

Editorial

Lernförderliche Arbeitsgestaltung und arbeitsintegriertes Lernen

Schritte zählen

Unter der Vielzahl von Gesundheitsapps und mobilen Endgeräten zur Gesundheitsförderung und -überwachung sind Schrittzähler besonders beliebt. Diese zählen die Schritte, die man in einem bestimmten Zeitraum macht. Zwischen Fortschritt und Rückschritt wird dabei nicht unterschieden. Das könnte aber sinnvoll sein, denn wenn die Anzahl der Rückschritte über die Maßen zunimmt, dürfte die gesundheitliche Wirkung aufgrund der verschleißfördernden Bewegung überkompensiert werden und mehr gesundheitlichen Schaden als Nutzen stiften. Schritte zählen ist also nicht alles, bei allem Fortschritt kommt es immer wieder auf die adäquate Nutzung und die sinnvolle Interpretation der Messergebnisse an. Das betrifft auch die Lern-, Bildungs- und Arbeitsforschung.

Die ABWF hat sich seit 2015 verstärkt mit der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung als Ansatz auseinandergesetzt. Unter den Bedingungen zunehmender Digitalisierung (Welt 4.0) und weiter wachsender Bedeutung des Dienstleistungssektors (auch der Gesundheitsorientierung), wird versucht das Verhältnis zwischen Arbeit und Lernen neu zu bestimmen und zu gestalten.

Neben der ABWF haben z. B. das Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) in Dortmund und Dresden sowie das Institut für Sozialforschung (ISF) in München das Forschungsfeld bearbeitet und mit Projekten Formen und Bedingungen Lernförderlicher Arbeitsgestaltung empirisch untersucht.

Am 26. September 2017 hat (in Kooperation mit der ABWF) am Sitz der BAuA in Dresden eine Tagung zum Thema „Perspektiven des arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis“ stattgefunden. In dem vorliegenden ABWF-Bulletin finden sich Überlegungen, die durch diese Tagung angeregt wurden.

Perspektiven Lernförderlicher Arbeit in Forschung und Praxis

Den Auftakt macht Johannes Sauer mit einem Kommentar zum Bildungsbericht 2016. In dem dort dargestellten Verhältnis zwischen Bildung und Lernen (insbesondere informelles Lernen) sieht er einen Rückschritt hinter den Forschungsstand, den QUEM bis Mitte der 2000er Jahre bereits erreicht hatte.

Die Bedeutung lernförderlicher Arbeitsgestaltung für die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit in ihrer zunehmenden Dynamik diskutiert Anita Tisch in ihrem Beitrag. Martin Elbe zeigt die besondere Bedeutung auf, die Lernförderliche Arbeitsgestaltung für Einsatzorganisationen hat. Götz Richter, Mirko Ribbat, Inga Mühlbrock & Jo-

hannes Wensche schließlich geben einen Überblick über die Inhalte und den Diskussionsverlauf der Tagung im September. Im Anschluss hieran lässt sich fragen, inwiefern die Perspektive des *arbeitsintegrierten Lernens* einen Fortschritt, einen Rückschritt oder eine Ergänzung gegenüber der *Lernförderlichen Arbeitsgestaltung* darstellt.

Aus dem Inhalt

des ABWF-Bulletins 1'2017:

Editorial.....	1
Lernförderliche Arbeit oder Informelles Lernen – Irrweg und Hindernis.....	2
Die Bedeutung lernförderlicher Arbeitsgestaltung für die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit.....	4
Lernförderliche Arbeitsgestaltung in Einsatzorganisationen	9
Perspektiven arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis.....	14
Nachrichten aus der ABWF	18
Impressum	18

Im Teil „Nachrichten aus der ABWF“ werden die Ergebnisse einer weiteren Konferenz, die am 16./17.11.2017 in Zusammenarbeit mit der ABWF am ZMSBw in Potsdam veranstaltet wurde, vorgestellt. Auch hier stand das Lernen im Vordergrund. Das Themenfeld Lernförderlicher Arbeitsgestaltung beschäftigt uns auf alle Fälle weiter – es gilt aber das Themenfeld noch stärker mit Fragen der betrieblichen Gesundheit zu verzahnen.

Martin Elbe¹

¹ Prof. Dr. Martin Elbe, ZMSBw, Potsdam

Ein Kommentar vorab

Lernförderliche Arbeit oder Informelles Lernen – Irrweg und Hindernis

1. Ein Rest von 80%

In den 90er Jahren wurden die pädagogischen Wissenschaften durch kanadische Studienergebnisse aufgeschreckt, das bis zu 80 Prozent der von Menschen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen nicht durch „ordentliche“ Bildungsprozesse sondern informell entstehen. Die kanadischen Forscher wählten das Bild des Eisbergs, bei dem bis zu 80 % des Gewichts unter der Wasseroberfläche verborgen bleibt, um zu verdeutlichen, wie die Bedeutungsverhältnisse seien.

Die Konsequenz hieß: Man muss sich mit dem 80 %-Rest beschäftigen. Zahlreiche neue Studien wurden veröffentlicht, die Begrifflichkeit wurde verfeinert und problematisiert.

Bis heute stehen dabei Fragen im Vordergrund, wie man dieses informell erworbene Wissen gesellschaftlich bewerten, wie man es in Kategorien formalisierter Lernprozesse fassen und gesellschaftlich anerkennen kann. Ob diese Herangehensweise zielführend ist, kann zumindest bezweifelt werden, denn die Relation 80 : 20 spricht eigentlich dagegen, dass „ordentliches Lernen“ im Sinne der pädagogischen Gestaltung durch Lehre eine solche Dominanz erhält.

Die Fragestellung der Kompetenzfeststellung ist gerade heute angesichts des Flüchtlingsstroms von neuer hoher Relevanz, denn die Herkunftsländer der meisten Flüchtlinge verfügen nicht über ein solches ausdifferenziertes Bildungssystem wie

die hochentwickelte Bundesrepublik.

Im Bildungsbericht 2016 werden diese Fragen der Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung bei Flüchtlingen sowie des informellen Lernens deutlich thematisiert. Beiden Themen wird jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet – ohne aber deutlich die notwendigen Veränderungen einzufordern.

2. Informelles Lernen als Kollateralnutzen

Motor für das „informelle Lernen“ ist die Erfüllung von Aufgaben und die Lösung von Problemen des Lebens in der Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Es geht nicht um das „Weiterlernen“ als Selbstzweck, es geht vielmehr um die Positionierung im beruflichen und privaten Leben. Gleichzeitig baut sich durch informelles Lernen Erfahrung auf, die auch in einer durch wissenschaftliches Wissen geprägten Welt unverzichtbar ist.

Erfahrung machen ist eine Form des Weiterlernens, das auch bildungspolitisch genutzt wird, wenn es „in den Rahmen“ passt wie etwa das Referendariat. Informelles Lernen ist insoweit ein „Kollateral-Nutzen“, der von existentieller Bedeutung und vor allem – dies ist von besonderer Wichtigkeit – auch positiv beeinflussbar ist. Es kreist um die beiden Aktionsfelder Erwerbsarbeit und Tätigkeiten im sozialen Umfeld und deren Organisation.² Von der Erwachsenenpädagogik sowie den institutionellen Trägern der Weiterbildung wird teilweise verständlich - das informelle Lernen eher als Kollate-

ralschaden angesehen, der die eigene Zunft bedroht.

Der Bildungsbericht 2016 widmet dem informellen Lernen ein ganzes Kapitel.³ Doch dieses bleibt mehr als unbefriedigend, weil es widersprüchliche Aussagen wieder gibt. So ist die Aussage, dass aktuell etwa die Hälfte der Erwachsenen in Deutschland Aktivitäten informellen Lernens wahrnehme und es hierbei Steigerungsraten zwischen 2012 und 2014 gäbe, zwischen Männern und Frauen und zwischen Altersgruppen aber keine gravierenden Differenzen existierten, durch nichts zu belegen und falsch.⁴ Sie verwundern umso mehr, als das Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut Göttingen bereits 2004 auf die Bedeutung lernförderlicher Arbeit hingewiesen hat.⁵ Keiner kann und wird sich dem informellen Lernen entziehen, deshalb sind die verwendeten Indizes zu hinterfragen.

Aber: Die Lernförderlichkeit von Arbeit ist – auch wenn es hierzu bisher keine Belege gibt, weil nicht untersucht – von der sozialen Stellung abhängig. Lernförderliche Jobs verlangen hohe Ausgangsqualifikationen einerseits und ermöglichen intensives Weiterlernen. Dies führt dann zu hoher Intensität informellen Lernens. Diese Sichtweise wird auch durch weitere Aussage im Bildungsbericht gestützt, so seien es die Arbeitslosen, die signifikant weniger häufig an „informeller Weiterbildung“ partizipierten. Auf der anderen Seite widerlege die sehr starke Differenz der Teilnahme an informellen Lernaktivitäten (zwischen

² Wie bereits Lutz von Rosenstiel anmerkte: „Arbeit darf nicht dumm machen“. Vgl. hierzu auch Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin (QUEM-Report, Nr. 66) 2000.

³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht 2016, Bertelsmann, Bielefeld 2016

⁴ Bildungsbericht 2016, a.a.O.

⁵ Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, QUEM edition Bd. 16, Waxmann, Münster/Berlin 2004.

Weiterbildungs-Teilnehmern und nicht-Teilnehmern) die Annahme, dass informelles Lernen im Erwachsenenalter Ungleichheitseffekte der Bildung verringern könnte. Die Autoren des Bildungsberichts 2016 sehen deshalb zwischen formalisierter und informeller Weiterbildung ein Ergänzungsverhältnis. Neben der überaus problematischen Begrifflichkeit „informeller Weiterbildung“ ist eines verständlich: Den Arbeitslosen fehlt der Lernort Arbeit, Lernen in der Arbeit ist für sie nicht möglich. Das gilt im Übrigen auch für die Flüchtlinge. Deshalb ist es als politischem Ziel sehr begrüßenswert, die Flüchtlinge schnell in Arbeitsprozesse zu integrieren.

