

Dietmar Heisler

► Bildung und Kompetenzerwerb in der Arbeitswelt. Informell erworbene Kompetenzen und Erfahrungswissen als Grundlage beruflicher Lernprozesse in der abschlussorientierten beruflichen Nachqualifizierung

Es wird unterstellt, dass die Arbeitswelt situative Lernanlässe bietet, in denen nicht formal Qualifizierte berufliche Erfahrungen sammeln und arbeitsmarktrelevante Kompetenzen erwerben können. Für die abschlussorientierte Nachqualifizierung besteht die Herausforderung u. a. darin, diese Kompetenzen zu erfassen und sie als Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse aufzunehmen. In diesem Beitrag wird ein Verfahren zur Feststellung informell erworbener Kompetenzen aus einem Thüringer Modellprojekt zur abschlussorientierten Nachqualifizierung vorgestellt. Behandelt wird die Frage, was welche Ergebnisse dieses Feststellungsverfahrens erbringt im Hinblick auf (a) die Kompetenzen und das Wissen der Teilnehmenden sowie (b) die Lernanlässe, die die Arbeitsplätze Geringqualifizierter bieten.

1 Nicht formal Qualifizierte als Fachkräfteresource und Qualifikationsreserve

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels steigt die Relevanz flexibler Möglichkeiten zum nachholenden Erwerb eines formalen Berufsabschlusses. Dazu zählt u. a. die berufliche Nachqualifizierung. Die abschlussorientierte berufliche Nachqualifizierung (im Folgenden NQ) richtet sich an Geringqualifizierte, an Un- und Angeleernte. Damit sind Menschen gemeint, die über keine formale berufliche Qualifizierung verfügen oder deren Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt als nicht (mehr) verwertbar gelten. Es wird davon ausgegangen, dass sie für eine reguläre Berufsausbildung nicht mehr infrage kommen (vgl. z. B. BMBF/PT DLR 2014; LOEBE/SEVERING 2000; KRINGS/OBERTH/ZELLER 2001). Laut Statistischem Bundesamt gehören zu dieser Personengruppe rund 25 Prozent der über 15-jährigen Bevölkerung Deutschlands. Ihr Anteil unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten beträgt derzeit 11,8 Prozent, das entspricht 3,6 Millionen Beschäftigten.

Bisher werden Geringqualifizierte, insbesondere aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen, offenbar als eine weitestgehend ungenutzte Fachkräftenressource und Qualifikationsreserve des Arbeitsmarktes gesehen. Um diese stärker wertzuschätzen und zu nutzen, wurden in den letzten Jahren verstärkt Ansätze gefördert, durch die gering qualifizierte Arbeitnehmer/-innen die Chance haben sollen, auf der Grundlage ihrer beruflich-biografischen Erfahrungen einen formalen Berufsabschluss nachträglich zu erwerben. Dazu gehören die Externenprüfung und die NQ. So sollen ihre Teilhabechancen an Aus- und Weiterbildung, auch ihr formales Qualifikationsniveau und ihre Integrationschancen in den ersten Arbeitsmarkt verbessert werden. Damit wird nicht zuletzt auch den europäischen bildungspolitischen Forderungen nach einer stärkeren Wertschätzung informell erworbener Kompetenzen und nach lebenslangem Lernen entsprochen.

Der NQ geht es darum, gering qualifizierte Menschen zu aktivieren und zu qualifizieren. Den Ausgangspunkt der NQ sollen die arbeitsweltlichen und beruflichen Erfahrungen bilden, die ihre Adressaten bereits gesammelt haben. Diese sind (a) die Grundlage der formalen Zulassung zu einer beruflichen Abschlussprüfung im Sinne von § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO. Das heißt, die Teilnehmenden müssen nachweisen, dass sie das Eineinhalbfache der regulären Ausbildungszeit des Berufs, in dem sie einen Abschluss erwerben wollen, einschlägig beschäftigt waren. Alternativ dazu müssen sie glaubhaft nachweisen, dass sie die zum Bestehen der Abschlussprüfung notwendigen Wissensbestände und Kompetenzen erworben haben. Die Anrechnung dieser beruflichen Erfahrungen für das Bestehen dieser Prüfung ist derzeit nicht möglich. Allerdings können sie (b) der methodisch-didaktische Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse sein, mit denen die Teilnehmenden auf die Abschlussprüfung vorbereitet werden. Für die Teilnehmenden liegt die Schwierigkeit nun darin, dass in der sog. Externenprüfung, die einer regulären Abschlussprüfung entspricht, theoretisch-systematisches Wissen geprüft wird. Die Herausforderung besteht zum einen darin, dieses Wissen zu vermitteln, zum anderen sollen die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden didaktisch und methodisch berücksichtigt und aufgenommen werden. Hier wird auch von informell erworbenen Kompetenzen oder implizitem Wissen gesprochen, welches dafür aber in prüfbares, theoretisch-systematisches oder explizites Wissen übersetzt werden muss. Dabei zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen den Erfahrungen, die Un- und Angelernte in der Arbeitswelt sammeln können, und den Anforderungen einer formalen Abschlussprüfung.

Der vorliegende Beitrag wird sich mit dieser Differenz zwischen informell erworbenen Kompetenzen bzw. dem beruflichen Erfahrungswissen von Geringqualifizierten und den formalen, standardisierten Anforderungen einer Abschlussprüfung befassen. Es wird vermutet, dass dies eine Ursache dafür ist, dass insbesondere Geringqualifizierte die Möglichkeit der Teilnahme an einer NQ bzw. an einer externen Abschlussprüfung nur selten nutzen. Sie befürchten, an den Anforderungen dieser formalen Prüfung zu scheitern. So zeigen SCHREIBER und GUTSCHOW (2013), dass die Mehrzahl (61 Prozent) der externen Prüfungsteilnehmer/-innen bereits über einen ersten Berufsabschluss oder sogar über einen Hochschulabschluss

verfügt. Dies lässt vermuten, dass diese Förderinstrumente ihre eigentlichen Adressaten – Geringqualifizierte – nicht erreichen, da sie, z. B. aufgrund negativer Lern- und Prüfungserfahrungen, einer Teilnahme an diesen Angeboten eher aus dem Weg gehen. Ein anderer Grund ist möglicherweise die hohe Eigenmotivation zum Lernen, die diese Angebote voraussetzen.

Es stellen sich zwei Fragen: (1) Für welche Tätigkeiten werden Geringqualifizierte eingesetzt? (2) Welche beruflichen, situativen Lernanlässe bieten diese Tätigkeiten und welches Wissen bzw. welche Kompetenzen können hier tatsächlich erworben werden? Die Untersuchung dieser Fragen erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprojekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung in Thüringer Unternehmen – Berufsabschluss für An- und Ungelernte“.

