



Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung

Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte

Zielgruppengerechte
Weiterbildungssettings
in der Bildungspraxis

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**
► Forschen
► Beraten
► Zukunft gestalten



Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte

Zielgruppengerechte
Weiterbildungssettings
in der Bildungspraxis

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

» Forschen
» Beraten
» Zukunft gestalten



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
 Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
 detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

- Band 76 Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte.
Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis
- Herausgeber Günther G. Goth, Susanne Kretschmer, Iris Pfeiffer
- Autoren Dominique Dauser, Andreas Diettrich, Rolf Feichtenbeiner, Andrea
Mohorič, Philipp K. Görs, Kristin Hecker, Matthias Kohl, Christina Köpp,
Thomas Kretschmer, Britta Matthes, Friedemann W. Nerdinger, Christo-
pher Osiander, Iris Pfeiffer, Claudia Ruhland, Thomas Schley, Enzo Weber
- Verlag @ wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2019
- Gesamtherstellung wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
www.wbv.de
- Förderhinweis Der vorliegende Band ist ein Produkt des Projekts „Entwicklung und
Erprobung neuartiger Lernformen in Weiterbildungsmaßnahmen für nicht
formal Qualifizierte“ (Pro-up). Das Projekt wurde vom Bundesinstitut für
Berufsbildung (BIBB) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung
und Forschung im Rahmen des Förderschwerpunkts „Innovative Ansätze
zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (InnovatWB) unter dem
Förderkennzeichen 211AWB089 gefördert (01.11.2015-31.12.2018) sowie
wissenschaftlich begleitet; durchgeführt wurde es in Kooperation mit der
Bundesagentur für Arbeit. Die Verantwortung für den Inhalt der Ver-
öffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil des Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Die Autoren, der Verlag und der Herausgeber haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Printed in Germany

ISBN Print: 978-3-7639-6029-3
 ISBN E-Book: 978-3-7639-6030-9
 Bestell-Nr. 6004700

Inhalt

Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte – eine Einführung	5
<i>Iris Pfeiffer</i>	
I Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung	
Stärkung des Lernorts Betrieb und arbeitsplatznahes Lernen: Eine Option für die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter?	15
<i>Andreas Diettrich</i>	
Digitalisierung und berufliche Weiterbildung – digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens Geringqualifizierter?	31
<i>Matthias Kohl</i>	
Beratung und Weiterqualifikation von formal Gering- qualifizierten auf Basis von Kompetenzfeststellungen	45
<i>Kristin Hecker, Thomas Schley & Iris Pfeiffer</i>	
II Charakterisierung und Situation der Zielgruppe	
Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse	61
<i>Christopher Osiander</i>	
Auswirkungen von Digitalisierung und demografischem Wandel für Geringqualifizierte	89
<i>Britta Matthes & Enzo Weber</i>	
III Erprobung und Implementierung	
Innovation und Wissensmanagement bei Bildungsdienstleistern. Eine Studie der Aktionsforschung	107
<i>Philipp K. Görs, Christina Köpp & Friedemann W. Nerdinger</i>	
Initiierung und Unterstützung von Innovationsprozessen ...	125
<i>Dominique Dauser</i>	

IV Ergebnisse und Transfer

Individualisierung durch Lernprozessbegleitung 169
Dominique Dauser & Thomas Kretschmer

Fortbildung für Ausbilder/innen zur Lernprozessbegleitung
beim Lernen mit digitalen Medien im Betrieb 199
Andrea Mohorič, Rolf Feichtenbeiner & Claudia Ruhland

Förderstrukturen für bildungsferne und -benachteiligte
Zielgruppen 217
Dominique Dauser & Thomas Kretschmer

Resümee und Perspektiven..... 241
Dominique Dauser, Kristin Hecker & Iris Pfeiffer

Autorenverzeichnis 249

Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte – eine Einführung

Iris Pfeiffer, Geschäftsführerin des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)

Digitalisierung und demografischer Wandel haben tief greifende Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und die Qualifikationsanforderungen in der beruflichen Bildung. Insbesondere die zu erwartenden Auswirkungen auf die Beschäftigungschancen nicht formal Qualifizierter sind enorm, worauf zahlreiche Studien der letzten Jahre verweisen (Dengler / Matthes 2018; Frey / Osborne 2017; Zika u. a. 2018). Denn die Substitutionspotenziale durch technische Entwicklungen sind in den Helferberufen nicht nur höher, sondern in den letzten Jahren auch stärker angestiegen als in den Spezialisten- und Expertenberufen. Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium entscheiden mehr denn je über Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen.

Wie die Entwicklung qualifikationsspezifischer Arbeitslosigkeit zeigt, haben es Geringqualifizierte selbst in Zeiten guter Arbeitsmarktlage schwer, einen Arbeitsplatz zu finden. Der Arbeitsmarkt zeigt sich schon heute für diese Personengruppe wenig aufnahmefähig, und es steht zu erwarten, dass diese Tendenz sich künftig noch weiter verstärkt. Denn das im Helferbereich frei werdende Arbeitskräftepotenzial kann den aktuellen und künftigen Qualifikationsanforderungen nicht ohne Weiteres gerecht werden. Nachgefragt werden qualifizierte Arbeitskräfte, die bereits eingetretene und bevorstehende Veränderungen mittragen können. Der demografisch bedingte Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials bietet zwar Chancen, die Arbeitslosigkeit Geringqualifizierter abzubauen. Doch die Voraussetzung hierfür ist, dass es gelingt, ihr Qualifikationsniveau zu heben.

