

## Statt eines Vorwortes ein Plädoyer für die Aufklärung des Zusammenhanges von Arbeit und Lernen:

Dagmar Lennartz / Bernd Schwiedrzik

### „Arbeit bildet“ – aber wie?

Bis in die jüngste Vergangenheit stand in der Berufs-, der Arbeits- und der Industriepädagogik der Wert der Arbeit für das Lernen, die Bedeutung des praktischen Tuns für die Persönlichkeitsentwicklung außer Frage. Einer empirischen Erforschung des Zusammenhanges von Arbeit und Lernen bedurfte es scheinbar nicht. Von den Anforderungen der Arbeitstätigkeit schloß man vielfach mit erstaunlicher Selbstverständlichkeit auf die Lernchancen, die sich – vermeintlich – aus der Bewältigung von Arbeitsaufgaben für den Lehrling ergeben. Im Bewußtsein der „Nachfrager“ bzw. „Abnehmer“ von Arbeitskraft hat der unerforschte Lernort Betrieb, ergänzt um den Lernort Berufsschule (über dessen Lernwirksamkeit kaum mehr verlässliche Daten vorlagen), lange Zeit den Arbeitsmarkt mehr oder weniger zufriedenstellend versorgt – wenn vielleicht auch um den Preis sehr ungleich verteilter Anpassungsleistungen auf seiten der „Anbieter“. So schienen Stabilität und relative Funktionsfähigkeit des dualen Systems auch Wissenschaft und Bildungspolitik Beweis genug, als daß über das Augenscheinliche hinaus ein Bedarf hätte wirksam zur Geltung kommen können, Arbeitsprozesse in ihrer Funktion als Bildungsprozesse zu untersuchen.

Das Axiom der „bildenden Gehalte werktätiger Arbeit“ konnte so lange weitgehend unangefochten auf der Ebene von Reflexion und Spekulation belassen bleiben, wie die Praxis des dualen Systems nicht in Widerspruch zur herrschenden Berufserziehungstheorie geriet, also die Vorstellung zu bestätigen schien, die Berufsqualifikation bilde sich in erster Linie im Arbeitsvollzug heraus. Ideologiekritik und eine Umorientierung seitens der Berufspädagogik setzten nachhaltig erst ein, als mit der Veränderung betrieblicher Arbeitsorganisationen in den 60er Jahren zunehmend Lernmöglichkeiten aus dem Arbeitsprozeß ausgelagert wurden und folglich auch für die Lehrlingsausbildung das traditionelle „Lernen im Arbeitsvollzug“ merklich eingeschränkt wurde.

Die Berufsbildungsforschung trat in diesem Umbruch von Berufsbildungspraxis und -theorie in sehr ambivalenter Weise das Erbe der 50er und 60er Jahre an. Sie betrachtete die fällige Berufsreform – und damit auch den Zusammenhang von Arbeit und Lernen – vor allem als ein Problem der Struktur und Organisation von Bildungsgängen. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsprozesse unter dem Aspekt der Qualifikationsanforderungen analysiert, ohne jedoch Arbeitstätigkeiten auch unter didaktischen Gesichtspunkten auf die in ihnen enthaltenen Möglichkeiten und Grenzen des Lernens hin zu untersuchen. Schritt um Schritt wurde das Instrumentarium der Qualifikationsforschung verfeinert, doch wurde bei der Umsetzung der Ergebnisse nach wie vor von den ermittelten Arbeitsanforderungen vorschnell auf die Sozialisations- und Lerneffekte von Arbeitstätigkeiten geschlossen. Ein wissenschaftliches und politisches Interesse an der Klärung des Zusammenhanges zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung entstand weit mehr aus der Debatte um die „Humanisierung der Arbeit“ als im Kontext der Diskussion um die Berufsreform. Die Berufsbildungsforschung wandte sich vornehmlich jenen Problemfeldern zu, auf denen sie wirksameren Einfluß vermittels staatlicher Maßnahmen erwartete, und konzentrierte sich zunächst auf die Frage nach dem „Curriculum“ als einem Angelpunkt der Berufsreform.

In den 70er Jahren wurde die Verlagerung von Lernprozessen in betriebliche und überbetriebliche Sublernorte verstärkt und

damit auch die zunehmende Trennung von Arbeit und Lernen unübersehbar. Unter dem Druck dieser sich verändernden betrieblichen Ausbildungsbedingungen verschob sich in der Reformdiskussion der Akzent von der „Curriculum-Frage“ auf die „Lernort-Frage“. Zur Unterstützung aktueller Berufsbildungspolitik wurden Optimierungsstrategien für Lernprozesse entworfen, denen jedoch eine wesentliche Voraussetzung fehlte: ein über Annahmen, Spekulationen und Plausibilitätsüberlegungen hinausgehendes fundiertes Wissen um die Lernwirksamkeit der jeweiligen Lernorte.

