QUEM-Materialien

78

Statt Abqualifizierung: Kompetenzentwicklung

Konzepte und betriebliche Erfahrungen
bei geringqualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Berlin 2007

Impressum

Das Material „Statt Abqualifizierung: Kompetenzentwicklung – Konzepte und betriebliche Erfahrungen bei geringqualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Autoren: Bernd Dworschak, Dr. Andreas Fritsch, Dr. Elmar Witzgall, Dr. Peter Zehrt

Betreuung des Materials: Dr. Ursula Reuther

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 5

1 Betriebliche Projekte mit geringqualifiziert Beschäftigten zur Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Arbeits- und Lernkultur 9

1.1 Begleitung ergebnisoffener Gestaltungsprojekte 9

1.2 Kompetenz und Kompetenzentwicklung 11

1.3 Lernen und Kompetenzentwicklung 12

1.4 Individuelle und kollektive Kompetenzentwicklung 14

1.5 Kompetenzentwicklung und Lernkultur 16

2 Kompetenzentwicklung durch Lernen im Arbeitsprozess der industriellen Produktion 19

2.1 Betriebe und Zielgruppen 19

2.2 Entwicklung der kognitiven Arbeitsanforderungen 20

2.3 Wie lernen WerkerInnen? 27

2.4 Der Anteil des Lernens bei der Kompetenzentwicklung 32

2.5 Formen der Kompetenzentwicklung und deren Auswirkungen auf das Lernen 34

2.6 Ansatzpunkte und Möglichkeiten der Förderung und Intensivierung kompetenzrelevanten Lernens 49

3 Zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte 54

3.1 Einleitung 56

3.2 Lernarrangements / Mögliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von „Geringqualifizierten“ im Überblick 58

3.3 Lernarrangements / Mögliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von „Geringqualifizierten“ im Detail 60

3.4 Die Ressourcen "Praktikergemeinschaft" und "Gruppenarbeit" 72

4 Optimierung der Einarbeitungsprozesse im Dienstleistungssektor 74

4.1 Neue Beschäftigungsverhältnisse, Beschäftigtengruppen und Qualifikationsanforderungen 74

4.2 Anlernprozesse als wichtigster Bestandteil der betrieblich-beruflichen Qualifizierung Geringqualifizierter im Dienstleistungsgewerbe 76

4.3 Lernkultureller und lernpsychologischer Hintergrund des Einarbeitens und Zusammenhang mit Konzepten der Kompetenzentwicklung 80
4.4 Anlernen, Unterweisen, Einarbeiten – die (traditionellen) betrieblichen Maßnahmen für Kompetenzentwicklung und Lernkulturveränderung 83
4.5 Problemlösungen für ungünstige Rahmenbedingungen einer Kompetenzentwicklung in Dienstleistungsunternehmen 88
5 Selbst- und Fremdeinschätzungen der Kompetenzen bei der Evaluation betrieblicher Gestaltungsprojekte 93
5.1 Verwendete Methoden 93
5.2 Ausgewählte Ergebnisse 95
5.2.1 Das Kompetenzerleben der Mitarbeiter und im Projektverlauf festgestellte Veränderungen 95
5.2.2 Bewertung der Lernmaßnahmen durch die Mitarbeiter 99
5.3 Resümee 102
6 Quellenverzeichnis 105
7 Die betrieblichen Fallbeispiele 111

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden von den Autoren zum Teil nur die männlichen Berufs- bzw. Funktionsbezeichnungen verwendet, weibliche Personen sind aber ausdrücklich eingeschlossen.

Einleitung

In den Jahren 2005 und 2006 beteiligten sich fünf Industriebetriebe und zwei Dienstleistungsunternehmen am Projekt „Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte“. Diese Betriebe waren in zwei Samples zusammengefasst. Das Sample der neuen Bundesländer wurde wissenschaftlich von der ergo-con Personalentwicklung GbR in Dresden, das Sample der alten Bundesländer vom Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement der Universität Stuttgart (mit Unterauftrag an: wissen-koennen.de Projektforschung und Beratung Dortmund) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die wissenschaftlichen Begleiter haben gemeinsam und sampleübergreifend unterschiedliche Teile dieses Berichts erstellt.

Das Projekt gehörte zu den letzten im Programmbereich Lernen im Prozess der Arbeit geförderten Vorhaben, die ein übergreifendes Anliegen hatten: Vor dem Hintergrund der im Gesamtprogramm gesammelten konzeptionellen Erfahrungen sollten Betriebe (insbesondere deren Personalabteilungen) darin unterstützt werden, für besondere Problemstellungen bzw. Zielgruppen neue Formen der Kompetenzentwicklung zu erproben und, nach Bewertung ihrer Potentiale, diese nachhaltig weiter zu praktizieren.

Im Falle der Zielgruppe Geringqualifizierte sollte die betriebliche Kompetenz- und Lernkulturentwicklung vor allem der Weiterbeschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter, aber auch der Sicherung von sozialer Innovationsfähigkeit im Betrieb zu Gute kommen. Die Zielgruppenbezeichnung war im Projekt durchaus umstritten. Befürchteten die einen Projektakteure eine begriffliche Diskriminierung wichtiger Mitarbeitergruppen, so wiesen andere darauf hin, dass ein zu enges Begriffsverständnis (z. B. Beschränkung auf Mitarbeiter ohne jede Berufsausbildung) der Realität in den Betrieben, mit ihren gemischt qualifizierten Belegschaften, nicht gerecht werden könne.

Das Adjektiv „geringqualifiziert“ stammt aus der Arbeitsmarktforschung. Mit ihm werden dort alle Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne

Hochschulabschluss (die dabei eine Schulbildung bis zum Abitur aufweisen können), charakterisiert (Kalina & Weinkopf, 2005). Gesamtwirtschaftlich zeigt sich ein Rückgang der Beschäftigung von Geringqualifizierten vor allem im Zeitraum 1980 bis 1995 in Westdeutschland. Der Anteil Geringqualifizierter an der potentiellen Erwerbsbevölkerung (Nachfrager am Arbeitsmarkt) stagniert, wobei unter den Jüngeren der Anteil seit Anfang der 90er Jahre deutlich gestiegen ist. Dem gesamtwirtschaftlichen Rückgang liegen allerdings differenzierte, zum Teil gegenläufige Tendenzen zu Grunde. In den „produktionsorientierten Berufen“ ging der Beschäftigungsanteil in den Jahren 1982 bis 2002 von etwa 56% auf 47% zurück, bei den sog. „sekundären Dienstleitungen“ stieg er im gleichen Zeitraum von 4% auf 7%. Die Projektzielgruppen gehören zu beiden Berufsbereichen.

Bei der Betrachtung der Zielgruppe ist weiter zu berücksichtigen, dass die Koppelung zwischen formalen Qualifikationsniveaus und Tätigkeitsniveaus weniger eng ist, als man vermuten möchte. Die absolute Zahl der beruflich Qualifizierten, die in sogenannten Anlernpositionen tätig sind, hat seit 1980 absolut um etwa 600.000 und relativ um 48% zugenommen. In diesen sog. Anlernpositionen findet demnach eine Verdrängung der nicht beruflich Qualifizierten durch beruflich Qualifizierte statt. 2002 zählten nur noch 55% der Nicht-Facharbeiter zu den formal gering qualifizierten. Die Betriebe nutzten offensichtlich die Arbeitsmarktsituation, um die Positionen unterhalb der tariflichen Facharbeiter-/Fachangestellten-Ebene mit „Gelernten“ zu besetzen (auch dies ist eine Art von Kompetenzentwicklung). Die Berufsforschungsdaten geben allerdings keine Auskunft, inwieweit das beruflich Erlernte und das beruflich Ausgeübte sich inhaltlich überschneiden.

In sozioökonomischen Umbruchsituationen werden nicht zuletzt auch Qualifikationen entwertet. Die Betroffenen finden sich, im Falle eines Fortbestehens bzw. einer Neubegründung ihrer Erwerbstätigkeit, vermehrt in Tätigkeiten mit niedrigerem Status, oft noch in anderen Berufsfeldern, wieder. Gelernte Facharbeiter, die als direkt produktiv eingesetzte Werker tätig sind, zählen ebenso dazu wie Hochschulabsolventen, die als Pflegeassistenten oder Sicherheitskräfte Arbeit gefunden haben. Vor allem die Samples in den neuen Bundesländern, etwas abgeschwächt aber auch die in den alten, waren in diesem Sinne von „Abqualifizierten“ durchsetzt. Das Adjektiv „geringqualifiziert“, wie es die

Arbeitsmarktforschung definiert, passt zu diesem Personenkreis nicht mehr, wird mangels eines hierfür besser geeigneten und verbreiteten aber in der Praxis (auch der Projekte) weiter verwendet.

In unseren Samples konnten wir folgende Teil-Zielgruppen unterscheiden:

- Nicht formal Qualifizierte – auf Anlernpositionen tätige Angelernte
- Nicht passend formal Qualifizierte – auf Anlernpositionen tätige Umgelernte
- Formal passend (aber nicht up-to-date-) Qualifizierte – auf Positionen in der direkten Produktion tätige Gelernte

Bezogen auf die Tätigkeitsbereiche waren zu differenzieren:

- Werkerinnen und Werker in der industriellen Produktion (Angelernte, Umgelernte, Gelernte in den alten und neuen Bundesländern)
- Pflegeassistentinnen und -assistenten in der Altenpflege (Angelernte und Umgelernte in den alten Bundesländern)
- Mitarbeiter in der Bewachungs- und Sicherheitsbranche (Umgelernte mit sehr heterogenem Qualifikationshintergrund in den neuen Bundesländern)

Das Adjektiv „geringqualifiziert“ ist auch deshalb zu hinterfragen, als es zu simplen Assoziationen mit dem Adjektiv „lernschwach“ verführt. Forschungen zur Bildungsbeteiligung von sog. Un- und Angelernten lassen tatsächlich eine niedrigere Beteiligung an Weiterbildungsangeboten im Betrieb bzw. außerhalb des Betriebs erkennen (Biersack et al. 2001; Kuwan/Thebis, 2004; Bellmann/Leber, 2005), wobei die Ursachen für dieses Verhalten teilweise auch in der Natur der Weiterbildungsangebote (mangelnde inhaltliche und zeitliche Passung) liegen können. Unbestritten ist, dass eine längerfristige Ausführung von Arbeitstätigkeiten, die keine nennenswerten Lernanforderungen beinhalten, zur einer Abnahme geistiger Flexibilität, Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft beiträgt (s. Hacker 2005, 763 – 766). Die frühe Erwachsenenbildungsforschung hat auf allgemeine Zusammenhänge zwischen der Dauer des Schulbesuchs, dem Niveau der Schulbildung und der intellektuellen Leistungsfähigkeit verwiesen (Olechowski 1972; Löwe 1971). Genauere, neuere Untersuchungen zur Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Zielgruppe Geringqualifizierte sind uns nicht bekannt.

Insgesamt ist bzgl. der in den hier behandelten Projekten vertretenen Zielgruppe zu konstatieren, dass wegen der großen Heterogenität der Zielgruppe, bei der die Faktoren Lebens- und Erwerbsalter sowie Muttersprache ebenfalls eine Rolle spielen dürften, pauschale Angaben zu Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht getroffen werden können. Es war auch nicht die Aufgabe der Projekte, dieser Frage intensiver nachzugehen.

1 Betriebliche Projekte mit geringqualifiziert Beschäftigten zur Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Arbeits- und Lernkultur

E. Witzgall

In den nachfolgenden Kapiteln wird die Thematik und das Aktionsfeld der Projekte aus teilweise unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und aufgearbeitet. Im ersten Kapitel wird dagegen versucht, ein gemeinsames Resümee zu ziehen. An den Stellen, wo dies nicht möglich war, sollen auch die unterschiedlichen Sichtweisen deutlich gemacht werden.

1.1 Begleitung ergebnisoffener Gestaltungsprojekte

Die betrieblichen Projekte folgten zwar den Zielvorgaben der Ausschreibung, in den konkret begangenen Wegen und genutzten Gestaltungslösungen sowie den Bewertungen der Akteure waren sie jedoch „entwicklungsoffen“. Im Unterschied zu Modellprojekten, die in einem zuvor genau abgegrenzten und weitgehend kontrollierbaren Rahmen stattfinden, können derartige Projekte andere Verläufe nehmen, als ursprünglich beabsichtigt, oder aber auch Wege einschlagen, die anfänglich nicht gesehen worden sind. Die Komplexität der betrieblichen Realität und ihre hohe Veränderlichkeit, aber auch die projektbegleitenden Reflexionen und Bewertungen lassen die Entwicklungsoffenheit weniger als eine „notwendiges Übel“, sondern durchaus auch als Vorzug erscheinen, weil so besser auf neue Situationen reagiert und neuartige Lösungen generiert werden können (Fritsch u. a. 2007, S. 9 ff.).

Eine gemeinsame Problematik der Begleitforschung bestand darin, dass auch für die Leitbegriffe „Kompetenzentwicklung“ und „Lernkulturgestaltung“ „entwicklungsoffene“, betriebliche Lösungen gefunden werden mussten. In der Wahrnehmung mancher betrieblicher Akteure erschien vor allem anfänglich Kompetenz als ein modisch-aktuelles Ersatzwort für Qualifikation,

Kompetenzentwicklung als Ersatz für Qualifizierung und Lernkulturentwicklung ohnehin als etwas ziemlich Esoterisches.

Betrachtet man rückblickend die ausgewählten Ansatzpunkte und Maßnahmen, die damit anzielten Effekte und die Ergebnisbewertungen, so erscheint der Bezug zu den Leitbegriffen oft nicht zwingend oder nur auf Umwegen nachvollziehbar.

Ein nicht geringer Zeitanteil der gemeinsamen Projektarbeit bestand deshalb in gegenseitiger Verständigung über das jeweils Gemeinte und dessen Sinn im Projekt selbst. Dabei waren die Rollen ungleich verteilt, weil die wissenschaftliche Begleitung vor allem konzeptionssichernden, die betrieblichen Akteure in erster Linie zwecksichernden Funktionen nachgehen mussten. Das Problem waren die ungleichen Rollen, nicht so sehr ungleiche Möglichkeiten des Verstehens von Begriffen und Konzepten.

Folgende Assoziationen lassen sich rekonstruieren:

Kompetenz: -	Qualifikation
	Zuständigkeit / Position
	Bildung
Kompetenzentwicklung:	Qualifizierung
	Aus- / Weiterbildung
	Lernen
	Einarbeiten
	Schulen
Lernkultur	Gruppenarbeit
	Lernen im Team / im Tandem

Die Projektlaufzeit von 20 Monaten war, auch im Vergleich zu den vorherigen LiPA-Gestaltungsprojekten, sehr kurz. Ein großer Teil der Projektarbeitszeit wurde benötigt, sich über konzeptpassende und betriebsrelevante Maßnahmen zu verständigen, diese auszuarbeiten und zu implementieren. Eine zeitliche Reifung

und Bewährung war unter diesen Umständen nicht möglich und auch nicht evaluierbar. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich deshalb auf die Situationen und Problemlagen, welche den Ausgangspunkt der Maßnahmenplanung bildeten, und auf einzelne, kurzfristig feststellbare Effekte. In manchen Fällen musste eine Art problembeschreibender Grundlagenforschung versucht werden, weil die Realität der betrieblichen Situationen, die sich dazu noch häufig änderten (eine drohende Betriebsschließung in einem Fall), fest strukturierte Vorher-/Nachher-Untersuchungen und die üblichen Formen der Ergebnissicherung einfach nicht zuließ bzw. vieles neu war.

1.2 Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Einen wichtigen Beitrag zum modernen Kompetenzverständnis hat Chomsky schon in den 50er Jahren geleistet, als er den Zusammenhang von Kompetenz und Performanz im Rahmen seiner „generativen Grammatik“ klärte. Kompetenz ist in der Fortsetzung dieses Konzepts die Voraussetzung von erfolgreichen Handlungen in unterschiedlichen Situationen. In diese Voraussetzungen gehen nicht nur kognitive Befähigungen, sondern auch Persönlichkeitseigenschaften im motivationalen und emotionalen Bereich ein. Weniger die Leistungen in Prüfungssituationen, sondern vor allem die Ergebnisse in unterschiedlichen (fachlichen, sozialen, persönlichen) Domänen des Handelns geben Auskunft über Kompetenz. Wegen der Komplexität des Kompetenzkonstrukts ist es strittig (auch zwischen den Projektbegleitern war dies der Fall), inwieweit Kompetenzen direkt gemessen werden können. In den Betriebsprojekten der neuen Bundesländern wurde diese Messung mit Hilfe eines Befragungsinstrumentes versucht. Bei den Projekten in den alten Bundesländern wurde dagegen auf spezielle Kompetenzmessungen ganz verzichtet und stattdessen der Versuch unternommen, aus dem beobachtbaren (auch verbalen) Verhalten der Zielgruppenangehörigen auf deren Kompetenzen zu schließen.

Die Zielgruppe Geringqualifizierte hat, wie auch andere „lernentwöhnte“ Berufstätige, ihren Kompetenzschwerpunkt im Bereich praktischer Handlungen, gerade nicht bei schulischen Prüfungssituationen. Die Fokussierung der Projektförderung auf Kompetenz statt formaler Qualifikation und auf

Kompetenzentwicklung statt schulähnlichem Lernen wird den Potentialen von Werkern, Pflegeassistenten und Sicherheitsdienst-Mitarbeitern daher grundsätzlich gerecht.

Kompetenzen entwickeln sich in Abhängigkeit von der Gesamtpersönlichkeit, deren Erfahrungen und Motivationen innerhalb und außerhalb der Arbeitstätigkeit. Vor allem bei arbeits- und lebenserfahrenen Mitarbeitern sind schnell messbare Effekte nicht zu erwarten; Kompetenzentwicklung benötigt neben den schon genannten Impulsen und Ressourcen daher einen langen Atem und Zielstellungen, die überzeugend begründet und „gelebt" werden. Wegen der hohen Relevanz von motivationalen und emotional-wertbezogenen Komponenten besitzen indirekte, organisationale Ansatzpunkte einen hohen, oft nicht hinreichend erkannten und gewürdigten Stellenwert. Diese „indirekten" Ansatzpunkte der Kompetenzentwicklung geben den Betrieben auf der anderen Seite besonders gute Möglichkeiten der Verankerung und Vernetzung von Kompetenzentwicklung im Betrieb, als da wären:

- Verbindung von Kompetenzentwicklung und Arbeitsgestaltung – z. B. durch Gruppenarbeit
- Verbindung von Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement – z. B. durch „Wissenswerkstätten" oder Lerntandems.
- Verbindung von Kompetenzentwicklung und Prozessmanagement – z. B. durch kompetenzbezogene Aufwertung des Qualitätsmanagement-Systems.

1.3 Lernen und Kompetenzentwicklung

Lernen ist sicherlich eine elementare Voraussetzung von Kompetenzentwicklung, aber nicht jedes Lernen muss die Kompetenzentwicklung wirklich voran bringen. Es gibt unterschiedliche Formen des Lernens im Arbeitsprozess und ihnen kann nicht ein gleich hoher und gleichartiger Kompetenzentwicklungseffekt zugeschrieben werden. Plausibel erscheint die Annahme, dass ein aufgabenbezogenes Lernen vor allem dann zur Entwicklung von Kompetenz beiträgt, wenn die Aufgabe nicht ohne Nachdenken und Wissensvergegenwärtigung bewältigt werden kann. Zumindest ist für ein kompetenzförderliches Lernen an der Arbeitsaufgabe zu fordern, dass die

Ausführung und Verknüpfung der Arbeitsaufgabe sich immer wieder verändert (Bergmann et al., 2000, 21). Aber nicht allein die Aufgabenschwierigkeit (und deren Abstand zum gegebenen Aufgabenkönnen), sondern auch der Handlungs- und Lernstil ist von Bedeutung für die „Kompetenzförderlichkeit“ des Lernens. Hier geht es beispielsweise um die Fähigkeit und Bereitschaft, nicht schnelle Lösungen zu suchen, sondern Lösungsstrategien und das eigene Lernhandeln zu reflektieren. Kompetenzentwicklungseffekte entstehen insofern auf einer Metaebene des Lernens, deren Vorhandensein bei der Zielgruppe „Geringqualifizierte“ nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern gegebenenfalls durch ein spezielles Lehr-Lernarrangement stimuliert und mobilisiert werden muss. Es ist zu vermuten, dass Kompetenzentwicklung vor allem mit solchen Modi des Lernens einhergeht, welche mit Holzkamp (1995) als „expansiv“ bezeichnet werden können. Bei ihnen agieren die Lernenden weniger als Verwerter vorgefertigten Wissens, sondern als Prospektoren und Konstrukteure von Wissen. Sie sind beispielsweise in der Lage, lösungsnotwendiges Wissen zu erschließen, auch längere Lernprozesse durchzuhalten, das individuelle Lernen mit dem der Kollegen zu verknüpfen , Lernergebnisse in die Arbeitspraxis einzubringen u.s.w. Expansives Lernen ist für „Hochqualifizierte“ selbstverständlich. Gibt es Möglichkeiten, diese Lernqualität auch mit dem Lernen von Geringqualifizierten zu verbinden? In den Projekten wurden aber weder die Notwendigkeit gesehen, in diesem Bereich vorwärts zu kommen, noch wurden ambitionierte Maßnahmen der Förderung von Selbstqualifizierung angeschoben.

Die neuere, sich als konstruktivistisch verstehende Lernforschung hat zu der Einsicht beigetragen, dass das Lernen ein subjektiver Aneignungs- und Konstruktionsprozess ist, der insofern auch immer selbstorganisiert verläuft. Dieser Prozess kann in seiner äußerlichen Gefasstheit (Inhalte, Orte, Methoden) – in Grenzen - ausgerichtet und durch Ressourcen unterstützt werden, er ist jedoch kein einfaches Spiegelbild der Lehraktivitäten von Ausbildern, Vorgesetzten oder Kollegen. Dies gilt erst recht für den Transferprozess, also die Umsetzung des Erlernten in neue und andere Handlungs- und Sichtweisen. Gemessen an diesen „gesicherten Erkenntnissen“ der Lernforschung war es erstaunlich, dass die Projektakteure Defizite fast ausschließlich bei den „lehrenden Maßnahmen“ (Einarbeitung, Schulung, interaktive Problemlösung) und fast gar nicht beim Lernen

der Zielgruppe festmachten. Die Begleitforschung stellte dagegen fest, dass sowohl bei den Lernstilen wie auch den Lerninteressen der jeweiligen Adressaten (Werker, Pfleger, Sicherheitskräfte) eine sehr unterschiedliche „Gemengelage“ gegeben war, die in Grenzen auch die unterschiedliche Vorqualifizierungserfahrung (Hochschulabschluss bis Hauptschulabschluss) widerspiegelte.

Das Lernen der „Geringqualifizierten“ ist im Durchschnitt sicherlich nicht am Grundstil des schulischen Lernens orientiert, aber durchaus nicht auf ein Imitations- und Fertigkeitslernen beschränkt. Kompetenzentwicklung ginge insofern mit der Entwicklung von Lernkompetenz (sensu der Fähigkeit zum expansiven Lernen) einher und in diesem Rahmen wären durchaus kompensatorische Maßnahmen im sprachlichen, mathematischen und methodischen Bereich hilfreich. Allerdings haben die Projekte keine diesbezüglichen Gestaltungsfantasien oder Gestaltungslösungen entwickelt.

Stattdessen waren vor allem „handfeste“ Maßnahmen wie Einarbeitungskonzepte, modulare Schulungskonzepte oder „Kaizen“-Maßnahmen gefragt. Diese Ausrichtung spricht einerseits für die Dominanz einer Lehr- statt einer Lernkultur gerade in den Tätigkeitsbereichen der „Geringqualifizierten“. Anderseits sollte nicht übersehen werden, dass in vielen Betrieben, die turbulente Entwicklungen mitgemacht haben, ein offensichtlich nicht geringer Nachholbedarf an ordnenden, standardisierenden Konzepten und Handlungen besteht. Kompetenzentwicklung muss darauf aufbauen können, ist damit jedoch nicht erschöpft.

1.4 Individuelle und kollektive Kompetenzentwicklung

An der Frage, ob kollektive Kompetenz mehr sei als ein summatives Phänomen (Addition von Individualkompetenzen) und stattdessen eine Eigenschaft, die nur Kollektiven zukommt und sich nur auf dem Nährboden kollektiven Handelns und kollektiver Überzeugungen / Werte / Unternehmungen entwickeln kann, scheiden sich die Geister. Ein Konzept kollektiver Kompetenz wurde u. a. von Wenger (1998) als das der Community of Practice (deusch: Praktikergemeinschaft) dargestellt und international bekannt. Die Perspektive kollektiver Kompetenzentwicklung führt zur

Konsequenz, in den Projekten nicht nur individuelles, sondern auch das kollektive Arbeits- und Lernhandeln zu betrachten und bei der Maßnahmenentwicklung nicht ausschließlich auf individuenbezogene Effekte zu setzen.

Bei den Projekten in den alten Bundesländern wurde der Frage nach den Voraussetzungen kollektiver Kompetenzentwicklung von der wissenschaftlichen Begleitung nachgegangen und in einem betrieblichen Projekt stand diese Frage auch im Mittelpunkt der Aktivitäten. In Projekten der neuen Bundesländern wurde diese Thematik vor allem praktisch aufgegriffen. In beiden Fällen ging es um die Kompetenzentwicklung in der industriellen Produktion, in einem Fall um die Weiterentwicklung von Gruppenarbeit, im anderen Fall um die Einführung von sog. Lerntandems.

Für alle Projekte kann gesagt werden, dass intakte kollektive Strukturen, sogenannte Praktikergemeinschaften, eine wesentliche Voraussetzung zur Anforderungsbewältigung im Tätigkeitsbereich unserer Zielgruppe darstellen. Hier gibt es keine Unterschiede zwischen dem Produktions- und Dienstleistungsbereich, im erstgenannten Bereich schon länger bekannte Konzepte wie das der teilautonomen Gruppenarbeit, im Falle der Dienstleistung sind dagegen Teamarbeitskonzepte unterschiedlicher Ausprägung eingeführt.

Die Gestaltungskonzepte Gruppen- und Teamarbeit legitimieren kollektive Strukturen und statten sie mit Ressourcen aus, welche die Gesamtleistung erhöhen oder überhaupt erst möglich machen. Aber auch dort, wo kollektive Strukturen nicht gefördert werden, entwickeln sie sich, weil ohne sie unter den gegebenen Bedingungen die geforderte Arbeitsleistung bzw. die Balance zwischen Erwerbstätigkeit und Privatleben schlecht erreicht werden kann.

Die Kompetenzentwicklungseffekte von kollektiven Strukturen sind sowohl fachlicher wie auch kulturell-sozialer Natur. Zur fachlichen Kompetenzentwicklung ist nicht nur die Weitergabe von Knowhow und Arbeitserfahrungen zu zählen, sondern auch die Entwicklung überindividueller Handlungsstrukturen, z. B. bei der gemeinsamen Aufgabenausführung (direkte Zusammenarbeit bei der Pflege, abgestimmte Kooperation und Arbeitsstellenwechsel an Produktionsanlagen).

Soziale Kompetenzentwicklung findet statt durch die Entwicklung gemeinsam geteilter Überzeugungen über Anforderungen und deren Bewältigungsstandards, über Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation und über die Standards und Maßstäbe des Betriebs z. B. im Bereich Weiterlernen und Einsatzflexibilität.

Informelle Praktikergemeinschaften mit sehr enger Ressourcenausstattung, die weitgehend abgeschottet von den Tätigkeiten anderer KollegInnen und der Fach- und Führungskräfte im Arbeitssystem ihren Arbeitsalltag bewältigen müssen, können ihre kollektiven Kompetenzen nur sehr unzureichend entwickeln. Bei der „Pflege“ der Praktikergemeinschaften kommet es daher in erster Linie darauf an, sie hinreichend mit (auch zeitlichen) Ressourcen auszustatten und die Grenzen durchgängig zu machen. Besonders entwicklungsförderlich sind direkte Kontakte zwischen Werkern und Facharbeitern bzw. zwischen Fachkräften und Anlernkräften der Pflege, aber auch der nicht zu seltene Wechsel in andere Teams und Arbeitssysteme. Sehr schwierig ist die Entwicklung von kollektiver Kompetenz in einigen Tätigkeitsbereichen des Sicherheitsgewerbes und natürlich bei kurzfristig Beschäftigten.

1.5 Kompetenzentwicklung und Lernkultur

Bei Tätigkeiten, bei denen die Lernchancen zu einem sehr großen Teil mit dem arbeitsbegleitenden Lernen im Arbeitsprozess verbunden sind, besteht eine enge Beziehung zwischen der allgemeinen Arbeitskultur und der Lernkultur im engeren Sinne. Bezogen auf letztere sollte man zwei Perspektiven und Zugänge unterscheiden. Einerseits die gezielte Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernchancen (Lernkultur als „Pflege“), andererseits die, meistens wenig reflektierten „sozialen Ausführungsprogramme“ der Organisation, über die Normen und Verfahren des Umgangs mit Lerngelegenheiten und Lernergebnissen definiert und reguliert werden (Sonntag u. a. 2005, 22). In Projekten ist insofern analytisch zwischen der Ebene von expliziten Maßnahmen und der Ebene eher verdeckter Prozesse und Strukturen im soziokulturellen Bereich zu unterscheiden.

Betrachtet man die Ebene der „sozialen Ausführungsprogramme“ in den Tätigkeitsbereichen der Geringqualifizierten, dann stößt man auf u. a. die Frage, inwieweit ein kompetenzförderliches Lernen sowohl von den Vorgesetzten aber auch von der Zielgruppe selbst als „normal“ angesehen wird bzw. welche Impulse gesetzt sind, um gerade derartige Lernformen zu initiieren, zu fördern und hoch zu bewerten. Die theoretische Alternative zu „expansiven“ Lernformen stellt ein rezeptives, anpassungsorientiertes Lernen dar, das vielleicht sogar als „normaler“ und der Zielgruppe angemessener betrachtet wird.

Die Hypothese, wonach kausale Beziehungen zwischen dem Anforderungsniveau der Arbeit (welches z. B. im industriellen Bereich mit arbeitswissenschaftlichen Instrumenten gut messbar ist) und dem Erwartungsniveau an das Lernen im Arbeitsprozess bestehen, ist sicherlich gut nachvollziehbar. Das, was als „normales Lernen“ der Zielgruppe angesehen wird, hat insofern nicht nur mit den kognitiven Lernvoraussetzungen, sondern auch mit den realen Anforderungen und deren Entwicklungsdynamik zu tun. Etwas weitergedacht haben wir es beim Thema Lernkultur also mit einem sehr komplexen Wirkungsgefüge mit vor allem folgenden Momenten zu tun:

- Anforderungsniveau der Arbeitstätigkeiten
- Dynamik der Anforderungsveränderungen
- Belastungen als Lernbehinderungen
- Selbst- und Fremdbild im Tätigkeitsbereich Lernen
- Lernvoraussetzungen und Lernstile
- Lerngelegenheiten, damit verbundene Ressourcen und Feedback
- Lernangebote und lernbezogene Interventionen

Da reales Lernen immer mit der Aufnahme und Verarbeitung von sozialen und organisationalen Strukturen verbunden ist, kann das Ziel der Kompetenzentwicklung nicht durch bloße Lernförderung erreicht werden, sondern erfordert das gleichgewichtige Mitdenken und Mitverändern der Arbeits- und Lernkulturen. Instrumentalistische Vorstellungen von Lernförderung (wenn Problem A und Bedingung B vorliegt, dann hilft Maßnahme C), wie sie in den Personalabteilungen

mancher Betriebe immer noch vorkommen, sind nicht realitätsgerecht und nur scheinbar effizient. Da Lernen immer eine Eigentätigkeit von Individuen und Kollektiven darstellt, besteht die Schwierigkeit der Lernkultur- und Kompetenzentwicklung darin, die Möglichkeitsräume der Organisation und der darin Agierenden auszuloten und nach den Ansatzpunkten für reale Veränderungen zu suchen. Was möglich und machbar ist, ist letztlich nur auf dem Wege realer Veränderung feststellbar. Die Thematik Lernkulturentwicklung in den Tätigkeitsbereichen von Geringqualifizierten ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

2 Kompetenzentwicklung durch Lernen im Arbeitsprozess der industriellen Produktion

E. Witzgall

Kompetenzentwicklung ohne Lernen ist schwer vorstellbar. Die Frage aber, wie und welches Lernen zur Kompetenzentwicklung beiträgt, ist aus unserer Sicht auch im Bereich der Produktionsarbeit noch nicht wirklich aufgearbeitet. Aus dieser Ausgangsposition ergeben sich Fragen, denen hier intensiver nachgegangen werden soll: Wie lernen Werkerinnen und Werker in der Produktion? Welche Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung hat dieses Lernen? Und welche Möglichkeiten bestehen, um dieses Lernen so zu unterstützen, dass es besonders kompetenzförderlich verläuft?

2.1 Betriebe und Zielgruppen

Die Darstellungen und Einschätzungen beruhen auf der wissenschaftlichen Begleitung derjenigen drei Projekte im Sample der alten Bundesländer, welche in Industriebetrieben stattfanden:

- Betrieb A: Hersteller von Haushalts-Elektrogeräten in Nordrhein-Westfalen
- Betrieb B: Maschinenbau- und Automobilzulieferer (Teile) in Baden-Württemberg
- Betrieb C: Automobilzulieferer (Komponenten) in Baden-Württemberg

Die projektbegleitenden Erhebungen fanden in 5 unterschiedlichen Arbeitssystemen (Produktionsabteilungen bzw. Meistereien) der drei Firmen statt, in denen insgesamt etwa 350 Werkerinnen und Werker tätig waren. Die Erhebungen fanden statt in Form einer Ist-Analyse und einer abschließenden Befragung der wichtigsten Projektakteure. Bei der Ist-Analyse wurden Daten zur den Betrieben, den ausgewählten Arbeitssystemen und ihren technisch-organisatorischen Strukturen, zu typischen Positionen der WerkerInnen aufgenommen und die Tätigkeiten letzterer intensiv untersucht und diese auch noch interviewt.

Folgende Daten zur Zielgruppe WerkerInnen erscheinen besonders erwähnenswert:

- Alterszusammensetzung: Im Durchschnitt waren 9% der WerkerInnen unter 30 Jahre, 58% über 30Jahren und unter 50, und 33% ab 50 Jahre aufwärts. Die Alterszusammensetzung war in den Betrieben unterschiedlich, mit mehr als 50% über 50-Jährigen hatten die Arbeitssysteme des Betriebs A die durchschnittlich ältesten WerkerInnen.
- Schulbildung: Mehrheitlich Hauptschulabschluss (50% - 95%), teilweise auch mittlere Reife (5% bis 27%) und bis zu 20% (!) auch Oberschul-Abschluss.
- Berufsbildung: Ohne Berufsausbildung 20% bis 98%, mit fachfremder Ausbildung 2% bis zu 80%, mehrere Einzelfälle mit tätigkeitskonformer Ausbildung.
- Muttersprache: deutsch in 32% bis 50% der Fälle, ansonsten viele unterschiedliche Muttersprachen.
- Geschlecht: In den drei Montage-Arbeitssystemen (Betrieb A und C) dominierten die Frauen (85% bis 91%), in den zwei Teilfertigungs-Arbeitssystemen (Betrieb B und C) die Männer (84% bis 100%).

Vergleicht man diese Zielgruppen-Daten mit den verfügbaren BiBB/IAB-Daten (Erhebung 1998/99) über „Angelernte Arbeiter“ (die nur zu 36% in der Industrie tätig sind), dann waren die im Projekt einbezogenen WerkerInnen im Durchschnitt etwas älter, die Frauen waren dabei überrepräsentiert, die Schulbildung entsprach dem Durchschnitt und das Niveau der Berufsausbildung war etwas unter dem IAB-Durchschnittswerten. Deutlich wird eine beträchtliche Spannweite aller Merkmale, vor allem dem zur Berufsausbildung. Auch so gesehen ist eine Gleichsetzung von „Produktionsarbeiter“ und „Geringqualifiziert“ zu hinterfragen.

