



Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung

► Die Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung umfasst Kriterien und Konzepte, die seit den 1980er-Jahren entwickelt und angewandt werden. Zeichnete sich die Industriegesellschaft durch Rationalisierung und eine arbeitsteilige Gestaltung von Arbeitsprozessen aus, so sprechen in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ökonomische und individuelle Interessen für eine ganzheitliche Gestaltung der Arbeit. Der Beitrag referiert die für eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitgestaltung entwickelten Kriterien, erörtert das Lernen im Prozess der Arbeit unter entsprechenden Gesichtspunkten und skizziert Perspektiven für die Anschlussfähigkeit im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen mit Blick auf das Bildungssystem.

Interessen an einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung

Die Forderung nach einer umfassenden lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung stößt allerorten auf Zustimmung. Sie resultiert allerdings aus deutlich unterscheidbaren individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Interessenlagen.

- *Für das Individuum* hängen zukünftige Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit wesentlich von der Möglichkeit ab, bei der Arbeit sowie über die Arbeit zu lernen und seine berufliche Handlungskompetenz zu erweitern. Dazu bedarf es der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit und der Verbindung des Lernens in der Arbeit mit Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen.
- *Aus betrieblicher Sicht* erfordern Optimierungs- und Verbesserungsprozesse sowie eine prospektive Personalentwicklung lernförderliche Arbeitsbedingungen. Sie sind zu einem ökonomischen Faktor geworden, der im Kontext von Innovationsprozessen und modernem betrieblichem Wissensmanagement für die Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb steht.
- *Gesellschaftlich* schließlich ist das Lernen in der Arbeit als unverzichtbarer Teil lebensbegleitenden Lernens in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft anzusehen.

Es ist gleichermaßen wünschenswert und notwendig, dass die lern- und kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeit und die Anerkennung und Zertifizierung von in der Arbeit erworbenen Kompetenzen zu einer wachsenden Verschränkung von Bildungs- und Beschäftigungssystem führen. Hier stoßen individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Interessen an einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung unmittelbar aufeinander und ergänzen sich.

Arbeitsgestaltung in der Entwicklung

Das Lernen in der Arbeit ist die älteste und am weitesten verbreitete Form beruflicher Qualifizierung. Hier ist der Arbeitsort zugleich Lernort. In der Meisterlehre und der tra-



PETER DEHNBOSTEL

Prof. Dr., Universitätsprofessor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

ditionellen Beistell-Lehre, bei der die Auszubildenden einer Fachkraft zugeordnet sind, werden betriebs- oder berufsspezifische Arbeitstätigkeiten durch Imitation erlernt. Gleiches gilt für die Anpassungsqualifizierung oder sonstige arbeitsgebundene Anlernformen. Gelernt wird in der betrieblichen Arbeitssituation traditionell durch Zusehen, Nachmachen, Mitmachen, Helfen und Probieren bzw. durch die Simulation des Beobachteten. Lernen in der Arbeit erfolgte größtenteils informell und instruktionistisch. Mit veränderten Arbeits- und Organisationskonzepten und der Renaissance des Lernen in der Arbeit entstand eine grundlegend neue Situation: Lernen in der Arbeit wurde gezielt gefordert und gefördert (DEHNBOSTEL 2007, S. 15 ff.). So sind seit den 1980/90er-Jahren in verschiedenen Disziplinen, wie der Arbeitswissenschaft, der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Berufspädagogik, Kriterien und Verfahren entwickelt worden, um das Lernen in der Arbeit zu analysieren und gezielt zu gestalten.

welt hinausgehende personale und gesellschaftspolitische Dimension. Gleichwohl sind die Herstellung und Gestaltung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit und Arbeitsumgebung stets mit Spannungen und Widersprüchen verbunden. Die Tätigkeiten am Arbeitsplatz unterliegen betriebswirtschaftlichen Kriterien, während individuelle Zielsetzungen vorrangig im Kontext einer human orientierten Personalentwicklung und beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege zu sehen sind. So ist die Frage zentral, durch welche Kriterien sich eine lern- und kompetenzförderliche Arbeit auszeichnet.

Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit

Kriterien zur Beschreibung des Lernens und der Lernmöglichkeiten in der Arbeit sowie einer lern- und kompetenzförderlichen Gestaltung der Arbeit werden in der Berufsbildungspraxis und -forschung seit Mitte der 1980er unter maßgeblicher Beteiligung des BIBB entwickelt (FRANKE/KLEINSCHMITT 1987; DEHNBOSTEL 1994; FRANKE 1999). Bezieht man den Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit mit ein, so sind vor allem die in Tabelle 1 aufgeführten Kriterien bzw. Dimensionen von Bedeutung (DEHNBOSTEL 2007, S. 69).

