

Kompetenzorientierung braucht betriebliche Lernorte

Wandel von Lern(ort)strategien in der Berufsausbildung in Großbetrieben

► Das Lernen im Arbeitsvollzug hat in der beruflichen Bildung der Großbetriebe wieder einen höheren Stellenwert bekommen. Diese Lern(ort)strategie ist freilich nicht ohne Risiko, da die arbeitsplatzbezogenen Lernpotentiale wesentlich von den betrieblichen Produktions- und Arbeitskonzepten abhängen. Dennoch wird im Folgenden für das Lernen der Auszubildenden in der Arbeitstätigkeit plädiert. Der Beitrag behandelt aus Sicht der Berufsausbildung in einem Großbetrieb das Lernen an unterschiedlichen betrieblichen Lernorten, insbesondere am Arbeitsplatz in der Produktion. Dabei wird auch das Problem des Übergangs von der Ausbildung in den Einsatzbetrieb erörtert. Abschließend wird ein Instrument zur Qualitätsmessung des arbeitsbezogenen Lernens dargestellt, wie es durch die Volkswagen Coaching GmbH angewandt wird.

Kompetenzorientierung im Lernort Betrieb

Fragt man einen Fertigungsmanager in einem Großbetrieb der Metallindustrie nach Lernorten im Betrieb, so bekommt man nicht selten die Antwort, dass in der Ausbildungswerkstatt gelernt und in der Fabrik gearbeitet werde. Aus Sicht vieler Verantwortlicher in den Betrieben ist das Lernen auf spezifische Lernorte begrenzt:

- auf die Ausbildungswerkstatt, in der Fertigkeiten und Fähigkeiten etwa der Metalltechnik erlernt werden,
- auf die Labore, in denen Grundlagen z. B. der Antriebs- und Steuerungstechnik vermittelt werden, sowie
- auf die Seminar- bzw. Unterrichtsräume, in denen Theorievermittlung vorgenommen wird.

Im Rahmen der Modernisierung der beruflichen Bildung und der Novellierung des BBiG hat der Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit (§ 1) an Bedeutung gewonnen. In der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe findet dieses Konzept seine praktische Einbettung, in dem die Berufsbilder offener und flexibler geworden sind, die Selbstorganisation und -regulation der Auszubildenden ein wesentliches Lernziel moderner Berufsbildung werden sollen und schließlich die Kompetenzorientierung Eingang in die berufliche Bildung genommen hat.

Die Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung hängt letztlich von Handlungsanforderungen ab, die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen entwickeln sollen (z. B. CZYCHOLL/EBNER, 2006). Diese Dimensionen der Kompetenzentwicklung basieren aus arbeitswissenschaftlicher Sicht auf Kriterien der Lernförderlichkeit in der Arbeitstätigkeit. Im Zusammenhang mit arbeitsbezogener Anforderungsvielfalt betonen sie vor allem (FRIELING u. a. 2006):

- den Handlungsspielraum, im Sinne aufgabenbezogener Handlungsoptionen,
- den Gestaltungsspielraum, im Sinne von aufgabenbezogener Handlungsoptimierungen,
- den Entscheidungsspielraum, im Sinne von selbständigen Handlungsentscheidungen.



MICHAEL LACHER

Dr., Leiter der Volkswagen Coaching GmbH,
Niederlassung Kassel, Baunatal

Der Lernort Betrieb zeigt sich in dieser Perspektive als optimale Ergänzung und Verlängerung des traditionellen Lernorts der Ausbildungswerkstatt, weil hier eine treffliche Symbiose von handlungsorientierten Berufsbildungskonzepten entlang der Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie den arbeitspolitischen Handlungsanforderungen des Betriebes zu gelingen scheint.

