

Lernen im Prozess der Arbeit

Erforschen – Gestalten – Bewerten

Heute wird kaum noch bezweifelt, dass die im alltäglichen Arbeitsprozess erworbenen beruflichen Kompetenzen oftmals entscheidend sind für die Bewältigung neuartiger Handlungssituationen und den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen. Angesichts der gravierenden Veränderungen der Arbeitswelt steht Lernen in der Arbeit längst nicht mehr als Synonym für ein verkürztes oder defizitäres, auf unmittelbare Handhabung und Anwendung bezogenes sowie betriebliche Kosten sparendes Lernen, sondern eröffnet – bei entsprechender Arbeitsgestaltung – Optionen für ein wirtschaftlich effizientes, zunehmend selbstorganisiertes und persönlichkeitsförderndes Lernen. Lernen in Arbeitszusammenhängen zeichnet sich dadurch aus, dass es sich unmittelbar an den realen Veränderungsprozessen selbst orientiert, in diese integriert ist und deren Potenziale, z. B. neue Informations- und Kommunikationsmedien als Lernmedien nutzt. In diesem Kontext entwickeln Mitarbeiter und Führungskräfte ihre Kompetenzen problem-, potenzial- und situationsbezogen. Das setzt aber nicht nur die Ausgestaltung bestehender Arbeitsformen und Lernarrangements voraus, sondern erfordert in einem umfassenderen Sinne die Etablierung kompetenzförderlicher betrieblicher Lernkulturen und Sozialbeziehungen.

Zu dieser Einsicht haben in den letzten Jahren insbesondere die von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management inspirierten Programme, darunter das zur „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ (1996-2000), beigetragen (Meyer-Dohm 2002). Anknüpfend an diese Erkenntnisse hat sich der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA) mit seinen Forschungs- und betrieblichen Gestaltungsprojekten aktuellen und zukunftsorientierten Fragen und Problemen der Kompetenzentwicklung in der Erwerbsarbeit zugewandt. Mit dem spezifischen Anspruch, die Entfaltung solcher Lernkulturen zu unterstützen, die Handlungsfähigkeit, Kreativität und

Neuer Vorstand der ABWF

Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) wählten auf ihrer Jahrestagung am 14. September 2006 einen neuen Vorstand.

Zum Vorsitzenden wurde Herr Prof. Dr.-Ing. Klaus Henning von der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, zu dessen Stellvertreter Herr Prof. Dr. Peter Pawlowsky von der Technischen Universität Chemnitz gewählt.

Die Mitglieder dankten Herrn Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Meyer-Dohm für die mehr als zehnjährige Tätigkeit als Vorsitzender der ABWF. Sie wünschten ihm für die Zukunft alles Gute und brachten den Wunsch zum Ausdruck, dass Herr Meyer-Dohm auch künftig seine reichen Erfahrungen in die Arbeit der ABWF einbringt.

Der Dank galt auch Herrn Prof. Dr. Ekkehart Frieling, der viele Jahre als stellvertretender Vorsitzender und in den letzten Monaten als amtierender Vorsitzender der ABWF wirkte.

In der Mitgliederversammlung wurde das Arbeitspapier „ABWF – Herausforderungen der Zukunft“ beraten und verabschiedet. Prof. Henning und Prof. Frieling stellten dieses Papier am 25. September in einem persönlichen Gespräch dem Staatssekretär im BMBF, Herrn Thielen, vor.

Innovation durch Lernen im Prozess der Arbeit ermöglichen, dafür erforderliche Rahmenbedingungen und Ressourcen zu analysieren sowie neue, auf Selbstorganisation setzende Gestaltungsansätze aufzuspüren und zu unterstützen, ist LiPA ein wichtiger integraler Teil des von 2001 bis 2006 laufenden Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.

Untersuchungsgegenstand und Strukturen

Ziele und inhaltliche Differenzierung des Forschungs- und Gestaltungsprogramms LiPA orientierten sich an einem von Fachbeirat und Bereichsleitung gemeinsam erarbeiteten Rahmenkonzept (Reuther/Weiß 2003, S. 113-124). Dafür wurden programmbezogene, problembezogene und konzeptionelle Zugänge erschlossen und integriert. Als neu können dabei folgende Prämissen und Herangehensweisen gelten:

Fokussierung auf das Lernen im Prozess der (Erwerbs-)Arbeit unterschiedlicher Branchen, Unternehmen und Zielgruppen

Das beinhaltet gegenüber der bisherigen Weiterbildungsforschung eine konsequente Hinwendung zu Lernen und Kompetenzentwicklung in realen, dem Erwerbszweck dienenden Arbeitszusammenhängen. Besondere Aufmerksamkeit wurde in diesem Kontext den strukturellen und qualitativen Veränderungen von Arbeitsprozessen und -formen geschenkt, die Beschäftigten und Unternehmen neue Orientierungen und ungewohnte Strategien des Handelns, Lernens und Problemlösens abverlangen und damit Lernkulturen verändern.

Anerkennung der Alltäglichkeit des Lernens in der Arbeit

Das bedeutet, die in der Arbeit vorhandenen Lernpotenziale zu identifizieren, zu analysieren, zu bewerten (auch im Hinblick auf ihre Chancen und Grenzen) und diese konsequent zu nutzen. Das beim Arbeiten entstehende Erfahrungswissen (implizites Wissen oder tacit knowledge) ist als eine Form von Kompetenz anzuerkennen. Erfahrungserwerb und Lernen in anderen, vor allem selbstorganisierten Arbeits- und Lernformen, sind durch lernförderliche Rahmenbedingungen systematisch zu unterstützen.

Entwicklungsoffenheit, Anwendungs- und Prozessorientierung

Diese Aspekte wurden sowohl bei der Generierung und Strukturierung von Forschungs- und Unternehmensprojekten in unterschiedlichen Programmphasen als auch bei Bewertung und beim Transfer der Ergebnisse konsequent berücksichtigt.

Interdisziplinarität und Reflexivität bei der Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation

Das betrifft alle Gremien sowie wissenschaftliche und betriebliche Akteure, die an der Konzipierung des Programms und der Durch-

führung der Projekte beteiligt sind. Das bezieht sich aber auch auf die Zusammenarbeit mit den anderen Bereichen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und die Einbeziehung der dort erarbeiteten Ergebnisse.

Anschlussfähigkeit der Vorhaben an aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Diskurse

Das betrifft Inhalte wie Wandel der Arbeitswelt, Employability, Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit, Globalisierung, demografischer Umbruch, lebenslanges Lernen u. a.

Das Rahmenkonzept positionierte damit den realen Prozess der Erwerbsarbeit mit seinen spezifischen Bedingungen und Lernpotenzialen als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung und praktisches Gestaltungsfeld im Rahmen strategischer und operativer Personal- und Organisationsentwicklung. Es knüpfte bewusst an Ergebnissen und Problemen vorausgegangener Untersuchungen an, reflektierte diese gezielt in Bezug auf Originalität, Neuartigkeit, Wiederholbarkeit und Nachhaltigkeit erarbeiteter Lösungen sowie hinsichtlich neu aufzulegender bzw. zu vertiefender Projektthemen. Das Rahmenkonzept hat sich als selbstreflexives System und Raster zur Generierung von Themen sowie zur Strukturierung und Bilanzierung von Ergebnissen bewährt (vgl. Übersicht: Struktur des Themenfelds). Darüber hinaus hat es sich mit der Fokussierung auf die Ziele

- Identifizierung von lernförderlichen Rahmenbedingungen, Formen und Gestaltungsansätzen für Lernen im Prozess der Arbeit,
- Initiierung und Förderung individueller, kollektiver und organisationaler Kompetenzentwicklung für Veränderungsprozesse,
- Unterstützung des organisationalen Wandels und innovationsförderlicher Kooperationsbeziehungen (auch unternehmensübergreifend in Netzwerken)

als wichtiges methodisches Instrument des Programmmanagements erwiesen.

Den Schwerpunkt des Programmbereichs bildeten die wissenschaftlich begleiteten *Gestaltungsprojekte* in bundesweit mehr als 100 Unternehmen und Non-Profit-Organisationen unterschiedlicher Größe und Branchen sowie in vier Netzwerken. Etwa fünf Unternehmen und eine wissenschaftliche Begleitung bildeten jeweils ein Sample. Die Förderung differierte zwischen 22 Monaten und drei Jahren. In allen Gestaltungsprojekten stand aus der Perspektive der Unternehmen die Durchführung des konkreten betrieblichen Vorhabens zum Lernen in der Arbeit, aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung die Analyse, Beobachtung, Beschreibung und Evaluation der betrieblichen Strategien, Prozesse, Maßnahmen und Ergebnisse der Lernkultur- und Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt. Sie sollten Aufschluss darüber geben, ob und welche Unterschiede es diesbezüglich zwischen Unternehmen und Branchen gibt, ob daraus Handlungsempfehlungen und Benchmarks oder ggf. weiterer Forschungsbedarf abgeleitet werden können.

Programmmanagement – wissenschaftliche Projektbegleitung – Evaluation

Umfang, Vielfalt und Komplexität der Projektthemen, unterschiedliche Laufzeiten, Standorte und Organisationsstrukturen der Projekte (Betriebe, Non-Profit-Organisationen, Start-ups, Netzwerke, wissenschaftliche Institutionen, Wissenschaftlerteams), aber auch die Heterogenität von Akteuren mit ihren Konzepten, Ambitionen und Erwartungshaltungen stellen hohe Anforderungen an das *Programmmanagement* durch die Bereichsleitung LiPA. Der damit verknüpfte theoretische und handlungsorientierte Selbstverständigungs- und Professionalisierungsprozess, der auch die Entwicklung geeigneter Management-Instrumente beinhaltet, wurde bereits mehrfach dokumentiert (Reuther/Leuschner 2000, Leuschner/Reuther 2000, Reuther/Weiß 2003).

Für das Programmmanagement war besonders bedeutsam, frühzeitig einen gemeinsamen *strategischen Zielkorridor* zu definieren und diesen über die gesamte Programmlaufzeit als Denk- und Handlungsorientierung im Blick zu behalten. Das ermöglichte es,

- inhaltlich heterogene Projekte entsprechend den übergreifenden und verbindenden Zielstellungen auszurichten und die Schnittstellen zu gestalten,
- Projektpartner zu vernetzen und Projektergebnisse zu dokumentieren,
- Instrumente zur Projektdokumentation und -evaluation zu entwickeln und deren Einsatz zu sichern,
- den Transfer der Ergebnisse in die Öffentlichkeit zu initiieren sowie
- die konzeptionelle Weiterentwicklung und Präzisierung des Programms im Austausch mit dem Fachbeirat LiPA und anderen Programmakteuren zu gewährleisten.

Das praktizierte Modell des Programmmanagements erwies sich als effektiv und brachte einen eigenständigen *Typ der wissenschaftlichen Begleitung* hervor. Dieser ist weder der klassischen Handlungs- oder Aktionsforschung mit ihrem partizipativen Ansatz noch der klassischen Beratung mit ihrem zumeist normativen Ansatz zuzuordnen. Der im Programmbereich LiPA entwickelte und etablierte Ansatz von Begleitforschung basiert auf weitgehender Interessenneutralität des wissenschaftlichen Begleiters gegenüber dem Unternehmen, auf Akzeptanz und Vertrauen der Partner und auf Vertraulichkeit im Umgang mit den erhobenen unternehmensbezogenen Daten. Er setzt ganz wesentlich auch auf eine Kooperation mit Unternehmenspartnern (inklusive deren Berater), die auf Perspektivenwechsel, Dialog und Reflexion des eigenen wie des betrieblichen Handelns sowie das Einbringen des jeweiligen Expertenwissens im Projektkontext gegründet ist. Dieser *diskursive und reflexive Typ wissenschaftlicher Begleitforschung* mit einem Set eigens dafür entwickelter Instrumente zur Analyse, Dokumentation und Evaluation von Projekten ist von Wissenschaftlern

und betrieblichen Partnern anerkannt und akzeptiert. Er hat auch die Qualität der Zusammenarbeit im Team der wissenschaftlichen Begleiter und mit dem Programmmanagement LiPA geprägt. Sie ist gekennzeichnet durch die Intensität und Interdisziplinarität der Diskussionen um die Projektgegenstände, durch Selbstevaluation der eigenen Arbeit sowie durch ein hohes Maß an Initiative seitens der wissenschaftlichen Begleiter, spezifische Themen in fakultativen *Arbeitsgruppen* (Lernformen, Evaluation u. a.) zu bearbeiten und zu publizieren.

