

SANDRA BOHLINGER / LINDA HEIDECKE

## Pluralisierung von Lernorten und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung

**KURZFASSUNG:** Ziel des Beitrags ist die Untersuchung zentraler Charakteristika, Gründe und Rahmenbedingungen der Pluralisierung von Lernorten und -formen. Pluralisierung bezieht sich dabei neben der Vervielfältigung von Lernorten und Lernformen auch auf die verstärkte Wahrnehmung und Anerkennung eben dieser für berufliche und betriebliche Qualifizierungszwecke. Konträr dazu lässt sich eine zunehmend negative Haltung gegenüber lehrgangsbezogener (beruflicher) Weiterbildung mit den Argumenten „Kostenintensität“ und „Transferproblem“ identifizieren, die zur Herausbildung zahlreicher alternativer und arbeitsplatznaher Lernformen beiträgt. Allerdings ist nicht erkennbar, dass herkömmliche Weiterbildungsformen aufgegeben werden, sondern dass gleichermaßen Betriebe und Individuen von der Vielfalt der Lernorte und -formen profitieren. Das zeigt nicht nur die Aufarbeitung der Debatte um Lernorte und -formen in den vergangenen Jahrzehnten, sondern lässt sich auch anhand der Daten des CVTS III erkennen.

**ABSTRACT:** This contribution discusses the expanding diversity of learning forms and learning settings. It focuses on its characteristics, rationales for development and contextual conditions. "Diversity" not only refers to the process of expanding learning forms and settings but also to enforcing its recognition and acceptance within vocational and company based training. Parallel to expanding diversity, an increasingly negative attitude toward formal classroom training within vocational training resulting from the high costs and doubtful transfer of what is learned can be observed. However, traditional and formal training forms are not abandoned: It is the diversity of learning forms and settings that enriches individuals' and companies' training arrangements. This process is illustrated by reviewing the literature and examining results from CVTS III.

### 1. Einleitung

Die Frage nach den „richtigen“ Lernorten und -formen gilt seit langem als fester Bestandteil der Berufsbildungsforschung. Hintergrund des seit einiger Zeit zu beobachtenden Trends zu Orten und Formen des Lernens jenseits traditioneller und institutionalisierter Bildungsgänge sind veränderte Arbeitsmarktanforderungen und ein gestiegener Qualifizierungsbedarf von Unternehmen.

Ziel des Beitrags ist es, den Ursachen und Charakteristika dieser Trendwende nachzugehen, wobei der Prozess der Vervielfältigung von Lernorten und -formen im Vordergrund steht.

### 2. Zum Lernortbegriff und seine Abgrenzung zum Lernformbegriff

Betriebliche Weiterbildung, die in unseren Überlegungen als Beispiel für non-formales Lernen an meist institutionalisierten Lernorten fungiert, wird betrachtet als

„die Gesamtheit der Maßnahmen und Aktivitäten, die die Unternehmen zur kontinuierlichen Qualifizierung ihrer Mitarbeiter im Anschluss an die Erstausbildung vorsehen“ (ARNOLD 2006: 176).

Das Maßnahmespektrum reicht von Lehrgängen, Kursen und Seminaren über Coaching und Qualitätszirkel bis hin zu Fachvorträgen, Kongressen und anderen Informationsveranstaltungen. Sowohl von den Betrieben selbst durchgeführte als auch durch die Betriebe

