

# Lernorte und Lernortkooperation – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten



**PETER DEHNBOSTEL**  
Prof. Dr., Technische  
Universität Dortmund  
peter.dehnbostel@  
tu-dortmund.de

**Lernorte und Lernortkooperation sind für die Berufsbildung von grundlegender Bedeutung und im Berufsbildungsgesetz verankert. Sie sind als Einheit zu sehen und stehen in einem wechselseitigen Bezug zueinander. Seit ihrer Einführung als Fachbegriffe werden sie allerdings kontrovers diskutiert, in der Praxis unterschiedlich umgesetzt und theoretisch unterschiedlich eingeordnet. Mit restrukturierten Organisationen, der Digitalisierung und der Expansion informeller Weiterbildung tritt zudem ein elementarer Wandel ein: Lernorte pluralisieren, differenzieren und entgrenzen sich; damit einhergehend erweitern sich herkömmliche Lernortkooperationen. Der Beitrag zeichnet diese Entwicklungen nach und verweist abschließend auf die Bedeutung des Lernortkonzepts für ein durchlässiges Bildungssystem.**

## Pluralität der Lernorte

Die grundlegende Bedeutung der Begriffe »Lernorte« und »Lernortkooperation« zeigt sich in ihrer gesetzlichen Verankerung in der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 (§ 2 BBiG). Dabei beschränken sich die Begriffe nicht auf die Berufsausbildung, sondern beziehen sich auf die gesamte Berufsbildung einschließlich der höherqualifizierenden Berufsbildung, die in das neu novellierte Berufsbildungsgesetz vom 1. Januar 2020 aufgenommen worden ist. Gleichwohl werden die Begriffe unterschiedlich definiert, sind in ihrer Bedeutung umstritten und werden häufig, wie in den Hochzeiten der modellhaften Entwicklung der Lernortkooperation, getrennt voneinander und nicht als Einheit betrachtet. Vor allem aber unterliegen sie mit der Restrukturierung von Organisationen, der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt und der Expansion der informellen Weiterbildung seit den 1980er-Jahren elementaren Veränderungen.

Die klassischen Lernorte des dualen Systems der Berufsausbildung, Betrieb und Berufsschule, wurden in den 1970er-Jahren im Rahmen der damaligen Bildungs- und Berufsbildungsreform vom Deutschen Bildungsrat durch das Konzept »Pluralität der Lernorte« erweitert: Lernort wird demnach definiert als eine Einrichtung im öffentlichen Bildungswesen, »die Lernangebote organisiert« (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Lernorte sind somit institutionell und räumlich zu differenzieren, sie zeichnet eine »pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit« aus, jeder Lernort

gewinnt »aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß« eine »Eigenart« (ebd.). Der Lernort wird mit dieser umfassenden Festlegung institutionell, räumlich, pädagogisch und situationsbezogen gekennzeichnet, auch wenn seine Bindung an das öffentliche Bildungswesen und das formale Lernen schnell obsolet werden sollte.

Die Ausführungen des Deutschen Bildungsrats stießen auf ein starkes Echo (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 53 ff.). Kritiker griffen bestehende Unstimmigkeiten des Lernortkonzepts auf, sie bezeichneten die Aufwertung des Lernorts als Ausdruck eines instrumentellen und funktionalistischen Bildungsverständnisses und plädierten für die Zurückweisung des Konzepts. Andere Positionen unterschieden aus einer eher institutionstheoretischen Perspektive zwischen Institutionen und Lernorten, aus didaktischer Sicht wurden »Lernarrangements« mit der Kombination unterschiedlicher Lernumgebungen favorisiert. Andererseits wurde das Lernortkonzept fundiert, eine vorrangig auf den Betrieb bezogene Lernortforschung setzte ein, es entstanden Ansätze zu einer Theorie der Lernorte. Vor allem der Lernort Arbeitsplatz kam wieder in den Blick.

