

Soziologie

Qualifikationsanforderungen bei steigender Leistungsverdichtung und -überlastung dargestellt an ausgewählten Beispielen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg – Möglichkeiten der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung –

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrads

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

**Simone A. H. Legenhausen
aus Oldenburg**

2004

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Oktober 2004

Dekan: Prof. Dr. Tomas Tomasek

Referent: Prof. Dr. Horst Herrmann

Korreferent: Prof. Dr. Günter Best

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, allen zu danken, die mich beruflich und privat im Rahmen der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Mein herzlichster Dank gilt insbesondere Herrn Prof. Dr. Horst Herrmann für seine kreative Betreuung während der gesamten Promotionszeit, seinen hilfreichen Ermutigungen und für die zahlreichen Anregungen sowie Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung dieser Arbeit.

Philip Heinke danke ich sowohl für die zahlreichen themenbezogenen Diskussionen als auch für die Unterstützung bei der Korrektur dieser Arbeit.

Ohne die freundliche Unterstützung durch das untersuchte Unternehmen und hier insbesondere durch die Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung eines seiner Fertigungswerke wäre die Realisierung dieser Arbeit nicht denkbar gewesen.

In diesem Zusammenhang bedanke ich mich vor allem bei den engagierten Mitarbeitern, die sich freundlicherweise zur Durchführung der Interviews bereit erklärt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Vorwort	1
1. Theoretischer Kontext.....	4
1.1 Einleitung	4
1.2 Einführung in die Problemstellung	10
1.3 Begriffsdefinitionen und -erklärungen	16
1.3.1 Der Terminus Qualifikation	16
1.3.1.1 Bestimmung von Qualifikationsanforderungen	17
1.3.2 Der Terminus SQ.....	19
1.3.2.1 Das Konzept der SQ im Wandel.....	22
1.3.2.2 Das SQ – Paradigma.....	25
1.3.3 Die Kompetenz und Kompetenzentwicklung	27
1.3.3.1 Persönlichkeitseigenschaften	29
1.3.3.2 Individuelle Handlungsfähigkeit	30
1.3.3.3 Erwerb bzw. Veränderung der individuellen Handlungsfähigkeit	31
1.3.3.4 Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung	33
1.4 Die Relevanz von Qualifikation, SQ und Kompetenz im Rahmen der PE bzw. OE zur Verbesserung der Handlungskompetenz.....	35
1.4.1 Ziele der PE.....	36
1.4.2 Voraussetzungen für Maßnahmen der PE.....	37
1.4.3 Betriebliche Weiterbildung als Instrument der PE.....	38
1.4.4 Die Entwicklung betrieblicher Weiterbildung in der PE	40
1.4.4.1 Die Pionierphase betrieblicher Weiterbildung	40
1.4.4.2 Die Differenzierungsphase betrieblicher Weiterbildung	41
1.4.5 Weiterbildungscontrolling.....	43
1.4.6 Ein kritischer Impuls zur PE	46
1.4.7 Potenzialorientierung zukünftiger PE.....	50
1.5 Der Weg zum lernenden Unternehmen durch Selbstreflexion	54
1.6 Lernen im Prozess der Arbeit	56

Inhaltsverzeichnis

1.6.1	Rahmenbedingungen zur Lernförderung	58
1.6.2	Handlungsregulationstheorie	62
1.6.2.1	Die Kritik an der Handlungsregulationstheorie	65
1.6.2.2	Die Beurteilung der Handlungsregulationstheorie	66
1.7	OE.....	66
1.7.1	PE und OE im Integrationsverbund	71
1.8	Widerstände in der OE.....	71
1.8.1	Arten von Widerständen	72
1.8.2	Gründe und Ursachen für Widerstände	75
1.8.3	Scheitern der OE-Maßnahmen.....	81
1.8.4	Folgen im Unternehmen	82
1.8.5	Positive Folgen von Widerständen	85
2.	Bildungscontrolling sowie Weiterbildungsentwicklung in einem Fertigungswerk in der Metall- und Elektroindustrie in Baden- Württemberg.....	88
2.1	Charakterisierung des untersuchten Unternehmens.....	88
2.2	Das untersuchte Fertigungswerk	89
2.3	Auftrag der Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung in dem untersuchten Fertigungswerk.....	90
2.4	Lernstatt als <i>Schulung vor Ort</i> zur Qualifikation und Integration	92
2.5	Von der Qualifikation und Integration zur Mobilisierung des Mitarbeiterpotenzials – die Lernstatt als Voraussetzung von CIP	94
3.	Aktueller Qualifizierungsstand am Beispiel der Untersuchungsergebnisse zum Thema Qualifizierung und Motivation in der Metall- und Elektroindustrie in Baden- Württemberg.....	100
3.1.	Umfrage ´Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand` von der IG Metall und Interview ´Mitarbeiterbefragung Motivation` von der Verfasserin (Anhang 1).....	100
3.1.1	Darstellung Umfrage ´Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand`	100
3.1.2	Darstellung Interview ´Mitarbeiterbefragung Motivation`	100

Inhaltsverzeichnis

3.1.3	Ergebnisse der beiden Befragungen	101
3.2	Auswertung der Umfrage ´psychische Belastungen` (Anhang 2)	124
3.3	Erkrankungsbedingte Fehlzeiten	132
3.4	Unqualifizierbarkeit	137
3.5	Fragenkatalog für CIP-Verantwortliche im untersuchten Unternehmen (Anhang 3)	143
3.5.1	Auswertung des Fragenkatalogs	145
4.	Präventivmaßnahmen zur Handhabung der Qualifikationsanforderungen	150
4.1	Gute Planung	151
4.2	Sicht der Beteiligten begreifen	153
4.3	Vertrauen	154
4.4	Partizipation	159
4.5	Information und Kommunikation	162
4.6	Motivation	164
5.	Interventionen	169
5.1	<i>Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte (TAB) - Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs</i>	<i>170</i>
5.1.1	Die betriebliche Ausgangssituation	171
5.1.2	Überblick des Ablaufplans der TAB	173
5.1.3	Die 1. Phase der TAB am Beispiel der Zerspanungswerkstatt	176
5.1.4	Die 2. Phase der TAB	180
5.1.4.1	Ermittlung der zentralen Arbeitsaufgaben	180
5.1.4.2	Ermittlung des Anforderungsprofils.....	181
5.1.4.3	Erstellung der Feinstruktur des Anforderungsprofils.....	183
5.1.4.4	Ermittlung des Qualifikationsprofils.....	185
5.1.4.5	Ermittlung des Qualifikationsbedarfs	188
5.1.5	Die 3. Phase der TAB	190
5.1.5.1	Vorschlag für ein Qualifizierungskonzept	191
5.1.6	Die 4. Phase der TAB – Durchsetzung und Umsetzung der Maßnahmen.....	192
5.1.7	Organisation der Qualifizierung	193

Inhaltsverzeichnis

5.2	Provokation und paradoxe Intervention	195
5.3	Organisationsplanspiel.....	196
5.4	Situationsklärungen	197
5.4.1	Einzelgespräche	198
5.4.2	Standortbestimmung.....	199
5.4.3	Zukunftswerkstatt.....	200
5.4.4	Kräftefeldanalyse	201
5.4.5	Beziehungslandkarte	201
5.4.6	Wandzeitung.....	201
5.5	Qualifizierung durch Lernmethoden	202
5.5.1	Lernen durch Beobachten	203
5.5.2	Lernen durch Regelnutzung	204
5.5.3	Lernen mit sprachlicher Stützung	206
5.5.4	Lernen durch materielles Handeln	208
5.5.4.1	Lernen durch geplantes, materielles Ausführen von Arbeitstätigkeiten	208
5.5.4.2	Exploratives Handlungslernen (trial-and-error).....	209
5.5.5	Materialisiertes Lernen	210
5.5.6	Grad der Eigenaktivität des Lernenden	211
5.5.7	Anteil der Kooperation mit anderen Lernenden	212
5.6	Grenzen bei der Umsetzung von Innovationen in den Klein- und Mittelbetrieben	213
5.7	Projekt Kompass – Entwicklung eines Früherkennungssystems	215
6.	Fazit und Ausblick	217
	Literaturverzeichnis	228
	Anhang 1	248
	Anhang 2.....	258
	Anhang 3.....	259
	Ausführlicher Lebenslauf.....	267

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite
Abb. 1: Stäbler, Samuel: Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“: Konzeptuelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen. Bd. 147 Berlin 1999, 120.	20
Abb. 2: Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In: Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Bd. 3 Hamburg 1990, 39.	24
Abb. 3: Die Bestandteile der Handlungskompetenz. In: Lenzen, Andreas: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Mitarbeiter optimal fördern. Heidelberg 1998, 38.	26
Abb. 4: Die Elemente der Kompetenz zur Handlung. In: Meier, Andreas J.: Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Beitrag personalwirtschaftlicher Beurteilungsverfahren zur Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Staudt, Erich/et al.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002, 442.	29
Abb. 5: Ordnungsrahmen für die Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Meier, Andreas J.: Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Beitrag personalwirtschaftlicher Beurteilungsverfahren zur Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Staudt, Erich/et al.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002, 460.	35
Abb. 6: Staudt, Erich: „Die lernende Unternehmung“: Innovation zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit. In: Staudt, Erich (Hg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Nr. 112 Bochum 1993, 17.	52
Abb. 7: Das Phasen-Modell von Kurt Lewin. In: Becker, Horst/Langosch, Ingo: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. 5. Aufl. Stuttgart 2002, 58.	70
Abb. 8: Teilnehmerzahl. In: o.A.. o.O. 2001, 1.	97
Abb. 9: Schulungsarten – Anzahl der Schulungen und Teilnehmerzahl. In: o.A.. o.O. 2001, 2.	98
Abb. 10: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, http://www.berufsbildung.igm.de , Eintrag vom 21.05.2001, 4.	102

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 11: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001, 4. **103**
- Abb. 12: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001, 5. **106**
- Abb. 13: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001, 6. **108**
- Abb. 14: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001, 7. **109**
- Abb. 15: Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001, 8. **110**
- Abb. 16: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 unter 34.343 repräsentativ ausgewählten Erwerbstätigen. In: Metallnachrichten: Arbeitgeber wollen auch künftig alleine entscheiden. Forderungen zur Beteiligung und Qualifizierung abgelehnt! In: Metallnachrichten. Metallindustrie Baden-Württemberg. Stuttgart 4/2001, 2. **133**
- Abb. 17: Ausfall- und Krankheitskosten 1998; BauA. In: Metallnachrichten: Arbeitgeber wollen auch künftig alleine entscheiden. Forderungen zur Beteiligung und Qualifizierung abgelehnt! In: Metallnachrichten. Metallindustrie Baden-Württemberg. Stuttgart 4/2001, 2. **135**
- Abb. 18: Erkrankungsbedingte Fehlzeiten 2001. Angestellte. In: o.A.. o.O. 2001. **136**
- Abb. 19: Erkrankungsbedingte Fehlzeiten 2001. Lohnempfänger. In: o.A.. o.O. 2001. **136**
- Abb. 20: Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 9. **173**
- Abb. 21: Grap, Rolf: Neue Formen der Arbeitsorganisation. Aachen 1993. Zitiert nach: Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 5. **175**
- Abb. 22: Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 6. **175**
- Abb. 23: Frei, Felix/et al: Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative. Zürich 1993. Zitiert nach: Allespach, Martin: TAB-Strategien

Abbildungsverzeichnis

- für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 10f..* **177**
- Abb. 24: *Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 13.* **179**
- Abb. 25: *Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 25.* **187**
- Abb. 26: *Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 32.* **189**
- Abb. 27: *Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: IG Metall. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002, 34.* **191**
- Abb. 28: *Vier-Stufen- und Leittextmethode. In: Severing, Eckart: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied/et al. 1994, 117.* **206**

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ATAA	Analyse von Tätigkeitsstrukturen und prospektive Arbeitsgestaltung bei Automation
AG QUEM	Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management
BeitrAB	Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
CIP	Continuous Improvement Process (Kontinuierlicher Verbesserungsprozess = KVP)
CNC-Maschinen	Computerized Numerical Control (computerunterstützte numerische Maschinensteuerung)
ebd.	ebenda, an derselben Stelle
EFQM	European Foundation of Quality Management
et al.	et alii (und andere)
FEB1	Fertigungsbereich 1 - Verbindungstechnik
FEB2	Fertigungsbereich 2 - Motorkomponenten
FEG	Fertigungsgruppe
f./ff.	folgende (Seite/n)
Goe	Gesellschaft für Organisationsentwicklung
Hg.	Herausgeber
IuK-T.	Informations- und Kommunikationstechnologien
IWP	Innerbetriebliches Informations- und Weiterbildungsprogramm
KL	Kaufmännische Leitung
Lernstatt	Lernen in der Werkstatt
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MittAB	Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
OAS	Operative Abbildsysteme

Abkürzungsverzeichnis

OE	Organisationsentwicklung
o.A.	ohne Autor(en)
o.J.	ohne Jahr(esausgabe)
o.O.	ohne Ortsangabe
PE	Personalentwicklung
QS	Qualitätssicherung
SPP	Sozialpolitische Projekte
SQ	Schlüsselqualifikationen
STA	Subjektive Tätigkeitsanalyse
TAB	Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte
TL	Technische Leitung
TOP	Teamorientierte Produktion
WB	Weiterbildung
WZ-.R.	Werkzeugreiniger
ZfA	Zeitschrift für Arbeitswissenschaft
ZfbF	Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung

Vorwort

Im theoretischen Kontext wird zunächst näher beleuchtet, welche permanent steigenden Anforderungen an Mitarbeiter aufgrund des wirtschaftlichen bzw. technologischen Wandels gestellt werden. Dies führt zu der Problematik, dass gegen die enorme Leistungsverdichtung Handlungsmöglichkeiten benötigt werden, um betriebliche Qualifikationsanforderungen in der Zukunft weiterhin bewältigen und Leistungsüberlastungen entgegenwirken zu können. In diesem Zusammenhang werden die Termini 'Qualifikation', 'Schlüsselqualifikation' (SQ) und 'Kompetenz' definiert, um daraufhin ihren Stellenwert in der Personal- (PE) und Organisationsentwicklung (OE) aufzuzeigen. Dabei wird unter anderem auf die Vorteile vom Lernen im Prozess der Arbeit eingegangen. OE bedeutet Strukturveränderungen, die wiederum häufig Widerstände auslösen, deren Einfluss gravierend sein kann. Deshalb werden die Widerstände im Unternehmen als ein weiterer Schwerpunkt in den theoretischen Kontext dieser Arbeit eingebunden und behandelt.

Mit dem theoretischen Kontext ist zum einen der erste zentrale Teil der vorliegenden Arbeit umrissen. Zum anderen wird die Notwendigkeit deutlich, die Wirkungen qualifikatorischer Anforderungen auf das Handeln von Mitarbeitern eingehend zu untersuchen. Die praktische Bedeutung dieses Anliegens lässt sich ermessen, wenn man sich vor Augen führt, dass es innerhalb eines Unternehmens immer wieder aufs Neue darauf ankommt, die Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen bzw. Kompetenzen einander anzupassen. Sei es etwa, dass sich infolge wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen die zu verrichtenden Arbeitsaufgaben bzw. die Qualifikationsanforderungen oder infolge beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse die qualifikatorischen Handlungsvoraussetzungen der Mitarbeiter eines Unternehmens verändern.

Der zweite zentrale Teil im zweiten und dritten Kapitel dieser Arbeit stellt die betriebliche Handhabung in Bezug auf Qualifikationsanforderungen anhand von Unternehmen aus der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg vor. Es geht darum, wie hoch der Qualifikationsbedarf ist und welchen Arbeitnehmern überhaupt Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden. Das gesammelte Datenmaterial der drei von der Verfasserin in einem Unternehmen durchgeführten

Untersuchungen wird in graphischer und in beschreibender Form dargestellt (siehe Anhang 1–3).

Dem Unternehmen wurde Vertraulichkeit zugesichert. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit alle Textauszüge, Daten sowie Graphiken die das Unternehmen betreffen mit ohne Autor (o.A.) und ohne Ortsangabe (o.O.) betitelt, d.h., wo nötig anonymisiert, jedoch dem Sinn entsprechend wiedergegeben. Name und Anschrift sowie alle in dieser Arbeit verwendeten und ausgewerteten Daten des Unternehmens liegen der Verfasserin vor.

Die abgebildeten Graphiken aus der IG Metall Umfrage 'Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand' sind von der Verfasserin im Schriftbild bearbeitet worden, damit im Rahmen dieser Arbeit eine einheitliche Darstellung gewährleistet ist.

Die 'Mitarbeiterbefragung Motivation' (Anhang 1) basiert auf der Überlegung, dass durch die Aussagen der Befragten in Bezug auf die Identifikation mit der Arbeit und die Arbeitsbedingungen, Rückschlüsse auf die Mitarbeitermotivation gezogen werden können. Der Grad der Mitarbeitermotivation hat wiederum entscheidenden Einfluss darauf, ob die Mitarbeiter die permanent steigenden Arbeits- und Qualifikationsanforderungen in einem Fertigungswerk des untersuchten Unternehmens zu bewältigen in der Lage sind. Diese Untersuchung wird gemeinsam mit der IG Metall Umfrage 'Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand' ausgewertet.

Die Umfrage 'Ich fühle mich psychisch belastet durch Stressoren aus den Bereichen...' (Anhang 2) gibt Aufschluss darüber, inwieweit psychische und psychosomatische Belastungen durch Stressoren in ausgewählten Bereichen eines Fertigungswerks des untersuchten Unternehmens vorhanden bzw. fortgeschritten sind. In diesem Zusammenhang werden die steigenden erkrankungsbedingten Fehlzeiten in dem Fertigungswerk dargestellt.

Der Fragenkatalog für CIP-Verantwortliche (Anhang 3) richtet sich an die sogenannten Experten im untersuchten Unternehmen. Letztere treffen eine qualitative Einschätzung in Bezug auf ihre Mitarbeiter und die zukünftig an diese zu stellenden Qualifikationsanforderungen. Die Experten geben in diesem Kontext zudem eine Prognose in Bezug auf die Entwicklung der Fehlzeiten in den untersuchten Fertigungswerken bzw. in dem untersuchten Unternehmen ab.

Die Frage nach (sub-) optimalen Relationen zwischen Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen wird in dieser Arbeit primär anhand der von der Verfasserin durchgeführten Unternehmensuntersuchung sowie der von der IG Metall durchgeführten Untersuchung orientiert angegangen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird im vierten und fünften Kapitel eine Konklusion über in Betracht kommende Präventivmaßnahmen und Interventionen zur besseren Handhabung qualifikatorischer Anforderungen in der PE und OE gezogen.

Die rechtlichen Grundlagen einzelner beschriebener Begrifflichkeiten bzw. Anwendungen werden mit Ausnahme von Verweisen in Fußnoten in dieser Arbeit nicht erörtert.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Lesbarkeit im Text an manchen Stellen der männlichen Form bestimmter Begriffe (z.B. Mitarbeiter) der Vorzug gegeben wurde.

Die kurzen wörtlichen Übernahmen aus Texten anderer Autoren werden in dieser Arbeit kursiv angezeigt. Die Quellennachweise werden nach amerikanischer Zitierweise in Klammern im laufenden Text bzw. hinter dem jeweiligen Zitat aufgeführt. Weitere Vergleiche und Anmerkungen werden in Form von Fußnoten an das Ende der jeweiligen Seite gesetzt.

1. Theoretischer Kontext

*„Immer soll nach Verbesserung des bestehenden Zustands gestrebt werden, keiner soll sich mit dem Erreichten zufriedengeben, sondern stets danach trachten, seine Sache noch besser zu machen.“
(Bosch, Robert 1950, 54f.)*

1.1 Einleitung

Für die Effizienz und den Bestand einer Organisation ist *eine wirksame, produktive Aufgabenerfüllung* zweifelsfrei eine wichtige Voraussetzung (vgl. Mahoney/Weitzel 1978, 180). Im Hinblick auf eine wirksame, produktive Aufgabenerfüllung kommt es darauf an, verschiedene Handlungsanforderungen einer Organisation auf die zur Bearbeitung organisatorischer Aufgaben verfügbaren Mitarbeiter und deren motivationalen als auch qualifikatorischen Handlungsvoraussetzungen abzustimmen.

Das zentrale Thema dieser Arbeit widmet sich den *Qualifikationsanforderungen bei steigender Leistungsverdichtung und -überlastung aufgrund des wirtschaftlichen bzw. technologischen Wandels*. Im Blickpunkt steht das Verhältnis zwischen Qualifikationsanforderung und Qualifikation bzw. Kompetenz, wobei die Ansichten darüber auseinander gehen, welche Relation optimal ist. In diesem Zusammenhang wird gleichzeitig der Einfluss von Widerständen in der OE beleuchtet. Nach der Auffassung von Steinle wird ein

„Optimum [...] dann erreicht, wenn das latente Potential eines Stelleninhabers sich in dem Maße in realisiertes [verfügbares] Potential transformieren läßt, in dem die Arbeitsaufgabe dies erfordert.“ (Steinle 1985, 702)

Danach gilt ein Arbeitsverhältnis als optimal, wenn eine Arbeitskraft den gestellten Anforderungen genügt (vgl. Zülch 1976, 226). Präziser drückt es Severing aus:

„Viele lernpsychologische Untersuchungen haben ergeben, daß das Qualifizierungspotential einer Arbeitstätigkeit vom Verhältnis der (meist kognitiven) Arbeitsanforderungen zu den bereits erworbenen Qualifikationen abhängt. Unterforderungen führen auf längere Sicht zum 'Verlernen' und da-

mit zu Dequalifikationen, und starke Überforderungen möglicherweise zur Herausbildung individueller Lernbarrieren.“¹ (Severing 1994, 170)

Daraus lässt sich schließen, dass sowohl die Über- als auch die Unterforderung von Mitarbeitern *die Leistungswirksamkeit der Produktionsfaktorkombination* einschränken (vgl. Marr/Stitzel 1979, 145).²

Daher ist ein Anstieg der beruflichen Weiterbildung auf allen Mitarbeitererebenen, unabhängig von der beruflichen Qualifikation, Kompetenz bzw. Stellung, zu verzeichnen:

„Der Standort Deutschland steht seit Mitte der achtziger Jahre unter zunehmendem internationalen Konkurrenzdruck. Technische und betriebliche, organisatorische Entwicklungen gehen einher mit neuen Anforderungen an Mitarbeiter und Vorgesetzte, ihre Qualifikationen entsprechend weiterzuentwickeln.

Das lebenslange Lernen jedes Einzelnen und das Unternehmen als lernende Organisation sind wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung des wirtschaftlichen Wandels.“ (Arbeitskreis Berufliche Weiterbildung der Region Köln 2000, 3)

Die Mitarbeiter müssen komplexe und vernetzte Situationen verstehen und über den eigenen Arbeitsplatz hinaus mitdenken, da im Gegensatz zur früheren Arbeitszerlegung die Integration und die Verzahnung von Aufgaben und somit höhere Qualifikationsanforderungen in den Vordergrund treten. Außerdem wird von ihnen neben der Fachkompetenz eine hohe Methoden- und Sozialkompetenz sowie die selbständige Lösung auftauchender Probleme erwartet (vgl. Krings/Ruhnau 1996, 13).³ Die Mitarbeiter sollen dabei stets qualitäts-, kosten- und kundenorientiert handeln. Dabei darf die Anpassung an die neuen Technologien nicht vernachlässigt werden. Um diese gewachsenen Anforderungen er-

¹ Hierin könnte ein Erklärungsansatz dafür liegen, dass im untersuchten Fertigungswerk Mitarbeiter mit schlechter Ausgangsqualifikation angesichts neuer Arbeitsanforderungen Lernbarrieren entwickeln. Sie sind überfordert und insofern nicht mehr qualifizierbar; vgl. Abschnitt 3.4.

² Auf den Bereich der qualifikatorischen Unterforderung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht vertiefend eingegangen.

³ „Fachkompetenz beinhaltet fachliche und tätigkeitsbezogene Fähigkeiten zur eigentlichen Erledigung der Arbeitsaufgabe. Methodenkompetenz beinhaltet Fähigkeiten zur Analyse, Strukturierung und Lösungsfindung einer Aufgabe. Sozialkompetenz beinhaltet Fähigkeiten, die für die Zusammenarbeit mit anderen Personen notwendig sind“ (Meier 2002, 445).

füllen zu können, müssen die Mitarbeiter entsprechend durch lebenslanges Lernen ausgebildet werden.

In diesem Zusammenhang ist der Terminus 'SQ' relevant. Das betriebspädagogisch begründete Konzept der SQ entstand durch gewandelte Marktstrukturen die in Richtung Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) und Veränderung in der betrieblichen Arbeitsorganisation weisen. Darüber hinaus haben SQ eine indirekte gesellschaftliche Funktion (z.B. die Team- oder Kommunikationsfähigkeit). Daher beinhalten die Qualitätsanforderungen der Betriebe Überschneidungen von Berufs- und Lebensqualifikationen. Hier ist unter anderem das sogenannte Lean Management aus der Lean Production (schlanke Produktion) entstanden. Lean Production meint die Optimierung der

„Abstimmung und Koordination der einzelnen Unternehmensfunktionen [...] die allseitige Nutzung der Qualifikation [...] (der) Arbeitskräfte [...] (durch) eine Delegation von Verantwortung nach unten und die Organisation der Arbeit als Teamarbeit.“ (Minssen 1993, 38)⁴

Letztere ist als das *Herz* schlanker Produktionsweise zu verstehen (vgl. Womack/et al. 1992, 104).

„Zunehmender Wettbewerbsdruck führt dazu, daß Unternehmen effektivere Arbeitsstrukturen suchen. Durch die Zunahme von Projektarbeit und das Bestreben, Unternehmen zur lernenden Organisationen zu entwickeln, erlangt Teamarbeit eine immer größere Bedeutung. Teamarbeit erreicht durch Kombination unterschiedlicher individueller Stärken und Fähigkeiten ein Vielfaches der Summe der Einzelleistungen. Darüber hinaus ist Teamarbeit ein gutes Instrument, um Mitarbeiter zu fördern und zu motivieren. Kennzeichen erfolgreicher Teamarbeit sind gemeinsame Leistungsziele und partnerschaftliche Zusammenarbeit. Sorgfältige Planung bei der Einführung von Teamarbeit trägt entscheidend zum Erfolg bei.“ (Haufe Wirtschaftslexikon 2000, 299)

⁴ Dazu kritisch Sennett, der darauf hinweist, dass die Delegation von Verantwortung nach unten *das Zurückweisen von Autorität und Verantwortlichkeit [...] der Oberen* bedeutet. „Dieses Fehlen von Autorität gibt den Oberen die Freiheit umzuschichten, anzupassen oder zu reorganisieren, ohne sich oder ihr Handeln zu rechtfertigen [...]. Die Verantwortung trägt der Wandel, aber der Wandel ist keine Person“ (Sennett 1998, 153f.).

Mit der Einführung teamorientierter Produktion (TOP) ist die Zielsetzung verbunden, durch die Dezentralisierung und Integration von Aufgaben selbstregulative, flexible und effiziente Organisationseinheiten zu schaffen. Die arbeitsorganisatorische Weiterentwicklung deutscher Unternehmen weg von der Massenfertigung nach dem tayloristischen Prinzip hin zur Gruppenarbeit wurde durch die 1992 in Deutschland erschienene Studie des Massachusetts Institute of Technology (MIT) veranlasst. Die Untersuchung, mit dem Titel *Die zweite Revolution in der Automobilindustrie*, verglich die Wettbewerbsfähigkeit internationaler Unternehmen der Automobilindustrie und kam zu dem Ergebnis, dass die fast doppelt so hohe Produktivität der japanischen Automobilunternehmen gegenüber westeuropäischen Werken auf deren Konzept der Lean Production zurückzuführen ist (vgl. Womack/et al. 1992; Senghaas-Knobloch 1996, 16).⁵

Das Konzept der Lean Production ermöglicht die Beibehaltung kurzzyklischer, hochrepetitiver Tätigkeiten der tayloristischen Arbeitsweise, so dass die Aufgabenintegration weniger in der Zusammenfassung unterschiedlicher vertikaler Tätigkeiten als in der Zusammenführung unterschiedlicher horizontaler Anlerntätigkeiten besteht. Es gehört zu den Aufgaben der Fertigungsteams, Maschinenreparaturen, Qualitätsprüfungen, Reinigungsarbeiten, die Bereitstellung von Material selbst zu übernehmen und vor allem den kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP = CIP) durch Problemlösungsverhalten und Schwachstellenbeseitigung voranzutreiben (vgl. Minssen 1993, 38f.). Allerdings sind in einigen Unternehmen, die sich an Lean Production orientieren, die Wartungsarbeiten nicht in die Fertigungsteams integriert, sondern an hierfür zuständige Serviceteams delegiert. Daher ist eine Aufwertung der Tätigkeiten auf das Lohnempfänger(Facharbeiter)niveau primär nicht zwingend.⁶ Dagegen werden Kooperationsfähigkeit und Engagement der Mitarbeiter zur offiziellen Aufgabe und somit eingefordert (vgl. ebd., 42). Entsprechend gestalten sich die Qualifizierungsprozesse der Unternehmen, denn:

⁵ Vgl. auch Krings/Ruhnau 1996, 1ff..

⁶ Die Notwendigkeit der Anhebung auf Facharbeiterniveau ergibt sich aus den steigenden technologischen Anforderungen der Arbeitsmittel. Nach Modrow-Thiel et al. muss vor allem die Qualifikation des Facharbeiters gesichert und weiterhin verbessert werden, denn auf ihn baut sich *die wirtschaftliche Stärke unseres Landes* auf (vgl. Modrow-Thiel/et al. 1993, 2).

„Diese Qualifizierung bezieht sich [...] nicht auf die Anforderungen, die zur Erledigung der Arbeitsaufgabe erforderlich sind, sondern auf die Anforderungen, die daraus resultieren, mit der Arbeitsaufgabe in veränderter Weise umzugehen. Erforderlich ist weniger eine fachliche Qualifizierung als vielmehr eine soziale Qualifizierung, die auf die Herausbildung sozial-kommunikativer Kompetenzen [...] zielt.“ (ebd., 46)⁷

In diesem Zusammenhang wird vom sozial kompetenten Angelernten gesprochen, der Fähigkeiten entwickeln muss, die bei der tayloristischen Arbeitsorganisation nicht gefragt waren (vgl. ebd., 46).⁸

Allerdings müssen sich die einzelnen Mitarbeiter, um die neuen Anforderungen bewältigen zu können, zunächst mit den neuen Vorgaben auseinandersetzen, damit sie sich in ihrer eigenen Art und Weise zurechtfinden. Denn bislang wurde in der strukturierten Arbeitswelt des Taylorismus dem Einzelnen systematisch die Fähigkeit zur selbständigen kollegialen Kooperation sowie Selbstorganisation abgesprochen, z.B. dem Kollegen am Band zu helfen (vgl. Senghaas-Knobloch 1996, 20f.).

Weiterhin gelten die Arbeitsüberforderung des einzelnen Mitarbeiters oder eine nur labile Einbindung in die Arbeit als persönliches Bildungsproblem, so dass sich gesellschaftliche und ökonomische Fehlentwicklungen erfolgreich tarnen lassen. Dies bedeutet, dass das Problem der Arbeitsüberforderung, z.B. auf der Ebene des Lohnempfängers, nicht näher untersucht wird, da vielen Lohnempfängern SQ von vornherein abgesprochen werden. Dass SQ aber erst einmal vermittelt werden müssen und zwar nicht nur in der Freizeit, wird gerne vernachlässigt. Dies führt dazu, dass die Kluft zwischen Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen vor allem im Lohnempfängerbereich größer wird. Der Arbeitgeberverband Gesamtmetall äußert sich wie folgt:

„Der Qualifizierungsbedarf kann nicht exklusiv auf bestimmte Gruppen im Betrieb beschränkt sein. Er ist allerdings zwangsläufig ungleichmäßig verteilt. [...] Aus der Betriebsbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Be-

⁷ In dieser Arbeit werden die Begriffe Kompetenz und Qualifikation nicht gegenübergestellt, weil sie große Überschneidungen aufweisen. Jedoch beziehen sich Qualifikationen „stärker auf bestimmte Anforderungen, während Kompetenzen zum einen subjektgebunden definiert werden, zum anderen auch eine Zuständigkeitskomponente enthalten“ (Meier 2002, 440).

⁸ Vgl. Abschnitt 1.3.2.

rufsforschung (IAB) geht hervor, dass die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen parallel zur bereits vorhandenen Qualifikation erkennbar zunimmt. Von den Angestellten haben 1999 über 50 Prozent eine betriebliche Weiterbildung absolviert, von den Facharbeitern 30 Prozent und von den an- und ungelernten Arbeitern gut 20 Prozent. Allerdings ist für jeden Einzelfall denkbar und zu prüfen, die Potenziale bedarfsorientiert intensiver zu nutzen.“ (Arbeitgeberverband Gesamtmetall 2001, 10)⁹

Wenn es zu Veränderungsmaßnahmen in Organisationen kommt, treffen unterschiedliche Mitarbeiter mit einer Vielzahl von Persönlichkeitsfaktoren und Wertvorstellungen aufeinander. Daraus ergeben sich für das Unternehmen, gerade in kritischen Phasen, spezifische Probleme in der Arbeitsaufgabenbewältigung. Darüber hinaus gibt es Konflikte in der Unternehmenskultur. So entstehen massive Widerstände. Gerade deshalb ist die Akzeptanz von Strukturanpassungen in sehr hohem Maße von Führungsverhalten sowie von sinnvoll konzipierten Präventivmaßnahmen und Interventionen abhängig. Produktinnovationen werden notwendig, um mit ihnen neue Märkte zu erschließen und neue Kunden zu gewinnen. Prozess- und Verfahrensinnovationen verkürzen die Lieferzeit, minimieren die Kosten und verbessern die Qualität. Hierzu bedarf es neuer bzw. überarbeiteter Modelle der Arbeitsorganisation sowie technologischer Innovationen. Damit ist insbesondere die Entwicklung der Humanressourcen verknüpft.¹⁰

Es ergeben sich folgende Fragestellungen für das Unternehmen und die PE bzw. OE: „Welchen Anforderungen und Qualifikationen bzw. Kompetenzen müssen Mitarbeiter idealerweise genügen, um heute und zukünftig auf Veränderungen reagieren zu können?“ und „Welche Relevanz haben Qualifikationen, SQ

⁹ Für betriebliche Weiterbildung gibt es keine einheitliche Definition. „In weiterem Sinne umfasst sie sämtlich [sic!] (auch selbst organisierte) Lernarrangements im Unternehmen. Diese Abgrenzung ist jedoch wenig operational. Im engeren Sinne umfasst Weiterbildung nur die ausgewiesenen (formellen) Maßnahmen, was das Weiterbildungsmanagement und –controlling vereinfacht“ (Meier 2002, 475). Mit Maßnahmen sind gemeint: „[...] die in organisierter Form eine Förderung der horizontalen und/oder vertikalen Mobilität sowie eine Korrektur der Berufstätigkeit ermöglichen, indem den Mitarbeitern entsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen vermittelt werden“ (Becker 1993, 109); vgl. Abschnitt 1.4.3; 1.4.4.

¹⁰ Das Verständnis einer signifikanten Veränderung als Innovation bedeutet, dass eine Veränderung in einem Bereich selten ohne Auswirkungen in anderen Gebieten bleibt. Daher liegen „Innovationen [...] komplexe Prozesse zugrunde, in denen •Input-Faktoren, •eingesetzte Betriebsmittel, •Strukturen und Prozesse, •Mitarbeiterpotenzial und •das Leistungsangebot neu formiert werden“ (Staudt/Kriegesmann 2002, 29).

bzw. Kompetenzen im Rahmen der PE und OE zur Verbesserung der Handlungskompetenz?“

1.2 Einführung in die Problemstellung

Wie im Abschnitt 1.1 erwähnt, werden deutsche Unternehmen aufgrund des wirtschaftlichen bzw. technologischen Wandels in den letzten 10-15 Jahren, im internationalen Wettbewerb, vor neuen Herausforderungen gestellt. Immer mehr Wirtschaftsbereiche verändern sich von Verkäufer- zu Käufermärkten. Nach Antoni

„sind Verkäufermärkte dadurch charakterisiert, dass einem Angebot eine vergleichsweise größere Nachfrage gegenübersteht, so sind Käufermärkte durch einen starken Angebotsüberhang gekennzeichnet.“ (Antoni 2000, 13)

Entsprechend dieses Überhangs an Angeboten verschärft sich der Wettbewerb, im Zeichen der Globalisierung zunehmend mit internationalen Konkurrenten, unter anderem weil Deutschland ein rohstoff- und energiearmes Land ist (vgl. Modrow-Thiel/et al. 1993, 1ff.). Die Kundenorientierung wird zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil der Unternehmen. Wer flexibel auf Kundenwünsche reagiert, gewinnt Marktanteile, ein anderer verliert sie, ganz nach dem Motto `der Kunde ist König`. Flexibilität ist gefragt im Hinblick auf Produktvarianten, kurze Lieferzeiten sowie niedrige Kosten bei gleichzeitig hoher Qualität (vgl. Rommel/et al. 1993, 200f.). Deutsche Unternehmen machen die Erfahrung, dass die internationale Konkurrenz nicht nur kostengünstiger, sondern effizienter mit zugleich hochwertiger Qualität produziert. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, sind in hohem Maße in immer kürzeren Zeitabständen Innovationen erforderlich (vgl. Womack/et al. 1992, 126ff.). Angesichts dieser Herausforderungen besteht Handlungsbedarf. Hermann führt dazu Folgendes aus:

„So ist die Steigerung von Komplexität durch Reduktion von Komplexität das Kennzeichen des Lebens und Überlebens sozialer Systeme; entscheidend ist für die Betrachtung betrieblicher Implementierungsprozesse die Zulassung von Alternativen, Variationsmöglichkeiten, Dissens und Konflikten im System.“ (Hermann 1984, 73)

Unternehmen können allerdings nur so flexibel agieren, wie es ihre bestehenden Strukturen, ihre Technik und ihre entscheidende Ressource, die Mitarbeiter, zulassen. Hauser meint:

„Der Produktivfaktor der Zukunft ist das Humankapital – Mitarbeiter wie Führungskräfte. Die Ressourcen liegen nicht in immer neuen Management-techniken, sondern in den Menschen, die sich in der Arbeit verwirklichen [...].“ (Hauser 1999, 21)

Unternehmen und ihre Mitarbeiter müssen sich somit einem permanenten Optimierung- und Veränderungsprozess unterziehen, denn:

„Vor uns liegen noch genügend Aufgaben: In Anbetracht der rasanten technischen Entwicklung muss die Qualifizierung der Beschäftigten vorangetrieben werden. Es wird zukünftig kaum mehr möglich sein, ohne Ausbildung einen Arbeitsplatz zu bekommen.“ (Bosch-Zünder 5/6 2001, 13)¹¹

Im Wesentlichen versuchen Unternehmen dem Wettbewerbsdruck entgegenzuwirken, indem sie technische Innovationen und strukturelle Veränderungen durchführen oder ihre Führungskräfte austauschen, aber:

„Mit der Rekrutierung neuer qualifizierter Mitarbeiter ist es oft nicht getan. Es ergibt sich zumeist auch die Notwendigkeit, sich von den Mitarbeitern zu trennen, deren Qualifikation nicht mehr zeitgemäß ist. Daraus entstehen wiederum offene Fluktuationskosten in Form von Abfindungen aller Art, aber auch nachteilige Folgewirkungen auf die Produktivität und eine Belastung des Betriebsklimas.“ (Arbeitgeberverband Gesamtmetall 2001, 8)

Darauf zielt Staudt:

„Aufgrund des einseitigen Pushes in neue Techniken werden Innovationen immer wieder in unangepassten Betriebs- und Personalstrukturen versucht. Da die Umsetzung der Techniken durch den Know-how-Bestand der innovierenden Unternehmen begrenzt wird, scheitern technische Neuerungen oder finden nur stark verzögert statt, wenn Kompetenzen im Bereich Personal zu spät aufgebaut werden.“ (Staudt 1996, 7)

¹¹ Der Begriff 'Beschäftigte' ist im Rahmen dieser Arbeit gleichzusetzen mit dem Begriff 'Mitarbeiter'.

Entsprechend fordert Staudt *neue Formen einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung, die organisationale Lernprozesse ermöglichen* (vgl. ebd., 7f.).¹² Es geht um den Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenz, um die Kluft zwischen technologischer Innovation und ihrer Anwendung durch die Mitarbeiter, im betrieblichen Alltag möglichst lückenlos zu schließen. Zu erheben ist, an welcher Stelle Kompetenzdefizite notwendige betriebliche Entwicklungen verhindern, worin sie begründet sind und welche Möglichkeiten es zu ihrer Überwindung gibt (vgl. ebd., 8).

Im Zusammenhang mit betrieblichen Optimierungsprozessen zeigen Rommel et al., dass weniger erfolgreiche Unternehmen neben Investitionsschwächen, hoher Vielfalt und Überkomplexität, vor allem durch geringe Kompetenz, Motivation und Flexibilität ihrer Mitarbeiter gekennzeichnet sind (vgl. Rommel/et al. 1993, 199). Der 'Bosch-Zünder' schreibt dazu:

„Überall werden mündige, kreative, motivierte Menschen in den Betrieben gebraucht. Das Recht auf Mitgestalten und Mitentscheiden wird nach wie vor verweigert.“ (Bosch-Zünder 5/6 2001, 13)

Durch den *Tarifvertrag zur Qualifizierung* vom 19. Juni 2001 haben erstmals Mitarbeiter der Metallindustrie einen Anspruch darauf, mit dem Arbeitgeber Qualifizierungsmaßnahmen für sich zu vereinbaren.¹³ Anfang 2001 startete die Kampagne *Unternehmen auf dem Prüfstand*. Damit wurden die Themen *Qualifizierung* und *Leistungsbegrenzung* in die Betriebe getragen. Zwischen öffentlichen Äußerungen der Unternehmen und ihrer Verbände und der Realität in den Betrieben besteht ein großer Unterschied. Wie erforderlich diese Themen in der Umsetzung sind, stellte sich bei den Umfragen im Rahmen der Kampagne heraus:

„Es gibt deutliche Defizite in den Fragen der betrieblichen Weiterbildung insbesondere beim Thema 'Chancengleichheit'. Anders ausgedrückt: Die ohnehin gut Qualifizierten haben mehr Möglichkeiten zur Weiterbildung als etwa An- und Ungelernte oder Beschäftigte an den Fließbändern. Die Leis-

¹² Vgl. Abschnitt 1.4.7.

¹³ Vgl. dazu Olfert 2003, 58f..

tungsschrauben sind bis zum Überdrehen angezogen, auch das war ein Ergebnis der Umfragen.“ (Metall 7/8 2001, 4f.)

Hier wird deutlich, dass in die betriebliche Weiterbildung investiert wird. Wenn es aber zu Weiterbildungsmaßnahmen kommt, sind diese im hohen Maße selektiv. Tatsache ist, dass sich Arbeitgeber in vielen Betrieben vor ihrer Verantwortung drücken, die Qualifikation ihrer Mitarbeiter auf dem Stand von Technik und Organisation zu halten (vgl. Jagenlauf 40/2001, 3).

Vor allem die Themen *Leistungsüberlastung*, *Arbeiten ohne Ende* und *Stress bis zum Umfallen* beschäftigt die Mitarbeiter. Bei 27 Betrieben war das Ergebnis einer Umfrage, in der nach der Leistungs politik und den Gründen für Überforderung gefragt wurde, dass der Leistungsdruck stark zugenommen habe.¹⁴

„So macht sich der Druck etwa dadurch bemerkbar, dass Überstunden an der Tagesordnung sind. Die Klagen über Leistungsverdichtung häufen sich und es herrscht ständig hoher Zeitdruck. Es gibt Schwierigkeiten, Urlaub und Freischichten zu nehmen.

Die Mehrheit der Betriebe findet es zutreffend, dass durch Veränderungen bei Technik und Arbeitsorganisation sich die Leistungsanforderungen für die Beschäftigten zum Negativen verändert haben. Ein Effekt der Rationalisierung.“ (Metallnachrichten 4/2001, 2)

Gegen die enorme Leistungsverdichtung werden Handlungsmöglichkeiten benötigt, besonders im Hinblick auf die häufigen bzw. steigenden Fehlzeiten in den einzelnen Betrieben.¹⁵ Präziser gesagt:

„Durch den technischen Fortschritt wachsen die Anforderungen an die Mitarbeiter: Viele Männer und Frauen hätten Angst vor neuen Tätigkeiten oder neuen Maschinen. 'Einige von ihnen fühlen sich nicht wohl, setzen sich unter Druck und werden krank'.“ (Bosch-Zünder 4/2001, 14)

¹⁴ Im Alltagsverständnis bezeichnet Stress eine mehr oder weniger große (Über- oder Unter-) Beanspruchung menschlicher Leistungsvoraussetzungen. In der Arbeitswelt ist qualifikatorische Über- und Unterforderung nur ein Stress verursachender Faktor unter vielen anderen, wie z.B. Hitze, Lärm, Vibration, Nacht- und Schichtarbeit (vgl. McGrath 1981, 462).

¹⁵ Fehlzeiten bedeuten: „Alle Abwesenheiten vom Arbeitsplatz, die nicht durch gesetzliche, tarifliche oder individuelle Vereinbarungen zeitlich definiert sind (Urlaub, Kur, usw.) und unvermittelt, das heißt ohne Vorankündigung auftreten (z.B. Krankheit, unentschuldigtes Fehlen)“ (Theis 1985, 9).

Gerade in der Gruppe der Un-/Angelernten, wo durch neue Maschinen und Techniken stark umstrukturiert wird, muss in einem weitaus höheren Maße qualifiziert werden, um den dramatischen Mangel an Fachkräften zumindest abzufedern. Für die Qualifizierung werden klare Regelungen benötigt, die sich individuell auf die Betroffenen anwenden lassen. Denn:

„Insbesondere bei Innovationen mit hoher Änderungsdynamik, wie sie bei

- neuen Dienstleistungen, Produkten, Fertigungs- und Verfahrenstechniken,
- Diffusion von Technik in neue Anwendungsfelder,
- Umorganisation, Wandel der Arbeitsteilung und Strukturumbrüchen auftreten, kommt es offensichtlich
- zu einer Abnahme der Reichweite der fachlichen Erstausbildung,
- zu einem Verlust von Rolle und Status im Berufsverlauf,
- zu einem Generationenkonflikt, wenn Kompetenzinhalte lediglich über den Austausch am Arbeitsmarkt ersetzt werden.“ (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 9)

Dies betrifft mittlerweile selbst die formal hochqualifizierten Fach- und Führungskräfte. Denn selbst durch ein hohes formales Bildungsniveau ist die *Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen* bzw. Sicherung ihrer Beschäftigung nicht gegeben (vgl. ebd., 11).

„Das demonstrieren auch die zehntausenden arbeitslosen Ingenieure und Naturwissenschaftler im Alter über 45 Jahre auf dem deutschen Arbeitsmarkt.“ (ebd., 10)

Dasselbe bei der Facharbeiterqualifikation, die auch nicht für 30-40 Berufsjahre ausreicht. Aber wie schon oben erwähnt, gibt es vor allem:

„In der deutschen M+E-Industrie [...] nach Einschätzung der meisten Experten ein erhebliches Qualifizierungspotenzial bei

- An- und Ungelernten,
- Frauen [sic!]

- Ausländern und älteren Fachkräften mit Defiziten in modernen Technologien.“ (Arbeitgeberverband Gesamtmetall 2001, 8)

Besonders für ältere Mitarbeiter müssen Möglichkeiten zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten geschaffen werden, d.h., ihr berufliches Grundwissen muss aufgefrischt werden. Ebenso muss etwas für einsatzeingeschränkte, gesundheitlich beeinträchtigte Mitarbeiter getan werden. Die Leistungsfähigkeit von Einsatzeingeschränkten muss im Rahmen der Gruppenarbeit Berücksichtigung finden (vgl. Jagenlauf 40/2001, 2f.).

Außerdem dürfen kulturspezifische Unterschiede bei der Prüfung der Frage nach einer allfälligen Übertragbarkeit verschiedener Konzepte, wie z.B. von Teamarbeit, nicht ignoriert werden. Das bedeutet unter anderem, dass sich Arbeitsgruppen je nach Kulturkreis, in dem sie zum Einsatz kommen, strukturell voneinander unterscheiden (vgl. Staehle 1999, 465).¹⁶ Dies zeigt, dass neuere Arbeitsformen, wie teamorientiertes Arbeiten in Gruppen, wohl eingeführt werden. Es besteht aber eine gravierende Problematik in der Nutzung dieser neuen Arbeitsformen bezogen auf PE-/OE-Methoden, Ausbildungsstand, Qualifikation und Kompetenz der Mitarbeiter.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist, dass eine effektive Weiterbildung sich nicht durch überbetriebliche Normierung und Regulierung herbeiführen lässt. Zwiebelhofer sagt:

„Die konkrete betriebliche Investitionsplanung und die Organisationsentwicklung führen von Betrieb zu Betrieb zu völlig unterschiedlichen Qualifizierungs-Anforderungen.“ (Südwestmetall 2001, 1)

Eine Weiterbildung auf Kosten der Unternehmen, die die Mitarbeiter am jeweiligen Betriebsbedarf vorbeiquifiziere, ist den Unternehmen nicht zuzumuten. Die Metallnachrichten äußern sich dazu folgendermaßen:

„Weiterbildung auf `Verdacht` veraltet, wird vergessen und damit schnell zur Investitionsruine. [...] Deshalb muss der Arbeitgeber entscheiden kön-

¹⁶ Kultur nach soziologischer Sicht wird *als Resultat von Sozialisations- und Lernprozessen und damit als Ergebnis von Interaktionen von Individuen und Gruppen* verstanden (vgl. Liebel/Oechsler 1994, 403).

nen, welchem Mitarbeiter er wann welche Qualifikation anbietet.“ (Metallnachrichten 4/2001, 2)¹⁷

Es gilt festzuhalten, dass die bessere Ausschöpfung vorhandener Qualifizierungspotenziale, zugeschnitten auf den jeweiligen Betrieb, durch eine intensive Weiterbildung der Mitarbeiter im Gesamtinteresse der deutschen Unternehmen liegen muss. *Neben der Wissensvermittlung durch Weiterbildung* ermöglicht erst deren Anwendung und kompetente Umsetzung die Lösung der Probleme. Darüber hinaus müssen *individuelle Dispositionen und Motivationen* beachtet werden, so dass Handlungsbereitschaft entsteht (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 12).¹⁸ Dies stärkt die Wettbewerbsposition und sichert damit unmittelbar die Beschäftigung. Qualifizierung ist immer ein gemeinsames Anliegen der Unternehmensleitung sowie der Mitarbeiter.

Nachfolgend wird der Gebrauch der Termini 'Qualifikation', 'SQ' sowie 'Kompetenz' erläutert, um ihre Relevanz im Rahmen der PE/OE zur Verbesserung der Handlungskompetenz darzustellen.

1.3 Begriffsdefinitionen und -erklärungen

Die folgenden Begriffsdefinitionen verdeutlichen, dass qualifizierte Tätigkeiten im Zuge des technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels an Bedeutung gewinnen. In der Folge verändern sich Qualifikationsanforderungen und SQ werden verlangt. Darüber hinaus muss Kompetenzentwicklung stattfinden.

1.3.1 Der Terminus Qualifikation

Schwerpunkt dieser Arbeit ist der Terminus Qualifikation. Hierbei handelt es sich um einen relationalen Begriff, der die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner situativen Umwelt beschreibt (vgl. Reetz 1990, 17).¹⁹ Besitzt das Indivi-

¹⁷ Vgl. ferner Staudt/Kottmann 2002, 11.

¹⁸ Vgl. dazu ausführlich Abschnitt 1.3.3.

¹⁹ Teilweise wird der Terminus Qualifikation gleichbedeutend mit *Eignung* bzw. *Nicht-Eignung* verwendet. Wobei er genauso qualifikatorische als auch motivationale Aspekte beinhaltet, aber nur bedingt mit Leistungsvoraussetzungen in Verbindung zu bringende demographische sowie

duum in Bezug auf einen abgegrenzten situativen Bereich Handlungsfähigkeit von einem gewissen Grad an Reife, wird von Qualifikation gesprochen. Es liegen viele Definitionen des Begriffs vor. Im Kontext dieser Arbeit wird der Terminus 'Qualifikation' im Zusammenhang mit der Bedeutung von 'beruflicher Qualifikation' und als der zentrale Begriff der PE verwendet:

„Qualifikation ist die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person als Voraussetzung für eine ausreichende Breite in der beruflichen Einsetzbarkeit verfügen muß.“ (Beck 1995, 13)

Diese Definition bezieht sich auf die vom Arbeitsmarkt verlangten Anforderungen, die zur Bewältigung beruflicher Situationen notwendig sind und in formellen Bildungs- und informellen Sozialisationsprozessen erworben werden. Deshalb werden im Folgenden nur solche Qualifikationen betrachtet, die zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe eingesetzt werden müssen.

1.3.1.1 **Bestimmung von Qualifikationsanforderungen**

Wie gerade beschrieben, geht es in dieser Arbeit um das Handeln, welches zur Erfüllung einer Arbeitsaufgabe erforderlich ist. Gemeint ist *die Einschätzung der Eignung von Personen zur Erfüllung aktueller oder zukünftiger Aufgaben*, z.B. anhand von Verfahren der Personalauswahl und –beurteilung, die formalisierte und zertifizierte Teilausschnitte der Kompetenz erfassen. Wenn aber eine Arbeitsaufgabe nicht klar definiert ist, ist es umso schwieriger eine Einschätzung über das zukünftige Arbeitshandeln zu geben. Dies führt zu Problemen in der Bestimmung von Qualifikationsanforderungen (vgl. Meier 2002, 462; Drumm 1982, 52f.). Zum einen gibt es Arbeitsaufgaben, die Wahlmöglichkeiten, d.h., mehrere Möglichkeiten des aufgabenbezogenen Handelns, bieten. Daher können teilweise unterschiedlich qualifizierte Mitarbeiter imstande sein, die gleiche Tätigkeit auszuüben. Zum anderen ist die Anforderungsermittlung schwierig bzw. erst im Nachhinein möglich, wenn es sich um mehr oder weniger einmalige Auf-

soziale Aspekte wie z.B. Geschlecht und Nationalität einbezieht (vgl. Zülch 1976, 227); so auch von Rosenstiel 1980, 58; Flohr/Niederfeichtner 1982, 26; Eckardt 1979, 53.

gaben handelt. Somit ist ihr Nutzen gering, denn im Voraus lassen sich die Qualifikationsanforderungen nur grob ableiten. Einfacher wird es, bei der häufigen Wiederholung einer Arbeitsaufgabe. Dann können Qualifikationsanforderungen abgeleitet und bestimmt werden (vgl. Hacker 1978, 72).

Jedoch sind der Anforderungsorientierung aufgrund des zunehmenden dynamischen Entwicklungsprozesses, indem formale Bildungsabschlüsse und traditionelle Berufsbilder immer stärker entwertet werden, zunehmend Grenzen gesetzt. Häufig ist nicht deterministisch ableitbar bzw. bekannt, wie sich die Anforderungen von morgen darstellen werden. Dadurch wird der Unsicherheitsfaktor erhöht. Vor allem *existiert kein Verfahren, mit dem über die Beschreibung von Tätigkeiten auf die zugrunde liegenden Anforderungen geschlossen werden kann*. In realen Aufgabenfeldern ist die Relevanz von erhobenen Items aus *Interviews, Tests, Assessment Center und Potenzialbeurteilung* nicht nachprüfbar und somit von geringer Bedeutung. Weiterhin wird versucht, personelle erworbene berufliche sowie außerberufliche Kompetenzen, d.h., die *nicht in formalen und standardisierten Abschlüssen enthalten sind*, mit einer *Kompetenzertifizierung und -bilanzierung* zu identifizieren bzw. zu bewerten. Dabei orientiert man sich *an vergangenheitsbezogene Handlungssituationen*. Die Darstellung bzw. Dokumentation der *Employability der Kompetenzträger* erfolgt ähnlich wie bei einem Führerschein anhand eines Befähigungsausweises, in dem die aufgebauten Kompetenzen aus der Vergangenheit aufgeführt werden.²⁰ Dieser beinhaltet nicht nur die erworbenen Fertigkeiten, sondern auch vermitteltes explizites sowie implizites Wissen. Formale Vorgaben zur Gestaltung der Zertifizierung und Bilanzierung bestehen hingegen nicht.²¹ Die *Kompetenzertifizierung und -bilanzierung* bereitet aufgrund des unklaren Kompetenzbegriffs, des erheblichen Erfassungsaufwands sowie der gravierenden methodischen Probleme genügend Schwierigkeiten.²² Außerdem können angesichts der fehlenden konkreten Handlungsbezüge die Kompetenzzertifikate und -bilanzen je nach Bedarf ausgelegt und

²⁰ 'Employability' bedeutet Beschäftigungsfähigkeit.

²¹ Vgl. im Gegensatz dazu Verfahren in Ländern, wie z.B. Australien, Finnland, Frankreich, Irland und Japan, die nicht formal zertifizierte Kenntnisse und Kompetenzen ermitteln (vgl. Meier 2002, 471ff.).

²² Vgl. zur Bestimmung des Kompetenzbegriffs Abschnitt 1.3.3.

interpretiert werden. Letztlich beruhen daher die Bestimmungen bzw. Analysen von Qualifikationsanforderungen auf *Vermutungen und Erfahrungswerten* (vgl. Meier 2002, 461f., 470-474).

1.3.2 Der Terminus SQ

Als SQ werden die außerfachlichen Qualifikationen wie Flexibilität, Mobilität, Disponibilität, Team- oder Kommunikationsfähigkeit bezeichnet, die heutzutage von jedem Mitarbeiter erwartet werden.

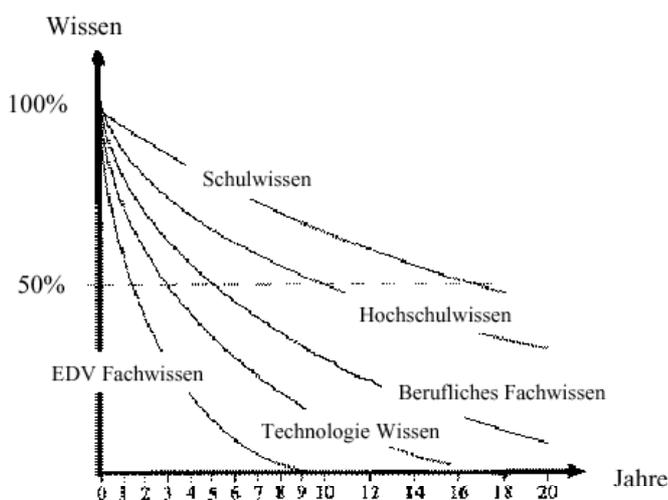
Eine knapp gehaltene Definition des Begriffs SQ ist unmöglich, da mittlerweile über 600 Definitionen vorliegen (vgl. Dubs 1996, 49, 53). Deshalb bietet diese Arbeit keine Kurzdefinition an, sondern eine Darstellung der Inhalte, die dem Begriff zugrunde liegen.

Der Begriff SQ und das erste Konzept gehen auf Dieter Merten, langjähriger Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, zurück (vgl. Geißler/Orthey 1998, 206).²³ Hintergrund seines Plädoyers für neue Qualifikationen zu Beginn der 70er Jahre waren wachsende Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt mit steigender Arbeitslosigkeit, ein struktureller ökonomischer Wandel und das Vordringen der IuK-Technologien. Diese Entwicklung erschwerte sichere Prognosen für den Qualifikationsbedarf einer dynamischen Gesellschaft und Wirtschaft. Ausgehend von der Beobachtung, dass vor allem technisches Spezialwissen rasch veraltet und verfällt, vertrat Mertens die Hypothese von der schnellen Entwertung konkreten Fachwissens und damit vom raschen Veralten von Qualifikationen. Er schreibt:

„Es kann die Hypothese vertreten werden, daß das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert.“ (Mertens 1974, 39)

Die folgende Grafik dient dazu, die Dynamik in diesem Prozess zu verdeutlichen:

²³ Sie weisen daraufhin, dass vor Mertens bereits 1956 H. Schelsky die Notwendigkeit 'abstrakter moderner Berufs- und Arbeitstugenden' skizziert hat, von Karl Marx ganz zu schweigen.



Halbwertszeiten:

Schulwissen = 20 Jahre

Hochschulwissen = 10 Jahre

Berufl. Fachwissen = 5 Jahre

Technologie Wissen = 3 Jahre

EDV Fachwissen = 1 Jahr

Abb. 1: Stäbler 1999, 120.²⁴

Als Konsequenz aus der Entwertungshypothese schlug Mertens vor, die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung zu machen (vgl. ebd., 39). Angesichts der ungewissen Prognosen über Qualifikationsentwicklungen muss die Flexibilität der Mitarbeiter dadurch gesichert werden, dass die Vermittlung von Faktenwissen reduziert wird und stattdessen SQ in die Ausbildung einfließen.

„Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“
(ebd., 40)

²⁴ Staudt/Kley gehen beim Theoriewissen, sprich explizitem Wissen, von einer Halbwertszeit „für technologisches Wissen [von] nur noch ca. ein[em] Jahr, für berufliches Fachwissen [von] ca. zwei, für Hochschulwissen [von] ca. fünf und für Schulwissen [von] ca. zehn Jahre[n] [aus]“ (Staudt/Kley 2001, 11).

Die SQ dienen als Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen. Mertens unterteilte die postulierten SQ in vier Kategorien:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Basisqualifikationen: | logisches, konzeptionelles und kontextuelles Denken |
| 2. Horizontalqualifikationen: | Handhabung und Umgang mit Informationen (d.h.: Informiertheit über Informationen) |
| 3. Breiterelemente: | u.a. Grundkenntnisse in Messtechnik und Maschinenwartung |
| 4. Vintage-Faktoren: | Fähigkeit zum Nachholen bestimmter Stoffgebiete, z.B. Mengenlehre oder Programmiertechniken |

Ohne die vier Kategorien hier im Einzelnen weiter zu beschreiben, werden SQ von Mertens als eine Form beruflicher Allgemeinbildung verstanden, die in Lehrfächern vermittelt werden müssen (vgl. ebd., 41ff.).

Die Kritik an diesem Vorschlag betrifft vor allem die Auswahl der Inhalte, ihre unklare Beziehung zum Fachwissen und die Frage des Transfers. Das Konzept der SQ ist in arbeitsmarktpolitischen und makrosoziologischen Zusammenhängen entstanden. Mertens hatte den Menschen als flexible und vielseitig einsetzbare Arbeitskraft vor Augen.

Im Jahre 1989 hat Mertens sein Konzept allerdings in eine Richtung modifiziert, die der Forderung nach mehr Allgemeinbildung nahe kommt (vgl. Gonon 1996, 10). Durch seinen *Perspektivwechsel* setzt er als Ausgangspunkt bildungsplanerischer Überlegungen nicht mehr bei den konkreten betrieblichen Anforderungen an, sondern bei der Persönlichkeit des Lernenden (vgl. Laur-Ernst, 1990, 37).

In den folgenden Jahren, vor allem seit Ende der 80er Jahre, entstanden weitere Konzeptvarianten der SQ, die eine breite Diskussion ausgelöst und viele Veränderungen und Erweiterungen erfahren haben.

Im Folgenden werden einige Beispiele von Konzeptvarianten aus der geführten Debatte kurz vorgestellt.

1.3.2.1 Das Konzept der SQ im Wandel

Das Konzept der SQ hat, wie oben gezeigt, eine wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Genese. Aus diesem Grund sieht Mertens die einzelnen SQ vorrangig als kognitiv (intellektuelle Fähigkeiten). Die von ihm vorgeschlagenen Kategorien von SQ enthalten materiale (d.h., wissens- bzw. stoffbestimmte) und formale (denk- und methodenbestimmte) Lerninhalte.

Bunk erweitert Mertens Konzept aus arbeits- und berufspädagogischer Sicht um die personale Komponente.

„In einer Gesellschaft, in der Arbeit und Leben, Individuum und Gemeinschaft angesiedelt sind, werden darüber hinaus Lerninhalte notwendig; das sind sowohl individuelle als auch soziale Verhaltensweisen und ein bestimmtes Arbeitsverhalten.“ (Bunk/et al. 1991, 368)

Mittlerweile hat sich die Unterscheidung zwischen SQ materialer, formaler und personaler bzw. sozialer Art weitgehend etabliert.

Nach Reetz kommen SQ in einer höheren beruflichen Handlungsfähigkeit zum Ausdruck (vgl. Reetz 1990, 16-35). Er wendet sich vor allem gegen die Thesen von Mertens über die rasche Entwertung von Fachwissen und die didaktische Priorität von Methoden gegenüber Inhalten. Während Mertens einen bloßen Austausch von konkretem Fachwissen gegen abstrakte SQ vorschlägt, plädiert Reetz für eine differenzierte Sichtweise.

„Es geht dabei darum, daß nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so daß aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist.“ (ebd., 25)

Somit sind SQ Ausdruck einer höheren, reiferen Handlungsfähigkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Diese Handlungsfähigkeit beschreibt Reetz als

- eher persönlichkeitsbezogen als situationsbezogen,
- eher von allgemeiner und situationsunabhängiger Reichweite als situationsgebunden,
- eher abstrakt als konkret und
- eher komplex als einfach.

In seinem Versuch einer Systematik der SQ bezieht sich Reetz auf die Persönlichkeitstheorie von Roth. Roth sieht die menschliche Verhaltens- und Handlungsfähigkeit in drei Dimensionen: in einer sacheinsichtigen (Sachkompetenz), sozialeinsichtigen (Sozialkompetenz) und werteinsichtigen (Wertkompetenz).

Ausgehend von diesem Modell unterscheidet Reetz zwei Arten von SQ:

- Jene Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die dem beruflichen Handlungssystem vorgelagert sind und
- jene, die sich im beruflichen Handeln selbst entwickeln.

Zur zweiten Gruppe der beruflichen SQ gehören dann etwa

- Tätigkeits- und aufgabenbezogene Fähigkeiten wie Probleme lösen, entscheiden und Konzepte entwickeln und
- sozialgerichtete Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung und Verhandlungsfähigkeit.

SQ zielen auf eine erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit, statt auf bloße Funktionsfähigkeit ab.

Entscheidend ist für Reetz, den formalen wie inhaltlichen Zusammenhang der SQ mit konkretem Fachwissen und Berufssituationen in Verbindung zu setzen. Fachwissen und fachliche Fähigkeiten haben keineswegs an Bedeutung verloren. Das Konzept der SQ ist allerdings die Antwort darauf, dass innerhalb des Fachwissens der Anteil des Planungs- und Handlungswissens ständig zunimmt.

Laur-Ernst spricht in ihrem Konzept nicht von SQ, sondern von berufsübergreifenden Qualifikationen (vgl. Laur-Ernst 1990, 36-55). Sie wendet gegen den Begriff SQ unter anderem ein, dass er falsche Hoffnungen weckt, denn den Schlüssel für neue, sichere und interessante Zugänge zum Arbeitsmarkt, den das Wort impliziert, gebe es nicht.

Laur-Ernst teilt die berufsübergreifenden Qualifikationen in drei nur analytisch voneinander zu trennende Kategorien ein:



Abb. 2: Laur-Ernst 1990, 39.

Die erste Kategorie umfasst interdisziplinäres Fachwissen über Berufsbereiche, die an die eigene Berufsarbeit angrenzen, sowie weitere grundlegende Kenntnisse zur Arbeitsorganisation, Arbeitssicherheit und zum Umweltschutz. In die zweite Kategorie fallen berufsübergreifende methodische Kompetenzen, d.h., Techniken, Vorgehensweisen und Strategien, die jeder beherrschen muss, unabhängig von seinem konkreten Arbeitsplatz. Die dritte, von Laur-Ernst in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellte Kategorie enthält persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Kreativität, soziale Sensibilität, kontextuelles Verhalten oder Initiative (vgl. ebd., 39f.). Laur-Ernst versteht ihr Konzept weder als eine inhaltsneutrale Formalbildung noch als eine berufliche Allgemeinbildung, die sich einer Entberuflichung verpflichtet weiß.

„Nicht der Abbau von Fachkompetenz kann Folge einer Hinwendung auf die Querschnittsqualifikationen sein, sondern ihre Erweiterung bzw. neue Akzentuierung [...]“ (ebd., 43)

Die angesprochene *neue Akzentuierung* rückt

„[...] das Verstehen von Arbeitsprozessen und –strukturen, von technischen Systemen, von funktionalen und sozialen Zusammenhängen, von Wechselwirkungen und die Arbeit bestimmenden Faktoren [in den Mittelpunkt der Fachkompetenz].“ (ebd., 43)

Demnach ist und bleibt die Vermittlung von Fachkompetenz ein vorrangiges Ausbildungsziel. Es wird durch SQ lediglich ergänzt, nicht aber ersetzt. Als elementare Bestandteile dieser Ergänzung gelten neben der Fachkompetenz die Methoden- und Sozialkompetenz als etablierte SQ (vgl. Lenzen 1998, 40).

1.3.2.2 Das SQ – Paradigma

Ein einheitliches SQ – Paradigma existiert nicht. Stattdessen gibt es eine stetig größer werdende Anzahl von Bestimmungsversuchen, Konzeptvorschlägen und Anforderungskatalogen (vgl. die Beiträge in Gonon 1996, 9-13).

Der Versuch, diese Vielfalt auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, ist kein leichtes Unterfangen. Simoleit et al. versuchen es und fragen nach den gemeinsamen Merkmalen bzw. der Substanz von SQ. Sie formulieren als Ergebnis folgenden Befund:

„Die ‘Substanz’ der Schlüsselqualifikationen kann also mit Kontingenz und Komplexität (Situation und Rahmenbedingungen), Subjektivität (Akteursaspekt) und Handlungskompetenz (als arbeitspsychologisches und pädagogisches Paradigma sowie als akteursbezogenes Leitbild, das sowohl die komplexen Anforderungen und Bedingungen als auch die Aufwertung von Subjektivität einbezieht) beschrieben werden.“ (Simoleit/et al. 1991, 47)

Die substantiellen Elemente werden mit drei Begriffen wiedergegeben:

- Die Begriffe *Kontingenz* und *Komplexität* beziehen sich auf berufliche Situationen, die durch Unbestimmtheit, Offenheit, mangelnde Kontrolle und Unsicherheitsbereiche gekennzeichnet sind. SQ sollen gewährleisten, dass kontingente und komplexe Problemsituationen im Arbeitsprozess gemeistert werden.
- Das zweite substantielle Element der SQ ist mit dem Begriff *Subjektivität* markiert. Die Persönlichkeit ist Schwerpunkt der Qualifikation. Funktionsanforderungen verlangen zunehmend nicht mehr nach eng umris-

senen Handlungsweisen, sondern nach umfassendem, selbständigem Handeln.

„Subjektivität fungiert hier [...] als Befähigung der konkreten Personen zu funktionsnotwendigen, aber nicht vorherbestimmbaren kompetenten Eigenleistungen im Vollzug der Arbeitsaufgabe, als Entscheidungsfähigkeit und als situativ angemessene, flexibel – kreative Rolleninterpretation.“ (ebd., 46)

- Als drittes substantielles Element nennen die Autoren den Begriff *Handlungskompetenz*. Damit sind jene pädagogischen Zielsetzungen umschrieben, die z.B. auf die Überwindung des Dualismus von planendem und ausführendem Handeln zielen oder auf die Ersetzung von reaktivem Verhalten durch intentionales und initiatives Handeln.

In neueren Modellen wird die Handlungskompetenz beschrieben als:

„Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln. Die Entwicklung von Handlungskompetenz wird dabei als lebenslanger Prozeß angesehen.“ (Lenzen 1998, 43)

Die folgende Grafik verdeutlicht, wie sich in der Theorie aus Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz die berufliche Handlungskompetenz ergibt:²⁵

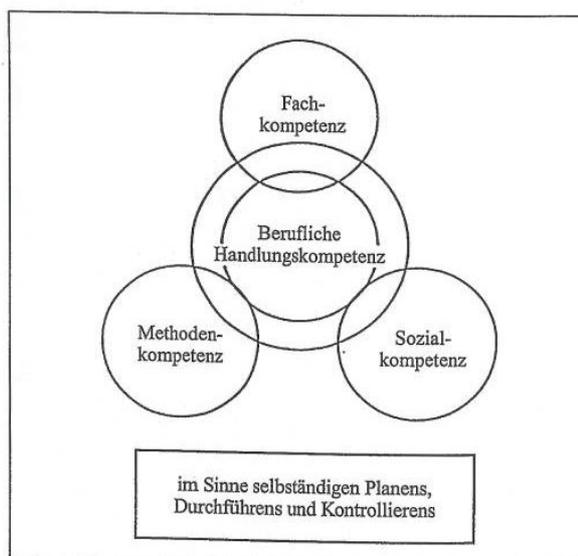


Abb. 3: Die Bestandteile der Handlungskompetenz. In: Lenzen 1998, 38.²⁶

²⁵ Siehe auch Olfert 2003, 450; vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 1.3.3.2.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass eben diese beschriebene Ergänzung der Fachkompetenz die sinnvollste Verknüpfung zur Vermittlung von SQ und zur Förderung der Handlungskompetenz ist. Auf einen Aspekt muss jedoch hingewiesen werden:

„Beachtenswert [...] ist, daß es nicht nur auf den Erwerb der Fähigkeit an sich, sondern vor allem auch auf die Bereitschaft zum Einsatz der jeweiligen Kompetenz ankommt.“ (ebd., 45)

Das bedeutet, es geht nicht nur um das Kennen und Beherrschen lernen, sondern die Mitarbeiter müssen von der Nützlichkeit und Leistungsfähigkeit der neuen Kompetenzen überzeugt werden (vgl. Wiegand 1997, 25).

Auf die Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird im nächsten Abschnitt noch einmal differenziert eingegangen.

1.3.3 Die Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Ein über SQ hinausgehendes Konzept ist das der Kompetenzentwicklung, die als das neue Paradigma im PE und OE-Bereich gilt. Es wird behauptet, das Kompetenz der *Schlüssel zur Innovation* ist. Häufig ist aber unklar, wie die Begriffe inhaltlich zu füllen sind, denn verschiedene Disziplinen liefern eine Vielzahl an Definitionen. Vor allem verwirren die extremen Überschneidungen, z.B. der Termini Qualifikation und SQ.²⁷ Bei den Ansätzen zur Beschreibung von Kompetenz ist die eindeutige Abgrenzung sowie die Operationalisierung der einzelnen Kategorien schwierig. Einmal geht es um die *Kompetenzausprägungen*, die unter anderem als *Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz* unterschieden werden.²⁸ Dann werden bei den elementbeschreibenden Ansätzen Begriffe wie *Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten, Motivation und Selbstbild sowie Eigenschaf-*

²⁶ Vgl. bei Staudt/Kley die Abb. 2: *Statische Modellierung der Kompetenz zur Handlung* und Abb. 3: *Das Wissenskontinuum als Strukturmodell individueller Handlungsfähigkeit* (Staudt/Kley 2001, 4, 10).

²⁷ Vgl. Fußnote 7.

²⁸ Vgl. Abschnitt 1.3.2.2.

ten als Teilkomponenten der Kompetenz beschrieben.²⁹ Schließlich spielt der Begriff Kompetenz *im organisatorischen Kontext* eine Rolle, wenn es um Zuständigkeiten, Aufgabenkompetenz und Befugnisse geht (vgl. Meier 2002, 440f.). Daher sind Kompetenzen:

„multimodal, insofern sie kognitive, emotional-motivationale, volitive und aktionale Komponenten einschließen und erhalten ihren Sinn durch Rückbindung in ein Wertesystem.“ (Erpenbeck/Heyse 1996, 39)

Einigkeit herrscht insofern, als Kompetenzen inhaltlich nur aus Handlungen, also aus einem zielorientierten bewussten Verhalten, bestimmt werden können. Beispiel für eine solche Handlung wäre die Reparaturdurchführung an einer Maschine. Somit bedarf es bei der individuellen Kompetenz zur Handlung der *Handlungsfähigkeit und –bereitschaft*. Neben diesen individuellen Eignungsvoraussetzungen muss bedacht werden, dass die Handlungsausführung bzw. die Anwendung individueller Handlungskompetenz erst durch organisatorisch-technologische Koppelungen wie z.B. der *Einbindung in Informations- und Materialflüsse* oder den Zugang zu den Betriebsmitteln, ermöglicht wird. Deutlich wird, dass fehlende Kompetenzen nicht ohne weiteres angeeignet bzw. produziert werden können (vgl. Meier 2002, 441f.). Denn individuelle Handlungskompetenz basiert auf dem Zusammenspiel von:

- „• Persönlichkeitseigenschaften, die Grundlage für menschliches Handeln sind und die Entwicklungspotenziale der Elemente der Handlungsfähigkeit beeinflussen,
- Handlungsfähigkeit, die durch explizites und implizites Wissen sowie Fertigkeiten bestimmt wird,
- Handlungsbereitschaft, die dem Verhalten Richtung gibt, und
- organisatorisch-technologischen Kopplungen, die die Person in das Arbeitssystem einbinden und ihre Handlungen im organisatorischen Regelwerk legitimieren und limitieren.“ (ebd., 442)³⁰

²⁹ Kompetenz wird vor allem im angelsächsischen Raum auch als Persönlichkeitseigenschaft verstanden (vgl. Meier 2002, 441).