initiierte Maßnahmen gehören hierzu (SCHIERSMANN U. A. 2001: 8). Dabei rücken kontinuierliche Qualifizierungsformen gegenüber punktuellen Maßnahmen in den Vordergrund, was sich aus der Einsicht ableitet, dass fortwährende Bildungs- und Verbesserungsprozesse für gesellschaftlichen Wohlstand, wirtschaftliches Wachstum und für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen unerlässlich sind (vgl. DEHNBOSTEL 2001: 178; DYBOWSKI 1996: 216; MÜNK/LIPSMEIER 1997: 24). Die enorme Bedeutung, die das Thema „Lernen“ in den Unternehmen erlangt hat, drückt sich insbesondere durch das Leitbild der Lernenden Organisation aus. Lernende Organisationen bzw. Lernende Unternehmen sind – teils intendiert, teils unbewusst – in einem erheblichen Maß an der Entwicklung neuer Lernformen beteiligt (vgl. DEHNBOSTEL 2001: 183): Der Anspruch eines Lernenden Unternehmens erfordert eine Erweiterung betrieblicher Methoden und Lernformen, um möglichst alle Mitarbeiter in (mehrheitlich non-formale und informelle) Lernprozesse einzubeziehen. Mit herkömmlichen Weiterbildungsangeboten wäre dies aufgrund personeller, finanzieller und organisatorischer Hindernisse kaum zu realisieren (vgl. WEISS 1993: 426). Darüber hinaus sehen die Ansätze zu Lernenden Unternehmen arbeitsorganisatorische Veränderungen vor (vgl. MÜNCH 1995a: 90), die ebenfalls – wie noch ausgeführt wird – den Einsatz neuer Lernformen bedingen. Und nicht zuletzt dürfte auch die intensive Beschäftigung der Unternehmen mit dem Thema Lernen zu der Entwicklung neuer Lernformen beigetragen haben. Als Lernende Unternehmen werden die Betriebe letztlich zu „Metallernen“, weil nicht mehr nur in speziell für das Lernen ausgewiesenen Orten und Formen gelernt wird, sondern in allen Betriebsbereichen.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich der Begriff Lernort weder als eindeutig noch als unkritisch; gleichwohl entwickelte er sich zu einem etablierten, tragfähigen Begriff der Berufsbildungsforschung (vgl. PÄTZOLD 2006: 355; DEHNBOSTEL U. A. 2001: 15). Unter einem Lernort lässt sich zunächst jeder Ort verstehen, an dem ein Lernprozess stattfinden kann (vgl. MÜNCH/KATH 1977: 81), also neben den klassischen Lernorten (Seminar- oder Schulungsraum) auch z. B. ein Museum oder eine Ausstellung. Eingeführt wurde der Begriff vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974: 69), der den Lernort als „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [...], die Lernangebote organisiert“ beschrieb. Die räumliche Dimension von Lernen sollte stärker Berücksichtigung finden. Seine Definition greift jedoch zu kurz; es lassen sich drei wesentliche Kritikpunkte identifizieren:

- Lernorte, die in privatwirtschaftlicher oder betrieblicher Trägerschaft stehen, werden ausgeklammert.
- Lernorte werden als Einrichtungen beschrieben. Dies schließt alle Arten des informellen und non-formalen Lernens, die eben nicht (zwangsläufig) an Lernorte gebunden sind, völlig aus. Auch lassen sich Lernorte nicht immer mit einer Institution gleichsetzen. In mittleren und Großunternehmen sind nicht selten mehrere (institutionalisierte) Lernorte zu finden; der Betrieb fungiert dann als „Lernortträger“.
- Nur solche Orte, an denen Lernprozesse organisiert und intentional ablaufen, gelten als Lernorte; damit bleiben all jene Lernprozesse an diesen Lernorten unberücksichtigt, die beläufig und/oder unbewusst ablaufen.

Im Prinzip lässt sich jeder Ort als Lernort verstehen, wenn man unter Lernprozessen formales, non-formales und informelles Lernen berücksichtigt. Dennoch werden wir uns im Folgenden nur auf solche Lernorte konzentrieren, die bewusst zu Lernzwecken eingerichtet wurden und bei denen zusätzlich das Potenzial informeller Lernprozesse aufgedeckt werden kann, um es mit systematischem Lernen zu verknüpfen. Zudem werden hier ausschließlich betriebliche Lernorte thematisiert, d. h. solche, die in betrieblicher Trägerschaft stehen oder solche, die durch die Initiative eines Betriebs zu Lernorten werden.