Vor diesem Hintergrund kommt der beruflichen Weiterbildung eine im Verhältnis zur Ausbildung zunehmende Bedeutung zu. Aktuelle bildungspolitische Bestrebungen zur Förderung von Weiterbildung sollen daher in einer nationalen Weiterbildungsstrategie abgestimmt

und zusammengeführt werden. Wie im Koalitionsvertrag vereinbart, soll eine neue Weiterbildungskultur etabliert, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Instrumente besser verzahnt und Weiterbildungsprogramme von Bund und Ländern gebündelt werden. Um den technologischen und gesellschaftlichen Wandel bewältigen und gestalten zu können, muss die berufliche Weiterbildung neu ausgerichtet werden. Die nationale Weiterbildungsstrategie soll auf bereits erfolgreich etablierten, aber auch geplanten Initiativen und Gesetzen der Bundesregierung aufsetzen. Zu nennen sind hier unter anderen das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das Qualifizierungschancengesetz. Damit davon insbesondere auch Personengruppen profitieren, die bisher wenig im Fokus der beruflichen Weiterbildung stehen, sind innovative Ansätze gefragt. Diese liegen insbesondere im Bereich der abschluss- und zertifikatsorientierten Weiterbildung, der Digitalisierung, der stärkeren Betonung des betrieblichen Kontextes und der Organisationsentwicklung von Bildungsdienstleistern. Klassische Schulungsformate und Seminarangebote werden hingegen weiter an Bedeutung verlieren.

Sollen Geringqualifizierte für den Arbeitsmarkt der Zukunft fit gemacht werden, müssen ihre spezifischen Qualifizierungs- und Bildungsbedarfe berücksichtigt werden. Diese sind gekennzeichnet von Lernentwöhnung, fehlender Lernmotivation aufgrund negativer Lernerfahrung und einem eher niedrigen Niveau beruflicher Grundbildung. Hinzu kommen finanzielle und organisatorische Hürden, die ihnen den Zugang zu beruflicher Weiterbildung erschweren. Wegen ihres eher pragmatischen Zugangs zu Bildung haben sie Vorbehalte gegenüber theoretischem und formalem Lernen. Statt der üblichen organisierten, angeleiteten Lernprozesse kommen ihnen insbesondere solche didaktischen Arrangements entgegen, die von einer lebendigen, konstruktiven und entwicklungsförderlichen Lernkultur geprägt sind. Um Lebenssituation, Bedürfnissen und Lernverhalten der Zielgruppe besser gerecht zu werden, wird für die Zielgruppe ein möglichst betriebsnahes Lernen mit praxisorientierter Theorievermittlung empfohlen. Geeignet sind individualisierbare, praxisorientierte und flexible Lernarrangements.

Unter dieser Maßgabe wurde im Projekt „Entwicklung und Erprobung neuartiger Lernformen in Weiterbildungsmaßnahmen für nicht formal Qualifizierte“ (Pro-up) eruiert, wie Weiterbildungssettings ziel-

gruppengerecht gestaltet werden können, was bei ihrer Umsetzung zu beachten ist und wie sie in die Bildungslandschaft implementiert werden können. Der „Pro-up“-Modellansatz fokussiert insbesondere auf zentrale Elemente von Lernprozessbegleitung. Diese umfassen neben Lernberatung auch die Förderung (beruflicher) Grundkompetenzen sowie die Unterstützung bei der Organisation eines lernförderlichen Umfeldes an den Lernorten Bildungsdienstleister und Betrieb. Individuelle Lernendenbedürfnisse können dabei durch Einsatz digitaler Medien adressiert werden, indem Präsenzunterricht mit technologiebasiertem Wissenserwerb kombiniert wird (Blended Learning). Das Konzept eignet sich gleichermaßen für die Zielgruppen Arbeitslose und Beschäftigte. Erprobt wurde es, teilweise in mehreren Durchgängen, in fünf Arbeitsagenturbezirken in drei Bundesländern.

Das Projekt ist im Förderschwerpunkt „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (InnovatWB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelt, in dessen Fokus die (Neu-)Ausrichtung auf eine nachhaltige, innovative und demografiesensible Weiterbildungskultur steht. In 34 Projekten haben 63 Partner aus Wissenschaft und Praxis drei Jahre lang Grundlagen und Konzepte für eine zukunftsfähige berufliche Weiterbildung erforscht, entwickelt und erprobt. Unter anderem befassten sie sich damit, wie mittels Weiterbildung die Beschäftigungsfähigkeit von niedrig oder nicht formal Qualifizierten verbessert werden kann.

Im Mittelpunkt des Sammelbands stehen die Ergebnisse aus dem Projekt „Pro-up“. Diese werden im Umfeld innovativer Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung verortet und auf die besondere Situation der Zielgruppe rückbezogen. Zudem werden anhand von Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren aus den Erprobungen Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Implementierung herausgearbeitet. Um den Transfer zu unterstützen, liegt ein weiterer Schwerpunkt der Darstellung auf Empfehlungen für Bildungspraxis und -politik. Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Befunde wird in eigenen Beiträgen auch auf Ergebnisse anderer Projekte des f-bb beziehungsweise aus dem Förderschwerpunkt InnovatWB verwiesen:

- Wegen ihrer oft negativen Bildungserfahrungen in formalen Bildungszusammenhängen präferieren nicht formal Qualifizierte in

der Regel informelles, arbeitsplatznahes Lernen. Doch obwohl Lernen am Arbeitsplatz zu den etablierten Lernformen der beruflichen Bildung zählt, muss der Betrieb als Lernort für die Zielgruppe erst erschlossen werden. Denn Arbeitsplätze im Helferbereich sind meist wenig lernhaltig. Zudem besitzt die Zielgruppe selten die für die Organisation arbeitsbezogener Lernprozesse erforderlichen Lernstrategien. Die zielgruppengerechte Gestaltung des Lernprozesses erfordert neben einer professionellen Lernprozessbegleitung folglich eine Didaktisierung des Arbeitsplatzes (Beitrag „Stärkung des Lernorts Betrieb und arbeitsplatznahes Lernen: Eine Option für die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter?“ von Diettrich).