2.2 Entwicklung der kognitiven Arbeitsanforderungen

Da Betriebe die Möglichkeit haben (und die im Sample offensichtlich auch nutzten), die Zusammensetzung der Produktionsbelegschaft vor allem auch in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktsituation zu beeinflussen, kann aus der alters-, geschlechts- und qualifikationsstrukturellen Zusammensetzung nicht auf das Niveau der

Arbeitsanforderungen geschlossen werden. Neuere Einschätzungen zur Industriearbeit gehen von einer Tendenz zur Erhöhung der Arbeitsanforderungen zumindest für einen Teil der Produktionsbelegschaften aus. Im Qualifikationsfrüherkennungsnetzwerk „FreQueNz“ sieht das mitwirkende Nürnberger f-bb einen Trend zu steigenden Qualifikationsanforderungen auch unterhalb der Facharbeiterebene (bei „Tätigkeiten, welche komplexere Fähigkeiten und erweitertes Wissen voraussetzen“), wobei auch einfach strukturierte Hilfstätigkeiten immer wieder neu entstehen (f-bb 04/2005). Maßgeblich dafür sind die Veränderungen der Produktionsprozesse selbst sowie die arbeitsorganisatorische Integration von Prozess- und Produktinnovationen in die ausführende Produktionsarbeit (Zeller 2002, S. 26). Aus der Automobilindustrie stammt die Meldung, dass einer „neuer Arbeitstypus“ in der Fertigungen und Montagen entsteht: „der qualifizierte Routinearbeiter“ (Lacher in f-bb 03/2006, S. 2f). Grundlegend für diese Entwicklung sei die Tatsache, dass gerade auch in Reorganisations- und Standardisierungsprozessen das Optimierungs- und Kooperationswissen der Produktionsarbeiter gebraucht werde.

Für die eigenen Untersuchungen der Begleitforschung waren diese Trendeinschätzungen zu ungenau. Um Referenzwerte wenn schon nicht über die Entwicklung, aber mindestens zum Stand der Arbeitsanforderungen zu erhalten, wurden in den 5 Arbeitssystemen eigene arbeitswissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt:

(a) Eine Erhebung und Darstellung der Anforderungen an die Denk- und Planungsprozesse in der Arbeit (gemessen mit dem Standardinstrument RHIA/VERA-P, Oesterreich u. a. 2000; ergänzt um eigene Skalen zur Darstellung der Kooperationsanforderungen)

(b) Eine Erfassung des Aufgabenspektrums und der Positionsverteilungen (mit eigener Software –siehe www.aufgaben-qualifikationsmanagement.wissen-koennen.de - ergänzt um Skalen zur Beschreibung der Arbeitssysteme).

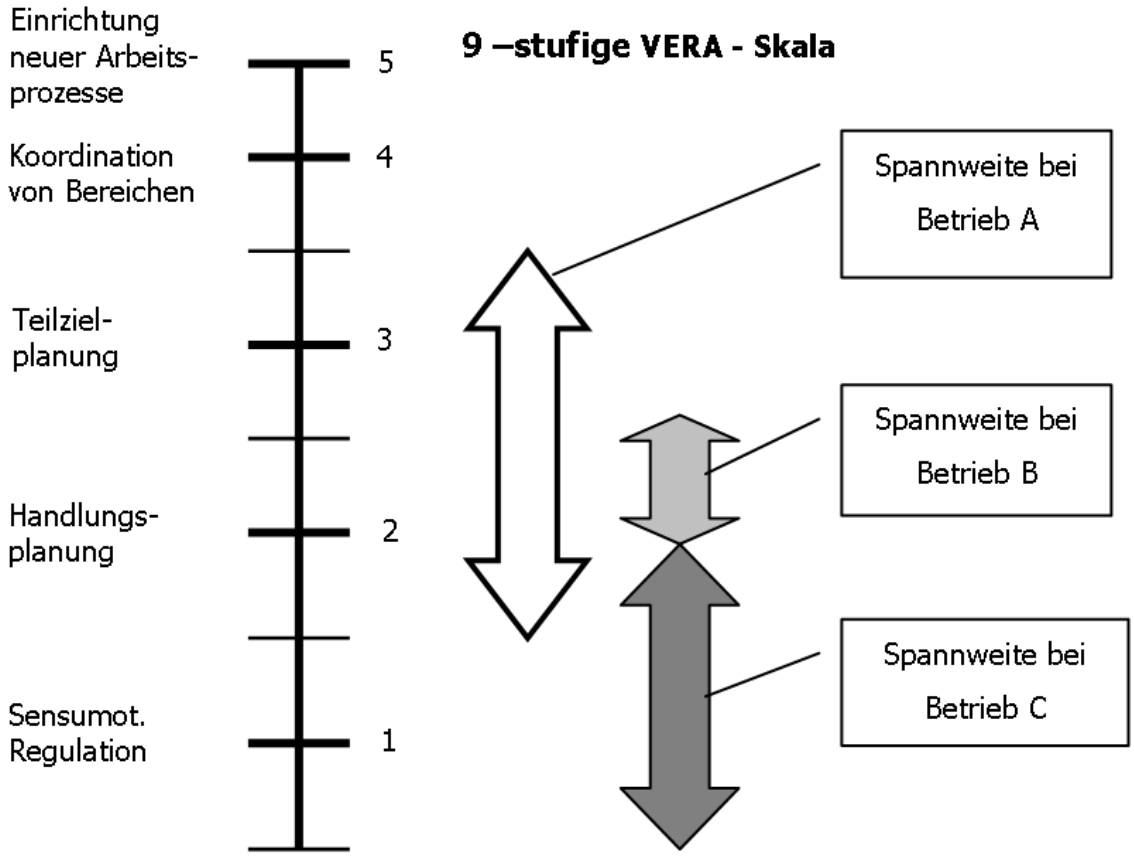
Zu (a):

In den 5 Arbeitssystemen wurden mit Hilfe der Führungskräfte insgesamt 17 WerkerInnen als Vertreter für „typische“ Werkerpositionen ausgewählt. Bei ihnen wurde jeweils eine vollständige RHIA/VERA-Analyse durchgeführt (Basis:

Beobachtungsinterviews über jeweils eine halbe Schicht). Die Ergebnisse waren sehr unterschiedlich und reichten von kognitiv sehr anspruchslosen Montagetätigkeiten bis hin zu einer recht anspruchsvollen Tätigkeit, bei der die Entstörung von Fertigungsanlagen und die Optimierung von Arbeitsprozessen in Montagesystemen im Vordergrund stand. Die gefundenen Werte streuten nicht in Anhängigkeit von der Fertigungsart (etwa: Montage vs. Teilefertigung) und dem Automatisierungsgrad.. Bei einem betriebsbezogenen Vergleich der Ergebnisspannweiten (s. Abbildung 1) wird dies deutlich, insofern im Betrieb A und C technologisch ähnliche Produkte mit sehr ähnlichen Fertigungstechniken produziert werden, aber die Maximal- und Minimal-Anforderungswerte deutlich auseinander liegen.

Abbildung 1

Spannweiten der Anforderungen an Denk- und Planungsprozesse in den WerkerInnen-Tätigkeiten



Beim Betrieb A (überwiegend ältere WerkerInnen ohne Berufsausbildung) beinhaltete das Anforderungsspektrum mindestens solche Tätigkeiten, bei denen situationsbezogen Arbeitsschrittabfolgen geplant (VERA 2) bzw. geistig vergegenwärtigt (VERA 2R) werden müssen und reicht bis hinauf zu solchen, bei denen Teiltätigkeiten in einer Gruppe in Anhängigkeit von Ressourcen und Vorgaben vorgeplant, situationsspezifisch modifiziert und kombiniert werden müssen (VERA 3).

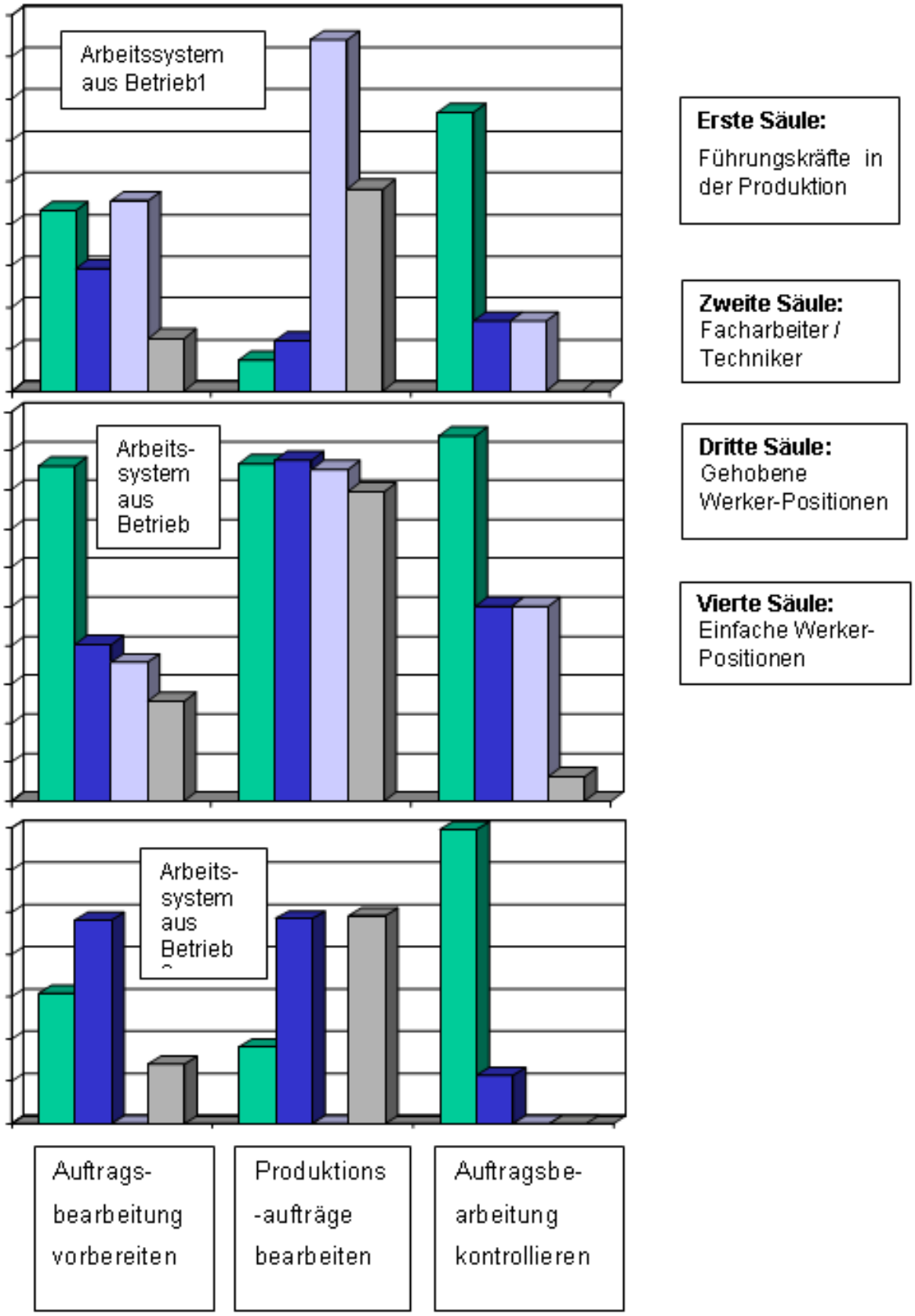
Beim Betrieb B (alles männliche Maschinenbediener in einer Stanzerei) reichten die Planungsanforderungen von der VERA-Stufe 2 (Planung der Arbeitsschritt-Folgen bei der Umrüstung, beim Probelauf und bei der Aufnahme der Serienfertigung) bis zur VERA-Stufe 3R (Einplanung der Kooperation mit den Instandhaltern und den Werkzeugmechanikern im Rahmen einer vorausschauenden Handlungsstrategie). Beim Betrieb C (sehr heterogene Zusammensetzung der Zielgruppe) trat dagegen sogar die unterste Anforderungsstufe (VERA 1R: Montagearbeit mit immer gleicher Ablaufstruktur, nur sensumotorisch reguliert) auf. Der höchste Anforderungswert (VERA 2) war bei einem jungen „Linien-Versorger“ zu finden, der in einem 2-er Team ein größeres Montagesystem mit Teilen versorgte (situationsbezogene Planung von Prioritäten, Vorgehensweisen u.s.w.).

Zu (b):
Die vorwiegend arbeitsorganisatorische Verursachung der Anforderungsunterschiede wurde durch die Analyse und Darstellung des Aufgabenspektrums der WerkerInnen bestätigt. Dabei kam ein standardisiertes Aufgabeninventar zu Einsatz, bei dem definierte Aufgaben drei unterschiedlichen Aufgabenfeldern (Auftragsbearbeitung vorbereiten / Produktionsaufträge bearbeiten / Auftragsbearbeitung kontrollieren und verbessern) zugeordnet wurden. Der Grad der Aufgabenverantwortlichkeit wurde für jeweils 4 Positionen (Führungskräfte / Fachkräfte / gehobene Werker / einfache Werker) festgestellt und die Aufgabenzuständigkeit errechnet (von 0=keine Aufgabenverantwortung für eine Aufgabe in Aufgabenfeld bis 1=volle Verantwortung für alle Aufgaben im Aufgabenfeld).Die Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse für je ein Arbeitssystem der drei Produktionsbetriebe im Sample in Form von Balkendiagrammen (jeder Querstrich markiert den Zahlenwert 0,1). Deutlich wird:

- Beim Betrieb C fehlt die dritte Säule, weil es dort keine gehobenen Werker-Positionen gab.
- Die Aufgabenprofile der Werker sind sehr unterschiedlich auf die Aufgabenfelder verteilt. Es besteht offensichtlich beträchtlicher Gestaltungsspielraum bei den vor- und nachbereitenden Aufgaben. In Abhängigkeit davon variieren auch die Profile der Fach- und Führungskräfte.
- Beim Betrieb C ist das Werker-Aufgabenprofil i. w. auf ausführende Aufgaben beschränkt.

Abbildung 2

Aufgabenprofile verschiedener Positionen in drei Produktionsarbeitssystemen



Die Anforderungen an Denk- und Planungsprozesse kovariieren (im Falle des Betriebs C sichtbar negativ) mit der Verteilung von vor- und nachbereitenden Aufgaben auf die Werker und mit der Einrichtung gehobener Werker-Positionen. Dieser Zusammenhang wird beim Betrieb A durch die dort gepflegte Gruppenarbeitsstruktur qualitativ verstärkt, indem die Gruppensprecher die breitesten Aufgabenprofile und die höchsten Planungsanforderungen aufweisen. Auch die Einbeziehung der Werker in den Umgang mit automatisierten Betriebsmitteln, verbunden mit direkter Kooperation mit Facharbeitern wie beim Betrieb C, führt zu breiteren Aufgabenprofilen und höheren Planungsanforderungen, als dies bei Werker-Positionen ohne diese „Anreicherung“ der Fall ist.

Weitgehend verträglich mit Zellers Einschätzungen (2002) können wir deshalb konstatieren, dass die qualitativen Anforderungsveränderungen (Grundtendenz: Erhöhungen) auf folgende Ursachen zurückzuführen sind:

- Zunahme indirekter Aufgaben an den Schnittstellen Mensch-Mensch und Mensch-Produktionsprozess (v. a. bei der Vor- und Nachbereitung der direkten Produktionsschritte);
- Wachsende Komplexität der Schnittstelle Mensch-Maschine;
- Integration von informationsverarbeitenden Aufgaben (v. a. auch im Rahmen nachbereitender Aufgaben in den Bereichen Qualität und Produktivität) in die produktive Arbeit (Symbolarbeit).

Die Einrichtung gehobener Werkerpositionen

- beim Betrieb A: Gruppensprecher, Werker mit zusätzlichen Aufgaben der Qualitätssicherung- und Materialbereitung
- beim Betrieb B: Selbsteinrichter automatisierter Betriebsmittel in Kooperation mit Facharbeitern

trägt diesen Anforderungserhöhungen Rechnung, indem neue Funktionsbündelungen geschaffen werden. Es darf angenommen werden, dass diese Funktionsflexibilität bei den Werkern höher als z. B. im Facharbeiterbereich ist, gerade weil der klassische Berufsbezug fehlt.

Betrachtet man diese qualitativen Veränderungen zusammen mit dem ökonomischen Trend, einfachere Produktionsprozesse in Niedriglohnländer

auszulagern, dann spricht einiges für eine Professionalisierung von Produktionsarbeit. Ungelernte werden in den Kernprozessen moderner, hochproduktiver und flexibler Produktion kaum noch zu finden sein, dafür immer mehr Umgelernte und sogar Gelernte. Auch das Attribut „einfache Arbeit“ sollte im Kontext moderner Produktionstätigkeiten möglichst nicht mehr umstandslos in den Mund genommen werden, obwohl es natürlich immer noch einfache Produktionstätigkeiten gibt (wahrscheinlich mit abnehmender Tendenz). Erwähnenswert ist die relativ hohe Anzahl von Personen in der Zielgruppe, deren Schulbildungs-, Ausbildungs- und Berufsverläufe „Brüche“ aufweisen und für die die Einmündung in die Produktionsarbeit und die damit verbundenen Lernanforderungen Chancen und Herausforderungen zugleich darstellen.

2.3 Wie lernen WerkerInnen?

Vor allem die Daten aus den Betrieben A und B deuten darauf hin, dass auch unausgebildete, ältere WerkerInnen relativ anspruchsvolle Tätigkeiten in der Produktion übernehmen können. Sie haben die dazu notwendigen Kompetenzen nicht in besonderen Weiterbildungsveranstaltungen erworben und überwiegend auch keine Off-the-Job-Schulungen absolviert. Der Erwerb erfolgte weitgehend tätigkeitsimmanent, wobei vielfältige Maßnahmen und Strukturen dieses Lernen unterstützten (dazu weiter unten).

Was geschieht beim tätigkeitsimmanenten Lernen in der Produktion?

Folgende Theorien vor allem können aus unserer Sicht etwas über dieses Lernen aussagen:

- *Die Theorie des individuellen Lernens durch Tätigkeitsausführung (Hacker 2005, S. 739):*

Tätigkeitsimmanentes Lernen kann sehr eng mit der direkten Ausführung aufgabenbezogener Handlungen verbunden sein. Die in der Aufgabenbewältigung aufgenommenen Rückmeldungen gehen unmittelbar in den Lernprozess ein, wirkend verstärkend bzw. reflexionsanregend. Es variiert aber, in Abhängigkeit von

der subjektiven Aufgabenschwierigkeit und Aufgabenzuwendung, der Grad der Bewusstheit und Reflektiertheit dieses Lernens. Hacker unterscheidet entsprechend vier Formen des Lernens durch Tätigkeitsausführung:

- Die Sensibilisierung von Sinnessystemen;
- die psychische Automatisierung von gleichartig wiederkehrenden Tätigkeitskomponenten;
- die Verbalisierung als Aufbau oder Verkürzung der begrifflichen Fassung von Tätigkeitsabschnitten;
- die intellektuelle Analyse und Synthese zum Zwecke des Aufbaus effektiver Arbeitsverfahren.

Während die beiden erstgenannten Lernformen keine bis wenig bewusste Zuwendung zum Lerngegenstand erfordern, ist dies v. a. bei der letztgenannten anders. Weitere wichtige Merkmale der beiden höheren Lernformen ist die Ausrichtung auf größere Tätigkeitseinheiten bzw. auf Vorgehensweisen und Handlungsstrategien sowie die Öffnung für ein kollektives Lernen. Es kann angenommen werden, dass die beiden höheren Lernformen, für deren Förderung „kognitive Trainingsverfahren“ entwickelt wurden, von besonderer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung sein können. Die beiden erstgenannten Lernformen sind nichtsdestoweniger wichtig, weil sie besonders deutlich zeigen, dass das On-the-Job-Lernen zu einem nicht geringen Teil nicht als bewusst wahrgenommener Lernprozess verläuft, dass dieses Basisprozesse aber notwendig sind, um durch ihre Entlastungseffekte bewusstes Lernen zu ermöglichen.

- *Theorien zur „Selbstorganisation“ des Lernens“:*

Der Begriff „Selbstorganisation“ wird hier mit Vorsicht verwendet, weil nicht zuletzt die konstruktivistische Lernforschung zur Einsicht beigetragen hat, dass Lernen (wie das Denken) ein subjektiver Aneignungs- und Konstruktionsprozess ist, der insofern immer „selbstorganisiert“ verläuft. Dieser Prozess vollzieht sich nicht unabhängig vom Kontext, kann in seiner äußerlichen Gefasstheit (Inhalte, Methoden, Orte) aber bedingt ausgerichtet bzw. durch Ressourcen unterstützt werden, ist jedoch auch im Falle des Lernens in Lehr-Umgebungen (z. B. Schule und Schulungen) niemals nur ein Spiegelbild der Lehraktivitäten.

Livingstone hat sich näher mit dem sog. „informellen Lernen“ beschäftigt und sieht darin vor allem eine „...mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“. Er grenzt die damit gemeinte Lernform folgendermaßen ab:: „Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen.“ (1999, S. 68 f.).

Diese von Livingston vorgenommene Akzentuierung des Lernens geht konform mit dem Konzept des „expansiven Lernens“ von Holzkamp (1995), welcher darunter bewusste, an Handlungsproblemen und persönlichen Motiven ansetzende Bemühungen von Personen (und Personengruppen), einerseits die Handlungsprobleme zu lösen und andererseits über die im Lösungsprozess gewonnenen Befähigungen erweiterte, dauerhafte Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, versteht.

Selbstorganisiertes / expansives Lernen im Arbeitsprozess setzt grundlegend nicht nur Lerngelegenheiten (v. a. problemhaltige Handlungsanforderungen) voraus, sondern auch die Möglichkeit, aus der Arbeitstätigkeit Lernhandlungen auszugliedern (Holzkamp 1995). Diese Lernhandlungen behalten inhaltlich ihren Bezug zum Handlungsproblem, heben sich aber strukturell vom normalen Handlungsverlauf ab und loten die Problematik tiefer aus, als dies zur reinen und schnellen Problemlösung notwendig wäre. Die von Hacker gekennzeichnete Lernform der „intellektuellen Analyse und Synthese“ ist insofern nicht identisch mit expansivem Lernen, bildet mit diesem aber eine Schnittmenge von „Mikro-Lernformen“.

Selbstorganisiertes, expansives Lernen im Prozess der Arbeit ist demnach unabhängig von Lehraktivitäten, aber nicht unabhängig von Ressourcen wie vor allem Zeit und Wissenszugängen und profitiert von Rückkopplungen, die über den unmittelbaren Arbeitserfolg hinausgehen.

- Sozial-situiertes Lernen in Praktikergemeinschaften (Lave und Wenger 1991):

Praktikergemeinschaften bilden sich in Organisationen oft auf Grundlage informeller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die im Laufe der Zeit eine gemeinsame, kultur-, kontext- und situationsabhängige Kompetenz bei der Lösung praktischer Probleme entwickeln, ohne dass notwendig eine spezielle Qualifizierung oder Institutionalisierung stattgefunden hat. Das mit diesem Herausbildungsprozess verbundene Lernen ist sozial kontrolliert und nicht nur instrumentell, sondern auch kulturell ausgerichtet: Neben gemeinsam nutzbaren Praktiken und gemeinsam geteiltem Wissen werden auch gemeinsam geteilte Überzeugungen und Annahmen über das soziale System, in dem die Praktikergemeinschaft agiert, entwickelt. Individuelles und kollektives Handeln und Lernen stehen in einem Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit. Individuelle Lernchancen hängen beispielsweise vor allem von der Möglichkeit der Beteiligung an den Interaktionen innerhalb der Praktikergemeinschaften ab. Umgekehrt kann individuelles Wissen und Können zum kollektiven Lernen in dem Maße beitragen, wie die Individuen von der Praktikergemeinschaft aufgenommen werden. Das eigentliche Lernen kann vielerlei Formen annahmen: vom Imitationslernen „am Modell“ bis hin zu Lernen im Rahmen von „cognitive apprenticeship“, bei der auch komplexere, mentale Modelle weitergegeben und aufgenommen werden.

Zusammenfassend war zu vermuten, dass das tätigkeitsimmanente Lernen der WerkerInnen sich v. a. durch folgende Eigenarten auszeichnet:

- Erstens ist es eng mit der Ausführung von Arbeitsaufgaben, vor allem neuer oder veränderter Aufgaben, verbunden.
- Zweitens geschieht es nur teilweise auf Grundlage bewusst ausgegliederter bzw. organisierter Lernaktivitäten.
- Drittens ist es sozial situiert, was bedeutet, dass sozioorganisatorische Strukturen wesentlich die Lernchancen, Lerninhalte (auch im sozioökonomischen Bereich) und Lerngelegenheiten beeinflussen.
- Viertens ist dieses Lernen von Ressourcen, v. a. Zeit und Wissenszugang, abhängig.
- Fünftens ist es möglicherweise, aber nicht notwendig ein „expansives Lernen“, bei dem Lernprozesse von Arbeitsprozessen „selbstorganisiert“ abgekoppelt und durchgehalten werden.

Im Projekt konnten – mangels Instrument und Ressourcen – keine Lerntätigkeitsanalysen durchgeführt werden. Die durchgeführten Erhebungen mit arbeitswissenschaftlichen Instrumenten, v. a. aber die Interviews mit den ausgewählten Positionsinhabern, gaben uns Hinweise über die Relevanz der genannten Theorien für das „natürliche“ Lernen in der Produktionsarbeit.

- Faktor Lernbereitschaft: Die WerkerInnen sahen sich in der betrieblichen Anforderung, ständig dazu zu lernen Alle Befragten waren grundsätzlich auch bereit, neue, auch schwierigere Aufgaben zu übernehmen. Dabei werden die geistigen Anforderungen der Arbeit tendenziell als eher höher als diejenigen des Privatlebens eingeschätzt.

- Eine besonders hohe Bedeutung für „eine vollständige Aufgabenbeherrschung“ hatte bei den WerkerInnen das „Lernen in der Gruppe / mit gegenseitiger Unterstützung“. In der Rangreihe kommt dann das „längerfristige, individuelle Sammeln von Erfahrungen“. Die „Teilnahme an systeminternen Schulungen / Unterweisungen“ hatte eine geringere Priorität.

- Besonders hilfreich für „das Lernen in der Arbeit“ war ebenfalls wieder die „Unterstützung durch die Gruppe bzw. durch Kollegen“, danach wurden genannt: Eine „persönliche Lernberatung“, „problembezogene Gruppengespräche“, „reichlich Zeit für das Einarbeiten und Üben“ sowie „gute / verständliche Handbücher und Arbeitsanweisungen“.

Besonders auffallend war der hohe Stellenwert des Lernens in der sozialen Umgebung – d. h. der Gruppe oder der Subgruppe. Es wird zwischen individuellem und kollektivem Lernen unterschieden. „Fremdorganisiertes“ Lernen wird als weniger hilfreich eingeschätzt. Die unterschiedlichen Arbeitssysteme mit ihren unterschiedlichen Anforderungsniveaus hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Antworten.

2.4 Der Anteil des Lernens bei der Kompetenzentwicklung

Kompetenz wird von uns, angelehnt an Chomskys (1973) Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz und bezogen auf Baitsch (1996), als das System psychischer „Tiefenstrukturen“, welches Handlungen (Oberflächenstrukturen) reguliert und sich in der Qualität von Handlungen (z. B. Erfolg, Fehlerfreiheit, Effizienz, Reichweite) niederschlägt, aufgefasst. Solange noch keine wesentlich genaueren, wissenschaftlich abgesicherten Modelle über dieses psychische Dispositionensystem zur Verfügung stehen, muss auf den Anspruch einer direkten Messung von Kompetenz, und damit auch der Entwicklung von Kompetenz, verzichtet werden. Die vorläufige Alternative zur Messung ist für uns die Erschließung (im Sinne einer indirekten Messung) von Kompetenz.

Neben Selbsteinschätzungen bilden vor allem Tätigkeiten Ansatzpunkte zur Erschließung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung. Dies gilt aber nur dann, wenn Tätigkeiten nicht nur eng als äußerlich wahrnehmbare Abfolge von Elementarhandlungen, sondern als motivgeleitete, reflektierte und zumindest ansatzweise verbalisierbare Handlungen verstanden werden (Leontjew 1979). Ein Werker, welcher in der Lage ist, die Aufgaben an einer kompletten Produktionsanlage zu überblicken, flexibel auf nicht vorhersehbar eintretende Situationen zu reagieren, seine Vorgehensweise zu erläutern und dies alles noch mit hohem Engagement realisiert, besitzt sicherlich eine höhere Kompetenz, als einer, der nur einzelne Aufgaben an dieser Anlage nach Aufforderung ausführen kann. Wenn beide Werker in die Tätigkeit mit gleich geringen Vorkenntnissen und Erfahrungen einmündeten, dann beruht die Entwicklung ihrer Kompetenz zu einem großen Teil auf unterschiedlichen, mehr oder minder bewussten Lerntätigkeiten und zugrunde liegenden Motiven. Wir sprechen hier von Lerntätigkeiten, weil es schlecht (bzw. nur in Ausnahmefällen) vorstellbar sind, dass sich Kompetenzen durch kurzfristiges, punktuelles Dazulernen verändern, sondern weil v. a. die Höherentwicklung von Kompetenzen eine Kette von aufeinander aufbauenden Lernhandlungen und deren Verknüpfung mit praktischen Erfahrungen voraussetzt.
Auch die Frage, ob jegliches Lernen zur Kompetenzentwicklung führt, muss hier gestellt werden. Ein Lernen, das mangels Anreize auf Prozesse der Sinnessensibilisierung und psychischen Automatisierung reduziert ist, trägt letztlich

nicht zur arbeitsbezogenen Kompetenzentwicklung bei, sondern lässt, wie aus mehreren Untersuchungen bekannt, kognitive Kompetenzen verkümmern (s. den Überblick von Hacker 2005, S. 763-766). Der Gegenfrage, welche Lernprozess-Qualitäten denn nun besonders zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen würden, wurde leider bisher nach unserer Kenntnis nicht empirisch nachgegangen. Im Umkehrschluss kann aber zumindest postuliert werden, dass das Lernen in der Arbeitstätigkeit ein gewisses Mindestmaß an kognitiver Komplexität aufweisen muss, um überhaupt Beiträge zur Kompetenzentwicklung leisten zu können.

Eine Mindestvoraussetzung für Kompetenzentwicklung bzw. Kompetenzerhalt durch Lernen im Arbeitsprozess könnte darin gesehen werden, dass der Arbeitsprozess Aufgaben enthält, deren Ausführung und Verknüpfung sich immer wieder ändert (Bergmann et al. 2000, S. 21). Aufgabenbezogenes Lernen dürfte vor allem dann zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen, wenn die Aufgabe nicht ohne Nachdenken und Wissensvergegenwärtigung (Analyse und Synthese sensu Hacker) bewältigt werden kann. Aber nicht allein die Aufgabenschwierigkeit, (in Relation zum jeweiligen Können), sondern auch der Handlungs- und Lernstil dürfte von Bedeutung sein. Hier geht es beispielsweise um strategische Vorgehensweisen der Problemlösung und Aufgabenbewältigung und um die Reflexion der eigenen Vorgehensweise und deren Alternativen („expansives Lernen“ sensu Holzkamp).
So wie nicht jedes Lernen wird auch nicht jegliches Lehren wesentlich zur Kompetenzentwicklung beitragen können. Die in den Betrieben, auch den Projektbetrieben immer noch übliche Gleichsetzung von „Kompetenzentwicklung“ und „Qualifizierung“ ist einerseits sicherlich den Schwierigkeiten geschuldet, die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung als Alternative zu Qualifikation und Qualifizierung nachzuvollziehen und zu nutzen. Auf der anderen Seite scheint aber auch die Frage, welche Anforderungen an das Lehren (und damit verbundene Maßnahmen) aus der Perspektive der Kompetenzentwicklung zu stellen sind, für den Bereich der Produktionsarbeit noch wenig aufgearbeitet zu sein.

Holzkamp (1995, S. 391) hat auf das Problem des in pädagogischen Kontexten recht häufigen „Lehrlern-Kurzschluss`“ hingewiesen. Die damit zumindest implizit getroffene Annahme, dass der Lernprozess inhaltlich und strukturell eine Art Spiegelbild des Lehrprozesses sei, ist – wie am Beispiel des „heimlichen Lehrplans“

der Schule nachgewiesen – nicht haltbar. In den Betrieben dieses Projektes ist diese Annahme insofern spürbar gewesen, als das eigentliche Lernen der WerkerInnen sehr wenig, „lehrende Maßnahmen“ dagegen sehr häufig thematisiert wurden. In Anbetracht der Tatsache, dass in der Produktionsarbeit weitgehend ohne unmittelbare Anleitung und lehrende Unterstützung gelernt wird, erscheint dieses Phänomen durchaus diskussionswürdig. Bemerkenswert ist auch, dass bei Problemen der Aufgabenbewältigung primär nach Qualifizierungs- und nicht nach Lerndefiziten gesucht wurde.

2.5 Formen der Kompetenzentwicklung und deren Auswirkungen auf das Lernen

So wenig wie eine Gleichsetzung von Lernen und Lehren wäre eine zwischen dem Lernen und den Formen der Kompetenzentwicklung angebracht. „Kompetenzentwicklung“ ist für betriebliche Projektakteure zunächst ein Fremdwort, während Begriffe wie Schulung, Workshop und Unterweisung wohlbekannt sind. Es war daher für die wissenschaftliche Projektbegleitung notwendig, die eingesetzten „Maßnahmen“ in Kategorien der Kompetenzentwicklung zu „übersetzen“. Als „Übersetzungshilfe“ diente folgendes Raster, in dem hypothetisch „Formen der Kompetenzentwicklung“ in Beziehung gesetzt wurden zu „Formen des Lernens“, wie wir sie weiter oben diskutiert haben:

Tabelle 1

Formen der Kompetenzentwicklung und des Lernens

Formen der Kompetenzentwicklung	**Formen des Lernens, z. B.**
(a) KE durch Personalauswahl	Betriebliche Enkulturation
(b) KE durch Arbeitsgestaltung	Lernen durch Tätigkeitsausführung (mit Unterformen)
(c) KE durch Lehren	Lehr-Lernen
(d) KE durch Bereitstellung von individuell nutzbaren Ressourcen	Selbstqualifizierung (im Sinne von selbstorganisiertem, expansivem Lernen)

(e) KE durch Bereitstellung von kollektiv nutzbaren Ressourcen	Kollektives Lernen in der Praktikergemeinschaft

Zu (a): Kompetenzentwicklung durch Personalauswahl und Enkulturation

Dass die Schulbildung und eine eventuelle Berufsbildung auch bei der Rekrutierung von WerkerInnen Beachtung findet, wurde weiter oben anhand der Qualifikations- und Zielgruppenbeschreibung schon dargestellt. Da im Projektzeitraum die Personalfluktuation in den Arbeitssystemen eher gering war, konnte der reale Stellenwert der Kriterien Schul- und Berufsbildung bei der Rekrutierung nicht verfolgt werden. Die abschließende Befragung der Projektakteure brachte kein interpretierbares Bild über besonders hoch gewichtete Bewerbereigenschaften. Weder die Bildungsvoraussetzungen noch andere Bewerbereigenschaften stachen als erwünschte besonders heraus. Der Einstellung folgt der Einstieg in die Lernumgebung Betrieb.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Betrieb A vor einigen Jahren, als noch größere Einstellungen in die Produktion getätigt wurden, eine einwöchige Einführungsveranstaltung für neue Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt durchführte. Es handelte sich dabei um eine „Lernwerkstatt“, die sich als "praktisches Assessment" beschreiben lässt. In einer eigens erstellten Produktionslinie hatten vom Arbeitsamt vermittelte Arbeitslose die Möglichkeit, die Produktionsarbeit kennen zu lernen. Nach den ersten Erfahrungen in der Lernwerkstatt gingen die Personen, die noch Interesse hatten, in "echte" Gruppen in der Produktion und diese konnten dann entscheiden, ob sie diese Personen in der Gruppe haben wollten oder nicht. Aufgrund der wirtschaftlichen Gesamtlage und aufgrund einer inzwischen extrem geringen Fluktuation im Unternehmen (es gab in den letzten Jahren kaum noch Einstellungen) wurde die Lernwerkstatt aber nicht mehr weitergeführt.

„Betriebliche Enkulturation“ beschreibt sowohl die Umgebung als auch verschiedene Einzelprozesse des Lernens in der Arbeit bei betrieblichen Neueinsteigern. Zusätzlich zu einem „Lernen durch Tätigkeitsausführung“, das beim Betrieb A

besonders ausgestaltet und effektiviert wurde, gehört dazu die Auseinandersetzung mit der Betriebskultur, der Arbeitskultur „vor Ort“ und die sukzessive Annäherung an reale Praktikergemeinschaften und deren interne Arbeits-, Kooperations- und Lernstile.