## Fokus Lernort Arbeitsplatz

Einhergehend mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit erschien eine Reihe von Abhandlungen und empirischen Studien zum Lernort Arbeitsplatz und zum betrieblichen sowie dezentralen Lernen, die sich vorrangig auf die betriebliche Ausbildung bezogen und das Lernortkonzept dif-

ferenzierten und ausbauen. Hier sei nur auf die wegweisende BIBB-Studie von FRANKE/KLEINSCHMIDT (1987) zum »Lernort Arbeitsplatz« und auf die umfangreichen, bereits in den 1970er-Jahren einsetzenden theoretischen und empirischen Arbeiten von MÜNCH und anderen hingewiesen (vgl. MÜNCH 2007). In ihren Studien wurde der Lernort Arbeitsplatz vom Lernort Betrieb unterschieden und den empirischen Arbeiten wurde eine »Typologie des Lernortes Arbeitsplatz« zugrunde gelegt.

Mit der vielfach beschriebenen informations- und kommunikationstechnologischen Durchdringung der Arbeit verändert sich der Lernort Arbeitsplatz zunehmend. Lernen wird – vorrangig als informelles Lernen – weitgehend in den Prozess der Arbeit integriert. In der digitalisierten Arbeit findet eine Arbeitsanreicherung und -erweiterung statt, deren Grundstruktur in der die digitalen Arbeitsprozesse kennzeichnenden Verbindung von physischer Realität und Virtualität besteht. Es setzt sich die Erkenntnis durch, dass aus restrukturierter, digitaler Arbeit Lernpotenziale, Lerngelegenheiten und Lernnotwendigkeiten erwachsen, die Teil der Arbeit sind und dieser neue Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben.

Das Konzept des lernenden Unternehmens ist als Antwort auf diese Restrukturierung von Organisationen und den Einsatz neuer Technologien in der Arbeit zu verstehen. Die Frage, ob damit einzelne Lernorte aufgehoben und das Lernortkonzept überholt sei, beantwortet MÜNCH (2007, S. 104 ff.) mit Ausführungen zu deren Modifizierung und mit der zusammenfassenden Kennzeichnung des »lernenden Unternehmens als Lernortträger und Metalernort«, womit gemeint ist, dass mehrere Lernorte in einem übergreifenden, eben einem Metalernort, zusammengefasst sind. Auch das Lernen am Arbeitsplatz mit digitalen Medien und digitalen Technologien ist in dieser Perspektive als Metalernort anzusehen. Es finden eine Pluralisierung und Entgrenzung des Lernorts Arbeitsplatz statt, die sich im Ausbau von arbeitsgebundenen Lernorten, der Schaffung von physischen und virtuellen Lernräumen zeigen.

### Lernorte und Lernräume

Die räumliche Dimension und damit Lernräume waren von Beginn an Bestandteil des Lernortkonzepts, wie die zitierte Begriffsbestimmung des Deutschen Bildungsrats zeigt. Während räumliche Entwicklungen in der Berufsbildung kaum aufgegriffen wurden, spielten sie in anderen Disziplinen eine wichtige Rolle, so in der »Raumsoziologie« und unter weiterbildungsbezogenen Gesichtspunkten vor allem in der Erwachsenenbildung. Museen, Bibliotheken, Botanische Gärten, Internetcafés und Coworking Spaces werden hier als Lernräume betrachtet, unter raumtheoretischen Gesichtspunkten werden Besonderheiten und Lernpotenziale genauer erfasst.

Die räumliche Dimension öffnet das Lernortverständnis strukturell im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen von Einzelnen und von Gruppen. Raumtheoretische und raumdidaktische Konzepte zielen stark auf individuell oder gruppenspezifisch ausgerichtete Lernprozesse und -ansprüche, die ausstattungsmäßige und architektonische Gestaltungen nach sich ziehen. Die Raumdiskussion geht davon aus, dass Lehr-Lern-Prozesse wesentlich durch Regeln und Ressourcen der räumlichen und örtlichen Ordnung beeinflusst werden oder anders betrachtet, dass von Seiten der Lernenden die Potenziale von Lernräumen genutzt werden und diese dann auf den Raum zurückwirken.