3. Informelles Lernen als Hindernis

Es ist ein erhebliches Defizit im Bildungsbericht, dass erneut nicht zwischen Weiterlernen und Weiterbildung unterschieden wird. Bildungspolitik befindet sich hier weiter in der babylonischen Gefangenschaft des Institutionalismus der Lehre.

Es ist aber ein Übergang vom Institutionalismus der Lehre zum Funktionalismus des Lernens erforderlich, um den wachsenden Weiterlernerfordernissen gerecht zu werden. Die Optimierung des Weiterlernens beinhaltet dabei vor allem die Fragestellungen nach

- der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze,
- der lernförderlichen Gestaltung und Anerkennung des sozialen Umfeldes in seinen vielfältigen Facetten,
- der Neupositionierung der traditionellen Weiterbildung innerhalb einer komplexen Kultur des Weiterlernens.⁶

Neu hinzu kommt die Herausforderung abzuklären, wie die Digitalisierung innerhalb einer neuen Lernkultur genutzt und gestaltet werden kann – und dies ist gleichzeitig eine Notwendigkeit. Die Lernformen ändern sich unter Nutzung der neuen Technologien, sie werden vielfältiger und haben andere Voraussetzungen.

Die Debatte um das informelle Lernen verdeckt und behindert diese Aufgabenstellungen und Herausforderungen. Hierbei ist zu beobachten, dass in der Lebenspraxis diese Entwicklung schnell voranschreitet. Als Beispiel sei auf das Phänomen „Dr. Google“ verwiesen. Mediziner klagen darüber, dass Patienten mit vielfältigem (teilweise auch Halb-) Wissen in den Praxen erscheinen.

4. Fazit

Was ist informelles Lernen? Wie entsteht es? Wo entsteht es? Was sind die Treiber? Wie ist es zu beeinflussen? Diese Fragestellungen sind tabu. Über die Gründe dieser Tabuisierung kann nur spekuliert werden. Darauf soll hier verzichtet werden. Auf einige Fakten kann jedoch verwiesen werden:

- Die Weiterlernerfordernisse nehmen zu. Ursache hierfür sind die wachsende Spezialisierung, Differenzierung und Beschleunigung von Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft. Die Möglichkeiten und Formen des Weiterlernens erweitern sich. Beispielsweise und exemplarisch sei auf die allseits jederzeit und allerorten vorhandene Verfügbarkeit von Google und Internet verwiesen.

- Das formale Qualifikationsniveau der Bevölkerung steigt weiter.
- Die Grenzen von Arbeit und Lernen und Freizeit und Lernen verschwimmen.

Vor diesem Hintergrund ist der Übergang von einer bildungspolitischen Betrachtung der Weiterbildung zu einer bildungspolitischen Gestaltung von Lernkulturen zwingend. Es geht um die lernförderliche Gestaltung von Arbeit und sozialem Umfeld, weil hier im Kontext von Tätigkeiten „informelles“ Lernen entsteht. Entwicklungen vollziehen sich in Lernschleifen. Deshalb sind die lernförderliche Gestaltung von Arbeit und sozialem Umfeld Zukunftsaufgaben, deren Bedeutung heute noch nicht voll zu ermessen ist. Als Beispiel sei darauf verwiesen, dass die Gesundheit von Arbeitnehmern stark von der Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze abhängt.

Bildungspolitik steht vor der Aufgabe, die Transformation der Weiterbildung zu der Gestaltung neuer Lernkulturen voranzutreiben. Dies ist überfällig.

Johannes Sauer⁷

⁶ Hier wirkt die Forderung des Deutschen Bildungsrates nach der Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase von 1969 ganz aktuell.

⁷ Johannes Sauer, Berlin

Lernen für die Arbeit?

Die Bedeutung lernförderlicher Arbeitsgestaltung für die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit

Vor dem Hintergrund des arbeitsweltlichen Wandels und dessen Trends und Treibern bekommt die Diskussion um Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit erneuten Aufschwung. Fortschreitende Digitalisierung und Globalisierung stellen Beschäftigte und Betriebe gleichermaßen vor immer neue Herausforderungen, die nur durch kontinuierliche Aneignung von neuem Wissen und Fertigkeiten gemeistert werden können. Gleichzeitig gewinnt, bei einem demographisch bedingten, verknappten Angebot an Fachkräften, die Investition von Betrieben in die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zunehmend an Bedeutung. Für die Förderung und den Erhalt von Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit über den gesamten Erwerbsverlauf hinweg, wird deshalb Qualifikation und Kompetenzentwicklung, neben der gesundheitsförderlichen Gestaltung von Tätigkeiten, als zentrales Element erachtet (vgl. z.B. Ilmarinen, 1999; Gazier, 1999).

Das lebenslange, arbeitsintegrierte Lernen wird allerdings nicht erst durch neuerliche Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt als unumgänglich propagiert. Vielmehr betonen auch eine Vielzahl an Beiträgen seit den 1990er Jahren, die Bedeutung des Lernens bei, durch sowie im Arbeitsprozess (vgl. z.B. Hacker and Skell; Bergmann, 1996; Bergmann et al., 2004; Koller and Plath, 2000). Und auch die Empirie zeigt, dass Erwerbspersonen heute nicht nur bereits ein deutlich höheres Bildungsniveau als ältere Generationen, sondern auch eine zunehmende Weiter-

bildungsaffinität aufweisen (Friebel, 2008; Iller, 2008). Dabei findet Weiterqualifizierung und Lernen häufig nicht-formal oder informell am Arbeitsplatz statt und beinhaltet nicht immer eine zertifikatsgebundene Qualifizierung (Dehnbostel, 2003). Um das Lernen am Arbeitsplatz zu ermöglichen bedarf es einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung. Als lernförderlich können dabei Arbeitsaufträge und ihrer Ausführungsbedingungen beschrieben werden, "die Lernen beim Arbeiten für das erfolgreiche Bewältigen der Aufträge erfordern" (Hacker, 2014: 5). Und nicht zuletzt ist im Arbeitsschutzgesetz in § 2 Abs. 1 von „Maßnahmen der menschengerechten Gestaltung der Arbeit“ die Rede. Mit dieser Zielsetzung ist u.a. auch die Entwicklung der Persönlichkeit verbunden – und damit auch das Lernen bei der und durch die Arbeit.

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern arbeitsintegriertes Lernen sowie die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen Auswirkungen auf die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit von Beschäftigten haben kann. Hierfür ist jedoch zunächst eine Abgrenzung beider Konzepte voneinander nötig.

Die Bedeutung von Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt

Die Diskussion um Arbeitsfähigkeit wurde angestoßen durch den finnischen Arbeits- und Gesundheitswissenschaftler Juhani Ilmarinen, der im Jahr 2001 modellhaft das "Haus der Arbeitsfähigkeit" skizzierte. Arbeitsfähigkeit oder auch Arbeitsbewältigungsfähigkeit ist jedoch, anders als der Begriff auf den ersten Blick suggeriert, kein statischer Zustand und auch keine Eigenschaft von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern.

Vielmehr bezeichnet Arbeitsfähigkeit das Verhältnis von Anforderungen, die Arbeitsaufgaben an Beschäftigte stellen zu den Ressourcen, die diese Beschäftigten und die Organisation bereitstellen, um die Arbeit zu bewältigen. Arbeitsfähigkeit bezeichnet also eine Relation sondern umfasst das Zusammenwirken unterschiedlicher betrieblicher sowie personenbezogener Aspekte. Elementarer Grundbestandteil der Arbeitsfähigkeit, bildlich dargestellt als das Fundament des Hauses, stellt die Gesundheit von Beschäftigten dar, die sie oder ihn physisch und psychisch in die Lage versetzt, seine oder ihre Arbeit zu verrichten. Das nächste Geschoss des Hauses der Arbeitsfähigkeit umfasst Bildung und Kompetenz, die sowohl in der Erstqualifikation aber auch durch kontinuierliche Weiterbildung erlangt wird. Beide Stockwerke beschreiben die Grundvoraussetzungen für das Erledigen der mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbundenen Aufgaben. Die darauf folgenden Geschosse sind in Betrieben geteilte Werte und Einstellungen, sowie Umgebungsfaktoren der spezifischen Arbeitsplätze. Zusammenfassend kann Arbeitsfähigkeit verstanden werden als das individuelle Vermögen einer Person die spezifischen Aufgaben eines Arbeitsplatzes zu bewältigen. Sie stellt damit die Passung individueller Voraussetzungen (sowohl körperlich, mental, gesundheitlich und sozial, als auch bezüglich von Qualifikation und Kompetenz sowie aufgrund von persönlichen Einstellungen) und arbeitsplatzspezifischen Anforderungen (sowohl physisch und psychisch, als auch bedingt durch das arbeitsorganisatorische Umfeld und sozialer Merkmale eines Arbeitsplatzes) dar (vgl. Mühlenbrock, 2017; Ilmarinen and Lehtinen, 2004).

Beschäftigungsfähigkeit hingegen schließt zwar Arbeitsfähigkeit mit ein, geht aber in gewisser Weise über diese hinaus und bezeichnet das individuelle Vermögen am Erwerbsleben teilzunehmen. Sie kann als „Arbeitsmarktfähigkeit der Arbeitsfähigkeit“ (Bosch, 2003) beschrieben werden und wird wiederholt definiert als die Fähigkeit ein Beschäftigungsverhältnis einzugehen, aufrechtzuerhalten oder – falls notwendig bzw. gewünscht – durch ein anderes zu ersetzen (Hillage and Pollard, 1998; Kraus, 2006; Promberger et al., 2008). Gazier (1999) gibt einen umfassenden Überblick über den Wandel des Begriffsverständnisses von Beschäftigungsfähigkeit von einem dichotomen Verständnis zu Beginn des 20ten Jahrhunderts (definiert über die Koinzidenz von leiblicher Unversehrtheit und kognitiver Arbeitsmotivation) bis hin zu einem interaktiven Verständnis in den 1990er Jahren. Dieses als interaktive Beschäftigungsfähigkeit bezeichnete Modell geht über individuelle Faktoren hinaus und umfasst ebenso auch arbeitsmarktspezifische Nachfragestrukturen, institutionelle Regelungen sowie Gelegenheitsstrukturen, die für das Erlangen und den Erhalt von Beschäftigung gegeben sein müssen.