In unklarer Abgrenzung zum Lernortbegriff steht der Begriff der Lernform. Oft werden beide Begriffe sogar synonym verwendet. So bezeichnen z. B. ELSHOLZ und MOLZBERGER (2005: 5) Lerninseln, Lernstätten und Qualitätszirkel als *Lernformen*, während DEHNBOSTEL (2002: 368) eben diese als Beispiele für betriebliche *Lernorte* anführt. Lernformen lassen sich je

nach Methodeneinsatz differenzieren. Eine Kategorisierung von Lernorten erfolgt dagegen anhand der Organisation der Lernprozesse. Möglicherweise lassen sich die Schwierigkeiten der begrifflichen Abgrenzung darauf zurückführen, dass bei Lernorten ebenfalls methodische Aspekte eine Rolle spielen: Jeder Lernort zeichnet sich durch die dort anzutreffenden Gegebenheiten aus und dazu gehören auch didaktisch-methodische Gegebenheiten. Umgekehrt ist auch bei Lernformen die räumliche Dimension relevant, da die Wahl einer Lernform (zumindest bei formalen Lernprozessen) mit einer Ortswahl verbunden ist. Um die Begriffe zumindest annäherungsweise konsistent nutzen zu können, empfiehlt sich ein Rückgriff auf PFEIFFER u. a. (2005: 5 ff.), die den Lernort als eine Dimension einer Lernform auffassen, und zwar neben weiteren Dimensionen, die eine Lernform charakterisieren. Bei der Lernform *Qualitätszirkel* käme dann bspw. der Arbeitsplatz als Lernort zum Einsatz und bei der Lernform *Seminar* der Seminarraum. Mit dieser Handhabung ist jedoch keinesfalls eine Herabsetzung des Lernortbegriffs beabsichtigt. Jeder Lernprozess wird sowohl von der eingesetzten Lernform als auch von den örtlichen Gegebenheiten entscheidend geprägt und beeinflusst.

### 3. Zum Prinzip der Lernortpluralität

Lernortpluralität<sup>1</sup> bedeutet zunächst, dass in einem Lernprozess nicht nur ein Lernort, sondern mehrere zum Einsatz kommen. Das Prinzip verdeutlicht die Forderung nach der Nutzung und Verbindung verschiedener Lernorte (vgl. DEHNBOSTEL u. a. 2001: 15; MÜNCH 1995a: 86). Entscheidend ist dabei, wie die Verbindung erfolgt: Werden verschiedene Lernorte in Anspruch genommen, sollten methodisch-didaktische Aspekte hinreichend beachtet und reflektiert werden. Eine zeitliche und curriculare Abstimmung der verschiedenen Lernorte ist dabei ebenso erforderlich wie die Wahl der Anzahl der Lernorte. Auch die Lernziele, die angestrebten Qualifikationen und die Zielgruppe der Lernenden müssen berücksichtigt werden. Für ARNOLD und MÜNCH (1996: 40 f.) sind es gerade diese gezielten Abstimmungen, die die Lernortpluralität ausmachen. Fehlen sie, könne man lediglich von „Lernortvielfalt“ oder „Lernortzersplitterung“ sprechen. Kriterien und Analysen zur sinnvollen Kombination von Lernorten stehen bislang allerdings weitgehend aus. Es ist lediglich zu erkennen, dass die Befürworter der Lernortpluralität die Monopolstellung der schulischen Lernsituation abmildern und durch Lernorte ergänzen wollen, die einen stärkeren Bezug zur Praxis und zum Arbeitsvollzug haben.

Womit lässt sich nun die Forderung nach der reflektierten Lernortpluralität begründen? Wesentliche Argumente lieferte bereits der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1974: 70) mit seinem „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“, das sich allerdings auf Bildungsgänge von Jugendlichen beschränkte. Diesem Konzept zufolge verfügt jeder Lernort über ihm immanente Vorteile, die für das Erreichen bestimmter Lernziele effektiv genutzt und optimal kombiniert werden sollten. HEIDACK (1987: 18) geht davon aus, dass jeder Lernort einen spezifischen Lernbeitrag leistet, deren Zusammenführung Synergieeffekte bewirkt. Insgesamt ähneln sich die Begründungen für die Lernortpluralität. In allen Fällen wird angenommen, dass der Einsatz verschiedener Lernorte zu einer Optimierung von Lern- und Qualifizierungsprozessen, von Kosten-/Nutzeffekten sowie von Zeitaufwänden führt.