Zu (b): Kompetenzentwicklung durch Arbeitsgestaltung und Lernen in der ausführenden Tätigkeit

Die Ergebnisse von Arbeitsgestaltung in Form von „Job Enrichment“ sind vor allem in den Aufgabenprofilen der Betriebe A und B im Vergleich zum nicht entsprechend gestalteten Betrieb C erkenntlich (s. Abb. 2.2). Die vorgenommenen (Betrieb A) oder zugelassenen (Betrieb B) Prozesse der Arbeitsgestaltung haben dazu geführt, dass von den WerkerInnen nicht nur unmittelbar prozessgebundene Aufgaben, sondern auch vorbereitende, disponierende, kontrollierende und optimierende Aufgaben übernommen und erlernt werden konnten.

Die wesentliche Lernform dieses aufgabenbezogenen Lernens ist das „Lernen durch Tätigkeitsausführung“ nach Hacker (2005, S. 739), wobei die Unterformen der

- Sensibilisierung von Sinnessystemen
- psychischen Automatisierung von gleichartig wiederkehrenden Tätigkeitskomponenten

im Zusammenhang von neuen und anspruchsvolleren Aufgaben, die in den Betrieben A und B den WerkerInnen zufallen können, keine maßgebliche Rolle spielen.

Die Unterformen der

- Verbalisierung (begriffliche Fassung von Tätigkeitsabschnitten)
- und der intellektuellen Analyse und Synthese (Aufbau effektiver Arbeitsverfahren für komplexere Prozesse)

heben davon ab und dürften höhere Beiträge zur Kompetenzentwicklung bieten. Weil sich diese Lernformen offensichtlich nicht in ausreichendem Ausmaß „von selbst“ entwickeln, wurden kognitive Trainingsverfahren entwickelt, die deren Herausbildung wirksam unterstützen (s. Hacker/Skell, 1993; Witzgall 2003). Betriebe haben demnach prinzipiell die Möglichkeit, durch eine günstige

Kombination von Arbeitsgestaltung und Trainingsgestaltung ein Optimum der arbeitsimmanenten Kompetenzentwicklung, in Verbindung mit nachweislicher Produktivitätsverbesserung, zu gestalten.

Tatsächlich war ein Zusammenhang zwischen der „Arbeitsgestaltungsgüte“ und dem Niveau der tätigkeitsbegleitenden Trainingsgestaltung im Betriebssample erkennbar:

- Beim Betrieb C mit geringen Tätigkeitsanforderungen:
  Mit Ausnahmen wurden nur einfache Anlernhilfen (Einweisungen, Beistellen, kurze Instruktionen) angeboten; die Einarbeitung der WerkerInnen dauerte etwa 1 Woche.

- Beim Betrieb B mit höheren Tätigkeitsanforderungen:
  Die Einarbeitung dauerte mehrere Monate und wurde durch Unterweisungen, gegenseitige Anlernung und durch Mentoren (Meister, Facharbeiter) unterstützt. In Abhängigkeit von der Bewährung bestand die Möglichkeit, komplexere Betriebsmittel zu übernehmen und sich dort einzuarbeiten.

- Beim Betrieb A mit ebenfalls höheren, stärker gespreizten Tätigkeitsanforderungen:
  Hier kam eine Palette aus Einarbeitungshilfen, Unterweisungen und Patensystemen zum Einsatz. Für die Einarbeitung wurden Zeiten von einem Monat (für ein Einzelsystem) bis zu mehreren Monaten (alle Arbeitsstellen in einer Gruppe) angegeben. Von besonderer Bedeutung für die permanente Stimulierung des tätigkeitsbegleitenden Lernens war der regelmäßige Arbeitsstellenwechsel in den Gruppen, noch mehr aber die immer wieder vorgenommene Versetzung in andere Gruppen und Arbeitsbereiche.

Kognitive Trainingsverfahren waren als solche in keinem der drei Betrieb bekannt, allerdings ist davon auszugehen, dass v. a. bei Unterweisungen Verbalisierungsmethoden in Ansätzen zum Tragen kamen. Die Nichtkenntnis entspricht der Realität in den allermeisten Industriebetrieben in Deutschland, wo das methodische Niveau der REFA-4-Stufen-Methode in den seltensten Fällen

überschritten wird (eigene, umfangreiche Erfahrungen). Statt auf besseres Training wird meistens auf zusätzliche „Schulungen“ gesetzt.

Die Konsequenz dieser Kombination von Job Enrichment, Schulung, Unterweisung und Einarbeitung dürfte darin liegen, dass sich vor allem die Unter-Lernform der „intellektuellen Analyse und Synthese“ ungenügend in den betrachteten Produktionsarbeitssystemen verbreiten konnte. Auf der anderen Seite leistete die eingesetzte Kombination in den beiden Betrieben A und B genug, um einen Teil der WerkerInnen, auch ältere ohne jegliche Berufsausbildung, auf angehobene Positionen (Selbsteinrichter und sog. Plus-Werker) zu bringen und dort auch zu halten.

Zu (c): Kompetenzentwicklung durch Lehren und Lehr-Lernen

Lehr-Lernformen mit personaler Unterstützung sind vor allem in Gestalt sogenannter Schulungen weit verbreitet. Es handelt sich hierbei teilweise um Pflichtveranstaltungen (Arbeitssicherheit, Qualitätssicherung u. ä.) in der Regel von kurzer Dauer (selten mehr als eine Stunde, meistens darunter). In allen drei Projektbetrieben gehörten derartige, arbeitsnahe Schulungen zum Standardangebot. Der Schwerpunkt liegt in der Regel auf der Vermittlung von Kenntnissen. Eine spezielle Methodik zur Verknüpfung dieser Kenntnisse mit der Herausbildung praktischen Könnens war in keinem Projektbetrieb ersichtlich. Es blieb also in der Regel den Adressaten überlassen, wie sie die vermittelten Kenntnisse praktisch verwerten bzw. praktische Fragestellungen in die Schulungen einbringen konnten.

Bemerkenswert ist, dass im Rahmen des Projektes alle drei Betriebe einen großen Teil ihrer Aktivitäten auf Schulungsmaßnahmen richteten:

- Im Betrieb A wurde als eine Art Stützungsmaßnahme für die Weiterentwicklung ihres Gruppenarbeitssystems (siehe unten) das schon vorhandene System von Schulungen aktualisiert und leicht erweitert.

- Im Betrieb B wurde ein bis dato nicht vorhandenes Kurssystem für die Werker im Arbeitssystem „Stanzerei“ entwickelt, welches vor allem auf die Vertiefung von fachlichen Kenntnissen ausgerichtet war.

- Im Betrieb C wurde – trotz des aufgezeigten Entwicklungsbedarfs - auf weiterführende Maßnahmen der Arbeitsgestaltung verzichtet und stattdessen ein System von kurzen Kursen entwickelt, dessen inhaltliche Bezüge nicht aus der Aufgabenstruktur und kaum aus der Problemstruktur der einbezogenen Arbeitssysteme resultierte, sondern aus den Strukturen des offiziell eingeführten, am Toyota-Modell angelehnten „Produktionssystems“. Diese Kurse wurden, soweit sie in der Projektlaufzeit überhaupt stattfanden, weitgehend von den Fachkräften im System und kaum von den WerkerInnen besucht, weil letztere wegen permanenter Engpasssituationen schwerlich freigestellt werden konnten.

Außer-Haus-Schulungen wurden den Werkern nur beim Betrieb B (sog. Herstellerschulungen) und beim Betrieb A (Gruppensprecher-Schulungen, Arbeitssicherheits- und Technik-Schulungen) angeboten. Die überwiegende Anzahl der Angebote richtet sich an spezielle Funktionsträger (Gruppensprecher, Maschinenführer) und Lerninteressenten. Insbesondere die Gruppensprecherschulungen hatten eher einen Workshop-Charakter, nahmen also die Erfahrungen der Teilnehmer auf und halfen bei der Erfahrungsverarbeitung.

Schulungen und Kurse wurden von den Projektakteuren auch damit begründet, dass sie den Interessen der Adressaten an mehr Fachwissen entgegen kämen. In allen drei Projektbetrieben, sogar beim Betrieb C mit eher niedrigen arbeitsimmanenten Lernanforderungen, gab es ein Interesse an Fachwissen zu (Reihenfolge der Präferenz): Maschinen- und Automatisierungstechnik / Produkte und Kundenbedarfe / Wirtschaft und Firma / Messen und Prüfen. Die Meinungen der Vorgesetzten zur Notwendigkeit von mehr Wissen (z. B. technisches Fachwissen, Wissen über Krankheiten und Behandlungsmöglichkeiten) waren aber geteilt. Und die Vorstellungen, wie Mehrwissen vermittelt werden könne, waren eher vage. Das Orientierungswissen der Vorgesetzten war im Bereich der fachlichen Wissensvermittlung für WerkerInnen also eher als gering einzuschätzen.

Befragt nach den als besonders hilfreich empfundenen Angeboten oder Maßnahmen, die das Lernen in der Arbeit unterstützen können, rangierten bei den WerkerInnen Schulungen wie auch Workshops „unter ferner liefen“. Es ist bei dieser Adressatengruppe also anzunehmen, dass sie Schulungen kaum als Möglichkeit zur Aneignung erwünschten Wissens erkennt und nutzt.

Vor den Vorgesetzten der WerkerInnen wurden Schulungen dagegen mehr geschätzt. In der Abschlusserhebung wurde betont, dass Schulungen im Vergleich zu anderen Lernformen die bessere Möglichkeit böten, „gezielt das Richtige“ zu vermitteln, sie deshalb auch effizienter seien. Dabei wurde deutlich, dass Schulungen auch als eine Art Sammelbegriff für alle Lehrprozesse im Unterschied zu „naturwüchsigen“ Lernprozessen benutzt wurden und dass die Unterscheidung zwischen Wissen und Können bei den durch Schulung vermittelten Inhalten als nicht so relevant angesehen wurde.

Wie bei den Trainingsmethoden gibt es auch bei der Lehrmethoden erprobte Alternativen: Vor allem das auch in der Berufspädagogik bekannte Lernaufgaben-Konzept vermeidet die vor allem bei den hier gefragten Zielgruppen potentiell problematische Trennung von Wissens- und Könnenserwerb und ermöglicht gleichzeitig eine Reduzierung der Lehraktivität zu Gunsten der Lernaktivitäten. Im Erstprojekt CLAUS wurde nachgewiesen, dass auch Angelernte sich auf diese Art und Weise komplexe Lerninhalte (in diesem Fall die CNC-Programmierung) aneignen können (Krogoll u.a. 1986). Auch dieses Konzept stößt offensichtlich auf größere Umsetzungsbarrieren in den Betrieben, vor allem außerhalb der Berufsausbildung. In unserem Sample war es unbekannt bzw. ungenutzt. Nur beim Betrieb A gab es die Praxis, dass von den Meistern an die WerkerInnen Lernaufgaben gegeben wurden (Z. B. Erlernen der Zusammensetzung eines Produktes mit Unterstützung durch eine kompetente Kollegin) . Auch wenn diese Lernaufgaben nicht diesen speziellen didaktischen Hintergrund hatten, sind sie als eine interessante und leicht zu etablierende Alternative zu Schulungen zu werten.

In allen Projektbetrieben waren interaktive Arbeits- und Lernmethoden (Workshops, Qualitätszirkel ...) bekannt und eingeführt, real aber eher wenig genutzt. Bei der Weiterentwicklung der Schulungs- und Kurssysteme wurden auch Workshops

integriert, welche dazu dienen sollten, die reale Problemstruktur zu erkennen und kaizen-artig zu verbessern. In den Augen der Werker und Pflegeassistenten gehörten die interaktiven Methoden aber nicht zu den bevorzugten Lehr-Lernformen (eine entsprechende Beurteilung gaben auch die unmittelbaren Vorgesetzten). In der abschließenden Akteursbefragung wurde deutlich, dass es für die Befragten schwierig war, die Lerneffekte dieser Veranstaltungsformen zu erkennen und zu gewichten.

Zu (d): Kompetenzentwicklung durch Bereitstellung von individuell nutzbaren Ressourcen des Lernens

Selbstverständlich kommen nonpersonale Ressourcen wie Zeit, vor Lärm und Störungen geschützte Räumlichkeiten, Medien und Wissensspeicher nicht nur der Selbstqualifizierung (i. S. eines autodidaktischen Lernen im Arbeitskontext), sondern auch den anderen Lernformen zugute. Hier soll jedoch die Selbstqualifizierung (im Sinne von selbstorganisiert und expansiv) als eigene Lernform, die weder mit dem Lehr-Lernen noch mit dem Lernen durch Tätigkeitsausführung identisch ist, fokussiert werden: Bei letzterer Lernform erfolgt die Rückmeldung durch die Tätigkeit selbst (Erfolg), beim autodidaktischen Lernen muss die Rückmeldung „Lernfortschritt“ durch den Lerner selbst erzeugt werden.

Nicht nur das Vorhandensein, sondern vor allem die Nachfrage nach potentiell lernförderlichen Ressourcen gab Aufschluss über die Realität von Selbstqualifizierung. Diese Nachfrage schien aber eher gering ausgeprägt, wie unsere Befragungen zeigten:

- Das Interesse an guten Handbüchern und Anleitungen war wesentlich geringer als das Interesse an direkter, personeller Unterstützung bei Handlungsproblemen.
- Auch IT- und internet-gestützte Lernzugänge rangierten in der Wertschätzung der WerkerInnen relativ weit hinten.
- Es wurde zwar fehlende Zeit für Einarbeitungsprozesse aber nicht für „aus dem unmittelbaren Arbeitsprozess ausgegliederte Lernprozesse“ reklamiert.
- Auch die Ressource „Freizeit“ wurde offensichtlich mehr für Reproduktions- als für Lernprozesse reserviert:

- Probleme wurden in der Regel nicht „mit nach Hause“ genommen, sondern es wurde vornehmlich nach Ad-Hoc-Lösungen im zeitlichen Rahmen der Arbeit gesucht.
- Die Nicht-Arbeitszeit wurde nur in Ausnahmefällen für ein tätigkeitsbezogenes Weiterlernen genutzt.

Ergänzend ist anzumerken, dass auch die Einstellungen der Vorgesetzten und Mitarbeiter zum Thema „Selbstlernen“ schwer auf einen Nenner zu bringen waren:
- Die Vorgesetzten erwarteten von „guten“ Werkern zwar, dass diese in der Lage seien, „ständig dazu zu lernen“. Sie verbanden dies aber nicht mit der Erwartung, dass diese ihr Fachwissen eigenständig erweitern.
- Die WerkerInnen gewichteten die Fähigkeit, sich „neues Fachwissen aneignen zu können“, dagegen deutlich höher.

In der Abschlusserhebung wurde der Frage nach Wissensaneignung und „Selbstqualifizierung“ vertieft nachgegangen. Dabei kam heraus:
- In allen Projektbetrieben wurde (in unterschiedlichem Ausmaß, besonders deutlich beim Betrieb B) gewünscht, dass bei den Mitarbeitern mehr fachliches Wissen vorhanden sei.
- In allen Fällen wurde gewünscht, dass die Mitarbeiter sich neues, in der Arbeit benötigtes Wissen selbst beschaffen können.
- In zwei Fällen (Betrieb B und C) wurden in diesem Zusammenhang v. a. auch Motivationsprobleme thematisiert.
- Die Fähigkeiten / Bereitschaften vornehmlich der WerkerInnen „sich auch fachliches, abstrakteres Wissen anzueignen“, wurden im Durchschnitt als „eher niedrig“ eingeschätzt.
- Einen regelmäßigen Wissensaustausch „in die Tiefe“ (Weitergabe von vertieftem Wissen, Fachwissen, wirklich neuem Wissen) gab es nur beim Betrieb B (bezogen auf technische Sachverhalte, v. a. im Rahmen der Projektmaßnahmen) und beim Betrieb A (dort auf Gruppensprecheranforderungen konzentriert). Ebenfalls nur beim Betrieb B wurden Ressourcen (Zeit, Dokumentationen) als weitere Förderungsmöglichkeiten dieses speziellen Wissensaustausches genannt.

- Die Lernform „individuelle Selbstqualifizierung“ wurde von den befragten WerkerInnen nicht explizit gewünscht.
- Mediale Ressourcen für eine Selbstqualifizierung standen v. a. beim Betrieb B (in Form von technischen Anleitungen, Handbüchern, Schulungsunterlagen u.s.w.) zur Verfügung. Im Projekt wurde dieses Angebot in Gestalt sogenannter Projektmappen sogar weiter ausgebaut und personalisiert. E-Learning-Angebote für Werker wurden als wenig relevant eingeschätzt.

Zusammengefasst: Die Lernform „individuelle Selbstqualifizierung durch autodidaktisches Lernen“ wurde bei den betrieblichen Planungen sehr randständig betrachtet. Mit Ausnahme des Betriebs B waren kaum Anstrengungen erkennbar, dieses Lernen durch Ressourcen zu unterstützen. Auch methodische Ressourcen wären erforderlich, blieben aber undiskutiert. Im Grunde wurde der Zielgruppe WerkerInnen kaum zugetraut, motiviert-eigenaktiv zu lernen. Die „Lernkompetenz“, welche neben anderen im Empfehlungsvorschlag der Europäischen Kommission (2005) als „Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen“ unter besonderer Betonung auch autodidaktischer Fähigkeiten aufgelistet wurde, muss als Ziel der betrieblichen Kompetenzentwicklung der WerkerInnen erst noch entdeckt werden.

Zu (e): Kollektive Kompetenzentwicklung durch Bereitstellung kollektiv nutzbarer Ressourcen für das Lernen

Kollektive Kompetenzentwicklung ist seit der Wiederentdeckung des Organisationalen Lernens und vor allem in Folge der international stark beachteten Veröffentlichungen von Lave und Wenger (1991 und 1998) zu einer eigenständigen Thematik geworden, die nicht mehr als bloßes Appendix individueller Kompetenzentwicklung abgehandelt werden sollte. Vor allem das weiter oben schon skizzierte Konzept des „situierten Lernens“ in „Praktikergemeinschaften“ (Communities of Practice) erscheint geeignet, um das Phänomen kollektiver Kompetenz und Kompetenzentwicklung zumindest besser auszuleuchten.

Im Mittelpunkt gemeinsamer Kompetenzentwicklung stehen nach Lave/Wenger (1991) „gemeinsame Unternehmungen“, derer sich die Akteure jedoch nicht unbedingt bewusst sein müssen. In den Projektbetrieben waren folgende

Mitarbeiter-Praktikergemeinschaften mit folgenden gemeinsamen Unternehmungen erkennbar (erschlossen anhand der Werker-Befragungen und werkerbezogenen Tätigkeitsanalysen):

Tabelle 2

Übersicht zu den Projektbetrieben

	Praktikergemeinschaft	**Gemeinsame Unternehmung**
Betrieb A	Schichtgruppen, die teilweise Subgruppen rund um Produktionsanlagen herum enthalten	Gewährleistung einer optimalen Arbeitsverteilung und Arbeitsleistung mit einen Planungszeitraum von mindestens einer Woche; Optimierung der Vorgehensweisen bei der Nutzung der Produktionsmittel.
Betrieb B	Informelle Kooperationsbeziehungen zwischen Werkern und Facharbeitern, rund um bestimmte Maschinen herum	Das Produktionsprogramm schaffen, ohne in zeitliche und prozedurale Engpässe zu geraten.
Betrieb C	Informelle Kooperationsstrukturen an den Montagelinien	Gemeinsame Aufgabenausführung, um Mängel der Arbeitsplatzgestaltung und Auftragseinlastung auszugleichen.

Während beim Betrieb A formelle (teilautonome Gruppenarbeit) und informelle Strukturen in realen Praktikergemeinschaften zusammenflossen, bestanden bei den beiden anderen Projektbetrieben nur informelle Strukturen. Nur beim Betrieb A wurden die Kooperationsstrukturen explizit mit kollektiven Zielvorgaben (ein bestimmtes Produktionsprogramm in einem vorgegebenen Zeitrahmen mit

definierten Personalumfängen realisieren), aber auch mit den zur Vorgabenerfüllung notwendigen Ressourcen ausgestattet: Dazu gehören personelle Ressourcen wie Gruppensprecher mit Verfügungszeit, nonpersonelle Ressourcen wie Zeit für Gruppengespräche aber auch methodische Ressourcen wie z. B. Lehr-Lernaufgaben, die vom Meister auf die Gruppen übertragen wurden. In den Arbeitssystemen des Betriebs A wurden denn auch die höchsten Intensitäten der praktischen Kooperation festgestellt (s. Tabelle 3, gemessen mit eigenen Skalen - Wertebereich 1 bis 4 - in Anlehnung an Weber 1997):

Tabelle 3

Ergebnisse der Erhebung zur Kooperation in den Arbeitstätigkeiten

Arbeitssysteme im	**Produktionsfeinplanung und -steuerung**	**Arbeitsverteilung und Personaleinsatz**	**Gemeinsame Auftragsausführung**	**Verbesserungs- und Optimierungsaufgaben**
- Betrieb A (7 Pos.)	Intensitäten 1 bis 4	Intensitäten 1 bis 4	Intensität 3	Intensitäten 2 bis 4
- Betrieb B (4 Positionen)	Intensität 2	Intensität 1	Intensitäten 1 bis 2	Intensität 3
- Betrieb C (6 Positionen)	Intensitäten 1 bis 2	Intensitäten 1 bis 2	Intensitäten 1 bis 4	Intensität 1

Unabhängig vom „Institutionalisierungsgrad“ und von der Ressourcenausstattung der Praktikergemeinschaften schätzten alle befragten WerkerInnen vor allem folgende kooperative Lernformen und „Lernangebote“, die mit praktischen Problemlösungen, gegenseitigen Beratungen und Übungen verbunden sind, als besonders hilfreich ein:

- Unterstützung durch die Gruppe / durch Kollegen
- persönliche Lernberatung (durch Coach oder qualifizierte Kollegen)
- Gruppenbesprechungen über Probleme / Lösungen
- Reichlich Zeit für das Einarbeiten und Üben

Man kann vor allem bei den WerkerInnen, wo diese Favorisierung sehr ausgeprägt war, davon ausgehen, dass die Praktikergemeinschaften als wichtige Ressource

nicht nur für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen und Arbeitsbelastungen, sondern auch der Lernanforderungen wahrgenommen und genutzt werden. Vorgesetzte können diese Ressource z. B. dadurch stärken, indem sie wie beim Betrieb A eine Art Wissensservice bieten, der von den Gruppen beim Meister abgerufen werden kann. Ähnlich positiv wirkte die Mentorentätigkeit des ehemaligen Meisters im Betrieb B. Die Praktikergemeinschaften beim Betrieb C waren dagegen zu fragmentiert und ressourcenarm, um mehr als einfache Hilfestellung beim Umgang mit Engpässen und akuten Problemen zu bieten.

Mit dem Maßnahmenschwerpunkt „Optimierung der Gruppenarbeit“ wurde im Projekt des Betriebs A die Ressource Praktikergemeinschaft noch einmal gestärkt. Schulungen in Form von systematischen Unterweisungen und kurzen Unterrichtungen lassen sich relativ gut in diese kollektiven Strukturen integrieren, weil gemeinsame Praktiken dabei nur punktuell angepasst werden müssen. Sie wurden daher im Projekt gezielt hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und Akzeptanz durch die Gruppen ausgewählt und realisiert. Bei Workshops und ähnlichen Arbeitsformen erscheint aus unserer Sicht eine derartige Integration immer dann schwieriger, wenn es dabei um eine Veränderung gemeinsamer Arbeitsformen gehen soll. Seminare und Lehrgänge stehen relativ weit außerhalb, stören meistens wenig, erhöhen die kollektive Kompetenz aber nur eingeschränkt und bedingt. Workshops und Lehrgänge hatten deshalb auch eine randständige Bedeutung für das Betrieb-A-Projekt.

Beim Betrieb-C-Projekt wurde von einer arbeitsgestalterischen, die Ressource „Kollektiv“ betonenden Lösung völlig abgesehen. Die dortigen Werker-Praktikergemeinschaften, deren Hauptanstrengung der Bewältigung einfacher, aber belastender Arbeitsaufgaben galt und die nur punktuell Know-how-Inputs (zur Qualitätsprüfung und zur Auftragsfertigmeldung) erhielten, lernten weitgehend erfahrungsorientiert. Es ist sehr zu fragen, ob die im Projektzeitraum nur zögerlich angelaufenen, modularen Angebote (Halbtageskurse und kurze Workshops im Arbeitsbereich) die strukturellen Defizite der betrieblichen Kompetenzentwicklung auffangen können. Möglicherweise wurden auch neue Diskrepanzen (z. B. zwischen theoretischem Wissen und deren Umsetzbarkeit in der Praxis) erzeugt

bzw. alte Diskrepanzerfahrungen (z. B. zwischen dem offiziellem Anspruch des Produktionssystems und dessen Realität) aufgefrischt.

Wenn in Praktikergemeinschaften enge, auch problemlösungsbezogene Interaktionen zwischen Werkern und Fachkräften üblich sind, dann beinhaltet der alltägliche Wissenstransfer auch fachliches und methodisches Wissen. Die Werker erhalten dabei Zugänge zu fachlichen Wissensdomänen, deren Aufnahme und Nutzung interindividuell streut, aber durch Coaching gefördert und durch inhaltlich gut passende Kurse verallgemeinert und vertieft werden kann. Die Grundform des Lernens in der Praktikergemeinschaft wurde bei den Projektmaßnahmen im Betrieb B demnach – auch ohne Einführung von Gruppenarbeit - mit neuen, zusätzlichen Lernzugängen versehen, die wegen der Einbeziehung der Werker in die Maßnahmenfindung auch auf hohe Akzeptanz stießen.

Zusammenfassung zu den Punkten (a) bis (e)

Die Basis der Kompetenzentwicklung der WerkerInnen ist und bleibt eine Arbeitsstruktur, die wechselnde, anspruchsvolle Aufgaben beinhaltet und eine Arbeitsgestaltung (job redesign), welche die WerkerInnen mit der fertigungstechnischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung mitnimmt. Konflikte zwischen Lernen und Arbeitsbelastungen können vermieden werden, wenn die Arbeitsstellen gut gestaltet, ein organisierter Belastungsausgleich stattfindet und v. a. zeitliche Ressourcen für Anlern- und Einarbeitungsprozesse gewährt werden. Der Betrieb A war in dieser Hinsicht besonders vorbildlich.

Die wichtigste Lernressource der WerkerInnen ist die Praktikergemeinschaft. Sie stellt eine Art Plattform des gemeinsamen Arbeitens und Lernens dar. Dies gilt vor allem dann, wenn die Praktikergemeinschaften als Ressourcenträger vom Betrieb anerkannt und besonders ausgestattet werden, wie dies im Projekt des Betriebs A der Fall war. Auch die Schaffung von zusätzlichen Lernzugängen im Betrieb B wertete die informellen Praktikergemeinschaften aus Werkern und Facharbeitern auf und stieß deshalb auf gute Resonanz.

Die wichtigste, alltägliche Lernform der WerkerInnen ist das Lernen durch Tätigkeitsausführung (Sensibilisierung der Sinne, psychische Automatisierung). Die damit potentiell verbundenen, höheren Unter-Lernformen der „Verbalisierung“ und „intellektuellen Analyse und Synthese“ werden durch die Methoden Beistellen, Unterweisen und Einarbeitung nur unzureichend angesprochen. Das besondere Potential von kognitiven Trainings wird in der Realität übersehen bzw. ignoriert, weil sich „Schulungen“ wesentlich einfacher implementieren und durchführen lassen.

Schulungen bzw. Kurse können die Grundmethoden Beistellen, Unterweisen, Einarbeiten und Arbeitsstellenrotation vor allem dann sinnvoll ergänzen, wenn ihre Inhalte gut mit den Lerninteressen und -bedarfen der WerkerInnen abgestimmt sind und wenn ein Transfer in die Arbeitspraxis hinein angelegt ist. Bei externen Schulungen kann der Transfer besonders problematisch bzw. förderungsbedürftig sein.

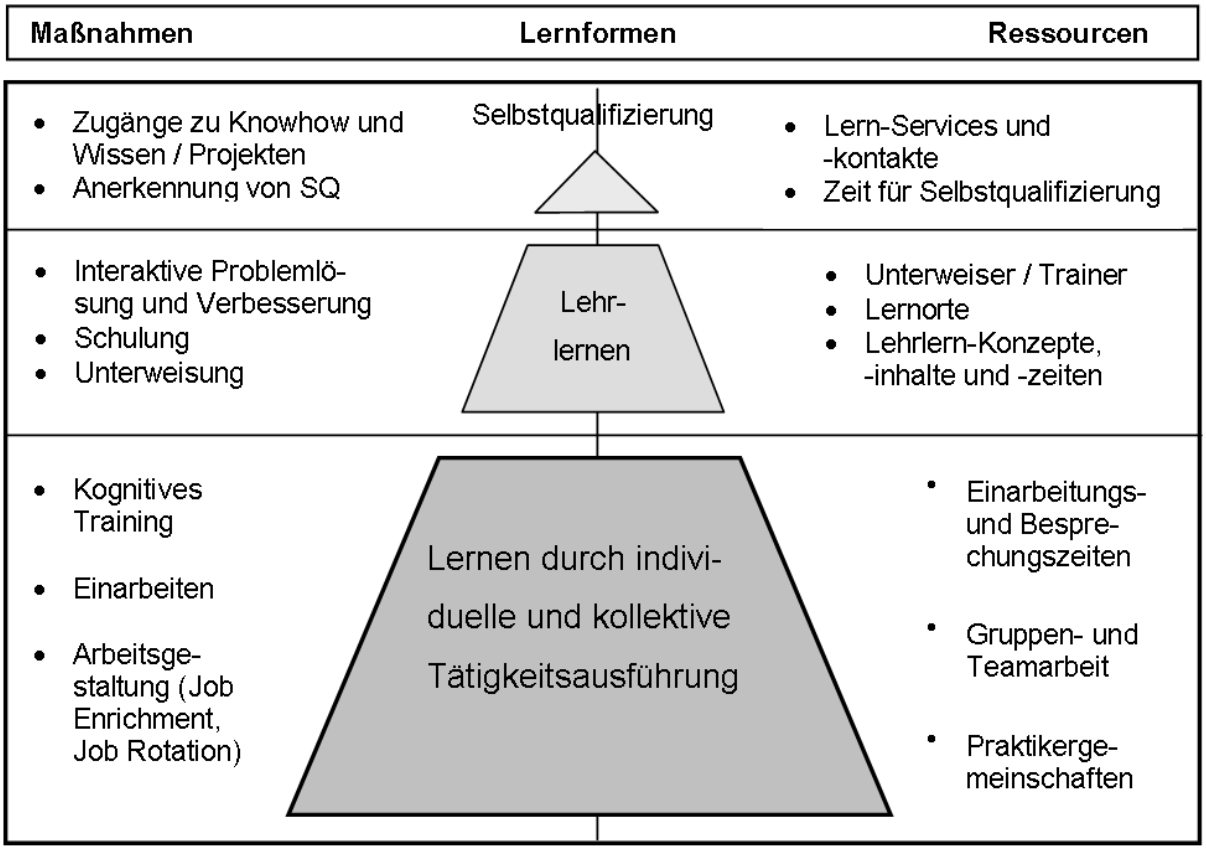
Interaktive Formen der Problembearbeitung und Prozessverbesserung (Kaizen-Workshops, Qualitätszirkel u.s.w.) werden von den WerkerInnen vor allem dann als Lernangebote wahrgenommen und genutzt, wenn sie mit dem „Lernen durch Tätigkeitsausführung“ und dem „situativen, kollektivem Lernen“ in den Praktikergemeinschaften kompatibel sind. Kompatibilität bedeutet hier, dass es kein Neben- oder gar Gegeneinander von informellen und offiziellen Formen des Umgangs mit Problemen und neuen Aufgaben gibt. Die interaktive Erschaffung von „Lösungen“ ist die eine Seite, der Transfer dieser in die reale, kollektive Praxis die andere.

Selbstqualifizierung im Sinne einer selbstorganisierten Ausgliederung von Lernprozessen aus Arbeitsprozessen (wozu auch das Lernen in der Nicht-Arbeitszeit zählt) ist bei der Zielgruppe die eher seltene Ausnahme. Weder die Vorgesetzten noch das betriebliche Management forderten diese Lernform und so war auch keine Förderung dafür erkennbar. Ressourcen in Gestalt von persönlichen Kontakten, Anleitungen, Beschreibungen und Handlungsvorschriften waren hierfür durchaus zugänglich, nicht jedoch explizite zeitliche Ressourcen.

Die nachfolgende Abbildung 3 stellt einen Versuch dar, die wichtigsten Lernformen für WerkerInnen und dafür geeignete Fördermaßnahmen und Ressourcen zusammen zu stellen.

Abbildung 3

Lernformen in der Produktionsarbeit, Maßnahmen und Ressourcen



2.6 Ansatzpunkte und Möglichkeiten der Förderung und Intensivierung kompetenzrelevanten Lernens

Wie im Kapitel 2.4 ausgeführt, sind an ein kompetenzrelevantes Lernen Anforderungen wie Dauerhaftigkeit, Tiefe, Intensität und Eigenaktivität zu stellen. Betrachtet man diesbezüglich die Adressatengruppe WerkerInnen, dann stellt sich unter anderem auch die Frage, inwieweit deren Lernvoraussetzungen mit derartigen Lernqualitäten übereinstimmen bzw. wie sie in Übereinstimmung gebracht werden können.

Bei den im Projekt tätigen WerkerInnen hatten überproportional viele eine nichtdeutsche Muttersprache und eine eher unterdurchschnittliche Allgemein- und Berufsbildung. In Anbetracht zunehmender Symbolarbeit und weiter steigender Kommunikationsanforderungen in der industriellen Produktion wurden sprachliche, auch mathematische Defizite von mehreren befragten Vorgesetzten als Barrieren der Arbeits- und Lernleistung thematisiert. Für einen Teil der WerkerInnen wären kompensatorische Angebote im deutschsprachigen bzw. mathematischen / technischen Bereich angezeigt gewesen, wobei es hier grundsätzlich gute Kooperationsmöglichkeiten z. B. mit Volkshochschulen gibt. Allerdings sollte beim Design der betreffenden Kurse auf einen möglich starken Bezug zu den Inhalten der Arbeitstätigkeit geachtet werden – Angebote „von der Stange“ sind nicht unbedingt geeignet.

Thematisiert wurden aber auch lernkulturelle Defizite, z. B. die Fähigkeit und Bereitschaft zur selbständigen Informationsbeschaffung (aus Fachbüchern, Anleitungen u.s.w.) und zur Weitergabe von Wissen und Knowhow. Auch das Interesse der WerkerInnen für abstraktere Methoden (z. B. des Qualitätsmanagements, Kaizen, Moderation ..) ist insgesamt wenig ausgeprägt gewesen, obwohl diese Methoden zum Standardwerkzeug der betrieblichen Prozessgestaltung gehören. Die Vorgesetzten betrachteten entsprechende methodische Kompetenzen der WerkerInnen ebenfalls als eher nachrangig, sahen deshalb kaum die Notwendigkeit, diesbezügliche Anforderungen zu stellen bzw. Hilfestellungen zu geben. Da methodische Kompetenzen, wie auch die sog. Lernkompetenz, zu den Schlüsselkompetenzen von Beschäftigungsfähigkeit zu zählen sind, versprechen Maßnahmen zu deren Förderung wichtige Beiträge zur Kompetenzentwicklung.

Da das tätigkeitsimmanente Lernen die Hauptlernform der WerkerInnen darstellt, verspricht die Konzeption ihrer Intensivierung, v. a. durch kognitive Trainingsmethoden, weiterhin sehr gute kompensatorische, aber auch kompetenzerweiternde Effekte. Weil aber der von der Arbeitspädagogik ursprünglich angedachte Weg des direkten Transfers dieser Methoden in das Trainingsinventar von Vorgesetzten sich in der betrieblichen Praxis nicht

durchgesetzt hat, sollte nach neuen Wegen Ausschau gehalten werden. Ein Beispiel, wie Verfahren der Verbalisierung und der kognitiven Analyse und Synthese in das tätigkeitsimmanente Lernen implantiert werden können, ist das Medienwerkzeug Lernalbum (www.lernalbum.wissen-koennen.de). Bei dessen Erstellung werden die WerkerInnen direkt einbezogen, erwerben damit methodische Kompetenzen und erhalten gleichzeitig eine mediale Grundlage für kognitive Trainingsmethoden.

