

WPO-Trainer – ein EU-Projekt zur arbeitsprozessorientierten Reorganisation beruflicher Weiterbildung

Christina Ferner, Henning Klaffke, Sönke Knutzen

TU Hamburg-Harburg, Institut für Technik, Arbeitsprozesse und berufliche Bildung

Keywords

European Community, occupational qualification, off-the-job training, trainer-trainee relationship, part-time course, pedagogics

Abstract

Der Work-Process-Oriented Trainer (WPO-Trainer) ist ein Pilotprojekt im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms der EU. Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines Curriculums zur andragogischen und didaktischen Qualifizierung von Trainern, die in der außer- bzw. überbetrieblichen Weiterbildung im Bauhaupt- und Baunebengewerbe arbeiten. Ausgehend vom Konzept des Arbeitsprozesswissens sollen die Trainer Kompetenzen erwerben, um zukünftige Weiterbildungen an die Praxis anzubinden. Im Laufe eines Train-the-Trainer-Kurses sollen die Trainer bestehende Kurskonzepte arbeitsprozessorientiert reorganisieren. Die Verbindung von theoretischen Fachwissen und praktischen Handlungswissen schon während der beruflichen Weiterbildung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Das Konzept des Train-the-Trainer-Kurses stützt sich auf aktuelle Erkenntnisse berufswissenschaftlicher Forschung in Kombination mit Erfahrungen aus sechs EU-Partnerländern. Im vorliegenden Beitrag wird die inhaltliche Ausrichtung sowie die strukturelle und methodische Organisation des Curriculums vorgestellt. Dabei werden Bezüge zu aktuellen wissenschaftlichen Theorien und Konzepten in der europäischen Berufsbildungsforschung aufgezeigt.

1. Einführung – Hintergrund und Zielsetzung	2
2. Zur aktuellen Situation	2
3. Das Konzept des WPO-Trainers	3
3.1. Strukturierung des WPO-Curriculums.....	4
3.2. Arbeitsprozessanalysen mit der Arbeitsprozessmatrix	6
3.3. Kompetenzprofil und berufliche Handlungskompetenz	7
3.4. Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben	9
4. Ausblick	10
5. Literatur	11

1. Einführung – Hintergrund und Zielsetzung

Der Work-Process-Oriented Trainer (WPO-Trainer) ist ein Pilotprojekt im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms der EU.

Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines Curriculums zur andragogischen und didaktischen Qualifizierung von Trainern, die in der außer- bzw. überbetrieblichen Weiterbildung im Bauhaupt- und Baunebengewerbe arbeiten. Bestehende Kurskonzepte aus diesem Gewerbe werden von den Trainern im Rahmen eines Train-the-Trainer-Kurses (im Folgenden TTT-Kurs genannt) überarbeitet und arbeitsprozessorientiert reorganisiert. Das Konzept des TTT-Kurses stützt sich auf aktuelle Erkenntnisse berufswissenschaftlicher Forschung in Kombination mit Erfahrungen aus sechs EU-Partnerländern (¹).

In den EU-Partnerländern sind in der beruflichen Weiterbildung unterschiedliche Systeme und Rahmenbedingungen vorzufinden. Das Konzept des TTT-Kurses ist international ausgerichtet, so dass er regional unabhängig in verschiedenen Systemen beruflicher Weiterbildung Anwendung finden wird. Der Zielsektor Baugewerbe bietet zusätzlich ein breites Spektrum an beruflichen Handlungsfeldern. Die sich dadurch ergebende Heterogenität der potenziellen Teilnehmer der TTT-Weiterbildungsmaßnahmen findet in dem Konzept dergestalt Berücksichtigung, dass sich das TTT-Curriculum an repräsentativen Arbeitsprozessen orientiert und in erster Linie auf die Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz der Trainer ausgerichtet ist.

2. Zur aktuellen Situation

Die Begründung zur Ausarbeitung und Implementierung des TTT-Curriculums ergibt sich aus der derzeitigen Situation in der Aus- und Weiterbildung im Bausektor in den teilnehmenden Ländern. Die Weiterbildungen werden in der Regel von (freiberuflichen) Trainern aus der Praxis vermittelt, die zwar über umfangreiches Fachwissen, jedoch nur selten über eine andragogische Grundqualifikation verfügen. Das Fehlen andragogischer Kompetenzen führt dazu, dass von realen Arbeitssituationen und -problemen abgekoppeltes Fachwissen vermittelt wird.

Der Transfer der Theorie in die Praxis wird während der Weiterbildung häufig nicht berücksichtigt, sondern muss von den Lernenden in realen Arbeitssituationen selbst gewährleistet werden (vgl. Fischer 2003). Es besteht die Gefahr, dass in erster Linie *träges Wissen* erworben wird, Wissen also, das zwar theoretisch verstanden wurde, aber nicht für Problemlösungen in der Praxis eingesetzt werden kann (vgl. Renkl 1996).

Weiterhin liegt dem Konzept arbeitsprozessorientierter Weiterbildung die Leitidee der Gestaltbarkeit von Arbeit und Technik zugrunde. Handwerkliche Facharbeit wird nicht als Prozess der Anpassung an technologische und ökonomische Entwicklungen verstanden, sondern als Mitgestaltung von Arbeit und Technik (Rauner 1995, Fischer 2001). Das Bildungsziel arbeitsorientierter Bildung ist demzufolge „die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung in der Arbeitswelt“ (Dedering 2001). Unabdingbar für die Gestaltung von Arbeit und Technik ist ein ganzheitliches Wissen um die Zusammenhänge des Arbeitsprozesses und die Fähigkeit zur Reflexion (vgl. Gerds et al. 1988, Hägele 2002).