Mit den Reformbestrebungen war wesentlich auch der Anspruch verknüpft, Ausbildung als Einheit von Theorie und Praxis zu sehen und die Trennung zwischen der abstrakten Kenntnisvermittlung und der konkreten Anwendung von Kenntnissen zu überwinden. Dabei wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht als eine harmonistische, sondern dialektische Verbindung von Handeln und Lernen bestimmt. Der Versuch indes, Lernorte als Konstrukt einer „pädagogisch legitimierbaren Theorie“ zu beschreiben, und das mit ihm verknüpfte Bestreben, durch verbindliche Vorgaben angeblich besonders günstiger Lernortkombinationen die inhaltlichen und strukturellen Probleme des dualen Systems organisatorisch aufzufangen, ist nur ein markantes Beispiel dafür, daß dieser Anspruch nicht einmal auf der Ebene bildungstheoretischer Reflexion wirksam umgesetzt wurde. Die Berufsreform, und zu weiten Teilen die Berufsbildungsforschung, orientierte sich nach wie vor an einem (der tendenziellen Trennung von Hand- und Kopfarbeit entsprechenden) Theorie-Praxis-Verständnis, demzufolge das gezielte Fördern „geistiger Fähigkeiten“ und damit gleichsam „Denkerziehung“ als etwas „Theoretisches“ Domäne der „Theorie“ und nicht so sehr eine Angelegenheit der Praxis sei.

In den Curricula der betrieblichen Berufsausbildung, vor allem also den Ausbildungsordnungen, wurden und werden Kenntnisse und Fertigkeiten – der **Intention** nach als Einheit gefaßt – von der **Konstruktion** her in Elemente von Theorie einerseits und praktische Handlungsvollzüge andererseits geschieden und in der Umsetzung als gesondert zu vermittelnde und zu überprüfende Lerninhalte begriffen. Analog dazu wurden auch in der Lernortdiskussion den Lernorten pädagogische Funktionen zugeschrieben oder abgesprochen. Für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates z. B. bestand die „Pluralität der Lernorte“ in vier „nicht nur lokal, sondern auch pädagogisch unterscheidbaren Orten“ [1], wobei jeder dieser Lernorte ihrer Meinung nach für spezifische Lernprozesse besonders geeignet ist:

- die **Schule** für systematische Einführungen in grundlegende Sachverhalte auf der Basis wissenschaftsorientierten Lernens
- der **Betrieb** für den praxisnahen Erwerb von Qualifikationen und Erfahrungen
- die **Lehrwerkstatt** für die lehrgangsmäßige Vermittlung komplexer Einsichten und Fertigkeiten
- das **Studio** für die Entfaltung humaner Kompetenz und kreativer Fähigkeiten.

Wo weitgehend Konsens in der Auffassung bestand, daß die „planmäßige Förderung der geistigen Fähigkeiten in der Regel außerhalb des Arbeitsvollzuges“ wirkungsvoller möglich sei als während der Arbeitsausübung [2], konnte auch die Festlegung, der Lernort Betrieb sei „mehr Erfahrungs- denn Lernort, da die Lerninhalte dort nicht intentional geboten werden, sondern der

kognitiven Durchdringung in anderen Lernorten bedürfen“ [3], kaum Widerspruch hervorrufen. Kritik setzte erst an der Schlußfolgerung an, daß unter diesen Umständen in der beruflichen Erstausbildung auf den Lernort Arbeitsplatz möglicherweise verzichtet werden könne. Wohl aber konnte ein solches dualistisches Verständnis den Blick dafür verstellen, daß mit der Erforschung des Lernpotentials von Arbeitstätigkeiten Reformern ein nicht minder wichtiger Hebel für die Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung in die Hand gegeben werden könnte.

Implizit und explizit gingen Befürworter wie Kritiker einer strukturellen Reform des dualen Systems von der Prämisse aus, daß in das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz systematisches theoriegeleitetes Lernen und Lehren nicht integrierbar sei. Strittig war weniger die dualistische Vorstellung, daß sich Ausbildung (additiv) zusammensetze aus „praktischem Lernen“ im Arbeitsvollzug und „theoretischem Lernen“ außerhalb der (produktiven) Arbeit. Strittig war vielmehr, in welchem Ausmaß und mit welchen Ausbildungsmethoden jeweils „praktisches Lernen“ am Arbeitsplatz durch „theoretisches Lernen“ in der Schule und Lehrwerkstatt ergänzt werden sollte.