Grundlegender als diese Begründungen für die Pluralisierung erscheinen jedoch Ursachen, die sich in einem breiten Kontext veränderter ökonomischer Rahmenbedingungen verorten lassen: Die Strategien der Unternehmen im Umgang mit verschärften Wettbewerbs-

1 Der Begriff Pluralität bezeichnet hier einen Zustand, also ein mehrfaches und vielfältiges Vorhandensein; er verweist auf die Existenz mehrerer Lernorte und Lernformen und ihren Einsatz in einem Lernprozess. Dagegen ist unter Pluralisierung der umfassende Trend der Entwicklung pluraler Lernorte und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung zu verstehen.

bedingungen in der globalisierten Wirtschaft bedingen einschneidende Veränderungen in der Arbeitsorganisation, für deren Bewältigung die Individuen vermehrt solche Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen, die nur begrenzt durch herkömmliche Lernformen und Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt werden können. Um konkurrenzfähig zu bleiben und den unternehmerischen Erfolg zu sichern, wird die Entwicklung innovativer Ideen und Produkte sowie eine kontinuierliche Qualitäts- bzw. Produktverbesserung immer wichtiger. Dabei setzen sich seit Jahren ganzheitliche Arbeitsstrukturen durch, bei denen Aufgaben, die bislang Mitarbeitern höherer Hierarchieebenen vorbehalten waren, in untere Hierarchieebenen Eingang finden und dezentral bearbeitet werden. Dadurch erweitert sich nicht nur das Tätigkeitsspektrum dieser Mitarbeiter, sondern sie erhalten zugleich mehr Autonomie, Verantwortung und Entscheidungsbefugnisse. Für die Bewältigung dieser neuen Arbeitssituation sind neben rein fachlichen Qualifikationen vor allem fachübergreifende, soziale und personale Kompetenzen erforderlich. Arbeit ist nicht mehr nur der „Vollzug vorgegebener Verrichtungen“ (BRATER/BAUER 1990: 53), sondern die Fähigkeit zu selbstständiger und verantwortungsbewusster Entscheidungsfindung. Herkömmliche Lernorte und Lernformen geraten dabei an ihre Grenzen. STAUDT und KRIEGESMANN (1999: 49f.) konstatieren, dass betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen traditioneller Prägung lediglich zu 20% Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit vermitteln können. Die Wissensvermittlung in formalen Lernprozessen mündet nicht zwangsläufig auch in eine verbesserte Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit im betrieblichen Alltag. Vielmehr lassen sich Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht direkt vermitteln, sondern Individuen können nur bei deren Entwicklung unterstützt werden und benötigen für diesen Prozess Lerngelegenheiten und Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt. Dieser Erkenntnis kommen viele der neuen betrieblichen Lernformen entgegen, da die Selbsttätigkeit im Lernprozess immanentes Charakteristikum von (arbeitsplatznahen) Lernformen ist. Die Selbsttätigkeit in Lernprozessen ist dabei kein neues Phänomen, sondern wurde lediglich lange Zeit unter dem Begriff der „Bildsamkeit des Menschen“ (ECKART/LIEBAU 1984) diskutiert.<sup>2</sup>

Eine weitere Ursache für die Pluralisierung liegt in der Geschwindigkeit des technologischen Wandels, die eine zeitnahe und zügige Weiterbildung erfordert. Die klassische Weiterbildung in Seminarform wird dem jedoch kaum gerecht und kommt meist „chronisch verspätet“ (STAUDT/KRIEGESMANN 1999: 28f.). Der ohnedies zeitintensiven Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen geht meist eine aufwändige Bedarfsanalyse voraus. Es werden daher Lernformen benötigt, die in der Lage sind „die unstillen Entwicklungen zu begleiten“ (KOHL/MOLZBERGER 2005: 358). Arbeitsplatznahe Lernformen erscheinen hier nach wie vor am erfolgsversprechendsten, da sie die Kontinuität des Lernens besser gewährleisten können als einzelne lehrgangsbezogene Maßnahmen (vgl. SEVERING 1994: 63).