¹ Projektpartner sind die Handwerkskammer Hamburg (Koordinator, Deutschland), die Technische Universität Hamburg-Harburg (wissenschaftliche Begleitung, Deutschland), Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI, Wien (Österreich), Pomeranian Chamber of Handicrafts and SME, Danzig (Polen), European Management Centre, Sofia (Bulgarien), International Centre for Promotion of Enterprises, Ljubljana (Slowenien), IAL Piemonte, International projects department, Turin (Italien)

Bei der Einführung technologischer Innovationen in berufliche Facharbeit werden Arbeitsabläufe und die Organisation der Arbeit verändert. Der Umgang mit komplexen und neuen Technologien erfordert daher ein Umdenken in der beruflichen Weiterbildung hin zu arbeitsprozessorientierten Konzepten (vgl. Klaffke 2006).

In den letzten Jahren hat sich auf europäischer Ebene eine lebhafte Diskussion um das Konzept des Arbeitsprozesswissens entspannt (vgl. Boreham 2002, Fischer et al. 2004a). Arbeitsprozesswissen wird als das Wissen angesehen, das einen vollständigen Arbeitsprozess (siehe unten) umfasst und dabei praxisbezogene und fachtheoretische Kenntnisse sowie Erfahrungswissen integriert. Entscheidendes Element ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Anwendung findet dieses Konzept in verschiedenen EU-Ländern bisher in erster Linie im Qualitätsmanagement und in Umstrukturierungsprozessen von Unternehmen (Fischer et al. 2004b). Doch auch in der wissenschaftlichen Diskussion in Europa gibt es Forderungen nach Arbeitsprozessorientierung in Konzepten und Curricula der beruflichen Bildung (vgl. Rauner 2004, Griffiths 2004, Howe 2004).

Diese Forderungen haben nur teilweise Berücksichtigung in der beruflichen Weiterbildung gefunden. Recherchen der teilnehmenden Partner zeigten vergleichbare Situationen in den jeweiligen Ländern: Zwar werden derzeit einige Ansätze *handlungsorientierter* Weiterbildung entwickelt, die Orientierung am *Arbeitsprozess* findet dagegen bisher kaum statt. Die Arbeitsprozessorientierung ist jedoch durch ihren ganzheitlichen Ansatz und die Integration der beruflichen Handlungskompetenz umfassender und kann als eine Weiterführung des Konzepts der Handlungsorientierung verstanden werden. Basierend auf Erkenntnissen und Konzepten, die aus der arbeitsorientierten Wende der Berufsbildung in Deutschland resultieren wird mit dem WPO-Konzept ein Weiterbildungsmodell für Trainer in der beruflichen Weiterbildung vorgeschlagen, um auch hier am Arbeitsprozess orientierte Weiterbildung verstärkt zu implementieren.

3. Das Konzept des WPO-Trainers

Das Konzept des WPO-Trainers zielt darauf ab, die Qualität bestehender Weiterbildungsmaßnahmen im Bauhaupt- und Baunebengewerbe zu verbessern. Der TTT-Kurs richtet sich an Trainer mit Erfahrung in der beruflichen Erwachsenenbildung, die über fundierte fachliche Kompetenzen verfügen.

Da das Curriculum für den TTT-Kurs sowohl Auswirkungen auf die Weiterbildung der Trainer als auch die berufliche Weiterbildung von Führungskräften im Baugewerbe hat, ist zum Verständnis des gesamten Konzeptes die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen der Trainer und der Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen von elementarer Bedeutung. Im weiteren Verlauf des Artikels werden daher folgende Begrifflichkeiten verwendet (siehe Abbildung 1):

Als *Mastertrainer* wird derjenige Dozent bezeichnet, der den TTT-Kurs durchführt. Dieser verfügt über ausgeprägte andragogische Kompetenzen, theoretisches Wissen über das Konzept der Arbeitsprozessorientierung und kennt Instrumente und Methoden zur Arbeitsprozessanalyse und zur Gestaltung arbeitsprozessorientierter Weiterbildungen. Diese werden von den *Trainern* im Laufe des TTT-Kurses in praktischen Übungen erlernt. Der Lernprozess der Trainer wird vom Mastertrainer angeleitet und unterstützt.

Der *Trainer* ist der Dozent der Weiterbildungsmaßnahmen im Baugewerbe, also der Teilnehmer der TTT-Maßnahme. Seine fachliche Kompetenz wird im Laufe des TTT-Kurses durch Methoden- und Sozialkompetenz zur Durchführung arbeitsprozessorientierter Weiterbildungsmaßnahmen ergänzt. Er reorganisiert bestehende Kurskonzepte mit Hilfe der vom Mas-

tertrainer bereitgestellten Instrumente und Methoden und ist so nach Abschluss des TTT-Kurses in der Lage, in seinen eigenen Weiterbildungen die am Arbeitsprozess orientierte berufliche Handlungskompetenz der *Master* zu fördern. Potentielle Teilnehmer dieser Weiterbildungsmaßnahmen aus dem Baugewerbe sind (zukünftige) Führungskräfte aus dem Bausektor ⁽²⁾. Diese werden im Folgenden als *Master* bezeichnet. Sie profitieren indirekt von dem WPO-Kurs, indem sie in der beruflichen Weiterbildung Arbeitsprozesswissen sowie ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz (siehe Kapitel 3.3) erwerben.