³⁰ Vgl. auch Staudt/Kriegesmann 2002, 100.

Zur Verdeutlichung dieser genannten Punkte dient die folgende Abbildung:

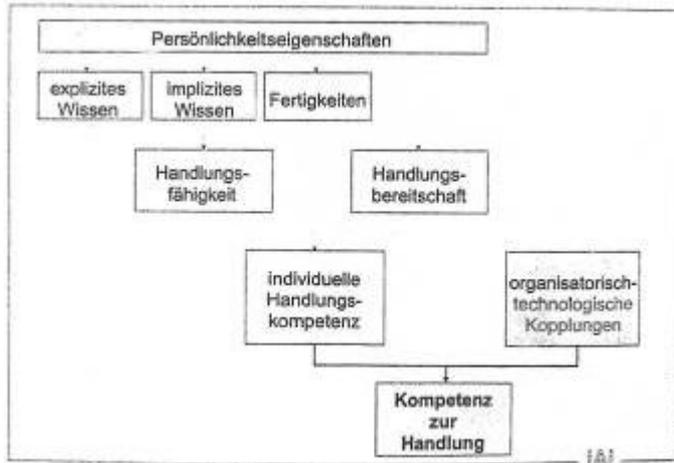


Abb. 4: Die Elemente der Kompetenz zur Handlung. In: Meier 2002, 442.

Nachfolgend wird auf die ersten zwei Punkte noch einmal ausführlicher eingegangen. Der Punkt Handlungsbereitschaft, also die motivatorische Voraussetzung für die Handlungsausübung, wird im Abschnitt 4.6 ausführlich behandelt, daher ist hier eine Vertiefung nicht erforderlich. Gleiches gilt für den letzten Punkt, da auf den Stellenwert der Arbeitssituation unter anderem für die Kompetenz bzw. –entwicklung in dieser Arbeit durchgehend eingegangen wird.

1.3.3.1 Persönlichkeitseigenschaften

Wichtig sind die angeborenen oder durch Frühsozialisation genannten Persönlichkeitseigenschaften. Sie bestimmen die Handlungen von Menschen und sind verantwortlich für die Entwicklungsfähigkeit und –bereitschaft des Einzelnen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass Handlungsmuster situationsunabhängig, zeitstabil, nicht direkt beobachtbar und demzufolge nicht messbar sind. Daher kann nur eine Persönlichkeitsschätzung bzw. -beurteilung erfolgen, wobei die existierenden *Eigenschaftsansätze* umstritten sind, da wissenschaftlich noch *keine validen Zusammenhänge zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und dem Arbeitsverhalten bzw. beruflichen Erfolg* nachweisbar sind. Hinzu kommt, dass es schwierig ist, Persönlichkeitseigenschaften zu verändern, vor allem mit steigendem Alter (vgl. ebd., 443f.).

1.3.3.2 Individuelle Handlungsfähigkeit

Die fachlichen, methodischen und/oder sozialen Ausprägungen der Handlungsfähigkeit werden im Abschnitt 1.3.2.2 schon beschrieben. Hier wird nun auf drei weitere Elemente der Handlungsfähigkeit, das explizite und implizite Wissen sowie die Fertigkeiten eingegangen. Durch diese Kombination entsteht *ein Raster der Handlungsfähigkeit*, in dem zwischen den Kategorien bzw. Komponenten je nach Bedarf Wechselbeziehungen und hierarchische Verknüpfungen bestehen (vgl. ebd., 445).³¹

- Explizites Wissen

Um berufliche Handlungen erfüllen zu können, gilt das explizite Wissen als die formale Basis, denn es ist eine

„Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten oder Ideen, die ein vernünftiges Urteil oder ein experimentelles Ergebnis zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden.“ (Bell 1985, 180, zitiert nach Staudt/Kriegesmann 2002, 101)

Daher ist es kommunizier-, überprüf-, bearbeit-, dokumentier- bzw. abspeicher-, multiplizier- und transferierbar. Dies geschieht beispielsweise über Computer oder sonstige Medien. Weil es leicht zu vermitteln und zu nutzen ist, liegt die Konzentration bzw. Bevorzugung der traditionellen Weiterbildung und des Wissensmanagements auf diesem Feld. Berücksichtigt werden muss zum einen die sinkende Halbwertszeit des Wissens und zum anderen, dass das explizite Wissen nur 20% der individuellen Handlungsfähigkeit ausmacht.³²

- Implizites Wissen

Implizites Wissen ist an das Individuum gebunden. Nur das Individuum allein kann darüber verfügen. Es ist sehr persönlich, weil es aus direkten Erfahrungen, mithin eigenen Handlungen sowie Beobachtungen resultiert und auf Verhaltens-

³¹ „Zwischen den Polen explizites und implizites Wissen liegt ein Spektrum verschiedener Wissensarten: Eher expliziten Charakter haben z.B. Wissensartefakte, Theorie- und Faktenwissen. Eher dem impliziten Bereich zuzuordnen sind Größen wie Talent und Begabung, aber auch Intuition und Werte. Im mittleren Bereich des Kontinuums liegt der Bereich des Erfahrungswissens, der mentalen Modelle und auch der Fertigkeiten“ (Meier 445).

³² Vgl. Abb. 1; Fußnote 24; Abschnitt 1.4.5.

weisen basiert. Die Umwandlung in explizites Wissen gelingt nur zum Teil, denn es lässt sich nicht in Medien abspeichern und ist somit nur schwer zugänglich, mitzuteilen bzw. zu formulieren. Dabei dominiert das implizite Wissen bei der individuellen Handlungsfähigkeit mit 60 bis 80%, denn es bleibt *im Zeitablauf weitgehend stabil*. Selbst *lange nicht abgerufene Fertigkeiten* sind *schnell aktualisierbar*.³³ Somit werden durch das implizite Wissen die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass explizites Wissen in realen *Anwendungssituationen* vollzogen werden kann.

- Fertigkeiten

Fertigkeiten sind ebenfalls an das Individuum gebunden. Sie müssen nicht bewusst durchgeführt werden, weil sie ein *konkretes und inhaltlich bestimmtes Können* darstellen, das durch permanentes Üben automatisiert wurde und daher routiniert eingesetzt werden kann. Sie sind im Gegensatz zu Tätigkeiten, *die fortlaufend einer gedanklichen und wahrnehmungsmäßigen Überprüfung bedürfen*, weniger anfällig für Störungen (vgl. ebd., 101f., 104; Meier 2002, 445).

1.3.3.3 Erwerb bzw. Veränderung der individuellen Handlungsfähigkeit

Der Erwerb bzw. die Veränderung der individuellen Handlungsfähigkeit geschieht mit Hilfe verschiedener *Lern- und Entlernprozesse*.

Das Erlernen von Verlernen ist ein genau so wichtiges Element der Lernkultur wie das Erlernen von Lernen. Auf der einen Seite können vergessene veraltete implizite und explizite Wissensbestandteile sowie Fertigkeiten noch nützlich sein. Auf der anderen Seite werden sie als Ballast mitgeschleppt. Die Speicherung des unnötigen Wissens hat zur Folge, dass das nützliche neue Wissen mit Schwierigkeiten bzw. gar nicht aufgenommen wird. Weiterhin kommt es immer noch zur Anwendung von veralteten impliziten und expliziten Wissensbestandteilen sowie Fertigkeiten, weil sie eben präsent sind. Deshalb muss die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert bzw. vermittelt werden, Altes aufzugeben, zu verges-

³³ Vgl. Abschnitt 1.4.5.

sen sowie Neues zu erlernen. Nur wird kein Entlernen zustande kommen, wenn sich das Individuum nicht bewusst dafür entscheidet. Dies ist ein schwieriger sowie zeitaufwendiger Prozess, denn eingefahrene Routinen, die unter anderem auf verfestigten Denkschemata, alten Gewohnheiten und internalisierten Überzeugungen beruhen, müssen erst einmal abgebaut werden, denn sie verhindern Lernen. Außerdem muss das Individuum von dem Nutzen überzeugt sein (vgl. Staudt/Kriegesmann 2002, 106ff.; Meier 2002, 452).

Wenn also eine *dauerhafte Veränderung des eigenen Handlungspotenzials* stattfindet, basierend auf der Verarbeitung eigener *Handlungen, Beobachtungen und/oder Instruktionen*, wird vom Lernen bzw. dem Erwerb oder der Veränderung individueller Handlungsfähigkeit gesprochen. Zwischen den Lerntypen Handlung und Instruktion liegt eine Vielzahl von Beobachtungsmustern, die zum Erwerb impliziten sowie teilweise expliziten Wissens führen. Das geht von der Selbstbeobachtung über die Fremdbeobachtung weiter zur gegenseitigen Beobachtung und/oder zum dialogischen Erfahrungsaustausch bis hin zur einseitigen oder zufälligen Erfahrungsvermittlung, aber auch bis zur ungeplanten Beobachtung.³⁴ Ein direkter Erfahrungserwerb in einer Arbeits- oder Lernsituation entsteht durch Handlungen. Dadurch werden explizites und implizites Wissen sowie Fertigkeiten erworben. Die Lernsituationen entstehen entweder aus vorstrukturierten Handlungswegen oder durch exploratives Handeln.³⁵ Doch

„Personen handeln auch, ohne zu lernen, sei es infolge mangelnder Motivation, die eigene Handlung zu reflektieren, oder mangelnder Fähigkeit, eigene Handlungen als Lernfeld wahrzunehmen.“ (ebd., 454)

Demgegenüber steht die Instruktion, welche durch verbale oder bildliche Vermittlung von Informationen lediglich zum Erwerb von explizitem Wissen führt. Jedoch führt die eingeschränkte *Leistungsfähigkeit der Sprache*, d.h., die sprachliche Vermittlung, zu Informationsverlusten.³⁶ Damit aber die Instruktion in eine Handlung umgesetzt wird, muss das Individuum selbständig seine realen Arbeitsbedingungen mit dem angeeigneten selektierten sowie abstrahierten Wis-

³⁴ Vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.1.

³⁵ Vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.4.2.

³⁶ Vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.3.

sen verbinden und mit eigenen Kompetenzen vereinigen (vgl. ebd., 452ff.; Staudt/Kriegesmann 2002, 104f.).

Idealerweise kommen die genannten Lerntypen in einer Kombination der drei Lernformen, sprich Erfahrungslernen, informelles oder formelles Lernen, zur Anwendung (vgl. Meier, 455ff.). Nämlich

„Kompetenzentwicklung basiert [...] auf einem komplexen Wechselspiel formeller, informeller und erfahrungsgestützter Lernprozesse, organisatorisch-technologischer Regelungen sowie entwicklungsadäquater Anreizinstrumente.“ (Meier 2002, 484)

Jedoch verlieren die formellen Maßnahmen an Bedeutung bzw. Wirksamkeit, umso dynamischer und instabiler die Rahmenbedingungen sind, denn sie haben in der Regel nicht mehr den direkten Bezug zum realen Entwicklungsproblem.

1.3.3.4 Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung

Insgesamt stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzentwicklung angeregt und vorangetrieben werden kann. Eine eindeutige Antwort gibt Bergmann:

„Hohe Kompetenz schließt das Übertragen von Strategien auf neue Aufgaben und Situationen ein und damit die Befähigung zum Transferieren. Diese Kompetenz zum Transferieren hat kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen. Sie kann nur im Arbeitsprozeß bei der Auseinandersetzung mit wechselnden problemhaltigen Arbeitsaufgaben erworben werden. Sie setzt Wissen und ein gewisses Maß bereichsspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten voraus.“ (Bergmann 1996, 158)³⁷

³⁷ Transfer ist die „selbständige Übertragung des Gelernten von einem Lernfeld, einem Seminar, Kurs, Lehrgang u.ä. in ein Funktionsfeld, das ist [im Bereich der beruflichen Weiterbildung] in der Regel der Arbeitsplatz“ (Ruschel 1995, 302). Aus verschiedenen Gründen, die im Einzelnen hier nicht relevant sind, gelingt der Transfer nicht in jedem Fall. Das führt zu Transferverlusten. Diese können (aber) durch transferunterstützende Maßnahmen verringert werden. In der Regel beginnen sie lange vor und enden lange nach dem Lernfeld – Training (vgl. Schneider 1994, 91ff.). Maßnahmen zur Vermeidung von Transferlücken sind: freiwillige Teilnahme der Lernenden, Zielvereinbarungen zwischen Auftraggeber und Teilnehmer, Benennung einer persönlichen Zielsetzung (Selbstkontrakte), Berücksichtigung der Erwartungen der Teilnehmer, Orientierung und Arbeit an Teilnehmerproblemen, Mitsteuerung durch die Teilnehmer, Simulation arbeitsnaher Situationen, nachbereitende Maßnahmen in Form von Coaching, Supervision, Follow – Up Veranstaltungen (vgl. Ruschel 1995, 304). Insgesamt sind als unterstützende

Entsprechend formuliert Kailer:

„*Kompetenzentwicklung* [findet] *zum größten Teil außerhalb organisierter Aus- und Weiterbildungsprozesse statt*[...]. Damit wird eine stärkere Konzentration der betrieblichen Aktivitäten auf *laufbahn- und arbeitsplatzbezogene* anstelle von bildungsbezogenen Personalentwicklungsmaßnahmen erforderlich.“ (Kailer 1999, 7)³⁸

Demnach ist der Arbeitsprozess der Ort, an dem Kompetenzentwicklung möglich wird. Allerdings nur, wenn das anvisierte Ziel des selbständigen Lernens bzw. der Selbstorganisation unterstützt wird.³⁹ Ziel dieser Weiterentwicklung ist

„[e]in selbständiges Lernen, das durch die Motivation und Befähigung der Mitarbeiter zur eigenständigen Schwachstellenanalyse und –beseitigung kennzeichenbar ist [...].“ (Bergmann 1996, 158)

Zusammengefasst handelt es sich in diesem Kontext bei der Kompetenzentwicklung um einen Prozess, der individuell und entwicklungsoffen ist. Die individuellen Kompetenzprofile gestalten sich in Abhängigkeit von organisatorischen Rahmenbedingungen sowie Anreizkonstellationen.

Die folgende Darstellung veranschaulicht den Bewertungsrahmen von Kompetenz und Kompetenzentwicklung:

Maßnahmen *mehrfache Vor- und Rückkopplungen* notwendig, damit Lerntransfer gelingt (vgl. Schneider 1994, 94).

³⁸ Vgl. auch Staudt/Kriegesmann 2002, 99.

³⁹ „Viele traditionelle Lernformen implizieren die Unselbständigkeit des Lernenden im Lernprozess; im modernen Unternehmen ist jedoch in erster Linie selbständiger, flexibler und kooperativer Umgang mit immer neuen Problemsituationen verlangt“ (Severing 1994, 48).

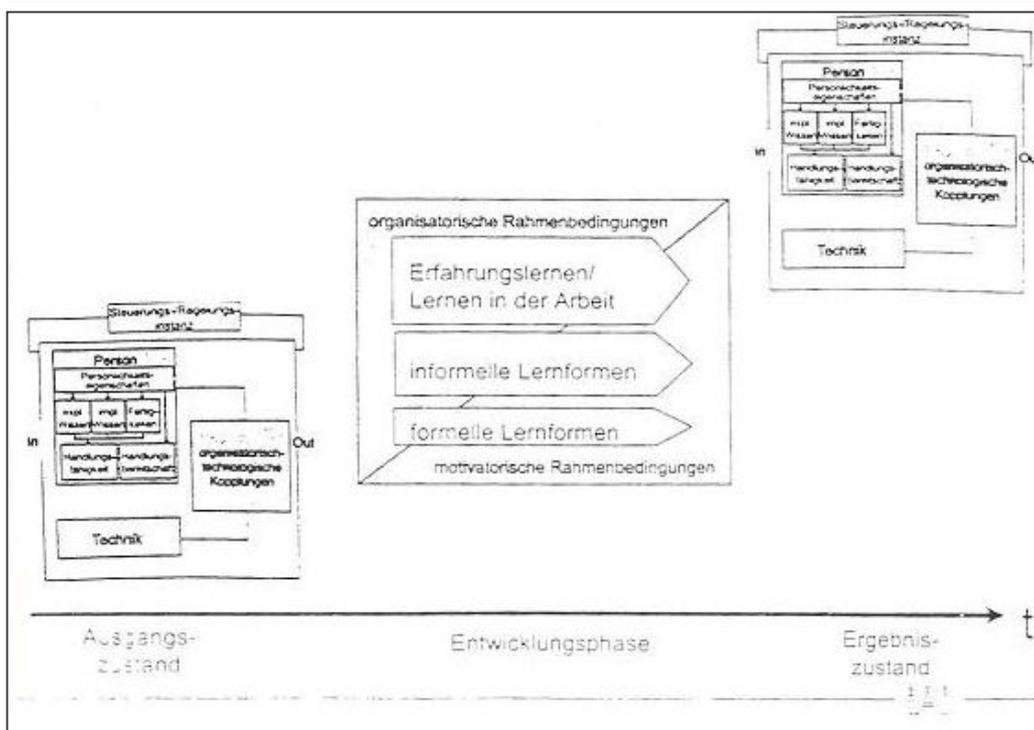


Abb. 5: Ordnungsrahmen für die Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Meier 2002, 460.

Anzumerken ist, dass die Konstrukte Kompetenz sowie Kompetenzentwicklung noch durch erhebliche Defizite in der Erfassung bzw. Bewertung gekennzeichnet sind, was näher im Abschnitt 1.4.5 erläutert wird (vgl. Meier 2002, 484f.).⁴⁰

1.4 Die Relevanz von Qualifikation, SQ und Kompetenz im Rahmen der PE bzw. OE zur Verbesserung der Handlungskompetenz

PE rückt zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses bei der Bewältigung aktueller und künftiger Aufgaben in der Arbeitswelt und ist somit zu einem omnipräsenten Begriff in Unternehmen geworden.⁴¹ Staehle definiert PE als

⁴⁰ Um Kompetenzentwicklung mehrdimensional bewerten zu können, ist am *Bochumer Institut für angewandte Innovationsforschung (IAI)* die *Scorecard of Competence* entwickelt worden. Sie bewertet erstens individuelle Lernerfolge, zweitens *Performance-Verbesserungen im Arbeitsbereich* und bestimmt drittens das *Return on Development (RoD)* als *Renditegröße und Spitzenkennzahl zur Messung des Wertschöpfungsbeitrages der Kompetenzentwicklung*. Somit umfasst sie den gesamten Einflussbereich von Maßnahmen der Kompetenzentwicklung und ist gleichzeitig Ziel- und Kennzahlenquelle für die Bewertung (vgl. Meier 2002, 486).

⁴¹ In der betrieblichen Praxis ist jedoch ungeachtet dieser definitorischen Begriffsausweitung eine eher diffuse und zwischen einzelnen Unternehmen sehr unterschiedliche Verwendung des PE-Begriffs festzustellen (vgl. Laske 1990, 43ff.); so auch Kailer 1996, 4.

„[...] eine Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/ oder Vertiefung bestehender und/ oder Vermittlung neuer Qualifikationen.“ (Staehe 1999, 872)

Ruschel meint, dass der industrielle Paradigmenwechsel, den *kreativen Mitarbeiter* als den *wichtigsten Produktionsfaktor* im internationalen Wettbewerb erkannt hat. Daher muss anstelle der *Forderung nach Erfüllung einer vorgegebenen Arbeitsanweisung [...] die Erwartung [...] [von] Mitdenken, Innovation und Kreativität treten*. Das heißt, die Industrie formuliert neue Erwartungen an ihre Mitarbeiter und ist sich anscheinend darüber bewusst, dass sie zur Erfüllung dieser Erwartungen ihrerseits beitragen muss (vgl. Ruschel 1995, 308).⁴²

Um PE in den Kontext des Themas „Die Relevanz von Qualifikationen, SQ bzw. Kompetenz im Rahmen der PE bzw. OE zur Verbesserung der Handlungskompetenz“ zu setzen, sind folgende Bereiche von besonderer Bedeutung:

- Ziele der PE
- Maßnahmen der PE
- Instrumente der PE

1.4.1 Ziele der PE

PE kann grundsätzlich auf allen hierarchischen Ebenen praktiziert werden. Sowohl die Unternehmen als auch die Mitarbeiter verfolgen mit der PE bestimmte Ziele:

- Aus Sicht der Unternehmen muss die PE den personellen Bedarf decken und den bestmöglichen Einsatz sowie die optimale Nutzung der personellen Ressourcen sicherstellen.
- Aus Mitarbeitersicht dient die PE dem beruflichen Weiterkommen durch das Erreichen individueller beruflicher Ziele sowie der persönlichen Entfaltung.

⁴² Vgl. Abschnitt 1.4.4.1; 1.7.

Laut Staehle ist eine Gegenüberstellung der Ziele der Unternehmen und der Mitarbeiter nicht sinnvoll, zumal dadurch eine Gleichwertigkeit suggeriert wird, die so nicht besteht. Staehle geht daher von folgender Hierarchie bei den zu verfolgenden Zielen aus:

„1. **Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit**

(Senkung der Mitarbeiterfluktuation, Konkurrenzvorteile auf dem Arbeitsmarkt, Anpassung an neue/veränderte Anforderungen)

2. **Erhöhung der Flexibilität**

(flexiblere Organisationseinheiten, Teamarbeit, Förderung der Innovationsfähigkeit der Mitarbeiter, erweiterte Einsatzmöglichkeiten der Mitarbeiter durch Mehrfachqualifikation)

3. **Erhöhung der Motivation und Integration**

(Verbesserung der Arbeitsmotivation, der Zufriedenheit und des Organisationsklimas, Förderung der Identifikation mit den Unternehmenszielen und der Integration der Mitarbeiter in die Unternehmung)

4. **Sicherung eines qualifizierten Mitarbeiterstammes**

(Anhebung des Eingangsqualifikationsniveaus, Nachwuchssicherung, Verbesserung der Qualifikation zur kompetenteren Aufgabenerfüllung, Erhöhung des Qualifikationspotentials)

5. **Berücksichtigung individueller und bildungspolitischer Ansprüche**

(bessere Bezahlung, Vermeidung von Überforderung, Erhöhung der sozialen Sicherheit, Realisierung von Chancengleichheit, Erhöhung der Durchlässigkeit und Mobilität).“ (ebd., 874)

1.4.2 Voraussetzungen für Maßnahmen der PE

Maßnahmen in der PE setzen voraus, dass ein Handlungs- oder Entwicklungsbedarf besteht. Dieser ergibt sich aus dem Vergleich der Anforderungen der Arbeitsplätze mit der Qualifikation und den Wünschen der Mitarbeiter.

Unter der Voraussetzung, dass Impulse für neue Bildungsinhalte Aktivitäten der PE vorausgehen, lassen sich besonders zwei Einflussgrößen charakterisieren:

1. **Institutionell unternehmerische Faktoren**
 - Technologische Veränderungen
 - Änderungen der Marktverhältnisse
 - Veränderungen im Managementbereich
2. **Personell politische Faktoren**
 - Veränderungen im Betriebsklima
 - Bildungspolitische Entwicklungen

1.4.3 Betriebliche Weiterbildung als Instrument der PE

Im Zusammenhang mit den Instrumenten der PE wird hier auf die betriebliche Weiterbildung eingegangen, weil sie eine direkte Qualifizierung über Bildungsmaßnahmen darstellt bzw. als Kernbereich der PE gelten kann. Es geht darum, Personal auf einen festgelegten Qualifikationsbedarf hin zu entwickeln und dabei die Weiterbildungseignung und -motivation der Mitarbeiter zu berücksichtigen, um somit das Ziel, den Einsatz menschlicher Ressourcen im Unternehmen zu optimieren, zu erreichen. Insofern ist sie als Humaninvestition anzusehen (vgl. Weber 1985, 19). Je nach dem Ziel der Maßnahme unterscheiden sich folgende Arten von Weiterbildung:

„Durch die Weiterbildung wird sichergestellt, daß sowohl die Qualifikationen der Mitarbeiter erhalten und der technischen Entwicklung angepaßt werden (Anpassungsweiterbildung) als auch die Voraussetzungen für den beruflichen Aufstieg geschaffen werden (Aufstiegsweiterbildung). Der rasche technologische Wandel zwingt, die Erkenntnis vom 'lebenslangen Lernen' durch praktisches Handeln in die Tat umzusetzen. Die Ziele der Weiterbildung decken sich weitgehend mit den Zielen der Personalentwicklung.

Als interne Weiterbildung werden alle Bildungsmaßnahmen bezeichnet, bei denen die Verantwortung für die Zielsetzung, Planung und Abwicklung beim Unternehmen liegt. Das ist auch dann der Fall, wenn eine selbst organisierte Veranstaltung außerhalb des Unternehmens abgewickelt wird

oder betriebsfremde Referenten herangezogen werden.“ (Haufe Wirtschaftslexikon 2000, 247)⁴³

In den Konzepten der SQ sind Langlebigkeit und Nachhaltigkeit der Qualifizierung als Ziel definiert. Ziel der PE ist es, die Handlungskompetenz der Mitarbeiter zu erhalten bzw. zu erhöhen.

Im Jahr 2001 addierten sich für die 3,5 Millionen Mitarbeiter in der Metall- und Elektroindustrie die Ausgaben der Betriebe für Weiterbildung auf 7 Milliarden DM. Sie übertrafen damit die Ausgaben für die Berufsausbildung mit gut 4 Milliarden DM deutlich (vgl. Arbeitgeberverband Gesamtmetall 2001, 14). Diese immensen Kosten im Zusammenhang mit der dargestellten Verfallszeit (vgl. Abb. 1) des Wissens verdeutlichen die Problematik: „Welches Wissen muss vermittelt werden?“

Die Relevanz von Qualifikation, SQ bzw. Kompetenz im Rahmen der PE zur Verbesserung der Handlungskompetenz ist durchaus erkannt worden. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob im Sinne der PE, der richtige Anlass für eine Maßnahme vorliegt, die Mitarbeiter die richtigen Voraussetzungen mitbringen und die Tiefe der zu vermittelnden Qualifikation bekannt ist. Abschließend ist die Frage nach der individuellen Vermittelbarkeit von Qualifikationen bzw. SQ zu klären.

Zur erfolgversprechenden Nutzung müssen also entsprechende Voraussetzungen erfüllt sein. Unabdingbar ist eine schulische und berufliche Grundausbildung. Außerdem bedarf es beim Mitarbeiter einer:

- „● Bereitschaft zur Entwicklung
- Fähigkeit zur Entwicklung
- Beteiligung am Entwicklungsprogramm

⁴³ Über den Inhalt des Weiterbildungsbegriffs bestand vielfach Uneinigkeit. Die Verwendung verschiedener Bezeichnungen, wie Erwachsenenbildung, Andragogik oder Fortbildung, verdeutlicht dieses. Einerseits sollten sie verschiedene Begriffsinhalte zum Ausdruck bringen, andererseits wurden sie teilweise als Synonym zur Weiterbildung verwendet (vgl. Wittwer 1982, 22). Beispielsweise bezog sich 'Fortbildung' häufig auf die vertiefte Aneignung von Wissen im selben Arbeitsfeld, während das Verständnis komplexer Probleme im Sinne der 'Weiterbildung' über die 'Fortbildung' hinausging. Heute erscheint angesichts vielschichtiger Bildungsprogramme in der Praxis diese Unterscheidung nicht mehr sinnvoll (vgl. Oechsler 2000, 589f.).

- Umsetzung/Anwendung des Erlernten.“ (Staehe 1999, 879)

Wenn die genannten Voraussetzungen nicht vorliegen und Einschränkungen nicht genügend bedacht sind, führt dies unweigerlich zu Widerständen im Rahmen der PE und OE, welche im Abschnitt 1.8 ausführlich behandelt werden.

Auf ein näheres Eingehen auf Instrumente wie Karriereplanung wird verzichtet, weil dies zu sehr vom Thema dieser Arbeit abweichen würde.

Im Folgenden wird auf zwei wichtige Phasen der betrieblichen Weiterbildung in der PE eingegangen. Es wird ein Überblick darüber geben, weshalb PE in verschiedenen Unternehmensstadien unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird.

1.4.4 Die Entwicklung betrieblicher Weiterbildung in der PE

Die PE durchläuft Phasen, die den Entwicklungsphasen eines Unternehmens entsprechen.

„Wenn sich ein Unternehmen von der Gründung weg in verschiedenen Phasen entwickelt, so wandeln sich auch die internen Funktionen.“ (Piper 1991, 2)

Damit verbunden verändert sich die Funktion des Personalwesens. Nachfolgend wird das sich wandelnde Verständnis von betrieblicher Weiterbildung in der PE nachvollzogen und erläutert.

1.4.4.1 Die Pionierphase betrieblicher Weiterbildung

„In der Pionierphase eines Unternehmens findet das Lernen zum größten Teil in der Arbeitssituation statt; es ist ein natürliches Lernen[,] [...] weitgehend unorganisiert.“ (ebd., 2)

Das Personalwesen übernimmt in dieser Phase vor allem Verwaltungstätigkeiten. Es gibt noch keine organisierte Weiterbildung.

Mit zunehmender Spezialisierung und Ausdifferenzierung eines Unternehmens verändern sich die Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung. Fachseminare

werden notwendig, die in der Regel 'off-the-job' stattfinden.⁴⁴ Das Personalwesen erhält hierfür die Verantwortung. Hölterhoff und Becker schreiben diesbezüglich:

„Weiterbildung beginnt damit, daß ein Mitarbeiter der Personalabteilung oder der Ausbildungsabteilung zusätzlich zu seiner bisherigen Tätigkeit mit Weiterbildungsaufgaben betraut wird oder ein hauptamtlicher Mitarbeiter ein eigenständiges Weiterbildungsreferat aufbaut.“ (Hölterhoff/Becker 1986, 31)

Die Institutionalisierung von Weiterbildung wird vollzogen, wobei das Personalwesen die Organisation übernimmt, und somit als Stabstelle fungiert. Jedoch besteht kaum ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Weiterbildung im Unternehmen. Entsprechend fehlen *Bildungsgrundsätze und systematische Bedarfsanalysen [...], ebenso wie systematische Erfolgs- und Transferkontrollen*. Selbst die Vorgesetzten verstehen Weiterbildung und Entwicklung ihrer Mitarbeiter nicht als Teil ihrer Führungsaufgabe, sondern delegieren die Verantwortung an die direkten Verantwortlichen. Mitarbeiter werden weniger bedarfsorientiert als zur Belohnung zu Weiterbildungsseminaren geschickt (vgl. ebd., 32). Dies ist nur in wirtschaftlich guten Zeiten möglich. Aus diesem Grund müssen die Verantwortlichen ihr Instrumentarium verfeinern, wenn sich Weiterbildung weiterhin als eine unternehmensrelevante Größe legitimieren soll. Dies geschieht in der Differenzierungsphase der betrieblichen Weiterbildung.

1.4.4.2 Die Differenzierungsphase betrieblicher Weiterbildung

Es ist die Differenzierungsphase der betrieblichen Weiterbildungsarbeit, in der es zur Formulierung von *bildungspolitischen Grundsatzüberlegungen als Basis und Leitlinie einer nun systematisch zu betreibenden Bildungsarbeit kommt* (ebd., 32). Es handelt sich um die Verbindung der unternehmerischen sowie individuel-

⁴⁴ Zur Systematisierung wird überwiegend in folgende Kategorien eingeteilt:

„on-the-job: Maßnahme, die unmittelbar am Arbeitsplatz im Vollzug der Arbeit stattfindet.

near-the-job: Maßnahme findet nicht am Arbeitsplatz statt, beschäftigt sich aber mit aktuellen Problemen in unmittelbarer Nähe des Arbeitsplatzes.

off-the-job: Maßnahme außerhalb des Arbeitsplatzes, losgelöst von der eigentlichen Arbeitsaufgabe, meist in institutionalisierter Form“ (Stephan 2002, 414).

len Ziele mit der betrieblichen Weiterbildung. Als Träger der Weiterbildung werden die Vorgesetzten, die Mitarbeiter und die Institution Weiterbildung angesehen. Sie sind in der Weise zu enger Zusammenarbeit aufgefordert, dass der Vorgesetzte

„vor Ort Mitarbeiterentwicklung als nicht delegierbare Managementaufgabe (betreibt) [...]; der Mitarbeiter [...] sich selbst aktiv (einbringt). Beide benötigen die Unterstützung der Spezialisten, um eine sachgerechte Durchführung der Weiterbildung im Unternehmen zu gewährleisten.“ (ebd., 33)

In manchen Unternehmen gibt es als zusätzlichen Träger betrieblicher Weiterbildungsarbeit einen Bildungsbeauftragten, der als Vermittler und Integrationsfigur zwischen den Beteiligten fungiert. Schließlich gehört in die Differenzierungsphase betrieblicher Weiterbildung die Ausarbeitung einer Bildungskonzeption. Folgende wichtige Grundsätze lassen sich formulieren:

- Berücksichtigung des betrieblichen und gesellschaftlichen Lernbedarfs sowie individueller Bedürfnisse
- Mitarbeiterentwicklung als nicht delegierbare Managementaufgabe vor Ort
- Mitarbeiterentwicklung durch Mitwirkung der Betroffenen
- Mitarbeiterentwicklung vor Ort bei zentraler Unterstützung durch den Dienstleistungsbereich Weiterbildung

Hieraus ergeben sich als Aufgaben:

- Analyse des Bildungsbedarfs
- Ableitung von Bildungszielen aus übergeordneten Unternehmenszielen
- Formulierung operationaler Lernziele
- Organisatorische und methodisch-didaktische Planung von Bildungsmaßnahmen
- Realisierung von Bildungsmaßnahmen
- Kontrolle von Bildungsmaßnahmen (vgl. ebd., 35)⁴⁵

⁴⁵ So auch Allespach 2002, 13.

Besonders die letztgenannte Aufgabe ist ein Stiefkind der Unternehmen, da es sehr schwierig ist, über ein finanzielles Controlling von Bildungsmaßnahmen hinaus, deren Lernerfolg zu messen. Nach Schneider besteht der Verdacht, dass die Fehlinvestitionen bei *mindestens 50 Pfennig jeder investierten Mark* liegen (vgl. Schneider 1993, 53).⁴⁶ *Verfahren zur Evaluierung von Aktivitäten betrieblicher Weiterbildung (liegen) nicht hinreichend sicher und praktikabel [...] vor* (vgl. Hölterhoff/Becker 1986, 35).⁴⁷ Vor allem ist in dieser Phase der betrieblichen Weiterbildung die *Transferproblematik noch nicht gelöst* (vgl. ebd., 36).⁴⁸

Insgesamt sollen die vorgenannten Aufgabenschritte regelmäßig, z.B. jährlich, wiederholt werden und die Ergebnisse der durchgeführten Bildungsmaßnahmen in die nächste Bedarfserhebung sowie Planung mit einfließen. Hier ist ein jährlich geführtes Qualifizierungsgespräch mit jedem Mitarbeiter sinnvoll. Allerdings können die aufgezeigten Aufgabenschritte nicht immer in der genannten Reihenfolge eingehalten werden, denn es ergeben sich vielleicht im Laufe des Jahrs *neue Anlässe für betriebliche Weiterbildung*, z.B. die Einführung neuer Maschinen bzw. Produkte, oder einzelne Bildungsmaßnahmen sind nicht ausreichend auf die Mitarbeiter abgestimmt, so dass diese angepasst werden müssen (vgl. Allespach 2002, 13f.).

1.4.5 Weiterbildungscontrolling

Das Weiterbildungscontrolling bezieht sich auf die betriebliche Weiterbildung und ist ein Instrument zur Bewertung.⁴⁹ Das heißt, es dient zur Erfolgsteuerung und wird seit Beginn der 90er Jahre zunehmend eingesetzt. Das liegt darin begründet, dass die Weiterbildung *unter starkem Kostendruck* steht. Die Effektivität und

⁴⁶ Vgl. Abschnitt 1.4.5.

⁴⁷ Evaluation bedeutet die systematische Auswertung von Maßnahmen wie Einarbeitungen, Weiterbildungen, Trainings, insbesondere im Hinblick auf ihren Erfolg. Die beabsichtigten Ziele (z.B. der Lerngewinn) sollen bereits vor der Maßnahme festgelegt werden.

⁴⁸ Vgl. Abschnitt 1.6.

⁴⁹ Ebenfalls als PE-Controlling oder Weiterbildungsevaluation bezeichnet (vgl. Staudt/Kriegesmann 2002, 56).

Effizienz von *Weiterbildungsstrukturen und –abläufen* wird vermehrt in Frage gestellt.⁵⁰ Daher verfolgt das Weiterbildungscontrolling drei Ziele:

- „● Messung und Beurteilung des Wertschöpfungsbeitrags von Bildung zur Unternehmensleistung;
- individuelle und betriebliche Kosten-Nutzenanalyse der Bildungsaufwendungen;
- pädagogische Input-Output-Analyse von Lehr- und Lernarrangements.“
(Meier 2002, 476)

Es existiert zum einen das *prozessorientierte Weiterbildungscontrolling*, welches sich an den Bildungsprozessphasen orientiert, die von der Bedarfsermittlung über die Maßnahmevorbereitung sowie –durchführung, den Transfer vom Lern- ins Arbeitsfeld bis hin zur Erfolgskontrolle reichen. Zum anderen gibt es das *faktororientierte Weiterbildungscontrolling*, welches ausgewählte phasenübergreifende *Weiterbildungskennzahlen*, vor allem *Struktur- und Kostenkennzahlen* darstellt. Was im Weiterbildungsprozess verwendet und wie interpretiert wird, bleibt den zuständigen Verantwortlichen oder Controllern überlassen. EDV-Hilfen bleiben in der betrieblichen Weiterbildung größtenteils ungenutzt, z.B. werden *Möglichkeiten einer rechnergestützten Kennzahlenanalyse* kaum realisiert. In den Unternehmen stehen die verschiedenen Kennzahlen überwiegend nicht zur Verfügung. Ihre *Datenlage zur betrieblichen Weiterbildung* ist schlecht. Dies umso mehr, je kleiner das Unternehmen ist. Erhebliche Datenlücken bestehen im Bereich der arbeitsplatznahen und selbstgesteuerten Weiterbildung. Die Konsequenz daraus ist, dass das Weiterbildungscontrolling nicht *informelle und erfahrungsgestützte Lernformen*, [...] *die spezifischen organisatorischen und motivatorischen Rahmenbedingungen unterliegen*, erfasst. Letztere machen aber *zwischen 60% und 80% sämtlichen Lernens* aus. Daher werden individuelle Lernprozesse überwiegend nicht erfasst (vgl. ebd., 480; Staudt/Kriegesmann

⁵⁰ „Die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildung wird auch durch organisatorische Maßnahmen zu erhöhen versucht, indem Bildungsaktivitäten einerseits dezentralisiert [...] und andererseits Bildungsabteilungen in Cost- bzw. Profit-Center umgewandelt [...] oder durch Outsourcing völlig verselbstständigt werden. Durch Selbstverantwortung und Marktmechanismen sollen Effektivität und Effizienz erhöht werden“ (Meier 2002, 476); so auch Staudt/Kriegesmann 2002, 58f..

2002, 57). Deshalb dominieren, wenn es überhaupt zum Weiterbildungscontrolling kommt:

„[...] die operativen und faktororientierten Ansätze, weil aufgrund der Komplexität von Bildungsprozessen keine kausalen Verbindungen zwischen Ursachen und Wirkungen dargestellt werden können:

- Der Schwerpunkt liegt auf einem Controlling der direkten Kosten,⁵¹
- erfasst werden nur bestimmte Mitarbeitergruppen, vor allem Führungskräfte und Führungsnachwuchs,
- die Instrumente werden nicht regelmäßig angewendet,
- die Planungszeiträume sind kurz,
- evaluiert wird nur ex post und auf Teilnehmerebene,
- es fehlt an systematischen Bildungsstatistiken.“ (Kailer 1996, 234, zitiert nach Meier 2002, 477)

Es wird deutlich, dass sich das Weiterbildungscontrolling auf den Objektbereich der formellen Lernformen beschränkt und abrufbare Daten *nur über Art und Umfang der Maßnahmen, Teilnehmer und Kosten der Weiterbildung* existieren.⁵² Damit werden aber *nur ca. 20% aller Lernprozesse* abgedeckt (vgl. ebd. 477; Staudt/Kriegesmann 2002, 57).

Darüber hinaus werden selbst die existierenden formellen Controlling Maßnahmen laut einer aktuellen empirischen Untersuchung *im Durchschnitt nur von 20-30% aller Unternehmen durchgeführt*.⁵³ Somit verläuft die betriebliche Weiterbildung meistens zufallsgesteuert. Daher sind *die Effekte der Weiterbildung im Arbeitssystem in mehr als 80% der Fälle unbekannt*.

⁵¹ „Weiterbildung verursacht direkte Kosten für Seminarbeiträge, Unterbringung, Verpflegung, Trainerhonorare etc. Indirekte Kosten entstehen aus den Gehältern bei der Abwesenheit vom Arbeitsplatz. Diese (Opportunitäts-)Kosten werden i.d.R. nicht erfasst“ (Kailer 1996, 234, zitiert nach Meier 2002, 477).

⁵² Vgl. Fußnote 9.

⁵³ Vgl. Meiers Abb. 19 aus einer empirischen Untersuchung von Beicht/Krekel 1999 zum Weiterbildungscontrolling *über die Verbreitung und Anwendung verschiedener Controlling-Instrumente* nach Betriebsgrößen (vgl. Meier 2002, 477ff.).

Demnach deckt das Weiterbildungscontrolling nur einen Teil der Kompetenzentwicklung ab, denn Letztere legt viel höheres Gewicht auf *informelle und erfahrungsgestützte Lernformen, in denen das Lernen unmittelbar in die organisatorische Entwicklung eingebunden ist*.⁵⁴ Jedoch wird die Kompetenzentwicklung durch formelle Bildungsmaßnahmen unterstützt, wenn es um die Kompetenzanpassung *an bekannte und stabile Anforderungsprofile geht*. Hier wird das Weiterbildungscontrolling *zur systematischen Planung, Realisation und Kontrolle der Bildungsprozesse* eingesetzt. Nur wenn der direkte *Bezug zum realen Entwicklungsproblem* fehlt, verlieren formelle Maßnahmen an Bedeutung bzw. Wirksamkeit. Denn es handelt sich dann um dynamische und instabile Rahmenbedingungen, auf die reagiert werden muss (vgl. Meier 2002, 477-480).

Abschließend sei angemerkt, dass bei der Umsetzung von Weiterbildungscontrolling als Steuerungs- und Bewertungsinstrument der betrieblichen Weiterbildung gravierende Defizite bestehen. In der Praxis wird der theoretische Anspruch einer umfassenden Evaluation des gesamten Bildungsprozesses nicht erfüllt.

1.4.6 Ein kritischer Impuls zur PE

Gorbach und Weiskopf geben einen kritischen Impuls zur PE. Sie verstehen unter PE

„einen herrschaftlich geprägten sozialen Prozeß, in dem Menschen zu brauchbaren Organisationsmitgliedern transformiert werden. [...] Mitglieder einer Organisation [werden] dazu befähigt, jene Disziplin des Handelns und jene Disziplin des Seins zu entfalten, die in Organisationen gefordert wird.“
(Gorbach/Weiskopf 1993, 173f.)

PE ist nach diesem Verständnis ein Disziplinierungsinstrument. Die Autoren legen keinen sozialtechnologischen Begriff zu Grunde, sondern *(re)konstruieren* einen *analytisch-theoretischen Begriff* von PE mit dem Ziel, *Aspekte der Wirklichkeit hervor[zuheben], die sonst im Verborgenen blieben* (vgl. ebd., 171).

⁵⁴ Vgl. Abschnitt 1.3.3.

Sie beziehen sich zunächst auf Foucault und dessen Auffassung von Organisationen als Disziplinierungsmaschinen.⁵⁵

„Foucaults Disziplinarmacht bezieht sich ausschließlich auf den Körper: Disziplinierungstechniken [...] produzieren Verhaltensschablonen, die eine lückenlose Kontrolle ermöglichen.“ (ebd., 175)

Parallelen zur tayloristischen Produktionsweise werden sichtbar. Der Mensch als Rädchen im Getriebe der Arbeitsorganisation unterliegt der Herrschaftskontrolle durch Takt- und Mengenvorgaben des Produktionsbetriebs.

Mit der Einführung neuer Organisationskonzepte, die dem Einzelnen mehr Handlungsspielraum gewähren, wird die tayloristische Produktionsweise abgelöst. Der Mitarbeiter ist zum Mitdenken, zur Selbständigkeit und Übernahme von Verantwortung aufgefordert. Seine Subjektivität, sein Engagement und seine Kreativität werden zu Erfolgsfaktoren des Unternehmens. Kontrolle im Sinne der tayloristischen Produktionsweise ist nicht mehr möglich bzw. nicht gewünscht. Neben der *Disziplin des Handelns* wird nunmehr die *Disziplin des Seins* notwendig. *Diese Disziplin stellt einen die bestehenden Herrschaftsverhältnisse stabilisierenden 'Konsens' her* (vgl. ebd., 176f.).⁵⁶ Dieser Konsens besteht darin, dass organisatorische Wirklichkeitsdeutungen von den Mitgliedern übernommen werden. Es geht um die Produktion von Zustimmung (vgl. ebd., 184). Organisatorische Wirklichkeitsdeutungen sollen durch verschiedene Bildungsmaßnahmen erreicht werden. Eine dieser Bildungsmaßnahmen ist die Belehrung. Eine solche Belehrung – zum Beispiel, warum etwas wie gemacht werden muss und sehr oft unterstützt durch betriebswirtschaftliche Daten - kann *nie von [...] [ihrem] Interessens- und Herrschaftsbezug losgelöst werden* (vgl. ebd., 185). Sie stimmt im-

⁵⁵ Vgl. auch Foucault 1994.

⁵⁶ Damit geben die Autoren eine Antwort auf die Frage nach den Grundlagen von Konsens, die Minssen als Fragestellung der Industriesoziologie aufwirft. Gleichmaßen für Minssen bedeutet der Übergang des Organisationsprinzips, weg vom Taylorismus hin zur Gruppenarbeit, eine Veränderung der Kontrolldimension, -mechanismen und -modi. Fremdkontrolle wird ersetzt durch die Verantwortung der Gruppe, vorgegebene Ziele zu erreichen. Es stellt sich die Frage, was es dem Management einerseits ermöglicht, Kontrollmechanismen zu lockern, und was die Mitarbeiter andererseits dazu bewegt, die kontrollfreien Räume nicht gegen die betrieblichen Ziele auszunutzen (vgl. Minssen 1993, 44f.). Die Antwort von Gorbach und Weiskopf besteht in dem Hinweis auf die *Disziplinierung des Seins* als Aufgabe der PE; siehe auch Goffmann 1972, 67.

mer mit den organisatorisch vorherrschenden Deutungsmustern überein. Transportiert wird eine Scheinrationalität, die sich an ökonomischen Vorgaben orientiert, die nicht hinterfragbar scheinen. Auf diese Weise werden die Mitarbeiter scheinbar interessenneutral, lediglich den ökonomischen Zwängen gehorchend, belehrt.

Lässt sich die Disziplinierung des Handelns zu Zeiten des Taylorismus noch als Außenkontrolle verstehen, so geht es bei der *Disziplinierung des Seins* um Innen- und Selbstkontrolle. Die PE kümmert sich jetzt unter anderem um die Einstellungen der Mitarbeiter.⁵⁷

„Mitarbeiter sollen ‘commitment’ entwickeln, sich unternehmerischen Leitideen verpflichtet und der Betriebsgemeinschaft zugehörig fühlen“ (ebd. 185).

Die Tendenz geht in Richtung absoluter Beeinflussung und Konditionierung des Menschen, die außerdem seine Emotionen umfasst. Damit hat die PE nach Gorbach und Weiskopf eine weitere *Steigerungsstufe* erreicht:

„Über Führungsgrundsätze, Verhaltensleitsätze, Unternehmensverfassungen usw. wird versucht, Verhaltenskodizes zu definieren und ein bestimmtes Denken oder Verhalten als moralische Verpflichtung einzufordern.“ (ebd., 186)⁵⁸

In diesem Zusammenhang gehört die Bereitschaft jedes Einzelnen zur Entwicklung:

⁵⁷ Als Beispiel seien Erpenbeck und Heyse zitiert: „Lerninhalte umfassen zunehmend nicht nur Sachwissen und Informationen, sondern auch Werte und darauf aufbauende Kompetenzen. [...] Mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz wird [...] in Abgrenzung zu bisherigen Weiterbildungszielen die Integration kognitiver, emotional - motivationaler, volitiver und sozialer Aspekte menschlichen Handelns in Arbeitssituationen durch Weiterbildung angezielt und bewußt vermittelt“ (Erpenbeck/Heyse 1996, 19). „Diese wertend – normativen ‘Kulturen’ (d.h.: Problemlöse-, Lern-, Kreativ-, positive Konflikt-, Partizipations-, Verantwortungs- und Unternehmenskultur) – zu individuellen Emotionen, Motivationen und Werthaltungen interiorisiert – werden als Teil der sozial- und personalen Handlungskompetenz gleichsam im ‘Bündel’ handlungswirksam“ (ebd., 48f.; vgl. Stiefel 1980).

⁵⁸ Vgl. Sprenger: „Überall bemühen sich Unternehmen, durch Leitlinien, Führungsgrundsätze und andere säkularisierten Bibeln das Verhalten der Menschen einzuebnen. [...] Zudem wusste der gesunde Menschenverstand schon immer, dass solche Leitlinien nicht funktionieren. [...] ‘Du sollst!’ wird als Zumutung erlebt, abgewendet und externalisiert“ (Sprenger 2000, 195).

„Entwicklung wird zur Pflicht, Nicht-Entwicklung zur Schuldfrage, zur charakterlichen Schwäche, für die der Einzelne selbst verantwortlich ist.“ (ebd., 187)

Damit einher geht die gewollte systematische *Infragestellung der eigenen Person*, auf das diese für die *Übernahme einer vorgegebenen, vor-herrschenden organisationalen Perspektive* aufgeschlossen wird. Ein Sinn soll weniger durch die konkrete Arbeit als durch übergeordnete, abstrakte Orientierungsmuster erfahren werden. Hier ist an Schlagwörter wie Kundenorientierung, Wettbewerb usw. zu denken. Hinzu kommt das gewollte Selbstverständnis unternehmerischen Denkens der Mitarbeiter. Sie sollen handeln, als ob sie selbst Unternehmer wären, ohne den rechtlichen Status mit all seinen Befugnissen zu besitzen (vgl. ebd., 187ff.).

Schließlich ist es die gemeinsame Sprache, die Wirklichkeit konstruiert und das Bewusstsein beeinflusst. Wo es einer Organisation, einem Unternehmen gelingt, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln und durchzusetzen, wird schließlich eine gemeinsame Welt bzw. eigene Wirklichkeit etabliert.

Diese Überlegungen von Gorbach und Weiskopf machen verständlich, warum PE in ihrem Vorgehen an ihre Grenzen stößt bzw. die Grenzen ihrer eigenen Machbarkeit nicht diskutiert bzw. hinterfragt, was dazu führt, dass diese Erfahrungen in der Praxis zu Frustration und Enttäuschung führen und somit PE behindert wird. Ihr Bemühen um eine *Disziplinierung des Seins* gelingt nicht in jedem Fall, weil Mitarbeiter aus ganz verschiedenen Gründen gegen ihre Vereinbarung durch die Organisation und die Anpassung Widerstand leisten. Hier mag die Sozialisation in der Kindheit und außerhalb des Betriebs gegenüber der *Emotionalisierung der Sekundärsozialisation* in den Betrieben eine nicht unwesentliche Rolle spielen (vgl. ebd. 186).⁵⁹ Die grundlegenden *Mechanismen, mit denen Wirklichkeitskonstruktionen durchgesetzt werden* sollen, greifen nicht so, wie gängige PE sich das vorstellt (vgl. ebd., 184). Damit ergeben sich unter anderem Erklärungsansätze, warum PE misslingt. Der Grund dafür ist nicht allein bei Mitarbeitern selbst, ihren Fähigkeiten oder ihrer Motivation, zu suchen, son-

⁵⁹ Siehe auch Schulze 1996, 277ff..

dern ebenfalls in den Bedingungen und der Durchsetzung von Zielen, unter denen und mit denen PE stattfindet. PE geschieht nach Gorbach und Weiskopf nicht in einem herrschaftsfreien Raum, sondern ist instrumentalisiert. Sie hat die Aufgabe, mit Hilfe der ihr zur Verfügung stehenden Mittel die Mitglieder einer Organisation zu brauchbaren Mitgliedern zu transformieren. Trotz der vielbeschworenen Partizipation der Betroffenen in PE- und OE-Prozessen verbleibt ein *paternalistisches Grundverständnis* von PE, das von den Betroffenen womöglich durchschaut wird, so dass sie sich ihrer Bevormundung und Funktionalisierung entziehen können (vgl. Oechsler/Strohmeier 1993, 76).

Die kritischen Überlegungen von Gorbach und Weiskopf zeigen Wirkung und verlangen eine Reaktion. Die beiden Autoren Staudt und Heintel machen die Mitarbeiter zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Dabei gehen sie nicht mehr davon aus, dass diese sich in erster Linie zu entwickeln haben, um sich besser an die Organisation anzupassen, sondern dass vielmehr die Organisation sich über die Mitarbeiter und deren Kompetenzen entwickelt, soweit diese zur Entfaltung kommen.

1.4.7 Potenzialorientierung zukünftiger PE

Staudt relativiert das *technokratische Planungsmodell* herkömmlicher PE. Dieses erhebt den Bildungsbedarf aus der Gegenüberstellung von Marktanforderungen, Erfordernissen der Technik und der Arbeitsorganisation einerseits und dem tatsächlich vorhandenen Qualifikationsniveau des Personals andererseits. Als wesentliche Probleme erkennt er zum einen, dass es schwierig ist, das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter zu erfassen und zum anderen Qualifikationsanforderungen adäquat zu beschreiben (vgl. Staudt 1993, 4, 6ff.).

„Aufgrund der Abbildungsprobleme kann auf Basis der bisher entwickelten Verfahren zur Gewinnung von Anforderungs- und Potentialinformationen nur in Grenzfällen eine fehlerfreie Bestimmung der erforderlichen Weiterbildungsaktivitäten erfolgen.“ (ebd., 8)

In ähnlicher Weise problematisiert Staudt die Prognosemöglichkeiten hinsichtlich zukünftiger Anforderungen, so dass Bildungsmaßnahmen immer eine *strukturel-*

le *Verspätung* erfahren. Präzise gesagt, sie hinken den tatsächlichen Gegebenheiten am Arbeitsplatz hinterher (vgl. ebd., 8).⁶⁰ Hinzu kommt, dass technisch-organisatorische Gegebenheiten sich immer schneller verändern, die Komplexität und Kompliziertheit betrieblicher Vorgänge wachsen. Dadurch wird es für die PE zunehmend schwieriger, rechtzeitig und angemessen zu reagieren.

Aus diesem Grund plädiert Staudt für eine *Synchronisierung von Investitions- und Personalplanung* (vgl. ebd., 12).⁶¹ Indem frühzeitig zukünftige Investitionen auf ihre Qualifikationsanforderungen hin analysiert werden, können somit Bildungsmaßnahmen im Vorfeld geplant sowie durchgeführt, und damit mögliche Qualifikationslücken im Voraus geschlossen werden. Der tatsächliche Nutzen und die Aussagekraft solcher Prognosen sind jedoch zweifelhaft, da

„ein elaboriertes Instrumentarium, das wirklich verwertbare Aussagen liefern und deshalb die Komplexität aktueller und zukünftiger Faktoren abbilden soll, betrieblich zu aufwendig, zu kompliziert und daher kaum handhabbar ist.“ (ebd., 12)

Insofern ist der Weg der Synchronisation, der dann eine Aufgabe der Unternehmensleitung wäre, nach Staudt eine suboptimale Lösung personalentwickelnder Planung (vgl. ebd., 11).

Die Lösung die er darum ergänzend zum technokratischen Planungsmodell vorschlägt, lässt sich mit dem *Stichwort Potentialentwicklung beschreiben*. Die Qualifikationspotenziale der Mitarbeiter werden zu einem *zusätzlichen Ausgangspunkt* unternehmensplanerischer Überlegungen gemacht. Die traditionelle Betrachtungsweise wird dabei umgekehrt:

⁶⁰ Vgl. Abschnitt 1.2.

⁶¹ Personalplanung dient dem Zweck, dass kurz-, mittel- und langfristig die im Unternehmen benötigten Mitarbeiter in der erforderlichen Anzahl und mit der benötigten Qualifikation bereitstehen (vgl. Beck/Oechsler 2001, 41-45).

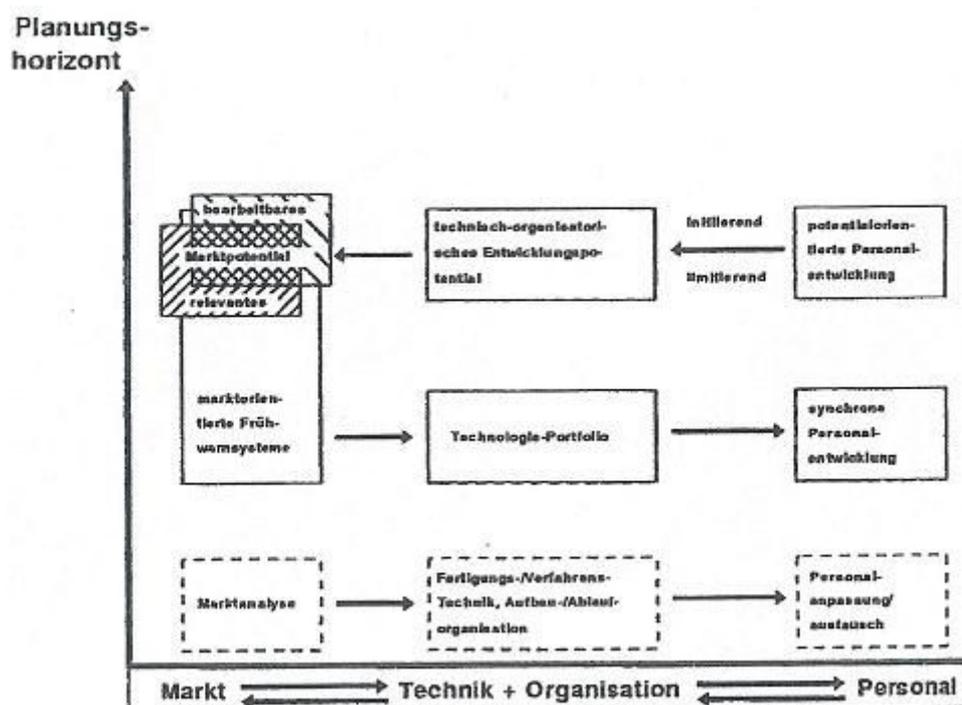


Abb. 6: Staudt 1993, 17.

In der potenzialorientierten

„Betrachtungsweise wird nunmehr gefragt, welche organisatorischen Varianten und technischen Lösungen mit den vorhandenen und entwickelbaren Qualifikationen überhaupt möglich sind.“ (ebd., 15)

Aus dem verfügbaren personellen Potenzial werden Rückschlüsse gezogen auf realisierbare und zweckmäßige Organisationsformen, Fertigungsverfahren und bearbeitbare Marktfelder. Dieser Ansatz geht davon aus, dass nicht allein das Personal sich an vorhandene Strukturen anpasst, sondern umgekehrt eine Anpassung technischer und organisatorischer Vorgaben an vorhandene personelle Ressourcen und deren Potenziale geschieht.⁶² In diesem Zusammenhang ist davor zu warnen, in der potenzialorientierten Vorgehensweise nur eine Einschränkung unternehmerischer Möglichkeiten zu erblicken. Staudt spricht von

⁶² Zur Veranschaulichung folgend ein Beispiel: Bei der Mikroelektronikdiffusion wurde „aufgrund der Erfahrungen der Groß – EDV zunächst eine starke Ausweitung anspruchsvoller Tätigkeiten im Bereich Service und Reparatur mit der Folge stark ansteigender Qualifikationsanforderungen erwartet. Diesem Bedarf standen jedoch weder innerbetrieblich noch auf dem externen Arbeitsmarkt ausreichende Qualifikationspotenziale gegenüber. Daher gingen progressive Anbieter dazu über, von vornherein wartungsarme und servicefreundliche Produkte zu entwickeln“ (Staudt 1993, 19f.).

einer *limitierenden* aber vor allem *initiierenden Rolle der Personalseite* (vgl. ebd., 19). Vorhandene Kompetenzen der Mitarbeiter liegen oftmals brach, deshalb ist es vor allem die Aufgabe der PE und OE, diese erst einmal zu entdecken, zu nutzen und zur Entfaltung zu bringen (vgl. Staudt 1996, 7).⁶³ Ist es auf der einen Seite das aktuell verfügbare Personal, welches unter anderem darüber entscheidet, was und wie ein Unternehmen produzieren kann, dann stellt sich die Frage, welche alternativen Organisationsstrukturen und Fertigungsverfahren notwendig sind, um oftmals verborgenes Mitarbeiterpotenzial zu entfalten. Staudt geht davon aus, dass sich Organisationen über Personen weiterentwickeln. Allerdings sind Voraussetzungen zu schaffen, damit sich Kompetenzentwicklung sowie die Weiterentwicklung von Organisationen ereignet. Potenzialentfaltung und Kompetenzentwicklung hat das Ziel der Selbstregulation wie auch der Förderung von Eigeninitiative der Mitarbeiter. Daher sind die Arbeitsstrukturen so zu gestalten, dass sie dies ermöglichen und fördern, was sich somit auf die Arbeitsgestaltung und wiederum auf die Organisation auswirkt.⁶⁴ In diesem Zusammenhang werden PE – Aufgaben dezentralisiert, wobei die Vorgesetzten Verantwortung für die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter vor Ort übernehmen (vgl. ebd., 24). PE- und Weiterbildungsabteilungen werden zu Serviceeinrichtungen, für die vor allem die arbeitsplatznahe Qualifizierung an Bedeutung gewinnt, damit die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter an den Prozess der Arbeit gebunden wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Arbeitsweise in Form von Gruppenarbeit mehr Tätigkeits- und Handlungsspielräume, daraus resultierend mehr Lernpotenziale entfaltet.⁶⁵

Langfristiges Ziel ist für Staudt das *lernende Unternehmen*, wobei er aber den Hinweis gibt, dass die *lernende Unternehmung eine noch nicht hinreichend durchdachte Vision ist* (vgl. ebd., 27).⁶⁶ Sie muss sich, wenn sie ernst genom-

⁶³ Mögliche, wiederum begrenzt aussagekräftige Verfahren der Potenzialerhebung sind: *Die Formulierung individueller Neigungen, Interessen, Lebens- und Karrierepläne* der Mitarbeiter (vgl. Staudt 1993, 20); vgl. Abschnitt 1.2.

⁶⁴ So schon Severing 1994, 176; vgl. Abschnitt 1.6.1.

⁶⁵ Der Abschnitt 1.6 greift diese Überlegungen noch einmal auf und präzisiert sie im Blick auf notwendige Rahmenbedingungen und unterstützende Lernmethoden zur Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit (vgl. Abschnitt 1.6).

⁶⁶ Pedler et al. definieren: „Ein lernendes Unternehmen ist eine Organisation, die den Lernprozess aller ihrer Mitglieder fördert *und* sich gleichzeitig fortwährend wandelt. Organisationen

men werden und sich nicht auf Schlagworte reduzieren lassen will, auf eine Neuorientierung der Gesamtstruktur eines Unternehmens beziehen und darf sich nicht darin erschöpfen, die ausführende Ebene umzuorganisieren (vgl. ebd., 29f.).

„Es ist daher naiv, wenn viele Betriebe zur Zeit dem Wettbewerbsdruck gehorchend glauben, sie können mit Hilfe von modischen Konzepten, dezentrale Entwicklungskräfte freisetzen, und solche Ansätze vorsichtig dosiert einführen, ohne die eigentliche Position und Führungsphilosophie in Frage zu stellen. [...] Der Wandel von der beiderseitigen Kontrolle zu mehr Vertrauen fordert deshalb die Bereitschaft des ganzen Unternehmens, entsprechende Konsequenzen zu ziehen, wenn man wirklich zu einem Konzept der lernenden Organisation übergehen will.“ (ebd., 29f.)

1.5 Der Weg zum lernenden Unternehmen durch Selbstreflexion

Nach Heintel vollzieht sich die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern in kollektiven *Reflexions-, Lern- und Qualifikationsprozesse[n]* (vgl. Heintel 1993, 21). Die Organisation ist überhaupt erst entwicklungsfähig durch PE und lernt über Selbstreflexionsprozesse, deshalb muss das *höchste Ziel einer sinnvollen PE [...] eine selbstlernende Organisation* sein (vgl. ebd., 39). Selbstreflexion meint

„heraustreten, Distanz beziehen, innehalten, von einer neuen Ebene her betrachten. [...] [Sie ist] Basis für alle Planung, Neuordnung für bewußte Entwicklung, Perspektivenwechsel, Situationsanalyse etc.. [...] Was wir nämlich in zunehmendem Maße brauchen, ist die bewußt-reflektierte Handhabung von Kompetenzen, die komplexe, überraschende, neue Situationen beantwortet. Normen, Muster etc. müssen zwar zweifellos angeeignet, ebenso aber reflektiert und auf ihre Tauglichkeit überprüft werden.“ (ebd., 31)

Es ist erforderlich,

„sich auf eine ungewohnte **Metaebene** [zu] begeben: Man muß nicht nur die traditionellen Funktionen ausüben, sondern auch über sich nachden-

schaffen und gestalten zu können, die in der Lage sind, sich im Wechselspiel mit den Bedürfnissen, Wünschen, Sehnsüchten der Menschen, die mit ihnen zu tun haben, anzupassen und zu verändern, zu entwickeln und zu wandeln – das ist unser Traum“ (Pedler/et al. 1994, 11).

ken, sich fragen, was gut, was schlecht funktioniert, Konflikte analysieren und schließlich auch nach Entwicklungsmöglichkeiten (Chancen, Grenzen) von Mitarbeitern fragen.“ (ebd., 33)

Heintel trägt damit einer Auffassung von Organisation Rechnung, welche im Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns die Organisation als operativ geschlossenes, selbstproduktives System versteht. Komplexe Systeme haben

„vor allem die Tendenz [...], sich nach außen hin abzuschließen und sich selbstgenügsam immer ausschließlicher mit sich selbst zu beschäftigen.“ (ebd., 22)

Trotzdem verändern und entwickeln sich Organisationen. Von besonderer Relevanz ist jedoch, nach welchen Kriterien und aus welchen Gründen sie das tun. Darüber lässt sich in kollektiven Selbstreflexionsprozessen nachdenken, um zukünftige Entwicklungen bewusster zu gestalten.

Wenn die PE nun zur Aufgabe hat, solche kollektiven Reflexionsprozesse und daraus resultierend Lern- und Qualifikationsprozesse zu steuern, so sind damit Tabubrüche verbunden.

Der erste Tabubruch besteht darin, ein rein instrumentelles Verständnis von Organisation aufzugeben (vgl. ebd., 25). Organisation als Instrument verstanden, dient der Erreichung eines bestimmten Ziels oder Zwecks. Entsprechend ist die Aufgabe der PE, das Personal als **materielle Manövriermasse** der Organisation anzupassen. Heintel spricht von einer maschinenanalogen Betrachtung von Organisation, die zur Konsequenz hat, dass von der PE vor allem Maßnahmen erwartet werden, die reparieren, ergänzen und neu anpassen (vgl. ebd., 25). Das heißt, eine lernende Organisation steht in ständiger Auseinandersetzung mit sich selber. Nach Heintel existiert aber noch das Phänomen der Organisationsblindheit, was bedeutet, dass Menschen wohl in Organisationen leben, sich aber nicht näher mit ihnen beschäftigen wollen. Sie sollen vielmehr klaglos funktionieren (vgl. ebd., 27).

Schließlich bedeutet die Preisgabe einer rein instrumentellen Auffassung von Organisation das Ende der Reduktion des Personals auf seine organisationalen Funktionen. Die Notwendigkeit, dass Mitarbeiter sich auf Problemlösungs- und Selbstreflexionsprozesse einlassen, verlangt **mehr Person** (vgl. ebd., 32). Je-

doch gerät die PE hier in einen Widerspruch, denn einerseits muss sie dafür sorgen, dass die Mitarbeiter vor allem in technisch-praktischer Hinsicht funktionieren, sich an die bestehende Unternehmenskultur anpassen und sich der **corporate identity** unterwerfen.⁶⁷ Andererseits muss sie die Mitarbeiter zur Kreativität, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit fördern. Damit werden die Mitarbeiter autonomer, selbständiger, aber auch zunehmend unbequemer und unangepasster. PE erhält nach Heintel die Aufgabe, diesen Widerspruch zu **pflegen**, zu **gestalten**, ihm die nötige organisatorische Fassung zu geben (ebd. 32). Konkret bedeutet dies, dass sich PE als Dienstleister versteht, der Kontexte schaffen muss, die Entwicklung erlauben und fördern, d.h., die einzelnen Arbeitsbereiche darin unterstützt, sich selbständig weiterzuentwickeln (vgl. ebd., 33). Umgekehrt wirkt Kompetenzentwicklung, mit dem Ziel größerer Selbstorganisation und Förderung der Eigeninitiative der Mitarbeiter, auf die Organisation selbst zurück. Im folgenden Kapitel wird darauf noch einmal vertiefend eingegangen.

1.6 Lernen im Prozess der Arbeit

Ein Großteil betrieblicher Weiterbildung findet in Form der klassischen organisierten Weiterbildung statt, d.h., in Seminaren, Kursen sowie Lehrgängen.⁶⁸ Dadurch entstehen nicht unerhebliche Transferverluste, die in der Regel durch lerntransferunterstützende Maßnahmen nur schwer aufgefangen werden können.⁶⁹ Außerdem wird

⁶⁷ Das Phänomen Organisationskultur kann (in einer ersten Annäherung) verstanden werden als „die Gesamtheit der tradierten, wandelbaren, zeitspezifischen, jedoch über Symbole erfahrbar und erlernbaren Wertvorstellungen, Denkhaltungen und Normen, die das Verhalten aller Mitarbeiter und das Erscheinungsbild der Unternehmung (corporate identity) prägen“ (Liebel/Oechsler 1994, 403); so auch Krulis-Randa, 1990, 6.

⁶⁸ Hier wird auch vom 'formellen Lernen' gesprochen. Straka definiert es als *Lernen unter formalen Bedingungen von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen* (vgl. Straka 2000, 23ff.).

⁶⁹ Vgl. auch Allespach 2002, 11f..

„[d]as an Personen gebundene implizite Erfahrungswissen und Möglichkeiten seiner zumindest teilweisen Weitergabe [...] zuwenig berücksichtigt.“ (Kailer 1999, 7)⁷⁰

Denn das Erfahrungswissen ist *eine entscheidende Ressource individueller Handlungsfähigkeit*. Also müssen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung Formen gefunden und Instrumentarien entwickelt werden, welche sowohl die Weitergabe von Erfahrungswissen ermöglichen als auch Lerntransferhindernisse weitgehend vermeiden (vgl. Staudt/Kley 2001, 9, 11).

In diesem Zusammenhang gewinnt das *Lernen im Prozeß der Arbeit* zunehmend an Bedeutung. Es enthält alle Formen des Lernens, *die in unmittelbarem organisatorischen, räumlichen oder zeitlichen Bezug zur Arbeitstätigkeit stehen* (vgl. Severing 1994, 23). Wenn die Lernorte differieren, so sind jedoch die Lerninhalte immer auf die Arbeitstätigkeit bezogen.

„Die Erfüllung von Anforderungen am Arbeitsplatz ist nicht nur eine Zielbestimmung der Qualifizierung, sondern *zugleich selbst Lernmedium*.“ (ebd., 32)

Weiterhin fungieren die Anforderungen am Arbeitsplatz wie ein *Filter für Qualifizierungsinhalte*. Es wird nur das gelernt, was tatsächlich gefordert ist, damit sollen Transferverluste vermieden werden (ebd., 32).⁷¹ Hinzu kommt, dass dieser Form der Qualifizierung zugetraut wird, SQ zu vermitteln und die Kompetenzentwicklung zu fördern:

„Das Lernen in der Arbeit hat aber nicht nur Bedeutung für die Aneignung und Pflege tätigkeitsbezogener Qualifikationen, sondern auch für die Entwicklung arbeitsplatz- und berufsübergreifender Qualifikationen und Kompetenzen.“ (Bergmann 1996, 159)

Über eine Wissensvermittlung externer Bildungsmaßnahmen hinaus, die allein das bewusst strukturierte Wissen betrifft, lassen sich im Arbeitsprozess unterhalb der bewussten Ebene Erfahrungen machen, die die Tätigkeitsausführung

⁷⁰ Vgl. *natürliche Begabungen* die implizites Wissen perfekt darstellen, welche aber *personengebunden und nicht über Weiterbildungsmaßnahmen vermittelbar* sind (vgl. Staudt/Kley 2001, 12).

⁷¹ Münch spricht von der *Pluralität der Lernorte* (vgl. Münch 1997, 177ff.).

wesentlich mit unterstützen (vgl. Bergmann 1996, 159). Darüber hinaus kommt die arbeitsplatzbezogene Qualifizierung niedrig qualifizierten und lernungsgewohnten Teilnehmern entgegen, bei denen Seminare eher auf Ablehnung stoßen (vgl. Severing 1994, 63; Bergmann 1996, 158f.).⁷² Die arbeitsplatzbezogene Qualifizierung ist somit gegenüber externen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowohl kostengünstiger als auch effizienter.

Schließlich spielt für das arbeitsplatznahe Lernen ebenfalls die Arbeitsorganisation eine nicht unwesentliche Rolle. Das mit Lean Production einhergehende Arbeitsorganisationskonzept der Gruppenarbeit mit ihrer Integration verschiedener Tätigkeiten zu ganzheitlichen Aufgaben birgt mehr Lernpotenziale aber auch mehr Lernanforderungen in sich, als der Taylorismus (vgl. Severing 1994, 61).

Angemerkt werden muss, dass arbeitsplatznahes Lernen schon immer innerhalb des Arbeitsprozesses geschieht, obwohl es nicht im Besonderen angeregt und geplant ist.⁷³ Es wird von funktionalem Lernen gesprochen, das sich von einem intentionalen, also geplanten und organisierten Lernen, unterscheidet. Letzteres bedient sich bestimmter Formen und Methoden der arbeitsplatzbezogenen Unterweisung und bedarf der nachfolgend beschriebenen Rahmenbedingungen, um erfolgreich zu sein.

Abschließend ist hier noch zu bedenken, dass *erst die nachträgliche Reflexion [...] bloßes Erfahrung-Machen zur kompetenzentwicklungseffektiven Lernerfahrung [veredelt]* (vgl. Staudt/Kley 2001, 17).

1.6.1 Rahmenbedingungen zur Lernförderung

Lernen im Prozess der Arbeit benötigt Rahmenbedingungen, denn die Entwicklung von Kreativität, Kompetenz sowie Selbständigkeit der Mitarbeiter bedarf

⁷² Dasselbe gilt für Mitarbeiter mit Facharbeiterausbildung: „Die persönliche Lern- und Weiterbildungsstrategie des H. [...] läuft darauf hinaus, jede Art von formaler Ausbildung zu vermeiden [...]. Das Interessante bei diesem Facharbeiter besteht darin – und ich denke, daß er Repräsentant einer großen Gruppe ist, die ähnliche Handlungsstrategien besitzt –, daß er gleichwohl an abstrakten Inhalten interessiert ist, und sie auch bewältigt, wenn sie nur in eine Praxis eingebettet und mit einem konkreten Maschinenpark verbunden sind“ (Lappe 1992, 22).