2 Die Arbeitswelt, ein Lern- und Bildungsraum

Ein konzeptioneller Grundgedanke der NQ ist die Anrechnung von beruflichem Erfahrungswissen, welches die Teilnehmenden im Kontext verschiedener Beschäftigungsverhältnisse erworben haben. Diesem Erfahrungswissen wird in den derzeitigen berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Diskussionen unterschiedlicher Stellenwert beigemessen. DIETZEN (2008) spricht von zwei konträren Positionen, in denen jeweils dem theoretisch-systematischen Wissen oder dem beruflichen Erfahrungswissen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Andererseits wird die Verzahnung der beiden Wissensformen als notwendig erachtet, um die vollständige berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen. Darin liege der besondere Wert des dualen Ausbildungssystems.

Bei Un- und Angelernten, die aufgrund von Beschäftigungsverhältnissen in der Regel nur über Erfahrungswissen verfügen, wird die vollständige Handlungsfähigkeit bezweifelt. Dennoch wird offensichtlich davon ausgegangen, dass Arbeitsprozesse situative Lernanlässe beinhalten, in denen diese Menschen berufliche Erfahrungen sammeln und sich Wissen aneignen können. Diese Sichtweise, in der die Arbeitswelt als Lern- und Erfahrungsraum betrachtet wird, hat im berufs- und arbeitspädagogischen Denken lange Tradition. Darin wird Arbeit als zentraler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Entwicklung betrachtet. Der moderne Mensch ist in der Lage, durch seine Arbeit die ihn umgebende Welt nach seinen Vorstellungen zu gestalten (Homo Faber). Sie wird damit zum „Motor“ des technischen und gesellschaftlichen Fortschritts (KORFF 1986). So hat insbesondere die Erwerbsarbeit eine gesellschaftliche Aufwertung und Anerkennung erfahren. ARENDT (1967) spricht diesbezüglich sogar von einer Verherrlichung menschlicher Arbeit, die seit dem 17. Jahrhundert zu beobachten sei.

Es wird also unterstellt, dass Arbeit, verstanden als aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und als Prozess der Umweltgestaltung, Bildungserfahrungen und menschliche Entwicklung ermöglicht. Dieser Gedanke ist auch in pädagogischen, bildungstheoretischen Überlegungen zu finden. Für PESTALOZZI bergen die alltäglichen Lebensvollzüge in den unmittelbaren Lebensverhältnissen und die Handgriffe der mechanischen Indus-

triarbeit das Potenzial zur elementaren Bildung der physischen Kräfte des Menschen und seines Verstandes (vgl. PESTALOZZI 1806/1946, S. 453). Eine ähnliche Sichtweise ist auch in den Ansätzen der Industrieschulpädagogen zu finden (z. B. SEXTRO 1785/1968). Kinder sollten in ihrem Lebensstand und in ihrer Lebenswirklichkeit zur „Industriosität“ erzogen werden. Kinderarbeit war im 18. Jahrhundert Teil dieser Lebenswirklichkeit. Sie war notwendig, um das ökonomische Überleben der Familien sicherzustellen. Die Arbeitswelt wurde damit zum Bestandteil von Bildung und Erziehung (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 60 ff.; KEMPER 1999). Auch in anderen, späteren (Berufs-)Bildungstheorien wurde der Bildungswert von Arbeit und Beruf immer wieder betont. Bei SPRANGER (1963, S. 25) bspw. bildet der Beruf das „Interessenzentrum“, von dem ausgehend die weitere Bildung des Menschen erfolge.

In den skizzierten berufsbildungstheoretischen Überlegungen standen aber insbesondere ganzheitliche, eher handwerkliche Arbeits- und Produktionsprozesse im Vordergrund. Mit fortschreitender Industrialisierung und zunehmender Arbeitsteilung wird die menschenbildende Kraft von Arbeit und Beruf zunehmend infrage gestellt. Ansätze dieser kritischen bzw. zweifelnden Sicht sind bereits bei Pestalozzi zu finden. Er spricht von den „elenden Fabrikhandgriffen“, die den Menschen seines „Menschseins“ berauben, und von einer Arbeitswelt, die den gebildeten Menschen nicht mehr erwarte (PESTALOZZI 1806/1946, S. 446; vgl. ausführlich dazu HEISLER 2015b, S. 7 ff.). BLANKERTZ (1982, S. 60) zeigt dies am Beispiel der Industrieschulen. Sie wurden unter ökonomischen Gesichtspunkten mit dem Ziel der Durchsetzung einer Schul- und Unterrichtspflicht eingerichtet. Um dies zu erreichen, musste die ökonomische Notwendigkeit der Kinderarbeit akzeptiert und pädagogisch durch das Schulkonzept aufgenommen werden. Mit der zunehmenden Pädagogisierung der Industrieschulen stellte sich jedoch die Frage, „wie und in welchem Umfang sich die menschlichen Möglichkeiten eines Kindes vollständig entwickeln ließen, welches von frühester Jugend an auf den ökonomischen Ertrag seiner Arbeitskraft hin erzogen wird, und zwar im Hinblick auf Berufsfelder, die durch die Standeszugehörigkeit der Eltern bereits vorgegeben sind“ (ebd.). Anders formuliert, die Möglichkeiten für Erziehung, Bildung und Entfaltung aller menschlichen Kräfte durch Einbeziehung der Arbeitswelt wurden auch in dieser Schulform als begrenzt betrachtet.

Es wird zunehmend kritisch hinterfragt, inwieweit die moderne industrielle Arbeit Lern- und Bildungserfahrungen überhaupt ermöglicht. Im Laufe des 19. Jh. wird die Industriearbeit zunehmend als belastende, entfremdende Tätigkeit verstanden, in der sich der Mensch einer technisierten, verwissenschaftlichten und rationalisierten Arbeitsorganisation unterzuordnen hat (vgl. MEYN/PETER 2010). Die verschiedenen Beiträge in dem von RÖHR 1963 herausgegebenen Band zur „Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt“, z. B. von Kerschensteiner u. a., stellen die Bildungskraft der industrialisierten Arbeitswelt ebenfalls infrage. RIEDEL (1963, S. 300) formuliert bspw., dass bei zunehmender Arbeitsteilung der Arbeitsumfang so kleinteilig werde, dass er nach kurzer Zeit routinemäßig vollzogen werden könne. Dadurch werde Arbeit spannungslos, da es nichts mehr zu gestalten gebe. So verringere sich nicht nur die Arbeitsleistung des Menschen, sondern es verkümmere auch

seine Persönlichkeit. JEANGROS (1963, S. 314) sieht hier nun die Risiken für Anlernkräfte und Jungarbeiter, die zur Bewältigung dieser einfachen Aufgaben mit „psychotechnischen“ Verfahren für ihre Tätigkeiten abgerichtet werden. Dies steigere zwar ihre Leistungsfähigkeit, trage aber zur Versachlichung des Menschen bei und verzehre langfristig gesehen auch die Kräfte, die zur Aufrechterhaltung der Sachkultur im Betrieb notwendig sind. Dazu zählen Fantasie und Kreativität.