- Eine wichtige Rolle bei der didaktischen Gestaltung arbeitsplatznahen Lernens können digitale Medien spielen. Sie können dazu beitragen, Lernen stärker zu individualisieren und passgenau zu unterstützen, indem sie Lernvoraussetzungen, Lernfortschritt und Lernergebnis individuell sichtbar machen und auch bei der Auswahl passender Lerninhalte berücksichtigen. Mittels Videos, Animationen oder interaktiv in Form von Simulationen bieten sie außerdem die Möglichkeit, abstrakte, nicht haptisch erfahrbare oder aus Sicherheitsgründen nicht darstellbare Lerninhalte erfahrbar zu machen. Hierbei sind jedoch mit Blick auf die Zielgruppe Geringqualifizierte besondere Gestaltungsanforderungen zu beachten – vor allem eine aktivierende Didaktik und ganzheitliche Lernunterstützung stellen zentrale Erfolgsfaktoren dar (Beitrag „Digitalisierung und berufliche Weiterbildung – digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens Geringqualifizierter?“ von Kohl).
- Nicht formal Qualifizierte verfügen meist über berufliche Kompetenzen aus teilweise langjähriger Beschäftigung z.B. im Helferbereich. Doch können sie diese nicht durch Zertifikate nachweisen und damit weder auf dem Arbeitsmarkt verwerten noch bei einer beruflichen Weiterbildung darauf aufbauen. Deswegen kommt der Feststellung vorhandener beruflicher Kompetenzen gerade für diese Zielgruppe eine zentrale Bedeutung zu. Vorgestellt werden subjekt- und anforderungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren sowie deren Zielsetzungen und Einsatzfelder. Einerseits dienen sie der individuellen Beratung und Vermittlung von Weiter-

bildungsinteressierten in passgenaue Angebote. Andererseits können sie zur Individualisierung von Lernprozessen innerhalb von Qualifikationsmaßnahmen genutzt werden (Beitrag „Beratung und Weiterqualifikation von formal Geringqualifizierten auf Basis von Kompetenzfeststellungen“ von Hecker, Schley und Pfeiffer).

- Unter dem Aspekt Charakterisierung und Situation der Zielgruppe wird ihr Zugang zu beruflicher Weiterbildung in einem Beitrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) beleuchtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Teilnahmeverhalten und den (Netto-)Wirkungen beruflicher Weiterbildung für Arbeitslose. Adressiert werden auch bekannte Weiterbildungshemmnisse. Die öffentlich geförderte Weiterbildung für Arbeitslose wird in quantitativen Termini dargestellt und in den Kontext der aktiven Arbeitsmarktpolitik eingeordnet. Einen Eindruck von den Voraussetzungen für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter geben aktuelle Befunde des IAB zu kognitiven Kompetenzen Geringqualifizierter (Beitrag „Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse“ von Osiander).
- Ein weiterer Beitrag des IAB stellt die Auswirkungen des digitalen und demografischen Wandels für Geringqualifizierte in den Mittelpunkt. Durch die Digitalisierung wird Arbeit nicht nur substituiert, sondern auch neu geschaffen. Gleichzeitig bietet der zu erwartende demografisch bedingte Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials Chancen, die Arbeitslosigkeit Geringqualifizierter abzubauen. Um das Fachkräftepotenzial dieser Personengruppe heben zu können, sind jedoch Investitionen in bedarfsgerechte Weiterbildung erforderlich (Beitrag „Auswirkungen von Digitalisierung und demografischem Wandel für Geringqualifizierte“ von Matthes und Weber).
- Vor diesem Hintergrund sind Bildungsdienstleister aufgefordert, sich den Herausforderungen auf einem sich verändernden Weiterbildungsmarkt zu stellen. Hinsichtlich ihrer Innovationsbereitschaft und -fähigkeit kann man eher progressiv und eher traditionell orientierte Bildungsdienstleister unterscheiden. Dabei ist das organisationale Wissensmanagement ein wichtiger Einflussfaktor auf den Umgang mit Veränderungen. Dies zeigen die Ergebnisse einer Aktionsforschungsstudie der Universität Rostock, die im Innovat-

WB-Projekt „Im DIALOG zur Innovation“ (DIALOG) durchgeführt wurde (Beitrag „Innovation und Wissensmanagement bei Bildungsdienstleistern. Eine Studie der Aktionsforschung“ von Görs, Köpp und Nerdinger).

