

# Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität



**DIETER EULER**

Prof. Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik,  
Universität St. Gallen

**Gefragt nach den Charakteristika des dualen Systems, wird zumeist auf die beiden Lernorte Betrieb und berufsbildende Schule hingewiesen, ggf. ergänzt um über- oder außerbetriebliche Ausbildungsstätten. Dabei sind Lernorte zunächst lediglich ein Mittel zum Zweck, nämlich der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen in einem anerkannten Ausbildungsberuf. In diesem Sinne führt die Nennung der drei Lernorte zu grundlegenden Fragen: Ist die institutionelle Kennzeichnung von Lernorten hilfreich, wenn deren Potenziale und Grenzen zur Erreichung der Ausbildungsziele beurteilt werden sollen? Welche Lernorte bzw. Lernortkombinationen erfüllen die Ausbildungsziele am besten? Welche Faktoren wirken auf die Qualität der Ausbildungsprozesse in den Lernorten? – Damit sind einige der zentralen Fragen benannt, denen im Beitrag nachgegangen wird.**

## Notwendige Differenzierungen

Bereits der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 69) hob in seiner Definition hervor, dass eine institutionelle Kennzeichnung des Lernorts zu kurz greife und die pädagogische Funktion zu berücksichtigen sei: »Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. ... Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte«. Aus einer pädagogischen Perspektive zeigt sich, dass die Institutionen Betrieb und Schule über mehrere »Orte« verfügen können, an denen gelernt wird (z. B. Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt, Klassenzimmer), weshalb SCHMIEL (1976) auch von »Lernortbereichen« spricht. In die gleiche Richtung deutet der Vorschlag von MÜNCH u. a. (1981), anstelle des Betriebs eine Typologie des Lernorts Arbeitsplatz nach dem Grad der Pädagogisierung vorzunehmen. BECK (1984, S. 258f.) kritisierte am Lernortkonzept, der allein interessierende »Ort des Lernens« seien die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden und daher müsse von Lehrortbereichen gesprochen werden, um überhaupt das duale System auf der didaktischen Ebene erfassen zu können. ACHTENHAGEN/BENDORF/WEBER (2004, S. 77) unterscheiden zwischen Institutionen und Lernorten beruflichen Lernens. »Als »Lernorte« seien die organisatorischen Einheiten bezeichnet, in denen – mit oder ohne Anleitung – Lernprozesse stattfinden. Nimmt man ... beispielsweise den Lern-

ort »Lehrwerkstatt«, so kann man diesen – jeweils gleich oder auch unterschiedlich strukturiert – innerhalb der Institutionen Betrieb, berufliche Schule oder überbetriebliche Ausbildungsstätte finden.« Entsprechend sind Lernorte wie beispielsweise Lehrwerkstatt, Klassenzimmer oder Übungsfirma prinzipiell in unterschiedlichen Institutionen zu finden. Ein solcher Zugang erleichtert die Berücksichtigung von neuen Entwicklungen in der Berufsausbildung, so etwa die Einbeziehung von Hochschulen in einem Dualen Studium oder die Verlagerung spezifischer Lernphasen in Formen des digitalen Lernens.

Zusammengefasst: Der Begriff »Lernort« kann auf drei Ebenen verankert werden:

1. Institution,
2. Pädagogisch gestaltete Einheiten in den Institutionen,
3. Person des Lernenden.

Die nachfolgenden Überlegungen erfolgen primär aus der zweiten Perspektive.

## Lernorte: Potenzial und Realität

Mit Blick auf das Ziel der Berufsausbildung – den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen – lassen sich die Lernorte über zwei Leitfragen analysieren:

- Welche Möglichkeiten bieten sie für das berufliche Lernen (Potenzial)?
- In welcher Qualität findet das berufliche Lernen in den Lernorten real statt (Realität)?