Lernort Betrieb als Chance in der Berufsausbildung

Arbeiten und Lernen findet indes in den unterschiedlichen Branchen auf unterschiedliche Weise statt. In den eher dienstleistungsbezogenen Bereichen, die vor allem von der Angestelltenarbeit geprägt sind, wie etwa die IT-Branche, dürften breite Aufgabenzuschnitte, ganzheitliche Arbeitsvollzüge sowie teamorientierte Arbeitsstrukturen ein dominantes Arbeitsmodell darstellen. Das Gleiche gilt im gewerblichen Bereich für den Werkzeugmaschinenbau, der von der Facharbeit und hohen Freiheitsgraden im Arbeitsvollzug geprägt ist. Ausgehend von diesen organisationalen Dienstleistungs- und Produktionsvoraussetzungen werden aus berufspädagogischer Sicht noch immer optimistische Voraussagen zu den Lernanforderungen im Betrieb vorgenommen (z. B. DEHNBOSTEL 2006; SCHEIB 2007). Getrübt werden diese Einschätzungen nur von Tendenzen, die aufgrund hoher selbstverpflichtender Leistungsverdichtung (z. B. durch Zielvereinbarungen), und widersprüchlicher Formen der Selbstorganisation die Beschäftigten eher als „Arbeitskraftunternehmer“ (PONGRATZ 2002) denn als abhängig Beschäftigte sehen. In diesem Fall droht der Lernort Betrieb zu einer gefährdeten Lernumgebung zu werden, da zum Lernen keine Zeit ist, die realen Arbeits- und Geschäftsprozesse eher Freiheitsgrade einschränken als Lernpotentiale entfalten und die Erfüllung von Lernaufgaben unter dem Diktat der schnellen Geschäftsabwicklung leiden. Dennoch dürften in diesem Falle die betrieblichen Lernvoraussetzungen für dezentrale Berufsbildungskonzepte eher günstig sein. Die fachlichen Kompetenzanforderungen erlauben aufgrund von facharbeiterorientierten Arbeitskonzepten (z. B. im Werkzeugmaschinebau) ein hohes Maß an

- Erfahrungslernen und systematischem Lernen,
- Lernen anhand der betrieblichen Prozesskette sowie
- sozialem Lernen in modernen Organisationskonzepten.

Unter diesen Voraussetzungen bietet der Lernort Betrieb in einigen Branchen und Ausbildungsbereichen eine hand-

lungsorientierte Voraussetzung zur Erfüllung der Lernziele der Ausbildungsordnung und vor allem des reibungslosen späteren betrieblichen Einsatzes.

Lernort Betrieb als Risiko in der Berufsausbildung

Ein anderes Bild zeigt sich in Unternehmen, deren Leitbild nicht mehr dem facharbeiterzentrierten Produktionsmodell zu folgen scheint. Namentlich in der Automobilindustrie, in zahlreichen Zulieferunternehmen oder allgemein gesprochen in Betrieben der Großserie¹ setzen sich mehr und mehr Arbeitsstrukturen durch, die durch Vereinfachung und Standardisierung von Arbeitsprozessen, Routinisierung von Arbeitstätigkeiten und komplexen Arbeitsanforderungen in Form von mitarbeiterbezogenen Beteiligungsprozessen gekennzeichnet sind. Dies führt insgesamt zu ambivalenten Kompetenzanforderungen (CLEMMENT/LACHER 2006). Die Diskussion in der Berufsbildung neigt dazu, diese Prozesse zu ignorieren (z. B. SCHEIB 2007), weil sie so gar nicht in die Curricula der Berufsbildung zu passen scheinen. Die Orientierung der Berufsbildungskonzepte an den Lernerfordernissen der Lernenden ist so lange sinnvoll und notwendig, wie das Erlernte im Arbeitsvollzug, etwa der Fabrik oder im Büro, auch abgerufen wird. Die Brüchigkeit eines Konzeptes vollständiger Handlung erweist sich im betrieblichen Lernort als Lernrisiko, wenn sie am Arbeitsplatz nicht abgerufen werden kann. Bei hoch arbeitsteiligen Strukturen in einem Großbetrieb ist dies nichts Neues. Wenn nunmehr Elemente der Prozessstandardisierung die Arbeitsvollzüge vereinfachen und zersplittern, gerät das Lernziel der Handlungsfähigkeit am Lernort Betrieb in ein neues Licht: Handlungsfähigkeit zu erwerben, heißt dann auch, arbeitsteilige und standardisierte Prozesse in ihrem Unternehmenskontext zu verstehen, psychisch zu verarbeiten und, vor allem, neu zu denken, d. h. zu verändern. Ein Prozess- und Arbeitsstandard ist dabei immer vorläufig und zwingt zur kontinuierlichen Verbesserung. Werden diese Entwicklungen der Kompetenzanforderung in der Berufsbildung nicht aufgenommen, so stoßen Vorschläge in die konzeptionelle Lücke, die vor dem Hintergrund der Einführung standardisierter Produktionssysteme einen zunehmenden Bedeutungsverlust der beruflichen Erstausbildung zugunsten von arbeitsplatzbezogenen Anlernverfahren sehen (GRYGLEWSKI 2007).

