



Von der Fortbildungsschule zum Virtual Classroom

Entstehung und Wandel beruflicher Lernorte

► Die bildungspolitische Entscheidung am Ende des 19. Jahrhunderts, sogenannte Fortbildungsschulen als Ergänzung zur vornehmlich handwerklichen Meisterlehre zu etablieren, lieferte dem dualen Ausbildungskonzept mit seinen zwei Lernorten die Grundlage. Im 20. Jahrhundert prägten vor allem die Verrechtlichung von betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie technologische Innovationen die institutionelle Dynamik der Lernorte. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Systemebene organisierter Berufsbildung und deren Institutionen (Lernorte), der Wandel berufspädagogischer Konzepte als Antwort auf die Lernortproblematik sowie Veränderungen im Hinblick auf die Entwicklung virtueller Lernwelten.



TANJA MANSFELD

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



JAN QUAST

Wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



FRIEDHELM SCHÜTTE

Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing., Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin

Konstitution der Lernorte

Wenngleich der Begriff Lernort erst in der Reformperiode der 1960er-Jahre populär wurde, prägte er den berufspädagogischen Diskurs seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In Form kommunaler Fortbildungs-, städtischer Fach- und Handwerker- sowie großindustrieller Werkschulen etablierte sich die Schule als weiterer Lernort neben dem Handwerksbetrieb bzw. der industriellen Lehrwerkstatt. Die Dualität der Lernorte bestimmte fortan den ordnungs- und bildungspolitischen Diskurs¹ (vgl. SCHÜTTE 2012).

Die Etablierung der modernen Lernorte Betrieb und Schule und deren didaktische Profilierung ist ein diskontinuierlicher Prozess. Die Fortbildungsschulgesetzgebung im späten Kaiserreich verschaffte der schulischen Berufsbildung die rechtliche Grundlage, gekoppelt mit dem Auftrag zur Jugendbildung auch die soziale Anerkennung. Mit der Einführung der Berufsschulpflicht auf der Basis der Weimarer Reichsverfassung gewinnt die neue Berufsschule als Lernort sowohl an Prestige als auch ein berufspädagogisch-methodisches Profil. Vergleichbares widerfährt dem betrieblichen Lernort (vgl. GREINERT 1997). Vor allem der institutionelle Aufstieg der Industrielehre in der Metall- und Elektrobranche, die Errichtung von Lehrwerkstätten und Werkschulen in großen Unternehmen sowie der Aufbau eines autonomen Prüfungswesens verschafften der betrieblichen Ausbildung eine besondere Qualität. Basierte die handwerkliche Meisterlehre auf einer atavistisch gefärbten Berufssozialisation mit festgeschriebenem Erziehungsauftrag, versprach die systematisch angelegte Industrielehre mit der Lehrgangsmethode ein modernes Berufserziehungskonzept. Funktional betrachtet zielte die Betriebslehre auf die Integration der Arbeiterjugend in die Werkgemeinschaft einerseits, den Aufbau einer Produktionseleite andererseits. Obschon in der Zwischenkriegszeit weder ein Berufsbildungs- noch ein Berufsschulgesetz verabschiedet wurden, prägte die Industrielehre die Standards beruflicher Sozialisation und die Einführung der Jugendlichen in eine vorgefundene Unternehmenskultur.

¹ Zur rechtlichen Definition der Lernorte: BBiG § 2 Abs.1 vom 23. März 2005, BGBl. I, S. 931.



Ausbildungssituation im AEG-Ausbildungszentrum Berlin, 1985
Quelle: 100 Jahre Berufsausbildung in der AEG, 1996

Der institutionelle Take-off der Facharbeiterausbildung, der die Dominanz der handwerklichen Nachwuchspflege erst in den 1960er-Jahren aufbrach, lieferte dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs seit den 1920er-Jahren einen (äußeren) Anlass, das Verhältnis der Lernorte zu bestimmen. Erst mit der Verrechtlichung der Lernorte und der Einführung neuer didaktischer und methodischer Konzepte gewinnt die Lernortproblematik an Bedeutung. Erziehungs- und Bildungsauftrag treten immer schärfer in Konkurrenz (vgl. SCHÜTTE 2012). Die Expansion des berufsbildenden Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg, die Verlagerung der Berufsschullehrerbildung an die Universitäten in den 1960er-Jahren und die Annäherung von Allgemein- und Fach-/Berufsbildung sensibilisieren seither für die Disparitäten des dualen Systems. Die ordnungspolitische Kontroverse um das BBiG (1969) ist davon gekennzeichnet, aber auch die Curriculumkonstitution und die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungs- sowie schulischen Bildungspersonals. Erst die Erprobung neuer Modelle in Form von Lernortkooperation sowie das in den späten 1990er-Jahren entwickelte Lernfeldkonzept beanspruchen eine curriculare und berufspädagogische Konvergenz von betrieblicher Berufserziehung und schulischer Berufsbildung. Die didaktische Akzeptanz des handlungsorientierten Unterrichtskonzepts bzw. der curricularen Integration von Fachsystematik und Handlungspragmatik in Form des Lernfeldkonzepts liefert die Basis für einen Annäherungsprozess (vgl. SCHÜTTE 2006).