Tabelle

Potenziale unterschiedlicher Lernorte zur Gestaltung des beruflichen Lernens

	Betrieb/ Arbeitsplatz	Berufliche Schule/ Klassenraum	Über-, außerbetr. Ausbildungs- stätte/Lehrwerkstatt
<b>Bezug auf berufliche Aufgaben- und Problemstellungen</b>	Orientierung an auftretenden Arbeitsaufträgen  Ernstsituation: Mitarbeit an realen betrieblichen Aufträgen	Orientierung an systematischen Curricula  Lernergerechte Didaktisierung: Projektunterricht mit praxisbezogenen Problemstellungen	Praxisnahe Aufgaben:  Lernergerechte Problemstellungen in einem curricularen Rahmen
<b>Erarbeitung von Problemlösungen</b>	Erfahren der konkreten Problemlösung, Erklären relevanter Kontexte  Fachlich kompetente Unterweisung durch professionelles Fachpersonal  Problembearbeitung in komplexen Arbeitsumgebungen	Induktive Erarbeitung von Problemlösungen, individuelle Förderung der Lernenden  Didaktisch kompetente Unterstützung durch pädagogisches Lehrpersonal  Problembearbeitung in zielgruppen-gerechten Zuschnitten	Wie Schule
<b>Festigung und Transfer</b>	Wiederholte Mitarbeit mit wachsender Eigenverantwortung; steigendes Anspruchsniveau  Rückmeldung über geleistete Arbeitsprozesse und -ergebnisse	Gezielte Arbeit an Übungs- und Transferaufgaben, Verbindung von Kasuistik und Systematik  Rückmeldung über individuelle Bildungs- und Lernentwicklung	Wie Schule

Die Tabelle zeigt, dass die zentralen Phasen des beruflichen Lernens prinzipiell in allen Lernorten ansprechbar sind, wenn auch jeweils in spezifischer Weise. In Anlehnung an einschlägige didaktische Theorien (vgl. EULER/HAHN 2014) werden drei Lernphasen unterschieden und exemplarisch auf ausgewählte Einheiten zur Gestaltung von pädagogischen Prozessen in den drei Institutionen bezogen.

In der idealen Ausbildungswelt werden die jeweiligen Potenziale in den Lernorten weitgehend ausgeschöpft. Zudem würden in dieser Idealvorstellung nicht nur die Stärken der einzelnen Lernorte genutzt. Durch entsprechende Formen der Koordination und Kooperation der Lernorte könnten zudem Synergien gehoben werden, die auf der Ebene des dualen Ausbildungssystems ein spezifisches Leistungspotenzial begründen.

Diese ideale Welt der ausgeschöpften Potenziale auf der Lernort- und Systemebene dient häufig als Bezugspunkt, wenn die Überlegenheit des dualen Systems gegenüber anderen Ausbildungssystemen hervorgehoben wird. In der Ausbildungsrealität sind diese Potenziale jedoch nur im Grenzfall ausgeschöpft. Vielmehr vollzieht sich das berufliche Lernen real je nach Ausbildungsberuf und konkreten Lernorten in einer hohen Varianz von Ausbildungsqualität. Diese Aussage lässt sich sowohl theoretisch als auch empirisch stützen.

Theoretisch zeigt sich, dass viele der dargestellten Potenziale jeweils eine Kehrseite besitzen. Der betriebliche Arbeitsplatz repräsentiert den höchsten Grad an Realitätsnähe, zugleich begründet der Ernstcharakter der Auf-