Zentral in der aktuellen Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit ist die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für ebendiese. Denn seit Anfang der 2000er Jahre beobachten einige Autoren eine neuerliche Abkehr vom interaktiven Charakter der Beschäftigungsfähigkeit und eine Individualisierung von mit ihr verbundenen Risiken (Pongratz and Voß, 2003). In diesem Sinne kann Beschäftigungsfähigkeit als Konterpart zur Arbeitsplatzsicherheit gelten: Während gesetzliche Rahmenbedingungen und institutionelle Regelungen vormals auf Arbeitsplatzstabilität

ausgerichtet waren, zielen sie nun stärker auf die Befähigung der einzelnen Person sowohl für die eigene Wettbewerbsfähigkeit Rechnung zu tragen, als auch Beschäftigungsstabilität zu erlangen. Der bzw. die Einzelne werden wieder stärker für das Gelingen der Erwerbsteilhabe verantwortlich gemacht. Somit geht mit der Propagierung des Konzepts der Beschäftigungsfähigkeit eine neue Verantwortungsteilung zwischen Staat und Individuum einher, die dem individuellen (arbeits-) marktorientierten Verhalten eine zunehmende Bedeutung zuschreibt (ebd.).

Die Bedeutung der (Weiter-) Bildung für Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit

Die Zuschreibung individueller Verantwortlichkeit wird besonders deutlich, durch die arbeitgeberseitige Forderung nach kontinuierliche Motivation und Investition in die eigene Qualifikation und Weiterbildung zum Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit (Böhne and Breutmann, 2009). Nicht neu in diesem Zusammenhang ist aber auch die Forderung von Qualifizierungsanreizen in den Betrieben mit dem Ziel, den Betrieb als Lernort zu etablieren. Sowie die Diskussion institutionell eingebetteter Finanzierungsmodelle, die finanzielle Lasten gerecht zwischen Individuum, Betrieb und Staat verteilen (Bosch, 2003). Der Dialogprozess „Arbeiten 4.0“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) greift diese Forderungen aktuell wieder auf und diskutiert die Einführung einer Arbeitsversicherung, die neben präventiver Unterstützung durch unabhängige Berufs- und Weiterbildungsberatung perspektivisch auch ein Recht auf Weiterbildung beinhalten soll (BMAS, 2017).

Ungeachtet der durchaus wichtigen Debatte um die Ver-

antwortung für sowie die Finanzierung von kontinuierlicher Weiterqualifizierung, stellt Bildung und Qualifizierung eine der Grundvoraussetzung von Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit dar. Inwiefern Kenntnisse und Kompetenzen jedoch erhalten und gefördert werden können, steht in engem Zusammenhang zu betrieblichen Kontexten, wie der betriebsinternen Verteilung von Arbeitsmenge und -aufgaben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage inwiefern lernförderliche Arbeitsgestaltung in den Betrieben sowie arbeitsintegriertes Lernen zum Erhalt und zur Förderung von Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit beitragen können.

Lernförderliche Arbeitsgestaltung und arbeitsintegriertes Lernen zum Erhalt von Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit?

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Merkmalen lern- und kompetenzförderlicher Arbeit. Immer wiederkehrend sind die Kriterien „Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe“, „ausreichender Handlungs- bzw. Tätigkeitsspielraum“ sowie „soziale Unterstützung und Kooperationsmöglichkeiten“. In lernförderlichen Arbeitsumgebungen ist es Dehnbostel (2008) entsprechend darüber hinaus möglich Problem- und Komplexitätserfahrungen zu sammeln, nicht unter- oder überfordert zu sein, sondern sich individuell entwickeln zu können, sich in einigen Bereichen zu Professionalisierung und zum Experten werden zu können sowie die Möglichkeit (und Zeit) der Reflexion zu haben. Schließlich werden in lernförderlichen Arbeitsumgebungen der Zugewinn von Veränderungs- und Gestaltungskompetenz ermöglicht. Veränderungskompetenz steht für die Fähigkeit eines

Individuums, seine Kenntnisse, Fertigkeiten und sein Wissen in wechselnden Situationen zielorientiert einzusetzen. Es geht um die Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen der Arbeits- bzw. Lebenssituationen einzugehen und die jeweiligen Anforderungen im Hinblick auf die individuelle berufliche Entwicklung produktiv zu verarbeiten (Wittwer, 2001). Die entscheidende Voraussetzung dafür ist Reflexivität. Das bedeutet die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens und schließt Strukturen und Umgebung genauso ein, wie die Vorbereitung, Durchführung und Steuerung von Arbeitsaufgaben (Dehnbostel, 2015). Gestaltungs-kompetenz geht über Veränderungskompetenz hinaus. Sie beinhaltet den Erwerb von Wissen im Hinblick auf die Möglichkeit, Dinge, Sachverhalte, soziale Situationen und auch gesellschaftliche Prozesse zu beeinflussen. Hier passt sich der Mensch nicht der Umwelt an und versucht, sich in dieser zu bewähren, sondern nimmt Einfluss auf die Umwelt selbst (INQA, 2016).

Lernförderliche Arbeitsumgebungen ermöglichen arbeitsintegriertes Lernen, das sich durch die Integration der Lernaufgabe in den Bewältigungsprozess der Arbeitsaufgaben auszeichnet (Sonntag and Stegmaier, 2007). Dementsprechend dürfte arbeitsintegriertes Lernen zum Erhalt von Arbeitsfähigkeit, also zur Fähigkeit der erfolgreichen Bewältigung von arbeitsplatzbezogenen Aufgaben, beitragen. Bezüglich der Bedeutung lernförderlicher Arbeitsplatzgestaltung für die Beschäftigungsfähigkeit merkt Dehnbostel (2008) darüber hinaus an: „Für das Individuum hängen zukünftige Be-

schäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit wesentlich von der Möglichkeit ab, bei der Arbeit sowie über die Arbeit zu lernen und seine berufliche Handlungskompetenz zu erweitern. Dazu bedarf es der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit und der Verbindung des Lernens in der Arbeit mit Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen“. Hervorzuheben ist hierbei zunächst der Hinweis auf die Möglichkeit berufliche Handlungskompetenzen zu erweitern. Denn berufsbezogene Handlungskompetenz geht über die Fähigkeit gegebene Arbeitsanforderungen zu bewältigen hinaus und zielt darauf ab, die Fähigkeiten an aktuelle berufliche Arbeitsmärkte anzupassen und damit auch Kompetenzen losgelöst vom eigenen Arbeitsplatz zu erwerben. Der Zugewinn von Veränderungs- und Gestaltungskompetenz ermöglicht es Individuen losgelöst von spezifischen, arbeitsplatzbezogenen Aufgaben zu agieren und attraktiv auch für andere Arbeitgeber zu sein. In dieselbe Richtung geht auch die Forderung arbeitsintegriertes Lernen stärker an die formale Aus- bzw. Weiterbildung zu orientieren. Auch dies beinhaltet, dass berufliche Kenntnisse erworben werden, die über betriebliche Anforderungen hinausgehen. Durch eine stärker berufs- und kompetenzorientierte, lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung, die über die betrieblichen Anforderungen einzelner Arbeitsplätze hinausgeht, ist es folglich möglich nicht nur Arbeits-, sondern auch Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.

Es ist zusammenfassend also festzuhalten, dass arbeitsintegriertes Lernen nur in lernförderlichen Arbeitsumgebungen langfristig möglich ist, dann aber direkt die Arbeitsfähigkeit von Beschäftigten verbessern sollte. Auch indirekt ist anzunehmen, dass sich durch arbeitsintegriertes lernen nicht nur Qualifikatio-

nen und Kompetenzen erhöhen, sondern dass eine anspruchsvolle, sinnstiftende Tätigkeit auch mit dem Wohlbefinden bei der Arbeit einhergeht, was sich wiederum positiv auf die Gesundheit von Beschäftigten auswirken sollte. Lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung trägt darüber hinaus dazu bei, dass Personen das kontinuierliche Lernen als Normalität empfinden und somit auch zukünftig weniger Schwierigkeiten haben werden neue Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen. Damit wäre auch eine Grundvoraussetzung der Beschäftigungsfähigkeit erfüllt.

Offen bleibt die Frage, inwiefern die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit von Beschäftigten bei fortschreitender Digitalisierung und kontinuierlichem, häufig sehr schnellen, arbeitsorganisatorischen Wandel durch lernförderliche Arbeitsgestaltung und arbeitsintegriertes Lernen erhalten und gefördert werden kann. Anders als die meist an Individuen adressierte Mahnung vom „lebenslangen Lernen“ richtet sich diese Frage jedoch primär an die Organisationen (dazu Richter und Cernavin 2016). Die schon im Arbeitsschutzgesetz formulierte menschengerechte Arbeitsgestaltung gewinnt angesichts der Digitalisierung für Betriebe und Verwaltungen an Dringlichkeit. Zwei aktuelle Forschungsprojekte der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin sollten hierzu zukünftig erste Antworten liefern:

- Inwiefern die Arbeitsgestaltung zum Erhalt und zur Förderung von Kompetenzen, Motivation und Gesundheit beitragen können wird derzeit von einem Forschungsprojekt der BAuA empirisch, beispielhaft für die Dienstleistungsbranche untersucht (vgl. <https://www.baua.de/DE/Aufgaben/For->

schung/Forschungsprojekte/f2372.html). Mit Verwaltungs- und Finanzorganisationen stehen dabei Betriebe im Vordergrund, die unter einem starken Innovations- und Veränderungsdruck stehen. Da operative Führungskräfte in Dienstleistungsbetrieben häufig allein für die Arbeitsgestaltung verantwortlich sind, werden diese gezielt in den Blick genommen. Neben den Einstellungen der Führungskräfte werden auch betriebliche Rahmenbedingungen und Auswirkungen auf die Mitarbeitenden untersucht.

- Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt "Überbetriebliche Tätigkeitswechsel zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit in regionalen Netzwerken" (TErrA) entwickelt und erprobt überbetriebliche Tätigkeitswechsel zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit älter werdender Beschäftigter. Hierbei wird untersucht, dass der Rückgang tätigkeitsbezogener Leistungspotenziale im höheren Alter eng mit gesundheitsgefährdenden Arbeitsbedingungen und fehlenden Möglichkeiten der fachlichen und persönlichen Weiterqualifizierung zusammenhängt. Das Projekt untersucht, inwiefern Mobilität zwischen Arbeitsplätzen bzw. Tätigkeiten diesen Prozess verlangsamen bzw. entgegenwirken kann (vgl. www.taetigkeitswechsel.de).

