

Arbeitsintegriertes Lernen - Aufgaben an Führungskräfte

Diplomarbeit

im Studiengang Pädagogik in der Fakultät
Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Verfasserin: Sabine Bescherer

Betreuer: Prof. Dr. Walter Bender

Zweitkorrektor: Prof. Dr. Jost Reischmann

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	3
1.1 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG.....	3
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	5
2 AUSGANGSPUNKTE FÜR DAS LERNEN IM ARBEITSKONTEXT	7
2.1 ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN	7
2.1.1 Begriffliche Eingrenzung	7
2.1.2 Formen arbeitsintegrierten Lernens	10
2.2 LERNKULTUR	13
2.3 ANFORDERUNGEN AN FÜHRUNGSKRÄFTE.....	16
2.3.1 Anforderungen an unmittelbare Vorgesetzte	17
2.3.2 Spezielle Anforderungen an Meister	18
3 UNTERSTÜTZUNG ARBEITSINTEGRIERTEN LERNENS DURCH FÜHRUNGSKRÄFTE.....	22
3.1 FÖRDERUNG DER LERNMOTIVATION.....	22
3.1.1 Extrinsische und intrinsische Motivation.....	23
3.1.2 Ansätze motivierten Lernens.....	24
3.1.3 Gestaltung beruflicher Motivation durch Lernumgebung.....	29
3.2 FÖRDERUNG BETRIEBLICHEN LERNENS DURCH LERNUMGEBUNGEN.....	31
3.2.1 Kognitivistisch gestaltete Lernumgebungen.....	32
3.2.2 Konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen.....	33
3.2.3 Konstruktivistischer Prozess versus zielgerichtetes Handeln	35
3.2.4 Der cognitive apprenticeship-Ansatz.....	37
4 ZUSAMMENFASSUNG DES THEORIETEILS.....	40

5 DESIGN DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG	43
5.1 ERKENNTNISINTERESSE UND FRAGESTELLUNG	43
5.2 FORSCHUNGSMETHODE UND ERHEBUNGSINSTRUMENT	44
5.3 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	47
5.4 AUSWERTUNGSDESIGN.....	48
5.5 GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG	49
6 ZUSAMMENFASSUNGEN DER INTERVIEWS	51
6.1 INTERVIEW HERR S	51
6.2 INTERVIEW HERR C.....	53
6.3 INTERVIEW HERR B	55
6.4 INTERVIEW HERR N.....	57
6.5 INTERVIEW HERR A.....	58
7 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS.....	61
7.1 AUFGABEN DER FÜHRUNGSKRÄFTE	61
7.1.1 Mitarbeitermotivation.....	61
7.1.2 Arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten	64
7.1.3 Mitarbeitergespräche	69
7.1.4 Lernkultur	71
7.1.5 Zukünftige Änderungen.....	72
7.2 FORMEN BETRIEBLICHEN LERNENS	74
7.2.1 Individuelle Maßnahmen	74
7.2.2 Maßnahmen für Gruppen.....	76
8 DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	77
9 ABSCHLUSSBETRACHTUNG	83
10 LITERATURVERZEICHNIS.....	85
11 ANHANG	97

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Der Anstoß für die erneute Aktualität des Lernen in der Arbeit ist nicht nur in pädagogischen Aspekten begründet zu sehen, sondern wird vorrangig durch wirtschaftliche und technische Bedingungen initiiert, die als eine Konsequenz moderne Konzepte wie Fraktale Fabrik, Modulare Fabrik und Lean Production forcieren (vgl. Trier 1999, S.46f.). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Produktionsprozess in kleine, übersichtliche Einheiten gliedern, sodass die Mitarbeiter mit ihren Kompetenzen als entscheidende betriebliche Ressource eine strategische Schlüsselstellung erhalten (vgl. Harteis 2000, S.209). Wissen als zentrale Ressource im Arbeitsprozess ist „Ausgangspunkt der heutigen Konjunktur von Konzepten der Integration von Arbeiten und Lernen. Die Modernisierung der betrieblichen Bildung scheint heute ausschließlich darin zu bestehen, dass man sie in die Arbeitsprozesse verlagern will“ (Severing 2002, S.17; vgl. auch Dehnbostel 1998, S.191). Mit der Verbetrieblichung der Weiterbildung ist eine neue Auffassung von beruflicher Qualifikation verbunden, die nun auf eine maßgeschneiderte berufliche Handlungskompetenz abzielt. Ein entsprechendes Bildungsverständnis ist eng und passgenau an den jeweiligen betrieblichen Anforderungen ausgerichtet (vgl. Kühnlein 1999a, S.21).

Es gibt vielfältige ökonomische und pädagogische Erklärungen, die das Aufheben getrennten Lernens und Arbeitens zumindest teilweise begründen. Direkte betriebswirtschaftliche sowie organisatorische Vorteile ergeben sich durch die Deckung des Qualifizierungsbedarfs mit einem verringerten Kosten- und Organisationsaufwand unter anderem durch nicht mehr für den Lernprozess freizustellendes Personal. Der ökonomische Nutzen tritt verstärkt hervor, wenn Führungskräfte als ohnehin schon vorhandene betriebliche Ressource (vgl. Severing 1995, S.79) arbeitsintegriertes Lernen der Mitarbeiter fördern sollen. „Unter dem Gesichtspunkt ökonomischer Rationalität ist es kein Einwand gegen derartige Rückführungen betrieblicher Bildung, daß so nicht oder nicht effektiv gelernt würde. Auch unter ungeeigneten Lernbedingungen lernt der eine oder andere etwas“ (Severing 1998, S.196). Lernen in die Arbeit integriert, ohne pädagogische Interventionen in Form einer methodisch-didaktischen Unterstützung realisieren zu wollen, bezeichnet Severing (2002) vielmehr als die Abschaffung betrieblicher Bildung anstatt von dessen Neuausrichtung (vgl. ebd., S.21).

Als pädagogische Vorteile, die sich auf die didaktischen Qualitäten des Lernens in der Arbeit beziehen, werden die Kontinuität des Lernens, die Förderung von beruflicher Handlungsfähigkeit und positive Motivationseffekte durch ein unmittelbares Erfahren des Nutzen des Gelernten sowie den möglichen Abbau von Lernbarrieren besonders bei niedrig qualifizierten, lernungewohnten Teilnehmern aufgeführt (vgl. Severing 1995, S.81). Als ein weiteres tragendes Argument wird die bessere Anwendbarkeit, d.h. der verbesserte Lerntransfer beim Einsatz von Formen arbeitsintegrierten Lernens genannt. Allerdings ist diesbezüglich darauf hinzuweisen, dass durch die Auffassung des Arbeitsortes als Lernort die Transferdistanz zwar verringert wird, aber nicht ausschließlich dadurch als gelöst einzuschätzen gilt (vgl. Mandl et al. 1994, S. 10). Nicht jede Arbeitssituation ist von sich aus gleich als lernförderlich einzustufen. Kühnlein (1999) konstatiert, dass der Arbeitsplatz, gleichgesetzt als Lernort, auch zum „Verlern-Ort“ werden kann. Verstärkt zu vermuten ist dies, je tayloristischer ein Arbeitsplatz gestaltet ist und je mehr Routinetätigkeiten den Arbeitsablauf bestimmen (vgl. ebd., S.25). Auch das Lernen am Arbeitsplatz als ein Lernen anhand von realen Problemstellungen bedarf entsprechender didaktischer Unterstützung (vgl. Mandl et al. 1995, S.18).

Lernen ohne didaktische Unterstützung geschieht für einen eng abgegrenzten Anforderungsbedarf und jeweilige Lernergebnisse sind häufig nicht weiter übertragbar. Besonders in diesem Zusammenhang ist zu ermitteln, wie arbeitsintegriertes Lernen in Betrieben Anwendung findet und ob es sich hier tatsächlich um betriebliche Weiterbildung in arbeitsintegrierter Form handelt. Inwieweit die reale Umsetzung in den Betrieben tatsächlich gestaltet wird, muss für den Einzelfall genauer überprüft werden.

Die Problemstellung vorliegender Arbeit ist unter pädagogischer bzw. andragogischer Perspektive aufzufassen und bezieht sich auf unterschiedliche Möglichkeiten arbeitsintegriertes Lernen zu fördern. Diese Ansatzpunkte werden unter der spezifischen Perspektive konkretisiert, wie der unmittelbare Vorgesetzte arbeitsintegriertes Lernen seiner Mitarbeiter unterstützen kann. Der Blickwinkel wird dazu neben motivationalen Bedingungen auf methodische und lerntheoretische Aspekte zur förderlichen Gestaltung arbeitsintegrierten Lernens gerichtet. Die Diskussion verschiedener lerntheoretischer Konzepte wird unter zwei Gesichtspunkten geführt. Zum einen ist die Frage nach dem jeweils zugrunde gelegten Transferbegriff und sich daraus ergebende Konsequenzen für arbeitsintegriertes Lernen zu stellen. Zum anderen werden aufgrund der jeweiligen Auffassung von Lernen verschiedene Konsequenzen für die Lernförderung der Mitarbeiter durch die Führungskräfte ableitbar und können orientierende Hilfestellung für eine entsprechende Mitarbeiterunterstützung liefern.

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, die Förderung arbeitsintegrierten Lernens von Mitarbeitern durch unmittelbare Vorgesetzte hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten theoretisch zu diskutieren und diese anschließend in einem empirischen Teil mit der momentanen Praxis von Führungskräften zu vergleichen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit ist es notwendig, im ersten theoretischen Abschnitt den Blick auf einzelne wesentliche Aspekte zu richten. Dazu werden zentrale und bedingende Aspekte aufgezeigt, welche die Grundlage für die weiteren Umsetzungsmöglichkeiten arbeitsintegrierten Lernens durch unmittelbare Vorgesetzte darstellen. Dabei wird nicht eine möglichst vollständige Darstellung der einzelnen Themenkomplexe angestrebt, sondern vielmehr werden bedeutende Punkte prägnant erläutert und in ihren Zusammenhängen erklärt.

Zunächst wird im ersten theoretischen Teil eine begriffliche Eingrenzung des arbeitsintegrierten Lernens vorgenommen, um anschließend die Position der Führungskräfte zu verdeutlichen. Dazu wird die Lernkultur erörtert, die das Spannungsfeld für Führungskräfte aufzeigt, indem die Führungskräfte einerseits Lernkultur mitgestalten und andererseits ebenfalls abhängiger Bestandteil dessen sind. Dem folgt die Darstellung der Anforderungen an Führungskräfte, die sich aus einer rückverlagerten Weiterbildungsverantwortung für die Mitarbeiter ergibt, bevor sich der Fokus auf mögliche Einflussbereiche der Führungskräfte zur Unterstützung arbeitsintegrierten Lernens von Mitarbeitern richtet.

Dementsprechend setzt sich der Anfang des zweiten theoretischen Teils mit Förderungsmöglichkeiten der Lern- und Arbeitsmotivation auseinander. Da arbeitsintegriertes Lernen aus pädagogischer Perspektive beleuchtet wird, erhält das vorteilige Argument eines besseren Lerntransfers an Bedeutung, welches auch häufig zur Legitimierung arbeitsintegrierten Lernens Verwendung findet. Gerade Formen arbeitsintegrierten Lernens bergen in der Praxis die Gefahr, in Form einer verkürzten „Drill- und Anlernfunktion“ (Severing 1996, S.324) praktiziert zu werden. Dafür wird die Gestaltung von Lern- oder Arbeitsumgebungen auf lerntheoretischer Ebene erörtert. Zwei lerntheoretische Konzepte, die jeweils einen unterschiedlichen Transferbegriff implizieren, werden gegenübergestellt, um daran anschließend Konsequenzen für die Aufgaben der Führungskräfte abzuleiten.

Für diese Arbeit sind zwei grundlegende Aspekte zu klären. Zum einen beziehen sich die aufgegriffenen Methoden und Lerntheorien, wenn auch im weiteren nicht mehr explizit erwähnt, häufig auf das Lernen an Arbeitsplätzen industrieller Produktion (vgl. Severing 1994, S.9; vgl. auch Schaper 1996, S.1).

Zum anderen werden die Begriffe Führungskraft und Vorgesetzter synonym und allgemein für die Vorgesetztenposition auf der untersten Managementebene verwendet. Der Begriff des Meister findet allerdings kennzeichnend und speziell für diesen einzelnen Tätigkeitsbereich Verwendung.

Der theoretischen Auseinandersetzung schließt sich ein empirischer Teil an, der diese Fragestellung anhand der individuell wahrgenommenen täglichen Arbeitstätigkeiten von Führungskräften überprüft. Neben der Erläuterung des Erkenntnisinteresses wird die Vorgehensweise ebenso ausführlich beschrieben wie der Interviewleitfaden, die Aufbereitung und die Auswertung der Interviews sowie die Anwendung relevanter Gütekriterien. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung und Interpretation der wesentlichen Aussagen der interviewten Führungskräfte. Die in dieser Analyse gewonnenen Forschungsergebnisse werden diesbezüglich zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung diskutiert und abschließend bilanzierend betrachtet.

2 Ausgangspunkte für das Lernen im Arbeitskontext

2.1 Arbeitsintegriertes Lernen

Arbeitsintegriertes Lernen ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass prozessbezogene, häufig auch als weich benannte Weiterbildungsformen zunehmend wahrgenommen werden und somit neben einer funktions- und berufsbezogene Weiterbildung, die überwiegend in seminaristischer Form vollzogen wird, Beachtung erfahren (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S.32).

2.1.1 Begriffliche Eingrenzung

In der Diskussion um Lernen in der Arbeit sind die Begriffe vielfältig. Dehnbostel (2002) zählt feststellend im Kontext der beruflichen Bildung Lernen am Arbeitsplatz, arbeitsintegriertes Lernen, Lernen in der Arbeit, arbeitsprozessorientiertes Lernen, dezentrales Lernen und arbeitsplatznahes Lernen auf (vgl. ebd., S.39; vgl. auch Trier 1999, S.52). Bei der Trendbestimmung hin zum Lernen in arbeitsintegrierter Form herrscht allgemeiner Konsens. Allerdings stellt sich arbeitsintegriertes Lernen bei genauerer Betrachtung als ein Sammelbegriff dar, der sehr verschiedenartige Maßnahmen zusammenfasst. Da Arbeiten und Lernen verstärkt ineinander übergehen und somit eine Grenzziehung erschweren (vgl. Grünewald 1998, S.24; vgl. auch Büchter/Goltz 2001, S.82; vgl. auch Baethge/Schiersmann 1998, S.32). Hinsichtlich der Definition arbeitsintegrierten Lernens sind sich namhafte Autoren einig, dass ein schlüssiges theoriegeleitetes Konzept beruhend auf einer einheitlichen Definition fehlt (vgl. Grünewald 1998, S. 8, S.18; vgl. auch Schiersmann/Remmele 2002, S.31). Dieser Standpunkt wird mit Definitionsproblemen bei der Operationalisierung konkreter Lernformen begründet, die sich derzeitig als unüberwindbar präsentieren (vgl. Severing 2002, S.18, vgl. auch Weiß 2003, S.35). Aufgrund der Schwierigkeit Arbeits- und Lernsituationen eindeutig zu bestimmen, spricht Kühnlein (1999a) von einer definitorischen Grauzone (vgl. ebd., S. 25). Die Grenze zwischen Arbeiten und Lernen bleibt wegen unterschiedlicher Ausgangspunkte unklar. Pragmatisch konstatiert Severing (2002): „Wenn Arbeiten und Lernen tatsächlich verschmelzen, dann kann es nicht mehr um die Entscheidung gehen, ob in bestimmten Maßnahmen bzw. Arbeitstätigkeiten Arbeiten oder Lernen vorherrschend sind. Das Bedürfnis nach

Scheidung beruht dann nur noch auf berufspädagogischer Nostalgie, nicht mehr auf einem Unterschied an der Sache“ (vgl. ebd., S.18).

Betrachtet man die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zum Lernen am Arbeitsplatz, so kristallisieren sich verschiedene Versuche heraus Lernen und Arbeiten zu systematisieren. Eine Möglichkeit zeigt sich hier durch die Einordnung nach der Nähe des Lernens zum Arbeitsplatz (vgl. Schiersmann/Remmele 2002, S.31).

Dehnbostel (2003) unterscheidet lernorganisatorisch drei Typen arbeitsbezogenen Lernens. Diese Unterscheidung differenziert zwischen arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernen. Beim arbeitsgebundenen Lernen stellt der Lernort den Arbeitsort dar. Bei arbeitsverbundenem Lernen sind Lern- und Arbeitsort schon nicht mehr identisch, allerdings besteht noch eine räumliche Verbindung. Arbeitsorientiertes Lernen lässt sich durch einen inhaltlichen Bezug zur Arbeit und der Trennung von Lern- und Arbeitsort charakterisieren (vgl. ebd., S.6).

Eine weitere Differenzierung des Lernens in der Arbeit bietet Severing (1994) mit der Einteilung in vier verschiedene Dimensionen an. Die Dimensionen beschreiben Lernorte, -inhalte, -zeiten und -organisation. Dieses Ordnungsschema soll dazu dienen, den Bezug von Lernen und Arbeiten nach verschiedenen Kriterien zu konkretisieren (vgl. ebd., S.26).

Die Einteilung von Severing und Dehnbostel haben einen gemeinsamen Schnittpunkt. Dieser zeigt sich in der möglichen Zuordnung der arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernformen in der Dimension Lernort.

Trotz der als Vorteil zu wertenden möglichen Kategorisierung von Lernen und Arbeiten, sind weitere definitorische Schwierigkeiten zu sehen. Für beide Klassifikationen bleibt die Frage offen, was genau als Arbeitsplatz aufzufassen ist. Begrenzt sich der Arbeitsplatz auf den individuellen Arbeitsort oder auf die ganze Abteilung? Wird kennzeichnend für den Arbeitsplatz die verbrachte Arbeitszeit herangezogen oder charakterisiert sich dieser durch den Vollzug bestimmter Tätigkeiten? (vgl. Schiersmann/Remmele 2002, S.31).

Eine weitere Möglichkeit für die Eingrenzung von Lernen und Arbeiten besteht in der Differenzierung einzelner Lernformen. Eine mögliche Unterscheidung wird in der FORCE-Untersuchung dargelegt (vgl. Grünewald/Moraal 1996, S.12). Hier werden unter anderem konventionelle Formen wie Unterweisung durch Vorgesetzte/Spezialisten, Einarbeitung bei technischen oder organisatorischen Umstellungen und Einarbeitung neuer Mitarbeiter von neueren Formen unterschieden. Die neueren Formen sind durch Austauschprogramme, Job Rotation, Lernstatt, Qualitätszirkel und

selbstgesteuertes Lernen gegeben. Die grobe Einteilung in konventionelle und neue Formen arbeitsintegrierten Lernens bietet den Vorteil zur Orientierung und liefert weitere Anhaltspunkte, wenn betrachtet werden soll, inwieweit es sich bei der Debatte um „neue Formen der Weiterbildung“ tatsächlich um neue Lernformen handelt (vgl. Grünewald 1999, S.136). Nachteilig zeigt sich hier die strikte Trennung arbeitsintegrierter Lernformen. Eine eindeutig festlegende Definition der einzelnen Lernformen ist kaum möglich (vgl. Grünewald et al. 1998, S.34). An die FORCE-Erhebung lehnen sich Grünewald et al. (1998) an. Allerdings gelangt dieser zu einer Neueinteilung der arbeitsintegrierten Lernformen und erweitert diese durch Projektarbeit und Gruppenarbeit (vgl. ebd., S.30f.). Damit entfernt er sich von der strengen Abgrenzung der verschiedenen möglichen Formen arbeitsintegrierten Lernens. Explizit wird auch auf mögliche Verbindungen zwischen den einzelnen Lernformen hingewiesen, um so der in der Praxis auftauchenden Verwobenheit gerecht zu werden. Trotz dieses Vorzugs beinhaltet auch diese Darstellung problematische Aspekte wie z.B. die „nicht ganz nachvollziehbare Zuordnung von Job Rotation zu individuellen Maßnahmen oder die generelle Verortung von Lernen mittels audiovisuellen Hilfen außerhalb des Arbeitsplatzes“ (Schiersmann/Remmele 2002, S.35). Als weitere Schwäche wurden die als beliebig operationalisiert bezeichneten Kategorien Auslandsaufenthalte, Job Rotation und Arbeitsbesprechungen aufgefasst (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S.32).

Grünewald et al. (1998) erwägen folgende Kriterien für arbeitsintegrierte Lernformen: Integration in den Arbeitsvollzug, Erfüllung impliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung und Planung (vgl. ebd., S.90). In Gegenüberstellung zu den für die betriebliche Weiterbildung aufgestellten Definitionskriterien (deutliche Unterbrechung des Arbeitsvollzugs, Vorhandensein expliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung, Planung, Organisiertheit, Systematik), geben Büchter/Goltz (2001) zwei Aspekte zu bedenken: Erstens können arbeitsintegrierte Lernformen explizite Lernziele ebenfalls umfassen. Zweitens ist zur genaueren Klärung die Definition von Planung und Organisiertheit erforderlich, um eine genaue Unterscheidung zwischen beiden markieren zu können (vgl. ebd., S.82).

Im Rahmen dieser Arbeit wird aus folgenden Gründen auf die Einteilung von Grünewald et al. (1998) zurückgegriffen:

Diskutiert wird, wie Führungskräfte arbeitsintegriertes Lernen ihrer Mitarbeiter unterstützen können. Es geht um die Betrachtung betrieblich induzierter Lernprozesse (vgl. ebd., S.35) der Mitarbeiter und den sich hier bietenden Ansatzpunkten für eine intentionale Gestaltung zur Mitarbeiterunterstützung.

Ein positiv zu wertender Aspekt ist der Einbezug von Gruppenarbeit als eine Form des arbeitsintegrierten Lernens mit dem Verweis darauf, dass diese mit den anderen Lernformen „nicht auf einer analytischen Ebene“ (vgl. ebd., S.34) liegt. Dies begründet sich darin, dass bei der Gruppenarbeit andere Lernformen wie beispielsweise Unterweisung durch den Vorgesetzte Anwendung finden.

Durch diese Festlegung wird das wechselseitige Beibringen zwischen Kollegen ausgeschlossen (vgl. Schiersmann/Remmele 2002, S.34) und in vorliegender Arbeit nicht weiter betrachtet. Zusätzlich wird durch die von Grünewald et al. (1998) vorgeschlagenen Definitionskriterien implizites Lernen nicht erfasst. Weder formalisiertes oder zum Teil nicht kommunizierte Lernprozesse werden unter arbeitsintegriertes Lernen geordnet, auch wenn diese durchaus Relevanz für den jeweiligen Qualifikationserwerb besitzen können (vgl. Büchter/Goltz 2001, S.82).

2.1.2 Formen arbeitsintegrierten Lernens

Arbeitsintegrierte Lernformen treten in der Praxis häufig ineinander verwoben auf und sind dadurch nicht isoliert überprüfbar. Trotzdem ist eine grundlegende Unterscheidung zur Orientierung hilfreich (vgl. Grünewald et al. 1998, S.38).

Bei der folgenden Erläuterung der einzelnen Lernformen wird auf deren vollständige Auflistung verzichtet. Statt dessen werden nur solche kurz skizziert, die sich für die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews als relevant erwiesen haben.

Unterweisung durch Vorgesetzte und/oder Spezialisten am Arbeitsplatz:

Bei dieser Lernform ist die Unterscheidung einer Unterweisung von einer kurzfristigen und spontanen Information oder Belehrung durch einen Vorgesetzten von Bedeutung. Als differenzierende Merkmale zur zufälligen Belehrung sind Intentionalität und vorherige Planung heranzuziehen. Häufig geschieht die Unterweisung in den Arbeitsprozess integriert (vgl. Grünewald et al. 1998, S.39f.). Sie kann am Arbeitsplatz durch die Beistelllehre realisiert werden. Gelernt wird über Beobachtung der Arbeitsabläufe und durch Erläuterungen des Tätigkeitsausführenden. Die Beistelllehre umfasst nicht nachahmendes Ausprobieren des Lernenden. Dies kann mit der Methode des Vormachens und Nachmachens miteinbezogen werden und zeigt sich formalisiert in der Vier-Stufen-Methode (vgl. Severing 1995, S.85).

Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Veränderungen:

Die Bezeichnung verweist schon darauf, dass der Ursprung des Lernens in Verbesserungen der Arbeitsorganisation und nicht in einer geplanten Weiterbildungspraxis zu sehen ist. Konsequenz hieraus ist die jeweilige Situationsbedingtheit. Dieser Lernform kommt strategische Bedeutung bei der Anpassungsqualifizierung zu. Dominierender Aspekt ist die Aufgaben- bzw. Arbeitserfüllung die Lernen in den Hintergrund rücken lassen (vgl. ebd., S.41f.).