Diese Kriterien stellen die Selbststeuerung des Lernens in den Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung des Einzelnen und sozialer Gruppen. Sie gelten jedoch nicht per se als Gütekriterien. Denn ob sie auf das Lernen fördernd oder hindernd wirken, wird auch von organisationsbezogenen Gegebenheiten wie Betriebsgröße, Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgaben bestimmt. Sie hängt andererseits aber auch von individuellen Merkmalen, z. B. dem Entwicklungsstand und der Lernbiografie des Einzelnen, ab. So kann ein großer Handlungsspielraum bei dem Einen lernförderlich, bei dem Anderen hingegen lernhemmend wirken. Ob Arbeitsplätze und -prozesse lern- und kompetenzförderlich sind, hängt also nicht nur von objektiven Kriterien der Lernpotentiale und Lernchancen, sondern auch von personenseitigen Dispositionen ab.

Ein genauerer Blick auf moderne Unternehmens- und Organisationskonzepte zeigt, dass die Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit sowohl

- für lernhaltige Arbeitsformen,
 - für arbeitsgebundene Lernformen und
 - darüber hinaus für reflexionshaltige, fluide Arbeitssituationen
- bedeutsam sind.

Tabelle Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit

Kriterien	Kurzcharakteristik
Vollständige Handlung/ Projektorientierung	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne der vollständigen Handlung und der Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, d. h. die unterschiedlichen Möglichkeiten, kompetent zu handeln (selbstgesteuertes Arbeiten)
Problem-, Komplexitätserfahrung	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung/ Kollektivität	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch Kollegen und Vorgesetzte; Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwicklung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des Einzelnen entsprechen, d. h., sie dürfen ihn nicht unter- oder überfordern
Entwicklung von Professionalität	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgreicher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung vom Novizen bis zum Experten)
Reflexivität	Möglichkeiten der strukturellen und Selbstreflexivität

Mit Blick auf das Leitziel der beruflichen Bildung, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, geht es gegenwärtig nicht mehr nur um eine lernförderliche, sondern um eine lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit. Freiräume in der Arbeit, wie die Möglichkeit zum Austausch von erfolgreichen Problembewältigungsstrategien mit Arbeitskollegen oder die Möglichkeit, bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben eigene Strategien zu erproben, erhöhen die Lernhaltigkeit der jeweiligen Tätigkeit und fördern damit auch die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten. Gleichzeitig gewinnen im privaten Kontext erworbene Kompetenzen auch im Arbeitsprozess an Bedeutung. Die Grenzen zwischen Arbeits- und Lebenswelt verschwimmen somit zunehmend. Die Gestaltung von Arbeit besitzt damit immer eine über die Arbeits-

Lernhaltige Arbeitsformen

Die Implementierung „lernhaltiger“ bzw. „lernförderlicher Arbeitsformen“ (BRÜGGEMANN/ROHS 2007, S. 284; SCHIERSMANN 2007, S. 92 ff.) trägt wesentlich zur Herstellung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit bei. Mit diesen Arbeitsformen sind solche Organisationsformen in der Arbeit gemeint, in denen das Arbeiten sowohl mit Prozessen des Lernens und der Kompetenzentwicklung als auch mit Verbesserungs- und Innovationsprozessen verbunden wird. Hierfür stellen Unternehmen erhebliche finanzielle Mittel bereit. Das Beispiel der wöchentlichen Gruppensitzungen in mittleren und großen Unternehmen zeigt dies deutlich. Die dort ablaufenden kontinuierlichen Lernprozesse, die den Gruppenaufgaben der Problemlösung, der Bilanzierung und Optimierung subsumiert sind, unterscheiden sich erheblich vom herkömmlichen betrieblichen Lernen, das hauptsächlich auf eine enge Anpassungsqualifizierung gerichtet ist.

In Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit und Jobrotation wird informell und erfahrungsbasiert gelernt. Um die Lernförderlichkeit zu steigern werden seit Jahren Verfahren zur Bestimmung von Lernmöglichkeiten in der Arbeit entwickelt und erprobt (FRIELING u. a. 2006). So werden etwa Arbeitsprozesse mit formellen Lernprozessen angereichert und verbunden. Bei der Weiterentwicklung von Gruppenarbeitskonzepten zeigt sich dies z. B. in der Betreuung durch professionell ausgebildete Lernprozessbegleiter wie dem Gruppen-Coach.