Aufgrund von drohendem Fachkräftemangel sollten Arbeitgeber zunehmend in die Förderung der Arbeitsfähigkeit ihrer Mitarbeitenden investieren. Inwiefern sie jedoch auch bereit sind die Beschäftigungsfähigkeit und damit die Attraktivität der eigenen (Fach-)Kräfte für andere Arbeitgeber zu fördern ist zumindest

fraglich und wird in dem Projekt ebenfalls analysiert.

Literatur

Bergmann B. (1996) Lernen im Prozess der Arbeit. Kompetenzentwicklung '96. Münster, Westfalen, 153-262.

Bergmann B, Richter F, Pohlandt A, et al. (2004) Arbeiten und Lernen, Münster: Waxmann.

BMAS. (2017) Weissbuch Arbeiten 4.0, Berlin.

Böhne A and Breutmann N. (2009) Beschäftigungsfähigkeit erhalten - Eigenverantwortung stärken. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 63: 291-292.

Bosch G. (2003) Employability, lebenslanges Lernen und die Rolle des Staates. In: Allmendiger J (ed) Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002 Opladen: Leske und Budrich, 418-436.

Dehnbestel P. (2003) Den Arbeitsplatz als Lernort erschliessen und gestalten. GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung 14: 5-9.

Dehnbestel P. (2008) Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 37, 2008, Nr. 2, S. 5-8 : Tab., Lit.

Dehnbestel, P. (2015) Validierung informellen und nicht formalen Lernens in der Berufsbildung – neue Wege der Anerkennung beruflicher Bildung. Informelles Lernen. Annäherungen – Problem-lagen – Forschungsbefunde (2015): 387-408.

Friebel H. (2008) The children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in the life-course. British Journal of Sociology of Education 29: 479-492.

Gazier B. (1999) Employability : concepts and policies. Report 1998, Berlin.

Hacker W. (2014) Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen - Warum und wie?: Techn. Univ.

Hacker W and Skell W. (1993) Lernen in der Arbeit, Berlin; Bonn.

Hillage J and Pollard E. (1998) Employability: Developing a Framework for Policy Analysis, London: Department for Education and Employment.

Iller C. (2008) Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf. Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte : multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. 67-91.

Ilmarinen J. (1999) Ageing workers in the European Union : status and promotion of work ability, employability and employment, Helsinki.

Ilmarinen J and Lehtinen S. (2004) Past, Present and Future of Work Ability – People and Work Research. Finnish Institute of Occupational Health, Report 65.

Initiative Neue Qualität der Arbeit Demografie INQA (2016) Wie wir Arbeits-, Wettbewerbs- und Veränderungsfähigkeit fördern können, Berlin

Koller B and Plath H-E. (2000) Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Vol. 33, No. 1, p. 112-125.

Kraus K. (2006) Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden: VS Verlag.

Mühlenbrock I. (2017) Alterns- und altersgerechte Arbeitsgestaltung. Grundlagen und Handlungsfelder für die Praxis: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Pongratz HJ and Voß GG. (2003) Die Institutionalisierung von Employability : Anforderungen an die Regulierung eines neuen Vermittlungsmodus zwischen Person und Betrieb. Entstaatlichung und soziale Sicherheit : Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig ; Teil 1. Opladen: Leske u. Budrich, 455-464.

Promberger M, Wenzel U, Pfeiffer S, et al. (2008) Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. WSI Mitteilungen 61: 70-76.

- Richter G, and Cernavin, O. (2016) Büro als Treiber gesundheitsförderlicher und produktiver Arbeitsbedingungen Arbeitsplatz der Zukunft. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016. 81-101.
- Sonntag K and Stegmaier R. (2007) Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit, Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittwer, W. (2001) Berufliche Weiterbildung. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Bd, 1, 229-247.

*Anita Tisch*⁸

⁸ Dr. Anita Tisch, BAuA Dortmund

Zwischen Theorie und Praxis

Lernförderliche Arbeitsgestaltung in Einsatzorganisationen

1. Lernen und Arbeiten im institutionellen Setting

Nicht nur die Bildung ist in institutionellen Settings verhaftet – auch die Arbeit erzeugt Institutionen, die in teilweise ergänzende, teilweise konkurrierende Verhältnisse zu Bildungsinstitutionen treten. Die institutionellen Arrangements zwischen Bildung und Arbeit erzeugen dabei einen Rahmen, der das Lernen im Prozess der Arbeit in erheblichem Maß beeinflusst – und das bedeutet: fördern, oder hemmen – kann. Diese institutionellen Arrangements unterliegen selber einer historischen Entwicklung (Elbe 2016a).

Traditionelle Arbeitsbeziehungen, die das Verhältnis von Bildung und Arbeit und damit auch die Lernbedingungen im Arbeitsprozess bis zum Ausklang des 19. Jahrhunderts prägten, waren durch eine initiale Lernphase gekennzeichnet, bei der aufbauend auf eine rudimentäre schulische Bildung formale „Lehren“ oder non-formale Anlernprozesse den Lernprozess an den Beginn des Berufslebens stellte und spätere Lernprozesse kaum einen institutionellen Rahmen hatten. Dies wurde durch den Taylorismus (genauer durch die Anwendung in der Fordistischen Massenproduktion) weiter verstärkt – hier wurde auch der initiale Lernprozess seiner institutionellen Einbettung beraubt und die Lernprozesse auf das notwendigste und kleinteiligste beschränkt. Die Trennung von Anordnungs- und Ausführungstätigkeiten senkte den Kompetenzerwerb für die Masse der Arbeitenden auf ein Minimum mechanischer Bewegung und dequalifizierte den

Menschen hin zum Produktionsfaktor Arbeit. Lernen und persönliche Entwicklung haben hier genauso wenig Platz, wie Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme. Erst durch die Ansätze zur Humanisierung der Arbeit (in der breiten Umsetzung ab den 1970er Jahren) wurde Lernen als wichtiger Bestandteil von Arbeitsprozessen und Partizipation als Voraussetzung für sinnvolle Verantwortungsübernahme wieder in die Arbeitswelt zurück gebracht. Lernen wird nun als Teil des Arbeitsprozesses thematisiert und in diesen integriert, wodurch auch die Weiterbildung eine Ausweitung ungekannten Ausmaßes annahm. Das hiermit verbundene Transferproblem zwischen (Weiterbildungs-) Theorie und (Arbeits-) Praxis machte die Komplexität des institutionellen Arrangements zwischen Bildungs- und Arbeitsprozessen deutlich. Personalentwicklung als eigenständige Personalfunktion schien hier ein Scharnier sein zu können, das zwischen den beiden Lebensbereichen des formalen Lernens (als Bildung) und der alltäglichen Arbeit mit ihren Lernerfordernissen vermittelt. Learning on-, off-, near-, by-the-job waren Lernformen, die den Transfers sicherzustellen schienen und die Bedürfnisse nach individueller Entwicklung und organisationaler Leistungserbringung in Einklang bringen sollten: Das Lernen im Prozess der Arbeit mit den zugehörigen Bildungsübergängen erzeugt somit die heute gängige andauernde Lernphase. Anders formuliert: Alltägliche Lebensführung wird zum lebenslangen Lernen.

Anzeichen für eine zunehmende Verflechtung von Bildungs- und Arbeitssystemen finden sich in der zunehmend komplexer werdenden Kompetenzerkennung. Während die klassische Variante des Erwerbs von segmentierten (Arbeits-)

Marktzugangsrechten durch formale Bildungszertifikate zwar prinzipiell erhalten bleibt, wird der Erwerb dieser Rechte von früheren Bildungszertifikaten zunehmend entkoppelt und, durch die Anerkennung von im Arbeits- und genereller, im Lebensprozess erworbener, Kompetenzen als gleichwertige Qualifikation, in ein neues institutionelles Arrangement gegossen.

Die ABWF (2014) hat den neuen institutionellen Raum der die Absicherung des lebenslangen Lernens einrahmt folgendermaßen skizziert: Die Kompetenzbewertung und -zertifizierung findet aufgrund von Lernprozessen sowohl in Arbeitsstrukturen als auch in der sozialen Umwelt statt. Die Lernförderlichkeit der Strukturen der Arbeits- und sonstiger Lebenswelten tritt neben die formal-institutionalisierte Bildung als Grundlage eines anerkannten Kompetenzerwerbs und führt zu einer doppelten Integration von Lernorten und Lerninhalten (Elbe 2016a). Diese ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Arbeiten = Lernen => Ungewissheit erzeugt Lernpotenziale*
- *Flexible Lernzeiten und Lernorte => Lernen in unterschiedlichen Raum-Zeit-Arrangements*
- *Gemeinsam Lernen (Sozialisation) => Jeder ist Lernender und Lehrender*
- *Potenzialförderung => Führung heißt Lernpotenziale fördern*
- *Gesundes Lernen (Salutogenese) => Gesundsein wird erlernt*
- *Alternskonformes Leben und Arbeiten => Produktivität und Kreativität der Lebensalter*
- *Zertifizierung von Lernerfolgen => Lernbilanz für Lern-Profitcenter*

2. Discerisches und Commeditarisches Handeln

Ein organisationales Setting, in dem die Prinzipien der lernförderlichen Arbeitsgestaltung eine besondere Bedeutung haben sind Einsatzorganisationen. Hiermit sind Organisationen gemeint, deren Zweck in der Verhinderung (Prävention) und Bewältigung von bedrohlichen Situationen in und für eine Gesellschaft besteht. So problematisch die Bestimmung von Organisationen nach ihrem Zweck grundsätzlich ist (Elbe & Peters 2015), so zeigt sie sich hier doch als konstitutiv. Dies wird besonders deutlich, wenn der Organisationszweck sich realisiert, wenn es also zum Einsatz kommt. In diesen Situationen schalten Einsatzorganisationen von einem „kalten“ Trainings-/Übungs-/Vorbereitungsbetrieb um, auf einen „heißen“ Einsatzbetrieb, der grundlegend anderen Bedingungen unterliegt, als die alltäglich-kalte Routine der Basis (Elbe & Richter 2011).