#### **4. Von der Institutionalisierung zur Pluralisierung und Differenzierung der Lernorte und -formen**

Während der Institutionalisierungsphase der betrieblichen Weiterbildung in den 70er Jahren wurden Weiterbildungsmaßnahmen vorwiegend in Form von externen und innerbetrieblichen Lehrgängen durchgeführt. Dabei bestimmten rezeptive und lehrendenzentrierte Lernformen die Bildungsarbeit. Vorherrschender Lernort war der Schulungsraum (vgl. Dybowski 1996: 217; WITTWER 1991: 21).

Seit etlichen Jahren zeichnet sich nunmehr der Trend zur Nutzung mehrerer Lernorte und -formen ab: Indem Unternehmen eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zur Qualifizierung ihrer Mitarbeiter einsetzen, entwickeln sie sich zu Trägern pluraler und differenzierter

2 Die Abgrenzung zu selbstgesteuertem Lernen, das mittlerweile wesentlich mehr Aufmerksamkeit erfährt, ist dabei nicht immer eindeutig.

Lernorte und -formen. Dieser Trend spiegelt sich auch in einem veränderten Begriffsverständnis von betrieblicher Weiterbildung wider: Während sie traditionell mit internen und externen formalen Qualifizierungsmaßnahmen gleichgesetzt wurde (vgl. STAUDT/KRIEGESMANN 1999: 50), hat z. B. das Berichtssystem Weiterbildung (BSW)<sup>3</sup> seine Weiterbildungsdefinition zu Beginn der 90er Jahre ergänzt und unterscheidet nunmehr zwischen „harten“ Formen (Kurse, Lehrgänge etc.) und „weichen“ Formen (Kongresse, Lesen von Fachzeitschriften etc.) der beruflichen Weiterbildung (vgl. ALT U. A. 1994: 49 f.; KOHL U. A. 2005: 352).

Die für den Continuing Vocational Training Survey (CVTS) entwickelte Kategorisierung von „Weiterbildungsformen“ ist noch differenzierter. Hier wird zwischen unterschiedlichen Formen betrieblicher Weiterbildung wie etwa Lehrgängen und Schulungen gegenüber arbeitsplatznahen Lernformen und Informationsveranstaltungen differenziert. Dabei zeigt sich deutlich, dass die Differenzierung und Pluralisierung von Lernorten zu fixen Charakteristika aktueller betrieblicher Weiterbildung geworden sind. Herkömmliche Lernorte und Lernformen haben dadurch eine Erweiterung in zweierlei Hinsicht erfahren, nämlich zum einen hat eine quantitative Erweiterung durch die zunehmende Anzahl der Lernorte und Lernformen stattgefunden und zum anderen lässt sich eine qualitative Erweiterung durch unterschiedliche Lernorte und Lernformen feststellen.

Die Entdeckung des Betriebs als Träger pluraler Lernorte und Lernformen erfolgt in empirischen Erhebungen zwar erst gegen Ende der 1980er Jahre<sup>4</sup>, die Lernorte und Lernformen wurden aber schon vor dieser Zeit genutzt (vgl. ARNOLD/MÜNCH 1996: 39; WITTPOTH 2003: 193). Pluralisierung bedeutet demnach auch eine verstärkte *Wahrnehmung und Anerkennung* von Lernorten und Lernformen für betriebliche Qualifizierungszwecke. Dabei nimmt arbeitsplatznahes Lernen eine besondere Rolle ein, weil es sich in einer Vielzahl von Formen und unter unterschiedlichsten Umgebungsbedingungen vollzieht. Generell lässt sich erkennen, dass sich betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zunehmend in die Nähe der Arbeitsplätze verlagern, wobei teilweise sogar eine „Flucht von der Schulbank“ (STAUDT/KRIEGESMANN 1999: 23) konstatiert wird.