Lernortübergänge

Zur Gestaltung von Übergängen sollte ein Modell entwickelt werden, das eine Neubalancierung von Arbeiten und Lernen zwischen der beruflichen Erstausbildung und dem Einstieg in die Fachpraxis ermöglicht (HAASE 2007). Danach hat der Lernort Betrieb drei zentrale Aufgaben. Er hat

- die Wertschöpfungsaufgaben für die Auszubildenden zu organisieren,
- den Übergang von der Erstausbildung in die Praxis zu erleichtern und

Anmerkungen

¹ Mittlerweile werden die standardisierten Produktionssysteme auch von der Kleinserie übernommen, vgl. SPRINGER, MAYER 2006

- das arbeitsbezogene Lernen in der Arbeitstätigkeit zu verstärken.

Der Lernort Betrieb könnte zu einer ausbildungsförderlichen Lernplattform werden, wenn

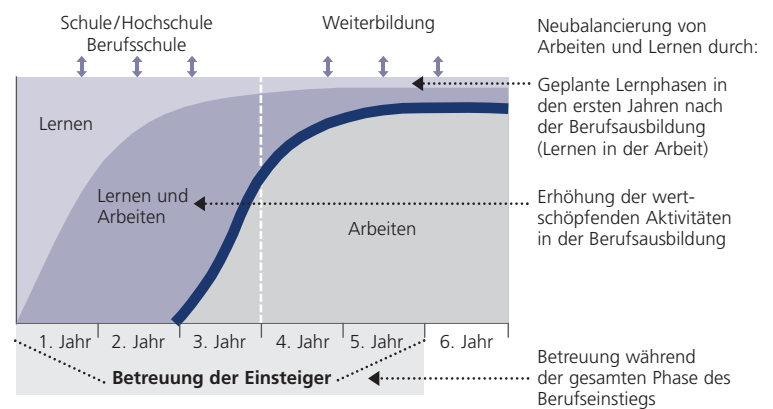
- das Curriculum auch ambivalente Kompetenzanforderungen verarbeitet,
- die betrieblichen Anforderungen Bestandteil weiterer Lernorte sind (Ausbildungswerkstatt, Schule),
- die Auszubildenden in die betrieblichen Abläufe einbezogen werden,
- eine systematische Betreuung über die Erstausbildung hinaus erfolgt,
- die Prüfung als fachlicher Auftrag vorgenommen wird sowie
- der spätere betriebliche Einsatz dem letzten Lernort entspricht.

So kommt es, dass die großen Ausbildungsbetriebe bestimmte organisationale Voraussetzungen aus den Betrieben schon zum Bestandteil der Ausbildungswerkstätten machen: Teamarbeit, Zielvereinbarungsprozesse, vorbeugende Instandhaltung, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse, Qualitätsmethoden etc. werden genauso Teil der Organisation und des Curriculums, wie sie auch Kern der neuen Ausbildungsabläufe außerhalb des Lernortes Betrieb werden. Ergänzend hierzu werden die fachlichen Aufgaben als Realaufgaben des Wertschöpfungsprozesses durch Auszubildende selbst übernommen, um Themen der selbständigen Auftragsabwicklung, der eigenen An- und Abwesenheit und der Kontrolle des Geschäftsprozesses zu übernehmen. Dies dürfte nicht nur ein erheblicher Ergebnisbeitrag zur Refinanzierung der beruflichen Erstausbildung sein, sondern eine organisationale Verbindung zum Lernort Betrieb darstellen. Der „lange Arm der Arbeit“ reicht demnach bis in die Organisationsgrundlagen der ersten Ausbildungsjahre hinein und bildet so eine qualitative Glättung des Übergangs von der Erstausbildung in die Fachpraxis.

Perspektiven der Kompetenzorientierung im Lernort Betrieb

Vor dem Hintergrund erheblicher Lernrisiken im betrieblichen Lernort ist die Frage zu stellen, warum in modernen Kompetenzkonzepten der Berufsbildung dennoch das Lernen in der Arbeitstätigkeit unerlässlich ist. Geht man von einer aufeinander bezogenen Dreidimensionalität des beruflichen Lernens aus (BERGMANN 1996; siehe rechts stehende Übersicht), so werden Kompetenzen ganz wesentlich im praktischen Arbeitsvollzug auf der Grundlage von Erfahrungen erworben.