Die arbeits- und lernkulturellen Stärken der WerkerInnen kann man v. a. in folgenden Punkten verorten:

- In der Bereitschaft und Fähigkeit zum Aufgabenwechsel und zur Übernahme auch neuer und schwierigerer Aufgaben.
- In der Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation im Arbeitsprozess (untereinander, aber auch mit Fach- und Führungskräften), um auch unter schwierigen Bedingungen die quantitativen und qualitativen Zielstellungen der Produktion zu erreichen.

Gruppen- und Teamarbeitskonzepte wie die des Betriebs A setzen genau an diesen Stärken an und stellen eine besonders gute kulturelle Basis der Kompetenzentwicklung an. Die Ausgestaltungsmöglichkeiten betreffen hier insbesondere die Einbindung der Führungskräfte in der Funktion von Lernservicekräften, die Einführung von gehobenen Werkerpositionen, den temporären Wechsel auch in andere Gruppen sowie die Einbeziehung der Gruppenwerker in die Planung von Lehrlern-Maßnahmen sowie die Förderung von Selbstregulation durch Besprechungszeiten, angepasste Planungsspielräume und Rückmeldungen nicht nur zur Arbeitsleistung, sondern auch zur Lernleistung. Eine Grundvoraussetzung der Entfaltung kollektiver Lernkulturen ist ein Führungsverständnis, das weniger auf Anweisung und Instruktion und stärker auf Support und Ermöglichung setzt.

Den Kompetenzentwicklungseffekten von Praktikergemeinschaften sind jedoch auch Grenzen gesetzt, die mit ihrem unmittelbarem Tätigkeitsbezug und ihrer starken sozialen Einbettung zu tun haben. Lerninhalte, die nicht unmittelbar zum kollektiven Handlungsrepertoire gehören, und Wissensdomänen, welche die nicht

konsensuell in die gemeinsamen Orientierungsgrundlagen aufgenommen sind, laufen Gefahr einer Ausblendung anstelle der Kontextualisierung. Personen mit anderen Arbeitserfahrungen und Wissenshintergründen können es schwer haben, an den Interaktionen der Praktikergemeinschaft beteiligt zu werden. Die „Pflege“ von Praktikergemeinschaften zum Zwecke der Kompetenzentwicklung in der Produktion muss an deren potentiellen Schwachstellen ansetzen, die anderer Natur sind als etwa Qualifikationsdefizite von Individuen. Aus unserer Sicht geht es dabei darum, Grenzlinien durchgängig zu machen und Übergänge herzustellen. Ein Beispiel ist die Öffnung der Grenzlinien zwischen Werker-Tätigkeiten und Facharbeiter-Tätigkeiten wie in der Konzeption des Betriebs B. Hier wurden Kooperationen zwischen Werkern und Fachkräften rund um bestimmte Produktionseinheiten zugelassen und die Kooperations- und Problemlösefähigkeit der Werker durch fachliche Qualifizierung gestärkt. Ein beispielhafter Weg vor allem für Maschinenbediener in der Teilefertigung. Aber auch die Öffnung der Grenzlinien zwischen verschiedenen, nebeneinander existierenden Praktikergemeinschaften durch Treffen der GruppensprecherInnen und durch relativ häufige Versetzung der WerkerInnen in andere Produktionseinheiten wie im Betrieb A ist hierfür beispielhaft.

Als weiteren wichtigen Faktor der Kompetenzentwicklung kann man den Wissenstransfer erkennen, welcher bei der Zielgruppe gerade wegen der bekannt schlechten Zugänge zu konventionellen Kursen und Weiterbildungsmaßnahmen keine zureichende Eigendynamik besitzt. Hier geht es einerseits um den Transfer zwischen den Trägern von (neuem) Fachwissen und dem sog. Erfahrungswissen. Für die WerkerInnen stellen vor allem die direkten Kontakte mit Facharbeitern und Ingenieuren im Arbeitsprozess, die man wie beim Betrieb B durch passende „Schulungsmodule“ aufwerten kann, wichtige potentielle Wissenszugänge dar. Interaktive Arbeitsformen, in die neben WerkerInnen auch „Fachleute“ einbezogen werden, können diesem Wissenstransfer ebenfalls sehr dienlich sein. Hierzu gab es im Betrieb C ausbaufähige Ansätze.

Die höchsten Kompetenzentwicklungseffekte können dem autodidaktischen, expansiven Lernen zugerechnet werden. Dieses Lernen in Form von individueller und kollektiver Selbstqualifizierung war in Ansätzen auch in den Tätigkeitsbereichen der „Geringqualifizierten“ wahrnehmbar (Betriebsprojekte A und B). Während von

„Höherqualifizierten“ erwartet wird, dass sie sich selbst etwas beibringen, sahen sich die Vorgesetzten der WerkerInnen jedoch eher in einer Qualifizierungs-Bringschuld. Diese Bringschuld könnte in den meisten Fällen besser in Form von Lernaufgaben und lernbezogenen Rückmeldungen erfüllt werden (Beispiel Betrieb A) denn in den üblichen Schulungen und Lehrgangsverschickungen. Die Möglichkeiten der Förderung von Selbstqualifizierung auch bei der Zielgruppe WerkerInnen werden aus unserer Sicht unterschätzt. Der Vermittlung der hierfür erforderlichen „Lernkompetenz“ gebührt ein wesentlich höherer Rangplatz in der Zielliste betrieblicher Kompetenzentwicklung von „Geringqualifizierten“ (s. a. Erpenbeck 2004).

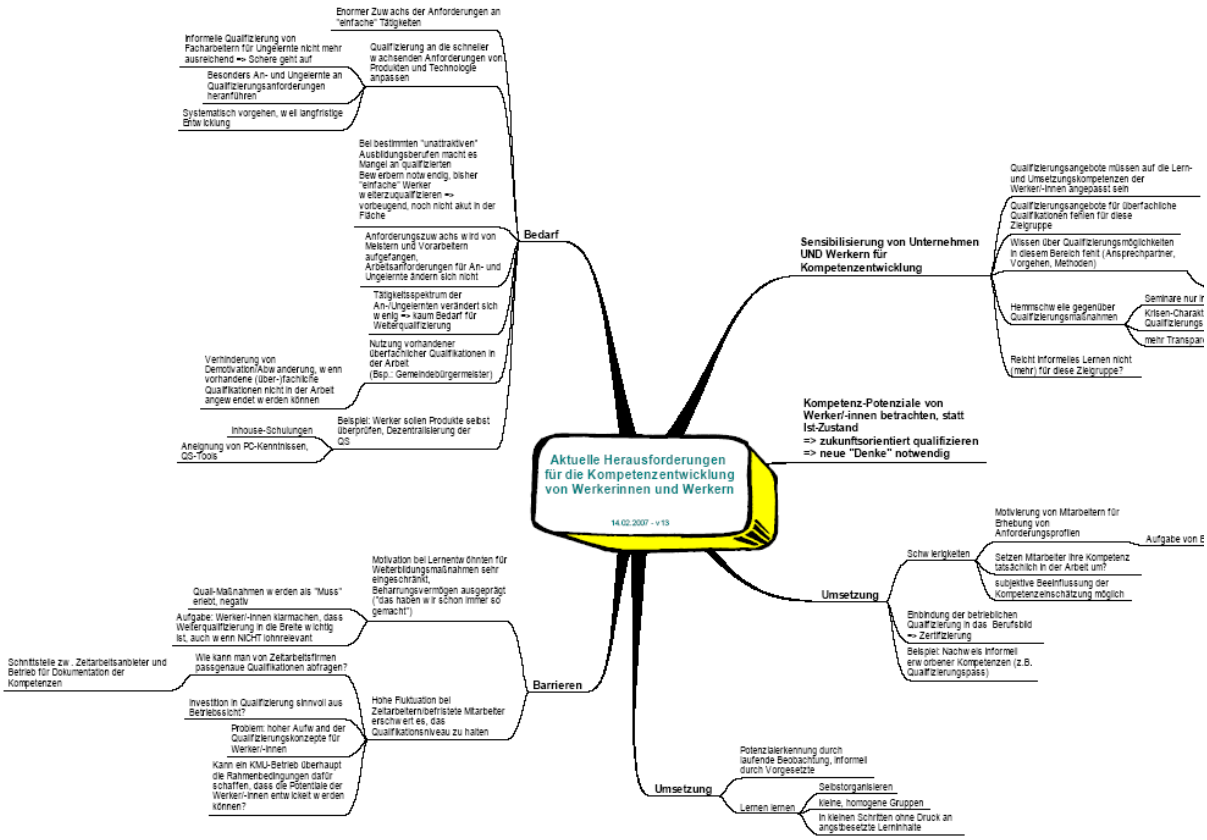
3 Zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

B. Dworschak

Die Begriffe für die betreffende Zielgruppe sind vielfältig: An- und Ungelernte (obwohl letztere in der industriellen Produktion praktisch nicht mehr anzutreffen sind), Geringqualifizierte, Niedrigqualifizierte, Bildungsferne, nicht formal Qualifizierte oder (weniger wertend) im Bereich der Produktion Werkerinnen und Werker. Gemeinsam ist ihnen, dass dieser Personenkreis häufig Arbeitsplätze besetzt, die im Falle von Rationalisierungen, wie z.B. der Einführung neuer technischer Verfahren oder organisatorischer Veränderungen, als erste zur Disposition stehen.

Abbildung 4

Kurzumfrage „Aktuelle Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung von Werkerinnen und Werkern“



Eine Umfrage unter den ca. 80 vornehmlich aus dem betrieblichen Umfeld stammenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fachtagung „Werkerinnen und Werker in der Produktion“ (14.2.07, Stuttgart, Fraunhofer IAO) zum Thema aktueller Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung von Werkerinnen und Werkern illustriert die Dimensionen, Widersprüchlichkeiten und Dilemmata der Diskussion um geeignete Lernarrangements für „Geringqualifizierte“. Von den Teilnehmern wird zum einen ein „enormer Zuwachs der Anforderungen an ‚einfache’ Tätigkeiten“ konstatiert, anderseits wird behauptet, das Tätigkeitsspektrum der An-/Ungelernten verändere sich wenig, so dass kaum Bedarf für Weiterqualifizierung bestehe. Die Motivation von Lernentwöhnten zur Teilnahme an Maßnahmen wird als sehr eingeschränkt empfunden, das Beharrungsvermögen sei ausgeprägt und die Maßnahmen werden als „Muss“ erlebt. „Qualifizierungsangebote müssen auf die Lern- und Umsetzungskompetenzen der Werker/-innen angepasst sein“, wofür neben einem Lernen in „kleinen, homogenen Gruppen“ auch ein Lernen „von angstbesetzten Inhalten in kleinen Schritten ohne Druck“ vorgeschlagen wird. Parallel wird jedoch auch die etwas erschrockene Frage geäußert, ob denn informelles Lernen für diese Zielgruppe nicht (mehr) ausreiche. Wie bereits in

anderen Kapiteln hinreichend dargelegt, scheint dies nicht der Fall zu sein und wir möchten in diesem Kapitel nach einer allgemeinen Einführung daher eine kurze Übersicht über mögliche Lernarrangements sowie in den Betrieben angewandte und erprobte Maßnahmen geben.

3.1 Einleitung

In der Diskussion um Bildungs- und Beschäftigungsprobleme Geringqualifizierter lassen sich laut Reutter (2005) drei Interpretationsmuster identifizieren:

1. Geringqualifizierte haben ein Motivationsproblem. Sie wollen gar nicht lernen.
2. Geringqualifizierte haben unzureichende Lernkompetenzen. Sie sind daher auch nicht beschäftigungsfähig.
3. Es gibt zu wenig Jobs für Geringqualifizierte. Eine Investition in Bildung für diese Gruppe lohnt sich nicht aus betrieblicher Sicht.

Wir wollen den letztgenannten Punkt an dieser Stelle nicht weiter vertiefen, aber es scheint (leider) kaum übertrieben zu sein, davon auszugehen, dass die Gruppe der Geringqualifizierten in betrieblichen Personalentwicklungskonzepten keine Rolle spielt bzw. im Rahmen dieser praktisch nicht existiert. Der erste und der zweite Punkt hängen jedoch eng miteinander zusammen, bedingen einander und können sich zur Abwärtsspirale sowie negativen *self fulfilling prophecy* entwickeln. Die Interpretation oszilliert zwischen Aktivität (Lernungewohntheit) und Passivität (Lernentwöhnung). Auf Grund negativer Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen insbesondere Schulerfahrungen (Kuwan, 2002, S. 168) und Brüchen in Biographien und Karrieren verfügen Geringqualifizierte (obwohl es sich dabei keineswegs um eine homogene Gruppe handelt; vgl. Kuwan, 2002, S. 185)) oftmals tatsächlich über eine schwach ausgebildete Lernkompetenz, was direkt in der Schwierigkeit mündet, sich für anstehende Lernanforderungen zu motivieren (soweit vorhanden). Zu den persönlichen Dispositionen als Barrieren von "Bildungsfernen" zählen sicherlich Faktoren wie "Angst vor Misserfolg", "fehlende Eigeninitiative" (auf Grund diverser Ängste; Zufriedenheit mit der beruflichen Situation, die oft schon gegeben ist, wenn eine Beschäftigung vorliegt; es ist unbekannt, welche Möglichkeiten es gibt und welcher persönliche Nutzen damit verbunden sein

könnte), "geringe Zielorientierung und Planung", "mangelndes Durchhaltevermögen" sowie "geringes Interesse am Lernen" (Kuwan, 2002, S. 158f.). Hinsichtlich der Faktoren Lernbereitschaft und Motivation ist indes zu konstatieren, dass alle im Projekt befragten Werkerinnen und Werker grundsätzlich bereit waren, neue, und auch schwierigere Aufgaben zu übernehmen. Sie sahen sich in der betrieblichen Anforderung, ständig dazu zu lernen und erlebten Veränderungen weniger als Bedrohung, sondern eher als Herausforderung (vgl. Kap 2.3 und Witzgall, 2006). Eine Grundvoraussetzung von betrieblicher Seite ist jedoch, Vertrauen in den Gestaltungswillen und die Gestaltungsmöglichkeiten der Zielgruppe zu haben (vgl. Reutter, 2005, S. 7).

Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, ob es am Arbeitsplatz tatsächlich etwas zu lernen gibt. Wie müssen Arbeitsstrukturen beschaffen sein, dass sie Lernanreize bieten und wie ist Arbeit zu organisieren, dass sie lernförderlich wird?

Hinsichtlich der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen lassen sich verschiedene Einflussfaktoren identifizieren (Baethge; Baethge-Kinsky, 2004). Hierzu zählen die betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten, die Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung, die Kommunikations- und Kooperationsintensität sowie die Partizipationschancen in der Arbeit. Auf die betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten bezogen, wäre in einem ersten Schritt zu beantworten, ob es in dem betreffenden Unternehmen überhaupt Lerngelegenheiten, Qualifizierungsmaßnahmen oder Weiterbildung für die Zielgruppe gibt. Die Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung orientiert sich u.a. an der Möglichkeit, die Arbeit selbstständig einzuteilen. Wird die Arbeit nicht nur ausgeführt, sondern gibt es auch planerische, korrigierende oder prüfende Anteile? Besteht die Möglichkeit eigene Entscheidungen zu treffen? Die Kommunikations- und Kooperationsintensität – und damit die Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes – erhöht sich, wenn die Arbeit eine Zusammenarbeit mit anderen erfordert und wenn Wissen und Informationen über die Arbeit in anderen Bereichen, Abteilungen oder Einheiten des Betriebes vorhanden sind. Partizipationschancen bestehen, wenn die Zielgruppe überhaupt in Entscheidungen miteinbezogen bzw. auf Ideen und Erfahrungen der Zielgruppe zurückgegriffen wird. Allerdings zeigt bereits das Beispiel der drei im Sample (West) vertretenen Produktionsbetriebe, wie unterschiedlich die Ausgangssituation, insbesondere hinsichtlich der Spannweite

der Denk- und Planungsanforderungen in den Tätigkeiten sein kann (vgl. Kap. 2.2, Abbildung 1).

3.2 Lernarrangements / Mögliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von „Geringqualifizierten“ im Überblick

Das „Angebot“ möglicher Lernarrangements und Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung im Allgemeinen ist groß (Jäkel et al., 2006):
Learning by Doing (Erfahrungslernen), Arbeitsanweisungen (Checklisten, Leitfäden), Zugriff auf das Internet/WWW, Fachinformationen und -zeitschriften, Wissensmanagement-Systeme, Fachmessen und Kongresse, E-Learning oder Lernen mit Multimedia (Tutorials, Filme, Lernprogramme, Präsentationen),
Unterweisungen durch Vorgesetzte und Kollegen, Job-Rotation, Interne Schulungen/Weiterbildung im Unternehmen durch Mitarbeiter, Mentoring, Externe Schulungen und Trainings inkl. Hersteller- und Produktschulungen,
Interne Workshops/Meetings, Experteninterviews, Netzwerke, medial gestützter Austausch (z. B. elektronische Netzwerke, Foren, Communities of Practice),

„Neuere“ Lernarrangements (Schüßler, 2004) umfassen: Qualitätszirkel, Lernstätten/ Lerninseln, Coaching, Zukunftswerkstätten, Projekte, Simulationen, Fallstudien, Planspiele, Erkundungen oder auch Telelearning, -tutoring, -teaching, -diskussion und -kooperation.

Welche dieser Lernarrangements eignen sich nun insbesondere für die Zielgruppe der Geringqualifizierten bzw. wie müssen die jeweiligen Maßnahmen ausgestaltet sein, um für die Zielgruppe angemessen zu sein?

Die Landkarte der Empfehlungen zum Thema Weiterbildung von „Bildungsfernen“ (Brüning et al., 2002) plädiert bei der Frage nach geeigneten Lernformen und –methoden dafür, partizipative und handlungsorientierte Formen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zur verstärken, traditionelle schulische Formen wie Frontalunterricht dagegen zu reduzieren. Darüber hinaus habe sich die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bei der Zielgruppe als sehr effektiv erwiesen.

Vorgeschlagen werden u.a. „arbeitsintegrierte Angebote“, „individuelle, aufsuchende Beratung“, „niedrigschwellige Angebote“ und „adressatengerechte Pädagogik“ (Kuwan, 2002, S. 185).

Schließt man nun von der obigen Auswahl an möglichen Lernarrangements jene aus, die bspw. für Lernanlässe geeignet sind, die für die Gruppe der Geringqualifizierten irrelevant sind, die Voraussetzungen beinhalten, welche von der Zielgruppe kaum erbracht werden können bzw. nur unter Schwierigkeiten direkt in der Arbeit der Zielgruppe umgesetzt werden können oder die auf Grund von erheblichen anfallenden Kosten für die Zielgruppe kaum zur Anwendung kommen werden, so scheinen insbesondere folgende Lernarrangements in Frage zu kommen:

- Learning by Doing (Erfahrungslernen)
- Anlernen und Unterweisungen durch Vorgesetzte und Kollegen auch an Hand von Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden
- Job-Rotation
- Interne Schulungen/Weiterbildung im Unternehmen durch Mitarbeiter
- Mentoring
- Externe Schulungen und Trainings inkl. Hersteller- und Produktschulungen
- Interne Workshops/Meetings
- Qualitätszirkel
- Projekte
- Lernwerkstätten

Die im Rahmen von Interviews befragten Werkerinnen und Werker maßen für „eine vollständige Aufgabenbeherrschung“ dem „Lernen in der Gruppe / mit gegenseitiger Unterstützung“ eine hohe Bedeutung zu, gefolgt vom „längerfristigen, individuellen Sammeln von Erfahrungen“. Die „Teilnahme an systeminternen Schulungen / Unterweisungen“ hatte eine geringere Priorität. Besonders hilfreich für „das Lernen in der Arbeit“ erschien ebenfalls die „Unterstützung durch die Gruppe bzw. durch Kollegen“, danach folgten: Eine „persönliche Lernberatung“, „problembezogene

Gruppengespräche“, „reichlich Zeit für das Einarbeiten und Üben“ sowie „gute / verständliche Handbücher und Arbeitsanweisungen“ (vgl. Kap. 2.3).

Im Folgenden sollen die ausgewählten Lernarrangements etwas detaillierter beschrieben, und hinsichtlich ihrer Angemessenheit für die Zielgruppe bewertet werden. Dies soll zum einen unter Einbezug der von den Werkerinnen und Werkern geäußerten Präferenzen geschehen, andererseits sollen hierbei aber auch notwendige Voraussetzungen, mögliche Barrieren und Probleme sowie Kosten/Aufwand-Überlegungen eine Rolle spielen. Soweit vorhanden, sollen die jeweiligen Lernarrangements mit Beispielen aus dem Projekt unterfüttert werden.

3.3 Lernarrangements / Mögliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von „Geringqualifizierten“ im Detail

1. Learning by doing (Erfahrungslernen)

Dieses Lernarrangement kommt den Präferenzen der Zielgruppe (s.o.) sicherlich entgegen. Erfahrungslernen vollzieht sich unmittelbar in der Arbeitssituation und ist damit direkt in die Arbeit integriert. Ausprobieren und Nachmachen stehen im Vordergrund. Ein Austausch mit Kollegen kann den Lernprozess unterstützen (vgl. Jäkel et al., 2006).

Voraussetzungen	Akzeptanz von Fehlern. An Arbeitsplätzen und in Arbeitsprozessen, in denen durch Fehler unmittelbar hohe Kosten bspw. durch Ausschuss entstehen, wird dieses Lernarrangement jedoch kaum Anwendung finden.
Barrieren und Probleme	Wenn die Lernenden völlig auf sich allein gestellt sind, wird dieses Erfahrungslernen vergleichsweise unstrukturiert verlaufen. Lernziele sollten vorhanden und klar sein. Ebenso schwierig wird es, wenn überhaupt kein Austausch mit Kollegen über Fortschritte oder Schwierigkeiten möglich ist.
Kosten und Aufwand	Gering, da das Lernen direkt am Arbeitsplatz stattfindet. Kosten entstehen evtl. durch die Verlangsamung des

	Arbeitsprozesses bzw. durch anfallende Fehlerkosten.

2. Anlernen und Unterweisungen durch Vorgesetzte und Kollegen auch an Hand von Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden

Anlernen und Unterweisungen durch Vorgesetzte oder Kollegen, eventuell gestützt durch Arbeitsanweisungen u.ä. sind in den Betrieben wohlbekannt und wurden in allen Betrieben des Samples (in unterschiedlicher Qualität) praktiziert. In einer Unterweisung erhalten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Informationen und Erläuterungen, die sie für eine angemessene Ausführung der Arbeitsaufgabe benötigen. Anlernen kann im Beistellverfahren, Unterweisungen z.B. nach der REFA-4-Stufen-Methode durchgeführt werden. Die Grenzen zwischen Anlernen und Unterweisung sind fließend. Die Gemeinsamkeiten liegen vor allem in der Einbeziehung von aufgabenerfahrenen Mitarbeitern als Anlernenden/Unterweiser, in der Integration des Lernprozesses in den Arbeitsprozess und im allmählichen Übergang vom Lernen zum Üben (vgl. Witzgall, 2002, S.105 ff; Jäkel et al., 2006 sowie Kap. 4)

Voraussetzungen	Vorgesetzte und Kollegen müssen die betreffende Aufgabe beherrschen, sie müssen wissen, wovon sie reden. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, ihre Kenntnisse zu vermitteln. Dies ist nicht immer der Fall.
Barrieren und Probleme	Wenn der Unterweisende über unzureichendes fachliches Wissen verfügt, sein fachliches Wissen nicht vermitteln kann oder nicht ausreichend Zeit zur Verfügung steht, wird die Unterweisung zur formalen Prozedur und ist wenig effektiv.
Kosten und Aufwand	Sehr geringe Kosten, da Unterweisungen unmittelbar in die Arbeit und ins Alltagsgeschäft integriert werden. Der Aufwand ist sehr niedrig. Zeitliche Ressourcen sind nur für Vorbereitung und Durchführung der Unterweisung notwendig. Wahrscheinlich nicht zuletzt deshalb ist dieses Lernarrangement so weit verbreitet.

3. Job-Rotation

Systematischer Arbeitsplatz- bzw. Aufgabenwechsel von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Unternehmen. Das Unternehmen profitiert durch eine erhöhte Flexibilität in der Einsatzfähigkeit der Mitarbeiter und hat die Möglichkeit, Ausfälle von Mitarbeitern kurzfristig zu ersetzen. Nichtsdestotrotz in den Unternehmen für die Zielgruppe relativ wenig verbreitet, sofern es sich nicht um reine Springertätigkeiten handelt (vgl. Jäkel et al., 2006).

Voraussetzungen	Bereitschaft zum Wechsel, Möglichkeit zum Wechsel
Barrieren und Probleme	Bedenken von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angestammte Arbeitplätze bzw. Arbeitsaufgaben aufzugeben.
Kosten und Aufwand	Nicht unerheblich. Organisationskosten (Abstimmung zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen, Arbeitplätzen). Zusätzlich notwendige Einarbeitung am neuen Arbeitsplatz. Auch ein gewisser Aufwand zur "Pflege" einmal erworbener Fähigkeiten auf verschiedenen Arbeitsplätzen, Arbeitsaufgaben ist notwendig.

4. Interne Schulungen/Weiterbildung im Unternehmen durch Mitarbeiter

Obwohl dieses Lernarrangement von den befragten Werkerinnen und Werkern wie auch das Lernarrangement Unterweisungen nicht absolut präferiert wird, kommt es doch in den Untenehmen auch für die Zielgruppe häufig zum Einsatz. Interne Schulungen sind strukturierte, angeleitete Lernarrangements, die im Unternehmen durchgeführt und durch Mitarbeiter des Unternehmens geleitet werden. Sie sind ein Beispiel zur Gestaltung des internen Wissens- und Know-how-Transfers, die bereits vorhandene Ressourcen des Unternehmens nutzen. In der Praxis kann es dabei um punktuelle, problembezogene Einmalveranstaltungen oder auch längerfristige Schulungsmaßnahmen durch einen institutionalisierten internen Weiterbildungsträger handeln (vgl. Jäkel et al., 2006).

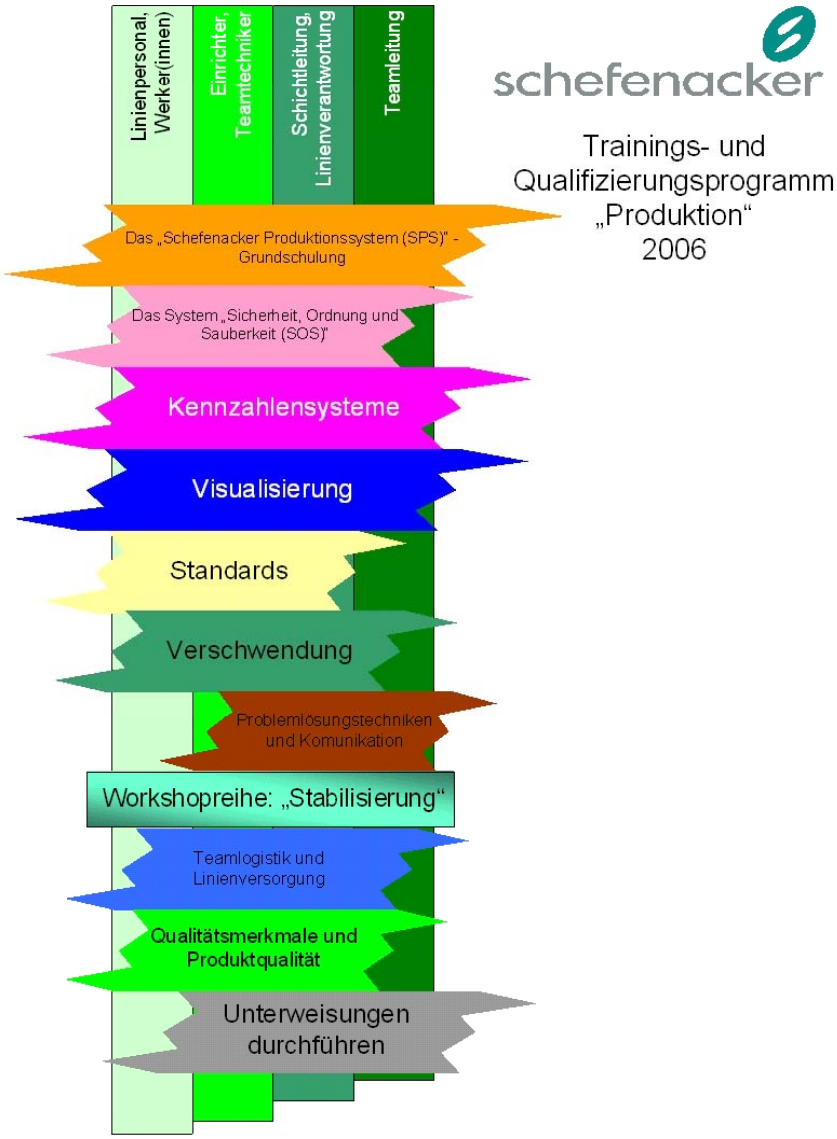
Voraussetzungen	Die Lehrenden müssen ihr Wissen angemessen vermitteln können.
Barrieren und Probleme	Mangelnde Vorbereitung der Schulung, mangelnde Akzeptanz des Lehrenden. Mangelnde zeitliche Ressourcen bzw. mangelndes Material und Ausstattung. Oftmals wird der Transfer des Gelernten in die Praxis in der Schulung nur unzureichend vorbereitet.
Kosten und Aufwand	Je nach Aufwand der Vorbereitung für die Schulung und Umfang der Schulung sind Kosten und Aufwand nicht unerheblich (Freistellungszeiten). Zum Teil erheblicher Organisationsaufwand, um Teilnahme einzelner Personen zu ermöglichen, da im Falle von Werkern die Produktion weiterläuft.

Aus der Praxis I

Alle am Sample beteiligten Unternehmen haben für die Zielgruppe interne Schulungen entwickelt und angeboten. Diese reichten von einzelnen, speziellen Schulungen auf Grund spezifischer Bedarfe bis hin zur Auflegung ganzer Trainingsprogramme (s.u.). In allen Fällen wurde auf die Angemessenheit der Maßnahmen und Materialen für die Zielgruppe geachtet. Dies bedeutet, dass darauf geachtet wurde, möglichst kurze theoretische Einheiten zu gestalten und den größten Teil der Trainings, wenn möglich direkt am Arbeitsplatz durchzuführen bzw. den direkten Arbeitsbezug herzustellen.

Abbildung 5

"Produktion 2006/2007" Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung



Das Projekt bestand aus der:

- Gestaltung, Konzeption und Terminierung eines modularen Trainingsprogramms in Anlehnung an die Elemente des ganzheitlichen Produktionssystems „SPS“
    - Trainingsinhalte des „Schefenacker Produktionssystems“ werden durch weiterreichende Module (z.B. zur Handlungs- und Sozialkompetenz) erweitert.
    - Kurzseminare (3-4 Stunden), welche großteils am Arbeitsplatz mit starkem Praxisbezug stattfinden.

- Einführung von (mehrtägigen) „Stabilisierungsworkshops“

- Im Rahmen dieser Workshops sollen Verbesserungen umgesetzt/angestoßen werden, welche innerhalb des direkten Arbeitsbereiches der Zielgruppe/der Teilnehmer und unter deren Mitwirkung erarbeitet werden.

Es handelt bei hierbei also um eine Mischung der Lernarrangements "Interne Schulung" und "Interne Workshops".

- Einführung des SVS „KOM.-Pass“
  - Zertifizierungssystem der KE-Maßnahmen. Der „KOM.-Pass“ (Kompetenzpass) dient den Teilnehmern als Nachweis an teilgenommenen Trainingsmodulen/Workshops. Er verbleibt beim Mitarbeiter. (Nachweis gegenüber „Dritten“ ist somit möglich.)

Abbildung 6

SVS KOM.-Pass

Die Teilnahme am Trainingsmodul wird durch einen Aufkleber bescheinigt. Da System ist modular, d.h. es könnten weitere Maßnahmen bescheinigt werden (z.B. Staplerschein, Ersthelfer, Sicherheitsunterweisung, Brandschutz, UVV, Produkt- und Prozessunterweisungen, Workshops).

Es handelt sich hier zwar nicht um ein echtes System der Kompetenzdokumentation oder Kompetenzfeststellung, dennoch ist selbst eine derartige Teilnahmezertifizierung für die Zielgruppe eher die Ausnahme. Fast alle am Projekt beteiligten Betriebe hatten ursprünglich Kompetenzdokumentationen (Kompetenzkarten etc.) in Betracht gezogen, faktisch wurde mit Verweis auf notwendige zeitliche Ressourcen zur Etablierung und insbesondere zur Pflege solcher Systeme, kein Ansatz umgesetzt (abgesehen vom oben beschriebenen Zertifizierungssystem).

5. Mentoring

Mentoring ist insbesondere ein Personalentwicklungsinstrument in Führungskreisen und wird bei der Zielgruppe kaum eingesetzt. Das Prinzip, dass eine erfahrene Person (Mentorin bzw. Mentor), ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an eine noch unerfahrene Person (Mentee) weitergibt, ließe sich indes übertragen (vgl. Jäkel et al., 2006).

Voraussetzungen	Bereitschaft des Mentors zum Engagement; gewisse Sympathie zwischen Mentor und Mentee.
Barrieren und Probleme	Es muss Personen geben, die sich zum Mentor eignen.
Kosten und Aufwand	Gering. Je nach dem können in unregelmäßigen Abständen Treffen (auch außerhalb der Arbeit) vereinbart werden oder der Austausch kann direkt im Rahmen der Arbeit stattfinden (in der Produktion bspw. in Pausen, bei Schichtübergaben etc.)

6. Externe Schulungen und Trainings inkl. Hersteller- und Produktschulungen

Externe Schulungen und Trainings werden von den Werkerinnen und Werkern nicht präferiert. In den Betrieben wurden sie für die Zielgruppe auch nur in Ausnahmefällen angeboten (Gruppensprecher- und Herstellerschulungen). In jedem Falle kommen sie nur für Personen mit Vorerfahrungen in Frage (vgl. Jäkel et al., 2006).

Voraussetzungen	Teilnehmer benötigen gewisse Erfahrungen mit Schulungen und Trainings, da ansonsten die vermittelten Kenntnisse kaum verwertbar erscheinen (Schwierigkeit des Transfers).
Barrieren und Probleme	Umsetzung des Gelernten in die Arbeit bzw. in das Alltagsgeschäft. Transfer gelingt kaum, wenn es keine Nachbereitungs- bzw. Reflektionsmöglichkeiten mit Kollegen über das Gelernte gibt. Hilfreich für die teilnehmende Person kann es sein, wenn sie nach der Schulung als Multiplikator des Gelernten fungiert, um auf diese Art und Weise einen Austausch über Transfermöglichkeiten herbeizuführen. Hier stellt sich dann allerdings wieder die Frage, ob die betreffende Person in der Lage ist, das erworbene Wissen weiterzugeben.
Kosten und Aufwand	Vorbereitungszeit auf die Schulung und Teilnahmezeit (Freistellungskosten des Teilnehmenden), eventuell Reisekosten, Kosten für die externe Schulung (z.B. Honorare, Raummieten, Catering)

7. Interne Workshops/Meetings; Qualitätszirkel

Interne Workshops und Meetings haben eine andere Funktion als Schulungen und Trainings. Interne Workshops haben den Erfahrungsaustausch zum Ziel bzw. dienen der direkten Bearbeitung von Problemen. Gemeinsamer Erfahrungsaustausch, Ideenfindung und Gestaltung stehen im Zentrum dieses Lernarrangements. Es befördert insbesondere die Kommunikations- und Kooperationsintensität sowie die Partizipationschancen der Zielgruppe. Bei Qualitätszirkeln handelt es sich um spezielle interne Workshops. Hier werden von einer regelmäßig zusammenkommenden Gruppe an Mitarbeitern Fragen um das Thema "Qualität" im Sinne eine kontinuierlichen Verbesserungsprozesses bearbeitet. Qualitätszirkel bestehen aus einer auf Dauer angelegten Kleingruppe, deren Mitglieder sich regelmäßig für kurze Zeit (1-3 Std.) treffen um unter Anleitung eines geschulten Moderators über ausgewählte oder aktuelle Themen, Probleme, Aufgaben des Arbeitsbereiches zu sprechen, Problemlösungsvorschläge zu erarbeiten und sich gegenseitig über Wissensinhalte zu informieren (Schüßler, 2004).