Bereits wenige Jahre später wird ein Wandel der Arbeitswelt postuliert, der von einer zunehmenden Komplexität der Arbeit, von steigenden qualifikatorischen Anforderungen, von beschleunigtem technologischem Wandel, einer verkürzten Halbwertszeit beruflichen Wissens und einer höheren beruflichen Mobilität ausgeht. Um diesen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, formuliert MERTENS (1974) Schlüsselqualifikationen, die im Rahmen von Bildungsprozessen durch systematische Lernprozesse vermittelt werden sollen. Durch den zunehmenden Technikeinsatz werden Arbeitstätigkeiten insgesamt anspruchsvoller, komplexer und wissensintensiver. Aus den Veränderungen von Unternehmensstrukturen und Produktionsprozessen resultieren neue Anforderungen an das menschliche Arbeitsvermögen (vgl. BÖHLE 2015). Damit wird auch die Bedeutung von Erfahrungswissen und theoretisch-systematischem Wissen neu bestimmt. Die Bewältigung der Erfordernisse der modernen Arbeitswelt und die Erlangung der beruflichen Handlungsfähigkeit scheinen ohne die Vermittlung theoretisch-systematischen Wissens nicht mehr vorstellbar zu sein. Zur Erlangung der vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit sei zwar immer auch die Verbindung mit beruflichem Erfahrungswissen notwendig, aber auch Erfahrungswissen beziehe sich auf „die Rekontextualisierung von Fachwissen“ und ergänzt dieses (ebd., S. 38). So wurde in den letzten Jahrzehnten mit der Begründung steigender beruflicher Anforderungen dem theoretisch-systematischen Wissen ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt.

Auch von einer „Renaissance des Lernens im Prozess der Arbeit“ wird gesprochen (DEHN-BOSTEL 2015, S. 13), was auf die wachsende Lern- und Prozessorientierung in der Arbeit zurückgeführt wird. Die Folgen davon seien die zunehmend lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen sowie die Aufwertung von Erfahrungslernen und informellem Lernen (ebd.). Im betrieblichen Kontext würden sich dadurch methodisch-didaktische Ansätze und Konzepte durchsetzen, die die Handlungsorientierung, die Ganzheitlichkeit des Lernens und die Selbststeuerung des Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehören das situierte Lernen, das reflexive Lernen, das selbstgesteuerte Lernen und das arbeitsprozessorientierte Lernen (ebd., S. 43 ff.).

Diese „Renaissance des Lernens im Arbeitsprozess“ meint aber in erster Linie die betrieblich organisierte Aus- und Weiterbildung. Diese hat vor allem Auszubildende oder beruflich Qualifizierte im Blick, die hier die vollständige berufliche Handlungsfähigkeit erwerben oder neuartige Handlungssituationen bewältigen sollen. Geringqualifizierte scheinen daran kaum oder gar nicht zu partizipieren. Zum einen wird ihre Eigenmotivation und ihre Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, insbesondere im Kontext komplexer Arbeitsprozesse, offenbar in-

frage gestellt. Zum anderen werden sie vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen bzw. in bestimmte Arbeitsmarktsegmente mit einfachen Tätigkeiten, niedrigen Qualifikationsanforderungen und vermutlich wenig lernförderlichen Arbeitsbedingungen gedrängt. Damit wiederum werden die Voraussetzungen, die z. B. für situiertes oder reflexives Lernen notwendig sind, nicht erfüllt. Auch weil dies die langfristige Integration des Menschen in eine soziale Gemeinschaft, eine Gruppe oder eine „Community of Practice“ (ebd.) erfordert. Hier zeigen Arbeitsmarktdaten, dass dies bei Geringqualifizierten nur selten der Fall ist, da ihnen die dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt, geschweige denn die langfristige Beschäftigung bei einem Arbeitgeber nur selten gelingt.

Zusammenfassend: Arbeit und Beruf wurden im Laufe der Zeit unterschiedliche Bildungspotenziale zugesprochen. Zunächst wurde die Erwerbsarbeit aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit noch als gesellschaftlicher Raum betrachtet, der Lern- und Bildungserfahrungen ermöglichte. Im Zuge der Industrialisierung und zunehmenden Arbeitsteilung wird dies immer mehr infrage gestellt. Seit den 1970er-Jahren wird mit dem Wandel der Arbeitswelt nun die zunehmende Komplexität von Produktionsprozessen verbunden. Dadurch steigt die Relevanz theoretisch-systematisches Wissen. Seine Verfügbarkeit wird als zwingende Voraussetzung betrachtet, um komplexe oder neuartige berufliche Handlungssituationen bewältigen zu können. Dies hat nun aber zur Folge, dass Geringqualifizierte, die hier situative und reflexive Lernanlässe nutzen und damit lernen und Erfahrungen sammeln könnten, ausgegrenzt werden, weil ihnen die Fähigkeit zur Bewältigung ganzheitlicher und komplexer beruflicher Handlungssituationen aufgrund von fehlendem theoretisch-systematischem Wissen abgesprochen oder diese zumindest als begrenzt betrachtet wird. Ihre Tätigkeiten und arbeitsweltlichen Erfahrungen werden vielmehr mit Handlungsroutinen gleichgesetzt. Die NQ zielt nun darauf ab, die berufliche Handlungsfähigkeit durch die nachträgliche Vermittlung eines formalen Berufsabschlusses nachzuweisen. Dabei soll das Erfahrungswissen der Teilnehmenden besonders berücksichtigt werden. Die Herausforderung besteht darin, diese beruflichen Erfahrungen sichtbar zu machen.

3 Anerkennung von Erfahrungswissen im Projekt „Potenzialtransfer“

3.1 Das Konzept des Modellprojekts

Im Modellprojekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung in Thüringer Unternehmen – Berufsabschluss für An- und Ungelernte“ ging es darum, Geringqualifizierte in kleinen und mittelständischen Thüringer Unternehmen im Rahmen einer NQ für die Teilnahme an einer formalen beruflichen Abschlussprüfung vorzubereiten. Sie sollten so die Möglichkeit haben, auf der Grundlage ihrer arbeitsweltlichen, beruflichen Erfahrungen einen formalen Berufsabschluss nachzuholen. Das Projekt wurde im Zeitraum September 2011 bis Dezember 2013

umgesetzt. Daran beteiligt waren die Eichenbaum GmbH, das VHS Bildungswerk in Thüringen und das Fachgebiet Berufspädagogik der Universität Erfurt.