Einsatzorganisationen in diesem Sinn sind typischerweise Polizei, Militär, Sanitäts- und Rettungskräfte, Feuerwehr und Katastrophenschutz (z. B. THW - Technisches Hilfswerk). In Einsatzsituationen erfüllen die Mitarbeiter dieser Organisationen einen spezifischen Dienst an der Gesellschaft, in dem sie Katastrophen verhindern oder zu bewältigen beitragen und dabei sich selbst willentlich und systematisch einer besonderen Gefahr (z. B. durch Gewaltausübung) aussetzen (Elbe et al. 2017). Um dies leisten zu können, sind Einsatzkräfte in besonderem Maß auf Gemeinschaft angewiesen, da sich der oder die Einzelne darauf verlassen können muss, dass die anderen Organisationsmitglieder ihr Leben riskieren würden, um die gefährdete Person zu retten. Im konkreten bezieht sich dies z. B. auf die häufig als „kleine

Kampfgemeinschaft“ titulierte Einsatzgruppe im Militär, den Feuerwehrtrupp oder die Streifenwagenbesatzung der Polizei. Doch lässt sich die Gemeinschaftsperspektive nicht auf dieses enge Umfeld begrenzen, vielmehr ist damit ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Kontext hoher Ungewissheit und risikoreicher Umweltbedingungen gekennzeichnet, das letztlich Ausdruck spezifischer Organisationskulturen von Einsatzorganisationen sind. Diese Form der Gemeinschaftsherstellung als Teil der Organisationskultur wird häufig als Kameradschaft stilisiert und in kalten Phasen des Betriebes, wenn keine konkrete Gefährdung vorliegt in Alltagsritualen eingeübt und zelebriert. Die Kultur von Einsatzorganisationen speist sich üblicherweise aus zwei zentralen Erzählungen: dem Dienst an der Gesellschaft bis hin zur Selbstaufopferung als ein Thema und eben der Gemeinschaft derjenigen, die sich diesem Dienst verschrieben haben als zweite große Erzählung.

Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Gemeinschaft und Organisation in dem sich die Menschen in Einsatzorganisationen befinden drückt sich im Gedenken aus. „Wir gedenken der verstorbenen Kameraden, die ‚als Retter zur Einsatzstelle geeilt sind und diese als Engel verlassen haben‘. Unser Mitgefühl ist bei den Angehörigen und den direkten Kameraden“. (www.feuerwehr-vorsfelde.de)

Die Kameradschaft der Erinnernden dieser freiwilligen Feuerwehr verweist auf ein Gemeinschaftsgefühl, das über die unmittelbare Zugehörigkeit einer Gruppe hinausgeht (diese wird mit der Formulierung der „direkten Kameraden“ angesprochen), als Retter haben sie sich um die Gesellschaft verdient gemacht und dabei das eigene Leben verloren.

Hier kommt die Besonderheit des heißen Betriebs von Einsatzorganisationen in vollem Umfang zum Ausdruck: Die Auftragserfüllung im Einsatz kann lebensgefährlich sein, weshalb sie besondere Freiheitsgrade des Handelns erfordert und damit auch Handlungsanpassungen an sich rasch ändernde Bedingungen ermöglichen muss. Dieses umfassende und unmittelbare Lernen in der konkreten Arbeits-/Einsatzsituation kann als *discerisches Handeln* und damit als erfahrungsorientiertes Lernen bezeichnet werden. Der heiße Betrieb umfasst die Alarmierung, den Weg zum Einsatzort, die Lagesondierung vor Ort, die Führungsleistung durch Erteilung eines Einsatzbefehls und die Auftragsdurchführung. Die Auftragserfüllung endet mit der Rückverlegung zur Basis (Wache/Kaserne/Ruheraum/etc).

Der komplette Einsatz erfolgt unter der Bedingung der *Auftragstaktik*, d. h. der Einsatz wird mit einem Auftragserteilung ausgelöst, ab diesem Moment befindet sich der jeweilige Teil der Organisation (im Extremfall auch die gesamte Organisation) im heißen Betrieb und nun gelten besondere Bedingungen, die discerisches Handeln ermöglichen müssen. Das bedeutet, dass zwar der Auftragserfüllung alle weiteren Handlungsanreize nachgeordnet werden müssen, dass aber die Gruppe und auch der oder die Einzelne in der konkreten Handlungswahl zur Auftragserfüllung frei ist. Damit ist die ultimative Form lernförderlicher Arbeitsgestaltung erreicht, da im discerischen Handeln Lernen als Handlungsanpassung unabdingbarer Teil der Tätigkeit wird.

Andere Handlungsbedingungen liegen im kalten Betrieb von Einsatzorganisationen vor. Auch hier wird im Arbeitsprozess gelernt, doch ist der kalte Betrieb von *commeditarischem Handeln*, von

übenden, praktizierenden und nachahmenden Lernprozessen geprägt. Der kalte Betrieb dient der Vor- und Nachbereitung von Einsätzen, Übungen und Testbetrieb von Material und Gerät, Einweisungen und Lehrgängen – kurz allem, was den heißen Betrieb ermöglicht und die Zwischenzeit bis zum nächsten Einsatz überbrückt. Dies gilt insbesondere für professionelle Einsatzorganisationen, die zwar durch freiwillige Mitgliedschaft gekennzeichnet sind, die aber zugleich einer vertraglichen Verpflichtung hauptberuflicher Erwerbsarbeit unterliegen. Neben einem besonderen Fürsorge- und Loyalitätsverhältnis tritt dabei der Austausch von Arbeitsleistung gegen Entgelt und dies bedeutet, dass regelmäßige Arbeitszeit einzuhalten sind, unabhängig davon ob Einsätze notwendig werden oder nicht. Auch das commeditarische Handeln erfordert lernförderliche Arbeitsgestaltung, da die Aufrechterhaltung der Einsatzbereitschaft ständige Lernprozesse am Einsatzgerät und unter einsatznahen Bedingungen erfordert, zugleich aber keinen Einsatz darstellt und damit das Handeln deutlich stärker an vorgegebenen Lernzielen auszurichten ist.

Der Übergang von kalten zum heißen Betrieb und damit vom commeditarischen zum discerischen Handeln ist aber nur möglich, wenn auch der Umgang mit der Auftrags-taktik mit eingeübt wurde.

3. Lernen und Arbeiten im Einsatz

Die Bedingungen des Arbeitens und Lernens in Einsatzsituationen sind von einsatzspezifischen Stressoren geprägt (Elbe et al. 2017):

- Das Einsatzsystem unterliegt einer jeweils spezifischen Dynamik, dies führt zu Ungewissheit bezüglich des Handelns der beteiligten

Kräfte. Dies gilt insbesondere für diffuse Einsatzlagen, in denen es gilt, Ungewissheit im Sinne von Interdependenz und Informationsüberschuss zu reduzieren.

- Auftrags-/Befehlsgebung in Einsatzsituationen unterliegt einem hohen Entscheidungsdruck, da die Zeitfenster in denen die eigenen Kräfte sinnvoll eingesetzt werden können limitiert sind. Zugleich besteht aber, trotz des unmittelbar vorhandenen Informationsüberschusses jeweils ein selektiver Informationsbedarf.
- Die Einsatzkräfte vor Ort sind häufig einer hohen Eigengefahr ausgesetzt und müssen Ressourcen für die eigene Sicherung gegenüber der unmittelbar auf sie selbst wirkenden Gefährdungslage aufbringen.
- Discerisches Lernen ist von Stress geprägt, der unter Einsatzbedingungen auftritt und vielfach dysfunktionale Wirkungen entfaltet. Eben diese gilt es zu bewältigen. Diesen Stressoren stehen Ressourcen gegenüber, aus denen sich die Prinzipien der lernförderlichen Arbeitsgestaltung des heißen Betriebs und das discerische Handeln ableiten lassen:
- Diffuse Einsatzlagen bieten die Chancen zur Ausgestaltung.
- Die Dynamik des Einsatzsystems erzeugt Flexibilität zu Lernen.
- Zeit- und Entscheidungsdruck erfordern und ermöglichen die Nutzung von Heuristiken.
- Hoher und zugleich selektiver Informationsbedarf erhöht die Sinnhaftigkeit – durch Informationsreduktion wird Relevanzsteigerung erreicht.
- Hohe Eigengefahr zeigt die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns und stärkt die Identifi-

kation mit der Kultur einer sinnstiftenden Organisation.

- Stress wird durch Auftrags-taktik als Kombination aus Delegation und Partizipation kompensiert.

Das discerische Handeln als einsatzgebundene Lernform ist damit die Antwort auf ein Handlungsproblem, das sich aus dem konkreten Einsatzauftrag ergibt.

Abbildung 1 zeigt den Einsatz-Lern-Zyklus, der im Wechsel zwischen heißem und kaltem Betrieb entsteht. Die Auftragserteilung im heißen Betrieb umfasst die Freiheitsgrade, die zur Auftragserteilung notwendig sind und stellt die hierfür notwendigen Ressourcen bereit. Dies ermöglicht Anpassungen gegenüber eingeübten Handlungsabläufen aufgrund der Einsatzbedingungen. Die Akteure müssen somit einerseits über routinisierte Handlungsmuster verfügen, um konkreten Gefahren im Einsatz unmittelbar begegnen zu können, sie müssen aber andererseits dazu fähig sein, diese Routinen sofort zu durchbrechen, wenn die Situation es erfordert und andere Handlungsabläufe zielführender sind. Im Handlungsvollzug ist somit die Notwendigkeit intensiv eingeübtes, Gelerntes zu negieren und anders zu Handeln eingeschlossen. Der oder die Einzelne müssen fähig sein rasch zu „entlernen“ und alternatives Handeln zu zeigen.