Angesichts dieses weithin geteilten Vorverständnisses ist es wenig verwunderlich, daß sich im Bereich der Berufsbildungspolitik wie der Berufsbildungsforschung die Behandlung des Zusammenhangs von Arbeit und Lernen kaum mehr als eingleisig entwickelte – mit der Konsequenz,

- daß sich die bildungspolitische Auseinandersetzung über die Lerninhalte, die Zuordnung von Lerninhalten zu Lernorten sowie den jeweiligen Anteil der Lernorte am Zeitbudget im Kontext einer mehr polemisch geführten denn auf verlässlichen Daten beruhenden Debatte darüber vollzieht, ob der – von den ausbildenden Betrieben selbst initiierte – Rückgang arbeitsplatzgebundener Ausbildung zugunsten „schulisch organisierter Ausbildungsformen“ in betrieblichen oder überbetrieblichen Lehrwerkstätten als unabdingbar, als unvermeidlich oder als eine den Erziehungsauftrag beruflicher Bildung verfehlende „Verschulung“ zu werten sei;
- daß der rhetorisch-polemischen (und doch berechtigten) Frage: „Was stützt die Vermutung, daß ein Verständnis schon dem Wissen entspringen werde?“ die nicht minder klärungsbedürftige Frage entgegengesetzt wird: „Was stützt die Vermutung, das ein Verständnis schon dem bloßen Tun entspringen werde?“ – ohne daß entsprechende Untersuchungen forciert würden, die Aussicht auf Klärung böten, wie Arbeit und Lernen sinnvoll zusammengeführt werden könnten;
- daß im Bereich der empirischen Berufsbildungsforschung ansatzweise der Frage nachgegangen wird, wie man die Auszubildenden bei der Unterweisung in Schule und Lehrwerkstatt zu denkenden Menschen erzieht, der Lernort Arbeitsplatz dabei jedoch weitgehend ausgeblendet bleibt, und
- daß vielfach immer noch die Auffassung vertreten wird, Untersuchungen zum arbeitsplatzbezogenen Lernen seien entbehrlich, weil die Ausbildung am Arbeitsplatz die benötigten bzw. vereinbarten Qualifikationen schon erzeuge, wenn man nur die normativen Vorgaben berücksichtige.

Das Bedürfnis, Zusammenhänge zwischen Lernen, Handeln und Persönlichkeitsentwicklung empirisch auf breiter Grundlage zu klären, hatte sich zunächst, vor allem im Hinblick auf Arbeitsstrukturierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, im Rahmen der Projekte zur „Humanisierung der Arbeit“ eingestellt. In der Sozialisationsforschung wie der arbeits- und persönlichkeitsbezogenen Qualifikationsforschung wurden theoretische und methodische Ansätze zur Erhellung der Auswirkungen industrieller Arbeit auf Bewußtsein und Persönlichkeit entwickelt, aus denen sich schließlich explizit auch für die Berufsbildungsforschung die Frage nach dem Sozialisations- und Lernpotential von Arbeitsaufgaben als ein Problem der beruflichen Erstausbildung herauskristallisierte.

Inzwischen ist über diesen Umweg eine auf die Erstausbildung gerichtete Lernortforschung initiiert worden, die mit ihren

Untersuchungen die in beruflichen Tätigkeiten vorhandenen Lernschränken zu erkennen und Lernchancen zu erschließen sucht. Innerhalb wie außerhalb des Bundesinstituts für Berufsbildung sind Projekte angelaufen, die von ihrer Zielsetzung her Anlaß geben zu der Hoffnung, daß künftig auf besser gesicherter Grundlage als bisher Aussagen über das Verhältnis von Arbeit und Lernen getroffen und Arbeitsprozesse als Lernprozesse wirksam werden könnten.

Es scheint also, als setze sich zunehmend die Einsicht durch, daß eine Reform der Berufsausbildung über organisatorisch-strukturelle Maßnahmen allein nicht herbeizuführen ist. Doch gegenwärtig zu beobachtende Tendenzen in der berufsbildungspolitischen Diskussion bestätigen diesen Eindruck nur auf den ersten Blick. Aus der Kritik aktueller Entwicklungen wird für ein „neues Verständnis“ von Berufsbildung plädiert und, im Rückgriff auf berufserziehungstheoretische Leitbilder der 50er Jahre, dazu aufgefordert [4],

1. den Dualismus zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ zu überwinden,
2. „Berufsausbildung nicht mehr als ein Training für bestimmte Berufstätigkeiten mißzuverstehen“,
3. ästhetische Erziehung als eine zusätzliche Komponente in die berufliche Curricula aufzunehmen und
4. hinsichtlich der Inhalte von Bildung „Arbeit erneut als Weg der Selbstverwirklichung“ zu begreifen und herauszustellen.