Insgesamt wurden 35 ungelernete Arbeitnehmer/-innen in verschiedenen Unternehmen angesprochen. Letztlich nahmen nur 12 von ihnen (10 Männer und 2 Frauen) an der NQ teil. Die von ihnen angestrebten Berufe waren:

- ▶ Industrieelektroniker/-in,
- ▶ Industriemechaniker/-in,
- ▶ Maschinen- und Anlagenführer/-in,
- ▶ Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik,
- ▶ Fachlagerist/-in und
- ▶ Fachkraft für Abriss- und Betontrenntechnik.

Im Projekt „Potenzialtransfer“ wurden gering qualifizierte Arbeitnehmer/-innen auf die Teilnahme an einer formalen Abschlussprüfung vorbereitet. Dem Betrieb bzw. Arbeitsplatz kam dabei als Lernort besondere Bedeutung zu. Dies setzte die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes voraus. Von den Teilnehmenden erfordert dieses Konzept der NQ ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Eigenmotivation, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum selbstregulierten Lernen. Um die Teilnehmenden zu unterstützen, wurden in den Betrieben Lernbegleiter/-innen eingesetzt.

Zu Beginn der NQ musste geprüft werden, inwieweit die Teilnehmenden die formalen Voraussetzungen für die Teilnahme an der externen Abschlussprüfung im Sinne des BBiG bzw. der HWO (s. o.) erfüllen. Des Weiteren wurden ihre vorhandenen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse mit dem sog. LERNSTÜCK-Verfahren erfasst und dokumentiert. Auf dieser Grundlage wurde in Kooperation mit den zuständigen Stellen geprüft, ob die Teilnehmenden formal und aufgrund ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse geeignet sind, an einer Abschlussprüfung teilzunehmen. Die so festgestellten fehlenden Kenntnisse sollten in Form von Qualifikationsmodulen, durch betrieblich organisierte Lernangebote und im Rahmen von Kursangeboten bei den beteiligten Bildungsträgern vermittelt werden (vgl. HEISLER 2015a).

3.2 Das LERNSTÜCK-Verfahren

Im ersten Schritt war die Frage zu klären, welche Bildungserfahrungen die Teilnehmenden im Rahmen ihrer vielfältigen Beschäftigungsverhältnisse sammeln konnten und ob diese zum Bestehen einer formalen Abschlussprüfung ausreichen. Dieser Schritt stellte eine besondere Herausforderung dar. Zwar lassen sich für die Diagnose beruflicher Kompetenzen inzwischen eine Vielzahl von Kompetenzfeststellungsverfahren und Potenzialanalysen finden. Die meisten Verfahren gelten jedoch als ungeeignet, um informell erworbene Kompetenzen zu diagnostizieren und anzuerkennen, da sie oft darauf abzielen, Fachwissen und Fähigkeiten zu überprüfen, die in formalen, organisierten Lernsettings erworben wurden.

Im Projekt „Potenzialtransfer“ wurde das sog. „LERNSTÜCK-Verfahren“ eingesetzt (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2011; KAUFHOLD/HOMBURG 2011; VONKEN 2009).¹ Methodisch setzt das Verfahren am Konzept des „Lernens im Prozess der Arbeit“ und der „Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ (APO) an. Der Arbeitsprozess dient dabei nicht als Lernsituation, sondern wird zum Gegenstand, an dem vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen nachgewiesen werden. Das heißt, der/die Arbeitnehmende beschreibt einen Arbeitsprozess, für den er/sie typischerweise zuständig ist. Er/Sie beschreibt sowohl den Prozess als auch seine/ihre gesammelten Erfahrungen und das dafür notwendige Wissen. Er/Sie weist damit nach, dass er/sie über die notwendige berufliche Handlungsfähigkeit zur Bewältigung dieses Arbeitsprozesses verfügt. Das Verfahren zielte ursprünglich auf die Sichtbarmachung und Zertifizierung vorhandener, informell erworbener Kompetenzen von älteren Arbeitnehmern ab. Es wird davon ausgegangen, dass Arbeitnehmer/-innen in Arbeitsprozesse eingebunden sind, in denen Lernprozesse stattfinden und beruflich relevantes Wissen und Können erworben wird. Damit geht die Überlegung einher, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus und Geringqualifizierte zwar weniger an formalen, organisierten Weiterbildungen teilnehmen, dass sie sich aber bei Bedarf, d. h. anwendungsbezogen und problemorientiert, im Arbeitsprozess Wissen aneignen. So sollte das LERNSTÜCK-Verfahren Reflexionsprozesse anstoßen, mit denen sie sich über vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten genauso wie über berufliche Ziele und Wünsche bewusst werden. Das Verfahren wird in drei Schritten umgesetzt (ebd.):

1. Schritt: In einem Vorgespräch wurde zunächst die Ausgangslage der Teilnehmenden in einem Interview geklärt. Relevant waren dabei ihre beruflichen Erfahrungen, ihre Beschäftigungszeiten, aber auch ihre Motivation sowie die beruflichen bzw. biografischen Ziele und Wünsche. Hier wurde auch geklärt, welchen Berufsabschluss die Teilnehmenden erreichen wollten. Außerdem wurden die Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen im Betrieb für eine Nachqualifizierung geprüft. Dafür erfolgte eine Besichtigung des Arbeitsplatzes. Bereits in diesem ersten Schritt wurden Reflexionsprozesse im Hinblick auf Lernerfahrungen und erworbene Fähigkeiten initiiert.

2. Schritt: Die Teilnehmenden wurden für die Dokumentation und Beschreibung eines typischen Arbeitsprozesses instruiert und vorbereitet. Das erfolgte in einem eintägigen Workshop, in dem die Teilnehmenden in die Methodik des LERNSTÜCK-Verfahrens eingeführt und die für sie typischen Arbeitsprozesse identifiziert wurden.

3. Schritt: Die Teilnehmer/-innen erstellten selbstständig eine Arbeitsprozessanalyse, d. h., sie beschrieben typische Arbeitsprozesse, die von ihnen selbstständig zu bewältigen waren. Sie

¹ Das Verfahren wurde im Modellprojekt LERNSTÜCK als Verbundprojekt der Eichenbaum GmbH Gotha, des Fachgebiets Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Erfurt und der IHK Ostthüringen zu Gera entwickelt und in der betrieblichen Praxis verschiedener Thüringer Unternehmen erprobt (KAUFHOLD/BARTHEL 2011, S. 158).

erläuterten die Grundstruktur und das Ziel des Prozesses, die Arbeitsschritte und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Analyse wurde anschließend gemeinsam mit den Projektmitarbeitern ausgewertet.