Abbildung Lernortübergänge – qualitative Verbesserung Berufseinstieg Fachkräfte



Quelle: HAASE 2007

Die Form des erfahrungsbasierten Lernens erfolgt am Arbeitsplatz, in der Kooperation mit kompetenten Kollegen, im Realvollzug von Arbeitsaufgaben. Begreift man Kompetenz zudem noch als einen „bestimmten emotionalen Zustand“ (DÖRNER u. a. zit. nach BERGMANN 1996, S. 158), der die Bearbeitung unsicherer Situationen in einem unsicheren Umfeld umfasst und als Lerngegenstand bewusst machen soll, dann wird der Kompetenzbegriff einmal mehr an den betrieblichen Lernort gebunden. Dies hat im Zuge der Auseinandersetzung mit ambivalenten Kompetenzanforderungen eine besondere Bedeutung: Sollen einerseits repetitive Teilarbeiten, etwa in den betrieblichen Versetzungszeiträumen, verrichtet werden, bestimmen andererseits hochkomplexe Tätigkeiten der Problemlösung und Verbesserung von Arbeitsaufgaben die Arbeitssituation am Lernort Betrieb. Insbesondere Auszubildende in den betrieblichen Ausbildungsstationen haben hierbei offene Problemsituationen zu bestehen und Methoden ihrer Bewältigung zu erlernen, die vor allem den Transfer des Erlernten in die Tätigkeiten ermöglichen sollen. „Hohe Kompetenz schließt das Übertragen von Strategien auf neue Aufgaben und Situationen ein und damit die Befähigung zum Transferieren. Diese Kompetenz zum Transferieren hat kognitive, motivationale und

Dreidimensionalität des beruflichen Lernens (BERGMANN 1996):

1. Aneignung des Wissens, etwa des Unternehmens, des Produktes, der Technik am Arbeitsplatz etc., das sich in der Weiterbildung fortsetzt;
2. Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als kognitive Vorgänge komplexe Tätigkeiten verarbeiten bzw. automatisch (Fertigkeiten) vollzogen und vor allem als Erfahrung im Arbeitsvollzug erworben werden;
3. berufsübergreifende Kernqualifikationen, die Grundlage unterschiedlicher Berufe sein können und vor allem Flexibilitätserfordernissen gerecht werden sollen.

emotionale Voraussetzungen. Sie kann nur im Arbeitsprozess bei der Auseinandersetzung mit wechselnden problemhaltigen Arbeitsaufgaben erworben werden.“ (BERGMANN 1996, S. 158). Umso wichtiger ist es, die Qualität des arbeitsgebunden Lernens in den betrieblichen Ausbildungsstationen für Auszubildende sicherzustellen. Im Folgenden soll hierzu beispielhaft ein Werkzeug zur Qualitätssicherung in betrieblichen Ausbildungsstationen dargestellt werden, das bei Volkswagen im Werk Kassel durch die Volkswagen Coaching GmbH angewandt wird.

Evaluation betrieblicher Lernorte: ein Beispiel aus der Praxis

Kennzeichen der schriftlichen Befragung

Die Befragung

- ist freiwillig und anonym,
- wird in der Berufsschule in Gruppen durchgeführt,
- ist standardisiert, umfasst 30 Fragen und dauert ca. 20 Minuten pro Befragungsgruppe,
- wird in Wellen alle drei Monate durchgeführt und
- wird zentral ausgewertet.

Die Evaluation basiert auf der Befragung von Auszubildenden in betrieblichen Ausbildungsstationen über acht Befragte. Ziel der Befragung war es, regelmäßige und valide Informationen über ca. 250 Ausbildungsstationen im Betrieb zu bekommen.

Die Auszubildenden wurden aufgefordert, eine Bewertung der betrieblichen Ausbildungs-

stationen vorzunehmen. Auf dieser Grundlage sollten Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität erreicht werden. Beurteilt werden sollten vier Bereiche:

1. die Ausbildungsstation allgemein (Aufgaben, Lernziele, Lehr-/Lernmaterialien, Arbeitsaufträge, Handlung),
2. die Qualität des Ausbildungsbeauftragten,
3. die Zusammenarbeit in der Ausbildungsstation,
4. die Integration in das organisationale Arbeitsumfeld (Gruppenarbeit, Zielvereinbarung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess etc.) des Betriebes.