Einarbeitung neuer Mitarbeiter:

Diese Lernform erfolgt größtenteils während des Arbeitsprozesses in individueller Form mit medialer und personaler Unterstützung. In der tatsächlichen Umsetzung zeigt sie sich oft kombiniert mit Unterweisung durch Vorgesetzte und/oder Spezialisten(vgl. ebd., S.42ff.).

Job Rotation:

Laut FORCE-Erhebung liegt bei innerbetrieblicher Rotation häufig eine schriftliche Planung vor. Arbeiten ist hier ebenfalls der dominierende Aspekt über Lernen. Einzelpersonen werden oftmals bei dieser Lernform durch Medien oder andere Personen unterstützt (vgl. ebd., S.45).

Gruppenarbeit:

Es können verschiedene Formen der Gruppenarbeit z.B. Qualitätszirkel, Projektgruppen oder teilautonome Arbeitsgruppe differenziert werden. Im Rahmen der Gruppenarbeit steht die Tatsache im Vordergrund vermehrte Lernmöglichkeiten in der Arbeit zu realisieren. Durch Aufgabenintegration soll die Komplexität der Tätigkeit und der Handlungsspielräume erweitert bzw. erhöht werden. Trier (1999) sieht das in den „Möglichkeiten, selbst zu planen, Varianten zur Lösung der Arbeitsaufgaben zu erproben, Kontrolle auszuüben, insgesamt Verantwortung für die Optimierung der Arbeit und für die Gestaltung humanverträglicher Arbeitsbedingungen zu haben“ (ebd., S.56) gegeben.

Projektgruppen:

Einmalige Aufgaben, die in der regulären Organisationsstruktur nicht hinlänglich lösbar sind, werden durch ausgewählte Personen bearbeitet, die aus den beteiligten Organisationseinheiten zusammengeführt werden. Diese zeitlich limitierte Arbeitsgruppe erhält begrenzt Weisungsbefugnis. Grundlegende Ausrichtung ist die effiziente Auftragsbearbeitung (vgl. Scholz 2000, S.623). Wieviel Entscheidungsfreiheit und Handlungsspielraum dieser Gruppenform zukommt, variiert und bleibt für den Einzelfall zu klären.

Antoni (1994, S.33) schlägt folgende Charakteristika vor:

- Einmaligkeit der Rahmenbedingungen (einmalige Aufgabenstellung),
- Zielvorgabe (durch Management),
- Zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen,
- Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben,
- Projektspezifische Organisation.

Qualitätszirkel:

Aufgrund der unterschiedlich möglichen Varianten werden in der Literatur häufig mehrere konstituierenden Merkmale angeführt. Z.B. ist diese Lernform moderiert, besteht aus wenigen Mitarbeitern, ist auf freiwilliger Basis und dient der Bearbeitung von Schwierigkeiten aus dem eigenen Tätigkeitsbereich. Ziel ist eine Erhöhung der betrieblichen Leistungsfähigkeit durch größere Einbindung der Mitarbeiter (vgl. Antoni 1994, S.29; vgl. auch Scholz 2000, 618f.).

Nach dieser kurzen Betrachtung einzelner Lernformen bleibt zu fragen, inwieweit der Arbeitsort als Lernort systematisches Lernen anhand pädagogisch-didaktischer Methoden ermöglicht (vgl. Czycholl 1992, S.25). Konkreter kann betrachtet werden, ob Formen arbeitsintegrierten Lernens basierend auf einer entsprechend gestalteten Weiterbildungskonzeption Einsatz erfahren (vgl. Goltz 1999, S.45) und im Rahmen einer förderlichen Lernkultur wahrzunehmen sind. Somit rückt die jeweilige betriebliche Lernkultur in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

2.2 Lernkultur

Um eine erfolgreiche Umsetzung arbeitsintegrierten Lernens zu ermöglichen, erhält die betriebliche Lernkultur zentrale Bedeutung. Dies zeigt sich in der Frage, ob pädagogische Voraussetzungen wie beispielsweise zeitliche Ressourcen auf lange Sicht als gegeben gelten können. Oftmals findet arbeitsintegriertes Lernen jedoch unter starkem Kosten- und Erfolgsdruck Anwendung. Begleitet wird arbeitsintegriertes Lernen von Erwartungen an eine dadurch mögliche fortwährende Leistungssteigerung der Mitarbeiter (vgl. Kühnlein 1999a, S.24). Folgerichtig bedarf die Umsetzung arbeitsintegrierter Lernformen einer genaueren Betrachtung, ob diese als Elemente einer Lernkultur gesehen und mit entsprechender Bedeutung für das Unternehmen bewertet werden können (vgl. Bergmann 1996, S.172). Kühnlein (1999a) charakterisiert die Frage nach den Lernmöglichkeiten in der Arbeit vorzugsweise als eine nach der Lernkultur (vgl. ebd., S.26). Allerdings ist der Begriff der Lernkultur nicht als eine festgelegte Kategorie zu begreifen, da er momentan in unterschiedlichen Kontexten, wie beispielsweise Schul- oder Unternehmenskultur Verwendung findet (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S.3). Vielmehr präsentiert sich dieser als ungenau und schillernd. Lernkultur erinnert an Begriffe wie Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Organisationslernen, die gleichsam charakteristisch als „Ganzheitsmetaphern“ nur vage Anhaltspunkt liefern (vgl. Arnold 2001, S.101).

Bezeichnenderweise „ist offensichtlich die Diskussion zur sich verändernden Lernkultur nicht auf kurzfristige und -schrittige Maßnahmekataloge reduzierbar, sondern umfasst einen historisch längeren Prozess der Entgrenzung des Lernens (...). Es könnte geradezu ein Merkmal der neuen Lernkultur sein, dass sie sich ständig neu hervorbringt und verändert“ (Kirchhöfer 2001, S.13).

Im Kontext der Unternehmenskultur kann die Lernkultur kritisch als Kitt zur Sicherung des Unternehmenserfolges gesehen werden. Diesbezügliche Annahme kann sein, dass das Konzept der Unternehmenskultur im Kern auf eine Steigerung der Arbeitsleistung des Mitarbeiters abzielt, indem dieser als vollständige Person einbezogen wird. Die hierfür benötigte Bereitschaft des Mitarbeiters soll über die Gefühlsebene durch Prinzipien der Vergemeinschaftung nützlich gemacht werden und zur weiteren Effektivitätssteigerung herangezogen werden (vgl. Rößer 2000, S.235f.).

Nach Sonntag (1996) kann Lernkultur als das zu pflegende Lernen innerhalb des Unternehmens aufgefasst werden. Wie diese „cultura“ gestaltet wird, zeigt sich

konstituierend in Stellenwert, Art und Weise sowie Ausmaß des Supports des Lernens (vgl. ebd., S.42f.).

Der Stellenwert der Lernkultur in der Unternehmenspolitik neben entsprechend zum Ausdruck gebrachten Leitbildern gesehen werden. Zentral ist hierbei Lernen als grundlegender strategischer Ansatzpunkt in der Unternehmenspolitik zu verankern. Geschieht dies nicht, kann das Lernen für die Arbeit reaktiv bleiben und kurzfristige Feuerwehrfunktion erhalten. Möglicherweise werden „Qualifizierungsmaßnahmen von den Beschäftigten als isolierte Akte erfahren (...). Hier dominiert auch eine eher beiläufige arbeitsintegrierte Qualifizierung, die weitgehend der Selbststeuerung der Beschäftigten überlassen ist“ (Büchter/Goltz 2001, S.89).

Als weiterer Indikator für den Stellenwert des Lernens im Betrieb können die zur Verfügung gestellten organisationalen Ressourcen gesehen werden. Eine bedeutende Ressource stellen die verfügbaren Zeitpuffer dar, die eine ermöglichende Funktion für das Lernen in der Arbeit erhalten (vgl. Bergmann 2003, S.12) und dem Mitarbeiter Handlungsspielräume ermöglichen. Der durch Lernprozesse in der Arbeit erforderliche Zeitaufwand bewirkt eine kurzfristig verringerte Arbeitsleistung, jedoch mit dem Vorteil, dass diese langfristig ansteigen kann (vgl. Trier 1999, S.51).

Zentral für Lernprozesse sind auch unterschiedliche und abwechslungsreiche Arbeitsanforderungen genauso wie die Gewährleistung von Tätigkeitsspielräumen (vgl. Bergmann 2002, S.10). Der Handlungsspielraum ist als um so geringer einzuschätzen, je stärker die Arbeitsteilung organisiert ist. Ein Konzept zur Beurteilung des Handlungsspielraumes liefert Ulrich (1984). Die Größe des Handlungsspielraums setzt sich demnach aus der Stärke der Verantwortungsteilung als Entscheidungsspielraum und der Stärke der Aufgabenteilung als Tätigkeitsspielraum zusammen (vgl. Ulrich zit.n. Severing 1994, S.175).

Kennzeichnend für eine Lernkultur kann ebenfalls der jeweilige Umgang mit Fehlern der Mitarbeiter sein. Ein förderlicher Umgang für gestaltetes Lernen in der Arbeit zeichnet sich durch die Handhabung mit Fehlern aus, indem diese als Zwischenschritt und somit als Lernergebnis gedeutet werden. In komplementärer Wirkungsweise sind negative Sanktionen bei Fehlern aufzufassen (vgl. Bergmann 2002, S.12).

Für die Lernkultur nutzbare personale Ressourcen sind in der Lernfähigkeit sowie -bereitschaft von Mitarbeitern und Führungskräften zu sehen (vgl. Sonntag 1996, S.43). Um Organisationen und somit auch Unternehmen zu betrachten, differenziert Staehle (1999) verschiedene Ebenen organisationalen Verhaltens. Die Problemstellung dieser Arbeit legt die Analyse der Lernkultur auf individueller Ebene nahe. Handeln von

Menschen in Organisationen zu erfassen, ist eine Möglichkeit Organisationen zu verstehen, da diese sich aus Menschen und ihren Handlungen zusammensetzen (vgl. Staehle 1999, S.161f.). Das Handeln von Individuen wird durch den subjektiv konstruierten Sinn geleitet, welcher sich in Wahrnehmungen, Intentionen und Werthaltungen offenbart. „Lernkulturen wandeln sich demnach nur, wenn sich die Deutungen der in ihnen arbeitenden und lebenden Menschen verändern“ (Arnold/Schüßler 1998, S.42). Menschenbilder können als stark vereinfachende Formen der Wirklichkeitskonstruktion aufgefasst werden.

Ein solches Menschenbild stellt das dualistische Menschenbild (Theorie X/Y) von McGregor (1960) dar. Die Theorie X schreibt dem Mensch eine angeborene Abneigung gegen Arbeit zu. Aufgrund dieser müssen Mitarbeiter kontrolliert und durch disziplinarische Maßnahmen zur Arbeit gezwungen werden. Der Mensch will geführt werden und Verantwortung abgeben. Gegenteilig beschreibt die Theorie Y den Menschen ohne angeborene Abneigung gegen Arbeit, da diese auch als Quelle für Erfüllung gesehen werden kann. Besteht eine Identifikation mit bestimmten Zielen, entwickelt der Mensch bzw. Mitarbeiter Eigeninitiative und Selbstbeherrschung. Der Mensch übernimmt innerhalb eines Rahmens Verantwortung (vgl. ebd., S.47ff.; vgl. auch Staehle 1999, S.192). Nach McGregor wird eine Führungskraft mit einem Menschenbild, das der Theorie X entspricht, einem Mitarbeiter keinen Handlungsspielraum einräumen und ihm Möglichkeiten zu selbstständiger und eigenverantwortlicher Arbeit entsagen. Der Anwendung des Menschenbild X durch eine Führungskraft kann eine selbsterfüllende Funktion attestiert werden, während dies bei der Anwendung Menschenbild Y nicht notwendigerweise eintritt. Die ermöglichten Handlungsspielräumen müssen nicht unbedingt vom Mitarbeiter genutzt werden (vgl. Scholz 2000, 119f.). Erwägt man die Annahme der Theorie X in ihrer Konsequenz für geforderte Handlungsspielräume und zeitliche Ressourcen, so zeichnet sich ab, dass wahrscheinlich damit durch Führungskräfte initiiertes arbeitsintegriertes Lernen als „knappe Drill- und Anlernqualifikation“ (Severing 1996, S.324) Realisierung findet.

Zu bedenken bleibt, dass betriebliche Weiterbildung, insbesondere beim arbeitsintegrierten Lernen, in selektiver Weise wirken kann und die Situation der Arbeitnehmer durch eine zunehmende Abhängigkeit von innerbetrieblichen Entscheidungen gekennzeichnet ist (vgl. Kühnlein 1999a, S.22). Diese Abhängigkeit kann sich zunehmend im Vorgesetzten personifizieren, je mehr diesem Weiterbildungsverantwortung übertragen wird. Bei dezentralisierten Formen der Weiterbildung erhält der direkte Vorgesetzte als Schnittstelle entscheidende Bedeutung. Allerdings geschieht die Steuerung der Weiterbildung bei Vorgesetzten vielfach nicht systematisch, sondern

maßgeblich personenabhängig und aus vielfältigen Motiven heraus bestimmt. Hinsichtlich der Mitarbeiterauswahl durch Vorgesetzte stellte Goltz (1999) häufig Beliebigkeit fest „bei der die subjektiven Einstellungen zur Weiterbildung und besonderen Problemsichten der Vorgesetzten einen wesentlichen Einflußfaktor bilden“ (ebd., S.40).

2.3 Anforderungen an Führungskräfte

Die Aufgaben von Führungskräften innerhalb traditioneller betrieblicher Bildungsarbeit umfassen die Mitarbeiterauswahl, -information und -motivation. Häufig zeichnet sich ein hierarchisches Verhältnis zu den Mitarbeitern ab, die mit ihrem fachlichen Wissen zum Teil unterlegen sind (vgl. Grünewald et al. 1998, S.12). Betriebliche Innovationen führen Führungskräfte stets vor die Aufgabe Mitarbeiter zu fördern (vgl. Schöffmann 1994, S.14). Dezentrale Personalentwicklungsansätze fordern die Mitarbeiterunterstützung allerdings in einer anderen Art. Hier verlagert sich die Verantwortung für die Weiterbildungspraxis zurück in die operativ tätigen Bereiche und schlägt sich gegebenenfalls auch im Führungshandeln bzw. in einem veränderten Führungsstil nieder (vgl. Grünewald et al. 1998, S.17/20).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass mit zunehmender Dezentralisierung die Tendenz zu Tage tritt, die Führungskräfte mit Aufgaben für die Weiterbildung ihre Mitarbeiter zu beauftragen (vgl. Lehner 2001, S.23; vgl. auch Schiersmann 1999, S.206).

In vorliegender Arbeit werden die Anforderungen hinsichtlich der Mitarbeiterförderung an Führungskräfte der unteren Managementebene betrachtet. Im Zentrum für den unmittelbaren Vorgesetzten, d.h. Abteilungsleiter oder Meister, steht die Forderung nach selbstständig und selbstverantwortlich handelnden Mitarbeitern die zu fördern und zu unterstützen sind. Nachfolgendes Kapitel führt entsprechende Anforderungen und sich daraus ergebende Konsequenzen aus, die gleichermaßen für die Abteilungsleiter und Meister gelten. Im Kapitel 2.3.2. werden weitere Anforderungen für Meister aufgegriffen, die sich durch die Hinwendung zu Gruppenarbeitskonzepten offenbaren.

2.3.1 Anforderungen an unmittelbare Vorgesetzte

Dezentralisierung auf Betriebsebene bewirkt in Folge davon ebenfalls eine Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortungen auf Mitarbeiterebene. Für die Mitarbeiter ist diese Entwicklung mit selbstständiger Problembearbeitung, kontinuierlichen Verbesserungsprozessen und der dadurch bedingten Selbstorganisation von Lernprozessen verbunden. Der unmittelbare Vorgesetzte erhält bei dezentralen Personalentwicklungsansätzen für die Weiterbildung der Mitarbeiter verstärkte Schlüsselfunktion (vgl. Wittwer 1982, S.67; vgl. auch Kailer 2002, S.36; vgl. auch Heberer/Grap 1995, S.109), die vorteilig fördernden oder nachteilig hemmenden Einfluss haben kann. Letzteres kann sich beispielsweise in einem erwarteten eigenen Funktionsverlust oder in allgemeinem Misstrauen gegenüber arbeitsorganisatorischen Veränderungen begründen (vgl. Frackmann 1992, S.29). Dies kann sich besonders bei Veränderungsprozessen zeigen, die der Partizipation der Mitarbeiter bedürfen.

Ob arbeitsorganisatorische Veränderungen von den Mitarbeitern getragen werden, hängt entscheidend vom wahrgenommenen Eindruck der Mitarbeiter ab, wie der Vorgesetzte Mitarbeitervorschlägen begegnet (vgl. Kühnlein 1999b, S.26). Handlungskompetenz der Mitarbeiter in unterschiedlich komplexen Situationen erfordert neben Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz (vgl. Rohs 2002, S.77; vgl. auch Lipsmeier 2000, S.177).

Handlungsspielräumen kommt eine elementare Funktion für den Erwerb und die Erhaltung von Handlungskompetenz zu. Diese den Mitarbeitern zu ermöglichen ist eine Anforderung, die sich an Führungskräfte, die Lernprozesse in der Arbeit unterstützen sollen, stellt. Zentral ist hierbei, ob Arbeitsanforderungen einen Problemgehalt offenbaren der mit Handlungsroutinen des jeweiligen Mitarbeiters nicht lösbar ist und entsprechend Lernprozesse erfordert (vgl. Trier 1999, S.56). Problemgehalt sowie Handlungsspielräume sind notwendig. Allerdings muss eine mögliche, starke Über- oder Unterforderung des Mitarbeiters (vgl. Severing 1994, S.170) verhindert werden, da sonst kein förderliches Lernen stattfinden kann oder sogar Lernhindernisse aufgebaut werden. Konsequenterweise impliziert dies ein verändertes Aufgabenverständnis der betrieblichen Vorgesetzten. „Führungskräfte sollen sich vermehrt als Berater und Unterstützer – als sog. „Coach“ – ihrer MitarbeiterInnen verstehen und ein aktives Förderverhalten in Bezug auf den notwendigen Wissens- und Kompetenzerwerb entwickeln“ (Goltz 1999, S.35; vgl. auch Grünwald et al. 1998, S.14; vgl. auch Mohr/Krauss 2004, S.33). Rohs (2002) erklärt diese Aufgabe idealerweise als durch die Führungskraft zu erfüllen, da ihr die Kompetenzen der Mitarbeiter bekannt sind und sie

gleichzeitig Einfluss auf die Arbeitssituation hat (vgl. ebd., S.83f.). Der Nutzen dabei ist, flexibel auf Probleme am Arbeitsplatz reagieren zu können. Dies ist allerdings damit verknüpft, dass die Weiterbildung des Mitarbeiters weitgehend nur aus der einseitigen Sicht des Vorgesetzten heraus entschieden wird (vgl. Wittwer 1982, S.66f.). Die Einbindung des Vorgesetzten bei Auswahl und Umsetzung arbeitsintegrierter Lernformen kann positive Aspekte mit sich bringen. Allerdings wird für den Mitarbeiter und sein betriebliches Lernen auch der Nachteil einer stärkeren Abhängigkeit vom Vorgesetzten realisiert.

Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass die Übertragung der Weiterbildungsverantwortung auf die Vorgesetzten häufig durch eine verstärkte Kostenreduktion motiviert ist. Ohnehin schon vorhandene Führungskräfte werden ökonomisch eingesetzt (vgl. Severing 1995, S.79; vgl. auch Trier 1999, S.56). Arbeitsintegriertes Lernen wird häufig von betriebswirtschaftlichen Argumenten begleitet eingeführt bzw. wiederholt aufgegriffen. Offen bleibt dabei die reale Umsetzung und die Möglichkeit, „dass es den Führungskräften nicht immer gelingt, das volle Leistungspotential ihrer Mitarbeiter zu nutzen. Gründe dafür sind Zeitdruck und Arbeitsbelastung, bürokratische Vorgaben, Beharrungstendenzen, fehlende Anreize für Innovation und Initiative sowie Angst vor Fehlern“ (Geldermann/Spieß 2001, S.61).

Für Führungskräfte offenbart sich folgende Konstellation: Zum einen sollen sie die Lernkultur transportieren (vgl. Rohs 2002, S.84) und auf unterer betrieblicher Ebene umsetzen. Zum anderen sind sie ebenfalls in betriebliche Strukturen eingebunden und möglichem erschwerenden Zeitdruck sowie hoher Arbeitsbelastung ausgesetzt. Kailer (2002) sieht die Möglichkeit eines Widerstands seitens der Führungskräfte, bei einer Rückdelegation der pädagogischen Führungsfunktion an die Vorgesetzten und spricht von einem möglichen Konfliktfeld (vgl. ebd., S.36).

2.3.2 Spezielle Anforderungen an Meister

Veränderungen in der Arbeitsorganisation können alle betrieblichen Führungsebenen umfassen und betreffen somit ebenfalls die Ebene der Meister (vgl. Antoni 1994, S.115; vgl. auch Frackmann 1998, S.111). Kühnlein (1999b) beschreibt, vor dem Hintergrund die Personalplanung und -entwicklung voranzutreiben, die veränderte Rolle des Meisters als Vorbild und Berater (vgl. ebd., S.26f.; vgl. auch Kühnlein/Paul-Kohlhoff 2001, S.273). Im Mittelpunkt seiner Aufgaben ist die Unterstützung und die Entwicklung des Personals zu sehen (Frackmann 1998, S.113; vgl. auch Severing 1994, S.197).

Entsprechend übernimmt der Meister Aufgaben der Problemlösung und der Organisation des Lernens der Mitarbeiter, während sich der vorherige Aufgabenbereich durch Überlegenheit an Fachwissen und Anweisung der Mitarbeiter auszeichnet (vgl. Debener et al. 1992, S.12). Konsequenterweise charakterisiert Antoni (1994) das frühere Berufsbild des Meisters, indem dieser seine Position und Autorität durch mehr Fachwissen, Fachkönnen und Durchsetzungsvermögen gegenüber seinen Mitarbeitern untermauert (vgl. ebd., S.117).

Für den konkreten Fall ist zu betrachten, inwieweit und wohin sich die Aufgaben der Meister verschoben haben. So zeigen Studien von Friedling/Maier zu Aufgaben von Meistern in der metallverarbeitenden Industrie, dass der Bereich der Personalführung und -entwicklung gering ausfällt, dafür die Aufgabe der Feuerwehrfunktion z.B. fehlende Teile zu beschaffen, breiten Raum erhält (vgl. Friedling/Maier zit. n. Antoni 1994, S. 118).

Die Unterscheidung verschiedener Gruppenarbeitskonzepte ist notwendig um die verschiedenen Aufgaben der Meister leichter fassen zu können. In dieser Arbeit werden teilautonome Arbeitsgruppen und Fertigungsgruppen dargelegt, um in Anlehnung an Antoni (1994, S.121ff.) die Aufgabenbereiche der Meister daran zu verdeutlichen.

Teilautonome Arbeitsgruppen sind in die gegebene Arbeitsorganisation kontinuierlich integriert. Sie setzen sich aus drei bis zehn Personen zusammen, die sich selbstregulativ, d.h. ohne formelle Führungskraft, eine in sich geschlossene Arbeitsaufgabe teilen. Entscheidendes Kennzeichen ist die durch die Gruppe übernommene Planung und Steuerung bei der Erledigung der Arbeitsaufgaben. Mit der Übernahme indirekter Aufgaben durch die Gruppenmitglieder verschieben sich die jeweiligen Führungsaufgaben stark (vgl. Antoni 1994, S.35/37). Dieses Arbeitsgruppenkonzept erfordert eine Zurücknahme hierarchischer Macht der Führungskräfte (vgl. Scholz 2000, S.618).

Das Konzept der teilautonomen Arbeitsgruppe umfasst ebenfalls Aspekte von Job Enlargement, Job Enrichment und Job Rotation. Diese können gezielt für die Qualifizierung der Mitarbeiter genutzt werden.

Dem Meister fällt die Einbindung und Abstimmung der Gruppe innerhalb der Gesamtorganisation zu. Zentral wird dadurch die Absprache bzw. der Kontakt zwischen Meister und dem jeweiligen Gruppensprecher, der die Gruppe nach innen und nach außen abstimmt.

Antoni (1994) unterscheidet fünf Funktionen des Meisters innerhalb der teilautonomen Arbeitsgruppe:

1. Zielorientierte Führung und Koordination der Gruppe:

Klare Zielsetzungen und Rückmeldungen über die Zielerreichung müssen vermittelt werden. Daneben fallen in diesen Aufgabenbereich beispielsweise noch weitere Koordinierungsaufgaben den Personaleinsatz und die betrieblichen Ressourcen betreffend (vgl. ebd., S.125ff.).

2. Stabilisierung der Rahmenbedingungen:

Die Herstellung von Produkten geschieht zunehmend durch einen rückwärts gerichteten Wertschöpfungsprozess, der sich häufig in schnell ändernden Arbeitsvorgaben manifestiert kann (vgl. Bergmann 2003, S.3). Entsprechende Bedeutung erhält die rechtzeitige Stabilisierung der Vorgaben innerhalb des Planungshorizontes für die Arbeitsgruppe.