Zwei Lernorte – zwei Lernwelten

Neue Ausbildungsmodelle der Verbundausbildung haben in jüngster Zeit den Blick auf die Lernorte strukturell und didaktisch verändert. Potenziale und Schwächen lassen sich identifizieren (vgl. PAHL/SCHÜTTE/VERMEHR 2003). Hinsichtlich einer Qualitätssicherung von Ausbildung sind die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Interesse. Der betriebliche Lernort ist somit aufgerufen, einerseits mit der Schule zu kooperieren, andererseits innovative Ausbildungskonzepte zu entwickeln. Mit der Implementierung

der Handlungsorientierung als grundlegendes Ausbildungskonzept im Zuge der ersten Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (1987/88, vgl. das Interview mit HERMANN SCHMIDT, GÜNTER CRAMER und KLAUS HEIMANN in diesem Heft) hat der Lernort Betrieb implizit ein neues Theorie-Praxis-Verständnis formuliert. Durch das methodische Prinzip der „vollständigen Handlung“ als Basis unterrichtlicher Artikulation (Phasierung) sind ausbildungsprogrammatisch wie unterrichtstheoretisch zwei richtungsweisende Veränderungen vorgenommen worden. Sie betreffen die Anschlussfähigkeit an schulisch organisierte Lehr-Lernprozesse einerseits, die Aufwertung des Ausbildungspersonals als berufspädagogischer Lernprozessbegleiter andererseits (vgl. LEMPERT 2006). Ein Wandel des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte an beiden Lernorten ist damit verbunden. Wird hier die Rolle des Theorielehrers didaktisch korrigiert, erfährt dort die Person des Praxislehrers eine methodische Korrektur. Offene Curricula und handlungsorientierte Unterrichtskonzeptionen verlangen nach einem neuen Professionsverständnis. Ein anspruchsvolles Classroom-Management zu planen und durchzuführen setzt einen neuen Lehrertypus voraus.²

Eine Ausbildungssituation der Firma AEG aus dem Jahre 1985 (vgl. Foto) zeigt sowohl das Konzept der Handlungsorientierung als auch die neue Rolle des Ausbilders (vgl. SCHÜTTE 2007, S. 122 ff.). Systematisches und kasuistisches Lernen sind in einem offenen Curriculum inhaltlich integriert, Theorie und Praxis didaktisch unmittelbar miteinander verbunden. Die formulierte Lern-/Arbeitsaufgabe ist in Partnerschaft vor Ort zu erproben. Einzelne Lernmaterialien stehen zur Verfügung. Der Lernprozess ist kooperativ und in Eigenregie zu organisieren. Der Ausbilder agiert als Lernorganisator, Lernberater und kollegialer Mentor der Auszubildenden. Er hat sich zugunsten eines handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements aus der alten Lehrmeisterfunktion entlassen. Dem berufspädagogi-

² Auf die damit einhergehende Professionalisierung der Lehrkräfte wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

schen Lernziel der Verknüpfung von Handlungspragmatik und Fachsystematik durch unterschiedliche Lernaufgabentypen, didaktisch aufeinander abgestimmt, wird architektonisch durch eine Kombination von Werkschule und Lehrwerkstatt entsprochen. Die klassische Lehrgangsausbildung der ‚zentralisierten Industrielehre‘ ist am Lernort Betrieb seit der ersten Neuordnung der MuE-Berufe passé (vgl. WIE-MANN 2002).

In unterschiedlicher Weise partizipiert die schulische Berufsbildung an diesem Wandel. Das in der beruflichen Erstausbildung etablierte Lernfeldkonzept teilt nicht nur das handlungsorientierte Unterrichtskonzept mit dem betrieblichen Lernort, sondern vor allem die mikrodidaktische Herausforderung der Integration von systematischem und kasuistischem Lernen, die einen fächer- und themenübergreifenden Unterricht nicht ausschließt. Mit offenen Curricula – differenziert nach Berufen (Berufsfeldern) einerseits, nach Grund- und Fachbildung andererseits – verblenden die klassischen didaktischen Grenzen zwischen Theorie und Praxis ebenso wie die zwischen den Lernorten Schule und Betrieb. Die in den KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen vorgelegte Lernfelddefinition adressiert „berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsfelder“ als fachdidaktischen und/oder berufsdidaktischen Ausgangspunkt der Planung und Durchführung komplexer berufsfachlicher Lehr-Lern-Arrangements (vgl. KMK 2011, S. 17). Demnach können unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags an beiden Lernorten vergleichbare Lern- und Arbeitsaufgaben entworfen werden (vgl. SCHÜTTE 2006). Das Aufspüren domänenspezifischen Wissens und Könnens und dessen didaktische Umsetzung sind Schulen, Ausbildungsabteilungen und Lehrer- bzw. Ausbildungsteams gleichermaßen vorbehalten (vgl. TENBERG 2010).