Die formative und summative *Evaluation* der LiPA-Projekte ist für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und für wissenschaftliche wie praktische Schlussfolgerungen notwendig, aber angesichts der Heterogenität und *Entwicklungsoffenheit* der Vorhaben sowie der wenig konkreten Zielvorgaben kompliziert. Das zur Evaluation entwicklungs-offener Projekte nur begrenzt verfügbare Wissen erforderte zunächst einen Konsens über Ziele, Inhalte und Standards der Evaluation. Optional wurde die Evaluation auf mehreren Ebenen (Einzelprojekt, Sample, Projektgruppe, projektgruppenübergreifend) angestrebt, um zu verwertbaren spezifischen und verallgemeinerbaren Erkenntnissen zu gelangen. Für die Ausgangsanalyse und Dokumentation der Projektverläufe war ein *Set (teil-)standardisierter Instrumente* verfügbar, das fakultativ erweitert werden konnte. Die Auswertung der Daten ermöglichte auf der Einzelprojekt- und Sample-Ebene relativ präzise Erkenntnisse über Veränderungen und Resultate und ließ Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren zu. Schwieriger gestaltete sich die *vergleichende Evaluation* bereits auf der Ebene von themenspezifischen Projektgruppen, weil Projektgegenstände, betriebliche Kontexte und Herangehensweisen der wissenschaftlichen Begleiter verschieden waren. Das ermöglichte eher tendenzielle Aussagen, denn gesicherte Erkenntnisse. Auch die aufwändigen Versuche, den für die Kompetenzentwicklung als wichtig erachteten Zusammenhang von Know-how-Transfer und Kompetenzbilanz projekt(gruppen)übergreifend zu evaluieren, war letztendlich nicht zielführend (Böhm/Israel/Pawellek 2002, Hardwig u. a. 2004). Nur die Netzwerkprojekte konnten ein eigenes, praktikables Evaluationsinstrument entwickeln (Borkenhagen u. a. 2004).

Als wesentlicher Entwicklungsschritt bei der projektübergreifenden Evaluation kann das Rahmenwerk „Anforderungen, Kriterien und Standards der Projektevaluation im Hinblick auf eine Ergebnisvergleichbarkeit“ (Veröffentlichung in Vorbereitung) gelten. Hier wurden Gegenstandsbereich sowie methodologische und methodisch-instrumentelle Grundlagen für eine projektübergreifende Evaluierung von Gestaltungsprojekten im Programmbereich LiPA aufgearbeitet. Dabei wurde offensichtlich, dass es im Kontext der ABWF/Projekt QUEM bisher keine Verfahren gibt, die gleichermaßen für die Messung und Bewertung der Veränderung von *Lernkultur und Kompetenzentwicklung* geeignet sind. Das Rahmenwerk verdeutlicht, dass wissenschaftliche Begleitung entwicklungs-offener Gestaltungsprojekte und projektübergreifende vergleichende Evaluation eine Kombination qualitativer und quantitativer (standardisierter) Verfahren und Instrumente erfordert. Die vorliegenden Erkenntnisse beziehen

sich zunächst auf die individuelle Ebene. Die Arbeiten sollten für die Team- und organisationale Ebene fortgeführt werden.

Ausgewählte Ergebnisfelder

Lernkultur – Lernkulturtypologie – Kompetenzentwicklung

Die programmprägenden Begriffe *Lernkultur* und *Kompetenzentwicklung* symbolisieren den Paradigmenwechsel in der (betrieblichen) Weiterbildung seit Mitte der 90er Jahre. Wenn es um Lernen im Prozess der Arbeit geht, stehen *Unternehmenskultur* und *wirtschaftliches Ergebnis* in einem engen Zusammenhang. Unternehmen vollziehen (Kultur-)Veränderungen letztendlich immer unter dem Aspekt der Stärkung ihrer Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit. Das kann Lernprozesse inspirieren und vorantreiben, aber auch limitieren und hemmen. Aus diesem Grund wurden im Bereich LiPA Zusammenhänge zwischen

- Unternehmenskultur, Lernkultur und Unternehmensperformance,
- Lernkultur und Arbeitsprozess sowie
- Lernkultur und individueller, kollektiver und organisationaler Kompetenzentwicklung

zielgerichtet durch internationale betriebswirtschaftliche Erkenntnisse, vor allem der strategischen Managementtheorie, gestützt (Wagner/Surrey 2003, Schreyögg/Kliesch 2003, Schreyögg/Kliesch 2005, Wagner/Debo/Bültel 2005).

Es wurde eine Typologie von Lernkulturen in Unternehmen entwickelt, die sich auf pluralistische, mehrdimensionale Analysen von Umwelt, Aufgabenumwelt, Gruppe/Organisation und Individuum sowie den Wechselbeziehungen zwischen ihnen gründet (Wagner/Seisreiner/Surrey 2001). Über eine betriebswirtschaftliche Strukturierung des Erkenntnisobjekts *Unternehmens- und Lernkultur* wurden Entscheidungs- und Gestaltungshilfen für eine kompetenzförderliche *soziale Architektur* in Unternehmen erarbeitet. Es wurden Probleme der ökonomischen Relevanz individueller und sozialer Lernprozesse im Kontext mit unternehmerischer Wertsteigerung und die konzeptionelle Verbindung von Lernkultur(en) und Unternehmenserfolg diskutiert.

Diese theoriebasierten Erkenntnisse korrespondieren teilweise mit Aussagen aus den LiPA-Gestaltungsprojekten. In einem Sample wurde der Versuch unternommen, einen *Arbeits- und Lernkulturindex* (ALKI) als hoch verdichtete Kennzahl aus 14 unterschiedlichen Items zu entwickeln, der Aufschluss über die Tendenz der Veränderungen in den Unternehmen gibt. Auf der Basis eines umfangreichen Bewertungsrasters wurde eine *Lernkulturtypologie* generiert, die Lernkulturen als chaotisch, innovativ, inkrementell und transitorisch klassifiziert (Zimmermann 2006).

Ein weiterer Ansatz knüpft an Cameron/Freeman (1991) an und klassifiziert Unternehmenskulturen und ihre Lernmöglichkeiten nach dominanten Eigenschaften/Werten, Führungsstil, Zusammenhalt und strategische Ausrichtung (Astor/Klose/Reimann – Veröffentlichung geplant im QUEM-Bulletin 6/2006). Die Konzepte bedürfen weiterer Prüfungen.

Unter dem Aspekt der Lern- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen gewinnt die *organisationale Kompetenz* an Bedeutung. Zu den Fragen, was organisationale Kompetenz ist, welche Bedeutung diese im Rahmen des strategischen Managements hat und wie sie unter Einbeziehung eines *Kompetenzmonitorings* dynamisiert werden kann, liegen interessante Erkenntnisse vor (Schreyögg/Kliesch 2003, 2005). Aus den Analysen verfügbarer Kompetenzkonzepte wurden charakteristische Merkmale der organisationalen Kompetenz herausgearbeitet und das Konzept der *Kernkompetenz*, zu der es in der strategischen Managementtheorie unterschiedliche Auffassungen gibt, diskutiert (Schreyögg/Kliesch 2005, S. 8 ff.). Für LiPA ist interessant, dass unter Kernkompetenzen das kollektive Lernen in der Organisation verstanden wird, wobei es sich im Wesentlichen um diverse integrierte individuelle Fähigkeiten und spezielles Wissen handelt. Die Erkenntnisse zu den Prozessen organisationaler Kompetenzentstehung, die einerseits konstitutiv für die Generierung und Aufrechterhaltung von wettbewerbskritischen Kompetenzen sind, andererseits mit dem Risiko einer schleichenden Fehlorientierung bis hin zu einer „Kompetenzfalle“ verbunden sein können, korrespondieren mit vielen Einzelbefunden aus unterschiedlichen LiPA-Projektgruppen (vgl. Geldermann u. a. 2005, Bergstermann u. a. 2004, Voigt u. a. 2005, Zimmermann 2006).

Unter dem Aspekt der flexiblen Verfügbarkeit und Modifikation organisationaler Kompetenzen für Problemlösungen in einer schnelllebigem Umwelt gewinnt deren Dynamisierung an Bedeutung (vgl. Schreyögg/Kliesch 2005, S. 20 ff.). Wie die *Dynamisierung* durch die Verknüpfung von individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung, durch den Einbezug von „Aufgabe und Person“ sowie „Struktur und Kultur“ (Wagner/Debo/Bültel 2005, S. 126) wirkungsvoll unterstützt werden kann, bleibt jedoch ein wichtiges Thema weiterführender Forschung (vgl. auch Grote/Kauffeld/Frieling 2006).

Internationalisierung/Globalisierung – Integration – interkulturelle Kompetenzentwicklung

Für Unternehmen ist es eine generelle Entwicklungsoption, Wirtschaftskontakte und Niederlassungen im Ausland effizienter zu gestalten oder aufzubauen bzw. mit Mitarbeitern und Führungskräften anderer Nationalitäten und Kulturen zusammenzuarbeiten. Motive und Strategien der Unternehmen, diese Optionen zu nutzen sowie fördernde oder hemmende Faktoren sind in Abhängigkeit von Branche, Größe und Reife der Unternehmen unterschiedlich ausgeprägt.

Der Erfolg ist jedoch immer gebunden an interkulturelle Kompetenzen auf individueller, Team- und organisationaler Ebene. Gesicherte Erkenntnisse, wie diese gefördert werden können, sind gegenwärtig erst ansatzweise verfügbar. Die LiPA-Projekte haben dazu einen wertvollen Beitrag, insbesondere hinsichtlich der wissenschaftlichen Modellbildung und der Gestaltung interkultureller Lernprozesse in Unternehmen und Organisationen geleistet (Kailer/Falter 2006, Baranowski u. a. 2006). Die Ergebnisse betreffen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Zielen und Gestaltungsprozessen der Entwicklung interkultureller Kompetenzen in Unternehmen, die Entwicklung spezifischer Verfahren und Instrumente sowie die Messung und Bewertung interkultureller Kompetenzen.

Am Beispiel ausgewählter Unternehmen, insbesondere KMU und einer sozialen Organisation wurden spezifische Rahmenbedingungen interkultureller Kompetenzentwicklung analysiert und Unterschiede identifiziert. Danach sind in den größeren Unternehmen die spezifischen Ziele, Lernformen und -maßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen fester Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte. *Multikulturalität* als Phänomen und *Interkulturalität* als Handlungsprinzip sind als endogenes Entwicklungspotenzial fest in der Unternehmenskultur verankert. Für KMU geht es bei der Entwicklung von Internationalisierungskompetenz nicht um die Einführung einer „verkleinerten Version“ großbetrieblicher Personalentwicklungskonzepte, sondern um die gezielte Nutzung der sich aus der Übersichtlichkeit und Flexibilität von Kleinbetrieben ergebenden Chancen und spezifischen Stärken wie Kundennähe, Individualität der Dienstleistung, Servicequalität und -schnelligkeit. Für den Erfolg sind die Einbeziehung externer Fachexperten (Steuerberater, Rechtsanwälte und Notare) sowie die Mitwirkung der Kunden bedeutsam. Die multikulturell zusammengesetzte soziale Organisation orientierte auf ein Selbstverständnis im Sinne der Entwicklung eines handlungsorientierenden Leitbilds nach innen und außen. Die Maßnahmen richteten sich insbesondere auf die effiziente Gestaltung interner Dienstleistungsprozesse mit nachhaltigen Ergebnissen.

Die transferorientierten Fallbeispiele veranschaulichen die konkrete Erarbeitung interkultureller Kompetenzprofile und die Wissensaneignung mittels interkultureller Lernmaterialien und Verhaltenstrainings mit speziellen Trainingsmodulen für Führungskräfte und multikulturell zusammengesetzte Teams.

Lernformen im Prozess der Arbeit

Zwischen Arbeitsorganisation, Arbeitsaufgaben und Lernmöglichkeiten bestehen arbeitswissenschaftlich validierte Zusammenhänge (vgl. u. a. Bergmann u. a. 2004 und 2006, Staudt u. a. 2002, Frieling u. a. 2006). Es liegen umfassende Kriterien für die humanverträgliche und lernförderliche Gestaltung von Arbeit vor, deren Berücksichtigung das individuelle, kollektive und organisationale Lernen

beeinflusst. Danach ist das Lernen im Arbeitszusammenhang so zu organisieren, dass der Betreffende in seinem Funktionsbereich, in und mit seinem Team, komplexe, variable Arbeitshandlungen mit eigenständigen Planungs-, Vorbereitungs-, Organisations-, Prüf- und Bewertungsschritten ausführen kann, für die er die erforderlichen Informationen, Verantwortung und Feedback erhält. Wie diese Erkenntnisse in den Unternehmen umgesetzt werden, hängt von den betrieblichen Rahmenbedingungen (z. B. Interessen und Beziehungen der Sozialpartner, Branche, Alter, Größe und Ausstattung der Betriebe), insbesondere auch den Gestaltungsfreiräumen und den konkreten Arbeitsbedingungen (Arbeitsrhythmus, Zeitdruck, Lärm, Klima, Modernität der Arbeitsmittel u. a.) ab. Branchenweit offenbarten die betrieblichen Gestaltungsprojekte, dass die Lernmöglichkeiten in der Arbeit bei weitem noch nicht ausgeschöpft sind. Neben Reserven in der Arbeitsgestaltung liegen diese zu einem nicht unerheblichen Teil auch in der Überwindung tradierter Machtbefugnisse und Vorurteile zwischen Führungskräften und Beschäftigten.