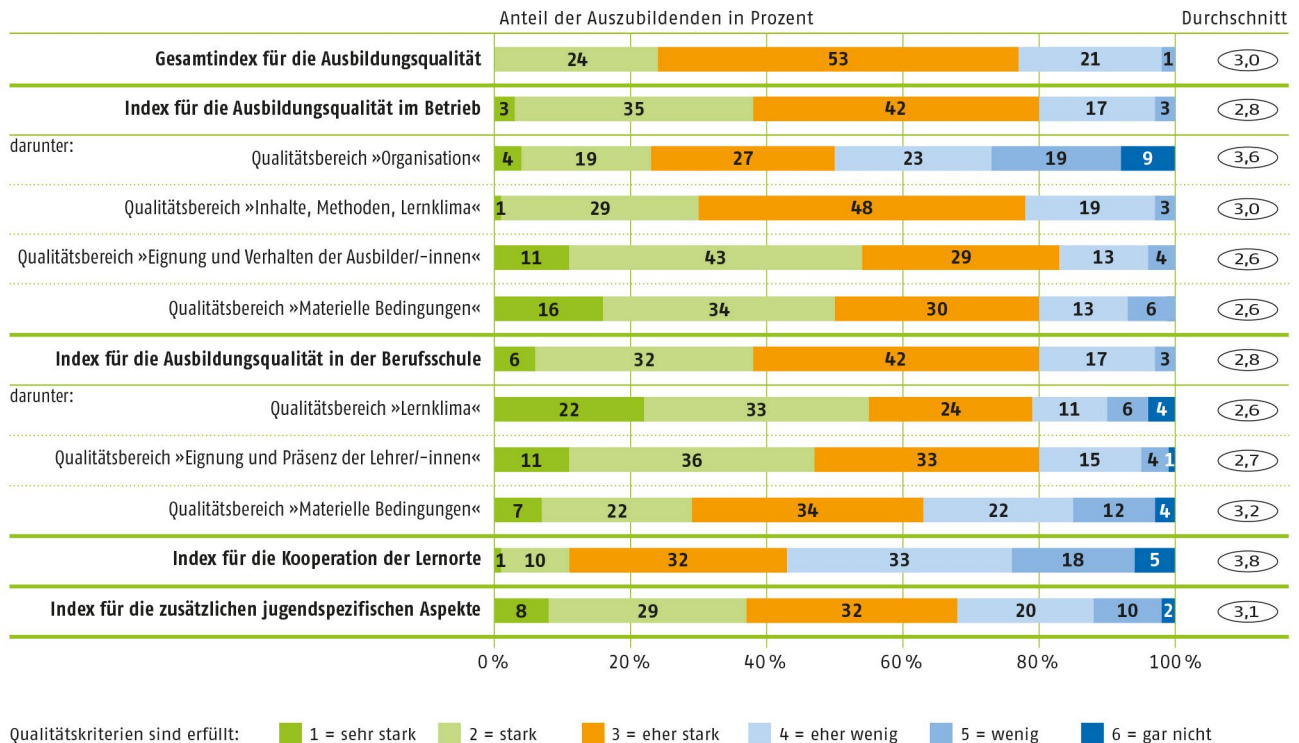
träge die Gefahr, dass die immanenten ökonomischen und zeitlichen Zwänge die Ausschöpfung der Lernpotenziale beeinträchtigen. Der schulische Klassenraum bietet ein hohes Potenzial, die Problemstellungen auf die Lernenden auszurichten und sie individuell zu fördern. Zugleich kann der Schulcharakter die Relevanzeinschätzung der Lernenden beeinträchtigen, zudem ist der Grad an Individualisierung von der Klassengröße abhängig. Lehrwerkstätten in über- oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten können ihre Arbeit mit Aufgabenstellungen häufig praxisnäher als Schulen gestalten. Andererseits besteht die Gefahr, dass sie weniger als die geplante Kompensation für fehlende betriebliche Ausbildungsteile wirken, sondern sich zu nahe an schulischen Curricula und Methoden orientieren.

**Qualität des beruflichen Lernens in den Lernorten Betrieb und Schule**

Die Differenz zwischen Potenzial und Realität lässt sich zudem durch empirische Untersuchungen belegen. Exemplarisch sollen relevante Befunde aus einem Forschungsprojekt des BIBB skizziert werden, in der die Qualität der Berufsausbildung aus Sicht von ca. 6.000 befragten Auszubildenden in 15 dualen Ausbildungsberufen erhoben wurde (BEICHT u. a. 2009). Die Ausbildungsqualität wurde über insgesamt 52 Einzelkriterien auf der Input-, Prozess- und Outputebene konkretisiert, die sich im Wesentlichen auf die Lernorte Betrieb und Schule sowie die Lernortkooperation beziehen. Zahlreiche Kriterien konkretisieren dabei einzelne der oben skizzierten Potenzialitäten.