Digitale Welten – ein neuer virtueller Lernort?

Mit dem Einzug neuer Medien werden neue didaktische Leitbegriffe wie digitales Lernen und virtuelle Lehr-Lern-Arrangements diskutiert. Wird das Internet allein dadurch schon zu einem neuen, virtuellen Lernort beruflicher Bildung? Ist es mit Neuen Medien noch notwendig, sich an einem (Lern-)Ort zu versammeln, um sich Wissen im Präsenzunterricht anzueignen? Lässt sich mit einem netzbasierten Modell berufsfachlicher Bildung der fächerübergreifende Unterricht in offenen Curricula besser organisieren oder z. B. die Lücke zwischen formellem und informellem Lernen überwinden? Der versprochene Mehrwert web-basierten Lernens für die berufsfachliche Bildung ist fast so alt wie das Internet selbst: Lernende können individuell arbeiten und müssen sich nicht an vorgegebene Zeiten, Orte und Gruppen halten. Inhalte und Lernwege

passen sich idealtypisch flexibel dem Vorwissen, Lerntempo und der zur Verfügung stehenden Zeit an. Werkzeuge auf der Basis von „Web 2.0“-Techniken stehen bereit, um Inhalte/Themen mit anderen Teilnehmern in speziellen Foren zu diskutieren. KERRES (2012, S. 105) sieht darin den entscheidenden Unterschied zu bisherigen „Szenarien des einsamen Lernens mit Medien“.

Digitales Lernen findet zurzeit, bis auf wenige Ausnahmen, außerhalb formeller, d. h. schulischer und/oder betrieblicher Bildungsangebote statt. Auf der einen Seite reglementieren selbst auferlegte Medienverbote (oder Hausordnungen) in Unternehmen und Berufsschule den Zugang zum Internet, auf der anderen Seite verfügen die meisten Jugendlichen über einen eigenen Computer. Smartphones und Computer werden zunehmend zum Lernen genutzt. Das Internet hat sich inzwischen durch neue technische Entwicklungen und niedrigere Zugangshürden landesweit als neuer virtueller Lernort etabliert. Digitales Lernen findet quasi hinter dem Rücken der traditionellen Lernorte und klassischer Sozialisationsformen statt. Die Akteure beruflicher Bildung stehen folglich vor der Herausforderung, Lernen im Netz als ‚Institution‘ zu entdecken und dessen didaktische und methodische Potenziale zu nutzen. Anschlussmöglichkeiten, die offenen Curricula, der Integration von systematischem und kasuistischem Lernen sowie individuellen Lernstrategien Rechnung tragen, sind gegeben.

Verschiedene Ansätze bzw. Modellversuche versuchen diese Potenziale für die je eigenen Ausbildungsziele zu nutzen. Der traditionellen Anwendung des Internet, vor allem als passive Informationsquelle zum Wissensaufbau oder der einfachen E-Mail-Kommunikation wird damit eine Absage erteilt (vgl. GRIMM 2010). Ansätze wie im Projekt „Virtuelles Lernen in Berufsschulen (ViLBe)“ gehen in Hessen neue Wege.³ Auf fach- bzw. berufsdidaktischer Ebene werden Online-Berichtshefte und E-Portfolios eingesetzt, die der Leistungskontrolle und Qualitätssicherung des Lernprozesses dienen.⁴ Weiterreichende Ansätze nutzen das Internet für eine neue Form von Lernortkooperation. Exemplarisch seien der „Flipped Classroom“⁵ bzw. das „Blended Learning“ genannt. Hierbei werden mehr oder weniger die passiven Anteile der systematischen Wissensaneignung als „Hausaufgabe“ ausgelagert. Beim gemeinsamen Präsenzunterricht werden die Lehrenden, im Sinne der Handlungsorientierung, zu Coaches und Moderatoren, die für inhaltliche Fragen, thematische Übungen und Unterrichtsgespräche zur Verfügung stehen. Die „Kontaktzeiten“ mit Lehrenden und anderen Lernenden in der Schule und/oder beteiligten Unternehmen erhalten im Sinne von

³ vgl. <http://berufliche.bildung.hessen.de/vilbe>

⁴ Berichtsheft: www.blok-online.org/Portfolio/www.medienpaed.com/18/elsholz_knutzen1002.pdf