Die identifizierten Lernformen werden branchenübergreifend praktiziert, wobei es in der Priorität und im Ausmaß der Verbreitung in Abhängigkeit von der Größe und der finanziellen Situation der Betriebe deutliche Unterschiede gibt. Große Unternehmen nutzen deutlich mehr klassische und kostenintensivere Lernformen als KMU, die eindeutig selbstorganisierte, arbeitsbegleitende, situations- und problembezogene Lernformen bevorzugen. Am experimentierfreudigsten und innovativsten, aber auch am risikoreichsten haben sich die kleineren Unternehmen in Zukunftsbranchen, insbesondere die Start-ups erwiesen, die auch kaum an Vereinbarungen mit Arbeitnehmervertretungen gebunden sind. Deutlich wird auch, dass der Wandel der Arbeit und die demografische Situation auf die Lernformen Einfluss nehmen: Wissensgemeinschaften-CoP (North/Franz/Lembke 2004), Netzwerke (Borkenhagen u. a. 2004, Elsholz/Jäkel 2006, Jäkel/Megerle/Vollmer 2006), Wissensmanagementsysteme, Unternehmens(plan)spiele, interkulturelle Coachings (Baranowski u. a. 2006), Lernen in Projektteams, PC-Lernarbeitsplätze für ältere und geringer Qualifizierte u. a. m. belegen dies.

Zur Strukturierung der in allen Gestaltungsprojekten vorgefundenen Lernformen wurde mittels der Dimensionen „Arbeitsbezug“ und „Gestaltung des Lernens“ eine *Systematik* in Form einer „Neunfelder-Matrix“ entwickelt (Jäkel u. a. 2006). Diese soll insbesondere kleinen und mittelständischen Unternehmen helfen, sich über Lernformen zu orientieren, Lernprozesse zu implementieren, auszugestalten und zu bewerten. Zehn Fallbeispiele aus KMU und Netzwerken illustrieren konkrete/maßgeschneiderte Lösungen zur Lerngestaltung in der Arbeit.

In diesem Kontext sei auf folgendes Problem hingewiesen: Lernen im Prozess der Arbeit wird weiter an Bedeutung gewinnen. Die Dokumentation, Klassifizierung, Messung, Bewertung und Anerkennung/Zertifizierung der dabei erworbenen Kompetenzen ist schwierig. Einige Unternehmen erstellen personenbezogene

berufliche Kompetenzprofile für Mitarbeiter und Führungskräfte, die aber unternehmensextern kaum als Kompetenznachweis verwertbar sind. Es bleibt zu prüfen, ob und wie die Systematik der Lernformen sinnvoll mit einer Bewertungshilfe für die dabei erworbenen Kompetenzen verknüpft werden könnte.

Die ausgewählten Ergebnisfelder verbinden vor allem Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien und verallgemeinerbare Ergebnisse aus den über 100 Gestaltungsprojekten. Darüber hinaus liegt eine Fülle stärker kontextgebundener Erkenntnisse aus den zehn Projektgruppen (vgl. die Übersicht) vor. Diese sind themenspezifisch bereits ausführlich dokumentiert und publiziert. Eine Übersicht über die wichtigsten Veröffentlichungen beschließt diesen Beitrag.

Resümee

Die im Programmbereich LiPA erzielten Ergebnisse werden von Wissenschaftlern und Praktikern als wichtiger interdisziplinärer Beitrag zur Weiterbildungsforschung und zur kompetenzorientierten Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen und Organisationen bewertet. Die Unternehmen würdigen insbesondere den Diskurs zur wissenschaftlichen Fundierung und gezielten Unterstützung ihrer Bemühungen, neue Wege bei der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter und Führungskräfte sowie ihrer Organisation zu beschreiten. Dabei hat sich gezeigt, dass es nicht

den generalisierbaren „one best way“ für Erfolg, sondern immer mehrere Möglichkeiten der Kombination und Gestaltung betrieblicher Rahmenbedingungen gibt. Innerhalb von Unternehmenstypen und Branchen sind dafür die gelebten Kulturen, Traditionen, Leitbilder, Dynamik und Situierung am Markt, neue Veränderungszwänge u.a.m. bedeutsam. Die konsequente Hinwendung der Unternehmen zum Konzept der Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit verändert betriebliche Strukturen und Führungsverhalten weitreichend. Dies zeigt(e) sich u. a. in folgenden Tendenzen:

Transformation des Personalmanagements durch Funktionswandel und Restrukturierung der Personalabteilung

Größere Unternehmen mit Personal(entwicklungs)abteilung bewegen sich weg von einer eher klassischen Personalverwaltung mit partiellen Weiterbildungsaufgaben hin zu einer *prozessorientierten Personalentwicklung*, die Veränderungsprozesse in den operativen Bereichen berät und kontinuierlich unterstützt.

Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in ein gesamtbetriebliches System

Kompetenzentwicklung erfordert zentrale Rahmenbedingungen, die auf Prinzipien lernförderlicher Arbeitsgestaltung, Selbstorganisation unterstützende Führungsprinzipien, kompetenzförderliche Anreiz- und Gratifikationssysteme, Aufbau informationstechnisch vernetzter Informations- und Wissensmanagement-Systeme u. a. m. setzen.

Übersicht

Struktur des Themenfelds

| Themen der Gestaltungsprojekte mit wissenschaftlicher Begleitung | Studien/Gutachten |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Personal- und Organisationsentwicklung in Best-Practice-Betrieben – Kompetenzentwicklungsstrategien bei Start-ups – Personal- und Organisationsentwicklung in innovativen mittelständischen Betrieben – Kompetenzentwicklung in interkulturell zusammengesetzten Teams – Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern – Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme – Kompetenzentwicklung in Netzwerken – Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen – Entwicklung, Integration und Nutzung von Wissen entlang von internen und externen Wertschöpfungsketten – Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte | <ul style="list-style-type: none"> – Typologie von Lernkulturen in Unternehmen – Lernen und strategisches Management – Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements – Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz – Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften – Communities of Practice – Auswirkung der Globalisierung auf Lernkultur und Kompetenzentwicklung in KMU – Empirische Befunde zum Verhältnis von Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung – Erfassung der betrieblichen Lernkultur in KMU – die Lernkultur-Checkliste (LKC-KMU) – Rahmenwerk: Anforderungen, Kriterien und Standards der projektübergreifenden Evaluierung von Gestaltungsprojekten im Programmbereich LiPA |
| Die folgenden Projekte wurden an den Standorten eigenverantwortlich, aber in enger Kooperation mit dem Programmmanagement LiPA durchgeführt. | |
| Individuelle Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Lernen im Prozess der Arbeit | Technische Universität Dresden |
| Kompetenzentwicklung in schnell wachsenden Unternehmen Lernförderlichkeitsindex – Qualifizieren im Arbeitsprozess | Universität Kassel |

Orientierungswandel bei zentralen betrieblichen Akteuren in Richtung einer ressourcen- und potenzialbasierten Betrachtung der Beschäftigten

Diese Umorientierung implizierte eine Aufwertung partizipativer Führungsstile sowie höhere Anforderungen an Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Flexibilität bei der Übernahme und Lösung von Arbeitsaufgaben. Die Verlagerung von Lern- in Arbeitsprozesse erhöhte die Realitätsnähe und Umsetzbarkeit der Ergebnisse. Bereichsübergreifende Kooperationsbeziehungen und Lernen in Projekten, auch kombiniert mit klassischen Lernformen, wurden für Mitarbeiter und (Nachwuchs-)Führungskräfte bedeutsamer. Mitarbeitergespräche wurden unternehmensweit eingeführt. Zielvereinbarungen erhielten den Stellenwert zentraler Steuerungsinstrumente.

Aufbau von lern- und kommunikationsförderlichen Strukturen der Arbeitsorganisation

Es wurden neue informelle wie auch institutionalisierte Formen der Kommunikation zur Förderung von Lernen, Informationsaustausch und Transparenz im Unternehmen eingeführt (z. B. Bereichs- bzw. hierarchieübergreifende Arbeitsbesprechungen, Intranet, Netzwerke, Lernpartnerschaften, Nutzung zeitlicher Freiräume im Rahmen der Team- und Gruppenarbeit, Gruppengespräche). Diese Art des Lernens bedarf auch weiterhin einer besseren methodischen Unterstützung.

Neue Formen der Zusammenarbeit bei Innovations- und Veränderungsprozessen

Die frühzeitige Beteiligung der Beschäftigten an diesen Prozessen erhielt besonderes Gewicht. Dazu wurden Problemlösungs-Workshops, Arbeitsgruppen sowie eine externe oder interne Prozessbegleitung initiiert. Die (neue) Produktentwicklung wurde in allen Betrieben mit einem professionellen Projektmanagement verbunden. Das sensibilisierte die Mitarbeiter für neue Unternehmensziele und -strategien und ließ sie die eingeleiteten Prozesse und Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung als Chance für die persönliche Weiterentwicklung und als Beitrag zum Unternehmenserfolg bewerten.

Transparenz von Information und Wissen sowie Reflexion als bedeutsame Aufgabe einer kompetenzorientierten innovativen Personal- und Organisationsentwicklung

Die Initiierung und Aufrechterhaltung einer unternehmensweiten „Wissensrotation“ sowie die Reflexion von Erwartungen, Anforderungen und Ergebnissen zwischen unterschiedlichen Bereichen, Ebenen, Gruppen und Experten hat in den Unternehmen einen völlig neuen Stellenwert erreicht. Es half ihnen, den Überblick über die Projekte zu behalten, Prioritäten zu setzen und eigene Handlungsfelder zu identifizieren. Die Reflexion zwischen Mitarbeitern und Führungskräften verbesserte die Wahrnehmung und Gestaltung einer kompetenzförderlichen Arbeits- und Lernumgebung.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass viele betriebliche Veränderungs- und Lernprozesse sowie deren Ergebnisse erst durch die Reflexion mit der wissenschaftlichen Begleitung von den Beteiligten in den Unternehmen bewusst und sensibel wahrgenommen wurden.

Die hier skizzierten Erkenntnisse und Entwicklungstendenzen konturieren aber auch Fragen, die detaillierter zu beantworten sind oder die sich angesichts zukünftiger Entwicklungserfordernisse neu stellen. Diese Fragen betreffen u. a.

- Evaluation, Zertifizierung und Transfer der Ergebnisse
- Interdisziplinäre Forschungs- und Gestaltungskonzepte für die Integration von Arbeiten und Lernen
- Sicherung der Anschlussfähigkeit an europäische Innovationsdiskurse, die neben naturwissenschaftlich-technischen auch soziale und ökologische Innovationen umfassen
- Konzepte zur Erforschung, Gestaltung und Wirksamkeit von Lernkulturen
- Zielgruppenspezifische Verknüpfung von Lernen in der Arbeit mit formalisierter Bildung und Unterstützungsformen
- Biografische Forschungen zum Lernen von Unternehmern in Innovations- und Veränderungsprozessen
- Untersuchungen zur Qualität der Bildung, die durch neue, arbeitsintegrierte Lernformen erworben wird.

Abschließend möchten wir auf die Notwendigkeit verweisen, dass der Gedanke der Kompetenzentwicklung und damit vor allem das Prinzip der Selbstorganisation weiter verbreitet und an die Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft herangetragen werden muss. Dazu bedarf es wissenschaftlicher Expertisen ebenso wie überzeugender Praxisbeispiele und geeigneter Kommunikationsformen. Notwendig dazu wäre ein *Marketing* für die *Kompetenzentwicklung*. Auf diesem Sektor besteht europaweit für die Zukunft noch ein großer Handlungsbedarf.

Ausgewählte Publikationen zum Thema

Baranowski, A.; Jäkel, L.; May, M.; Prager, M.; Salazar, Y.; Schülken, T.; Thiel, C.; Thomas, E.; Weißbach, B.; Zavarzina, M.: Interkulturelle Kompetenzentwicklung. Handlungsanleitung für die Praxis, Nr. 11. Berlin 2006

Bergmann, B.: Einführung: Arbeiten und Lernen. In: Bergmann, B. u. a.: Arbeiten und Lernen. edition QUEM, Band 17. Münster, New York, München, Berlin 2004, S. 13-35

Bergmann, B. u. a.: Kompetent für die Wissensgesellschaft. edition QUEM, Band 22. Münster, New York, München, Berlin 2006

Bergmann, B.: Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben. In: QUEM-Bulletin 3/2001, S. 1-6

Bergstermann, M. u. a.: Fallbeispiel 1: RWE Umwelt AG. Erfolgsfaktoren eines Lernenden Unternehmens. In: Kompetenzorientiertes