3. Kontinuierliche Weiterentwicklung des sozio-technischen Systems:

Das technische System betrifft die Instandhaltung und Optimierung der Arbeitsmittel und der Arbeitsabläufe. Mit dem sozialen System werden Aufgaben der Mitarbeiterqualifikation z.B. durch polyvalente Qualifikation und Teamentwicklung angesprochen.

4. Mitarbeit bei Innovationen von Produkt, Technik und Arbeitsorganisation:

Durch die Entlastung von indirekten Tätigkeiten der Arbeitsregulation ist die Mitarbeit in bereichsübergreifenden Projektgruppen möglich (vgl. Antoni 1994, S.125ff.). Eine Möglichkeit Wettbewerbsvorteile zu erzielen ist über die Umsetzung von Prozessinnovationen zu erreichen (vgl. Bergmann 2003, S.8), die der Meister auffinden und unterstützen soll.

5. Personalführung:

Betrifft die einflussgebende Gestaltung bei Personalentscheidungen. Dies schließt auch ein Budget für Weiterbildung sowie die Beteiligung bei der Entlohnung mit ein (vgl. Antoni 1994, S.125ff.).

Das Konzept des Fertigungsteams ist durch die zentralen Merkmale taktgebundener Fließfertigung, d.h. kurze Takt- und Zykluszeiten, starke Repetitivität und Monotonie gekennzeichnet. Die Festlegung in der Arbeitsverrichtung wird weiter durch das Prinzip der Just-in-time-Produktion verschärft. Es wird im Team von bis zu zehn Personen

gearbeitet. Die Mitarbeiter sollen zur flexibleren Einsetzbarkeit Qualifikationen für mehrere verschiedene Arbeitsbereiche ihres Teams aufweisen. Für die Realisierung der polyvalenten Qualifizierung der Mitarbeiter dient die Anwendung einer Qualifizierungsmatrix, die die jeweilige Qualifikation, das Verhalten wie auch die Einstellung des Mitarbeiter dokumentiert und als Basis für daraus abgeleiteten Lernbedarf dient (vgl. Antoni 1994, S.131).

Ein zielgerichteter Abbau von Verschwendungen liegt dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) zugrunde, dessen Begründung sich aus permanent steigenden Rationalisierungsanforderungen und dementsprechend ausgerichteten Zielvorgaben ergibt. Die kontinuierliche Optimierung des Arbeitsprozesses durch Verbesserungsvorschläge zählt zu den Aufgaben des Mitarbeiters. Davon leitet sich die Anforderung an den Meister ab, das Einbringen von entsprechenden Verbesserungsvorschlägen der Mitarbeiter zu unterstützen. Eine zusätzlich wichtige Aufgabe des einzelnen Mitarbeiters ist die Sicherung der Produktqualität, die durch die Umsetzung der detailliert vorgeschriebenen Arbeitsabläufe eingehalten werden soll. Innerhalb der Fertigungsteams übernehmen die Meister die Rolle eines Werkstatt-Managers (vgl. ebd., S. 40).

3 Unterstützung arbeitsintegrierten Lernens durch Führungskräfte

Arbeitssituationen an sich müssen nicht immer lernförderlich sein. Wie beim Arbeiten gelernt wird, ist eine zentrale Frage der Lernmotivation wie auch der Arbeitsumgebung. Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz benötigt pädagogische Interventionen, um den Arbeitsalltag für Lernprozesse fruchtbar zu gestalten. Dafür müssen Arbeitsumgebungen zu einem gewissen Grad zu Lernumgebungen strukturiert werden (vgl. Kühnlein 1999a, S.25). Bezogen auf arbeitsintegriertes Lernen bedeutet das eine lernförderliche Arbeitsumgebung für den Arbeitsplatz zu schaffen und wird in entsprechender Weise in Kapitel 3.2. unter lerntheoretischer Perspektive diskutiert. Zudem stellt arbeitsintegriertes Lernen erhebliche Ansprüche an die Motivation der Mitarbeiter (vgl. Severing 2003, S.3). Von daher liefert die Unterstützung der Motivation und die Gestaltung der Arbeits- bzw. Lernumgebung zentrale Anstöße für Führungskräfte arbeitsintegriertes Lernen fördern zu können.

3.1 Förderung der Lernmotivation

Ob Mitarbeiter ihr Wissen und ihre Kompetenz in den Betrieb einbringen und diese permanent weiterentwickeln, ist letztendlich eine Frage der Bereitschaft d.h. der Motivation. Die Motivationsproblematik kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet und reguliert werden, z.B. strukturell durch Anreizsysteme. Im folgenden wird sie auf der Ebene der Personalführung d.h. „Führung im engeren Sinne“ diskutiert (vgl. Götz 1997, S. 14).

Die Verhaltenssteuerung von Mitarbeitern zur Erreichung bestimmter Ziele und Aufgaben erklärt Wunderer (2003) als eine zentrale und nicht-delegierbare Führungsaufgabe (vgl. ebd., S.118).

Arbeits- und Lernmotivation sind besonders bei Formen arbeitsintegrierten Lernens hochgradig verwoben, da diese genauso schwierig klar voneinander abgrenzbar sind wie Arbeiten von Lernen an sich (vgl. Kap. 2.1.1). Soll Lernen in der Arbeit unterstützt werden, so erfordert dies zugleich Motivationsförderung (vgl. Bergmann 1996, S.173). Weiter ist Motivation spezieller bei einzelnen Formen arbeitsintegrierten Lernens z.B. der Gruppenarbeit notwendig, da hier die exakte Input- und Outputleistung nicht mehr

eindeutig dem einzelnen Leistungsträger zugeordnet werden kann (vgl. Osterloh et al. 2002, S.409).

3.1.1 Extrinsische und intrinsische Motivation

Es gibt kein alleiniges Motiv, das die Reaktion der Arbeiter auf Arbeit determiniert. Anreize wirken unterschiedlich, da sie in Abhängigkeit zur Bedürfnisstruktur des jeweiligen Menschen stehen. Motivation soll greifbar gemacht werden mit gleich verwendeten Begriffen wie Wollen, Interesse oder Bedürfnis (vgl. Haberkurt 1990, S. 61).

Allgemein kann in extrinsische und intrinsische Motivation unterschieden werden. Nach welchen genauen Kriterien beide zu unterscheiden sind, gestaltet sich unterschiedlich. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es einer klaren Definition, was exakt unter der jeweiligen Motivationsform zu verstehen ist. Wegge (1998) hält fest, dass es diesbezüglich noch keine allgemeine Übereinstimmung zwischen den Forschern gibt (vgl. ebd., S.59).

Nach Deci/Ryan (1993) liegt extrinsischer Motivation eine Zweck-Mittel-Relation zugrunde. Nicht die Tätigkeit an sich führt zur Bedürfnisbefriedigung, sondern das damit erreichte Ziel d.h. das Erlangen einer von der Handlung separierbaren Konsequenz. In Gegenüberstellung charakterisiert sich die intrinsische Motivation durch die Bedürfnisbefriedigung, die sich direkt aus dem Handlungsvollzug ergibt (vgl. ebd., S.225; vgl. auch Osterloh et al. 2002, S.409). Nichtsdestotrotz können extrinsische und intrinsische Motivation nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Je nachdem wie extrinsische und intrinsische Anreize gestaltet sind, können sie sich in ihrer Wirkungsweise unterschiedlich beeinflussen. Eine einfache Gegenüberstellung extrinsischer und intrinsischer Motivation würde eine verkürzte Sicht darstellen (vgl. Prenzel et al. 2000, S.165). Die Annahme, dass die Kombination von extrinsischer und intrinsischer Motivation sich mit negativen Effekten auf die intrinsische Motivation auswirkt, bestätigt sich nicht immer. Es zeigte sich, dass „unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation eher aufrechterhalten als schwächen“ (Deci/Ryan 1993, S.226). Creß (1999) vermerkt, dass eine extrinsische Motivation schließlich doch noch vorteilhafter ist, als überhaupt nicht motiviert zu sein (vgl. ebd., S.56). Diesbezüglich kann auf Arbeitsaufgaben verwiesen werden, die von starker Monotonie und Repetitivität gekennzeichnet sind. Die Tätigkeitsausführung an sich bietet kaum Möglichkeiten intrinsisch motiviert zu sein.

Deci/Ryan (1993) stellen extrinsische und intrinsische Motivation nicht gegenüber, sondern sind der Auffassung, dass Personen das Bestreben haben, Regulationsmechanismen des sozialen Umfeldes zu verinnerlichen. Dem liegt das Bedürfnis zugrunde, sich mit anderen Personen sowie dem sozialen Umfeld verbunden wahrzunehmen (vgl. ebd., S.227). Beide Motivationsformen sind durch Prozesse der Internalisierung und Integration miteinander verknüpft, sodass externe Regulation in eine interne überführt werden kann und somit als selbstbestimmt erlebt werden kann. Verdrängungseffekte treten auf, wenn die Wirkung der extrinsischen Anreize den menschlichen Bedürfnissen nach Selbstbestimmung bzw. Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Zugehörigkeit, wie sie Deci/Ryan (1993) darstellen, entgegen stehen oder diese einschränken.

Für Führungskräfte ist daraus zu folgern, dass sie die Motivation bei ihren Mitarbeitern fördern, wenn sie diesen informierende und nicht kontrollierende Rückmeldungen über deren Arbeitsergebnisse geben. Kontrollierende Rückmeldungen schränken das Autonomieerleben ein und verstärken die Wahrnehmung von externaler Kausalität d.h. die Ergebniszuschreibung auf äußere Umstände. Komplementär dazu treten Verstärkungseffekte auf, wenn die internale Kausalitätszuschreibung der Mitarbeiter durch Rückmeldungen, die von den Mitarbeitern als informierend wahrgenommene werden, unterstützt werden und dies die intrinsische Motivation der Mitarbeiter somit fördert (vgl. Osterloh et al. 2002, S.417f.). Einem positiven Feedback durch die Führungskräfte wird dieser Effekt zugeschrieben, da es die von der agierenden Person eigene Kompetenzwahrnehmung steigert (vgl. Lewalter et al. 2000, S.159). Eine weitere Möglichkeit die internale Kausalitätszuschreibung zu fördern, kann durch Partizipation und somit durch vermehrtes Autonomieerleben der Mitarbeiter verstärkt werden (vgl. Osterloh et al. 2002, S.420).

3.1.2 Ansätze motivierten Lernens

Einen Ansatz zur Erklärung motivierten Lernens bietet die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan, die durch ihre konstruktivistische Ausrichtung am Subjekt anknüpft. Ihr Nutzen kann in ableitbaren Handlungsempfehlungen für Führungskräfte zur Förderung der Mitarbeitermotivation gesehen werden. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) zielt in ihrem Ansatz auf die motivationalen Bedingungen und Faktoren selbstbestimmten Handelns. Grundlegend für die Wirkungsweise extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation sind die angeborenen psychologischen Bedürfnisse, die die

Autoren hinsichtlich Selbstbestimmung, Kompetenzerfahrung und sozialer Zugehörigkeit konkretisieren. Kompetenzerleben zeigt sich durch das Bedürfnis einer Person, in einem bestimmten Umfeld zu wirken und sich selbst dabei subjektiv als autonom und initiativ wahrzunehmen (vgl. ebd., S.229). Der Grad an subjektiv erlebter Autonomie hängt davon ab, inwieweit sich eine Person als Verursacher ihres Handelns erlebt d.h. inwieweit sie selbst die Zielbestimmung und Umsetzung reguliert. Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit erfordert Anpassungsleistungen einer Person um Werte, Normen und Ziele einer sozialen Bezugsgruppe anzunehmen. Die Anpassungsleistung geschieht mittels Identifikation und kann als Teil des Selbst integriert werden (vgl. Krapp 1993, S.200). Somit liefert die Selbstbestimmungstheorie zahlreiche Anknüpfungspunkte, um die individuellen Handlungsziele einer Person nachvollziehen zu können. Darüber hinaus liefert sie aber noch bedeutende Hinweise für die Gestaltung einer Umgebung, die für intrinsische und extrinsische Motivation einflussgebend sind (vgl. Deci/Ryan 1993, S.229).

Führungskräfte können das Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach Autonomie ihrer Mitarbeiter durch Partizipation und Selbstorganisation im Arbeitsprozess ermöglichen. Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit kann zum einen beispielsweise durch Fairness bei Formen der Gruppenarbeit erfüllt werden (vgl. Osterloh et al. 2002, S.420). Zum anderen kann der direkte Kontakt des Mitarbeiters zur Führungskraft, die von diesem als eine wichtige Person einer Bezugsgruppe wahrgenommen werden kann, dieses Bedürfnis befriedigen. Vor diesem Hintergrund ist ein Ergebnis der Studie zu „Arbeitsplatzbedingungen und Interesse Erwachsener am berufsbezogenen selbst-gesteuerten Lernen“ von Kleinmann/Straka (1996) festzuhalten. Erlebte Arbeitsplatzbedingungen wurden in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie Deci/Ryan erhoben. Hier konnten positive Zusammenhänge zwischen den „erlebten Handlungsspielräumen am Arbeitsplatz“ und dem „Verhältnis zum Vorgesetzten“ (vgl. ebd., S.100) festgestellt werden. Dies spricht dafür, dass das Vorgesetztenverhalten, vom Mitarbeiter als Unterstützung wahrgenommen, eine einflussgebende Variable für die vom Mitarbeiter subjektiv festgestellten Handlungsspielräume darstellt und somit als Ansatzpunkt zur Förderung intrinsischer Mitarbeitermotivation zu beachten ist (vgl. ebd., S.100). Allerdings ist die Ermöglichung von Autonomie- und Kompetenzerleben genauso wie die von sozialer Zugehörigkeit als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für intrinsische Motivierung zu begreifen (vgl. Creß 1999, S.57). Führungskräfte können Mitarbeitermotivation durch die Gestaltung bestimmter Rahmenbedingungen unterstützen, jedoch nicht erzeugen (vgl. Lewalter et al. 2000, S.158).

Deci/Ryan (1993) gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen durch intrinsische Motivation oder durch integrierte Selbstregulation ermöglicht wird. Die Autoren erkennen dabei Interesse als Basis und somit als einflussgebende Variable für den Lernprozess an (vgl. ebd., S.233). Trotzdem bleibt in der Selbstbestimmungstheorie der inhaltliche Aspekt, also das Interesse unberücksichtigt (vgl. Krapp 1993, S.201). Im Rahmen betrieblicher Arbeitsabläufe birgt die fehlende Berücksichtigung von Interesse bzw. Mitarbeiterinteresse die Gefahr einer Ausrichtung auf eine allgemeine und abstrakte Motivierung. „Menschen, die in möglichst vielen Tätigkeitsbereichen mit hoher Leistungsmotivation zur Verfügung stehen, lassen sich mit geringstem Widerstand in die große Organisation der Produktion und der Dienstleistung einordnen. Und sie lassen sich fast beliebig darin verschieben“ (Schiefele 1978, S.272). Dies kann effektives Lernen vermindern, da die Berücksichtigung der Interessen notwendig erscheint, um individuelle intrinsische Motivation zu ermöglichen.

Interesse als die inhaltliche Seite der Lernmotivation wird von Krapp (1993) als Konzept beschrieben, das sich durch die besondere Verbindung einer Person zu einem Lerngegenstand auszeichnet. Diesem wird ein bestimmter Wert zugeschrieben und ist mit einer positiven emotionalen Bedeutung versehen (vgl. ebd., S.202). Interessen können zentraler Teil des individuellen Selbstkonzepts sein und erlangen dadurch für die jeweilige Person identitätsstiftende Funktion. Decken sich Lernziele mit Interessen, die Teil des individuellen Selbstkonzeptes sind, so können diese als selbstintentional erkannt werden. Motivation zeigt sich hiermit in intrinsischer Form und „der Ort der Handlungsverursachung und -kontrolle liegt im Kernbereich der eigenen Person, und man erlebt deshalb keinen Widerspruch zwischen >Wollen< und >Sollen<“ (Krapp 1993, S. 202).

Prenzel et al. (2000) erwähnen, im Rückgriff auf Deci/Ryan, die inhaltspezifische Seite von Lernmotivation mit den vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation (externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Regulation) (vgl. Creß 1999, S.57). Darauf aufbauend schlagen Prenzel et al. (2000) sechs Varianten motivierten Lernens vor. Diese lassen sich nach zwei Aspekten anordnen. Zum einen unterscheiden sie sich nach Inhalts- und Tätigkeitsanreize d.h. der jeweils subjektiv wahrgenommenen Bedeutung. Zum anderen ist die Stärke an Selbstbestimmung bzw. Fremdbestimmung ein charakteristischer Aspekt für die verschiedenen Formen der Lernmotivation:

1. Der amotivierte Lerner ist durch fehlende Lernmotivation charakterisiert, sodass bei ihm weder Selbstbestimmung noch Inhalts- und Tätigkeitsanreize gegeben sind.

2. Der externe Lerner wird durch positive und negative Sanktionen motiviert. Aufgrund der Regulierung durch Sanktionen ist dieses Lernen als größtenteils fremdbestimmt zu charakterisieren.
3. Der introjizierte Lerner hat die zu erwartenden Sanktionen verinnerlicht und lernt ohne direkten äußeren, aber aufgrund innerlich wahrgenommenen Drucks. Auch hier ist das Lernen noch als weitgehend fremdgesteuert einzuschätzen.
4. Der identifizierte Lerner lernt auf freiwilliger und selbstbestimmter Basis, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen. Subjektiv nicht als bedeutend eingeschätzte Ziele werden anderen vom Lerner als wichtig beurteilten Zielen untergeordnet.
5. Der intrinsische Lerner nimmt Inhalts- und Tätigkeitsanreize wahr und lernt dadurch größtenteils selbstbestimmt.
6. Der interessierte Lerner handelt wegen persönlich und allgemein wahrgenommenen Inhalts- und Tätigkeitsanreizen und lernt aufgrund dessen mehr als durch die aktuelle Situation benötigt. Er zeichnet sich durch Selbstbestimmung aus (vgl. ebd., S. 165f.).

Offen bleibt nun, was diese Formen der Lernmotivation mit arbeitsintegriertem Lernen zu tun haben? Je nachdem, welche Lernmotivation beim arbeitsintegrierten Lernen eines Mitarbeiters vorliegt, erzielt der Mitarbeiter unterschiedliche Lernergebnisse so wie er unterschiedliche Gefühlszustände erlebt. Fremdbestimmt motiviertes Lernen ist häufig von unangenehmen Emotionen wie Angst begleitet. Komplementär dazu ist Lernen mit hohem Selbstbestimmungsgrad und mit hohen Inhalts- und Tätigkeitsanreizen häufig mit dem Erleben angenehmer Emotionen verbunden. Für die dauerhafte Lernmotivation von Mitarbeitern ist entscheidend, dass Lernprozesse, die aufgrund der Motivierungsform mit angenehmen Gefühlen verbunden sind, ein weiterführendes Interesse an einem Lerngegenstand und ein Weiterlernen wahrscheinlicher zulassen, als Lernprozesse, die mit negativen Emotionen gekoppelt sind (vgl. Prenzel et al. 2000, S.167f.). Die intrinsische Motivation ist häufig mit positiven Emotionen verbunden und erleichtert ein Lernen, das nicht punktuell und reaktiv, sondern zur permanenten Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz genutzt werden kann. Ein anderer ableitbarer Gesichtspunkt betrifft die Lernergebnisse. Beim selbstbestimmten und motivierten Lernen wird ein höherer Lerngewinn erzielt, der sich in einer besseren Verarbeitungstiefe zeigt. Er begünstigt zusätzlich den weiteren Lerntransfer auf andere Anwendungssituationen (vgl. ebd., S.167f.).

Weitere Ansatzpunkte für die Förderung motivierten Lernens liefert die subjektwissenschaftliche Theorie von Holzkamp, die Lernen im Rahmen der eigenen Lebensinteressen erklärt und somit Interesse am jeweiligen Lerngegenstand begründet. Nach Holzkamp (1993) besitzt jeder Mensch eigene Lerninteressen und verschiedene Prämissen, die ausschlaggebend für sein Handeln sind. Menschen durchdringen die Wirklichkeit von ihrem Standpunkt aus d.h. aus eigener Perspektive und in intentionaler Hinsicht (vgl. ebd., S.21). Dieser „Subjektstandpunkt“ beschreibt die Gründe, die eine Person innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse als „Intentionalitätszentrum“ hat. Entsprechend zeigen sich Bedeutungen in dieser Lerntheorie als Ausgangspunkt für individuelles Handeln (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S.15). Holzkamp erklärt Lernhandeln als eine Form sozialen Handelns, da aus einer distanzierten Haltung heraus Alltagshandeln betrachtet wird (vgl. Ludwig 2004, S.43). Eine Person lernt, wenn sie im Handlungsvollzug durch Schwierigkeiten und Hindernisse auf eine Handlungsproblematik aufmerksam gemacht wird, d.h. eine Diskrepanzerfahrung auf der Ebene primären Handelns macht und diese durch einen Zwischenschritt oder eine Lernschleife bewältigen kann. Diese Handlungsproblematik muss durch die betroffene Person mit individuellen Lebensinteressen verbunden werden, um Lernthematiken und somit auch expansives Lernen zu ermöglichen (vgl. Faulstich 1998, S.123).

Holzkamp unterscheidet expansives Lernen von defensivem. Ein Individuum lernt expansiv, um aus subjektiven Gründen die Erweiterung der eigenen Verfügungsmöglichkeiten zu erreichen. Diese münden letztendlich in einer allgemeineren Handlungsfähigkeit und einer gesteigerten Lebensqualität. Gegenpolig dazu vollzieht sich defensives Lernen, wenn eine Lernhandlung ohne subjektive Gründe ausgeführt wird. Ziel defensiven Lernens ist es, mögliche Bedrohungen und Sanktionen abzuwehren. Defensive Lernbegründungen beziehen sich nicht auf Lernproblematiken, sondern richten sich auf die Bewältigung von Handlungsproblematiken (vgl. Holzkamp 1993, S.193). Defensive Lernbegründungen zeichnen sich durch Lernanforderungen durch Dritte aus, wie es beispielsweise im betrieblichen Kontext durch die Betriebsleitung möglich ist. Aufgrund der fehlenden subjektiven Lernproblematik sind entsprechende Lernanforderungen als äußerer Zwang und somit eher als Lernbehinderung einzustufen.

Zusätzlich spricht Holzkamp von dynamischer Selbstbehinderung. Diese tritt ein, wenn ein Individuum zwar grundsätzlich Lernen will, allerdings die mit dem Lernen verknüpften Risiken dieses Wollen teilweise rückläufig macht. Das Subjekt nutzt nicht die möglichen Handlungsräume z.B. aus Furcht einen Lernbedarf offenzulegen (vgl. Ludwig 2000, S.69f.). Überträgt man beispielsweise den Fall der dynamischen

Selbstbehinderung auf arbeitsintegriertes Lernen, so wird die Bedeutung der Lernkultur als Fehlerkultur deutlich, in der „Fehler machen erlaubt“ und dem Mitarbeiter zugestanden wird (vgl. Kap. 2.2.).

Zentrale Aspekte zur Ermöglichung von Lernbegründungen ergeben sich aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive Holzkamps für Führungskräfte. Bender (2002) konstatiert, dass es nachrangig für das Lernen einer Person ist, ob diese die inhaltliche Lernbegründung von sich selbst aus erschließt oder ob die inhaltliche Lernbegründung nachvollziehbar von einer anderen Person als wichtig und nutzbringend aufgezeigt wird (vgl. ebd., S.92). Von daher können Führungskräfte ihren Mitarbeitern Lernbegründungen für ihr Lernen in der Arbeit liefern und damit effektives Lernen fördern.

Als Folge hiervon sind für Führungskräfte die folgenden Fragen zu beantworten: Welche Bedeutung erhalten die unterschiedlichen betrieblichen Lernanforderungen im Bezug zu den individuellen Lerninteressen der Mitarbeiter? Bedeutet dieses Lernen für den Mitarbeiter eine Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten, sodass das Lernen auf einer subjektiv wahrgenommenen Lernproblematik geschehen kann und nicht auf der Überwindung einer Handlungsproblematik basiert? (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S.24).

Es hängt von den Begründungszusammenhängen ab, ob von außen gestaltete Lernbedingungen zu Lernen führen oder auch im negativen Fall unterbinden. Um das Dilemma des Lehr-Lern-Kurzschlusses zu verhindern, postuliert Holzkamp das wissenssuchende Fragen des Lernenden, der somit aktiv ist und einen nach Bedarf unterstützenden Lehrenden. Ähnlichkeit ergibt sich in diesem Punkt mit dem Konzept des „partizipativen Lernens“ von Jean Lave. Dabei realisiert sich eher statt des „Lehrer-Schüler-Verhältnisses“ ein lernförderliches „Meister-Lehrling-Verhältnis“ (vgl. Holzkamp 2004, S.34).