Mit Einsatzende gilt der Auftrag als erfüllt, der discerische Lernprozess ist abgeschlossen, unabhängig vom konkreten Handlungserfolg. Die Bewältigung der Situation – nicht ihre Beherrschung – ist, was den Einsatz definiert. Eben das macht das Management von Ungewissheit, das Einsätze kennzeichnet, aus (Böhle & Busch 2012). Die Bewertung des Einsatzverlaufes, ebenso wie die Wiederherstellung von Einsatzbereitschaft, ist Gegenstand des kalten Betriebes.

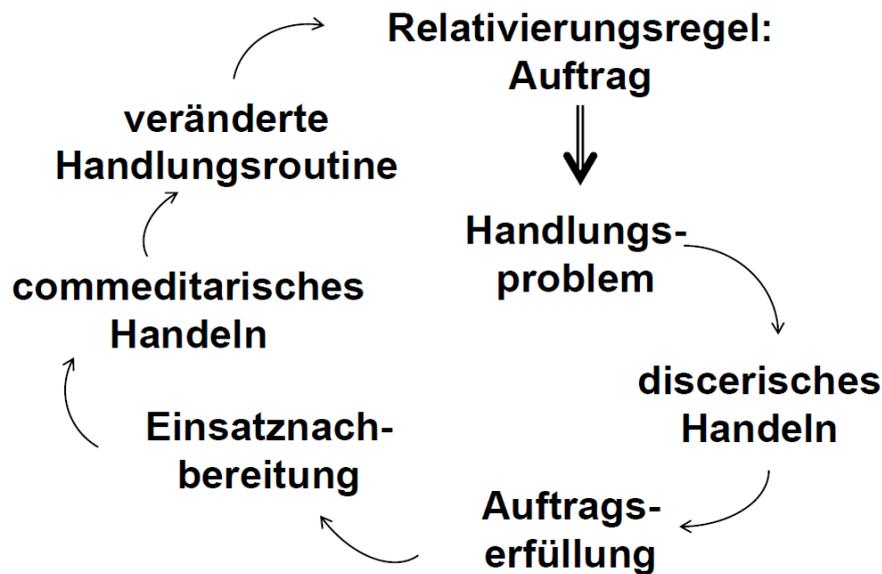


Abb. 1: Einsatz-Lern-Zyklus

In der Einsatznachbereitung wird nun überprüft, welche Handlungsfolgen zielführend waren und inwiefern Handlungs-routinen aufgrund dieser Erfahrung anzupassen sind. Hier findet sich der Übergang zu commeditarischem Lernprozes-sen, angepasste Handlungsrou-tinen sind nun einzuüben. Im Wechsel zwischen Ent-Lernen und Neu-Lernen vollzieht sich die Verfestigung und Verallgemeinerung der neuen Hand-lungsabläufe. Diese haben nun Anspruch auf Verbindlichkeit – solange, bis ein konkreter Ein-satz mit der notwendigen Auf-tragstaktik diese Verbindlichkeit relativiert.

Mit diesem Einsatz-Lern-Zyklus wird die Besonderheit Lern-förderlicher Arbeitsgestaltung in Einsatzorganisationen deutlich. Der Wechsel zwischen kaltem und heißem Betrieb bedingt, dass unter konkreten Einsatzbe-dingungen die Lernförderlichkeit der Arbeit durch die Betroffenen unmittelbar und umfänglich selbst zu gestalten ist. Das be-deutet aber auch, dass diese dazu im kalten Betrieb befähigt wer-den müssen.

Wenn wir nun auf die Merk-male Lernförderlicher Arbeitsge-staltung, wie wir sie oben hin-sichtlich der doppelten Integra-tion von Lernort und Lerninhalt formuliert hatten, mit dem be-sonderen Fokus für Einsatzor-ganisationen zurückgreifen, dann lassen sich diese folgendermaßen konkretisieren:

- *Arbeiten = Lernen => erhöhte Ungewissheitspotenziale in Ein-sätzen: discerisches Handeln*
- *Flexible Lernzeiten und Lernorte => Verdichtung des Raum-Zeit-Arrangements im Einsatz: hier und jetzt*
- *Gemeinsam Lernen (Sozialisa-tion) => gemeinsame Gefährdung führt zu kollektivem Proto-Lernen*
- *Potenzialförderung => discerisches Handeln ist in commeditarisches Handeln zu überführen*
- *Gesundes Lernen (Salutogenese) => Einsatzbereitschaft: Sinn – Verstehen – Handlungspotenzial*
- *Alternskonformes Leben und Ar-beiten => Einsatz-erfolg durch Kombination aus Erfahrung und Spontanität*
- *Zertifizierung von Lernerfolgen => Problem: Trennung*

discerischer & commeditarischer Zertifizierung

Obwohl Einsatzorganisationen offensichtlich eine qualitative Besonderheit hinsichtlich des Arbeitsgegenstandes haben, unterliegen sie doch der Dynamik des Wandels, den Digitalisierung, Globalisierung und demographische Entwicklung erzeugen. Mit der Anforderung, gewohnte Routinen zu hinterfragen, steigt auch die Bereitschaft „neue“ Entwicklungen als temporäre Erscheinungen zu begreifen, die unter veränderten Arbeits- (Ein-satz-) Bedingungen sehr schnell wieder obsolet werden können.

Neben dieser qualitativen Be-sonderheit von Einsatzorganisa-tionen darf aber ihre quantitative Bedeutung in der Arbeitswelt nicht übersehen werden. Insge-samt sind über 600 000 Men-schen in Einsatzorganisationen hauptamtlich beschäftigt und über 1 500 000 weitere Men-schen engagieren sich ehrenamt-lich bei Feuerwehren, Katastro-phenschutz und Rettungsdien-ten. Für all diese Menschen sind die beschriebenen Bedingungen discerischen und commedita-rischen Handelns Teil ihrer kon-kreten Alltagserfahrung, bei der

die doppelte Integration von Lernort und Lerninhalt zum Tragen kommt. Speziell die ehrenamtlich Tätigen erleben dabei lernförderliche Arbeitsgestaltung in ihren Einsatzorganisationen als Teil des Lernens im sozialen Umfeld. Aufgrund der Lernorientierung von Einsatzorganisationen werden die im Ehrenamt erworbenen Kompetenzen üblicherweise zertifiziert und können ggf. auch beruflich genutzt werden. Hier zeigen sich die Übergänge zwischen sozialen und beruflichen Lernprozessen sowie zwischen Bildung und Praxis, die die doppelte Integration von Lernort und Lerninhalt im Rahmen lernförderlicher Arbeitsgestaltung bestimmen.

Die lernförderliche Arbeitsgestaltung in Einsatzorganisationen stellt aufgrund der Besonderheiten des kalten und heißen Betriebes einerseits einen Spezialfall der Lernförderlichkeit in Organisationen dar, andererseits aber macht die Trennung zwischen den disziplinarischen und kommediarischen Lernprozessen auch deutlich, was Lernförderlichkeit im Kern ausmacht: das Einräumen von Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten. In anderen Organisationen sind die beiden Lernfelder nicht in diesem Ausmaß formal getrennt wie in Einsatzorganisationen, gelernt wird aber auch dort unter den Bedingungen der Ungewissheit durch die Variation von Handlungs- oder EntscheidungsROUTINEN.

Literatur

- ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2014): Lebensprinzip (Weiter-) Lernen: Positionspapier der ABWF 2013/2014. In ABWF-Bulletin 1'2014, S. 9 – 11.
- Böhle, F. & Busch, S. (2012) (Hrsg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: transcript.
- Elbe, M. (2016a): Lernförderliche Arbeitsgestaltung durch differenzielle Kompetenzentwicklung. In: ABWF Bulletin. 1/2016, S. 14 – 20.
- Elbe, M. (2016b): Sozialpsychologie der Organisation: Verhalten und Intervention in sozialen Systemen. Berlin: SpringerGabler.
- Elbe, M., Kleber, C., Kernic, F., Peters, S., Dienel, C. & Stephan, B. (2017): Gesundheit und Solidarität in Extremsituationen. Was geschieht, wenn die Planung versagt? In: Gesundheit Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Gesundheit solidarisch gestalten. Dokumentation des 22. Kongress Armut und Gesundheit – Der Public Health Kongress in Deutschland 2017. Berlin.
- Elbe, M. & Richter, G. (2011): Militär: Institution und Organisation. In: Leonhard, N. & Werkner, I.-J. (Hrsg.): Militärsoziologie – Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 244 – 263.
- Elbe, M. & Peters, S. (2015): Die temporäre Organisation: Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung. Berlin: SpringerGabler.

Martin Elbe⁹

⁹ Prof. Dr. Martin Elbe,
ZMSBw, Potsdam

Tagungsbericht

Perspektiven des arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis

Die Digitalisierung verändert etablierte Aufgabenzuschnitte und Kompetenzprofile auch in wissensintensiven und verwaltenden Tätigkeiten. Dies ist z. B. in Banken, Versicherungen oder Verwaltungen zu beobachten. Organisationen und Beschäftigte sind mit neuen Lernanforderungen konfrontiert. Mit Blick auf die Industrie 4.0 stellen Kagermann et al. bereits 2013 fest: „Das macht adäquate Qualifizierungsstrategien und eine lernförderliche Arbeitsorganisation notwendig, die lebensbegleitendes Lernen und eine arbeitsplatznahe Weiterbildung ermöglichen“ (Kagermann u.a., 2013). Damit gewinnen lernförderliche Arbeitsgestaltung und arbeitsintegriertes Lernen an Relevanz – auch wenn 4.0 Strategien häufig auch auf Automatisierung und Standardisierung setzen.

Die Forschung zu lernförderlicher Arbeitsgestaltung hat in Deutschland mehrere Traditionslinien. Cursorisch sollen drei genannt werden: Schon in den 60ern wurden in Dresden u.a. von Winfried Hacker, Bärbel Bergmann und Wolfgang Skell (z.B. Hacker, Skell und Straub, 1968) Konzepte für geistige Arbeit entwickelt. Mit Blick auf Arbeitsprozesse und Tätigkeiten in der Fertigung – vor allem in der Automobilindustrie – sind später innovative Konzepte ergänzt und praktiziert worden (z.B. Bigalk, 2006; Frieling et al. 2001). Schließlich thematisieren aktuelle Forschungen den Zeit- und Leistungsdruck bei Wissensarbeit. In diesem Zusammenhang diskutiert das Konzept *Management von Ungewissheit* (Böhle & Busch, 2012) risikoorientierte Unsicherheitserfahrungen und

Ungewissheitspotenziale mit Blick auf Lern- und Qualifizierungsprozesse in der Arbeit. Kurz: vom arbeitsintegrierten Lernen zum arbeitsplatznahen Lernen bis zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung liegen vielfältige Erfahrungen vor. Die Traditionen in den fachlichen Austausch zu bringen und diese Kenntnisse zu nutzen, um Lernprozesse im Zuge der Digitalisierung (Richter et al., 2018) vorzubereiten, war das Ziel der wissenschaftlichen Tagung *Perspektiven des arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis* am 26.09.2017 in der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin in Dresden.