⁷³ Ebenfalls bezeichnet als nonformales *'beiläufiges' Lernen*, das auch als *'Lernen en passant'* beschrieben wird (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 18).

eines bestimmten Kontexts und bestimmter Voraussetzungen. Hierbei geht es um Rahmenbedingungen die das Lernen im Prozess der Arbeit fördern oder aber hemmen. Ausgeklammert werden im Folgenden die

„personalen, teilnehmerseitigen Voraussetzungen der betrieblichen Weiterbildung, wie z.B. [...] Fragen der Motivation, des Habitus oder Selbstkonzepts bzw. des Vorwissens und der Vorerfahrung.“ (Severing 1994, 168f.)⁷⁴

Die Arbeitsgestaltung ist eine der wichtigsten Rahmenbedingung. Duell und Frei reden von qualifizierender Arbeitsgestaltung, wenn die Arbeitsgestaltung Aufgabe der Mitarbeiter ist und diese dadurch in ihrer Qualifikationsentwicklung gefördert werden (vgl. Duell/Frei 1986a, 27-41).⁷⁵ Nach Hacker und Skell kann durch die konkrete Arbeitsgestaltung *die Gesamtheit der objektiven Lernanforderungen, die das Lernpotential eines Arbeitsprozesses ausmachen*, an verschiedenen Ansatzpunkten beeinflusst werden (vgl. Hacker/Skell 1993, 30).⁷⁶ Im Gegensatz zu rigiden Vorgaben von Arbeitsabläufen spricht Severing von der Notwendigkeit eines erweiterten Handlungsspielraums, weil dadurch Handlungskompetenz erst ermöglicht wird.⁷⁷ Erweiterte Handlungsspielräume befördern Qualifikationsprozesse und wirken wiederum auf sie zurück.⁷⁸ Somit haben Qualifikationen einen *modifizierenden, dynamischen Einfluß auf die Arbeitsorganisation*. Allerdings bezweifelt Severing, inwieweit *in einer rigiden industriellen Produktionsorganisation* der Einfluss von Qualifikationen auf die Arbeitsgestaltung überhaupt gelingen kann.⁷⁹ Handlungsspielräume bedürfen also pädagogisch verantworteter Interventionen, welche ihre *qualifizierende Nutzung* unterstützen, denn sie sind nicht per se qualifizierend (vgl. Severing 1994, 176f.)⁸⁰

⁷⁴ Vgl. Zitat, 4f..

⁷⁵ So auch Duell/Frei 1986b.

⁷⁶ Vgl. Abschnitt 3.5.

⁷⁷ „Der Handlungsspielraum hat eine horizontale (quantitative) und eine vertikale (qualitative) Dimension. Die horizontale Dimension bezieht sich auf die Anzahl gleichwertiger Tätigkeiten, die vertikale Dimension schließt die eigenständige Planung und Kontrolle der Tätigkeiten ein“ (Meier 2002, 448).

⁷⁸ Vgl. auch Modrow-Thiel 1999, 69-75.

⁷⁹ Vgl. Abschnitt 5.6.

⁸⁰ Vgl. Fußnote 37.

Einige Autoren sind sich einig, dass eine vollständige Tätigkeit mehr Lernpotenziale enthält als die kurzzyklischen repetitiven Tätigkeiten des Taylorismus.⁸¹ Unter vollständigen Tätigkeiten wird die Aufgabenintegration von planenden, durchführenden sowie kontrollierenden Tätigkeiten verstanden, wie sie kennzeichnend für das Organisationskonzept der teilautonomen Gruppenarbeit sind.⁸² Diese neue Form der Arbeitsorganisation stellt zum einen erhöhte Anforderungen an die Mitarbeiter und zum anderen bietet sie ein erhebliches Lernpotenzial beruflicher Kompetenzentwicklung (vgl. Hacker/Skell 1993, 188; Bergmann 1996, 175f.; Severing 1994, 178ff.).

„Ganzheitliche Aufgaben, Anforderungsvielfalt, Interaktionsmöglichkeiten und Tätigkeitsspielräume motivieren und fördern dadurch Lernen.“ (Bergmann 1996, 173)⁸³

Severing meint dazu:

„Erst die Zusammenführung dieser Funktionen [der planenden und kontrollierenden] mit denen der Arbeitsausführung schafft nach den Ergebnissen der Handlungsregulationstheorie die Möglichkeit der selbständigen und teilweise auch der angeleiteten Weiterbildung am Arbeitsplatz.“ (Severing 1994, 179f.)⁸⁴

Hierzu lassen sich folgende lernförderliche Voraussetzungen vollständiger Tätigkeiten anführen: Intakte Informationsflüsse, die Soll-Ist-Vergleiche ermöglichen; Beteiligung mehrerer psychischer Regulationsebenen; Entwicklung von Verantwortung; Potenzial für metakognitive Selbststeuerungen, d.h., Ermöglichung des Nachdenkens über das eigene Denken, z.B. zur Erhebung des individuellen Lernbedarfs sowie Kooperations- und Kommunikationsanforderungen (vgl. Bergmann 1996, 175f.).

Die Arbeitsgestaltung ist ebenfalls für das Befördern des Transfers und damit für die Entwicklung von Kompetenz entscheidend. Denn trotz des unmittelbaren Anwendungsbezugs beim Lernen im Prozess der Arbeit muss auch hier die

⁸¹ Vgl. dazu, 8.

⁸² Vgl. auch Olfert 2003, 214ff.; Oechsler 2000, 356f..

⁸³ Vgl. auch Bergmann/Skell 1996, 3.

⁸⁴ Vgl. Abschnitt 1.6.2.

Transferproblematik berücksichtigt werden.⁸⁵ Denn ein erweiterter Tätigkeitsbereich in horizontaler sowie vertikaler Richtung hin zu planenden, ausführenden und kontrollierenden Aufgaben, bedeutet die Übernahme von Verantwortung, die Notwendigkeit zu sozialer Interaktion im Team und stellt somit ganz neue Lern- sowie Transferanforderungen an die Mitarbeiter. Hier sind auch wieder lern- und transferunterstützende Maßnahmen zumindest am Anfang unumgänglich (vgl. Bergmann 1996, 179).⁸⁶

Beim Lernen im Prozess der Arbeit ist über die Arbeitsgestaltung hinaus eine Unternehmenskultur relevant, die Qualifizierung, selbständiges Lernen und die konstruktive Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe positiv bewertet sowie honoriert. Als Vorbilder sowie Kompetenzentwickler spielen vor allem die Führungskräfte eine wichtige Rolle. Ein Polyvalenzsystem, das Mitarbeiter entsprechend ihres Könnens vergütet, kann unter anderem bei der Anerkennung von Qualifizierung unterstützend sein.⁸⁷

Darüber hinaus muss Zeit zur Verfügung stehen, denn Lernen im Prozess der Arbeit benötigt die konstruktive problemlösende Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben (vgl. Bergmann 1996, 177f.).⁸⁸ Denn nach Bergmann sind

„[s]chlanke Organisationsstrukturen [...] trotz größtenteils ermöglichter, ganzheitlicher Arbeitsinhalte aufgrund der zeitlichen Überforderung der Mitarbeiter nicht immer lernförderlich.“ (ebd., 178)

Daher müssen organisatorische Freiräume geschaffen werden, damit über Arbeitsinhalte kommuniziert, reflektiert und kooperiert werden kann. Für alle Beteiligten ist es effektiver, in der Erprobungsphase Fehler zu machen bzw. wenigstens dort die Möglichkeit dafür zu besitzen und aus ihnen zu lernen. Diesbezüglich weist Ruschel daraufhin, dass *Lernen durch Versuch und Irrtum* angesichts der hohen technischen Komplexität der heutigen Arbeitsplätze sowie ihrer enormen Kapitalintensität nicht mehr zu rechtfertigen ist. Deshalb kann es nach Se-

⁸⁵ Vgl. den Eingangsteil von Abschnitt 1.6.

⁸⁶ Vgl. Abschnitt 5.5.

⁸⁷ Ein Polyvalenzlohnsystem legt als Bezugsgröße für die Höhe der individuellen Vergütung die vorhandenen Qualifikationen zugrunde und ist damit ein besonderer Entwicklungsanreiz (vgl. von Eckardstein 1991, 215-231); siehe auch Ulich/Conrad-Betschart 1991, 80ff..

⁸⁸ Vgl. auch Severing 1994, 178; Modrow-Thiel/et al. 1993, 172f..

vering mitunter sinnvoll sein, an Modellen sowie Simulationen anstatt am Arbeitsplatz zu lernen (vgl. ebd., 174; Ruschel 1995, 307; Severing 1994, 180ff.).⁸⁹

Zu nennen ist eine weitere Rahmenbedingung für erfolgreiches Lernen im Prozess der Arbeit und zwar die

„kontinuierliche Verfügbarkeit von Dozenten, Instruktoren, ‘Hotlines’ und nicht zuletzt von innerhalb der Arbeitsorganisation angesiedelten kollegial oder hierarchisch angeordneten Lehr-Lernbeziehungen [...]“ (Severing 1994, 182)

Daher vertritt er den Standpunkt, die *kontinuierliche Implementation* dieser Rahmenbedingung einzufordern (vgl. ebd., 182f.).

1.6.2 Handlungsregulationstheorie

Die Methoden des Lernens im Prozess der Arbeit, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden hin zu größerer Selbstorganisation anregen und fördern sollen, basieren auf einem arbeitspsychologischen Modell (Handlungsregulationstheorie), welches vorwiegend von Hacker und Skell auf der Grundlage von Arbeiten der sowjetischen Psychologie und Konzepten amerikanischer Kognitivisten in der ehemaligen DDR entworfen wurde.⁹⁰ Die Handlungsregulationstheorie beschäftigt sich mit der Entwicklung von Handlungskompetenz, wobei sie von der einzelnen praktischen Handlung ausgeht, welche *als Einheit von Wahrnehmung, gedanklicher Verarbeitung und motorischer Verrichtung* aufgefasst wird (vgl. Severing 1994, 81). Dabei unterscheidet Skell zum einen die zyklisch vollständige Handlung, wenn unterschiedliche Elemente wie Planen, Durchführen und Kontrollieren zu einer Einheit integriert sind und zum anderen die hierarchisch vollständige Handlung, wenn unterschiedliche, aufeinander aufbauende, *psychische Regulationsebenen*, aktiviert werden (vgl. ebd., 82; Skell 1993, 261f.). Bei Aneignung der Regulationsgrundlagen wird nach Hacker und Skell das Erlernen von Arbeitsverfahren ermöglicht. Dabei unterscheiden sie die *sensumotorische*, die *perzeptiv-begriffliche* sowie die *intellektuelle Regulationsebe-*

⁸⁹ Vgl. auch Hacker/Skell 1993, 321ff..

⁹⁰ Siehe auch Rubinstein 1964; Miller/et al. 1973.

ne. Arbeitstätigkeiten sind zielgerichtet und werden durch Prozesse auf diesen unterschiedlichen kognitiven Ebenen auf das Ziel hin reguliert (vgl. Hacker/Skell 1993, 83, 230).

„Die ideelle Vorwegnahme des Resultats im Ziel, das Ableiten der zu durchlaufenden Teilziele, das Auswählen oder Aufstellen zweckmäßiger Vorgehensweisen [...] verlangen [...] *kognitive Prozesse* [...].“ (ebd. 84)

Die psychische Regulationsgrundlage, auch *tätigkeitsleitende Gedächtnisrepräsentationen* genannt, ist Abbild der Ausführungsbedingungen, [...] der Bearbeitungswege sowie der zu erreichenden Ergebniseigenschaften, das heißt, eine *Integration von (Handlungs-)Wissen und Können sowie Wollen*. Somit wird gelernt, indem ein neuer oder anderer *verhaltenswirksamer Gedächtnisbesitz* aufgebaut wird (vgl. ebd., 84, 88, 19ff.). Folgend werden von Hacker und Skell konkrete Beispiele genannt:

- „- Das Beteiligen des Bedieners einer komplizierten Anlage an ihrem Aufbau und dem Testbetrieb, an ihrer Wartung oder Reparatur. Damit wird das Entwickeln von Gedächtnisrepräsentationen über den Aufbau und die Funktionsprinzipien der Anlage erleichtert.
- Das Übergeben von Beobachtungskriterien für Lernabschnitte, in denen Können beobachtet werden sollen.
- Das Übergeben von Fragen oder Merkmalen zur Unterstützung der Beobachtung der technologischen Prozesse und der eigenen Arbeitsausführung. Viel erprobt sind heuristische Regeln [...] oder die sogenannte Kärtchentechnik.
- [...]
- Das Übergeben von Hilfsmitteln für das Zerlegen komplexer Aufgaben, z.B. als heuristische Regeln zur Aufgabenzerlegung und zur Resynthese der Aufgaben mittels Planungsregeln.“(ebd., 91f.)⁹¹

⁹¹ Durch die Anregung zur Anwendung heuristischer Regeln sollen Menschen bewogen werden, die von ihnen ausgeübten Tätigkeiten zu abstrahieren und daraus eine Rahmenstrategie abzuleiten, die auch auf andere Aufgaben sowie Situationen anwendbar ist. *Damit wird ein Umgang im Wechsel mit tätigkeitsregulierendem Wissen hinsichtlich der Dimension konkret-abstrakt ausgelöst* (vgl. Bergmann 1996, 189); vgl. Abschnittsanfang 5.5.

Hier wird von den Autoren das Prinzip der Einheit der selbständigen Ermittlung der Arbeitsinhalte und ihrer Aneignung betont. Hacker nennt das Gesamtgefüge der kognitiven Abbilder eines Arbeitsprozesses operative Abbildsysteme (OAS). Diese ermöglichen vor Ausübung der eigentlichen Handlung ein geistiges Probehandeln und begleiten dieses in der Praxis regulierend sowie steuernd. Die OAS werden durch neue Erfahrungen ebenfalls erneuert, daher sind sie im Handlungsprozess als *dynamische Elemente* zu betrachten (vgl. Hacker 1978, 92; Severing 1994, 84).

Außerdem spielt die Sprache nach der Handlungsregulationstheorie für den Lernprozess eine zentrale Rolle, denn sie ist nicht nur Kommunikationsmittel. Indem sie dem menschlichen Denken zu einem Abstraktionsniveau verhilft, ermöglicht sie Einsichten

„in regelhafte und gesetzmäßige Zusammenhänge [...]. Somit übt die Nutzung der Sprache als inneres Mitsprechen bei der Vorbereitung und Ausführung einer Tätigkeit eine tragende Funktion aus.“ (Hacker/Skell 1993, 218)⁹²

An anderer Stelle formulieren Hacker und Skell:

„So können psychisch automatisierte Vorgänge, also Fertigkeiten, nur dann absichtlich modifiziert und umgestaltet werden, wenn sie wieder begrifflich gefaßten Selbstbefehlen unterstellt wurden.“ (ebd., 24)⁹³

Nach Lappe haben vor allem die Un-/Angelernten Schwierigkeiten neue Anforderungen sowie Störungen zu bewältigen, weil es für sie schwierig ist, ihre Tätigkeit mit Worten zu beschreiben (vgl. Lappe 1992, 24).

Hacker und Skell unterscheiden nach Tomaszewski anschließende *Bewältigungsformen* von Anforderungen im Arbeitsprozess:

„1. Die Sensibilisierung der Sinnesorgane [sic!]

⁹² Ähnlich ist das Konzept des 'Cognitive Apprenticeship', bei dem ein Experte durch 'lautes Denken' seine Strategien expliziert. „Eine Transferunterstützung wird hier angestrebt, indem eine Übertragung von bewährten Strategien, nämlich die von Experten, versucht und dabei der Transferabstand klein gehalten wird“ (Bergmann 1996, 190).

⁹³ So auch Bergmann 1996, 221.

2. Die psychische Automatisierung von gleichartig wiederkehrenden Tätigkeitskomponenten [sic!]
3. Der Aufbau bzw. auch umgekehrt die Verkürzung der begrifflichen Fassung und Führung von Tätigkeitsabschnitten (Verbalisierung) und
4. die intellektuelle Analyse und Synthese zum Zwecke des Aufbaus effektiver Arbeitsverfahren.“ (Hacker/Skell 1993, 29)

1.6.2.1 Die Kritik an der Handlungsregulationstheorie

An der Handlungsregulationstheorie wird nach Severing mit Recht kritisiert, dass sie nur den Lernprozess als solches, aber nicht seine Voraussetzungen berücksichtigt (vgl. Severing 1994, 89). Insofern werden die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Einzelnen nicht bedacht.⁹⁴ Weiterhin klammert sie Fragen zur Motivation aus bzw. reduziert sie auf die Frage inhaltvoller Tätigkeiten, die Motivation hervorbringen:

„Lernmotive sind keine unerläßlichen Voraussetzungen, die vor allem Lernen zunächst einmal gegeben sein müßten! Die unerläßliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen sind vielmehr anspruchsvolle, vollständige Tätigkeiten mit einem Motivationspotential.“ (Hacker/Skell 1993, 188)⁹⁵

Überdies werden Ziele einfach vorausgesetzt. Somit findet keine Reflexion über das Zustandekommen von Zielen statt. Für die Handlungsregulationstheorie geht es nur um die Frage, wie diese Ziele zu erreichen sind. Daher kann die Handlungsregulationstheorie

„[d]urch den engen Bezug von Qualifikationen auf bestimmte Handlungen [...] auch das Zustandekommen fachübergreifender, methodischer Kompetenzen nicht erklären.“ (Severing 1994, 92)

⁹⁴ Hacker und Skell formulieren unter anderem: *Bei beruflichen Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter [...] können die interindividuellen Unterschiede beträchtlich sein.* Sie plädieren zur Erhebung der Lernvoraussetzungen für *psychodiagnostische Verfahren* und schreiben, dass eine *Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen der Lernfähigkeitdiagnostik [...] Gegenstand von Spezialdarstellungen sein* muss (vgl. Hacker/Skell 1993, 40f.).

⁹⁵ Siehe auch Bergmann 1996, 173.

1.6.2.2 Die Beurteilung der Handlungsregulationstheorie

Momentan ist die Handlungsregulationstheorie trotz ihrer Kritik bzw. Mängel dasjenige betriebspädagogische Modell, welches am ehesten eine Antwort auf die neuen technologischen sowie arbeitsorganisatorischen Herausforderungen zu geben vermag. Die herkömmlichen Weiterbildungskonzepte wie einfache Weiterbildungsformen des Vormachens und Nachmachens oder externe Seminare können allein nicht den heutigen Herausforderungen genügen. Die Handlungsregulationstheorie hingegen verbindet die Ausführung einer Handlung mit ihrer geistigen Durchdringung. Somit ist sie zur Grundlage von Lernkonzepten geworden, indem sie versucht, den neuen Anforderungen technologisch anspruchsvoller, funktionsintegrierter Arbeitsplätze gerecht zu werden.

Im Rahmen dieser Arbeit werden im Abschnitt 5.5 entsprechende weiterführende Weiterbildungsmethoden als Formen des arbeitsplatzgebundenen Lernens dargestellt.

1.7 OE

Es gibt wie bei PE eine Vielzahl von Definitionen von OE.⁹⁶ Als eine erste Annäherung im Kontext dieser Arbeit wird OE folgendermaßen definiert:

„[...] [unter] Organisationsentwicklung [...] [ist ein] längerfristig angelegte[r], organisationsumfassende[r] Entwicklungs- und Veränderungsprozeß von Organisationen und [...] [den darin] tätigen Menschen [zu verstehen]. Der Prozeß beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).“ (Bauer-Sternberg/Schaper 1994, 423)⁹⁷

Es handelt sich um die Initiierung eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses hin zu einer Problemlösung, die nicht als statisch, sondern als vorläufig betrachtet und stets aufs Neue in einen Reflexionsprozess eingebracht wird. Becker und Langosch machen deutlich, dass in der OE Schwierigkeiten als Herausforderun-

⁹⁶ Eine Übersicht über 50 unterschiedliche Definitionen der OE gibt Trebesch 1982, 37-62.

⁹⁷ Vgl. 'Leitbild und Grundsätze der Gesellschaft für Organisationsentwicklung' (vgl. Gesellschaft für Organisationsentwicklung o.J., 1ff.).

gen verstanden werden, wodurch positive Veränderungen erst möglich werden (vgl. Becker/Langosch 2002, 21). Zudem gehen sie auf die Notwendigkeit ein, dass die OE die Betroffenen in die Lösung ihrer eigenen Probleme in der Organisation nicht nur am Rande einbezieht, sondern dass sie maßgeblich an der Problemlösung beteiligt werden (vgl. ebd., 29f.).

„Es spricht vieles dafür, dass der arbeitende Mensch sich mehr engagieren würde, dass er gern mit anderen zusammenarbeiten möchte und dass er einen Sinn in seiner Arbeit finden würde, wenn er wirklich beteiligt werden könnte.“ (ebd., 11f.)

Diesen Gedanken führen Lindner und Vater noch weiter aus, indem sie auf die Beziehung zwischen OE-Berater, auch *Change Agent* genannt, und Mitarbeiter eingehen, wobei der OE-Berater dem Mitarbeiter Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Der OE-Berater liefert keine fertigen Lösungsansätze, sondern zeigt dem Mitarbeiter Wege auf, selbst Lösungen für Probleme zu finden (vgl. Lindner/Vater 1986, 147f.; Fauth-Herkner/Wiebrock 2001, 292). Dieses Prinzip der Partizipation spielt beim Umgang mit Widerständen eine wichtige Rolle.⁹⁸

Nach Becker und Langosch ist das Ziel von OE, sich an die Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Umwelt aktiv und flexibel anzupassen. Dazu gehören Veränderungen des Marktes, ein verschärfter Wettbewerb, eine kürzere Lebensdauer von Produkten (vgl. Becker/Langosch 2002, 3, 7).⁹⁹ Ferner wird OE notwendig, um im Sinne der Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit eines Unternehmens seine bürokratischen Strukturen zu überwinden. Diese sind unter anderem gekennzeichnet durch eindeutige, unverrückbare Machtverhältnisse, Arbeitsteilung, zentrale Planung sowie Kontrolle und verhindern Verhaltensweisen wie Offenheit, Initiative sowie Spontaneität, die für konstruktive Problemlösungen im internationalen Wettbewerb benötigt werden. Schließlich verweisen die Autoren darauf, dass mit Hilfe von OE auch den Bedürfnissen der Individuen einer Organisation Rechnung getragen werden muss, um sie zu motivieren und darüber hinaus zu kooperativer Zusammenarbeit anzuregen. Beobachtbar in

⁹⁸ Vgl. Abschnitt 4.4.

⁹⁹ Im Hintergrund steht die Auffassung von Organisation als einem offenen System, das sich entsprechend der Anforderungen der Umwelt verändert (vgl. Minssen 1993, 47); siehe auch Fußnote 101; Oechsler/et al. 2001, 18ff..

Unternehmen sind Desinteresse, Konkurrenzdenken genauso wie Existenzangst.

Desinteresse wird bei Becker und Langosch als ein gesellschaftliches Phänomen beschrieben:

„Es mag sein, dass dieses Desinteresse – vor allem bei einem Teil der jüngeren Generation – weitgehend außenbedingt ist. Bei den Älteren war das anders; sie mussten etwas aufbauen. Für die Jüngeren ist das nicht nötig, oder – wie sie sagen: Es bringt nichts! Es ist alles schon da. Der Wohlstand ist selbstverständlich.“ (ebd., 9)

Konkurrenzdenken in Unternehmen zeigt sich anhand eines zunehmenden Ich-Denkens, anhand von Taktieren statt offener Kommunikation, an hierarchischem Denken und Ressortegoismus. Becker und Langosch sehen die Ursachen dafür in der Gesellschaft und der Sozialisation begründet:

„Wir sind von Kindheit und Schulzeit daran gewöhnt, in der Ich-Form zu denken und zu handeln. Die Einzelleistung wird belohnt. Das ‚Wir‘-Denken ist unterentwickelt.“ (ebd., 9)

Existenzangst beschreiben sie als ein schwer fassbares und wenig bewusstes Gefühl; *etwas, was viele nicht wahrhaben wollen* (vgl. ebd., 9).

Für Becker und Langosch ist es eine Tatsache, dass heute notgedrungen die ursprünglichen Bedürfnisse (entsprechend den anthropologischen Grundannahmen der OE), nämlich die Sehnsucht nach Engagement, der Wunsch nach Gemeinschaft und die Suche nach Sinn, verkümmern. Sie werden durch die Sozialisation, gesellschaftlichen Veränderung sowie Arbeitsbedingungen, eher verdrängt als gefördert. Stattdessen kommt es zu Demotivation, Konkurrenzdenken und Existenzangst.¹⁰⁰ Es stellt sich die Frage, ob allein die Veränderung der Arbeitsbedingungen durch OE, wie Becker und Langosch behaupten, diese Sehnsucht aufs Neue zu wecken vermag oder ob nicht die ‚Außenbedingungen‘ viel stärker wirken und die gewünschten Veränderungen im Unternehmen auch weiterhin verhindern. Sind die Gesellschafts- und Sozialisationsbedingungen letztendlich nicht stärker und prägender als die OE? Wenn ja, welche Möglichkeiten

¹⁰⁰ Nieheus bezeichnet Demotivation auch als *innere Kündigungen* (vgl. Nieheus 1994, 140).

der Veränderungen hat die OE dann noch? Wirkt sie gar auf die Gesellschaft zurück und verändert sich dadurch?

In diesem Zusammenhang ist das zu Grunde gelegte Menschenbild der OE wichtig:¹⁰¹

„Dieses Menschenbild setzt sich aus einer ganzen Reihe von Einzelannahmen zusammen und zeichnet den Menschen u.a. als lern- und entwicklungsfähig, multi-motiviert sowie erfahrungs- und situationsbeeinflusst. Überdies sieht es ihn als ‚ganzheitliches Wesen‘, das nicht in isoliert zu betrachtende Teilbereiche aufgelöst werden kann [...].“ (Gebhardt 1989, 195)

Die Ziele der OE sind schon in der Definition zu Anfang des Abschnitts angeklungen. Zusammenfassend teilen sie sich in zwei Bereiche:

„Zu 1. Verbesserung der Produktivität der Organisation [Effektivität] im weitesten Sinne bedeutet:

- Erhaltung oder Steigerung der Flexibilität
- Förderung der Innovationsbereitschaft
- Förderung der Lernfähigkeit des Systems.

Zu 2. Verbesserung der [erlebten] Arbeitssituation der beteiligten Menschen [Humanität] im weitesten Sinne bedeutet:

- mehr Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten
- mehr Handlungs- und Entscheidungsspielraum
- mehr Mitwirkung an Beratungs- und Entscheidungsprozessen.“
(Becker/Langosch 2002, 16)

Die Unterziele der OE lassen sich mit den drei Stichworten Antizipation, Partizipation und Emanzipation ausdrücken. *Ziel der OE ist letzten Endes, die Arbeit für alle Beteiligten ‚sinnvoll‘ zu machen* (vgl. ebd., 17).

¹⁰¹ Dahinter steht die Annahme der klassischen OE, dass der Mensch prinzipiell veränderungswillig und –fähig ist. Die klassische OE geht im Wesentlichen auf die sozialpsychologische Feldtheorie von Kurt Lewin zurück. In dem jüdischen Milieu, dem Lewin entstammt, wird die Veränderungswilligkeit und –fähigkeit des Menschen vorausgesetzt. Demgegenüber geht die systemische Organisationsberatung, welche sich auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann beruft, von der Unwilligkeit und der Trägheit des Menschen gegenüber Veränderungen aus (vgl. French/Bell 1990, 42).

Lewin, der als Urvater der OE betrachtet wird, erklärt in seinem Phasenmodell, wie in Organisationen bleibende Veränderungen bewirkt werden können. Lewin hat darauf hingewiesen, dass sich Änderungen

„immer im Zusammenhang mit emotionalen Widerständen und Stabilisatoren, die erst ‚aufgeweicht‘ und labilisiert werden müssen, [vollziehen,] ehe bestimmte Einstellungs- und Verhaltensänderungen möglich werden.“ (ebd., 57)

Daher hält Lewin die folgenden Phasen bei OE-Prozessen und im Umgang mit Widerständen für nötig:¹⁰²

Phase 1:	<i>unfreezing</i> auftauern, in Frage stellen, Motivation für Änderung wecken
Phase 2:	<i>moving</i> verändern, in Bewegung setzen, neue Verhaltensweisen und Arbeitsabläufe entwickeln
Phase 3:	<i>refreezing</i> einfrieren, veränderte Verhaltensweisen und veränderte Verhältnisse stabilisieren und integrieren

Abb. 7: Das Phasen-Modell von Kurt Lewin. In: Becker/Langosch 2002, 58.

Im vorigen Abschnitt sind die beiden oft als gegensätzlich angesehenen Ziele der OE, die Leistungsoptimierung und die Humanisierung, aufgeführt worden. Für die OE ist aber gerade die Annahme ausschlaggebend, dass sich diese beiden Ziele nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich wechselseitig bedingen (vgl. ebd., 13). Diese Harmoniethese legt einen festen Grundstein für die OE.

In Deutschland hat die OE seit den 60ern an Aufmerksamkeit gewonnen.

„Nach anfänglicher Euphorie setzte Ernüchterung ein, die zu einem abgewandelten Ansatz geführt hat, der sogenannten ‚Praktischen OE‘. In deren Rahmen erfolgte eine ‚Pragmatisierung‘ der OE.“ (Zeyer 1996, 25f.)

In der Vergangenheit wurden in der Praxis oft nur einzelne Methoden der OE angewandt und die Grundsätze und Kerngedanken vernachlässigt. Das bedeutet, die Besonderheit wurde übergangen, dass OE eben nicht nur einzelne Facetten einer Organisation berührt, sondern allumfassend ist. Darin liegt ein Ursprung für Widerstände. Im Zuge dieser Entwicklung zeigt sich, wie wichtig es ist, in jeder Phase der OE mit der richtigen Strategie gegen Widerstände anzu-

¹⁰² Vgl. auch Krings/Ruhnau 1996, 13.

gehen. Es wird nur selten Erfolg in der OE eintreten, wenn sporadisch irgendeine aktuelle Methode ausgewählt wird. Deshalb müssen sich die OE-Verantwortlichen von Anfang an neben den eigentlichen OE-Maßnahmen ebenso mit den Widerständen auseinandersetzen. Dabei dürfen sie die Widerstände nicht bekämpfen, sondern müssen mit ihnen arbeiten und ihre positiven Kräfte nutzen (van Rijn 1987, 53).¹⁰³ Wenn sie sowohl spontan als auch strategisch mit angemessenen Präventivmaßnahmen und Interventionen auf Widerstände reagieren, gleichzeitig auf aktuelle Bedürfnisse der Mitarbeiter eingehen und dabei für neue Ideen offen sind, haben sie eine Chance auf Erfolg.¹⁰⁴

1.7.1 PE und OE im Integrationsverbund

Indem sie die Einsichten der klassischen OE aufnimmt, ist die PE in ihrer *Integrationsphase* angekommen. Sie erweitert ihr Repertoire an pädagogischen Maßnahmen um die Interventionsarten der OE (vgl. French/Bell 1994, 124ff.). Die Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilungen nehmen vor allem eine Beraterfunktion wahr. Sie verstehen sich als Prozessberater, welche die Betroffenen zu Beteiligten machen, um gemeinsam mit ihnen Problemlösungen zu finden. Im Mittelpunkt des Interesses personalentwickelnder Maßnahmen steht nicht mehr der einzelne Mitarbeiter, sondern größere Arbeitseinheiten bzw. –gruppen.¹⁰⁵

„In der *Integrationsphase* gilt es auch, wieder, ‘on the job’ - Lernformen zu entwickeln und sich von der Vorstellung zu verabschieden, daß Lernen ausschließlich in Seminaren passiert.“ (Piper 1991, 3)¹⁰⁶

1.8 Widerstände in der OE

Bei Versuchen, in unterschiedlichen Organisationen und Institutionen OE-Maßnahmen durchzuführen, treten sehr häufig Widerstände gegen Veränderungsversuche auf. Diese Widerstände kommen hauptsächlich von den Mitarbei-

¹⁰³ Vgl. Abschnitt 1.8.5.

¹⁰⁴ Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.

¹⁰⁵ Siehe auch Koeppel/Heberer 1996, 57f.; Abschnitt 2.3.

¹⁰⁶ Vgl. Abschnitt 1.6.

tern der Basis, sind jedoch ebenfalls von Seiten der Führungsebene beobachtbar. Ein kritischer Zeitpunkt bei OE-Prozessen ist die Anfangsphase. Dort werden die Weichen gestellt. Daher treten die meisten Widerstände bereits hier auf (vgl. Bauer-Sternberg/Schaper 1994, 422). Sind Widerstände aus der Anfangsphase erst einmal überwunden, liegen die Chancen für erfolgreiche OE-Maßnahmen ungleich höher. Trotzdem gibt es in späteren Phasen keine Sicherheit vor Widerständen. Die Widerstandsbereitschaft kann sich während des gesamten Veränderungsprozesses in beide Richtungen ändern und zu charakteristischen Folgen führen.¹⁰⁷

Die Anwender von OE fragen sich beim Auftreten von Widerständen naturgemäß am häufigsten, was sie dagegen tun können und wie die Maßnahmen letztendlich zum Erfolg geführt werden können. Es geht dabei um mögliche Interventionen gegen die Widerstände. Zum einen sind das Interventionen, die im Vorfeld Beachtung finden müssen, damit es nach Möglichkeit erst gar nicht zu Widerständen kommt oder um diese, wenn sie doch auftreten, so gering wie möglich zuhalten. Zum anderen geht es um Interventionen, die eingesetzt werden können, um bestehende Widerstände aufzulösen. Oft überschneiden sich diese beiden Formen der Interventionen, d.h., sie dienen sowohl zur Vorsorge als auch zur Behandlung.

1.8.1 Arten von Widerständen

In dieser Arbeit wird nur Bezug genommen auf die Widerstände, die bei OE-Prozessen auftreten, wobei einiges zugleich auch auf andere Widerstandssituationen übertragbar ist.

Doppler und Lauterburg haben festgestellt, dass es keine Veränderung ohne Widerstand gibt:

„Widerstand gegenüber Neuem, Veränderungen ist etwas ganz Normales und Alltägliches. Wenn bei einer Veränderung keine Widerstände auftreten, bedeutet dies, daß von vornherein niemand an ihre Realisation glaubt.“

¹⁰⁷ Vgl. auch Heintel 1993, 23.

Nicht das Auftreten von Widerständen, sondern deren Ausbleiben ist Anlaß zur Beunruhigung!“ (Doppler/Lauterburg 1994, 212f., zitiert nach Brühwiler 1996, 174)¹⁰⁸

Obwohl Widerstände praktisch bei jeder Veränderung auftreten, gibt es gewisse Situationen, Gegebenheiten oder Aktionen, die Widerstände besonders begünstigen.¹⁰⁹

Van Rijn definiert Widerstand gegen Veränderung folgendermaßen:

„Die Schlußfolgerung wird gezogen, daß bei einer positiven Einstellung der Umgebung in bezug auf Widerstände des Teilnehmers, dieser Veränderungsmöglichkeiten erfährt und so bewußter in der Lage ist, zu tun, was er eigentlich will.“ (van Rijn 1987, 47)

Hieraus lässt sich erkennen, wie wichtig der richtige Umgang mit Widerständen ist, um eine positive Entwicklung zu bewirken.¹¹⁰

Es existieren verschiedene Erscheinungsformen von Widerständen. So hat van Rijn mindestens vier Arten von Widerständen unterschieden:

„1. Widerstand gegen Veränderungsziele, 2. Widerstand gegen die Mittel, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden sollen, 3. Widerstand gegen bestimmte Interaktionsweisen der Therapie, 4. Widerstand gegen das Modell vom Funktionieren des Menschen.“ (ebd., 49)¹¹¹

Je nach der Art des Widerstands sind andere Interventionen sinnvoll. Zudem können sich Widerstände nach der Art der Ausdrucksformen, in denen sie sich bemerkbar machen, unterscheiden. Darunter fallen z.B. die Unterscheidung nach latentem und offenem Widerstand, nach der Art oder dem Grad der Betroffenheit der *Widerständler* oder nach der Art der Gründe, die zu den Widerständen führen. Letztere Unterscheidung kommt der Unterscheidung von van Rijn nahe.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen Stoffels, der den Beziehungsaspekt von Widerständen betont, steht, dass

¹⁰⁸ Siehe auch Hammer/Stanton 1995, 126f..

¹⁰⁹ Vgl. Abschnitt 1.8.5.

¹¹⁰ Vgl. Abschnitt 1.8.4.

¹¹¹ Siehe auch Caspar/Grawe 1981, 349-384.

„es sich bei der Beschreibung von Widerstandshandlungen um die Schilderung eines Zusammenstoßes, eines Miteinander- und Gegeneinander-Ringens, eines Kampfes, eines Kräftevergleiches [handelt].“ (Stoffels 1986, 34)

Das bedeutet, der Widerstand kommt immer zwischen mindestens zwei Handelnden zum Ausdruck und wird von den jeweiligen Partnern innerhalb ihrer Beziehung unterschiedlich aufgefasst. Mit diesen Kräftevergleichen kann der bei Widerständen nicht unbedeutende Aspekt des Machtkampfes in Verbindung gebracht werden. Es wird deutlich, dass zum einen eine bestimmte Beziehung zwischen zwei Partnern den Widerstand beeinflusst, dass aber zum anderen der Widerstand diese Beziehung beeinflussen und verändern, vielleicht auch verstärken kann.

Oft wird nicht vom direkten Widerstand gesprochen, sondern vom Gegenteil: der Akzeptanz oder entsprechend von der fehlenden Akzeptanz. Diese kann aber als eine Art Vorstufe zum Widerstand betrachtet werden. Bei der Betonung des Akzeptanzbegriffs wird nur unterschieden, ob einer Veränderung oder Entscheidung zugestimmt wird oder nicht, aber es sind keine differenzierten Haltungen der Zustimmenden erkennbar. So können Mitarbeiter etwas akzeptieren und sich dabei entweder damit identifizieren oder dem gleichgültig gegenüberstehen. Die meisten Widerstandsmerkmale bzw. Ausdrucksformen signalisieren ein gewisses Desinteresse. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl weiterer Muster, die z.B. während Schulungsmaßnahmen zu beobachten sind. Zeyer bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der Motivation ein. Der Grad der Motivation kann ausdrücken, ob jemand eine Veränderung aktiv unterstützt, sich dagegen wendet oder sich indifferent verhält (vgl. Zeyer 1996, 91f.). Erfolg wird in OE-Prozessen nur erzielt, wenn es weder Indifferenz noch Widerstände gibt. Das bedeutet, alle Mitarbeiter müssen motiviert hinter den Maßnahmen stehen, sonst können *Mitarbeiter-Blockaden* entstehen (vgl. Modrow-Thiel/et al. 1993, 85).

Insofern gilt Ignoranz von neuem ebenfalls als eine Art Vorstufe zum Widerstand. Oft sind in OE-Situationen, vor allem in den Anfangsphasen, *revolutionäre Spekulationen* zu beobachten (vgl. Bleses/et al. 1996, 75). Bei diesen Spekulationen wird selten das Beste angenommen. Meistens werden die Folgen und Er-

gebnisse so schwarz wie möglich gesehen. Wenn sich solcher Pessimismus ausbreitet, lassen Widerstände nicht lange auf sich warten.

Abschließend wird auf die Unterscheidung der Begriffe Konflikt und Widerstand eingegangen. Zeyer ist der Meinung:

„Wenngleich Konflikte und Widerstände in einem leicht nach-vollziehbaren Zusammenhang stehen, werden diese nur selten voneinander abgegrenzt. Grundsätzlich läßt sich eine Unterscheidung zwischen Widerständen und Konflikten dahingehend vornehmen, daß Konflikte betont auf einer `Interessenebene` stattfinden, wogegen Widerstände im Kern auf einer `Aktionsebene` erfolgen.“ (ebd., 324f.)

Das bedeutet, dass Konflikte schon wirken können, wenn noch nichts getan wurde oder noch nicht einmal etwas zu tun geplant war. Sie sind im Vorhinein aufgrund unterschiedlicher Interessen zwischen verschiedenen Parteien vorhanden, wohingegen Widerstände erst auftreten, wenn eine Aktion geplant, angekündigt oder durchgeführt wird. Doch werden Widerstände durchaus von bestehenden Konflikten beeinflusst oder können zu solchen führen.¹¹²

1.8.2 Gründe und Ursachen für Widerstände

Folgende Gründe beinhalten erste Ansatzpunkte, was zu vermeiden oder zu beachten ist, wenn gegen Widerstände interveniert wird.¹¹³ Da es bei OE immer um Strukturveränderungen geht, sind Widerstände meist vorprogrammiert. Das bedeutet:

„Neue Rollendefinitionen, andere Kompetenzabgrenzungen, Umverteilung von Einflußmöglichkeiten, Zugang zu Informationen, welche bisher zurückgehalten wurden, erzeugen, weil es solches in der Form nicht gab, Unsicherheit und daraus folgt: geringe Identifikation mit den gut gemeinten Ratschlägen des Beraters.“ (Lindner/Vater 1986, 147)

Einer der häufigsten Gründe für Widerstände ist in der Furcht und Angst vor allem Neuen und Unbekannten zu suchen. Dies ist in allen Lebensbereichen nor-

¹¹² Vgl. Abschnitt 1.8.3; so auch Koeppel/Heberer 1996, 46f..

¹¹³ Vgl. dazu ausführlich Kapitel 5.

mal und oft zu beobachten. Das beginnt bei der Ist-Analyse, die am Anfang einer OE steht:

„Man fühlt sich beobachtet, kontrolliert, wird verunsichert. Es ist daher notwendig, solche Ängste und Befürchtungen abzubauen.“ (Bleses/et al. 1996, 75)

Die Mitarbeiter können oft nicht absehen, welche konkreten Konsequenzen die OE-Maßnahmen für ihre Arbeit und ihr Leben haben werden.

„Je radikaler und einschneidender sich die Veränderungen auf Arbeits- und Lebensumstände auswirken, desto brutaler wird der Eingriff erlebt. Die ganz natürliche Reaktion darauf ist Angst und Abwehr. Widerstand entwickelt sich als natürlicher Mechanismus zum Schutz des bedrohten Sinngebildes.“ (Doppler 1991, 21)

Die gesamten Maßnahmen sind meist sehr komplex, so dass sie schwer zu durchschauen sind. Die Undurchschaubarkeit bringt Unsicherheit, weil die Mitarbeiter die Folgen nicht sicher abschätzen können. Aus dieser Unsicherheit, die mit Angst gepaart ist, entstehen Widerstände. Das Gewohnte und Vertraute wird nicht gern verändert. Jeder möchte sich lieber auf bekanntem, sicherem Terrain bewegen.

Schulungen jeglicher Art werden nicht nur im Zusammenhang mit OE durchgeführt. Jedoch sind gerade dort Widerstände vorprogrammiert. Einstellungen wie: „*auch das wird vorbeigehen*“ sind typisch (vgl. Randolph 1995, 59). Die Effektivität der Schulungen wird angezweifelt, was hauptsächlich daran liegt, dass ein Transfer des Gelernten für sehr unwahrscheinlich gehalten wird. Und oft treten Widerstände innerhalb eines Trainings genau dann auf, wenn wunde Punkte berührt werden. Der Teilnehmer fühlt sich in Bedrängnis (vgl. van Rijn 1987, 48f.).

„Generell gilt die Tendenz, ein bereits realisiertes Ausmaß individueller Zielerfüllung zumindest beizubehalten. Jeder potentielle oder aktuelle Entzug von Bedürfnisbefriedigung (Deprivation) wird vom Individuum als Bedrohung empfunden.“ (Böhnisch 1979, 88)

Wenn die verantwortlichen Vorgesetzten diese Angst und Furcht ignorieren und glauben, indem sie nicht hinschauen, sei dieses Problem wegzudenken, errei-

chen sie damit genau das Gegenteil. Die Widerstände werden massiver, wenn die Mitarbeiter sich in ihren Bedenken nicht ernst genommen fühlen. Die Gründe für die Bedenken sind häufig rational erklärbar, z.B. wenn negative Vorerfahrungen mit der Organisation bzw. mit einzelnen Verantwortlichen gemacht wurden. Tatsächlich reagieren die Skeptiker aber auf der emotionalen Ebene. Demnach sind logische Argumente, um die Bedenken zu zerstreuen, wenig angebracht und wirksam. Mit Logik lassen sich keine Gefühle ändern (vgl. Mohr/Frisch 1998, 68; Zeyer 1996, 325f.). Vor allem Gefühle werden in der Industrie oft nicht wahr- oder ernst genommen. Da sie sich aber auf das Verhalten der Mitarbeiter auswirken und somit die Ergebnisse eines Unternehmens beeinflussen, müssen sie durchaus ausgesprochen und beachtet werden (vgl. Becker/Langosch 2002, 192). Erst so lassen sich die Hintergründe der Widerstände verstehen und diskutieren. Bei der Diagnose ist somit äußerstes Fingerspitzengefühl mit den Mitarbeitern geboten. Die Partizipationsmöglichkeiten müssen genutzt werden.¹¹⁴ Ein gutes Beispiel führen Becker und Langosch an. Es zeigt, wie wichtig bei alledem das Einfühlungsvermögen ist:

„[...] Wieder verirrte sich eines Tages ein Mann ins Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor einem vermeintlichen Ungeheuer fürchteten. Aber statt ihnen seine Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, dass es wohl sehr gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann so ihr Vertrauen. Er lebte lange Zeit bei ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfachen Tatsachen lehren konnte, die sie befähigten, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen.

Hieran wird deutlich, dass 'Wahrheiten' allein nicht weiterhelfen. Einstellungen werden nicht durch Tatsachen verändert. Durch 'richtige Ratschläge' werden noch keine Handlungen ausgelöst. Und wenn Handlungen er-

¹¹⁴ Im Vergleich „nimmt die *Partizipation am Arbeitsplatz* in der Bundesrepublik eine relativ geringe Bedeutung ein. Aus dem Betriebsverfassungsgesetz 1972, das eigentlich der betrieblichen Ebene zuzuordnen ist, sind Mitwirkungs- und Beschwerderechte der Arbeitnehmer geregelt (§§ 81-86), was als Partizipation am Arbeitsplatz interpretiert werden kann. Diese Regelungen umfassen unter anderen Rechte auf Einsicht in die Personalakte, Information über den Arbeitsplatz betreffende Veränderungen, Erörterung möglicher Weiterbildung sowie ein Beschwerderecht des Arbeitnehmers, dem der Arbeitgeber nachzugeben hat“ (Liebel/Oechsler 1994, 418); vgl. auch Oechsler 2000, 86f.; Olfert 2003, 59-64.

folgen, bewirken sie nicht ohne weiteres das, was erwünscht ist.“ (Kopp 1979, 16, zitiert nach Becker/Langosch 2002, 27, nicht eingesehen)

In der Literatur geht es meistens um den Widerstand der Basis, doch gerade Führungskräfte haben Angst, vor allem auf der mittleren Ebene, Macht und Ansehen zu verlieren sowie Verantwortung abzugeben.

„Wer sich durch einen solchen Prozess in seiner Macht oder seinem Selbstverständnis *bedroht* fühlt, wird selbst dann das Projekt zu behindern versuchen, wenn er es aus sachlichen Erwägungen heraus für sinnvoll hält.“ (Fredrich 1996, 60)

Interessant an diesem Beispiel ist, dass die Vorgesetzten vom Verstand her die OE-Maßnahmen als gut erachten und sie grundsätzlich unterstützen würden, wenn da nicht die Gefahr wäre, die eigene Macht einzubüßen. Den Vorgesetzten ist nicht bewusst, dass sie zwar eine Art der Verantwortung abgeben, dafür aber neue Verantwortung und neue Aufgaben übernehmen, die nicht weniger anspruchsvoll sind, z.B. wenn sie als Prozessberater, Koordinator oder Teamleiter tätig werden (vgl. Randolph 1995, 66). Vor allem ist es für viele ältere Führungskräfte schwierig, sich von lang eingefahrenen und eingeübten Führungsstilen zu lösen (vgl. Wohlgemuth 1988, 224). Der Grund liegt dabei also nicht immer allein nur in den oben genannten Ängsten, sondern oftmals in der Macht der Gewohnheit und im fehlenden Verständnis. Den richtigen Umgang mit Macht zu lernen ist ein wichtiger Ansatzpunkt gegen die Widerstände von Vorgesetzten. Zu wissen, dass es ganz verschiedene Arten von Macht gibt und dass durch OE-Maßnahmen zwar möglicherweise eine Form von Macht (ausgedrückt in der Hierarchie) aufgegeben werden muss, aber dafür eine neue Form von Macht gewonnen wird, kann dazu beitragen, die Akzeptanz von OE-Maßnahmen auf Seiten der Vorgesetzten zu steigern.

Macht kann noch in einem anderen Zusammenhang zu Widerständen führen, nämlich wenn Veränderungsprozesse mit Hilfe von Machtmitteln und Zwang umgesetzt werden (vgl. Becker/Langosch 2002, 188f.). Im Grunde widersprechen solche Vorgehensweisen den Prinzipien der OE. Trotzdem wird beobachtet, dass die Vertreter der OE-Prozesse alle Macht und Mittel daran setzen, Veränderungen in ihrem eigenen Sinne umzusetzen, gerade wenn erste Widerstän-

de auftreten. Es kommt aber auch vor, dass faule Kompromisse gemacht werden, weil eine Angst vor Abwehrreaktionen besteht, anstatt vorab eben diese mit den Betroffenen anzusprechen (vgl. Doppler 1991, 21). Die vorgenannten Vorgehensweisen können jedenfalls die Widerstände nicht eliminieren, sondern verstärken diese gar.

Wenn die Führungsebene OE-Prozesse stoppt oder im Sande verlaufen lässt, sind nicht immer die Machtaspekte ausschlaggebend. Die Komplexität von OE kann zu einer Überforderung der Unternehmensleitung führen. Führungskräfte haben das Gefühl, dass sie die *Kontrolle* über die Geschehnisse verlieren und büßen damit ihr Selbstbild von Führung ein. Sie glauben, die Folgen nicht mehr absehen und beeinflussen zu können. Die einzige Möglichkeit, wieder die nötige Kontrolle zu gewinnen, sehen sie im Behindern der OE-Prozesse (vgl. Fredrich 1996, 59). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Prozess möglichst überschaubar zu gestalten.

Widerständen von Mitarbeitern liegen die unterschiedlichsten Formen von Misstrauen zu Grunde (vgl. Zeyer 1996, 301). Misstrauen breitet sich z.B. aus, wenn sich der Führungsstil im Unternehmen abrupt ändert. Das Unternehmen kann nicht von heute auf morgen von einem autoritären zu einem demokratisch-partizipativen Führungsstil wechseln, ohne Misstrauen zu schüren. Das bedeutet, dass ein bisher autoritär geführtes Unternehmen einige Vorbereitungszeit und Übergangszeit benötigt, bevor damit begonnen werden kann, partizipative Formen der OE einzuführen. Genauso wenig sollten zentralistisch dezentrale Entscheidungsstrukturen eingeführt werden, wo Mitarbeiter weitgehend selbst entscheiden dürfen, aber nur in dem Maße, in dem die Führung das gerne sieht (vgl. Kühl 1997, 9-13).

Der Informationsfluss kann ebenfalls zu Misstrauen führen, wenn er nicht richtig und kritisch genutzt wird. Durch eine Organisationsanalyse hat die Unternehmensleitung stets einen Informationsvorsprung, den sie sehr behutsam wieder an die Mitarbeiter zurückfließen lassen muss. Sowohl einseitig positive und unkritische Informationen als auch eine einseitige Propaganda, bei der keine möglichen Gefahren oder Nachteile genannt werden, führen unweigerlich zu Misstrauen. Mohr und Fritsch halten Kommunikation für den entscheidenden Punkt

für Akzeptanz von Restrukturierungsmaßnahmen (vgl. Mohr/Fritsch 1998, 67). Nach ihrer Meinung ist es von großer Wichtigkeit, dass über Änderungsvorhaben ausreichend und klar informiert wird. Mangelhafte, einseitige oder gar falsche Informationen müssen vermieden werden, um Widerstände zu verhindern. Hier muss auf Ausgewogenheit und Ehrlichkeit geachtet werden.¹¹⁵

Ein weiterer einschneidender Hinderungsgrund bei Veränderungsabsichten ist, dass die OE immer Einstellungsänderungen von Mitarbeitern fordert. Einstellungen möchte jedoch keiner gerne ändern. Denn Einstellungsänderungen erfordern Zugeständnisse, die von den Mitarbeitern oft nicht gemacht werden wollen oder können. Deshalb treten besonders in dieser Phase häufig Widerstände auf (vgl. Böhnisch 1979, 128). In diesem Zusammenhang wird wiederum sichtbar, dass Veränderungswiderstand meist nicht rational sondern emotional motiviert ist (vgl. Schreyögg 1998, 54). Hierbei macht es sich besonders negativ bemerkbar, wenn aus Zeitersparnisgründen oder infolge mangelhafter Planung die *unfreezing-Phase* verkürzt wird oder ganz wegfällt, was in der Praxis häufig der Fall ist (vgl. Dopfer 1991, 21; Kühl 1997, 8).¹¹⁶

Abschließend weisen Becker und Langosch daraufhin, dass es ein Problem darstellt, wenn entweder die Ziele oder die Methoden von OE einseitig betont und verwirklicht werden. OE kann nur effektiv sein, wenn sowohl die Inhalte (Ziele) als auch die Vorgehensweisen (Methoden) Berücksichtigung finden. Werden nämlich die Ziele überbetont und die Methoden vernachlässigt,

„läuft [man] Gefahr, mit Macht oder manipulativen Methoden die Organisation umzukrempeln und den Mitarbeitern ‚Mitwirkungsrechte‘ und ‚freien Handlungsspielraum‘ zu verordnen, den diese gar nicht wollen. Und umgekehrt: Wer nur die partizipative Vorgehensweise praktiziert, OE also nur als Methode versteht und die wesentlichen Ziele - produktive Veränderung der Organisation und Kreativität der Mitarbeiter - außer acht lässt, dem kann es passieren, dass die Beteiligten - auf ihre Kompetenzen pochend, sich selbst bescheidend oder sich selbst bestätigend - die Organisation unproduktiv verändern in Richtung auf noch mehr Bürokratie und hierarchische Abhängigkeiten.“ (Becker/Langosch 2002, 15f.)

¹¹⁵ Vgl. Abschnitt 4.5; so auch Koeppel/Heberer 1996, 54f..

¹¹⁶ Vgl. Abb. 7.

Somit sind Widerstände gegen die intendierten Änderungen zu erwarten, wenn die Ziele oder Methoden von OE vernachlässigt werden.

1.8.3 Scheitern der OE-Maßnahmen

Im Grunde ist es das Ziel von OE eine grundlegende Veränderung verschiedener Zustände im Unternehmen zu erreichen, wobei es nach Beendigung der jeweiligen Maßnahmen keine Rückschläge geben darf. Aber das Resultat, mit dem am ehesten gerechnet wird und das am häufigsten auftritt, ist das Scheitern der OE-Maßnahmen. Erfolgreiche Ergebnisse sind eher die Ausnahme als die Regel. Wenn OE-Prozesse zu anhaltenden Ergebnissen führen sollen, ist nicht nur die Akzeptanz der Mitarbeiter und Führungskräfte ausschlaggebend, sondern es wird von allen beteiligten Seiten enormes Durchhaltevermögen verlangt. Deshalb müssen die Beteiligten motiviert hinter den Maßnahmen stehen, sich dafür einsetzen und mitarbeiten. Es gibt viele Maßnahmen, die nicht funktionieren können, wenn nicht alle mitmachen (vgl. Nellessen 1996, 64f.).

Die Mitarbeiter reagieren häufig deshalb mit Widerständen, weil sie in der Vergangenheit oft beobachten mussten, wie Innovationen oder Veränderungen am Ende doch keine bleibende Verbesserung gebracht haben.

Wenn die Widerstände zu groß und zu resistent erscheinen, als dass sie zu überwinden wären, dann ist die Versuchung sehr groß, die OE-Maßnahmen abzubrechen, bevor irgendwelche Erfolge zu verzeichnen sind. Kühl spricht davon, dass 80% der Projekte gescheitert sind. Und Kühlmann zitiert aus einer Studie von Thom und Brölingen, dass 80% der befragten Organisatoren den *Änderungswiderstand der betroffenen Personen* als häufigstes Problem nennen (Kühlmann 1988, 69, zitiert nach Kühl 1997, 5).¹¹⁷

Das Scheitern von OE-Maßnahmen gibt den Betroffenen wiederum Anlass dazu, am Erfolg von weiteren geplanten OE-Versuchen zu zweifeln. Dies führt unweigerlich zu vermehrtem Widerstand. Es entwickelt sich ein Teufelskreis, der nur schwer zu durchbrechen ist. Die Mitarbeiter erinnern sich an die gescheiterten

¹¹⁷ Vgl. auch Thom/Brölingen 1982.

Maßnahmen und sehen somit für die folgenden geplanten Vorhaben keine Erfolgchance.

„Es droht die Gefahr, dass im Unternehmen eine Atmosphäre entsteht, in dem grundlegendere Veränderungsprozesse immer wieder abgebrochen werden, ohne sich über die tiefersitzenden Gründe für dieses Abbrechen zu verständigen. Es kann eine Atmosphäre entstehen, in dem das Management an der Widerständigkeit der Mitarbeiter zu verzweifeln droht und die Mitarbeiter das Verhalten des Management [sic!] im Wandlungsprozess als permanent widersprüchlich wahrnehmen.“ (Kühl 1997, 15)

Gescheiterte OE-Maßnahmen haben außerdem zur Folge, dass das Unternehmen den Anforderungen der sich schnell ändernden Umwelt und dem Konkurrenzdruck nicht mehr gewachsen ist (vgl. Randolph 1995, 69).

1.8.4 Folgen im Unternehmen

Treten Widerstände gegen OE-Prozesse auf, kann das unter anderem für die OE-Verantwortlichen dazu führen, dass sie sich dieser Verantwortung nicht mehr gewachsen fühlen und schlimmstenfalls das Unternehmen verlassen. In diesem Fall ist allgemein eine zunehmende Fluktuation, Reibung unter den Mitarbeitern und allgemeine Unruhe zu beobachten. Das Verhältnis unter den Mitarbeitern (Führungskräfte nicht ausgeschlossen) wird in vielerlei Hinsicht unter den Widerständen leiden. Gerüchtebildung wird auf der Tagesordnung stehen, Intrigen und allgemein weniger Kooperation werden das Arbeitsklima erschweren. *Abstimmungsprozesse werden zunehmend ineffizienter und ineffektiver. Unter Umständen führt dies auch zu teuren Streiks* (vgl. Zeyer 1996, 332).

Widerstände bringen eine große Ausbreitungsgefahr mit sich. Selbst zuvor gegenüber den Maßnahmen neutrale oder positiv eingestellte Mitarbeiter lassen sich von mehr oder weniger massiven Widerständen ihrer Kollegen anstecken. Vor allem Lustlosigkeit und Demotivation, Unsicherheit, Angst und Misstrauen werden zunehmend geschürt, wobei sich Unsicherheit und Misstrauen wie eine Spirale aufschaukeln - eines führt zum anderen und umgekehrt. Häufig führt die genannte Lustlosigkeit sowie Demotivation *bis hin zu psychischen und psychosomatischen Erkrankungen* einiger Mitarbeiter. Das gesamte Organisationsklima

verschlechtert sich. Es findet ein Vertrauensverlust statt, was dazu führt, dass nach einem Verantwortlichen gesucht wird, dem die Schuld zugewiesen werden kann (vgl. Becker/et al. 1998, 61ff.; Krings/Ruhnau 1996, 25f.).¹¹⁸

Widerstände können zu weitreichenden Konflikten führen, z.B. zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, aber auch zwischen Mitarbeitern mit unterschiedlichen Auffassungen über die Veränderungsmaßnahmen. Dabei lassen sich z.B. latente und offene Konflikte oder Sach- und Beziehungskonflikte unterscheiden. Sie haben alle negative Einflüsse auf das Klima im Unternehmen und auf weitere Veränderungsziele. Konflikte können eskalieren, worunter einzelne Mitarbeiter genauso wie das ganze Unternehmen langfristig - wenn nicht für immer - leiden. Ungeklärte Konflikte verursachen unternehmerisch betrachtet Kosten, denn sie fordern *von allen Beteiligten einen enormen Aufwand an Zeit, Kraft, Konzentration, Leistungsvermögen sowie Gesundheit*. Dies hat *schlechte Ergebnisse, Prozeßstagnation und Fehlentscheidungen* zur Folge (vgl. ebd., 25f.).

Somit behindern Widerstände die Nutzung von Energien, die *zum Teil nutzlos verschleudert oder überhaupt nicht frei* werden.

„[...] Die Kreativität und das vorhandene Potential des einzelnen werden so nicht genutzt, wodurch das Wachstum aller Betroffenen und somit auch der Organisation behindert bzw. verhindert wird.“ (Birmelin 1985, 119)

Somit werden gerade in Widerstände und Streit die meisten Energien investiert. Wenn dieselbe Zeit, Motivation, Begeisterung und derselbe Einsatz, der zur Bekämpfung der OE-Maßnahmen aufgewendet wird, in die OE-Maßnahmen einbracht werden würde, könnten die Maßnahmen zu viel schnelleren und tieferen Erfolgen führen. Stattdessen müssen die Verfechter der OE-Maßnahmen zusätzliche Energie investieren, um sich gegen die Widerstände durchzusetzen.

Bei OE ist die Weitergabe von Informationen in beide Richtungen, also von Führungskräften zur Basis und umgekehrt, von besonderer Bedeutung. Führungskräfte sind aus der Vergangenheit häufig nicht gewohnt, brisante Informationen an die Basis weiterzugeben.¹¹⁹ Sie beanspruchen eine Art Informationsmonopol.

¹¹⁸ Vgl. Abschnitt 3.5.

¹¹⁹ Vgl. Abschnitt 4.5.

Wenn sie ihren Widerstand zum Ausdruck bringen, indem sie von ihrer Seite aus empfindliche Informationen zurückhalten, wird dieses Informationsverhalten ebenso die Mitarbeiter der Basis beeinflussen und zwar insofern, dass diese nicht alle Informationen, die sie haben, nach oben zurückfließen lassen. Dann werden gute *Veränderungsvorschläge zu Abteilungsgrenzen, Verfahrenswegen und Entscheidungsmustern* zurückgehalten, wodurch der Fortschritt und die Entwicklung behindert bzw. aufgehalten wird (vgl. Randolph 1995, 64). Wenn die Mitarbeiter von der Unternehmensleitung kein uneingeschränktes und vorbehaltloses Informationsverhalten beobachten können, werden sie sich demzufolge weniger trauen, ihre Meinung auszudrücken, vor allem wenn ihre Auffassung von der der Vorgesetzten abweicht. Das alles kann verheerende Folgen haben, wie Boss aus eigener Erfahrung schildert:

„Hier wurde Wissen unterdrückt. Weder die Erkenntnisse über erfolgreiche Zusammenarbeitsmodelle noch die Erfahrung über die Bedeutungslosigkeit der Methoden wurden dem Vorstand mitgeteilt bzw. interessierten Projekten zur Verfügung gestellt.

Der Vorstand und alle interessierten Führungskräfte haben somit falsche Informationen bekommen und werden - fatale Konsequenz - falsche Schlüsse daraus ziehen und weiterhin in die falsche Richtung arbeiten (lassen).“ (Boss 1993, 33)

Ein großes Ziel, das durch OE verfolgt wird, nämlich bessere Teamarbeit und Teamentwicklung, wird durch Widerstände gehemmt. Ein Team kann nicht zusammenarbeiten, wenn es Mitglieder gibt, die sich vehement gegen Veränderungen und Entwicklungen im Team wehren. Ein Team kann nur funktionieren, wenn alle Teammitglieder an der Zusammenarbeit und dem Funktionieren des Teams interessiert sind und sich dafür einsetzen. Wenn sich kleine Gruppen bilden, weil einige für und einige gegen die Maßnahmen sind, entstehen die oben genannten Konflikte, die in Mobbing ausarten können. All dies sind wiederum Anzeichen und Merkmale für ein schlechtes Organisationsklima, wodurch erfahrungsgemäß mehr Mitarbeiter dazu bewogen werden, das Unternehmen zu verlassen, weil sie sich nicht wohl fühlen und sich nicht in ihren Ansichten berücksichtigt sehen. Das kann sowohl Befürworter als auch Gegner der OE-Maßnahmen betreffen. Wenn nun die Mitarbeiterschaft des Öfteren wechselt,

können OE-Maßnahmen wiederum nicht effektiv umgesetzt werden, weil dazu ein kontinuierliches *Dranbleiben* notwendig ist. Es wird deutlich, dass mehrere Aspekte ineinander greifen, sich gegenseitig bedingen und in einer Art Teufelskreis enden, aus dem nur schwer oder gar nicht zu enttrinnen ist.

Eng damit verknüpft ist der Zirkel der Schuldzuweisungen.

„[...] die Führungskräfte sagen, sie würden sich ja gerne verändern, aber `die da oben` verhindern es, oder leben es nicht vor [...] die Geschäftsführung ihrerseits erlebt, daß `die da unten` nichts verändern, daß sie nichts verändern wollen usw.“ (Fredrich 1996, 60)

Jeder schiebt die Schuld auf den anderen. Keiner ist in der Lage zu erkennen, was er dazu beiträgt, dass die OE-Maßnahmen nicht so greifen, wie sie geplant oder intendiert waren. Der Versuch einer Klärung der Schuldfrage wird meistens nicht möglich sein und bringt in dieser Form keinen Fortschritt. Das Unternehmen tritt auf der Stelle und bleibt somit hinter der Konkurrenz zurück. Denn *die Konkurrenz schläft nicht*. Sie wird sich weiterentwickeln und versuchen, die Marktstellung zu halten. Hier kommt wieder der Ausgangspunkt zum Tragen, dass das Unternehmen und vor allem die Mitarbeiter den sich wandelnden Verhältnissen, Anforderungen und Herausforderungen der Konkurrenz nicht gewachsen sind.

1.8.5 Positive Folgen von Widerständen

Neben den aufgezeigten negativen gibt es aber auch einige positive Folgen von Widerständen, die nicht zu unterschätzen sind bzw. für den Erfolg von OE ausschlaggebend sein können. Ohne Widerstände werden leicht wichtige Bedingungen übersehen, die notwendig sind, damit neue Systeme oder sonstige Änderungen in der Praxis funktionieren. Allerdings ist dafür der richtige Umgang mit den Widerständen von Nöten. Werden die Widerstände ignoriert, bestraft oder auf eine andere Weise falsch gehandhabt, können die positiven Folgen nicht auftreten und Blockaden entstehen, die das Gelingen der OE erst recht behindern (vgl. Brühwiler 1996, 175). Das bedeutet, dass der Widerstand als gegeben

akzeptiert und mit ihm, nicht gegen ihn gegangen werden muss, wie es Brühwiler ausdrückt.

„[...] Mit dem Widerstand, nicht gegen ihn gehen! Die unterschwellige emotionale Energie muss aufgenommen, d.h. zunächst einmal ernst genommen und sinnvoll kanalisiert werden. [...] Druck wegnehmen (dem Widerstand Raum geben)! Antennen ausfahren (in Dialog treten, Ursachen erforschen)! Gemeinsame Absprachen (Vorgehen neu festlegen)!“ (Brühwiler 1996, 175)

Van Rijn betont, dass Widerstände bei richtigem Umgang mit ihnen eine Funktion haben können und dass die Vorgesetzten die Widerstände als Hinweis nehmen müssen, dass die Mitarbeiter ein Problem mit der Veränderung haben. Mit diesen Problemen muss sich der Vorgesetzte auseinandersetzen, da es niemandem etwas nützt, die Abwehrhaltung zu verneinen oder zu durchbrechen. Möglicherweise geht der Vorgesetzte, ohne sich dessen bewusst zu sein, mit seinen Veränderungen an den eigentlichen Bedürfnissen der Mitarbeiter vorbei, weil etwas übersehen wurde oder vielleicht, weil sich mittlerweile die Gegebenheiten geändert haben. Deshalb muss den Mitarbeitern Raum und Sicherheit gelassen werden. Dabei ist wichtig, die Probleme mit den Betroffenen selbst zu erörtern, sie ihre Widerstände benennen und Störfaktoren bezeichnen zu lassen. Dafür ist ein direkter Kontakt mit den Mitarbeitern nötig, der durch persönliche formelle und informelle Gespräche und auch durch gemeinsame Arbeit geschaffen wird (vgl. van Rijn 1987, 47ff.). Wenn der OE-Berater und die zuständigen Führungskräfte richtig zuhören und reagieren, können Widerstände helfen, die Veränderungen kontinuierlich zu überprüfen und anzupassen - das ist ein Merkmal von OE.

Für die Führungskräfte ist es zumeist schwierig, wenn sie die Veränderungen nicht so durchführen können, wie sie es geplant hatten, vor allem wenn ihnen die Zeit im Nacken sitzt. Indem sie jedoch die Widerstände zum Anlass nehmen, möglicherweise die Veränderungsvorhaben zu korrigieren, können sie einem Scheitern der Maßnahmen entgehen (vgl. Mohr/Fritsch 1998, 68).

Wie bereits erwähnt, können Widerstände zu Konflikten führen oder mit ihnen einhergehen, wie bereits erwähnt wurde. Konflikte bringen dennoch auch positive Elemente hervor, z.B. Kreativität, Einigung und Energie (vgl. Preston/DuToit

1992, 51). Dafür ist aber die richtige Lenkung der OE-Berater und der Unternehmensleitung nötig. Die Kräfte, die zuvor in das Ausfechten der Konflikte investiert wurden, müssen nun gebündelt und in eine neue Richtung gebracht werden, damit die Energie für die OE-Prozesse genutzt wird.

Van Rijn sieht im Widerstand von vornherein einen positiven Prozess:

„Widerstand schließt alle die Kräfte ein, die dazu beitragen, das Lernen aus eigenem Verhalten in kritischen Momenten *zu fördern*; wohlgemerkt: zu fördern. Eine Voraussetzung dabei ist, daß der Trainer den Widerstand nicht negiert, sondern positiv darauf eingeht.

[...] ‘Es geht darum, dem Widerstand eine Prägnanzhöhe zu verschaffen, daß der Klient ihn aus eigener Kraft entdeckt.’ [Schneider 1985, 249]

[...] Eine positive Bewertung des Widerstandsbegriffes kann dazu führen, daß der Teilnehmer auf eine andere Art und Weise in die Lage versetzt wird, über mehr Handlungsalternativen als bisher zu verfügen. Er hat mehr Möglichkeiten im Hinblick auf die Durchführung von Veränderungen im Kommunikationssystem, welches er durch Widerstand instand gehalten hat. Er ist eher imstande, sich besser zur Wehr zu setzen, da er die Konsequenzen des eigenen Verhaltens immer stärker realisiert und andere, zufriedenstellendere Handlungsmöglichkeiten entdeckt.“ (van Rijn 1987, 51, 58f.)

Also hilft Widerstand, mehr und besser zu lernen sowie neue Handlungsalternativen zu finden. Das geschieht, wenn jeder sich mit seinen eigenen Widerständen auseinandersetzt. Nicht nur die Führungskräfte müssen richtig damit umgehen, sondern jeder muss für sich selbst die Hintergründe seines Widerstands erforschen. Das Ernst nehmen der Widerstände hilft demnach, die OE zu perfektionieren oder zumindest zu verbessern (vgl. Randolph 1995, 64).

Im anschließenden zweiten Kapitel wird zunächst charakteristisch dargestellt, wie ein Fertigungswerk in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg, insbesondere deren Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung, versucht, mit PE- und OE-Maßnahmen den permanent steigenden Anforderungen gerecht zu werden.

2. Bildungscontrolling sowie Weiterbildungsentwicklung in einem Fertigungswerk in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg

Im Folgenden geht es um die Analyse des Qualifikationsniveaus in sämtlichen Hierarchieebenen des Werkstattbereichs sowie um die Darstellung gezielter PE- bzw. OE-Maßnahmen, unter Berücksichtigung der Grenzen von PE sowie OE.

Die Entwicklungsgeschichte der letzten 10 Jahre in deutschen Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg zeigt eine Tendenz zu komplexen computergesteuerten Fertigungsanlagen. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Arbeitnehmer dieser Branche. Zum einen werden die bisher überwiegend von angelernten Mitarbeiter bedienten Handarbeitsplätze zunehmend weniger. Zum anderen steigen die qualifikatorischen Anforderungen an diejenigen Mitarbeiter, die die komplexen, computergesteuerten Anlagen bedienen.

2.1 Charakterisierung des untersuchten Unternehmens

Der Erfolg des von mir untersuchten Unternehmens in seiner mehr als hundertjährigen Geschichte ist in hohem Maße auf die Qualität seiner Erzeugnisse zurückzuführen. Bei der Qualitätssicherung kann sich das Unternehmen auf seine jahrzehntelangen Erfahrungen in der Präzisionsmengenfertigung stützen. Auch wenn sehr große Stückzahlen gefertigt werden, müssen die Erzeugnisse von gleichbleibend hoher Qualität sein. Das Unternehmen hat das Ziel, seine Leistungsfähigkeit zu erhalten bzw. zu steigern und mit mehr Eigeninitiative, verstärkter Teamarbeit sowie ausgeprägter Kundenorientierung auf seine Kunden einzugehen.

Daraufhin hat es 1991 aufgrund der permanent steigenden Anforderungen von Märkten und Kunden an das Unternehmen und seine Mitarbeiter den unternehmensweiten Prozess der kontinuierlichen Verbesserung, abgekürzt CIP (Continuous Improvement Process), initiiert. CIP verfolgt das Ziel der Schaffung einer sich ständig verändernden und lernenden Organisation. Getreu dem Motto

‘lebenslanges Lernen’ nimmt CIP Einfluss auf die Kultur im Unternehmen. Das Ziel kann nur erreicht werden durch eine umfassende

„Denk- und Handlungsweise, die darauf ausgerichtet ist, Verhaltensweisen, Systeme und Prozesse ständig zu verbessern. Der Istzustand muss permanent hinterfragt werden und zwar auf allen Ebenen und in allen Bereichen. Ziel dabei ist es, Verbesserungspotenzial zu erkennen und ohne Verzögerung umzusetzen. Daran wirkt jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter laufend mit. Hilfsmittel sind eine konsequente Lernstattarbeit und eine breitgestreute Teamausbildung.“ (o.A. 2001, 3)

Dabei sind interne sowie externe Kunden und Lieferanten mit einzubeziehen. Die CIP-Abteilungen müssen versuchen, das CIP Gedankengut zu integrieren und mit Methoden und Techniken umzusetzen.¹²⁰ Die CIP-Koordinatoren und -Moderatoren führen Workshops und Projekte in allen Werkstätten, Abteilungen und Bereichen durch. Durch ihre Arbeit und ihr eigenes Vorleben versuchen die CIP-Abteilungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in der Führung zu ändern und partnerschaftliche Zusammenarbeit im Unternehmen zu fördern. Das begünstigt die offene Kommunikation, die Stärkung der Selbstverantwortung sowie Eigeninitiative und Kreativität der Mitarbeiter.

Auf welche Weise die Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung des untersuchten Fertigungswerks versucht die vorgenannten Zielsetzungen umzusetzen, wird im Abschnitt 2.3 beschrieben.

2.2 Das untersuchte Fertigungswerk

Das untersuchte Fertigungswerk ist in dem Bereich - Motorsteuerung und Benzin – des Gesamtunternehmens eingegliedert. Heute werden vor Ort vor allem Kunststoffteile aus thermoplastischen Materialien und aus Gummi hergestellt. Diese Teile finden Verwendung in Komponenten und Systemen der Kraftfahrzeugindustrie. Zur Zeit sind circa 1400 Mitarbeiter im Fertigungswerk fest beschäftigt. Es gibt einen Angestellten- und Lohnempfängerbereich, wobei die Lohnempfänger im 3-Schichtbetrieb arbeiten.

¹²⁰ Vgl. Abschnitt 2.3.

Die Produktion unterteilt sich analog zu den Geschäftsfeldern in die Fertigungsbereiche Verbindungstechnik (FEB1) und Motorkomponenten (FEB2). Die Verbindungstechnik ist in vier und die Motorkomponenten sind in fünf Fertigungsgruppen (FEGs) unterteilt, die sich wiederum aus Fertigungsteams (TOP) zusammensetzen. Die Hilfsbetriebe und der Werkzeugbau sind im Bereich TEF (technische Funktion) zusammengefasst. Die technischen Abteilungen sind der Technischen Leitung (TL) und die übrigen Abteilungen sind der Kaufmännischen Leitung (KL) unterstellt.

Wie im vorherigen Abschnitt schon erwähnt, hat die CIP-Abteilung eine reichsübergreifende Rolle, und arbeitet somit mit allen Ebenen und Bereichen zusammen.

Die vereinfacht dargestellte Organisationsstruktur im untersuchten Fertigungswerk ist im Rahmen der folgenden Untersuchungen von Bedeutung.