- Um Weiterbildungsbeteiligung und -erfolge von nicht formal Qualifizierten zu verbessern, sind innovative Weiterbildungsangebote gefragt. Innovationsprozesse können angestoßen und unterstützt werden, indem Arbeitsmarkt- und Bildungsakteure in (über-)regionalen Innovationsnetzwerken zusammenarbeiten. Deren Ziel ist die didaktische Neuausrichtung von Weiterbildungssettings unter bestehenden (förderrechtlichen) Rahmenbedingungen. Der „Pro-up“-Modellansatz kann dabei als Instrument zur Innovationsförderung für Bezugssysteme in Praxis, Wissenschaft und Politik genutzt werden (Beitrag „Initiierung und Unterstützung von Innovationsprozessen“ von Dauser).
- Neue Lernformen wie arbeitsplatznahes, digitales und zertifikatsorientiertes Lernen können für die Zielgruppe der nicht formal Qualifizierten Zugänge zu beruflicher Weiterbildung schaffen. Denn sie benötigen individualisierbare, praxisorientierte und flexible Lernarrangements. Diese zeichnen sich insbesondere durch eine intensive Lernprozessbegleitung der Teilnehmenden und Betriebe aus. Damit sich das Prinzip der „Lernprozessbegleitung“ in der Bildungspraxis etablieren kann, müssen bei Bildungsträgern und Betrieben die dafür erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen verfügbar sein. Impulse und einen geeigneten „Experimentierrahmen“ dafür bietet der „Pro-up“-Modellansatz (Beitrag „Individualisierung durch Lernprozessbegleitung“ von Dauser und Kretschmer).
- Damit das Bildungspersonal im Betrieb (und auch bei Bildungsdienstleistern) die neue Lernkultur mitgestalten kann, muss es dafür kontinuierlich aus- und fortgebildet werden. Eine systematische Professionalisierung ist insbesondere zur Lernprozessbegleitung beim Lernen mit digitalen Medien im Betrieb angezeigt. Denn medienpädagogische Kompetenz ist bisher nicht Bestandteil der formalen Qualifizierung betrieblichen Ausbildungspersonals. Deswegen wurde im f-bb-Projekt „Mit digitalen Medien auf dem Weg zum Aufstieg durch Abschluss“ (MeWA) eine entsprechende Fortbildung konzipiert und mit Erfolg für den Einsatz bei der beruf-

lichen Weiterbildung Geringqualifizierter erprobt (Beitrag „Fortbildung für Ausbilder/innen zur Lernprozessbegleitung beim Lernen mit digitalen Medien im Betrieb“ von Mohorič, Feichtenbeiner und Ruhland).

- Ziel im Projekt „Pro-up“ war es, Blaupausen für innovative Weiterbildungsangebote für nicht formal Qualifizierte vorzulegen, die mit bestehenden Förderstrukturen kompatibel und vom Bildungsmarkt adaptierbar sind. Deswegen wurden bei der Konzeptentwicklung Rahmenbedingungen für die Nutzung des Förderinstrumentariums der Bundesagentur für Arbeit für nicht formal Qualifizierte beachtet. Die Ergebnisse der Erprobungen des „Pro-up“-Modellansatzes zeigen, dass über solche innovativen Weiterbildungsangebote Personengruppen erreicht werden, denen berufliche Weiterbildung bisher verschlossen war (Beitrag „Förderstrukturen für bildungsferne und -benachteiligte Zielgruppen“ von Dauser und Kretschmer).
- Um Personen mit disparaten Qualifizierungsvoraussetzungen beruflich weiterzubilden, eignen sich insbesondere flexible, individualisierbare und praxisorientierte Maßnahmenformen. Doch werden solche innovativen Weiterbildungssettings vom Bildungsmarkt bisher nur zögerlich aufgegriffen. Im Resümee wird aufgezeigt, vor welche Herausforderung Arbeitsmarkt- und Bildungsakteure bei der Umsetzung gestellt werden und welche Ansatzpunkte es gibt, damit umzugehen. Im Fokus steht dabei die strukturelle Ebene (Beitrag „Resümee und Perspektiven“ von Dauser, Hecker und Pfeiffer).

Literatur

Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2018):

Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. IAB-Kurzbericht
04/2018. Nürnberg

Frey, Carl Benedikt/Osborne, Michael (2017):

The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Technological Forecasting & Social Change 114, S. 254–280

Zika, Gerd/Helmrich, Robert/Maier, Tobias/Weber, Enzo/Wolter,
Marc Ingo (2018):

Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung bis 2035: Regionale
Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle. IAB-Kurzbericht,
09/2018. Nürnberg

I

Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung

Stärkung des Lernorts Betrieb und arbeitsplatznahes Lernen: Eine Option für die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter?

Andreas Diettrich

1 Lernen im Betrieb als Bildungsinnovation?

Lernen im Betrieb beziehungsweise das Lernen am Arbeitsplatz zählt zu den etablierten Lernformen der beruflichen Bildung und Fachkräftequalifizierung. Seit Jahrhunderten wird – nicht nur im Handwerk – erfolgreich im Betrieb, am Arbeitsplatz oder anhand von Arbeitsprozessen gelernt. Vorteile dieses Lernens sind beispielsweise die räumlich-organisatorische Nähe von Lern- und Arbeitsprozess, eine hohe Lernmotivation der Lernenden durch Realbedingungen und die Option einer schnellen Anwendbarkeit des Gelernten. Auch die Verringerung von Transferproblemen zwischen Lern- und Arbeitssituation sind hier zu nennen. Derzeit erfährt das Lernen am Arbeitsplatz eine Renaissance (vgl. Dehnbostel 2007; Rebmann/Tenfelde 2008). Es wird vielfältig weiterentwickelt, diversifiziert und beispielsweise als „prozessorientiertes Lernen“, als „Lernen im Kundenauftrag“ oder als „Lernnugget“ zum Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen in der Aus- und Weiterbildungspraxis umgesetzt. Aktuelle diesbezügliche Fragestellungen in Berufsbildungspraxis und -forschung sind unter anderem die Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen und Kompetenzen, die strukturelle Verbindung informellen und formalen Lernens, die Begleitung von Lernprozessen in der Arbeit, die Unterstützung des Lernens und Arbeitens durch digitale Technologien und nicht zuletzt die Erschließung neuer Lernendengruppen durch oder für das Lernen am Lernort Betrieb. Betriebe weisen allerdings durchaus unterschiedliche (Sub-)Lernorte auf, das heißt räumliche Einheiten, die pädagogisch stimulierend auf die Lernenden einwirken (sollen) (vgl. Dehnbostel 2008).