Dieser Ansatz wurde im Projekt „Potenzialtransfer“ adaptiert und eingesetzt. Hier ging es um die Zulassung zu einer beruflichen Abschlussprüfung. Das LERNSTÜCK-Verfahren bzw. die Dokumentation der Ergebnisse war hier ein Teil des Zulassungsverfahrens zur Abschlussprüfung durch die zuständige Stelle. Damit wurde der Nachweis erbracht, dass sie über die zum Bestehen der Prüfung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten. Zum anderen konnte so geprüft werden, welche beruflichen Erfahrungen die Teilnehmer/-innen bereits besaßen und was sie zum Bestehen einer Abschlussprüfung noch benötigten.

3.3 Ergebnisse des LERNSTÜCK-Verfahrens und Fallanalysen

Es stellt sich nun die Frage, was sich in den Ergebnissen des LERNSTÜCK-Verfahrens zeigt

- (a) im Hinblick auf die Tätigkeiten der Teilnehmenden, ihre informell erworbenen Kompetenzen und ihr Erfahrungswissen und
- (b) im Hinblick auf ihren Arbeitsplatz bzw. Arbeitsprozess und die dort zu findenden Lernanlässe.

Datengrundlage der folgenden Darstellungen sind die Arbeitsprozessbeschreibungen, welche die Teilnehmenden im Rahmen des LERNSTÜCK-Verfahrens erstellt haben. Die formulierten Fragen werden anhand von zwei Fallbeispielen² aus zwei verschiedenen Branchen bzw. Berufen untersucht. Die methodische Grundlage ist dafür der Ansatz der phänomenologisch orientierten Arbeitssituationsanalyse (vgl. MEYN/PETER 2010).

Tabelle 1: Soziodemografische Eckdaten der Fallbeispiele

Fall	Geschlecht	Alter	Branche	Tätigkeiten (Dauer der Beschäftigung)	Schulabschluss, vorherige Ausbildungen	angestrebter Beruf
001	männlich	23	Logistik	Lagerist, Kommissionierung von Waren (2 Jahre)	Hauptschulabschluss, Trockenbaumonteur	Fachlagerist
002	weiblich	29	Metallbau	Endfertigung von Pkw-Achsgeläufen (6 Jahre)	Hauptschulabschluss, Verkäuferin (abgebrochen), Modeschneiderin (abgeschlossen)	Maschinen- und Anlagenführerin

2 Die Darstellungen stammen aus der schriftlichen Dokumentation des durchgeführten LERNSTÜCK-Verfahrens. Teilnehmer und Unternehmen werden in den Darstellungen anonymisiert.

3.3.1 Arbeitsprozessbeschreibung Fall 001

Der Teilnehmer arbeitet bei einem Logistikunternehmen. Er ist seit der Unternehmensgründung hier beschäftigt. Der Betrieb übernimmt als Zwischenlogistiker die Belieferung von Unternehmen in der Automobilindustrie. Zu seinen Produkten gehören Wälzlager, Kugellager, Zahnräder und Getriebegehäuse. Die Produkte werden von den Herstellern an das Logistikunternehmen geliefert. Dort werden sie zwischengelagert und kommissioniert.

Zu den Aufgaben des Teilnehmers gehören die Kommissionierung und der Versand von täglich ca. 200 Getriebegehäusen. Als Ziel seines Arbeitsprozesses formuliert er: „... den Kunden ... nach dem FiFo-Prinzip zeitgerecht mit Getriebegehäusen zu beliefern.“ Den Arbeitsprozess beschreibt der Teilnehmer folgendermaßen: „Die ankommenden Paletten sind vom Lkw zu entladen. Hierbei bin ich für die quantitative und qualitative Eingangskontrolle zuständig ... Dazu muss ich die Ware mit den Warenbegleitpapieren der Sendung kontrollieren. Die Kontrolle erfolgt einmal nach der Gesamtstückzahl der Paletten und einmal nach Artikel- und Chargennummern, die auf den Lieferpapieren und den Paletten stehen. Diese muss ich abgleichen. Bei einer Fehlermeldung erfolgt eine Info beim Betriebsleiter. Der setzt sich dann unverzüglich mit dem Kunden in Verbindung. Nach der Wareneingangskontrolle erfolgt die Einlagerung entsprechend der Artikelnummer und Reihenfolge. Der Lkw ist mit Leergut zu beladen.

Die neue Lieferung (an den Betrieb, in dem die Gehäuse weiterverarbeitet werden; Anm. D. H.) ist entsprechend der Bestellliste zu kommissionieren. Anhand der Chargennummern ist der Lieferschein auszustellen und die Warenbegleitscheine an den Paletten anzubringen. Der Lkw wird beladen und die Ware zum Kunden gefahren. Dort wird der Lkw entladen und mit Leergut beladen. Dieses wird zur Firma zurückgebracht und entladen. Damit ist ein Rundlauf beendet.“

Der Teilnehmer ist demnach für die Einlagerung der Getriebegehäuse zuständig, die vom Hersteller geliefert werden und für ihre Auslieferung an die Endfertigung. Die Auslieferung erfolgt nach Abruf bzw. einem Abrufplan. Hier lassen sich mehrere Arbeitsprozesse erkennen: Anlieferung, Einlagerung, Kommissionierung und Auslieferung. Mit Blick auf den Warenstrom, den logistischen Ablauf und vor allem auf das Verpackungsmaterial (Paletten und Kisten) beschreibt der Teilnehmer dies jedoch als einen Arbeitsprozess bzw. als einen Kreislauf, für den er zuständig ist. Diesen Gesamtprozess differenziert der Teilnehmer in 10 Teilprozesse, z. B. (1) Entladen des Vollgutes vom Kunden-Lkw, (2) Beladen des Kunden-Lkw mit Leergut, (3) Einsortieren der Kundenware usw. Die Teilprozesse wurden durch den Teilnehmer noch genauer beschrieben. Ein Beispiel dafür:

„Teilprozess 3: Einsortieren der Kundenware:

Ziel des Teilprozesses:

Die Ware ist abhängig von der Artikelnummer und dem Warenbegleitschein so einzusortieren, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt nach der Reihenfolge ‚First In – First Out‘ (FiFo) entsprechend zum Kunden geliefert werden kann. Das heißt, die Artikel mit der ältesten Nummer müssen als Erstes ausgeliefert werden.

Nennung der Tätigkeiten:

Palettennummer mit Lieferschein vergleichen, auf Ameise aufladen, richtigen Stellplatz suchen, Palette in die entsprechende Reihe stellen.