2.3 Auftrag der Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung in dem untersuchten Fertigungswerk

Die Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung im Fertigungswerk geht auf Führungskräfte und Mitarbeiter bei anstehenden Veränderungsprozessen zu, und versucht diese dadurch zu unterstützen, indem sie 'Hilfe zur Selbsthilfe', d.h., Beratung und Prozessbegleitung, anbietet. So soll eine ganzheitliche Betrachtung sichergestellt werden. Die Abteilung versucht effiziente Werkzeuge für die vielfältigen Anforderungen und Aufgaben im Veränderungsprozess zu entwickeln (siehe nächste Seite). Außerdem versucht sie den Führungskräften und Mitarbeitern, die Chancen und den Nutzen von Veränderungen zu vermitteln und sie mit Beispielen zur Eigeninitiative anzuregen. Durch ihre methodische Vorgehensweise versucht sie das Denken in schnittstellenübergreifenden Geschäftsprozessen zu fördern. Dabei wird mit prozessnahen Messgrößen, d.h.: Qualität, Kosten, Antwortzeiten und Liefertreue, gearbeitet.

Im Folgenden werden die Aufgaben von CIP/Aus- und Weiterbildung aufgezählt, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind:

-
- Corporate Identity: Umsetzung von Geschäftsprozessanalysen
 - Zielentfaltungsprozess: Maßnahmeentwicklung, Begleitungsangebote und Beratung im Zielentfaltungsprozess und bei PE/OE-Veränderungsprozessen
 - Führungsverhalten: Reflexion/Coaching Führungsverhalten, Förderung TOP Teambildungsprozess, Moderatoren-/Prozessbegleiterbetreuung
 - Selbstbewertung: Selbstbewertung nach EFQM¹²¹, Förderung des Informationsaustauschs durch aktive Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Pinwände vor der Kantine, Standortzeitung und Mitarbeiterbefragungen)
 - Training: Durchführung Team-Training (Ausbildung von Moderatoren auf Projekt- und Prozessebene), Aus- und Weiterbildung zu OE-Prozessberatern (z.B. zuständig für die Beratung bei Konflikten mit den Konfliktparteien als externe, neutrale Berater und Führungsunterstützung am Standort), Organisation und Beratung von bereichs- bzw. abteilungsübergreifenden Seminaren mit 'Maßzuschnitt' und bei individuellen Weiterbildungsmaßnahmen, Unterstützung in der Lernstattarbeit (z.B. Förderung der Zusammenarbeit aller an Veränderungsprozessen beteiligter Mitarbeiter), Workshops mit Fertigungsteams und Moderation von

¹²¹ EFQM ist die Abkürzung für 'European Foundation of Quality Management' und ist ein Qualitätsmanagementsystem. Das System basiert auf Selbstbewertung und ist auf drei Säulen 1. Menschen, 2. Prozesse und 3. Ergebnisse gegründet. Zum einen gibt es Befähiger-Kriterien (enablers) und zum anderen Ergebnis-Kriterien (results) zwischen denen unterschieden sowie gewichtet wird. Die Bereiche sind: Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie, Ressourcen und Prozesse, Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung sowie Geschäftsergebnisse. Das EFQM-Modell soll helfen eigene Stärken, Schwächen und Verbesserungspotenziale zu erkennen.

Workshops (z.B. zur Problemlösung) (vgl. ebd., 5f., 18).

Um ständig steigenden Qualifizierungsanforderungen gerecht zu werden, hat CIP/Aus- und Weiterbildung eine Werks-Schule gegründet, die ein breitgefächertes Weiterbildungsangebot für die Mitarbeiter beinhaltet. Als ein wichtiges Instrument der Werks-Schule ist die Lernstatt. Sie setzt sich aus den Begriffen LERNen und Werk-STATT zusammen, Sie ist eine geeignete Methode zur gemeinsamen Problemlösung auf der Sach- und Verhaltensebene sowie zur Weiterentwicklung und Förderung des CIP-Gedankens. Deshalb wird sie im Interesse dieser Arbeit kurz erläutert.

2.4 Lernstatt als *Schulung vor Ort* zur Qualifikation und Integration

Das von der Cooperative Arbeitsdidaktik (CAD) entwickelte Lernstattmodell wurde 1973 von der BMW AG eingeführt, um ausländische Mitarbeiter durch arbeitsplatz- und umweltbezogene Sprachkenntnisse besser zu integrieren. Hintergrund für die Vermittlung der Sprachkenntnisse während der Arbeitszeit war, die geringe Inanspruchnahme der Volkshochschulkurse außerhalb des Betriebs.

Durch das schnelle Wachstum von BMW, wurde es notwendig, die neuen Mitarbeiter, unter anderem aus dem Handwerk und der Landwirtschaft, schnell und effizient anzulernen. Aus diesem Grund wurden die erfolgreichen Elemente der Sprachlernstatt, ebenfalls auf das Anlernen neuer Mitarbeiter angewandt. Bei den Unternehmen Hoechst und MAN entstanden in den darauffolgenden Jahren sogenannte *Anlernstätten* (vgl. BMW AG 1985, 9).

Die Einführung des Lernstattkonzepts 1981, vorerst als Pilotprojekt, im untersuchten Unternehmen basiert auf einer im Jahre 1979 vorgelegten Studie von der Zentralstelle für Sozialpolitische Projekte (SPP) des Unternehmens zu dem Thema: „*Der Lohnempfänger im technischen Wandel. Ein Beitrag zur fachlichen Weiterbildung.*“ Ziel der Studie war es, personalpolitische Folgerungen aus den Entwicklungstendenzen der Technologien abzuleiten (vgl. Zentralstelle SPP 1979, 1). Die technologischen Veränderungen haben unter anderem Auswirkungen auf die Arbeitsmittel (Werkzeuge, Maschinen, Anlagen), d.h., der Automati-

sierungsgrad von Maschinen und Anlagen nimmt zu. Das *Führen und Warten höherwertiger Anlagen und dispositive Tätigkeiten zeigen eine steigende Tendenz* (vgl. ebd., 11). Das heißt, für die Zukunft, dass sich in den kommenden Jahren für einen großen Teil der angelernten Mitarbeiter ein Qualifizierungsproblem darstellt, und daher eine fachliche Ausbildung der direkten Lohnempfänger notwendig ist (vgl. ebd., 26). Herkömmliche Schulungsmethoden, wie Unterricht und Lektüre, hält die Studie nur zum Teil für geeignet (vgl. ebd., 11). Deshalb besteht ein Bedarf an neuen Konzeptionen zur Qualifizierung von direkten Lohnempfängern, um das zukünftig höhere Anforderungsniveau zu erreichen. Denn jene waren bislang weitgehend von Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen.

Auch die Notwendigkeit der Motivation und Integration der Mitarbeiter, neben dem Weiterbildungsbedarf angesichts der neuen technologischen Herausforderungen, wurde erkannt. Es bestand Handlungsbedarf, denn die Kostenentwicklung wurde durch hohe Fehlzeiten, Fluktuation und abnehmendes Interesse am betrieblichen Geschehen erheblich beeinflusst (vgl. ebd., 35).¹²² Schließlich wurde die schon von anderen erprobte *Schulung vor Ort* als effektive Weiterbildung vorgeschlagen. Ihre Ziele waren die

- Schaffung eines Gruppenbewusstseins,
- Stärkung des Bezugs zur Firma durch sinnvolle Informationsvermittlung,
- Steigerung der Bereitschaft zur Weiterbildung,
- Schaffung von Vertrauen,
- Förderung des Verständnisses für betriebliche Belange und
- Einbeziehung der spezifischen Probleme der ausländischen Mitarbeiter (vgl. ebd., 36).

Das Hauptaugenmerk lag demnach auf den direkten Lohnempfänger als zu qualifizierende, zu motivierende und zu integrierende Mitarbeiter.

Nachdem sich das Lernstattkonzept bei den oben genannten Unternehmen bewährt hatte, wurde 1988 auch mit der Lernstattarbeit, anfangs im Rahmen zwei-

¹²² Vgl. Abschnitt 3.4.

er Pilotprojekte, ab 1991 dann flächendeckend, in dem untersuchten Fertigungswerk, begonnen.

2.5 Von der Qualifikation und Integration zur Mobilisierung des Mitarbeiterpotenzials – die Lernstatt als Voraussetzung von CIP

Zwischenzeitlich hat sich das Lernstattkonzept weiterentwickelt. Nach Hummel ist:

„Ziel der Lernstatt [...] der verantwortungsbewußt denkende und handelnde Mitarbeiter, der über Information und Integration zu stärkerer Identifikation und Initiative hingeführt werden soll.“ (Hummel 1995, 105)

Hummel erweitert und präzisiert mit den *4I*¹²³ die bereits in der Studie von 1979 genannten Ziele der Lernstatarbeit. Das Ziel der projektierten Lernstatarbeit entsprach den ersten *3I*.¹²⁴ Es existierte die Vorstellung, dass zum einen die Kompetenzen der Mitarbeiter durch die Weitergabe von 'Informationen', wie auch über Aufgaben, Produkte, Marktsituation, Wettbewerber, etc. erweitert werden. Zum anderen wird die 'Integration' der Mitarbeiter durch die Kommunikation in Gruppen verbessert. Beides zusammen verstärkt schließlich die 'Identifikation' mit den Arbeitsaufgaben sowie den Belangen des Unternehmens. Darüber hinaus erkennt Hummel das Potenzial des Mitarbeiters als unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit an. Er meint:

„Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist [...] die Mobilisierung des Mitarbeiterpotentials, denn die Mitarbeiter eines Unternehmens sind eine der wichtigsten Einflußgrößen für Erfolg oder Mißerfolg – gleichzeitig aber auch die am schwersten kalkulierbare und steuerbare Einflußgröße.“ (ebd., 100)

Die Lernstatt soll das Mitarbeiterpotenzial mobilisieren zur Problemlösung, zur Beseitigung von Schwachstellen und zu neuen Ideen beitragen. Somit wird das vierte Ziel mit mehr 'Initiative' als wichtigste Grundvoraussetzung für den Erfolg von CIP umschrieben (vgl. ebd., 105).

¹²³ Als **4I** werden Information, Integration, Identifikation und Initiative bezeichnet.

¹²⁴ Damit sind Information, Integration und Identifikation gemeint.

„*Schwerpunkt der Lernstattarbeit* heute ist Schwachstellen- und Problembearbeitung vor Ort, da in vielen Fällen festgestellt wurde, daß die Mitarbeiter durch ihre Beobachtungen und Kenntnisse an den Arbeitsplätzen wertvolle Beiträge zur Lösung von vorher unlösbar erscheinenden Problemen leisten können.“ (ebd., 109f.)

Die Umsetzung in die Realität gestaltet sich erwartungsgemäß schwieriger, als in der Theorie. Das untersuchte Fertigungswerk war von dem Rezessionsjahr 1993 betroffen. Es wurde Personal abgebaut. Infolgedessen musste mit einem deutlich geringeren Mitarbeiterbestand die Produktion und Lieferung bewältigt werden. Die Lernstattarbeit wurde somit zwangsläufig auf ein Minimum reduziert. Nun wird seit dem Frühjahr 2000 versucht, mittels eines Konzepts zur langfristigen Stabilisierung der Lernstatt, die Lernstattarbeit wieder verstärkt in die betrieblichen Abläufe einzubinden bzw. dort zu institutionalisieren.

Die Lernstatt versucht seit 1991 im untersuchten Fertigungswerk, einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung zu leisten und erstreckt sich über die Verbesserung von Produkten und Produktionsverfahren, Mitarbeiterführung und Zusammenarbeit, bis hin zu Information und Weiterbildung. Sie hat entscheidend dazu beigetragen, Probleme abzuarbeiten.

In Kleingruppen von 6 – 12 Teilnehmern werden regelmäßig unter Leitung eines Moderators Informationen und Erfolge ausgetauscht sowie gemeinsam Probleme gelöst. Die Lernstatttrunden finden in der Regel alle 14 Tage für 50 Minuten während der Arbeitszeit statt. Eine Lernstatttrunde findet solange statt, bis das jeweilige Problem abgearbeitet bzw. ein Lösungsweg gefunden wird. Zur Qualitätsüberprüfung der Lernstatttrunden (Teilnehmerzahl, Regelmäßigkeit, Inhalte, Partizipationsmöglichkeit der Mitarbeiter u.ä.) führt CIP/Aus- und Weiterbildung regelmäßig eine Lernstatt-Selbstbewertung durch.¹²⁵

Somit ist es das erklärte Ziel von CIP/Aus- und Weiterbildung durch ihre Präsenz vor Ort, jede Gelegenheit zu nutzen, Anregungen zu geben und zu ermuntern, neue Wege zu gehen. CIP/Aus- und Weiterbildung erzeugt Glaubwürdigkeit in ihrer Arbeit durch Vorleben der CIP-Grundsätze, vorbildhafte Anwendung ihrer

¹²⁵ Vgl. Ganser 1988.

Methoden und Werkzeuge, erfolgreiches Arbeiten im Team durch gegenseitiges Wertschätzen und Ergänzen. Von CIP/Aus- und Weiterbildung wird

- Zuverlässigkeit in der Zusammenarbeit,
- Achtung und Toleranz gegenüber anderen Personen und Ideen,
- vertrauliche Behandlung persönlicher und delikater Informationen,
- Flexibilität in Einsatzorten und –zeiten sowie
- die Wahrung der Interessen ihrer Partner durch angemessenes Auftreten nach außen erwartet.

Der Fortschritt beim Prozess der ständigen Verbesserung hängt vom Engagement jedes Einzelnen - insbesondere der Führungskräfte - ab. Vorleben bedeutet dabei nicht nur, selbst danach zu handeln, sondern dabei auch Vorbild zu sein. Führungskräfte müssen den CIP-Prozess besonders durch ihre Anwesenheit bei Präsentationen und durch Anerkennen der Beteiligten und ihrer Leistung unterstützen.

In Bezug auf Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter im untersuchten Fertigungswerk sowie im Hinblick auf die hohen erkrankungsbedingten Fehlzeiten im Lohnempfängerbereich und dem Wissen über den Einfluss von Widerständen, sollen die folgenden Auswertungen Aufschluss darüber geben, wo Defizite liegen und Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Damit die künftig anfallende Arbeit von den Mitarbeitern weiterhin auf hohem Qualifikationsniveau ausgeführt werden kann, ist es erforderlich, auf bereits als sinnvoll erachtete Konzepte für Präventivmaßnahmen und Interventionen zurückzugreifen. Darauf wird im vierten und fünften Kapitel ausführlicher eingegangen.

Die Weiterbildung genießt im Gesamtunternehmen einen hohen Stellenwert. Konsequenterweise wird daher ein breitgefächertes und gestaffeltes Weiterbildungsangebot angeboten. Neben den zentralen Weiterbildungsangeboten, die jedem Mitarbeiter kostenlos offen stehen, haben die Mitarbeiter im untersuchten Fertigungswerk die Möglichkeit, Seminare bzw. Schulungen aus dem *Innerbetrieblichen Informations- und Weiterbildungsprogramm (IWP)*, welches einen weiteren Baustein der Werks-Schule darstellt, wahrzunehmen. Die Themen decken die Bereiche Methoden, Verhalten, Technik, Sprachen, Datenverarbeitung, Wirtschaft und Informationen zum Unternehmen ab. Das bedeutet, dass wenn eine

betriebliche Aufgabe konkrete Schulungen erfordert, diese mit dem Vorgesetzten vereinbart und an CIP/Aus- und Weiterbildung weitergeleitet werden, um sie in das IWP aufzunehmen.

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung von 1997-2001 im untersuchten Fertigungswerk.

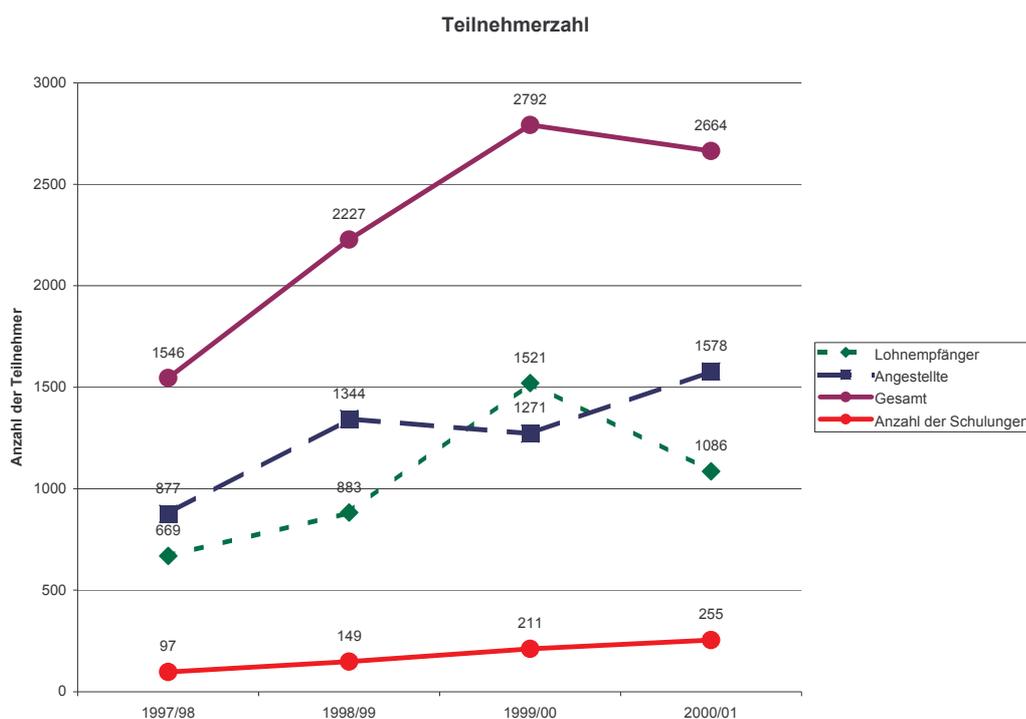


Abb. 8: Teilnehmerzahl. In: o.A. 2001, 1.

An den jährlich steigenden Schulungen wird sichtbar, dass im untersuchten Fertigungswerk steigender Bedarf an qualifizierter Weiterbildung einzelner Mitarbeiter besteht. Die Tendenz ist steigend. Ein Anstieg der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist in allen Berufsstatusgruppen zu verzeichnen, obwohl mehr Angestellte (75%) als Lohnempfänger (indirekte 40% und direkte 10%) daran teilnehmen. Jeder Mitarbeiter besitzt einen Bildungspass, in dem jede besuchte Weiterbildungsmaßnahme festgehalten wird.¹²⁶ Aus diesem wird erkenntlich, dass die Zahl der Teilnehmer an Fortbildungen mit ansteigender Schul- bzw.

¹²⁶ Vgl. Abschnitt 1.3.1.1.

Berufsausbildung wächst. Es stellt sich hier die Frage, ob Angestellte mit höherer beruflicher Stellung insgesamt weiterbildungswilliger sind als Lohnempfänger, oder ob generell schon bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung eine klare Diskrepanz zwischen Angestellten und Lohnempfängern aufgezeigt werden kann.¹²⁷

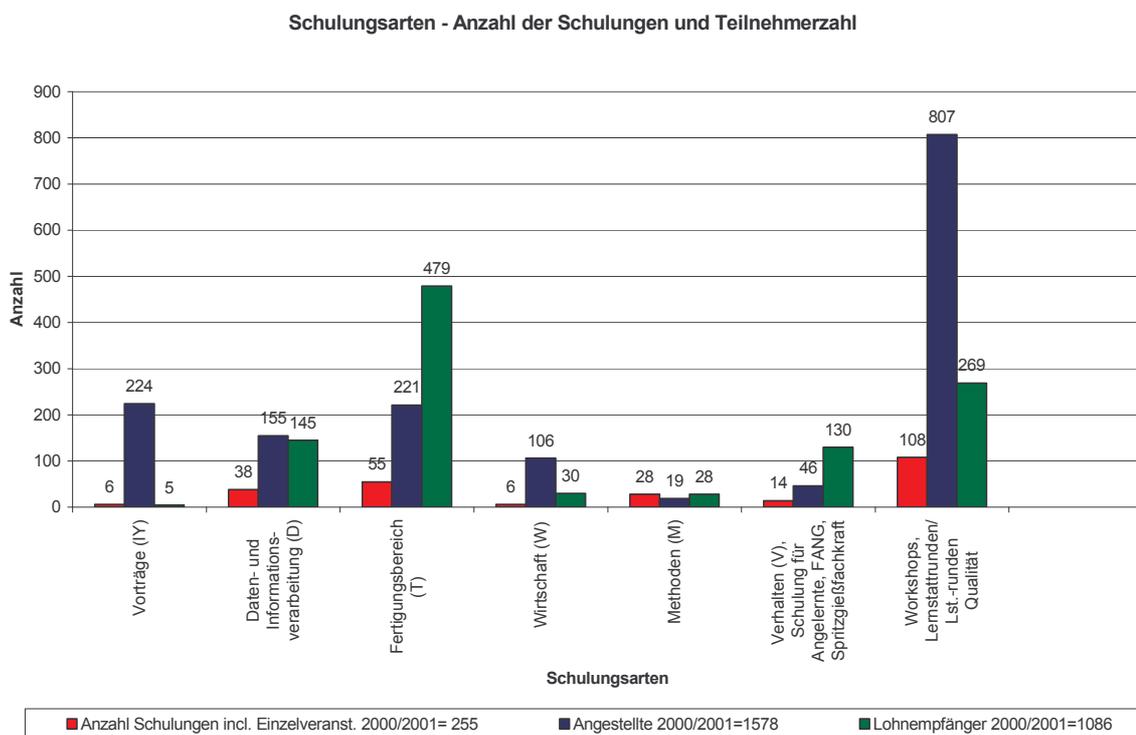


Abb. 9: Schulungsarten – Anzahl der Schulungen und Teilnehmerzahl. In: o.A. 2001, 2.

Im Vordergrund steht das Lernen in der Arbeitssituation, das selbstgesteuerte Lernen sowie die Teilnahme von Fach- und Führungskräften an Informationsveranstaltungen. Im Vergleich ist das selbstgesteuerte Lernen aber nach wie vor nur mit einer kleinen Prozentzahl vertreten. Fachübergreifende Fortbildungen, wie Fremdsprachenseminare, Persönlichkeits- und Verhaltenstrainings werden oft in Fachtrainings integriert, anstatt als separate Seminare durchgeführt zu werden. Wichtige Weiterbildungsmaßnahmen sind die Unterweisungen und Schulungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte. Es handelt sich überwiegend um Ein-Tages-Seminare, welche intern, gegebenenfalls auch extern, stattfinden. Somit wird versucht, die Maßnahmen möglichst zeiteffizient

¹²⁷ Vgl. Abschnitt 1.1; 1.2.

durchzuführen, damit es nur zu einer geringen Abwesenheit vom Arbeitsplatz kommt. Höherqualifizierungen sind dagegen langfristiger angelegt, z.B. die zweijährige Ausbildung *Schulung für Angelernte*, was die Prüfungsvorbereitung und Zusatzqualifikation zur *Spritzgießfachkraft* beinhaltet.

Laut den Angaben des Arbeitsamts zur beruflichen Weiterbildung nehmen besonders Personen zwischen dem 25. und 49. Lebensjahr an Fortbildungen teil. Es befinden sich unter den 25-Jährigen sehr wenige in der beruflichen Weiterbildung, wobei der Grund hierfür die Dauer der Erstausbildung ist. Die Deutschen befinden sich immer länger in der Ausbildung oder im Studium und treten dementsprechend spät in das Arbeitsleben ein. Ein starker Rückgang der beruflichen Weiterbildung wird für die Berufstätigen ab dem 55. Lebensjahr verzeichnet. Gründe hierfür sind unter anderem, dass immer mehr von ihnen in den Vorruhestand gehen, eine berufliche Weiterbildung als nicht mehr erstrebenswert ansehen oder keine Unterstützung mehr durch den Betrieb erhalten (vgl. Weiß 2000, 18).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, ob sich durch die Weiterbildung im untersuchten Fertigungswerk die Mitarbeiter eher in der Lage fühlen, die gestellten Arbeitsanforderungen qualitativ erfüllen zu können, und demzufolge weniger belastet, krank bzw. höher motiviert sind.

3. Aktueller Qualifizierungsstand am Beispiel der Untersuchungsergebnisse zum Thema Qualifizierung und Motivation in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg

3.1. Umfrage ´Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand` von der IG Metall und Interview ´Mitarbeiterbefragung Motivation` von der Verfasserin (Anhang 1)

3.1.1 Darstellung Umfrage ´Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand`

Die Umfrage *Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand* wurde von der IG Metall im Jahr 2001 in 373 Betrieben der Metall- und Elektroindustrie mit insgesamt 337.484 Mitarbeitern in Baden-Württemberg durchgeführt. Dabei lag die jeweilige Betriebsgröße zwischen 17 und 39.909 Mitarbeitern. Die Bezirksleitung hat den Verantwortlichen der jeweiligen Betriebe einen Fragebogen sowie Auswertungsraster vorgegeben.¹²⁸ Die Daten wurden dann in den Betrieben gesammelt und erfasst. Die Gruppe mit den insgesamt meisten Arbeitnehmern stellen die Betriebe zwischen 300 und 1000 Mitarbeitern dar. Der Anteil der Betriebe bis 1000 Mitarbeiter beträgt 80%, bis 1500 Mitarbeiter 8,2% und bis größer als 2000 Mitarbeiter 11,8% der insgesamt untersuchten Betriebe (vgl. Allespach 2001, 1f.).

3.1.2 Darstellung Interview ´Mitarbeiterbefragung Motivation`

Der Fokus meiner Befragung im Sommer 2001 richtete sich auf den Arbeitsbereich der FEG11 und FEG14 des Fertigungswerks.¹²⁹ Der Fragebogen ´Mitarbeiterbefragung Motivation` wurde als Interview konzipiert, um auch Mitarbeiter zu erreichen, die die deutsche Sprache nur schlecht beherrschen (teilweise mit einem Dolmetscher) und um einen hohen Rücklauf zu erreichen. Die Konzeption des Interviewleitfadens basiert auf der Überlegung, dass durch die Erfassung der folgenden Faktoren eine quantitative und qualitative Aussage ü-

¹²⁸ Mit ´Verantwortlichen` sind bei dieser Umfrage die Betriebsräte sowie Vertrauensleute gemeint.

¹²⁹ Vgl. Abschnitt 2.2.

ber die Mitarbeitermotivation und ihre Auswirkung auf die permanent steigenden Anforderungen und die unter anderem dadurch entstehenden Widerstände im Fertigungswerk getroffen werden kann.¹³⁰

<u>Identifikation mit der Arbeit</u>	<u>Arbeitsbedingungen</u>
Weiterbildungsmöglichkeiten	Verantwortung
Entwicklungsmöglichkeiten	Qualität sozialer Kontakte
Arbeitszeit	Betriebsklima unter den Kollegen
Einbindung in den Informationsfluss	Betriebsklima Mitarbeiter - Vorgesetzte
Gestaltungsmöglichkeiten	Identifikation mit dem Unternehmen
Anerkennung (finanziell u. persönlich)	Arbeitsplatz- und Lohnsicherheit

Die anonyme Befragung wurde in der FEG11 mit 79 von 90 Mitarbeitern und in der FEG14 mit 73 von 92 Mitarbeitern durchgeführt. Es gab insgesamt zwei Personen, die sich weigerten an der Befragung teilzunehmen. Die anderen nicht-interviewten Mitarbeiter befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Urlaub, in Dauernachtschicht oder waren krank.¹³¹

3.1.3 Ergebnisse der beiden Befragungen

Bei der Umfrage *Qualifizierung - Unternehmen auf dem Prüfstand* geben in den Betrieben 20,8% an, dass es keine Weiterbildung gibt. Auffällig ist, dass die Frage nach dem Angebot von Qualifizierungsmaßnahmen in 30,1% der Betriebe bis

¹³⁰ Zu den verschiedenen Erhebungsmethoden verbaler Daten vgl. Flick 2000, 94ff..

¹³¹ **Angestellte** sind der Fertigungsgruppenleiter, der Fertigungsordinator, die Fertigungsplaner, der QS-Sachbearbeiter sowie eventuelle Hilfskräfte im Büro. **Indirekte Lohnempfänger** sind die Teamleiter und Einsteller. **Direkte Lohnempfänger** sind die Werkzeugreiniger, Servicekräfte, Anlagenführer, Facharbeiter, Prüfer, Bahnhofsmitarbeiter, Transporteure, Lager- und Maschinenarbeiter. Wenn eine Berufsgruppe der indirekten und direkten Lohnempfänger in der Bewertung einer Frage abweichen, sind sie gesondert in der Graphik aufgeführt.

500 Mitarbeiter verneint wird. Dagegen bejahen durchschnittlich 93,4% der Betriebe ab 500 Mitarbeiter die Frage nach Weiterbildungsangeboten. Daraus lässt sich schließen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden, in Großbetrieben höher ist. Jedoch sagt dies über die Qualität sowie Quantität der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen noch nichts aus. Hier zeigt sich ein Schwachpunkt der jetzigen Weiterbildungspraxis. Auf die Frage, wie sie insgesamt die durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen bewerten, vergeben über die Hälfte der Befragten die Note „ungenügend“. Nur jeder Zehnte bewertet die Weiterbildung im Betrieb mit der Note „gut“.

In der folgenden Abb. 10 wird sichtbar, dass die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen in den Betrieben mit mehr als 500 Mitarbeiter vergleichsweise höher eingeschätzt wird, als im Durchschnitt der Betriebe. Somit korreliert die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen mit der Betriebsgröße. Dennoch ist der Positiv-Trend bei den Großbetrieben mit mehr als 2.000 Mitarbeiter rückläufig. Allespach vermutet:

„dass es bei diesen Beschäftigten ein entwickeltes Weiterbildungsverständnis gibt, konkrete Qualifizierungsvorstellungen vorliegen, die in der Praxis aber oftmals nicht eingelöst werden.“ (ebd., 3)

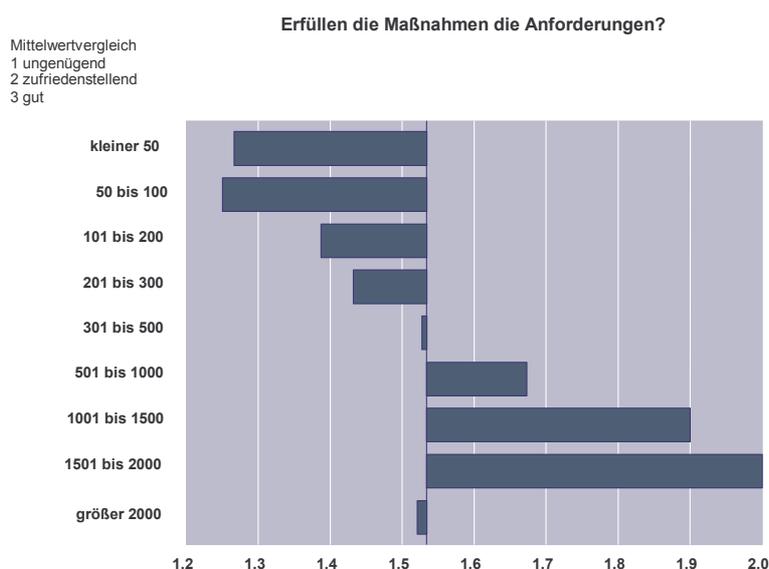


Abb. 10: Allespach 2001, 4.

Daraufhin wurden einige Verwaltungsstellen gefragt, ob im Betrieb die Weiterbildung hinreichend gefördert werde.¹³² Insgesamt ist die Bewertung bei den zu diesem Item Befragten (n=162 Betriebe) kritisch ausgefallen, wie in Abb. 11 zu sehen ist. Drei Viertel der Befragten verneinen die Frage. Circa jeder Sechste findet, dass im jeweiligen Betrieb genügend für Qualifizierung und nur etwa 5% sehr viel getan wird (vgl. ebd., 4).

Wird bei euch im Betrieb genug für WB der Beschäftigten getan?

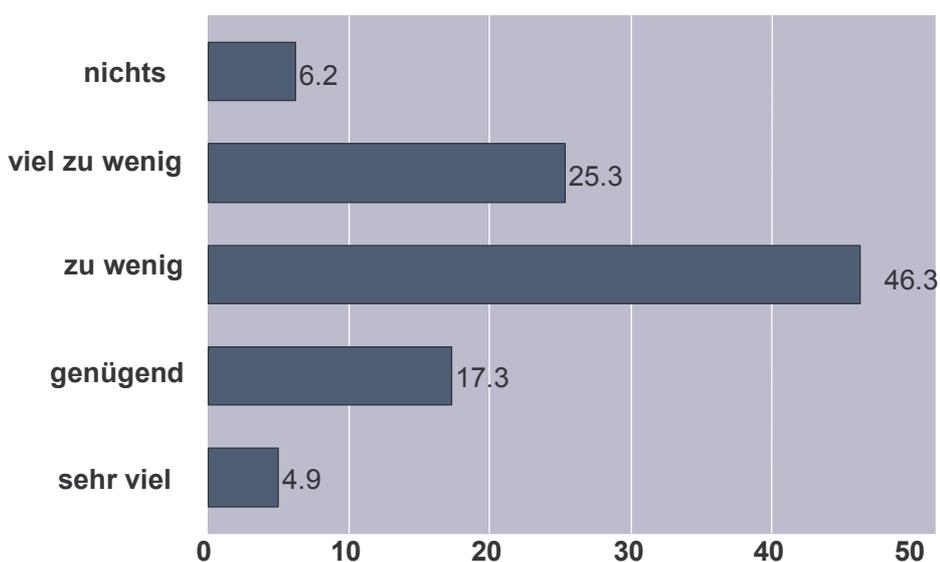


Abb. 11: Allespach 2001, 4.¹³³

Nach Einschätzung des Arbeitsmarktforschers Gerhard Bosch wird insgesamt in den Betrieben für die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter noch nicht genug getan.¹³⁴ Er meint:

„das behindert die berufliche Entwicklung der Mitarbeiter und schadet auch dem Unternehmen. Im Vergleich etwa mit den Niederlanden und Skandi-

¹³² Der Fragebogen wurde in einigen der zwanzig Verwaltungsstellen für die örtliche Auswertung um weitere Fragen ergänzt, die nur teilweise in die Analyse mit einfließen. Sofern auf Teilergebnisse Bezug genommen wird, wird darauf hingewiesen und die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

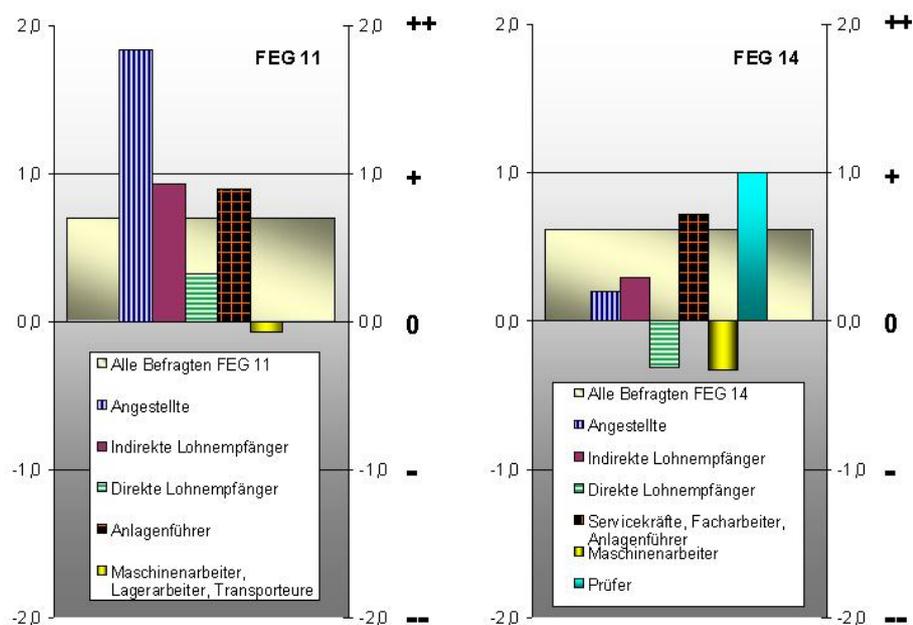
¹³³ WB ist die Abkürzung für Weiterbildung.

¹³⁴ Vizepräsident des Gelsenkirchener Instituts für Arbeit und Technik.

navien liegt Deutschland bei der Weiterbildung derzeit klar im Hintertreffen.“ (ebd., 5)

Die von mir durchgeführte Befragung veranschaulicht, wie unterschiedlich schon im kleinen, d.h., von zwei FEGs des gleichen Fertigungswerks, die Frage zu den Möglichkeiten der internen Weiterqualifikation, trotz der Abteilung CIP/Aus- und Weiterbildung, bewertet wird (siehe folgende Graphik). Daraus lässt sich schließen, dass in der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis die Chancen, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, nicht nur von der Betriebsgröße, sondern ebenfalls vom Geschlecht, Alter, der Nationalität und dem Qualifikationsniveau abhängen.¹³⁵

Wie zufrieden sind Sie mit den Möglichkeiten, die Ihnen das Fertigungswerk zur Weiterqualifikation bietet?

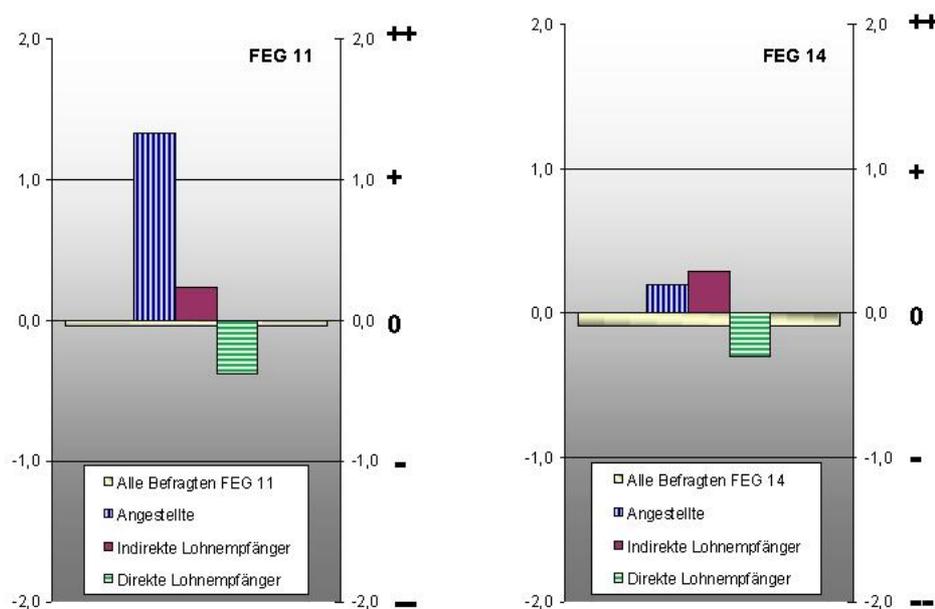


Beide FEGs im Vergleich zeigen eine deutlich unterschiedliche Bewertung der Frage. Selbst innerhalb der FEGs sind starke Divergenzen sichtbar. In der FEG11 sind die Angestellten sehr zufrieden mit den Möglichkeiten, die ihnen das Fertigungswerk zur Weiterqualifikation bietet - im gravierenden Gegensatz zu

¹³⁵ Siehe auch Allespach 2001, 5.

den Angestellten in der FEG14. Ebenso liegt der Gesamtdurchschnitt der FEG14 im negativen Bereich. Hier stellt sich die Frage, wie unterschiedlich die jeweiligen Seminare bzw. Schulungen beurteilt werden. Insgesamt nimmt die Berufsgruppe der Angestellten am häufigsten an Weiterbildungsangeboten teil und fühlt sich außerdem ihrer Aufgabe eher gewachsen.¹³⁶ Auffallend negativ bewerten in beiden FEGs die Maschinenarbeiter ihre Möglichkeiten der Weiterqualifikation. Ferner gaben von 79 befragten Mitarbeitern der FEG11 33 keine Einschätzung zum Weiterbildungsangebot des untersuchten Fertigungswerks ab, da sie bisher noch nicht an angebotenen Seminaren bzw. Schulungen des IWPs teilgenommen haben. Häufig genannte Anmerkungen als Grund für Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen waren Sprachprobleme (d.h., unzureichende Deutschkenntnisse), Alter und unzureichende Informationen zum Weiterbildungsangebot. Sie bekunden Interesse an mündlichen Informationen durch Vorgesetzte im Rahmen der Teamstunde oder durch eine zuständige Ansprechperson in der FEG oder bei CIP/Aus- und Weiterbildung. Dies führt zur weiterführenden Frage:

Wie sind Ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Fertigungswerk?



¹³⁶ Vgl. Abb. 8; Frage 2, Anhang 1.

In der Bewertung liegen vor allem die direkten Lohnempfänger beider FEGs im 0 bis -1 Bereich und sind somit nicht zufrieden mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten.¹³⁷ Nahezu alle Angestellten und indirekten Lohnempfänger sowie 68% der direkten Lohnempfänger äußern die Bereitschaft sich weiterzubilden.¹³⁸ Die aufgeworfene Frage zur Abb. 8 wird anhand der vorherigen und dieser Graphik beantwortet. Somit sind die Lohnempfänger ebenso weiterbildungswillig wie die Angestellten. Das zeigt, dass es eine klare Diskrepanz bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung zwischen Angestellten und Lohnempfängern gibt.¹³⁹

Die häufigste Einzelnennung „*bin zufrieden mit meiner Tätigkeit*“ wird von Mitarbeitern genannt, die keine Aussagen zu den Entwicklungsmöglichkeiten treffen. Sie begründen dies damit, dass sie zufrieden mit ihrer derzeitigen Tätigkeit sind und sich deshalb bisher keine Gedanken über Entwicklungsmöglichkeiten gemacht haben. Eine vertiefende Analyse ist hier angebracht, um festzustellen, ob diese Mitarbeiter, z.B. bei einem Zuwachs an Tätigkeiten, Bedenken im Hinblick auf eine Arbeitsüberforderung haben bzw. Stress voraussehen, dem sie sich nicht gewachsen fühlen.¹⁴⁰

	Chancen in %		
	keine/wenige/ungenügende	zufriedenstellend	genügend
An-/Ungelernte	77,2	16,3	6,5
Beschäftigte über 50	74,3	17,7	7,4
Ausländer	73,4	18,1	7,6
Frauen	64,0	24,9	11,1
Facharbeiter	58,1	26,1	15,7
Angestellte	41,2	34,7	24,1
Führungskräfte	19,7	22,4	57,9

Abb. 12: Allespach 2001, 5.

¹³⁷ Vgl. Frage 3, Anhang 1.

¹³⁸ Vgl. Abb. 8.

¹³⁹ Vgl. Abschnitt 1.1; 1.2.

¹⁴⁰ Vgl. Abschnitt 3.2.

Die von der IG Metall durchgeführte Befragung hat ergeben, dass die Führungskräfte mit Abstand die besten Chancen haben an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. Abb. 12). Un- und Angelernte haben dagegen kaum Chancen, im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt zu werden. Gleiches gilt für Mitarbeiter über 50 Jahre, für Frauen und für ausländische Mitarbeiter. Auffällig ist aber, dass sich die Situation für Facharbeiter und Angestellte nur geringfügig besser darstellt.¹⁴¹ Letztere nehmen häufig Schlüsselstellungen in den Unternehmen ein. Umso mehr überrascht es, dass sie in Bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen vernachlässigt werden.

Diese Umfrageergebnisse sind insbesondere mit Blick auf die permanent wachsenden Beschäftigungs- und Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Branche relevant. Ein Blick auf die Arbeitslosenstatistik beweist, wie wichtig das Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen in den Betrieben gerade auch für ältere Arbeitnehmer ist. In der Region Stuttgart beträgt der Anteil der Arbeitslosen von 50 Jahren und älter 45%, in Baden-Württemberg knapp 40% und im Bundesdurchschnitt 35%. Die älteren Mitarbeiter benötigen berufsfachliche Qualifizierung, aufgrund der immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens sowie der Veränderung der Betriebe durch neue Informationen.¹⁴² Es ist mithin dringend erforderlich, dass auch für diese Mitarbeiter Qualifizierungsangebote geschaffen werden, damit es gelingt, sie im Betrieb zu behalten bzw. sie eventuell wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die enorme Bedeutung dieses Aspektes tritt besonders vor dem Hintergrund der dramatischen Veränderung der Altersstruktur in der Metall- und Elektroindustrie zu Tage. Der Anteil der 45-64-Jährigen betrug 1990 36%, während er im Jahr 2010 bei 53% liegen wird (vgl. Allespach 2001, 5f.).¹⁴³

Allespach stimmt den Arbeitsmarktforschern Dobischat und Seifert darin zu, dass durch die beschleunigte Entwertung von Wissen und erlernten beruflichen

¹⁴¹ Im Vergleich der einzelnen Mitarbeitergruppen zeigt sich, dass der am häufigsten besetzte Wert (= Modalwert) überall „ungenügend“ ist. Die Ausnahme sind die Führungskräfte, hier ist der Modalwert „genügend“ (vgl. Allespach 2001, 5).

¹⁴² Vgl. Abb. 1.

¹⁴³ Siehe auch Modrow-Thiel/et al. 1993, 213f..

Handlungen, es einen permanenten qualifikatorischen Anpassungsbedarf der Mitarbeiter gibt.

„Lebenslanges Lernen bzw. die Bereitschaft, Motivation und Fähigkeit zu Lernen folgen damit einer unausweichlichen Sachzwanglogik, in der verstärkt den Beschäftigten eine Bringschuld zugewiesen wird, jedoch ohne die Garantie, tatsächlich auch Zugänge zum Lernen zu erhalten bzw. in organisierte Lernprozesse integriert zu werden.“ (ebd., 6)

	Hoher Qualifikationsbedarf	Mittlerer Qualifikationsbedarf	Geringer/kein Qualifikationsbedarf
An-/Ungelernte			
Aufgrund technischer Entwicklung	64,1	6,2	29,6
Aufgrund arbeitsorganisatorischer Entwicklung	51,4	11,6	36,9
Facharbeiter			
Aufgrund technischer Entwicklung	67,9	5,7	26,4
Aufgrund arbeitsorganisatorischer Entwicklung	62,2	10,1	27,8
Angestellte			
Aufgrund technischer Entwicklung	66,5	7,7	25,8
Aufgrund arbeitsorganisatorischer Entwicklung	72,0	10,0	18,0

Abb. 13: Allespach 2001, 6.

Der in Abb. 13 aufgezeigte ungelöste Widerspruch wird durch die Ergebnisse der IG Metall-Befragung bestätigt. Obwohl insgesamt das Qualifikationsbedürfnis hoch eingestuft wird, bleibt das tatsächliche Weiterbildungsangebot weit dahinter zurück.

Abb. 14 zeigt, dass weniger als ein Drittel der Mitarbeiter in ihren Wünschen nach Weiterqualifizierung berücksichtigt werden. 37% der Befragten geben an, dass ihre Weiterbildungswünsche zum Teil Gehör finden. 53% der Befragten

äußerten, dass Weiterbildung überwiegend auf Anordnung der Vorgesetzten aufgrund betriebswirtschaftlicher Überlegungen durchgeführt wird.

Gibt es für die Mitarbeiter die Möglichkeit, eigene Weiterbildungs-Wünsche einzubringen?

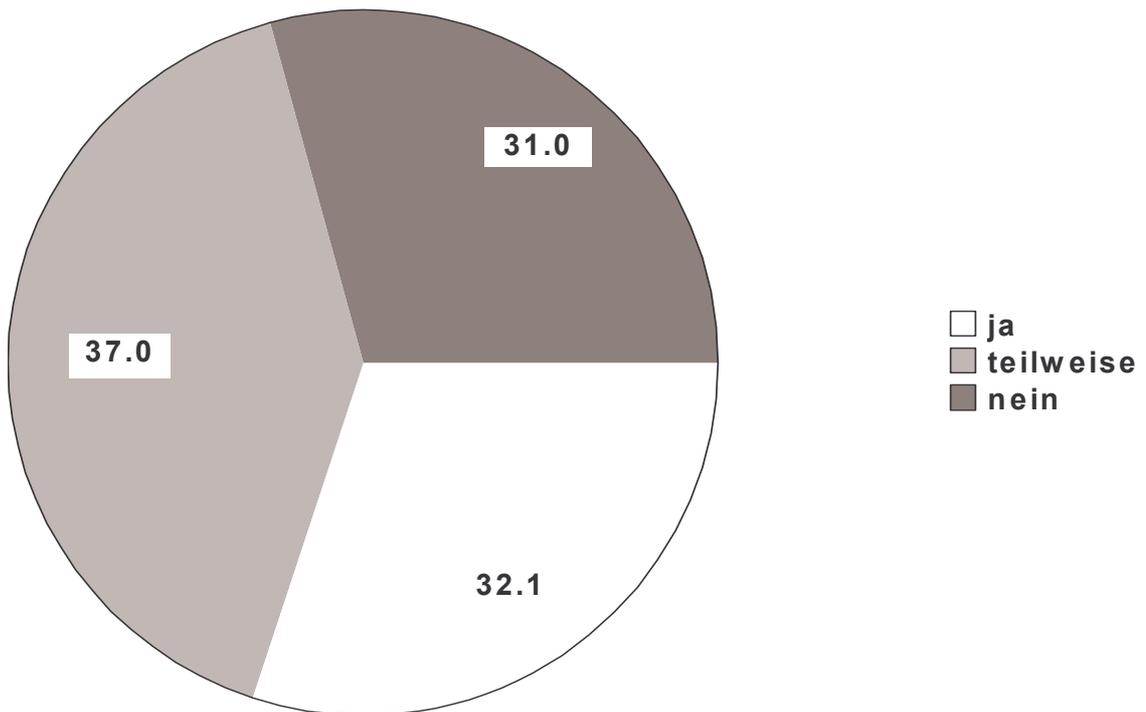


Abb. 14: Allespach 2001, 7.

Aus den Umfrageergebnissen der IG Metall tritt ein weiterer Mangel zu Tage. Danach existiert lediglich in 33,3% der Betriebe eine systematische Qualifizierungs- und/oder Personalplanung.

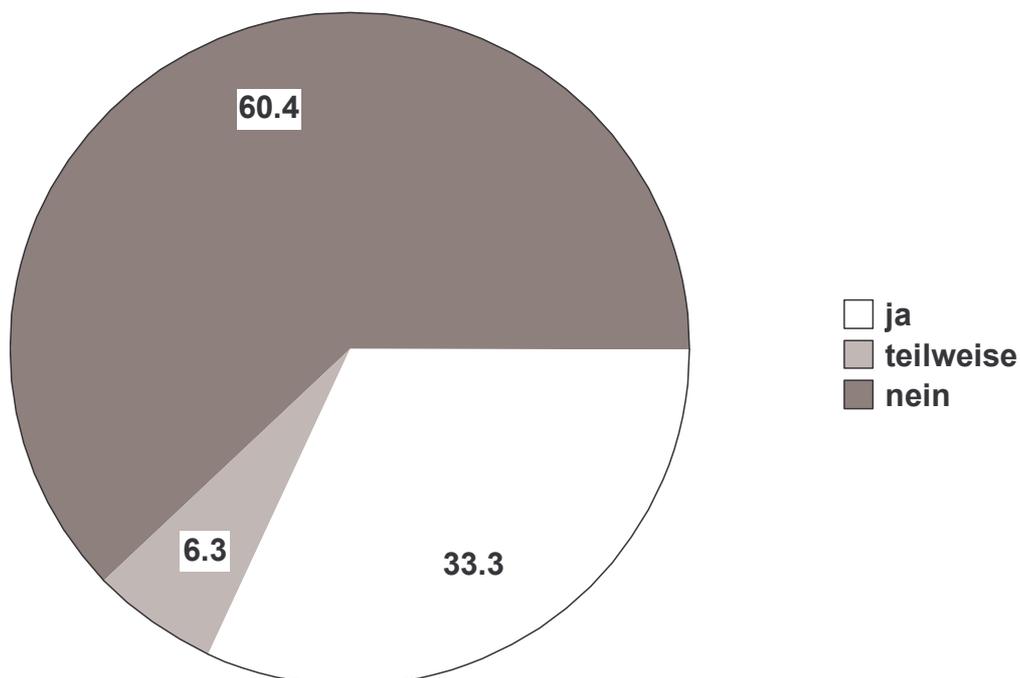
**Gibt es eine gezielte Personalentwicklung/
Weiterbildungsplanung (Angaben in %)?**

Abb. 15: Allespach 2001, 8.

Die Frage, ob eine gezielte PE und Weiterbildungsplanung stattfindet, beantwortete die Mehrheit der Verantwortlichen mit Nein. Daraus lässt sich schließen, dass überwiegend Eigeninitiative der Mitarbeiter in Bezug auf Beratung, Planung und Organisation gefragt ist, da sie keine Hilfe vom Betrieb erhalten. Insgesamt kümmern sich jährlich 70% der Mitarbeiter aus der Metall- und Elektroindustrie selbst um ihre berufliche Weiterbildung.

Nach Allespach ist ein chancengleicher Zugang zur betrieblichen Weiterbildung notwendig. Aus dem Befragungsergebnis kann gefolgert werden, dass es zur Durchsetzung der Qualifikationsinteressen der Mitarbeiter erforderlich ist, zunächst in persönlichen Entwicklungsgesprächen mit den Verantwortlichen für Weiterbildung den individuellen Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. Anschließend muss dieser Bedarf planmäßig und zielorientiert durch die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen abgearbeitet werden. Zudem müssen die Betriebe mehr finanzielle Mittel für die Weiterbildung aufwenden bzw. sie gerechter verteilen. Für Allespach ist die wichtigste Ressource eines Unternehmens das Humankapital. Daher plädiert er für den Abschluss eines Tarifvertrags, in dem entsprechende wirksame Rahmenregelungen geschaffen

werden, um auf diesem Wege die Zukunft der Metall- und Elektroindustrie zu sichern (vgl. ebd., 6ff.).

Die von mir durchgeführte Befragung befasst sich zudem mit dem Thema der Arbeitszufriedenheit des einzelnen Mitarbeiters.

Womit sind Sie hinsichtlich Ihrer Arbeit im Fertigungswerk zufrieden? Womit sind Sie nicht zufrieden?

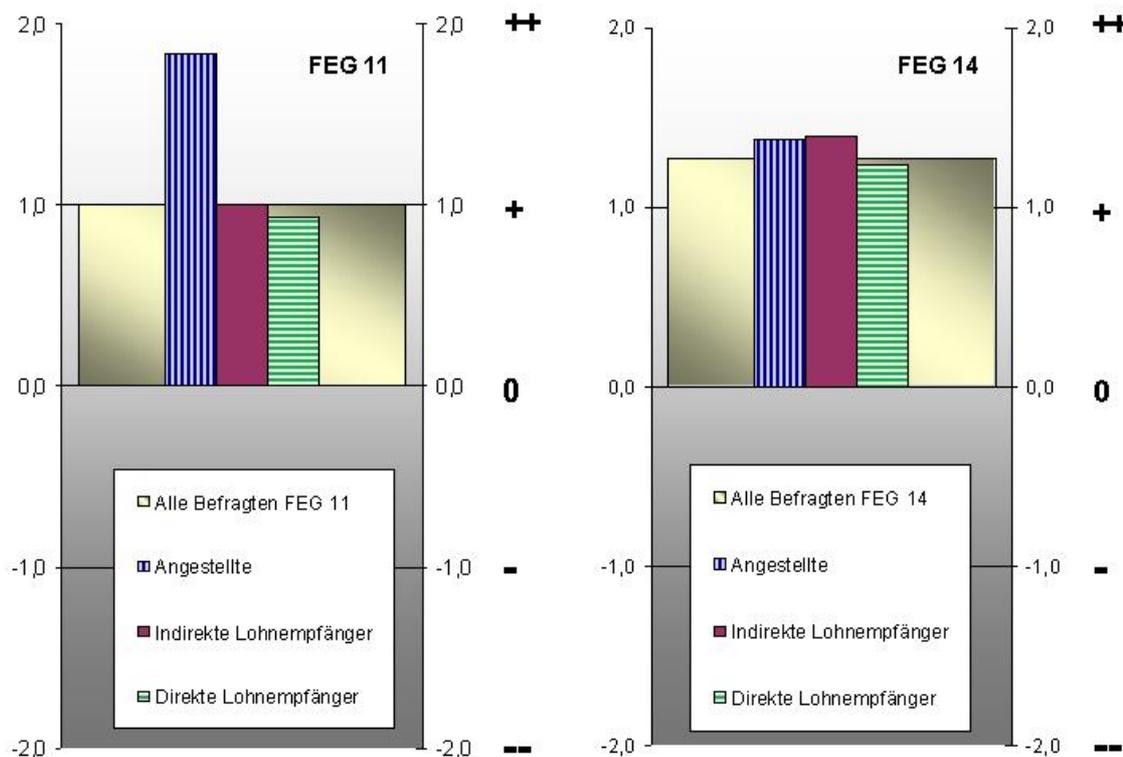
MA sind zufrieden mit:	FEG 11	FEG14
Betriebsklima unter den Kollegen	27%	44%
Verhältnis Mitarbeiter - Vorgesetzte	25%	41%
Identifikation mit der Arbeit	24%	26%
Arbeitsplatz- und Einkommenssicherheit	24%	
Anerkennung, Verdienst, geldwerte Vorteile	19%	
Arbeitszeitregelung		21%
allgemein		21%

MA sind nicht zufrieden mit:	FEG 11	FEG 14
Führungsstil	47%	48%
Arbeitsbedingungen	35%	25%
Arbeitsplatzgestaltung	35%	
Stress	29%	
Organisation	16%	7%
Betriebsklima unter Kollegen		11%
Anerkennung, Verdienst, geldwerte Vorteile		8%

Bei der Auswertung der offenen Fragen stellt sich für die FEG11 als Hauptproblem heraus, dass 99% der Antworten die Arbeitsbedingungen, hierzu zählen die Arbeitsplatzgestaltung sowie der Faktor Stress, thematisieren. Ein weiteres gravierendes Problem stellt das Verhältnis zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten dar. Die Umfrage ergab, dass 47% der Arbeitnehmer mit dem Führungsstil unzufrieden waren.

Die Hauptkritik der Mitarbeiter in der FEG14 wird an dem Führungsstil und den Arbeitsbedingungen geäußert.

Entspricht Ihre Arbeit Ihren Fähigkeiten und Neigungen?

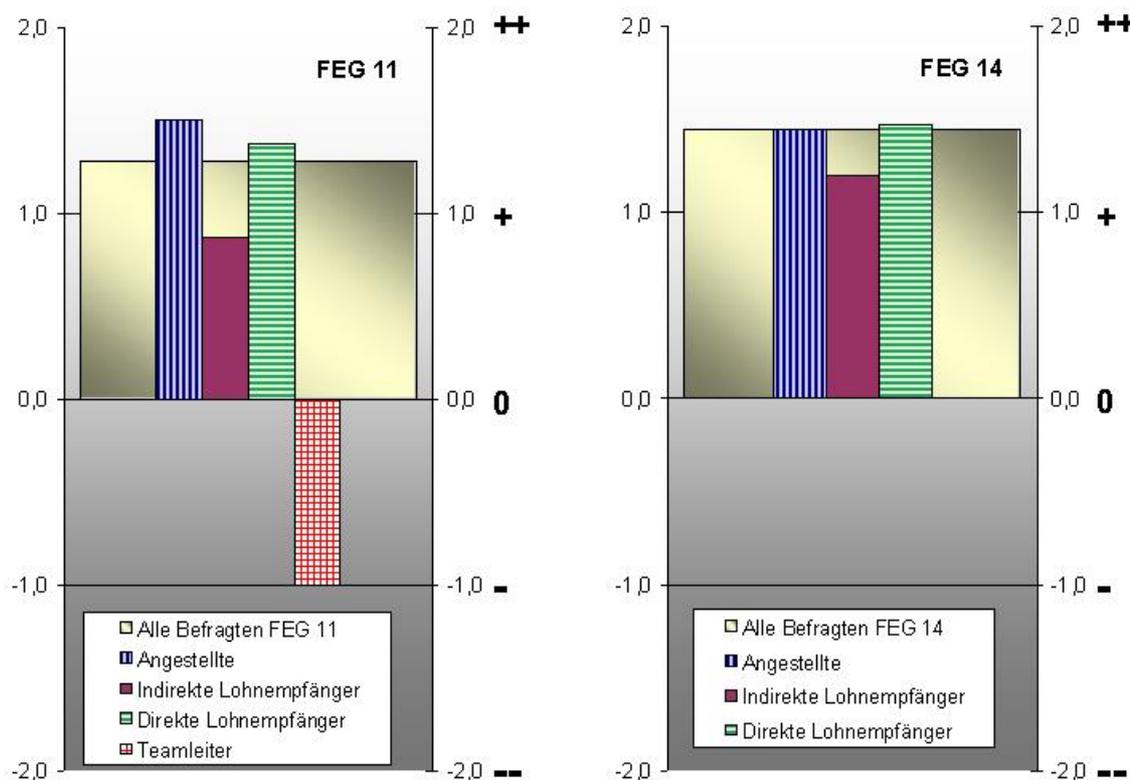


In der FEG11 sind vor allem die Angestellten entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen eingesetzt. In der FEG14 fällt auf, dass alle drei Berufsgruppen im + bis ++ Bereich nahezu auf einer Ebene liegen.

Insgesamt ist in dieser Graphik keine Bewertung im negativen Bereich, woraus sich schließen lässt, dass die zu verrichtenden Aufgaben der unterschiedlichen Bereiche von den dort tätigen Mitarbeitern mit den vorhandenen Qualifikationen bewältigt werden können.¹⁴⁴

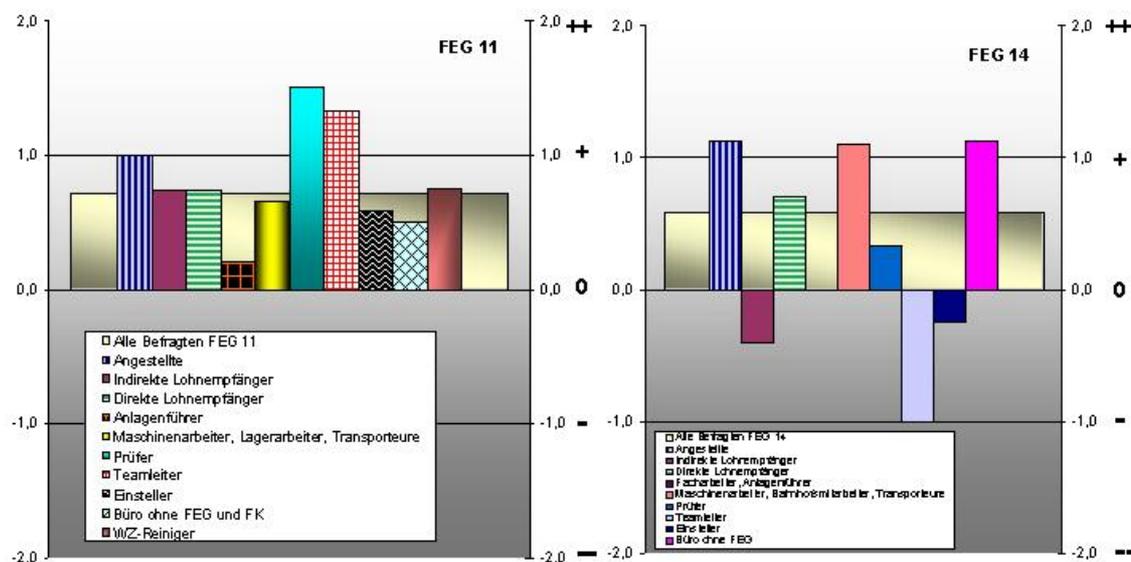
¹⁴⁴ Vgl. Abschnitt 3.2.

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung?



In Bezug auf die Arbeitszeitregelung liegen die Angaben der indirekten Lohnempfänger in der FEG14 im + bis ++ Bereich; die der Einsteller in der FEG11 im ++ Bereich. Dagegen fallen die gesamten Teamleiter der FEG11 aus dem Rahmen. Sie geben keine verständliche Begründung für ihre negative Bewertung ab. Auffallend ist der Kontrast zu den Angaben in der FEG14, wonach die gleiche Arbeitszeitregelung für alle positiv zu bewältigen ist. Dies lässt eine andere Problematik vermuten, die über den Faktor Arbeitszeitregelung nach außen getragen wird.

Wie zufrieden sind Sie mit dem Informationsfluss?



Beide FEGs liegen im 0 bis + Bereich bei der Bewertung des Informationsflusses, wobei in der FEG14 im Lohnempfängerbereich einige Berufsgruppen, vor allem die Teamleiter, im – Bereich liegen. Die Teamleiter der FEG14 kritisieren besonders die Schichtübergabe. Sie äußern den Wunsch, Teamstunden mindestens einmal monatlich durchzuführen. Alle Befragten sind sich darüber einig, dass der Informationsaustausch zwischen den einzelnen Schichten erheblich verbessert werden muss, da Informationen, die über alle Instanzen von oben nach unten weitergegeben werden an Wichtigkeit und Informationsgehalt verlieren. Außerdem behindern Sprachprobleme den Informationsfluss erheblich.¹⁴⁵ Informationen sollen nicht nur mündlich, sondern zusätzlich schriftlich weitergegeben und dokumentiert werden.¹⁴⁶

Weitere Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge kommen von den Anlagenführern und Maschinenarbeitern, die sich mehr Informationen über Fortbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wünschen.¹⁴⁷ Außerdem wird von den Befragten der Wunsch nach mehr Transparenz und Hintergrundinformationen geäußert (Welches Teil für welchen Kunden? Wie liegen wir im Zeitplan? Wie viele Teile stehen noch aus? Welche strukturellen Veränderungen stehen bevor?

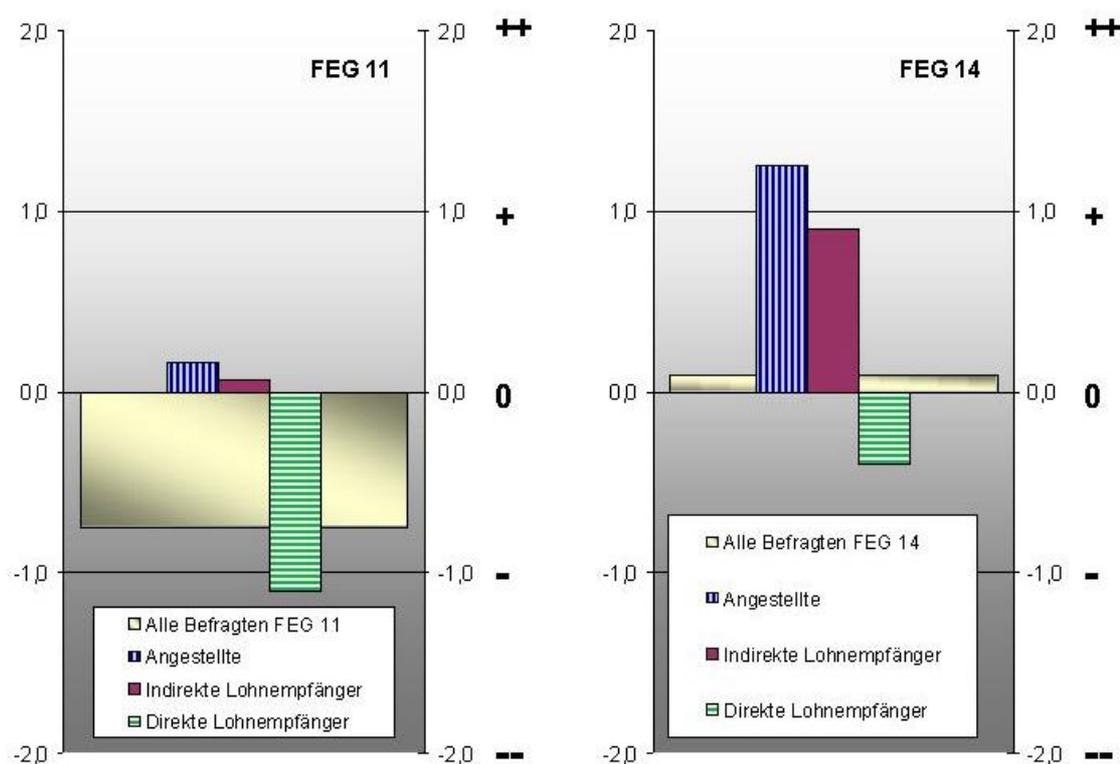
¹⁴⁵ Vgl. Frage 3, Anhang 1.

¹⁴⁶ Vgl. Abschnitt 1.8.4.

¹⁴⁷ Vgl. Frage 3, Anhang 1.

Wie ist die Auftragslage? Gründe für Entscheidungen? etc.). Einen Ansatz, diesen Vorschlägen entgegenzukommen, bieten regelmäßige Teamstunden, welche von den Befragten durchweg positiv bewertet und verstärkt gefordert werden.

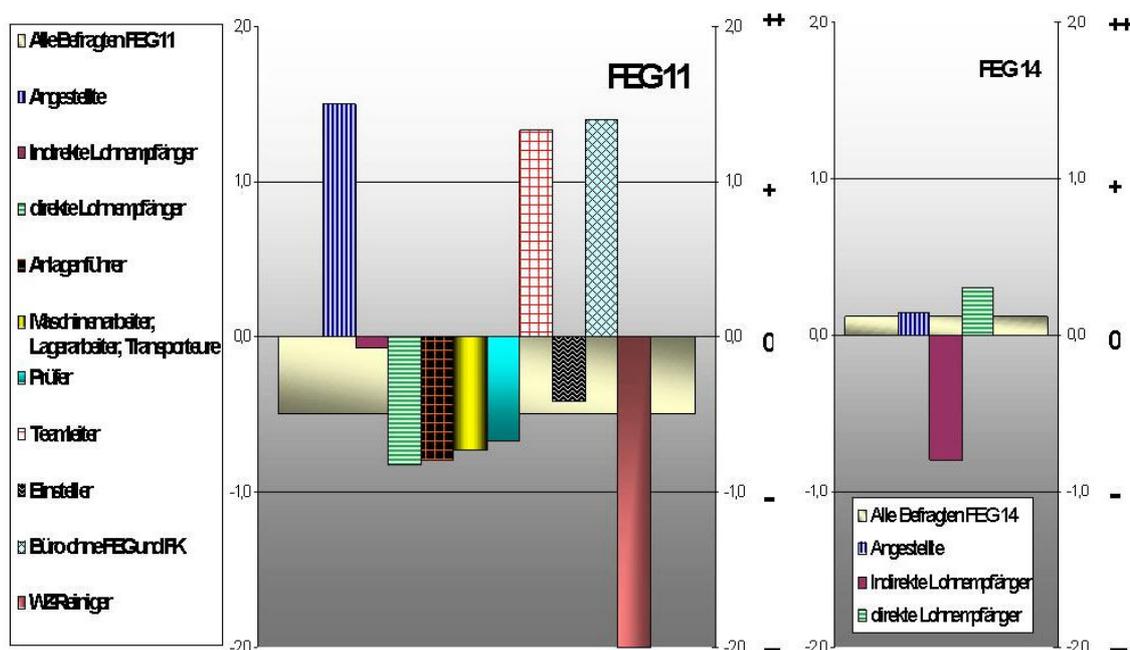
Wie groß sind Ihre Möglichkeiten, Ihre Arbeit und Ihr betriebliches Umfeld zu gestalten?



Die Gestaltungsmöglichkeiten werden von den Angestellten und den indirekten Lohnempfängern als mittelmäßig und von den direkten Lohnempfängern als gering eingestuft. Die Angestellten der FEG14 sind die Einzigen, die im + Bereich liegen. Alle merken an, dass die Gestaltungsmöglichkeiten nur im Kleinen möglich sind.

Bei den direkten Lohnempfängern wünscht sich wiederum die Berufsgruppe der erfahrenen Maschinenarbeiter, dass sie in der Arbeitsplatzgestaltung, z.B. bei der Einteilung Arbeiter – Maschine, mit einbezogen werden.

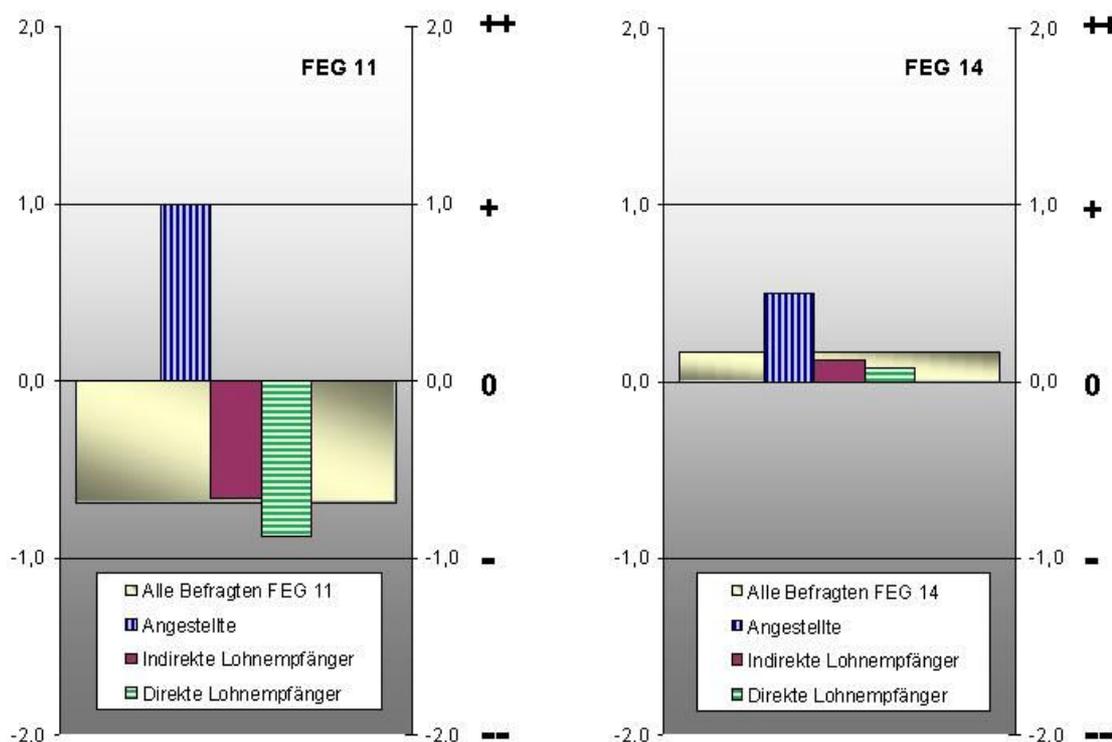
Erhalten Sie ausreichend Anerkennung für Ihre Arbeitsleistung?



Allgemein fühlen sich die Befragten im - bis -- Bereich nicht ausreichend anerkannt. Weitgehend bis sehr zufrieden mit der Anerkennung, die ihnen für ihre Arbeitsleistung entgegengebracht wird, sind einzig die Angestellten und Teamleiter der FEG11. Vor allem wird von 81% der Befragten der Wunsch nach individuellem Lob in persönlichen Gesprächen geäußert. Der Wunsch nach finanzieller Anerkennung in Form von leistungsgerechterer Entlohnung, Prämien oder Einzelakkord wird von 34 % genannt und mit 9% der Wunsch nach mehr Anerkennung in Form von Gesten, Vertrauen, Entgegenkommen bei persönlichen Anliegen und mehr Zeit für den Mitarbeiter.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Vgl. Abschnitt 4.3-4.5.

Empfinden Sie Ihre Arbeitsbedingungen eher als angenehm oder unangenehm?



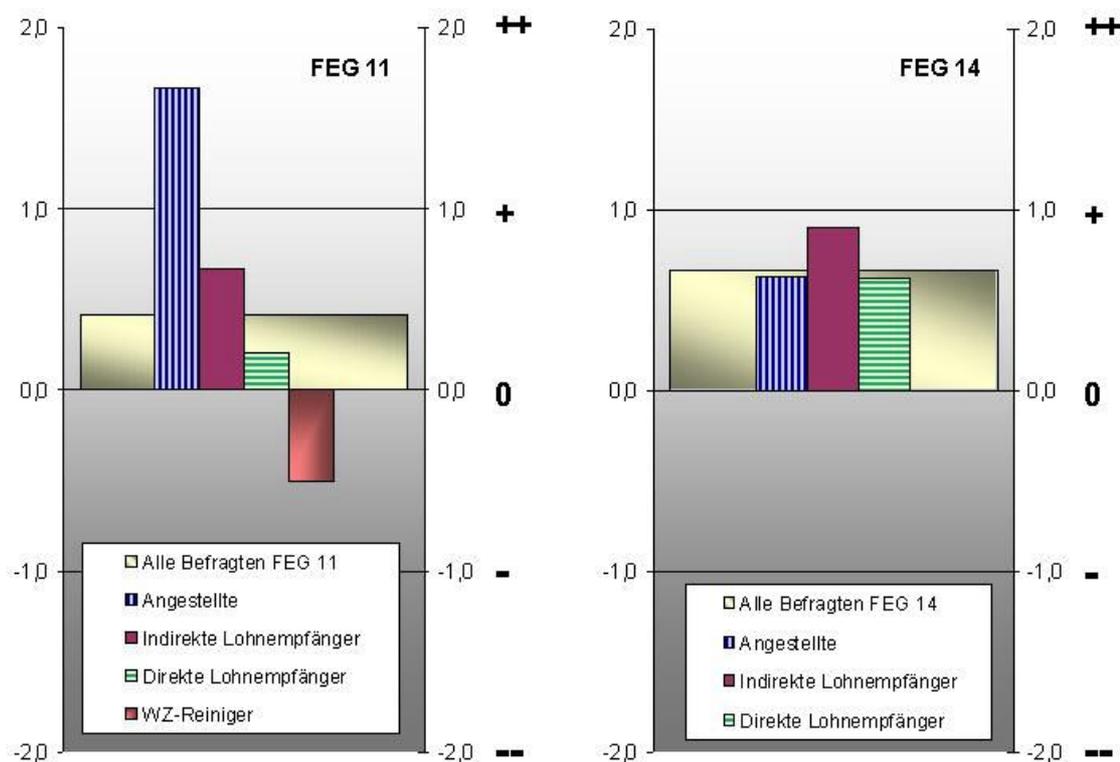
Insgesamt werden die Arbeitsbedingungen von den Befragten eher als unangenehm empfunden (außer von den Angestellten der FEG11). Die Arbeit ist ungleich verteilt. Als Begründung wird einerseits der belastende Faktor Stress (d.h., Überforderung) und andererseits der Faktor Monotonie (d.h., Unterforderung) genannt.¹⁴⁹ Ein mehrfach geäußerter Wunsch ist ein täglicher Maschinenwechsel, um somit die Arbeit zu erleichtern.¹⁵⁰

Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge, die zu den Arbeitsplätzen gemacht worden sind, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert.