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Erfahrungen und Diskurse ist es ein wenig verwunderlich, dass in Bezug auf den Lernort Betrieb und auf arbeitsplatznahes Lernen zunehmend von „Bildungsinnovationen“ gesprochen wird. Bildungsinnovationen als Neuerungen bzw. umgesetzte Neuerungen beim Lernen und Lehren, wie der Organisation von Bildung, Inhalten, Methoden, Medien oder ihrer Kombination (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003), sind Ergebnisse kreativer Akte, die in einem soziotechnischen System die Durchführung von Veränderungsprozessen (vgl. Hauser 1990) auslösen. Allerdings können diese Bildungsinnovationen hier weder zentral auf die Veränderung von etablierten Lerninstitutionen beziehungsweise den Lernort noch auf die Lernmethoden oder -medien bezogen sein. Stattdessen fokussieren sie auf den Zusammenhang zwischen der Zielgruppe „nicht formal Qualifizierte“ und dem Lernort Betrieb. Hintergrund ist die langjährige „Entfremdung“ der Zielgruppe vom Lernort: Einerseits lag rückblickend ein Fokus im Bereich der Zielgruppe jüngerer nicht formal Qualifizierter, die sich beispielsweise in der Berufsausbildungsvorbereitung beziehungsweise im Übergangssystem, der Nachqualifizierung oder in Qualifizierungsmaßnahmen für Geflüchtete befindet, auf der Bereitstellung organisierter, eher schulischer Angebote zur Grundqualifizierung. Andererseits waren und sind auch Qualifizierungsangebote für beispielsweise Arbeitsuchende oder gering qualifizierte Randgruppen häufig durch ihre institutionelle Anbindung an Bildungsdienstleister und die Zwänge kostendeckender Kursgrößen schulisch-seminaristisch organisiert. Die Betriebe waren in diese Angebote und Maßnahmen nur teilweise eingebunden. Die Qualifizierung nicht formal Qualifizierter erfolgte also eher betriebsfern – Potenziale eines arbeitsplatznahen Lernens wurden für diese Zielgruppe kaum identifiziert beziehungsweise kaum genutzt, zumal formal gering Qualifizierte häufig nicht in einem Arbeitsverhältnis stehen beziehungsweise Arbeitsplätze besetzen, die aufgrund eines hohen Anteils an einfachen Routinetätigkeiten kaum Lernpotenzial aufweisen.

Die betriebliche Weiterbildung von An- und Ungelernten im Arbeitsverhältnis ist häufig begrenzt auf kurze Phasen des Anlernens oder Einweisens, um notwendige Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Besetzung von Arbeitsplätzen beziehungsweise für definierte Verrich-

tungen zu erlangen. Eine Erweiterungs- oder gar Aufstiegsqualifizierung war in der Regel für diese Personengruppe nicht vorgesehen, was sich auch an der deutlich geringeren Teilnahmequote dieser Personengruppe an betrieblicher Weiterbildung zeigt. Dabei ist allerdings zum Teil auch die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft und -fähigkeit dieser Zielgruppe zu berücksichtigen.

Somit ist die „Rückkehr“ dieser Zielgruppe an den Lernort Betrieb die eigentliche Bildungsinnovation. Das Lernen in und nah der Arbeit ermöglicht Lernerfahrungen, die sich vom schulisch-seminaristischen Lernen unterscheiden und für die Zielgruppe als besonders geeignet erscheinen. Voraussetzung hierfür ist, dieses Lernen pädagogisch, didaktisch und strukturell beziehungsweise institutionell zu gestalten. Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen begünstigen diese Entwicklung, schließlich befördert der Fachkräftebedarf in vielen Branchen und Regionen das Interesse der Betriebe, auch formal nicht qualifizierte Personen, sowohl Beschäftigte als auch externe, potenzielle Arbeitnehmer/innen durch Qualifizierungsangebote kennenzulernen und gegebenenfalls an sich zu binden und somit den Lernort Betrieb zu öffnen.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in einem ersten Schritt auf Grundzusammenhänge des Lernens im Betrieb fokussiert, und es werden drei ausgewählte diesbezügliche Herausforderungen diskutiert. In einem zweiten Schritt werden Überlegungen zu betrieblichen Lernorten, Methoden und Konzepten skizziert und resümierend wiederum Bezüge zur Zielgruppe aus institutioneller, didaktischer und pädagogischer Hinsicht abgeleitet.

2 Herausforderungen im Kontext von Lernen und Arbeiten

Mit beruflicher Aus- und Weiterbildung wird häufig das formale berufliche Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen wie Berufsschulen oder Bildungsdienstleistern assoziiert. Dabei wird jedoch vergessen, dass der zeitlich weitaus größere Teil der beruflichen Bildung außerhalb dieser pädagogischen Institutionen in Betrieben als formales oder auch informelles Lernen stattfindet (vgl. Diettrich/Vonken

2009). Lernen im Betrieb lässt sich in einem engeren und einem weiteren Verständnis betrachten. Im engeren, hier im Fokus stehenden bedeutet es das arbeitsplatznahe oder gar arbeitsintegrierte Lernen zur meist unmittelbaren Anwendung und Verwertung am Arbeitsplatz beziehungsweise in einem konkreten Arbeitsprozess. In einem weiteren Sinne gehören dazu alle Aktivitäten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, also solche Lehr-Lern-Prozesse, die betrieblich initiiert, organisiert und zumeist auch finanziert sind. Lernen im Betrieb unterliegt dabei anderen Bedingungen als das Lernen in Bildungsinstitutionen. Während dort der Lern- oder Bildungsprozess im Vordergrund steht und die dafür notwendige Zeit auf den Lehr-Lern-Prozess selbst verwendet werden kann sowie ausgebildetes Lehrpersonal vorhanden ist, stehen im Betrieb in der Regel nur begrenzt Zeiteinheiten neben der täglichen Arbeit exklusiv für das Lernen zur Verfügung.