Beschreibung der Vorgehensweise:

Als Erstes wird die Palettennummer mit dem Lieferschein verglichen. Dann wird die Palette mit der Ameise aufgeladen. Sie wird zu der entsprechenden Reihe gefahren und abgestellt. Für die Einlagerung gibt es abgesehen von einer Temperaturuntergrenze (plus 5 Grad Celsius) keine speziellen Einlagerungsvorschriften ... Die Lagerbestände werden anhand von Inventurlisten kontrolliert, es gibt keine Lagerkennzahlen.“

Im Gespräch formulierte der Teilnehmer, dass er schon immer für diesen Prozess zuständig war. Er wurde dafür durch den Betriebsleiter angeleitet.

3.3.2 Arbeitsprozessbeschreibung Fall 002

Die Teilnehmerin arbeitet bei einem Hersteller von Pkw-Achsgetrieben. Sie arbeitet an der Montagelinie und ist für die Endmontage von Getrieben zuständig. Dazu gehört zum einen die manuelle Fertigung, zum anderen die Bestückung von Maschinen für die automatische Fertigung und deren Bedienung. Sie nennt mehrere Arbeitsschritte:

- ▶ Material überprüfen
- ▶ Maschinen überprüfen
- ▶ WT (Werkstückträger) bestücken
- ▶ Maschinen bedienen und bestücken
- ▶ Sichtkontrolle
- ▶ Prüfen der Getriebe
- ▶ Verpacken der Getriebe
- ▶ Bereitstellen für den Versand.

Die beschriebenen Arbeitsschritte lassen sich als Arbeitsvorbereitung zusammenfassen, was die Materialbeschaffung nach Stücklisten sowie das Prüfen und Umrüsten der Maschinen beinhaltet. Weitere Arbeitsschritte sind die Montage, die Prüfung und der Versand. Die Umrüstung der Maschine beschreibt sie folgendermaßen:

„Die Stationen muss ich selbst umrüsten. Bei einem Stücklistenwechsel müssen auch verschiedene Werkzeuge gewechselt werden. Ein Stücklistenwechsel wird angezeigt, wenn der Werkstückträger (WT) eingefahren ist. Alle benötigten Werkzeuge befinden sich an der Station und sind farblich gekennzeichnet. An einem Infoblatt direkt an der Maschine kann man nun nachlesen, welche Werkzeuge umgerüstet werden müssen. An der Maschine befinden sich verschiedene Abfragen, und erst wenn alle Werkzeuge richtig umgebaut sind und am richtigen Platz sind, fängt die Maschine an zu arbeiten. Wenn

dies nicht der Fall ist, geht die Maschine in Störung, und man muss erst noch mal alles überprüfen und in Ordnung bringen, vorher kann man nicht weiterarbeiten.

Die Werkzeuge können nur durch augenscheinliches Betrachten geprüft werden, man kann nur kleinere Beschädigungen und Abnutzungen erkennen, diese lässt man dann von der Instandhaltung wechseln, die kümmern sich dann um alles und dokumentieren das. Der Werker hat damit nichts zu tun. Bei einem Stücklistenwechsel tauscht man die Werkzeuge selber. Verschmutzungen am Werkzeug muss man beseitigen.“

Ähnlich detailliert beschreibt sie den Prozess der Montage eines Getriebes:

„Die Achsgetriebe werden auf einer Montagelinie zusammengebaut. Auf der Montagelinie befindet sich ein WT (Werkstückträger), der mit einem Datenerfassungssystem ausgestattet ist. Dieser WT fährt nun automatisch durch das Transportband von Station zu Station und wird dort von dem entsprechenden Werker bearbeitet. Das heißt, an der ersten Station werden alle benötigten Materialien und Baugruppen gescannt (Data Matrix Code) und mit einer Ritzprägung (Datum, Seriennummer und Stückliste) versehen, anschließend aufgelegt. Es gibt 8 verschiedene Stationen, an denen das Achsgetriebe Stück für Stück fertig montiert wird, d. h., Lager werden eingelegt und von der Maschine automatisch verpresst. Schrauben werden von Hand eingefügt und mithilfe eines Drehmomentschraubers angezogen. Wenn eine Baugruppe fehlerhaft bearbeitet wurde, fährt der WT automatisch in den Rückbau. Dort wird per Computer der genaue Fehler festgestellt, um dann das Getriebe von Hand zurückzubauen und wieder in die entsprechende Station zu schicken. Das Getriebe kann nun wieder von vorne bearbeitet werden. Wenn das Getriebe nun fertig montiert ist, wird eine Dichtheitsprüfung gemacht. Ist diese in Ordnung, wird es mit Öl befüllt. Achsgetriebe ist nun fertig montiert.“

3.3.3 Fallanalyse und Diskussion

Was zeigt sich in den Darstellungen? Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden durchaus Arbeitsprozesse und Handlungssituationen bewältigen müssen, die auf den ersten Blick eine gewisse Komplexität aufweisen. Dazu gehört z. B. das Erkennen und Beseitigen von Fehlern oder Störungen. Die Teilnehmenden müssen selbstständig einschätzen, wann eine Störung vorliegt. Dazu gehören die Überprüfung der Vollständigkeit und Qualität gelieferter Waren (Fall 001), die Einschätzung, wann das bereitgestellte Material für die Fertigung nicht mehr ausreichend und nachzufüllen ist, oder die Einschätzung, ab welchem Abnutzungsgrad Werkzeuge erneuert werden müssen (Fall 002). Dabei arbeiten beide Teilnehmende in einem gewissen Grad durchaus eigenverantwortlich, z. B. bei der Prüfung des Wareneinganges (Fall 001) oder bei der Prüfung des Werkzeuges (002). Die Teilnehmerin lässt im Rahmen der Arbeitsvorbereitung ihr Werkzeug, welches sie für die Montage benötigt, nach einer Sichtprüfung ggf. austauschen. Die Einschätzung, ab wann bzw. in welchem Zustand das Werkzeug für die Fertigung auszutauschen ist, wird offensichtlich von ihr selbst vorgenommen, ohne

dass sie dafür über Messinstrumente oder Analysegeräte verfügt. Objektive Kriterien werden dafür fraglos vorliegen, sie werden von ihr jedoch auch nicht genannt. Sie stützt sich dabei offensichtlich auf ihre Erfahrungen, die sie an diesem Arbeitsplatz gesammelt hat.

Behoben werden die geschilderten Störungen in beiden Fällen jedoch durch andere, meist durch Fachkräfte. Die Reklamation einer fehlerhaften oder unvollständigen Warenlieferung (Fall 001) erfolgt durch den Betriebsleiter. Für den Austausch und die Instandsetzung von Werkzeugen (Fall 002) ist eine Fachabteilung zuständig. Offenbar gibt es hier zusätzliche Kontrollinstanzen.