3.1.3 Gestaltung beruflicher Motivation durch Lernumgebung

Wie dargelegt, gibt es verschiedene Formen der Motivation, die sich unterschiedlich in Lernergebnisse niederschlagen können. Im vorhergehenden Kapitel teilweise schon ausgeführte Aspekte des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden nach Holzkamp und Deci/Ryan werden nun mit anderen Autoren weiterführend unter der Perspektive der Lernumgebung betrachtet (vgl. Prenzel et al. 2000, S.168).

Faulstich (1998) charakterisiert im Rückgriff auf Holzkamp defensive und expansive Lernarrangements. Ein Merkmal defensiver Lernarrangements ist die Trennung von

Lernen und Arbeiten. Decken sich zusätzlich Lern- und Arbeitsinhalte wenig, so kann dies leicht zu einem Bedeutungsverlust führen (vgl. ebd., S. 70ff.), der bei arbeitsintegriertem Lernen durch authentische Lernaufgaben nicht gegeben ist. Auch eine hierarchische Beziehung, die sich in der Unterlegenheit der Lernenden gegenüber den Lehrenden zeigt, ist ein Merkmal eines defensiven Lernarrangements. In diesem Kontext ist das frühere Berufsbild des Meisters zu sehen, der seine Position durch Autorität gestaltet, die auf fachlicher Überlegenheit gründet (vgl. Kap. 2.3.2). Durch einen solchen Meister wird arbeitsintegriertes Lernen bei den Mitarbeitern durch eine defensive Lernbegründung motiviert. Lernen als Training zeigt sich ohne die vermittelten Bedeutungszusammenhänge als Dressur (vgl. Faulstich 1998, S.70). Eine solche Umsetzung übertragen auf das arbeitsintegrierte Lernen entspricht dem oft angemerkten Kritikpunkt der notdürftigen Anlernqualifikation (vgl. Severing 1996, S.324). Der Aspekt eng begrenzter Lernzeiten begünstigt ebenfalls defensive Lernbegründungen. Dies ist beispielsweise bei Fertigungsteams (vgl. Kap. 2.3.2) zu erkennen, die an enge und kurze Takt- und Zykluszeiten gebunden sind.

Dagegen sind Merkmale expansiver Lernarrangements, die Verbindung von Arbeiten und Lernen, vorhandene Zeitsouveränität und Partizipation der Lernenden (vgl. Faulstich 1998, S.71). Für expansives arbeitsintegriertes Lernen müssen Zeitpuffer für Lernen bereitgestellt werden sowie Beteiligungsmöglichkeiten durch Handlungsspielräume den Mitarbeitern geschaffen werden.

Die Ausgestaltung der Umgebungen, die Personen an ihren Arbeitsplätzen erleben, sind grundlegende Bedingung für die entstehende Arbeits- und Lernmotivation. Entscheidender Einfluss kommt der Arbeitsumgebung als Lernumgebung besonders für selbstbestimmt motiviertes Lernen zu. Für die Gestaltung von Lernumgebungen erkennt Prenzel et al. (2000) sechs potentielle Einflussfaktoren für intrinsisch motiviertes und selbstbestimmtes Lernen:

1. Inhaltliche Relevanz: Vom Lernenden selbst muss die Bewertung des Lernstoffs als relevant hergestellt werden. Am einfachsten kann dies dadurch unterstützt werden, dass dem Lerner durch realitätsnahe und authentische Problemsituationen die Möglichkeit gegeben wird, selbst die Bedeutung des Lernstoffs zu erschließen.
2. Instruktionsqualität: Transparente Anweisungen und klare Ziele wirken sich förderlich auf die Motivation aus. Lernaufgaben, die über dem bewältigbaren Schwierigkeitsniveau liegen, wirken sich hinderlich auf die Motivation aus. Der

Lernende bedarf geeignete Unterstützung um mit entsprechend komplexen Problemen ohne Motivationsverluste konfrontiert werden zu können.

3. Inhaltliches Interesse beim Lehrenden: Diese können das zu Lernende als reizvoll präsentieren, indem sie beispielsweise zeigen welchen Nutzen kompetentes Handeln hat oder wo Anreize und Bedeutungen des Lerninhaltes zu sehen sind.
4. Soziale Einbindung: Der Lernende soll sich als akzeptiertes Mitglied der Gruppe fühlen. Dies kann durch einen kollegialen Umgang und eine freundliche Lernatmosphäre, die sich unter anderem durch Perspektivenübernahme, Empathie und Kooperation auszeichnen.
5. Kompetenzunterstützung: Das Kompetenzerleben ist eine Voraussetzung für selbstbestimmtes, motiviertes Lernen und kann z.B. durch Rückmeldungen und erfahrbare Zwischenziel unterstützt werden.
6. Autonomieunterstützung: Das Bedürfnis nach Autonomie kann im Lernprozess durch Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten befriedigt werden. Freiräume sind nicht mit unstrukturierten Lernsituation zu verwechseln (vgl. ebd., S.169ff).

Weitere Ansätze zur Gestaltung der Lernumgebung, nicht unter motivationaler, sondern unter lerntheoretischer Perspektive, stellt das folgende Kapitel vor.

3.2 Förderung betrieblichen Lernens durch Lernumgebungen

Bedeutend für die Integration von Lernen und Arbeiten ist nicht nur das Ausmaß, sondern besonders auch die Art und Weise (vgl. Severing 2002, S.23). Die methodische Umsetzung arbeitsintegrierten Lernens lenkt den Fokus auf die Lernprozessgestaltung und die damit verbundenen Lernkonzeptionen, die von behavioristischen über kognitivistische bis hin zu konstruktivistischen Ansätzen reichen können.

Das vorliegende Kapitel behandelt verschiedene Möglichkeiten der Lernförderung. Behavioristische Lerntheorien, die Lernen durch äußere Bedingungen zu erfassen versuchen und diese als primäre Verhaltensdeterminante sehen (vgl. Renkl 1994, S.23), werden nicht weiter behandelt. Sie sind für die Anforderungen von sich schnell wandelnden Umweltbedingungen, die eine selbstständig arbeitenden Person bedingen,

nur wenig ergiebig. Folglich wird der Schwerpunkt auf kognitive und konstruktivistische Ansätze gelegt (vgl. Sonntag 1996, S.60).

Diese zwei Positionen zur Gestaltung von Lernumgebungen werden vor- und gegenübergestellt. Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999) ordnen mehrere Lernansätze in eine kognitivistische und eine konstruktivistische Position ein, um sich „in der unübersichtlichen Menge unterschiedlicher Modelle und Ansätze für die Gestaltung von Lernumgebungen zu orientieren und ein entsprechendes Problembewusstsein“ (ebd., S.8) zu schärfen. Diese Einteilung wird nun folgenden Kapiteln zugrunde gelegt, da betriebliche Lernumgebung nach unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen strukturiert werden können.

3.2.1 Kognitivistisch gestaltete Lernumgebungen

Die Gestaltung von Lernumgebungen wird durch die zugrunde liegende Auffassung von Lernen diskutiert. Ausgangspunkt von Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999) für die Charakterisierung kognitivistische Lernumgebungen ist, dass diese Lerngegenstände systematisch und organisiert darstellen. Lernen wird als ein nach Regeln ablaufender Prozess beschrieben und kann dadurch gelenkt werden. Demzufolge sind Lernprozesse systematisch zu planen und aufzubauen. Um dies zu realisieren erhält die Instruktion zentrale Bedeutung, sodass versucht wird Lerninhalte möglichst optimal aufzubereiten und vorzugeben. Diese Vorgehensweise begründet sich in der Annahme, dass Lernen eins zu eins transportiert werden kann und somit objektive Inhalte von Lehrenden an Lernende weitergegeben werden. In der Umsetzung führt das dazu, dass der Lehrende aktiv erklärt und anleitet, während der Lernende das Dargebotene in eher passiver Haltung nachvollzieht (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.8ff.). Die übliche Vorgehensweise ist „Ganzheiten in elementare Teile zu zerlegen und dann getrennt voneinander zu vermitteln“ (ebd., S.19).

Kognitive Ansätze gehen von der Annahme aus, dass Lernen sich entsprechend als zielgerichteter Prozess gestaltet. Diesem Verständnis liegt die Vorstellung zugrunde, dass eine Zielvorstellung zur Ausrichtung und Kontrolle einer Handlung dient und in entsprechender Weise antizipiert wird. Dem Lernprozess wird das Modell der vollständigen Handlung als Ausgangspunkt zugrunde gelegt. Bedeutend ist dadurch beim Lernprozess der Vollzug jeder Phase einer Handlung, die sich im einzelnen unterteilt in Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsvollzug, Handlungskontrolle und Reflexion beschreiben lassen. Werden diese Phasen nur unvollständig oder gar nicht

ausgeführt, entwickeln sich Fehlverhaltensweisen. Der Aufbau von Handlungskompetenz wird in erster Linie durch komplexe Aufgaben ermöglicht, die eine intellektuelle Durchdringung komplexer Arbeitstätigkeit fördern (vgl. Sonntag 1996, S.61f.; vgl. auch Schaper 1996, S.2; vgl. auch Steigmaier 2000, S.52).

Als allgemeine Kritik an den kognitivistischen Positionen führen Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999) die Gestaltung des Lernprozesses als rezeptiv an, was sich für die Autoren in der ungleichen Rollenverteilung von passiv Lernendem und aktiv Lehrenden widerspiegelt (vgl. ebd., S. 18). In diesem Kontext ist ebenfalls auf motivationale Gesichtspunkte hinzuweisen. Überträgt man diese Konstellation von Lehrenden und Lernenden auf Annahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993), so kann aufgrund verringerter Selbstbestimmung mit einer eingeschränkten intrinsischen Motivation gerechnet werden (vgl. ebd., S.229f.; vgl. auch Kap. 3.1.2).

Ein weiterer problematischer Gesichtspunkt der kognitivistischen Ausrichtung ist, dass Lernen durch isolierte Lernmechanismen vollzogen werden soll. Dies impliziert bestimmte Bedingungskonstellationen, die häufig in der realen Umsetzung nicht in isolierter Form erfassbar sind (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.19), was besonders bei komplexen Arbeitstätigkeiten der Fall sein kann. Ein anderer kritizierter Aspekt betrifft den Erwerb „trägen Wissens“ (vgl. Renkl 1994, S.2). Kognitiv geprägte Instruktionen ermöglichen zwar Wissenserwerb, aber häufig nicht dessen Anwendung in realen Situationen (vgl. Sonntag 1996, S.63). Konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen setzen an diesen Kritikpunkten an und verfolgen die Frage wie der Aufbau trägen Wissen verhindert werden kann.

3.2.2 Konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen

Entsprechend steht bei konstruktivistischen Ansätzen die Frage im Mittelpunkt, wie Wissen aufgebaut wird und wie sich Wissen in Handeln niederschlägt. Der Fokus verlagert sich von der Instruktion hin zur Konstruktion des Lernenden. Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999) sprechen vom Primat der Konstruktion. Der Lehrende erhält eine reaktive Position, indem er Problemsituationen ermöglicht und bei Bedarf dem Lernenden unterstützend zur Verfügung steht. Der Lernende gestaltet aktiv den eigenen Lernprozess (vgl. ebd., S.22ff.). Das aktive Problemlösen soll zu einer besseren Anwendung des Gelernten führen (vgl. Mandl et al. 1995, S.9).

Konstruktivistisch einzuordnende Ansätze betonen Lernen als Konstruktionsleistung einer Person innerhalb eines Kontextes. Da Lernen als aktiver Aneignungs- und Konstruktionsprozess verstanden wird, können Interpretation und Repräsentation eines Gegenstandes nicht eindeutig festgelegt werden und müssen dadurch im Anwendungskontext bzw. in der jeweiligen Situation gesehen werden. So erfahren situative Merkmale wieder neue Berücksichtigung, sodass auch von situierten Lernumgebungen gesprochen wird (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.22, vgl. auch Renkl 1994, S.23; vgl. auch Mandl et al. 1995, S.5). Ansätze zur situierten Kognition stellen keine einheitliche Theorie dar, sondern setzen sich aus verschiedenen Strömungen zusammen (vgl. Renkl 1994, S.18), die allerdings ihre Gemeinsamkeit in der Forderung nach einer situierten Lernumgebung haben.

Die Annahme der Situietheit und Kontextgebundenheit von Lernprozessen spricht dafür, dass die Lernsituation der Anwendungssituation möglichst entsprechen soll und in dieser Weise auch zu arrangieren ist (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.24; vgl. auch Renkl 1994, S.26).

Übertragen auf arbeitsintegriertes Lernen kann festgehalten werden, dass das Lernen am Arbeitsplatz als die konsequenteste Realisierung des Postulates situierter Ansätze, nämlich die Generierung anwendbaren Wissen zu ermöglichen, verstanden werden kann (vgl. Mandl et al. 1994, S.4). Wichtig ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, dass durch das Zusammenlegen von Lern- und Arbeitssituation zwar die Transferdistanz verringert wird, allerdings die Transferfrage ausschließlich dadurch noch nicht als gelöst zu betrachten ist (vgl. Mandl et al. 1994, S. 10). Der zu ermöglichende Lerntransfer richtet sich nun mehr auf die Übertragung des Gelernten von einer Arbeitssituation auf eine andere Arbeitssituation (vgl. Trier 1999, S.50). Für das Lernen am Arbeitsplatz als ein Lernen an realen Problemstellungen ist ebenfalls entsprechende Förderung nötig, die unter Umständen auch durch die direkten Vorgesetzten ermöglicht werden kann. „Gerade bei Lernumgebungen, die auf situiertem Lernen basieren, ist die didaktische Einbettung wichtig“ (Mandl et al. 1995, S.18).

Situierten Lernumgebungen liegt eine indirekte Gestaltung des Lernprozesses zugrunde, die durch einen Lehrenden reguliert d.h. arrangiert und ermöglicht wird.

Folgende Anforderungen für die Lernumgebungsgestaltung sind nach Reinmann-Rothmeier et al. (1994) den Ansätzen des situierten Lernens gemeinsam (vgl. ebd., S.46ff.):

1. Authentizität der Lernumgebung: Authentische Lernumgebungen weisen die Komplexität einer realen Situation auf und verbessern somit einen möglichen Lerntransfer.
2. Situierete Anwendungskontexte: Situationen verdeutlichen dem Lernenden verschiedene Anwendungskontexte und verknüpfen somit des Gelernte mit einen umfassenderen Kontext.
3. Multiple Kontexte/Perspektiven: Damit Wissensinhalte flexibel zum Tragen kommen können, sollten diese in unterschiedlichen Kontexten oder Perspektiven dargestellt werden.
4. Sozialer Kontext: Der Wissenserwerb wird gemeinschaftlich durch Lernende untereinander und auch durch Experten gestaltet. Gleichzeitig werden hierdurch soziale und kommunikative Fertigkeiten gefördert.

Als problematisch sind bezüglich konstruktiven Lernarrangements Schwierigkeiten bei der empirischen Belegung zu nennen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.32f.; vgl. auch Mandl et al. 1994, S. 14). Als fragwürdig können sich gegebenenfalls die entsprechenden Freiräume zeigen, die den Lehrenden aufgrund der konstruktivistischen Ausrichtung zukommen. Dies kann im negativen Fall hin zu Beliebigkeit und Ineffektivität bei der Gestaltung von Lernarrangements führen (vgl. Mandl et al. 1995, S.19). Auf der Seite der Lernenden kann es aufgrund ungünstiger Lernbedingungen und bei fehlender Unterstützung zu Überforderung kommen. Daneben wurde für die praktische Umsetzung deutlich, dass entsprechend gestaltetes Lernen sehr zeitaufwendig ist (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.34).

3.2.3 Konstruktivistischer Prozess versus zielgerichtetes Handeln

Beiden Auffassungen liegen hinsichtlich des Wissenserwerbs unterschiedliche Lernmetaphern zugrunde. Die kognitivistische stellt sich als Wissenstransport vom Lehrenden zum Lernenden dar, im Gegensatz zum konstruktivistischen Standpunkt, der die Lernmetapher als selbstgesteuerte Wissenskonstruktion erklärt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S.197). Damit zeigt sich Wissen als individuell und vom

sozialen Kontext abhängig. Im kognitivistischen Kontext wird dagegen Wissen als geschlossenes Wissenssystem aufgefasst und ist entsprechend in Teile gliederbar (vgl. Dehnbostel 1998, S.184). Analog dazu gestalten sich der Wissensaufbau und die -nutzung der Ansätze verschieden. Wissen im Sinne der handlungstheoretischen Position erhält direkte regulative Funktion, sodass Regeln herangezogen werden und zur besseren Verhaltenssteuerung dienen (vgl. Schaper 1996, S.4). Entsprechend erfolgt Lernen größtenteils systematisch gegliedert. Das Lernen gestaltet sich für den Lernenden überwiegend rezeptiv (vgl. Dehnbostel 1998, S.184). In Gegenüberstellung dazu dient Wissen nach konstruktivistischer Auffassung zum Verständnis und der Deutung von Situationen. Konsequenterweise wird dem Verständnis von Situationen innerhalb des Lernprozesses Raum gegeben (vgl. Schaper 1996, S.4). D.h. Lernen ist ein aktiver, sich konstruierender Prozess, der sich situativ gestaltet (vgl. Dehnbostel 1998, S.184).

Nach dem handlungstheoretischen Ansatz sollte die Lernumgebung möglichst die gleichen Anforderungen widerspiegeln, die ebenfalls die spätere Aufgabenstellung erfordert. Transfer wird nach dem Ähnlichkeitsprinzip ermöglicht. Die konstruktivistische Gestaltung der Lernumgebung impliziert ein verändertes Transferverständnis. „Entscheidend ist vielmehr, ob und welche Anwendungsbedingungen für das Wissen im Lernfeld konstruiert wurden. Je vielfältiger und problemorientierter die Lernumgebungen gestaltet werden, umso besser gelingt eine Wissensanwendung in anderen Kontexten“ (Schaper 1996, S.5).

Für die Anforderungen an Führungskräfte lassen sich aus den verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen unterschiedliche Konsequenzen ableiten. Im Gegensatz zum konstruktivistisch orientierten Lehrenden, hat der Lehrende nach handlungstheoretischem Kontext eine klare Zielsetzung d.h. Sollvorstellung des Lernergebnisses und richtet dementsprechend seine Interventionen aus. „Der Lehrende leitet an, macht vor, erklärt; der Lernende macht nach, nimmt auf“ (Dehnbostel 1998, S.184). Der konstruktivistisch ausgelegte Lehrende unterstützt den Aufbau neuer und vielfältiger Sichtweisen und Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Schaper 1996, S.4). Er wird zum Berater und unterstützt den aktiven selbstgesteuerten Lerner bei der Lernprozessgestaltung (vgl. Dehnbostel 1998, S. 184).

Aus der Gegenüberstellung der lerntheoretischen Konzeptionen werden unterschiedliche Positionen und daraus folgende Konsequenzen deutlich. Reinmann-Rothmeier et al. (1994) schlagen Kriterien für die Gestaltung von Lernumgebungen vor, die einer ersten Orientierung dienen können. Ein wesentlich zu beachtender Aspekt sind die jeweilig vorhandenen Lernvoraussetzungen, sodass sich bei schon viel vorhandenem

Grund- und Expertenwissen eine konstruktivistisch arrangierte Lernumgebung als zu aufwendig und damit unökonomisch zeigen kann. Zeichnen sich die Lernvoraussetzungen dagegen durch kaum vorhandenes Wissen aus, so kann die konstruktivistische Ausrichtung durch einen besser möglichen Lerntransfer und eine flexiblere Nutzung des Wissens als günstiger erscheinen. Entscheidend für die Gestaltung der Lernumgebung sind somit auch die benötigten Ressourcen, die von einer konstruktivistischen Ermöglichung des Lernens deutlich mehr in Anspruch genommen werden (vgl. ebd., S.44f.).

Allerdings scheint eine strikte Trennung beider Lernkonzeptionen für die Praxis aufgrund der in Kapitel 3.2.1 und Kapitel 3.2.2 aufgeführten jeweiligen Nachteile als nicht unbedingt sinnvoll. Günstiger ist es, anhand konkreter Situationen die jeweiligen Lernumgebungen individuell zu gestalten (vgl. Schaper 1996, S.6). Eine Möglichkeit die Vorteile kognitivistischer sowie konstruktivistischer Gestaltungsanforderungen zu nutzen, bietet der cognitive apprenticeship-Ansatz, da dieser Instruktion und Konstruktion integriert (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S.38).

3.2.4 Der cognitive apprenticeship-Ansatz

Baitsch (1998) konstatiert, dass der eigentliche Vermittlungsprozess zwischen der Arbeitsorganisation und der Kompetenz bisher nur wenig Beachtung erfahren hat und verweist diesbezüglich auf Aussagen des cognitive apprenticeship-Ansatzes. Dieser Ansatz bezieht sich auf Lernprozesse, die als solche explizit wahrgenommen werden (vgl. ebd., S.299).

Collins et al. (1989) beschäftigten sich mit der Frage, wie Expertise entwickelt wird. Die Autoren differenzieren Expertenwissen in explizierbares Gegenstandswissen und implizites strategisches Wissen (vgl. Beitinger/Mandl 1992, S.15; vgl. auch Sonntag/Schaper 1999, S.218). „Dieses implizite Wissen lässt sich nur sehr schwer außerhalb von authentischen Problemsituationen explizieren“ (ebd., S.15). Um Handlungskompetenz aufzubauen, empfiehlt sich die Vermittlung impliziten strategischen Wissens im situierten Kontext.

Hierzu bietet der cognitive apprenticeship-Ansatz anwendungsorientierte Vermittlungsprinzipien, wie sie auch in der traditionellen Handwerkslehre zu finden sind und können zur Gestaltung von Lernumgebungen dienen (vgl. Mandl et al. 1995, S.11; vgl. auch Straka/Macke 2002, S.121). Anleitung ist neben den anderen Methoden, ein

zentrales Prinzip dieses Ansatzes. Im Mittelpunkt dieses Ansatz sind insgesamt sechs Methoden zu sehen. Den drei zuerst genannten Methoden dienen Artikulation, Reflexion und Exploration zur Unterstützung (vgl. Collins et al. 1989, S.480ff.; vgl. auch Reinmann-Rothmeier et al. 1994, S.50ff.).

Modeling:

Durch das vormachende Aufgabenbewältigen eines Experten, werden innere Prozesse und Aktivitäten für den Lernenden beobachtbar. Der Lernende kann die Vorgehensweise eines Experten kognitiv modellieren.

Coaching:

Dies beschreibt das Anleiten des Lernenden, um ihn bei der Aufgabenbearbeitung an die Leistungen eines Experten heranzuführen. Es erfordert eine aufmerksame Beobachtung des Lernenden und wird durch Hinweise, Rückmeldungen oder Vorführungen, wenn der Lernende nicht mehr weiterkommt oder gezielt Hilfe sucht, unterstützt. Fading löst mit zunehmender Handlungsfähigkeit des Lernenden das unterstützende Coaching ab. Ziel des Fadings ist die schrittweise Verringerung von Hilfestellungen, um damit dem Lernenden möglichst viel Verantwortung zukommen zu lassen.

Scaffolding:

Diese Hilfestellung richtet sich auf die strukturierte Unterstützung des Lernenden bei der Aufgabenbewältigung. Dem Lernenden werden z.B. Tips gegeben oder Teilaufgaben abgenommen. Genauso wie schon beim Coaching wird diese Unterstützung mit zunehmenden Fortschritt des Lernenden zurückgenommen.

Artikulation:

Durch Artikulation soll Wissen, Denken und Problemlösen explizit gemacht werden. Um dies zu bewirken muss der Lernende sich beim Problemlösen selbst beobachten und sein Vorgehen beim Problemlösen in eigenen Worten fassen.

Reflexion:

Der Lernende soll durch das Nachdenken über seinen Lernprozess und durch den Vergleich seiner Leistungen mit anderen Lösungsmöglichkeiten sein Gelerntes strukturieren und mit weiteren Konzepten verknüpfen.

Exploration

Exploration setzt ein, wenn das Fading vollständig umgesetzt ist. Dazu können verschiedene Methoden und Strategien zur Aufgabenbewältigung ausprobiert und beobachtet werden. Für die eigenständige Problemlösung werden besonders Erkundungs- und Lernstrategien benötigt und erprobt.

Das Lernen in realen Aufgabenkonstellationen nach dem cognitive apprenticeship-Ansatz unterstützt die intrinsische Motivation des Lernenden, da diesem Sinn und Nutzen des zu Lernenden unmittelbar vor Augen geführt wird. „In general, the methods of modeling-coaching-fading, insofar as they promote acquisition of integrated skills in the service of a coherent overall activity, are supportive of intrinsic motivation. But equally important is that students attempt to carry out realistic tasks in the spirit and for the purposes that characterize adult expert practice” (Collins et al. 1989, S.489).