Dies impliziert eine *erste Herausforderung*: Arbeitsplatznahes Lernen bedingt das Vorhandensein von Arbeitsplätzen für die Zielgruppe, wobei das Lernen der Handlungslogik der Arbeitsprozesse unterworfen ist. Somit müssen nicht formal qualifizierte Personen zuerst einmal einen Arbeitsplatz zumindest zeitweise innehaben und dort Erfahrungen machen können. Außerdem müssen Arbeitsstruktur, -prozess und -tempo ein Lernen dieser Zielgruppe zulassen. Authentizität der Arbeitssituation und ihre Nutzbarkeit für entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen stehen grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis. Dieses Spannungsverhältnis ist im Sinne eines „pädagogischen Pragmatismus“ (vgl. Kerres/de Witt 2004) in Anlehnung an die Überlegungen John Deweys didaktisch zu gestalten. Die Arbeitssituation muss so organisiert sein, dass sie Spielräume für den Erwerb von Erfahrungen, für Ausprobieren, Übernahme weiterer Aufgaben, Fehlermachen und entsprechend unterstützte, didaktisch organisierte und begleitete Verinnerlichungs- und Reflexionsprozesse bietet.

Hier schließt die *zweite Herausforderung* an: Der Lernprozess kann nicht ausschließlich intuitiv, selbstorganisiert oder entdeckend erfolgen, da mit dem Lernen in der Arbeit für nicht formal Qualifizierte bestimmte Lernergebnisse im Sinne von Kompetenzen oder Qualifikationen intendiert sind, die zum Teil auch ausweisbar als Qualifikationen erreicht werden sollen, beispielsweise im Konzept der Teilqualifikation

oder als Qualifizierungsbaustein. Zudem sind nicht formal Qualifizierte häufig, aber keineswegs immer, unerfahren mit der Gestaltung eigener, arbeitsbezogener Lernprozesse und – je nach individuellem Lern- und Arbeitskontext – auch mit den aufbau- und ablauforganisatorischen Anforderungen konkreter Arbeitsplätze. Allerdings sind im lebensweltlichen Kontext häufig erfolgreiche Lernstrategien vorhanden. Dennoch ist auch das Lernen am oder nah des Arbeitsplatzes durch ein pädagogisch-didaktisches Konzept der Lernunterstützung zu begleiten.

Damit stellen sich Fragen nach der Ausgestaltung dieser Begleitstrategie und dem betrieblichen Bildungspersonal beziehungsweise nach Kooperationsformen betrieblicher und außer- beziehungsweise überbetrieblicher Lernunterstützung. Im deutschen Berufsbildungssystem sind sehr unterschiedliche Personengruppen mittelbar oder unmittelbar an der Berufsbildung beteiligt. Dies führt zu verschiedenen Funktionsbildern (vgl. Cramer 2000), aber auch zu unterschiedlichen Qualifizierungswegen und Professionalisierungsgraden (vgl. Diettrich 2009). Betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen sind unter formalen Gesichtspunkten in Bezug auf ihre berufspädagogische Kompetenz beispielsweise im Vergleich zu Berufsschullehrkräften vergleichsweise gering professionalisiert. Ihnen ist lediglich nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) die fachliche und persönliche Eignung zu bescheinigen, wobei die notwendigen berufspädagogischen Kompetenzen über die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) abgebildet werden. Für andere Teilgruppen des Berufsbildungspersonals, beispielsweise die bedeutsame Gruppe der ausbildenden Fachkräfte (nebenamtliche Ausbilder/innen) oder das Weiterbildungspersonal, existieren keine bundesweit gültigen Qualifikationsstandards. Allerdings existiert hier eine Vielzahl von Handlungskonzepten beispielsweise aus der Modellversuchsarbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Lernen in oder nahe der Arbeit impliziert für das Bildungspersonal die didaktische Gestaltung von Arbeitsplätzen und -prozessen im Sinne einer Lernumgebung, die ganz andere methodische und didaktische Konzepte verlangt als eine Lehrwerkstatt oder ein Weiterbildungsseminar und somit das Bildungspersonal vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Döring/Severing 2000). Dies betrifft explizit auch die Zielgruppe der formal nicht Qualifizierten.

Vielfältige Erfahrungen hierzu existieren bereits im Kontext der Benachteiligtenförderung insbesondere im Rahmen der außerbetrieblichen Ausbildung beziehungsweise der ausbildungsbegleitenden Hilfen. Hier bestehen auch hohe Anforderungen an das pädagogische Personal, die sich von denen innerhalb einer betrieblichen Ausbildung erheblich unterscheiden. Ausbilder/innen, Stützlehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte agieren kooperativ als gleichberechtigte Partner, jedoch aufgrund der unterschiedlichen fachlichen Hintergründe mit verschiedenen pädagogischen Schwerpunkten. Ähnliche Kooperationsmodelle oder gar multiprofessionelle Begleiteams können auch das Lernen nicht formal Qualifizierter unterstützen und implizieren bereits eine breite Verantwortung für das Unterstützen der Qualifizierungsprozesse.