Auch dieses Lernarrangement eignet sich prinzipiell für die Zielgruppe, wurde aber von den Betrieben im Projekt praktisch nicht angeboten (nur ein Unternehmen zeigte zu Projektende Bestrebungen, Qualitätszirkel im größeren Umfang einzuführen und dabei auch die Zielgruppe und deren Expertise einzubeziehen. Dies geschah allerdings vornehmlich auf Grund von Vorgaben des Mutterkonzerns.). Im weitesten Sinne könne auch Zukunftswerkstätten dieser Art von Lernarrangements zugeordnet werden. Hier geht es darum, gemeinsam Visionen als Grundlage eingreifender Zukunftsgestaltung durch die Beteiligten zu entwickeln. Ausgehend von dieser Zielvision werden danach Strategien entworfen und Entscheidungen getroffen, die sich in Teilschritten dem gewünschten Ziel nähern (Schüßler, 2004). Uns ist kein Unternehmen bekannt, das dieses Lernarrangement zur Anwendung bringt, geschweige denn unter Einbezug der Zielgruppe.

Voraussetzungen	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen bereit sein, sich auszutauchen bzw. gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. Zur effektiven Nutzung ist eine gewisse Erfahrung der

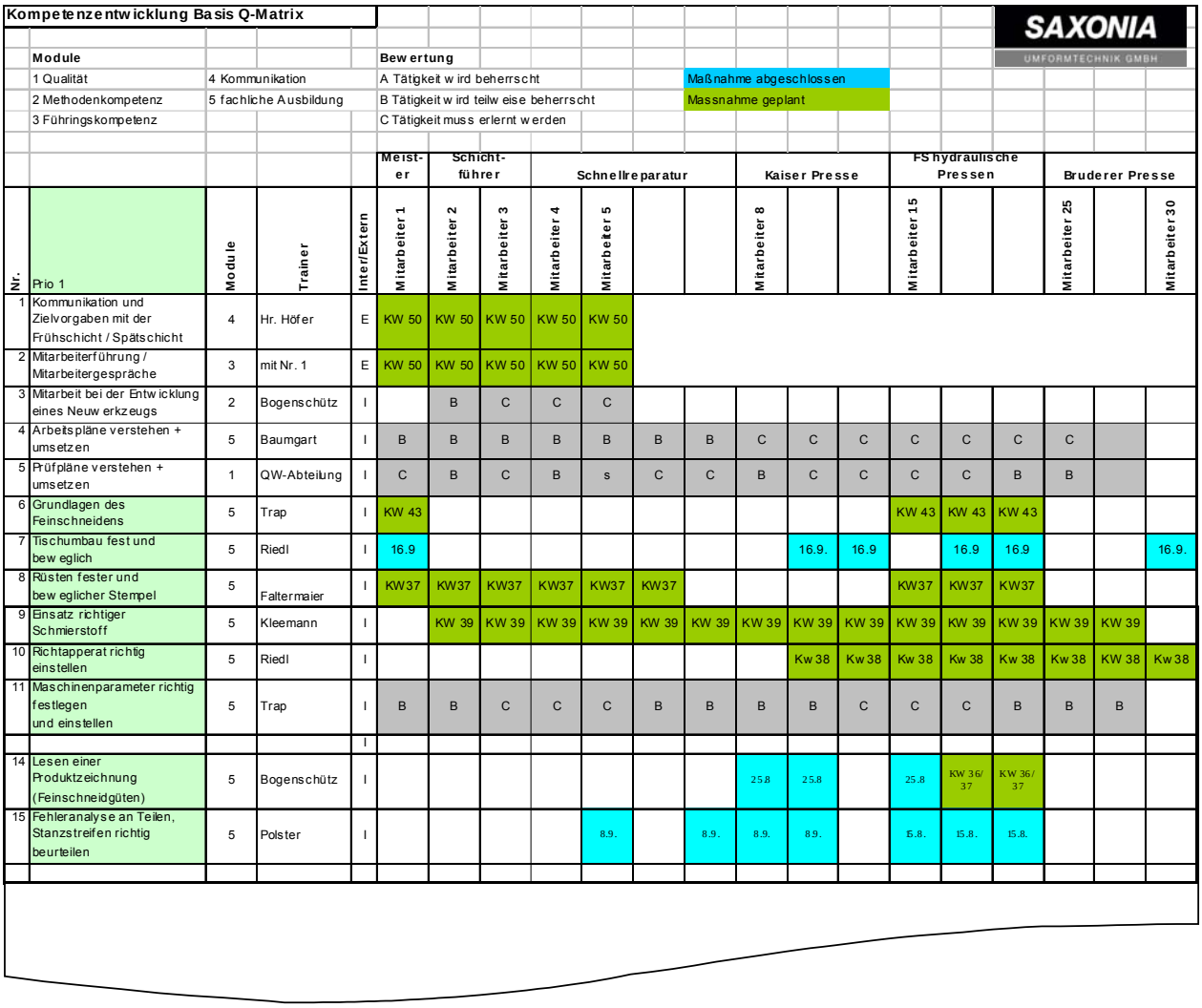
	Teilnehmenden mit diesem Lernarrangement hilfreich, um angemessen in jenem agieren zu können.
Barrieren und Probleme	Unklare Aufgabenstellung bzw. unklare Ziele des Workshops oder Meetings.
Kosten und Aufwand	Freistellungskosten der Teilnehmenden sowie notwendiges Material (je nach bearbeitetem Thema)

Aus der Praxis

Die Besonderheit dieses Projektes war, dass im Rahmen von internen Workshops und Brainstormings die Werker von Anfang an mit eingebunden wurden. Gemeinsam mit allen Beteiligten des Pilotbereichs konnten auf diese Art und Weise gewünschte und notwendige Inhalte definiert und beschlossen werden. Dieser Prozess war nicht reibungs- und problemlos, für die Werker war es offensichtlich sehr ungewohnt überhaupt beteiligt zu werden. Nach anfänglichen Schwierigkeiten und Gewöhnungsphase hatte dieses Vorgehen indes den Vorteil, dass die dann verabredeten Maßnahmen (siehe Ausschnitt unten) auch Konsens zwischen allen Beteiligten waren. Kommunikations- und Kooperationsintensität sowie Partizipationschancen der Zielgruppe wurden auf diese Weise effektiv erhöht.

Abbildung 7

Q-Matrix mit festgelegten Maßnahmen



Kompetenzentwicklung Basis Q-Matrix

SAXONIA UMFORMTECHNIK GMBH

Module		Bewertung	
1 Qualität	4 Kommunikation	A Tätigkeit wird beherrscht	Maßnahme abgeschlossen
2 Methodenkompetenz	5 fachliche Ausbildung	B Tätigkeit wird teilw eise beherrscht	Massnahme geplant
3 Führungskompetenz		C Tätigkeit muss erlernt werden	

Nr.	Prio 1	Module	Trainer	Inter/Extern	Meister	Schichtführer		Schnellreparatur				Kaiser Presse			FS hydraulische Pressen			Bruderer Presse		
					Mitarbeiter 1	Mitarbeiter 2	Mitarbeiter 3	Mitarbeiter 4	Mitarbeiter 5			Mitarbeiter 8			Mitarbeiter 15			Mitarbeiter 25		Mitarbeiter 30
1	Kommunikation und Zielvorgaben mit der Frühschicht / Spätschicht	4	Hr. Höfer	E	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50											
2	Mitarbeiterführung / Mitarbeitergespräche	3	mit Nr. 1	E	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50											
3	Mitarbeit bei der Entwicklung eines Neuw erkzeugs	2	Bogenschütz	I		B	C	C	C											
4	Arbeitspläne verstehen + umsetzen	5	Baumgart	I	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C		
5	Prüfpläne verstehen + umsetzen	1	QW-Abteilung	I	C	B	C	B	s	C	C	B	C	C	C	C	B	B		
6	Grundlagen des Feinschneidens	5	Trap	I	KW 43										KW 43	KW 43	KW 43			
7	Tischumbau fest und bew eglich	5	Riedl	I	16.9								16.9.	16.9		16.9	16.9			16.9.
8	Rüsten fester und bew eglicher Stempel	5	Faltermaier	I	KW37	KW37	KW37	KW37	KW37	KW37					KW37	KW37	KW37			
9	Einsatz richtiger Schmierstoff	5	Kleemann	I		KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	
10	Richtapperat richtig einstellen	5	Riedl	I									Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	KW 38	Kw 38
11	Maschinenparameter richtig festlegen und einstellen	5	Trap	I	B	B	C	C	C	B	B	B	B	C	C	C	B	B	B	
				I																
14	Lesen einer Produktzeichnung (Feinschneidgüten)	5	Bogenschütz	I								25.8	25.8		25.8	KW 36/ 37	KW 36/ 37			
15	Fehleranalyse an Teilen, Stanzstreifen richtig beurteilen	5	Polster	I					8.9.		8.9.	8.9.	8.9.		15.8.	15.8.	15.8.			

8. Lernwerkstatt

Für Lernwerkstätten werden komplette Fertigungslinien oder Fertigungsbereiche nachgebaut und nachgestellt. Dort könne dann die notwendigen Fertigkeiten eingeübt werden. Lernwerkstätten kommen als Lernarrangements für Neubewerber für einen entsprechenden Arbeitsplatz in Frage oder dann, wenn Produktionsprozesse so komplex sind, dass sich der notwendige Investitionsaufwand lohnt.

Voraussetzungen	Ausreichendes Personal zur Betreuung der Lernwerkstatt. Räumliche und zeitliche Ressourcen zum Aufbau.
Barrieren und Probleme	Außer der notwendigen Investitionen eigentlich keine.

Kosten und Aufwand	Extrem hoch. Gesamte Fertigungslinien oder Fertigungsbereiche müssen nachgebaut werden.

Aus der Praxis

Ein am Projekt beteiligter Betrieb hat vor einigen Jahren, als noch größere Einstellungen in die Produktion getätigt wurden, eine einwöchige Einführungsveranstaltung für neue Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt durchgeführt. Es handelte sich dabei um eine „Lernwerkstatt“, die sich als "praktisches Assessment" beschreiben lässt. In einer eigens erstellten Produktionslinie hatten vom Arbeitsamt vermittelte Arbeitslose die Möglichkeit, die Arbeit in der Produktion kennen zu lernen. Nach den ersten Erfahrungen in der Lernwerkstatt gingen die Personen, die noch Interesse hatten, in "echte" Gruppen in der Produktion und diese sollten dann mitteilen, ob sie sich diese Personen in der Gruppe vorstellen konnten oder nicht. Aufgrund der wirtschaftlichen Gesamtlage und aufgrund einer inzwischen extrem geringen Fluktuation im Unternehmen (es gab in den letzten Jahren kaum noch Einstellungen) wurde die Lernwerkstatt aber nicht mehr weitergeführt.

9. Projekte

Obwohl Projekte und Projektarbeit auf Grund der zugeschriebenen Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung, Kommunikations- und Kooperationsintensität sowie Partizipationschancen als sehr lernförderlich einzustufen sind, hat die Zielgruppe praktisch kaum Zugang zu diesem Lernarrangement (vgl. Jäkel et al., 2006).

Voraussetzungen	Mitarbeiter müssen für die Arbeit im Projekt freigestellt werden.
Barrieren und Probleme	Ungewohntheit "Projekte" zu bearbeiten.
Kosten und Aufwand	Sehr unterschiedlich. Abhängig von Größe sowie Art und Weise des Projektes.

3.4 Die Ressourcen "Praktikergemeinschaft" und "Gruppenarbeit"

Wie bereits an mehreren Stellen dargelegt (vgl. insbesondere Kap. 2.5) stellt die Praktikergemeinschaft die wohl wichtigste Ressource für die Kompetenzentwicklung von Geringqualifizierten dar. Die Praktikergemeinschaft stellt allerdings im Vergleich zu Schulungen und Kursen auch ein notorisch unterschätztes Potential der Kompetenzentwicklung dar. Alle Lern- und Unterstützungsangebote, die zum kollektiven Verarbeiten und Lernen der Praktikergemeinschaft gut passen, wurden von Werkern favorisiert und besonders intensiv genutzt (auch wenn diese Nutzung oft nicht bewusst als "Lernen" wahrgenommen wird). Besonders hohe Potentiale besitzen Praktikergemeinschaften mit offenen Grenzlinien zu nichtwerkertypischen Tätigkeitsfeldern, besonders positiv wirkt die Stärkung dieser Praktikergemeinschaften durch Vorgesetzte, die sich als Lerncoach und Know-how-Überträger verstehen. Die klassischen Anlernformen Beistellen, Unterweisen und Instruieren ("schulen") – in Verbindung damit der Arbeitsstellenwechsel – bilden ein Grundmethodenset, das bis auf Weiteres unverzichtbar für die Einführung in Tätigkeiten, Standardisierung von Abläufen und die Anpassung von Tätigkeiten an isolierbare und gut darstellbare Anforderungen (z.B. im Bereich der Qualitätssicherung) bleibt.

Gruppenarbeits- und Teamarbeitsformen stellen eine besonderes gute "kulturelle" Basis für die Kompetenzentwicklung von Werkerinnen und Werkern dar. Eine auf Individuen gerichtete Kompetenzentwicklung lässt einen großen Gestaltungsbereich außer Acht. Nicht nur die kooperative Aufgabenerfüllung, sondern auch die kooperative Selbstqualifizierung leistet mehr, als durch die Aufsummierung individueller Prozesse möglich wäre. Eine wichtige Voraussetzung der Entfaltung kollektiver Lernkulturen ist ein Führungsverständnis, das weniger auf Anweisung und Instruktion setzt und stärker auf Support und Ermöglichung.

Aus der Praxis

Durch die langjährige Erfahrung hinsichtlich der Einführung wie auch mit dem "Am-Leben-Halten" von Gruppenarbeit, hat diese bei dem am Projekt beteiligten Unternehmen einen hohen Reifegrad erreicht. Die systematische Art und Weise, auf die Gruppenarbeit dort umgesetzt wird, bietet den Beschäftigten vielfältige Partizipationsmöglichkeiten. Die Lernarrangements reichen von internen

Schulungen über Anlernen am Arbeitsplatz und Projektarbeit bis hin zur Gestaltung der Aufgabenstruktur (job rotation). Hier wird die Zielgruppe auch in externe Schulungen miteinbezogen, das Lernarrangement "Interne Workshops/Meetings" ist sozusagen standardmäßig in Form von Gruppengesprächen in allen Gruppen etabliert. Insofern kann der Betrieb durchaus als Referenzbetrieb für die Kompetenzentwicklung von Geringqualifizierten im Rahmen von Gruppenarbeit betrachtet werden.

Mit dem Instrument der Gruppenarbeit verfügt das Unternehmen darüber hinaus über eine Möglichkeit, auf etwaige interne Veränderungen in den Bereichen Technologie, Arbeitsorganisation, Aufgabenverteilung und Verantwortung flexibel zu reagieren. Von Seiten der Geschäftleitung wird offensichtlich mitgetragen, dass eine solche Form der Arbeitsorganisation nur mit finanziellem Aufwand seitens des Unternehmens (z.B. in Form von Personaleinsatz beim Aufbau und Pflege des Systems) am Leben gehalten werden kann. Das Unternehmen schafft sich dadurch jedoch eine „Flexibilitätsreserve“ auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die so in anderen Formen der Arbeitsorganisation nicht möglich ist.

4 Optimierung der Einarbeitungsprozesse im Dienstleistungssektor

A. Fritsch

4.1 Neue Beschäftigungsverhältnisse, Beschäftigtengruppen und Qualifikationsanforderungen

Einfache, angelernte Tätigkeiten nehmen zwar seit Jahren kontinuierlich ab, werden aber nicht verschwinden. Zudem haben sich die Arbeitsanforderungen und die erforderlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in Richtung Höherqualifizierung verschoben (vgl. u. a. Ambos, 2005).

Berufliches Downgrading infolge wirtschaftlicher Umbrüche hat besonders in den Neuen Bundesländern zu einem Überangebot qualifizierter Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt geführt (vgl. Pietrzyk, 2002). Entsprechend sind die Anlernpositionen im Unternehmen der Bewachungs- und Sicherheitsbranche aus den *Neuen Bundesländern* durch Umgelernte besetzt, die nicht passend formal qualifiziert sind, aber von den Lern- und Leistungsvoraussetzungen in der Regel Facharbeiterniveau aufweisen. Dagegen konnten bei den Pflegeassistentinnen und -assistenten in der Altenpflege in den *Alten Bundesländern* mindestens zwei Teil-Zielgruppen der Geringqualifizierten unterschieden werden: Die Mehrheit der Zielgruppe stellte auf Anlernpositionen tätige, nicht passend Qualifizierte dar, wobei hier häufig ein Migrationshintergrund ausschlaggebend für die Nichtverwertbarkeit der formalen Qualifikation war. Auf Anlernpositionen tätige, nicht formal qualifizierte Angelernte machten den geringeren Teil der Zielgruppe aus.

Untersuchungen von *Qualifikationsanforderungen bei einfachen Tätigkeiten* unterhalb der Facharbeiterebene in Recycling und Entsorgungswirtschaft sowie in der Metall- und Elektroindustrie haben neuartige Qualifikationsanforderungen in der Richtung aufgezeigt, dass die nach wie vor überwiegend einfachen Arbeitsgänge der gering qualifiziert Beschäftigten zunehmend unter wechselnden Anforderungen flexibel auszuführen sind, d. h. in verschiedenen und wechselnden Umgebungsbedingungen, mit verschiedenen Maschinen oder Werkzeugen für die

Herstellung zunehmend variierender Produkte und Dienstleistungen (Galiläer/Weber, 2006).

Auch für das vorliegende Sample an einfachen Tätigkeiten in der Altenpflege und in der Sicherheitsdienstleistung ist die Schlussfolgerung zutreffend, dass einfache, ungelernte Tätigkeiten ohne Qualifikationsanforderungen nicht mehr anzutreffen sind (vgl. Galiläer/Zeller, 2006).

Isolierte Tätigkeiten sind in komplexe Anforderungssituationen und komplexe Dienstleistungsprodukte eingebunden. Wo früher nur einfachste Arbeitsgänge anzutreffen waren, werden die Beschäftigten im Zuge ganzheitlicher Pflegekonzepte, komplexer Objekt-Dienstleistungen und wechselnder Kundenwünsche mit dynamischen Prozessen und wechselnden Arbeitsanforderungen konfrontiert, die schwer zu planen und als Routine zu erlernen sind. Die zunehmende Nutzung elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien stellt weitere Lern- und Anpassungsanforderungen (vgl. Bauer et al., 2006).

Eine hervorzuhebende Besonderheit der einfachen Tätigkeiten im *Dienstleistungsbereich* im Vergleich zu anderen Branchen besteht im direkten *Kundenkontakt* der Mitarbeiter(innen) auf allen Ebenen. Die Bewertung der Leistung erfolgt i.d.R. direkt durch den Kunden und weniger durch interne Bewertungsmaßstäbe. Die Kunden-Beurteilungen über Dienstleistungsmitarbeitende werden allerdings nicht direkt den Mitarbeiter(innen) sondern deren Vorgesetzten mitgeteilt. Beschwerden seitens eines Kunden/Auftraggebers über Dienstleistungsmitarbeitende hat nach Aussagen der Projektpartner durchaus deren Arbeitsplatzverlust zur Folge. Die Tätigkeit in der (Sicherheits-)Dienstleistungsbranche ist in Ihrer Organisation und Qualität direkt auf die Anforderungen der Kunden ausgerichtet.

Für die angelernt Tätigen in der Sicherheitsdienstleistung war diese Kundenorientierung der entscheidende Unterschied zu gewerblich-produktiven Tätigkeiten.

Der wesentliche Unterschied zwischen der gewerblichen Tätigkeit und der Pflegetätigkeit zeigt sich im zentralen Stellenwert von Emotionsarbeit bei letzterer.

Bei der Befragung der Zielgruppe der Pflegeassistenten wurde dies an mehreren Stellen deutlich, zum Beispiel in folgender Hinsicht:

- Nicht nur der reine Zeitdruck in der Pflegearbeit, sondern v. a. dessen Auswirkung auf die Möglichkeiten zum emotionalen Umgang mit den Heimbewohnern wird als Belastung empfunden. Diese Belastungen werden eher als bei der gewerblich-produktiven Tätigkeiten „mit nach Hause genommen".
- Weil Emotionsarbeit vor allem beim Umgang mit hinfälligen und dementen Heimbewohnern, deren Anteil sukzessive wächst, nicht ohne eine Vorstellung von den psychischen und physischen Hintergründen dieser Erscheinungen realisierbar ist, besteht auch großes Interesse an diesbezüglichen Kenntnissen.

In beiden Dienstleistungsunternehmen bestand ein nicht unerheblicher Teil der Beschäftigten aus geringfügig (und zugleich geringqualifiziert) Beschäftigten, welche die Flexibilitätsreserve der Auftragserfüllung darstellten. Diese wurde jedoch nicht als Zielgruppen in das Projekt einbezogen, da es auf vernünftige Art und Weise aussichtslos erschien, eine Kompetenzentwicklung unter extremen zeitlichen Restriktionen wie jenen für geringfügig Beschäftigte zu betreiben. Auch zum Zwecke betrieblicher Qualitätssicherung müssen Wege gefunden werden, die wachsende Zahl geringfügig Beschäftigter in betriebliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung einzubinden.

4.2 Anlernprozesse als wichtigster Bestandteil der betrieblich-beruflichen Qualifizierung Geringqualifizierter im Dienstleistungsgewerbe

Es ist allgemein bekannt, dass mit steigendem Qualifikationsniveau und/oder mit steigender beruflicher Position die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zunimmt (Kuwan/Thebis 2004). Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung hatten im Jahre 2003 eine Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung von 18 Prozent – Erwerbstätige mit Hochschulabschluss von 51 Prozent. Die Beschäftigten mit dem niedrigsten Status, d. h. die un- und angelernten Arbeiter, hatten 2003 eine Teilnahmequote von 13 Prozent gegenüber 20 Prozent bei ausführenden

Angestellten und 47 Prozent bei leitenden Angestellten. Zudem sind seit 1997 die Teilnahmequoten fast generell leicht rückläufig (Kuwan/Thebis 2004, S. 32, 35). Mangelnde Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bringt ein erhöhtes Risiko für berufliches Downgrading und letztlich ein Armutsrisiko mit sich (Pietrzyk 2002).

Differenziert nach Branchen erweisen sich das Kredit- und Versicherungsgewerbe, des Gesundheits- und Sozialwesen sowie Gebietskörperschaften und Sozialversicherungen als besonders engagiert hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung ihrer Beschäftigten (Bellmann/Leber 2005, S. 85).

Bleibt die Frage, ob das im Rahmen des Konzepts des lebenslangen Lernens verstärkt diskutierte informelle (berufliche) Lernen, insbesondere arbeitsintegriertes Lernen und selbstgesteuertes Lernen, geeignet ist, die Chancen der Geringqualifizierten/ An- und Ungelernten zu Kompetenzentwicklung und Qualifizierung zu verbessern?

Im Jahr 2003 beteiligten sich nach Umfragen 44 Prozent der Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung und 43 Prozent der un- und angelernten Arbeiter. Dabei hat die informelle berufliche Weiterbildung in allen Gruppen eine deutlich höhere Reichweite als die institutionalisierte (Kuwan/Thebis 2004, S. 51 ff.).

Die am weitesten verbreitete Form informellen Lernens Geringqualifizierter ist mit einer Teilnahmequote von 29 Prozent das „Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz“, während das „Lernen am Arbeitsplatz mit Selbstlernprogrammen“ und die „Nutzung des Internets“ bei Geringqualifizierten praktisch nicht verbreitet sind.

Eine als repräsentativ beschriebene Unternehmensbefragung in den alten Bundesländern ergab für das Jahr 2000 neben der bereits ausgeführten allgemein geringen Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten, dass diese Gruppe auch vom Bedeutungszuwachs informeller Lernformen (z. B. im Rahmen von Gruppenarbeit) oder selbstgesteuerter Lernprozesse bisher kaum profitieren konnte.

Dabei bildet das Anlernen am Arbeitsplatz eine Ausnahme: Diese Lern- und Qualifizierungsform wird von 80 Prozent der weiterbildungsaktiven Betriebe der Zielgruppe der Un- und Angelernten angeboten (Ahlene/Dobischat 2003, S. 153ff.).

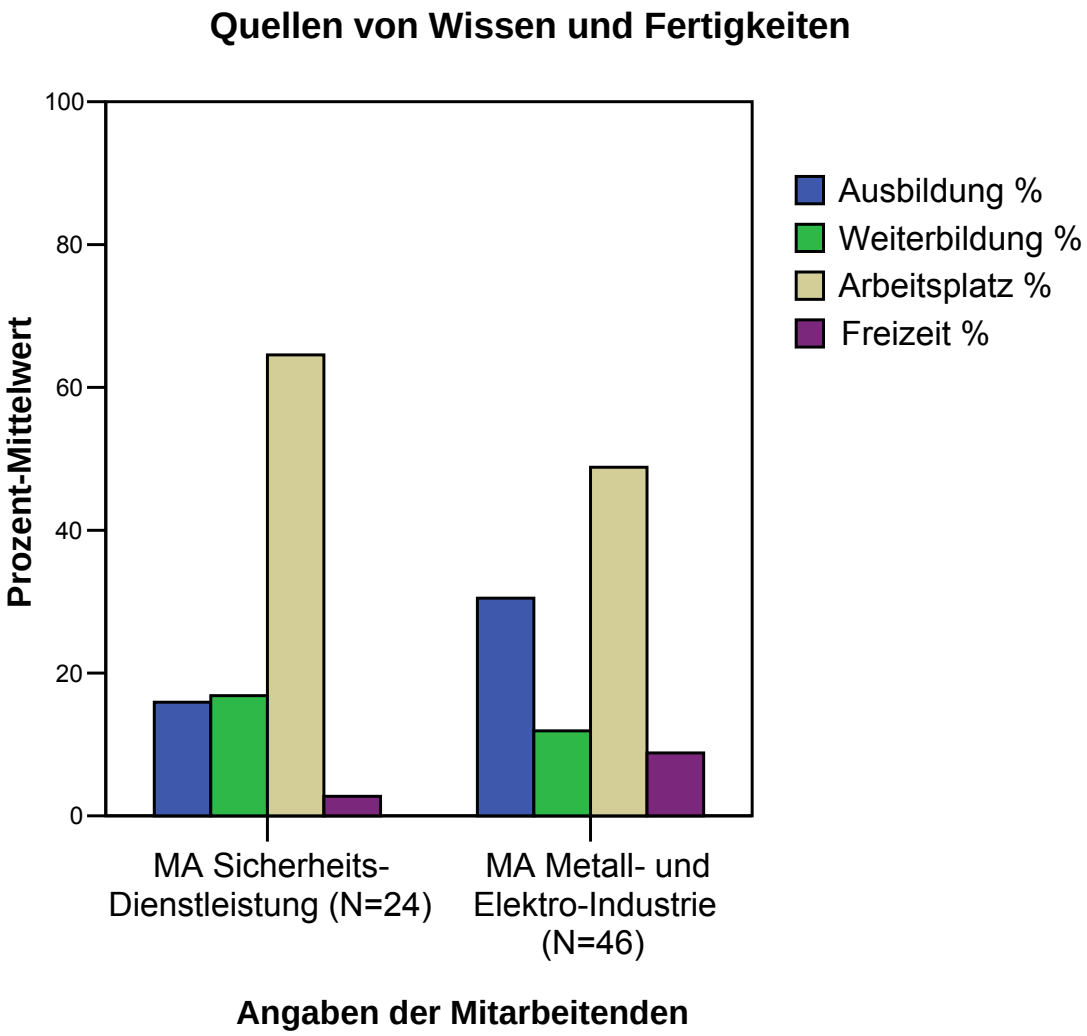
Im Verlauf der vorliegenden betrieblichen Gestaltungsprojekte in Unternehmen der Dienstleistungsbranche war eingeschätzt worden, dass die traditionellen

Anlernkonzepte für geringqualifiziert Beschäftigte nicht mehr ausreichen, um den prozess- und veränderungsinduzierten Lernerfordernissen gerecht zu werden.

Für das im vorliegenden Projekt einbezogene Unternehmen aus dem Bereich der Sicherheitsdienstleistung ergibt sich ein den Erwartungen entsprechendes Bild: Eine Befragung von 24 Mitarbeiter(innen) ergab eine deutliche Dominanz des Arbeitsplatzes als Lernort. Rund 65 Prozent des zur Arbeitsausübung benötigten beruflichen Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten werden subjektiv am Arbeitsplatz erworben. Ausbildung (16%) und Weiterbildung (17%) spielen eine untergeordnete Rolle. Berufsbezogenes Lernen in der Freizeit spielt praktisch keine Rolle. Kontrastierend gegen die befragten Mitarbeiter(innen) aus der Metall-Elektrobranche insbesondere eine relativ geringere Rolle des Arbeitsplatzes (49%) sowie eine bedeutendere Rolle der Ausbildung (30%) an (siehe Abbildung 8)

Abbildung 8

Angaben der Mitarbeiter(innen) eines Unternehmens der Sicherheitsbranche zu berufsbezogenen Lernorten im Vgl. zu Mitarbeiter(innen) aus Metall- und Elektrounternehmen



Zur Vermittlung der für die Arbeitsausübung notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten sind nach einstimmiger Meinung von Mitarbeiter(innen) und Vorgesetzten Einarbeitungsprozesse von überragender Bedeutung, weshalb diese Einarbeitungsprozesse zum Gegenstand der Projekte zur Entwicklung von betrieblicher Lernkultur und individueller Kompetenz wurden.

4.3 Lernkultureller und lernpsychologischer Hintergrund des Einarbeitens und Zusammenhang mit Konzepten der Kompetenzentwicklung

Unterschiede zwischen Könnern und Anfängern liegen nicht bei allen Teiltätigkeiten einer Tätigkeit gleichermaßen vor, sondern nur bei leistungsbestimmenden Teiltätigkeiten (Hacker/Skell, 1993, S.71, S. 83 ff.). Für diese Leistungsunterschiede machen sie die Höhe und Dauer der Anstrengung, den Umfang der Kenntnisse und den Beherrschungsgrad der Fertigkeiten sowie Unterschiede in den Arbeitsverfahren zwischen Laien und Experten verantwortlich. Aufgrund psychischer Automatisierung der Ausführungsweisen des Könners wird objektiv weniger mentale Kapazität beansprucht, die Tätigkeit ist objektiv einfacher, das Zeitdruckerleben wird abgeschwächt und der Kräfteeinsatz ist messbar geringer. Die Einübung von Tätigkeiten führt ihrerseits zu psychisch automatisierten, nicht mehr bewusst kontrollierten Ausführungsweisen von Tätigkeiten. Anfänger und Könner unterscheiden sich also nicht ausschlaggebend in einzelnen Kenntnissen oder Fertigkeiten, sondern in komplexen Vorgehensweisen oder Strategien, deren unselbstständige, integrierte, abhängige Bestandteile jeweils Wissen, Fertigkeiten und intellektuelle Fähigkeiten sind.

Arbeitsverfahren können auf verschiedene Weise erlernt werden. *Das* „klassische“ Einarbeitungsverfahren ist das Beistellverfahren. Dieses beinhaltet die Unterstützung des Neulings bei der Ausführung konkreter Verrichtungen durch einen erfahrenen Berufvertreter, solange bis diese auch ohne Hilfe beherrscht werden (Hacker/Skell, 1993, S.83).

Klassische Einarbeitungskonzepte zielen jedoch auf die Entwicklung von Handlungsroutinen, also die Beherrschung immer wieder kehrender Arbeitsanforderungen. Hier spielt über die aktuellen Arbeitsanforderungen hinausgehendes Lernen und Kompetenzentwicklung eine geringe Rolle.

Durch sog. erfahrungsgestütztes und rückmeldungsbasiertes Lernen beim Ausführen zu erlernender problemhaltiger bzw. neuartiger Tätigkeiten können allerdings neuartige Handlungsstrukturen für komplexere, häufig wechselnde und neuartige Aufgaben entwickelt werden Hacker (2005, S. 739). Stufen des Lernens durch Ausführung komplexerer/problemhaltiger Tätigkeiten sind:

- die Sensibilisierung von Sinnessystemen
- die psychische Automatisierung von gleichartig wiederkehrenden Tätigkeitskomponenten
- die Verbalisierung als Aufbau bzw. Verkürzung der begrifflichen Fassung von Tätigkeitsabschnitten
- die intellektuelle Analyse und Synthese zum Zwecke des Aufbaus effektiver Arbeitsverfahren auch für komplexe Prozesse.

Während die beiden erstgenannten Lernformen durch die traditionellen Einarbeitungsprozeduren und die häufige Ausführung von Tätigkeiten direkt unterstützt werden und auf die Entwicklung von Handlungsroutinen zielen, sind Verbalisierung sowie intellektuellen Analyse und Synthese in der Regel nicht in den Einarbeitungsprozeduren für geringqualifiziert Beschäftigte enthalten. Wegen ihrer Bedingtheit durch komplexere Arbeitsinhalte bieten jedoch gerade diese höheren Lernformen höhere Beiträge zur Kompetenzentwicklung.

Eine Möglichkeit, diese höheren Lernformen zu unterstützen und traditionelle Einarbeitungskonzepte wie das Beistellverfahren zu ergänzen, sind „psychoregulative“ Trainingsverfahren bzw. die Aneignung der psychischen Regulationsgrundlagen (vgl. Hacker/Skell 1993).

Dabei werden gezielt vorrangig die psychischen Grundlagen breit einsetzbarer Arbeitsverfahren und die Einsicht in die wirksamen prinzipiellen technologischen Zusammenhänge gelernt, was zu erhöhter Stabilität der erlernten Arbeitsverfahren und erhöhter Flexibilität bei der Übertragbarkeit auf wechselnde Bedingungen beiträgt. Zentrales Merkmal dieser psychoregulativen Ausbildungsansätze ist die frühzeitige Entwicklung differenzierter tätigkeitsleitender Repräsentationen von der zu erlernenden Tätigkeit und ihren Ausführungsbedingungen. Die Repräsentationen beinhalten in diesem Zusammenhang gesellschaftliche Wertsysteme und Normen, Repräsentation der Ziele, Ausführungsprogramme und Prozesse zur Auswahl und Erzeugung der erforderlichen Programme und sind somit eine Integration von Wissen, Können und Wollen. Am besten erlernt werden Arbeitsverfahren durch das aktive und selbstständige, bewusst auf das Erlernen gerichtete praktische und theoretische Auseinandersetzen mit Aufgaben und der Ausführung der Tätigkeiten.

Anlernen, Unterweisung und Einarbeitung stehen dann im Zusammenhang mit dem übergeordneten Konzept der Kompetenzentwicklung, wenn die Ermöglichung bzw. Stimulierung eigenaktiver und selbständiger Lernprozesse bspw. durch Ermöglichung explorierenden Handelns sowie die Offenheit und Befähigung zu wechselseitigem Erfahrungsaustausch als zentrale Bedingungen für Kompetenzentwicklung angezielt werden (Hacker/Skell 1993). „Psychische Prozesse, die am Lernen beteiligt sind, müssen, wenn sie effektiv wirken sollen, mit einem hohen Anteil Eigenaktivität vollzogen werden. Damit ist sowohl eigenständiges Überlegen und Entscheiden als auch dessen Motivierung auf der Grundlage eigener Überzeugungen und Absichten gemeint. Der Schwerpunkt des Lernens soll weniger auf der bloßen Rezeption von Wissensstoff liegen, auch weniger auf einem Handeln nach autoritativ vermittelten straffen Anweisungen oder Kommandos“ (Skell, 1996, S.28).

Die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Einarbeitungsprozessen beziehen sich fast ausnahmslos auf industrielle Produktionsarbeit. Zwar ist wenig über die Einarbeitung in Tätigkeiten zur Kontrolle und Überwachung von Personen, Gebäuden und Gegenständen oder in Tätigkeiten der Pflegedienstleistungen bekannt, doch rechtfertigt die Universalität menschlicher Tätigkeitsstrukturen und Handlungssteuerung (Hacker 2005) die Analogiebildung zwischen der Einarbeitung in produktive und dienstleistende Tätigkeiten.

Die für individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Lernkulturentwicklung vornehmlich bedeutsamen Aspekte eines informellen, selbstorganisierten, arbeitsimmanenten oder kollektiven Lernens sind jedoch nicht expliziter Bestandteil traditioneller Anlernkonzepte und daher auch in den vorliegenden betrieblichen Gestaltungsprojekten Entwicklungsgegenstand.