¹⁴⁹ Vgl. Abschnitt 3.2.

¹⁵⁰ Monotonie bezeichnet einen Zustand niedriger psychischer Aktivität bzw. Wachheit als Folge eines eingegrenzten Beachtungsumfangs. Ein Monotonieerleben ist wahrscheinlich vor allem bei qualitativ einfachen und gleichförmigen Aufgaben, infolge der notwendigen Konzentration auf nur wenige Umweltreize sowie äußerst geringer Außenstimulierung und aufgrund der Absenz aufgabenbezogener Möglichkeiten der Innenstimulierung durch Vorstellen, Denken, etc. gegeben. Wenn eine Aufgabe voll, sozusagen *im Schlaf*, beherrscht wird, werden Monotoniezustände, meist von einem Gefühl der Unzufriedenheit begleitet, auftreten. Die Folge erlebter Monotonie lässt verhältnismäßig geringe Mengenleistungen, hohe Fehlerhäufigkeiten sowie lange Reaktionszeiten erwarten (vgl. Hacker/Richter 1984, 203ff.; Gebert 1981, 113ff.).

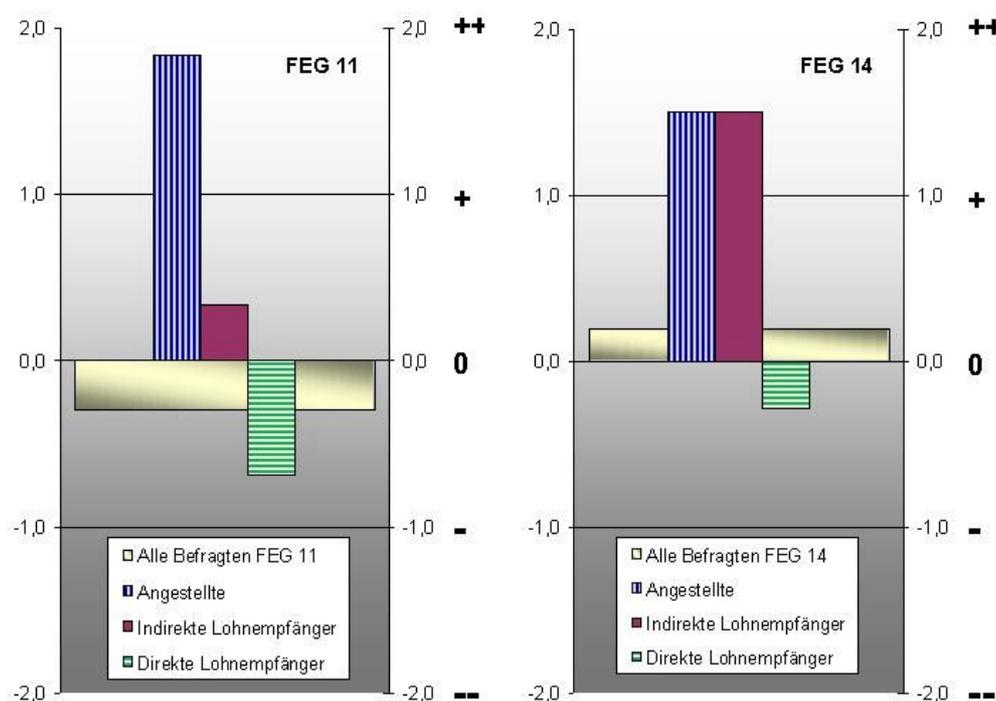
Fühlen Sie sich eher gebraucht oder entbehrlich?



In der FEG11 liegen von allen Berufsgruppen nur die Werkzeugreiniger (WZ-Reiniger) und Servicekräfte im negativen Bereich. WZ-Reiniger und Servicekräfte haben das Gefühl, eher entbehrlich zu sein als gebraucht zu werden. Dagegen geben Angestellte, Teamleiter und Prüfer an, dass die Abteilung ihnen das Gefühl vermittelt, wichtig zu sein und gebraucht zu werden. Einsteller, Anlagenführer und Maschinenarbeiter fühlen sich eher gebraucht als entbehrlich. Eine Anmerkung vieler Mitarbeiter, die sich für + entschieden: *'Gebraucht' ist nicht mit 'geschätzt' gleichzusetzen und sie wissen darüber hinaus, dass sie jederzeit ersetzbar sind.*¹⁵¹

¹⁵¹ Vgl. Frage 8, Anhang 1.

Wie viel zwischenmenschlichen Kontakt bietet Ihnen Ihre Arbeit?



Auffallend an dieser Graphik ist die negative Bewertung seitens der direkten Lohnempfänger beider FEGs.¹⁵²

Folgend werden die Bewertungen der Fragen 12 – 17 (siehe Anhang 1) zusammengefasst, bei denen es um das Arbeitsklima bzw. das Verhältnis zwischen den verschiedenen Berufsgruppen bzw. -ebenen geht.

Das Betriebsklima zwischen den jeweiligen Kollegen wird von den Angestellten mit „sehr gut“ und von den indirekten und direkten Lohnempfängern mit „gut“ bewertet. Am negativsten beurteilen die Einsteller ihr Verhältnis untereinander und beziehen dies auf die Schichtrivalitäten (z.B. kulturelle Unterschiede) und die Sprachbarrieren.¹⁵³ Auf diese Weise kommt es zu einem schlechten Informationsfluss.¹⁵⁴ Die Folge daraus ist der als negativ bewertete zwischenmenschliche Kontakt unter den Lohnempfängern.¹⁵⁵

Beim Verhältnis zwischen Mitarbeitern und Einstellern wird von der FEG11 der Umgangston der Einsteller kritisiert. Unter den Mitarbeitern besteht der einhellige

¹⁵² Vgl. Frage 4, 8, 9, Anhang 1.

¹⁵³ Vgl. Abschnitt 1.1.

¹⁵⁴ Vgl. Frage 6, Anhang 1.

¹⁵⁵ Vgl. Frage 11, Anhang 1.

Wunsch, dass die Einsteller auch unter Stress freundlich bleiben sollen. Die FEG14 fordert von den Einstellern, dass sie reagieren, wenn Hilfe benötigt wird. Sie wirft den Einstellern damit Mangel an Engagement und Hilfsbereitschaft vor. Diese Mitarbeiter sind wiederum diejenigen, die sich mehr Informationen über Fortbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. mehr Hintergrundinformationen und Transparenz wünschen.¹⁵⁶ Hier muss eine vertiefende Analyse folgen, um den Grund des fehlenden Engagements und der fehlenden Hilfsbereitschaft der Einsteller zu ermitteln. Als ein Grund kann die Frustration über die Schichtrivalitäten und Sprachbarrieren angesehen werden (s.o.). Das führt zu der Frage, warum sie nicht versuchen, diese Problematik in den Griff zu bekommen. Die Nicht-Bewältigung dieser Problematik seitens der Einsteller könnte ein Zeichen für Belastung bzw. Arbeitsüberforderung sein.¹⁵⁷ Ein weiterer Grund könnte der nicht klar definierte Tätigkeits- und Entscheidungsbereich des Einstellers darstellen, wobei hier eine vertiefende Untersuchung für alle Berufsgruppen und –ebenen angebracht ist.

Das Verhältnis zwischen den Mitarbeitern und ihrem Teamleiter liegt in beiden FEGs in der Gesamtbewertung im + bis ++ Bereich. Eine häufig genannte Anmerkung ist, dass sich das Verhalten der Teamleiter den Mitarbeitern gegenüber gebessert hat.

Die Mitarbeiter bewerten ihr Verhältnis zum Fertigungsordinator insgesamt im + Bereich. Jedoch wird überwiegend von den Einstellern und WZ-Reinigern angemerkt, dass wenig bzw. kein direkter Kontakt besteht, und dadurch einige Abläufe länger dauern. Auf Mängel und Störungen wird erst spät und meistens erst nach wiederholten Anfragen der Mitarbeiter reagiert. Sie äußern den Wunsch nach Gleichberechtigung.

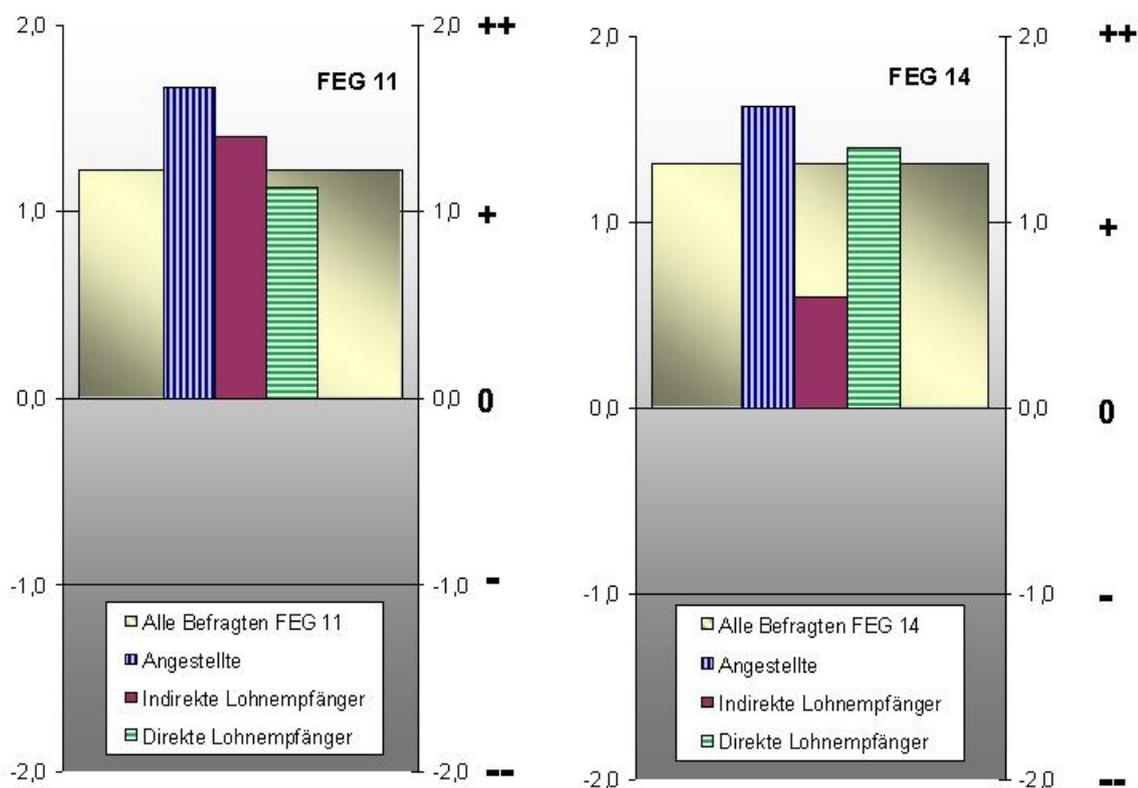
Die Mitarbeiter stufen ihr Verhältnis zum Fertigungsgruppenleiter als durchweg gut ein. In der FEG14 gaben 50% angesichts der noch kurzen Amtszeit des Fertigungsgruppenleiters keine Wertung ab.

¹⁵⁶ Vgl. Frage 6, 8, Anhang 1.

¹⁵⁷ Vgl. Abschnitt 3.2.

Das Verhältnis von Teamleitern und Einstellern zu ihren Mitarbeitern liegt in beiden FEGs im + Bereich. Sie bemängeln aber die fehlende Zeit für eine intensive Kontaktförderung. Die FEG14 begründet dies mit der Zusammenlegung von Werkstatt 310 und Werkstatt 320, die zu groß ist, um eine richtige Mannschaft zu formen.

Ist der Betrieb für Sie eine attraktive Firma?



Attraktiv am Unternehmen:	FEG 11	FEG 14
Arbeitsplatzsicherheit	29%	23%
Verdienst	22%	18%
guter Name	19%	12%
weltweit bekannt	18%	8%
gute Sozialleistungen	10%	7%
Weiterbildungsmöglichkeiten	8%	5%
körperlich leichte Arbeit	8%	8%
soziale Firma	6%	8%
Produktvielfalt	5%	4%
gute Auftragslage, immer genügend Arbeit	5%	3%
Entwicklungsmöglichkeiten	3%	7%
wirtschaftlich erfolgreiche Firma	3%	7%
starker Betriebsrat	3%	5%

Das Unternehmen könnte noch attraktiver sein durch:	FEG 11	FEG 14
mehr Geld	23%	15%
leistungsbezogene Bezahlung	3%	11%
höhere Rabatte auf Eigen-Produkte	9%	
mehr Prämien und Geschenke	5%	
mehr Urlaubs- und Weihnachtsgeld	5%	
mehr Interesse für Mitarbeiter	4%	7%
mehr Dynamik/Flexibilität/Schnelligkeit		8%
bessere Entwicklungsmöglichkeiten		4%

Die Mitarbeiter schätzen im Fertigungswerk insbesondere die Arbeitsplatzsicherheit, den guten Verdienst und den Namen der Firma. Neben dem Wunsch nach besserer Bezahlung steht das Etablieren einer mitarbeiterorientierten Führungskultur.

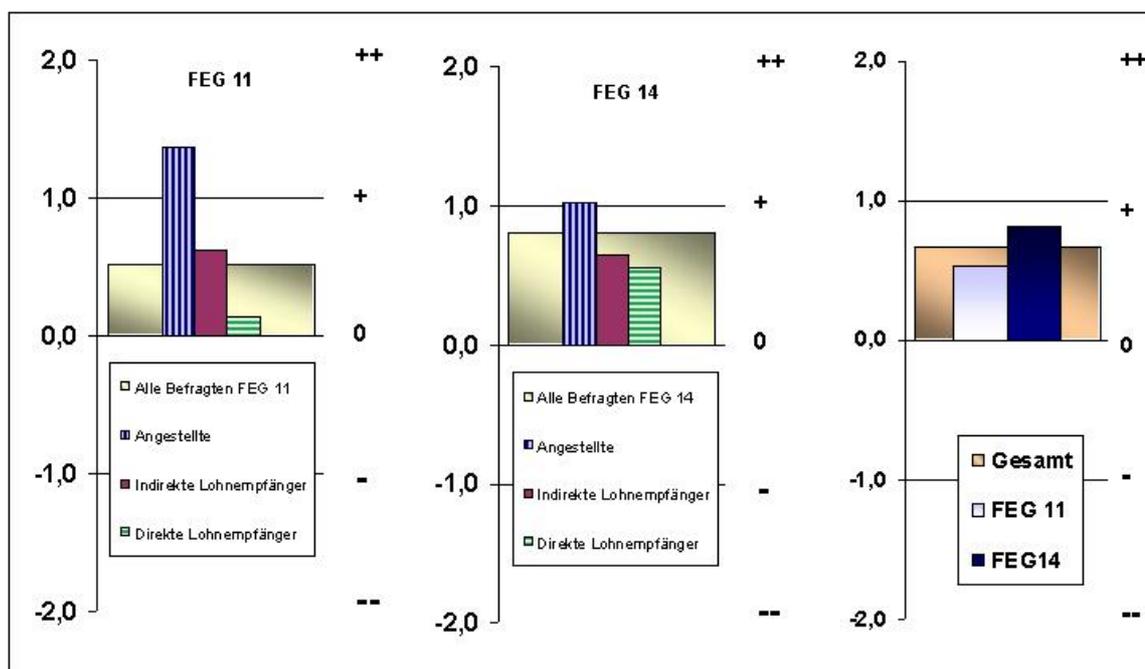
Im Vergleich der beiden FEGs fällt auf, dass die FEG11 überwiegend finanzielle Vorteile bevorzugt, in diesem Zusammenhang aber keinen Bedarf an Entwicklungsmöglichkeiten oder mehr Eigenverantwortung zeigt. Ebenso setzt sie sich nicht mit der wirtschaftlichen Lage der Firma auseinander. Daraus kann einerseits geschlossen werden, dass sie bei einem höheren Verdienst nicht gleichzeitig von einem Anstieg fachlicher Anforderungen ausgehen.¹⁵⁸ Andererseits zeigen die oben angeführten Auswertungen, dass 42% bisher nicht an Weiterbildungen teilgenommen haben. Demzufolge verfügen diese Mitarbeiter nur über unzureichende Informationen bezüglich besserer Entwicklungsmöglichkeiten. Dass die FEG11 bei Weiterbildungsmöglichkeiten bei 8% liegt, ist dem Angestelltenbereich zuzuschreiben.¹⁵⁹

Die FEG14 legt verstärkten Wert auf persönliche Anerkennung, schnellere Abwicklung der Arbeitsprozesse bzw. mehr Eigenverantwortung und Entwicklungsmöglichkeiten. Außerdem setzen sie sich mit der Unternehmenskultur der Firma auseinander.

¹⁵⁸ Vgl. Abschnitt 4.6.

¹⁵⁹ Vgl. Abb. 8.

Motivation insgesamt:



In Zahlen:

Gesamt:: Ø 0,7 (+)

FEG 11 gesamt: Ø 0,5 (+) FEG 14 gesamt: Ø 0,8 (+)

Angestellte: Ø 1,4 (++) Angestellte: Ø 1,0 (+)

indirekte Lohnempfänger: Ø 0,6 (+) indirekte Lohnempfänger: Ø 0,7 (+)

direkte Lohnempfänger: Ø 0,1 (+) direkte Lohnempfänger: Ø 0,6 (+)

Hauptkritikpunkte FEG 11: Hauptkritikpunkte FEG 14:

Arbeitsbedingungen (99%, Ø -0,7):
Luft/Temperatur, Arbeitsplatzgestaltung
(häufig genannt: Stühle) und Stress

Gestaltungsmöglichkeiten (Ø -0,8)

Verhältnis Mitarbeiter-Vorgesetzte (47%)
mangelnde Anerkennung (Ø -0,5)

unzureichende Informationen zu den
Weiterqualifizierungsmöglichkeiten (36%)

Verhaltensweisen der Führungskräfte (48%):
Umgangston, Hilfsbereitschaft

Arbeitsbedingungen (25%): Gebäude 139
(Talkumanteil in der Luft, Lärm), Stühle

Informationsfluss (ind. LE: Ø -0,4)

mangelnde Anerkennung (ind. LE Ø -0,8)

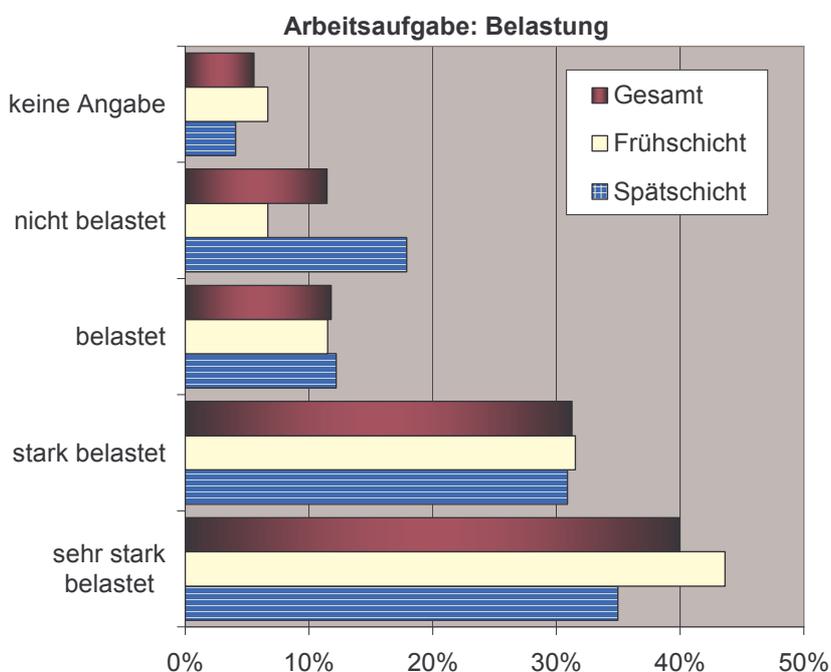
Betriebsklima unter Kollegen / Mitarbeiter -
Vorgesetzte

Innerhalb des Fertigungswerks gibt es Unterschiede in der Arbeitsstruktur der einzelnen FEGs. Die FEG14 ist im Gesamtbild höher motiviert als die FEG11. Grund dafür ist die insgesamt bessere Bewertung durch die direkten Lohnempfänger, welche wiederum höhere Forderungen an das Unternehmen bezüglich persönlicher Entwicklungsfaktoren stellen, jedoch zugleich an die Belange des Unternehmens denken.

3.2 Auswertung der Umfrage 'psychische Belastungen' (Anhang 2)

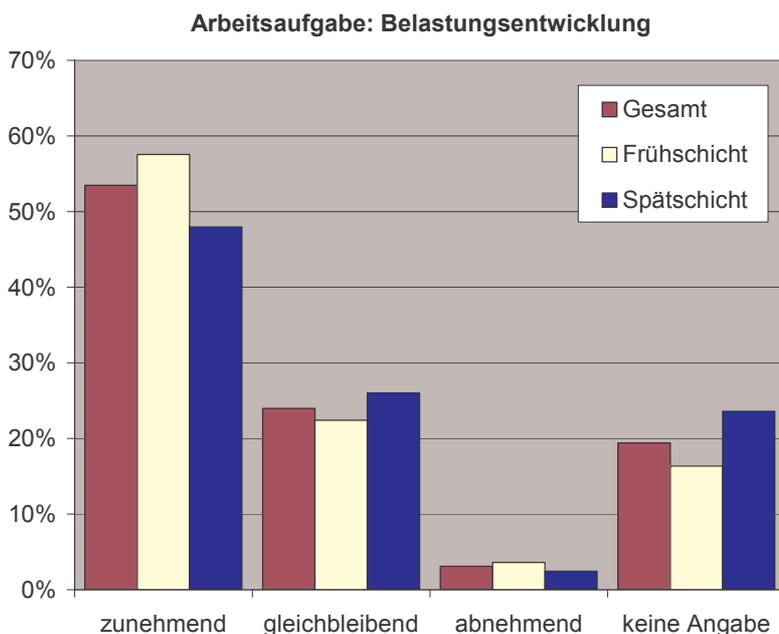
Die Umfrage 'psychische Belastungen' haben insgesamt 288 Lohnempfänger, davon 165 von der Frühschicht und 123 von der Spätschicht, nach der Betriebsversammlung im Mai 2001 beantwortet. Es handelt sich um einen Querschnitt von Lohnempfängern des FEB1 und FEB2 Bereichs, um möglichst alle FEGs anteilig abzudecken.

Die Häufigkeit der Bewertung 'keine Angabe' resultiert überwiegend aus den Sprachproblemen. Die folgende Auswertung gibt Aufschluss darüber, inwieweit psychische Belastungen durch Stressoren aus den unten angeführten Bereichen im Fertigungswerk vorhanden bzw. fortgeschritten sind.

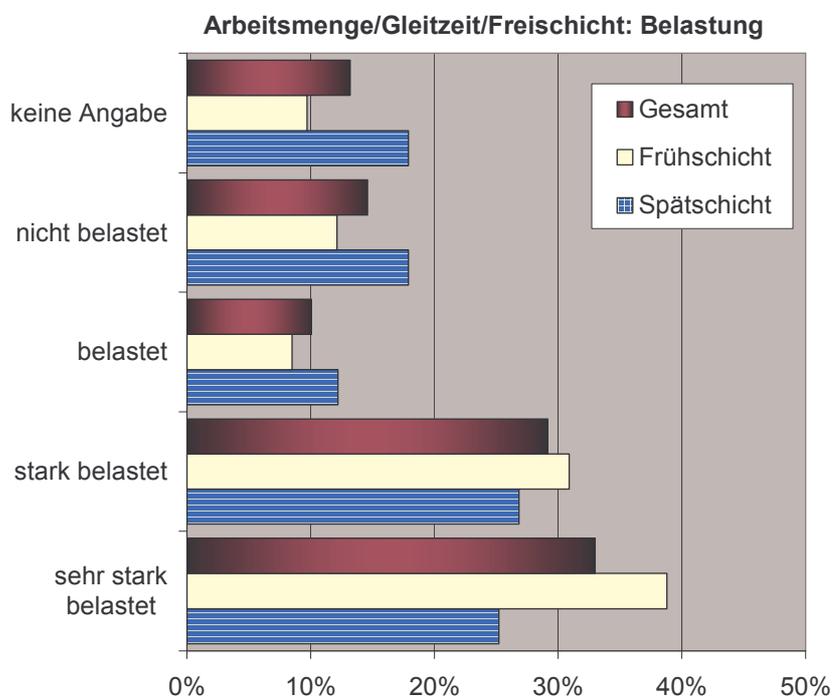


Mit ihrer Arbeitsaufgabe fühlen sich 88% der Frühschicht und 78% der Spätschicht belastet bis sehr stark belastet. Insgesamt sind das 55% aller befragten Lohnempfänger. Davon fühlen sich allein 40% sehr stark belastet. Nicht belastet fühlen sich 18% der Spätschicht und nur 7% der Frühschicht. Das bedeutet, sie sehen sich ihrer Aufgabe qualitativ nicht mehr gewachsen. Darin unterscheidet sich das Ergebnis wesentlich von der Auswertung des Anhangs 1.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Vgl. Frage 2, Anhang 1.

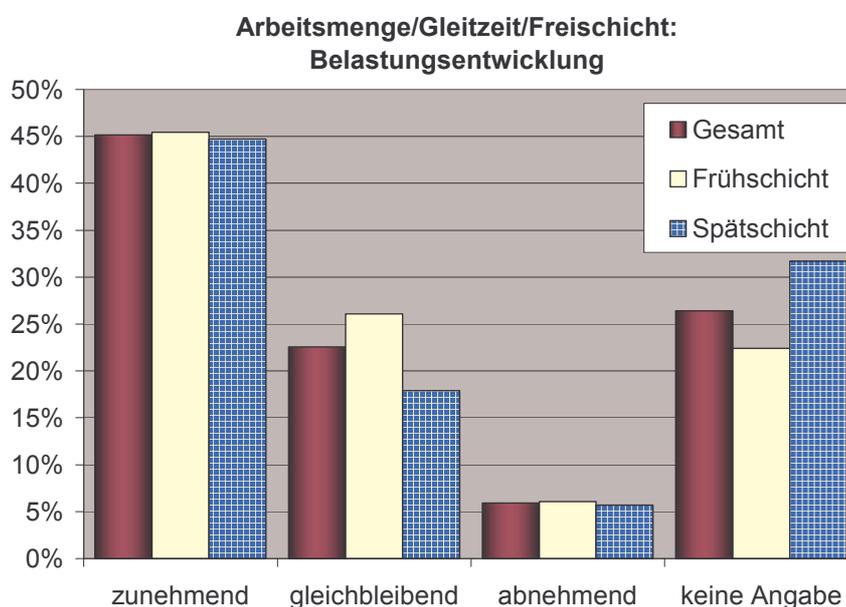


Insgesamt glauben 53% der Befragten daran, dass die Belastung im Rahmen der Arbeitsaufgaben zunehmen wird. Davon gehen in der Frühschicht über die Hälfte und in der Spätschicht 48% der Befragten aus.¹⁶¹

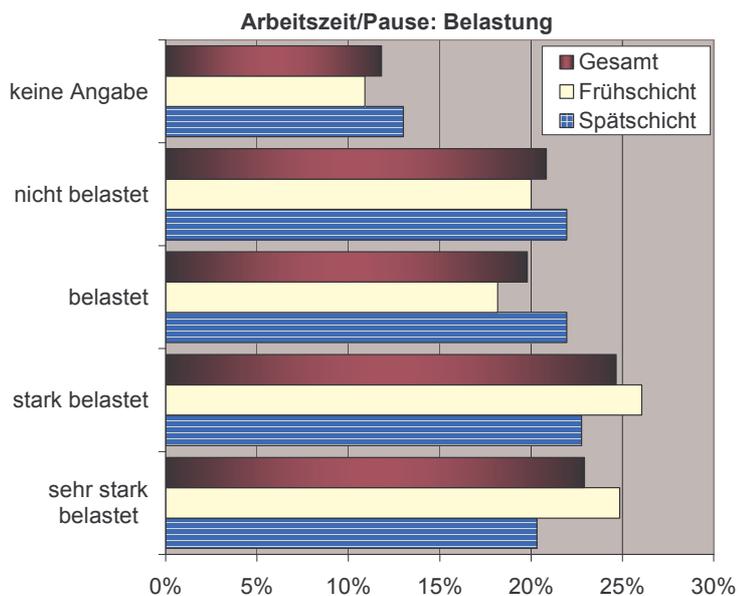


¹⁶¹ Vgl. Abschnitt 1.1.

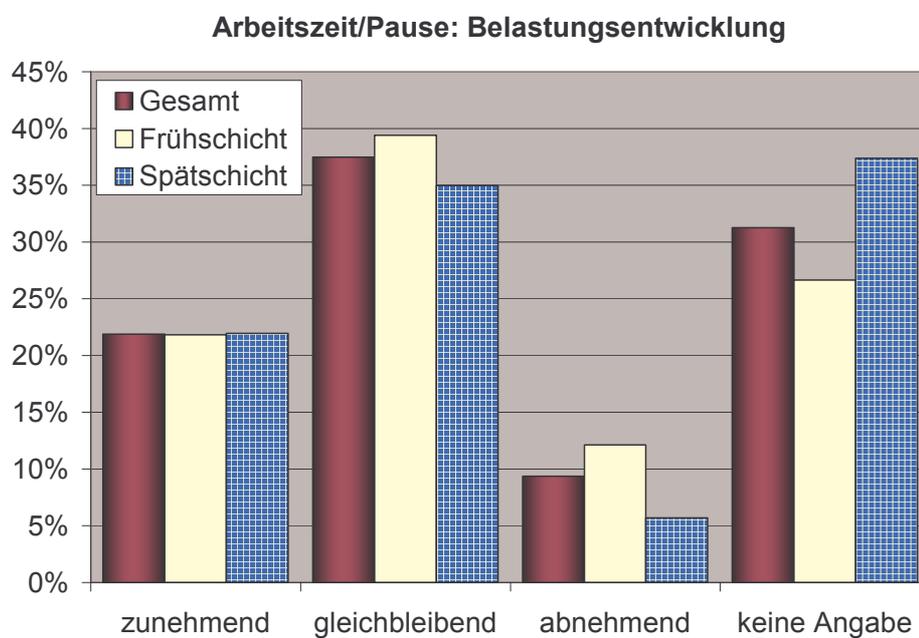
Die Arbeitsmenge in der Gleitzeit bzw. Freischicht wird von den Lohnempfängern in der Spätschicht im Durchschnitt mit 27% als stark belastend und in der Frühschicht im Durchschnitt mit 39% als sehr stark belastend empfunden. Nicht belastet durch die Arbeitsmenge fühlen sich (vergleiche erste Graphik zur Arbeitsaufgabe) in der Spätschicht 18%. Im Vergleich zur Arbeitsaufgabe fühlen sich in der Frühschicht mit 12% mehr Lohnempfänger bei der Bewältigung ihrer Arbeitsmenge nicht belastet. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass die Arbeitsmenge quantitativ zu verrichten ist und die Arbeitsaufgabe hingegen qualitativ bewältigt werden muss.



Bei der Beurteilung der weiteren Entwicklung der Arbeitsmenge ist auffällig, dass sowohl die Zunahme mit 45% als auch die Abnahme mit 6%, von der Früh- und Spätschicht mit den gleichen Prozentsätzen gewertet werden.

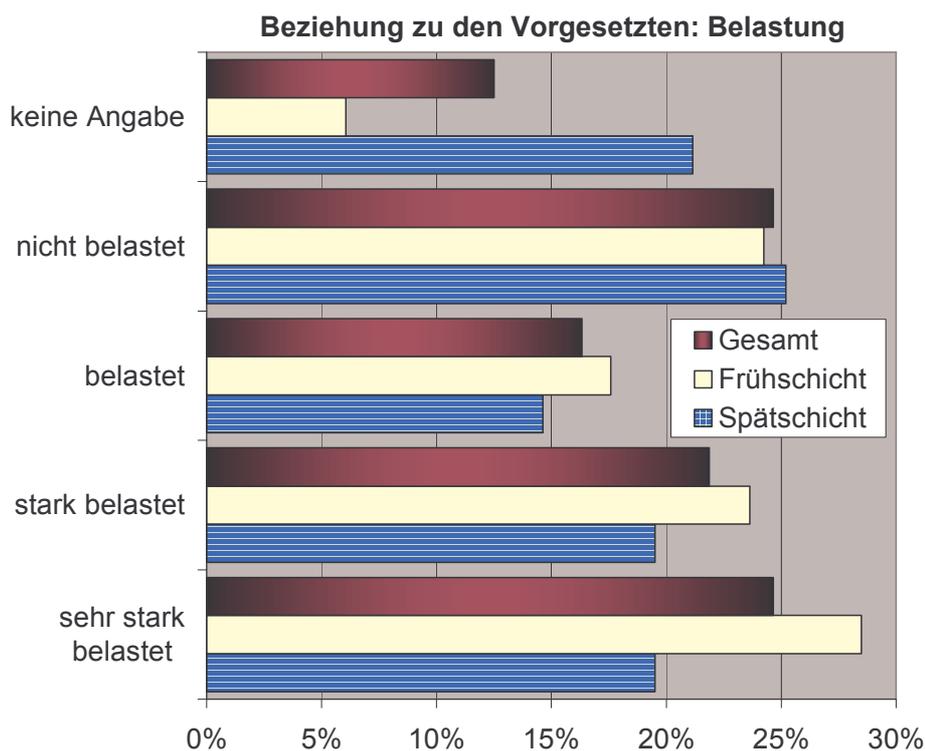


Die Bewertung der Arbeitszeit/Pause wird von der Spätschicht von nicht belastet bis sehr stark belastet gleichstark vertreten und zwar im Durchschnitt mit 20%. Ähnlich ist die Gesamtbewertung bei der Frühschicht, obwohl diese mehr in Richtung Arbeitszeitbelastung tendiert.¹⁶²



¹⁶² Vgl. Frage 5, Anhang 1.

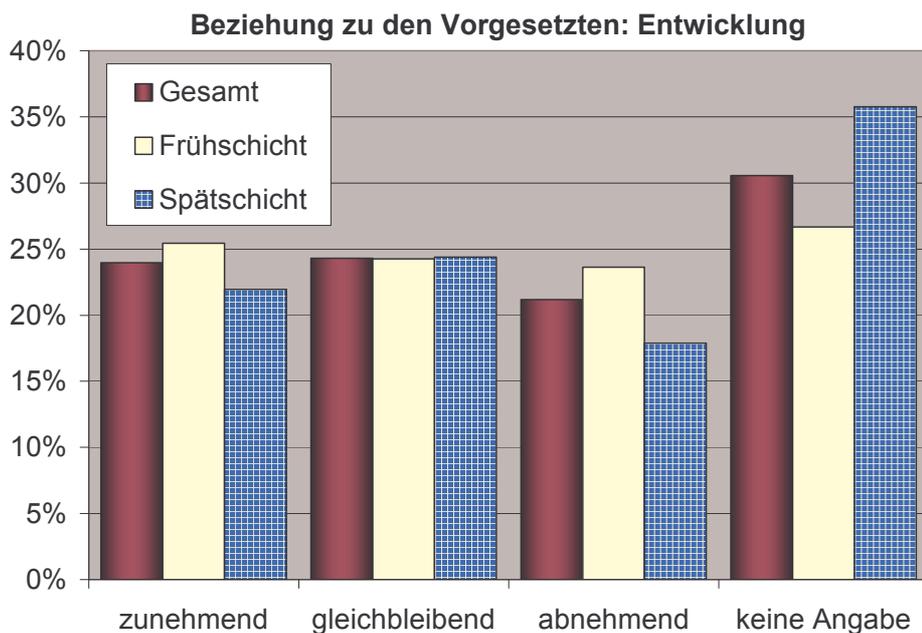
Die Früh- und Spätschicht sieht im Durchschnitt mit 38% keine Veränderung der Arbeitszeit. Eine zunehmende Arbeitszeitbelastung und Pausenbeschränkung fürchten 22% der Befragten der Früh- sowie Spätschicht. 12% der Frühschicht und 6% der Spätschicht sehen eher eine Abnahme der Arbeitszeit auf sich zukommen.



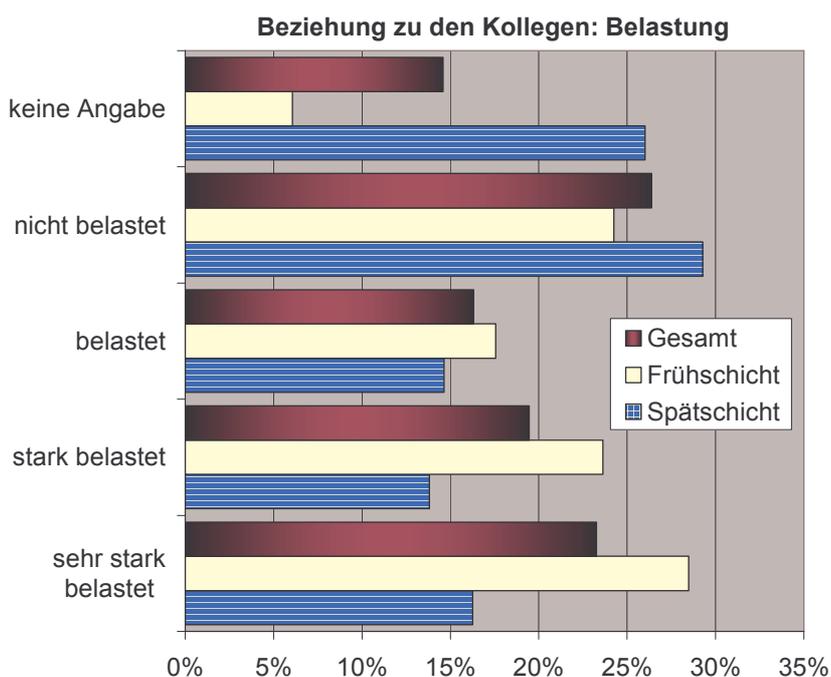
Insgesamt fühlen sich genau 25% der Lohnempfänger in der Beziehung zum Vorgesetzten einerseits sehr stark belastet und andererseits gar nicht belastet.

Die Beziehung zum Vorgesetzten wird vor allem seitens der Frühschichtler mit 28% als sehr stark belastet angegeben. Eine belastende Beziehung zum Vorgesetzten überträgt sich wiederum negativ auf die zu bewältigende Arbeitsaufgabe. Dies ist, wie oben gezeigt, ebenfalls ein Hauptkritikpunkt im Rahmen der Auswertung des Abschnitts 3.1.¹⁶³

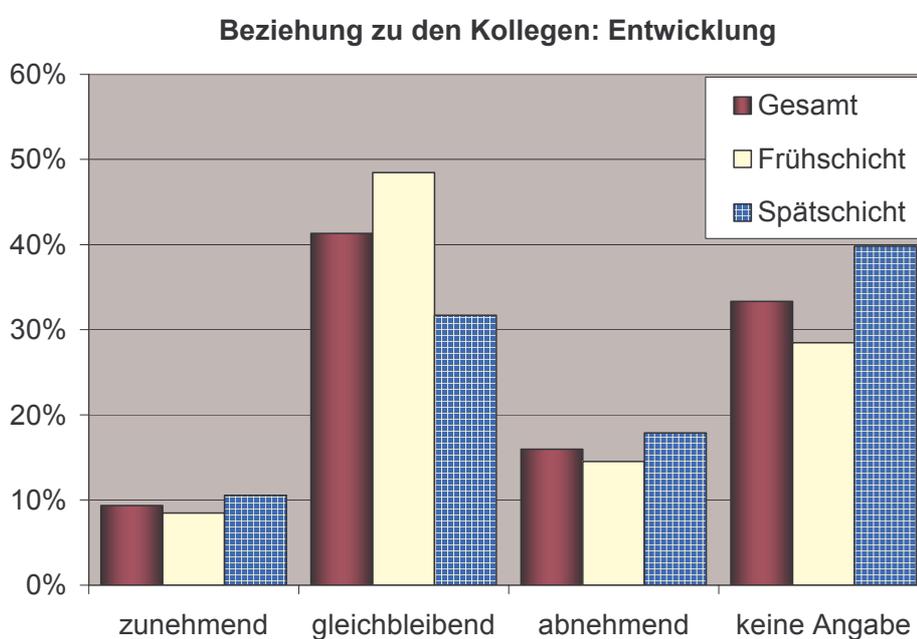
¹⁶³ Vgl.dazu ausführlicher Abschnitt 1.8.



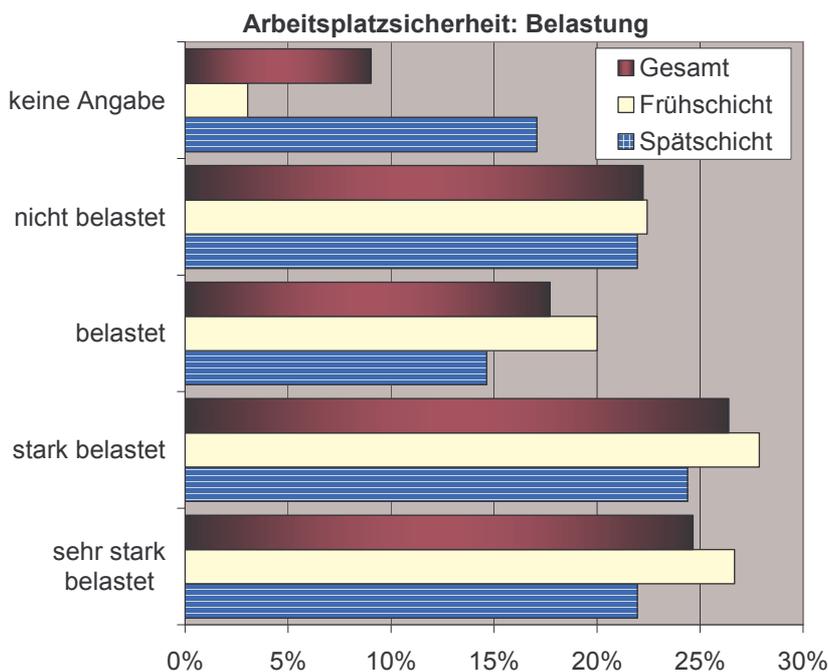
Auf der einen Seite sind 24% beider Schichten der Meinung, dass keine Veränderung ihrer Beziehung zum Vorgesetzten eintreten wird. Auf der anderen Seite sind ebenso 24% beider Schichten davon überzeugt, dass sich die Beziehung zum Vorgesetzten weiter verschlechtern wird. Ebenso glauben aber insgesamt 21% an eine Verbesserung ihrer Beziehung zum Vorgesetzten.



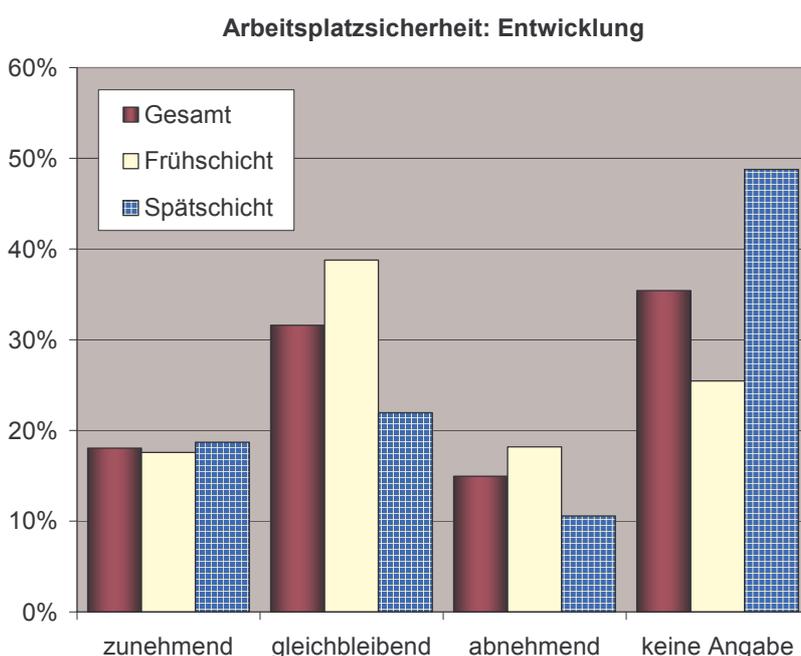
Insgesamt wird die Beziehung zu Kollegen mit einem Durchschnitt von 37% als positiv empfunden. Interessant ist der Aspekt, dass die Frühschichtler mit 42% ein positiveres Verhältnis zu ihren Kollegen haben als die Spätschichtler mit 29%. Eine Begründung ist, dass die Spätschichtler aufgrund der Arbeitszeit während der Nacht nicht so einen intensiven Kontakt pflegen können, wie die Frühschichtler. Trotz des an sich besseren Verhältnisses der Frühschichtler zu ihren Kollegen geben immer noch 21% von ihnen die Beziehung als stark belastet und 12% gar als sehr stark belastet an. Dies hängt mit den in Abschnitt 3.1 angesprochenen Schichtrivalitäten zusammen.



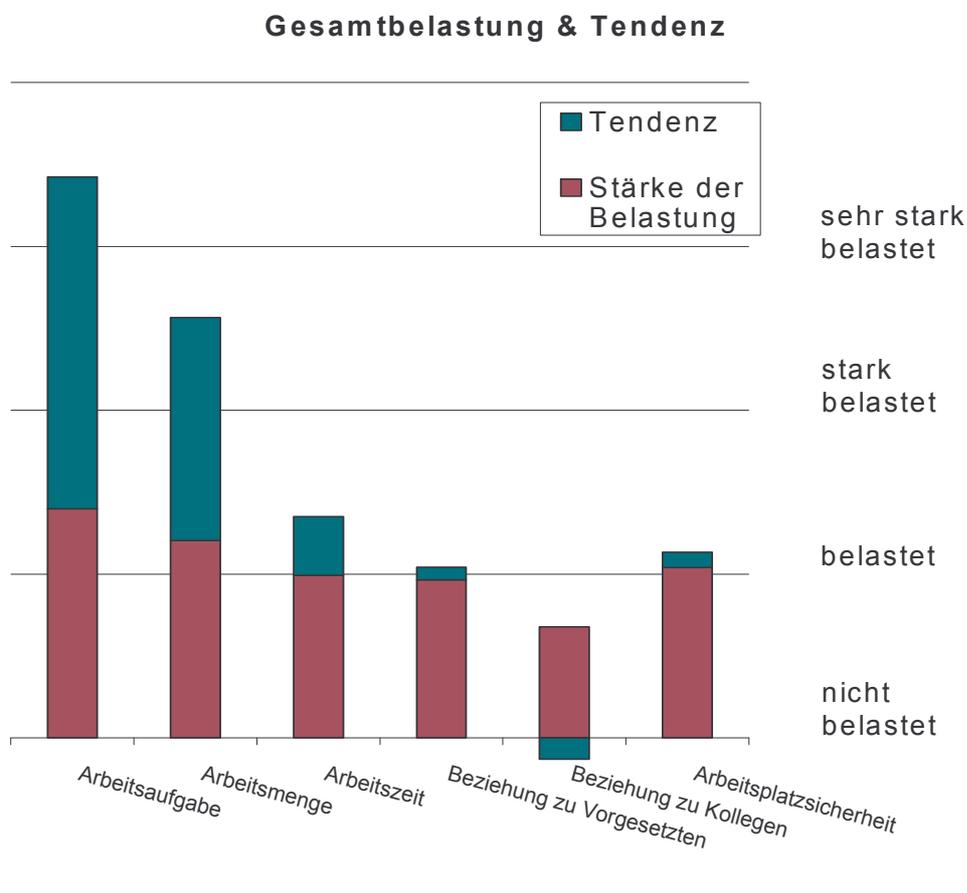
Die Mehrzahl der Lohnempfänger gehen davon aus, dass ihre Beziehung zu Kollegen in der Zukunft konstant bleiben wird. 18% der Spätschichtler sehen eher eine positive Entwicklung in ihrem Kontaktaufbau zu Kollegen.



Insgesamt sehen von allen befragten Lohnempfängern 22% ihren Arbeitsplatz als nicht gefährdet an. Sie empfinden ihn vielmehr als sicher. Jedoch fühlen sich 51% der Früh- und Spätschicht überwiegend stark bis sehr stark belastet, wenn sie an ihre Arbeitsplatzsicherheit denken. Das bezieht sich vor allem auf ihre Befürchtungen hinsichtlich zunehmender Arbeitsaufgaben und einer zunehmenden Arbeitsmenge.



Durchschnittlich 32% der Mitarbeiter beider Schichten erwarten bezogen auf die Entwicklung der Arbeitsplatzsicherheit keine Veränderungen. 18% dagegen befürchten eher eine Zunahme der Unsicherheit, was ihren Arbeitsplatz betrifft.



Diese Graphik zeigt, dass dort ein Belastungsanstieg vorausgesehen wird, wo insgesamt schon eine starke Belastung vorhanden ist. Im Gesamtvergleich fühlen sich die Lohnempfänger in Bezug auf ihre Arbeitsaufgabe am ehesten überfordert. Die Angaben der Lohnempfänger in den befragten Bereichen variieren insgesamt zwischen nicht belastet bis hinzu stark belastet.

3.3 Erkrankungsbedingte Fehlzeiten

Die dargestellten Auswertungen ergeben, dass Stress sowie Arbeitsdruck, fachliche Anforderungen und Arbeitszeiten stark zugenommen haben und voraussichtlich weiter ansteigen werden. Zu gleichen Ergebnissen kommt das For-

schungsinstitut des Bundesarbeitsamts, dass die gravierenden Veränderungen von Arbeitsbedingungen über einen Zeitraum von zwei Jahren untersucht hat.¹⁶⁴

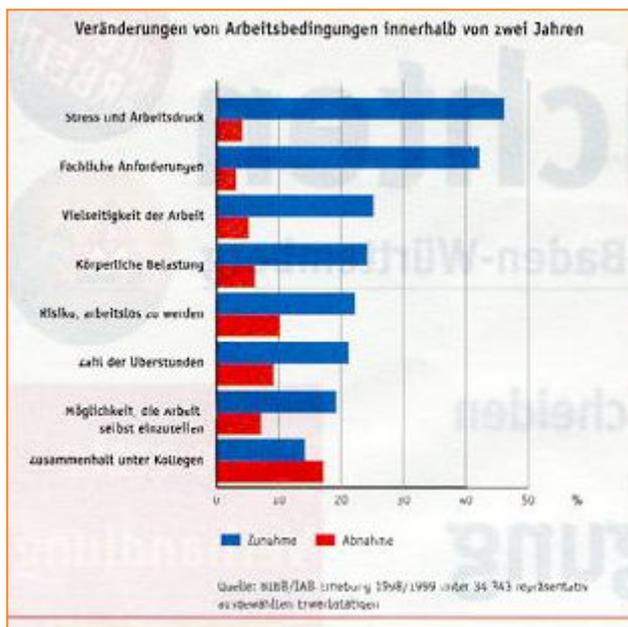


Abb. 16: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 unter 34.343 repräsentativ ausgewählten Erwerbstätigen. In: Metallnachrichten 4/2001, 2.

Die Verwaltungsstelle Reutlingen/Tübingen der IG Metall hat in einer Umfrage, an der mehr als 2700 Mitarbeiter teilgenommen haben, eine offensichtliche Zunahme bei der Leistungsüberforderung festgestellt. Die Frage lautete: „Kennst du die folgenden Anzeichen von Überforderung?“ Das Ergebnis ergab, dass fast alle Anzeichen von der Mehrheit bejaht werden (siehe Abb. 16). Folgend sind erste Ergebnisse aufgeführt:

- 51,2% bejahten die Aussage: 'Kaum Zeit, mit den Kollegen zu reden.'
- 63,4% haben ständig das Gefühl im Rückstand zu sein.
- 56,2% haben zunehmende Überzeiten.
- 51,8% haben Schwierigkeiten, Zeitguthaben und Urlaub abzubauen.
- 51,3% haben gesundheitliche Probleme durch die Arbeit.

¹⁶⁴ Vgl. Abschnitt 1.2.

- 43,3% haben Schwierigkeiten, ausreichend Pausen zu machen.“ (Metallnachrichten 4/2001, 2)

Die Belastungen wie Zeitdruck, schlechtes Betriebsklima, inkompetente Vorgesetzte, unzureichende Qualifizierung, immer mehr mit weniger Mitarbeitern leisten zu müssen und die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, führen häufig zu Krankheiten. Wenn Unsicherheit und Angst den Körper dominieren, hat dies einen Vertrauensverlust zum eigenen Körper zur Folge. Der Körper wird ausgebeutet sowie entwertet und somit bei der Arbeit nur einseitig beansprucht. Das bedeutet, im Arbeitsprozess an der Maschine werden nur einzelne Körperfunktionen sowie Sinnesorgane benötigt. Daraus resultiert eine Vernachlässigung der Körper- und Sinneswahrnehmung. Für Letzteres stellt dies eine negative Beeinflussung dar, weil die Sinne sich in Abhängigkeit voneinander ausbilden. Krankheitssymptome in ihren Anfängen werden durch diese Vernachlässigung oft übersehen bzw. überhört. Infolgedessen werden die eigenen körperlichen Grenzen häufig überschritten.¹⁶⁵ Daraus resultieren die Zivilisationskrankheiten, die wiederum häufig psychosomatische Auswirkungen haben. So wie schweres Heben die Wirbelsäule schädigt, macht Stress die Seele müde und den Geist mürbe. Bernds kommt in ihrer Studie zu der Erkenntnis:

„die Befragten erleben ihren Körper im Arbeitsprozeß entweder gar nicht oder sie spüren ihn nur im Krankheitsfalle. Körperliches Wohlbefinden wird dagegen in der Freizeit und in Verbindung mit Bewegung ´draußen in der Natur` assoziiert.“ (Bernds 1998, 45)

Bernds macht deutlich, dass Körperlichkeit außerhalb des Arbeitsprozesses durchweg positiv dargestellt wird.

Weiterhin verändert sich durch die Sinnentfremdung das soziale Zusammenleben. Dies zieht den Verlust an Orientierungs- und Gemeinschaftssinn nach sich und führt zur Individualisierung von Problemen. Das bedeutet, der einzelne Mitarbeiter muss auf die Mithilfe anderer verzichten und mit Problemen oder Konflikten allein fertig werden. Dadurch entwickeln sich die zunehmenden ´sozialen Krankheiten`, wie z.B. die Überforderung, der *Realitätsverlust* (*Feedback-*

¹⁶⁵ Siehe auch Modrow-Thiel 1999, 309.

Verzicht) und die *Kommunikationsverdünnung*, die unter anderem zu Fehlern in der Produktion sowie zu *großen inneren Spannungen –oft mit Krankheitsfolgen* führen (vgl. ebd. 45f.; Heintel 1993, 32f.).¹⁶⁶

Außerdem können die erhöhten erkrankungsbedingten Fehlzeiten, die zu einem enormen Kostenfaktor im Unternehmen führen, aus dieser Richtung resultieren.

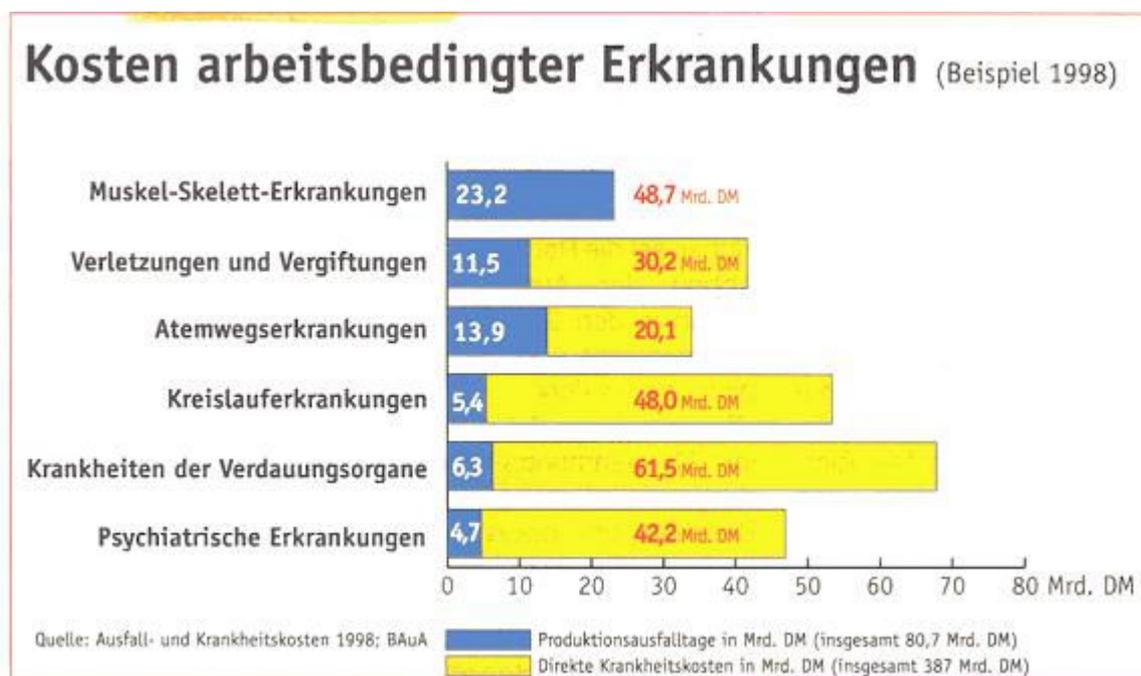


Abb. 17: Ausfall- und Krankheitskosten 1998; BauA. In: Metallnachrichten 4/2001, 2.

An dieser Graphik wird deutlich, inwieweit psychiatrische Erkrankungen im Unternehmen vorhanden bzw. fortgeschritten sind. Die weiter aufgeführten Erkrankungen können ebenfalls versteckt eine Folge von psychischem Druck darstellen.

Der Faktor erkrankungsbedingte Fehlzeiten stellt auch im untersuchten Fertigungswerk ein gravierendes Problem dar. Nach den Auswertungen in Abschnitt 3.1 und 3.2 kann von verstärkt auftretenden erkrankungsbedingten Fehlzeiten im Lohnempfängerbereich ausgegangen werden.

Folgend sind die erkrankungsbedingten Fehlzeiten 2001 im untersuchten Fertigungswerk auf der Angestellten und Lohnempfängerebene aufgelistet.

¹⁶⁶ Vgl. auch Böhme 1993, 29; Preuss 1993; Beck/Wellershoff 1993.

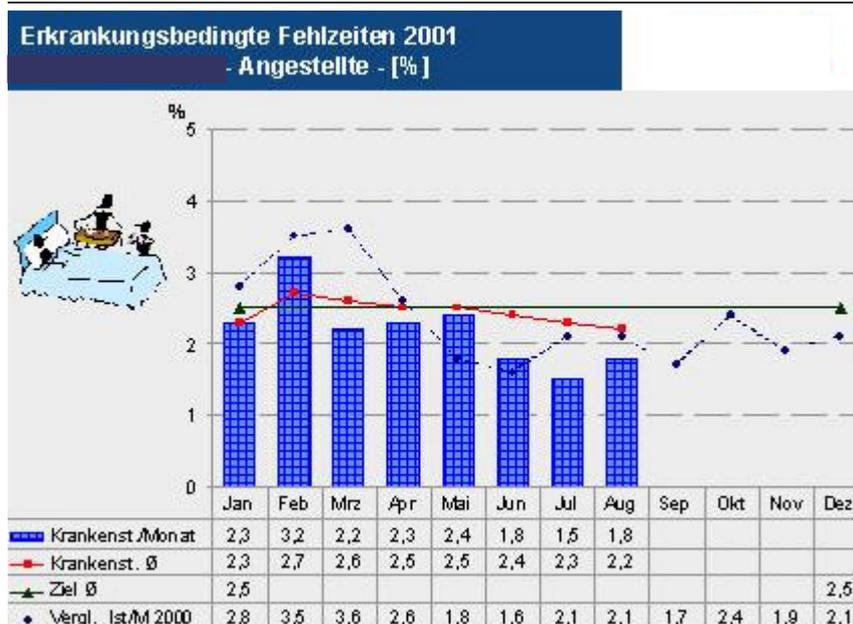


Abb. 18: Erkrankungsbedingte Fehlzeiten 2001. Angestellte. In: o.A. 2001.

Im Angestelltenbereich wird das Ziel, erkrankungsbedingte Fehlzeiten im Durchschnitt auf 2,5% zu begrenzen, bis dato erreicht.

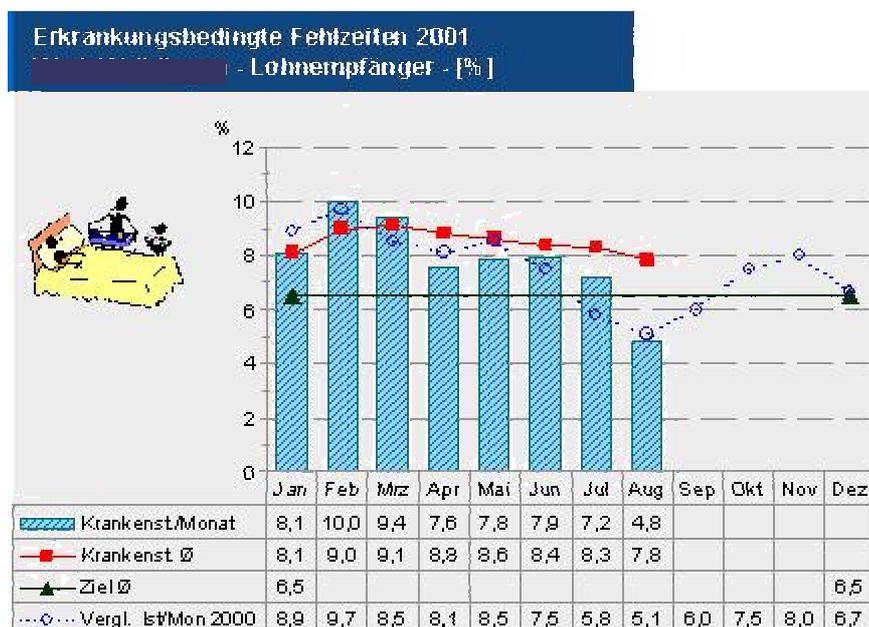


Abb. 19: Erkrankungsbedingte Fehlzeiten 2001. Lohnempfänger. In: o.A. 2001.

Im Gegensatz dazu, sind im Lohnempfängerbereich starke Fehlzeiten zu verzeichnen. Das Ziel, erkrankungsbedingte Fehlzeiten im Durchschnitt auf 6,5% zu begrenzen ist, im Vorjahr nicht erreicht worden. Gleichermäßen zeigt der Stand

erkrankungsbedingter Fehlzeiten in 2001, dass das Ziel wiederum nicht zu erreichen sein wird. Im Vergleich zum Angestelltenbereich sind die erkrankungsbedingten Fehlzeiten im Lohnempfängerbereich dreimal so hoch. Die Gesamtbewertung in Abschnitt 3.1 ergibt, dass die Motivation insgesamt bei Angestellten um einiges höher liegt als bei den Lohnempfängern. Im Vergleich der FEGs, fällt vor allem die FEG11 durch einen hohen Anteil an erkrankungsbedingten Fehlzeiten auf. Die dort tätigen Arbeitnehmer sind insgesamt weniger motiviert und fühlen sich in ihrer Arbeit mehr belastet bzw. gestresst als die FEG14.¹⁶⁷ Hier kann es sich unter anderem um Absentismus (motivationsbedingte Fehlzeiten) handeln. Somit lässt sich ein Zusammenhang zwischen Motivation, Belastung und erkrankungsbedingten Fehlzeiten herstellen.¹⁶⁸

Theis kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Fehlzeiten sowie psychische Beschwerden mit zunehmender beruflicher Qualifikation abnehmen. Häufiger und länger fehlen die Mitarbeiter, die sich überfordert fühlen (vgl. Theis 1985, 139ff., 313ff., 24).

Ziel muss es daher sein, alle Sinne zu fördern und zu beanspruchen, damit die Menschen gesellschaftlich und individuell gesünder werden. Der verlorene *Orientierungs- und Gemeinschaftssinn* muss zurückgewonnen und die *Kreativität und Phantasie* gefördert werden (vgl. Bernds 1998, 45). Deutlich wird:

„der Mensch ist weder ein körper- und lustloses Wesen, noch ein unsozialer Arbeitsroboter und auch die Technik wird nicht nach objektiven Gesetzen oder für sich selbst geschaffen.“ (Bruns 1998, 11)

Daher sind die Begriffe 'Körper', 'Arbeit' und 'Technik' eng miteinander verbunden und müssen infolgedessen alle drei Berücksichtigung finden.

3.4 Unqualifizierbarkeit

Aufgrund der Ergebnisse von 3.1 und 3.2 sowie des Stands erkrankungsbedingter Fehlzeiten stellt sich die relevante Frage, ob jeder Mitarbeiter die permanent

¹⁶⁷ Vgl. Abschnitt 3.1.

¹⁶⁸ So auch Olfert 2003, 338ff..

steigenden Anforderungen durch entsprechende PE- und OE-Maßnahmen bzw. intensive Aus- und Weiterbildung qualitativ bewältigen kann. In den Konzepten von PE und OE wird davon ausgegangen, dass jeder Mitarbeiter bei bedarfsge-rechter Förderung das Potenzial zur Weiterqualifizierung hat.¹⁶⁹ Vorangegange-ne Qualifizierungen müssen jedoch direkt im Arbeitsprozess umgesetzt werden. Qualifikationen die nicht in der alltäglichen Arbeitstätigkeit abverlangt werden, können sich wieder entwerten oder gar ganz verschwinden (vgl. Wächter 1993, 404).¹⁷⁰ Modrow-Thiel schreibt dazu:

„Ist ‘Lernen in der Arbeit’ durch entsprechende Organisations- und Tech-nikgestaltung nicht möglich, so muß auch bei ehemals qualifizierten Perso-nen damit gerechnet werden, daß sie ihre Qualifikationen, ihre Flexibilität im Denken und Aneignen neuer Arbeitsinhalte – kurz ihre Lernfähigkeit – verlieren.“ (Modrow-Thiel 1999, 65)¹⁷¹

Modrow-Thiel et al. haben bei einer Befragung eines Sondermaschinen-Herstellers über qualifikationshaltige Arbeitsgestaltung in Klein- und Mittelbetrie-ben festgestellt, dass es ‘normal’ ist, *an Schulungskosten zu sparen*. Darüber hinaus stehen vor allem die Un-/Angelernten an den Maschinen. Jedoch ist, um die Maschinen richtig zu bedienen, *innovatives Potential*, sprich das der Fachar-beiter, erforderlich. Dieses Potenzial muss einerseits genutzt und andererseits erweitert werden.¹⁷² In der Realität wird hingegen darauf hingewiesen, dass *90% der Mitarbeiter* die Abläufe nicht verstehen und somit die Maschinen nicht voll ausgenutzt werden bzw. bei gravierenden Problemen still stehen. Die Folge ist eine Überforderung der Mitarbeiter (vgl. Modrow-Thiel/et al. 1993, 83f.; ebd. 1999, 308f.). Durch diese jahrelange unterfordernde Routine besteht die Gefahr, dass die Mitarbeiter *komplexe Problemlösungsfähigkeiten* verlernen und sich somit dequalifizieren. Der Sondermaschinen-Hersteller meint:

¹⁶⁹ Ein Mitarbeiter gilt als qualifiziert bzw. qualifizierbar, wenn dessen Qualifikationen innerhalb gewisser Grenzen die Anforderungen unterschreiten. Das bedeutet, wenn kurzfristig zu erwer-bende Qualifikationen einem Mitarbeiter fehlen, wird das im Allgemeinen nicht als Qualifikati-onsmangel gewertet (vgl. Eckardt 1979, 52; Flohr/Niederfeichtner 1982, 22).

¹⁷⁰ Vgl. auch Heintel 1993, 30.

¹⁷¹ Vgl. Abschnitt 1.6.

¹⁷² Vgl., 7f., 14.

„Erst nach mehr als 1 Jahr trete bei den Bedienern der AHA-Effekt ein, wenn sich entweder der Mitarbeiter selbst autodidaktisch eingearbeitet habe oder inzwischen ein Facharbeiter ausgewählt wurde.“ (Modrow-Thiel/et al. 1993, 83)

Dies hat häufig *jahrelange Differenzen zwischen Kunde und Hersteller* zur Folge, denn dem Hersteller wird vorgeworfen, dass die Maschine schlecht ist. Dementsprechend muss er beweisen, dass die Fehler nicht aufgrund von technischen Mängeln, sondern aufgrund des unqualifizierten Umgangs entstehen. Darüber hinaus ist es schwierig, den Kunden von notwendigen Schulungen in Bezug auf die richtige Handhabung zu überzeugen (vgl. ebd., 83f., 86).¹⁷³

Unternehmen betreiben zwar aufwendige *Marktanalysen und Investitionsrechnungen* bevor sie neue Techniken einführen. Jedoch wird dabei versäumt, die erforderlichen Kompetenzen auf Mitarbeiterseite auszubilden. Das führt zu einer nachlaufenden Mitarbeiterentwicklung. Die erforderlichen Qualifikationen stehen mithin erst mit einem erheblichen Zeitverlust zur Verfügung (vgl. Staudt/Kriegesmann 2002, 30, 34).

Bei einer internen Untersuchung des FEB1 und FEB2 im Fertigungswerk ließ sich feststellen, dass im FEB1 10% der Mitarbeiter aus dem Lohnempfängerbereich nicht mehr 'qualifizierbar' sind. Im FEB2 liegt der entsprechende Anteil bei 5%. Dazu kommen im FEB1 weitere 7% der Lohnempfänger, die vollkommen resignieren, wenn es um die Erweiterung ihrer Qualifikationen geht, sprich: Sie 'wollen nicht' bzw. leisten Widerstand. Dies äußert sich z.B. in der Verweigerung, die deutsche Sprache als Grundlage der gemeinsamen Arbeitsbewältigung zu sprechen bzw. zu erlernen.¹⁷⁴ Diese Mitarbeiter kommen aus der Türkei sowie aus Griechenland und sind seit circa 25 Jahren in Deutschland. Trotzdem verweigern sie jegliches Angebot, Deutschkurse zu belegen. Jedoch sind bei der Sprachproblematik die Frauen nicht mit einzubeziehen, die sich zum Teil weiterbilden möchten, aber denen es aufgrund ihrer Kultur nicht erlaubt wird. Überwiegend handelt es sich bei diesen Mitarbeitern um Analphabeten. Analphabetentum kann Ängste und Stress auslösen, wenn es darum geht, eine Aufgabe zu

¹⁷³ Vgl. auch Heintel 1993, 26.

¹⁷⁴ Vgl. Abschnitt 3.1.

bearbeiten.¹⁷⁵ Dies wiederum führt häufig zum Widerstand bzw. zur totalen Resignation.¹⁷⁶

Weiterhin spiegelt sich das 'Nichtwollen' bzw. 'Nichtkönnen' in den massiven erkrankungsbedingten Fehlzeiten wider. Diese Problematik war ausschlaggebend für diese Untersuchung. Insbesondere wenn beispielsweise Änderungen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen bevorstehen oder Konflikte auf der Beziehungsebene herrschen, häufen sich die erkrankungsbedingten Fehlzeiten. Teilweise fehlen sie bis zu 120 Tage im Jahr und werden als schwerkrank bzw. dauerkrank bezeichnet. Zum größten Teil wird versucht, die Mitarbeiter mit wenig Potenzial durch einfachere Tätigkeiten zu beschäftigen. Da sie aber diese Aufgaben häufig ebenfalls nicht bewältigen können bzw. fehlerhaft bearbeiten, müssen die Kollegen die Aufgaben zusätzlich übernehmen. Im Grunde wird die Arbeit somit doppelt verrichtet. Um wenigstens einige der Mitarbeiter mit wenig Potenzial zu entlasten bzw. nicht ständig hin und herzuschieben und um fehlerhafte Arbeit in den FEGs zu vermeiden, hat sich das Fertigungswerk dazu entschlossen, eine sogenannte Kistenwaschanlage aufzubauen, obwohl Kostenuntersuchungen ergeben haben, dass das Betreiben der Anlage (das Auswaschen der Kiste) extern billiger ist.¹⁷⁷

In den Transportkisten sammeln sich unter anderem Schmutz-, Laub- und Ölreste. Durch diese Schmutzpartikel werden die 0-Fehler Konzepte beeinträchtigt. Aus diesem Grund wird eine Kistenwaschanlage benötigt. Auf einem Rollband werden Kisten durch mehrere Reinigungsstationen wie Waschbad, Hochdruckreiniger etc. geführt und in der letzten Station getrocknet.

Die eingesetzten Mitarbeiter übernehmen ohne Taktvorgabe folgende einfache Tätigkeiten:

¹⁷⁵ Wenn ein Mitarbeiter subjektiv weiß, dass er den Qualifikationen sowie Qualifikationsanforderungen nicht entspricht, muss dies nicht unmittelbar zu Stress führen. Außer wenn gleichzeitig das Wohlbefinden beeinträchtigt und die individuelle Zielerreichung gefährdet wird (vgl. Lazarus/Launier 1981, 233; Gebert 1981, 6f.).

¹⁷⁶ Vgl. Abschnitt 1.8.4.

¹⁷⁷ Im Gegensatz dazu Staehle: „Tauchen unerwünschte Verhaltensweisen bei nur 5% der Mitarbeiter auf, ist es für das Management kostengünstiger, sich auf die Änderung der Variablen 'Person' zu konzentrieren, treten sie bei etwa 90% der Mitarbeiter auf, sollte man eine Änderung der Situation herbeiführen“ (Staehle 1999, 165).

- Heranschaffen von verunreinigten Kistengebinden
- Aufsetzen der Kiste auf die Rollbänder
- Sichtkontrolle der Kiste nach dem Waschgang bezüglich Sauberkeit
- Aufstapeln der gereinigten Kisten
- Abtransport
- Überwachung der Anlage
- Beheben von einfachen Störungen
- Versorgung der Anlage mit Waschlauge
- Entsorgung der verunreinigten Waschmittel, abgeschiedener Öle und anderer Schmutzpartikel

Es arbeiten 12 als nicht qualifizierbar geltende Lohnempfänger im 2-Schichtprinzip (Früh- und Spätschicht) an der Kistenwaschanlage. Seitdem sind ihre erkrankungsbedingten Fehltage insgesamt um 1/3 zurückgegangen.

Diesbezüglich wird in der Literatur auch von *Qualifikationsteufelskreisen* gesprochen. Unter anderem, weil:

„Aufgrund fehlender Kompetenzen [...] Zustände der Maschinen, der Werkzeuge oder der Werkstücke, die zu Fehlern führen können und die vom qualifizierten Facharbeiter durch Hören oder ‘Fühlen’ bemerkt werden, von den Un- und Angelernten nicht wahrgenommen werden.“ (Modrow-Thiel 1999, 309)¹⁷⁸

Diese *‘unzureichende Qualifikation’* eines Mitarbeiters trägt wiederum auf *dem externen Arbeitsmarkt* dazu bei, dass *qualifikationsarme Aufgabeninhalte geschaffen werden* (vgl. ebd., 64).¹⁷⁹

¹⁷⁸ Vgl. Abschnitt 1.3.3.