Neben der möglichen positiven motivationalen Wirkung, bleibt nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998) festzuhalten, dass durch die Anwendung des cognitive apprenticeship-Ansatzes die Meister-Lehrlingsbeziehung Aufwertung erfährt (vgl. ebd., S.202). Es kann sich um die „Renaissance klassischer, vorbildorientierter Führungsrollen“ (Sattelberger 1994, S.226) handeln.

Wie schon angedeutet, zeigen sich im cognitive apprenticeship-Ansatz Vermittlungsprinzipien wie sie schon in der traditionellen Handwerkslehre anzutreffen sind. Schaper (1996) stellt in logischer Konsequenz die Frage nach den konkreten Unterschieden beider Ansätze.

Als gemeinsames Ziel wird bei beiden die Vermittlung von Expertise und Handlungsfähigkeit verstanden. Allerdings umfasst die konstruktivistische Ausrichtung mit dem cognitive apprenticeship-Ansatz zwei zusätzliche Aspekte: Zum einen die Enkulturation des Lernenden und zum anderen den Aufbau metakognitiver Kompetenzen (vgl. ebd., S.3f.).

4 Zusammenfassung des Theorieteils

In Anlehnung an Grünewald et al. (1998) werden im Rahmen dieser Arbeit betrieblich induzierte Lernprozesse durch verschiedene Formen arbeitsintegrierten Lernens betrachtet. Entscheidend ist hierbei, wie Führungskräfte arbeitsintegriertes Lernen ihrer Mitarbeiter unterstützen können.

Anhand der Unterteilung arbeitsintegrierter Lernformen nach Grünewald et al. (1998), werden einzelne erläutert, auch wenn diese in der Praxis häufig ineinander verwoben sind und somit nicht isoliert einzuordnen sind (vgl. Kap. 2.1).

Zentral für das Lernen im Arbeitskontext ist es, inwieweit die Lernkultur in einem Betrieb gepflegt wird, also inwieweit Ressourcen für die Realisierung zur Verfügung stehen und somit einen entsprechenden Stellenwert des Lernens kennzeichnen.

Als personelle Ressourcen können Führungskräften des unteren Managements herangezogen werden, die dann auch unter ökonomischem Aspekt kostensparend eingesetzt werden können. Ob und inwieweit diese allerdings in lernförderlicher Weise arbeitsintegriertes Lernen unterstützen können, ist neben den unterschiedlich betrieblich gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten auch unmittelbar an die Person der Führungskraft und damit an dessen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gebunden. Die Art und Weise des arbeitsintegrierten Lernens wird für den Mitarbeiter durch das Denken des unmittelbar Vorgesetzten entscheidend mitgeprägt, da dieser auf individueller Ebene die Lernkultur mitgestaltet. Menschenbilder der Führungskräfte erhalten hier orientierende Funktionen (vgl. Kap. 2.2).

Da Arbeitssituationen nicht unbedingt von sich aus lernförderlich für Mitarbeiter sind, ist das Lernen in der Arbeitssituation gezielt zu unterstützen. Der unmittelbare Vorgesetzte erhält mit zunehmender Rückverlagerung von Weiterbildungsverantwortung für die Mitarbeiter auch eine verstärkte Schlüsselfunktion.

Eine direkte Anforderung an Führungskräfte ergibt sich in dezentralen Weiterbildungskonzeptionen aus dem Bedarf an handlungskompetenten Mitarbeitern, die sich an schnell wandelnden Umweltbedingungen anpassen können und damit verbundene komplexe Arbeitsbedingungen bewältigen können. Diese Aufgabe erfordert einen Vorgesetzten, der durch sein Führungsverhalten den Wissens- und Kompetenzerwerb der Mitarbeiter ermöglicht und unterstützt (vgl. Kap. 2.3).

Für Führungskräfte zeigen sich zwei mögliche Einflussbereiche. Der Erste ergibt sich aus der Förderung der Arbeits- bzw. der Lernmotivation von Mitarbeitern.

Arbeitsintegriertes Lernen stellt bedeutende Anforderungen an die Mitarbeitermotivation, sodass die Förderung dieser eine zentrale Anforderung an Führungskräfte darstellt. Die Förderung intrinsischer Motivation ist bedeutend, da hierdurch effizienteres und beständigeres arbeitsintegriertes Lernen der Mitarbeiter gestützt werden kann (vgl. Kap. 3.1.1).

Zentrale Folgerungen für den direkten Vorgesetzten sind aus den Aussagen der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) zu ziehen. Die Arbeitssituation der Mitarbeiter ist in der Weise zu arrangieren, dass sie die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit ermöglichen. Eine aus den Annahmen von Holzkamp (1993) zu schließende Konsequenz ist, dass die Führungskräfte ihren Mitarbeitern inhaltliche Lernbegründungen anbieten können, um deren arbeitsintegriertes Lernen in expansiver Weise zu fördern. Dem geht allerdings die Bedingung voraus, dass die Führungskraft selbst Lernproblematiken bei den Mitarbeitern wahrnimmt, um überhaupt in förderlicher Weise reagieren zu können (vgl. Kap. 3.1.2).

Mit der Diskussion zu verschiedenen einzelnen Formen arbeitsintegrierten Lernens (vgl. Kap. 2.1) ist die konkrete methodische Umsetzung in Arbeitsumgebungen angesprochen. Als zweiten möglichen Einflussbereich für Führungskräfte zeigt sich die mögliche Gestaltung der Arbeitsumgebung als Lernumgebung. Hierzu liefert eine Erörterung auf lerntheoretischer Ebene weitere Anknüpfungspunkte für Lernunterstützung durch Führungskräfte. Kognitivistisch gestaltete Lernumgebungen beschreiben den Lernprozess als nach Regeln ablaufend, sodass dieser geplant und gelenkt werden kann (vgl. Kap. 3.2.1).

Für Führungskräfte lässt sich ableiten, dass an einer klaren Zielsetzung, also einer Sollvorstellung des Lernergebnisses die jeweiligen Interventionen in Form von Anleiten, Vormachen und Erklären auszurichten sind (vgl. Kap. 3.2.3). Konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen erklären das Lernen als Aneignungs- und Konstruktionsleistung einer Person innerhalb eines Kontextes. Entsprechend kann die Interpretation und Repräsentation eines Gegenstandes nicht eindeutig festgelegt werden und muss im Anwendungskontext wahrgenommen werden (vgl. Kap. 3.2.2). Diesen Lernumgebungen liegt eine indirekte Gestaltung des Lernens zugrunde. In Folge dessen arrangiert und unterstützt die Führungskraft aktives selbstgesteuertes Lernen bei den Mitarbeitern (vgl. Kap. 3.2.3).

Als wesentlich festzuhalten bleibt für die vorliegende Arbeit, dass Führungskräfte arbeitsintegriertes Lernen nur unterstützen und fördern können. Dies gründet darin,

dass die Motivation der Mitarbeiter durch Führungskräfte nicht erzeugt werden kann. Genauso ist dies für die Gestaltung der Arbeitsumgebung als Lernumgebung aufzufassen. Lernprozesse können durch Führungskräften nur als günstig arrangiert werden. Dies liegt in der ursächlichen Struktur von Lernen begründet. Lernprozesse müssen stets vom Lernenden selbst vollzogen werden. Entsprechend müssen sich Führungskräfte von „Machbarkeitsillusionen“ trennen und bei Zugrundelegung von konstruktivistischen Annahmen eine „Ermöglichungsstruktur“ von Lernprozessen zulassen (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S.10). Bei dieser Aufgabe ist allerdings auch die spezielle Situation von Führungskräften zu beachten. Einerseits sollen sie zwar eine förderliche Lernkultur transportieren und gestalten. Andererseits aber sind sie auch als Bestandteil der jeweiligen betrieblichen Lernkultur eben von dieser abhängig (vgl. Kap. 2.2; vgl. Kap. 2.3.1).

5 Design der qualitativen Untersuchung

5.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde als erstes das Verständnis von arbeitsintegriertem Lernen dargelegt. Bedeutend ist, dass es sich um „betrieblich induzierte Lernprozesse“ (Grünwald et al. 1998, S.35) handelt. In dieser Untersuchung werden betrieblich induzierte Lernprozesse eingegrenzt unter dem Fokus betrachtet, welche Förderungsmöglichkeiten sich für das Lernen der Mitarbeiter durch Führungskräfte ergeben. Dies legt nahe, arbeitsintegriertes Lernen als durch Führungskräfte geplante Prozesse und umgesetzte Lernarrangements in den Blick zu nehmen. Dabei ist von Interesse, ob und wie die Führungskräfte Lernprozesse ihrer Mitarbeiter wahrnehmen. Inwieweit sie ihre Aufgabe durch punktuelle Intervention oder mit langfristiger Perspektive und systematisch geplant realisieren.

Ein Mischverhältnis und nicht die Beschränkung beispielweise auf Meister wurde gewählt, um Aufgaben der Führungskräfte und damit verbunden die eingesetzten Formen arbeitsintegriertes Lernens nicht eingeschränkt auf einen bestimmten Bereich zu betrachten. Schließlich ist es bei der Betrachtung arbeitsintegrierten Lernens unter anderem die Frage, ob es sich um „eine Umetikettierung zwar schon lange gebräuchlicher, aber bislang außerhalb des Scheinwerferlichts existierender Lernformen [handelt; Anm. d. V.]? Haben diese vermeintlich neuen Formen überhaupt formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen abgelöst (die es, etwa im Produktionsbereich, ohnehin nie in größerem Ausmaß gegeben hat)?“ (Schiersmann/Remmele 2002, S.8).

Im Kapitel 3.1 dieser Arbeit wurden die Bedingungen und die Unterstützung von Lernmotivation als Bedingung des arbeitsintegrierten Lernens diskutiert, da mit dieser Einflussmöglichkeit Führungskräfte die Qualität des Lernens der Mitarbeiter fördern können. In dieser Untersuchung interessiert das bisherige Vorgehen der Führungskräfte zur Mitarbeitermotivierung, speziell aber auch die bewusst eingesetzten unterschiedlichen Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation bei neuen und lernträchtigen Arbeitsaufgaben.

Ein weiterer möglicher Einflussbereich ergibt sich für Führungskräfte durch die Gestaltung der Arbeitsumgebung als Lernumgebung. Im Kapitel 3.2 wurden die von der Gestaltung der Lernumgebung abhängigen unterschiedlichen Auffassungen von

Lernen dargelegt. Dieser Aspekt soll durch das Verständnis und die Auffassung der Führungskräfte über Lernen der Mitarbeiter fokussiert werden.

Im qualitativen Teil dieser Arbeit wird untersucht wie diese Anforderungen von den Führungskräften wahrgenommen und bewertet werden. Es geht um ein genaueres Verständnis der Bedingungen, Chancen und Grenzen der Umsetzung arbeitsintegrierten Lernens der Mitarbeiter durch die direkten Vorgesetzten. Somit war die zentrale Fragestellung der Untersuchung, inwieweit Führungskräfte ihre Mitarbeiter beim arbeitsintegrierten Lernen unterstützen. Weitere detailliertere Fragen waren:

Nehmen Führungskräfte Lernen ihre Mitarbeiter in der Arbeit wahr?

Wie unterstützen Führungskräfte ihre Mitarbeiter?

Welche Lernformen werden durch die Führungskräfte eingesetzt?

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Lernen von Mitarbeitern?

Welches Verständnis haben Führungskräfte zum Lernen im Arbeitsprozess?

Erkennen die Führungskräfte Aufgaben, die veränderte und gegebenenfalls neue Anforderungen an sie stellen?

Lernen braucht Abstand zum Arbeitsgeschehen genauso wie die Abwesenheit von Handlungsdruck nötig ist. Mit dieser Problematik wird die Frage nach der Qualität des Lernens im Arbeitskontext gestellt (vgl. Schiersmann/Remmele 2002, S.7; vgl. auch Bender 2004, S.1). Eine Möglichkeit für Führungskräfte, Reflexivität aufgrund einer größeren Distanz zum Geschehen zu arrangieren, können diese in ihrer Aufgabe Mitarbeitergespräche zu führen wahrnehmen. Aufgrund dessen wurden den Führungskräften auch speziell Fragen zu Mitarbeitergesprächen gestellt.

5.2 Forschungsmethode und Erhebungsinstrument

Im Rahmen dieser Arbeit ist die Erfassung subjektiver Bedeutungen wesentlich. Dies begründet sich auf dem Einfluss subjektiver Theorien, die handlungssteuernde Funktion übernehmen. „Eine solche Funktion kommt objektiven Theorien in der Regel nicht zu. Wenn diese handlungswirksam werden sollen, müssen sie vom Handelnden als subjektive Theorien übernommen werden“ (Dann 1983, S.83). In diesem Sinne stellen sich Beobachtungsverfahren als ungünstig dar, da bestenfalls nur indirekt auf die subjektiven Bedeutungen geschlossen werden können. „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen“ (Mayring 2002, S.66).

Einige Forschungsmethoden gestatten es, den Gegenstand auf sprachlicher Basis zu erfassen. Befragungstechniken ermöglichen Aufschluss über subjektive Auslegungen zu erhalten (vgl. Bortz/Döring 1995, S.308).

Mit diesem Ziel fällt die Entscheidung zugunsten des qualitativen Interviews aus, das im Gegensatz zu einem Fragebogen, den Vorteil bietet, flexibel Informationen ermitteln zu können. „Die Aufgabe, eine Person zum Erzählen zu bringen, ist Kern verschiedener Interviewtechniken“ (Flick 1995, S.156). Es werden hierzu vielfältige Methoden genutzt, die Flick (1991) nach dem Kriterium der Strukturierung durch das Subjekt und durch den Forscher differenziert (vgl. ebd., S.157f.). Das narrative Interview wird größtenteils durch das Subjekt strukturiert, da der Interviewer sich größtenteils bis auf einen anfänglichen Erzählimpuls zurückzieht. Problemzentrierte Interviews, auch teilweise als Leitfadeninterview oder teilstandardisiertes Interview benannt, zeichnen sich durch eine partielle Strukturierung durch Subjekt und Forscher aus (vgl. Flick 1991, S.158). Mayring (2002) ordnet „alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung“ (ebd., S.67) unter diesen Begriff.

In dieser Arbeit wurde sich zum Vorteil eines problemzentrierten Interviews entschieden und damit die Datensammlung teilweise durch die Interviewerin und teilweise durch den Interviewten strukturiert. Bedeutende Aspekte wurden im Interviewleitfaden zusammengestellt, welcher dadurch eine Vorstrukturierung des Gesprächs darstellt.

Zwei zentrale Vorteile werden mit dieser Interviewform vereint: Zum einen wird das freie Erzählen des Interviewten ermöglicht und zum anderen gleichzeitig die Fokussierung ausgewählter Aspekte durch die Interviewerin nicht ausgeschlossen. Dieser mögliche Spielraum gestattet eine einfühlsame Unterstützung der Interviewerin genauso wie das Einbringen von Ad-hoc-Fragen. An geeigneter Stelle kann nach weiterführenden vergangenen Beispielen und konkreten Situationen gefragt werden (vgl. König/Volmer 1994, S.83f.). Der Entwurf des Interviewleitfadens wurde mit verschiedenen Personen hinsichtlich Verständlichkeit und Aufbau diskutiert und im Anschluss daran wiederholt verändert.

Zum Abschluss des Interviews wurde den Befragten die Möglichkeit zur Ergänzungen der angesprochenen Themen gegeben.

Interviewleitfaden

Fokussierende Fragen im Gesprächsverlauf/wenn sinnvoll und passend

Können Sie das an einem konkreten Beispiel (Gegenbeispiel) verdeutlichen?
Erinnern Sie sich an eine bestimmte Situation in der das besonders klar wurde?

1. Formen des Lernens

Erzählen Sie, wann haben Sie einem Mitarbeiter das letzte Mal etwas gezeigt, erklärt?
Kommt das häufiger vor? Ist das eine typische Form der Unterstützung, oder eher selten?
Ist das eher an den Arbeitsprozess angepasst oder ein besonderer, geplanter Termin?

2. Bedingungen des Lernens der Mitarbeiter

Gibt es z.B. Projektgruppen/Arbeitsgruppen? Wenn ja, wie funktionieren die?
Gibt es Unterstützung/Anleitung bei den Gruppen?
Lernen ihre Mitarbeiter alleine? Wenn ja, wie zeigt sich das?
Gibt es verschiedene Möglichkeiten zu lernen, aus denen die Mitarbeiter wählen können?

3. Unterstützung der Mitarbeiter beim Lernen

Was machen Sie, wenn Sie merken, dass ein Mitarbeiter seine Aufgaben „nicht so ganz“ erledigt?
Denken Sie an einen konkreten Fall bei dem etwas Neues eingeführt wurde: Wie lief das ab?
Wie wird Lernen in Gang gesetzt?
Setzen Sie Lernbereitschaft einfach voraus oder tun sie etwas dafür?
Wie reagieren ihre Mitarbeiter, wenn „Neues“ auftritt bzw. gelernt werden soll?
Wo sehen Sie denn ihre Aufgabe, wenn es um Neuerungen geht?

4. Kontakt/Kommunikation zwischen Mitarbeitern und Führungskräften

Fragen Mitarbeiter bei Ihnen nach, wenn neue Aufgaben anstehen?
Was wollen oder brauchen ihre Mitarbeiter von Ihnen?
Sind Mitarbeitergespräche eingeführt? Wie führen Sie die?
Wenn nein: Ist denn schon etwas Konkretes für die Durchführung geplant?
Worin sehen Sie den Nutzen von Mitarbeitergesprächen?

5. Eigene Veränderungswünsche/Weiterbildungsbedarf der Führungskräfte

Jetzt mal ganz konkret zum Projekt: Hat sich für Sie etwas verändert, nachdem sie nun z.B. den Ordner durchgesehen haben?
Was denken Sie: Wird sich etwas in Ihrer Tätigkeit verändern?
Wenn etwas bei ihrer Tätigkeit zu ändern wäre, was wäre das dann?

6. Abschlussfrage: Offen Gebliebenes

Wenn Sie noch mal kurz über das Interviews nachdenken: Fällt Ihnen noch etwas ein, was bisher nicht angesprochen wurde und Ihnen wichtig ist?

5.3 Durchführung der Interviews

Zentrale Fragestellung der Untersuchung war, inwieweit Führungskräfte ihre Mitarbeiter beim Lernen unterstützen. Dabei wurde der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf die unmittelbaren Vorgesetzten von Mitarbeitern gerichtet, also auf Führungskräfte der unteren Managementebene.

Als Interviewpartner ausgewählt wurden Führungskräfte, die mit ihrem Betrieb am Modellprojekt „FILIP - Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung“ teilnahmen. Annahme der Forscherin hierbei war, dass diese durch die Einbindung in das Modellprojekt sensibilisiert für Lernprozesse ihrer Mitarbeiter sind und sich bereits auch thematisch mit Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozess auseinandersetzen.

Durchführungsträger des Modellversuchs FILIP ist das Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH. Die Laufzeit erstreckt sich vom 01. August 2003 bis zum 31. Juli 2007. Sechs mittelständische Unternehmen werden im Raum Oberbayern sowie Bodensee-Oberschwaben durch FILIP begleitet.

Wissen als bedeutende Ressource im Arbeitsprozess ist Ausgangspunkt für die Frage, wie Führungskräfte der unteren Managementebene dieses und somit Lernprozesse fördern können. Im Modellversuch FILIP wird ein „Beratungs- und Unterstützungskonzept für Führungskräfte entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt“ (Mohr/Krauss 2005, S.145). Zentrales Anliegen ist neben anderen Aspekten die notwendig werdende Mitarbeiterqualifizierung im Arbeitsprozess zu realisieren. Dazu werden Führungskräfte bei der Unterstützung ihrer Mitarbeiter für deren Kompetenzentwicklung begleitet. Um dies zu ermöglichen, finden zum einen mehrere Workshops direkt in den Betrieben statt. Zum anderen dient als Hilfsmittel für Führungskräfte ein Ordner, der verschiedene Personalentwicklungsinstrumente wie beispielweise eine Qualifikationsmatrix beinhaltet. Führungskräfte können hieraus passend für die eigenen Bedarfe auswählen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2004, Infoblatt/1).

Die Entscheidung für qualitative Interviews implizierte die Beschränkung der Untersuchung auf wenige Fälle, um somit ein grundlegendes Verständnis der Zusammenhänge durch eine ausführliche Bearbeitung zu ermöglichen.

Insgesamt wurden im Zeitraum vom 16. bis 26. November 2004 sieben Interviews geführt, wovon zwei nicht zur weiteren Auswertung herangezogen wurden. Bei einem Interviewpartner stellte sich der Aufgabenbereich des Befragten als sehr unterschiedlich im Vergleich zu den anderen Interviewpartnern heraus. Das andere

Interview wurde nicht zur Auswertung herangezogen, da der Gesprächspartner einer anderen Zielgruppe entsprach und thematische Anknüpfungspunkte nicht gegeben waren.

Die Interviews von fünf Führungskräften aus drei verschiedenen Betrieben wurden ausgewertet. Drei dieser Führungskräfte sind im Fertigungs- bzw. Service-Bereich tätige Meister. Die zwei anderen sind Abteilungsleiter in den Bereichen Einkauf und Entwicklung.

Der erste Kontakt mit den Befragten fand telefonisch statt. Dabei wurde den Führungskräften die Thematik der Diplomarbeit mitgeteilt und nach der Bereitschaft für ein Interview sowie dessen Aufzeichnung gefragt. Ebenso wurden die Gesprächspartner informiert, dass die ermittelten Daten anonymisiert in der Arbeit Verwendung finden. Nachdem die Führungskräfte, teilweise nach nochmaliger Absprache, sich zu dem Interview bereit erklärten, wurden Termine vereinbart.

Ein Interview fand nach Feierabend im Betrieb statt, während die anderen vier, ebenfalls in den Betrieben während der Arbeitszeit stattfanden. Vier Interviews wurden in einem Besprechungszimmer abgehalten, eines im Büro des Befragten. Die Interviewpartner waren in ihrem Gesprächsverlauf ungehindert und wirkten während der Interviews konzentriert und entspannt, was auf eine nicht-strategische Kommunikation und dadurch erreichte Authentizität hinweist (vgl. Flick 2002, S.324).

Die Befragten und die Interviewerin setzten sich jeweilig im 90 Grad Winkel zueinander. Für eine angenehme Atmosphäre wurden firmenseitig Getränke bereitgestellt. Ein Gesprächspartner (Herr N) begrenzte die Interviewzeit aus terminlichen Gründen auf 30 Minuten. Die anderen Gespräche dauerten zwischen 45 und 60 Minuten.

Im Anschluss an die geführten Gespräche verfasste die Interviewerin ein Postskriptum, das Ereignisse, die unmittelbar vor bzw. nach dem Interview erfolgten dokumentiert. Daneben wurde darin eine erste persönliche Einschätzung festgehalten und Besonderheiten der Interviewsituationen vermerkt. Damit diente das Postskriptum als Erinnerungsstütze bei der Auswertung.

5.4 Auswertungsdesign

Die aufgezeichneten Interviews wurden gleichförmig nach bestimmten Transkriptionsregeln festgehalten (s. Anhang). Dabei wurden Dialektbegriffe ins Hochdeutsche

übertragen. Die Daten wurden anonymisiert, indem Gesprächspartner, andere erwähnte Personen und Bezeichnungen von Unternehmen umbenannt wurden. Es entstand jeweils unterschiedlich viel Rohtext, der zwischen 11 und 28 Seiten variierte. Der weiteren Vorgehensweise wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) zugrunde gelegt, die sich in erster Linie an drei Schritten orientiert (vgl. S.114ff.):

Zusammenfassende Inhaltsanalyse:

Der transkribierte Text wurde in eine übersichtliche und kürzere Version durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion gebracht.

Explizierende Inhaltanalyse:

Unklare Textstellen wurden mit weiterem, zusätzlichem Datenmaterial d.h. anderen Interviewstellen, Randnotizen und dem Postskriptum betrachtet.

Strukturierte Inhaltsanalyse:

Zweck dieses Vorgehens ist, eine bestimmte Struktur im Textmaterial freizulegen. Die transkribierten Interviewtexte wurden in das qualitative Auswertungsprogramm MAXQDA² eingespielt und codiert. Das Kategorienschema wurde nach einem Probedurchlauf verfeinert. Die Kategorien wurden zum Teil induktiv d.h. aus den transkribierten Texten erstellt, entsprangen aber auch zum Teil theoretischen Vorüberlegungen. Dem folgte als nächster Schritt die Interpretation der einer Kategorie zugeordneten Textstellen.

5.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die klassischen Gütekriterien quantitativer Sozialforschung - Objektivität, Reliabilität und Validität - lassen sich nur bedingt auf qualitative Studien anwenden. Die Besonderheiten des jeweiligen Gegenstandes und der jeweiligen Forschungssituation erschweren eine Standardisierbarkeit.