- Personalmanagement als Grundlage wirtschaftlichen Erfolgs. QUEM-report, Heft 89. Berlin 2004, S. 43-77
- Böhm, I.; Israel, D.; Pawellek, I.: Know-how-Transfer – Einflussfaktor auf Kompetenzentwicklung im Unternehmen. In: QUEM-Bulletin 4/2002, S. 2-6
- Borkenhagen, P.; Jäkel, L.; Kummer, A.; Megerle, A.; Vollmer, L.: Netzwerkmanagement. Handlungsanleitung für die Praxis, Nr. 8. Berlin 2004
- Borkenhagen, P.; Mertin, K.-D.: Netzwerk – Instrument zur Kompetenzentwicklung in KMU – Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung. In: QUEM-Bulletin 1/2005, S. 1-7
- Cameron, K. S.; Freeman, S. J.: Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. In: Research in Organizational Change and Development, Volume 5, 1991, S. 23-58
- Elsholz, U.; Jäkel, L.: Arbeits- und Lernformen in Netzwerken und Möglichkeiten der Verstetigung von Netzwerkarbeit. In: QUEM-Bulletin 3/2006, S. 7-10
- Elsholz, U.; Jäkel, L.; Megerle, A.; Vollmer, L. M.: Verstetigung von Netzwerken. Handlungsanleitung für die Praxis, Nr. 12. Berlin 2006
- Frieling, E.; Bernard, H.; Bigalk, D.; Müller, R. F.: Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster, New York, München, Berlin 2006
- Geldermann, B.; Günther, D.; Hofmann, H.; Wolf, D.: Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme in Unternehmen. QUEM-Materialien, Nr. 62. Berlin 2005
- Grote, S.; Kauffeld, S.; Frieling, E.: Kompetenzmanagement. Stuttgart 2006
- Hardwig, T.; Sporket, M.; Pawellek, I.; Israel, D.; Böhm, I.: Empirische Befunde zum Verhältnis von Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung. QUEM-Materialien, Nr. 56. Berlin 2004
- Jäkel, L.; Kerlen, C.; Pfeiffer, I.; Wessels, J.: Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Handlungsanleitung für die Praxis, Nr. 10. Berlin 2006
- Kailer, N.; Falter, C.: Auswirkungen der Globalisierung auf Lernkultur und Kompetenzentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. QUEM-Materialien, Nr. 66. Berlin 2006
- Kompetenzentwicklung in Start-up-Unternehmen. Strategien und Besonderheiten. QUEM-report, Heft 93. Berlin 2005
- Leuschner, H.; Reuther, U.: Vom Projekt- zum Programm-Management. In: Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13, Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 543-559
- Meyer-Dohm, P.: Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Kompetenzentwicklung 2002. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 13-67 (insbes. S. 42-46)
- North, K.; Franz, M.; Lembke, G.: Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften – Communities of Practice. QUEM-report, Heft 85. Berlin 2004
- Reuther, U.; Leuschner, H.: Programm-Management – Das Management von parallel laufenden und sich gegenseitig beeinflussenden Projekten. In: Kailer, N.; Walger, G. (Hrsg.): Perspektiven der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Betriebe. Wien 2000, S. 213-232
- Reuther, U.; Weiß, R.: Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79. Berlin 2003, S. 91-138
- Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Organisationale Kompetenzen und die Möglichkeiten ihrer Dynamisierung: Eine strategische Perspektive. In: Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements. QUEM-report, Heft 94. Berlin 2005, S. 3-49
- Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien, Nr. 48. Berlin 2003
- Staudt, E. u. a.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. edition QUEM, Band 14. Münster, New York, München, Berlin 2002
- Voigt, M.; Weißbach, H.-J.; Böhm, I.; Röcken, B.: Kompetenzentwicklung in Start-up-Unternehmen - Strategien und Besonderheiten. QUEM-report, Heft 93. Berlin 2006
- Wagner, D.; Debo, S.; Büttel, N.: Individuelle und organisationale Kompetenzen: Schritte zu einem integrierten Modell. In: Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements. QUEM-report, Heft 94. Berlin 2005, S. 50-148
- Wagner, D.; Seisreiner, A.; Surrey, H.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. QUEM-report, Heft 73. Berlin 2001
- Wagner, D.; Surrey, H.: Lernen und Strategisches Management. QUEM-Materialien, Nr. 47. Berlin 2003
- Zimmermann, D. A.: Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin 3/2006, S. 1-6

Ursula Reuther

Kollegiales Lernen mit hohem betrieblichen Nutzen

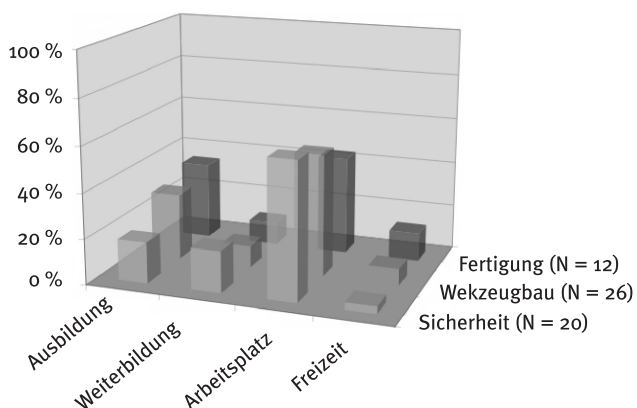
Selbständige Aneignung von Wissen und flexible Einsetzbarkeit von Mitarbeitern als Unternehmensziel

Die flexible Einsetzbarkeit und gegenseitige Ersetzbarkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (kurz Mitarbeiter genannt) ist für viele Unternehmen ein wichtiges Ziel. Hintergrund ist die Erhöhung der Kundenorientierung in Produktionsbereichen und im Dienstleistungssektor. Kundenorientierung als Fähigkeit der Erfüllung von Kundenerwartungen erfordert neue Prozesse und eine veränderte Unternehmenskultur, um die zunehmende Komplexität auf Markt- und Kundenseite erfolgreich meistern zu können (Wikipedia). In diesem Zusammenhang werden erhöhte Anforderungen hinsichtlich Flexibilität, Komplexität, sozialer Kompetenz und Problemlösungsfähigkeit sowie selbständige Qualitätssicherung und selbständiges Lernen auch an die an- und ungelernten Mitarbeiter gestellt. Ausgehend von dieser Problemlage werden im Rahmen des Vorhabens „Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte“ in drei Unternehmen aus den neuen Bundesländern, die den Bereichen Fertigung, Werkzeugbau und Sicherheitsdienstleistung zugehören, verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der geringqualifizierten Mitarbeiter umgesetzt. Dabei verfügen 59 der 62 Befragten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Während jedoch in der Sicherheitsdienstleistung vorwiegend Personen mit nicht verwendbaren Qualifikationen beschäftigt sind, arbeiten in Fertigung und Werkzeugbau überwiegend Personen mit zum Teil hoher spezifischer Qualifikation, die aber bezogen auf die Aneignung des Umgangs mit neuen Maschinen und Arbeitsgängen sowie neuen Medien als lernentwöhnt zu bezeichnen sind.

In allen drei Unternehmen erweist sich der Arbeitsplatz als die wesentliche Quelle für den Erwerb von tätigkeitsspezifischem Wissen und Können für die Zielgruppe (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1

Herkunft von beruflichem Wissen und Fertigkeiten



Die Befragten schätzen, dass zwischen 43 Prozent (Fertigung) und 60 Prozent (Sicherheitsdienstleistung) der zur Arbeitsausführung notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten am Arbeitsplatz erworben wurden. Ausbildung und Weiterbildung spielen dagegen eine untergeordnete Rolle (vgl. auch Bellmann/Düll/Leber 2001 zur geringen Beteiligung der Zielgruppe an formalisierter Weiterbildung).

Einarbeitungsprozesse stellen die übliche Methode für Wissensweitergabe und Kompetenzerwerb dar. Dies ist auch dadurch bedingt, dass die Zielgruppe in ausbildungsfernen Berufen arbeitet bzw. Tätigkeitsanforderungen gerecht werden muss, die bislang nicht durch formalisierte Weiterbildungsangebote curricular erschlossen worden sind.

Gemeinsam ist allen beteiligten Unternehmen, dass über Einarbeitungsprozesse hinausgehende Investitionen in die Kompetenzförderung der Zielgruppe bislang vernachlässigt wurden. Wobei allerdings auch in der Zielgruppe der Geringqualifizierten selbst aufgrund von Tätigkeiten mit niedrigen Lernanforderungen und wenig neuartigen Arbeitsaufgaben kaum die Notwendigkeit gesehen wurde, Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, die über die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes hinausreichen (Biersack u. a. 2001).

Analysen als Ausgangspunkt einer Kompetenzentwicklung

Selbständiges Lernen setzt neben Eigenaktivität und anderen individuellen Voraussetzungen eine fördernde Lernkultur im Unternehmen voraus. Rahmenbedingungen, wie die Schaffung lernhaltiger Arbeitsaufgaben mit Entscheidungsspielräumen und notwendigen Freiräumen für arbeitsbegleitende Lernprozesse, motivieren und befähigen die Mitarbeiter, eigeninitiativ und selbständig neuartige Aufgaben zu bewältigen und zu lernen (Bergmann 1999, Kirchhöfer 2004).

Um einen Überblick über bestehende Rahmenbedingungen und die Kompetenzen der Zielgruppe zu gewinnen, wurde durch alle Unternehmen zunächst eine Ausgangsanalyse durchgeführt. Auf dieser Basis wurden unternehmensspezifische Kompetenzentwicklungsprogramme entworfen und umgesetzt. Die Analysen zu Projektbeginn zeigten, dass Arbeitsaufgabeninhalte, Unternehmensbedingungen und Kompetenzausprägungen von Vorgesetzten und Mitarbeitern ähnlich eingeschätzt werden. Unterschiede gab es nur in der Form, dass die Vorgesetzten die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter tendenziell geringer und die lernförderlichen Bedingungen im Unternehmen eher höher einschätzten als ihre Mitarbeiter. Die Ausgangsanalysen zeigten, dass Mitarbeiter an ihren Arbeitsplätzen meist über ausreichende individuelle und organisatorische Voraussetzungen zu einem Lernen verfügen und diese auch zu nutzen in der Lage sind.

Allerdings wurde und wird dieser Wissens- und Fähigkeitserwerb bislang oftmals nicht explizit als „Lernen“ bezeichnet und auch nicht als solches wahrgenommen.

Unterschiede zwischen Fertigung, Werkzeugbau und Sicherheitsdienstleistung gibt es lediglich dahingehend, dass die Befragten im Dienstleistungsunternehmen tendenziell bzgl. der Arbeitsinhalte über geringere Tätigkeitsspielräume berichten, aber über höhere Anforderungsvielfalt als die Kollegen in der Produktion. Die Transparenz der Arbeitsaufgaben wird in der Fertigung am höchsten wahrgenommen.

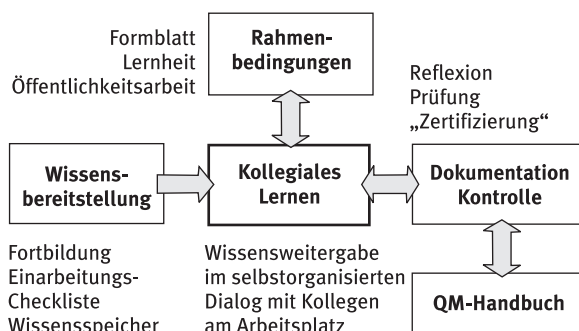
Ein wesentlicher Unterschied zur gewerblichen Produktion besteht jedoch darin, dass die Arbeitsanforderungen in der Sicherheitsdienstleistung durch den direkten Kontakt zum Unternehmenskunden bestimmt werden.

Einbindung von kollegialem Lernen und anderen Lernmaßnahmen in ein Gesamtkonzept

Bei der Umsetzung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen konzentrierten sich alle Unternehmen auf die Systematisierung von lernpartnerschaftlichen Beziehungen zwischen den Mitarbeitern. Jeweils ausgehend von bereits bestehenden Formen kollegialen Lernens (vgl. genannte Befunde zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten) wurden unterschiedliche Intentionen verfolgt. Gemeinsam ist, dass jeweils in einem ersten Schritt ein Wissensinput erfolgte – durch eine Herstellerschulung, eine Einarbeitungscheckliste oder ein Training. In einem zweiten Schritt wurde dann die Wissensweitergabe in kollegialen, dialogischen Lernprozessen realisiert, die weitgehend selbstorganisiert und in den Arbeitsprozess integriert verwirklicht wurde. Eine dritte Phase umfasste in allen Fällen eine Dokumentation und Ergebnissicherung, bspw. durch Reflexionsgespräche, Prüfungen und Zertifizierung. Alle Unternehmen pflegen das gewonnene Know-how in bestehende QM-Systeme ein (vgl. Übersicht 2).

Übersicht 2

Modellhafte Darstellung des betrieblichen Vorgehens bei der Systematisierung kollegialen Lernens



Die Systematisierung kollegialen Lernens bietet sowohl für die Zielgruppe als auch für die sie beschäftigenden Unternehmen erhebliche Vorteile im Hinblick auf Motivation und Lernen (vgl. auch Bergmann 1999) sowie aus ökonomischer Sicht:

- die Beteiligten können weitgehend ohne Leistungsdruck und selbstbestimmt lernen,
- betriebliche zeitliche Freiräume sind flexibel nutzbar,
- Formen der Wissensweitergabe sind individuell wählbar,
- das Lernen ist sehr konkret und arbeitsplatznah,
- es entstehen bei dieser Form des Lernens kaum zusätzliche Kosten.