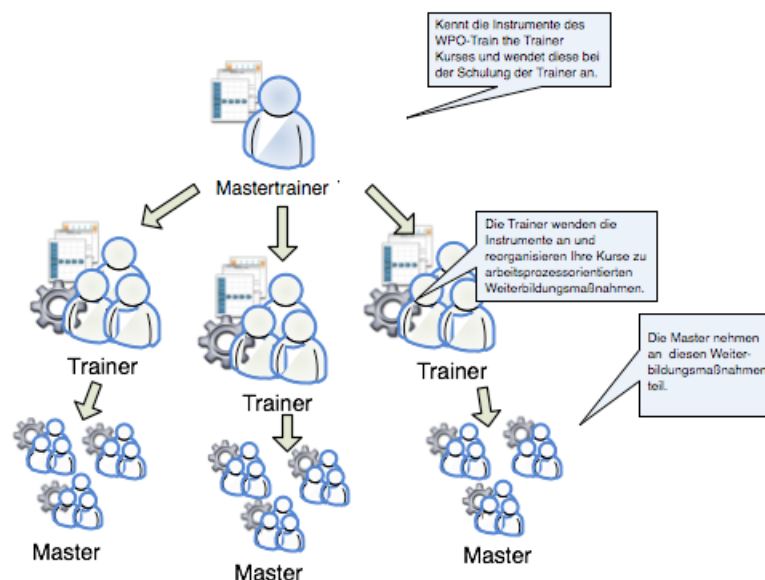


Abbildung 1: Relationen von Trainern und Kursteilnehmern.

In dem TTT-Kurs werden Instrumente des berufswissenschaftlich fundierten und in Deutschland positiv evaluierten und getesteten Lehr-/Lernkonzeptes der „Kompetenzwerkst@tt“ (Howe et. al. 2007) eingesetzt.

Im weiteren Verlauf werden diese Instrumente (Arbeitsprozessmatrix, Kompetenzprofil, Lern- und Arbeitsaufgaben) näher erläutert (siehe Kapitel 3.2 ff).

Ziel des TTT-Kurses und Grundlage für den Erwerb eines WPO-Trainer-Zertifikates ist die arbeitsprozessorientierte Reorganisation bestehender Kurskonzepte und die Dokumentation und Reflexion dieses Prozesses. Diese nun am Arbeitsprozess orientierten Kurse der Trainer zeichnen sich durch eine integrierte Förderung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz der Master. Selbständige Handlungen der Master sollen begleitet und unterstützt werden; die Funktion des Trainers als Vermittler fachlichen Wissens verliert ihre bisherige handlungsleitende Vormachtstellung. Die Trainer sollen ein auf konstruktivistischen Prinzipien basierendes Selbstverständnis entwickeln und benötigen ihrerseits zur Durchführung des Kurses zusätzliche Sozial- und Methodenkompetenzen.

3.1. Strukturierung des WPO-Curriculums

Der TTT-Kurs ist strukturell und methodisch – analog zu der inhaltlichen Orientierung – arbeitsprozessorientiert ausgerichtet. Die Trainer reflektieren ihre eigenen Arbeitsprozesse und führen eine komplette Vorbereitungsphase ihrer eigenen Weiterbildungsmaßnahmen durch. Als Ergebnis des Projektes „WPO-Trainer“ wird ein umfassendes Curriculum vorliegen, das, neben einer theoretischen Einführung in die Thematik der Arbeitsprozessorientierung für die

⁽²⁾ Am Beispiel Deutschland fallen in diese Kategorie in erster Linie Vorbereitungskurse für die Prüfung Erlangung des Meistergrades.

Mastertrainer, Lehr- und Lernmaterialien sowohl für die Mastertrainer als auch für die Trainer enthält. Ebenso wird ein methodischer Leitfaden für die Organisation und Durchführung des TTT-Kurses enthalten sein.

Der TTT-Kurs unterteilt sich in drei Module und ein daran anschließendes Zertifizierungsverfahren und ist berufsbegleitend durchzuführen. Jede der drei Hauptphasen ist aufgeteilt in Präsenztermine und berufsbegleitende selbständige Arbeitsphasen (siehe Abbildung 2).

Im ersten Modul lernen die Trainer an einem Präsenztag das Konzept der Arbeitsprozessorientierung sowie die *Arbeitsprozessmatrix* als Werkzeug zur Arbeitsprozessanalyse und -beschreibung kennen (siehe Kapitel 3.2). In den folgenden vier Tagen der Woche führen die Trainer selbständig Arbeitsprozessanalysen in ihren spezifischen Branchen durch.