¹⁷⁹ Bei der Erfüllung einfacher Aufgaben auf der Ausführungsebene wird auch von *Jedermannsqualifikationen* gesprochen. Bei dieser Art von Aufgaben kann es eigentlich keine qualifikatorische Überforderung geben. In Begriffserläuterungen werden sie umschrieben als *generelle Mindestbefähigung wie zivilisatorische Grundbefähigungen [...] und ein Mindestmaß an physischer Leistungsfähigkeit und Arbeitsdisziplin*. Das heißt, jedermann kann diese Qualifikationen in kürzester Zeit erwerben, also verfügt nicht unbedingt im Vorhinein über die erforderlichen speziellen Sach- und Verfahrenskennnisse sowie Fertigkeiten. Nach dieser Ansicht lässt sich schließen, dass die Ursachen für auftretende Fehlleistungen nicht in Qualifikationsmängeln, sondern überwiegend z.B. in anderen Faktoren wie Konzentration, Anstrengung oder mangelnder Aufmerksamkeit, zu sehen sind (vgl. Sengenberger 1979, 17; derselbe 1987, 120).

Offensichtlich wird beim Vermeiden oder Abbauen qualifikatorischer Überforderung auf das Eigeninteresse der Betriebe gesetzt. Denn die betriebliche Interessenrealisierung wird durch die Überforderung der Arbeitnehmer stark beeinträchtigt. Optimal ist es, die Produktionsfaktoren Güter und Arbeitskräfte zielgerichtet einzusetzen, um betriebliche Sachziele zu verwirklichen. Daraus lässt sich ein betriebliches Interesse an Verfügbarkeit von Personal sowie einer wirksamen Nutzung von verfügbarem Personal ableiten (vgl. Kossbiel 1985, 282ff.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass ein Betrieb zuerst über bedarfsgerechte Qualifizierungsmöglichkeiten verfügen muss. Darüber hinaus spielen die Qualifizierungsbereitschaft der zu Qualifizierenden sowie das Qualifizierungspotenzial eine Rolle, um festgestellte Qualifikationslücken schließen zu können. In diesem Zusammenhang muss jedoch bedacht werden, dass überwiegend kollektive Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden, diese aber nur bedingt den zumeist von Mitarbeiter zu Mitarbeiter verschiedenen Qualifizierungsdefiziten gerecht werden (vgl. Berthel 1983, 45). Diesem Zustand kann nur durch eine Individualisierung begegnet werden, welche jedoch aufgrund der ökonomischen Grenzen scheitern wird. Zudem hängt es von dem Qualifizierungspotenzial eines Mitarbeiters, sprich von seinen erlernbaren Kenntnissen, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, ab, ob seine Qualifizierungsdefizite überhaupt durch Qualifizierungsmaßnahmen behebbar sind (vgl. Flohr/Niederfeichtner 1982, 23).¹⁸⁰

Hingegen muss die Problematik der 'Unqualifizierbarkeit' einen dahingehenden Denkanstoß liefern, dass die Qualifizierung Grenzen hat, die bei permanent steigenden Anforderungen nicht zu unterschätzen sind. Bei der optimistischen Annahme zu Beginn dieses Abschnitts, dass bei bedarfsgerechter Förderung grundsätzlich alles lernbar ist, stellt sich die Frage nach den absoluten Grenzen der Qualifizierung von Mitarbeitern und danach, wie hoch ein Qualifizierungsaufwand im Hinblick auf die ökonomischen Grenzen betrieben wird.¹⁸¹ Wahrscheinlich ist, dass bei zunehmender qualifikatorischer Überforderung, die entsprechend notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen, aus Kostengründen nicht durchgeführt werden. Bei dem bestehenden Arbeitskräfteüberangebot führt dies

¹⁸⁰ Vgl. auch zur Bestimmung von Qualifikationspotenzialen Strube 1982, 105-108.

¹⁸¹ Siehe auch Hoyos 1986, 59f..

zu einer Einsparung von Arbeitsplätzen und damit zur Entlassung unterqualifizierter Mitarbeiter. Zur Beseitigung qualifikatorischer Überforderung und Unqualifizierbarkeit sind Neueinstellungen nur noch zugunsten anforderungsgerecht qualifizierter Mitarbeiter zu erwarten.¹⁸² Ob und inwieweit den betrieblichen Erfordernissen entsprechend qualifizierte Arbeitskräfte auf dem externen Arbeitsmarkt in der Zukunft zur Verfügung stehen werden, ist fraglich. Meines Erachtens ist davon auszugehen, dass aufgrund des Arbeitskräfteüberangebots die Überqualifizierten diese Stellen einnehmen werden. Diese werden voraussichtlich wiederum solange vor Ort sein, bis sie eine ihren Qualifikationen entsprechende adäquate Arbeit finden. Das führt wiederum dazu, dass die Unternehmen für über- bzw. qualifizierte Mitarbeiter Anreize setzen müssen, um das Abwandern zu verhindern.¹⁸³ Jedoch stellt das betriebliche Anreizsystem die Unternehmen vor die große Herausforderung, *die jeweils wirksamen, individuell verschiedenen Motivlagen zu identifizieren und gezielt anzusprechen* (vgl. Meier 2002, 459).¹⁸⁴

3.5 Fragenkatalog für CIP-Verantwortliche im untersuchten Unternehmen (Anhang 3)

Den Fragenkatalog für CIP-Verantwortliche habe ich im untersuchten Unternehmen an zwanzig CIP-Abteilungen bzw. einen Verantwortlichen der jeweiligen Abteilung per E-Mail im Herbst 2003 verschickt. Die ausgewählten CIP-Abteilungen befinden sich zum einen im Unternehmen direkt und zum anderen in Werken aus dem Bereich - Motorsteuerung und Benzin -, welche sich über ganz Deutschland verteilen. Die CIP-Verantwortlichen sind als Experten zu betrachten.¹⁸⁵ Diese verfügen als Vorgesetzte über ein exklusives Wissen bezüg-

¹⁸² Vgl. auch zur qualifikationsorientierten Vergütung von Eckardstein 1986, insbesondere 260ff..

¹⁸³ „Verhinderungsstrategien der Unternehmen sind das Setzen von Anreizen zum Verbleib im Unternehmen und Weiterbildung in Bereichen, die nur im eigenen Unternehmen angewendet werden kann. In einigen Fällen gibt es auch Rückzahlungsklauseln, die festlegen, dass weitergebildete Mitarbeiter beim Verlassen des Unternehmens innerhalb einer bestimmten Frist einen bestimmten Betrag an das Unternehmen als Entschädigung zurückzahlen müssen“ (Meier 2002, 483).

¹⁸⁴ Vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 4.6.

¹⁸⁵ 'Experte' ist ein relationaler Status, d.h., es ist das jeweilige Forschungsinteresse, das über den Status des Experten bestimmt. „Als Experte wird angesprochen, wer in irgendeiner Weise

lich des Qualifikationsstands im Abteilungs- und Fertigungsbereich. Sie haben Kenntnisse über die gegenwärtigen und Einsichten in die zukünftigen Anforderungen an die Mitarbeiter. Sie haben Erfahrungen mit Motivationsdefiziten der Mitarbeiter und deren subjektiven Begründungen dafür. Aus ihrer Sicht vermögen sie die bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen in ihrem Abteilungs- und Fertigungsbereich zu bewerten sowie hemmende und fördernde Faktoren von Qualifizierung zu benennen. Im Weiteren gehören die angeschriebenen Experten zu den Entscheidungsträgern, die auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen in unterschiedlicher Funktion auf Probleme der Qualifizierung von Mitarbeitern zu reagieren haben sowie Lösungen implementieren und kontrollieren müssen.¹⁸⁶

Ziel der Auswertung der Expertenfragebögen ist es, im Vergleich mit den anderen das Gemeinsame herauszuarbeiten und somit Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen. Vergleichbar sind die Fragebögen aufgrund des gemeinsamen institutionell-organisatorischen Kontextes, in dem die Experten sich bewegen (vgl. Meuser/Nagel 1991, 452f.).

Die Datenauswertung erfolgt in Form *dichten Beschreibens* (vgl. ebd., 455).¹⁸⁷ Leider war der Rücklauf dieses E-Mail Fragenkatalogs sehr gering. Nur sechs von zwanzig Adressaten haben sich zurückgemeldet. Eine Absage erfolgte mit folgender schriftlicher Begründung:

Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 1991, 443). Somit können Personen auf ganz unterschiedlichen hierarchischen Ebenen einer Organisation als Experten betrachtet werden. Aufgrund ihrer jeweiligen Funktionen innerhalb des organisatorischen Kontexts, geben sie Auskunft über ihr spezifisches Wissen und ihre exklusiven Erfahrungen. Diese Funktionen sind *nicht an die Bedingung formaler Qualifikation oder an eine offizielle Position* gebunden (vgl. Meuser/Nagel 1994, 180); vgl. auch Oechsler/et al. 2001, 34.

¹⁸⁶ Vgl. auch die Delphi-Methode zur *qualitativen Gruppenprognose*, welche sich *in erster Linie für Großbetriebe* eignet, denn sie ist *relativ zeit- und kostenintensiv*. Innerhalb kurzer Zeit wird die Meinung von Experten zu einem bestimmten Thema eingeholt. Danach erfolgt eine Rückmeldung bzw. erneute Abschätzung (vgl. Oechsler/et al. 2001, 33).

¹⁸⁷ In Form des dichten Beschreibens wurden ähnliche Aussagen zusammengefasst und Abweichendes erwähnt. Ich habe einzelne Fragen genau zu interpretieren versucht. Dies geschah unter der Voraussetzung, dass einzelne Einsichten der Experten als repräsentativ erschienen und dadurch hilfreich für die Erörterung der aufgeführten Problematiken in dieser Arbeit.

„auf Grund von personellen und zeitlichen Engpässen, sind wir momentan nicht in der Lage die Fragen [...] zu beantworten. Daher Fehlmeldung. [...]“(E-Mail vom 26.11.2003)

Ich möchte zu dieser schriftlichen Aussage anmerken, dass die Beantwortung des von mir konzipierten E-Mail Fragenkatalogs maximal 10 Minuten in Anspruch nimmt. Zudem sei darauf hingewiesen, welches in Abschnitt 2.2 beschriebene Aufgabenfeld die CIP-Verantwortlichen in diesem Unternehmen besetzen.¹⁸⁸ Es zeigt sich, dass sich innerhalb eines großen Unternehmens die einzelnen Abteilungen bzw. Fertigungswerke des gleichen Aufgabengebiets in ihrer Arbeit unterscheiden.

Durch die Konzeption des Fragenkatalogs wird bezweckt, herauszufinden, wie die einzelnen Weiterbildungsverantwortlichen die künftig zu erwartenden Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter beurteilen und ob sie einen Zusammenhang zwischen Qualifikationsanforderungen und den Fehlzeiten der Arbeitnehmer sehen.

3.5.1 Auswertung des Fragenkatalogs

Zwei Fragenkataloge sind von übergeordneten CIP-Abteilungen ausgefüllt worden. Bei diesen existieren *keine direkten Lohnempfänger am Standort*. Nach einer Aussage besteht keine Zuständigkeit *für das Personalcontrolling des Standorts*. Deswegen sei *die Beantwortung der Fragen nicht immer möglich*. Einer dieser beiden teilte mit:

„[...] unsere Weiterbildung [bezieht sich] hier lediglich auf das sogenannte blaue Programm, also die freiwillige Weiterbildung. Fachliche IT-Weiterbildung bieten wir über einen externen Dienstleister am Standort an.“¹⁸⁹

Addiert sind in allen drei Fertigungswerken 2546 Angestellte, 4941 indirekte und direkte Lohnempfänger, mithin insgesamt 7487 Mitarbeiter beschäftigt, für die eine Einschätzung abgegeben wurde.

¹⁸⁸ Vgl. auch Abschnitt 2.2.

¹⁸⁹ Das 'blaue Programm' ist das IWP, vgl. 96 oben.

Vier von fünf Experten bejahen regelmäßige Teamstunden in ihren Fertigungsgruppen bzw. in der Abteilung. Es gibt eine Enthaltung. Lediglich in der Umsetzung unterscheiden sie sich, da z.B. ein Werk unter anderem tägliche, wöchentliche und monatliche Teamstunden abhält. Zwei weitere Werke setzen einmal pro Woche und ein Werk alle drei Wochen Teamstunden à eine Stunde an. Weiterführend wäre interessant, inwieweit die Zeit bzw. der Abstand zwischen den jeweiligen Teamstunden für die einzelnen Gruppen relevant ist.

Bei Frage 2 (siehe Anhang 3) waren alle Experten der Meinung, dass die Weiterqualifizierung für alle Mitarbeitergruppen in ihrem Werk oder ihrer Abteilung heute und in der Zukunft besonders wichtig bzw. wichtig ist. Interessant ist die Antwort des Experten aus dem Werk mit 2817 Mitarbeitern, dass für Angestellte sowie indirekte und direkte Lohnempfänger über 50 Jahre die Weiterqualifizierung heute und in Zukunft weniger wichtig ist. Obwohl dieser Experte auf Frage 3 antwortet, dass die zukünftig zu erwartenden Qualifikationen für die 1551 Angestellten in dem Werk steigen werden. Er schätzt, dass die Angestellten nur teilweise in der Lage sind, durch ihre betriebliche Weiterbildung die zukünftigen Arbeitsanforderungen qualitativ zu erfüllen. Hier ist zu vermuten, dass es entweder im Angestelltenbereich keine oder nur wenige über 50-Jährige gibt. Oder es wird davon ausgegangen, dass gerade die über 50-jährigen Angestellten trotz betrieblicher Weiterbildung die zukünftigen Arbeitsanforderungen qualitativ nicht erfüllen können. Gründe hierfür könnten z.B. Demotivation, Überforderung, etc. sein.¹⁹⁰ Vielleicht ist auch der Kostenfaktor ausschlaggebend, denn die über 50-Jährigen Angestellten werden nicht mehr solange im Arbeitsverhältnis stehen. Bei den indirekten und direkten Lohnempfänger geht dieser Experte davon aus, dass die zukünftig zu erwartenden Qualifikationen gleich bleiben und somit die Arbeitsanforderungen auch in Zukunft qualitativ bewältigt werden können. Im Gegensatz dazu steht die Einschätzung eines anderen Experten, der bei den direkten Lohnempfängern nur teilweise davon ausgeht.¹⁹¹ Seiner Ansicht nach sind einige Mitarbeiter zukünftig nicht mehr in der Lage, die Arbeitsanforderungen qualitativ zu bewältigen. Ob der Experte daraus schließt, dass jene Mitarbei-

¹⁹⁰ Vgl. Abschnitt 3.1-3.4; 4.6.

¹⁹¹ Vgl. Abschnitt 1.2; 3.2-3.4.

ter nicht mehr qualifizierbar sind, bleibt offen, da er sich hierzu nicht geäußert hat.

Die meisten Experten nehmen bei Frage 3 an, dass für alle Mitarbeitergruppen die Qualifikationen in ihrem jeweiligen Werk bzw. ihrer Abteilung in Zukunft steigen werden. Einige glauben, dass ihre betriebliche Weiterbildung trotz des Qualifikationsanstiegs weiterhilft, um die zukünftigen Arbeitsanforderungen qualitativ erfüllen zu können. Die anderen glauben dies nur zum Teil. Zwei Experten mutmaßen, dass vielleicht einige Mitarbeiter nicht mehr qualifizierbar sind. Ein Experte aus der übergeordneten Abteilung ist der Ansicht, dass für den Fall, dass die eigene betriebliche Weiterbildung nicht mehr ausreicht, externe Qualifikationen in Anspruch genommen werden und daher Unqualifizierbarkeit nicht eintreten kann. Der Experte spricht hier jedoch nur von Angestellten. Weiterhin glaubt er, dass ihre Qualifikationen gleich bleiben, sich aber inhaltlich ändern werden.

Demzufolge kann nach den Expertenaussagen vermutet werden, dass Angestellte immer weiterqualifizierbar sind. Lohnempfänger dagegen werden zum Teil sogar bei zusätzlichen externen Qualifikationen als nicht mehr weiterqualifizierbar betrachtet.

Zu Frage 4 teilt ein Experte aus dem Werk mit 3263 Mitarbeitern mit, dass der Qualifikationsbedarfsplan zu 100% von den Vorgesetzten aufgestellt wird. Inwieweit vorab eine Zusammenarbeit bzw. Abstimmung mit dem Experten oder den Mitarbeitern besteht, kann hieraus nicht entnommen werden. Bei den anderen Experten sind die Anteile stärker aufgeteilt. Überwiegend sind an der Aufstellung des Qualifizierungsplans die Vorgesetzten mit 75% oder 50% sowie die Mitarbeiter mit 50% oder 25% beteiligt. Auffällig ist, dass bis auf einen Fall nie die CIP-Verantwortlichen an der Planaufstellung beteiligt sind. Dies könnte daran liegen, dass den CIP-Verantwortlichen in der Unternehmenswirklichkeit nicht der Stellenwert zugemessen wird, wie es die Unternehmensphilosophie vorsieht. Um dem nachzugehen, müsste eine genaue Betrachtung jeder CIP-Abteilung und deren Reputation im jeweiligen Werk erfolgen.

Bei Frage 5 sind sich alle einig, dass sowohl im Lohnempfänger- als auch im Angestelltenbereich in Zukunft die Fehlzeiten sinken werden. Der Experte aus der übergeordneten Abteilung spricht bei den Angestellten von gleichbleibenden

Fehlzeiten. Wahrscheinlich gab es dort diesbezüglich bis dato keine Probleme. Die anderen haben verstärkt an dieser Problematik gearbeitet. Nach Aussage eines Experten werden durch die *intensive Behandlung der Fehlzeiten-Ursachen und Umsetzung gezielter Programme [...] eher sinkende Fehlzeiten* erwartet. Im Gesamtunternehmen waren zuvor stets steigende Fehlzeiten, vor allem im Lohnempfängerbereich, zu verzeichnen.¹⁹² Zwei Experten haben bei steigenden Fehlzeiten geschätzt, ob diese eher motivational oder krankheitsbedingt sind. Beide Experten gehen bei den Angestellten in ihrem jeweiligen Werk von 75% krankheitsbedingten und 25% motivationalen Fehlzeiten aus. Dagegen geht ein Experte bei den Lohnempfängern von je 50% und der andere von 75% motivationalen sowie 25% krankheitsbedingten Fehlzeiten aus. Die Problematik motivationaler Fehlzeiten tritt demnach verstärkt bei den Lohnempfängern auf. Diese Problematik wurde bereits in Abschnitt 3.3. erklärt.¹⁹³

Bei Frage 6 waren sich alle Experten aus den Werken einig. Danach sind sie alle der Meinung, dass die indirekten und direkten Lohnempfänger die Notwendigkeit von qualifizierter Weiterbildung teilweise erkennen. Zudem werden bei ihnen, *wenn organisatorisch möglich*, individuelle Weiterbildungswünsche berücksichtigt. Nach Aussage eines Experten ist dies nur teilweise der Fall. Wenn die Wünsche einmal nicht berücksichtigt werden können, ist die Akzeptanz seitens der Mitarbeiter, vorgeschlagene Weiterbildungsempfehlungen anzunehmen, dennoch überwiegend vorhanden. Ein Experte von der übergeordneten Abteilung spricht nur für die indirekten Lohnempfänger, die in jedem Fall erkennen, wie notwendig qualitative Weiterbildung für sie ist. Darüber hinaus werden deren individuellen Weiterbildungswünsche berücksichtigt. Dies könnte daran liegen, dass die indirekten Lohnempfänger dieser Abteilung einem viel höheren Druck ausgesetzt sind als ihre Kollegen in den Werken und somit eher Bereitschaft zur Weiterbildung zeigen. Sie sind ferner in der Minderheit im Verhältnis zu der Zahl der Angestellten, was wiederum in den Werken anders ist.

Bei Frage 7 besteht unter den Experten - bis auf einen – Einigkeit. Danach leistet qualifizierte Weiterbildung einen hohen Beitrag zur Lösung von Entwick-

¹⁹² Vgl. Abb. 19.

¹⁹³ Vgl. Abschnitt 3.3.

lungsproblemen und zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Ein Experte aus einer übergeordneten Abteilung geht von einem mittleren Beitrag aus. Dies könnte wieder daran liegen, dass dort der Bedarf an qualifizierter Weiterbildung nicht so hoch ist, wie in den Werken.

Bei Frage 8 sind vier von fünf Experten der Meinung, dass das Erfordernis für Qualifizierung bei der betrieblichen Weiterbildung teilweise frühzeitig berücksichtigt wird. Warum nicht immer frühzeitig interveniert wird, könnte an mehreren Faktoren, wie z.B. dem Faktor Zeit, liegen.¹⁹⁴ Ein Experte meint sogar, dass in seinem Werk das Erfordernis für Qualifizierung bei der betrieblichen Weiterbildung stets frühzeitig erkannt wird. Hier wäre ein Vergleich der verschiedenen Werke von Interesse.

Die Frage 9, ob neue Formen der Arbeitsgestaltung/-organisation, neue Leitbilder sowie eine neue Unternehmenskultur tatsächlich in der Lage sind, eine neue Arbeitsmoral zu bewirken, beantworten bis auf eine Enthaltung alle Befragten ähnlich. Sie bejahen die Frage, *wobei es [aber] immer darauf ankommt, wie das Neue eingeführt und bearbeitet wird*. Erforderlich sei, dass eine konsequente Umsetzung Top-Down erfolge. Ein Experte meint, dass die Mitarbeiter sich stark nach ihren Vorgesetzten ausrichten und somit *die ganze Führungsmannschaft [...] hier eine große Rolle [spiele]*.¹⁹⁵ Daher müsse immer darauf geachtet werden, *wie Neues vorgelebt wird*. Wichtig in diesem Zusammenhang sei Teamarbeit und ein guter Informationsfluss.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Mitarbeiter bei einer angenehmen, reizvollen, nicht überfordernden, sondern einer die Persönlichkeit entwickelnden Tätigkeit, also mit sinnvoll und bedarfsgerecht eingesetzten Präventivmaßnahmen, weiterqualifizierbar sind.

¹⁹⁴ Vgl. Abschnitt 1.4.7.

¹⁹⁵ Vgl. Abschnitt 2.5.

4. Präventivmaßnahmen zur Handhabung der Qualifikationsanforderungen

Die neuen Partizipationsmöglichkeiten und Veränderungen bedingt durch OE-Maßnahmen haben häufig zur Folge, dass die Mitarbeiter sich überfordert fühlen, was zu einer gewissen Orientierungslosigkeit führen kann. Dieser Orientierungslosigkeit können die Mitarbeiter am besten durch qualifizierende Maßnahmen entgegenzutreten, in denen sie Kompetenzen erlangen, die sie zur effizienteren Mitarbeit benötigen. Sie dürfen nicht ohne Begleitung in die neue Verantwortung entlassen werden. Vielmehr benötigen sie sowohl in ideeller als auch in praktischer Hinsicht den Rückhalt der Unternehmensleitung. Sie müssen sich in die neuen Aufgaben und Verantwortungen erst einarbeiten und sie einüben. Zeyer führt dazu aus:

„Qualifizierung muß als wesentlicher Bestandteil der Implementierungsarbeit betrachtet werden, v.a. auch hinsichtlich der Überwindung von (potenziellen) Widerständen, die durch Unerfahrenheit wahrscheinlicher bzw. erhöht werden.“ (Zeyer 1996, 307)

Qualifizierung bringt sowohl Sicherheit für die Mitarbeiter als auch für die Führungskräfte eines Unternehmens.

„Sicherheit bedeutet wissen und können, was von einem erwartet wird. Der Wert interner und externer Schulungen kann daher gar nicht hoch genug angesetzt werden, wenn sie dazu beitragen, die berufliche Qualifikation zu verbessern und dem einzelnen an seinem Platz mehr Sicherheit zu vermitteln.“ (Ehrhart 1994, 24)

Somit wissen die Mitarbeiter durch die Qualifizierung, was von ihnen erwartet wird und vor allem, wie sie den Anforderungen gerecht werden können. Die Führungskräfte haben die Sicherheit, dass sie ihren Mitarbeitern die Kompetenzen mitgeben, die sie benötigen, um ihre Aufgaben am effektivsten umzusetzen. Demzufolge erweitern die Mitarbeiter ihre Verantwortlichkeiten, die nur durch die entsprechende Qualifikation zur Zufriedenheit aller erfüllt werden können.

Bei all dem, was die Mitarbeiter lernen müssen, darf aber nicht übersehen werden, dass auch die Führungskräfte gravierende Qualifikationsdefizite haben können, die dann zu unnötigen Fehlern bei der Implementierung führen. Das

legen wiederum die Mitarbeiter negativ aus und reagieren vielfach mit entsprechenden Widerständen. Dem kann und muss durch gute Qualifizierungsarbeit auf der Führungsebene vorgebeugt werden.

Bei der Qualifizierungsarbeit werden gute Erfolge erzielt, wenn die Seminare bzw. Trainings zunächst auf einen Kern von Mitarbeitern beschränkt werden, die dann im Nachhinein als eine Art Co-Trainer ihr neu erworbenes Wissen an die weiteren Mitarbeiter weitergeben. Dies erfordert eine ausgereifte Planung und Organisation, damit keine gegenseitigen negativen Gefühle auftreten (vgl. ebd., 318). Bei allen Schulungsmaßnahmen müssen die Trainer darauf achten, dass sie die Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen. Die Teilnehmer dürfen nicht zu derartigen Maßnahmen gezwungen werden. Sie sollen vielmehr freiwillig daran teilnehmen können. Mit jeder Art von Widerständen, die häufig in Schulungen auftreten, sollte verständnisvoll, offen und geduldig umgegangen werden (vgl. van Rijn 1987, 48).

Ziel muss es daher sein, eine effektive Qualifizierungsarbeit auf allen Ebenen zu erreichen, damit das Aufkeimen von Widerständen vereitelt und Veränderungsversuche nicht blockiert werden. In diesem Sinne sind folgende Präventivmaßnahmen von besonderer Bedeutung.

4.1 Gute Planung

An erster Stelle muss eine gute Planung stehen, wobei ganz gezielt die möglichen Widerstände und die Qualifikationen sowie Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter mit einbezogen werden müssen, wie es Becker und Langosch nach den Erkenntnissen von Watson (1971) vorgeschlagen haben:

„1. Wer bewirkt den Wandel?

- 1.1 Der Widerstand ist dann am geringsten, wenn die Beteiligten das Gefühl haben, dass das Projekt ihr eigenes ist und nicht eines, das von Beratern entworfen wurde.
- 1.2 Der Widerstand ist am geringsten, wenn das Projekt die volle Unterstützung der Spitzenkräfte des Systems hat.

2. Welche Art von Änderungsprozess erhöht die Chance für einen Erfolg?
 - 2.1 Der Widerstand ist geringer, wenn die Teilnehmer den Änderungsprozess als eine Verringerung ihrer gegenwärtigen Bürden ansehen.
 - 2.2 Der Widerstand ist geringer, wenn das Projekt mit Werten und Idealen in der Organisation übereinstimmt.
 - 2.3 Der Widerstand ist geringer, wenn das Programm interessante neue Erfahrungen bringt.
 - 2.4 Der Widerstand ist geringer, wenn die Teilnehmer nicht in ihrer Autonomie und Sicherheit bedroht sind.

3. Wie wird der Wandel am besten durchgeführt?
 - 3.1 Der Widerstand ist geringer, wenn die Teilnehmer an der Diagnose beteiligt sind.
 - 3.2 Der Widerstand ist geringer, wenn das Projekt durch eine Gruppenentscheidung akzeptiert wird.
 - 3.3 Der Widerstand ist geringer, wenn die Befürworter auf die Vorbehalte der Gegner eingehen und Maßnahmen ergreifen, um ihre Furcht zu beseitigen.
 - 3.4 Der Widerstand ist geringer, wenn die Innovation selbst in Frage gestellt werden kann.
 - 3.5 Der Widerstand ist geringer, wenn die Teilnehmer in ihren gegenseitigen Beziehungen Verständnis, Unterstützung, Vertrauen erfahren.
 - 3.6 Der Widerstand ist geringer, wenn das Projekt für Revision und Überprüfung offen ist und Korrekturen erfahren kann.“ (Becker/Langosch 2002, 192)

Eine gründliche Diagnose ist das Erste, was bei der OE geplant und durchgeführt werden muss. Damit nicht aus Versehen das Wesentliche übersehen wird, ist es von besonderer Wichtigkeit, dass die Ergebnisse an die Mitarbeiter zurückgeleitet werden und diese dazu Stellung nehmen können.

Anschließend werden kleine überschaubare Phasen, inklusive Zwischenziele, gemeinsam mit den Mitarbeitern geplant.¹⁹⁶ Zuerst wird festgelegt, 'was' und dann 'wie' etwas verändert werden soll. Dann müssen die verschiedenen Machtinteressen analysiert und berücksichtigt sowie der Qualifizierungsbedarf ermittelt werden (vgl. Fredrich 1996, 61).¹⁹⁷

Bei grundlegenden Veränderungen ist es aber wichtig, einige Stabilitätszonen zu sichern, damit sich die Mitarbeiter wenigstens in manchen Beziehungen geborgen und vertraut fühlen und sie sich nicht in allem auf neue Gegebenheiten einstellen müssen.

„Beispiele für Zonen persönlicher Stabilität könnten sein:

- Erhaltung bestehender formeller oder informeller Kollegenbeziehungen
- Konstanz verschiedener Arbeitsroutinen
- Kontinuität der Weisungsverhältnisse.“ (Kühlmann 1988, 272)

4.2 Sicht der Beteiligten begreifen

Zunächst einmal müssen sowohl die Vorgesetzten als auch die OE-Berater versuchen, sich in die Lage der betroffenen Mitarbeiter hineinzusetzen, um ihre Gefühle, Sichtweisen, Interessen, Befürchtungen und Hoffnungen nachzuempfinden. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Akzeptanz der OE-Maßnahmen. Es darf nicht versucht werden, durch Manipulation 'gewaltsam' Veränderungen zu bewirken. Für den OE-Berater ist diese Situation besonders schwierig, weil es in Unternehmen immer Mitarbeiter gibt, die konkurrierende Zielsetzungen haben, denn:

„In der Praxis geht kein Weg daran vorbei, immer wieder wachsam zu sein, um nicht in einseitiger Weise zum Parteigänger der einen oder anderen Seite zu werden.“ (Hürter 1977, 156)

¹⁹⁶ Vgl. Abschnitt 4.4.

¹⁹⁷ Vgl. Abschnitt 1.8.2.

Je nach formeller oder informeller Position im Unternehmen können die Mitarbeiter verschiedenartig für die OE-Maßnahmen genutzt werden. Dabei sind ihre Bedürfnisse unterschiedlich und müssen entsprechende Berücksichtigung finden. Die flexiblen Mitarbeiter mit einer stabilen Identität, die oft die Meinungsführer des Unternehmens darstellen, sind für die Mitgestaltung besonders wichtig und müssen aktiv einbezogen, zuvor aber von den Veränderungen überzeugt werden. Bei den anderen Mitarbeitern muss vor allem darauf geachtet werden, dass sie die Veränderungen nicht als Bedrohung empfinden (vgl. Becker/Langosch 2002, 191f.). Die Führungskräfte müssen neben den OE-Maßnahmen dafür zusätzlich geschult werden. Sie müssen lernen, die OE-Maßnahmen nicht nur zu propagieren, sondern vorzuleben und sich voll und ganz dafür einzusetzen. Die Unternehmensleitung hat insoweit eine wichtige Vorbildfunktion (vgl. Zeyer 1996, 332f.).

Es müssen nicht nur die Vorteile durch die Veränderungen gesehen und benannt werden. Ebenso wichtig ist es, die Nachteile, die den Mitarbeitern durch die OE-Maßnahmen entstehen können, anzusprechen.

Wenn sich der Vorgesetzte um Anteilnahme bemüht und das zeigt, kann sich Vertrauen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern entwickeln.

4.3 Vertrauen

Vertrauen ist für das Vermeiden von Widerständen äußerst wichtig. Es ist aber nicht einfach ein- und ausschaltbar, wie ein Lichtschalter, sondern muss sich ganz allmählich entwickeln.

„Vertrauen muss sich langfristig in der Organisation aufbauen und entfalten. Dem graduellen Aufbau von Vertrauen steht seine extrem *schnelle Zerstörbarkeit* gegenüber: Eine Enttäuschung kann ausreichen, um Vertrauen nachhaltig zu erodieren. Vertrauen lässt sich im Unterschied zu Kontrolle oder Ergebniszielen nicht verordnen.“ (Beckert/et al. 1998, 61)

Hier muss sehr vorsichtig gehandelt werden, damit nicht z.B. durch eine kurze unüberlegte Äußerung zuvor erarbeitetes Vertrauen wieder verloren geht. Dies könnte sich leicht auf das gesamte Unternehmen auswirken (vgl. ebd., 61).

Beckert et al. haben sich intensiv mit dieser Problematik auseinandergesetzt und einige Handlungsempfehlungen gegeben, um eine Vertrauenserosion zu vermeiden:

- *Controlling der Kontrolle*

Das bedeutet, weniger Kontrolle auszuüben, wo sie nicht unbedingt notwendig ist. Weiterhin heißt es, den Mitarbeitern möglichst viel Eigenverantwortung zu geben und ihnen die Chance einzuräumen, kooperative Absprachen zu treffen. Das zeigt den Mitarbeitern, dass ihnen vertraut wird, wodurch sie dann eher bereit sind, wiederum dem Vorgesetzten zu vertrauen.

- *Visioning: Gemeinsame Ziele*

Wenn vertrauensvoll zusammengearbeitet werden soll, ist es notwendig, dass gemeinsame Ziele vorhanden sind. Das setzt allerdings voraus, dass diese Ziele gemeinsam erarbeitet und nicht einfach von den Führungskräften zur Befolgung vorgegeben werden. Wenn ein gemeinsames Unternehmensleitbild entwickelt wird, teilen die Mitarbeiter gemeinsame Werte und fühlen sich diesem Leitbild verpflichtet. Daraufhin wird gemeinsam versucht, diese Ziele, hinter denen im Idealfall alle Mitarbeiter stehen, bestmöglich zu erreichen (vgl. ebd., 64f.).¹⁹⁸

Randolph berichtet von positiven Erfahrungen mit gemeinsamen Zielen:

„In den Fällen, in denen Manager und direkte Mitarbeiter die Ziele gemeinsam setzten, wurden aussergewöhnliche [sic!] Resultate verzeichnet: Informationen wurden verantwortlich genutzt, die Produktivität stieg, und das Vertrauen zwischen Mitarbeitern und Management wuchs.“ (Randolph 1995, 63)

Ledford et al. sehen hingegen in der Entwicklung eines Unternehmensleitbilds nicht nur eine große Möglichkeit, sondern eine ebenso große Gefahr (vgl. Ledford/et al. 1996, 52f.). Ein Unternehmensleitbild wird nur Erfolg versprechen, wenn es in die Realität umgesetzt werden kann. Stellen die Mitarbeiter fest, dass

¹⁹⁸ Vgl. auch Koeppe/Heberer 1996, 56.

das Unternehmensleitbild nur in der Theorie existiert und zwischen Theorie und Praxis eine große Kluft besteht, wird dadurch jegliches aufgebautes Vertrauen wieder zunichte gemacht.

- *Persönlicher Kontakt*

Vertrauen kann sich nur entwickeln, wenn der Einzelne unabhängig von der Mitarbeiterebene häufig und dicht mit dem Anderen in Interaktion steht. Dazu kann gehören, dass die Vorgesetzten ungezwungen durch den Betrieb gehen und den persönlichen Kontakt mit den Mitarbeitern suchen, ohne dass diese sich gleich beobachtet oder kontrolliert fühlen. Dabei wird von den Führungskräften viel Einfühlungsvermögen verlangt. Ebenso können außerbetriebliche Gespräche in neutralen Zonen und in den Pausen das allgemeine Vertrauensverhältnis und Unternehmensklima verbessern. Zwar besteht die Gefahr, dass schnell und voreilig Gerüchte verbreitet werden. Wenn jedoch das sonstige Vertrauensklima im Unternehmen stimmt, ist diese Gefahr absehbar gering, weil Vorgesetzte bzw. Mitarbeiter, denen vertraut wird, wenig Nährstoff für die Gerüchteküche bieten.

- *Zukunftsorientierte Planungssicherheit*

Damit ist gemeint, dass die gemeinsamen Ziele, an denen gearbeitet wird, so langfristig sind, dass das Gefühl entsteht, alle arbeiten im Unternehmen an einer gemeinsamen Zukunft. Dazu gehört, dass die Unternehmensstrukturen den Mitarbeitern eine möglichst hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes bieten. Dies ist gerade in einer Zeit, in der die Situation auf dem Arbeitsmarkt so angespannt ist, von erheblicher Bedeutung.

- *Lessons Learned statt Sanktionen*

Der Umgang mit Fehlern ist ein bedeutender Faktor für den Aufbau von Vertrauen. Es wird sich kein Vertrauen aufbauen können, wenn Fehler nur negativ gesehen werden und stets nach dem Schuldigen gesucht wird. Fehler müssen vielmehr als Lernchancen verstanden werden. Randolph erklärt den Unterschied

zwischen den unterschiedlichen Fragen, die nach einem Fehler häufig entstehen:

„[...] Wer war es? Oder: Was ging schief, und wie bringen wir es wieder in Ordnung?` Wird gefragt, `Wer war es?`, [...] [wird] Information [...] nicht zur Problemlösung genutzt, sondern um Schuld zuweisen zu können: Das Vertrauen ist gleich Null. Wird dagegen gefragt: `Was ging schief, und wie bringen wir es wieder in Ordnung?`, kann man sicher sein, dass in dieser Organisation Menschen in die Lage versetzt werden sollen, Risiken einzugehen, zu lernen und sich zu entwickeln. [...] Aber die Mitarbeiter werden Risikobereitschaft nur in einer auf Vertrauen ruhenden Unternehmenskultur zeigen. [...] Man kann kein Risiko eingehen, ohne zugleich auch Fehler machen zu dürfen.“ (Randolph 1995, 61)

Fehler müssen erlaubt werden, denn aus Fehlern kann jeder lernen. Gerade in Veränderungssituationen sind Fehler durch die Neuartigkeit der Probleme oft unvermeidbar.

Ein weiterer Nachteil von Fehlern ist, dass ihnen unverhältnismäßig mehr Beachtung geschenkt wird als Erfolgen. Es wird viel häufiger danach gefragt, warum etwas nicht funktioniert hat und wer die Schuld daran trägt, anstatt zu fragen: „Warum hat etwas so hervorragend geklappt?“ und „Wie können wir das wiederholen?“, wie Wiegand es erläutert:

„Worauf es aber ankommt, ist der positive Umgang mit Fehlern - die Auflistung von Gründen für fehlerfreie Abläufe trägt wesentlich mehr zur künftigen Fehlervermeidung bei als die Suche nach dem `Schuldigen`, die letztendlich nur zur Entwicklung von `Vertuschungsstrategien` führt. Es geht nicht mehr um Vergangenheitsanalyse, sondern darum, einen wirklichen Neuanfang zu starten, zukunftsorientiert zu denken, Chancen zu erkennen und wahrzunehmen.“ (Wiegand 1997, 23)

- *Zugehörigkeit: Mitglieder statt Mitarbeiter*

Wenn Mitarbeiter in einem Unternehmen sich für diese Organisation einsetzen sollen, z.B. für anstehende Veränderungen, ist es notwendig, dass sie sich dem Unternehmen zumindest in gewissem Grade verpflichtet fühlen. Ansonsten werden sie nur danach streben, den persönlichen Nutzen, wenn nötig auf Kosten des Unternehmens, möglichst zu maximieren. Schafft es aber die Organisation

durch z.B. partizipative Führung und gruppenorientierte Arbeitsformen, den Mitarbeitern das Gefühl zu geben, dass sie tatsächlich Teil des Unternehmens sind und ihr Wohl und das der Organisation sich nicht gegenseitig ausschließen, können Widerstände gegen Entscheidungen des Unternehmens vermieden werden. Ein wichtiges Schlagwort in der OE ist in diesem Zusammenhang *Betroffene zu Beteiligten machen*, aber eben nicht nur, indem die Mitarbeiter in Entscheidungsprozesse bei der OE einbezogen werden, sondern auch indem die Mitarbeiter ganz grundsätzlich als Mitglieder des Unternehmens verstanden und entsprechend behandelt werden. Das kann sich z.B. durch eine finanzielle Beteiligung oder Ähnliches ausdrücken.

- *Vorhersagbarkeit, Verlässlichkeit und Transparenz durch Kommunikation*

Die Führungskräfte müssen zeigen, dass sie zu ihrem Wort stehen, dass ihr Verhalten berechenbar ist und sie offen Informationen in beide Richtungen austauschen. Wenn sie in einem dieser Aspekte nachlässig werden, wird das Vertrauen schnell darunter leiden.¹⁹⁹

Außer diesen Handlungsempfehlungen von Beckert et al. gibt es noch andere Aspekte, die zu beachten sind, um Vertrauen aufzubauen. Birmelin geht näher auf den idealen Beratungsprozess ein. Wenn

„alle Beteiligten

- das Problem verstehen
- Zusammenhänge und Hintergründe von Entscheidungen erkennen
- die Möglichkeit haben, ihre Meinung zu äußern, auch wenn sie Minderheiten angehören
- Lösungen finden, bei denen sich niemand als Verlierer fühlt
- an der Planung, Entscheidung und Durchführung der Aufgabe beteiligt sind,

¹⁹⁹ Vgl. Abschnitt 4.5.

dann ist die Chance groß, daß sich Vertrauen entwickelt und die Teilnehmer die gefundene Problemlösung akzeptieren bzw. mitverantworten. Damit ist eine emotionale und sachliche Basis geschaffen, auf der tragfähige Veränderungsprozesse erfolgen können.“ (Birmelin 1985, 119)

Vertrauen ist ein wechselseitiger Prozess, d.h., nur wer spürt, dass einem vertraut wird, kann ebenfalls der Gegenseite Vertrauen entgegen bringen. Das ist nicht nur in Unternehmen so, sondern stellt ein ganz alltägliches Phänomen dar.

Wiegand schreibt:

„Das langsam aufgebaute Vertrauen, die Integration aller Beteiligten in diesen Prozess, die Vermittlung der neuen Organisationsmethoden auf der Erlebnisebene und die direkte Umsetzung führten zur Überzeugung, es schaffen zu können, zum Glauben an die eigene Stärke und letztendlich zur aktiven Unterstützung der Veränderung durch den Grossteil [sic!] der Mitarbeiter.“ (Wiegand 1997, 28)

Schließlich müssen vor allem Vorgesetzte mit Kritik sehr sorgsam umgehen, um keinen Schaden anzurichten. Wer ungerechtfertigt kritisiert wird, kann kein Vertrauen entwickeln. Vielmehr müssen die positiven Abweichungen hervorgehoben werden (vgl. Ehrhart 1994, 24f.).

Blanchard und Johnson formulieren dies in dem Buch über den *Minuten Manager*, dessen Hausregel in seinem Unternehmen lautet: „Lass jeden seine Höchstform erreichen! Erwisch ihn, wenn er's gut macht!“ (vgl. Blanchard/Johnson 1985, 41).

Insgesamt werden die prozessorientierte Vorgehensweise mit aktiver Mitarbeit der Betroffenen und die persönlichen Gespräche betont, die gemeinsam helfen, die Skepsis der Mitarbeiter zu reduzieren und ihr Vertrauen zu gewinnen (vgl. Bleses/et al. 1996, 75).

4.4 Partizipation

In der Theorie ist Partizipation von Mitarbeitern (*employee influence*) ein grundlegender Bestandteil von OE, da sie sowohl gegen den Widerstand als auch für eine effektive Qualifikationsarbeit eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Hier

wird nachdrücklich auf sie eingegangen, da sie in der Praxis nicht immer umgesetzt wird, wie es in der OE intendiert ist. Partizipation bedeutet somit die Teilhabe an Entscheidungen, wobei unterschiedliche Partizipationsgrade auf unterschiedlichen Ebenen im deutschen System industrieller Beziehungen möglich sind (vgl. Oechler 2000, 33ff.). In dieser Arbeit ist vor allem die Partizipation am Arbeitsplatz bzw. zum Teil auf der Ebene des einzelnen Betriebs von Belang. Wiegand hat die Bedeutung von Partizipation in einem Satz zusammengefasst:

„Menschen identifizieren sich am nachhaltigsten mit dem, was sie eigenständig erarbeitet und mitgestaltet haben.“ (Wiegand 1997, 23)

Wolter betont schließlich noch einmal, wie wichtig es für die Mitarbeiter ist, das Konzept selbst zu erarbeiten, dass dann gemeinsam umgesetzt wird. Denn dadurch identifizieren sie sich von Anfang an damit und können *an die Sache* glauben, was wiederum neue Kräfte freisetzt (vgl. Wolter 1991, 8).

Werden inhaltliche Vorgaben in Bezug auf die Veränderungsmaßnahmen gemacht, führen diese fast zwangsläufig zu Ablehnung, weil sie als vorgeschrieben und nicht selbstgestaltet erlebt werden. Dies gilt besonders dann, wenn diese Vorgaben nur unzureichend begründet werden. Die Mitarbeiter müssen daher von Anfang an miteinbezogen werden. Becker und Langosch erklären hierzu:

„Methodisch vollzieht sich die OE als ein geplanter Prozess in mindestens vier Schritten.

Die Mitglieder einer Organisation sollen unter Anleitung eines Beraters

1. Probleme erkennen und analysieren (**Diagnose**)
2. Lösungen suchen: d.h. Ziele setzen und Möglichkeiten zur Bearbeitung der Probleme erkunden, Maßnahmen zur Veränderung entwickeln und in Handlungsschritte umsetzen (**Planung**)
3. Maßnahmen durchführen: Veränderungen erproben, schrittweise einführen und absichern (**Aktion**)

4. Ergebnisse und Verfahrensweisen überprüfen (**Auswertung**).“ (Becker/Langosch 2002, 47)²⁰⁰

In diesen Schritten wird gezeigt, wie bedeutend die Beteiligung der Mitarbeiter ist und wie die Mitarbeiter kontinuierlich in jeder Phase der Veränderungen mit einbezogen werden müssen. Die Mitarbeiter müssen als die Experten ihrer Arbeit betrachtet und behandelt werden. Sie kennen die Probleme ihrer Arbeitsbereiche am besten und meistens haben sie, wenn die Problemanalyse angegangen wird, schon länger Ideen für Lösungsmöglichkeiten. Solange sie in hierarchischen und bürokratischen Strukturen gefangen sind, haben sie kaum Möglichkeiten, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. So gehen wertvolle Energien verloren, die durch Partizipation freigesetzt werden könnten (vgl. Preston/DuToit 1992, 45f.). Bekommen sie aber Verantwortung sowie herausfordernde Aufgaben übertragen, wird einer Unterforderung bzw. Demotivation vorgebeugt. Somit bleibt das Engagement für das Unternehmen und die Arbeit erhalten bzw. wird gefördert. Ebenfalls ist das ein Anreiz, um Mitarbeiter im Unternehmen zu halten (vgl. Beck/Oechsler 2001, 50).²⁰¹

Dabei muss sichergestellt werden, dass keiner der Mitarbeiter Furcht vor nachteiligen Folgen kritischer Äußerungen hat (vgl. Gebhardt 1989, 201). Diese Sicherheit müssen die Mitarbeiter spüren. Dafür ist ein vertrauensvolles Arbeitsklima schon im Vorhinein notwendig. Dieses Gefühl der Sicherheit muss in den Qualifizierungsmaßnahmen zusätzlich durch die jeweiligen Trainer gefördert werden.

„Es handelt sich dabei vor allem um einen Beitrag des Trainers zum Entstehen von die [sic!] Sicherheit der Teilnehmer fördernden Gruppennormen; in etwa: Menschen sind wichtig (der Trainer zeigt grundsätzlich Respekt vor den Teilnehmern), man kann ruhig experimentieren (der Trainer zeigt, daß in der Gruppe nichts definitiv feststeht, daß es nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht ist, daß man Neues versucht), jede Frage verdient eine Antwort (der Trainer zeigt, daß Fragen, Interesse und Neugierde geschätzt werden).“ (van Rijn 1987, 55f.)

²⁰⁰ Vgl. Abschnitt 5.1; so auch Koeppel/Heberer 1996, 61ff..

²⁰¹ Siehe auch Modrow-Thiel/et al. 1993, 172.

Jeder Mitarbeiter muss die gleiche Chance haben, sich freiwillig zu äußern und seine Meinungen und Erfahrungen in den OE-Prozess mit einzubringen. Partizipation lässt sich nur in einem geeigneten Umfeld realisieren, wo es weder autoritäre Führungsstile noch unzureichende Kommunikation oder hohes Misstrauen gibt (vgl. Zeyer 1996, 77).

Partizipation beinhaltet aber ebenso mindestens zwei wesentliche Gefahren. Zum einen die erhöhte Komplexität und Anforderung an die Beteiligten²⁰² Zum anderen besteht die Gefahr von Manipulation, wenn nämlich die Partizipation nur als *Mittel zum Zweck* vorgeschoben wird. Hier wird auch von *Motipulation*, also *Motivation durch Manipulation* gesprochen. Die Beteiligten lehnen die *Scheinpartnerschaft* ab, wodurch verstärkt Widerstände auftreten (vgl. Becker/Langosch 2002, 29).

Hier muss angemerkt werden,

„daß aus Sicht der Beteiligten bisherige Handlungsspielräume, so unsinnig sie dem Außenstehenden auch scheinen mögen, abgebaut werden. Es werden dann möglicherweise die geheimen Winkel ausgeleuchtet und ‘Tricks’ offengelegt, die die Betroffenen sich bisher in der täglichen Auseinandersetzung mit restriktiven Strukturen erarbeitet haben.“ (Wächter 1993, 406)

Infolgedessen muss das Unternehmen frühzeitig deutliche Signale geben, dass es für glaubwürdig gehalten werden kann (vgl. ebd., 406). Außerdem müssen die OE-Verantwortlichen konkret nach Mechanismen zur Implementierung einer Partizipation suchen sowie diese einsetzen (vgl. Beer/et al. 1985, 11, 71ff.).²⁰³

4.5 Information und Kommunikation

Dieser Abschnitt verdient besondere Beachtung, weil ‘Information’ und ‘Kommunikation’ für die Vermeidung von Widerständen und die Erhöhung von Qualifikationen außerordentlich wichtig sind. Hierzu meint Kühlmann:

²⁰² Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.

²⁰³ Vgl. auch Liebel/Oechsler 1994, 417.

„Eine frühzeitige und umfassende Unterrichtung der Mitarbeiter gilt als Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Einführung technischer oder organisatorischer Veränderungen. Untersuchungen zu den Erfahrungen von Mitarbeitern mit der Einführung von Neuerungen zeigen allerdings, daß eine praktische Verwirklichung dieser Einsicht noch keineswegs selbstverständlich ist. [...] Hierbei gaben 24% der Teilnehmer an, über die geplante Einführung überhaupt nicht informiert worden zu sein.“ (Kühlmann 1988, 262)

Zeyer erklärt die Folgen mangelnder Information. Unzureichende Informationen erzeugen Unsicherheit sowie oberflächliche Zustimmung und führen schließlich zu Skepsis sowie verschiedenen Formen von Demotivation, Resignation und Widerständen (vgl. Zeyer 1996, 300). Somit muss bei jeder Veränderungsabsicht ein Konzept zur Kommunikation entwickelt werden (vgl. Mohr/Fritsch 1998, 69). Dabei ist wichtig, Information und Kommunikation zu unterscheiden, denn:

„Wir haben in der Regel kein Informationsdefizit. Im Gegenteil, wir leiden sogar oft unter einer Überflutung mit Informationen. Unser Problem ist vielmehr ein Kommunikationsdefizit. Kommunikation als Austausch untereinander, aufeinander zugehen, sich auseinandersetzen als Voraussetzung und Möglichkeit der Verständigung.“

Hinter dem Wunsch nach mehr und besserer Information verbirgt sich deshalb oft ein tieferes Anliegen. Wir wollen Entwicklungen und Veränderungsprojekten nicht einfach ausgeliefert sein, sondern rechtzeitig in Hintergründe und Zusammenhänge eingeweiht werden. Wir haben das Bedürfnis, mitteilen zu können, wie es uns mit diesen Vorhaben geht - in der Hoffnung, dass unsere Anliegen berücksichtigt werden.“ (Doppler 1992, 44)

Hier wird wieder die Wechselseitigkeit des Informationsaustauschs betont. Es reicht nicht aus, nur Informationen von oben nach unten zu leiten, sondern es muss tatsächlich einen Austausch auf allen Ebenen geben.²⁰⁴ Von der Unternehmensleitung wird erwartet, dass sie nicht nur die Vorteile und positiven Aspekte der Veränderungen darstellt, sondern dass sie sich genauso mit möglichen Schwierigkeiten und Nachteilen für die Mitarbeiter befasst. Außerdem ist wichtig, auf die tatsächliche Situation des Unternehmens, dessen Marktstellung und Probleme, einzugehen, wodurch ein größeres Verständnis für notwendige

²⁰⁴ Vgl. Abschnitt 4.4.

Veränderungen von Seiten der Mitarbeiter zu erwarten ist, da jeder an der Sicherung und Erhaltung seines Arbeitsplatzes Interesse hat. Die Mitarbeiter müssen die Chance haben, zu den Veränderungsvorschlägen Stellung zu nehmen, d.h., sich damit kritisch und offen auseinander zu setzen, ohne Angst vor Sanktionen.

Neben dem Informationsinhalt ist überdies die Art der Darbietung von Bedeutung. Nach Böhnisch müssen zuerst einfache Informationen und darauf aufbauend komplexere Tatbestände vermittelt werden. Gleichermassen dürfen die Mitarbeiter nicht mit einem riesigen Informationspaket überfordert werden, sondern die Informationen müssen in mehreren kleineren Teilschritten weitergegeben werden, wobei der Zeitabstand jedoch relativ kurz sein muss (vgl. Böhnisch 1979, 131f.; Doppler 1992, 45ff.). Es gibt zahlreiche Möglichkeiten des Informationsaustauschs, die je nach Entwicklungsphase, Situation und Bedürfnissen passend ausgewählt werden. Einige sind zur reinen einseitigen Informationsmitteilung, andere für die wechselseitige Kommunikation geeignet. Da verschiedene Mitarbeiter anders auf die einzelnen Informationsdarbietungen reagieren, müssen unterschiedliche Informationsinstrumente genutzt werden.

Vorwiegend einseitige Informationsweitergabe ist z.B. durch Aushänge, Werks- bzw. Mitarbeiterzeitschrift, Einführungsschriften, Schwarzes Brett oder ähnliche Varianten, wie z.B. Videofilme gegeben. Vorwiegend wechselseitiger Informationsaustausch liegt dagegen bei Info-Workshops (Metaplan), Seminaren bzw. Workshops, Gruppengesprächen, Abteilungsbesprechungen, Visions- und Mitarbeiterführungsgesprächen, Familientagen, Betriebsfesten, Mitarbeiterbefragungen sowie Rückmeldungen, informeller, ungezwungener Kommunikation (gezielte Betriebsrundgänge) und in freien Begegnungsräumen (z.B. Cafeteria) etc., vor (vgl. Fauth-Herkner/Wiebrock 2001, 298).

Eine offene Informationspolitik ist somit besonders wichtig, um Widerstände aufzulösen und eine kreative Mitarbeit aller Beteiligten zu erreichen (vgl. Randolph 1995, 59f.).

4.6 Motivation

Nicht zuletzt ist die Motivation von Relevanz, denn:

„Die Motivation der Mitarbeiter und ihre Bereitschaft sich für Ziele von Veränderungsprojekten zu engagieren, sind nach unserer Erfahrung wesentliche Voraussetzung für den Erfolg.“ (Dotzler 1997, 26)

Einige der Voraussetzungen für die Motivation wurden in den vorangegangenen Abschnitten bereits erläutert.²⁰⁵ Von den empfangenen Informationen hängt zu einem großen Teil das Empfinden der Mitarbeiter gegenüber den Veränderungen ab. Je nach Empfinden reagieren sie anders auf die OE-Maßnahmen und unterstützen sie entweder motiviert oder bekämpfen sie.

Oftmals wird versucht, durch materielle (z.B. *durch variable Vergütungsbestandteile, Polyvalenzlohnsysteme, Prämien, Erfolgs- und Unternehmensbeteiligungen*) bzw. immaterielle Belohnungen (z.B. *über die Arbeitsinhalte, Möglichkeiten zur Partizipation und Karriereoptionen*) die Mitarbeiter zu motivieren, wobei solche Anreizsysteme sehr umstritten sind (vgl. Meier 2002, 459). Denn

„Geld selbst ist [...] kein Motivator, allenfalls wird damit eine Lenkungsfunktion ausgeübt. Allerdings ist Demotivation zu erwarten, wenn in der Wahrnehmung der Beschäftigten das Entgeltsystem verschlechtert wird, insbesondere Leistung und Erfolge nicht oder nicht gerecht anerkannt werden.“ (Moderegger 2001, 151)²⁰⁶

Sie können leicht als Manipulation verstanden werden und sind häufig auch so gemeint. Interessanterweise gehören *gerade jene Unternehmen, die sich ihrer 'Anreizsysteme' gerne rühmen, nicht zu den erfolgreichen*. Im Grunde sind solche Belohnungssysteme eine Beleidigung für die Mitarbeiter, weil ihnen dadurch unterstellt wird, dass sie ohne solche Belohnungen zu keiner hohen Leistung bereit seien (vgl. Ehrhart 1994, 21). Sprenger drückt diesen Sachverhalt sehr deutlich aus:

„Prämien werten die gesamte Mitarbeiterschaft zu einer Horde belohnungssüchtiger 'Kinder' herab, denen es immer weniger um ihre Tätigkeit geht, sondern nur noch um die nachfolgende Belohnung.“ (Sprenger 1992, 8)

²⁰⁵ Vgl. Abschnitt 4.5.

²⁰⁶ „Das Entgeltmanagement dient insbesondere der Beschaffung, Bindung und Honorierung der Mitarbeiter bzw. von deren Leistungserfüllung“ (Moderegger 2001, 143ff.).

Wenn sich Mitarbeiter an solche Anreizsysteme gewöhnen, ist die Gefahr groß, dass sie in der Zukunft weiterhin für gute Leistung immer ähnlich hohe oder noch höhere Belohnungen erwarten. Solche Belohnungssysteme oder Incentives sind nicht geeignet, PE- bzw. OE-Maßnahmen durchzusetzen. Stattdessen führt Sprenger an, dass Vorgesetzte Leistung fordern, Ziele vereinbaren und Freiräume schaffen müssen. Außerdem müssen sie in die PE investieren, den Mitarbeitern etwas zutrauen und ihnen vertrauen (vgl. ebd., 11). Das heißt:

„Stolz auf die eigene Leistung ist die beste Belohnung und Motivation. Dazu muss die Aufgabe aber als Herausforderung empfunden werden.“ (Ehrhart 1994, 25)

Das bedeutet, es müssen sowohl die Kosten als auch der Nutzen für das Unternehmen sowie für jeden einzelnen Mitarbeiter gemeinsam abgewogen werden. So weisen Kubicek et al. daraufhin, dass im Voraus darüber verhandelt werden muss, wie die Produktionszuwächse verteilt werden, d.h., was davon an die Mitarbeiter weitergegeben wird (vgl. Kubicek/et al. 1979, 301). Sowohl Wiegand als auch Zeyer weisen darauf hin, dass die Motivation durch sichtbare kleine Veränderungsschritte aufrecht erhalten wird, z.B. wenn die Mitarbeiter sehen, dass Veränderungen tatsächlich durchgeführt werden und dass sie dadurch keinen Schaden erleiden. Denn bei Innovationen wird von einem Gefahrenpotenzial ausgegangen, weil es sich um sehr komplexe, konflikträchtige und ungewisse Aufgaben handelt. Im Gegensatz dazu basieren Routinesituationen auf gewohnten sowie gesicherten Handlungsmustern. Weiterhin werden in diesem Kontext *Misserfolge schnell personifiziert*. Somit werden hohe Anforderungen an die Handlungsbereitschaft gestellt (vgl. Meier 2002, 459). Außerdem ist die Frustrationstoleranz der Mitarbeiter geringer als die der Führungskräfte, die eher gewohnt sind, in längeren Planungsphasen zu denken und größere Entwicklungsabschnitte zu überblicken. Daher sind die Mitarbeiter auf kurzfristige Erfolge angewiesen (vgl. Hoppmann 1986, 166).

Manchmal kann eine Simulation der neuen Prozesse helfen, Bedenken abzubauen und für die Veränderungen zu motivieren. Des Weiteren muss innovatives Verhalten (z.B. Kreativität, Lern und Risikobereitschaft) in Nicht-Routine-Kontexten insoweit unterstützt und gefördert werden, dass Ideen umgesetzt so-

wie negative Sanktionen bei Misserfolgen ausgeschlossen werden (vgl. Zeyer 1996, 334; Wiegand 1997, 25; Meier 2002, 459f.).

Trotz alledem ist darauf hinzuweisen, dass Menschen eigentlich nicht zu motivieren sind, sondern sie das nur selbst können, wenn sie sich ein Motiv geben, etwas zu tun.²⁰⁷

„Wir müssen uns klar darüber sein, dass wir unsere Mitarbeiter zwar demotivieren, jedoch nicht motivieren können. Motivieren kann der Mensch sich nur selbst. Unsere Aufgabe aber ist es, die Bedingungen dafür zu schaffen.“ (Ehrhart 1994, 23)

Denn Motive werden durch positive wie auch negative Anreize aktiviert, die wiederum das menschliche Handeln beeinflussen. Zur individuellen Bedürfnis- bzw. Motivbefriedigung werden durch *den Prozess der selektiven Wahrnehmung* die jeweils passenden Anreize ausgewählt. Als Verstärker dienen die schon einmal eingesetzten positiven Anreize, so dass sich ein zuvor belohntes Verhalten wiederholt. In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass die betrieblichen Anreize je nach persönlichem Hintergrund eines Mitarbeiters unterschiedlich bewertet werden:

„Objektiv gleiche Anreize werden von verschiedenen Personen unterschiedlich wahrgenommen und lösen bei ihnen auch unterschiedliche Wirkungen aus.“ (von Rosenstiel 1988, 221)

Bei jedem Individuum ist die individuelle Handlungs- bzw. Lernbereitschaft verschieden und somit nicht übertrag- oder entwickelbar. Daher ist nicht vorherzusehen, ob die Erwartung bzw. Erreichbarkeit eines bestimmten Zustands erfüllt wird. Das hängt von Faktoren wie von der jeweiligen Situation, den individuellen Eigenschaften sowie Bedürfnissen, *der individuellen Motivstruktur, der unterschiedlichen Sozialisation und der spezifischen Versorgungslage ab*. Entweder schafft es das betriebliche Anreizmanagement, einen Anreiz zu aktivieren, indem

²⁰⁷ Ein Motiv ist ein nicht beobachtbares Konstrukt zur Erklärung der Ursachen menschlichen Handelns und geht von der Annahme aus, dass für Individuen spezifische Verhaltensbereitschaften existieren, die sich mit bestimmten Reaktionsgewohnheiten verknüpfen, somit haben bestimmte Situationen vermehrt spezifische Reaktionen zur Folge (vgl. Meier 2002, 447).

es *die jeweils wirksamen, individuell verschiedenen Motivlagen* identifiziert und gezielt anspricht oder eben nicht (vgl. Meier 2002, 447, 459).²⁰⁸

Im nächsten Kapitel wird eine Auswahl an Interventionen vorgestellt, die als Instrument zur Umsetzung der aufgeführten Präventivmaßnahmen dienen sollen.

²⁰⁸ Vgl. auch Staudt/Kriegesmann 2002, 109ff..

5. Interventionen

Für das eigene Unternehmen, die aktuelle Situation und die sonstigen Gegebenheiten ist es keine leichte Aufgabe, immer genau die richtige Intervention zu wählen. Dafür ist viel Erfahrung, Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen von Nöten. Der Vorgesetzte muss vor allem aufmerksam zuhören und zwischen den Zeilen lesen lernen. Er muss Dinge zu deuten wissen, die im Unterton mitschwingen und die Atmosphäre und das Klima charakterisieren.

Bennis hat die unterschiedlichen Interventionen gegen Widerstand und als Voraussetzung, Qualifikationsanforderungen zu bewältigen, nach verschiedenen Typen sortiert und bei aller Verschiedenartigkeit doch eine Reihe gemeinsamer Schwächen gefunden. Im Grunde zeigt er in seiner Kritik, dass jeweils einzelne Elemente überbetont und dafür andere, ebenso wichtige Grundelemente vernachlässigt werden.

Interventionen wie Information, Bildungsarbeit und Kommunikation erwecken zunächst einmal den Eindruck, dass Wissen allein ausreicht, um Änderungen herbeizuführen. Das kann aber nicht genügen, wenn außerdem Bedürfnisse, Überzeugungen und Einstellungen der Beteiligten mit hineinspielen, was fast immer der Fall ist. Bennis kritisiert damit die Überbetonung der rationalistischen Ebene.

Wenn er die technologische Ebene als überbetont kritisiert, geht es ihm darum, dass bei aller technokratischen Planung der Veränderung die interpersonalen Beziehungen zwischen den aktiv und passiv Innovierenden, also die sozialpsychologischen Faktoren, vernachlässigt werden.

Bei anderen Interventionen wird die individualistische Ebene überbetont, wodurch die Kräfte vernachlässigt werden, die von der Gesamtorganisation ausgehen (vgl. Bennis 1966, 33ff.).²⁰⁹

Anhand dieser Kritik wird deutlich, dass eine Strategie mit der Einbeziehung verschiedenartiger Interventionen in die PE und OE am meisten Erfolg verspricht, da nur so die verschiedenen Faktoren berücksichtigt werden, die Widerstände

²⁰⁹ Siehe auch Böhnisch 1979, 117.

und Qualifikationsüberforderung beeinflussen. Im Anschluss folgen einige Beispiele von Interventionsmethoden und -versuchen.

5.1 **Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte (TAB) - Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs**

Die folgende vorgestellte Methode TAB ist eine Handlungshilfe für Qualifizierungsverantwortliche im Betrieb, um den Qualifizierungsbedarf unter aktiver Beteiligung sowie Einflussnahme der betroffenen Mitarbeiter zu ermitteln.²¹⁰ Grundlage ist das von der IG Metall 1996 herausgegebene *Handbuch zur betrieblichen Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs*. Die TAB basiert auf der *subjektiven Tätigkeitsanalyse* (STA), welche von Wissenschaftlern an der ETH Zürich entwickelt bzw. in verschiedenen Untersuchungs- und Forschungsprojekten eingesetzt und erprobt wurde. Sie ist auf die betriebspezifischen Belange von Mitarbeitern zugeschnitten worden. Bei der STA waren die Wissenschaftler für die Durchführung verantwortlich oder standen als externe Berater zur Verfügung. Die TAB ist eine überarbeitete und um zusätzliche Instrumente ergänzte Version.²¹¹ Nach Allespach ermöglicht sie

„[...] u.a. ausgehend von Anforderungsprofilen die Erfassung des IST-Standes vorhandener Qualifikationen, die dann in einem zweiten Schritt dem SOLL-Zustand gegenübergestellt werden kann. Aus dem Vergleich von IST- und SOLL-Stand, jeweils ermittelt von und mit den KollegInnen, lassen [sic!] sich Qualifizierungsbedarf feststellen.“ (Allespach 2002, 1)

Somit entwickeln die Mitarbeiter eigenständige Vorstellungen in Bezug auf Weiterbildung. TAB bedeutet, dass die Mitarbeiter selbst eine zentrale Rolle bei der Analyse, Bewertung und Veränderung von Arbeitssituationen übernehmen.

Nachfolgend wird die Methode TAB am Beispiel von *Zerspanungswerkstätten* mit gemischten Maschinenparks, welche in Gruppen zusammenarbeiten, erläutert. Die Bedarfsermittlung ist Schwerpunkt der TAB und dient als Grundlage für

²¹⁰ Im Rahmen dieses Verfahrens nenne ich die Zuständigen für die Umsetzung der Methode 'TAB' Qualifizierungsverantwortliche, womit z.B. die OE-, PE- und CIP-Koordinatoren sowie Betriebsräte gemeint sind. Die IG Metall spricht von einer Handlungshilfe für Betriebsräte.

²¹¹ Vgl. auch REFA-Methode (vgl. Oechsler/et al. 2001, 36).

einen weiterführenden betrieblichen Qualifizierungsplan, nach dem entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart sowie durchgeführt werden. Mit der vorgeschlagenen Strategie wird ein Ausschnitt betrieblicher Realität sichtbar, der auf andere betriebliche Bereiche zuschneid- bzw. übertragbar ist (vgl. ebd., 1f.).

5.1.1 Die betriebliche Ausgangssituation

Bevor die einzelnen Schritte zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, sprich TAB, festgelegt werden können, muss die betriebliche Ausgangssituation geklärt sein.

Wenn noch keine Erfahrungen zum Thema 'Qualifizierung' vorliegen, muss ein umfassenderer Einstieg organisiert werden. Im Vorfeld müssen Möglichkeiten der Information und Einbeziehung der Mitarbeiter genutzt werden, d.h., dass einzelne Mitarbeiter an den Vorplanungen beteiligt werden. Zudem muss der Sinn und Zweck der Aktion den beteiligten Mitarbeitern klar sein (vgl. ebd., 2ff.). Die Ausgangssituation kann anhand folgender Checkliste abgeklärt werden:

„1. Was ist das Ausgangsproblem?

- Was klappt nicht oder nicht mehr?
- Was soll anders werden?
- Was ist der Anlass dafür, dass das Problem gerade jetzt hochkommt
- oder angepackt werden soll?

2. Was ist das Ziel?

- Was soll erreicht werden?
- Wie sieht der problemfreie Zustand aus?
- Woran genau lässt sich erkennen, inwieweit das Problem wirklich gelöst wurde?

3. Wie wichtig und wie dringlich ist die Problemlösung?

- Was geschieht, wenn das Problem nicht gelöst wird?
- Was geschieht, wenn die Weiterbildungsmaßnahme nicht oder erst später durchgeführt wird?

4. Warum soll noch qualifiziert werden?

- Besondere Situationen, die Weiterbildung erfordern

5. Wer genau soll qualifiziert werden?

- Genaue Zielgruppe der Weiterbildung

6. Wie groß ist die Zielgruppe?**7. Was wird wie qualifiziert?**

- Inhalte und Qualitätskriterien für Maßnahmen

8. Wie viel Zeit steht aus Sicht der Fachabteilungen für die Durchführung zur Verfügung?**9. Ist die nächsthöhere Stelle damit einverstanden?****10. Welche sonstigen Maßnahmen sind zur Zielerreichung notwendig?****11. Wer bezahlt die Maßnahmen?**

- Welche Kostenstelle ist zu belasten?
- Welcher Kostenträger ist zu belasten?
- Gibt es Zuschüsse?

12. Welches ist die auftraggebende Stelle?**13. Wie können die Maßnahmen organisiert werden?**

- Freistellungen
- Änderungen von Arbeitsverträgen“ (ebd., 7f.)

Darüber hinaus stellt die Durchführung einer Mitarbeiterbefragung ein geeignetes Mittel zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs dar, wie es das folgende Beispiel zeigt.²¹² Dadurch spiegelt sich ein Meinungsbild der Mitarbeiter zum Thema wieder und der aktuelle Stand betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen wird deutlich.

Umfrage zur betrieblichen Weiterbildung

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Einmal jährlich wird der betriebliche Qualifizierungsbedarf festgelegt; dabei kann der Betriebsrat die Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten einbringen (Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag § 3). Um den Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf der Beschäftigten in Fa..... zu ermitteln, bittet der Betriebsrat, diesen Fragebogen unbedingt auszufüllen und uns zurückzugeben.

Hat sich Ihre Tätigkeit bei Fa.
in den letzten 3 Jahren verändert? Ja Nein

Wie sind Sie für diese Änderungen qualifiziert worden?

durch Einweisung	<input type="radio"/>
selbst erarbeitet	<input type="radio"/>
durch Qualifizierung in Form von Schulungen	<input type="radio"/>
außerhalb des Betriebs	<input type="radio"/>
innerbetrieblich	<input type="radio"/>
während der Arbeitszeit	<input type="radio"/>
außerhalb der Arbeitszeit	<input type="radio"/>
Zeitdauer Tage Stunden

Fachgebiet:

Hat sich infolge der Weiterbildungsmaßnahme
Ihr Gehalt erhöht? Ja Nein

Auf welchen Gebieten besteht aus Ihrer Sicht
ein weiterer Qualifizierungsbedarf?

Halten Sie das Angebot an betrieblichen Weiter-
bildungsmaßnahmen für ausreichend? Ja Nein

Bemerkungen:

Name: Abt.:

(muß nicht angegeben werden, ist aber bei Interesse an konkreter Weiterbildung sinnvoll)

Abb. 20: Allespach 2002, 9.

5.1.2 Überblick des Ablaufplans der TAB

Insgesamt werden in der TAB einfache bzw. handhabbare Verfahren zur Bedarfsermittlung eingesetzt. Diese sind für alle verständlich, nachvollziehbar und

²¹² Vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.

können demnach eigenständig durchgeführt werden. Die Anleitung und Durchführung des Vorgehens (Vorbereitung, Planung, Durchführung, Auswertung, Umsetzung) entspricht einem Aufwand von circa 4x2 Stunden oder 1 Tag. Daher wird das TAB Verfahren in Form eines Seminars, d.h., mit der gesamten Gruppe, durchgeführt. Die Gruppe sollte höchstens aus 12 Mitarbeitern bestehen, damit sinnvoll, effektiv und in der vorgegebenen Zeitspanne gearbeitet werden kann. Die Qualifizierungsverantwortlichen übernehmen die Moderation. Sie leiten Diskussionen, geben Anregungen, Vorgaben oder Kurzbeiträge. Für die Mitarbeiter ist es teilweise in bestimmten Bereichen schwierig, alltägliche Arbeitsanforderungen gedanklich vorzustellen und dann abstrakt zu gliedern bzw. aufzulisten. Deshalb ist es hilfreich, wenn unter Anleitung des Moderators einige Mitarbeiter bestimmte Arbeitsabläufe systematisch beschreiben und die übrigen Mitarbeiter die einzelnen Anforderungsbestandteile auflisten (vgl. ebd., 20). Überdies ist es wichtig, alle Arbeits- und Ergebnismaterialien der TAB zu sichern, indem sie z.B. auf Wandzeitungen, Flip-Chart, usw. dokumentiert werden.²¹³ Somit können zu einem späteren Zeitpunkt die erarbeiteten Ergebnisse aufgegriffen, eingesetzt bzw. verändert werden. Externe Berater bieten im Gegensatz dazu längere Workshops, Seminare, usw. an, welche je nach vorliegenden Bedingungen auch sinnvoll sein können (vgl. ebd., 2-7).

Die Abb. 21 zeigt einen allgemeinen betrieblichen Ablaufplan der STA, *der sich an der Klärung der Ausgangsfragen und den 4 Aktionsschritten* [bzw. Phasen] *orientiert* (vgl. ebd., 9).

²¹³ Vgl. Abschnitt 5.4.6.

Methode "Subjektive Tätigkeitsanalyse (STA)"	
Ziel:	Anregung und Befähigung einer Gruppe von Mitarbeiter/innen, ihre Arbeitssituation zu überdenken und Alternativen - besonders in Richtung Gruppenarbeit - zu erarbeiten.
Zielgruppe:	Alle Mitarbeiter/innen in einer relativ unabhängigen soziotechnischen Systemeinheit (z.B. Arbeitsgruppe oder Abteilung), in der noch arbeitsteilig gearbeitet wird - Größenordnung ca. 5-15 Mitglieder
Aufwand:	Gruppenbesprechung: ca. 4 x 2 Stunden oder 1 Tag
Material:	- Fragebogen zur subjektiven Tätigkeitsanalyse - Flip-Chart, Filzstifte - eine große Pinwand, Packpapier
Moderation:	Vertreter/in der Ausbildungsabteilung, Betriebsratsmitglied, gruppenexterne Vertrauensperson oder externe Beratungsperson
Vorgehen:	<i>Phase 1</i> Bewertung aller in der Gruppe vorkommenden Tätigkeiten <i>Phase 2</i> Erarbeiten von Verbesserungsvorschlägen <i>Phase 3</i> Ermitteln vorhandener/fehlender Qualifikationen <i>Phase 4</i> Planen und Vermitteln der fehlenden Qualifikationen, flankierende Schulung (aus: Frei, F. u.a., Die kompetente Organisation, Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative, Stuttgart 1993)

Abb. 21: Grap, Rolf 1993. Zitiert nach: Allespach 2002, 5.

Der folgende Überblick zur TAB ist auf die Ausgangssituation der Zerspanungswerkstatt zugeschnitten. Die Ähnlichkeiten, Ergänzungen und geringen Abweichungen zur STA sind erkennbar. Vor allem wird deutlich, dass der Schwerpunkt auf Qualifizierung gesetzt wird.