Arbeitsgebundene Lernformen

Lernformen inmitten der Arbeit sind in nennenswertem Maße erst mit neuen Arbeits- und Organisationskonzepten aufgekommen. Sie verbinden informelles und formelles Lernen. Prominente Beispiele sind Coaching, Lernstatt, Lerninseln, Arbeits- und Lernaufgaben und Communities of Practices (MORAAL/SCHÖNFELD/GRÜNEWALD 2004; DEHNBOSTEL 2007, S. 70 ff.). Bei diesen Lernformen handelt es sich im engeren Sinne um Lernorganisationsformen, da sie sich vorrangig auf die organisatorisch-strukturellen Bedingungen des Lernens beziehen. Es wird in Arbeitsprozessen ein bewusster Rahmen geschaffen, der Lernen und Kompetenzentwicklung – zumeist unter systematisch-methodischen Gesichtspunkten – unterstützt, fordert und fördert.

Wichtig ist festzuhalten, dass Lernformen in der Arbeit das informelle Lernen in den Kontext eines aktiven und partiell strukturierten Lernens stellen, indem sie es mit formellem Lernen verbinden oder in dieses integrieren, ohne dass es dabei formalisiert wird und seine charakteristischen Merkmale verliert. Den neuen Lernformen ist

Informelle und formelle Lernformen miteinander verbinden

gemeinsam, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden und so gezielte Kompetenzentwicklung unter fachlichen, sozialen und personalen Aspekten ermöglichen.

Kennzeichen dieser Arbeiten und Lernen verbindenden Lernformen ist eine doppelte Infrastruktur:

- Sie entspricht zum einen als Arbeitsinfrastruktur im Hinblick auf Arbeitsaufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Arbeitsumgebung.
- Zum anderen stellt sie als Lerninfrastruktur zusätzliche räumliche, zeitliche, sachliche und personelle Ressourcen bereit.

Lern- und reflexionshaltige Arbeitssituationen

Gespräche und kooperative Arbeitshandlungen im Arbeitsalltag lösen vielfach beiläufige Lernprozesse aus, die zu einem zusätzlichen Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen führen. Bei der Aufgabenbearbeitung wird systematisch auf Gelerntes zurückgegriffen, um Probleme zu lösen und Entscheidungen treffen zu können. Diese Lernprozesse orientieren sich an der unmittelbaren Ausführung von Tätigkeiten und der Reflexion von Arbeitsabläufen und -problemen und sind nicht als Arbeitsform oder Lernform im Sinne oben beschriebener Organisationsformen anzusehen. Lernen im Prozess der Arbeit findet somit zu einem wesentlichen Teil als ein Lernen statt, das als fluide, temporär, selbstgesteuert und als nicht formell organisiert charakterisiert werden kann. Übereinstimmend kommen verschiedene Forschungsarbeiten (vgl. KADE/SEITTER 2003; MOLZBERGER 2007) zu dem Ergebnis, dass es Lernsituatio-

Das Konzept lernförderlicher Arbeitsgestaltung aus konstruktivistischer Sicht

Das Arbeits-Lern-Handeln muss bestimmte Freiheitsgrade enthalten, indem neue Inhalte nicht als abgeschlossenes System erscheinen und die Lernenden Steuerungs- und Kontrollprozesse übernehmen können. Sie müssen eigene Erfahrungen machen, eigene Wissenskonstruktionen anwenden und Interpretationen vornehmen können. Die Freiheitsgrade sind bewusst wahrzunehmen, zu nutzen und zu gestalten. Das setzt voraus, dass die Lernenden motiviert sind, an den Arbeits- oder Lernhandlungen Interesse haben oder entwickeln und in hohem Maße selbstgesteuert lernen. Dabei ist Lernen immer auch ein sozialer Prozess, in dem die Lernenden und ihre Handlungen interaktiv und soziokulturell beeinflusst werden. Zusammengefasst sind die Grundsätze für die aktive Gestaltung von Lernumgebungen nach diesem Konzept: Authentizität und Situiertheit, multiple Kontexte, multiple Perspektiven und sozialer Kontext (siehe ausführlich: REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001; SONNTAG/STEGMAIER 2007).

Das Konzept des situierten Lernens

Das situierte Lernen gründet sich auf Lernprozesse, für die Interaktionen im sozialen Kontext einer Gemeinschaft, wie der betrieblichen Arbeitsgruppe, im Mittelpunkt stehen. Vier Merkmale zeichnen dieses Lernen aus (DEHNBOSTEL 2007, S. 26 f.):

- *Sinn und Bedeutung des Lernens:* Neu-erworbenes Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen werden im Lernprozess mit Erfahrungen in Einklang gebracht. Sie wirken sinnstiftend und bedeutend, da sich das Lernen über einen zielorientierten Praxiszusammenhang legitimiert.
- *Praxisgebundenheit des Lernens:* Der Lernprozess vollzieht sich ausschließlich durch praktische Erfahrung und aktives Handeln in und mit der Gemeinschaft bzw. Gruppe.
- *Identitätsbildung:* Der Kompetenzzuwachs und die Entwicklung zum Experten umfasst die Herausbildung einer Identität als Mitglied der jeweiligen Gruppe.
- *Praktikergemeinschaft:* Die Gruppe als soziale Gemeinschaft gibt den Rahmen für das Gruppenlernen und formt auch das Lernen des Einzelnen.