Der eintägige Präsenztermin des zweiten Moduls beginnt mit der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse der Arbeitsprozessanalyse. Der Umgang mit dem Werkzeug wird kritisch reflektiert. In einem weiteren Schritt lernen sie das Instrument des *Kompetenzprofils* kennen (siehe Kapitel 3.3). Auch hier erfolgt im Laufe der Woche eine selbständige Bearbeitung des Kompetenzprofils und eine Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz, welche die Master während der Weiterbildungen erwerben und erweitern sollen. Das bedeutet, die aus der Arbeitsprozessanalyse gewonnenen Erkenntnisse werden ausformuliert und die fachlichen, methodischen sowie sozialen Kompetenzen, die für die Durchführung des Arbeitsprozesses benötigt werden, werden definiert.

Im dritten Modul werten die Trainer an einem Präsenztag die Ergebnisse der Kompetenzbeschreibung aus und lernen das *Planungsinstrument der Lern- und Arbeitsaufgaben* kennen (siehe Kapitel 3.4). Ein zweiter Präsenztag beinhaltet die Vermittlung aktivierender Methoden der Erwachsenenbildung. Die Trainer befassen sich mit didaktischen Methoden zur Durchführung arbeitsprozessorientierter Lehr-/Lernsituationen in der beruflichen Erwachsenenbildung.

Im Anschluss daran planen die Trainer einen konkreten arbeitsprozessorientierten Kurs und führen diesen durch. Die Ergebnisse aus den ersten beiden Modulen werden nun in der Lern- und Arbeitsaufgabe zusammengeführt.

Grundlage für die Zertifizierung zum WPO-Trainer ist eine Dokumentation des gesamten Prozesses von der Arbeitsprozessanalyse bis zur Durchführung des WPO-Kurses. Die Dokumentation muss eine kritische Reflexion des eigenen Vorgehens bei der Planung des WPO-Kurses mit den erlernten Dokumenten und der Kursdurchführung enthalten. Dabei soll insbesondere auch die eigene Rolle, nämlich die des Trainers als Unterstützer selbständiger Lernprozesse, reflektiert und evaluiert werden. Die Integration der metakognitiven Ebene in den Lernprozess der Trainer unterstützt die Entwicklung eines Selbstverständnisses als konstruktivistisch und arbeitsprozessorientiert denkender und handelnder Trainer.

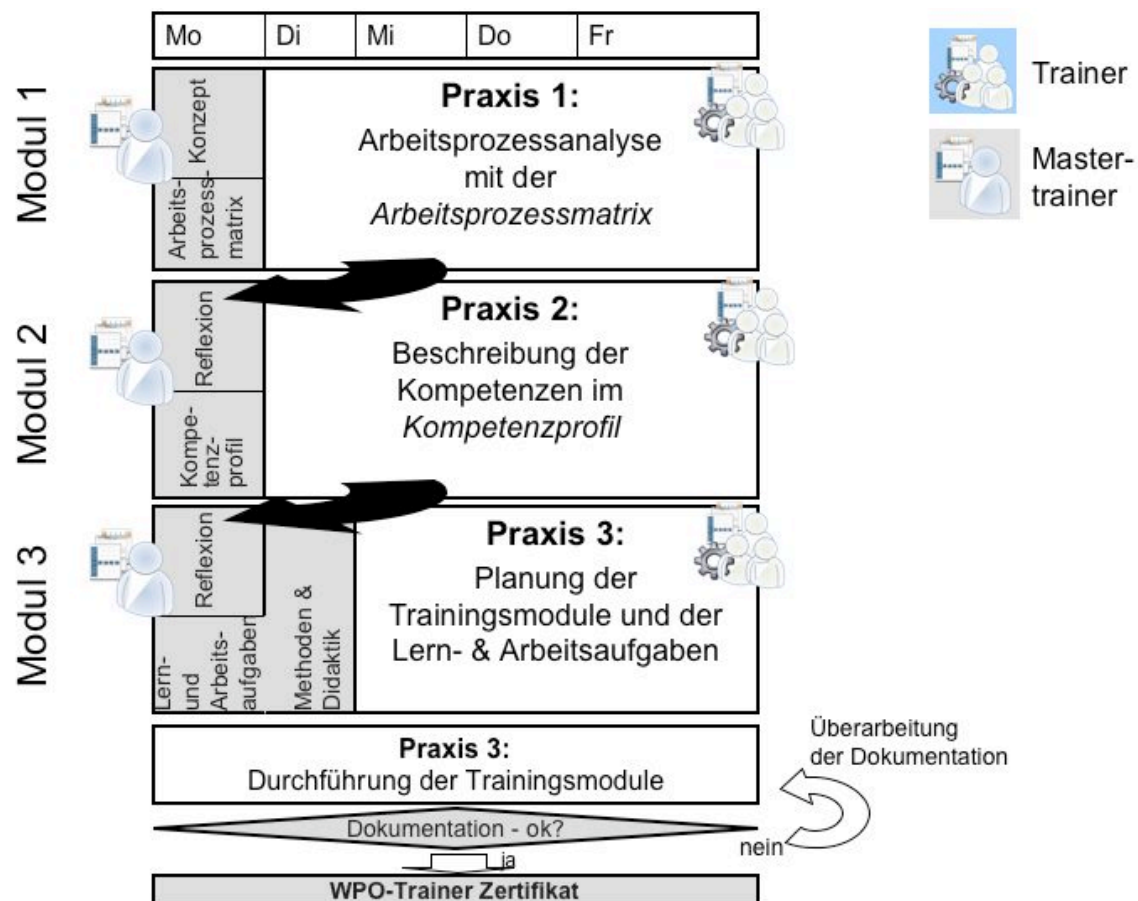


Abbildung 2: Struktur des TTT-Kurses

Nachdem nun die Struktur und die allgemeine Zielstellung des Projektes „WPO-Trainer“ dargestellt wurden, werden im Folgenden detailliert die einzelnen Instrumente vorgestellt und erläutert, welche die Trainer mit Unterstützung der Mastertrainer im TTT-Kurs kennen und anwenden lernen.