Methode "Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte (TAB)"	
Ziel:	Aktivierung einer Gruppe von KollegInnen, ihre Arbeitssituation zu überdenken und Alternativen mit dem Schwerpunkt Qualifizierung - besonders in Richtung Gruppenarbeit - zu erarbeiten und dabei den Qualifizierungsbedarf zu ermitteln.
Zielgruppe:	Alle KollegInnen aus einer relativ eigenständigen Abteilung oder Arbeitsgruppe, in der noch arbeitsteilig gearbeitet bzw. mit der Einführung von Gruppenarbeit gerechnet wird (oder die Belegschaft selbst eine Konzept "qualifizierter Gruppenarbeit" anstrebt - Größenordnung ca. 10 - 12 KollegInnen)
Aufwand:	Gruppenbesprechung: ca. 4 x 2 Stunden oder 1 Tag (Basisversion)
Material:	Fragebogen zur Arbeitsbewertung Fragebogen zur Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte Flip-Chart, Filzstifte, eine große Pin-Wand, Packpapier
Moderation:	Betriebsrat oder externe Vertrauensperson
Vorgehen:	<i>Phase 1:</i> Beurteilung der bestehenden Arbeitssituation, Bewertung der Arbeitstätigkeiten und Verbesserungsvorschläge <i>Phase 2:</i> Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs: Ermittlung der Tätigkeitsanforderungen (Anforderungsprofile) - Ermittlung vorhandener Qualifikationen (Qualifikationsprofile) - Ermittlung fehlender Qualifikationen (Qualifizierungsbedarf) <i>Phase 3:</i> Qualifizierungsmaßnahmen vorschlagen <i>Phase 4:</i> Durchsetzung und Umsetzung der Maßnahmen (in der vorliegenden Broschüre zur Bedarfsermittlung werden im wesentlichen die Phasen 1 und 2 der Untersuchungsarbeit der TAB behandelt)

Abb. 22: Allespach 2002, 6.

5.1.3 Die 1. Phase der TAB am Beispiel der Zerspanungswerkstatt

10 Mitarbeiter der Zerspanungswerkstatt treffen sich mit den Qualifizierungsverantwortlichen zu dem eintägigen Seminar, um in der ersten Phase ihre bestehende Arbeitssituation zu beurteilen sowie Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Ziel des Betriebs ist es mittelfristig, in dieser Abteilung Gruppenarbeit einzuführen. Momentan wird in dieser Abteilung mit CNC-Maschinen sowie einigen konventionellen Werkzeugmaschinen noch arbeitsteilig gearbeitet.²¹⁴ Ein Mitarbeiterwechsel zwischen den verschiedenen Maschinentypen ist die Ausnahme. Das Maschinenprogramm wird nicht in der Werkstatt erstellt. Die meisten Tätigkeiten in der Abteilung sind gleichförmig und abwechslungsarm, daher sind die Aufgaben routinemäßig zu bewältigen (vgl. ebd., 10).

Zu Anfang wird dieser einfach strukturierte Fragebogen zur Arbeitsbewertung von allen ausgefüllt und hinterher in der Gruppe mit Hilfe einer Strichliste ausgewertet. Dokumentiert wird das Ergebnis auf Flip-Chart bzw. einer Wandzeitung.

Anhand einer 5-Punkte-Skala (++,+,0,-,--) können die Mitarbeiter ihre jetzige Arbeitssituation anhand der vorgegebenen Kriterien bewerten. Auf der Wandzeitung werden nur die 8 besten bzw. 8 schlechtesten bewerteten Merkmale der IST-Situation in der entsprechenden Rangfolge aufgelistet.

²¹⁴ Die CNC-Technologie wird seit circa Mitte der 70er Jahre eingesetzt und ermöglichte eine große Rationalisierung in der Serienfertigung (z.B. in mechanischen Fertigungsbetrieben) sowie in der Einzelfertigung (z.B. im Werkzeugbau). Heute ist die Mehrzahl der Werkzeugmaschinen mit einer CNC-Steuerung ausgerüstet. Die Steuerung der Werkzeugmaschine erfolgt mit Hilfe eines Computers, der direkt integriert ist. Die Möglichkeiten liegen in einer einfachen Bearbeitung von sehr komplexen Geometrien (3D), aber auch in der Wiederholbarkeit, Genauigkeit und hohen Geschwindigkeit von bestimmten Bearbeitungsschritten.

Wie beurteilen sie ihre heutige Arbeit hinsichtlich folgender Merkmale	++	+	0	-	--
Abwechslung in der Arbeit					
Möglichkeiten zur selbständigen Einteilung der Arbeit					
Möglichkeit, seine Arbeit selbst zu kontrollieren					
Arbeitstempo					
Voraussetzungen, die Arbeit gut zu machen					
Einsatz der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse					
Möglichkeit, etwas dazu zu lernen					
Schwierigkeiten der Arbeit					
Umgebungsbedingungen (Lärm, Licht, Hitze, Zugluft)					
Freiheit, die Arbeitszeit z.T. selbst zu bestimmen					
Belastung (körperlich oder nervlich)					
Respektierung und Unterstützung durch Kollegen/innen					
Nähe und Beziehung zu Vorgesetzten					
Anerkennung der Arbeit / Erfolgserlebnisse					
Entwicklungsmöglichkeiten / Weiterbildung					
Überschaubarkeit der Arbeitsabläufe					
Zugang zu allen wichtigen Informationen					
Bedeutung der eigenen Arbeit innerhalb der Abteilung					
Zusammenarbeit mit anderen Stellen					
Zusammenarbeit innerhalb des Teams					
Übereinstimmung von Befugnis und Verantwortung					
Anderes, und zwar ...					

Abb. 23: Frei, Felix/et al. 1993. Zitiert nach: Allespach 2002, 10f..

Folgende Merkmale werden als

„besonders negativ und belastend empfunden: Umgebungsbelastungen, hohes Arbeitstempo, Möglichkeiten zur selbständigen Einteilung der Arbeit, psychische Belastungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Weiterbildung. Eher positiv [...] bewertet: Bedeutung der eigenen Arbeit in der Abteilung und die Zusammenarbeit innerhalb der Abteilung sowie die Überschaubarkeit der Arbeitsabläufe.“ (ebd., 11)²¹⁵

Die Gruppe listet nun grob alle wesentlichen Arbeitstätigkeiten auf, die in der Abteilung vorkommen. Anschließend werden sie mit den nachfolgend dargestell-

²¹⁵ Vgl. Abschnitt 3.1; 3.2.

ten 6 Bewertungskriterien bewertet. Die kurz erläuterten Kriterien können unterschiedlich von den Mitarbeitern aufgefasst und gewichtet werden (z.B. was *eigenständige Entscheidungen* sind), was aber für die anschließende Diskussion bereichernd ist (vgl. ebd. 12).²¹⁶

„**1. Entscheidungsmöglichkeiten:** Die Arbeitstätigkeit ermöglicht, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Man ist nicht von ständigen Vorgaben oder Kontrollen der Vorgesetzten abhängig, sondern kann Abläufe weitgehend selbst bestimmen. Entscheidungen werden einem nicht abgenommen.

2. Abwechslung: Bei der Arbeitstätigkeit tritt keine Langeweile oder Monotonie auf, da man auch auf andere Tätigkeiten ausweichen kann und sich bei der Arbeit verschiedene Aufgaben abwechseln.

3. Möglichkeiten dazuzulernen: Bei der Tätigkeit stellen sich von Zeit zu Zeit neue Probleme und Anforderungen, die gelöst werden müssen. Diese Situation wird aber nicht als Überforderung empfunden, sondern es ist möglich, bei der Lösungssuche nach eigenen Zielen vorzugehen und dadurch neue Erfahrungen zu machen und dazuzulernen. Ob man erfolgreich war oder andere Lösungswege suchen muss, kann man selbst erkennen und kontrollieren.

4. Gegenseitige Unterstützung: Bei der Arbeit kann man sich gegenseitig helfen, auch wenn Probleme auftauchen. Die Tätigkeiten sind so angelegt, dass man das Wissen und die Erfahrungen anderer nutzen kann und selber zur Unterstützung herangezogen wird. So gesehen ist die Arbeitstätigkeit ein gegenseitiger Unterstützungsprozess mit einem gemeinsamen Ergebnis.

5. Sinnvolle Arbeit: Die Tätigkeit vermittelt einem das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun. Man kann den Anteil der eigenen Arbeit am Produkt ablesen. Der Nutzen der Arbeit für andere ist erkennbar.

6. Persönliche Entwicklungsmöglichkeiten: Die Arbeitstätigkeit ermöglicht die eigene Weiterentwicklung. Man kann sich mit der Arbeit neue, positive Perspektiven erschließen. Die Arbeit bietet hierzu Anreize und Absicherung auch in der Zukunft.“ (ebd., 12f.)

²¹⁶ Vgl. Abb. 24.

Anhand der auf Flip-Chart bzw. einer Wandzeitung aufgezeichneten Tabelle, muss die Gruppe im Plenum die aufgeführten Tätigkeiten mit jedem Kriterium bewerten. Das bedeutet, alle müssen sich auf einen Punktwert zwischen 0 und 10 einigen, wobei 0 der schlechteste und 10 der beste Punktwert ist. Somit beurteilen diejenigen Mitarbeiter auch die Tätigkeiten, die sie bislang noch nicht ausgeübt haben. Außerdem sollen die Tätigkeiten *nicht nach dem Verhalten des jeweiligen Mitarbeiters* bewertet werden, sondern es kommt auf *die Einschätzung der Potentiale* an (ebd., 13f.). Es stellt sich also z.B. die Frage: „Könnte die Tätigkeit x mehr Entscheidungsmöglichkeiten bieten?“ Und nicht: „Gibt es bei der Tätigkeit x Entscheidungsmöglichkeiten?“

Am Ende werden die Punkte jeder Tätigkeit zusammengezählt und deren Summe bei Total eingetragen. Dies zeigt, *welche Tätigkeiten eher positiv (hohe Punktwerte) und welche eher negativ (geringe Punktwerte) eingeschätzt werden* (vgl. ebd., 14).

Bewertungsmerkmale - Tätigkeitsanalyse durch Beschäftigte (TAB)

Bewertungsmerkmale	Tätigkeit 1 CNC-Drehen	Tätigkeit 2 CNC-Fräsen	Tätigkeit 3 konv. Drehmaschinen	Tätigkeit ...
Entscheidungsmöglichkeiten				
Abwechslung				
Möglichkeiten dazuzulemen				
Gegenseitige Unterstützung				
Sinnvolle Tätigkeit				
Persönliche Entwicklungsmöglichkeiten				
TOTAL				

Abb. 24: Allespach 2002, 13.

Weiterhin werden Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge formuliert. Es sollen Vorschläge zur Verbesserung der negativ bewerteten Tätigkeiten gesammelt und aufgelistet werden. Somit werden Anforderungen an zukünftige Arbeitsbedingungen, d.h., wie die Arbeit idealerweise aussehen soll, formuliert. Die

positiv bewerteten Tätigkeiten dürfen aber nicht durch die Vorschläge beeinträchtigt werden.

5.1.4 Die 2. Phase der TAB

In der 2. Phase geht es nicht wie in der 1. Phase, um eine allgemeine Erfassung der vorhandenen IST-Tätigkeiten, sondern die Gruppe muss die Frage: „Welche zentralen Arbeitsaufgaben sind von der Abteilung bzw. Gruppe insgesamt zu bewältigen?“ beantworten (ebd., 15). Mit 'zentralen Arbeitsaufgaben' sind eine vorab bestimmte Anzahl von Hauptaufgaben gemeint. Zur Einschränkung, könnten z.B. *die wichtigsten 15 Aufgaben* benannt oder 'Oberbegriffe' wie *Maschinenbedienung, Programmieren, Wartung, Qualitätskontrolle, Instandhaltung, usw.* vorgegeben werden (vgl. ebd., 16). Dies ist der Katalog der zentralen Arbeitsaufgaben auf die sich die Gruppe geeinigt hat:

5.1.4.1 Ermittlung der zentralen Arbeitsaufgaben

„Zentrale Arbeitsaufgaben: Abteilung Zerspanungswerkstatt

- Drehen und Fräsen der Werkstücke X und Y
- Einrichten der verschiedenen Maschinen
- Werkzeugvoreinstellung
- Programme für CNC-Maschinen erstellen, korrigieren, testen usw.
- Bedienung verschiedener Maschinen (konventionell, CNC)
- regelmäßiges Warten der Maschinen
- Durchführung kleinerer Reparaturen
- Werkzeuge nachschleifen
- Mitwirkung an Qualitätskontrolle (teilweise in Absprache mit anderen Abteilungen)

- Fertigungsfeinsteuerung nach Vorgaben (Terminen, Planungsdaten usw.)
- Produktionsbesprechungen durchführen (intern und mit anderen Abteilungen)
- Zeichnung [sic!] Lesen und Arbeitsplanung
- gemeinsame Arbeit mit anderen Kollegen an einem Auftrag
- ...“ (ebd., 15f.)

5.1.4.2 Ermittlung des Anforderungsprofils

Der nächste Schritt besteht darin, aus den genannten Arbeitsaufgaben die jeweiligen Anforderungen zu ermitteln und aufzulisten. Die Ermittlung des Anforderungsprofils im Beispielsfall Zerspanungswerkstatt muss sich auf ein überschaubares bzw. einfach zu bewältigendes Verfahren beschränken, denn in diesem komplexen Bereich mit so unterschiedlichen Bearbeitungstechnologien, lässt sich eine Vielzahl von Anforderungen aufzählen und sich dann wieder in diverse Einzelanforderungen untergliedern.

Daher wird eine gängige Unterteilung der folgenden drei Anforderungsbereiche vorgegeben und auf drei Wandzeitungen erfasst:

- „- **Fertigungsbezogene Anforderungen**
- **Organisatorische Anforderungen**
- **Soziale Anforderungen**“ (ebd., 17)

Insgesamt werden aus allen drei Bereichen circa 25-30 wesentliche Hauptanforderungen, unter Berücksichtigung der geplanten Einführung von Gruppenarbeit, ermittelt, wobei eine handhabbare Zahl von Anforderungen vorher festgelegt werden muss. Außerdem muss sich die gesamte Gruppe einig über die Rangfolge der wichtigsten Anforderungen sein. Danach stellen sich die wichtigsten Anforderungen wie folgt dar:

„ **Anforderungsprofil: Abteilung Zerspanungswerkstatt**
Fertigungsbezogen:

- Technische Zeichnung lesen können
- Kenntnisse über den Aufbau von CNC-Maschinen
- Kenntnisse über Bearbeitungsverfahren konventioneller WERKZEUGMASCHINEN
- Kenntnisse über Prüftechnik
- Kenntnisse über Qualitätskontrolle
- Kenntnisse über Fertigungstechnik
- Grundlagen der NC/CNC-Programmierung
- Beherrschung verschiedener Steuerungen
- Bedienung verschiedener WERKZEUGMASCHINEN (konventionell, CNC)
- Kenntnisse über Wartung/Instandhaltung
- Grundkenntnisse Arbeitssicherheit/Gesundheitsschutz
- ..

Anforderungsprofil: Abteilung Zerspanungswerkstatt
Organisatorisch:

- Kenntnisse der Fertigungssteuerung/Fertigungsfeinsteuerung
- EDV-Grundkenntnisse
- Basiswissen zur betrieblichen Aufbau- und Ablauforganisation
- Kenntnisse über Arbeitsmittelhaltung und –nutzung
- Teilnahme an Produktionsbesprechungen
- ...

Anforderungsprofil: Abteilung Zerspanungswerkstatt**Sozial:**

- Kooperationsbereitschaft bzw. –fähigkeit
- Kommunikation
- Fähigkeit zur Problemlösung
- Grundkenntnisse über Gruppenarbeit und soziales 'Funktionieren' von Gruppen
- Organisation von Gruppengesprächen
- ...“ (ebd., 18f.)

5.1.4.3 Erstellung der Feinstruktur des Anforderungsprofils

Bei Bedarf können diese bzw. einzelne Hauptanforderungen aus allen drei Bereichen in einer Feinanalyse weiter untergliedert werden. Bei der Auswahl von Anforderungen für die Erstellung einer Feinanalyse, sollten vor allem diejenigen Berücksichtigung finden, die schon zu Anfang der TAB von den Mitarbeitern als Problembereiche benannt wurden. Beispielsweise kann

„[...] im Bereich Arbeitssicherheit/Gesundheitsschutz herausgefunden werden, dass keine ausreichenden Qualifikationen über die Handhabung technischer Schutzvorkehrungen an den Werkzeugmaschinen oder zum Umgang mit Kühlschmiermitteln vorhanden sind.“ (ebd., 31)

Bei der Zerspanungswerkstatt lag schon zu Anfang das Interesse verstärkt auf dem Problembereich der Bedienung unterschiedlicher Maschinen. Daher werden im nächsten Schritt hierzu beispielhaft detaillierte Anforderungen gesammelt und aufgelistet:

**„Feinstruktur des Anforderungsprofils: Abteilung Zerspanungswerkstatt
(Fertigungsbezogen)
Bedienung konventioneller Werkzeugmaschinen (Drehmaschine)**

-
- Arbeitsplanung auf Basis der Zeichnung
 - Grundkenntnisse konv. Drehen (Schnittgeschwindigkeiten festlegen usw.)
 - Einrichten
 - manuelles Aufspannen
 - Wartung/Instandhaltung
 - Werkzeug einstellen
 - Werkzeug schleifen
 - Spezifische Störungen erkennen/beseitigen
 - 'Besonderheiten' der Maschine
 - Qualitätskontrolle (Messen, Prüfen)
 - ...“ (ebd., 20)

Hilfreich bei der Erarbeitung dieser Feinstruktur kann vor allem die langjährige Erfahrung der älteren Mitarbeiter oder der sogenannten 'Experten', in der Bedienung konventioneller Werkzeugmaschinen, sein.²¹⁷

Das nächste Beispiel zeigt eine erste Annäherung an den Bereich der sozialen Anforderungen. Dabei geht es weniger um die Erstellung eines Profils in der Feinstruktur, sondern eher um die Förderung einer Gruppendiskussion und eine erste allgemeine Auflistung. Im Anschluss daran, wenn entsprechende Erfahrungen vorliegen, muss jedoch eine genauere Untersuchung des Bereichs folgen. Dadurch wird die Bedeutung der sozialen Kompetenzen in der Gruppenarbeit auch den Mitarbeitern vermittelt, die bisher noch nicht in dieser Arbeitsform tätig waren. Das heißt, dass in Bezug auf die Einführung in die Gruppenarbeit, eine Basisqualifizierung für die gesamte Gruppe notwendig ist.

²¹⁷ Vgl. Abschnitt 5.1.4.5.

**„Feinstruktur des Anforderungsprofils: Abteilung Zerspanungs-
werkstatt (Sozial)
Kommunikation**

- Kommunikationsregeln kennen
- Kenntnisse über Organisation von Gruppengesprächen
- Diskussionsregeln kennen
- Kenntnisse über Moderatorenmethode
- Wissen über die Bedeutung nicht-sprachlicher Kommunikation
- Fähigkeit zur sprachlichen Darstellung eigener Interessen
- Basisinformationen der Kommunikationstheorie
- Kritik sprachlich 'umsetzen'
- ...“ (ebd., 21)

5.1.4.4 Ermittlung des Qualifikationsprofils

Anhand der zuvor erstellten Anforderungsprofile und der gegebenenfalls durchgeführten Feinstrukturierung kann das Qualifizierungsprofil, d.h., die genaue Feststellung des IST-Stands der vorhandenen Qualifikationen, der Gruppe sowie jedes einzelnen Mitarbeiters, ermittelt werden.

Die einzelnen Mitarbeiter geben in diesem Schritt an, ob und in welchem Ausmaß sie über die nötige Qualifikation verfügen. Die eigene Bewertung dient zur Ermittlung von Qualifizierungsstärken bzw. –schwächen aller Mitarbeiter, wobei es nicht um eine Beurteilung des Mitarbeiters im Sinne einer Schuldzuweisung für fehlende Qualifikationen geht. Es soll vielmehr herausgefunden werden, welche Qualifikationen der einzelne Mitarbeiter benötigt (SOLL-Qualifikation), um die jeweiligen Arbeitsanforderungen bzw. Aufgaben ausüben zu können (vgl. ebd., 21f.). Wenn Schwierigkeiten bei der persönlichen Einstufung der Qualifikation auftreten, soll die Gruppe unter Leitung des Moderators in einem Diskussionsprozess zu Rate gezogen werden. Orientiert sich die Gruppe an einem ein-

heitlichen Bewertungsschema, können 'systematische' Fehler bei der subjektiven Einschätzung, z.B. eigene Über- bzw. Unterschätzung (zu ihrem Qualifikationsstand), ausgeglichen werden (vgl. ebd., 23).²¹⁸

Die Einordnung der Qualifikation erfolgt unter Zugrundelegung folgender Skala von 1 bis 4:

„1 = nicht vorhanden

2 = gering

3 = ausreichend

4 = gut“ (ebd., 22)

Bei Bedarf werden differenziertere Skalen von 1 bis 5 oder 1 bis 10 verwendet und in eine überschaubare, an der Wand aufgezeichnete oder aufgehängte, 'Qualifizierungsmatrix', eingetragen. Für den Fall, dass eine Anforderung mit 1 bzw. 2 bewertet wird, besteht eventuell Qualifizierungsbedarf. Es muss im Einzelfall geprüft werden, ob tatsächlich jeder Mitarbeiter einer Abteilung für jede mögliche Anforderung qualifiziert werden muss.²¹⁹

Die folgende Matrix des Qualifikationsprofils (fertigungsbezogen) der Zerspanswerkstatt verdeutlicht den IST-Stand an Qualifikationen in der Gruppe sowie jedes einzelnen Mitarbeiters. Im weiteren Prozess kann dieses Verfahren auch für die anderen Anforderungsprofile sowie deren Feinstruktur erarbeitet werden. Zudem sollte die Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, z.B. im Rahmen der Lernstatt, in regelmäßigen Abständen wiederholt werden.²²⁰

²¹⁸ Vgl. im Gegensatz dazu Abschnitt 3.4.

²¹⁹ Vgl. Abschnitt 5.1.4.5.

²²⁰ Vgl. Abschnitt 2.3; 2.4.

Qualifikationsprofil: Abteilung Zerspanungswerkstatt (Fertigungsbezogen) Anforderungsbereiche									
Gruppenmitglieder	Technische Zeichnung lesen können	Kenntnisse über den Aufbau von CNC-WZM	Kenntnisse über Bearbeitungsverfahren konventioneller WZM	Kenntnisse über Prüftechnik	Kenntnisse über Qualitätskontrolle	Kenntnisse über Fertigungstechnik	Grundlagen der NC/CNC Programmierung	Grundkenntnisse der Arbeitssicherheit/Gesundheitsschutz	...
Müller	3	4	2	3	2	2	3	2	
Meier	4	4	2	3	3	3	4	2	
Schulze	3	2	4	3	2	2	2	3	
K.	2	3	2	2	2	2	3	2	
L.	3	3	2	3	1	2	3	2	
P.	3	2	4	3	3	3	2	3	
T.	2	3	2	2	1	3	3	3	
G.	2	2	3	1	2	2	1	2	
U.	2	2	2	2	1	2	1	2	
O.	3	3	2	3	1	3	3	2	
W.	3	3	2	1	1	3	3	2	
Summe der Einstufungen gering/nicht vorhanden 1 u. 2.	4	4	8	6	9	6	4	9	

Abb. 25: Allespach 2002, 25.²²¹

In der Matrix wird das Gesamtbild der Gruppe bezogen auf die Anforderungen in den Spalten wiedergegeben. In den Zeilen wird das persönliche Qualifikationsprofil dargestellt. Danach liegen die Qualifikationsdefizite in diesem Anforderungsprofil vor allem *in den Bereichen Arbeits- und Gesundheitsschutz, Qualitätskontrolle, und den Bearbeitungsverfahren konventioneller Werkzeugmaschinen*, was aufgrund der Endzeile, in der die Anzahl der Nennungen für die Punktwerte 1 und 2 eingetragen sind, leicht zu ermitteln ist (vgl. ebd., 25). Darüber hinaus gehen aus dieser Matrix die Experten einzelner Bereiche hervor.

²²¹ Die Summe der Einstufungen gering/nicht vorhanden 1 u. 2 muss bei Kenntnisse über Prüftechnik 5 anstatt 6 und bei Grundkenntnisse der Arbeitssicherheit/Gesundheitsschutz 8 anstatt 9 lauten.

Um ein besseres Bild über die Häufungen bestehender Qualifikationsdefizite zu bekommen, werden die gering ausgeprägten Qualifikationen (1 und 2) durch farbliche Markierungen kenntlich gemacht. Weiterhin kann anhand der in der Grobstruktur ermittelten Defizite untersucht werden, welche Kenntnisse genau den Mitarbeitern etwa im Bereich Qualitätskontrolle fehlen.

Im nächsten Punkt sind

„ausgehend von den erarbeiteten Qualifikationsprofilen (fertigungsbezogen, organisatorisch, sozial), und der darin enthaltenen Einstufung der IST-Qualifikationen zu den Anforderungsbereichen (und den einzelnen *feinstrukturierten* Anforderungen) [...] die SOLL-Qualifikationen zu ermitteln.“ (ebd., 26)

Das heißt, aus dem Vergleich von IST- und SOLL-Qualifikation ergibt sich der eventuelle 'Qualifizierungsbedarf'. Darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

5.1.4.5 Ermittlung des Qualifikationsbedarfs

Der Qualifizierungsbedarf lässt sich theoretisch durch die markierten Felder in den Qualifikationsprofilen ablesen. Zum Teil ist damit bei zentralen Anforderungen die Bedarfsermittlung abgeschlossen. In diesem Zusammenhang ist unter dem Aspekt Gruppenarbeit ein weiterer Arbeitsschritt von Vorteil. Die Gruppe muss bezogen auf folgende Fragestellung eine Einigung erzielen:

„Über welche Qualifikationen muss die Gruppe bzw. der jeweils Einzelne verfügen, damit die im Verlauf der TAB erarbeiteten Veränderungsvorschläge und Anforderungen an die neuen Arbeitsbedingungen realisiert werden können?“ (ebd., 26)

Aufgrund eines Vergleichs zwischen den zuvor entwickelten Verbesserungsvorschlägen und den einzelnen Qualifikationsprofilen, sollen in einer Diskussion die fehlenden Soll-Qualifikationen ermittelt werden. Anschließend folgt eine Bewertung, bei welchen Punktwerten gezielte Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt werden müssen. Die Bedarfsermittlung wird für jeden Mitarbeiter (persönliches Qualifikationsprofil) nach dem oben dargestellten Schema des Qualifikationspro-

files beispielhaft anhand folgender neuer **Matrix zum Qualifizierungsbedarf** durchgeführt (vgl. ebd., 27):

Persönliches Qualifikationsprofil (fertigungsbezogen) Qualifizierungsbereich				
Name: Karl Müller				
Abteilung: Zerspanungswerkstatt				
Bereich:				
Datum:				
Anforderungen	Einstufung			
	1	2	3	4
Technische Zeichnung lesen können			X	
Kenntnisse über den Aufbau von CNC-WZM				X
Kenntnisse über Bearbeitungsverfahren konventioneller WZM		X		
Kenntnisse über Prüftechnik			X	
Kenntnisse über Qualitätskontrolle		X		
Kenntnisse über Fertigungstechnik		X		
Grundlagen der NC/CNC-Programmierung			X	
Grundkenntnisse Arbeitssicherheit / Gesundheitsschutz		X		
--				
Einstufung der Qualifikation: 1 = nicht vorhanden 2 = gering 3 = ausreichend 4 = gut				

Abb. 26: Allespach 2002, 32.

Abhängig davon wie viele Qualifikationsprofile (fertigungsbezogen, organisatorisch, sozial sowie deren Feinstruktur) zuvor in der TAB erstellt worden sind, erhält somit jeder Mitarbeiter mehrere persönliche Profile. Der einzelne Mitarbeiter bekommt seine für ihn ermittelten Profile ausgehändigt und muss sie zum weiteren persönlichen Gebrauch aufbewahren, damit sie später wieder verwendet werden können. Für die Gruppe sollte zur besseren Übersicht bzw. Dokumenta-

tion auf einer Wandzeitung eine gesamte Qualifikationsmatrix, in der jeder Mitarbeiter mit seinem persönlichen Qualifikationsprofil aufgeführt ist, erstellt werden.

Neben dem allgemeinen Gruppenqualifikationsbedarf muss ebenfalls der persönliche Qualifikationsbedarf in der gemeinsamen Bewertung Berücksichtigung finden. Wenn einige Mitarbeiter es nicht schaffen ihre Interessen darzulegen, muss der Moderator intervenieren. Wenn z.B. ein Experte aus eigener sowie aus Sicht der Gruppe keine Qualifizierungsdefizite hat, ist es Aufgabe des Moderators, etwa den Qualifizierungserhalt oder die Nutzung dieser Fähigkeiten für die Gruppe zu thematisieren.

Wie in Abschnitt 5.1.4.3 schon angedeutet, ist es von Vorteil, die älteren Mitarbeiter bzw. Experten als Qualifikationsausbilder in der Gruppe einzusetzen, wobei deren persönlichen Qualifikationsprofile und die daraus eventuell hervorgehenden Qualifikationsdefizite und -interessen zu berücksichtigen sind. Bevor also die Experten ihr Wissen sowie ihre Fertigkeiten im Umgang mit konventionellen Werkzeugmaschinen in der Gruppe weitergeben können, entsteht auch für die Experten ein weiterer Bedarf an zusätzlichen Fähigkeiten und Qualifikationen.

Deshalb werden in der nächsten Phase gezielte Qualifizierungsmaßnahmen formuliert, die zu einer Deckung des zuvor ermittelten Qualifizierungsbedarfs führen. Dies soll helfen, die vorhandenen Defizite auszugleichen bzw. zu beseitigen und die Rollen der einzelnen Mitarbeiter sowie der Experten näher zu bestimmen (vgl. ebd., 30f.).

5.1.5 Die 3. Phase der TAB

In der Zerspanungswerkstatt, wo sich die Mitarbeiter im Vorfeld der Einführung der Gruppenarbeit befinden, wird es noch zum großen Teil an konkreten Formulierungen bzw. Vorschlägen zu gezielten Qualifizierungsmaßnahmen und speziellen Schulungen zur Gruppenarbeit fehlen. Dies liegt darin begründet, dass die notwendigen Vorerfahrungen nicht vorhanden sind, die zur Bestimmung und Beurteilung von Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sind.

Es ist daher sinnvoll, durch den Moderator bzw. einen Externen einige Basisinformationen zum jeweiligen Thema, z.B. über soziale Anforderungen, die sich in der Gruppenarbeit stellen, zu geben. Diese sollen als Impuls dazu dienen, dass die Mitarbeiter anstelle eines konkreten Konzepts schon einmal Ideen sammeln, wie vor allem das Erfahrungswissen der Experten nun betriebsintern für die Gruppe genutzt werden kann (vgl. ebd., 33).

5.1.5.1 Vorschlag für ein Qualifizierungskonzept

In dieser Phase werden daraufhin von der Zerspanungswerkstatt die zum Teil vorhandenen Vorerfahrungen genutzt und Vorschläge in einer Diskussion gesammelt, so dass abschließend die Gruppe, ausgehend von den Arbeitsergebnissen zum Qualifizierungsbedarf, auf einer Wandzeitung folgenden Vorschlag zum Qualifizierungskonzept erstellt hat:

Vorschlag für ein Qualifizierungskonzept: Abteilung Zerspanungswerkstatt		
Q-Bedarf	Q- Maßnahmen <i>(Lehrgänge, Kurse, Selbstqualifizierung in der Gruppe, Seminare usw.)</i>	Durchführung
Konventionelle Bearbeitung: Drehen, Fräsen, Grundlagen, Werkzeuge / Werkstoffe	Grundlehrgang, betriebsinterne Q-Maßnahme in der Abteilung, Multiplikatoren-schulung für Spezialisten	betriebsintern - Kollegen / Abt.
Arbeitssicherheit / Gesundheitsschutz: Grundlagen, UVV, Kühlschmiermittel	Spezialkurs KSM / BG - Basiskurs	intern / BG / zust. BR-Mitglied
Kenntnisse Qualitätskontrolle, Grundlagen, ISO	Kurs / Seminar	Grundlagen / intern Abt. Qualitätskontrolle
Gruppenarbeit - Grundlagen, Kommunikation, Problemlösung, Kooperation	Training	externer Anbieter / intern
Aufbau CNC-WZM, Grundlagen, versch. Steuerungen, Programmierung	Grundlagenkurs	intern
...		

Abb. 27: Allespach 2002, 34.

Durch die Untersuchungsarbeit der Mitarbeiter mit Hilfe der TAB ist ein entscheidender Beitrag für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen geliefert worden. Dadurch konnte zum einen der Qualifizierungsbedarf und zum anderen die Voraussetzungen für die Inhalte der Schulungs- und Bildungsmaßnahmen ermittelt werden. Die Mitarbeiter haben aufgrund ihrer detaillierten Bewertung der Tätig-

keiten bis in die Feinstruktur herausgefunden, welche Qualifikationen bezogen auf die Arbeitsanforderungen sie beherrschen oder welche ihnen fehlen. Anhand dessen sind die Arbeitsaufgaben sichtbar geworden, die nun gezielt in Qualifizierungsmaßnahmen berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd., 35).

5.1.6 Die 4. Phase der TAB – Durchsetzung und Umsetzung der Maßnahmen

In der letzten Phase werden aufgrund der dokumentierten Ergebnisse diejenigen Arbeitsaufgaben, bei denen Qualifizierungsbedarf ermittelt wurde, in Lernaufgaben umgesetzt. Das bedeutet, die Qualifizierung findet direkt in Bezug auf die konkrete Arbeitsaufgabe statt, die anhand von Vor-Ort-Schulungen vorgenommen wird.²²² Die Schulungen werden von der entsprechenden Abteilung bzw. einem externen Träger für Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt.

Beispielsweise muss in der Zerspanungswerkstatt eine Multiplikatorenfortbildung für die älteren Mitarbeiter, d.h., für die fachlichen Experten für die konventionelle Bearbeitung, stattfinden. In dieser werden die Experten als Lehrende ausgebildet, um die anderen Mitarbeiter in der Gruppe zu qualifizieren. Hier wird von lehrenden und lernenden Arbeitsgruppen gesprochen und folgendermaßen in der Einführung vorgegangen:

- „- Der Spezialist für einen Arbeitsbereich der Gruppe führt mit einem externen Experten eine Analyse seiner Arbeitstätigkeit durch.
- Auf Basis der analysierten Arbeitsaufgabe wird die Lernaufgabe formuliert.
- Die Gesamtlernaufgabe wird in mehrere Lernaufgaben untergliedert.
- Es wird ein komplettes Lernaufgabensystem sowie eine Kursplanung entwickelt.
- Sämtliche Lernaufgaben werden in einem Handbuch zusammen mit allen Lernmaterialien, Medien und Methoden dokumentiert.

²²² Vgl. Fußnote 44.

- Mit Hilfe des Handbuchs nimmt der Spezialist jetzt schrittweise die Qualifizierung der anderen Gruppenmitglieder vor. Er wird damit zum Multiplikator seines Arbeits- und Erfahrungswissens.“ (ebd., 35)

Parallel müssen neben der Fachqualifizierung Schulungen zu methodischen sowie sozialen Kompetenzen aufgrund der Einführung von Gruppenarbeit und den daraus resultierenden sozialen Anforderungen durchgeführt werden, damit die Kooperation und Kommunikation untereinander funktioniert (vgl. ebd., 36).

5.1.7 Organisation der Qualifizierung

Bei der eben beschriebenen Methode TAB wird der Zusammenhang von Qualifizierung und Arbeitsgestaltung deutlich. Demzufolge sind bei der Um- und Durchsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen Abstimmungsprozesse auf betrieblicher Ebene erforderlich. Allein sinnvolle wissenschaftliche Qualifizierungskonzepte, wie die TAB, reichen nicht aus.

In diesem Beispiel der Zerspanungswerkstatt ging es um die Einführung von *qualifizierter Gruppenarbeit* mit Hilfe der TAB. Das bedeutet, dass in Zukunft alle Mitarbeiter einer Arbeitsgruppe ausführende, planende und kontrollierte Tätigkeiten ausüben sollen. Allespach merkt jedoch an, dass trotz allen Absichtserklärungen, Forschungsprojekten und Veröffentlichungen, diese positive Form von Gruppenarbeit nur in den wenigsten Betrieben existiert. Die Umsetzung scheiterte häufig an althergebrachten Strukturen. Deswegen ist er der Auffassung:

„Wenn von Gruppenarbeit geredet wird, handelt es sich, wie viele Beispiele aus Betrieben zeigen, meist einfach um eine veränderte Anordnung von Arbeitsplätzen oder um die bloße ‚Zusammenfassung‘ von Arbeitenden in Gruppen.“ (ebd., 34)

Er ist der Meinung, dass zwar im Bereich der zerspanenden Fertigung gruppenarbeits- und facharbeitergerechte Technik vorhanden ist. Jedoch zeige die betriebliche Realität, dass diese Technik im Sinne der Gruppenarbeit nicht genutzt wird. Demnach müsse die Technik sich an folgenden Kriterien orientieren:

- „- Die Nutzung der Maschinen (nicht die bloße *Bedienung*) muss leicht erlernbar sein.

- Sie muss Vorerfahrungen gerade älterer Facharbeiter berücksichtigen und ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten mit moderner Technik umzusetzen.
- Der Wechsel von einer Maschine zur anderen muss leicht möglich sein. Das gilt vor allem für den Wechsel zwischen konventionellen und computergesteuerten Werkzeugmaschinen.
- In der Werkstatt eingesetzte Steuerungs- und Programmiersysteme sollten ähnliche 'Benutzungsphilosophien' haben (vergleichbare Piktogramme, Benutzeroberflächen usw.)
- Die rechnergestützte Kopplung mit anderen Fertigungsbereichen ist facharbeitsgerecht zu gestalten.“ (ebd., 37)²²³

Weiterhin müssen nach Allespach unter anderem folgende Rahmenbedingungen eingehalten werden, damit die innerbetriebliche Qualifizierung funktioniert:

- „- Ausbilder und Auszubildende müssen die nötige Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, um ihre zusätzlichen Qualifizierungstätigkeiten ausüben zu können. Sie müssen von einem Teil ihrer Arbeitszeit freigestellt werden.
- Qualifizierungsbereitschaft, -tätigkeit und erreichter Qualifikationsstandard müssen im Lohnsystem honoriert werden.
- Auszubildende brauchen Zeit für Übungsphasen, um das Gelernte zu vertiefen; Qualifikationen müssen auch *erhalten* werden.
- Die betriebsinternen Weiterbildungsleistungen der Beschäftigten sollten zertifiziert werden (was generell Vermittlungschancen in andere Betriebe erhöht).
- Kollegen als Ausbilder in einer *lehrenden* (und lernenden) Arbeitsgruppe benötigen hierzu selbst geeignete fachliche, soziale und pädagogische Qualifizierungen.
- Als Ausbilder kommen speziell im Fall der Arbeit an Werkzeugmaschinen in gemischten Betriebsmittelparks ältere Kollegen mit ihrem Erfahrungsschatz in der konventionellen Bearbeitung in Betracht; dies gilt vergleichbar für bisherige CNC-Einrichter, die als Ausbilder der bisheri-

²²³ Siehe auch 'Mensch und Technik - Sozialverträgliche Technikgestaltung', o.J..

gen Maschinenbediener eine Vermittlungsfunktion übernehmen können.“ (ebd., 36)²²⁴

Die genannten Rahmenbedingungen machen deutlich, dass die Mitarbeiter Zeitreserven benötigen, um die zusätzlichen Qualifizierungsleistungen zu erbringen. Die Unternehmen wiederum müssen über die finanziellen Mittel verfügen, um die qualifizierten Mitarbeiter angemessen belohnen zu können. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass in der Realität aufgrund des Leistungsdrucks bzw. der wirtschaftlichen Lage gerade Zeit und Geld eingespart wird.²²⁵ Nur muss klar sein, dass *die Gestaltung des Entgeltsystems* Einfluss auf das Arbeitsverhalten der Mitarbeiter hat. Denn

„eine Bezahlung der Mitarbeiter nach vorhandenen Qualifikationen [kann] zu einem verstärkten Wunsch nach zusätzlicher Aus- und Weiterbildung führen, da die Mitarbeiter dadurch ihr Einkommen steigern können. Das Unternehmen erhält im Gegenzug durch einen Pool umfassend qualifizierter Arbeitnehmer die Möglichkeit der verbesserten Personaleinsatzplanung.“ (Beck/Oechsler 2001, 48)²²⁶

Die Anwendung der TAB verhilft nach Allespach dazu, dass die beteiligten Mitarbeiter selbst ihren Bedarf formulieren und darauf bezogen Qualifizierungsmaßnahmen auswählen. Indem die Mitarbeiter selbst hinter den Qualifizierungsmaßnahmen stehen, lässt sich mittel- und langfristige Entscheidendes verändern bzw. verbessern.²²⁷

Folgend werden weitere Innovationsbeispiele dargestellt.

5.2 Provokation und paradoxe Intervention

Um die Demotivation und bestimmte Widerstände von Mitarbeitern zu überlisten, gibt es unter anderem die Methode der Provokation. Sie kann Mitarbeitern deutlich machen, dass sie für die Organisation Ihres Arbeitsplatzes und der Arbeits-

²²⁴ Vgl. auch Weber/et al. 1994, 232.

²²⁵ Vgl. Abschnitt 1.4.5.

²²⁶ Vgl. im Gegensatz dazu Abschnitt 4.6.

²²⁷ Ähnliche Verfahren, die in der Arbeitsgestaltung Lernhaltigkeit und Entwicklungsmöglichkeit der Person erreichen, wie z.B. ATAA, sind entwickelt worden (vgl. Wächter/et al. 1989).

abläufe in hohem Maße mitverantwortlich sind (vgl. Oberneder 1998, 31-34). Mit provokativen Anspielungen werden die Mitarbeiter zum Nachdenken gebracht, mit dem Ziel sich am jeweiligen Arbeitsprozess zu beteiligen. Solche Interventionen sind nicht in jedem Fall sinnvoll. Zuweilen aber können mit solchen Aktionen sehr erfolgreich die festgefahrenen Meinungen und Einstellungen der Mitarbeiter aufgebrochen werden.

Ähnliches gilt für die paradoxe Intervention, bei der bei Widersetzlichkeiten dem *Widerständler* dazu geraten wird, auf keinen Fall von seinem Standpunkt abzugehen. Erst durch diese paradoxe Aufforderung kommt mancher zur Einsicht der Sinnlosigkeit seiner bisherigen Taten und Ansichten (vgl. Kommescher/Witschi 1992, 30).

Dieses Vorgehen darf nur angewendet werden, wenn zuvor in Bezug auf die konkrete Person der eventuell zu erzielende Nutzen mit den dadurch möglicherweise eintretenden Schäden gut abgewogen worden ist.

5.3 Organisationsplanspiel

Das Organisationsplanspiel, bei dem es um ein konkretes Problem geht, das die Teilnehmer selbst betrifft, ist dazu geeignet, Betroffene im Vorfeld auf OE-Maßnahmen vorzubereiten. Es bietet die

„[...] Möglichkeit, potentiellen Klientensystemen die Grundannahmen, Werthaltungen, Prozesse etc. bei OE-Maßnahmen nicht nur kognitiv nahezubringen, sondern sie auch erlebbar und spürbar zu machen. [...] Dies ist vor allem deswegen möglich, weil das OPS [= Organisationsplanspiel; SD] ´sanft und spielerisch` gleichsam auf indirektem Weg den mit OE nicht oder wenig vertrauten Personen(-gruppen) einen Zugang zu dieser Form organisationaler Umgestaltung eröffnet.“ (Pullig/Mayrhofer 1992, 91)

Die Mitarbeiter bekommen die Chance, zum einen die Auswirkungen der OE zu sehen und zu spüren, und zum anderen können sie selbst ausprobieren, wie sie sich verhalten könnten, wenn sie z.B. - wie bei OE üblich - mehr Verantwortung zuerkannt bekämen. Sie können gefahrlos Veränderungen mitgestalten, *spielerisch* Erfahrungen mit Problemen sammeln, experimentieren und Ängste sowie

Unsicherheiten abbauen. Sie können somit OE unverbindlich, risikoarm und trotzdem vertieft kennen lernen (vgl. ebd., 92f.).

Zudem eignet sich das Organisationsplanspiel ebenso als Intervention bei konkreten Widerständen. Es hilft dabei, die Widerstände zu diagnostizieren, weil es Gruppenprozesse und Machtkonstellationen sichtbar macht. Es zeigt, wo Nachteile zu vermuten sind, desgleichen wo solche Befürchtungen unangebracht sind und wo sich konkrete Vorteile finden lassen. Infolgedessen kann dann im Team der Qualifizierungsbedarf insgesamt bzw. für jeden einzelnen Mitarbeiter ermittelt werden.

5.4 Situationsklärungen

Brühwiler zielt mit den Methoden der Situationsklärung auf die Vernunft ab, um Bedenken und Widerstände auszuräumen, denn er sagt:

„Die Vernunft sieht nur das ein, was sie selbst aus ihrem Entwurf hervorbringt. Was uns bleibt ist der Versuch, die Vernunft weiterzuentwickeln.“
(Brühwiler 1996, 17)

Daher betrachtet er die Situationsklärungen als einen wichtigen Bestandteil von OE-Prozessen. Denn

„[...] im Verlaufe der Situationsklärung und durch die Prozesse der Willensbildung finden allmählich Änderungen von Einstellungen und Motivationsfaktoren statt. Durch Austausch und die Auseinandersetzung von individuellen Wirklichkeiten, in der gemeinsamen Entwicklung von Alternativszenarien finden Prozesse zwischen einzelnen und Gruppen statt. In diesen Prozessen verändern sich Beziehungen und Rollen, das Klima und die Zusammenarbeit.“ (ebd., 24)

Er versteht unter Situationsklärung, dass die Mitarbeiter möglichst viele verschiedene Blickwinkel und Positionen der IST-Situation entwerfen, um sich somit verschiedene Veränderungsrichtungen vorzustellen. Dabei ist von Bedeutung, dass die Mitarbeiter erkennen, dass jeder von ihnen eine andere Sicht der Dinge haben kann und keine davon richtig oder falsch sein muss, sondern dass jeder Mitarbeiter ein Recht auf seine Ansicht hat. Dadurch lernen sie Toleranz und

Respekt (vgl. ebd., 25f.). Darüber hinaus muss sich jeder seiner eigenen Position erst einmal bewusst werden, um sich für neue Positionen und Perspektiven öffnen zu können (vgl. ebd., 42).

Situationsklärungen sind ein geeignetes Hilfsmittel, um das Postulat der OE, *Betroffene zu Beteiligten zu machen*, umzusetzen, wenn sie dabei in einer Art Selbstdiagnose eigenverantwortlich die IST-Situation erkunden.

Bei einer Situationsklärung werden durch verschiedene Methoden Informationen gesammelt, die strukturiert werden müssen, um über sie reden zu können.

„In der Verarbeitung der erhobenen Informationen geht es über Konfrontation, Akzeptanz, Ablehnung, Auflehnung, Finden und Erkenntnis letztlich um die Suche nach Übereinstimmungen. Aus Übereinstimmungen werden auch Zukunftsentwürfe aktuell. Alternativen werden gesucht, Veränderungsziele formuliert.“ (ebd., 47)

Zur Strukturierung eignen sich unter anderem die Methoden der Mind Maps, der Fischgrät-Diagramme oder der Problem-Bäume (vgl. ebd., 44ff.).²²⁸

Im Folgenden werden exemplarisch einige der Situationsklärungsmethoden vorgestellt:

5.4.1 Einzelgespräche

Gerade wenn Vertrauen und Sicherheit fehlen, um eine andere Art der Situationsklärung durchzuführen, bieten Einzelgespräche einen geeigneten Zugang. Dabei wird ein Gesprächsleitfaden benutzt, um das Gespräch in die gewünschte Richtung zu bringen. Es werden z.B. Fragen über das Erleben der Arbeit, der Unternehmensleitung, der Zusammenarbeit, die Qualität der Informationen, förderliche oder hinderliche Aspekte der Unternehmensstruktur, mögliche Ziele und Beziehungen zwischen Unternehmen und Umwelt, gestellt. Die anonym aufbereiteten Ergebnisse dieser Gespräche werden während einer Arbeitsklausur zur

²²⁸ Vgl. Fußnote 121.

gemeinsamen Situationsklärung auf Plakaten präsentiert und weiterentwickelt (vgl. ebd., 48f.).²²⁹

5.4.2 Standortbestimmung

Hier geht es darum, sich aus der aktuellen Situation heraus sowohl mit der Vergangenheit als auch mit der Zukunft zu befassen. Dabei durchlaufen die Mitarbeiter verschiedene Phasen, die in ein bis zwei Tagen absolviert werden:

„1. Phase

Kontext beschreiben (Situation am Arbeitsplatz, Zusammenarbeit, materielle Situation, Marktsituation)

Geschichte rekonstruieren (persönliche Geschichte in der Organisation)

Probleme und Krisen

2. Phase

Bewältigungsstrategien

Ressourcen und Stärken

Defizite und Schwächen

3. Phase

Befürchtungen, Ängste

Visionen und Wünsche

4. Phase

Die nächsten Schritte

Optionen, Aussichten, Alternativen“ (Brühwiler 1996, 50f.)

²²⁹ Vgl. auch Fauth-Herkner/Wiebrock 296f..

5.4.3 Zukunftswerkstatt

In der Zukunftswerkstatt durchlaufen die Mitarbeiter gemeinsam verschiedene Phasen, die sich je über einen Zeitraum zwischen zwei Stunden und einem ganzen Tag erstrecken können.

Nach einer Vorbereitungsphase, die hauptsächlich dem Kennen lernen dient, werden in der Kritikphase zunächst kurze Kritikbeiträge gesammelt, ohne sie zu diskutieren. Die Mitarbeiter sollen sich darüber äußern, was sie stört, was ihnen missfällt, was sie zu kritisieren haben und was sie als disfunktional erleben. Die Beiträge werden kommentarlos auf Zetteln oder Plakaten notiert. Anschließend werden die Kritikbeiträge durch eine Punktevergabe nach Bedeutsamkeit unterteilt, in Kritik-Themenkreise entwickelt und in Kleingruppen Kritik-Aussagen entworfen.

In der anschließenden Phantasiephase bildet das positiv formulierte Kritik-Ergebnis die Phantasiegrundlage. Die Mitarbeiter sollen motiviert werden, in freier Assoziation, von spontanen Einfällen inspiriert, Wunschwelten zu erfinden. Dabei können Mitarbeiter Geschichten erfinden, sich verkleiden, Masken basteln und aufsetzen, Lieblingsbeschäftigungen mimen oder sonstige Phantasiespiele durchführen. In dieser Phase ist alles erlaubt. Absurde Ideen sind geradezu erwünscht. Logik und Vernunft dürfen hier noch keine Rolle spielen.²³⁰

In der abschließenden Verwirklichungsphase wird nun erarbeitet, welche Phantasie-Ergebnisse tatsächlich realisierbar sind. Es wird eine Strategie für die Realisierung erarbeitet und es werden Schritte zur Aktion festgelegt.

In der Nachbereitungsphase wird ein Protokoll ausgearbeitet und ein Projekt verwirklicht (vgl. ebd., 87-92). In diesem Zusammenhang ist es ratsam, gemeinsame *Spielregeln* zum Umgang miteinander zu erarbeiten. Dadurch, dass alle beteiligt sind, *wird die Identifikation mit den Regeln und die Verpflichtung in Bezug auf ihre Einhaltung gewährleistet* (vgl. Koeppe/Heberer 1996, 55).

²³⁰ Vgl. z.B. die Denkmethoden von de Bono 1987.

5.4.4 Kräftefeldanalyse

Die Mitarbeiter analysieren, wo sie fördernde und hemmende Kräfte sehen, die sich bei einer Veränderung der Situation auswirken. Dabei suchen sie jeweils bei sich selbst, bei den anderen in der Gruppe und in der Gesamtorganisation oder Abteilung nach fördernden und hemmenden Kräften (vgl. Brühwiler 1996, 96). Auf diese Weise lässt sich eine effektive Teamarbeitsstruktur aufbauen.

5.4.5 Beziehungslandkarte

Die Mitarbeiter sollen die verschiedenartigen Beziehungen zu den anderen Mitarbeitern des Teams oder der Abteilung verstehen lernen, eingefahrene, subjektive Wahrnehmungen von Beziehungen relativieren und eine Bearbeitung von problemhaften Beziehungen vorbereiten, indem sie ihren eigenen und den Namen aller anderen Personen des Teams auf einem Blatt notieren und durch bestimmte Symbole ihre Art der Beziehung markieren. Sie können z.B. anzeigen, ob eine Beziehung belastet, nicht belastet oder sehr gut ist, ob ein offener oder verdeckter Konflikt bzw. eine Koalition der beiden Personen besteht (vgl. ebd., 100f.).²³¹

5.4.6 Wandzeitung

Erwartungen und Befürchtungen der Mitarbeiter werden transparent gemacht und bearbeitet. Dafür werden im Raum verschiedene Plakate mit je einer Überschrift aufgehängt. Die Überschriften beginnen jeweils mit: „Ich erwarte mir von meinem Team, dass...“; „Ich befürchte in diesem Team, dass...“; „Ich hoffe, wir werden hier...“; „Wenn ich an unser Unternehmen, an unsere Abteilung denke, erwarte ich, dass...“. Die Mitarbeiter können nun ihre Gedanken darunter schreiben (vgl. ebd., 105).

Diese Methode stellt nur eine Auswahl der von Brühwiler vorgeschlagenen Situationsklärungen dar. Es existieren darüber hinaus weitere Vorschläge für Situ-

²³¹ So auch Krings/Ruhnau 1996, 26.

ationsklärungen, um Widerstände aufzudecken und um den Qualifizierungsbedarf zu ermitteln.

Wenn diese Interventionen im untersuchten Fertigungswerk intensiver in den Teams der FEGs umgesetzt werden sollen, müssen die Vorgesetzten, vor allem die Teamleiter, über gute Basisqualifikationen verfügen. Solche Interventionen gehen einher mit hoher sozialer und methodischer Intensität und erfordern einen entsprechend sensiblen Transfer in den Teamalltag. Die Kompetenzentwicklung für die Mitarbeiter muss schnell, wirksam, arbeitsplatznah, direkt erlebbar und kostengünstig sein.

5.5 Qualifizierung durch Lernmethoden

Im Laufe dieser Arbeit wird deutlich, dass erfolgsversprechendes Lernen im Prozess der Arbeit unter anderem davon abhängt, inwieweit es gelingt, die Arbeit lernförderlich zu gestalten. Ferner muss für bewusst geplantes, intentionales Lernen die Frage

„nach Anknüpfungspunkten für pädagogische Interventionen [...], durch die mittels geeigneter Methoden die Lernwirksamkeit vorgegebener Arbeitssituationen verbessert oder auch erst hergestellt werden kann[, geklärt werden].“ (Severing 1994, 170)

Für die Lernmethoden gilt entsprechend der Handlungsregulationstheorie:

„Wenn [...] an realen Arbeitsaufgaben gelernt werden soll, muß die pädagogische Leistung in der Darstellung und, wo notwendig und möglich, in der *Umstrukturierung* der vorgegebenen Arbeitsaufgaben liegen.“ (ebd., 97)

Münch hat eine Reihe von Formen intentionalen, arbeitsplatznahen Lernens aufgelistet: Einweisen und Einarbeiten, Lerngang, tätigkeitsbezogene Qualifizierung, Training am Arbeitsplatz, arbeitsspezifische Weiterbildung, Lernen im Qualitätszirkel sowie in der Lernstatt, selbstorganisierte Weiterbildung von Facharbeitern und Gesellen, kooperative Selbstqualifikation als interaktives Lernen am Arbeitsplatz oder in unmittelbarer Arbeitsplatznähe, Verhaltenstraining am Arbeitsplatz, theoretische Kenntnisse begleitendes Praxistraining, arbeitsplatzbe-

zogene Weiterbildung mit dem Lehrmobil, Trainee–Programm mit Arbeitsplatz–Ringtausch, Aufstiegsweiterbildung am Arbeitsplatz, Schulungsraum in Produktionsnähe, angeleitete und überwachte Dienstausbildung, kombinierte Unterweisung, duale Weiterbildung, der CAD-Arbeitsplatz als Lernort (vgl. Münch 1990, 150-157).

Bergmann unterscheidet Lernen im Arbeitsvollzug, Lernen durch Aufgabengestaltung, Lernen durch Simulation, Kognitive Trainingsmethoden und Dialogisches Lernen im Arbeitsprozess sowie Lernen in Problemlösungsgruppen (Bergmann 1996, 196ff.).

Hacker und Skell klassifizieren Lehr- und Lernmethoden in drei Dimensionen. Danach sind als erstes kognitive und tätigkeitsausführende bzw. –motivierende Prozesse, also das Handeln, Sprechen, Denken und Beobachten, am Lernvorgang beteiligt. Die zweite Dimension wird durch den Grad der Eigenaktivität des Lernenden, d.h., den Anteil an Fremd- und Selbstregulation bestimmt. Drittens geht es um den Anteil der Kooperation mit anderen Lernenden.

In den nächsten Abschnitten wird auf die einzelnen Dimension näher eingegangen. Für die erste Dimension benennen Hacker und Skell explizit folgende vier Prozesse, nach denen Lernen geschieht (vgl. Hacker/Skell 1993, 217ff.):

- Lernen durch Beobachten
- Lernen durch Regelnutzung
- Lernen mit sprachlicher Stützung
- Lernen durch materielles und materialisiertes Handeln

5.5.1 Lernen durch Beobachten

Dieser Lernprozess wird von Hacker und Skell folgendermaßen definiert:

„Werden Tätigkeitsabläufe anderer Personen mit der Absicht, sie zu erlernen, *planmäßig wiederholt und gezielt* wahrgenommen, so bezeichnet man diesen Vorgang als Lernen durch Beobachten (observatives Lernen).“ (ebd., 220)

Das Lernen durch Beobachten ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, bei der eine gedankliche Verarbeitung geschieht. Dies gilt für einfache als auch komplexe Tätigkeiten (vgl. Bergmann 1996, 197). Ferner kann der Lernprozess durch den Einsatz von Sprache unterstützt werden.²³²

Die beobachtete Tätigkeit ist dadurch geprägt, dass Zusammenhänge mitgedacht und in der Vorstellung nachvollzogen werden. Anschließend werden die Wahrnehmungen des Beobachters und die sprachlichen Bezeichnungen des Ausbilders miteinander verbunden und

„durch selbsttätiges *Mitsprechen* sprachlicher Bezeichnungen für Handlungsbestandteile die Interiorisierung handlungssteuernder Impulse [eingeleitet].“ (Hacker/Skell 1993, 229)

5.5.2 Lernen durch Regelnutzung

Wesentlich ist für Hacker und Skell die Nutzung von Regeln, welche eine informierende und gleichzeitig aktivierende Funktion hat, um die Aneignung sowie den Gebrauch *tätigkeitsleitender kognitiver Operationen und tätigkeitsleitenden Wissens ebenso wie die unmittelbare Tätigkeitsausführung* anzuregen bzw. zu fördern (vgl. ebd., 231f.).

In diesem Kontext sind die algorithmischen Regeln von sogenannten heuristischen Regeln zu unterscheiden. Algorithmische Vorschriften und Regeln spielen in ablaforientierten Qualifizierungs-Settings eine Rolle, denn als `Wenn – dann – Regeln` beinhalten sie genaue Angaben hinsichtlich der zu überprüfenden Bedingungen und der durchzuführenden Handlungen. Somit kann der Ausführende den Ablauf eines Arbeitsprozesses mit seinen Operationen und Prüfschritten erlernen. Hierdurch können im Arbeitsprozess eindeutige Entscheidungen getroffen und Handlungen exakt nach Vorgaben ausgeführt werden. Insofern bestimmen die algorithmischen Regeln das Denken und Handeln des Ausführenden, vorausgesetzt er versteht sie.

²³² Vgl. Abschnitt 5.5.3.

Demgegenüber sind nach Hacker und Skell heuristische Regeln als *Findehilfen bei der Lösung von Aufgaben [...] ein wertvolles Handwerkzeug für die pädagogische Führung des Lernprozesses* (vgl. ebd., 239).

Somit ist dem Handelnden erlaubt, selbständige Entscheidungen zu treffen. Lernende werden durch heuristische Regeln angeregt, komplexe Arbeitssituationen zu analysieren, Problemlösungen selbständig zu entwickeln und diese zu bewerten. Zum Beispiel hat Höpfner 1982 *Regeln für selbständig geplantes Vorgehen* entwickelt, die unterschiedliche Fragen zur Analyse der Ausgangssituation, zur Ausführung der praktischen Tätigkeiten und zur Analyse des Arbeitsergebnisses stellen (vgl. ebd., 245f.). Nach Bergmann ist es sinnvoll, Lernanfängern eine ausführliche Form einer heuristischen Regel vorzulegen, wobei für Fortgeschrittene und Könner Stichworte genügen (vgl. Bergmann 1996, 212).

Die Leittextmethode ist eine Form des Lernens, die insbesondere in Ausbildungssituationen eingesetzt wird. Sie ist aber ebenfalls in der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung zur Bewältigung komplexer Arbeitssituationen anwendbar.

Severing hegt unter betriebswirtschaftlichen Aspekten Zweifel an der Einsetzbarkeit der Leittextmethode, was seiner Ansicht nach auf das immer noch vorliegende Verständnis einer tayloristisch geprägten Arbeitsstruktur zurückzuführen ist. Der Einsatz dieser Methode erfordere einen hohen Zeitaufwand sowie Verhaltens- und Kommunikationsfreiräume (vgl. Severing 1994, 122). Severing führt weiter aus:

„Es kann aber die These formuliert werden, daß mit der Erhöhung der Anforderungen an Kompetenz und Selbständigkeit der Arbeitenden auch die Leittextmethode am Arbeitsplatz anwendbar wird.“ (ebd., 123)

„Vor allem die hohe Eigenaktivität der Lernenden wie auch die Selbststeuerung des Lernprozesses lassen sie vor den Maßstäben der Handlungsregulierungstheorie als geeignet erscheinen.“ (ebd., 124)

Das folgende Schaubild von Severing verdeutlicht die Vorgehensweise der Leittextmethode im Vergleich mit der traditionellen Vier-Stufen-Methode der Aus- und Weiterbildung:

Vier-Stufen-Methode		Leittextmethode	
<i>Ausbilder lehrt durch...</i>	<i>Auszubildender lernt durch</i>	<i>Ausbilder lehrt durch</i>	<i>Auszubildender lernt durch...</i>
Erklären	Zuhören	Entwickeln von Leitfragen > Besprechen von Antworten <	selbständiges Informieren
Vormachen	Zuschauen	Entwickeln von Planungshilfen > Besprechen von Vorschlägen <	selbständiges Planen
Korrigieren	Nachmachen	Entwickeln von Leitsätzen > Besprechen von Problemen <	selbständiges Durchführen
Bewerten	Üben	Entwickeln von Kontrollbögen > Auswerten der Ergebnisse <	selbständiges Kontrollieren

Abb. 28: Vier-Stufen- und Leittextmethode. In: Severing 1994, 117.

5.5.3 Lernen mit sprachlicher Stützung

Die dargestellte Methode im vorangegangenen Abschnitt baut darauf auf, dass Lernen mit Hilfe verbalisierter teilweise schriftlich niedergelegter Regeln geschieht. Rubinstein führt dazu aus: „[...] denn in der Sprache formulieren wir den Gedanken, und indem wir ihn formulieren, formen wir ihn auch“ (Rubinstein 1962, 519).

Die Sprache unterstützt das Denken des Menschen und dadurch die Befähigung zur Analyse von Lerninhalten sowie die Entwicklung hypothetischer Vorstellungen in Bezug auf Arbeitsprozesse und eigene Vorgehensweisen.²³³

Bei dem Einsatz von Sprache unterscheiden Hacker und Skell zum einen die *extrakommunikative Form*, darunter ist die zwischenmenschliche Kommunikation vor allem in Lehr- bzw. Lernbeziehungen zu verstehen und zum anderen die *intrakommunikative Form*, damit ist die Verbalisierung unseres Denkens und Handelns durch lautes oder leises Aussprechen gemeint. Diese zwei Formen erzielen verschiedene Wirkungen. Zunächst werden die Prozesse psychischer Regulation ausgeformt und präzisiert, indem die eigene Tätigkeit und ihre gedanklichen Repräsentationen sprachlich gefasst werden. Klare Begriffe dienen der Differenzierung sowie Klassifizierung und unterstützen somit die Wahrnehmungsleistungen. Weiterhin werden Wissensinhalte aktiviert oder behaltenswirksam abgespeichert. Schließlich hat das Verbalisieren eine Selbstinstruktionswirkung, indem der Lernende sich sprachliche Selbstbefehle erteilt. Dadurch werden Wahrnehmungen, Gedächtnis- und Denkopoperationen sowie praktische Tätigkeitsausführungen angeregt. Wichtig ist hierbei, den Lernenden durch entsprechende Instruktionen aufzufordern, sein Handeln und Denken zu kommentieren. Der Lernende könnte z.B. gefragt werden, was er gerade macht, warum er dies macht und was er dabei denkt, etc. (vgl. Bergmann 1996, 210f.; Hacker/Skell 1993, 272ff.).

Vor allem für un-/angelernte Mitarbeiter ist das sprachgestützte Lernen geeignet. Dabei werden sie zunächst in schriftlicher Form anhand von Regeln bzw. Vorschriften unterwiesen. Dann sind in Verbindung mit der auszuführenden Tätigkeit diese Instruktionen von ihnen auszusprechen. Darüber hinaus werden sie aufgefordert, bei auftretenden Problemen, ihr Handeln sowie ihre Überlegungen zu kommentieren. Daraus resultierende Lösungswege sind von den Mitarbeitern zu begründen.

²³³ In der Entwicklung des Menschen formt zuerst die Sprache das Denken, das sich dann mit Hilfe der Sprache wieder ausdrückt.

Diese Ausbildungsmethodik setzt jedoch didaktische und lernpsychologische Grundlagen voraus, so dass sich diesbezüglich die Ausbilder das notwendige Wissen und Können aneignen müssen (vgl. ebd., 279).

5.5.4 Lernen durch materielles Handeln

Hier wird das Lernen beschrieben, welches durch das reale Ausführen von Tätigkeiten in Verbindung mit kognitiven Prozessen erfolgt. Hacker und Skell unterscheiden zwei Formen solchen Lernens, welche im Folgenden kurz erläutert werden.

5.5.4.1 Lernen durch geplantes, materielles Ausführen von Arbeitstätigkeiten

Bei dieser Art des Lernens liegt der Schwerpunkt auf der genauen Planentwicklung der auszuführenden Tätigkeiten. Daher empfiehlt sich ein stufenweises Vorgehen (vgl. ebd., 283). Zuerst wird die Ausgangssituation und der anvisierte Zielzustand analysiert. Anschließend erfolgt die Festlegung von Teilzielen sowie grober Handlungsschritte. Diese sollten zur Unterstützung eine materielle Fixierung erfahren. Das heißt beispielsweise, dass die einzelnen Handlungsschritte in ihrer Abfolge schriftlich fixiert werden oder der Ausführende vorab das benötigte Werkzeug in der vorgesehenen Reihenfolge sortiert. Dies ermöglicht es, bei der konkreten Durchführung der geplanten Arbeitsschritte die Handlungssequenz auf ihre Vollständigkeit bzw. Richtigkeit hin zu überprüfen.

„Im Zuge mehrfach wiederholter Durchführung der gleichen Arbeit kann demzufolge das innere Modell, das der Arbeitende vom Tätigkeitsablauf hat, schrittweise umgestaltet werden.“ (ebd., 285)

Hierzu sollte der Lernende zusätzlich durch didaktische Impulse unterstützt werden. Als solche Impulse dienen unter anderem Fragen. Sie sind Hinweise auf Fehlerquellen und tragen somit zur Fehlervermeidung im Vorfeld bei. Zum Beispiel: „Überlege, ob und wie sich die weiterhin geplanten Schritte realisieren lassen!“ Oder: „Was kann eintreten, wenn ich so fortfahre?“ Oder: „Was haben Sie bei Ihrer Lösung nicht bedacht?“ (vgl. ebd., 287f.).

Die Lernenden machen durch das geplante, materielle Ausführen von Arbeitstätigkeiten in den unterschiedlichsten Arbeitssituationen Erfahrungen, mit dem Ziel, diese zu verallgemeinern und auf andere Situationen zu übertragen.

5.5.4.2 Exploratives Handlungslernen (trial-and-error)

Diese durch geplantes materielles Ausführen geprägte Form des Lernens eignet sich besonders für komplexe Anforderungen, wie Störungsdiagnosen von Fertigungsprozessen. Es geht dabei nicht um blindes Probieren, sondern um die selbständige Suche nach Fehlern und deren Ursachen (vgl. ebd., 290; Bergmann 1996, 202). Wichtig ist wiederum die Analyse der Ausgangssituation, der Zielsetzung und eine daraus abgeleitete Hypothesenbildung, die durch das praktische Ausprobieren auf ihre Richtigkeit hin überprüft und schließlich als neue Erfahrung beim Lernenden abgespeichert wird. Zur Unterstützung werden heuristische Regeln eingesetzt, die als Anleitung zur selbständigen Suche nach Fehlerursachen sowie nach Möglichkeiten der Fehlerbehebung dienen. Hacker und Skell geben folgend eine Einschätzung des explorativen Lernens in Stichworten wieder:

- „1. Exploratorisches Lernen ist eine Alternative zu einem Lernen nach straffer Anleitung, bei dem Lösungswege vorgegeben werden [...]. Damit zielt es auf die Entwicklung von Selbständigkeit und Kreativität [...] [ab].
2. [Es] [...] gibt noch keine Garantie für erfolgreiches Lernen [...].
3. [Es] [...] setzt einen Bestand an Grundwissen voraus [...].
4. [Es] [...] setzt eine Situation voraus, in der der erforderliche Umgang mit Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen ohne Schaden für Menschen und Material möglich ist.
5. [Wo] [...] ein probierendes Handeln mit der Absicht, aus auftretenden Fehlern zu lernen, nicht ohne weiteres durchführbar [ist,] [...] muß exploratorisches Lernen auf simulierte Trainingsbedingungen be-

schränkt werden, die der Verarbeitung auf die eigentliche Praxis dienen [...]“ (Hacker/Skell 1993, 294f.)²³⁴

Der letztgenannte Punkt knüpft an das im nächsten Abschnitt behandelte materialisierte Lernen an.

5.5.5 Materialisiertes Lernen

Das materialisierte Lernen ist ein sogenanntes probierendes Handeln, d.h., eine Simulation von Störungssituationen, welches sich materieller Grundlagen bedient, aber keine Auswirkungen auf die Gegenstände der Tätigkeit hat.

„Es hat beim Lernen seine Bedeutung vor allem dort, wo rein geistige Tätigkeit oder auch Tätigkeit auf den Ebenen des äußeren und inneren Sprechens noch nicht ohne weiteres vollzogen werden können, sondern materiell fixierte, anschauliche Stützen zusätzlich notwendig sind.“ (ebd., 296)

Einen Überblick über die Medien materialisierten Handelns geben Hacker und Skell (vgl. ebd. 296ff.).

Zur Veranschaulichung werden zwei Beispiele näher erläutert. Zum einen werden unter anderem im Rahmen einer Einarbeitung in Montagearbeiten Teileteln eingesetzt. Hier werden in der Reihenfolge des Arbeitsablaufs die zu montierenden Teile befestigt und beschriftet (vgl. ebd., 299).

Zum anderen können durch sogenannte Zuordnungsexperimente schwierige Lernprozesse unterstützt werden. Diese Experimente sind erforderlich, da sie zur Erkennung und Beseitigung von Fehlerursachen beitragen. In der Umsetzung werden daher alle möglichen Ursachen für Abweichungen vom Normalzustand im Hinblick auf die zu erlernende Tätigkeit, einzeln auf Karteikarten notiert. Im Anschluss daran werden die Lernenden aufgefordert, Zuordnungen zu treffen, welche möglichen Ursachen die Abweichungsarten bedingen, welche Erkennungsmerkmale auf welche Abweichungen hinweisen, welche Maßnahmen bei welchen Abweichungen einzuleiten sind und welche Folgen sie haben. An-

²³⁴ Siehe auch Bergmann 1996, 202 ff..

schließlich bewerten die Lernenden die Zuordnungen und diskutieren sie in der Gruppe (vgl. ebd., 302; Bergmann 1996, 204).

„Die begriffliche Darstellung der relevanten Sachverhalte erleichtert ihr bewußtes Aufnehmen und Einprägen, die Abstraktion aus den wechselnden komplexen Arbeitssituationen. Gleichzeitig unterstützt die Manipulation mit den auf die Kärtchen geschriebenen Begriffen das geistige Operieren mit ihnen und fördert so eine denkende Auseinandersetzung mit den wichtigen Eigenschaften der Arbeitstätigkeit.“ (Hacker/Skell 1993, 303)

5.5.6 Grad der Eigenaktivität des Lernenden

Die zweite Dimension der Lehr- und Lernmethoden des Lernens im Prozess der Arbeit von Hacker und Skell befasst sich mit der individuellen Selbstausbildung und ihren verschiedenen Ausformungen. Sie unterscheiden dabei drei Vorgehensweisen:

- *die Selbstinstruktion*
- *die angeleitete selektive kognitive Selbstausbildung*
- *der selbständige indirekte Erwerb tätigkeitsleitenden Wissens* (vgl. ebd., 305)

Im Folgenden werden die Vorgehensweisen der individuellen Selbstausbildung nicht weiter dargestellt, denn sie nehmen weitgehend die Lernmethoden der ersten Dimension auf. Dies liegt daran, dass bei der Selbstinstruktion ebenfalls das äußere sowie innere Sprechen der Lernenden, Regeln bzw. Vorschriften, Anforderungen, den eigenen Arbeitsablauf zu planen, festzuhalten bzw. zu bewerten, materialisierte Hilfsmittel und andere, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ebd., 306ff.). Jedoch liegt der Fokus hier auf dem Lernen durch eigene Aktivitäten. Folglich tritt die Fremdregulation zugunsten der Selbstregulation des Lernenden zurück, ohne jedoch vollständig zu entfallen. Ebenso wird die Selbstbelehrung mit dem Ziel des Erwerbs tätigkeitsleitenden Wissens von heuristischen Regeln angeregt und unterstützt.

„Man erhält durch die Regeln Impulse und Hilfestellungen, muß aber den Weg, den man konkret einschlagen will, selbst finden und dabei gewonnene Erfahrungen selbständig verarbeiten.“ (ebd. 219)²³⁵

5.5.7 Anteil der Kooperation mit anderen Lernenden

Unter kooperativem Lernen verstehen Hacker und Skell, dass der Lernprozess von den Lernenden weitgehend selbst organisiert, gelenkt sowie kontrolliert wird und sie dadurch im Wechsel aufeinander einwirken. Sie unterscheiden drei Formen des kooperativen Lernens:

- aufgabenorientierter Informationsaustausch (Lernstatt, QZ)
- Erlernen kooperativer Arbeitstätigkeit
- kooperatives Lernen im Gruppenunterricht

Zum einen verfolgt kooperatives Lernen das Ziel, Mitarbeiter als Experten für Problemlösungen anzusprechen und so eine motivierende Wirkung zu erzielen. Zum anderen soll die Nutzung des Erfahrungswissens der Mitarbeiter zur Schwachstellenanalyse bzw. –beseitigung beitragen. Durch den Austausch und die Weitergabe von implizitem Erfahrungswissen wird dieses für jeden Einzelnen angereichert bzw. erweitert (vgl. Bergmann 1996, 215; Kailer 1999, 7).²³⁶

Die Formen kooperativen Lernens werden im Kontext dieser Arbeit, z.B. im Abschnitt 2.3, 2.4 und 5.1 behandelt, so dass hier nicht weiter auf sie eingegangen wird.

Im nächsten Abschnitt wird deutlich, dass es auch Grenzen bei der Umsetzung der oben beschriebenen Innovationen, z.B. in den Klein- und Mittelbetrieben, gibt.

²³⁵ Vgl. im Gegensatz dazu Abschnitt 3.4.

²³⁶ Vgl. auch Koeppe/Heberer 1996, 52f..