Die Aussagen der befragten Auszubildenden basieren auf ihren persönlichen Erfahrungen in ihren betrieblichen Ausbildungsstationen in der Produktion bzw. Instandhaltung. Die Ergebnisse der Befragung werden zusammen mit dem betrieblichen Vorgesetzten, z. B. Meistern, dem Ausbildungsbeauftragten im Betrieb, dem zuständigen Betriebsrat und der Jugend- und Auszubildendenvertretung sowie der zuständigen Ausbilderin/dem zuständigen Ausbilder vor Ort im Betrieb besprochen. Die Besprechungen erfolgen in Form von Begehungen innerhalb der Ausbildungsstation. Aus diesen Besprechungen heraus ergibt sich ein dringender Handlungs- bzw. Verbesserungsbedarf, wenn auf Grundlage der Befragungsergebnisse die Ampel der Ausbildungsstation auf „Rot“ geschaltet ist. Dies geschieht dann, wenn 50 Prozent und weniger der Befrag-

Dringender Handlungsbedarf besteht, wenn die Ampel der Ausbildungsstation auf „Rot“ geschaltet ist.

ten die Ausbildungsstation negativ bewertet haben. Kein Handlungsbedarf ergibt sich bei einer „Grünschaltung“, wenn 90 Prozent der Befragten die Ausbildungsstation positiv bewerten. Noch gezielter kann anhand der Auswertung vorgegangen werden, wenn Einzelitems (z. B. „Kennen Sie die Lernziele der Ausbildungsstation?“) negativ beantwortet werden. Nach fünf Befragungswellen sind bisher 1060 Befragungen durchgeführt worden.

Mit diesem Instrument kann ein hohes Maß an Transparenz, Gültigkeit und Zuverlässigkeit in die Qualität der betrieblichen Ausbildung gebracht werden, was bei einer so großen Zahl betrieblicher Ausbildungsstationen sonst kaum möglich wäre. Zudem ist das Qualitätswerkzeug praxisorientiert, da mit den Ergebnissen gezielt auf eine Verbesserung der Ausbildung eingewirkt werden kann und darüber hinaus durch den Kommunikationsprozess zwischen sämtlichen Akteuren (Ausbilder, Ausbildungsbeauftragte, Betriebsrat sowie Jugend- und Auszubildendenvertretung, betrieblicher Vorgesetzter) das Thema betriebliche Ausbildung kontinuierlich in den Betrieb getragen wird. ■

Literatur

- BERGMANN, B.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster 1996, S. 153–262
- CLEMENT, U.; LACHER, M. (Hrsg.): *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*. München 2006
- CZYCHOLL, R.; EBENER, H. G.: *Handlungsorientierung in der Berufsbildung*. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 44–54
- DEHNBOSTEL, P.: *Lernen am Arbeitsplatz in der modernen Produktion – eine Frage der Strukturierung*. In: CLEMENT, U.; LACHER, M., a. a. O. 2006, S. 133–146
- FRIELING, E. u. a.: *Lernen durch Arbeit*. Münster 2006
- GRYGLEWSKI, S.: *Sicherung von Produktionsarbeit in Deutschland. Reformbedarf der arbeitsorganisatorischen Leitbilder*. - In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 61 (2007), S. 47–53
- HAASE, J.: *Vortrag auf der Internationalen Bildungsleitertagung der Volkswagen Coaching GmbH*. Ingolstadt 2007
- PONGRATZ, H. J.: *Erwerbstätige als Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft?* In: KUDA, E.; STRAUSS, J. (Hrsg.): *Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung*. Hamburg 2002, S. 8–23
- SCHIEB, T.: *Berufskompetenz in modernen Produktionsstrukturen. Entwicklung der Kompetenzen für die Produktion von morgen*. In: *BWP* 36 (2007) 6, S. 20–23
- SPRINGER, R.; MEYER, F.: *Flexible Standardisierung von Arbeitsprozessen*. In: CLEMENT, U.; LACHER, M. (Hrsg.): *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*. Stuttgart 2006