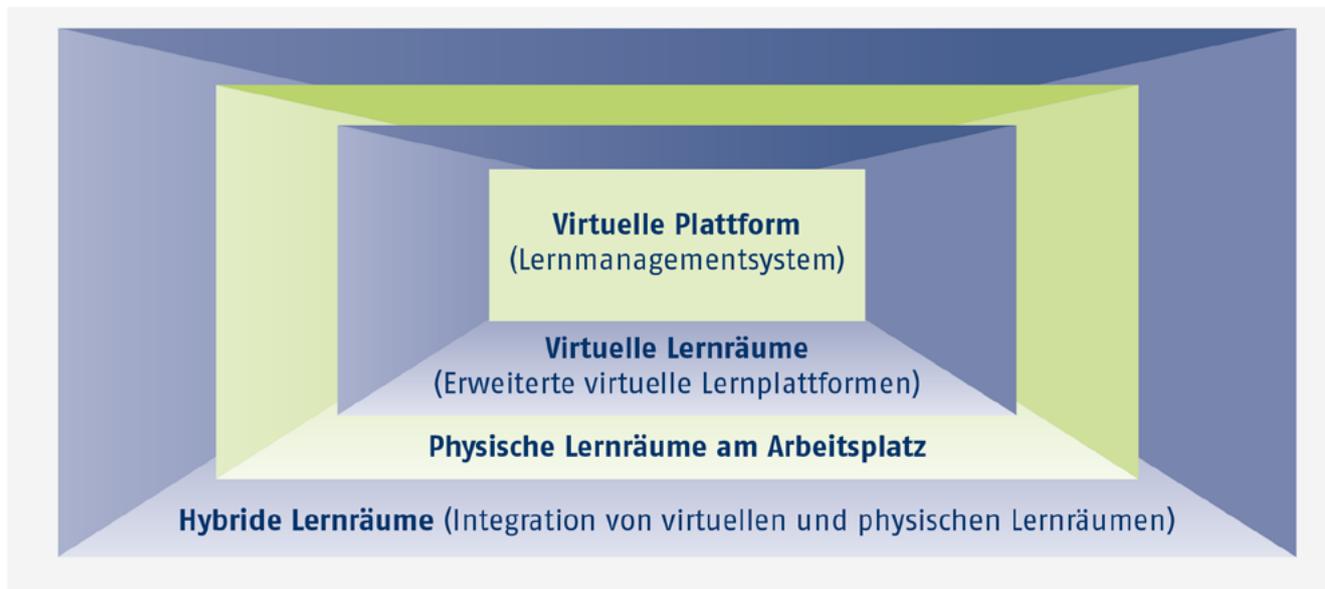
In der Arbeit erweitern und vertiefen Lernräume die Lernorte auf der Basis arbeitsintegrierten Lernens und über die Anreicherungen des informellen Lernens mit nicht formalem und formalem Lernen. Sie erweitern die Arbeit strukturell um eine Lerninfrastruktur, schaffen einen räumlich-organisatorischen Zusammenhang und verfolgen z. T. gezielt Lernkonzepte wie E-Learning, situatives Lernen oder organisationales Lernen. Es handelt sich dabei nicht um pädagogische Räume, sondern um lern- und kompetenzförderlich zu gestaltende Räume, die unter dem Primat betrieblich gesteuerter Arbeits- und Handlungserfordernisse Arbeiten und Lernen zusammenführen.

Die wechselseitige Beziehung von lernhaltigen Arbeitshandlungen und Arbeitsumgebungen, anders gesagt die Wechselbeziehungen von Kompetenzentwicklung und Struktur, prägen Arbeitsprozesse und -bedingungen in der digitalen Arbeitswelt immer stärker und generieren arbeitsgebundene Lernräume. Diese Lernräume ermöglichen das für digitale Arbeitsprozesse zunehmend erforderliche selbstgesteuerte und selbstbestimmte Arbeiten und Lernen. Moderne Arbeitskonzepte wie teilautonome Gruppenarbeit, agile Teamarbeit, Online-Communities und kollaboratives Arbeiten und Lernen eröffnen solcherart Lernräume. Sie prägen die Arbeitsstruktur wesentlich, werden umgekehrt aber auch durch diese geprägt.