3.2. Arbeitsprozessanalysen mit der Arbeitsprozessmatrix

Das erste Instrument im TTT-Kurs ist die *Arbeitsprozessmatrix* (vgl. Knutzen et al. 2002). Das Konstrukt *Arbeitsprozess* dient als analytische Kategorie zur Erschließung und Analyse von Berufen. Arbeitsprozesse sind typisch für den jeweiligen Beruf und repräsentieren Teilbereiche des Geschäftsprozesses des Unternehmens entlang dessen Wertschöpfungskette. Sie sind an Arbeitsaufgaben bzw. Arbeitsaufträge (von Seiten eines Kunden oder betriebsintern) gebunden, deren Bewältigung von den Beschäftigten nicht als isolierte Verrichtung, sondern als Arbeitszusammenhang erlebt und wahrgenommen wird. Zentrales Charakteristikum von Arbeitsprozessen ist damit deren Sinnhaftigkeit, d.h. ihre Funktion und Bedeutung im Kontext übergeordneter betrieblicher Geschäftsprozesse müssen von den Beschäftigten verstanden, eingeordnet und bewertet werden können (vgl. Rauner 2002).

Ein Arbeitsprozess greift konkrete Arbeitsergebnisse, Methoden, Werkzeuge und Organisationsformen berufsförmiger Arbeit mit ihren individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Bezügen bzw. Anforderungen auf. Gegenstand sind konkrete Produkte oder Dienstleistungen, die hinsichtlich ihres Gebrauchswerts für den Kunden bzw. den Betrieb zu bewerten sind. Ein Arbeitsprozess repräsentiert einen vollständigen Handlungszyklus aus Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung (vgl. Hägele 2002).

Die skizzierten Elemente eines Arbeitsprozesses lassen sich zur *Arbeitsprozessmatrix* zusammenschließen. Im Rahmen des WPO-Kurses analysieren die Trainer Arbeitsprozesse ihrer

spezifischen Branchen. Sie wählen dazu einen Arbeitsprozess, der ihrem zu reorganisierenden Kurs im Kern zugrunde liegt. Dabei werden zu den einzelnen Arbeitsprozessschritten Auftragsannahme, Auftragsplanung, Auftragsdurchführung und Auftragsabschluss in der Matrix die gesellschaftlichen, betrieblichen und Kundenanforderungen, die Arbeitsmittel, Werkzeuge und Methoden sowie die einzelnen Handlungsschritte aufgeschlüsselt (siehe Abbildung 3).

Anforderungen	Gesellschaft				
	Betrieb				
	Kunde				
Arbeitsprozess-schritte		Auftrags-annahme	Auftrags-planung	Auftrags-durchführung	Auftrags-abschluss
Dimensionen	Handlungs-schritte				
	Werkzeuge u. Methoden				

Abbildung 3: Arbeitsprozessmatrix (Knutzen et al. 2002)

Theoretische Bezüge können zu Konzepten zu *Lernen am Arbeitsprozess* und dem Konzept des *Arbeitsprozesswissens* hergestellt werden. Das Qualifizierungs- und Bildungspotenzial der Arbeitswirklichkeit mit ihren beruflichen Arbeitsaufgaben bzw. Aufträgen wurde als zentraler Bezugspunkt für die Berufsbildung (wieder-) entdeckt. Konzepte wie Lernen im Arbeitsprozess, Lernen am Arbeitsplatz, arbeitsplatznahes Lernen oder dezentrales Lernen verfolgen den gemeinsamen Ansatz, den Arbeitsplatz und damit die zu bewältigenden Arbeitsprozesse in berufliche Bildungsmaßnahmen einzubinden. Ziel dieser Konzepte ist es, durch den Erwerb ganzheitlichen Arbeitsprozesswissens veränderten Qualifikationsanforderungen besser gerecht werden zu können (vgl. Dehnbostel 2002, Griffiths et al. 2003, Fischer 2004).

3.3. Kompetenzprofil und berufliche Handlungskompetenz

Im weiteren Verlauf des TTT-Kurses ziehen die Trainer ihre Arbeitsprozessanalysen als Grundlage für die Beschreibung der auf den Arbeitsprozess bezogenen Kompetenzen heran. Dazu wird als Instrument das *Kompetenzprofil* eingeführt (siehe Abbildung 3).

Arbeitsprozesse sind naturgemäß immer spezifisch und hängen z.B. von personellen, betrieblichen, regionalen, produkt- oder verfahrensbezogenen Besonderheiten ab. Die analysierten Arbeitsprozesse bieten sich daher zwar als konkrete Referenz für arbeitsprozessorientierte Trainingsmodule an, als alleiniges Instrument zur Planung von Lehr-/Lernsituationen in der beruflichen Weiterbildung sowie die Definition von Ausbildungszielen eignen sie sich allerdings nur eingeschränkt, da sich diese aus der zum Arbeitsprozess gehörigen beruflichen Handlungskompetenz ergeben.