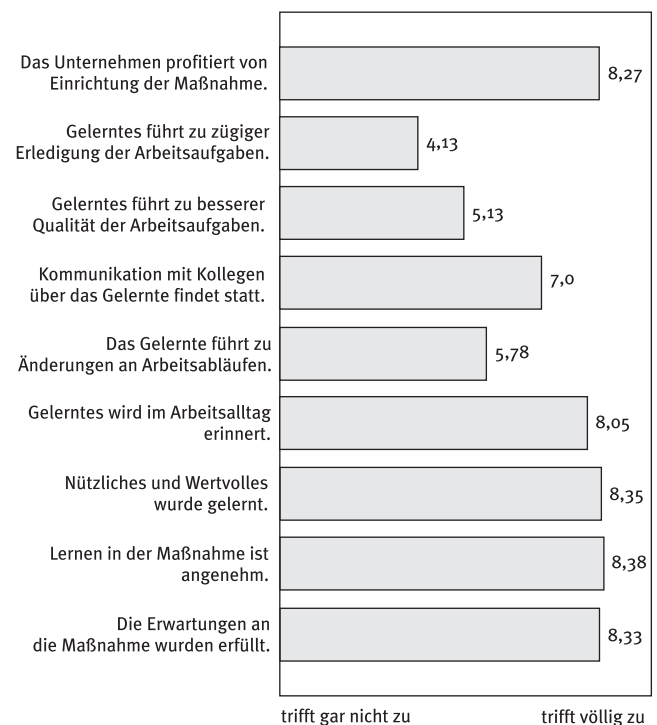
Die Evaluationsergebnisse belegen, dass kollegiales Lernen von der Zielgruppe gut akzeptiert wird. Die hohe Zufriedenheit mit der Lernmaßnahme, der berichtete Wissenszuwachs und die Umsetzung des Gelernten im Arbeitsalltag sind Aspekte des Lernerfolgs (Kirkpatrick 1976). Ein hoher betrieblicher Nutzen und höhere Bewertungen kollegialen Lernens im Vergleich zu einer instrumentellen Lernmaßnahme belegen deren besondere Bedeutung für die Zielgruppe der Geringqualifizierten (vgl. Übersicht 3).

Bezüglich der Entwicklung einer das Lernen befördernden Unternehmenskultur ist in allen Unternehmen zu konstatieren, dass die Kommunikation über Lernprozesse, Wissensvermittlung und Lernen im Prozess der Arbeit mit dem Projektbeginn spürbar zugenommen hat.

Die abschließenden Ergebnisse der noch laufenden Projekte stehen noch aus und werden voraussichtlich in der Reihe QUEM-Materialien unter <http://www.abwf.de> veröffentlicht.

Übersicht 3

Bewertungen der Lernpartnerschaft durch die Lernenden (N = 8)



Lesson Learned: Sicherung der Nachhaltigkeit der Veränderungen durch Reflexionsprozesse

Die bisherigen Erfahrungen unterstreichen die hervorragende Bedeutung kollegialen Lernens für die Zielgruppe. Doch was waren die Erfolgsfaktoren und wie kann die Nachhaltigkeit der angeschobenen Veränderungen befördert werden?

Die Funktion wissenschaftlicher Begleitung geht bei eher indifferenten Zielstellungen, wie Kompetenzentwicklung und Lernkulturveränderung, weit über die übliche Rolle von Evaluatoren hinaus (Aichner/Broda-Kaschube/Hormel 2003, Klarhöfer/Wirsich 2003).

Im vorliegenden Fall förderte die wissenschaftliche Begleitung die Sensibilisierung von betrieblichen Vorgesetzten, Projektleitung und Mitarbeitern in Bezug auf das Lernen im Prozess der Arbeit und die Abgrenzung von traditionellen Lernmaßnahmen wie Kursen, Schulungen und Trainings. Darüber hinaus wurde durch die wissenschaftliche Begleitung die konzeptionelle Einbindung von einzelnen Lernmaßnahmen in ein System förderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen vermittelt. Beispielsweise wurden mit dem Ziel, Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung und betriebliche Lernkultur langfristig und nachhaltig zu fördern, in einem Workshop mit den Projektleitungen die Aufgabenschwerpunkte beim Initiieren von Lernkooperationen herausgearbeitet (vgl. Übersicht 4).

Die bestehenden Erfahrungen legen nahe, dass arbeitsimmanente gegenüber arbeitsbezogenen Lernformen (zur Begrifflichkeit vgl. Pfeiffer u. a. 2005) effizienter sein können, wenn diese in ein be-

gründetes System von Lernmaßnahmen und Lernunterstützung eingebettet werden. Externalisierte Weiterbildungen haben ihren Platz in diesem Gesamtsystem als Wissensinput für innerbetrieblichen, kollegialen Erfahrungsaustausch. Ein weiterer Systembestandteil ist die wiederholte Erfassung und Darstellung von Kompetenzen und lernförderlichen Unternehmensbedingungen. Die dazu notwendigen Datenerhebungen zielten auf einen Soll-Ist-Abgleich zur Zielgenerierung, auf Ergebniskontrolle und vor allem auf Feedbackgewinnung zur reflektierenden Prozessoptimierung.

Literatur

Aichner, R.; Broda-Kaschube, B.; Hormel, R.: Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gestaltung. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. In: QUEM-report, Heft 76/I. Berlin 2003, S. 219-278

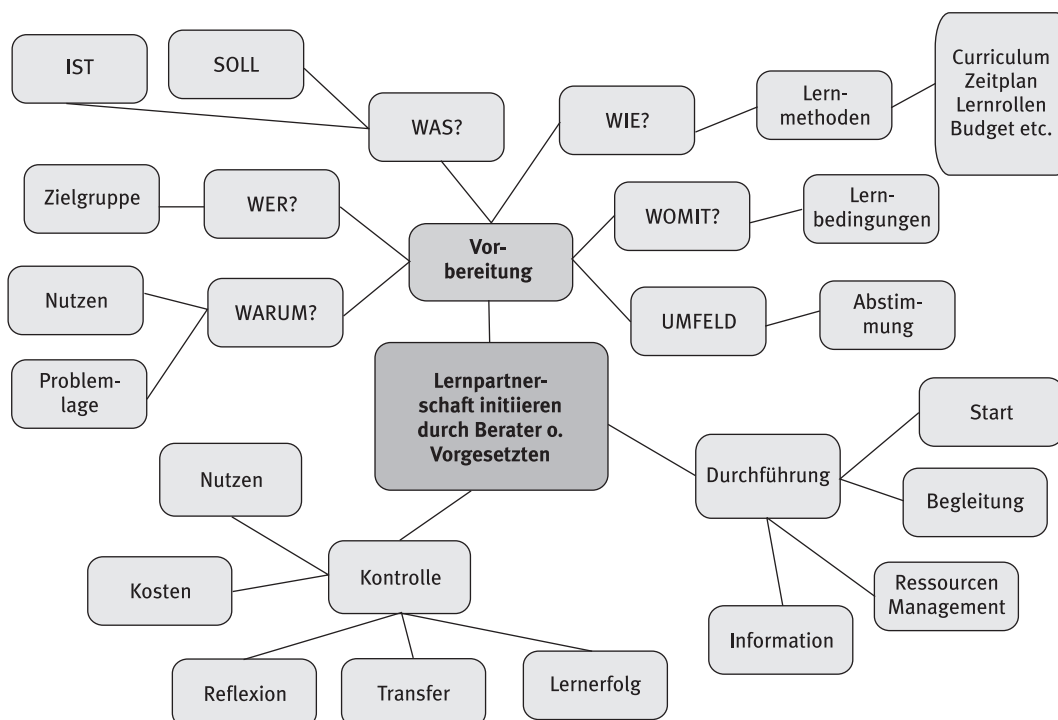
Bergmann, B.: Training für den Arbeitsprozess. Zürich 1999

Biersack, W.; Dostal, W.; Parmentier, K.; Pflicht, H.; Troll, L.: Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes (BeitrAB 248). Nürnberg 2001

Bellmann, L.; Düll, H.; Leber, U.: Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Eine empirische Untersuchung auf Basis des IAB-Betriebspanels. In: Reinberg, A. (Hrsg.): Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik (BeitrAB 245, S. 97-123). Nürnberg 2001

Übersicht 4

Aufgabenschwerpunkte zum Initiieren einer Lernkooperation



Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Kirkpatrick, D. L.: Evaluation of Training. In: Craig, R. S.; Bittel, D. R. (Eds.): Training and Development Handbook. New York 1976

Klarhöfer, S.; Wirsich, W.: Beratung innovativer Organisationsentwicklung. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76/I. Berlin 2003, S. 85-112

Pfeiffer, I.; Kerlen, C.; Jäkel, L.; Wessels, J.: Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen. Systematisierung von Lernformen. In: QUEM-Bulletin 4/2005, S. 5-10

Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kundenorientierung> (retrieved 10.06.2006)

Andreas Fritsch, Peter Zehrt

NACHFOLGEND WERDEN VORGEHEN UND ERGEBNISSE DER UNTERNEHMENSPROJEKTE ZUR „BETRIEBLICHEN KOMPETENZENTWICKLUNG FÜR GERINGQUALIFIZIERTE“ AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN VORGESTELLT.

Voneinander lernen im Werkzeugbau

SES Werkzeugbau Schwerin GmbH fertigt Spritzwerkzeuge für die thermoplastische Kunststoffverarbeitung. Ferner werden Reparaturen von Spritzgießwerkzeugen, die Fertigung von Null- und Musterserien und mechanische Lohnarbeiten realisiert. Die Belegschaft umfasst 33 männliche Mitarbeiter mit einem Durchschnittsalter von 47 Jahren, die über meist hohe fachspezifische Kenntnisse verfügen, aber bislang kaum flexibel einsetzbar waren. Das betriebliche Projekt „Gemeinsam arbeiten – voneinander lernen“ wurde mit der Zielstellung begonnen, die beruflichen Tätigkeitsfelder der als lernentwöhnt zu charakterisierenden Mitarbeiter zu erweitern, das selbständige Lernen zu fördern und den Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, voneinander zu lernen und zu profitieren. Unter Anleitung eines langjährig kooperierenden Bildungsträgers wurden im Produktionsbereich ein Lernarbeitsplatz und mehrere Lernpartnerschaften realisiert.

Der Lernarbeitsplatz wurde in räumlicher Nähe zum Produktionsbereich eingerichtet und beinhaltete einen Computer mit Internetzugang sowie Fachliteratur. Zur Initiierung der Nutzung des Lernarbeitsplatzes wurden Seminare über die Nutzung fachspezifischer Websites und Internetforen durchgeführt. Die Evaluation des Nutzerverhaltens zeigt, dass der Lernarbeitsplatz von ca. 75 Prozent der Belegschaft regelmäßig genutzt wird und zwar für Materialrecherchen, Berechnungen und Informationen über Neuerungen im Werkzeugbau und zur Kommunikation mit Kunden.

Des Weiteren wurden Lernpartnerschaften zu den Aufgabenbereichen Spritzgießen, Maschinenprogrammierung, Qualität in der

Produktion sowie Materialwirtschaft/Abrechnung eingerichtet. Pilotobjekt war die Lernpartnerschaft im Bereich Spritzgießen mit drei Beteiligten. Diese wurde mit Seminaren zur Kunststofftechnologie begonnen und an der unternehmenseigenen Spritzgießmaschine praktisch umgesetzt. Innerhalb kurzer Zeit wurden sowohl für den Lehrenden, als auch für die Lernenden die Vorteile dieser Lernpartnerschaft deutlich. Einerseits wurde der erfahrene Kollege entlastet und andererseits konnten die beiden „lernenden“ Kollegen flexibler eingesetzt werden. Gegenseitige Ersetzbarkeit z. B. im Krankheitsfall vereinfacht die betrieblichen Abläufe deutlich. Die SES GmbH kann nunmehr ihren Kunden als neue Dienstleistung die Musterung der Werkzeuge vor Ort und die Einstellungen der Spritzgießmaschinen beim Einsatz des Werkzeugs anbieten.

Im Projektverlauf ist es gelungen, die Belegschaft derart zu aktivieren, dass fast alle Angehörigen des Unternehmens in Lernmaßnahmen eingebunden sind und eine deutlich veränderte Lernkultur gepflegt wird. Die Kommunikation der Projektinhalte war ein bedeutsamer Erfolgsfaktor und führte zu einer regen Diskussion unter der Belegschaft bezüglich ihrer Rolle und ihres Potenzials für künftige Kompetenzentwicklung.

Um die Nachhaltigkeit der Veränderungen insbesondere der Lernkultur zu sichern, werden derzeit verschiedene Instrumente in das QM-Handbuch des Unternehmens eingearbeitet.

Katja Waldeck

Kompetenzentwicklung bei der Komponentenfertigung

Die in Brandenburg ansässige Uebigauer Elektro- und Schaltanlagen UESA GmbH projiziert und fertigt mit 240 Mitarbeitern Elektro- und Schaltanlagen. Das Pilotvorhaben „UESA – Kompetenzentwicklungsprogramm Komponentenfertigung“ hat die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern sowie Leistungssteigerungen und Qualitätssteigerungen im neuen Fertigungsbereich Komponentenfertigung zum Ziel.

Das Vorhaben gliederte sich in die Phasen

- Kompetenzerfassung und Ableitung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen,
- Umsetzung der Maßnahmen und
- Sicherung der Nachhaltigkeit.

Die *erste Phase* beinhaltete eine Kompetenzbilanzierung der Zielgruppe anhand von Anforderungs- und Kompetenzprofilen durch die Fertigungsbereichsleitung (vgl. Übersicht). Parallel erarbeitete die Personalleitung eine Mitarbeitermatrix zu Informationen über bestehende Kompetenzen. Die Ergebnisse der Analysen wurden in einer Kompetenzmatrix für die Mitarbeiter der Komponentenfertigung zusammengefasst.