### Virtuelle und hybride Lernräume

Im Betrieb gehen die Pluralisierung und Erweiterung der Lernorte mit der zunehmenden Digitalisierung und der Stärkung der Weiterbildung einher. Zu den herkömmlichen Lernorten treten neue Lernräume und Lernarchitekturen hinzu (vgl. DEHNBOSTEL 2019). Der Lernort Arbeitsplatz wird durch Einzellernorte wie Qualitätszirkel, Lernstätten, Lerninseln und virtuelle Lernräume wie Lernmanagementsysteme und Online-Communities erweitert. Übergreifend besteht der Cyber Space als virtueller Raum, das wachsende Cloud Computing findet über das Internet im virtuellen Raum statt. Die Unterscheidung von Ort und virtuellem Raum als Unterscheidung zwischen physischem Ort und nicht gegenständlichem Raum wird dabei in der Arbeit hin-

Abbildung

**Hybride Lernräume als Integration von physischen und virtuellen Lernräumen**

Quelle: in Anlehnung an ARNOLD u. a. 2015, S. 60

fällig, da beide am Metalnort Arbeitsplatz real bestehen und zusammengehören.

Dem entsprechen hybride Lernräume in der digitalen Arbeitswelt, die sich im Sinne des Augmented Learning durch die Integration von physischen und virtuellen Räumen auszeichnen (vgl. Abb.). Im Gegensatz zu dem häufig anzutreffenden beziehungslosen Nebeneinander von physischen und virtuellen Räumen werden hybride Lernräume geschaffen, die in starkem Maß durch die bereits genannte Wechselbeziehung zwischen Kompetenzentwicklung und Arbeitsstrukturen im Arbeitshandeln geprägt werden.

Mit den über das öffentliche Bildungswesen hinausgehenden Erweiterungen des Lernortkonzepts sind Lernorte neu zu definieren: Lernorte sind örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten, in denen in formalen, nicht formalen und informellen Lernkontexten gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen, räumlichen, zeitlichen und strukturellen Gegebenheiten sowie nach ihren qualifizierenden und auf das Lernen bezogenen Funktionen. Dabei beziehen sich die örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sowohl auf physische als auch auf virtuelle Umgebungen. Wie bereits angesprochen, sind Lernorte und Lernortkooperation als Einheit zu sehen, womit die Kooperation der Lernorte seit den Zeiten des Deutschen Bildungsrats in den Blick zu nehmen ist.

### Kooperation der Lernorte

Unter Lernortkooperation wird die institutionelle, organisatorische, pädagogische, didaktisch-methodische und

personelle Zusammenarbeit verschiedener Lernorte mit dem Ziel der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung verstanden. Das Spektrum der möglichen Kooperationsaktivitäten erstreckt sich vom gegenseitigen Informieren über organisatorische und didaktisch-methodische Abstimmungen bis hin zum gemeinsamen Erarbeiten von Konzepten und Materialien.

Die Kooperation von Lernorten war ein Schwerpunkt in der Modellversuchsförderung der 1990er-Jahre und hatte vorrangig die Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben unter Einbeziehung von über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten zum Gegenstand. Stellvertretend für die Vielzahl von Studien und Abhandlungen sei hier auf das von EULER (2003/2004) herausgegebene Handbuch der Lernortkooperation verwiesen.

Synchron zur Entwicklung der Lernorte haben sich die Kooperationsbeziehungen zwischen ihnen entwickelt. Systemisch betrachtet, geht die Ausdifferenzierung, Pluralisierung und digitale Erweiterung von Lernorten mit einem gleichlaufenden Prozess der Reorganisation der Kooperation zwischen ihnen einher. Verbünde, Netzwerke und neuerdings konnektivitätsbezogene digitale Kooperationen (vgl. DEHNBOSTEL 2019, S. 6) sind Ausdruck dieser Reorganisation. Sie sind dann als weiterentwickelte Formen oder Varianten der Lernortkooperation anzusehen, wenn sie in ihrer Zielsetzung auf die Kompetenzentwicklung und Berufsbildung gerichtet sind und mit den Grundelementen des institutionellen, organisatorischen und qualifizierungsbezogenen Zusammenwirkens in der Kooperation von Lernorten übereinstimmen.