Dass dabei die betriebliche Weiterbildung in Form von Seminaren und Lehrgängen gänzlich verdrängt wird, ist allerdings nicht anzunehmen. Vielmehr ist von einer zunehmenden und intendierten Verschränkung unterschiedlicher Lernformen auszugehen, zumal sich bestimmte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse wie z. B. theoretische Zusammenhänge in ausschließlich arbeitsplatznahen Lernformen nur schwer vermitteln lassen. Auch der Umstand, dass in Seminaren abseits vom Tagesgeschäft ein konzentrierteres Lernen möglich ist, spricht für die Beibehaltung dieser Lernform (vgl. SCHIERSMANN U. A. 2001; SEVERING 1994: 160).

Die Erweiterung von Lernorten und Lernformen hängt nun auch damit zusammen, dass lehrgangsbezogene Weiterbildung zunehmend kritisiert, als kaum effektiv (vgl. STAUDT/KRIEGESMANN 1999) und als zu kostenintensiv (WEISS 1993) betrachtet wird. Vor allem indirekte Kosten durch die Personalfreistellung sowie das Transferproblem werden als Kritikpunkte angeführt. Arbeitsplatznahe Lernformen scheinen geeignet, um diese Probleme deutlich zu reduzieren, was insbesondere auf ihre Praxishäufigkeit zurückgeführt wird (vgl. REINMANN U. A. 2001; STAUDT/KRIEGESMANN 1999).

- 3 Die Definition bezieht sich zwar auf die berufliche Weiterbildung, da jedoch die Betriebe die größte Trägergruppe darstellen, wird diese Definition hier genutzt.
- 4 Erst 1987 bezieht das Institut der Deutschen Wirtschaft arbeitsplatznahe Lernformen in seine Erhebungen ein (vgl. GRÜNEWALD/MORAAL 2003: 126) und im BSW werden erst seit 1991 „andere Formen“ beruflicher Weiterbildung wie Messebesuche oder Vorträge erhoben (KOHL U. A. 2005: 352).

## 5. Pluralität in der Weiterbildungspraxis

Mit Blick auf die Daten des CVTS III (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007) zeigt sich auf der Basis von rund 2.857 deutschen Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten<sup>5</sup> aus allen Wirtschaftszweigen und Regionen, dass 69,5% der Betriebe ihren Mitarbeitern Weiterbildungsangebote unterbreiten. Dabei offerieren 54,2% aller Unternehmen formale Lernangebote (Lehrgänge, Kurse, Seminare etc.) und 65,9% entweder ausschließlich oder zusätzlich andere Lernformen wie Weiterbildungsphasen am Arbeitsplatz, Lernzirkel oder selbstgesteuertes Lernen. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung alternativer Lernformen in Betrieben.

Der Einsatz arbeitplatznaher und weiterer Lernformen variiert dabei je nach Wirtschaftszweig und Unternehmensgröße: Je größer der Betrieb, desto häufiger werden alternative Lernformen genutzt. Während Lern- und Qualitätszirkel in nur 11,9% der Kleinbetriebe zum Einsatz kommen, gibt es sie in 56,9% der Großbetriebe mit mehr als 1000 Beschäftigten. Spitzenreiter unter den alternativen Lernformen sind Informationsveranstaltungen, die von 57,7% der Unternehmen als „andere Formen der Weiterbildung“ eingesetzt werden. Die (geplanten) Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz sind mit 48,1% die zweithäufigste Weiterbildungsform. Weit seltener sind dagegen die Lern- und Qualitätszirkel sowie selbstgesteuertes Lernen mit je 15,5%. Abordnungen und Austauschprogramme bilden eher die Ausnahme, was vor allem auf ihren hohen Kosten- und Zeitfaktor und den hohen Organisationsaufwand zurück zu führen sein dürfte.

Obwohl Lehrveranstaltungen als klassische formalisierte Weiterbildungsform insgesamt überwiegen (52%), zeigen die Angaben deutlich, dass alternative Weiterbildungsangebote (46%) erheblich an Bedeutung gewonnen haben.