In den Darstellungen wird mehrfach deutlich, dass die Teilnehmenden über umfassendes und im hohen Maße kontextbezogenes Erfahrungswissen verfügen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Fähigkeit, ihre Arbeitsprozesse beschreiben und erklären zu können (deklaratives, prozedurales Wissen). Dies wird auch im Gebrauch einer Fachsprache und von Fachbegriffen deutlich, die in den Beschreibungen zu finden sind, z. B. „First In – First Out“ als Prinzip der Lagerhaltung. Dies setzt aber nicht zwangsläufig den Gebrauch von theoretischem Wissen voraus (vgl. DREYFUS/DREYFUS 1987, S. 40).³ Dies kann u. a. das Ergebnis ihrer Integration in die betriebliche „Praxisgemeinschaft“ sein (DEHNBOSTEL 2015; RAUNER 2007). Insbesondere für situierte Lernprozesse wird dies als notwendige Voraussetzung genannt, was in beiden Fällen gegeben ist.

In der Analyse der Prozessbeschreibungen zeigt sich aber auch die Begrenztheit beruflicher Erfahrungsmöglichkeiten. So wird deutlich, dass die Abläufe und Prozesse in hohem Maße standardisiert und automatisiert sind, was sich auf die Handlungssituation wiederum komplexitätsreduzierend auswirkt. Die Teilnehmerin im Fall 002 beschreibt z. B., dass in dem Fall, in dem eine Baugruppe fehlerhaft verbaut wurde, der Werkstückträger automatisch in den Rückbaumodus schaltet. Montagefehler werden also automatisch durch die Maschine erkannt und durch einen Rückbau behoben, nicht durch eine gezielte Fehlersuche. Die Teilnehmerin schildert außerdem, dass sie für die Sicht- und Funktionsprüfung des montierten Getriebes zuständig ist. Dafür wird das Getriebe in einen Prüfstand gehoben und seine Funktionsfähigkeit geprüft. Dieser Prozess erfolgt ebenfalls vollautomatisch. Fehler werden anhand von definierten Prüfwerten festgestellt. Wird ein Fehler festgestellt, erfolgt auch hier keine systematische Fehlersuche. Die Teilnehmerin erklärt, dass das komplette Getriebe in diesem Fall wieder zurückgebaut und fehlerhafte Teile aussortiert werden.

Die Grenzen beruflichen Lernens am Arbeitsplatz bestehen offenbar weniger im Hinblick auf die Bewältigung des konkreten Arbeitsprozesses und des dafür notwendigen Wis-

3 DREYFUS und DREYFUS (1987) sprechen vom „Know-how“ als Erfahrungswissen, über welches Berufserfahrene aufgrund ihrer Tätigkeiten verfügen. Dies setzt nicht zwangsläufig das Beherrschen und die Kenntnis abstrakter Regeln und theoretischer Kenntnisse („Know that“) voraus. „Know-how“ entwickelt sich im Zuge der Berufsausübung und der so gesammelten Erfahrungen. Ein Fahranfänger wird sich deshalb beim Schalten noch an der Geschwindigkeit seines Fahrzeuges orientieren, ein erfahrener Autofahrer orientiert sich am Motorgeräusch, an der Verkehrssituation oder auch an anderen Handlungsintentionen, wie z. B. kraftstoffsparend zu fahren.

sens, sondern vor allem im Hinblick auf das Bestehen einer formalen Abschlussprüfung. Dies lässt sich am Fall 001 exemplarisch verdeutlichen: Er berichtet davon, dass es seine Aufgabe ist, Kunden nach dem FiFo-Prinzip zeitnah mit Waren zu beliefern. Dem Teilnehmer ist zwar bewusst, dass beim FiFo-Prinzip „das, was zuerst reinkommt, zuerst ausgeliefert wird“. Die Analyse der Darstellung des Teilnehmers vermittelt jedoch den Eindruck, dass er zur Einhaltung dieses Prinzips vielmehr den Anweisungen und Gegebenheiten folgt, die der Arbeitsprozess enthält. So wird die Einhaltung dieses Prinzips z. B. durch Chargennummern oder durch Paletten- und Regalnummerierungen gewährleistet. Er beschreibt einen routinierten Ablauf, bei dem er die Ware einem festgelegten Regalplatz zuordnet und sie dadurch in richtiger Reihenfolge abrufbar ist. Fraglich ist, ob ihm andere Lagerprinzipien genauso geläufig sind. Mit Lagerkennzahlen wird ebenfalls nicht gearbeitet.

Zwar scheint der Teilnehmer (Fall 001) zu verstehen, was mit dem FiFo-Prinzip gemeint ist, fraglich ist aber, ob er auf dieser Grundlage Prüfungsfragen beantworten könnte wie: Welche Regalform ist für das FiFo-Prinzip geeignet oder nicht geeignet? Warum wird dieses Prinzip hier angewendet? Dazu ein weiteres Beispiel: Der Teilnehmer formuliert, dass „der ankommende Lkw ... mithilfe einer Ameise⁴ entladen“ wird. Eine dementsprechende Prüfungsfrage ist: „Ein Lkw soll auf dem Speditionsgelände entladen werden. Welches Fahrzeug ist dafür geeignet?“ Als Antwortmöglichkeiten werden verschiedene Fahrzeuge mit unterschiedlichen Antriebsmöglichkeiten vorgegeben: (a) ein mit Diesel betriebener Gabelstapler, (b) ein elektrisch betriebener Gabelstapler, (c) ein Hubwagen usw. Bei dieser Frage geht es darum zu erkennen, dass unter bestimmten Rahmenbedingungen und räumlichen Gegebenheiten nur bestimmte Fahrzeuge eingesetzt werden dürfen. Infrage kommen. In dem Fall soll die Entladung unter freiem Himmel erfolgen. Deshalb ist der Einsatz dieselbetriebener Fahrzeuge erlaubt. Daran lässt sich zeigen, dass berufliches Handeln meist als reflektiertes und begründbares Handeln verstanden wird. Dieses unterscheidet sich von den auf Alltagshandeln beruhenden Problemlösungsprozessen, da es eben auch alternative Wege der Situations- bzw. Problembewältigung ermöglichen soll. Fraglich ist nun, ob der Einsatz der „Ameise“ in dieser Form durch den Teilnehmer reflektiert wird.