⁵ <http://invertedclassroom.wordpress.com>

Lernprozessbegleitung und kasuistischem Lernen eine neue Qualität. Im Rahmen von „Distance Learning“-Angeboten werden in der Aus- und Weiterbildung ortsunabhängige Zugangs- und Lernmöglichkeiten geschaffen.⁶

Lernen im Arbeitsprozess kann damit eine neue Form erhalten. Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass die im dritten Kapitel genannten Anforderungen an die beiden Lernorte Schule und Betrieb (auch) durch Einbindung virtuellen Lernens umgesetzt werden können: Die Kommunikation zwischen den Lernorten verdichtet sich, formelles wird mit informellem Lernen und systematisches mit kasuistischem Lernen verbunden, der Rollenwechsel von Lehrenden und Auszubildenden wird mit technischen Mitteln unterstützt – vorbehaltlich einer curricularen und didaktischen Rahmung.

Ausblick

Die ordnungspolitische Annäherung der Lernorte Schule und Betrieb tritt aus unterschiedlichen Gründen auf der Stelle. Der Bedeutungswandel vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge, die Expansion dualer Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen und die Diskussion um einen Europäischen oder Deutschen Qualifikationsrahmen lassen diesbezüglich Handlungsbedarf erkennen. Die traditionellen Abgrenzungsmechanismen auf der Grundlage unterschiedlicher Rechtsnormen erweisen sich als zunehmend dysfunktional hinsichtlich eines Übergangs zwischen vergleichbaren Bildungsgängen, einer Anrechnung erbrachter Vorleistungen und beruflicher Mobilität.

Demgegenüber kann die didaktische Dualität auf eine positive Bilanz im Horizont von Konstitution und Komplementierung des Systems Beruflicher Bildung und damit des dualen Systems zurückblicken. Mit der Ablösung der Berufsschuldidaktik und der Verallgemeinerung eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts ist hinsichtlich des fachdidaktischen und berufsdidaktischen Ansatzes eine Annäherung der Lernorte Schule und Betrieb zu konstatieren, die die alte Lernortproblematik (zumindest) theoretisch hinter sich lässt. Das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ wird damit aus seiner ordnungspolitischen Umklammerung entlassen und didaktisch neu interpretiert. Berufliche Lehr-Lernprozesse zu organisieren, die systematisches (Theorie) und kasuistisches Lernen (Praxis) in einem didaktisch stimmigen Lehr-Lern-Arrangement bzw. Unterrichtskonzept integrieren, ist insofern weiterhin ein wesentlicher, u. a. gesetzlicher Auftrag, den die Lernorte „Betrieb“ und „Schule“ auch künftig zu erfüllen haben. ■

⁶ „School of Distance Learning Niedersachsen“ (<http://sdln.nige.de>).

Anzeige

Lernen mit digitalen Medien



Technologien des Web 2.0 und Möglichkeiten des mobilen Lernens eröffnen in der Aus- und Weiterbildung neue Potenziale. Die Beiträge in dieser BWP-Ausgabe gehen der Frage nach, ob und wie sich durch digitale Medien das Lernen verändert, welche neuen Möglichkeiten sie für die verschiedenen Lernorte und die unterschiedlichen Handlungsfelder bieten und wie diese Optionen in der Praxis bereits umgesetzt werden. Dabei spielt auch die Förderung der Medienkompetenz aufseiten der Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Rolle.

Unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6884 finden Sie die gesamte Ausgabe 3/2012 (zum Preis von 11,85 €) sowie einzelne Beiträge zum Download.

BiBB

Literatur

- GREINERT, W.-D.: *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Aufl. Stuttgart 1997
- GRIMM, A.: *Lehrerhandeln im computerunterstützten Berufsschulunterricht*. Frankfurt/M. 2010
- KERRES, M.: *Mediendidaktik*. München 2012
- KMK: *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (Stand: 08.04.2013)
- LEMPERT, W.: *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler 2006
- PAHL, J.-P.; SCHÜTTE, F.; VERMEHR, B. (Hrsg.): *Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie*. Bielefeld 2003
- SCHÜTTE, F.: *Berufliche Fachdidaktik. Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik*. Stuttgart 2006
- SCHÜTTE, F.: *Orte beruflicher Sozialisation: Werkschule und Lehrwerkstatt. Historische Fotos als Quelle berufspädagogischer Forschung und Reflexion*. In: BÜCHTER, K.; KIPP, M. (Hrsg.): *Berufspädagogisch-historische Medienanalyse*. Oldenburg 2007, S. 105–134
- SCHÜTTE, F.: *Berufsbildungsrecht – Geschichte, Systematik, Politik. Ein Überblick*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 60 (2012) 4, S. 465–478
- TENBERG, R.: *Lernfelddidaktik – immer noch eine Herausforderung*. In: *berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 64 (2010), S. 3–7
- WIEMANN, G. (Hrsg.): *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel*. Berlin 2002