5.6 Grenzen bei der Umsetzung von Innovationen in den Klein- und Mittelbetrieben

In Klein- und Mittelbetrieben fehlen den Vorgesetzten häufig die nötigen Kenntnisse, um ganzheitliche Innovationsstrategien, wie z.B. die TAB, konkret umzusetzen. Somit scheitern moderne Konzepte aufgrund mangelhafter Informiertheit *über den Zusammenhang von Technik, Arbeit und Qualifizierung*. Dies führt häufig zu einer Abhängigkeit *von einem Auftraggeber oder einem Lieferanten*. Um dem entgegenzuwirken, sollten Klein- und Mittelbetriebe soziale Netzwerke bilden und sich durch Erfahrungsaustausch sowie Weiterbildungsverbände weiterentwickeln (vgl. Wächter 1993, 405f.).²³⁷ Soziale Netzwerke

„zeichnen sich durch überwiegend gleiche Bedingungen bei Entscheidungsprozessen aus, die wiederum durch die Entscheidungsprozesse unmittelbar geprägt werden. Für alle Organisationen eines [...] Netzwerkes gelten in etwa gleiche Bedingungen. Sie rufen spezifische Entscheidungs- und Handlungsstrategien der Netzwerk-Mitglieder hervor und sind von ihnen geprägt.“ (Modrow-Thiel/et al. 1993, 26)

Insofern sind die sozialen Netzwerke ein Lernfeld, um Informationsdefizite zu beseitigen. Die Orientierung erfolgt an den Organisationsstrukturen von Großbetrieben. Letztere gelten als *latente Orientierungs-Netzwerke* (vgl. ebd., 10, 25ff.). Folglich müssen nun Verantwortliche gefunden werden, die die Organisation übernehmen.

Klein- und Mittelbetriebe sind in diesem Zusammenhang besonders *auf das Know-how und die Flexibilität der Facharbeiter in der Fertigung* angewiesen (vgl. ebd., 2f.).

Gerade für Klein- und Mittelbetriebe ist jedoch die Akquisition von qualifizierten Mitarbeitern problematisch, da Arbeitskräfte mit einem hohen Qualifikationspotenzial häufig bereits im Vorfeld von Großbetrieben mit attraktiven Angeboten geködert werden. Klein- und Mittelbetriebe sind häufig nicht in der Lage, ähnlich

²³⁷ Soziale Netzwerke meint in diesem Zusammenhang: „Die Verflechtung von Organisationen, die miteinander in einem gegenseitigen direkten oder indirekten Beeinflussungs- und/oder Handlungszusammenhang stehen. (Netzwerke-)Akteure sind dementsprechend Betriebe und Multiplikatoreinrichtungen innerhalb des sozialen Netzwerks“ (Modrow-Thiel/et al. 1993, 10); vgl. auch Modrow-Thiel 1999, 66f..

attraktive Perspektiven für qualifiziertes Personal zu bieten (vgl. ebd., 155, 197).

Es

„reduziert sich also das in metallrelevanten Klein- und Mittelbetrieben verfügbare MitarbeiterPOTENTIAL um die ‚Abwanderer‘ und solche, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind [...] und wird andererseits ergänzt durch Mitarbeiter mit fachfremder oder fehlender Ausbildung.“ (ebd., 197)

Jedoch ist der allgemeine Anpassungsdruck aufgrund der technisch-organisatorischen Entwicklung gerade für die Klein- und Mittelbetriebe schwierig zu bewältigen, weil eine *Behutsamkeit und Kontinuirlichkeit von Lernprozessen* notwendig ist, welche sich aber nur ganz wenige Unternehmen aufgrund bescheidener finanzieller Mittel leisten können. Dort ist zumeist auch kein Geld für externe Berater (z.B. für CNC-Schulungen) vorhanden.

Um Bildungsmaßnahmen erfolgreich umzusetzen, muss das Gelernte direkt angewendet werden. Es ist daher vorteilhaft, einen ‚Vorrat‘ an *Lernarbeitsplätzen* zu schaffen (vgl. Wächter 1993, 406; Modrow-Thiel 1999, 19).²³⁸ Hierfür wird Zeit benötigt, die in den meisten Betrieben fehlt. Vor allem treten sicht- bzw. messbare Erfolge erst nach einer gewissen Zeit auf. Zudem muss bedacht werden, dass die Lernnotwendigkeit häufig erst dann wahrgenommen wird, wenn die Not schon vorhanden ist (vgl. ebd., 406; Heintel 1993, 22). Diese Problematik tritt allerdings auch in Großbetrieben auf.²³⁹

Auf der anderen Seite liegt der Vorteil in Klein- und Mittelbetrieben, bei der richtigen Umsetzung von Maßnahmen, gerade in der Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Sie sind teilweise besser in der Lage, die *zunehmende[n] Turbulenzen in der ökonomischen und technischen Umwelt* spontan bzw. schneller zu verarbeiten, als die Großbetriebe (vgl. Modrow-Thiel 1999, 7). Nicht ohne Grund sind die Klein- und Mittelbetriebe *vielfach sogar weltweite Marktführer* (vgl. ebd., 23). Es lässt sich festhalten,

„daß es nicht *die* typische klein- und mittelbetriebliche Organisationsgestaltung gibt, sondern daß auf der Basis der Ausgestaltung vieler unterschied-

²³⁸ Vgl. auch Modrow-Thiel/et al. 1993, 135.

²³⁹ Siehe auch ebd., 179.

licher organisatorischer Analysedimensionen auch viele differenzierte Gestaltungstypen bestehen.“ (ebd., 24)

Abschließend wird das zur Zeit laufende Projekt *Kompass* kurz vorgestellt.

5.7 Projekt Kompass – Entwicklung eines Früherkennungssystems

Das baden-württembergische Landesprojekt der IG Metall in Kooperation mit dem Arbeitgeberverband Südwestmetall mit dem Namen Kompass mit dreijähriger Projektlaufzeit vom 01. Juli 2001 bis 30. Juni 2004 ist entstanden, um die betriebliche Weiterbildung zu stärken und in ihren Strukturen auszubauen sowie ein vorausschauendes, strategisches PE-/OE-System zur Qualifizierung zu entwickeln (vgl. IG Metall 2002, 1f.).²⁴⁰

Ziel des Projekts Kompass ist die Entwicklung eines *Früherkennungssystems*, also eine mittelfristige Qualifikationsbedarfsanalyse über die Qualifikationsrichtung (d.h., welche Qualifikationen werden in Zukunft benötigt) und das *Erkennen des Anforderungswandels* in der Zukunft. Dazu müssen unter anderem weitere Instrumente für die *betriebliche Bildungsbedarfsanalyse* sowie zur *Selbstanalyse des persönlichen Lernbedarfs* der Mitarbeiter erarbeitet werden. Denn wie im Laufe der Arbeit beschrieben, sind zur Zeit die überwiegenden Qualifizierungsmaßnahmen, kurzfristige Anpassungsqualifizierungen, d.h., sie sind eng an den aktuellen Tätigkeiten des jeweiligen Mitarbeiters orientiert. Folglich veralten die Kenntnisse und Fertigkeiten bei der fortlaufenden technologischen Entwicklung binnen kurzer Zeit. Hinzu kommt, dass in der Regel die Weiterbildungsmaßnahmen erst im Anschluss an bereits laufende technische bzw. organisatorische Veränderungsprozesse stattfinden. Deshalb läuft das Erfahrungswissen der Mitarbeiter ständig Gefahr, durch den rasanten Anforderungswandel entwertet zu werden. Das bedeutet, neues Wissen wird selten systematisch erworben, sondern es findet eher eine *Stop-and-go-Qualifizierung* statt, wodurch die Gefahr entsteht, dass auch die langjährig tätigen Fachkräfte an dem Strukturwandel

²⁴⁰ Wissenschaftlich wird Kompass durch den Berufsbildungsexperten Hermann Novak begleitet und unterstützt, wobei 65 Klein- und Mittelbetriebe bis ca. 1000 Mitarbeiter teilnehmen, deren Ergebnisse nach der Erprobung allen Betrieben zur Verfügung stehen werden.

scheitern. Daher werden praktische Hilfestellungen entwickelt, um eine vorausschauende Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern, vor allem von Facharbeitern, zu gewährleisten. Darüber hinaus entwickelt Kompass ein Verfahren zum Erfassen des vorhandenen Erfahrungswissens und der häufig nicht genutzten Potenziale der Mitarbeiter. Vor allem ist bei dem Projekt der Blick auf den Mangel an qualifizierten Facharbeitern gerichtet, denn jenen wird die Weiterbildung häufig verwehrt. Dies liegt daran, dass in kleineren Betrieben überwiegend keine Weiterbildungsabteilungen existieren bzw. besonders große Defizite in der betrieblichen Weiterbildung bestehen und keine Möglichkeiten zur Weiterbildung vorhanden sind. Fehlende oder unzureichende Kompetenzen und Qualifikationen sind dort Standard. Daher wird für Facharbeiter ein Qualifizierungsprogramm mit entsprechenden Maßnahmen und den dazugehörigen Umsetzungshilfen ausgearbeitet (vgl. ebd., 1f.).²⁴¹

²⁴¹ Vgl. Abschnitt 5.6.

6. Fazit und Ausblick

Die Mitarbeiter der Zukunft müssen dem technologischen Wandel der Wirtschaft infolge der fortschreitenden Globalisierung gewachsen sein. Die Antwort auf permanent steigende Qualifikationsanforderungen ist die lebenslange Weiterqualifizierung und Kompetenzentwicklung. Schließlich ist jeder Mitarbeiter mit dem entsprechenden Potenzial das größte Kapital eines Unternehmens. Um dem Wettbewerb standzuhalten, müssen laufende Produktivitätsfortschritte erzielt werden. Dafür sind qualifizierte Mitarbeiter nötig, welche in der Lage sind, Prozesse zu optimieren und so dazu beizutragen, dass unnötige Kosten vermieden werden. Qualifizierung ist deshalb gleichbedeutend mit Zukunftsvorsorge.

Die Realität sieht anders aus. Unternehmen glauben zu lange an *die Zeiten stabilen Gleichbleibens*. Tritt dann der Qualifizierungsbedarf unübersehbar zu Tage, reagieren die Unternehmen *ad hoc oft in Panik und Hektik*. Präzise gesagt, hinken die Unternehmen mit ihren Qualifizierungsmaßnahmen den tatsächlichen Gegebenheiten am Arbeitsplatz hinterher. Hinzu kommt, dass technisch-organisatorische Gegebenheiten sich immer schneller verändern. Dadurch wächst die Komplexität und Kompliziertheit betrieblicher Vorgänge (vgl. Heintel 1993, 21).

Infolgedessen steht das System der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung unter dem Druck des internationalen Wettbewerbs. Wegen der in Deutschland anhaltend hohen Arbeitslosigkeit und *immer noch hohen Arbeitskosten*, werden die Leistungen in der *sozialen Sicherung* eingeschränkt sowie bezogen auf die *Beschäftigungsproblematik [...] arbeitsrechtliche Regelungen relativ ziellos geändert und revidiert* (vgl. Oechsler 2000, Vorwort).

Daher werden die *Aufwendungen im Personalbereich*, vor allem für betriebliche Weiterbildung, immer häufiger als Investitionen angesehen. Dies führt zu einigen Bewertungsproblemen. Es kann nicht von einem *handelbaren Kapitalwert* gesprochen werden, wenn *der Kompetenzzuwachs des weitergebildeten Mitarbeiters* gemeint ist. Weiterhin ist kaum vorherzusagen, wie lang *die Nutzungsdauer der Investition* anhält, weil selbst das Unternehmen hierauf nur einen begrenzten Einfluss hat. Darüber hinaus ist nicht klar, wie lang dem Unternehmen der weitergebildete Mitarbeiter zur Verfügung steht. Faktisch kann der Mitarbeiter über

die finanzierte Bildung unbegrenzt verfügen. Das bedeutet für das Unternehmen ein gewisses Fehlinvestitionsrisiko. Ferner ist der monetäre Gegenwert von Lern- bzw. Bildungseffekten nicht immer sicht- bzw. bestimmbar. Aufgrund dessen ist eine *Bestimmung des gewinnmaximalen Bildungsbudgets* bisher noch nicht erfolgt (vgl. Meier 2002, 482ff.).

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Unternehmen häufig keinen ausreichenden Zeitrahmen zur Verfügung stellen, um effektiv und langfristig Qualifikations- sowie Anforderungsstrukturen zu schaffen, die zu einer Höherqualifizierung und Anforderungserhöhung führen. Dies hat zur Folge, dass der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen spät oder gar nicht einsetzt:

„Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen sind Investitionen ins Humankapital und die Zusammenarbeitsformen, die in der herkömmlichen Erfolgsrechnung nicht positiv in Erscheinung treten.“ (Wächter 1993, 406)

Vielfach wird eine systematische PE bzw. OE erst gar nicht eingeführt oder jedenfalls nicht weiterentwickelt. Zur Begründung wird häufig angeführt, dass dies an der mangelnden Bildungsbereitschaft der Mitarbeiter sowie an der individuellen Überforderung liege. Diese Begründung ist jedoch nicht stichhaltig. Es bedarf einer differenzierteren Betrachtung, da es unterschiedliche Lerntypen gibt, denen entsprechende individuelle und spezifische Lernangebote unterbreitet werden müssen (ebd., 407).

Insofern sollten in organisatorischer Hinsicht PE- und OE-Maßnahmen im Idealfall einen gleichberechtigten Stellenwert zu anderen Planungen im Unternehmen haben. Weiterbildung ist keine einmalige Angelegenheit oder Ausnahme mehr. Erforderlich ist eine Erhaltungs- bzw. Anpassungsqualifizierung, d.h., eine regelmäßige bzw. kontinuierliche betriebliche Weiterbildung für alle Mitarbeiter. Die beruflichen Kenntnisse müssen permanent aufgefrischt und erweitert werden, sonst werden wir

„den wachsenden Ansprüchen bspw. im Hinblick auf die Interdisziplinarität, Internationalität sowie die Veränderungsdynamik von betrieblichen Kompetenzbedarfen [nicht mehr gerecht.]“ (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 25)

Folglich wird es für die PE zunehmend schwieriger, rechtzeitig und angemessen zu reagieren. Das hat zur Folge, dass insbesondere die Klein- und Mittelbetriebe sich allzu oft auf *externe Beratungsfirmen* einlassen, während das *innere Potential* nicht ausgeschöpft wird (vgl. Heintel 1993, 21f.).²⁴² Die Unternehmen stehen häufig unter Zeitdruck und sehen daher interne, detaillierte, fachlich kompetente Konzepte, wie z.B. die erläuterte Methode TAB, in der Umsetzung als zu langwierige Aufgabe an. Diese Einschätzung ist jedoch auf lange Sicht kontraproduktiv. Um konkurrenzfähig zu bleiben, müssen endlich die existierenden Verfahren zur Qualifizierung und Kompetenzentwicklung genutzt und weiterentwickelt werden. Andernfalls verliert Deutschland im internationalen Vergleich den Anschluss. Schon jetzt liegt Deutschland in der Weiterbildung klar im Hintertreffen. Diesbezüglich kommentiert der Arbeitswissenschaftler Volker Volkholz:

„Es muss den deutschen Unternehmen in der Vergangenheit sehr gut gegangen sein, wenn sie sich eine solche Verschwendung auch an Produktivität haben leisten können.“ (Volkholz o.J., zitiert nach Allesbach 2002, 39)

Dies hat Volkholz mit Blick auf die Gesundheit von Mitarbeitern, auf verschwendete finanzielle Mittel sowie Möglichkeiten und Ressourcen an Qualifikation in den zurückliegenden Jahrzehnten geäußert. Deutschland leistet sich ein überholtes System der Aus- und Weiterbildung. Wahrscheinlich hat deshalb die Wirtschaft in den vergangenen Jahrzehnten ihr Engagement in der betrieblichen Ausbildung stetig zurückgeschraubt (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 1f.).

Der Markt bietet eine Vielzahl möglicher Strategien, Konzepte und Instrumentarien im Rahmen der PE bzw. OE. Häufig wird dabei von der Vorstellung rationaler Plan- und Steuerbarkeit von Entwicklungsprozessen sowie nicht hinterfragten Prämissen ausgegangen. Wenn entgegen den Erwartungen geplante Effekte ausbleiben, wird dies als Abweichung gewertet, die es zu korrigieren gilt (vgl. Laske/Gorbach 1993, 5). Diese Arbeit hat unter anderem in Abschnitt 1.8 gezeigt, dass genau dieses nachträgliche Korrigieren ein häufiges und schwieriges Problem darstellt.

²⁴² Vgl. Abschnitt 5.6.

Zum einen haben die Unternehmen, wie am Beispiel der Untersuchungen im metallverarbeitenden Bereich dargestellt, den steigenden Bedarf an permanenter Qualifizierung erkannt und sich auf die Entwicklungen der beruflichen Weiterbildung eingestellt. Wie in dieser Arbeit unter anderem herausgefunden wurde, ist die klassische Trennung von Theorie und Praxis in Bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen nicht sinnvoll, da die betriebsspezifischen Anforderungen des Fertigungsprozesses berücksichtigt werden müssen. Es geht nicht mehr um *traditionelle Formen der Wissensvermittlung*, sondern um die Vermittlung von *Allgemeinbildung, speziellem Fachwissen* sowie *praktischen Erfahrungen* auch außerhalb der Arbeit (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 26). So ist kaum eine Stellenausschreibung im mittleren oder höherem Management zu finden, in der nicht von Fachkompetenz, Verantwortungsbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit, Koordinationsvermögen, usw. die Rede ist. Zum anderen ist die permanente Qualifizierung auch für den einzelnen Mitarbeiter relevant. Auch rechtlich können nun alle Mitarbeiter in der Metall- und Elektroindustrie *ihr Recht auf Weiterbildung einfordern*. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Mitarbeiter selbst ihre Interessen bzw. inhaltlichen Ansprüche bei der betrieblichen Weiterbildung sehen und darüber hinaus anmelden (vgl. Allespach 2002, 6, 15f.). Sie müssen immer häufiger selbst darauf achten, an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Gegebenenfalls sollten sie diese gar selbst finanzieren, denn

„Weiterbildung fördert das innerbetriebliche Mobilitätspotential. Bei wirtschaftlichen Schwierigkeiten des Betriebes sind qualifizierte Mitarbeiter flexibler einsetzbar und bleiben deshalb vom Beschäftigungsabbau eher verschont.“ (Arbeitgeberverband Gesamtmetall 2001, 9)

Die Beschäftigungsmöglichkeiten für 'Gering-Qualifizierte' werden schlechter. Einerseits wird durch das veränderte Bildungsverhalten der Bevölkerung das qualifikatorische Einstiegsniveau allgemein höher. Andererseits fallen besonders im klassischen Produktionsbereich aufgrund fortschreitender Automatisierung immer mehr Stellen weg, die zuvor hauptsächlich von Un-/Angelernten besetzt wurden. Die Arbeit bekommt verstärkt die Funktion, Abläufe zu planen, zu steuern, zu überwachen sowie Störungen und Abweichungen abzuwehren. Aufgrund der permanent zunehmenden Aufgabenkomplexität und –unbestimmtheit wird ein 'zuviel' an Wissen immer weniger vorstellbar. Deshalb müssen besonders

Un-/Angelernte, Ausländer und ältere Mitarbeiter im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen berücksichtigt werden, denn sie werden bislang in der betrieblichen Weiterbildung vernachlässigt. Beispielsweise werden ältere Mitarbeiter häufig bewusst bei technologieintensiven PE-Maßnahmen ausgeklammert. Durch das Altern und eine anhaltende *Kompetenzentwicklungs-Abstinenz* werden (*emotionale*) *Hemmschwellen [...] an Lernprozessen* gefördert. Außerdem können sich ältere Arbeitnehmer *mit neuartigen Kompetenzfeldern (z.B. Internet)* häufig nicht identifizieren, da der direkte Bezug *zum beruflichen und/oder sozialen Umfeld* fehlt. Dies wiederum ist *motivationshemmend* (vgl. Staudt/Kottmann 2002, 25).

Dagegen hat die Führungskräfteentwicklung und Nachwuchsförderung (z.B. Trainee-Programme) einen höheren Stellenwert, weil diese Mitarbeiter schwierig auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen sind. Allerdings werden bei den Fach- und Führungskräften häufig nur *kurzläufige Seminare* aufgrund der hohen Arbeitsbelastung im beruflichen Alltag als integrierbare PE-Maßnahme durchgeführt. Somit

„besteht [auch] bei den Leistungs- und Verantwortungsträgern der Gegenwart ein Mangel an professionellen zielgruppenspezifischen PE-Maßnahmen.“ (ebd., 25)

Im Besonderen gilt für die frisch ausgebildeten Hochschulabsolventen, dass sie als

„[d]ie potentiellen Innovatoren in Deutschland [...] zwar formal höher qualifiziert als jede Generation zuvor, tatsächlich aber vielfach handlungsunfähig oder eben inkompetent [sind], Probleme in der betrieblichen Praxis zu lösen [..]! (ebd., 7)

Die *Kompetenzen der Fach- und Führungskräfte* werden jedoch benötigt, weil von ihnen *die Entwicklungsfähigkeit der Betriebe* abhängt. Somit ist für die PE- und OE die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zentraler Bestandteil für die Umsetzung von betrieblichen Innovationsprozessen, damit *neue Dienstleistungen, Produkte, Materialien und Verfahren* entwickelt sowie in wirtschaftliche Erfolge umgesetzt werden können. Es müssen ausreichende Handlungsspielräume sowie *Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in der Arbeitstätigkeit* für alle

Mitarbeiterbereiche geschaffen werden. Weiterhin müssen Anreizsysteme gebildet werden, um Mut und Motivation zu fördern, damit Handlungsbereitschaft, also *der Übergang von der Handlungsfähigkeit zur Handlung*, entsteht (ebd., 26f.).

Die ökonomischen Veränderungen haben somit in weiten Bereichen einen stetigen Anstieg an abgeforderten Qualifikationen und Kompetenzen zur Folge. Die Qualifikationsanforderungen werden somit heterogener, breiter und damit unberechenbarer. Die Einführung neuer Technologien zieht mithin häufig ein Erfordernis an Umqualifizierung (*Reskilling*) oder Höherqualifikation (*Upskilling*) nach sich.

Je mehr sich Momente und Bereiche der Unbestimmtheit und Schnelligkeit im Arbeitsprozess manifestieren und damit Qualifikation zur Schlüsselressource wird, desto weniger eindeutig ist der Qualifikationsbedarf festzulegen. Erworbene Qualifikationen und die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes werden weniger kongruent. Je weniger eindeutig die Qualifikationsanforderungen bestimmbar sind, desto mehr müssen SQ dominieren. Richtig und in erforderlicher Tiefe vermittelt, scheinen SQ durchaus eine Antwort auf schnelle Verfallszeiten von Fachwissen zu sein. Verbesserungen oder Vorteile für die Unternehmen dürften insbesondere in folgenden Bereichen zu erreichen sein:

- langfristige Kostensenkung bei den Weiterbildungsmaßnahmen
- Produktivitätssteigerung
- Steigerung der Flexibilität
- Verbesserung des Betriebs- und Arbeitsklimas

SQ entstehen aber nicht einfach so. Sie lassen sich vielmehr trainieren. Es sollen Erfahrungen im Umgang mit ganzheitlichen, relativ komplexen Sachverhalten und Anforderungen gesammelt werden. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität.

Eine verstärkte Interaktion der Beteiligten äußert sich in kommunikativen Handlungen. Dadurch werden Kooperation auf horizontaler Ebene und kollegiale Zusammenarbeit bei der Lösung von Problemstellungen und der Ausarbeitung von Entscheidungen gefördert. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist der Abbau von

Hierarchie und Kontrolle und der Aufbau von Eigeninitiative und Handlungsautonomie der Mitarbeiter. Hierarchien werden abgeflacht, d.h., die Anzahl der Hierarchiestufen reduziert. Kompetenz und Verantwortung werden dezentralisiert, um Reibungsverluste zu vermeiden. Die vorherrschende Form der Arbeitsorganisation ist das Team als kleine Gruppe, das Aufträge projektförmig bearbeitet (TOP). Durch das jeweilige Gruppenergebnis wird deutlich, wo Veränderungen ansetzen müssen bzw. wohin sie führen sollten (vgl. Allespach 2002, 6).

Aktuelle und umfangreiche Untersuchungen, z.B. im Werkzeugmaschinenbau haben aber ergeben, dass nach wie vor der bloße Maschinenbediener dominiert. Ganzheitliche Gruppenarbeit oder Fertigungsinseln werden nicht umgesetzt. Mitarbeiter mit einem hohen Entscheidungsspielraum in relativ hierarchiefreien Kooperationsformen sind damit eher die Ausnahme als die Regel (vgl. Schumann/et al. 1994).

In den Fällen, in denen Gruppenarbeit durchgeführt wird, werden die positiven Wirkungen belastet durch:

- „- zu knapper Personalbemessung
- Überforderung durch fehlende Zeitreserven für zunehmende Arbeitsaufgaben (z.B. Qualitätskontrolle)
- hohe Verantwortung ohne angemessene Entscheidungsspielräume
- flexiblen Arbeitseinsatz; ArbeiterInnen mit Wissen und Erfahrungen über unterschiedliche Bearbeitungsverfahren werden (zum Teil zwischen Gruppen) 'herumgeschoben' und als Lückenbüßer missbraucht
- psychische Belastungen durch zunehmenden 'Gruppendruck' usw.“ (Allespach 2002, 38)

Die Folge dieses breiteren Zugriffs auf die Mitarbeiter hat auch ihre Schattenseiten. Die höheren Anforderungen an Kreativität, Engagement, Kooperations- und Entscheidungsfähigkeit und die damit zusammenhängende Erweiterung der Arbeitsfelder bringen Hektik, Leistungsverdichtung, Gruppendruck, permanenten Zwang zur Weiterbildung, Stress und Überforderung mit sich. Das bekannte

Phänomen des *gestressten Managers* überträgt sich mehr und mehr auch auf den Lohnempfänger- und Angestelltenbereich.²⁴³ Dies löst oft Angst und Ungewissheit aus, was wiederum zur Verunsicherung führt. Kritisch wird es, wenn die Mitarbeiter die Unsicherheit als übermächtig empfinden. Dann beginnen sie, sich dem Neuen gegenüber ablehnend zu verhalten. Die Folge sind Leistungs- und Motivationsprobleme bzw. Widerstände oder sich häufende Fehlzeiten.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Probleme und Widerstände frühzeitig zu entdecken, damit mit geeigneten PE- und OE-Maßnahmen interveniert werden kann, solange die Folgen noch absehbar und möglichst gering sind.²⁴⁴ Qualifikatorische Über- oder Unterforderung muss soweit möglich vermieden werden, damit Schlecht- und Minderleistungen, Fehlzeiten sowie betrieblich ungelegene Fluktuationen nicht stattfinden.

Es müssen PE-/OE-Verantwortliche eingesetzt werden, die sich um die Entwicklung und den Ablauf der betrieblichen Weiterbildung kümmern. Sie nehmen die Aufgaben der Bedarfsermittlung, Planung sowie Durchführung von Maßnahmen bis hin zur Ergebniskontrolle wahr. Dabei müssen insbesondere die Ressourcen Zeit, Personal, Geld, ggf. Sachausstattung und Räume berücksichtigt werden (vgl. Allespach 2002, 7ff.). Darüber hinaus müssen Mitarbeiter wie Führungskräfte, z.B. in Form von Mentoren, aus den verschiedensten Funktionsbereichen, z.B. Planung, Technik sowie Produktion einbezogen werden (vgl. Fauth-Herkner/Wiebrock 2001, 298).

In der Arbeit ist deutlich geworden, dass betrieblicherseits Bedarf besteht, auf Diskrepanzen in der Qualifikationsentsprechung von Mitarbeitern zu reagieren. Die zuständigen PE- und OE-Verantwortlichen müssen entsprechende bedarfsgerecht zugeschnittene Qualifizierungskonzepte für das jeweilige Unternehmen entwickeln und umsetzen, um Dequalifizierung sowie Fachkräftemangel zu vermeiden.

Meines Erachtens stellt die individuelle Überforderung ein gravierendes Problem dar. Die Auswirkungen qualifikatorischer Überforderung bzw. Unqualifizierbarkeit

²⁴³ Vgl. dazu ausführlich Abschnitt 3.2.

²⁴⁴ Wächter äußert zu Recht, dass die *Widerstände und Grenzen der Umsetzung* nicht auf fehlenden Verfahren basieren, da diese sehr wohl verfügbar sind (vgl. Wächter 1993, 405).

von Mitarbeitern ist noch bei weitem nicht erschöpfend diskutiert. Folgende wichtige Fragen müssen einer Klärung zugeführt werden:

„Haben wirklich alle Mitarbeiter noch Potenzial zur Weiterqualifizierung? Wenn dem nicht so ist, was bedeutet das eigentlich für die Zukunft? Werden weitere Mitarbeiter folgen, die nicht mehr qualifizierbar sind? Ist die Folge daraus ein Personal- bzw. Qualifizierungsnotstand, oder wird der Qualifizierungsnotstand in Zukunft mit den Überqualifizierten abgedeckt?“

Um also in Zukunft dem rasanten wirtschaftlichen bzw. technologischen Wandel weiterhin standhalten zu können, muss Qualifizierung im Unternehmen als Standortfaktor mit innovativen Qualifizierungsprojekten gesehen werden. Darüber hinaus ist es wichtig, in *institutionalisierter Regelmäßigkeit* die Chancen und Grenzen von Mitarbeitern zu hinterfragen (vgl. Heintel 1993, 33).

Es gibt wenig Anlass, sich im Hinblick auf das Geleistete zurückzulehnen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die klare Diskrepanz bei der Förderung der betrieblichen Weiterbildung in Bezug auf Angestellte und Lohnempfänger. Die aktuelle Weiterbildungssituation in den untersuchten Unternehmen hat gezeigt, dass besonders im Lohnempfängerbereich verstärkt Weiterbildungsprogramme angeboten werden müssen:

„Die überwiegende Mehrheit von Facharbeitern/innen und Un- und Angelernten sieht sich bei den Qualifizierungschancen benachteiligt.“ (Metallnachrichten 4/2001, 1)

Die Auswertungen im untersuchten Fertigungswerk haben ergeben, dass die Tätigkeiten der einzelnen Berufsgruppen noch einmal genau definiert werden sollten. Außerdem sollte z.B.

- ein Schulungs- bzw. Qualifizierungsplan für jede FEG konzipiert,
- eine regelmäßige Teamstunde und
- ein Mitarbeiter- bzw. Gruppenqualifizierungsgespräch eingeführt,
- eine Befähigungsmatrix erstellt sowie
- ein Team-Kommunikationsplan ausgehängt werden.

Weiterhin müssen Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen für Teamleiter und Einsteller entwickelt werden, da das Funktionieren im Team von dem

methodischen Rüstzeug zur Teamsteuerung, den teamorientierten Kommunikationsfähigkeiten und den strategisch-organisatorischen Befähigungen abhängt. Hier muss eine vertiefende Studie über die genauen Teamstrukturen der einzelnen untersuchten FEES folgen, woraus dann bedarfsgerechte Interventionen entwickelt und Maßnahmen vereinbart werden können.

Für praxisbezogene Zwecke sind einfach überschaubare Verfahren wie TAB handhabbar und realisierbar, um den Qualifizierungsbedarf jedes Einzelnen frühzeitig zu ermitteln. Insbesondere die Lernstattnutzung hat positiv zur Problemlösung beigetragen. Hierzu ist jedoch anzumerken, dass mehr Themen bezogen auf die Sozialkompetenz behandelt werden sollten. Dies wird in Bezug auf den Informationsfluss, die kulturellen Barrieren und Kollegenverhältnisse deutlich. Die Auswertungen der Untersuchungen zur Mitarbeitermotivation haben ferner ergeben, dass Lernbereitschaft vorhanden ist und auch verstärkt gefordert wird. Qualifikation ist abhängig vom Ausmaß der Befriedigung subjektiver Ansprüche seitens der Mitarbeiter. Deshalb muss Teamarbeit vermehrt Partizipation und bessere sozial – kommunikative Arbeitsbeziehungen zum Ziel haben.

Die Auswertungen der Untersuchungen haben insbesondere gezeigt, dass die Mitarbeiter sich aufgrund ihrer vielfältigen Verbesserungsvorschläge Gedanken über Maßnahmen zur Fehlerbeseitigung machen. Konsequenterweise heißt das, dass alle Mitarbeiter in einem Team stärker integriert werden müssen. Dieser Vorgang muss von den Teamleitern durch gemeinsame Aktionen gezielt gefördert und unterstützt werden. Kommunikation ist wichtig, damit Konflikte erkannt und ausgeräumt werden. Die Vorgesetzten müssen Teilsicherheiten schaffen, die entlastend auf die Mitarbeiter wirken. Das vermittelt bei unternehmerischen Turbulenzen wenigstens im zwischenmenschlichen Bereich ein wenig Sicherheit und Berechenbarkeit.

Sicherheit entsteht auch, wenn Mitarbeiter berufliche Perspektiven sehen. Derjenige Mitarbeiter, der in firmeninternen Veränderungen eine Chance für seine persönliche Entwicklung sieht, ist motivierter und weniger verunsichert. Zudem steigert ein positives Firmenklima die Zufriedenheit und damit die Produktivität der Mitarbeiter. Die Mitarbeiter werden sich kaum auf einen Veränderungsprozess richtig einlassen, wenn sie von Seiten des Unternehmens keine Sicher-

heitsgarantie für die Zukunft erhalten. In diesem Zusammenhang steht die Glaubwürdigkeit des Unternehmens im Mittelpunkt und inwieweit es dafür deutliche Signale gegeben hat (vgl. Wächter 1993, 406).

Wichtig ist es, noch einmal zu bedenken, dass die Technik nicht die Eigenständigkeit erlangen darf, die Mitarbeiter zu lenken, so dass von ihnen nur noch Reaktionen abgefordert werden. Der Mitarbeiter muss vielmehr selbst die Initiative behalten, so dass in seinen Handlungen die Maschine zur Unterstützung dient. Hier wird noch einmal Bezug genommen auf die Handlungsregulationstheorie (vgl. Wächter 1993, 404).

Abschließend ist im Kontext dieser Arbeit festzustellen, dass sich durch die betriebliche Weiterbildung die Mehrheit der Mitarbeiter in der Lage fühlen, die gestellten Arbeitsanforderungen qualitativ bewältigen zu können. Deshalb muss die betriebliche Weiterbildung auf den konkreten Bedarf der Mitarbeiter hin konzipiert und das Controlling von Weiterbildungsmaßnahmen intensiviert werden. Momentan geht es in der Praxis hauptsächlich um die Erfassung der Weiterbildungskosten und darum, sie transparent zu machen. Der Nutzen wird aus Lern-erfolgskontrollen ermittelt, welche sich aber auf den Bereich der formellen Lernformen beschränken. Das Lernen findet jedoch größtenteils informell statt. Deswegen muss bei der Kompetenzentwicklung der Erfahrungsaufbau professionalisiert und gleichzeitig das Theoriewissen up-to-date gehalten werden. Die Qualifizierung, die Kompetenzentwicklung und das lebenslange Lernen ist ein Schlüssel für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, der Sicherung der Arbeitsplätze und der Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter. Insoweit werden hohe Anforderungen an die 'lebenslängliche' Lern-, Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Individuums gestellt.

Literaturverzeichnis

Allespach, Martin: Betriebliche Weiterbildung – systematisch organisieren und gestalten. Eine Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit. In: *IG Metall*. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, 1-41, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 04.02.2003.

Allespach, Martin: TAB-Strategien für Betriebsräte. In: *IG Metall*. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, 1-39, <http://www.bw.igm.de>, Eintrag vom 10.09.2002.

Allespach, Martin: Unternehmen auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Umfrage Qualifizierung. In: *IG Metall*. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2001, 1-8, <http://www.berufsbildung.igm.de>, Eintrag vom 21.05.2001.

Antoni, Conny H.: Teamarbeit gestalten. Grundlagen, Analysen, Lösungen. Weinheim/et al. 2000.

Arbeitgeberverband Gesamtmetall: Zukunftssicherung durch Qualifizierung. Köln 2001.

Arbeitskreis Berufliche Weiterbildung der Region Köln: Verzeichnis der Bildungsträger – Bildungsschwerpunkte – Qualitätskriterien. 7. Aufl. Köln 2000.

Bauer-Sternberg, Dörte/Schaper, Marianne: Organisationsentwicklung mit der Themenzentrierten Interaktion - Eine ganzheitliche Strategie zur Unternehmensentwicklung. In: *Gruppendynamik*. 25. Jg. Leverkusen 4/1994, 421-434.

Beck, Herbert: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. 2. Aufl. Darmstadt 1995.

Beck, Johannes/Wellershoff, Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1993.

Beck, Martell/Oechsler, Walter A.: Modul 2: Personalplanung. In: *Oechsler, Walter A. (Hg.)/et al.*: Leitfaden systematisches Beschäftigungs-Management. Hilfestellung für ein modernes Personalmanagement. Gütersloh 2001, 41-90.

Becker, Horst/Langosch, Ingo: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. 5. Aufl. Stuttgart 2002.

Becker, Manfred: Personalentwicklung: Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bd. 50 Bad Homburg vor der Höhe 1993.

Beckert, Jens/et al.: Vertrauenserosion als organisatorische Gefahr und wie ihr zu begegnen ist. In: *Organisationsentwicklung*. 17. Jg. Zürich 4/1998, 56-66.

Beer, Michael/et al.: Human Resource Management. A General Manager's Perspective. New York/et al. 1985.

Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a.M./et al. 1985.

Bennis, Warren G.: Theory and method in applying behavioral sciences to planned organizational change. In: *Lawrence, John R. (Hg.)*: Operational research and the social sciences. London/et al. 1966, 33ff..

Bergmann, Bärbel: Lernen im Prozess der Arbeit. In: *Bergmann, Bärbel (Hg.)*: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Bd.1 Münster/et al. 1996, 153-262.

Bergmann, Bärbel/Skell, Wolfgang: Arbeitspsychologische Konzeptionen und Beiträge zum Lernen in der Arbeit. In: *Bergmann, Bärbel/et al.*: Lernen im Prozess der Arbeit. Forschungsbericht erstellt im Auftrag von AG QUEM Berlin. Dresden 1996, 1-53.

Bernds, Esther: Mensch-Natur – Mensch-Maschine – Einheit!? In: *Rügge, Ingrid/et al.*: Arbeiten und begreifen: neue Mensch-Maschine-Schnittstellen. Bd. 9 Münster 1998, 41-50.

Berthel, Jürgen: Zur Ermittlung des betrieblichen Fortbildungsbedarfs. In: *Weber, Wolfgang (Hg.)*: Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse der betriebswirtschaftlichen Bildungsforschung. Bd. 8 Paderborn/et al. 1983, 39-52.

Birmelin, Rolf: Struktur - Prozeß - Vertrauen. Skizzen einer Organisationsentwicklung. In: *Birmelin, Rolf/et al. (Hg.)*: Erfahrungen lebendigen Lernens - Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI. Mainz 1985, 118-128.

Blanchard, Kenneth/Johnson, Spencer: Der Minuten Manager. Reinbek bei Hamburg 1985.

Bleses, Helma/et al.: Projekt 1. Das Bundespflegemodell: „Vom Mount Everest zum Siebengebirge“. In: *Bellabarba, Julia/Schnappauf, Delf (Hg.)*: Organisationsentwicklung im Krankenhaus. Göttingen 1996, 64-82.

BMW AG München, Organisationsentwicklungskreis: BMW Lernstatt. Organisationsentwicklung im Unternehmen. 2. Aufl. München 1985.

Bosch, Robert: Aufsätze, Reden und Gedanken von Robert Bosch. In: *Bosch-Schriftenreihe Folge 1*. Stuttgart 1950.

Bosch-Zünder: Gegen Stress im neuen Job. Trainingszentrum zur Lohnempfänger-Qualifizierung. Wenn zuviel Arbeit krank macht. In: *Bosch-Zünder*. Stuttgart 4/2001, 14.

Bosch-Zünder: Die Qualifizierung der Mitarbeiter vorantreiben. Arbeitsgruppen berichten über ihre Aufgaben. In: *Bosch-Zünder*. Stuttgart 5/6 2001, 13.

Boss, Jürgen S.: Lernende oder lernunwillige Organisation? Ein progressiver Anspruch und die konservative Wirklichkeit. In: *Organisationsentwicklung*. 12. Jg. Zürich 4/1993, 28-34.

Böhme, Gernot: Natur – ein Thema für die Psychologie? In: *Seel, Hans-Jürgen/et al. (Hg.)*: Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen 1993, 27-40.

Böhnisch, Wolf: Personale Widerstände bei der Durchsetzung von Innovationen. N.F. Bd. 37 Stuttgart 1979.

Bruns, Wilhelm F.: Arbeit und begreifen. In: *Rügge, Ingrid/et al.*: Arbeiten und begreifen: Neue Mensch-Maschine-Schnittstellen. Bd. 9 Münster 1998, 9-16.

Brühwiler, Herbert: Situationsklärungen. Persönlich, in Projekten, im Unterricht, in der Beratung, in der Supervision, in der Teamentwicklung, in der Kommissionsarbeit, in der Erwachsenenbildung, in der Personalentwicklung, in der Organisationsentwicklung. Opladen 1996.

Bunk, Gerhard P./et al.: Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: *MittAB*. 24. Jg. Nürnberg/et al. 1991, 365-374.

Caspar, Frank. M./Grawe, Klaus: Widerstand in der Verhaltenstherapie. In: *Petzold, Hilarion (Hg.)*: Widerstand. Ein strittiges Konzept in der Psychotherapie. Bd. 3 Paderborn 1981, 349-384.

de Bono, Edward: Das Sechsfarben-Denken. Ein neues Trainingsmodell. Düsseldorf/et al. 1987.

Doppler, Klaus: Management der Veränderung - Entwicklungen und Veränderungen erfolgreich steuern und gestalten. In: *Organisationsentwicklung*. 9. Jg. Zürich 1/1991, 18-30.

Doppler, Klaus: Kommunikation als Schlüsselfaktor der Unternehmensentwicklung. In: *Organisationsentwicklung*. 11. Jg. Zürich 3/1992, 40-56.

Dotzler, Hans-Jürgen: Marktorientierte Veränderungsprozesse durch interne Kommunikation unterstützen. Beispiel HYPO-Bank. In: *Organisationsentwicklung*. 16. Jg. Zürich 1/1997, 16-27.

Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: *Gonon, Philipp (Hg.)*: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Bd. 23 Aarau 1996, 49-57.

Duell, Werner/Frej, Felix: Arbeit gestalten – Mitarbeiter beteiligen. Eine Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung. Bd. 77 Frankfurt a.M./et al. 1986a.

Duell, Werner/Frej, Felix: Leitfaden für qualifizierende Arbeitsgestaltung. Köln 1986b.

Drumm, Hans J.: Theorie und Praxis der Personalentwicklungsplanung. In: *Kossbiel, Hugo (Hg.)*: Personalentwicklung. ZfbF-Sonderheft. Wiesbaden 14/1982, 50-63.

Eckardt, Hans-Henning: Der Begriff der Eignung in psychologischer Sicht. In: *Mit-tAB*. 12. Jg. Nürnberg/et al. 1979, 51-57.

Ehrhart, Karl J.: Nur mit begeisterten Mitarbeitern können wir Kunden begeistern - und wie verhindern wir das! In: *Organisationsentwicklung*. 13. Jg. Zürich 1/1994, 20-27.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: *Bergmann, Bärbel (Hg.)*: Kompetenzentwicklung `96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Bd. 1 Münster/et al. 1996.

Fauth-Herkner, Angela/Wiebrock, Stefanie: Modul 6: Das Steuern von Veränderungsprozessen. In: *Oechsler, Walter A. (Hg.)/et al.*: Leitfaden systematisches Beschäftigungs-Management. Hilfestellung für ein modernes Personalmanagement. Gütersloh 2001, 287-304.

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Bd. 55628 Reinbek bei Hamburg 2000.

Flohr, Bernd/Niederfeichtner, Friedrich: Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen. In: *Kossbiel, Hugo (Hg.)*: Personalentwicklung. ZfbF-Sonderheft. Wiesbaden 14/1982, 11-49.

Fredrich, Annette: Die Angst vor der Komplexität - Anspruch und Wirklichkeit systemischer Organisationsentwicklung. In: *Organisationsentwicklung*. 15. Jg. Zürich 3/1996, 54-62.

Frei, Felix./et al.: Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative. Zürich 1993.

French, Wendell L./Bell Cecil H. jr.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 4. Aufl. Bd. 486 Bern/et al. 1994.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1994.

Ganser, Renate: Integration der Mitarbeiter. Was leisten Unternehmenskultur, Führungsstil und Lernstatt? München 1988.

Gebert, Diether: Belastung und Beanspruchung in Organisationen. Ergebnisse der Streß-Forschung. Stuttgart 1981.

Gebhardt, Wilfried: Organisationsentwicklung am Scheideweg. In: *Gruppendynamik*. 20. Jg. Leverkusen 2/1989, 191-208.

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart 1998.

Gesellschaft für Organisationsentwicklung: Leitlinien der Goe. Michelsdorf o.J., 1ff., <http://www.goe.org/pdf/leitgesamt.pdf>, Stand vom 05.07.2004.

Goffmann, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Bd. 678 Frankfurt a.M. 1972.

Gonon, Philipp: Schlüsselqualifikationen kontrovers. Bd. 23 Aarau 1996.

Gorbach, Stefan/Weiskopf, Richard: Personal-Entwicklung: Von der Disziplin des Handelns zur Disziplin des Seins. In: *Laske, Stephan/Gorbach, Stefan (Hg.)*: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, 171-194.

Grap, Rolf/Gebbert, Volker: Gruppenarbeit in der Praxis. Neue Arbeitsstrukturen zwischen Anspruch und Realität. 2. Aufl. Bd. 2 Herzogenrath 1996.

Grap, Rolf: Neue Formen der Arbeitsgestaltung. Aachen 1993.

Hacker, Winfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. 2. Aufl. Bd. 20 Bern/et al. 1978.

Hacker, Winfried/Richter, Peter: Psychische Fehlbeanspruchung: Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Streß. 2. Aufl. Bd. 2 Berlin/et al. 1984.

Hacker, Winfried/Skell, Wolfgang: Lernen in der Arbeit. Berlin/et al. 1993.

Hammer, Michael/Stanton, Steven A.: Die Reengineering Revolution. Handbuch für die Praxis. Frankfurt a.M./et al. 1995.

Haufe Wirtschaftslexikon kompakt: Alle wichtigen Begriffe aus Wirtschaft, Steuern, Recht. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau 2000.

Hauser, Renate: Soziale Kompetenz trainieren. Zielorientiert kommunizieren. Regensburg/et al. 1999.

Heintel, Peter: Personalentwicklung in der Spannung von Organisation, Funktion und Person. Eine Skizze. In: *Laske, Stephan/Gorbach, Stefan (Hg.)*: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, 19-40.

Hermann, Ursula: Die Implementierung betrieblicher Rationalisierungshandlungen und der personelle Widerstand. Eine Anwendung des funktional-strukturellen Systemansatzes auf betriebswirtschaftliche Problemstellungen. Bd. 10 Göttingen 1984.

Hoppmann, Klaus: Gruppenentscheidungen in einem Wirtschaftsunternehmen. In: *Gruppendynamik*. 17. Jg. Leverkusen 2/1986, 159-167.

Hoyos, Carl G.: Die Rolle der Anforderungsanalyse im eignungsdiagnostischen Prozeß. In: *Psychologie und Praxis*. 30 Jg. 2. Aufl. N.F. Bd. 4 Götting 1986, 59-67.

Hummel, Reinhold: Lernstatt – die Grundlage des Continuous Improvement Process. In: *Zink, Klaus J. (Hg.): Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit – aus Erfahrungen lernen -. Neuwied/et al. 1995, 99-114.*

Hürter, Otto: Interventionen in Organisationen. Erfahrungen und Überlegungen zur Anwendung gruppenspezifischer Verfahren in der Organisationsentwicklung. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*. Göttingen/et al. 12/1977, 151-168.

IG Metall: Vorausschauende Personalentwicklung zur Qualifizierung von Facharbeitern für die Anforderungen der Zukunft. Ein Kooperationsprojekt von IG Metall, Bezirk Baden-Württemberg und Südwestmetall. In: *IG Metall*. Bezirksleitung Baden-Württemberg. Stuttgart 2002, 1f., <http://www.pe-kompass.de>, Eintrag vom 19.11.2002.

Jagenlauf, Arnulf. Rundschreiben 40/01. 1. Forderungen der IG Metall zu „Qualifizierung und Beteiligung“. 2. Spitzengespräch im „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ am 4. März 2001. In: *Südwestmetall*. Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V.. Stuttgart, vom 6. März 2001, 1f..

Kailer, Norbert: Entwicklungstendenzen in der Personalentwicklung. Arbeitsbericht Bochum 7/1996.

Kailer, Norbert: Vom Seminarwesen zur arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung. Problemfelder, empirische Ergebnisse, Ansatzpunkte. In: *QUEM-BULLETIN*. Berlin 2/1999.

Keller, Josef A./Novak, Felix: Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe – Praxisorientierungen – Reformideen. 6 Aufl. Freiburg im Breisgau/et al.1993.

Koeppe, Gabriele/Heberer, Juliane: Umgang mit Konflikten. In: *Grap, Rolf/Gebbert, Volker (Hg.): Gruppenarbeit in der Praxis. Neue Arbeitsstrukturen zwischen Anspruch und Realität*. 2. Aufl. Bd. 2 Herzogenrath 1996, 46-63.

Kommacher, Gottfried/Witschi, Urs: Die Praxis der systemischen Beratung. In: *Organisationsentwicklung*. 11. Jg. Zürich 2/1992, 22-33.

Kossbiel, Hugo: Personalwirtschaft. In: *Bea, Franz X./et al. (Hg.)*: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 2. Aufl. Bd. 3 Stuttgart/et al. 1985, 281-354.

Krings, Kai/Ruhnau, Jürgen: Vorgehensweisen zur Einführung von Gruppenarbeit in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: *Grap, Rolf/Gebbert, Volker (Hg.)*: Gruppenarbeit in der Praxis. Neue Arbeitsstrukturen zwischen Anspruch und Realität. 2. Aufl. Bd. 2 Herzogenrath 1996, 1-36.

Krulis-Randa, Jan S.: Einführung in die Unternehmenskultur. In: *Lattmann, Charles (Hg.)*: Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung. Heidelberg 1990, 1-20.

Kubicek, Herbert/et al.: Organisationsentwicklung: entwicklungsbedürftig und entwicklungsfähig. In: *Gruppendynamik*. 10. Jg. Stuttgart 5/1979, 297-318.

Kühl, Stefan: Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmawechsel in der Organisationsentwicklung. In: *Organisationsentwicklung*. 16. Jg. Zürich 4/1997, 4-18.

Kühlmann, Torsten M.: Technische und organisatorische Neuerungen im Erleben betroffener Arbeitnehmer. Längsschnittstudien zum Verlauf neuerungsbezogener Wahrnehmungen und Erwartungen. Stuttgart 1988.

Lappe, Lothar: Handlungstheoretische Grundlagen des Lernens in der Arbeit. In: *Forschungsinstitut für Arbeitsausbildung an der Ruhr-Universität Bochum/Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM/Qualifizierungszentrum Rheinhausen GmbH (Hg.)*: Berufsbildung zwischen Stillstand und Fortschritt. Handlungsorientierte Konzepte der Aus- und Weiterbildung auf dem Prüfstand von Theorie und Praxis. Rheinhausener Gespräche zur Theorie und Praxis der Berufsbildung. Bd. 1 Bochum 1992, 11-26.

Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In: *Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hg.)*: Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Ham-

burg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Bd. 3 Hamburg 1990, 36-55.

Laske, Stephan: Personalentwicklung als Hindernislauf: Probleme der Implementierung von Personalentwicklung. In: *Verwaltungsakademie des Bundes (Hg)*: Personalmanagement. Wien 1990, 43-52.

Lazarus, Richard S./Launier, Raymond: Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: *Nitsch, Jürgen R. (Hg.)*: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern/et al. 1981, 213-259.

Ledford, Gerald E. jr./et al.: Die Verwirklichung eines Unternehmensleitbildes. In: *Organisationsentwicklung*. 15. Jg. Zürich 1/1996, 46-60.

Lenzen, Andreas: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Mitarbeiter optimal fördern. Heidelberg 1998.

Liebel, Hermann J./Oechsler, Walter A.: Handbuch Human-Resource-Management. Wiesbaden 1994.

Lindner, Traugott/Vater, Gudrun: Organisationsentwicklung durch integrative Entscheidungen. Modell einer dreitägigen Kurzberatung. In: *Gruppendynamik*. 17. Jg. Leverkusen 2/1986, 147-157.

Mahoney, Thomas A./Weitzel, William: Management-Modelle der Effizienz von Organisationen. In: *Grochla, Erwin (Hg.)*: Elemente der organisatorischen Gestaltung. Bd. 116 Reinbek bei Hamburg 1978, 176–190.

Marr, Rainer/Stitzel, Michael: Personalwirtschaft. Ein konfliktorientierter Ansatz. München 1979.

McGrath, Joseph E.: Streß und Verhalten in Organisationen. In: *Nitsch, Jürgen R. (Hg.)*: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern/et al. 1981, 441-499.

Meier, Andreas J.: Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Beitrag personalwirtschaftlicher Beurteilungsverfahren zur Bewertung von Kompetenz

und Kompetenzentwicklung. In: *Staudt, Erich/et al.*: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002, 437-492.

Mensch und Technik - Sozialverträgliche Technikgestaltung: Innovationen im Werkzeugmaschinenbau In: *Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen*. Opladen o.J..

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *MittAB*. 7. Jg. Nürnberg/et al. 1974, 36-43.

Metall: Das Monatsmagazin. Weiterbildung: Tarifvertrag durchgesetzt. 53. Jg. Frankfurt a.M. 7/8 2001, 4f..

Metallnachrichten: Arbeitgeber wollen auch künftig alleine entscheiden. Forderungen zur Beteiligung und Qualifizierung abgelehnt! In: *Metallnachrichten*. Metallindustrie Baden-Württemberg. Stuttgart 4/2001, 1f..

Metallnachrichten: Druck bringt Bewegung - Erstmals Fortschritte bei den Verhandlungen. Aktionen lohnen, wir machen weiter! In: *Metallnachrichten*. Metallindustrie Baden-Württemberg. Stuttgart 7/2001, 1f..

Metallnachrichten: Unternehmer mauern bei den Benachteiligten! Jetzt schon 150 000 im Warnstreik. In: *Metallnachrichten*. Metallindustrie Baden-Württemberg. Stuttgart 8/2001, 1f..

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Expertenwissen und Experteninterview. In: *Hitzler, Ronald/et al. (Hg.)*: Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, 180-192.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: *Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.)*: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, 441-471.

Miller, George A./et al.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973.

Minssen, Heiner: Bd. 3: Prozesse. In: *Arbeit*. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. Opladen 1/1993, 36-52.

Moderegger, Herrmann A.: Modul 4: Entgeltmanagement. In: *Oechsler, Walter A. (Hg.)/et al.*: Leitfaden systematisches Beschäftigungs-Management. Hilfestellung für ein modernes Personalmanagement. Gütersloh 2001, 143-212.

Modrow-Thiel, Brita: Ressourcenreichtum als Voraussetzung und Folge von Lernfähigkeit. Am Beispiel von Innovationen in kleinen und mittleren Unternehmen. In: *Senghaas-Knobloch, Eva/Müller, Wilfried (Hg.)*: Arbeitsgestaltung, Technikbewertung, Zukunft. Bd. 10 Münster 1999.

Modrow-Thiel, Brita/et al.: Chancen und Barrieren menschengerechter Arbeit in Klein- und Mittelbetrieben. Eine Netzwerkanalyse betrieblicher Entscheidungen. München/et al. 1993.

Mohr, Niko/Fritsch, Robert: Zielgerichtete Kommunikation - Schlüsselfaktor erfolgreichen Veränderungsmanagements. In: *Organisationsentwicklung*. 17. Jg. Zürich 3/1998, 66-73.

Münch, Joachim: Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: *Münch, Joachim (Hg.)*: Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977.

Münch, Joachim: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: *Schlaffke, Winfried/Weiß, Reinhold (Hg.)*: Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln 1990, 141-176.

Nellessen, Lothar: Zum Erfolg der Supervision in der Industrie. In: *Fatzer, Gerhard (Hg.)*: Organisationsentwicklung und Supervision. Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Bd. 1 Köln 1996, 63-75.

Niehues, Karl: Mitarbeiter als Unternehmer: Erfolgsfaktoren am Beispiel eines mittelständischen Unternehmens. Frankfurt a.M./et al. 1994.

Oberneder, Josef: Informieren, Kommunizieren, Provozieren oder eine ganz normale Reise durch die OE-Landschaft! In: *Organisationsentwicklung*. 17. Jg. Zürich 3/1998, 22-35.

Oechsler, Walter A.: Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen. 7. Aufl. München/et al. 2000.

Oechsler, Walter A. (Hg.)/et al.: Leitfaden systematisches Beschäftigungs-Management. Hilfestellung für ein modernes Personalmanagement. Gütersloh 2001.

Oechsler, Walter A./Strohmeier, Stefan: Widersprüche und Probleme von theoretischen Ansätzen zur Personalentwicklung. Auf dem Weg zu einer Theorie der Personalentwicklung. In: *Laske, Stephan/Gorbach, Stefan (Hg.)*: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, 75-91.

Olfert, Klaus: Personalwirtschaft. Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft. 10. Aufl. Ludwigshafen (Rhein) 2003.

Pedler, Mike/et al.: Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen – Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt a.M./et al. 1994.

Piper, Hannes: Zur Entwicklung der Personalentwicklung. In: *Trigon Entwicklungsberatung*. Graz/et al. 1/1991, 2f..

Preston, Joanne C./DuToit, Louw: Macht und Politik bei Veränderungen in grossen Systemen. In: *Organisationsentwicklung*. 11. Jg. Zürich 1/1992, 38-52.

Pullig, Karl-Klaus/Mayrhofer, Wolfgang: Das Organisationsplanspiel (OPS) als Baustein von Organisations(OE-)-Prozessen. Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen mit Studenten der Betriebswirtschaftslehre. In: *Gruppendynamik*. 23. Jg. Leverkusen 1/1992, 77-96.

Randolph, Alan W.: Der Weg zum Empowerment - eine Reise mit Hindernissen. In: *Organisationsentwicklung*. 14. Jg. Zürich 4/1995, 56-69.

Reetz, Lothar: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: *Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hg.):* Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Bd. 3 Hamburg 1990, 16-35.

Zentralstelle SPP: Der Lohnempfänger im technischen Wandel. Ein Beitrag zur fachlichen Weiterbildung. Stuttgart 1979.

Rommel, Günther/et al.: Einfach Überlegen. Das Unternehmenskonzept, das die Schnellen schnell macht. Stuttgart 1993.

Rubinstein, Sergej L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. 5. Aufl. Berlin 1962.

Rubinstein, Sergej L.: Sein und Bewusstsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. 2. Aufl. Berlin 1964.

Ruschel, Adalbert: Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung. In: von *Landsberg, Georg/Weiß, Reinhold (Hg.):* Bildungscontrolling. 2. Aufl. Stuttgart 1995, 297-308.

Schneider, Ursula: Mitarbeiter-Trainings unter der Lupe. Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung. Wien 1994, 85-98.

Schneider, Ursula: Die Evolution kennt kein Subjekt: „PE“ scheint aber auf das Subjekt zu setzen. –Zu den Widersprüchen in der PE-Theorie und Praxis-. In: *Laske, Stephan/Gorbach, Stefan (Hg.):* Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, 41-60.

Schreyögg, Georg: Unternehmenstheater als Intervention. In: *Organisationsentwicklung*. 17. Jg. Zürich 1/1998, 52-59.

Schumann, Michael/et al.: Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, chemische Industrie. Berlin 1994.

Sengenberger, Werner: Zur Dynamik der Arbeitsmarktsegmentierung. In: *Brinkmann, Christian/et al. (Hg.)*: Arbeitsmarktsegmentation. Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde. BeitrAB. Nürnberg 33/1979, 1-44.

Sengenberger, Werner: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt/et al. 1987.

Senghaas-Knobloch, Eva/et al.: Zukunft der industriellen Arbeitskultur. Persönliche Sinnansprüche und Gruppenarbeit. In: *Senghaas-Knobloch, Eva/Müller, Wilfried (Hg.)*: Arbeitsgestaltung – Technikbewertung – Zukunft. Bd. 7 Münster 1996.

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 8. Aufl. Berlin 1998.

Severing, Eckart: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied/et al. 1994.

Simoleit, Jürgen/et al.: Schlüsselqualifikationen – betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte. In: *Braczyk, Hans-Joachim (Hg.)*: Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion. Bd. 1 Berlin 1991, 43-65.

Skell, Wolfgang: Psychische Handlungsregulation – Ein Theoriekonzept für berufliches Lernen. In: *Paulsen, Bent/Worschech, Franz*: Arbeitsorientierte Weiterbildung für KMU – Strategien. Konzepte. Methoden. Brüssel 1993, 259-267.

Sprenger, Reinhard K.: Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. 2. Aufl. Frankfurt a.M./et al. 2000.

Sprenger, Reinhard K.: Mythos Motivation. In: *Organisationsentwicklung*. 11. Jg. Zürich 2/1992, 4-12.

Stäbler, Samuel: Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“. Konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen. Bd. 147 Berlin 1999.

Staehe, Wolfgang H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Aufl. München 1999.

Staudt, Erich: „Die lernende Unternehmung“: Innovation zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit. In: *Staudt, Erich (Hg.)*: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Nr. 112 Bochum 1993.

Staudt, Erich: Hochqualifiziert, aber inkompetent? Der naturwissenschaftlich-technische Nachwuchs in der Krise/Das Beispiel der Chemiker. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (F.A.Z.)*. Frankfurt, vom 14. November 221/1996, 9.

Staudt, Erich: Kompetenz zur Innovation: Defizite der Forschungs-, Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. In: *Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development*. Nr. 5 Rostock 1996.

Staudt, Erich/et al.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002.

Staudt, Erich/Kley, Thomas: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiographische Studie beruflicher Innovationsprozesse. In: *Staudt, Erich (Hg.)*: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Nr. 193 Bochum 2001.

Staudt, Erich/Kottmann, Marcus: Personal(un)wesen und Innovationsfähigkeit - Plädoyer für die Etablierung und Förderung dualer Bildungstrecken auf neuem Niveau-. In: *Kriegesmann, Bernd (Hg.)*: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Nr. 200 Bochum 2002.

Staudt, Erich/Kottmann, Marcus: Wachstumsbremse hausgemacht! Fachkräftemangel als Ergebnis einer unausgewogenen Kompetenzentwicklungspolitik. In:

Franz, Otmar (Hg.): Der Generationsvertrag – Seine Bedeutung für den deutschen Mittelstand. Eschborn 2001, 25-33.

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!). Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002, 71-125.

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd: Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. Edition QUEM. Bd. 14 Münster/et al. 2002, 15-70.

Staudt, Erich/Meier, Andreas J.: Trends in der Unternehmensorganisation. In: *Bergmann, Bärbel (Hg.):* Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Bd. 1 Münster/et al. 1996.

Steinle, Claus: Organisation und Wandel. Konzepte – Mehr-Ebenen-Analyse (MEA) – Anwendungen. Bd. 12 Berlin/et al. 1985.

Stephan, Heidi: Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit. Klärung des Verhältnisses von Personalentwicklung und Entwicklung individueller Kompetenzen. In: *Staudt, Erich/et al.:* Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Edition QUEM Bd. 14 Münster/et al. 2002, 375-436.

Stiefel, Rolf Th.: Betriebliche Weiterbildung. Erfahrungen, Konzepte, Entwicklungstendenzen. Bd. 6 München 1980.

Stoffels, Hans: Umgang mit dem Widerstand. Eine anthropologische Studie zur psychotherapeutischen Praxis. Göttingen 1986.

Straka, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmungen, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: *Bosch, Gerhard (Hg.):* Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Bd. 5 Münster/et al. 2000, 15-70.

Strube, Albrecht: Bedürfnisorientierte Personalentwicklungsplanung. Ein Beitrag zur interessenausgleichsorientierten Personalplanung. Berlin 1982.

Südwestmetall: Pressemitteilung. Südwestmetall lehnt tariflichen Anspruch auf berufliche Weiterbildung ab. Arbeitgeber-Chef Dr. Zwiebelhofer: „IG-Metall-Forderungen gehen an betrieblicher Wirklichkeit vorbei“. In: *Südwestmetall*. Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V.. Stuttgart, vom 6. März 2001, 1f..

Theis, Karl-Heinz: Fehlzeiten und psychische Beschwerden. Reaktionsformen auf Belastungen im Betrieb. Spardorf 1985.

Thom, Norbert/Brölingen, Brigitte: Berufsbild des Organisators. Tätigkeiten, Bildungsmaßnahmen und Problemsituationen in einem Aufstiegsberuf. Stuttgart 1982.

Trebesch, Karsten: 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder: Würde Einigkeit stark machen? In: *Organisationsentwicklung*. 1. Jg. Zürich 2/1982, 37-62.

Ulich, Eberhard/Conrad-Betschart, Hanspeter: Anreizwirkungen von neuen Formen der Anreizgestaltung. In: *Schanz, Günther (Hg.)*: Handbuch Anreizsysteme. Stuttgart 1991, 71-89.

van Rijn, Kees: Der Umgang mit Widerstand in der Trainingsarbeit; eine andere Perspektive. In: *Gruppendynamik*. 18. Jg. Leverkusen 1/1987, 47-60.

von Eckardstein, Dudo: Entlohnung im Wandel. Zur veränderten Rolle industrieller Entlohnung in personalpolitischen Strategien. In: *ZfbF-Sonderheft*. Wiesbaden 4/1986, 50-63.

von Eckardstein, Dudo: Von der anforderungsabhängigen zur qualifikationsorientierten Entlohnung? In: *Schanz, Günther (Hg.)*: Handbuch Anreizsysteme. Stuttgart 1991, 215-232.

von *Rosenstiel, Lutz*: Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. Bd. 95 Stuttgart 1980.

von *Rosenstiel, Lutz*: Motivationsmanagement. In: *Hofmann, Michael/Baetge, Jörg (Hg.)*: Funktionale Managementlehre. Berlin/et al. 1988, 214-264.

Wächter, Hartmut/et al.: Persönlichkeitsförderliche Arbeitsgestaltung. Die Entwicklung des arbeitsanalytischen Verfahrens ATAA. München/et al. 1989.

Wächter, Hartmut: Qualifizierung in der Tätigkeit – leicht gesagt, aber wie getan? In: *Laske, Stephan/Gorbach, Stefan (Hg.)*: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, 403-407.

Weber, Wolfgang: Betriebliche Weiterbildung. Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung. N.F. Bd. 61 Stuttgart 1985.

Weber, Wolfgang G./et al.: Arbeit an CNC-Werkzeugmaschinen. Ein arbeitswissenschaftlicher Leitfaden für die Praxis. In: *Ulich, Eberhard (Hg.)*: Mensch - Technik - Organisation. Bd. 6 Zürich 1994.

Weiß, Reinhold: Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Wirtschaft und Berufserziehung. Bielefeld 2/2000.

Wiegand, Bodo: Aktivierung. Mitarbeiterpotentiale für schnelle und nachhaltige Veränderungen mobilisieren. In: *Organisationsentwicklung*. 16. Jg. Zürich 4/1997, 20-30.

Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse. München/et al. 1982.

Wohlgemuth, André C.: Organisationsentwicklung in der Praxis. „Mut zu Neuem“ als Maxime der SWISSAIR-Personalpolitik - ein Gespräch mit den Verantwortlichen. In: *Gruppendynamik*. 19. Jg. Leverkusen 2/1988, 221-230.

Wolter, Wolfgang: Strategische Organisationsentwicklung praxisnah umgesetzt. In: *Organisationsentwicklung*. 9. Jg. Zürich 3/1991, 4-17.

Womack, James P./et al.: Die zweite Revolution in der Autoindustrie: Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology. 7. Aufl. Frankfurt a.M./et al. 1992.

Zeyer, Ulrich: Implementierungsmanagement. Ein konzeptioneller Ansatz am Beispiel der Implementierung von Lean Management. München/et.al. 1996.

Zülch, Gert: Anwendung der Profilmethode bei der qualitativen Personaleinsatzplanung. In: *ZfA*. 30. Jg. Köln/et al. 4/1976, 226–233.

Anhang 1

Interview-Leitfaden:

(1.1) Nennen Sie bitte Punkte, mit denen Sie hinsichtlich Ihrer Arbeit im Unternehmen zufrieden sind.

(1.2) Womit sind Sie nicht zufrieden? Was würden Sie wie besser machen?

(2) Entspricht Ihre Arbeit Ihren Fähigkeiten und Neigungen?

++	+	-	--

Anmerkung:

(3) Wie zufrieden sind Sie mit den Möglichkeiten, die Ihnen das Unternehmen zur Weiterqualifikation bietet? Bitte denken Sie bei Ihrer Antwort an die Angebote der Werks-Schule und des innerbetrieblichen Fortbildungsprogramms.

++	+	-	--

Anmerkung:

(4) Wie sind Ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen?

++	+	-	--

Anmerkung:

Wären Sie bereit, sich für eine interessantere Tätigkeit weiterzubilden?

Ja Ja, unter Umständen Nein

Unter welchen Umständen?

(5) Sind Sie zufrieden mit Ihrer Arbeitszeitregelung?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit Sie zufrieden wären?

(6) Werden Ihnen Entscheidungen, die Sie und Ihre Werkstatt/Abteilung betreffen, ausreichend erklärt? Bitte berücksichtigen Sie bei Ihrer Antwort die Information über Infowände, Fehlerbesprechungen, Lernstattrunden, Qualitäts- und Einzelgespräche.

++	+	-	--

Anmerkung:

In welchen Situationen und in welcher Form wünschen Sie sich mehr Erklärung?

(7) Wie groß sind Ihre Möglichkeiten, Ihre Arbeit und Ihr betriebliches Umfeld zu gestalten?

++	+	-	--

Anmerkung:

In welcher Hinsicht wünschen Sie sich mehr Gestaltungsmöglichkeiten?

(8) Wie viel Anerkennung erfahren Sie für Ihre Arbeitsleistung?

++	+	-	--

Anmerkung:

Wann und in welcher Form wünschen Sie sich mehr Anerkennung?

(9) Empfinden Sie Ihre Arbeitsbedingungen als eher angenehm oder unangenehm? (Stress, Monotonie, Lärm, Geruch, Lichtverhältnisse, Optik, Schmutz, Temperatur)

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit die Arbeitsbedingungen angenehmer für Sie wären?

(10) Fühlen Sie sich eher gebraucht oder entbehrlich? (Gibt die Firma Ihnen das Gefühl, dass Sie wichtig sind?)

++	+	-	--

Anmerkung:

(11) Wie viel zwischenmenschlichen Kontakt bietet Ihnen Ihre Arbeit?

++	+	-	--

Anmerkung:

(12) Wie empfinden Sie das Arbeitsklima zwischen Ihnen und Ihren Kollegen?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit sich das Arbeitsklima zwischen Ihnen und Ihren Kollegen bessert ?

(13.1) Wie empfinden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Einsteller?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit das Verhältnis besser werden kann?

(13.2) Wie empfinden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Teamleiter?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit das Verhältnis besser werden kann?

(13.3) Wie empfinden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Fertigungs-
ordinator?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit das Verhältnis besser werden kann?

(13.4) Wie empfinden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Fertigungsgruppenleiter?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit das Verhältnis besser werden kann?

(14) Wie empfinden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Ihnen unterstellten Mitarbeitern?

++	+	-	--

Anmerkung:

Was würden Sie ändern, damit das Verhältnis besser werden kann?

(15) Ist das Unternehmen für Sie eine attraktive Firma? (im Vergleich zu anderen Firmen)

++	+	-	--

Anmerkung:

Warum ja?

Warum nein?

Was müsste das Unternehmen tun, um für Sie noch attraktiver zu sein?

Anhang 2

Ich fühle mich psychisch belastet durch

zu-	ab-	Stressoren aus den Bereichen	stark	nicht
nehmend			belastet	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitsaufgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitsmenge/Gleitzeit/Freischicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitszeit/Pause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Soziale Beziehungen zu Vorgesetzte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Soziale Beziehungen zu Kollegen/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitsplatzsicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstige: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 3

29. Oktober 2003

Liebe CIP-Verantwortlichen,

ich promoviere im Bereich der Industriesoziologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und möchte Sie bitten, folgenden Fragebogen zu beantworten. Ich habe Sie ausgewählt, da ich Ihr Unternehmen und den Bereich CIP im Rahmen meines Praktikums sowie meiner Diplomarbeit kennen gelernt habe. Die von Ihnen ausgefüllten Fragebögen werden anonym ausgewertet.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf mein Promotionsthema über Qualifikationsanforderungen bei steigender Leistungsverdichtung und -überlastung aufgrund des wirtschaftlichen bzw. technologischen Wandels sowie Möglichkeiten der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung.

Ich bitte Sie, mir den ausgefüllten Fragebogen bis zum **28. November 2003** entweder an _____ oder _____ zurückzusenden.

Bei Rückfragen können Sie mich per E-Mail oder telefonisch unter _____ erreichen. Ansprechpartner bei der _____ ist _____.

Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich im Voraus,

Simone Legenhausen

Fragenkatalog für CIP-Verantwortliche

Bitte geben Sie die jeweilige Anzahl der tätigen Mitarbeiter in Ihrem Werk an.

Angestelltenbereich	
Lohnempfängerbereich (direkte u. indirekte)	
Insgesamt	

Bitte Zutreffendes ankreuzen!

Frage 1:

Gibt es in Ihren Fertigungsgruppen regelmäßige Teamstunden?

ja

nein

Wenn ja, wie oft (monatlich, wöchentlich, o.Ä.):

Frage 2:

Welche der genannten Mitarbeitergruppen müssen in Ihrem Werk heute und in Zukunft besonders in der Weiterqualifizierung berücksichtigt werden?

	besonders wichtig	wichtig	weniger wichtig
Angestellte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
indirekte Lohnempfänger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
direkte Lohnempfänger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1 Angestellte

	besonders wichtig	wichtig	weniger wichtig
Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unter 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
über 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Indirekte Lohnempfänger

	besonders wichtig	wichtig	weniger wichtig
Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unter 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
über 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderer Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Direkte Lohnempfänger

	besonders wichtig	wichtig	weniger wichtig
Frauen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Männer	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
unter 50	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
über 50	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
anderer Nationalität	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Frage 3:

Werden die zukünftig zu erwartenden Qualifikationen in Ihrem Werk:

	steigen	gleich bleiben	zurückgehen
Angestellte	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
indirekte Lohnempfänger	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
direkte Lohnempfänger	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Wenn sie steigen, sind die Mitarbeiter in der Lage durch Ihre betriebliche Weiterbildung die zukünftigen Arbeitsanforderungen qualitativ zu erfüllen?

	ja	teilweise	nein
Angestellte	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
indirekte Lohnempfänger	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
direkte Lohnempfänger	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Wenn nein, bedeutet das, dass einige Mitarbeiter nicht mehr qualifizierbar sind?

ja	vielleicht	nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 4:

Wer stellt bei Ihnen einen Qualifikationsbedarfsplan auf? Teilen Sie bitte die Anteile entsprechend auf.

	100%	75%	50%	25%	0%
Vorgesetzte	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>				
CIP-Verantwortliche	<input type="checkbox"/>				
Weitere	<input type="checkbox"/>				

Frage 5:

Erwarten Sie in Zukunft steigende oder sinkende Fehlzeiten im Lohnempfänger- bzw. Angestelltenbereich?

	Angestellte	Lohnempfänger
steigende Fehlzeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinkende Fehlzeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie von steigenden Fehlzeiten ausgehen, glauben Sie, dass diese motivational- oder krankheitsbedingt sind? Teilen Sie bitte die Anteile entsprechend auf.

Angestellte

	100%	75%	50%	25%	0%
motivationale Fehlzeiten	<input type="text"/>				
krankheitsbedingte Fehlzeiten	<input type="text"/>				

Lohnempfänger

	100%	75%	50%	25%	0%
motivationale Fehlzeiten	<input type="text"/>				
krankheitsbedingte Fehlzeiten	<input type="text"/>				

Frage 6:

Erkennen die direkten und indirekten Lohnempfänger die Notwendigkeit von qualitativer Weiterbildung?

ja	teilweise	nein
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Wenn ja, werden die individuellen Weiterbildungswünsche berücksichtigt?

ja	teilweise	nein
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Wenn nein, wird eine von Ihnen vorgeschlagene Weiterbildungsempfehlung von den Mitarbeitern akzeptiert?

ja	teilweise	nein

Frage 7:

Welchen Beitrag leistet qualifizierte Weiterbildung in Ihrem Werk zur Lösung von Entwicklungsproblemen und zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit?

hohen Beitrag

mittleren Beitrag

geringen Beitrag

keinen Beitrag

Frage 8:

Wird das Erfordernis für Qualifizierungen bei der betrieblichen Weiterbildung frühzeitig berücksichtigt?

vollständig	teilweise	gar nicht

Frage 9:

Sind neue Formen der Arbeitsgestaltung/-organisation, neue Leitbilder, eine neue Unternehmenskultur tatsächlich in der Lage, eine neue Arbeitsmoral zu bewirken?