4 Fazit

Die Frage des vorliegenden Beitrags war, für welche Tätigkeiten Geringqualifizierte eingesetzt werden und inwieweit diese Tätigkeiten berufliches Lernen und den informellen Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und auch von prüfungsrelevantem Wissen ermöglichen. Es wurde gezeigt, dass Geringqualifizierte in unterschiedlichen Bereichen und Arbeitsprozessen eingesetzt werden. Diese beinhalten durchaus situative berufliche Lernanlässe. Gerade die Arbeit im Projekt „Potenzialtransfer“ hat aber auch verdeutlicht, dass dies längst nicht

⁴ Damit ist ein elektronischer oder manuell zu bedienender Hubwagen gemeint.

für alle Arbeitsplätze gleichermaßen zutrifft. Deshalb repräsentieren die beiden dargestellten Fallbeispiele nur eine kleine Gruppe von Teilnehmenden. Diese verfügen bereits über Ausbildungsabschlüsse und waren z. T. längerfristig im gleichen Unternehmen beschäftigt. Diese langfristige Beschäftigung wurde als eine notwendige Voraussetzung für die Integration in berufliche Praxisgemeinschaften und als eine Bedingung für situiertes Lernen und den informellen Erwerb beruflicher Kompetenzen genannt.

Es wurde nicht deutlich, dass die Arbeitsplätze in irgendeiner Form lernförderlich gestaltet wurden. Genauso wenig ließen sich in den untersuchten Fällen Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden mit herausfordernden oder neuartigen beruflichen Handlungssituationen konfrontiert werden. Vielmehr handelte es sich um stark standardisierte und automatisierte Arbeitsprozesse, die zwar eine gewisse Komplexität besaßen, die aber auch seit Jahren von den Teilnehmenden in unveränderter Form sehr routiniert ausgeübt wurden.

Anhand der Beispiele wurde außerdem deutlich, dass es eine deutliche Differenz gibt zwischen dem, was in einer formalen Abschlussprüfung gefordert wird, und dem, was zur Bewältigung eines Arbeitsprozesses bzw. einer beruflichen Handlungssituation notwendig ist. Es ist fraglich, ob dies in situierten, selbstgesteuerten Lernprozessen am Arbeitsplatz erworben werden kann. Um dies zu ermöglichen, sollten die Tätigkeiten Geringqualifizierter viel stärker reflektiert werden. Dies erfordert außerdem die Anleitung und Unterstützung z. B. durch Lernbegleiter/-innen oder Mentoren/-innen. Dieser Befund weist auch auf die Notwendigkeit organisierter Lernangebote für Un- und Angelernte hin, die dafür erforderlich sind. Dies beinhaltet auch die gezielte Vorbereitung auf die formale Abschlussprüfung, nicht nur, weil die in der Prüfung zu bewältigenden Aufgabenstellungen den Teilnehmenden in Form und Struktur fremd sind. Sie sind außerdem so konstruiert, dass sie auch einen „Theorieüberschuss“ abfragen, der am Arbeitsplatz nur bedingt zugänglich ist bzw. angeeignet werden kann. Die Grenzen betrieblichen Lernens zeigen sich insbesondere auch dann, wenn es darum geht, mehr als nur arbeitsplatzbezogene Kompetenzen und arbeitsmarktrelevante Fertigkeiten zu erwerben.

Literatur

- AHRENDT, Hannah: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München 2007
- BLANKERTZ, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982
- BÖHLE, Fritz: Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: DIETZEN, Agnes; POWELL, Justin J. W.; BAHL, Anke (Hrsg.): *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim und Basel 2015, S. 34–63
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF; PROJEKTTRÄGER IM DLR – PT-DLR (Hrsg.): *Zweite Chance Berufsabschluss*. Berlin, Bonn 2014 – URL: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Veroeffentlichungen/Zweite_Chance_bf.pdf (Zugriff: 25.11.2015)

- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler 2015
- DIETZEN, Agnes: Zukunftsorientierte Kompetenz: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2008) 2, S. 37–41
- DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Hamburg 1987
- ECKERT, Manfred: Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive. In: DIETZEN, Agnes; POWELL, Justin J. W.; BAHL, Anke (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel 2015, S. 103–119
- HEISLER, Dietmar: Berufswechsler in der beruflichen Nachqualifizierung. In: BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015a, S. 53–70
- HEISLER, Dietmar: Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf“? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@, (2015b) 29 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf (Zugriff: 18.01.2016)
- HEISLER, Dietmar: Abschlussorientierte Nachqualifizierung junger Erwachsener. Berufliche Bildung für Un- und Angelernte in der Spätadoleszenz. In: VONKEN, Martina; KATTEIN, Matthias (Hrsg.): Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Festschrift für Rodolf Husemann. Frankfurt am Main 2014, S. 181–194
- JEANGROS, Erwin: Wie können wir in der heutigen Arbeitswelt uns noch als sinnvoll erleben? In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 310–315
- KAUFHOLD, Marisa; BARTHEL, Christiane: Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 157–167
- KAUFHOLD, Marisa; HOMBURG, Volker: Das LERNSTÜCK©-Verfahren. Zertifizierung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP (2011) 5. Bonn, S. 28–31
- KEMPER, Herwart: Schule und bürgerliche Gesellschaft. Weimar 1999
- KORFF, Wilhelm: Technik und Umwelt. Die ethische Verantwortung des Menschen. In: Wirtschaft und Umwelt. München 1986, S. 139–152
- KRINGS, Ursula; OBERTH, Christa; ZELLER, Beate (Hrsg.): Flexible Wege zum Berufsabschluss. Modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Ein Leitfaden für die Praxis. Bielefeld 2001
- LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Bielefeld 2000
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) 1. Nürnberg, S. 36–43

- MEYN, Christina; PETER, Gerd (Hrsg.): Arbeitssituationsanalyse. Bd. 1: Zur phänomenologischen Grundlegung einer interdisziplinären Arbeitsforschung. Wiesbaden 2010
- PESTALOZZI, Johann H.: Über Volksbildung und Industrie. In: BOSSHARDT, Emilie u. a. (Hrsg.): Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Werke in zehn Bänden. Siebenter und achter Band. Wirtschaftliche und soziale Schriften. Bern und Zürich 1806/1946
- RAUNER, Felix: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (40). Thessaloniki 2007, S. 57–72
- RIEDEL, Johannes: Was heißt „Arbeitspädagogik im Betrieb?“ In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 299–309
- RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (20). Bonn 2013
- SEXTRO, Heinrich P.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1968
- SPRANGER, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 17–35.
- VONKEN, Matthias: „Ich kann es – aber keiner weiß es“. Zur Zertifizierung kompetenten Handelns als Ergebnis des Lernens am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 116/117. Detmold 2009, S. 25–26

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

HEISLER, Dietmar: Bildung und Kompetenzerwerb in der Arbeitswelt. Informell erworbene Kompetenzen und Erfahrungswissen als Grundlage beruflicher Lernprozesse in der abschlussorientierten beruflichen Nachqualifizierung.

In: MATTHES, Britta; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge. Bonn 2017, S. 131-147



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>