Übersicht

UESA-Kompetenzprofil (Auszug)

| Kompetenzprofil für Mitarbeiter in der Komponentenfertigung | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Kompetenzprofil (Ist-Profil) | | | | | |
| Name: | | | | | |
| Anforderungsmerkmale / Kenntnisse | Spezifikation der Kenntnisse / Einzelaufgabe | I Kein Grundwissen, sehr geringe Kenntnisse und Kompetenzen | II Grundwissen, geringe Kenntnisse und Kompetenzen | III Gute Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen | IV Sehr gute Kenntnisse und Kompetenzen und Erfahrungen |
| Allgemeine Kenntnisse | Mathematische Kenntnisse | | | | |
| | Materialkenntnisse | | | | |
| Betriebsmittel bedienen und überwachen | Verstehen von technischen Zeichnungen | | | | |
| | Einrichten und Überwachung von Maschinen | | | | |
| Montieren und Nacharbeiten | Fügen und Montage von Bauteilen und Baugruppen | | | | |
| | Schweißen von Teilen | | | | |
| Maschinenwartung | Sortieren, Verpacken und Palettieren von Teilen | | | | |
| | Wartung der Maschinen (Schmierung u. Sauberkeit) | | | | |
| Qualitätsprüfung | Sichtprüfung | | | | |
| | Messung | | | | |
| Sonstige Kenntnisse | Erfassen und Melden von Qualitätsdaten | | | | |
| | DIN ISO 9002 und QM-Handbuch | | | | |
| Softskills / Zusammenarbeit und persönliche Kompetenz | Kooperationsfähigkeit | | | | |
| | Problemlösungskompetenz | | | | |
| | Belastbarkeit | | | | |
| | Selbständigkeit | | | | |

x entspricht Ist-Wert
_____ entspricht Ist-Profil

Aus der Kompetenzmatrix wurden vier Bereiche einer Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter in der Komponentenfertigung abgeleitet: Maschinenbedienung, Teamführung, Qualitätssicherung und technische Dokumentation.

In der *zweiten Projektphase* wurden entsprechende Maßnahmen umgesetzt. Wesentlich war zunächst die Realisierung des Themenkomplexes Maschinenbedienung in Form von Lernduos für neue Maschinensysteme wie Laserschneidmaschine und Abkantmaschine. Im Rahmen der Lernduos gaben Mitarbeiter ihr bestehendes Wissen und Können an andere Mitarbeiter weiter. Die Gestaltung der Lernduos erfolgte in fünf Stufen. Die erste Stufe beinhaltete die Demonstration der neuen Abläufe und die Anleitung des Lernenden durch den Lehrenden. In der zweiten Stufe wurde ein Coaching des Lernenden durchgeführt. Selbststudium und Reflexion waren Bestandteile der dritten Stufe. Zur Unterstützung des Lernprozesses wurden Arbeitshilfen und Überblicksdarstellungen zur Maschinenbedienung und -programmierung erstellt. Im Rahmen der vierten Stufe, dem Praxistraining, wurden Fertigungsaufgaben mit wachsenden Anforderungsgrad realisiert. Mit der fünften Stufe wurde die Lernpartnerschaft gemeinsam mit dem Vorgesetzten abschließend reflektiert. Ein UESA-Zertifikat für die Lernenden dokumentierte die erworbenen Wissensinhalte.

Der weitgehend selbstorganisierte Lernprozess wurde durch ein Arbeitsblatt formal strukturiert. Darin wurden u. a. Lerninhalte, Lernzeitraum und -ort sowie die Ziele zwischen den Beteiligten vereinbart. Je nach Maschinensystem wiesen die Lernduos bei parallelem Produktionsbetrieb einen Zeitraum von einer bis fünf Wochen auf. Dabei nahm die aktive Rolle des Lernenden im Zeitverlauf zu und die des Lehrenden ab.

Die *dritte Phase* des UESA-Kompetenzentwicklungsprogramms Komponentenfertigung beinhaltete die Verankerung der Vorgehensweise im Qualitätsmanagementsystem und die Übertragung gewonnener Erfahrungen auf kooperierende Unternehmen am Standort.

Die Unternehmensleitung schätzt, dass durch die partnerschaftlichen Formen des Lernens Kosten in Höhe von ca. 16.000 € für anderen-

falls nötige externe Weiterbildungen gespart wurden. Die nunmehr verbesserte gegenseitige Ersetzbarkeit der Mitarbeiter erleichtert die Arbeitsablaufplanung und gestattet flexibleres Reagieren auf Kundenwünsche.

Jörg Nagel

Kompetenzorientierte Lerngestaltung bei Einarbeitungsprozessen in einem Wach- und Sicherheitsunternehmen

Das Unternehmen

Die b.i.g. sicherheit gmbh Halle/Saale ist seit 1990 als mittelständisches Unternehmen der Wach- und Sicherheitsbranche an 20 Standorten in Deutschland sowie in Prag tätig. Zu den gemeinsam mit den Mitarbeitern erarbeiteten Firmengrundsätzen zählen u. a.: permanente Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter sichern, für das Wachsen der Firma innovative Techniken und neue Dienstleistungen suchen, eine transparente Firmenstruktur für alle Beschäftigten realisieren. Im vorliegenden Projekt wurden Aspekte eines „Lernens im Prozess der Arbeit“ entwickelt. Die Zielgruppe sind sogenannte Geringqualifizierte.

In Wach- und Sicherheitsunternehmen, in denen jeder Mitarbeiter direkten Kundenkontakt hat, zählen Souveränität, Zuverlässigkeit und Genauigkeit zu den entscheidenden Kriterien bei der Auftragsvergabe. Diese Merkmale zu stärken, ist ureigenstes Interesse des Unternehmens.

Die Umsetzung des Projektvorhabens musste unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen in einem Wach- und Sicherheitsunternehmen weitgehend ohne Einschnitte in das Organisationssystem und ohne zusätzliche zeitliche Ressourcen erfolgen.

Der Projektansatz

In der Analysephase wurden zunächst sechs Filialen in das Projektvorhaben einbezogen. Die Umsetzung konkreter Maßnahmen konzentrierte sich dann aber auf die Niederlassung Leipzig.

Das Vorhaben wird durch externe Lern- und Projektberater realisiert, die sich in ihrem Vorgehen an den fünf Prinzipien kompetenzorientierter Lerngestaltung orientierten (Fischer/Duell 2003). Diese Prinzipien wurden als Strukturangebot aufgegriffen und unter den spezifischen Bedingungen der Wach- und Sicherheitsfirma nach Wirkungsweise und Wirkungsgrad hinterfragt.

Szenario

In Wach- und Sicherheitsunternehmen entwickeln die Mitarbeiter fachliche Kompetenzen durch die gesetzlich vorgeschriebenen Schulungsmaßnahmen. Die Kenntnis der Regeln und Verfahren sowie das entsprechende Verhalten erlernen sie jedoch durch die Praxis.

Um den Einarbeitsprozess zu erleichtern, stellt das Unternehmen den Mitarbeitern detaillierte Dienststanweisungen zur Verfügung. Jeder neue Mitarbeiter hat die Pflicht, dieses Material durchzuarbeiten und sein Verhalten danach auszurichten. Darüber hinaus werden erfahrene Mitarbeiter mit der Einarbeitung beauftragt. Auf diese Weise entsteht eine Lernpartnerschaft. Über den Stand der Einarbeitung wird regelmäßig in Beratungen berichtet.

Die Einweisung des neuen Personals wird jedoch unterschiedlich bewertet. Während neue Mitarbeiter eine gewisse Unzufriedenheit äußerten, verwiesen die „Einarbeiter“ auf ihre umfangreichen Erfahrungen und das ausführliche „Einarbeitungsmaterial“. Diese gegensätzlichen Auffassungen von Einuarbeitenden und Einarbeitern wurden von den Beratern im Sinne eines Lernanlasses genutzt.

Vorgehensweise

Erstens: Sensibilisierung für das Thema „Einarbeitungsprozess“

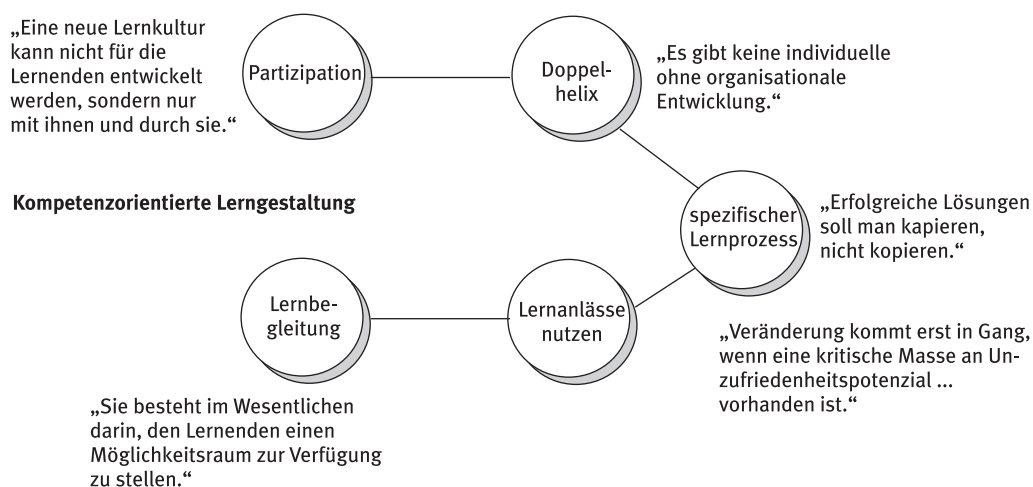
Zunächst lasen die Berater die Dienststanweisungen aus der Sicht neuer Mitarbeiter. Im Anschluss daran ließen sie einige erfahrene Mitarbeiter wissen, dass sie trotz des intensiven Studiums nicht in der Lage wären, den Dienst ordnungsgemäß durchzuführen. Man begegnete den Beratern mit Unverständnis. Schließlich, so gab man zu verstehen, stünde doch alles in den Unterlagen, was man wissen muss. Im Ergebnis wurde klar, worin das Unverständnis begründet lag: Die erfahrenen Mitarbeiter haben ihr Wissen und Können selbst über viele Jahre Praxis erworben. Die Vorgänge und Arbeitsabläufe sind ihnen so vertraut, dass es schwerfällt, sich in einen neuen Mitarbeiter hineinzusetzen. Manches ist so selbstverständlich, dass es keiner Erklärung wert ist. Die Dienststanweisungen enthalten alles, was ein neuer Mitarbeiter an Wissen braucht. Die Fülle der Informationen ist enorm. Dem gegenüber steht nicht in allen Fällen ein erlebbarer Praxisfall, was zu einem Auseinanderfallen von theoretischen Kenntnissen und praktischer Beherrschung führen kann. Die unterschiedlichen Bedingungen entsprechend der dienstlichen Aufträge lassen keine zeitliche Normierung der Einarbeitung zu. Einarbeitungszeiten betragen zwischen zwei und fünf Wochen und werden durch eine „Bauchentscheidung“ des Einarbeitenden beendet.

Fehler neuer Mitarbeiter können erhebliche Schäden anrichten oder sogar zum Auftragsverlust führen. Neu in der Branche zu sein, ist keine hinreichende Entschuldigung. Daher werden von Seiten der Auftraggeber auch alle Mitarbeiter der Sicherheitsfirma gleich bewertet.

Das Ergebnis der Recherchen und Beobachtungen stellten die Berater in einem Gespräch mit Niederlassungs- und Objektleiter zur Diskussion und schlugen vor, eine „Einarbeitungscheckliste“ zu

Übersicht 1

Prinzipien kompetenzorientierter Lerngestaltung nach Fischer/Duell (2003)



erarbeiten (Eröffnung eines Möglichkeitsraums). Dieser Vorschlag wurde durch die Leitung aufgegriffen und die Berater erarbeiteten auf der Grundlage der Dienstanweisungen ein Kontrollinstrument, welches bei Neueinstellungen zum Einsatz kommen soll. Mit diesem Instrument knüpften die Berater an den gängigen Regeln und Verfahren des Unternehmens an, denn ein relativ hoher Grad an Kontrollmechanismen gehört zu den gewohnten Betriebsübungen und wird folglich auch erwartet.

Zweitens: Die Einarbeitungscheckliste als Lernhilfsmittel

Ein erfahrener Mitarbeiter wurde damit betraut, die Einweisung von neuen Mitarbeitern mit Hilfe einer ersten Version der Checkliste vorzunehmen. Sowohl der Einzuarbeitende als auch der Einarbeitende erhielten jeweils eine Liste. Die beiden Parteien der Lernpartnerschaft sollten die Checkliste unabhängig voneinander führen, um die Ergebnisse am Ende vergleichen zu können. In der Auswertung dieses ersten Tests wurde von allen Beteiligten die Nützlichkeit der Checkliste bestätigt. Gleichzeitig wurde sowohl durch die Leitung als auch durch die Mitarbeiter angeregt weitere Modifikationen vorzunehmen (Partizipation).