Zum Thema „Anlernen und Einarbeiten“ hat Witzgall (2002) relativ umfangreiche, „erfahrungsgesättigte“ Vorschläge zur Intensivierung und Aufwertung gemacht.

4.4 Anlernen, Unterweisen, Einarbeiten – die (traditionellen) betrieblichen Maßnahmen für Kompetenzentwicklung und Lernkulturveränderung

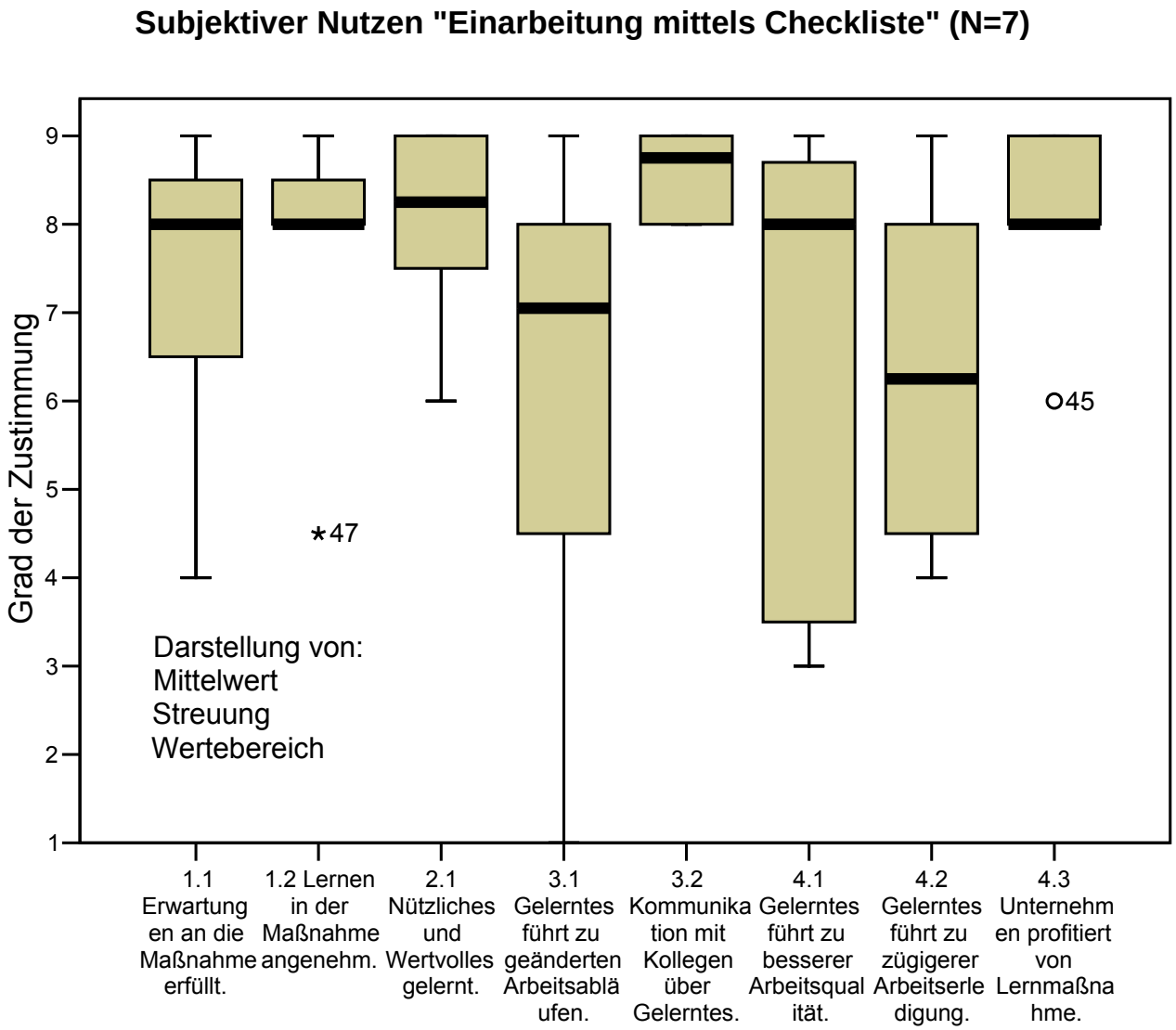
Ausgehend von eingeführten, d. h. traditionellen Anlernkonzepten wurden unterschiedliche betriebliche Maßnahmen zur Optimierung der Einarbeitung in Dienstleistungstätigkeiten angewendet:

Die Einarbeitung im Unternehmen der Sicherheitsbranche erfolgt durch klassisches Beistellverfahren, wobei die Rolle des Experten durch den jeweils diensthabenden Schichtleiter eingenommen wird. Dies wird ergänzt durch punktuelle Unterweisungen und vor allem schriftliche Belehrungen. Die Einarbeitung verlief bislang unsystematisch und dauerte zwischen 1 Woche und 2 Monaten. Im Projektverlauf erfolge eine inhaltliche (Zusammenschau aller relevanten Dienstanweisungen) und zeitliche (135 Stunden) Standardisierung der Einarbeitungsphase für neue Mitarbeitende, wobei in Gesprächen mit Führungskräften und Mitarbeiter(innen) klar wird, dass jedes neue Projekt/ Auftrag ein Neu- und Weiterlernen erforderlich macht.

Es wurde aus bestehenden Dienstanweisungen durch externe Unternehmensberater/innen ein Arbeitsmaterial „Einarbeitungscheckliste“ erstellt, welches als Fahrplan und Selbstlerninstrument sowie als Kontrollbogen sowohl für den Einzuarbeitenden, als auch für die verschiedenen mit der Einarbeitung betrauten Schichtleiter und die Unternehmensleitung fungiert. Nachhaltigkeit im betrieblichen Kontext sollte durch Übernahmen ins betriebliche Qualitätsmanagementsystem erreicht werden. Das Vorgehen der Standardisierung findet vor allem wegen der mit Standardisierung verbundenen Handlungssicherheit und Kosteneinspareffekten bei allen Beteiligten eine hohe Akzeptanz hinsichtlich Zufriedenheit, Lernerfolg, Lerntransfer und prognostiziertem Nutzen (Abbildung 9).

Abbildung 9

Hoher subjektiver Nutzen der instrumentellen Optimierung von Einarbeitungsprozessen in einem Unternehmen der Sicherheitsbranche

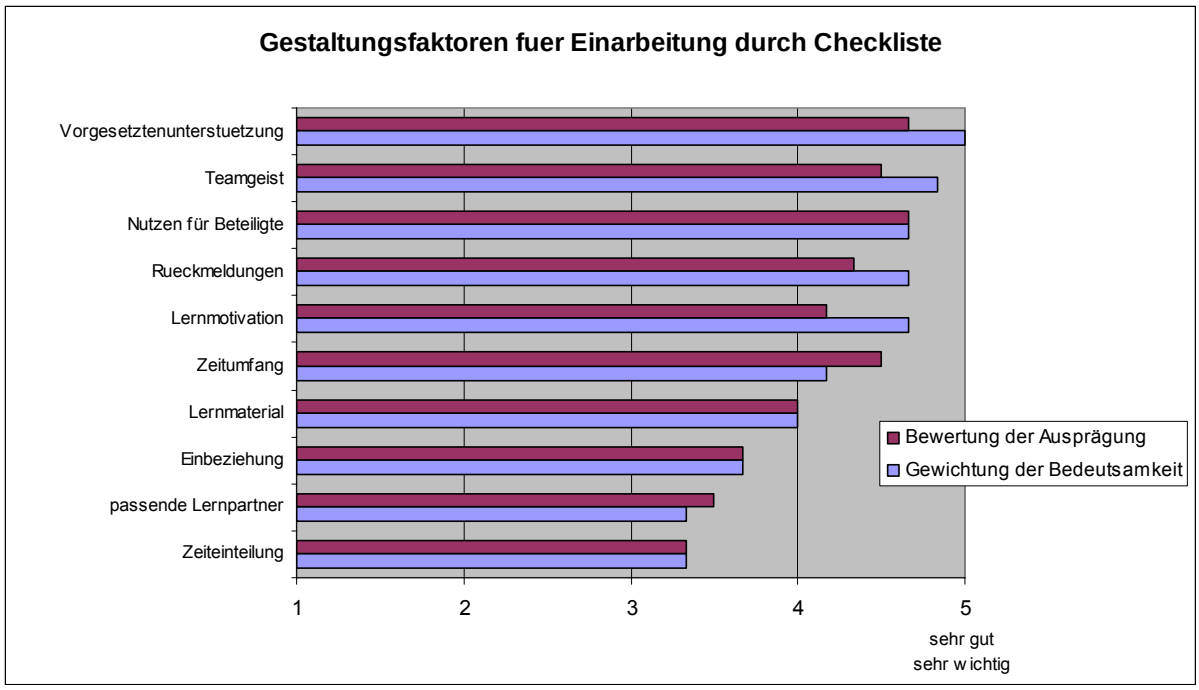


Die relativ hohe Akzeptanz hinsichtlich Zufriedenheit, Lernerfolg, Lerntransfer und prognostiziertem Nutzen wird insbesondere deutlich im Vergleich zu anderen Lernmaßnahmen im selben Unternehmen und mit z.T. den gleichen Beteiligten. Besonders hervorzuheben bei der Lernmaßnahme „Einarbeitungscheckliste“ sind die Förderung der Kommunikation, die höhere Arbeitsqualität und der höhere prognostizierte Nutzen für das Unternehmen.

Die Beteiligten wurden ebenfalls zur Frage der Ausgestaltung der Anlernprozesse interviewt: Besondere Wichtigkeit wird den Gestaltungsfaktoren „Unterstützung durch Vorgesetzte“, „Teamgeist“, „Nutzen für Beteiligte“, „Rückmeldungen“ und „Lernmotivation“ zugeschrieben. Mit Abstrichen auch wichtig scheinen Zeitumfang und Lernmaterial. Weniger wichtig scheinen Zeiteinteilung, passende Lernpartner und Einbeziehung zu sein. Im vorliegenden Fall werden außerdem einige Diskrepanzen zwischen Bedeutung und eingeschätzter Ausprägung insbesondere bei den wichtigen Gestaltungsfaktoren berichtet (Abbildung 10)

Abbildung 10

Gewichtung und Ausprägung von Gestaltungsfaktoren für die checklisten-gestützte Einarbeitung in einem Unternehmen der Sicherheitsbranche (Angaben der Beteiligten, N=7)



Die in der Sicherheitsbranche gewählte instrumentelle Standardisierung der Einarbeitungsprozesse zielt zunächst weniger auf selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen, fördert aber unter dem Primat der „Nullfehler-Toleranz“

bei Sicherheitsdienstleistungen das kollektive - und das Selbstlernen, indem es einen verlässlichen Rahmen für die Einarbeitungsprozesse schafft.

Insofern sind die eigentlichen Erfolgskriterien dieser Art Einarbeitungsprozesse auf Seiten des Unternehmens die Fehlervermeidung und auf Seite der Beschäftigten die Stressprävention durch Schaffung von Handlungssicherheit bei der „routinierten Kontrolle von Personen, Gebäuden und Dingen."

Inwieweit die Standardisierung von Einarbeitungsprozessen eine individuelle Kompetenzentwicklung im Sinne eines Potenzials für die Bewältigung neuartiger Arbeitsanforderungen (Problemlösen) befördert oder behindert, ist im Projektverlauf nicht deutlich geworden. Die Einarbeitungsmethode verhält sich letztlich „neutral" gegenüber anderen bedeutsamen Faktoren einer Kompetenzentwicklung wie Problemhaltigkeit der Arbeitsaufgabe, Handlungsspielraum, Variabilität und soziale Unterstützung (Franke 1993) bzw. die Vollständigkeit der Arbeitstätigkeiten (Hacker, 2005; Bergmann, 1996, S. 175 f.).

Nach Aussagen aller Beteiligten ist der eigentliche Ansatz zur Kompetenzentwicklung der Zielgruppe vor allem die Arbeitsgestaltung, wobei insbesondere die Neuartigkeit, Problemhaltigkeit etc. der Aufträge/Arbeitsaufgaben der Geringqualifizierten die Lernaufgaben verursacht. Lernen findet dabei durch Tätigkeitsausführung statt und wird betrieblicherseits unterstützt durch Kontroll- und Reflexionserfordernisse.

Wesentliche Problemfelder bei der Einbindung der geringqualifizierten Zielgruppe der Pflegeassistenten in den Dienstleistungsprozess in der Altenpflege waren die effektive Einarbeitung in Bezug auf die Ziele des Unternehmens (Anmerkung: Ziele können schlecht eingearbeitet werden), zügiger Erwerb und Anwendung von spezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen aus qualitativen Gesichtspunkten sowie kommunikative Fähigkeiten in Bezug auf Kundenorientierung.

Ebenso wie in der Sicherheitsdienstleistung wurde eine Top-Down-Strategie verfolgt, d.h. ein Einbezug der betroffenen Mitarbeiter(innen) bei der Bestimmung der Lerninhalte und Lernformen fand zu späteren Zeitpunkten im Projekt nur ansatzweise statt.

Bei den Pflegeassistenten vollzieht sich die Einarbeitung in ähnlich traditioneller Weise durch Beistellverfahren in Verbindung mit punktuellen Unterweisungen. Die

Einarbeitung dauert mehrere Monate, wobei Weiterlernen allgemein vorausgesetzt wird. Die geringqualifizierten Pflegeassistenten haben ein kaum geringeres Aufgabenspektrum als ihre staatlich geprüften qualifizierten Kolleg/innen.

Im Projektverlauf wurde „Intervision“ als ergänzende Methode der Einarbeitung eingeführt. „Intervision“ stellt einen über traditionelle - auf die Entwicklung von Handlungsroutinen zielende - Einarbeitungsprozeduren hinausgehenden Ansatzpunkt zu einer Kompetenzentwicklung dar. Bestehende Handlungsroutinen werden hinterfragt um neue, angemessene Routinen herauszubilden (Analyse und Synthese – vgl. Hacker, 2005). Dieser Ansatz der Einarbeitung scheint im Sinne der Aneignung der handlungsregulatorischen Grundlagen zu einer individuellen Kompetenzentwicklung beizutragen (vgl. Hacker/Skell 1993).

Weiterhin fand eine Kompetenzentwicklung durch Bereitstellung kollektiv nutzbarer Ressourcen – Lernen in der Praktikergemeinschaft (siehe oben) statt. In den beteiligten Unternehmen waren die Schichtgruppen jene Communities of Practice, die den allergrößten Teil der Lehr- und Lernanforderungen bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter wie bei der Einarbeitung in neue Aufgabenfelder abgefangen haben. Dabei sind die hauptsächlichen Lernorte die Schichtübergaben und Gruppenbesprechungen. Dabei stehen die Schichtleiter wie die Wohnbereichsleiter vor der Problematik, Wissen, das teilweise besser in Ausbildungseinheiten oder in ausgegliederten Lerntätigkeiten angeeignet werden kann, quasi nebenbei zu vermitteln, wobei sie kaum auf mediale und personale Hilfen zurückgreifen können. Die fachliche Kenntnisvermittlung kommt damit aber zu kurz.

Bei allen geringqualifizierten Zielgruppen gab es ein großes Interesse an mehr Fachwissen, vermittelt durch Schulungen, Kurse, Seminare. In beiden Unternehmen der Dienstleistungsbranche spielt das Lernen der Geringqualifizierten durch formalisierte Weiterbildung jedoch eine untergeordnete Rolle. Die Vorgesetzten sehen evtl. einen Weiterbildungsbedarf bei Ihren Mitarbeitern, aber sie stellen kaum externe Ressourcen für die Weiterbildung bereit. Diese Wissensvermittlung wird an die Praktikergemeinschaften delegiert. Ausnahmen sind externe Weiterbildungen auf denen Zertifikate erworben werden, die aus gesetzlichen/ rechtlichen Gründen

notwendig zur eigenverantwortlichen Arbeitsausführung sind. Ein grundlegendes Problem ist die schwierig zu realisierende Freistellung für Weiterbildungen, da die Zielgruppe direkt für die am Kunden/Klienten geleistete Arbeit vergütet wird. Auch wegen des „Freistellungsproblems“ nimmt die Zielgruppe nur unzureichend Weiterbildungsangebote wahr.

Institutionalisierte bzw. formalisierte Weiterbildung wird entsprechend unternehmerischer Kosten-Nutzen-Erwägungen vermutlich auch weiterhin nur in den Tätigkeits-(teil)bereichen von Geringqualifizierten eine dominante Rolle für das Lernen spielen, in denen es Gesetzgeber oder Auftraggeber fordern und die Vergütung der Leistung an die Erfüllung formaler Qualifikationserfordernisse gebunden ist (vgl. auch Ahlene/Dobischat 2003, S. 161 ff.). Allerdings kann Einarbeitung nicht auf die Vermittlung von Fachwissen (durch externe Lehr-Experten) verzichten und muss die vielfach arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung in (Einarbeitungs-)Prozessen vor allem konzeptionell im Sinne der Aneignung von Handlungsregulationsgrundlagen unterstützen, um sich von den vorherrschenden „traditionellen“ Einarbeitungsformen zu emanzipieren und eine Kompetenzentwicklung breiter zu unterstützen.

4.5 Problemlösungen für ungünstige Rahmenbedingungen einer Kompetenzentwicklung in Dienstleistungsunternehmen

Wie beschrieben führen betriebliche Kosten-Nutzen-Überlegungen im Zusammenhang mit den Beschaffungskosten erforderlicher Qualifikationen dazu, dass die Zielgruppe der Un- und Angelernten in der betrieblichen Personalentwicklung und bei betrieblicher Weiterbildung weitgehend vernachlässigt wird (Ahlene/Dobischat 2003, S. 153ff.). Die Arbeitsplätze von Geringqualifizierten, d.h. An- und Ungelernten, sind im Vergleich zu Facharbeitern und Meistern durch erheblich niedrigere Lernanforderungen und wenig neuartige Arbeitsaufgaben charakterisiert. In der Zielgruppe der Geringqualifizierten wird daher ebenso wenig wie bei den Unternehmen selbst die Notwendigkeit gesehen, Wissen und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu entwickeln, die über die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes hinausreichen (Biersack et al., 2001).

Entsprechend bestand auch für die vorliegenden Vorhaben der Lernkultur- und Kompetenzentwicklung die besondere Herausforderung darin, die teilweise ungünstigen Bedingungen für ein arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen gerade für die Zielgruppe der Geringqualifizierten zu kompensieren.

Gemeinsam ist den beteiligten Unternehmen aus der Pflegedienstleitung und der Sicherheitsdienstleistung, dass die Mitarbeiter(innen) meist im durchgehenden Schichtsystem bei hoher quantitativer Stundenbelastung und wenig zeitlichen Freiräumen arbeiten. Neben der schwierigen Organisation von Lernzeiten bzw. zeitlichen Freiräumen für Lernen stellen auch geringe Lernanforderungen in der Tätigkeit, geringe Anerkennung des individuellen Lernens seitens der Organisation teilweise Barrieren für Lernen und Kompetenzentwicklung dar.

Dabei haben die am vorliegenden Projekt beteiligten Belegschaften durchaus bessere Bedingungen als in den Branchen teilweise üblich: Bezahlung des Tariflohnes, Einhaltung tariflicher arbeitszeitlicher Bedingungen, zeitliche Freistellung der Mitarbeiter(innen) für Weiterbildungen sind hervorzuheben.

In der folgenden Zusammenfassung werden die Rahmenbedingungen für Projekte zur Förderung von Kompetenzen und Lernkultur mit ihren Auswirkungen auf Lernen und Kompetenzentwicklung dargestellt sowie die im Projektverlauf entwickelten Problemlösungen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung gering qualifizierter Mitarbeiter/innen hervorgehoben. Die Unterteilung in Arbeitsaufgaben, Lernkultur und Lernende mit den für Kompetenzentwicklung der Zielgruppe wichtigen Unterfaktoren wurde aus den Darstellungen von Bergmann et al. (2000), Hackman/Oldham (1980) sowie Kirchhöfer (2004) generiert.

Tabelle 4

Problemlösungen für ungünstige Rahmenbedingungen einer Kompetenzentwicklung Geringqualifizierter in Unternehmen der Altenpflege und Sicherheitsdienstleistung

Rahmenbedingung Sicherheitsunternehmen	Rahmenbedingung in Altenpflegeeinrichtung	Auswirkungen auf Lernen/ Komp.-Entw.	Problemlösungen
Arbeitsaufgabengestaltung - Tätigkeitsspielraum/ Handlungsspielraum, Aufgabenvielfalt, Tätigkeitssteuerung durch Feedback			
• vorwiegend feste, routinierte Leitungsbeschreibungen • aber kurzfristige neuartige Anforderungen seitens des Auftraggebers • hohe Arbeitszeitquantitäten, durchgehendes Schichtsystem, wenig zeitlicher Spielraum		aus Widerspruch rührt Perspektive für Lernen und Kompetenzentwicklung zeitliche Freiräume für Lernen nicht durchgehend vorhanden	Rotationssysteme zur Erhöhung der Breite der von einem Mitarbeiter geforderten Fähigkeiten Informiertheit der Mitarbeiter durch Wandtafel
Arbeitsaufgabengestaltung – Kooperationsanforderungen			
• meist kooperative Aufgabenerfüllung in „Schichtgruppe“ • mitunter Separatwachdienste an verschiedenen Objekten	• kooperative und individuelle Aufgabenerfüllung in „Wohnheimgruppe“ • Abstimmung und Verantwortung in der „Wohnheimgruppe“	Praxisgemeinschaften entscheidendes Lernmedium Schichtübergabe und Gruppensitzungen entscheidende Lernorte	Praktikergemeinschaft als zu stärkende Ressource für Lernen und Kompetenzentwicklung: Gewährleistung von Räumen, Zeiten, Strukturen und fachlichem Input
Lernkultur – Lernklima			
• kurze Grundausbildung und kurze Einarbeitungszeiten bis zur gleichmäßig zuverlässigen Beherrschung von Arbeitsroutinen • fortwährendes Weiterlernen aufgrund neuer oder problemhaltiger Arbeitsanforderungen • häufig keine Fortbildung sondern Neueinstellung von Mitarbeiter(innen) mit den geforderten Qualifikationen – da Überhang von (andersweitig) qualifiziertem Personal am Arbeitsmarkt • formalisierte Weiterbildung nur bei rechtlichen – oder Kundenerfordernissen • kaum Freistellungen für formale Weiterbildungen		arbeitsintegriertes und reflektiertes Lernen zentral für Kompetenzentwicklung mitunter geringe längerfristige Perspektive für Lernen und Kompetenzentwicklung	Praktikergemeinschaft stärken Anerkennung von Lernen und Selbständigkeit des Lernens durch mehr Verantwortungsübernahme/ Statusgewinn Organisation des Austauschs von Wissens und Schaffung von Handlungssicherheit durch Entwicklung von Wissensspeichern, QMS
Lernkultur – Partizipation			

Rahmenbedingung Sicherheitsunternehmen	Rahmenbedingung in Altenpflegeeinrichtung	Auswirkungen auf Lernen/ Komp.-Entw.	Problemlösungen
• direkte Vergütung der Arbeitsstunden der Mitarbeiter an bzw. für Kunden/Klienten → Ausrichtung von Mitarbeiterbestand und Aufgaben auf die Erfordernisse des Kundens/Klientens • Top-Down-Strategien, mit wenig Beteiligung oder Mitbestimmung der Geringqualifizierten		Mitarbeiter in Sandwich-Position zwischen Kunden und Arbeitgeber	Praktikergemeinschaft stärken
Lernkultur – Lernunterstützungen und Reflexivität			
• Mitarbeitergespräche zur Rückmeldung, Absicherung, Kontrolle, fachlichen Überprüfung • familiäre Atmosphäre als wichtige Führungsaufgabe	• Unterstützung bei der Belastungsverarbeitung als wichtige Führungsaufgabe	vorwiegend idelle, aber kaum materielle Lernunterstützungen im Zusammenhang mit der Sicherung der Qualität der Dienstleistungen	Praxisgemeinschaften stärken Sensibilisierung der Vorgesetzten für Feedback als Grundlage Lernen Nutzung von Kundenwünschen als Input für Entwicklungen in Weiterbildung und Beteiligung der Mitarbeiter
Lernkultur - berufliche Entwicklungsmöglichkeiten			
• flache Hierarchien: Filialleiter, Stellvertretender, Mitarbeitende • kaum Aufstiegschancen	• flache Hierarchien • Status- und Standes-Unterschiede der verschiedenen Berufsgruppen durch Formalqualifikation	Ressourcen für strategische Aufgaben und Personalentwicklung mitunter gering	zeitliche Perspektive für Lernen z.B. durch Dauerarbeitsplätze Laufbahnmodelle für die Entwicklung zu Führungskräften für geringfügig Beschäftigte (Gruppenleiter)
Lernende – Lernmotivation			
• geringe Bezahlung (4-6 €/h), keine finanzielle Vergütung einer Höherqualifizierung (nur wenn von Auftraggeber gefordert, z.B. Fachkraft für Werkschutz) • aber Zugewinn durch größeres Aufgabenspektrum	• geringere Bezahlung und Status, aber kaum geringere Arbeitsaufgaben als qualifizierte Kolleg/innen • kaum Aufstiegschancen • Umgang mit „schwierigen“ Heimbewohnern als Lernaufgaben	generell geringe materielle und externe Anreize für Lernen vorwiegend innere Motivatoren für Lernen Lernmotivation bei Belastungen und Problemen mit der Qualität der Dienstleistungen	Ausprägung und Vielfalt der Motive zu lernen und Neues zu erproben Nutzung kritischer Ereignisse als Lerngegenstand (Fallberatungen) Lernen durch Aufgabensimulation

Rahmenbedingung Sicherheitsunternehmen	Rahmenbedingung in Altenpflegeeinrichtung	Auswirkungen auf Lernen/ Komp.-Entw.	Problemlösungen
Lernende - Eigenaktivität beim Lernen			
• unterschiedliche Fähigkeiten, eigenaktiv mit vielfältigen Lernmethoden zu Lernen		ein Teil der Zielgruppe wird nicht erreicht	keine Lösungen gefunden

5 Selbst- und Fremdeinschätzungen der Kompetenzen bei der Evaluation betrieblicher Gestaltungsprojekte

P. Zehrt

5.1 Verwendete Methoden

Berufliche Kompetenzen werden oft durch Selbst- oder Fremdeinschätzungen gemessen. Es wurden diverse Messverfahren dafür entwickelt und erprobt (ein Überblick findet sich in Erpenbeck/Rosenstiel, 2003). Allerdings wird die Validität solcher Selbsteinschätzungen häufig und zurecht kritisch betracht. Atwater/Yammarino (1997) verweisen auf Moderatorvariablen wie Persönlichkeitseigenschaften, biografische Faktoren und situative Bedingungen, die Selbsteinschätzungen beeinflussen. Empirische Untersuchungen führen zu einer eher widersprüchlichen Befundlage. So berichten Lane/Herriot (1990) von durchaus akzeptablen Validitäten bei Selbstbeurteilungen. George/Smith (1990) und auch Arnold/Davey (1992) fanden dagegen bei einer anderen Stichprobe keine Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen. Muellerbuchhof/Zehrt (2004) konnten akzeptable Validitäten von Selbsturteilen nur dann nachweisen, wenn die Urteile innerhalb einer relativ homogenen Bezugsgruppe erhoben wurden.

Moser (1999) fasst die Befunde zahlreicher empirischer Studien und Metaanalysen wie folgt zusammen: Die Validität von Selbstbeurteilungen beruflicher Leistungen rangiert zwischen r=.22 und r=.30. Die Validität von Selbstbeurteilungen lässt sich erhöhen, wenn:

- eine Instruktion zu sozialem Vergleich gegeben wird,
- Anonymität gewährleistet wird,
- die Beurteiler Erfahrungen mit Selbstbeurteilungen haben,
- eine Validierung der Urteile angekündigt wird,
- dimensionsorientierte vs. globale Urteile erhoben werden und
- verhaltensorientierte im Unterschied zu merkmalsorientierten Dimensionen bei der Beurteilung Verwendung finden.

Nicht jede dieser Empfehlungen lässt sich im Feld verwirklichen. In bestimmten Situationen, wie etwa bei der Personalauswahl, sind Selbsteinschätzungen oft unbrauchbar, weil mit absichtlichen Verfälschungen zu rechnen ist. Neben diesen kritischen Betrachtungen finden sich jedoch auch empirische Untersuchungen, die eine hohe Validität subjektiver Daten zumindest für spezifische Domänen nachweisen (z.B. Kaiser/Frick/Stoll-Kleemann 2001).

Im Rahmen des Projekts „Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte“ wurde in mehreren Gestaltungsprojekten (Dienstleistung, Elektrobranche, Metallbranche) eine Kompetenzmessung der Zielgruppe vorgenommen, die auf Selbstschätzungen der Beteiligten beruht. Zur Erhöhung der Validität wurden die Empfehlungen von Moser (1999) weitgehend berücksichtigt und es wurde zusätzlich eine Fremdeinschätzung durch die Vorgesetzten in die Auswertung einbezogen. Darüber hinaus wurden ausgewählte Leistungsindikatoren in der Auswertung berücksichtigt.

Grundlage der Operationalisierung bildet das Facettenmodell beruflicher Handlungskompetenz, welches die Schwerpunkte auf Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz legt (z.B. Bernien, 1997; Erpenbeck, 1997; Weiß, 1999).

Es wurden zunächst Ausgangsanalysen auf der Basis von Interviews, Fragebogenerhebungen und Beobachtungen im Unternehmen vorgenommen. Mittels dieser Analyse konnten u.a. Aussagen zu folgenden Skalen gewonnen werden:

- Selbsteingeschätztes Verhalten beim Vorgehen in Problemsituationen
- Selbsteingeschätzte Fach- und Sozialkompetenz
- Motive für Lernen
- Lernrelevante Merkmale der gegenwärtigen Arbeitsaufgabe
- Lernförderliche Bedingungen der Organisation
- Bedeutung der Arbeit

Die dazu eingesetzten standardisierten Verfahren basieren auf Instrumenten der Arbeitsgruppe um Bergmann (2000) sowie Moser/Schuler (1993).

Im Rahmen der Abschlusserhebung wurden die gleichen Verfahren wiederholt eingesetzt, so dass Prä-Post-Vergleiche in der Auswertung herangezogen werden konnten. Zwischen der Prä- und der Postmessung wurden mit dem Ziel einer kontinuierlichen Prozessoptimierung Messungen zur Bewertung der Interventionen vorgenommen.
Die Erfassung der Zufriedenheit mit den initiierten Maßnahmen erfolgte über einen zweiseitigen Fragebogen, der die Zufriedenheit mit der Maßnahme und den prognostizierten Nutzen mit insgesamt neun Items erfasst. Diese Messungen wurden zwischen der Prä- und der Postmessung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Prozessoptimierung zur Bewertung der Interventionen vorgenommen.

Die Erfassung und Bewertung von Gestaltungsfaktoren für Lernmaßnahmen erfolgte ebenfalls mit einem selbst entwickelten Befragungsinstrument. Ausgangspunkt bildeten Interviews mit den Lernpartnern. Im Fragebogen werden Urteile zur allgemeinen Bedeutung von zehn Gestaltungsfaktoren der Maßnahme und deren Ausprägung in der aktuellen Lernsituation erfasst.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse

5.2.1 Das Kompetenzerleben der Mitarbeiter und im Projektverlauf festgestellte Veränderungen

Wie bereits dargelegt, wurden in der Anfangs- und Endphase des Projekts Analysen auf der Basis von Interviews, Fragebogenerhebungen und Beobachtungen im Unternehmen vorgenommen. Die mit diesen Methoden bei Mitarbeitern und Vorgesetzten analysierte Ausgangssituation zu Projektbeginn (Prä-Erhebung) lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Es bestanden erhebliche Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Mitarbeiter und ihren Vorgesetzten. Insbesondere schätzten die Mitarbeiter ihre eigenen Kompetenzen wesentlich höher ein. Darüber hinaus war die Bedeutung der Arbeit für die befragte Zielgruppe deutlich höher, als die Vorgesetzten vermuten (Abbildung 11).
- Die Voraussetzungen für ein Lernen in der Arbeit waren als durchaus ausreichend einzuschätzen: Es bestanden genügend zeitliche Freiräume für

das Lernen am Arbeitsplatz, selbständiges Arbeiten und Lernen wird im Unternehmen anerkannt, die Mitarbeiter sind ausreichend motiviert und auch die ausgeübten Tätigkeiten bieten entsprechenden Anreiz zu lernen. Konkrete Lernbarrieren waren nicht festzustellen (Abbildung 11).

Die Erhebung zu Projektende (Post-Erhebung) und der Vergleich dieser Daten mit der Ausgangsanalyse ergeben zusammengefasst folgenden Befund:

- Diskrepanzen zwischen den Kompetenzeinschätzungen der Mitarbeiter und den Fremdurteilen durch ihre Vorgesetzten haben sich erheblich verringert. Das ist insbesondere auf eine Angleichung der Vorgesetztenurteile an die Mitarbeiterurteile zurückzuführen. Das Projekt könnte also seitens der Vorgesetzten zu einer höheren Wertschätzung der Mitarbeiterkompetenzen geführt haben (Abbildung 12).
- Es bestehen nach Projektende höhere Diskrepanzen zwischen Mitarbeiter- und Vorgesetztenurteilen bzgl. der Lernbedingungen in den Unternehmen. Aus der Sicht der Vorgesetzten haben sich die Lernbedingungen erheblich verbessert, die Mitarbeitenden) reflektieren das jedoch kaum (Abbildung 12).
- Im Vergleich zwischen Projektbeginn und -ende hat sich die Selbsteinschätzung der Mitarbeiterkompetenzen kaum verändert. Das steht im Gegensatz zu objektiven Indikatoren, die belegen, dass z.B. Kompetenzen zur Maschinenbedienung in den Lernpartnerschaften erworben wurden. Auch die Erfassung der Zufriedenheit mit den Lernmaßnahmen und der an dieser Stelle prognostizierte Nutzen widersprechen dem Befund. Möglicherweise liegt hier ein methodologisches Problem vor, weil bei Selbsteinschätzungen immer ein impliziter Vergleich zum Anspruchsniveau der urteilenden Person vorgenommen wird. Eben dieses Anspruchsniveau dürfte sich aber im Laufe des Projekts ebenfalls verändert haben.