Auch die Ergebnisse von BAETHGE ET AL. (2006) unterstreichen den Bedeutungszuwachs alternativer Weiterbildungsformen und verweisen zugleich auf einen weiteren Aspekt der Pluralisierung, nämlich dass insbesondere in wissensintensiven Tätigkeitsfeldern non-formales arbeitsplatznahes Lernen – meist unter dem Stichwort „Kompetenzentwicklung“ – längst alle anderen Formen der Weiterbildung überrundet hat (vgl. BAETHGE ET AL. 2006). Vergleichbare Ergebnisse liefern BÜCHTER UND GOLTZ (2002), die anhand einer Studie zur Verbreitung und den Formen arbeitsintegrierter Qualifizierungsprozesse in Klein- und Mittelbetrieben (VERIS) zu dem Schluss kommen, dass durch die Pluralisierung von Lernformen und -orten keine Wettbewerbssituation entsteht, sondern Betriebe und Individuen gleichermaßen auf formale, non-formale und informelle Lernprozesse an unterschiedlichsten Lernorten zurückgreifen.

Über das Spektrum der Maßnahmen innerhalb der Unternehmen ermöglichen die Daten allerdings keinerlei Aussagen. Prinzipiell lässt sich aber deutlich erkennen, dass Unternehmen zu Trägern pluraler und differenzierter Lernformen geworden sind.

## 6. Resümee

Die wissenschaftlich begründete Annahme, dass durch die Kombination und gemeinsame Nutzung mehrerer Lernorte Lernprozesse optimiert werden, erscheint plausibel. Insofern ist die Vielfalt der Lernorte und Lernformen durchaus positiv zu bewerten. In der gegenwärtigen Diskussion entsteht jedoch der Eindruck, dass die Vorteile in einer ausschließlichen Förderung der arbeitsplatznahen Lernformen gesehen werden. Dass lehrgangsbezogene Angebote aber nach wie vor notwendig sind, wird kaum bedacht. Vielmehr werden mit diesen „altmodischen“ Lernformen passiv gestaltete Lernprozesse assoziiert, bei denen die Teilnehmenden lediglich als Zuhörende die Lehrinhalte rezipieren sollen. Möglichkeiten der aktiven Gestaltung dieser klassischen Lernformen oder deren Kombinationsmöglichkeiten mit alternativen Lernformen

5 Bei insgesamt 10.615 angeschriebenen Unternehmen und einer Rücklaufquote von 26,9%.

werden weitgehend ignoriert. Angesichts der Vielfalt vorhandener Lernorte und Lernformen sollte die Idee der Lernortpluralität wieder stärker beachtet werden. Es wäre jedoch nicht in ihrem Sinn, wenn künftig überwiegend arbeitsplatznahe Lernformen miteinander verknüpft werden. Sowohl in der Praxis als auch in der theoretischen Reflexion sind vielmehr der Lehrgang und der „Lehrraum“ als gleichwertige Qualifizierungsform zu berücksichtigen. Andernfalls würde lediglich ein neues Monopol (oder zumindest Oligopol) geschaffen werden, was den ursprünglichen Gedanken der Lernortpluralität ins Gegenteil verkehren würde.

Für die beruflich-betriebliche Weiterbildungsforschung lassen sich mehrere Forschungsdesiderata ableiten. Zunächst geht es darum, Pluralisierungstendenzen sorgfältig zu beobachten und in einen kohärenten Rahmen zu ordnen, um so eine Basis für eine solide Indikatorenbildung und Datenerhebung über betriebliche Weiterbildung zu schaffen, die detailliertere Aussagen ermöglicht als dies z. B. beim CVTS der Fall ist. Diese Basis gilt es mit tragfähigen Lern- und Organisationsentwicklungstheorien abzustimmen, so dass nicht im Zuge jeder neuen politischen Maßnahme eine Neu- oder Wiederentdeckung einzelner Lernformen oder -orte erfolgt, sondern eine dauerhafte Grundlage für die Weiterbildungsforschung geschaffen wird. Letztlich bleiben aber auch praxisbezogene Forschungsaufgaben zu nennen, allen voran die Identifizierung geeigneter Lernorte im Betrieb und die Entwicklung systematischer Einbindungsmöglichkeiten in die betriebliche Bildungsarbeit.