Ausgangspunkt war eine nähere Bestimmung der digitalisierten Arbeit. Im Beitrag „Fünf Impulse zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung 4.0“ sprach Oleg Cernavin (BC Forschungs- und Beratungsgesellschaft) von der vierten industriellen Revolution bzw. digitalisierter Arbeit, wenn cyberphysikalische Systeme (CPS) betrachtet werden. Diese zeichnen sich durch einen Datenfluss zwischen Dingen aus. In diesem Datenfluss können Menschen an unterschiedlichen Positionen und mit unterschiedlichen Aufgaben, Verantwortungen und Eingriffschancen eingebunden sein. Bei der Interaktion zwischen Menschen und Dingen können unterschiedliche Niveaus bestimmt werden. Mit Blick auf Potenziale der Lernförderlichkeit bei der Gestaltung dieser Arbeitsprozesse betonte Cernavin die Ambivalenz der technologischen Entwicklung: „Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung ist eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung der CPS in Arbeitsprozesse. Gleichzeitig bieten die CPS einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung erhebliche Potenziale für Lernen und Partizipation in Echtzeit im Arbeitsprozess.“ Wenn es im Betrieb darum geht, durch den Aufbau von CPS die Beschäf-

tigten zu unterstützen, können bereits bestehende Ziele und Gestaltungsdimensionen lernförderlicher Arbeitsgestaltung in digitalisierten Arbeitsprozessen weiterverfolgt werden, müssen allerdings an die neuen Techniken angepasst werden. Abschließend schlussfolgerte Cernavin in seinem Vortrag, dass die Ambivalenz, die den Aufbau digitalisierter Arbeitsprozesse kennzeichnet, Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet: „Die Akteure der lernförderlichen Arbeitsgestaltung können diese Ambivalenzen nutzen. Das bedeutet, dass sie bereits in der Entwicklung (Pflichtenheft) und Anschaffung der CPS ihre Inhalte einbringen müssen. Die Akteure der lernförderlichen Arbeitsgestaltung müssen diese Gestaltungsmöglichkeiten selber nutzen. Es wird kein anderer für sie tun.“

Prof. Martin Elbe (ZMSBW Potsdam) setzte sich in seinem Beitrag mit den Prinzipien auseinander, anhand derer bei der Arbeit gelernt werden kann. Dies illustriert er anhand zweier *Anforderungsszenarien von Einsatzorganisationen* (wie z.B. Feuerwehren oder Militär) – den „kalten“ und den „heißen“ Betrieb. Als *kalter Betrieb* werden Vor- und Nachbereitung von Einsätzen, Testbetrieb, Übungen, Einweisungen und Lehrgänge bezeichnet. Als *heißer Betrieb* werden Alarmierung, Einsatzweg, Lagesondierung, Einsatzbefehl, Durchführung und Auftragserfüllung bezeichnet. Charakteristisch für das arbeitsintegrierte Lernen in Einsatzorganisationen sind vor allem die erhöhten Ungewissheitspotenziale, die u.a. zu flexiblen Lernzeiten und Lernorten führen. Ein weiteres Merkmal ist die Verdichtung des Raum-Zeit-Arrangements im Einsatz. Handlungsanforderungen sind situativ durch das Hier und Jetzt geprägt und unterliegen sprunghaften Veränderungen (vgl. den Beitrag von Elbe in diesem Bulletin).

Prof. Simone Kauffeld und Dr. Hilko Paulsen (TU Braunschweig) haben die Perspektive von der Arbeitsgestaltung zu den Arbeitsanforderungen verschoben und sich in ihrem Beitrag „*Unternehmenskultur – Treiber für arbeitsintegriertes Lernen*“ mit neuen Kompetenzanforderungen im Handwerk auseinandergesetzt. Anhand von Praxisbeispielen analysierten sie den Einfluss der Unternehmenskultur auf formales, non-formales und informelles Lernen. Sie fordern dazu auf, formales und arbeitsintegriertes Lernen nicht isoliert voneinander zu betrachten und schlagen mit Poell (2017) vor, individuelle Lernpfade zu betrachten. Diese Perspektive ermöglicht es Themen, Lerntätigkeiten, sozialen Kontext, förderliche Bedingungen und Motivation individuell zu betrachten.

Abschließend ist Prof. Hermann Körndle (TU Dresden) auf „*Arbeitsintegriertes Lernen mit digitalen Medien*“ eingegangen. Sein Ausgangspunkt ist die Gefahr eines Teufelskreises im Verhältnis von Arbeiten und Lernen. Elemente des Teufelskreises sind die Zunahme von Vergessen und Interferenzen, die abnehmende Bereitschaft zur Veränderung, ein abgeschwächtes Erleben von Selbstwirksamkeit, unsichere Handlungen, eine wachsende Furcht vor Misserfolg. Diese Elemente erschweren die Entwicklung stabiler und leistungsfähiger Wissensstrukturen. Körndle schlägt zwei Lösungsstrategien vor. Erstens, eine Anpassung durch Lernen und zweitens, eine Anpassung durch Situationsgestaltung, also z.B. gut gestaltete Arbeitsaufgaben (DIN EN ISO 6385, Hacker & Sachse, 2014).

Im Anschluss an die Vorträge wurden in Arbeitsgruppen übergreifende Aspekte diskutiert. Unter der Überschrift „*Organisatorische Rahmenbedingungen*“ wurde der Zusammenhang von Lernen

fördern und Personalentwicklung bearbeitet. Zunächst wurden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen bei der Arbeit benannt. Wichtig ist die Klärung der Zuständigkeit für dieses Organisationsziel, sowie die Unterstützung der operativen Vorgesetzten zu gewinnen. Dafür, und auch um die Leistungsfähigkeit arbeitsintegrierten Lernens und lernförderlicher Arbeitsgestaltung zu belegen, sind Verfahren notwendig, die Lernfortschritte dokumentieren. Dazu müssen spezifische Erfolgsindikatoren entwickelt und eingesetzt werden. Wichtige Anreize sind das Bereitstellen einer attraktiven Lernumgebung, ausreichend Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Lernen sowie die Anerkennung von Lernfortschritten in der Organisation. Die Anerkennung von Lernerfolgen macht stolz und ist ein starker Motivator für weiteres Lernen und ist daher ebenfalls zu steuern.

Schließlich wurde unter der Überschrift „*Lernen erfassen*“ der Aspekt der Dokumentation ausdifferenziert. Dazu sollten im Unternehmen Vereinbarungen über die Lernbedarfe getroffen und mit den Zielen der Personalentwicklung abgeglichen werden. In diesem Zusammenhang sollte auch eine Einigung zu geeigneten Fehleranalysen und Klärungen zum Umgang mit Fehlern eine Einigung zwischen den Beschäftigten und der Führungskraft erfolgen. Zum Erfassen der Lernfortschritte ist es zudem wesentlich, dass etablierte und vor dem Einsatz partizipativ abgestimmte Instrumente des Wissensmanagements und der Kompetenzanalyse eingesetzt werden. Erfolgreiches arbeitsintegriertes Lernen sollte zu einer Überarbeitung bestehender Aufgaben und der Entwicklung neuer Routinen führen, die ebenfalls wieder auf Basis der Kriterien lernförderlicher Arbeit gestaltet werden sollten.

Unter der Überschrift „*Unternehmenskultur und Führungskräfte*“ wurde im Workshop betont, dass für die Etablierung einer lernförderlichen Fehlerkultur eine Differenzierung von Fehlern in nützliche und schädliche Fehler erforderlich ist. Erfahrungslernen bedeutet immer auch ein Lernen aus Fehlern. Nicht jeder Fehler kann jedoch als Lernchance toleriert werden und vor allem nicht beliebig oft. Lernen aus Fehlern braucht zudem einen geschützten Rahmen in der Organisation. Die Kategorisierung von Fehlerarten kann Führungskräften eine Orientierung bieten und eine lernförderliche Fehlertoleranz wachsen lassen. Anforderungen an die Komplexität und das Tempo des Lernens sind auf mittlere und längere Sicht so zu dosieren, dass sie nicht zum Verschleiß der motivationalen und gesundheitlichen Ressourcen der Beschäftigten führen. Damit Führungskräfte ihre lernförderliche Rolle in alltäglichen Führungssituationen annehmen und ausleben können, muss sie ein anerkannter Teil der Unternehmenskultur werden. Es braucht ein systematisches und regelmäßiges Feedback zwischen Beschäftigten und Führungskräften. Erst diese Rückkoppelung schafft Motivation und macht Lernanstrengungen sinnvoll.

Unter der Überschrift „*Regelungen*“ wurde im Austausch der Tagungsteilnehmenden deutlich gemacht, dass Lernen bei der Arbeit beispielsweise durch Betriebs- oder Dienstvereinbarungen aufgewertet und zu einem verbindlichen Gegenstand der Arbeitspraxis gemacht werden können. Zur Steigerung der praktischen Relevanz im Arbeitsalltag sollte die Förderung von Lernen auf etablierten Instrumenten der Personalarbeit aufsetzen. Des Weiteren zeigen Ergebnisse der Gefährdungsbeurteilung zeigen oftmals deutlich

auf, wo welche Lernhemmnisse bestehen. Diese zu nutzen und Defizite aufzugreifen, kann ein wichtiger Schritt dazu sein, Arbeit lernförderlicher zu gestalten. Als für den Prozess der Arbeitsgestaltung förderlich wurde genannt, dass der Ansatz partizipativ erfolgt und Vertreterinnen der Interessenvertretung mit Aufgaben der Moderation beim Einsatz und der Auswertung der Ergebnisse zu betrauen.