Kompetenzprofil: Bezeichnung des Arbeitsprozesses				
Beschreibung des Arbeitsprozesses				
(a)	Wie würden Sie Ihren Bereich bezeichnen, in dem Sie hauptsächlich tätig sind? (<i>Allgemeine und kurze Beschreibung, nicht in Details verlieren!</i>)			
(b)	Beschreiben Sie kurz und allgemein Ihre Tätigkeit, die Sie durchführen und für die Sie verantwortlich sind!			
(c)	Beschreiben Sie genau das Endprodukt dieses Arbeitsprozesses! Alternativ: Mit welcher Tätigkeit beenden Sie diesen Arbeitsprozess?			
(d)	Wie wird allgemein mit Ihrem Produkt oder Ihrer abgeschlossenen Tätigkeit weiter verfahren? Welche Personen sind von diesem Abschluss abhängig?			
(e)	Beschreiben Sie allgemein, auf welche Vorarbeiten von anderen Personen oder Abteilungen Sie angewiesen sind!			
Berufliche Handlungskompetenz				
Kurze Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz				
Fachkompetenz				
Sozialkompetenz				
Methodenkompetenz				
Arbeitsprozessschritte	Auftragsannahme	Auftragsplanung	Auftragsdurchführung	Auftragsabschluss

Abbildung 4: Kompetenzprofil

Der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz wird als die Fähigkeit und Bereitschaft beschrieben, „in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Bader 2000, S. 39).

Um berufliche Handlungskompetenz besser fassen zu können, bietet es sich an, sie in verschiedene Kompetenzbereiche aufzuschlüsseln. In der berufswissenschaftlichen Diskussion haben sich dabei die Bereiche Fach-, Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz etabliert⁽³⁾. Um die Übersichtlichkeit der Kompetenzen zu gewährleisten, werden im Kompetenzprofil lediglich drei Kompetenzbereiche ausgewiesen.

(a) **Fachkompetenz:**

Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Hierzu gehören logisches, analytisches, abstrahierendes und integrierendes Denken. Fachkompetenz beinhaltet die Befähigung zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit, einschließlich des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens (vgl. ebd.).

(b) **Methodenkompetenz:**

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zur erfolgreichen Bearbeitung von Aufgaben Lernstrategien zu entwickeln und unterschiedliche Techniken, Verfahren und Methoden fachgerecht, sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden. Hierbei geht es

⁽³⁾ Die Aufschlüsselung von Handlungskompetenz in Kompetenzdimensionen ist heterogen. So werden in Ergänzung zu den bereits genannten Kompetenzfeldern z.B. die Informationskompetenz, Medienkompetenz und Kommunikationskompetenz genannt. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die unterschiedlichen Definitionen und Abgrenzungen darzustellen und zu kommentieren.

in erster Linie um den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken wie Planen und Organisieren sowie die Recherche, Auswertung und Nutzung von Informationen, die Steuerung und Reflexion des eigenen Handelns sowie die Strukturierung, Dokumentation und Nutzung gewonnener beruflicher Erfahrungen (vgl. ebd.).

(c) Sozialkompetenz:

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Hierzu gehören die Entwicklung von Wertvorstellungen sowie von sozialer Verantwortung und Solidarität. Eingeschlossen sind ebenfalls intrapersonelle Kompetenzen, d.h. Einstellungen zur eigenen Person, Werthaltungen und Motivationen, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen. Sie gründen sich auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf emotionale Unabhängigkeit und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Da jeder Arbeitsprozessschritt unterschiedliche Aspekte der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz erfordert, werden die Kompetenzen den einzelnen Arbeitsprozessschritten in Form einer Matrix zugeordnet.

3.4. Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben

Nachdem die Trainer die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen beschrieben haben, die auf den Arbeitsprozess bezogen sind, beginnt die didaktische Planung ihrer arbeitsprozessorientierten Weiterbildungen in Form von *Lern- und Arbeitsaufgaben* (vgl. Howe et al. 2002; Howe 2004). Dieses dritte Instrument des TTT-Kurses steht für ein projektförmiges, prozess- und aufgabenorientiertes Lernen an problemhaltigen Situationen der beruflichen Realität. Die Lern- und Arbeitsaufgaben werden aus dem Arbeitsprozess gewonnen, der von den Trainern als Grundlage für ihren zukünftigen Kurs ausgewählt wurde. Die Bezeichnung Lern- und Arbeitsaufgabe signalisiert, dass Lernen und Arbeiten verknüpft und systematisch aufeinander bezogen sind. Mit der Rückverlagerung des Lernens in den Arbeitsprozess betonen Lern- und Arbeitsaufgaben zugleich den Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und Arbeitswelt: Das Bildungs- und Qualifizierungspotenzial der Arbeitswirklichkeit wird für berufliches Lernen genutzt. Dem Trainer steht mit den Lern- und Arbeitsaufgaben ein strukturbildender Rahmen für Ablauf und didaktische Entscheidungsprozesse der durchzuführenden Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung.

Lern- und Arbeitsaufgaben durchlaufen prinzipiell die Phasen Entwicklung, Umsetzung und Auswertung. Basierend auf der im Zentrum stehenden beruflichen Aufgabenstellung werden Ziele und Inhalte konkretisiert und die Lernumgebung spezifiziert (siehe Abbildung 5).