Abbildung 11

Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdurteile zu Mitarbeiterkompetenzen und Lernbedingungen – **Prä-Erhebung**

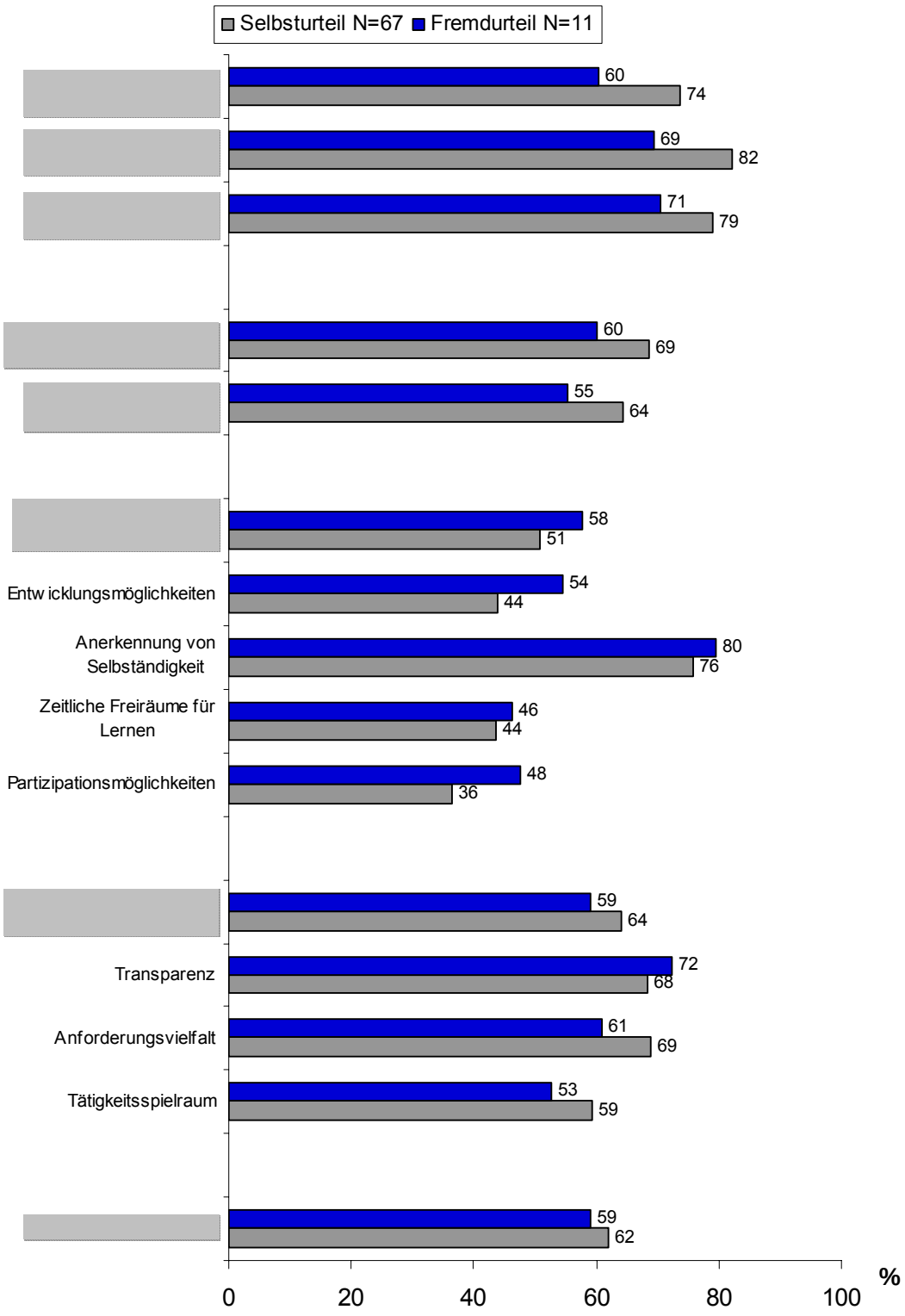
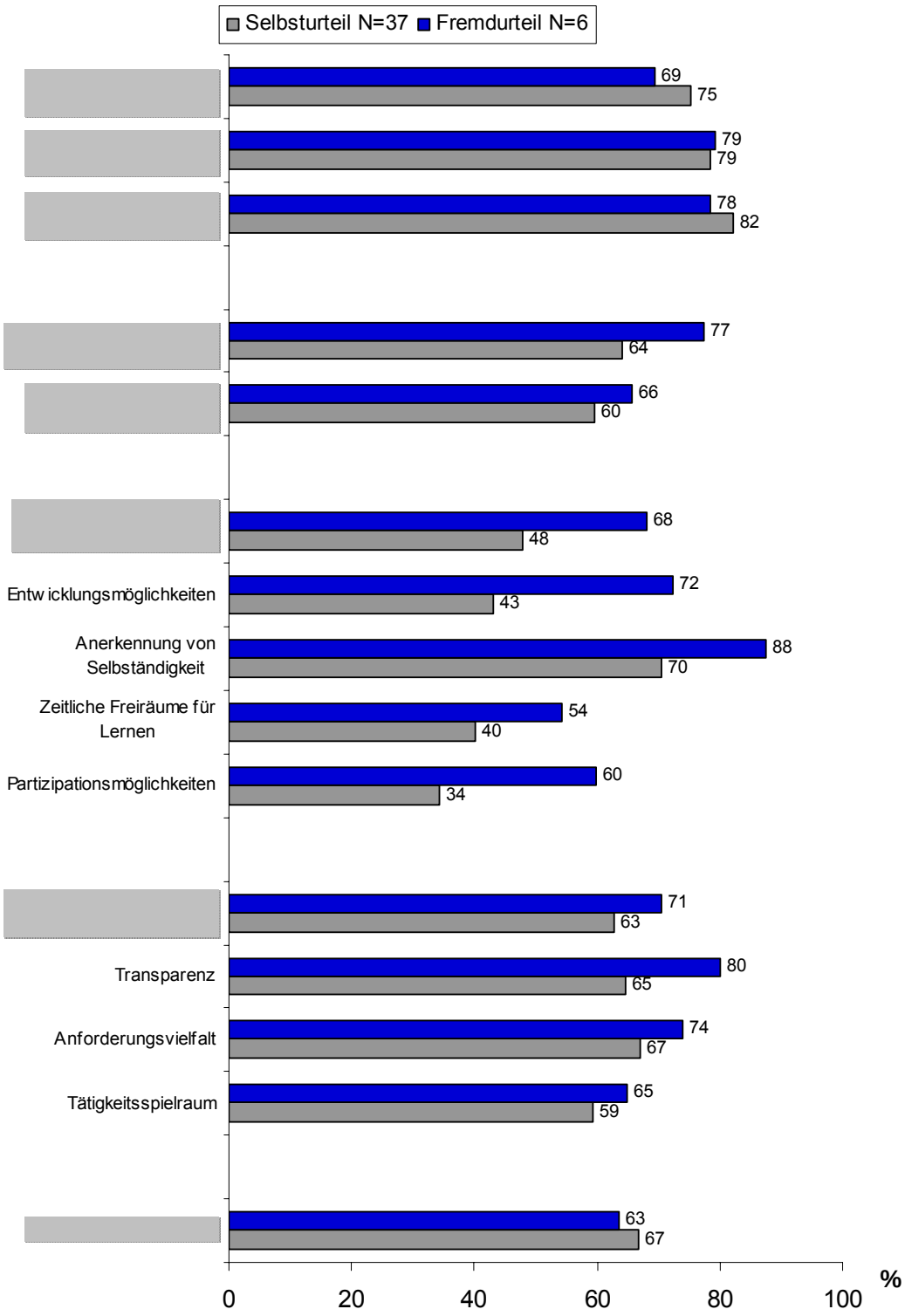


Abbildung 12

Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdurteile zu Mitarbeiterkompetenzen und Lernbedingungen - **Post-Erhebung**



Insgesamt hat sich die eingesetzte Methodenbatterie gut bewährt. Es kann damit eine sehr umfassende Beurteilung aller lernrelevanten Faktoren im Unternehmen und der bestehenden Kompetenzen der Mitarbeiter vorgenommen werden. Allerdings ist genau diese Breite der Messung ein Nachteil, wenn es darum geht, spezifische Lerneffekte nachzuweisen. Eine Kombination mit objektiven Kompetenzindikatoren kann diesen Nachteil ausgleichen. Auch die im Projekt praktizierte Methode, zusätzliche subjektive Einschätzungen zu den spezifischen Maßnahmen zu erheben, bietet dafür einen Ausweg. Ein weiterer Nachteil ist in der Erhebungsdauer zu sehen. Der Einsatz des gesamten Fragebogeninventars dauerte etwa eine Stunde pro Person. Für viele Einsatzzwecke wäre sicher ein weniger umfangreiches Screening mit ausgewählten Items ausreichend.

Eine im Rahmen des Projekts vorgenommene Weiterentwicklung des bisher nur für Selbsteinschätzungen vorliegenden Verfahrens in eine Version für Fremdeinschätzungen hat sich als praktikabel erwiesen. Die damit möglich gewordenen Vergleiche lieferten im Projekt aufschlussreiche Ansätze, um unter anderem die Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern zu verbessern. Darüber hinaus wird eine verbesserte Validität der Daten erreicht.

5.2.2 Bewertung der Lernmaßnahmen durch die Mitarbeiter

In der knapp zweijährigen Projektlaufzeit wurden vielfältige Erfahrungen bzgl. der Gestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen für gering qualifiziert Beschäftigte gewonnen und mit empirischem Material belegt:

Die im Projekt mehrfach und unter verschiedenen betrieblichen Rahmenbedingungen erprobten Lernpartnerschaften weisen für die Stichprobe sowie für die Unternehmen, die solche Lernmaßnahmen initiieren, viele Vorteile auf:

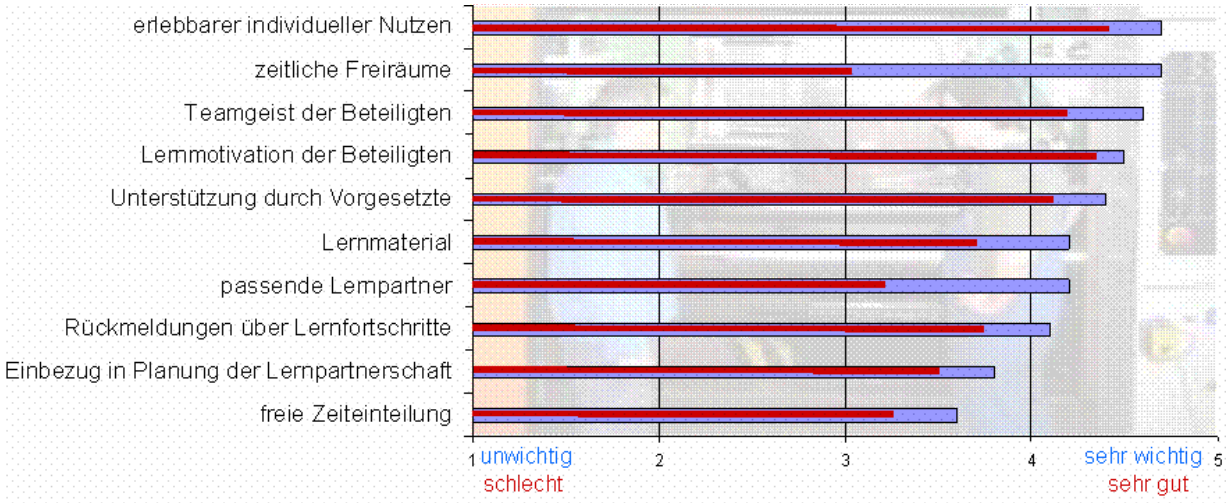
- die Beteiligten können weitgehend ohne Leistungsdruck und selbst bestimmt lernen
- betriebliche zeitliche Freiräume sind flexibel nutzbar
- Formen der Wissensweitergabe sind individuell wählbar
- das Lernen ist sehr konkret und arbeitsplatznah
- es entstehen bei dieser Form des Lernens kaum zusätzliche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

Allerdings sollte auch die Begrenztheit dieser Lernmethode nicht aus dem Blick geraten. In einer Lernpartnerschaft kann immer nur Wissen ausgetauscht werden, über das die Beteiligten bereits verfügen und es wird möglicherweise auch fehlerhaftes Wissen weiter gegeben. In der Konsequenz bedeutet das, dass solche Lernpartnerschaften offen für externen Wissensinput sein müssen und eine regulierend-kontrollierende Instanz (z.B. der Vorgesetzte) nötig ist.

Weitere Faktoren zur Gestaltung von Lernpartnerschaften wurden im Sample erhoben und sind aus Abbildung 13 zu entnehmen.

Abbildung 13

Faktoren der Gestaltung von Lernpartnerschaften – Bedeutung und reale Ausprägung (N=10)



Besondere Wichtigkeit besitzen für die Beteiligten die Faktoren „individueller Nutzen“, „zeitliche Freiräume“ und „Teamgeist“. Die höchsten Diskrepanzen zwischen Bedeutung des Gestaltungsfaktors und dessen realer Ausprägung zeigen sich bei den „zeitlichen Freiräumen“ und bei der Auswahl „passender Lernpartner“. Gerade zur Durchsetzung zeitlicher Freiräume bedarf es der Unterstützung durch die Unternehmensleitung. Zwar können bei dieser Form des Lernens auch kleine und unregelmäßig zur Verfügung stehende Zeiteinheiten für das Lernen genutzt

werden. Trotzdem werden in bestimmten Lernphasen auch längere zusammenhängende Lernphasen benötigt. In den Gestaltungsprojekten hat es sich bewährt, z.B. die Zeiten der Schichtübergabe dafür zu nutzen.

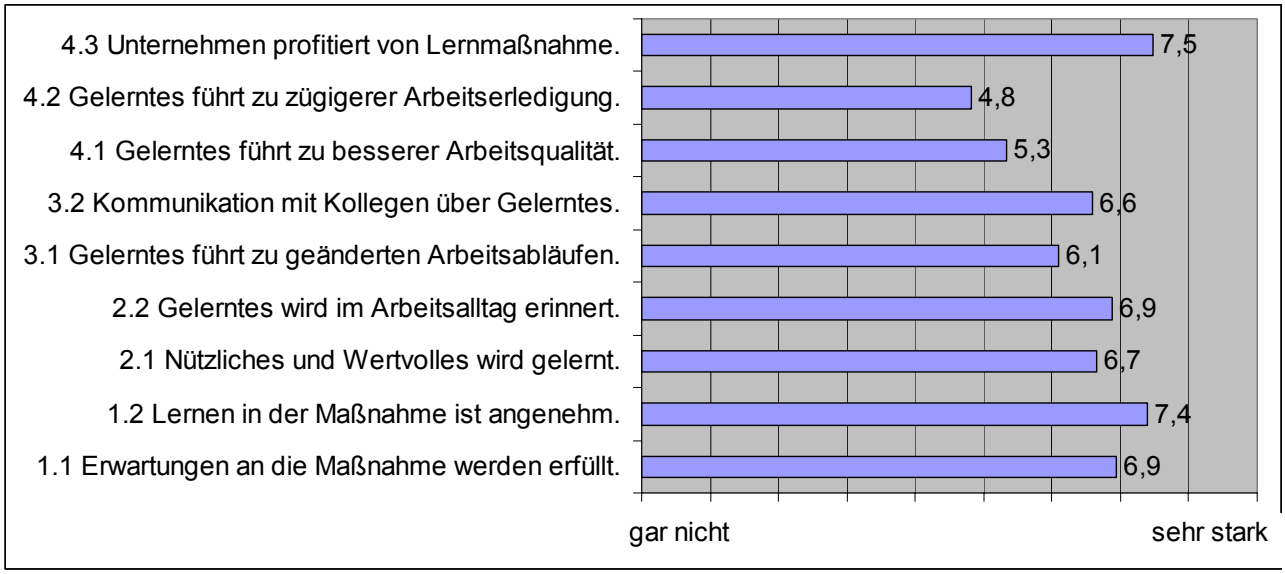
Nach ca. dreimonatiger Laufzeit der Lernpartnerschaften wurden die Beteiligten zu ihren bisherigen Erfahrungen mit dieser Form des Lernens befragt. Die Erfassung der Zufriedenheit mit den initiierten Maßnahmen und des prognostizierten Nutzens erfolgte über 9 Items. Dabei wurden 4 Evaluationsebenen erfasst:

1. Zufriedenheit mit der Maßnahme
2. Einschätzung des individuellen Lernerfolgs
3. Einschätzung des individuellen Transfererfolgs und
4. betrieblicher Nutzen.

Die Einschätzungen fallen insgesamt sehr positiv aus. Alle Items werden in der oberen Hälfte der Skala beantwortet. Die Beteiligten sind mit der Maßnahme zufrieden, erleben Lernfortschritte und haben den Eindruck, das Gelernte auch am Arbeitsplatz einsetzen zu können. Es wird vor allem für das Unternehmen ein hoher Nutzen prognostiziert. Der sehr hohe Wert für das Item 4.3. erklärt sich, weil für das Unternehmen vor allem ein materieller Vorteil angenommen wird, wogegen der individuelle Nutzen eher im nichtmateriell Bereich gesehen wird.

Abbildung 14

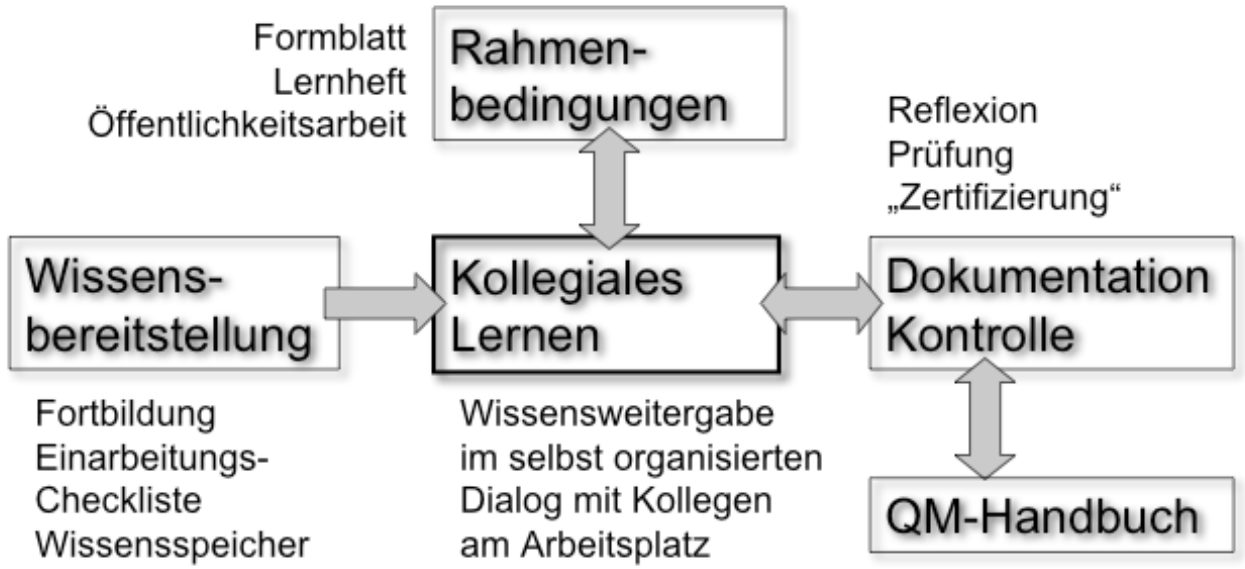
Bewertungen der Lernpartnerschaften durch die Beteiligten



In Abbildung 15 wurde das Vorgehen der drei beteiligten Gestaltungsprojekte in verallgemeinerter Form skizziert. Die Abbildung verdeutlicht, dass kollegiales Lernen am Arbeitsplatz mit verschiedenen Formen der Wissensbereitstellung kombiniert werden muss, es sollten Rahmenbedingungen und Rückmeldungen gestaltet werden. Nachhaltigkeit im betrieblichen Kontext kann durch Fixierung dieses Vorgehens im Qualitätsmanagement erreicht werden.

Abbildung 15

Verallgemeinerung des betrieblichen Vorgehens bei der Systematisierung kollegialen Lernens



5.3 Resümee

Durch die kontinuierliche Erfassung der Kompetenzausprägungen und der Beurteilungen des Lernprozesses konnte eine relativ gut gesteuerte Einführung der Kompetenzentwicklungsmaßnahmen garantiert werden. Es wurde eine bessere Akzeptanz und Teilhabe erreicht, weil die Zielgruppe selbst an der Gestaltung der Rahmenbedingungen zum Lernen beteiligt wurde. Ideen und Kritiken wurden zeitnah aufgenommen und in Veränderungsprozesse umgesetzt.

Selbsteinschätzungen der beruflichen Kompetenz sind ein möglicher, allerdings nicht unkritischer Messzugang. Gerade beim Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen (Abbildung 11 und Abbildung 12) zeigen sich teilweise erhebliche Unterschiede, die sich unter anderem mit der unterschiedlichen Perspektive und Interessenlage der Urteiler erklären lassen. So tendieren die befragten Mitarbeiter dazu, eigene Kompetenzen tendenziell besser darzustellen, als die Vorgesetzten. Die Vorgesetzten wiederum tendieren dazu, die Arbeits- und Lernbedingungen besser einzuschätzen, als die Mitarbeiter. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich bei der Einschätzung der Nützlichkeit der Maßnahmen. Es wird bei konkretem Bezug zu bestimmten Lerninterventionen ein hoher Nutzen prognostiziert und eine insgesamt sehr positive Einschätzung der Maßnahmen gegeben (Abbildung 13). Die hier erlebten Kompetenzverbesserungen finden allerdings bei pauschalen Urteilen zur eigenen Kompetenz (Abbildung 14) keinen Niederschlag mehr.
Allerdings lag der Fokus dieses gestaltungsorientierten Projekts nicht in erster Linie auf einer möglichst präzisen Kompetenzmessung. Vielmehr ging es darum, betriebliche Lernprozesse von Geringqualifizierten angemessen zu begleiten. Dafür hat sich die Befragungsmethodik bewährt, weil mit angemessenem Aufwand und ausreichender Genauigkeit Veränderungen transparent gemacht werden konnten.

Im Laufe der Projektdurchführung hat sich gezeigt, dass es nicht ausreicht, lediglich Angebote zum selbständigen, frei explorierenden Lernen zu machen. Nötig ist gerade für die hier vorliegende Zielgruppe ein stärkeres Maß an Lernunterstützung durch Vorgabe individueller Lernziele und deren Kontrolle. Dahinter steht der grundlegende pädagogische Gedanke, dass Lernprozesse nur durch Rückmeldungen über Lernzielannäherung möglich sind. Aus diesem Grund werden in den Unternehmen mittlerweile verstärkt Mitarbeitergespräche durchgeführt, die auch der Ableitung konsensueller, adäquater und individueller Entwicklungsziele dienen.

Andere bekannte und bewährte Lernmethoden wären prinzipiell auch für die hier im Mittelpunkt stehende Stichprobe einsetzbar sind. Besonderheiten ergeben sich aus der zurückhaltenden Investitionsbereitschaft der Unternehmen in diese Zielgruppe. Klassische formale Weiterbildung wird deshalb bei fortbestehendem Kostendruck

auch in naher Zukunft keine stärkere Rolle für das Lernen gering Qualifizierter spielen. Es konnte aber im Laufe des Projekts gezeigt werden, dass arbeitsplatznahes Lernen gerade für diesen Teil der Belegschaft eine für das Unternehmen kostensparende und praktikable Alternative ist, die von den beteiligten Mitarbeitern als sehr positiv empfunden wird.

6 Quellenverzeichnis

Ahlene, E.; Dobischat, R.: Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. In: R. Dobischat, H. Seifert, E. Ahlene (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens, Berlin 2003, S. 149-187

Ambos, I.: Nationaler Report Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf (Zugriff 29.01.2007). 2005

Arnold, J.; Davey, K.; M.: Self-ratings and supervisorratings of graduate employees´ competences during early carreer. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 65 (3), 1992, S. 235–250.

Atwater, L. E.; Yammarino, F. J.: Self-other rating agreement: A review and model. In G. R. Ferris (Ed.), Research in personnel and human resources management, Vol. 15, 1997, S. 121-174)

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004.

Baitsch, C.: Lernen im Prozeß der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: Quem-Bulletin 1, 1996, S. 6 ff.

Bauer, W.; Bullinger, H.-J.; Klein, B.; Hofmann, J., Weiss, V.: Die Zukunft der Arbeit: Eine internationale Studie. In: Antoni, Eyer (Hg.). Das flexible Unternehmen. Digitale Fachbibliothek auf CD-ROM. Stuttgart: Fraunhofer IAO, 2006

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

Bellmann, L.; Leber, U: Betriebliches Engagement in der Weiterbildung. In: P. Faulstich, P.; Bayer, M. (Hrsg.): Lerngelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung, S. 81-94. Hamburg 2005

Bergmann, B.; Fritsch, A.; Göpfert, P.; Richter, F.; Wardanjan, B. & Wilczek, S.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Edition QUEM, Band 11, Münster 2000

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung `97. Berlin 1997, S. 17-83

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

Brüning, G.; Kuwan, H.; Pehl, K.: Weiterbildungssystem und Benachteiligung – eine Landkarte der Empfehlungen. In: Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut: Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 202-244.

Chomsky, N.: Syntaktische Strukturen. Den Haag 1973

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v.: Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003

Erpenbeck, J.: Kompetenzentwicklung und Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Loebe, H. u. a. (Hrsg.), Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Bielefeld 2004, S. 79 ff.

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung `97. Berlin 1997, S. 310-316

Europäische Kommission: Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel 2005

f-bb Newsletter Im Blick: das Beschäftigungssegment “einfache Arbeit” – Bedeutung und Handlungsbedarf. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, (04), Nürnberg 2005

Fritsch, A.; Zehrt, P.: Abschlussbericht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung zum Projekt A032/2 „Betriebliche Kompetenzentwicklung von gering Qualifizierten“ für den Zeitraum 1.1.2005 bis 31.10.2006. Dresden

2006 (unveröff.)

Fritsch, A. u. a.: Rahmenwerk „Anforderungen, Kriterien und Standards der Projektevaluation im Hinblick auf eine Ergebnisvergleichbarkeit. Abschlussbericht des Vorhabens „Projektübergreifende Evaluierung von gestaltungsprojekten im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. Veröffentlichung als Quem-Report in Vorbereitung. Berlin 2007

Galiläer, L. & Weber, H.: Mehr Transparenz und Kompetenz in KMU – Tätigkeits- und Anforderungsprofile für Beschäftigte unterhalb der Facharbeiterebene, In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berufsbildungsbericht,. Berlin 2006, S. 439 – 440

Galiläer, L. & Zeller, B (). Einfache Arbeit im Wandel - Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen bei einfachen Tätigkeiten, In: Hans-Jörg Bullinger (Hrsg.), Qualifikationen im Wandel. Nutzen und Perspektiven der Früherkennung (Reihe Qualifikationen erkennen, Berufe gestalten, Vol. 12, Bielefeld 2006, S. 85-90

George, D. I.; Smith, M. C.: An Empirical Comparison of Self-Assessment and Organizational Assessment in Personnel Selection. Public Personnel Management, Vol. 19, Nr. 2, 1990, S. 175-190

Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. Bern 2005

Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin 1993

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

Jäkel, L.; Kerlen, C.; Pfeiffer, I.; Wessels, J.: Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Handlungsanleitung für die Praxis 10. Berlin 2006.

Kaiser, F. G., Frick, J.; Stoll-Kleemann, S.: Zur Angemessenheit selbstberichteten Verhaltens: Eine Validitätsuntersuchung der Skala Allgemeinen Ökologischen Verhaltens. Diagnostica, Vol. 47, 2001, S. 88-95

Kalina, Th.; Weinkopf, C.: Beschäftigungsperspektiven von gering Qualifizierten. Gewinne in einigen Dienstleistungsbereichen bei negativem Gesamttrend. IAT-Report (10), Institut Arbeit und Technik, Gelsenkirchen 2005

Krogoll, T.: CNC ist auch Angelernten vermittelbar. Ein Erfahrungsbericht des CNC-Grundlagenkurses für Lernungewohnte. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaften, 40, 1986, S 108 ff.

Kuwan, H.: Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In: Brüning, G.; Kuwan, H.: Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 119-201.

Kuwan, H.; Thebis, F: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München 2004, URL: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf.

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

Lane, J.; Herriot, P.: Self-ratings, supervisor ratings, positions and performance. Journal of Occupational Psychologie, Vol. 63, 1990, S. 77-88

Lave, J.; Wenger, E.: Situated Learning. Legitimade Peripheral Partizipation. Cambridge 1991

Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1979

Livingston, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM – Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress in Berlin 1999, S. 65 ff.

Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin 1971

Moser, K.: Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen. Psychologische Rundschau, Vol. 50, Nr.1, 1999, S. 14-25.

Muellerbuchhof, R. & Zehrt, P.: Vergleich subjektiver und objektiver Messverfahren für die Bestimmung von Methodenkompetenz. ZAO, Vol. 48 Nr. 2, 2004

Oesterreich, R.: Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Produktionsarbeit. Das Verfahren RHIA/VERA - Produktion. Göttingen 2000

Olechowski, R.: Veränderungen der Lernfähigkeit Erwachsener. In: Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

Pietrzyk, U.: Brüche in der Berufsbiographie – Chancen und Risiken für die Entwicklung beruflicher Kompetenz. Hamburg 2002

Reutter, G.: Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2005. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf (Zugriff 28.03.2007).

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

Sonntag, K.: Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: ABWF (Hrsg.), Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster 2005, S. 19 ff.

Tough, A.: Die Förderung selbständigen individuellen Lernens . In: H. Thomas, (Hrsg.). Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt 1980, S. 108 ff.

Weber, W. G.: Analyse von Gruppenarbeit. Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen. Bern 1997

Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen - empirische und konzeptionelle Probleme. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung `99. Berlin 1999, S. 433-493

Wenger, E.: Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge 1998

Witzgall, E.: Arbeiten und Einarbeiten. In Bullinger/ Witzgall (Hrsg.): Qualifikationsmanagement in der Produktion. Pläne und Werkzeuge für die Baustelle Lernende Organisation. Stuttgart 2002, S. 105 – 121

Witzgall, E.: Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. In: Quem report Heft 81, Berlin 2003, S. 177 ff.

Witzgall, E.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bei Werkern / Werkerinnen. In: QUEM-Bulletin 6/2006, S. 16-19.

Zeller, B.: Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für benachteiligte. Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen. In: BWP 1, Berlin 2002, S. 25 ff.

7 Die betrieblichen Fallbeispiele

Im Folgenden finden sich Kurzdarstellungen der betrieblichen Fallbeispiele von:

- ASB Köln e.V.
- b.i.g. sicherheit GmbH, Halle
- Saxonia Umformtechnik GmbH, Göppingen
- SES Werkzeugbau Schwerin GmbH
- SVS Germany GmbH, Schwaikheim
- Uebigauer Elektro- und Schaltanlagenbau UESA GmbH
- Vorwerk Elektrowerke GmbH & Co. KG, Wuppertal

Sowie der wissenschafltichen Begleitung durch:

- ergo-con Personalentwicklung, Dresden
- Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement der Universität Stuttgart
- wissen-koennen.de, Projektforschung und Beratung, Dortmund

Für Sie in Köln

Arbeiter-Samariter-Bund

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Kunde – Qualität - Service

ASB Köln e.V.
Sülzburgstraße 146, 50937 Köln
E-Mail: ov@asb-koeln.de
www.asb-koeln.de
Tel.: 0221 / 47 69 00

Ausgangssituation

Der ASB Köln ist ein zertifiziertes Dienstleistungsunternehmen in dem Bereich der Gesundheits- und Seniorenwirtschaft. Durch steigende Qualitätsansprüche und den zunehmenden Kostendruck der letzten Jahre, erhöhen sich die Anforderungen an die Beteiligten stetig. Der Einsatz von Mitarbeitern ohne abgeschlossene oder mit fachfremder Berufsausbildung stellt dabei eine besondere Herausforderung dar.

Ziele

Im Hinblick auf die direkten Kundenkontakte ist es im besonderen Maße wichtig, die Kompetenzen der Mitarbeiter hinsichtlich

- kommunikativer Fähigkeiten
- Ziele des Unternehmens
- fachlicher Fertigkeiten

weiter zu entwickeln und neue Mitarbeiter möglichst schnell einzugliedern. Die Umsetzung erfolgt mittels zielgruppenorientierter Methoden.

Ergebnisse

Der erste Projektabschnitt befasste sich mit dem bestehenden Mitarbeiterstamm. Unter dem Vorzeichen des Kundenkontaktes wurden in Gruppen von 5 bis 8 Mitarbeitern kollegiale Fallberatungen (Intervisionen) durchgeführt. Gleichzeitig wurde durch die Thematisierung der Kundenbedürfnisse (Bild1) eine inhaltliche Auseinandersetzung angeregt. Eine wesentliche Rolle spielten dabei der Umgang mit Reklamationen, das Erkennen von Kundenbedürfnissen und ein einheitliche abarbeiten von Standardsituationen.
Die Nachhaltigkeit der Kompetenzentwicklungsmaßnahmen ist ein wesentlicher Faktor in der dauerhaften Qualität der Kundenbeziehungen.

(Bild1)Unterschiedliche Wahrnehmung von Kernprozessen

Mit der Umsetzung von Einarbeitungskonzepten, die neben den fachlichen und organisatorischen Aspekten auch die Kompetenzen bezüglich Kunden- und Serviceorientierung berücksichtigen, legen wir die Grundlagen dafür. Rahmenbedingungen und Inhalte werden in das Qualitätsmanagement eingebunden. Die Umsetzung erfolgt durch verschiedene Maßnahmen und Methoden (Bild2). Intervisionen, kollegiale Einarbeitung, Einführungstag und Gruppenarbeit fördern dabei die Akzeptanz und Lernbereitschaft der Mitarbeiter. Weiterhin wurde Im Rahmen des Projektes das Intranet soweit ausgebaut, dass jeder Mitarbeiter Zugriff darauf hat.

(Bild 2) GrundlagenEinarbeitungskonzepte

b.i.g. sicherheit gmbh
OBJEKT- UND PERSONENSCHUTZ

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Kompetenzorientierte Lerngestaltung in einem Wach- und Sicherheitsunternehmen

Bernd Gebhardt
b.i.g. sicherheit gmbh
Fiete-Schulze-Straße 15
06116 Halle
Tel.: 0345-5676-220
Mail: Gebhardt.Bernd@big-gruppe.com

Ausgangssituation

- Die Sicherheitsbranche ist eine Wachstumsbranche.
- Das Wachstum ist geprägt durch widersprüchliche Tendenzen

Die Unternehmensseite
- Wandel zum modernen Multifunktionsdienstleister
- hohes technisches Niveau
- Übernahme hoheitlicher Aufgaben

Die Mitarbeiterseite
- 80% Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten
- hohes technisches Niveau
- niedriges Lohnniveau
- branchenfremde Ausbildung

Ziele

- Die Lernanteile der Arbeit bewusst machen und arbeitsadäquate Lernformen finden.

Die Unternehmensseite
- Führungskräfte für Lernprozesse sensibilisieren
- Arbeitsprozesse lernfördernd gestalten

Die Mitarbeiterseite
- Lernfördernde Atmosphäre schaffen
- Transparenz der Lernprozesse

Ergebnisse

AUFTRAGS-ZIEL	**Einarbeitungsprozesse** - kontrollierbar durch Einzuarbeitenden und Einarbeitenden gleichermaßen zu gestalten - individuell für jeden neuen Mitarbeiter anwendbar und nachvollziehbar in Zeit und Inhalt zu gestalten	**Qualitätssicherung** - durch Üben ohne Angst vor Fehlern - durch das Sichtbar- und Auswertbarmachen des Verhaltens jedes Mitarbeiters im Vergleich zu Kollegen - durch eine Sensibilisierung für Gefahren
BERATUNGS-SCHWER-PUNKTE	**Checkliste für Einarbeitungsprozesse**	**Simulationen als Hilfe für Qualitätssicherung**
RESULTATE	**Einarbeitungscheckliste** - Optimierung des Einarbeitungsprozesses (inhaltlich & zeitlich) - Transparenz der Einarbeitung - Kontrollierbarkeit des Gelehrten und Gelernten	**Simulationstraining** - Sensibilisierung für das “Außergewöhnliche” - Erweiterung der Handlungsspielräume durch Vergleiche und Diskussionen /Auswertung
TRANS-FER	**Veröffentlichung QM-System**	**Videoaufnahme Lehrvideo für Schule (in Planung)**

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Kompetenzentwicklung für angelernte Arbeitskräfte

Saxonia Umformtechnik GmbH
Holzheimerstr. 4-6
73037 Göppingen
07161-614-0
Nicole.Polnisch@saxonia-automotive.de

Ausgangssituation

Saxonia Umformtechnik GmbH ist Zulieferer in der Automobilindustrie. Aufgrund der globalen Wettbewerbssituation steigen die Anforderungen an Mensch und Maschine stetig. Durchsetzung gegen Konkurrenten aus Drittländern ist nur über fortschrittliche Technologie und Know-How möglich. Saxonia setzt sich im Bereich Stanztechnik mittels hochwertiger Produkte vom Massenmarkt ab.

Ziele

Der Pilotbereich „Stanzerei“ wurde aufgrund seiner wichtigen Kernkompetenz ausgewählt. In diesem Bereich arbeiten ca. 30 Mitarbeiter, davon ca. 14 angelernte Arbeitnehmer. Zielsetzung ist zum einen die stetige Anpassung der Kompetenzen an die hohen Anforderungen der Automotive-Industrie. Zum anderen die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Zielgruppe und damit des flexiblen Einsatzes im Unternehmen.

Ergebnisse

Gemeinsam mit allen Beteiligten des Pilotbereichs konnten gewünschte und notwendige Ausbildungsinhalte definiert werden. Die Mitarbeiter wurden in Brainstormings und Workshops in den Kompetenzentwicklungsprozess von Anfang an mit eingebunden.
Die Entwicklung eines Modulsystems (Bild 1) mit den 5 Kompetenzschwerpunkten - Qualität, Fachkompetenz, Kommunikation, Führungskompetenz und Methodenkompetenz - dient dazu, alle notwendigen Maßnahmen in ein übergeordnetes System zu integrieren. Zur Darstellung der 23 notwendigen Maßnahmen für die betreffenden Mitarbeiter wurde eine Q-Matrix (Q für Qualifikation) erstellt, die eine bessere Übersicht gewährleistet.