Abbildung

## Bewertung der Input- und Prozessqualität durch die Auszubildenden



Quelle: BIBB-Studie »Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden« (ungewichtete Fallzahl: n = 5.901) BEICHT u. a. 2009, S. 8

Im Ergebnis zeigen sich für die Lernorte sowohl starke als auch schwächere Umsetzungen der bestehenden Möglichkeiten. Beispielsweise bewerten die befragten Auszubildenden die betriebliche Ausbildungsqualität im Hinblick auf die Eignung des Ausbildungspersonals sowie die technische Ausstattung insgesamt positiv, während sie den Bereich »Organisation« kritisch einschätzen (vgl. Abb.). »So wird in den Betrieben nur relativ selten ein regelmäßiges ... Feedback zum gesamten Ausbildungsverlauf von den Auszubildenden eingeholt. Aber auch eine genaue Planung und Einhaltung, wann welche Inhalte im Betrieb vermittelt werden, ist nach Meinung der Auszubildenden eher wenig verbreitet.« (BEICHT u. a. 2009). Ähnlich differenziert ist das Urteil über die Ausbildungsqualität der Berufsschulen. Während das »Lernklima« tendenziell positiv beurteilt wird, wird die technisch-materielle Ausstattung in den Berufsschulen kritisch eingeschätzt. Am kritischsten wird die Kooperation der Lernorte beurteilt.

Bezogen auf die 15 untersuchten Ausbildungsberufe zeigen sich ebenfalls hohe Varianzen in den Beurteilungen. Die negativste Beurteilung geben die ausgebildeten Bürokaufleute, wobei die betriebliche Ausbildung schlechtere Noten erhält als die schulische. Bei dem am besten beurteilten Ausbildungsberuf, Bankkaufmann/-frau, ist es genau umgekehrt (ebd., S. 11).

## Mögliche Konsequenzen

Welche Konsequenzen lassen sich aus der skizzierten Argumentation ableiten? Zunächst wäre zu wünschen, dass Bewertungen von Ausbildungssystemen differenzierter erfolgen, als dies gelegentlich geschieht. So besitzt das duale System mit seiner Konfiguration der verschiedenen Lernorte einzigartige Potenziale. Diese werden aber in unterschiedlichem Maße realisiert, sodass Potenzial und Realität für die verschiedenen Ausbildungsbereiche differenziert zu unterscheiden sind. Daraus lässt sich schließen, dass das duale Ausbildungssystem gegenüber alternativen Systemen nicht per se überlegen ist, sondern erst dann einen Vorteil begründet, wenn die immanenten Potenziale real ausgeschöpft werden.

Aus den Diskrepanzen zwischen Potenzial und Realität lässt sich begründen, dass das in § 79 Abs. 1 und § 83 Abs. 1 BBiG statuierte Qualitätspostulat noch nachhaltiger verfolgt und implementiert werden sollte. Nach einer im BIBB durchgeführten Betriebsbefragung stellt die Sicherung von Ausbildungsqualität für den Großteil der befragten Betriebe ein relevantes Thema dar. Gleichzeitig ist auch hier eine enorme Vielfalt anzutreffen. Das Spektrum reicht von (zumeist größeren) Betrieben mit umfassenden Qualitätssicherungskonzepten bis zu solchen, die nicht wissen, »wie sie den Einstieg bewerkstelligen können oder wer aus dem

Betrieb dies leisten soll« (EBBINGHAUS 2006, S. 49). Während in Großunternehmen laborierte Qualitätskonzepte für die betriebliche Ausbildung angewendet werden, fehlen entsprechende Ansätze für die betriebliche Ausbildung in Klein- und Mittelunternehmen fast völlig (vgl. EULER 2005, S. 51 ff.). Für den schulischen Bereich wurde das Thema »Qualitätsmanagement« zumindest in einzelnen Bundesländern weit oben auf der Agenda platziert, wenn gleich das Momentum in jüngster Zeit etwas nachzulassen scheint. So wurden beispielsweise im Rahmen von OES (Baden-Württemberg) oder QMBS (Bayern) entsprechende Qualitätskonzepte entwickelt, erprobt und implementiert. Jenseits dieser breiteren Verankerung von Qualitätsinitiativen besteht eine besondere Herausforderung in der Frage, wie bildungspolitisch auf indizierte Qualitätsmängel in spezifisch identifizierbaren Bereichen des Ausbildungssystems reagiert werden soll. Dies kann etwa markante Unterrichtsausfälle in einzelnen Ausbildungsberufen bzw. Schulen betreffen, aber auch Hinweise auf kritische Qualitätsindikatoren in einzelnen Berufsfeldern. So fällt auf, dass in bestimmten Ausbildungsberufen und Branchen die Zahl der Vertragslösungen überdurchschnittlich hoch liegt. Im Hotel- und Gastgewerbe und dem Nahrungsmittel-Handwerk liegen die Quoten bei 40 Prozent und höher (vgl. BIBB 2014, S. 174). Dies sind häufig auch solche Bereiche, in denen angebotene Ausbildungsstellen nicht nachgefragt werden. Befragungen von Jugendlichen, die ihre Ausbildung ersatzlos abgebrochen haben (vgl. KLOAS 1991) sowie von Berufs- und Betriebswechslern (vgl. ALEX 1991) zeigen die Vielfalt der möglichen Gründe und geben Hinweise auf potenzielle Mängel in den betrieblichen Lernorten (u. a. Konflikte mit dem Ausbildungspersonal, mit Kolleginnen und Kollegen, mit Vorgesetzten oder aufgrund von ausbildungsfremden Tätigkeiten). Die Erkenntnisse lassen sich mit Befunden verbinden, nach denen ein hoher Anteil von Betrieben ihre Ausbildung nicht als Investition in qualitativ hochwertige Fachkräfte versteht, sondern in denen das Ertragsmotiv dominiert (vgl. DIETRICH, 2008; MOHRENWEISER & BACKES-GELLNER, 2008).