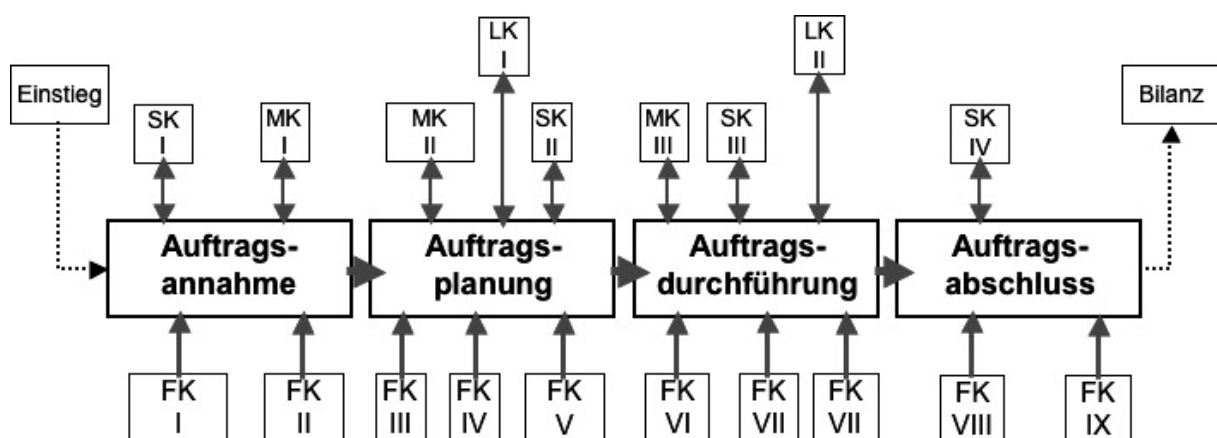


Abbildung 5: Lern- und Arbeitsaufgabe (vgl. Berben 2005)

Theoretisch basieren die Lern- und Arbeitsaufgaben auf dem Konzept der *handlungsorientierten Berufsbildung*. Handlungsorientierung zielt insbesondere auf die integrierte Vermittlung von theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten über ein realitäts- und problembezogenes Lernen, das soziales Handeln integriert und von den Lernenden selbst gesteuert wird (vgl. Wittwer 2000, S. 13; Pätzold 1992; Adolph 1996). Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Förderung der Fähigkeit zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren beruflicher Tätigkeiten als Leitziel beruflicher Bildung.

Mit dem skizzierten Modell zur Gestaltung beruflicher Weiterbildung werden außerdem Affinitäten zu Modellen deutlich, die auf den Theorien der *Situierten Kognition* basieren (Brown et al. 1989, Greeno u.a. 1993; Lave et al. 1991). Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen liegt diesen Theorien, vereinfacht zusammengefasst, die gemeinsame Annahme zugrunde, dass Lernen einen aktiven, individuellen Konstruktionsprozess in Verbindung mit bereits bestehendem Vorwissen und -erfahrungen des Lernenden darstellt, sich Kompetenzerwerb nicht von der praktischen Anwendung trennen lässt und Kompetenzen als stark kontextgebunden aufzufassen sind. Um die Transferierbarkeit des Erlernten zu gewährleisten, sei die Lernsituation der späteren Anwendungssituation möglichst ähnlich, d.h. *situiert* zu gestalten. Lernanlass sollte eine interessante und authentische Problem- bzw. Aufgabenstellung sein, die in eine reale berufsbezogene Situation eingebettet ist. Zur ganzheitlichen Erschließung, Abstrahierung und flexiblen Übertragbarkeit des Wissens auf andere, vergleichbare Aufgaben stehen dem Lernenden dabei im Lernprozess verschiedene Perspektiven bzw. Kontexte offen und es bietet sich die Möglichkeit zur kontinuierlichen Artikulation und Reflexion seines Handelns (vgl. Mandl et al. 2002).

4. Ausblick

Als Resultat der Entwicklung und Implementierung arbeitsprozessorientierter TTT-Kurse für Trainer der Baubranche wird auf lange Sicht eine Steigerung der Qualität der beruflichen Weiterbildung erwartet. Die Projektpartner sind direkt in die berufliche Erwachsenenbildung in verschiedenen Bereichen des Bausektors involviert. Neben der Ausarbeitung des Curriculums ist die Durchführung von TTT-Kursen und die darauf folgenden Implementierung arbeitsprozessorientierter Weiterbildungen für Master in den jeweiligen Sparten Bestandteil des Projektes. Am Ende des Projektes wird daher jeder Partner ein eigenes – jedoch europaweit implementiertes – Kurskonzept zur Weiterbildung von Trainern im Programm haben. Nach der ersten Testphase des TTT-Kurses, die noch während der Projektlaufzeit abgeschlossen wird, werden die ersten zertifizierten WPO-Trainer arbeitsprozessorientierte Weiterbildungen für Master anbieten können.

Zur Verifizierung und Festigung der oben beschriebenen erwarteten Auswirkungen wird eine Evaluation sowohl des TTT-Kurses als auch der Einbindung in die Weiterbildungssysteme der einzelnen Partner durchgeführt. Das Projekt läuft bis Ende des Jahres 2008. Zum derzeitigen Zeitpunkt befindet sich das Projekt noch in der Phase der Evaluation. Die Evaluationsergebnisse werden zum Ende des Projektes unter www.wpo-trainer.net zum Download bereit stehen. Das endgültige Curriculum erscheint in den jeweiligen Landessprachen der Partnerinstitutionen ⁽⁴⁾ und steht nach Projektende auch anderen Institutionen zur Organisation von TTT-Kursen zur Verfügung.