1. Schritt – Die Liste erfährt eine Erweiterung

Durch den Vergleich anhand weiterer Einstellungen wurde ersichtlich, dass die Einarbeitungsdauer sehr unterschiedlich war und dass dazu nur wenige Richtlinien bestanden. Als Schlussfolgerung daraus wurde die Checkliste um eine Zeitvorgabe für die einzelnen Einarbeitungsthemen erweitert. Darüber hinaus wollte die Leitung die Übernahme der Mitverantwortung für Einarbeitungsprozesse erhöhen. Daher wurde eine zusätzliche Spalte eingefügt, in welcher der Einweisende per Unterschrift seine Aktivitäten quittiert.

2. Schritt – Die Liste erhält eine andere Bezugsgröße

Neben Festeinstellungen arbeitet das Unternehmen auch vielfach mit Honorarkräften und Praktikanten. Für diese Personengruppen sind lediglich bestimmte Auszüge der Regeln und Verfahren relevant. Die Unterschiede in den drei Tätigkeitsgruppen – Schrankendienst, Veranstaltungsdienst und Kontrolldienst – sind hingegen zu vernachlässigen. Auf der Grundlage dieser praktischen Erfahrungen wurden die Tätigkeitsbereiche durch Personengruppen ersetzt.

3. Schritt – Die Liste wird vereinfacht und erhält ein Gesicht

Das Verfahren begann immer komplexer zu werden und sollte deswegen gestrafft werden. Die grundsätzliche Frage war, was muss das Instrument leisten. Im Ergebnis der Überlegungen entstand eine Checkliste, die für alle Personengruppen und Tätigkeitsbereiche Anwendung finden kann und gleichzeitig auf jeden konkreten Arbeitsplatz zugeschnitten ist. Im Kopf der Checkliste wird nunmehr der Name der einzuarbeitenden Person, der geplante Einarbeitungszeitraum und die Art der Beschäftigung vermerkt. Jeder neu eingestellte Mitarbeiter erhält eine individuelle Einarbeitungscheckliste, in der der Vorgesetzte die relevanten Bestimmungen und Regelungen kenntlich macht.

Die allgemein gehaltene Form der Liste erlaubt deren Einsatz für alle Tätigkeitsbereiche innerhalb der Sicherheitsbranche (individuelle und organisationale Entwicklung).

Übersicht 2

Auszug aus der Einarbeitungscheckliste

| 2. | Arbeitsschutz/Gefahrenschwerpunkte | | | |
|-----|------------------------------------|----------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| | | Schranken- dienst | Veran- stal- tungs- dienst | Kon- troll- dienst |
| 2.1 | Meldepflicht | | | |
| 2.2 | Bestimmungsrechte | | | |
| 2.3 | Schutzweste | | | |
| 2.4 | Flucht- und Rettungswege | | | |

Ergebnisse und Ausblick

Als ein Ergebnis des Projekts werden schon jetzt „Umdenkungsprozesse“ sichtbar. Lernen, sich in andere Personen hineinzusetzen, spielt in verschiedenen Zusammenhängen eine wichtige Rolle und trägt zur Effektivierung von Arbeitsaufgaben bei, führt zur Verminderung von Konflikten und Auseinandersetzungen und stärkt das Arbeitsteam insgesamt. Mit dem Beratungsprozess wurde ein methodischer Grundstein für die bewusste Gestaltung von Lernprozessen gelegt.

Nach erfolgreicher Einführung der Checkliste in der Filiale Leipzig wird ein Transfer in andere Filialen angestrebt. Entsprechend der Spezialisierungen der Filialen werden Modifikationen vorgenommen (spezifischer Lernprozess). Dieser Transfer soll durch die Übernahme der Einarbeitungscheckliste in das QM-System abgesichert werden (Wirkung nach außen).

Mit der Erprobung der Checkliste wurde auch deren Grenze deutlich. Mit ihrer Hilfe kann erfasst werden, inwieweit die Mitarbeiter theoretisch mit allen notwendigen Regeln und Verfahren vertraut gemacht worden sind. Es wird jedoch nicht der Umfang der praktischen Beherrschung, der Umsetzung und der Anwendung reflektiert. In der Filiale Leipzig laufen deshalb erste Vorbereitungen, die bewusste Gestaltung von Einarbeitungsprozessen um ein „praktisches Testelement“ in Form von Aufgabensimulationen zu erweitern (Wirkung nach innen).

Literatur

Fischer, E.; Duell, W.: Wenn Arbeit Lernen ist... . In: QUEM-Bulletin 6/2003, S. 7-10

Kristina Schubert und Anett Herbig

Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bei Werkern und Werkerinnen

Bei den letzten im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ geförderten Gestaltungsprojekten sollen die teilnehmenden Betriebe neue Formen der Kompetenzentwicklung für besondere Problemstellungen bzw. Zielgruppen erproben und in das Ensemble der betrieblichen Lernkulturen integrieren. Am Projektsample „Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte“ beteiligten sich in den alten Bundesländern drei Betriebe aus dem Bereich der industriellen Produktion (M+E-Branche: Elektrogeräteproduktion und KFZ-Zulieferer). Über die Voraussetzungen und Umsetzungsperspektiven dieser Gestaltungsprojekte wird hier aus Sicht der projektbegleitenden Evaluation berichtet.

Zielgruppe und Projektziele

Die offizielle, gemeinsame Zielgruppe der drei Betriebsprojekte waren un- und angelernte Produktionsarbeiter. Diese zählen per definitionem (Arbeitsmarktmarktforschung) zu den Geringqualifizierten und gehören zu den Tätigkeitsgruppen, die zahlenmäßig zurückgehen. Dieser quantitative Trend sagt aber nichts über qualitative Veränderungen aus. Tatsächlich spricht einiges dafür, dass sich im Ergebnis der Verlagerung einfacherer Produktionsprozesse und der weitergehenden, flexiblen Automatisierung und Informatisierung der Produktionsprozesse im Bereich der Produktionsarbeit neue und komplexere Tätigkeitsfelder herausbilden (Zeller 2002). Lacher z. B. sieht in der Automobilproduktion die Entstehung eines neuen Arbeitstypus: der des „qualifizierten Routinearbeiters“ (Lacher 2006). Als offensichtlicher Hinweis für diesen Trend erscheint uns, dass in den Kernprozessen moderner Produktion *Ungelernte* kaum noch zu finden sind, dagegen immer mehr *Umgelernte*. Wir wollen unsere Projektzielgruppe hier aber nicht als An- und Umgelernte bezeichnen, sondern bevorzugen den Begriff „Werker(innen)“, mit dem auch Professionalisierungstendenzen der Tätigkeiten in der modernen, industriellen Produktion angedeutet werden sollen.

Produktionsbetriebe mit einem hohen Anteil von Werker(inne)n verfügen über Anlernkonzepte, die sich in der Vergangenheit meistens als hinreichend erwiesen haben. Unter den Anforderungsvorzeichen flexibel automatisierter und hoch produktiver Produktionsprozesse werden reine Anlernkonzepte defizitär und können die Weiterbeschäftigungsfähigkeit vor allem des „gering qualifizierten“ Teils der Werker(innen) immer schwerer gewährleisten. Es stellt sich die Frage, welche konzeptionellen Alternativen und Perspektiven die Kompetenz- und Lernkulturforschung bereithält. In den Betriebsprojekten der Produktionsbetriebe ging es daher um die Findung, Implementierung und Erprobung von Alternativen in den Bereichen Personal- und Kompetenzentwicklung, mit denen

die Weiterbeschäftigungsfähigkeit von Werker(inne)n unterstützt und erhalten werden kann. Auch der Entwicklungsfaktor Lernkultur sollte dabei nicht zu kurz kommen.

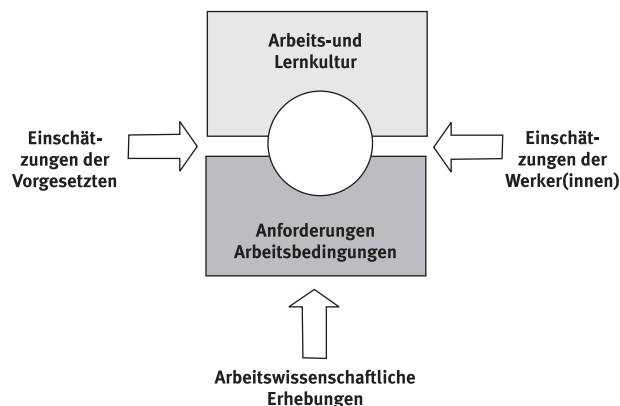
Evaluationskonzept

Parallel zur eigentlichen wissenschaftlichen Begleitung der betrieblichen Projektmaßnahmen durch das Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement (IAT) an der Universität Stuttgart wurde eine in erster Linie formativ ausgerichtete Projektevaluierung durchgeführt, die sich stärker mit der Analyse des Zusammenhangs von Lernen, Lernkultur und Kompetenzentwicklung beschäftigen konnte. Die Ergebnisse wurden mit den Projektakteuren und mit der wissenschaftlichen Begleitung diskutiert, um die Projektmaßnahmen einzuordnen und weiterzuentwickeln. Zwar liegen sehr viele Darstellungen zur Anlernung und Qualifizierung in der Produktionsarbeit vor, über die für die Kompetenzentwicklung besonders wichtigen Zusammenhänge von informellem Lernen und formellem Qualifizieren, individuellem und kollektivem Lernen, Arbeits- und Lernkultur ist dagegen kaum etwas zu finden. Da in Gestaltungsprojekten keine Grundlagenforschung betrieben werden kann, musste sich die Evaluierung mit einem deskriptivem Ansatz bescheiden, der mittels Fallstudien in fünf Arbeitssystemen (mit insgesamt etwa 300 Werker(innen) der drei Projektbetriebe realisiert wurde. Die Übersicht 1 skizziert das Grobdesign dieser Ist-Analyse.

Die Erhebungen erfolgten durch ein speziell konfiguriertes Instrumenten-Set, das bedingungsbezogene, objektivierende Instrumente mit personenbezogenen, subjektivierenden Instrumenten kombinierte (Mix aus fertigen und neugefertigten Instrumenten). Folgende, übergreifende Fragestellungen waren mit diesem Design verbunden:

Übersicht 1

Design der Ist-Analyse



- Arbeitswissenschaftliche Erhebungen
 - Personelle/arbeitsorganisatorische Merkmale der Zielgruppe
 - Was wird gefordert?, Unter welchen Bedingungen wird gelernt?
- Kompetenz und Kompetenzentwicklung
 - Selbst- und Fremdbild der Kompetenz der Werker (innen)
 - Wie und wodurch entwickelt sich die Kompetenz der Werker(innen)?
- Arbeits- und Lernkultur
 - Erwartungen der Firmen und Vorgesetzten an die Werker(innen)
 - Lernförderlichkeit der Arbeit
 - Wie wird mit Problemen, Belastungen und Beteiligungsmöglichkeiten umgegangen?

Arbeitsanforderungen und -bedingungen

Die arbeitswissenschaftlichen Instrumente und Verfahren sollten eine möglichst objektive Basis für aufbauende, vertiefende Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung der Werker(innen) liefern. Im Ergebnis ist v. a. festzuhalten:

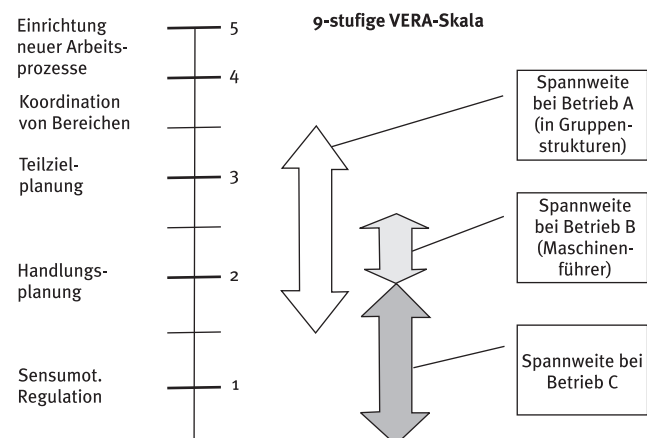
Es haben sich neue, angehobene Werker(innen)-Positionen v. a. in den Bereichen Maschineneinrichten, Materialdisposition, Qualitätssicherung und Koordination von Zusammenarbeit herausgebildet.

Qualitative Anforderungsveränderungen resultieren v. a. aus der Zunahme indirekter Aufgaben (Schnittstelle Mensch-Produktionsprozess), aus der wachsenden Bedeutung der Mensch-Maschine-Schnittstelle und aus der Integration von symbolverarbeitenden Operationen (Schnittstelle Mensch-IT-System) in die direkt produktive Tätigkeit.

Untersuchungen (Beobachtungsinterviews mit dem Instrument RHIA/ VERA; Oesterreich u. a. 2000) von insgesamt 17 Werker(innen)-Tätigkeiten zeigten eine erstaunliche Spannweite der Anforderungen an die Denk- und Planungsprozesse in den

Übersicht 2

Anforderungen an Denk- und Planungsprozesse



Arbeitsystemen der drei Projektbetriebe. Besonders bemerkenswert ist, dass im Betrieb A mit eingeführter Gruppenarbeit (und hohem Altersdurchschnitt) auch die Mindestanforderungen relativ hoch und die Maximalanforderungen am höchsten waren (vgl. Übersicht 2). Kooperation (bzw. die gemeinsamen Tätigkeiten in den Aufgabenfeldern Produktionsfeinplanung, Arbeitsverteilung, Verbesserung und kooperative Selbstqualifizierung) stellt eine besonders gute Basis für die Kompetenzentwicklung dar. Dagegen bieten ausführende Produktionsaufgaben unter der Bedingung von Einzelarbeit keine nennenswerten Anreize für planend-antizipatives Denken und dem entsprechenden Lernen.