## Literatur

- Alt, Christel/Sauter, Edgar Tillmann, Heinrich/Lischka, Ingo (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld: Bertelsmann
- Arnold, Rolf/Münc, Joachim (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Report Weiterbildung (1996)38, S. 39–49
- Arnold, Rolf (2006): Betriebliche Weiterbildung, in: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günther (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 176–177
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker/Horn, Ruth/Tullius, Knut (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Schlussbericht des Forschungsvorhabens: „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen. Formen, Voraussetzungen und Veränderungsdynamik“. SOFI. Göttingen
- Brater, Michael/Bauer, Hans G. (1990): Schlüsselqualifikationen – Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung?, in: Herzner, Hans/Dybowski, Gisela/Bauer, Hans G. (Hg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn: GTZ
- Büchter, Karin/Goltz, Marianne (2002): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. In: DIE (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 48, S. 78–96.
- Dehnbostel, Peter (2001): Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht, in: Dehnbostel, Peter/Erbe, Heinz-H./Novak, Hermann (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung, Berlin: Edition Sigma, S. 175–194
- Dehnbostel, Peter (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2002) 3, S.356–377
- Dehnbostel, Peter (2005): Differenzierung, Pluralisierung und Entgrenzung. Lernorte in der beruflichen Weiterbildung und IT-Fortbildung. In: Weiterbildung, 16(2005)5, S.8–11
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn
- Dybowski, Gisela (1996): Methoden lebendigen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 216–227
- Eckart/Liebau (1984): Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen. In: Neue Sammlung, 24(1984)3, S. 245–261.

- Elsholz, Uwe/Molzberger, Gabriele (2005): Neue betriebliche Lernorte – Gestaltungsaufgabe für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* (2005)9, S.1–10
- Grünwald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: Bertelsmann
- Heidack, Clemens (1987): Neue Lernorte in der betrieblichen Weiterbildung. In: Heidack, Clemens (Hg.): *Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma, S. 9–27
- Kohl, Matthias/Molzberger Gabriele (2005): Lernen im Prozess der Arbeit: In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101(2005)3, S. 349–363
- Münch, Joachim/Kath, Fritz M. (1977): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Münch, Joachim (Hg.): *Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem*. Trier, S. 76–110
- Münch, Joachim (1995a): Die lernende Organisation – eine Weiterentwicklung des lernort-theoretischen Ansatzes. In: Arnold, Rolf/Weber, Hajo (Hg.): *Weiterbildung und Organisation*. Berlin: Edition Sigma, S. 84–97
- Münch, Joachim (1995b): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pätzold, Günter (2006): Lernorte, in: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 354–355
- Pfeiffer, Iris/Kerlen, Christiane/Jäkel, Lutz/Wessels, Jan (2005): Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen. Systematisierung von Lernformen. In: *QUEM-Bulletin*, H. 4, S. 5–10
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Lernen in Unternehmen. In: Dehnbostel, Peter/Erbe, Heinz-H./Novak, Hermann (Hg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin: Edition Sigma, S. 195–216
- Schiersmann, Christiane/Iller, Carola/Remmele, Heide (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung, in: *Report Weiterbildung* (2001)48, S. 8–36
- Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied: Luchterhand
- Statistisches Bundesamt (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung im Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht, in: *QUEM* (Hg.): *Kompetenzentwicklung '99*. Münster: Waxmann, S. 17–59
- Weiß, Reinhold (1993): Der Betrieb als „lernende Organisation“ – Konsequenzen für die Arbeits- und Betriebspädagogik. In: Sommer, Karl-Heinz/Twardy, Martin (Hg.): *Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien*. Esslingen: Deugros, S. 425–436
- Wittpoth, Jürgen (2003): *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Wittwer, Wolfgang (1991): Lernort Betrieb – vom „off-the-job“ zum „on-the-job“-Training. In: *Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (1991)27, S. 21–26

Anschrift der Autorinnen: Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaften, PF 4469, D-49069 Osnabrück, [sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de](mailto:sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de), Linda Heidecke, TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt, [Linda\\_Heidecke@web.de](mailto:Linda_Heidecke@web.de)