## Lernortkooperation als Verbund

Steht in der Ursprungsform der Lernortkooperation zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb das pädagogische und didaktisch-methodische Zusammenwirken im Vordergrund, so geht es bei der Verbundform an erster Stelle um das institutionelle, organisatorische und rechtliche Zusammenwirken von Lernorten verschiedener Betriebe und Einrichtungen mit dem Ziel einer gemeinsam zu betreibenden Ausbildung. Ausbildungsverbände wurden ab Mitte der 1980er-Jahre aus bildungspolitischen Gründen massiv gefördert, um angesichts geburtenstarker Jahrgänge das Ausbildungsangebot auszuweiten (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 60 ff.). Es hatte sich gezeigt, dass der Verbreiterung der Berufsfelder eine wachsende Spezialisierung der Betriebe gegenüberstand und die Berufsbilder von Ausbildungsberufen einzelbetrieblich häufig nicht mehr abgedeckt werden konnten. Verbände mit anderen Betrieben und Einrichtungen boten hier die Möglichkeit, der geforderten Ausbildungsbreite zu entsprechen. Aber auch qualitative Gründe der Einhaltung oder Verbesserung von Ausbildungsstandards und Kooperationsbeziehungen begründeten die Ausbildungsverbände.

Verbände sind von Beginn an in verschiedenen Modellen organisiert worden, um den unterschiedlichen Situationen und Bedarfslagen der Verbundpartner gerecht zu werden. Bereits in den 1980-Jahren bestanden die folgenden vier Grundformen des Ausbildungsverbands, die seitdem in Theorie und Praxis der Verbunddiskussion im Mittelpunkt stehen und in vielfältiger Weise weiterentwickelt worden sind:

- Ausbildungsverbund mit Leitbetrieb,
- Ausbildungsverbund als Konsortium,
- Ausbildungsverein und
- Auftragsausbildung.

Zusätzlich zu Ausbildungsverbänden bestehen Weiterbildungsverbände, die allerdings nicht annähernd so stark verbreitet sind wie Erstere. Ihre wachsende Relevanz und Aktualität zeigt sich in einer Förderrichtlinie des BMAS vom Juni 2020 zum »Aufbau von Weiterbildungsverbänden«, die im Zusammenhang mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie ausgeschrieben worden ist. Als Anspruch wird formuliert, dass »das Förderprogramm dazu beitragen (soll), Weiterbildungsverbände als gängiges Konzept der Weiterbildungsorganisation in Deutschland zu etablieren« (BMAS 2020, S. 2). Weiterbildungsverbände stimmen in ihren auf die Kooperation der Lernorte bezogenen Zielen und Inhalten in hohem Maß mit Ausbildungsverbänden überein.

## Lernortkooperation als Netzwerk

Es hat sich gezeigt, dass Aus- und vor allem Weiterbildungsverbände z. T. in Netzwerke übergehen, die – anders als Verbände – durch eine hohe Selbststeuerung und Flexibilität charakterisiert sind (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 66 ff.). In diesen Netzwerken finden Kooperationen zwischen verschiedenen Lernorten und unterschiedlichen Beteiligten mit dem Ziel der Abstimmung und Optimierung der Qualifizierung von Individuen und Gruppen statt. Es geht um die Förderung von zusammenhängenden Kompetenzentwicklungsprozessen, um die Planung, Gestaltung, Durchführung, Bewertung und Evaluation von Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen. Diese Netzwerke entsprechen netzwerktypischen Merkmalen und sind von anderen Netzwerktypen abzugrenzen; es handelt sich um Qualifizierungsnetzwerke, die auch als Berufsbildungs- oder Kompetenzentwicklungsnetzwerke bezeichnet werden.