In einer *abschließenden Runde* haben Prof. Bärbel Bergmann, Prof. Peter Dehnbostel und Prof. Fritz Böhle die vorangehenden Diskussionen vor dem Hintergrund jahrzehntelanger Erfahrungen im Thema kommentiert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass heute viele Organisationen unter Innovationsdruck stehen. Die Anforderung Innovationen zu entwickeln und durchzusetzen wird vielfach nicht systematisch verfolgt. Die zielgerichtete Förderung des Lernens bei der Arbeit durch lernförderliche Arbeitsgestaltung sollte viel stärker als zentraler Baustein eines betrieblichen Innovationsmanagements betrachtet werden. Mit Blick auf die Digitalisierung wurde aber auch die Ambivalenz der Lernanforderungen betont. Es ist damit zu rechnen, dass neben angereicherten Aufgaben eine Vielzahl von Arbeitsplätzen entsteht, die durch ein hohes Maß an Standardisierung geprägt sind und die deshalb keine Impulse zum Lernen geben. Für die Motivation ist daher ausschlaggebend, dass sich Lernen auch lohnen muss. Als sinnvoll betrachtet wurde, Formen der kollektiven Lernorganisation wie Qualitätszirkel häufiger in Unternehmen einzusetzen und dass das Lernen von Führungskräften begleitet wird, die eine Coachingfunktion übernehmen. Coaching hat sich als erfolgreiche Strategie der Lernunterstützung in der Arbeitswelt erwiesen

und sollte nicht nur Vorständen und Abteilungsleitungen vorbehalten bleiben.

Die ersten Ergebnisse des Forschungsprojektes *„Lernförderliche Arbeitsgestaltung in der Dienstleistung – Die Rolle von Führungskräften“* der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin zeigen überdies, dass im Dienstleistungsbereich viele Anforderungen der Lernförderlichkeit oftmals gegeben sind. Gleichzeitig lassen sich allerdings Potenziale darin erkennen, Lernhemmnisse abzubauen und die Lernförderlichkeit dieser Tätigkeiten zu verbessern. Dazu sollte insbesondere das Aufgabenprofil der operativen Führungskräfte, welche ganz konkret für die Arbeitsorganisation und damit die Aufgabenverteilung verantwortlich sind, überprüft werden. Bevor an diese die zusätzliche Anforderung gestellt wird, arbeitsintegriertes Lernen zu fördern, sollte ihr jeweiliges Aufgabenprofil überprüft werden. Erst, wenn Zeitressourcen für diese Aufgabe identifiziert worden sind, sollte gefragt werden, ob Führungskräfte über die erforderlichen arbeitsgestalterische Kompetenz zur Förderung des arbeitsintegrierten Lernens verfügen und wie diese ggfs. aufgebaut werden können. Auch für Führungskräfte sollte die Anforderung der gesundheits- und persönlichkeitsfördernden Arbeitsgestaltung aus dem Arbeitsschutzgesetz ernst genommen werden. Maßnahmen zur Unterstützung von operativen Führungskräften sollten sich auf das Monitoring von Lernfortschritten, die Förderung der Arbeitsgestaltungskompetenz sowie die Entwicklung und Etablierung eines Verfahrens zur Honorierung von Erfolgen in diesem Gebiet beziehen.

Literatur

- Bigalk, D. (2006). Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen. Kassel: Kassel University Press.
- Böhle, F. & Busch, S. (2012). Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript.
- Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R. F. (2001). Lernförderliche Arbeitsplätze. Eine Frage der Unternehmensflexibilität. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), QUEM REPORT-Schriften zur beruflichen Weiterbildung: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen, 69, S. 109–139.
- Hacker, W. & Sachse, P. (2014). Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten (3., vollständig überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hacker, W., Skell, W. & Straub, W. (1968). Arbeitspsychologie und wissenschaftlich-technische Revolution: Intellektuelle Regulation von Produktionsarbeiten, Eingabe- und Entnahmetätigkeiten in der elektronischen Datenverarbeitung, Beanspruchung durch geistige Arbeit. Hrsg. von Winfried Hacker, Wolfgang Skell und Werner Straub. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kagermann, H., Helbig, J., Hellinger, A. & Wahlster, W. (2013). Deutschlands Zukunft als Produktionsstandort sichern. Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0. Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Umsetzungsempfehlungen_Industrie4_0.pdf
- Poell, R. F. (2017). Time to 'Flip' the Training Transfer Tradition: Employees Create Learning Paths Strategically. Human Resource Development Quarterly, 28(1), S. 19–15.

Richter, G., Ribbat, M. & Thomson, B. (2018). Die Digitalisierung der Arbeit: Arbeitsintegriertes Lernen als Strategie vorausschauender Personalpolitik. In T. Redlich, M. Moritz & J. P. Wulfsberg (Hrsg.), *Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 219–232

*Götz Richter, Mirko Ribbat,
Inga Mühlenbrock & Johannes Wendsche¹⁰*

¹⁰ Dr. Götz Richter, Mirko Ribbat, Inga Mühlenbrock, BAuA Dortmund und Johannes Wendsche, BAuA Dresden

ABWF-News

Nachrichten aus der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung

Am 16. und 17. November 2017 fand die zweite Tagung, die die ABWF in diesem Jahr mit veranstaltete zum Thema „Auftrag Lernen! - Personalmanagement in der Freiwilligenarmee Bundeswehr“ statt. Hiermit wurde ein besonderes Anwendungsfeld der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung gewählt: Die Bundeswehr steht vor der Herausforderung Personalmarketing und Kompetenzmanagement, Karriereperspektiven und Lernen sowie neue technologische und kulturelle Anforderungen in der Personalstrategie und in der alltäglichen Arbeitsgestaltung zu integrieren. Dabei muss sie auf einem Arbeitsmarkt um Mitarbeiter konkurrieren, der den Interessenten vielfach weniger herausfordernde und teilweise besser bezahlte Angebot zu machen scheint. Das Problemfeld wurde von Experten aus unterschiedlichen Disziplinen angesprochen, wobei intensive Diskussionen die Vorträge begleiteten. Vorge stellt wurden die Ergebnisse empirischer Projekte und theoretischer Analysen, die die Perspektiven des Lernens und des Kompetenzmanagements in den Streitkräften mit den Anforderungen sich wandelnder Personalstrategien zusammen brachten.

- Prof. Joachim Ludwig (Uni Potsdam) eröffnete den inhaltlichen Teil der Tagung mit den Konsequenzen des lernenden Subjekts „Staatsbürger in Uniform“ für das Personalmanagement.
- Prof. Rafaela Kraus (UniBw München) analysierte unter dem Titel „Kompetenzmanagement der Bundeswehr“ Si-

tuationen der Verunsicherung als Chance für die Kompetenzentwicklung von Offizieren.

- Oberst i. G. Frank Reiland (BMVg Berlin) diskutierte die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Personalstrategie der Bundeswehr.
- Prof. Claudia Fantapié Altobelli (HSU Hamburg) unterzog die Personalmarketing-Kampagne „Mach was wirklich zählt“ der Bundeswehr einem Werbemitteltest.
- PD Dr. Franz Kernic (MILAK/ETH Zürich) verglich unter dem Titel „What's different?“ internationale militärische Personalstrategien.
- Prof. Sonja Sackmann (UniBw München) stellte kulturelle Komplexität als neue Rahmenbedingung für das Personalmanagement in der Bundeswehr ins Zentrum der Analyse.
- Prof. Fritz Böhle (Uni Augsburg/ISF München) demonstrierte den Umgang mit Ungewissheit als Grundlage für Lernförderliche Arbeitsgestaltung.
- Prof. Martin Elbe (ZMSBw Potsdam) zeigte Lernprozesse in Karrieren und Übergängen im Rahmen der Betriebliche Sozialisation in der Bundeswehr auf.
- Oberstleutnant Dr. Thorsten Loch (ZMSBw Potsdam) skizzierte die langen Linien und Kontinuitäten von Karriereaufbau und Personalführung anhand der biographischen Entwicklung der Generalität in den letzten 100 Jahren.

Beide Veranstaltungstage waren gut besucht und boten Raum für Gespräche und Analysen. Neben den Sessions in denen jeweils zwei Vorträge zusammengefasst und gemeinsam diskutiert wurden, gab es als spezielle Formate

eine Postersession mit Forschungsergebnissen, eine Sonderausstellung der HSU UniBw Hamburg zur Karrieren und Biografien in der Bundeswehr sowie einen Abendvortrag mit anschließendem Empfang.

Am Rande dieser Tagung fand am 17.11.2017 in Potsdam die jährliche Mitgliederversammlung der ABWF e. V. statt, zu der ordnungsgemäß eingeladen worden war. Der stellvertretende Vorsitzende Dr. Gerd Westermayer erstattete Bericht. Im Jahr 2017 hatte die ABWF zwei Tagungen mit veranstaltet (im September an der BAuA in Dresden und im November am ZMSBw in Potsdam) und dabei das Thema der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung weiter für Forschung und Praxis mit aufbereitet. Die Mitgliedschaft und Finanzlage des Vereins ABWF e. V. sind stabil. Es wurden Termine für Veranstaltung im Jahr 2018 besprochen, die den Mitgliedern per E-Mail bekannt gegeben werden.

Der Vorstand der ABWF wünscht allen Mitgliedern und Freunden der ABWF ein erfolgreiches, lernhaltiges und gesundes Jahr 2018.

Impressum

des ABWF-Bulletins 1'2017:

Der ABWF-Bulletin wird herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.

V.i.S.P.: Der Geschäftsführer der ABWF

Johannes Sauer
Jenny Lind Strasse 16
13189 Berlin

abwf-berlin@gmx.de

Autoren diese Bulletins:
Prof. Dr. Martin Elbe, Berlin
Inga Mühlenbrock, Dortmund
Mirko Ribbat, Dortmund
Dr. Götz Richter, Dortmund
Johannes Sauer, Berlin
Dr. Anita Tisch, Dortmund
Johannes Wendsche, Dresden

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der jeweiligen Autoren wider und nicht die Position des ABWF e.V.