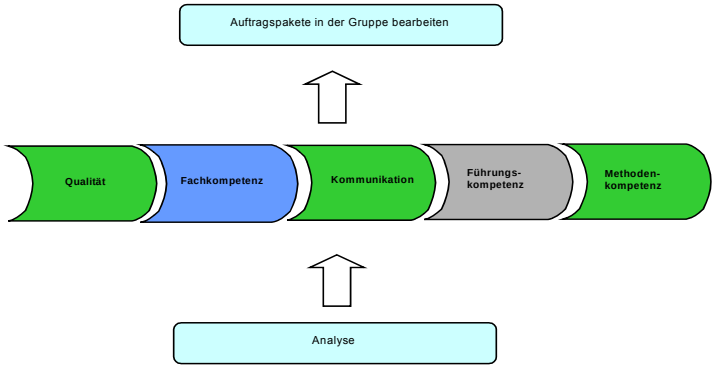


Bild 1: Modulsystem

Die Maßnahmen der Kompetenzentwicklung wurden im Hinblick auf die Arbeitsaufgabe so definiert, dass die Mitarbeiter gefordert und gefördert werden.
Mit fortschreitendem Projekt und mittels verschiedensten Lehr- und Lernmethoden konnten Lernbarrieren beseitigt werden. Die Mitarbeiter handeln nun selbständiger und die Angst vor dem Lernen hat deutlich abgenommen. Mit der Einführung von KVP-Runden sind alle Beteiligten fortlaufend in den Problemfindungs- und Lösungsprozess integriert. Außer qualitativen Zielen konnten mit der Erreichung der quantitativen Zielen auch gewünschte die Kennzahlen erlangt werden.

Kompetenzentwicklung Basis Q-Matrix — SAXONIA

Module		Bewertung	
1 Qualität	4 Kommunikation	A Tätigkeit w ird beherrscht	Maßnahme abgeschlossen
2 Methodenkompetenz	5 fachliche Ausbildung	B Tätigkeit w ird teilw eise beherrscht	Massnahme geplant
3 Führingskompetenz		C Tätigkeit muss erlernt w erden	

Nr.	Prio 1	Module	Trainer	Inter/Extern	Meist-er	Schicht-führer		Schnellreparatur				Kaiser Presse			FS hydraulische Pressen			Bruderer Presse		
					Mitarbeiter 1	Mitarbeiter 2	Mitarbeiter 3	Mitarbeiter 4	Mitarbeiter 5			Mitarbeiter 8			Mitarbeiter 15			Mitarbeiter 25		Mitarbeiter 30
1	Kommunikation und Zielvorgaben mit der Frühschicht / Spätschicht	4	Hr. Höfer	E	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50											
2	Mitarbeiterführung / Mitarbeitergespräche	3	mit Nr. 1	E	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50	KW 50											
3	Mitarbeit bei der Entw icklung eines Neuw erkzeugs	2	Bogenschütz	I		B	C	C	C											
4	Arbeitspläne verstehen + umsetzen	5	Baumgart	I	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C		
5	Prüfpläne verstehen + umsetzen	1	QW-Abteilung	I	C	B	C	B	s	C	C	B	C	C	C	C	B	B		
6	Grundlagen des Feinschneidens	5	Trap	I	KW 43										KW 43	KW 43	KW 43			
7	Tischumbau fest und bew eglich	5	Riedl	I	16.9								16.9.	16.9		16.9	16.9			16.9.
8	Rüsten fester und bew eglicher Stempel	5	Faltermaier	I	KW37	KW37	KW37	KW37	KW37	KW37					KW37	KW37	KW37			
9	Einsatz richtiger Schmierstoff	5	Kleemann	I		KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	KW 39	
10	Richtapperat richtig einstellen	5	Riedl	I									Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38	Kw 38
11	Maschinenparameter richtig festlegen und einstellen	5	Trap	I	B	B	C	C	C	B	B	B	B	C	C	C	B	B	B	
				I																
14	Lesen einer Produktzeichnung (Feinschneidgüten)	5	Bogenschütz	I								25.8	25.8		25.8	KW 36/ 37	KW 36/ 37			
15	Fehleranalyse an Teilen, Stanzstreifen richtig beurteilen	5	Polster	I					8.9.		8.9.	8.9.	8.9.		15.8.	15.8.	15.8.			

Bild 2: Q-Matrix

SES Werkzeugbau Schwerin GmbH

SAZ SCHWERINER AUSBILDUNGSZENTRUM e.V.

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Gemeinsam arbeiten – voneinander lernen

SES Werkzeugbau Schwerin GmbH
Herr Erwin Syring
Sacktannen, 19057 Schwerin
E-Mail: ses-schwerin@t-online.de
Tel.: 0385 6640 0

SAZ e.V.
Dr. Katja Waldeck
Ziegeleiweg 7, 19057 Schwerin
E-Mail: info@sazev.de
Tel.: 0385 480211

Ausgangssituation

Das Fertigungsprogramm des SES Werkzeugbau Schwerin GmbH umfasst Spritzgießwerkzeuge für die thermoplastische Kunststoffverarbeitung für die Bereiche Haushaltswaren, Behälter für Industrie, Abfallentsorgung etc.
Die Belegschaft umfasst 33 Mitarbeiter mit einem Durchschnittalter von 47 Jahren, die über hohe fachspezifische Kenntnisse verfügen, aber bislang kaum flexibel eingesetzt wurden.

Ziele

Das Projekt verfolgt folgende Ziele:
- Berufliche Stärkung der lernentwöhnten Mitarbeiter
- Förderung des selbständigen Lernens
- Steigerung der Produktivität und Erweiterung der Einsatzgebiete
- Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikation und Intensivierung der Schnittstellenkooperation

→ Mitarbeitern werden befähigt und motiviert voneinander zu lernen und zu profitieren.

Ergebnisse

Das Projekt basiert auf der Einrichtung eines Lernarbeitsplatz und mehrerer Lernpartnerschaften.
Der Lernarbeitsplatz wurde in räumlicher Nähe zum Produktionsbereich eingerichtet und beinhaltete neben einem Computer auch eine Sammlung entsprechender Fachliteratur. Zur Initiierung der Nutzung des Lernarbeitsplatzes wurden unterstützende Seminare angeboten, um den Umgang mit fachspezifischen Websites zu erlernen.

Des Weiteren wurden bei der SES GmbH Lernpartnerschaften zum Spritzgießen, Maschinenprogrammierung, Qualität in der Produktion sowie Materialwirtschaft/Abrechnung eingerichtet. Pilotobjekt war die Lernpartnerschaft im Bereich Spritzgießen mit drei Beteiligten. Diese wurde mit Seminaren zu Grundlagen der Kunststofftechnologie begonnen. Im Anschluss wurden die Kenntnisse an der unternehmenseigenen Spritzgießmaschine von einem erfahrenen Kollegen praktisch vertieft.

Durch die Einrichtung des Lernarbeitsplatzes und der Lernpartnerschaften verbunden mit einer guten Kommunikation der Projektinhalte ist es in Schwerin gelungen, die Belegschaft in der Weise zu aktivieren, dass ein Großteil der Angehörigen des Unternehmens in Lernmaßnahmen eingebunden sind und nunmehr eine deutlich veränderte Lernkultur gepflegt wird.

Realisierung

Analyse	**Entwicklung**	**Durchführung**
Analyse der bisherigen Qualifizierungen **A**nalyse des Anforderungs- / Qualifizierungsbedarfes des Unternehmens **A**nalyse der innerbetrieblichen Schnittstellen / Kommunikation	**E**ntwicklung von konkreten Bildungsmaßnahmen **S**trategien zur Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikation und zur Intensivierung der Schnittstellenkooperation	**L**ernen im Prozess der Arbeit **S**chaffung eines Lernarbeitsplatzes **E**inrichtung mehrerer Lernpartnerschaften **W**orkshop zur Kommunikation im Unternehmen

Ergebnisse

Flexibilisierung der Einsetzbarkeit und **Erhöhung** der Kompetenzen durch den Lernarbeitsplatz und Lernpartnerschaften
Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikation (Nachhaltigkeit durch Implementierung in das Qualitätsmanagement)
Erweiterung des Firmenportfolios

schefenacker

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

„Produktion 2006/2007 – Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung“

SVS Germany GmbH
Projektleitung (intern):
Dipl.-Ing. (FH) Uwe Schäfer
Alfred-Schefenacker-Straße 1
D-71409 Schwaikheim
E-Mail: uwe.schaefer@schefenacker@com
Tel.: +49 (0) 7195/581-2330

Ausgangssituation

Die Schefenacker AG ist ein weltweit tätiges Unternehmen der Kfz Zulieferindustrie. Schefenacker ist Weltmarktführer in der Entwicklung und Produktion von Kfz Rückspiegelsystemen (weltweit derzeit ca. 7000 Beschäftigte). Am Standort in Schwaikheim, der SVS Germany GmbH, werden Rückleuchten für die Automobilindustrie gefertigt. Durch das Projekt, welches innerhalb eines definierten Pilotbereichs durchgeführt wurde, sollten im Konsens mit der Belegschaft Kompetenzentwicklungsmaßnahmen entwickelt, erprobt und umgesetzt werde. Die Umsetzung dieser Maßnahmen sollen hierbei u.a. der Firma als „Just in time“- Lieferant bei der Stabilisierung und dem weiteren Ausbau der Marktposition dienen.

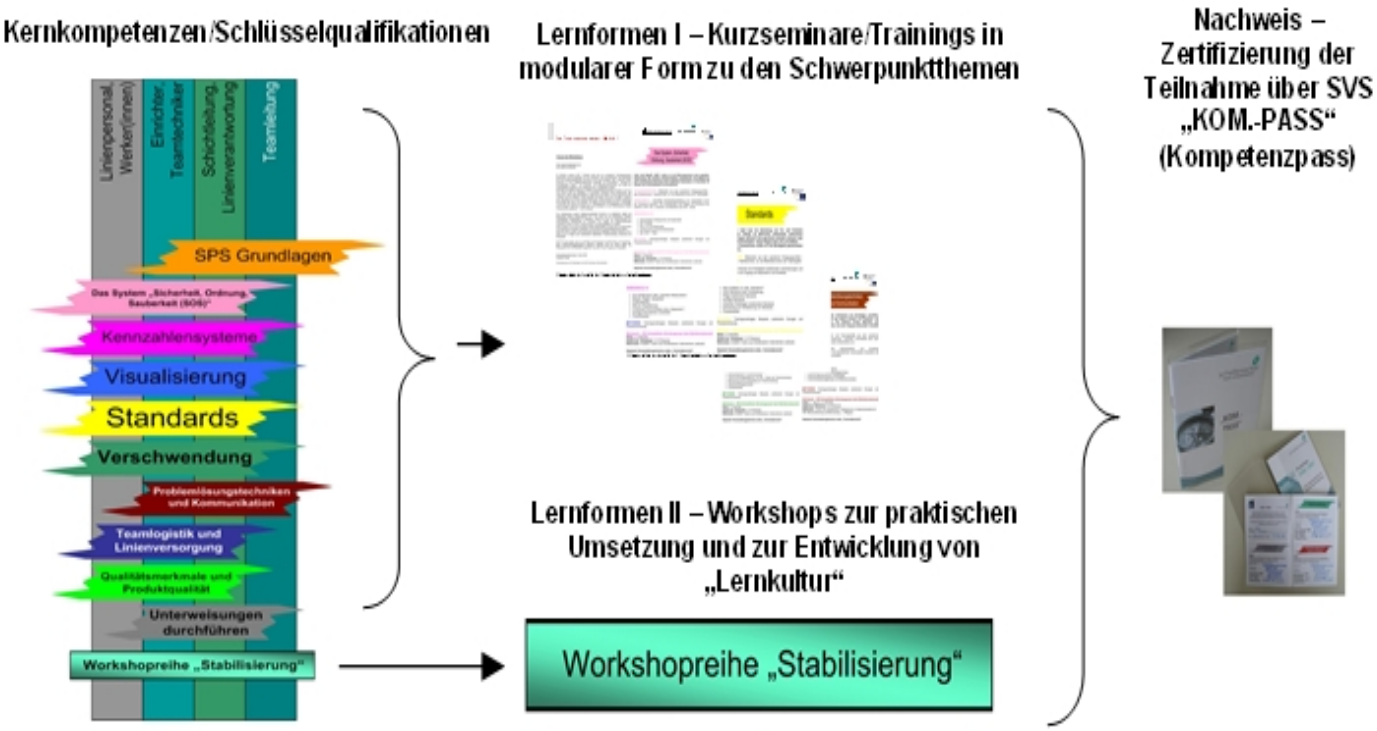
Ziele

Verbesserung der Ist – Situation → Qualität
- Beschreibung der Probleme und Anforderungen
- Schnittstellenproblematik
- Durchführung und Qualität der Arbeitsunterweisungen
- Verfügbarkeit von Beispielen und Grenzmustern
- Reaktion auf Reklamationen
- Kenntnissvermittlung über spezifische Anforderungen

Verbesserung der Ist - Situation → Organisation
- Verantwortung im eigenen Arbeitsbereich
- Einforderung von Entscheidungen Anderer
- Wichtigkeit des eigenen Arbeitsplatzes
- Verständnis von Reklamationen
- Verständnis von Kunden-Lieferanten Beziehungen
- Verstehen der Unternehmensziele im Hinblick auf eine schlanke, sich kontinuierlich verbessernde Organisationsform

Ergebnisse

Aus der vorangegangenen Analysephase wurde deutlich, dass bei SVS offensichtlich kein Mangel an Vorschriften, Normen und Richtlinien in Bezug auf umzusetzende Personalentwicklungskonzepte herrscht. Im Laufe des Projektes stellte sich heraus, dass die dezentral organisierten Produktionsteams Hilfestellungen benötigen, die eine gezielte Kompetenzentwicklung sowohl in den Fragen der „Lerninhalte“ als auch zu Fragen der zeitlichen und organisatorischen Beherrschbarkeit benötigen (Also: „Welche Kernkompetenzen benötigen unsere Mitarbeiter?“, „Wie können diese Kompetenzen erlangt/erarbeitet werden“, „Welche Lernformen sind insbes. für die Zielgruppe „Werker“ angemessen?“).



Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

UESA-Kompetenzentwicklungsprogramm Komponentenfertigung (KoKom)

Dipl.-Ing. (FH) Helmut Hoffmann
Geschäftsführer
Uebigauer Elektro- und Schaltanlagenbau-UESA GmbH
Doberluger Straße 52
04938 Uebigau
E-Mail: h.hoffmann@uesa.de
Tel.: (035365) 49-0
Internet: www.uesa.de

Dipl.-Ing. Jörg Nagel
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Lehrstuhl für Produktionswirtschaft
BTU Cottbus
Siemens-Halske-Ring 6
03046 Cottbus
E-Mail: nagel@prodwi.tu-cottbus.de
Tel: (0355) 69-4539
Internet: www.prodwi.tu-cottbus.de

Dipl.-Päd. OStR Walter Brückner
Geschäftstellenleiter
Leiter Qualifizierung/Innovation
RKW Berlin-Brandenburg GmbH
Haus der Deutschen Wirtschaft
10178 Berlin
E-mail: walter.brueckner@rkw-bb.de
Tel.: (030) 20308-4301
Internet: www.rkw-bb.de

Ausgangssituation

Die Uebigauer Elektro- und Schaltanlagenbau-UESA GmbH ist ein mittelständisches Unternehmen mit ca. 240 Mitarbeitern. Eine hohe Wettbewerbsfähigkeit und Dynamik kennzeichnen das Unternehmen. Eine Voraussetzung für den Unternehmenserfolg der UESA GmbH sind kompetente Mitarbeiter. Als Pilotvorhaben für eine systematische Kompetenzentwicklung von Mitarbetern wurde 2005 das UESA-Kompetenzentwicklungsprogramm im neuen Fertigungsbereich Komponentenfertigung gestartet.

Ziele

Ziel des Projektes ist die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern, die für vorliegende Aufgaben unzureichende Kompetenzvoraussetzungen besitzen. Mit dem UESA-Kompetenzentwicklungsprogramm werden Qualitäts- und Leistungssteigerungen im neuen Fertigungsbereich Komponentenfertigung angestrebt.
Für eine verbesserte Kompetenzentwicklung von Mitabeitern der UESA GmbH ist der Einsatz praktikabler Instrumente und Ansätze zu prüfen.

Ergebnisse

Im Rahmen der ersten Projektphase erfolgte eine fundierte Analyse der Mitarbeiterqualifikationen und der zukünftig erforderlichen Kompetenzen. Hierzu wurde eine Mitarbeitermatrix erarbeitet. Als neues Instrument wurden für die Tätigkeiten und Mitarbeiter in der Komponentenfertigung Anforderungs- und Kompetenzprofile erstellt. Darauf aufbauend sind vier Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abgeleitet worden. Der Aufbau von Lernpartnerschaften, deren Realisierung in der zweiten Projektphase erfolgte, war für das Kompetenzentwicklungsprogramm von besonderer Bedeutung. Der Lernprozess in den Lernpartnerschaften erfolgte in weiten Teilen selbstorganisiert. Die Lernpartnerschaften wurden auf der Grundlage eines Arbeitsblattes strukturiert.

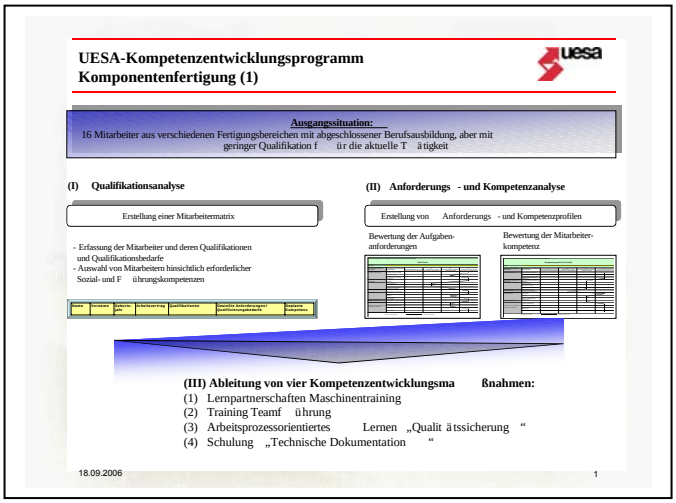


Bild 1: Analysen und Entwicklungsmaßnahmen

In der letzten Projektphase erfolgte eine Verankerung der Vorgehensweise im Qualitätsmanagementsystem der UESA GmbH und die weitere Nutzung des vorhandenen Know-hows zu Lernpartnerschaften im eigenen Unternehmen und in Partnerunternehmen am Standort Uebigau.
Mit der Umsetzung des partnerschaftlichen Lernens konnten externe Weiterbildungskosten reduziert werden. Die im Ergebnis der bisher stattgefundenen Lernprozesse mögliche gegenseitige Ersetzbarkeit der Mitarbeitenden erleichtert die Arbeitsablaufplanung und gestattet flexibleres Reagieren auf Veränderungen der betrieblichen Rahmenbedingungen. Ein hervorhebenswerter Transfer der Projektergebnisse findet dahingehend statt, dass kooperierende Unternehmen in die Lernpartnerschaften einbezogen wurden.

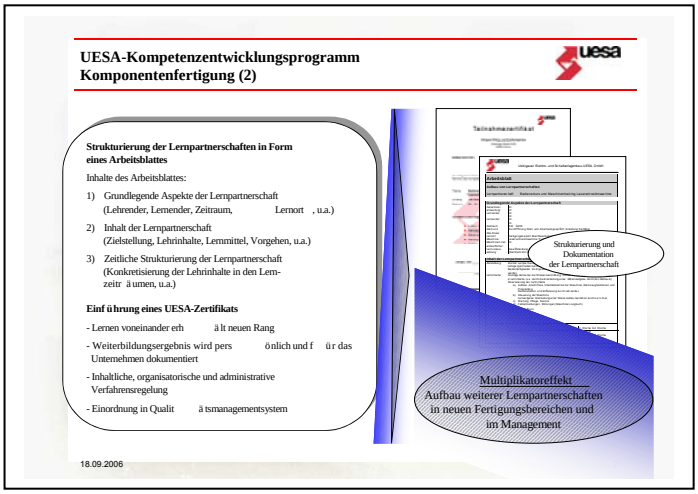


Bild 2: Gestaltung der Lernpartnerschaften

VORWERK

Unser Bestes für Ihre Familie

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Umsetzung der Auditempfehlungen zur Verbesserung der internen Kommunikation und Prozessoptimierung in Gruppenarbeit

Michael Matern
Personalleiter
Vorwerk Elektrowerke GmbH & Co. KG
Blombacher Bach 3, 42270 Wuppertal
E-Mail: Michael.Matern@vorwerk.de
Tel.: 0202/ 564-2406

Ausgangssituation

Bereits vor 10 Jahren haben die Vorwerk Elektrowerke begonnen, Gruppenarbeit einzuführen. Im Zuge der völligen Umstellung der Produktionsprozesse wurden die Organisations- und Aufgabenstrukturen der Produktionsmitarbeiter wesentlich verändert. Die Übernahme der wachsenden und anspruchsvolleren Aufgaben setzt eine höhere Qualifizierung voraus.

Ziele

Ziel war es, den durch ein Audit ermittelten Qualifizierungs- und Selbstständigkeitsgrad der Mitarbeiter zu erhalten bzw. auszubauen. Durch die Umsetzung der ermittelten Auditempfehlungen sollte eine Verbesserung der internen Kommunikation und eine Prozessoptimierung in Gruppenarbeit erreicht werden.

Ergebnisse

Nach der Ermittlung des Entwicklungsstandes aller Gruppen wurde für jede Gruppe eine Bedarfserhebung, sowie ein Qualifizierungsplan und ein Maßnahmenkatalog erstellt. Die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen und Qualifizierungsmodule, lag zum größten Teil in der Verantwortung der Meister und Gruppen (on the job). Die Schwerpunktthemen waren Organisation des Personals, Urlaubsplanung, Zusammenarbeit, Gruppengespräche, Verteilung gruppeninterner Aufgaben und Entlohnung. Die externe und interne Kompetenzentwicklung wurde in Schulungen und Seminaren fachlich, methodisch und sozial durchgeführt. Insgesamt wurden 300 Mitarbeiter geschult.

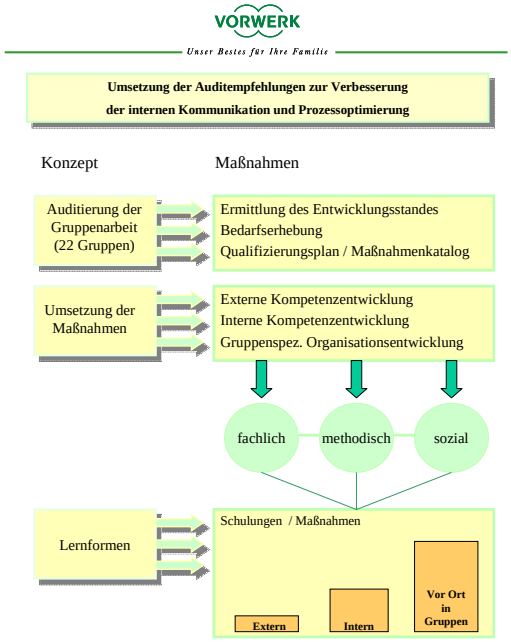


Bild 1 Umsetzung

Durch zahlreiche Schulungen wie z. B.. Einweisung an Maschinen, elektrische Unterweisung und Intranetschulungen, fanden die Mitarbeiter ihre Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Motivation, einige der bis dahin offenen Aufgabenbereiche zu übernehmen. Das Interesse an Weiterbildung auch in sozialen Belangen sowie das Zusammengehörigkeitsgefühl ist bei den Mitarbeitern gewachsen. Neue Ideen konnten generiert werden wie z.B. die Einführung von Gruppenentwicklungsgesprächen. Die Lernkultur (vor Ort und in Gruppen) hat sich bewährt und weiterentwickelt, der Lernerfolg liegt im von- und miteinander Lernen. Die Ausweitung der Kompetenzen hat sowohl eine höhere Lernbereitschaft als auch eine höhere Identifikation bewirkt.

Bild 2 Schulungen und organisatorische Maßnahmen

Arbeits-, Organisations- und Beratungspsychologie

Personalentwicklung und -beratung

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Betriebliche

Bild 2 Schulungen und organisatorische Maßnahmen

Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

Wissenschaftliche Begleitung - Sample NBL

Andreas Fritsch
E-Mail: fritsch@ergo-con.de
Tel.: 0351/ 658 6161

Peter Zehrt
E-Mail: zehrt@ergo-con.de
Tel.: 0351/ 428 7265

ergo-con Personalentwicklung
Hofmühlenstraße 18, 01187 Dresden
http://www.weiterqualifizierung.de

Ausgangssituation

Gering qualifiziert Beschäftigte sind oftmals von Prozessen des „lebenslangen Lernens“ abgekoppelt, u. a. weil die Investitionsbereitschaft in die Kompetenzentwicklung dieses Personenkreises eher gering ist.

Im Zuge des technisch organisatorischen Wandels sind Unternehmen jedoch gefordert, stärker kundenorientiert zu arbeiten und müssen deswegen von allen Mitarbeitern höhere Flexibilität, selbständige Qualitätssicherung und Innovationsbereitschaft verlangen.

Lernprozesse am Arbeitsplatz sind dabei die wesentliche Quelle für den Erwerb von Wissen und Können.

Ziele

In zukunftsorientierten Unternehmensstrukturen wird es verstärkt darum gehen, auch gering Qualifizierte, „Lernentwöhnte“, „Ältere“ sowie nicht qualifikationsgerecht Beschäftigte in betriebliches Lernen einzubeziehen.

Im Rahmen eines vom BMBF und ESF geförderten und von der ABWF betreuten Gestaltungsprojekts wurden Möglichkeiten für Kompetenz steigernde Lernmaßnahmen in diesen Personengruppen konzipiert und erprobt.

Drei Unternehmen aus den Branchen Sicherheitsdienstleistung, Fertigung von Schaltanlagen und Bau von Spritzgießwerkzeugen gehören zum Projektsample

Ergebnisse

Kontinuierliches selbstorganisiertes Lernen auf Mitarbeiterebene setzt eine entsprechende Lernkultur im Unternehmen voraus. Das bedeutet, es müssen entsprechende Rahmenbedingungen durch die Organisation geschaffen werden, um Motivation und Befähigung zum Lernen zu fördern.
Neben den direkten Lernakteuren sind hier v. a. die Vorgesetzten gefordert, Einfluss auf diese Rahmenbedingungen zu nehmen, etwa durch die Schaffung lernhaltiger Arbeitsaufgaben mit genügenden Entscheidungsspielräumen und notwendigen Freiräumen für arbeitsbegleitende Lernprozesse.

In den Gestaltungsvorhaben der Unternehmen wurde ein Konzept selbst gesteuerten Lernens am Arbeitsplatz generiert (Bild 1). Alle Unternehmen konzentrieren sich auf die Systematisierung von lernpartnerschaftlichen Beziehungen zwischen den Mitarbeitern.

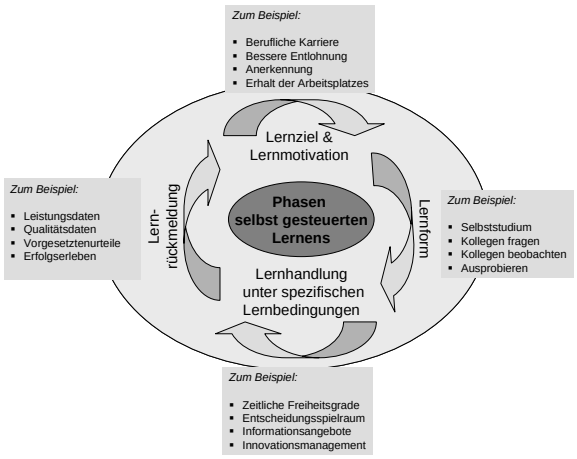


Bild 1: Konzept des selbst gesteuerten Lernens am Arbeitsplatz

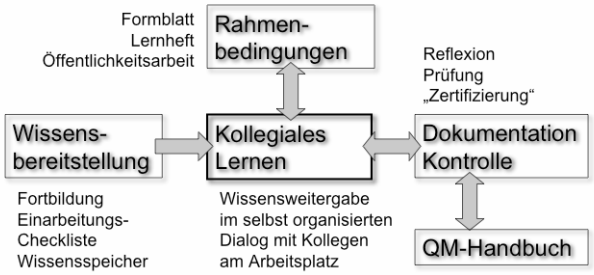
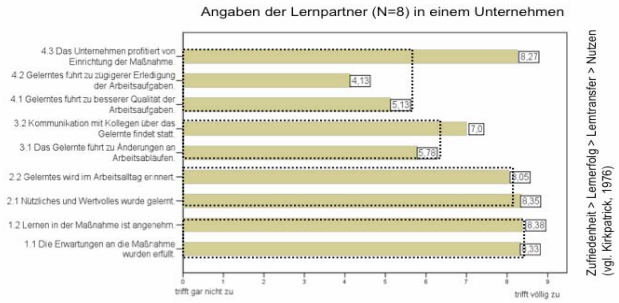


Bild 2: Verallgemeinerung des betrieblichen Vorgehens bei der Systematisierung kollegialen Lernens

Verallgemeinerbar ist hier, dass jeweils im ersten Schritt ein Wissensinput erfolgte. In einem zweiten Schritt wurde dann die Wissensweitergabe in kollegialen, dialogischen Lernprozessen realisiert. Eine dritte Phase umfasste in allen Fällen eine Dokumentation und Ergebnissicherung, bspw. durch Reflexionsgespräche oder Zertifizierung. Alle Unternehmen pflegen das gewonnene Know-how in bestehende QM-Systeme ein (Bild 2).



Die Konzentration auf lernpartnerschaftliche Beziehungen zwischen den Mitarbeitern bietet sowohl für die Mitarbeiter als auch für die sie beschäftigenden Unternehmen erhebliche Vorteile:

- die an einer Lernpartnerschaft Beteiligten können weitgehend ohne Leistungsdruck und selbstbestimmt lernen,
- zeitliche Freiräume sind flexibel nutzbar,
- Formen der Wissensweitergabe sind individuell wählbar,
- das Lernen ist sehr konkret und arbeitsplatznah,
- es können symmetrische Lernbeziehungen realisiert werden, in denen beide Partner lernen und lehren,
- und schließlich: es entstehen bei dieser Form des Lernens kaum zusätzliche Kosten (Bild 3).

Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte

KoPro - Kompetenzentwicklung in der industriellen Produktion Wissenschaftliche Begleitung, Beratung und Evaluation – Sample ABL

Bernd Dworschak
Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement der Universität Stuttgart
Nobelstr. 12, 70569 Stuttgart
E-Mail: Bernd.Dworschak@iat.uni-stuttgart.de
Tel.: 0711/970-2042

Dr. Elmar Witzgall
wissen-koennen.de
Projektforschung und Beratung
Welkener Str. 20a, 44369 Dortmund
E-Mail: elmar.witzgall@t-online.de
Tel.: 0231/316577

Ausgangssituation

Nicht nur in der industriellen Produktion, sondern auch in Dienstleistungsbetrieben werden „nicht formal qualifizierte“ Mitarbeiter in wichtigen Leistungsprozessen eingesetzt. Ihre Kompetenzentwicklung und damit auch ihre Weiterbeschäftigungsfähigkeit ist in hohem Maße von Lernprozessen am und beim Arbeitsplatz abhängig. Konventionelle Lernangebote wie Unterweisungen erweitern diese arbeitsimmanenten Lernmöglichkeiten nur unzureichend. Im Vergleich zu anderen Unternehmensbereichen wird der Faktor Lernkultur oft wenig berücksichtigt, seine Erfassung und Gestaltung erscheint aus betrieblicher Sicht schwierig.

Ziele

Das gemeinsame Ziel der Betriebsprojekte beim ASB Köln e.V., der Saxonia Umformtechnik GmbH, der Schefenacker Vision Systems Germany GmbH sowie der Vorwerk Elektrowerke GmbH & Co. KG war es, für die Zielgruppen (insbesondere WerkerInnen und PflegeassistentInnen) wirksame und übertragbare Lösungen der Kompetenz- und Lernkulturentwicklung zu erproben und diese in die Personalentwicklung zu integrieren.
Das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens bestand darin, die Verschiedenartigkeit der Betriebsprojekte und -erfahrungen als Bezugspunkt gemeinsamer Lernprozesse in einer übergreifenden Projektkooperation zu nutzen. Die formative Projektevaluation konzentrierte sich auf die Erfassung und Darstellung der Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Wirkungspotentiale der Lernkultur- und Kompetenzentwicklung.

Ergebnisse

In den untersuchten Produktionsbetrieben haben sich – in Abhängigkeit von Lernangeboten und Lernkulturen - unterschiedliche Tätigkeitsniveaus mit unterschiedlichen Regulationsanforderungen herausgebildet (untersucht mit VERA und LFI-P). Neben den hohen Niveauunterschieden ist auch die Spannweite der mit der Arbeitstätigkeit verbundenen Denk- und Planungsprozesse beträchtlich (Bild 1). Es kommt also auch zunehmend zu einer Differenzierung innerhalb der Zielgruppe WerkerInnen. Es finden sich immer mehr Umgelernte (auch aus schulischer Ausbildung) in den Betrieben und in der Mehrzahl der Arbeitssysteme sind unterschiedliche Werker-Positionen entstanden: "Einfache" WerkerInnen (überwiegend auf Einzelarbeitsplätzen, an einfacheren Maschinen, ev. Schonarbeitsplätzen) und "+"-WerkerInnen (mit erweiterten und angereicherten Arbeitsinhalten, vor allem in den Bereichen Einrichten, Qualitätssicherung, Disposition).

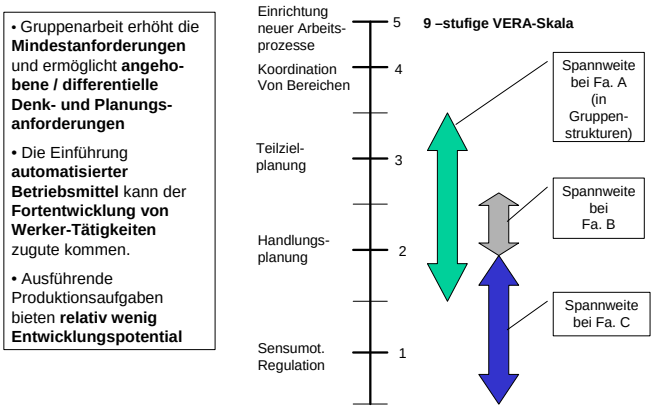


Bild 1: Anforderungen an Denk- und Planungsprozesse bei WerkerInnen

Bei den WerkerInnen (auch den PflegeassistentInnen) kommt dem Lernen im sozialen und inhaltlichen Umfeld (in realen *Communities of Practice, s.* Bild 2) der höchste Stellenwert zu.

Die Lehr-/Lernangebote der Betriebe müssen auf diesem Fundament aufbauen, dessen Beschränkungen (z. B. geringe Tiefe und Reichweite der Lerninhalte) aber auch erkennen.

Die vornehmlichsten Herausforderungen bei der Gestaltung von Maßnahmen der Kompetenzentwicklung bestehen demnach darin, Lernübergänge (z. B. zwischen den Lernprozessen in unterschiedlichen Communities of Practice) zu ermöglichen, kognitive und motivationale Lernbarrieren abzubauen sowie Lehr-/Lernmaßnahmen mit Ansätzen der Lernkulturgestaltung zu verbinden.

Natürliche Praktikergemeinschaften (Schichten, Gruppen, Subgruppen rund um bestimmte technische Systeme, eingeschliffene Kooperationsbeziehungen zwischen Werkern und Facharbeitern) stellen die wichtigste Ressource nicht nur für eine Bewältigung der Arbeitsanforderungen und -belastungen, sondern auch der Lernanforderungen dar.

„Schulungen“ in Form von systematischen Unterweisungen und kurzen Unterrichtungen lassen sich relativ gut in diese Strukturen integrieren - gemeinsame Praktiken müssen dabei nur punktuell angepasst werden.

Bei Problemlösungs-Workshops und ähnlichen Angeboten ist die Integration schwieriger, insofern es dabei um eine umfassendere Veränderung gemeinsamer Praktiken gehen kann.

Lernangebote in Form von Lehrgängen und Seminaren sprengen die Strukturen. Bei ihnen wird das Lernen nicht nur vom Arbeiten abgekoppelt, auch der Transfer des Gelernten - bis in die Praktikergemeinschaft hinein - funktioniert nicht mehr im Selbstlauf.

Bild 2: Wie lernen WerkerInnen – wie passen Lehr-/Lernangebote dazu?