Um dem wissenschaftlichen Anspruch bei qualitativer Forschung gerecht zu werden, darf nicht auf Gütekriterien verzichtet werden, sondern es bedarf entsprechend methodenspezifischer. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit werden anhand den fünf durch Mayring (2002, S.144ff.) entwickelten Gütekriterien überprüft.

Verfahrensdokumentation:

Um den Forschungsprozess transparent und somit nachvollziehbar für andere Personen zu gestalten, wurde auf eine genaue Verfahrensdokumentation geachtet. Zur Explikation des Vorverständnisses wurden im ersten Teil dieser Arbeit die wissenschaftlichen, der Forscherin bekannten und als bedeutend erachteten Themenbereiche dargelegt. Das methodische Vorgehen der Datenerhebung und Auswertung wurden ausführlich beschrieben.

Argumentative Interpretationssicherung:

Interpretationen spielen für die Ergebnisse der Untersuchung eine bedeutende Rolle. Um die Interpretationen qualitativ sowie sinnhaft nachvollziehbar zu gestalten, wurde die Auswertung der Interviews argumentativ begründet.

Regelgeleitetheit:

Dieses Gütekriterium bedingt ein systematisches Vorgehen. Dem Forschungsprozess wurden Verfahrensregeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) zugrunde gelegt, welche ein stufenweises und sequentielles Verfahren gewährleisten.

Nähe zum Gegenstand:

Die Datenerhebung wurde so gestaltet, dass eine möglichst große Nähe zum Forschungsgegenstand realisiert werden konnte. Ein Weg hierfür war, den Kontakt mit den Gesprächspartnern in ihrer Alltagswelt zu verwirklichen. Genauso wurde der theoretische Teil dieser Arbeit am Forschungsgegenstand ausgerichtet.

Kommunikative Validierung:

Nach Abwägung von Aufwand und Kosten wurde von einer kommunikativen Validierung abgesehen. Somit kann dieses Gütekriterium in dieser Arbeit nicht herangezogen werden.

6 Zusammenfassungen der Interviews

Die Zusammenfassungen der einzelnen Interviews werden durch eine strukturierte Darstellung der relevanten Themenbereiche übersichtlicher gestaltet. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses wurde eine Einordnung in die Gesichtspunkte Mitarbeitermotivation, arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten, Mitarbeitergespräche, zukünftig erkannte Veränderungen und betrieblich induziertes Lernen als sinnvoll erachtet.

6.1 Interview Herr S

Verringerte *Motivation* der Mitarbeiter erkennt Herr S zum einen an kleinen Dingen wie Kaffee trinken, Pausen oder Einstellung zur Arbeit. Zum anderen, dass die Arbeitsleistung nicht vergleichbar den anderen Mitarbeitern entspricht. Allerdings vertritt er die Auffassung, Demotivation der Mitarbeiter auch ohne die Maschinen, die den Output vergleichbar gestalten, zu bemerken (vgl. Z.357-373). Seiner Schilderung nach reagieren die Mitarbeiter auf Lernerfordernisse unterschiedlich, also von Ablehnung bis zu „haben wollen“ (vgl. Z.393-407). Herr S versucht individuell Abwehrhaltungen abzubauen und eine positivere Grundstimmung zu schaffen. Dazu nutzt er das direkte Gespräch.

„ich versuche ihn zu motivieren und anhand von, von Beispielen, dass es früher z.B. dass er dem und dem ablehnend gegenüber gestanden ist, dass er das aber wirklich gut gemacht hat, versuche ich ihn bisschen, sage ich jetzt mal, eine positivere Grundstimmung gegenüber der der Neuerung zum erreichen“ (Z.438-442).

Im Bezug auf *arbeitsablaufsichernde und unterstützende Tätigkeiten* erklärt Herr S, dass er es schnell bemerkt, wenn ein Mitarbeiter nicht die gewohnte Leistung erbringt und führt dies auf die relativ kleine Gruppe zurück sowie auf ein gutes Betriebsklima (vgl. Z.221-223).

Veränderungen im Arbeitsprozess werden nach Erklärung des Befragten durch fehleranfällige Produkte angestoßen. Neue Arbeitsaufgaben erklärt Herr S als von außen herangetragen (vgl. Z.473-475).

Mitarbeitergespräche führt der Befragte selbst und erklärt diese Punkt für Punkt anhand eines Bogens (vgl. Z.492). Bei der damit verbundenen Leistungsbeurteilung ist es Herrn S wichtig, dass sich der beurteilte Mitarbeiter darin wiederfindet.

„Jetzt ist es mir schon wichtig, dass ich die Mitarbeiter schon irgendwie versuche, dahingehend einzustufen und ihm dann auch zu erklären, da hast du Stärken, da und da hast Schwächen“ (Z.750-753).

Den Nutzen sieht Herr S darin, Zeit für den Mitarbeiter zu haben, um eine gemeinsame Sicht der Dinge zu bekommen sowie Weiterentwicklungspotentiale zu entdecken (vgl. Z.736-741). Er sieht die Festlegung von Weiterentwicklungszielen des Mitarbeiters als schwierig an, wenn dies z.B. nur zu Motivationszwecken vereinbart wird und in der Folge nicht anhand einer adäquaten Position umgesetzt werden kann (vgl. Z.678-686).

Eigene *zukünftige Veränderungen* in seinem Aufgabenbereich sieht Herr S in Verbesserungsmöglichkeiten der Schnittstelle zur nachgelagerten Abteilung. Weiter plant er in seinem Bereich, eine komplette Rotation zwischen den Mitarbeitern zweier bereichsspezifischer Arbeitsgruppen zu initiieren (vgl. Z.106-113).

Zu *betrieblich induziertem Lernen* erklärt Herr S das Anlernen neuer Mitarbeiter als Training-on-the-job, das von einem tätigkeitsausführenden Mitarbeiter z.B. einem erfahrenen Monteur angeleitet wird. Als Meister gibt er zur Einarbeitung des neuen Personals eine generelle Einweisung über die Organisation der Arbeitsabläufe und teilt für das Anlernen entsprechend die Gruppe ein (vgl. Z.12-21).

Herr S schildert, dass er selbst dem Mitarbeiter keine Arbeitsschritte zeigt, da prinzipiell der Gruppenleiter dafür zuständig ist. Das Anlernen wird anhand der Vier-Stufen-Methodik umgesetzt beschrieben.

„Na eher so, sag ich jetzt mal, Vier-Stufen-Methodik, so sage ich jetzt mal. Geht so in die Richtung, dass er es halt selber versteht und lernt, möglichst an vielen Beispielen“ (Z. 43-44).

Herr S ist der Auffassung, dass das Anlernen der Mitarbeiter im Arbeitsprozess am meisten Sinn macht. Lernerfordernisse im alltäglichen Arbeitsprozess werden teilweise durch Hospitationen erfüllt, die durch Anlernen eines Mitarbeiters in einer anderen Abteilung realisiert werden. Dieser soll anschließend das Gelernte an die anderen Mitarbeiter weitergeben (vgl. Z.58-62).

Projekte bezeichnet der Befragte als arbeitsbezogen, da diese durch neue Tätigkeiten veränderte Anforderungen stellen.

„wenn neue Projekte kommen, dann werden gewisse, also gewisse Leute lernen das halt, da sind manchmal welche dabei, die das viel wollen und dann gibt es welche, die, ja, die machen das was sie machen gut und gerne, sage ich jetzt mal so, das ist nicht, das ist jetzt nicht abwertend, aber das ist halt, Leute die dem Neuen erst mal vorsichtig oder negativ gegenüber stehen, und je nachdem, im Normalfall ist es halt dann so, derjenige der es lernen will, dem werde ich da auch den Vorzug geben, weil das macht natürlich Sinn, wenn einer irgendwas will, der ist mit einem anderen Elan dahinter“ (Z.120-126).

Zur Unterstützung oder Anleitung von Lernen in der Arbeit zählt Herr S Handbücher, die häufig die Grundlage bilden und zusätzlich durch in Hospitationen erworbene Kniffe ergänzt werden (vgl. Z.142-152). Wahlmöglichkeiten der Mitarbeiter beim Lernen verneint er und begründet dies mit sonst stark unterschiedlichen Lernergebnissen, die seiner Sicht nach aufgrund des vorgegebenen Qualitätsstandes nicht akzeptabel sind (vgl. Z.203-208).

6.2 Interview Herr C

Die *Mitarbeitermotivation* bei Veränderungen beschreibt Herr C variierend zwischen froh etwas Neues machen zu können und ablehnend allem Neuen gegenüber (vgl. Z.600-605). Nach seiner Schilderung beweist er ablehnenden Mitarbeitern, dass es funktioniert, indem dies mit einem anderen Mitarbeiter umgesetzt wird (vgl. Z.554-557). Mangelnder Spaß, der unzureichende Aufgabenerfüllung mit begründet, kann durch Probleme mit einem anderen Mitarbeiter, der Arbeit generell und gesundheitlichen Problemen hervorgerufen werden. Herr C berichtet, dass er Arbeiten, die kein Mitarbeiter gerne ausführt auf mehrere aufteilt.

"Man kann sagen o.k. diese Woche muss das noch sein und nächste Woche kann es ein Anderer wieder machen. Es gibt Arbeiten, die sind bei keinem beliebt, da versucht man das irgendwo in einem ziemlich kurzen Zeitraum durchzutauschen" (Z.789-793).

Herr C versucht die Mitarbeiter bei den Arbeitsaufgaben entsprechend ihren Interessen einzusetzen, was bis jetzt auch seiner Auffassung nach auf lange Zeit möglich war (vgl. Z.490-509).

Arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten richten sich bei der Schilderung von Herrn C auf die Nutzung privater Interessen und daraus resultierenden Mitarbeiterfähigkeiten für die Firma. Hier sieht er die Schwierigkeit, dass er diese oft gar nicht kennt.

„Ja, man müsste wirklich zu jedem sagen, was machst du privat, was sind deine Hobbies, vielleicht nicht ganz stilvoll das Ganze, aber so, wenn man im Gespräch was erfährt, man erfährt immer wieder von dem einen oder anderen was. Einen haben wir, der tut privat Motortunen, da habe ich gesagt, wenn irgendein Fahrzeug nicht mehr funktioniert, weiss ich, du schau mal, der Motor geht nicht mehr, wo beim erstmal, was mache ich, muss ich jemanden kommen lassen, dabei habe ich jemanden da, in der Firma, bloß wissen muss ich“ (Z.313-322).

Herr C fasst seine Mithilfe bei der Behebung eines Programmfehlers an der Drehmaschine als Mitarbeiterunterstützung auf. Als die typische Art der Mitarbeiterunterstützung im Arbeitsprozess nennt er das gegenseitige Helfen der Mitarbeiter untereinander. Dies geschieht bei kleinen Problemen, die er z.B. als Schwierigkeiten beim Festspannen von Teilen erklärt. Größere Probleme werden durch ihn gelöst. Hierbei geht es um Entscheidungen, die mit anderen Abteilung oder dem Kunden abgestimmt werden müssen (vgl. Z.46-54). Herr C zählt dies zu seinen Hauptaufgaben. Als andere Hauptaufgaben führt er die Einteilung des Personals zu den Maschinen, die Schichtpläne und Problemlösungen auf. Seine Hauptaufgabe bei Veränderungen und Neuem im Arbeitsprozess sieht Herr C im Aussuchen des Personals und dem Abklären von Schwierigkeiten im Vorfeld (vgl. Z.651-665).

Mitarbeitergespräche werden bisher nur in Problemfällen geführt und sollen jetzt mal angeleiert werden. Konkret geplant ist eine Matrix, um feststellen zu können, welche Mitarbeiter für welche Tätigkeiten eingesetzt werden können. Auch persönliche Daten wie Hobbies sollen aufgenommen werden. Herr C will Verbesserungsvorschläge zur Arbeitsorganisation von den Mitarbeitern erfahren und hinterfragen, welche Vorstellungen der Mitarbeiter über seine Laufbahn in der Firma hat (vgl. Z.718-736). Den größten Nutzen des Mitarbeitergespräches sieht er im Verbessern der Arbeitsabläufe und zu hören, was den Mitarbeiter an seiner Arbeit stört.

Hinsichtlich *zukünftiger Veränderungen* in seiner Tätigkeit sieht er keine gravierenden Veränderungen, sondern Feinheiten wie mehr Zeit für Mitarbeiter zu haben, um das Zusammenspiel Mitarbeiter und Vorgesetzter zu verbessern (vgl. Z. 986-988).

Zu *betrieblich induziertem* Lernen berichtet er von der Einarbeitung eines Mitarbeiters, der aufgrund von privatem Interesse und Können auf eine andere Stelle versetzt und innerbetrieblich dafür qualifiziert wurde.

"Der hat intern noch zwei Wochen Schulung bekommen, solange noch der Mitarbeiter im Haus war, wie der dann in seinen Mutterschutz dann abgewandert ist, hat der das dann mehr oder weniger nahtlos übernommen, (Auslassung), Ja, Einweisung am Arbeitsplatz, (...) steht jetzt vielleicht im Frühjahr an, dass man sagt, gut, den Mitarbeiter schicke ich nochmal auf Lehrgang fort, jetzt hat er die Grundkenntnisse und kann mit der ganzen Materie umgehen, jetzt vertiefen wir das

Ganze vielleicht noch mal mit einem Lehrgang bei Störungsfällen, oder so was" (Z.233-242).

Job Rotation beschreibt er als den Versuch, die Leute unterschiedlich einzusetzen.

"Also wir versuchen die Leute, so Art Job Rotation machen, immer mal woanders ein bisschen einzusetzen und da sagt man halt auch gut, beim einen sieht man einen Erfolg und es sind Leute dabei, wo man sagt, dass funktioniert mit dem nicht, der hat seine Maschine, auf der kann er alles, aber sobald er woanders ist und nicht mehr da wo er es gewohnt ist, dann funktioniert es nicht mehr. Das versucht man auch einmal, zweimal und wenn man dann sieht es bringt keinen Erfolg, dann lassen wir das" (Z.302-307).

Die unterschiedlichen Arbeitserfolge beim Einsatz der Mitarbeiter sieht er teilweise in der Einstellung und teilweise in der jahrelangen gleichen Tätigkeit begründet (vgl. Z.311-316). Herr C beschreibt für sich zwei Vorgehensweisen: Die Mitarbeiter direkt daraufhin anzusprechen oder selbstständig arbeitende Mitarbeiter entsprechend in die Schichten einzubauen (vgl. Z.405-409). Zum Anlernen eines Mitarbeiters wird diesem für zwei, drei Wochen ein Pate beigelegt. Anschliessend lernt dieser in der Programmierung und arbeitet dann während der Arbeitszeit des Programmierers und des Vorgesetzten ca. vier bis sechs Wochen mit, bevor er dann normal in die Schichten eingeplant wird (vgl. Z.472-481). Wahlmöglichkeiten beim Lernen der Mitarbeiter sieht der Befragte wenige, da die Maschinen sehr speziell sind.

6.3 Interview Herr B

Die *Mitarbeitermotivation* nimmt Herr B wahr, indem die Mitarbeiter auf Neues in der Arbeit mit der Frage reagieren, was es sie an Arbeitszeit kostet und wie sie ihre Abläufe anders gestalten müssen (vgl. Z.437-438). Auch sind für Herrn B spätere Kontrollen wichtig, um das Zurückfallen in alte Arbeitsweisen zu verhindern. Das Unterbinden sieht er auch darin gegeben, den Mitarbeitern den Sinn nahezubringen.

„Ja, man redet halt einfach weiter mit den Leuten und man versucht halt wirklich den Sinn nahezulegen, was das Ganze für einen Sinn macht, was man jetzt da einführt, weil die meiste Frage geht immer nach dem Sinn und bei uns in der Firma geht es ja auch, wenn wir irgendwas Neues einführen, dann wollen wir irgendwas damit gewinnen, meistens immer mal Kapital rausschlagen“ (Z.486-490).

Arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten werden bei diesem Befragten auf Grund arbeitsorganisatorischer Veränderungen berichtet, die durch ein neues Team ausgelöst wurden. Jede Arbeitszone und somit jedes Team wurde einer Farbe

zugeordnet (vgl. Z.141-145). Hinsichtlich dieser arbeitsorganisatorischen Veränderung beschreibt Herr B das Mitarbeiterverhalten mit dem Fragen nach Sinn und Aufwand.

„die sagen sich, ist der Aufwand wert, jetzt baut der ein Zeichnungsständer, einen großen und ist das das wert. Es weiß doch jeder rot gehört mir, und grün gehört dir. Aber, ich sage ja, um Fehler auszumerzen ist es einfach das Einfachste, bestimmte Sachen idiotensicher zu machen, da wo du eigentlich gar nicht auskommst, also wenn du nicht farbenblind bist, dann weißt du schon, wo die Teile hingehören“ (Z.208-213).

Eine andere arbeitsorganisatorische Veränderung plant der Befragte zur Fehlervermeidung als „Sicherheitssystem“ in „Ein-Mann-Besetzung“ (Z.340). Ein Mitarbeiter soll alle Teile nachmessen, da besonders bei komplexen Teilen sich seiner Auffassung nach Kontrollen empfehlen (vgl. Z.37).

Herr B nennt Erklären und Zeigen sein tägliches Brot. Die Arbeitseinteilung macht er den Mitarbeitern entsprechend und unterscheidet diese in Tüftler und Leute fürs Grobe. Bei der Arbeitseinteilung versucht er gleich die Teamleiter auf Besonderheiten hinzuweisen. Mitarbeiterfehler beschreibt er als glückliche und unglückliche Fälle. Bei glücklichen Fällen reicht zur Fehlerbehebung ein Hinweis durch ihn aus. Unglückliche zeichnen sich dadurch aus, dass das fehlerhafte Teil in die nachgelagerte Abteilung gekommen ist und durch Nachrichtung mehr Zeit beansprucht wird (vgl. Z.47-54). Der Befragte erklärt bezüglich der Arbeitseinteilung, dass er schon bei der Zeichnung der Arbeitsteile eine Vorstellung über das entsprechende Arbeitsvorgehen hat und diese dem Teamleiter mitteilt. Herr B sieht zwei mögliche Maßnahmen, wenn ein Mitarbeiter seine Aufgaben unzureichend erledigt: Man weist ihn auf seine Pflichten hin oder man gibt dem Mitarbeiter ein anderes Aufgabengebiet (vgl. Z.430-432). Er erklärt, dass es Regeln gibt, die eingehalten werden müssen. Ausgearbeitete Arbeitsschritte und Fertigungspapiere werden für Herr B durch Unterschriften der Mitarbeiter nachvollziehbar.

Mitarbeitergespräche schildert Herr B als eins zu eins und bei Problemfällen geführt (vgl. Z.574). Er vertritt die Einstellung, dass es dem Mitarbeiter sachlich beigebracht und begründet werden muss, wenn etwas schief gelaufen ist. Genauso trifft das für ihn auf Lohndiskussionen zu.

„und diese Diskussionen sind immer das Beste, eins zu eins zu lösen und niemals vor versammelter Mannschaft. Es gibt zwar Mitarbeiter, die funktionieren, sage ich jetzt mal in Führungszeichen, funktionieren nur, oder würden nur so funktionieren, dass man sie vor versammelter Mannschaft niedermachen würde, aber das ist nicht meine Art, weil da mache ich ihn lieber eins zu eins nieder, ja ist so, wenn ich dann zum Schluss noch irgendwo das Gelächter von anderen Kollegen, das ist was, das geht irgendwo an die Menschenwürde“ (Z.553-559).

Als Themen der Mitarbeitergespräche nennt er persönliche Probleme, Lohn und Fehler (vgl. Z.598-599). Den Nutzen von Mitarbeitergesprächen sieht er im besseren Eingehen auf den Mitarbeiter, da diese Sachen erzählen, die sie sonst vor anderen nicht erzählen würden (vgl. Z.618).

Als *zukünftige Veränderung* erwägt der Befragte Mitarbeiterprofile zu erstellen. Hier bezweifelt er die Selbsteinschätzung der Mitarbeiter, da diese seiner Sicht nach für sich selbst nichts Negatives einschätzen würden. Eine seiner Überlegungen richtet sich dahingehend, die Mitarbeitereinschätzung als Basis für die Entlohnung heranzuziehen. Instrumente wie z.B. Mitarbeiterprofile können für ihn als Wegweiser dienen (vgl. Z.683).

6.4 Interview Herr N

Hinsichtlich der *Mitarbeitermotivation* bei Neuem erzählt Herr N, dass es Diskussionen gibt. Diese schätzt er als wichtig ein, da es sein kann, dass Argumente im Vorfeld nicht bedacht wurden. Daran sieht er, dass dies keine Ein-Mann-Entscheidungen sind (vgl. Z.367). Die Frage, was er macht, wenn es nicht ganz von den Mitarbeitern getragen wird, beantwortet er mit Anordnung bzw. Arbeitsanweisung. Allerdings muss man hierbei seiner Meinung nach unterscheiden, welche Themen Akzeptanz bei den Mitarbeitern erfahren. Dies hängt davon ab, ob Themen in der täglichen Arbeit wichtig oder nicht so wichtig sind (vgl. Z.387-394).

Als ein Beispiel für *arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten* nennt Herr N ein Problem im Alltagsgeschäft bei der Erstellung eines Bestellschreibens. In der Regel unterstützen sich die Mitarbeiter gegenseitig im Arbeitsprozess.

„und in der Regel sagt man halt dann, also wir haben immer Zweierbüros, bis bis auf mich, ich sitze alleine, dann sagt man halt zum Kollegen, du schau mal rüber, ja mache ich da irgendwas falsch, weil es kann ja oft auch ein Händlingsfehler sein, gut und wenn wenn der Kollege halt auch feststellt, das ist ein Fehler im System, dann muss man handeln, ja“ (Z.64-67).

Daneben gibt es Besprechungen, die sich aus technischen Problemen oder Terminproblemen ergeben. Herr N sucht ein persönliches Gespräch, wenn ein Mitarbeiter seine Aufgaben nicht ausreichend erledigt. Allerdings kann er ad hoc keine Situation nennen, was für ihn nicht heißt, dass da nichts vorkommt, sondern dass es größtenteils belanglose Dinge sind (vgl. Z.308-311).

Mitarbeitergespräche führt er einmal im Jahr. Als Rahmenbedingungen nennt er Ruhe und die Nutzung eines Besprechungszimmers. Vereinbarte Ziele dienen als Anknüpfungspunkte.

„wir haben die Ziele, wie gesagt, in den Sachgebieten bestimmte Ergebnisse zu erreichen, sagen wir mal, Lieferanten zu reduzieren oder zu poolen, ja gut und man, wo man da anknüpft, wir haben wie gesagt monatliche Auswertungen und die sind eigentlich die Basis, ja und wenn ich jetzt mit einem Mitarbeiter über seine Ziele spreche, dann habe ich da meine Zahlen, auf die Sachgebiete und auf die Mitarbeiter runtergebrochen sind, sagen wir mal das sind Fakten, (..) um die kommt man nicht rum“ (Z.433-438).

Den Nutzen des Mitarbeitergespräches sieht er in der Möglichkeit in Ruhe unter vier Augen zu sprechen.

Zukünftig verändern wird sich seine Tätigkeit seiner Ansicht nach. Konkret führt er Mitarbeitergespräche an, welche abteilungsübergreifend auf eine einheitliche Richtung festgelegt werden sollen. Das schließt mit ein, dass auch die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in ein bestimmtes Schema gebracht werden soll (vgl. Z.509-518).

Zu *betrieblich induziertem Lernen* bestätigt Herr N bereichsübergreifende und zeitlich begrenzte Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen (vgl. Z.193-194). Als Beispiel hierfür führt er Qualitätsprobleme in der Formenfertigung an. Die Arbeitsgruppen müssen von jemandem initiiert werden, der das Team auch zielorientiert steuert.

„Ja, gut, es gibt die üblichen Gesprächstechniken, ja und es ist aber noch nicht, die muss man halt anwenden und man muss sich halt entsprechend vorbereiten und muss auch wissen wo man hin will“ (Z.231-233).

6.5 Interview Herr A

Zur *Mitarbeitermotivation* beschreibt Herr A die Reaktionen seiner Mitarbeiter auf Lernen als unterschiedlich. Manche haben ein Problem damit, da sie die Notwendigkeit dafür nicht sehen (vgl. Z.471-474). Seine Aufgabe bei Neuem sieht er in der klaren und verständlichen Präsentation der Änderung den Mitarbeitern gegenüber und gegebenenfalls den Mitarbeitern Druck zu machen, wenn diese Neues nicht annehmen wollen (vgl. Z.530).

Herr A nennt als Beispiel für *arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten* von einer am Morgen stattgefundenen Besprechung zu Leistungsdaten, die von einem

neuen Kollegen zur Rücksprache einberufen wurde. Herr A sieht dies als eine Notwendigkeit, da die Arbeit sich als ein Produkt von Teamarbeit darstellt. Weiter finden in unterschiedlichen Abständen Abteilungsbesprechungen statt, um Erfahrungen rüberzubringen und damit das Wissen unter den Mitarbeitern zu streuen (vgl. Z.70).