Das geforderte – und tatsächlich erforderliche – neue Verständnis von beruflicher Bildung wird sich jedoch schwerlich entwickeln, wenn dabei

1. weiterhin von der Einschätzung ausgegangen wird, daß für „Bildung“ die Schule und für „Ausbildung“ der Betrieb zuständig sei, daß sich also an dem einen Lernort vorzugsweise fachliches Können und Sozialfähigkeiten herausbilden und an dem anderen Lernort dem Auszubildenden vornehmlich Denkerziehung und Förderung der Kreativität zuteil werden solle;
2. die Zielsetzung [5], Berufsausbildung sei so zu gestalten, daß sie mit den fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen zugleich fachübergreifende Qualifikationen wie Entscheidungsfähigkeit, Selbständigkeit usw. vermittelt, als eine „Akzentverschiebung der Ziele der Berufsausbildung“ charakterisiert wird, bei der sichergestellt werden müsse, daß „die Berufsqualifikation erhalten bleibt“;
3. „Berufsspezifisches“ und „Berufsunspezifisches“ weiterhin als vermeintlich arbeitsteilig zu vermittelnde Handlungskomponenten ausdrücklich separiert werden und
4. außer acht gelassen wird, daß Berufsausbildung und Berufsausübung „Bildung“ nicht nur gewähren, sondern auch verwehren können – je nachdem, welches Maß an fachlicher, sozialer und personaler Handlungsfähigkeit durch die jeweiligen Arbeitsaufgaben gefordert bzw. zugestanden, entwickelt und gefördert oder aber verhindert oder deformiert wird.

In der Kritik an der „wachsenden Arbeitsplatzentfernung in der beruflichen Bildung“, der dysfunktionalen Wechselwirkung zwischen Ausbildungsformen einerseits und Prüfungsinhalten andererseits, wie sie zum Beispiel Dauenhauer vorbringt, werden zu Recht neuralgische Punkte angesprochen und Entwicklungen im Berufsbildungssystem thematisiert, die die tendentielle Aufspaltung von Ausbildungsprozessen in Kopf- und Handarbeit eher zuspitzen als überwinden helfen. Doch dieser Prozeß wird nicht dadurch aufgehoben, daß

- er als Ergebnis der „Niederwerfung valider produktionsorientierter Ausbildung durch standardisierte Ausbildungsordnungen“ mißdeutet [6], dagegen sein Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen wie der einzelbetrieblichen Arbeitsorganisation und der in ihr begründeten Theorien und Ideologien verdeckt sowie

– zur Therapie des dualen Systems eine „Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag beruflicher Bildung“ gefordert und der Bildungsfaktor Arbeit weiterhin mystifiziert statt aufgeklärt wird.

Ein Umdenken in der beruflichen Bildung, ein neues Verständnis der Rolle der Theorie im Zusammenhang von Arbeiten und Lernen stellt sich allerdings auch kaum dadurch ein, daß zwar die Verzahnung von „praktischem“ und „theoretischem“ Lernen gefordert wird, die Suche nach den Voraussetzungen zur Konkretisierung und Realisierung dieser Forderung jedoch unterbleibt.

Rückbesinnungsappelle wie unverbindliche Postulate mögen vielleicht ohne unmittelbare Auswirkung auf die aktuelle Entwicklung des Berufsbildungssystems bleiben. Gleichwohl könnten sie sich auf seine weitere Entwicklung negativ auswirken: nämlich dann, wenn sie dazu führten, daß für die Klärung des Zusammenhangs von Arbeit und Lernen tatsächlich kein „gesellschaftlicher

Bedarf“ gesehen würde und damit Ansätze torpediert würden, die der beruflichen Bildung Perspektiven für eine wirksamere Verbindung von Handeln und Lernen eröffnen könnten.

#### Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 69 ff.
- [2] Schmiel, M.: Der Arbeitsplatz als Lernort. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 72. Jg. (1976), Heft 4, S. 255.
- [3] Grünwald, U./Kohlheyer, G.: Lernorte in der beruflichen Bildung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Jg. (1974), Heft 4, S. 270.
- [4] Zedler, R.: Bildung und Ausbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 34. Jg. (1982), Heft 1.
- [5] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1981, Bonn 1981, S. 46.
- [6] Dauenhauer, E.: Berufsbildungspolitik. Berlin/Heidelberg/New York, 1981, S. 172.