### Potenziale der Lernorte realisieren

Die bildungspolitisch dominante Kennzeichnung der Lernorte über drei Institutionen ist zu grob und verdeckt die pädagogische Funktion von Lernorten in der Berufsausbildung. Lernorte sind als pädagogisch gestaltete Einheiten daraufhin zu beurteilen, inwieweit sie bei den Lernenden qualitativ hochwertig zur Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen beitragen. Lernorte zeigen sich in der deutschen Berufsausbildung in einer hohen Variabilität. Alle Lernorte bzw. Lernortkombinationen können prinzipiell substantielle Beiträge zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenzen leisten.

In diesem Sinne bieten die Überlegungen eine Vergewisserung über die besonderen Potenziale des deutschen Ausbildungssystems. Zugleich machen sie deutlich, dass erst durch eine konsequente Qualitätsarbeit auf Lernort- und Systemebene diese Potenziale realisiert und damit die Leistungsvorteile des dualen Systems gehoben werden. Mit dem Bau einer Bibliothek alleine werden die Menschen nicht klüger, erst mit ihrer Nutzung können Möglichkeiten zur Wirklichkeit werden. Mit der Beschwörung von Exzellenz ist die Ausbildung von Schulabsolventinnen und -absolventen noch nicht gelungen, erst die konsequente und kontinuierliche Realisierung von Qualitätsmaßstäben führt vom Konjunktiv zum Indikativ! ◀

---

### Literatur

- ACHTENHAGEN, F.; BENDORF, M.; WEBER, S.: Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und »Vision«. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1. Bielefeld 2004, S. 77–101
- ALEX, L.: Gibt es Anlass, die steigende Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge mit wachsender Sorge zu betrachten? In: BWP 20 (1991) 4, S. 6–8
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984, S. 247–262
- BEICHT, U. u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. BIBB Report 9/2009
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_Datenreport\\_2014.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf) (Stand: 04.12.2014)
- DEUTSCHER BUNDESRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Band 38. Stuttgart 1974
- DIETRICH, H.: Institutional effects of apprenticeship training on employment success in Germany. Center for Research on Inequalities and the Life Course (CIQLE). Yale University and Institute for Employment Research (IAB). New Haven/Nürnberg 2008
- EBBINGHAUS, M.: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: BIBB (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78). Bonn 2006, S. 31–52
- EULER, D.; HAHN, A.: Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern 2014
- EULER, D.: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127). Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2005
- KLOAS, P.-W.: Der ersatzlose Abbruch einer Ausbildung – quantitative und qualitative Aspekte. In: BWP 20 (1991) 4, S. 15–18
- MOHRENWEISER, J.; BACKES-GELLNER, U.: Apprenticeship training – What for? Investment in human capital or substitute for cheap labour? (Leading House Working Paper No. 17). Zürich 2008
- MÜNCH, J. u. a.: Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluß auf Ausbildungsergebnisse. Berlin 1981
- SCHMIEL, M.: Berufspädagogik, Teil I. Trier 1976
- TWARDY, M.: Auf dem Weg zu Kompetenzzentren: Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1. Bielefeld 2004, S. 242–257