Erledigt ein Mitarbeiter seine Aufgaben nicht ganz, erklärt Herr A als seinen ersten Schritt sich über den momentanen Stand zu informieren. Mögliche Probleme sieht er für den Mitarbeiter, da dieser häufig nicht nur einen Befehlsempfänger hat (vgl. Z.379-383). Als weitere mögliche Probleme nennt er kapazitive d.h. zeitliche Probleme. Herr A lässt sich vom Mitarbeiter die Thematik erklären.

„dass er vielleicht zu viel Arbeit dahinter interpretiert hat, als es eigentlich notwendig ist, um die Aufgaben zu erledigen, das kommt auch oft vor, also gerade bei Spezialisten, die sind dann so tief im Detail drinnen, dass man sagen muss: stopp, das reicht was du gemacht hast, du kannst ihnen die Informationen geben, das Risiko ist gering. Und das ist dann halt der Austausch, also es passiert gerade auch häufig bei Leuten, die jetzt noch nicht so viel Erfahrung haben, ja, und das ist einfach der Austausch, der auch notwendig ist, ja“ (Z.391-397).

Bei fachlichen Problemen gibt es die Möglichkeiten, die Arbeit anders zu verteilen oder den Mitarbeiter durch einen anderen anleiten zu lassen. Momentan wird nach Angabe von Herrn A gerade ein neues Datenverwaltungsprogramm eingeführt. Dafür ist ein Mitarbeiter aus seiner Abteilung für die Definition von Abläufen abgestellt, der dann wieder als Ansprechpartner für die anderen Mitarbeiter dienen soll (vgl. Z.432-445).

Mitarbeitergespräche führt Herr A seiner Meinung nach noch nicht so ausgeprägt, will dies aber weiter entwickeln. Bisher findet einmal im Jahr ein Gespräch statt, da spätestens für Herrn A mit der Leistungsbeurteilung der Zeitpunkt für ein Gespräch als gegeben gesehen wird. Für ihn ist das eine Gelegenheit ein Gespräch auf gleicher Ebene mit dem Mitarbeiter zu führen. Herr A sieht den Hauptnutzen des Mitarbeitergespräches darin, die Gedankenwelt des Mitarbeiter kennen zu lernen und Informationen zu bekommen, wo der Mitarbeiter Probleme im Arbeitsablauf sieht oder wie er sich weiterentwickeln will (vgl. Z.641-650).

Hinsichtlich *zukünftiger Änderungen* ist sich Herr A sicher, dass es hierzu viele Möglichkeiten gibt.

„Also ich denke, ich kriege Anregungen über mein eigenes Verhalten, über Abläufe, die man hier vielleicht verbessern kann, optimieren kann, ja, wo ich dann auch Anregungen an Kollegen oder Mitarbeiter geben kann, ich denke in der Richtung wird sich was, oder auch eig - also speziell ich denke hauptsächlich werden auch die eigenen Arbeitsweisen zuerst hinterfragt, kann ich was besser machen“ (Z.600-604).

Zu *betrieblich induziertem Lernen* nennt Herr A Abteilungsbesprechungen, Arbeitsgruppen oder Schulungen.

„ja, oder ich sende jemanden dann wirklich auf eine Schulung, das ist dann, wo dann wieder derjenige sich einen gewissen Erfahrungsaufbau oder Informationsvorsprung holt und dann wieder an die Kollegen weitergeben muss“ (Z.85-87).

Herr A erklärt, dass er neue Mitarbeiter für ein Grundlevel an Wissen und Methodik auf Schulungen schickt. Ein anderer Grund ist z.B. auch Spezialisten auf den neuesten Stand zu bringen. Der Bedarf für Weiterbildung kann einerseits direkt vom Mitarbeiter kommen oder andererseits durch eine sich abzeichnende Entwicklung, dass sich jemand weiterbilden muss. Auch lehnt er unter Umständen Schulungswünsche von Mitarbeitern wegen zu geringem Bedarf ab.

„Ja, ja weil wir halt auch von der Kapazität oder von der Anzahl von den Leuten her begrenzt sind, ja und auch wir haben unsere Schwerpunktaufgaben und Schwerpunkthemen und die müssen wir natürlich abdecken und beherrschen, aber es gibt natürlich Randthemen, wo man sich dann überlegt, lohnt es sich wirklich Know-how aufzubauen oder kann ich das irgendwie durch externe Ressourcen, Kontakt zur Hochschule sonst irgendwie abdecken“ (Z.329-334).

Herr A berichtet von einer Gruppe, wo dafür zuständige Mitarbeiter aus verschiedenen Sparten Schwierigkeiten aus der täglichen Arbeit behandeln und Entwicklungen vorantreiben. Daran teilnehmende Mitarbeiter haben entsprechende Erfahrungen oder sollen Erfahrungen zu diesem Thema aufbauen (vgl. Z.164-166).

7 Ergebnisse der Interviews

7.1 Aufgaben der Führungskräfte

7.1.1 Mitarbeitermotivation

Innerhalb des Arbeitsablaufes nimmt ein Vorgesetzter die mangelnde Mitarbeitermotivation neben fehlendem wirtschaftlichen Denken und gesundheitlichen Problemen als einflussgebenden Faktor für die unzureichende Tätigkeitserfüllung der Mitarbeiter wahr (vgl. Herr C/Z.335-342/Z.554-557).

Die Vorgesetzten beschreiben ihre Wahrnehmung der Mitarbeitermotivation gegenüber Neuem oder Zusätzlichem in der Arbeit als unterschiedlich. Sie wird zum Teil positiv mit „haben wollen“ sowie „Interesse“ und zum Teil negativ als „Ablehnung“ geschildert (vgl. Herr S/Z.393-407/119-123; vgl. auch Herr C/Z.600-603/635-638).

Die Motivation wird als nicht abhängig vom Alter wahrgenommen (Herr A/Z.466). Nach einer Aussage hängt sie vielmehr davon ab, ob die Inhalte für den täglichen Arbeitsablauf der Mitarbeiter Relevanz besitzen (vgl. Herr N/Z.387-394). Entsprechenderweise werden die Mitarbeiter in ihren Reaktionen als ablehnend wahrgenommen, wenn diese keinen Sinn und keine Notwendigkeit in der Änderung sehen (vgl. Herr B/Z.445; vgl. auch Herr S/Z.431-433; vgl. auch Herr A/Z.472; vgl. auch Herr N/Z.341-343). Diesbezüglich werden Reaktionen der Mitarbeiter als das Fragen nach den sie betreffenden Veränderungen in der Arbeitszeit und in den Arbeitsabläufen geschildert (vgl. Herr B/Z.437-438).

Um fehlender Motivation der Mitarbeiter bei Änderungen des Arbeitsablaufes zu begegnen, beschreiben die Vorgesetzten Druck und Anordnung als ein Mittel (vgl. Herr A/Z.530; vgl. auch Herr N/Z.375; vgl. auch Herr C/Z.628; vgl. Herr B/Z.425). Trotzdem lässt die Aussage eines Vorgesetzten erkennen, dass dieser der Motivationsproblematik in solchen Situationen relativ hilflos gegenübersteht.

„in so einem Fall muss man halt dann einfach darauf bestehen, dass er es macht ja und dann hoffen, dass die Erkenntnis kommt“ (Herr A/Z.480-482).

Nach Auffassung eines Vorgesetzten dient die klare Definition der die Mitarbeiter betreffenden Änderungen dazu, Abwehrhandlungen der Mitarbeiter zu reduzieren (vgl. Herr A/Z.515-522). Das vorrausschauende Bedenken und Verhindern von Schwierig-

keiten im Arbeitsablauf wird als eine Möglichkeit erklärt, die Mitarbeitermotivation aufrechtzuerhalten (vgl. Herr C/Z.659-665).

Demotivation der Mitarbeiter wird durch Dienst-Nach-Vorschrift bemerkt d.h. „um Punkt viertel nach Drei, ist halt der Hammer gefallen und die sind halt gegangen“ (Herr S/Z.327). Genauso wird dies bei zusätzlich verlangten Arbeitsaufgaben vom Vorgesetzten formuliert:

„und wenn ich von denen Jungs halt dann irgendwie eine Sonderaktion fordere, dann, sage ich jetzt mal, ist ohne helle Begeisterung“ (Herr S/Z.342-343).

Als weitere Indikatoren für die Motivation werden von den Vorgesetzten Pausenverhalten, Verhalten bei Leerlaufzeiten der Maschine und Arbeitsergebnisse der Mitarbeiter herangezogen (vgl. Herr S/Z.357-373/380; vgl. auch Herr C/Z.355). Fehlende Mitarbeitermotivation erklärt ein Vorgesetzter als ein Kriterium zur Mitarbeiterselektion bei betriebsbedingter Kündigung (vgl. Herr C/Z.359-362).

Nicht zu vermeidende Demotivation der Mitarbeiter sieht ein Vorgesetzter dadurch abgemildert, indem er Arbeiten, die die Mitarbeiter nicht gerne ausführen, abwechselnd verschiedenen Mitarbeitern zuteilt (vgl. Herr C/Z.563-566).

Motivationsproblemen der Mitarbeiter begegnen die Vorgesetzten auf unterschiedliche Weise. Als ein Vorgehen wird das direkte Gespräch genannt, das gesondert vom Arbeitsablauf geführt wird. Nach einer Aussage erfährt der Vorgesetzte Ängste der Mitarbeiter im Gespräch und entkräftet sie, wenn diese durch andere Lösungen umgangen werden können (vgl. Herr S/Z.457-468).

Auch wenn die Mitarbeiter natürlich ihre Arbeitsaufgaben in jedem Fall erledigen müssen, erklärt ein Vorgesetzter seine Bemühungen durch ein Gespräch eine der Arbeitsaufgabe gegenüber ablehnende Mitarbeiterhaltung abzubauen und Motivation aufzubauen (Herr S/Z.421-426). Dazu knüpft der Vorgesetzte im Gespräch an den Erfahrungen des Mitarbeiters an und gibt positives Feedback.

„Das ist jetzt gar nicht so einfach, sage ich jetzt mal, ich versuche ihn zu motivieren und anhand von, von Beispielen, das es früher z.B. das er dem und dem ablehnend gegenübergestanden ist, dass er das aber wirklich gut gemacht hat“ (Herr S/Z.438-440).

Die Argumentation im Gespräch wird vom Vorgesetzten als jeweils situativ angepasst dargestellt (vgl. Herr S/Z.457).

Direkt im Arbeitsablauf kristallisieren sich verschiedene Vorgehensweisen der Motivierung heraus. Eine geschilderte Möglichkeit ist es, die Vorbehalte der Mitarbeiter

zu entkräften, indem der Vorgesetzte die Arbeitsablaufänderung als praktikabel demonstriert (vgl. Herr C/Z.603-618). Weitere aufgeführte Möglichkeiten sind die Kontrolle durch Rundgänge (vgl. Herr B/Z.24), die direkte zufällige Belehrung (vgl. Herr B/Z.32) und die Entgeltkürzung als extrinsischer Motivator (vgl. Herr S/Z.613; vgl. auch Herr C/Z.911).

Nach Aussagen der Befragten werden die Mitarbeiter zu einer den Anforderungen entsprechenden Erledigung der Arbeitsaufgabe ermahnt, was für die Vorgesetzten mit persönlichen Aspekten der Mitarbeiter wie z.B. der Einstellung in Zusammenhang steht (vgl. Herr C/Z.311; vgl. auch Herr B/Z.424, vgl. auch Herr S/Z.379-384).

Eine Auffassung ist, dass besonders nach Änderungen des Arbeitsablaufes Kontrolle notwendig ist, da die Mitarbeiter sonst den Arbeitsablauf wie gewohnt vollziehen (vgl. Herr B/Z.477-482). Um dies zu verhindern, wird von einem Vorgesetzten die Möglichkeit erklärt, den Mitarbeitern den Sinn der Änderung nahezulegen. Diese Argumentation stellt sich in der Schilderung aus betrieblicher d.h. ökonomischer Sicht begründet dar (vgl. Herr B/Z.486-493).

Als ein Mittel der Motivierung im Arbeitsprozess wird daneben auch die Nutzung der Gruppe bzw. deren bewusste Einteilung erkannt.

„Wir haben auch Versuche gemacht, wir haben da ausprobiert, Mitarbeiter, der was das wirklich selbstständig macht in denen Schicht einzubauen und es waren da Reaktionen, wo es dann einwandfrei funktioniert hat, nur weil es der andere auch gemacht hat, hat auch, sind welche dabei gewesen, die wo das gesehen haben, der macht das und am nächsten Tag haben sie das auch von alleine gemacht und läuft“ (Herr C/Z.381-385).

Die Gruppe wird als sich gegenseitig regulierend beschrieben und bezieht demnach den Vorgesetzten nur mit ein, wenn dies nicht gelingt (vgl. Herr C/Z.578-583). Die Arbeitsgruppe wird aufgrund des Dreischichtbetriebes als größtenteils auf sich selbst angewiesen erklärt (vgl. Herr C/Z.60-62). Die durch die Gruppe hergestellte Mitarbeitermotivation wird vom Meister als positiv aufgefasst.

„Eigentlich relativ gut, weil der Druck vom, vom Vorgesetzten irgendwo nicht mehr da ist, wo ich sage, schneller und mach und tu, wenn es von selbst kommt, glaube ich, ist es die bessere Lösung“ (Herr C/Z.399-401).

Die Mitarbeiterzusammensetzung wird als gezielt eingesetzt dargestellt, um Ansporn zu schaffen, der über generellen Vergleich der Mitarbeiter untereinander und Vorbildfunktion eines „starken“ Mitarbeiters geschieht (vgl. Herr C/Z.405-409). Die Teams werden von einem anderen Vorgesetzten als die einfachste Form der Arbeitsorganisation eingeschätzt (vgl. Herr B/Z.111-113).

Fehlerhafte Arbeit eines Mitarbeiters wird von einem weiteren Vorgesetzten nicht mit Gruppendruck in Verbindung gebracht, auch wenn erkannt wird, dass dies die Gruppe vor das Problem stellt, den ökonomischen Anforderungen im Arbeitsablauf zu entsprechen (vgl. Herr S/Z.565-569).

Geld wird nach den Beschreibungen der Befragten als Motivator eingesetzt und zeigt sich für den Mitarbeiter in erster Linie in einem defensiven Begründungszusammenhang. Dauerhaft mangelhafte Arbeitsleistung erklären die Vorgesetzten durch die Leistungsbeurteilung für die Entgeltfestsetzung der Mitarbeiter als einflussgebend (vgl. Herr S/Z.596-609; vgl. auch Herr C/Z.934-937). Dabei werden die Auffassungen vertreten, dass Geld zum einen zwar einen schlechten Motivator darstellt, allerdings als letztes Mittel hilfreich sein kann (vgl. Herr S/Z.613-614) und zum anderen dem Mitarbeiter dadurch die Ernsthaftigkeit der Situation verdeutlicht werden kann (vgl. Herr C/Z.925). Für letzteres wird folgender Begründungszusammenhang angeführt: „weil doch dann jeder sagt, äh, ich gehe eigentlich wegen dem Geld in die Arbeit“ (Herr C/Z.934-935).

Eine Überlegung ist darüber hinaus, Geld als belohnenden, extrinsischen Motivator für die Einführung eines Vorschlagswesens einzusetzen (vgl. Herr C/Z.970).

Mitarbeiterinteressen finden in zwei Zusammenhängen Berücksichtigung. Zum einen werden diese bei der Weiterbildung der Mitarbeiter beschrieben (vgl. Herr A/Z.241-259/282). Geplante Weiterbildung der Mitarbeiter versucht ein Vorgesetzter nach Mitarbeiterinteressen zu arrangieren (vgl. Herr A/Z.277-283). Zum anderen werden beim Personaleinsatz Mitarbeiterinteressen als berücksichtigt beschrieben, die allerdings nicht sofort, sondern langfristig aufgenommen werden (vgl. Herr C/Z.490-509).

7.1.2 Arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten

Die geschilderten arbeitsablaufsichernden Tätigkeiten der interviewten Vorgesetzten zeigen sich in zwei Bereiche einteilbar: Tätigkeiten, die sich auf mangelhafte Aufgabenerfüllung der Mitarbeiter richten sowie Tätigkeiten, die in den Bereich der Arbeitsorganisation fallen.

Hinsichtlich mangelhafter Aufgabenerledigung der Mitarbeiter werden verschiedene Aussagen von den Vorgesetzten getroffen, die von Problemanalyse und darauf

aufbauender Mitarbeiterunterstützung bis zu „Fehler gibt es nicht“ reichen (vgl. Herr A/Z.390/655/ vgl. auch Herr N/Z.310).

Das Aufgabengebiet der Mitarbeiter wird von einem Vorgesetzten als sehr variabel in seinen Arbeitsschritten beschrieben, sodass ebenfalls komplexe Probleme auftreten (vgl. Herr C/Z.259-271). Die wahrgenommene Aufgabe eines anderen Vorgesetzten ist, Arbeitserfordernisse zur Kompetenz des Mitarbeiter passend zuzuteilen (vgl. Herr B/Z.13), um somit durch mögliche Überforderung bedingten Arbeitsfehlern zu begegnen. Diese Einteilung offenbart sich in der Schilderung in intuitiver Weise (vgl. Herr B/Z.320-325).

Um Arbeitsanforderungen zu erfüllen, brauchen Mitarbeiter nach Vorstellung dieses Vorgesetzten Vorschriften, die einzuhalten sind und Überblick ermöglichen (vgl. Herr B/Z.415-420). Vorschriften stellen Zielvorgaben für die Arbeitsweise der Mitarbeiter dar.

„es steht alles drauf, es sind die Arbeitsschritte, es ist alles ausgearbeitet, die müssten nur den Schritten folgen und der wo das gemacht hat, der macht hinten seinen Hakel rein“ (Herr B/Z.418-420).

Entsprechend werden Interventionen bei Abweichungen der Mitarbeiter auf Ermahnung ausgerichtet geschildert, um dadurch die Umsetzung der vorgegebenen Arbeitsweise bei den Mitarbeitern zu realisieren (vgl. Herr B/Z.423-425).

Gründe für Schwierigkeiten der Mitarbeiter werden von Vorgesetzten mit verschiedenen persönlichen Aspekten in Verbindung gebracht. Eine Meinung ist, dass die einen Mitarbeiter Anleitung benötigen, während andere Mitarbeiter die Aufgaben ohne weitere Unterstützung bewältigen (vgl. Herr C/Z.531-533). Eine andere Anschauung zeigt sich mit der Beschreibung von unerfahrenen, aber spezialisierten Mitarbeitern, die Aufgaben umfassender interpretieren als zu deren Erledigung notwendig ist (vgl. Herr A/Z.391-393). Die Auffassung zur Mitarbeiterunterstützung dieses Vorgesetzten ist, dass es bei mangelhafter Aufgabenerledigung der Mitarbeiter keine unmittelbare Lösung gibt und somit auch keine einheitliche und direkte Vorgesetztenreaktion (vgl. Herr A/Z.654-656/Z.377). Diese Wahrnehmung der Situation bezieht sich auf die individuelle Förderung des Mitarbeiters in seiner Arbeitsweise und zeigt eine differenziertere Problemwahrnehmung als die eines anderen Vorgesetzten.

„Ja, gut, das sind kurze Wege, wir sind (..) unmittelbar aneinander gereichte Büros und da heißt es halt, haben sie mal schnell Zeit und dann schaut man das an, es muss also sofort was passieren, ja“ (Herr N/Z.78-80).

Hier geht es um Problembehebung, die ad hoc geschieht und nicht die individuelle Förderung des Mitarbeiters in den Vordergrund rückt. Dieser Vorgesetzte nimmt Mitarbeiterfehler nur in für ihn belanglosem Zusammenhang wahr (vgl. Herr N/Z.309) und vertritt die Ansicht, dass es schlechte Mitarbeiter bei ihm nicht gibt (vgl. Herr N/Z.571-575), sodass Lernproblematiken nicht wahrgenommen werden. Die Aufmerksamkeit richtet sich nach dieser Angabe auf technische und terminliche Probleme und erklärt diese als meist unter Handlungsdruck zu lösen (vgl. Herr N/Z.101-105).

Als Probleme der Mitarbeiter werden von Vorgesetzten fachliche Probleme wie Maßprobleme, Programmfehler und das Fehlen oder Schwierigkeiten mit Teilen genannt (vgl. Herr C/Z.8/Z.68-70/Z.102-107/Z.536; vgl. auch Herr B/Z.97).

Die Vorgesetzten nehmen bei Schwierigkeiten der Mitarbeiter ihr Vorgehen als das Informieren über Situation, Problembeschaffenheit und Gründe des Mitarbeiters wahr (vgl. Herr A/Z.369/377/390; vgl. auch Herr C/Z.514-516). Unter Mitarbeiterunterstützung fällt für einen Vorgesetzten eine Besprechung, in der ein neuer Mitarbeiter Rückmeldung über den Umgang mit Informationen erhalten hat (vgl. Herr A/Z.12-14).

Nach Berichten der Vorgesetzten besitzen sie nicht immer ausreichend Wissen, um den Mitarbeitern bei Schwierigkeiten zu unterstützen, da die Mitarbeiter häufig stark im Tätigkeitsbereich spezialisiert sind (vgl. Herrn B/Z.131-134; vgl. auch Herr C/Z.51-54).

Trotz des teilweise fehlenden fachlichen Wissens, wird Mitarbeiterunterstützung durch Vorgesetzte im Arbeitsablauf beschrieben (vgl. Herr C/Z.536; vgl. auch Herr B/Z.29-33), welche sich in Form zufälliger Belehrung zeigt.

Neben den dargestellten beschriebenen Herangehensweisen zeigen sich aus den Ausführungen der Befragten noch drei weitere Möglichkeiten auf mangelhafte Aufgabenerledigung der Mitarbeiter zu reagieren.

Bei Überforderung durch die Arbeitsaufgabe wird dem Mitarbeiter vom Vorgesetzten eine andere Aufgabe zugeteilt (vgl. Herr B/Z.430-432). Mitarbeiterförderung als mögliche Intervention wird in diesem Zusammenhang vom Vorgesetzten nicht genannt. Eine zweite Interventionsmöglichkeit wird im Rundgang zur stärkeren Kontrolle gesehen (vgl. Herr S/Z.876-879). Bei den Vorgesetzten richtet sich das Augenmerk auf die Sicherung des reibungslosen Arbeitsablaufs (vgl. Herr B/Z.47-52; vgl. auch Herr S/Z.565-568).

Die dritte Möglichkeit zeigt sich in der Darstellung eines Vorgesetzten zur gegebenen Mitarbeiterunterstützung. Die Ansicht dieses Befragten, dass Mitarbeiter „sicher nicht alleine gelassen“ (Herr C/Z.282) werden, deckt sich bei technischen Problemen und

weicht bei terminlichen Schwierigkeiten davon ab. Bei terminlichen Problemen präsentiert sich das Lernen der Mitarbeiter in der Schilderung des Vorgesetzten als funktionales, indem Mitarbeiter nach dem Prinzip „versuch es einfach“ (Herr C/Z.285-286) an verschiedenen Maschinen eingesetzt werden. Dies passiert bei entstehendem Handlungsdruck aufgrund von Mitarbeiterausfall.

„es pressiert an allen Ecken, da muss halt einer irgendwo halt mal mitspringen auf die nächste Maschine“ (Herr C/Z.292-293).

Mitarbeiterunterstützung durch den Vorgesetzten findet nicht statt. Das Lernen der Mitarbeiter findet durch Ausprobieren nach dem trail-and-error Prinzip statt (vgl. Herr C/Z. 287). Fehlende Unterstützung für entsprechenden Lern- und Arbeitserfolg wird vom Vorgesetzten nicht als beeinflussende Variable genannt.

In den Bereich der arbeitsablaufsichernden Tätigkeiten fällt auch die Erklärung eines Befragten über seine Zuständigkeit für Bereitstellung des Materials, Werkzeuginstandhaltung und -beschaffung (vgl. Herr C/Z.92-97). Um diese entsprechend Erfüllen zu können, ist es seiner Auslegung nach notwendig, den Kontakt zum Mitarbeiter zu halten (vgl. Herrn C/Z.791-796). Daneben sieht er es als seine Aufgabe an, auch Innovationen hinsichtlich Werkzeugtechnologie und Maschinen in den Betrieb einzubringen (vgl. Herr C/Z.669).

Vorrangig bei geschilderten Arbeitsoptimierungen ist Zeitersparnis, welche durch eine Verbesserung der Arbeitsverfahren erreicht wird und gleichzeitig, aber nicht explizit beabsichtigt, zu einer Verbesserung der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter führt. Verbesserungen des Arbeitsablaufes werden in erster Linie in einer straffer zeitlich geregelten Arbeitsorganisation gesehen (vgl. Herrn B/Z.363-365). Der wahrgenommene Aspekt zeigt sich im Nutzen von Zeitpotentialen für einen verbesserten Wertschöpfungsprozess (vgl. Herr C/Z.748-758). Mögliche Zeitpuffer in der Arbeit werden durch KVP in diesem Sinne fortdauernd eingeschränkt.