Arbeitsalltag erlebt und aus sozialen und fachlichen Gründen nachgesucht werden, kann sich eine Routine entwickeln, die strukturell, zeitlich und methodisch gestaltet wird. Reflexionshaltige Arbeitssituationen tragen wesentlich zur Lernförderlichkeit von Arbeit bei und sind über eine Arbeitsgestaltung nach den oben genannten Kriterien gezielt zu verbessern.

Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem

Man kann davon ausgehen, dass sich der seit Jahren bestehende Trend zum Lernen im Prozess der Arbeit auf absehbare Zeit fortsetzt und damit auch die Bemühungen um eine lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung. Bei aller positiven Sicht auf die Möglichkeiten zur Gestaltung von Arbeit und von Lernumgebungen in der Arbeit ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass das Lernen in der Arbeit auf den unmittelbaren betrieblichen Nutzen verengt und von rein zweckgerichtetem Handeln bestimmt wird. Dies würde eine Verengung der Kompetenzentwicklung und ein Abkopplung vom öffentlichen Bildungssystem bedeuten und die Anerkennung und

nen gibt, die sich durch die bewusste Lehr-Lernintention der Beteiligten als solche konstituieren, die jedoch in der Regel nicht durch Arbeits- und Lernformen oder durch Vorgesetzte oder Lernprozessbegleiter strukturiert oder initiiert werden. Fachkräfte und Kollegen praktizieren ein gezieltes Lern-Arbeitshandeln jenseits organisierter Lernformen und gezielter Lernunterstützung und Weiterbildung.

Diese Lern-Arbeitshandlungen finden durchweg in reflexionshaltigen Arbeitssituationen statt. Lerntheoretisch lassen sie sich am ehesten dem Konzept des situierten Lernens zuordnen.

Die Grenzen zwischen einem informellen Lernen in reflexionshaltigen Arbeitssituationen und dem Lernen in gezielt angelegten Arbeitsformen und Lernformen sind fließend. Aus ungeplanten und Spontansituationen, die als hilfreich im

Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf allgemeine und hochschulische Bildungsgänge erschweren oder zunichte machen.

Vor diesem Hintergrund kommt es darauf an, das betriebliche Lernen verstärkt mit außerbetrieblichen Lernorten und dem allgemeinen und hochschulischen Bildungswesen zu verbinden, wozu mit dem dualen System und dualen Studiengängen ausgesprochen gute Voraussetzungen bestehen. Nur so wird eine Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf BA- und MA-Studiengänge möglich sein, werden Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in einem die allgemeine und berufliche Bildung integrierenden Bildungssystem hergestellt. Unter Realisierung einer Reihe von Reformprämissen, wie sie in Ausgabe 6/2007 der Zeitschrift „Weiterbildung“ diskutiert werden, kann die Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Rahmen des z. Zt. in der Entwicklung befindlichen Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wesentlich zur weiteren Stärkung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung unter den Gesichtspunkten der Transparenz und Durchlässigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung beitragen. ■

Literatur

- BRÜGGEMANN, A.; ROHS, M.: *Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen.* In: DEHNBOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb.* Münster u. a. 2007, S. 275–290
- DEHNBOSTEL, P.: *Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz.* In: BWP 23 (1994) 1, S. 13–17
- DEHNBOSTEL, P.: *Lernen im Prozess der Arbeit.* Münster u. a. 2007
- FRANKE, G.: *Erfahrung und Kompetenzentwicklung.* In: DEHNBOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept.* Neusäß 1999, S. 54–70
- FRANKE, G.; KLEINSCHMITT, M.: *Der Lernort Arbeitsplatz.* Berlin, Köln 1987
- FRIELING, E. u. a.: *Lernen in der Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz.* Münster u. a. 2006
- KADE, J.; SEITTER, W.: *Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2003) 4, S. 602–617*
- MOLZBERGER, G.: *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven.* Wiesbaden 2007
- MORAAL, D.; SCHÖNFELD, G.; GRÜNEWALD, U. (2004): *Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung.* In: MEYER, R. u. a. (Hrsg.): *Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten.* Münster u. a. 2004, S. 29–43
- REINMANN-ROTHMEIER, G.; MANDL, H.: *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens.* In: DEHNBOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen.* Berlin 2001, S. 195–216
- SONNTAG, K.-H.; STEGMAIER, R.: *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit.* Stuttgart 2007
- SCHIERSMANN, CH.: *Berufliche Weiterbildung. Lehrbuch.* Wiesbaden 2007
- WEITERBILDUNG – *Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 6, 2007*