Generell setzen sich Qualifizierungsnetzwerke aus verschiedenen Lernorten bzw. Einrichtungen zusammen, so z. B. regionale Qualifizierungsnetzwerke aus Betrieben, außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, Kammern, der Arbeitsagentur, allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Hochschulen. Qualifizierungsnetzwerke umfassen prinzipiell privatwirtschaftlich, öffentlich-rechtlich und gemeinnützig verantwortete Lernorte, in denen formale, nicht formale und informelle Lernprozesse erfolgen. Zwischen den Lernorten wird über Kooperationen ein zusammenhängender und abgestimmter Lernkontext hergestellt.

Qualifizierungsnetzwerke sind im Vergleich zu Verbänden der Aus- und Weiterbildung flexibel und offen angelegt. Die Tabelle enthält die wichtigsten Merkmale beider Formen der Lernortkooperation.

Tabelle

### Merkmale von Verbänden und Qualifizierungsnetzwerken im Vergleich

Aus- und Weiterbildungsverbände	Qualifizierungsnetzwerke
Hohe, regulierte Verbindlichkeit	Flexible, prozessbezogene Strukturen
Bildungsgang-, lehrplanbezogene Lehr-/Lernmaterialien	Offene Lehr-/Lernmaterialien
Hierarchie	Heterarchie
Traditionelle Angebotsstruktur	Vorrangige Nachfragestruktur

Qualifizierungsnetzwerke erfahren einen starken Ausbau. Im Vergleich dazu sind Verbände durch ihre relativ hohe Verbindlichkeit, ihren hohen administrativen Aufwand und die Bindung an ordnungsbezogene Vorgaben zumindest in der beruflichen Weiterbildung nachgeordnet. Auch entsprechen Verbände in ihrem Grundanliegen einem typisch angebotsorientierten Organisationstyp. In Qualifizierungsnetzwerken wird hingegen die Nachfrageseite betont, womit dem Lernort Arbeitsplatz, zumal in seiner digitalen Transformation, von vornherein eine maßgebliche Bedeutung zukommt.

### Lernortkonzept als Systemelement eines durchlässigen Bildungssystems ausbauen

Ein abschließender Blick auf die Lernortentwicklung zeigt die prinzipielle Öffnung des Lernortkonzepts für Orte außerhalb des öffentlichen Bildungswesens und die Erweiterung um physische und virtuelle Lernorte und Lernräume sowie um neue Formen der Lernortkooperation. Die hier vorrangig betrachtete Lernortentwicklung aus betrieblicher Sicht ist sicherlich als Treiber der Entwicklung anzusehen, gleichwohl expandieren ebenso die mit betrieblichen Lernorten in Kooperation stehenden außerbetrieblichen, schulischen und hochschulischen Lernorte. Mit der Weiterentwicklung des Lernortkonzepts einschließlich der Kooperation von Lernorten wird eine zentrale Grundkonstruktion des dualen Systems in ein durchlässiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem transformiert. Ebenso wie das herkömmliche Berufskonzept und das Prinzip der Dualität unter den Gesichtspunkten der Durchlässigkeit und

Gleichwertigkeit sowie im Hinblick auf die Kompetenz- und Bildungsanforderungen in digitalen Zeiten grundlegend zu erweitern sind, ist das Lernortkonzept als ein tragendes Systemelement in einem durchlässigen Bildungssystem in den umrissenen Formaten zu sichern und auszubauen. ◀

---

#### LITERATUR

ARNOLD, P. u. a.: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. Aufl. Bielefeld 2015

BMAS: Bekanntmachung der Förderrichtlinie »Aufbau von Weiterbildungsverbänden« vom 17. Juni 2020 – URL: [www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressmitteilungen/2020/foerderrichtlinie-bundesprogramm-weiterbildungsverbueende.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressmitteilungen/2020/foerderrichtlinie-bundesprogramm-weiterbildungsverbueende.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Stand: 03.09.2020)

DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2015

DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien 2019

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974

EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Bd. 1: theoretische Fundierungen, Bd. 2: praktische Erfahrungen). Bielefeld 2004, 2003

FRANKE, G.; KLEINSCHMITT, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Berlin, Köln 1987

MÜNCH, J.: Berufsbildung und Personalentwicklung. Baltmannsweiler 2007