Die Lernbegleitung ist auf Erfordernisse und Bedürfnisse der Zielgruppe auszurichten und kann sich beispielsweise am elaborierten Konzept des arbeitsprozessorientierten Lernens der IT-Weiterbildung orientieren (vgl. Kohl 2008). In diesem Konzept ist die Unterstützung des Lernprozesses in verschiedene Aufgabenbereiche untergliedert: die Fachberatung, die Arbeits- und Weiterbildungsorganisation und die Lernberatung (Coaching). Lernberatung wird als Lernprozessbegleitung interpretiert, um zu dokumentieren, „dass es sich nicht um Beratung als punktuelle ‚Inputleistung‘ handelt, sondern das längerfristige Begleiten eines Entwicklungsprozesses angestrebt wird“ (ebd., S. 7). Die Rollenunterscheidung in Fach- und Lernberater/in soll eine flexiblere Handhabung des Konzepts durch Einbezug verschiedener Personen in die Weiterbildung ermöglichen und einer zu starken Dominanz der Fachlichkeit der Beratung entgegenwirken. Dies scheint auch für nicht formal Qualifizierte zweckmäßig zu sein.

Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen zum Lernen und Lehren und der Akzentuierung selbstgesteuerter Lernprozesse in der Arbeit wird somit häufig ein neues Rollenbild des Bildungspersonals gefordert, das sich mit dem Fokus „vom Unterweiser zum Lernberater“ charakterisieren lässt. Zu den Aufgaben eines Lernberaters/einer Lernberaterin gehört die Beratung der Lernenden bezüglich selbstgesteuerter Lernwege, die Förderung der Reflexion von Erfahrungen, das Coaching des Lernenden, die Gestaltung von Lernumgebungen und die Gestaltung von Wissensarbeit und Kompetenzinventar-

risierung – somit scheint es sich um einen Paradigmenwechsel in der (Selbst-)Wahrnehmung des Bildungspersonals zu handeln (Bauer u. a. 2006). Allerdings steht professionelles Lehr- und Begleitpersonal allenfalls in großen Unternehmen zur Verfügung, was Qualifizierungsmöglichkeiten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) reduziert, sofern keine Kooperations- beziehungsweise Netzwerkstrukturen beispielsweise zwischen Bildungsdienstleistern, KMU und den Agenturen für Arbeit existieren.

Die *dritte Herausforderung* besteht in der grundsätzlichen Frage, ob Betriebe als Wirtschaftsunternehmen überhaupt einen geeigneten Rahmen für das Lernen nicht formal Qualifizierter darstellen. Lehren und Lernen im Betrieb steht immer im Spannungsfeld betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Logiken und muss unter den Perspektiven von „Gewinnorientierung“ und „Bildungsorientierung“ organisiert und gestaltet werden (Arnold 1997, S. 25). Betriebliche Bildung dient in der Regel der Qualifizierung oder der Weiterentwicklung von Qualifikationen betrieblicher Fachkräfte, beispielsweise zur Einführung in einen Tätigkeitsbereich oder zur Vorbereitung der Übernahme einer anderen und/oder höherwertigen Tätigkeit. Insofern kommt sie vorrangig denjenigen zu, von denen Betriebe sich einen gewissen Return on Investment versprechen, was bestimmte Personengruppen (Geringqualifizierte, ältere Arbeitnehmer/innen sowie Randbelegschaften) eher ausschließt, wie Untersuchungen immer wieder zeigen (vgl. z. B. Kuwan u. a. 2006). Dient die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter nicht einzelbetrieblichen Interessen der Fachkräftesicherung, indem es sich um „eigene“ Beschäftigte handelt, deren Arbeitsleistung und Weiterqualifizierung im betriebswirtschaftlichen Sinne benötigt wird, stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Beteiligung der Betriebe an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen und möglicher Begleit- und Finanzierungsstrukturen. Allgemein ist das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie, zwischen Bildung und Qualifizierung (Harteis u. a. 2001) und zwischen den unterschiedlichen Lernorten in der beruflichen Bildung derzeit stark in Bewegung. Hier gilt es, die Balance zu halten zwischen den berechtigten ökonomischen Ansprüchen an betriebliche Bildungsprozesse und dem Bildungsbedürfnis der Auszubildenden und Mitarbeiter/innen respektive der nicht formal Qualifizierten.

Lernen im Betrieb kann für die subjektorientierte oder gesellschaftliche Perspektive und damit für die Qualifizierung dieser Personengruppe einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings benötigen Betriebe dafür Unterstützung, sowohl inhaltlich-methodisch bei der Qualifizierung und (Lern-)Begleitung der Zielgruppe als auch eher monetär hinsichtlich der Schaffung von Lerngelegenheiten im Betrieb sowie der Zurverfügungstellung betrieblichen Bildungspersonals. Die Qualifizierung nicht formal Qualifizierter wird zu einem Kooperationsvorhaben, in dem neben Betrieben auch Lernbegleiter/-innen sowie pädagogische oder fachliche Experten/-innen einzubeziehen sind. Somit benötigen Betriebe materielle und immaterielle Unterstützung bei der Gestaltung arbeitsplatznaher Lernangebote für die Zielgruppe der nicht formal Qualifizierten.