Produktionsarbeit beinhaltet immer noch Belastung in Form von Monotonie und Zeitdruck. Unter der Voraussetzung von gruppenförmiger Arbeit können diese Belastungen durch gemeinsame Aufgabenausführung und selbstorganisierten Arbeitsstellenwechsel besser kompensiert werden. In diesem Rahmen können Belastungen auch als Lernanreize wirken. Bei einfacher Produktionsarbeit an Einzelarbeitsplätzen beeinträchtigen sie dagegen das arbeitsimmanente Lernen.

Die Angaben zu den Anlern- und Einarbeitungszeiten differieren zwischen „bis zu einer Woche“ (Betrieb C) und „mehrere Monate“ (Betrieb A). Anlernformen wie Beistellen und Unterweisung werden in allen drei Betrieben praktiziert, beim Betrieb A werden diese durch Training und kollegiales Coaching, beim Betrieb B durch Vorgesetzten-Coaching erweitert.

Lernkulturen und Lernformen

Neben gestaltbaren und objektiv messbaren Faktoren der Lernkultur (z. B. den oben dargestellten Arbeitsanforderungen) beinhaltet die Lernkultur auch mehr oder minder bewusste „soziale Ausführungsprogramme“ (Kirchhöfer 2004, S. 108) der Lerntätigkeit. Vorgesetzten- und Mitarbeiterinterviews über diese „weichen“ Faktoren der Lernkultur ergaben folgendes Bild:

- Es gibt ein Selbstbild von Werker(inne)n-Kompetenz, das sich zwischen den Projektbetrieben wenig unterscheidet und sich mit dem Bild der Vorgesetzten überschneidet. Die Vorgesetzten (Meister, Produktionsleiter) schätzen an „guten Werker(inne)n vor allem „soft skills“ (Flexibilität, Sorgfalt und Konsensfähigkeit). Die Werker(innen) setzen zusätzliche Akzente in der Fähigkeit zur Stress- und Belastungsbewältigung und zum selbständigen Handeln in Problemsituationen. Bei den Werker(inne)n kommt außerdem ein deutliches Interesse an erweiterten und vertieften Kenntnissen v. a. im fertigungs- und produkttechnischen, weniger im rein methodischen Bereich (z. B. Moderationsmethoden, Qualitätsmanagement), hinzu. In der Frage der praktischen Anwendbarkeit derartiger Kenntnisse (hard skills) besteht aber noch Unsicherheit.
- Lernanforderungen werden nicht unabhängig von Arbeitsanforderungen, sondern als immanenter Bestandteil heutiger Produktionsarbeit gesehen. Alle befragten Werker(innen) waren bereit, neue, schwierigere Aufgaben zu übernehmen. Veränderungen

der Arbeitsprozesse werden weniger als Bedrohung, sondern eher als Herausforderung erlebt. Im Vergleich zu privaten Lieblingstätigkeiten wird die Arbeit von vielen Werker(inne)n als lernhaltiger angesehen.

- Nicht nur bei der Bewältigung von Belastungen, sondern auch von Lernanforderungen wird unerwartet stark auf die kooperative Regulation gesetzt. Natürliche Praktikergemeinschaften (Schichtgruppen, informelle Subgruppen, eingeschlossene Kooperationsstrukturen aus Facharbeitern, Vorgesetzten und Werkern) stellen insofern die wichtigste Lernressource dar. Kollektives Lernen ist deshalb auch die wichtigste Lernform der Werker(innen), viel Know-how wird im Rahmen einer kooperativen Selbstqualifizierung weitergegeben. Alle Lernangebote, bei denen in der Gruppe neues Wissen und Können in einer praxisrelevanten Art und Weise weitergegeben und aufgenommen werden kann, werden bevorzugt und am intensivsten genutzt. Andere Lernangebote (Schulungen, Workshops, Lehrgänge) werden an ihrer Kompatibilität mit Lerngemeinschaften und kooperativen Lernformen gemessen. Externe Lehrgänge schneiden dabei eher schlecht ab.
- Bei der Frage, wie mit Problemen in Arbeitssituationen umgegangen wird, gibt es keine eindeutige Tendenz. Meistens suchen die Werker(innen) nach Ad-hoc-Problemlösungen auf Basis praktischer Erfahrungen und leicht zugänglichen Lösungswissens. Sie „nehmen“ die Problematik also in der Regel nicht „im Kopf nach Hause mit“ und nutzen externe Informationsquellen nur in Ausnahmefällen. Interessanterweise werden auch Workshops hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz für Problemlösungen eher kritisch beurteilt.

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung der Werker(innen)

Der klassischen Arbeitsgestaltung kommt offensichtlich weiterhin eine hohe Bedeutung für die mögliche Kompetenzausprägung der Werker(innen) zu: Repetitive Montage-Einzelarbeit konzentriert die Kompetenzentwicklung auf die Bewältigung von Belastungen, auf die sensumotorische Regulation und auf sensorische Spezialleistungen (z. B. im Rahmen der Produktprüfung, Betrieb C). Maschinenführer profitieren von Job-Enlargement vor allem dann, wenn sich in der Werkstatt Praktikergemeinschaften aus Fachkräften und Werker(inne)n herausbilden können und diese Praktikergemeinschaften auch noch von den Vorgesetzten gefördert werden. Im Ergebnis verwischen sich die fachlich-technischen Grenzlinien zwischen Fach- und Produktionsarbeit (Fachkompetenz, Betrieb B). Teilautonome Gruppenarbeit (Betrieb A) ermöglicht beträchtliche Kompetenzzuwächse in den Bereichen Handlungsplanung und Know-how-Weitergabe (Fach- und Methodenkompetenz) sowie Handlungskoordination (Sozialkompetenz). In den Arbeitssystemen der Betriebe A und B war die Ausführung von Verbesserungsaufgaben (bezogen auf Materialflüsse, Arbeitsplatzgestaltung u. Ä.) zur Regel geworden (Fach- und Methodenkompetenz).

Ein Kompetenzprofil für Werker(innen) kann auf der gegebenen Datenbasis nicht gezeichnet werden. Festzuhalten ist jedoch, dass traditionelle personale Kompetenzen v. a. in den Bereichen Belastungsbewältigung, Umlernbereitschaft und Sensumotorik zunehmend durch sozial-kommunikative, fachlich-technische und auch methodische Kompetenzen ergänzt werden.

Findung der Projektmaßnahmen

Die Fallstudien weisen darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung der Werker(innen) nicht nur von der klassischen Arbeitsgestaltung, sondern auch von Lernressourcen und Lernangeboten profitieren kann. Da Veränderungen der Arbeitsgestaltung schon aus Gründen des Aufwands nicht im Vordergrund der Projekte stehen konnten, konzentrierten sich die betrieblichen Akteure auf die Bestimmung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in den beiden anderen Gestaltungsfeldern:

- Lernressourcen wurden vor allem vom Betrieb A thematisiert. Im Rahmen umfänglicher Audits wurden in den Gruppen, im Kreise der Gruppensprecher und der Vorgesetzten Schwachpunkte des Arbeitens und Lernens in den Gruppen eruiert und nach Ansatzpunkten zur Schwachstellenbeseitigung wurde gesucht. Dabei wurden auch interne und externe „Schulungen“ als Maßnahmen der Kompetenzentwicklung ausgewählt. Im Vordergrund stand jedoch die Optimierung von Gruppenarbeit als Basis der Kompetenzentwicklung der Werker(innen).
- Im Betrieb B, dessen Projekt bei Maschinenführern in einer Stanzerie lokalisiert war, wurde stattdessen in erster Linie auf die Wissensvermittlung durch eine Kombination von internen Workshops und externen Schulungsmodulen gesetzt. Die betreffenden Angebote stießen bei den Werkern, die in die Bestimmung der Inhalte intensiv einbezogen wurden, auf großes Interesse, weil sie den technologischen und prozessorganisatorischen Veränderungsdruck in der Fertigung spürten und die Grenzen eines reinen Erfahrungslernens erkannt hatten.
- Im Betrieb C wurde das Projekt als eine Chance gesehen, die unbestrittenen Probleme im Bereich der Arbeitsgestaltung und Qualifizierung schrittweise anzugehen und zusammen mit den Werker(inne)n nach und nach zu lösen. Auch hier entstand eine Kombination von internen (sog. Stabilisierungsworkshops im Arbeitsprozess) und externen Maßnahmen (Vermittlung von Standards für produktives und qualitätsorientiertes Arbeiten in einem vom Toyota-Konzept inspirierten Arbeitsprozess).

Konsequenzen für die Gestaltung von Lernangeboten für Werker(innen)

Wegen der kurzen Projektlaufzeit von 22 Monaten sind die Projektaktivitäten nicht abgeschlossen, sondern noch im Gange. Anstelle einer Bewertung der Projektmaßnahmen soll deshalb die Frage nach der Gestaltung kompetenz- und lernkulturförderlicher Maßnahmen

abschließend etwas grundsätzlicher diskutiert werden, wobei die Projekterfahrungen und -diskussionen aufgenommen wurden. Dabei wird davon ausgegangen, dass „neue Lernformen“ (Schübler 2004, S. 9 ff.) nicht durch Fortschreibung alter Unterweisungstraditionen entstehen, sondern einen ermöglichungsdidaktischen Perspektivwechsel erfordern.

Betrachtet man beispielsweise nicht nur die Vorzüge, sondern auch die Grenzen der für Werker(innen) besonders wichtigen Lernressource Praktikergemeinschaft, dann werden auch neue „Möglichkeiten der Ermöglichung“ von „substanziellem Lernen“ (Holzkamp 1995) erkennbar. Auch gut funktionierende Praktikergemeinschaften stoßen an ihre Grenzen, wenn es z. B. um die Nutzung und Aneignung von neuem, fachlichem Wissen oder um die Akzeptanz und tatsächliche Nutzung von Methoden der Problemlösung und Prozessverbesserung geht. Das Grundprinzip der „Ermöglichung“ besteht in der Konsequenz und in diesem Rahmen darin, Grenzzlinien durchgängig zu machen und Übergänge herzustellen:

- Öffnung der Grenzzlinien zwischen der Tätigkeit der Werker(innen) und der Facharbeit – z. B. durch direkte Kooperation bei Problem- und Optimierungsaufgaben, durch Verbindung von Coaching und Know-how-Transfer, durch gemeinsam genutzte und gepflegte Wissensspeicher.
- Öffnung der Grenzzlinien zwischen den Praktikergemeinschaften – z. B. durch Förderung des „Grenzgängertums“ (Rotation in andere Arbeitssysteme), durch gemischt besetzte Workshops oder die gemeinsame Erkundung von Prozessen.
- Ermöglichung von Übergängen zwischen individuellem und kollektivem Wissen – z. B. durch Verbindung von Wissensmanagement und Gruppenarbeit. In speziellen Workshops könnte sowohl das Problemlösen als auch das Lernen gefördert werden. Ebenfalls könnte man Lehrgänge so umgestalten, dass beispielsweise der Übergang von individuellem Lehrgangswissen in kollektives Handlungswissen leichter vonstatten ginge.

Literatur

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1995

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Lacher, M.: Einfache Arbeit in der Automobilindustrie. Ambivalente Kompetenzanforderungen und ihre Herausforderung für die berufliche Bildung. In: f-bb Newsletter 03/2006, Nürnberg, S. 2 f.

Oesterreich, R. u. a.: Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Produktionsarbeit. Göttingen 2000

Schübler, I.: Lernwirkungen neuer Lernformen. QUEM-Materialien, Nr. 55, Berlin 2004

Zeller, B.: Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für Benachteiligte. In: BWP 1/2002, S. 25 ff.

Elmar Witzgall

Unsere Autoren

Dr. Andreas Fritsch, ergo-con Personalentwicklung Dresden GbR
Anett Herbig, b.i.g. schule sicherheit gmbh Halle/S.

Jörg Nagel, Brandenburgische Technische Universität Cottbus,
Lehrstuhl für Produktionswirtschaft

Dr. Ursula Reuther, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin

Dr. Kristina Schubert, Institut für Selbstmanagement und Innovation GmbH, Leipzig

Dr. Katja Waldeck, SAZ Schweriner Ausbildungszentrum e.V.

Dr. Elmar Witzgall, wissen-koennen, Projektforschung und Beratung, Dortmund

Dr. Peter Zehrt, ergo-con Personalentwicklung Dresden GbR

QUEM-BULLETIN

Jg. 2006, Heft 5

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage

Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Tel.: 030/42 187 515, Fax: 030/42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Zossener Straße 55, 10961 Berlin

ISSN 1433-2914

Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.



QUEM-report 95/Teil I und II „Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung“ sind kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



Die Handreichung „Interkulturelle Kompetenzentwicklung“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



Die Handreichung „Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



Die Handreichung „Verstetigung von Netzwerken“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.