## Zu den Beiträgen:

In den nachfolgenden Beiträgen zum Schwerpunkt „Arbeit und Lernen“ werden unterschiedliche Aspekte aufgegriffen und z. T. gleiche Fragestellungen kontrovers diskutiert.

Im Vorwort sollte Interesse am Schwerpunktthema geweckt und an „verschüttete“ Diskussionen erinnert werden.

In dem Beitrag von G. FRANKE wird das Bedingungsgefüge arbeitsplatzbezogener Qualifizierungsprozesse theoretisch zu erhellen versucht. In diesem Zusammenhang skizziert er ein Zielsystem, das für das pädagogische Handeln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Leitfunktion übernehmen kann. Eine Art Szenario „gute Ausbildung“ beschließt die Überlegungen.

Prinzipielle Vorteile des Lernens am Lernort Arbeitsplatz werden zunichte gemacht, wenn moderne Organisations- und Produktionsstrukturen einer systematischen Ausbildung vor Ort keinen Raum mehr lassen. Wie sich unter diesen und nicht nur an betrieblicher Effektivität gemessenen Bedingungen nun die Lernmöglichkeiten der Auszubildenden darstellen, untersuchen KÜHNLEIN/MÜLLER/PAUL-KOHLHOFF in ihrem Beitrag.

Der Erfahrungsbericht von H. P. HAAG und H. MÖRS DORF gibt ein anschauliches Bild von den Aktivitäten eines Durchfüh-

rungrägers im Rahmen des BMBW-Programms zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Interessant sind die Hinweise auf neuralgische Punkte wie permanente Sach- und Personalmittelknappheit, wobei sich letztere u. a. negativ auf die pädagogische Seite der Förderung auswirken kann; an Hinweisen auf mögliche Weiterentwicklungen aus Sicht des Trägers fehlt es nicht.

Lernbereitschaft und Lernfähigkeit werden durch Arbeitslosigkeit tendenziell zerstört; hinsichtlich der Lernfähigkeit ergeben sich bei Arbeitslosen häufig weitere Defizite wie Konzentrationsschwächen, mangelndes Durchhaltevermögen usw. KRAUSS/SELL/WESELY versuchen zu zeigen, wie psychosozial verankerte Lernbarrieren Arbeitsloser durch Teilnahme an lernpädagogisch- und individuell-lebensgeschichtlich orientierten Kursen abgebaut und konstruktive Ich-Leistungen aufgebaut werden können.

Das von WILHELMI vorgestellte „Orientierungsjahr“ folgt im Kern waldorfpädagogischen Grundsätzen und soll durch ein „Wanderstudium“ Schülern, Studenten und anderweitig Ausgebildeten eine Hilfe sein, eigene Fähigkeiten besser zu erkennen und diese – nochmals bezogen auf die Berufswelt – zu überprüfen.

Die Redaktion

Guido Franke

## Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz

Obwohl der Lernort Arbeitsplatz in der Berufsbildung eine zentrale Rolle spielt, fehlen empirische Untersuchungen, die Fragen der Bedingungen, des Ablaufs und der Folgen arbeitsplatzgebundener Qualifizierungsprozesse zu ihrem Thema machen. Das gegenwärtig im BIBB laufende Projekt 2./3.052 „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“ soll die Forschung auf diesem Gebiet ein Stück voranbringen; es sollen arbeitsplatzgebundene Lernsituationen im elektrotechnischen Bereich beschrieben und analysiert werden. Im folgenden Beitrag werden einige theoretische Überlegungen mitgeteilt, die sich auf die Konzeption des Projekts ausgewirkt

haben. Auf dieser Grundlage wird ein idealtypisches Modell für das Lernen bei der Arbeit entwickelt, an dem sich pädagogisches Handeln orientieren kann.

Intensität und Erfolg des Lernens hängen danach von mehreren Faktoren ab: von der Art der Arbeit, die zu verrichten ist; von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen des Auszubildenden; von seiner Handlungsweise und von den Erfahrungen, die er bei der Arbeit macht. Jeder Faktor wird mit Hilfe von Merkmalen beschrieben, von denen angenommen wird, daß sie die Effizienz dieser Ausbildungsform beeinflussen und durch pädagogische Maßnahmen prinzipiell veränderbar sind.