3 Stärkung und Gestaltung betrieblicher Lernorte, Methoden und Konzepte

Eigene betriebliche Lernorte und dezidierte Lernzeiten für betriebliche Bildung finden sich zumeist lediglich in großen Unternehmen. Aber selbst dort bedingen globaler Wettbewerb und die zunehmende Arbeitsverdichtung eine Verringerung dieser Möglichkeiten. In Klein- und Mittelbetrieben sind solche Bedingungen erst aufwendig zu schaffen beziehungsweise Methoden zu entwickeln, die bei möglichst geringem Ressourceneinsatz Lernen trotzdem ermöglichen, beispielsweise durch die Kooperation mit Bildungsdienstleistern oder durch die Nutzung von Netzwerken und Verbünden, analog zu den klassischen Konzepten der Erstausbildung in Form von Ausbildungsverbünden oder der Integration eines dritten, überbetrieblichen Lernorts.

Etablierte und zum Teil seit Langem genutzte Formen des Lernens am Arbeitsplatz (vgl. Diettrich/Vonken 2011) sind traditionelle Methoden der Arbeitsunterweisung (Beistellehre, 4-Stufen-Methode, analytische Arbeitsunterweisung), handlungsorientierte Methoden betrieblichen Lernens (Projekt-, Leittextmethode), gruppenorientierte, dezentrale Weiterbildungskonzepte (Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninseln, Job-Rotation, Erkunden und Präsentieren) sowie die individuelle arbeitsplatzintegrierte Weiterbildung (Einarbeitung, Training am

Arbeitsplatz, Selbstqualifizierung am Arbeitsplatz mit computergetstützten Lerntechnologien) (vgl. Severing 1994, S. 103). Zu diesen etablierten Methoden betrieblicher Bildungsarbeit (z.B. Pätzold 2001) kommen seit einigen Jahren „neuere Lernformen“, wie beispielsweise Communities of Practice, Coaching und Mentoring oder Lern- und Bildungsnetzwerke (vgl. z.B. Diettrich 2004), die insbesondere auf alternative Sozialformen und die Kooperation und Kollaboration über Neue Medien setzen und die zunehmend wichtiger werdende Entwicklung sozialer, methodischer und personaler Kompetenzen unterstützen. Diese Grundkonzepte werden zunehmend durch digitale Formate ergänzt und erweitert.

Die Annäherung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung an eine verstärkt prozessorientiert organisierte Arbeit zeigt sich in einer relativen Verschiebung der Aus- und Weiterbildung von primären Lernorten (Ausbildungswerkstätten, Lernarbeitsplätze, innerbetrieblicher Unterricht, Kurse und Seminare) zugunsten von stärker in den Arbeitsprozess integrierten Lernformen (z.B. Dehnbostel 2007), selbstgesteuertem Lernen und der Verwendung multimedialer Angebote, also hin zu sekundären Lernorten (Arbeit hat an diesem Lernort Vorrang vor Lernen). Das heißt, prozessorientiertes Arbeiten bedingt ein Lernen „anhand“ beziehungsweise „entlang“ der Arbeitsprozesse.

Pointiert ausgedrückt lässt sich Lernen in der Arbeit durch folgende Kriterien beschreiben: Integration in den Arbeitsvollzug, Erfüllung impliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung, Planung sowie Ergänzung durch Reflexion und Systematisierung. Somit wird sie auch vom Lernen außerhalb der Arbeitsprozesse abgegrenzt (vgl. Grünewald u. a. 1998, S. 90). Genauer differenziert, kann in Anlehnung an Dehnbostel zwischen fünf möglichen Modellen arbeitsbezogenen Lernens unterschieden werden; entscheidendes Kriterium für die Zuordnung ist dabei die jeweilige Beziehung zwischen Lernen und Arbeiten. Auch wenn die Differenzierungen eher systematisch-analytischen Charakter aufweisen, zeigt sich doch, dass das Verhältnis von Arbeiten und Lernen unterschiedlich akzentuiert werden kann (vgl. Abbildung 1).

Modelle arbeitsbezogenen Lernens	Konzepte und Lernformen
(1) Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen)	z. B. traditionelle Beistelllehre; Communities of Practice
(2) Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen)	z. B. innerbetrieblicher Unterricht; Cognitive-Apprenticeship
(3) Lernen durch Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen (arbeitsgebundenes oder -verbundenes Lernen)	z. B. Qualitätszirkel; Lern- und Arbeitsaufgaben; Lernstatt; Lerninseln
(4) Lernen durch Hospitationen sowie durch inner- und zwischenbetriebliche Erkundungen (arbeitsgebundenes und -verbundenes Lernen)	z. B. Praktika; Benchmarking; betriebliche Rotation und Versetzungsstellen
(5) Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen)	z. B. Produktionsschulen; Lernbüros; Übungsfirmen

Abb. 1: Konzepte arbeitsbezogenen und dezentralen Lernens

Quelle: Rebmann/Tenfelde 2008, S. 13

Das Verhältnis von Arbeiten und Lernen muss also hinsichtlich Zielgruppe und Lernintention gestaltet werden: Während arbeitsgebundenes oder -verbundenes Lernen lediglich geringe Lernmöglichkeiten schafft und bei nicht lernförderlich gestalteter Arbeit allenfalls nur wenig Lernmöglichkeiten bestehen, handelt es sich bei Konzepten arbeitsbezogenen und dezentralen Lernens um organisatorisch eigenständige, zu Lernzwecken initiierte und mit einer ausgewiesenen pädagogischen Lehr-Lern-Intention geschaffene Lernkontexte, in denen anhand von möglichst realen Arbeitsaufgaben unter didaktisch-methodisch geplanten Strukturen unterstützt und reflektiert gelernt werden kann (vgl. Kohl/Molzberger 2005, S. 359). Diese müssen für die Zielgruppe der nicht formal Qualifizierten bewusst ausgewählt und zielgruppengerecht gestaltet werden, um die intendierten Qualifizierungsziele auch erreichen zu können.