⁽⁴⁾ Das Curriculum wird in folgenden Sprachen veröffentlicht: Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Polnisch, Slowenisch.

5. Literatur

Adolph, Gottfried. Handlungsorientierter Technikunterricht. In: Lipsmeier, Antonius; Rauner, Felix (Hrsg.). *Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik*. Stuttgart: Holland + Josenhans, 1996, S. 180-210.

Bader, Reinhard. Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F.E. (Hrsg.). *Lernen in Lernfeldern: Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2000, S. 33-50.

Berben, Thomas. *Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule: Didaktisches Konzept für die Bildungsarbeit mit dem Lernfeldkonzept*. Manuskript zur Dissertation. Hamburg, 2005.

Boreham, Nicholas; Samurçay, Renan; Fischer, Martin (Hrsg.). *Work process knowledge*. London: Rotuledge, 2002.

Brown, John Seely; Collin, Allan; Duguid, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. In *Educational Researcher*, Jan-Feb 1989, Bd. 18, H. 1, S. 32-42.

Dedering, Heinz. Das didaktische Konzept der arbeitsorientierten Bildung. In: Heidegger, Gerald et al. (Hrsg.). *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf: Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Felix Rauner*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001, S. 159-170.

Dehnbostel, Peter. Dezentrales Lernen als vernetztes und reflexives Lernen im Prozess der Arbeit. In: Fischer, Martin; Rainer, Felix (Hrsg.). *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft, 2002, S. 341-354.

Fischer, Martin. Der Wandel des wissenschaftlichen Technikverständnisses und seine Folgen für die Arbeit-und-Technik-Forschung. In: Heidegger, Gerald et al. (Hrsg.). *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf: Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Felix Rauner*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001, S. 45-67.

Fischer, Martin; Boreham, Nicholas; Nyhan, Barry (Hrsg.). *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004a. (Cedefop Reference series, 56).

Fischer, Martin; Boreham, Nicholas. Work process knowledge: origins of the concept and current developments. In: Fischer, Martin; Boreham, Nicholas; Nyhan, Barry (Hrsg.). *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 56), S. 13-53.

Gerds, Peter; Heidegger, Gerald; Weisenbach, Klaus. *Gestaltung von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, 1988.

Greeno, James G.; Smith, David .R; Moore, Joyce L. Transfer of situated learning. In: D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Hrsg.) *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp, 1993, S. 99 - 167).

Griffiths, Toni; Guile, David. A connective model of learning: the implications of work process knowledge. In: *European Educational Research Journal*, 2003, Bd. 2, Nr. 2, S. 56-73.

Verfügbar im Internet:

http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=2&issue=1&year=2003&article=5_Griffiths_EERJ_2_1 [Stand vom 22.05.2007]

Griffiths, Toni; Guile, David. Practice and learning: issues in connection school and work based learning. In: Fischer, Martin et al. *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 56), S. 278-289.

Hägele, Thomas. *Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs*. Dissertation. Universität Hamburg, 2002. Verfügbar im Internet: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/787/dissertation.pdf> [Stand vom 15.05.2005]

Howe, Falk et al. *Lern- und Arbeitsaufgaben für gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Konstanz: 2002.

Howe, Falk. Learning and working tasks as elements of work-related vocational education and training. In: Fischer, Martin et al. *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 56), S. 304-322.

Howe, Falk; Knutzen, Sönke. *Die Kompetenzwerkst@tt. Ein berufswissenschaftliches E-Learning-Konzept*. Göttingen: Cuvillier Verlag, 2007.

Knutzen, Sönke; Hägele Thomas. Arbeitsprozesswissen und lernfeldorientierte Curricula - Berufliche Bildung im Elektroinstallationshandwerk. In: *lernen & lehren*, 2002, Bd. 17, H. 67.

Klaffke, Henning: Wirkungsweisen technologischer Innovationen auf gewerblich-technische Berufe In: *lehren & lernen*, Schwerpunktthema Medientechnik, 2006, Bd. 21, H. 3, S. 107-109.

Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press of Cambridge, 1991.

Mandl, Heinz; Gruber, H; Renkl, A. Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L; Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz PVU, 2002, S. 138-149.

Pätzold, Günter (Hrsg.). *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1992.

Rauner, Felix. Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee „Befähigung zur

Technikgestaltung“. In: Drechsel, Rainer et al. (Hrsg.). *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung*. Bremen: Universität 1987 (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts "Arbeit und Bildung", Bd. 6) , S. 266–297.

Rauner, Felix. Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie und Praxis*, 1995, Bd. 49, H. 35, S. 3-8.

Rauner, Felix. Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Fischer, Martin; Rauner, Felix (Hrsg.). *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft, 2002, S. 25-52.

Rauner, Felix. Work analysis and curriculum based on the *Beruf* concept. In: Fischer, Martin et al. *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 56), S. 237-256.

Renkl, Alexander. Träges Wissen: Wenn erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 1996, Bd. 47, H. 4, S. 78-92.

Wittwer, Wolfgang. *Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder*. Köln. Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst, 2000.