Das Nichteinbringen von Verbesserungsvorschlägen wird vom Vorgesetzten auf vom Mitarbeiter antizipiertes firmenseitiges Desinteresse zurückgeführt (vgl. Herr C/Z.777-780). Ökonomische Gründe sind für die Arbeitsoptimierung relevant und kommen entsprechend der Angaben eines Befragten in der Argumentation gegenüber den Mitarbeitern zum Tragen (vgl. Herr B/Z.486-493).

Zur Arbeitsoptimierung ist die Einführung eines „Sicherheitssystems“ in „Ein-Mann-Besetzung“ eine Überlegung (vgl. Herr B/Z.243).

„und da muss ich sagen, vielleicht ist das die Lösung, einem Einzelnen dann diese Verantwortung auf's Kreuz zu legen, einfach“ (Herr B/Z.284-285).

Diese Überlegung richtet sich entsprechend einer tayloristischen Arbeitsorganisation auf die Zentralisation der Verantwortung in Form einer stärkeren Aufgabenteilung. Nicht die Vorstellung von einer selbstständigen und verantwortlichen Arbeitsweise der Mitarbeiter zur Qualitätssicherung ist zielgebend. Ebenfalls spiegelt sich Zentralisierung als Prinzip der Arbeitsorganisation in der Vorstellung dieses Vorgesetzten über die eigene Aufgabe bei neuen Arbeitsabläufen wieder (vgl. Herr B/Z.457-466).

Die Einführung eines neuen Teams wird als anstoßgebend für eine Veränderungen in der Arbeitsorganisation erklärt. Die damit erkannte Notwendigkeit der Bereichs- und somit Arbeitsgruppensteuerung versucht dieser durch Handeln der Mitarbeiter nach Vorschrift zu realisieren (vgl. Herr B/Z.141-145). Die Vorschriften werden umgesetzt indem jeweils eine Arbeitszone einer Farbe zugeteilt wurde.

„weiß doch jeder rot gehört mir, und grün gehört dir. Aber, ich sage ja, um Fehler auszumerzen ist einfach das Einfachste, bestimmte Sachen idiotensicher zu machen, da wo du eigentlich gar nicht auskommst, also wenn du nicht farbenblind bist, dann weißt du schon, wo die Teile hingehören“ (Herr B/Z.210-213).

Die arbeitsorganisatorische Veränderung bewirkt keine Zunahme von Handlungsspielräumen, sondern schränkt diese eher ein.

Weiter werden Arbeitsveränderungen als von außen d.h. durch andere Abteilungen oder Kunden herangetragen beschrieben (vgl. Herr S/Z.473-475). Durch Arbeitsveränderungen benötigte und initiierte Lernprozesse werden nur in allgemeiner Weise vom Vorgesetzten angesprochen.

„Die sind momentan auf ihren Bereichen und je nachdem, wenn neue Projekte kommen, dann werden gewisse, also gewisse Leute lernen das halt“ (Herr S/Z.119-120).

Die Verbesserung der Kommunikation zwischen drei Bereichen soll nach Angaben eines Vorgesetzten durch eine Veränderung der Arbeitsorganisation gestützt werden (vgl. Herr A/Z.732-733). Hierzu ist die zukünftige Einführung eines Datenmanagementtools beabsichtigt. Dies bedingt nach Angaben dieses Vorgesetzten intentional geplantes Lernen eines Mitarbeiters. Der Mitarbeiter agiert dann wiederum als Spezialist nach dem Schneeballprinzip für das arbeitsintegrierte Lernen anderer Mitarbeiter und wird für die Anleitung dieser als Spezialist durch den Vorgesetzten eingeplant (vgl. Herr A/Z.488-491/Z.503-504).

7.1.3 Mitarbeitergespräche

Innerhalb der Aufgabe der Personalführung können Mitarbeitergespräche Anwendung finden. Inhaltlich spielt nach Aussagen der Vorgesetzten die Leistungsbewertung der Mitarbeiter eine zentrale Rolle (vgl. Herr N/Z.422; vgl. auch Herr S/Z.525).

Berichtete Mitarbeitergespräche beziehen sich auf die Arbeitsergebnisse und deren mögliche Verbesserung. Herangezogen werden Kennzahlen des Arbeitsgebietes des jeweiligen Mitarbeiters.

„und wenn ich jetzt mit einem Mitarbeiter über seine Ziele spreche, dann habe ich da meine Zahlen, auf die Sachgebiete und die Mitarbeiter runtergebrochen sind“ (Herr N/Z.433-437).

Ausschließlich Zahlen und Fakten werden als Basis erklärt (vgl. Herr N/Z.437-438/Z.551-552). Eine Vorstellung von Mitarbeitergesprächen, die ebenso Mitarbeiterinteressen und mögliche Weiterbildungsziele zur Leistungssteigerung der Mitarbeiter fokussieren, scheint nicht gegeben zu sein. Eine andere Beschreibung des Mitarbeitergesprächs weist auf die Berücksichtigung von möglichen Weiterbildungszielen der Mitarbeiter durch den Vorgesetzten hin. Die Zukunftsorientierung wird bei diesem Vorgesetzten im Mitarbeitergespräch im Rahmen der Anpassungsqualifizierung genutzt (vgl. Herr S/Z.621-623). Die Notwendigkeit, bei Ermöglichter Weiterbildung der Mitarbeiter firmenseitig adäquate Positionen bereitzustellen um Demotivierungseffekte der Mitarbeiter zu vermeiden, wird in diesem Zusammenhang erkannt (vgl. Herr S/Z.678-697).

Durch den Einbezug der Mitarbeiterperspektive im Mitarbeitergespräch wird vom Vorgesetzten die Objektivierung der Leistungsbewertung angestrebt. Dahinter steht die Überlegung, dass die eigene Mitarbeiterwahrnehmung durch die Mitteilungsfreudigkeit der Mitarbeiter im Arbeitsprozess beeinflusst wird und zu einer verfälschten Leistungsbewertung des Mitarbeiter führen kann (vgl. Herr S/Z.755-761).

Aufgrund der Leistungsbewertung wird auch die Ergebnisvermittlung an den Mitarbeiter als eine Aufgabe von Vorgesetzten wahrgenommen (vgl. Herr A/Z.628-631). Betont wird, dass sich der Mitarbeiter wiederfinden soll sowie zu einer angemessenen Selbsteinschätzung hinsichtlich Stärken und Schwächen kommen soll (vgl. Herr S/Z.543/528).

Die Mitarbeiterbewertung kann Anstoß einer Mitarbeiterunterstützung mittels Unterweisung durch den Vorgesetzten sein, die sich über einen längeren Zeitraum auf die personale und soziale Kompetenz des Mitarbeiters richtet (vgl. Herr A/Z.670-671).

Mitarbeitergespräche werden nach Angaben einmal im Jahr geführt (vgl. Herr S/Z.515; vgl. auch Herr N/97). Das Mitarbeitergespräch nimmt ein Vorgesetzter als noch nicht ausgeprägt in der Umsetzung wahr (vgl. Herr A/Z.618).

Das Rollenverhältnis im Mitarbeitergespräch wird als Möglichkeit „auf einer gleichen Ebene“ (Herr A/Z.633) zu sprechen beschrieben. Ein anderer spricht Rahmenbedingungen an, wie Zeit und Ruhe zur Ermöglichung einer störungsfreien Kommunikation (vgl. Herr N/Z.411-413).

Darüber hinaus dient das Mitarbeitergespräch den Vorgesetzten als Basis für Gehaltsverhandlungen (vgl. Herr S/Z.608; vgl. auch Herr C/Z.921-924).

Zum Teil ist die Einführung von Mitarbeitergesprächen geplant, die bisher nur bei wahrgenommenen „Problemfällen“ abgehalten wurden (vgl. Herr C/Z.710; vgl. auch Herr B/Z.574). Hierbei ist vorgesehen, Mitarbeitervorstellungen hinsichtlich eigener Weiterbildungsziele zu erfragen, um infolge mit der Personalplanung reagieren zu können (vgl. Herr C/Z.817-824). In diesem Zusammenhang wird die zukünftig geplante Anwendung einer Qualifizierungsmatrix erklärt. Entsprechend soll der Personalbestand erfasst werden, um diesen in gezielter Weise für KVP nutzbar zu machen (vgl. Herr C/Z.718-724/868-870; vgl. auch Herr B/Z.655). Das Erfragen von Verbesserungsvorschlägen stellt nach diesem Verständnis einen bedeutenden Punkt des Mitarbeitergespräches dar (vgl. Herr C/Z.851).

„Ich glaube, dass in dem Bereich der Nutzen für die Firma am größten auf die schnelle ist, weil einfach da das meiste versteckt ist, wenn das mal einigermaßen läuft, dann glaube ich wird es immer schwieriger was rauszuholen“ (Herr C/Z.856-858).

Der Vorgesetzte ist darauf bedacht, die Kompetenz jedes Mitarbeiter als vollständige Person zu nutzen und bei Bedarf zur Firmeneinsparung gewinnbringend einzusetzen (vgl. Herr C/222-227/944; vgl. auch Herrn B/Z.653-655).

Aus der Schilderung wird offensichtlich, dass die Qualifizierungsmatrix vom Vorgesetzten genutzt werden kann, um mögliche Lernbedarfe der Mitarbeiter abzuleiten.

„damit ich weiß, gut, der ist auf einen Niveau von, ja gut der kann die ganzen einfachen Arbeiten, den muss ich bisschen anschieben oder der ist schon auf einem Level, wo ich sage, da werde ich weniger sagen und da darüber vielleicht ein bisschen eine Nachweis zu finden, wo muss ich schulen oder was muss ich

schulen, da wo es Schwierigkeiten werden, fehlt es den Mitarbeitern an irgendwas“ (Herr C/Z.895-899).

Der Nutzen von Mitarbeitergesprächen wird verschieden aufgefasst. Einen sehen Vorgesetzte darin, die Mitarbeiterperspektive zu erfahren (vgl. Herr A/Z.641-642).

„und einfach mal mit ihm drüber diskutieren wie er manche Sachen sieht, und dass man halt einfach eine gemeinsame Sicht der Dinge bekommt“ (Herr S/Z.736-738).

Gleichzeitig erklären die Vorgesetzten, dass sie die Mitarbeiterperspektive auch im alltäglichen Arbeitsprozess erfahren (vgl. Herr A/Z.642-647; vgl. auch Herr S/Z.219-221/731-732; vgl. auch Herr N/Z.463-464). Trotzdem wird das Mitarbeitergespräch aber mit einem eigenen Nutzen als positiv eingeschätzt d.h. „als Chance Informationen zu bekommen“ (Herr A/Z.650) oder als intensives Gespräch (vgl. Herr N/Z.465).

Ein Vorgesetzter bezieht die „gemeinsame Sicht“ auch auf die Arbeitsprozesse und deren Verbesserung (vgl. Herr S/Z.746-752), sodass diese ebenfalls im Auftrag des KVP stehen. Ein weiterer erkannter Nutzen ist Zeit, die für ein Gespräch mit dem Mitarbeiter zur Verfügung steht und von den Vorgesetzten wahrgenommen den Unterschied zur alltäglichen Kommunikation markiert (vgl. Herr S/Z.736; vgl. auch Herr N/Z.466-467).

7.1.4 Lernkultur

Im Umgang mit Fehlern spiegelt sich eine förderliche Lernkultur, die einen offenen und konstruktiven Umgang mit diesen ermöglicht. Zur Beschreibung des Umgangs in der Abteilung wird die Metapher „Büro der offenen Türen“ (Herr N/Z.84) genutzt. Fehler stellen nach Aussagen dieses Vorgesetzten keinen Konflikt dar (vgl. Herr N/Z.313-318). Daneben stellen Fehler der Mitarbeiter und deren Unterbindung im Arbeitsprozess ein weitreichendes Thema bei einem anderen Vorgesetzten dar. Die Beschreibung des Umgangs mit Fehlern zeigt diesen als nicht konstruktiv und führt, auch für den Vorgesetzten selbst, bei Fehlentscheidungen zu Gesprächen im „lauteren Ton“ und einer „Watschen“ (vgl. Herr B/Z.342/347). Nach Empfinden dieses Vorgesetzten sind Schwächen in Führungspositionen nicht gestattet (vgl. Herr B/Z.582-585). Fehler bedeuten Imageverlust (vgl. Herr B/Z.632).

Unter Druck zu arbeiten wird positiv gewertet, genauso wie der Vorgesetzte Ersetzbarkeit als Ansporn deutet (vgl. Herr B/Z.428-429). Entsprechend der

Einschätzung von Kontrolle als günstig (vgl. Herr B/Z.37), werden Teamleiter von diesem Meister als Chefs eingesetzt, um dadurch jeden einzelnen Mitarbeiter angemessen beaufsichtigen zu können (vgl. Herr B/Z.82-83). Der Arbeitsablauf wird unter Kontrolle gebracht, indem der Meister Anweisungen an Teamleiter gibt (vgl. Herr B/Z.88) sowie Teamleiter und die Arbeitsgruppe sich gegenseitig kontrollieren (vgl. Herr B/Z.268-269).

Zeit wird von einem Vorgesetzten als wichtige Variable für das Lernen der Mitarbeiter in der Arbeit erkannt. Dies zeigt sich in der wahrgenommenen Problematik Lernen der Mitarbeiter formal organisiert zu ermöglichen.

„Das Problem ist, wenn so was vorkommt, ist meistens Zeitdruck dahinter, das heißt also, das ist dann keine Schulung eigentlich, fast nicht möglich, ja, indem Sinn, was dann eher stattfindet ist, dass man sagt, geh doch mal zu dem, der hat so was schon mal gehabt, und er soll dir zeigen, wie er es damals gemacht hat und die Anleitung geben, dass man so in die Richtung arbeitet“ (Herrn A/Z.410-415).

Aufgrund eingeschränkter zeitlicher Ressourcen sieht der Vorgesetzte gegebenenfalls nur arbeitsintegriertes Lernen in Form von Anleitung als möglich. Die zwei gleichberechtigt beschriebenen Möglichkeiten zeigen, dass die Aufgabenerledigung im Vordergrund steht und das Lernen des Mitarbeiters nicht unbedingt ermöglicht wird (vgl. Herr A/Z.409-410). Arbeitsintegriertes Lernen stellt sich nicht als primär wahrgenommen dar.

Trotzdem wird der Ressourceneinsatz bei diesem Vorgesetzten als Investition eingestuft und stark auf die insgesamt verwendete Zeit bezogen (vgl. Herr A/Z.500-509).

Zeit ist ebenfalls der begrenzende Faktor für das Hinterfragen und Neugestalten von bestehenden Arbeitsabläufen in der Wahrnehmung anderer Vorgesetzter (vgl. Herr S/Z.749-752; vgl. auch Herr B/Z.348-350).

7.1.5 Zukünftige Änderungen

Zukünftige Veränderungen werden in unterschiedlichen Zusammenhängen verbalisiert. Zum einen werden Aussagen zur eigenen Person d.h. zur eigenen Lernbereitschaft und zum eigenen Führungsstil getroffen. Zum anderen betreffen genannte Änderungen den Aufgabenbereich der Förderung der Mitarbeiter.

Ein Vorgesetzter beschreibt mögliche Veränderungen, die den Bereichen eigener personaler und sozialer Kompetenzen zuzuordnen sind. Konkrete Verbesserungsmöglichkeiten liegen in den eigenen Arbeitsabläufen sowie entsprechender Reflexion (vgl. Herr A/Z.600-604). Die Optimierung der eigenen Arbeitsweise sieht er als Anregung, die weitergegeben an Mitarbeiter auch diesen dienen können.

„also Informationen aufzubereiten, Präsentationen zu machen, einfach die Kommunikation mit dem Mitarbeiter vielleicht bisschen anders zu gestalten, den eigenen Arbeitsablauf zu optimieren, wenn es, wie gesagt das ist gibt es sicher genügend Möglichkeiten Verbesserungen einzuführen, ja eigene Organisation, Selbstorganisation und so Sachen, also es gibt genügend Sachen“ (Herr A/Z.608-612).

Mit dieser Aussage signalisiert der Vorgesetzte eigene Lernbereitschaft. Im Gegensatz dazu steht die Aussage eines anderen Vorgesetzten.

„teilweise in einem Deutsch, wo ich sage, ja, ich hätte auch studieren sollen, nein, es ist schon, da waren auch Sachen dabei, wo ich am Anfang gesagt habe, das verstehe ich jetzt nicht. Und da muss ich dann sagen, wenn es schon mal so drinnen steht, dass ich es beim ersten mal, oder vielleicht beim zweiten mal lesen dann sagen muss, jetzt wird es Zeit dir einen Duden zu holen, dann blättern sie einfach großzügig weiter“ (Herr B/699-704).

In diesem Kontext wird fehlende Lernbereitschaft ausgedrückt. Der Vorgesetzte unterzieht sich hier nicht der Anstrengung, die der Lernprozess erfordern würde.

Eine andere antizipierte Veränderung betrifft das Führungsverhalten eines Vorgesetzten, das sich stärker kooperativ an der Beziehung zum Mitarbeiter orientieren soll (vgl. Herr C/Z.991-993). Allerdings bleibt die Vorstellung des Vorgesetzten zur konkreten Gestaltung recht vage (vgl. Herr C/Z.963). Die Beziehung Vorgesetzter und Mitarbeiter wird von diesem Vorgesetzten als wichtig bewertet, um die benötigte Mitarbeitermotivation bei Auftragsspitzen zu erhalten, die Überstunden der Mitarbeiter erfordern (vgl. Herr C/Z.986-988).

Für die individuellen Förderungen der Mitarbeiter wird eine bereichsübergreifende Rotation innerhalb einer Abteilung geplant (vgl. Herr S/Z.108). Als eine andere zukünftige Änderung wird die innerbetrieblich geplante Angleichung der Mitarbeitergespräche genannt, um ebenfalls die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in systematischer Weise und bereichsunabhängig zu gewährleisten (vgl. Herr N/Z.510-517). Eine weitere aufgeführte Änderung wird in der Koordination der Arbeitsgruppe innerhalb der Gesamtorganisation gesehen. Der Kontakt zur anderen Abteilung wird als ein Schnittstellenproblem wahrgenommen, das auf Informationsdefiziten bei den Mitarbeitern beruht (vgl. Herr S/Z.827/838). Das Anliegen ist ein entsprechendes

Verständnis bei den Mitarbeitern zu schaffen (vgl. Herr S/Z.867-872), also Prozesskenntnisse für den Produktionsablauf bei den Mitarbeitern zu fördern, um damit bessere Durchlaufzeiten zu realisieren.

Geplante Umsetzungen werden allerdings teilweise wegen der Auftragslage und dem dadurch bedingten starken Handlungsdruck als noch nicht möglich erklärt (vgl. Herr S/Z.109-114).

7.2 Formen betrieblichen Lernens

7.2.1 Individuelle Maßnahmen

Unterweisung am Arbeitsplatz zeigt sich bei Erklärungen der befragten Vorgesetzten überwiegend als Instrument im Kontext der Einarbeitung neuer Mitarbeiter.

Der Einsatz der Unterweisung zur Einarbeitung wird von einem Vorgesetzten als unabhängig vom Wissens- bzw. Erfahrungsstand des neuen Mitarbeiters beschrieben (vgl. Herr C/Z.472-475). Zur Einarbeiten neuer Mitarbeiter wird die Einteilung als Aufgabe des Vorgesetzten erklärt, auch wenn dieser selbst nicht die Arbeitsunterweisung übernimmt (vgl. Herr S/Z.28). Wahrgenommen wird auch, dass diesbezüglich Mitarbeiter auf lerngünstige Arbeitsaufgaben hinweisen (vgl. Herr S/Z.38-39)..

„und dann wird ein erfahrener Monteur, den an die Hand nehmen und die haben dann so ein training-on-the-job-Modell das die dann sukzessive abarbeiten“ (Herr S/15-17).

Die typische Methode der Arbeitsunterweisung wird mit der Vier-Stufen-Methode (vgl. Herr S/Z.43-44), also in formalisierter Weise beschrieben. Die Arbeitsunterweisung wird nach Darstellung eines anderen Vorgesetzten mittels Beistelllehre umgesetzt (vgl. Herr C/Z.426-429). Dies führt zum Teil zur Problematik, dass Mitarbeiter Wissen nicht weitergeben (vgl. Herr C/Z.431). Die hier wahrgenommene Aufgabe des Vorgesetzten ist entsprechend das zurückgehaltene Wissen zu erfragen oder den neuen Mitarbeiter einem anderen zur Arbeitsunterweisung zuzuteilen (vgl. Herr C/Z.460).

Bei der Unterweisung wird Enkulturation des Mitarbeiters als ein Aspekt vom Vorgesetzten bemerkt, „also damit er mal den Umgang und das ganze Umfeld kennenlernt“ (Herr C/Z.475).

Als ergänzende Unterstützung zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter am Arbeitsplatz werden schriftliche Unterlagen z.B. die Benutzung von Handbüchern genannt (vgl. Herr S/Z.142).

Die Einarbeitung als Lernform wird bei innerbetrieblichem Stellenwechsel des Mitarbeiters angeführt. Der Vorgesetzte überlegt diese Lernform arbeitsintegrierten Lernens durch einem Lehrgang (vgl. Herr C/Z.240), also in seminaristischer Form organisiertes Lernen zu ergänzen.

Die Unterweisung von Mitarbeitern am Arbeitsplatz wird durch einen Spezialisten vollzogen beschrieben (vgl. Herr A/Z.546-548; vgl. auch Herr C/Z.282-283), sodass arbeitsintegriertes Lernen ermöglicht wird. Diese Lernform wird vom Vorgesetzten zur Vermittlung von relevantem Handlungswissen eingesetzt.

„wo das Gerät von mir aus schon mal montiert worden ist, die zusätzlichen Kniffe oder Besonderheiten aneignen“ (Herr S/Z.151-152).

Die Förderung des Mitarbeiters wird von einem Vorgesetzten als kontinuierlicher Prozess berichtet und bezieht sich inhaltlich auf den Umgang mit einer Schnittstelle zum Kunden (vgl. Herr A/Z.695-699). Diese Mitarbeiterunterstützung ist mittels Coaching bzw. Unterweisung durch den Vorgesetzten realisiert worden.

„(..) ja und ich habe (..) eigentlich seitdem mit ihm eigentlich einfach bewusster dann auseinandergesetzt, dass man Aufgaben, die er von außen bekommt, bevor er sie abarbeitet, detailliert noch mal durchspricht, ja, dass auch die, die einfach die Aktionen für ihn klarer sind, meiner Meinung nach, weil er da auch immer wieder ein Problem gehabt hat, ja in der Abstimmung mit mit anderen, und dann aber auch ihm, wenn ich ihn dann mal gefragt habe, wo der Stand ist und ihn unterstützt habe aber dann Ergebnisse weiterzuleiten, dass er einfach dann auch einfach seine Arbeit abschließen konnte, ja. Und das hat sich eigentlich als sehr positiv herausgestellt, ja (Herr A/Z.677-685).

Diese Förderung richtet sich auf die personale und soziale Kompetenz des Mitarbeiters (vgl. Herr A/Z.670-671).

Als weitere Möglichkeit arbeitsintegrierten Lernens kann Job Rotation gesehen werden. Nach der Beschreibung eines Vorgesetzten findet bei dieser Lernform Unterstützung nicht statt. Das Lernen der Mitarbeiter verläuft durch Ausprobieren nach dem trail-and-error Prinzip. Die initiierte Job Rotation funktioniert oder funktioniert nicht und wird bei wenigen erfolglosen Versuchen der Mitarbeiter vom Vorgesetzten aufgegeben (vgl. Herr C/Z.302-307).

Der Lernerfolg der Mitarbeiter bei der polyvalenten Qualifizierung wird vom Vorgesetzten zum einen auf die Einstellung und zum anderen auf den langjährig

gleichen Tätigkeitsbereich bezogen (vgl. Herr C/Z.311-316). Fehlende Unterstützung im Lernprozess wird vom Vorgesetzten nicht als wichtige Variable genannt.

7.2.2 Maßnahmen für Gruppen

Der Qualitätszirkel wird von einem Vorgesetzten als Arbeitsgruppe beschrieben und von diesem erkannt, um Entwicklungen voranzutreiben bzw. Defizite auszubessern, die sich im Arbeitsprozess ergeben können. Nach dieser Auffassung dient der Qualitätszirkel für themenbezogene Lernprozesse der Mitarbeiter, da diese spezielle Erfahrungen haben oder diese entsprechend aufbauen sollen (vgl. Herr A/Z.164-166). Zusätzlich ergänzt wird diese Form arbeitsintegrierten Lernens durch formal organisiertes Lernen (vgl. Herr A/Z.136).

Ein anderer Vorgesetzter berichtet von einer Projektgruppe zur Bearbeitung von Qualitätsproblemen in der Fertigung. Die Mitarbeiter waren Beteiligte an dem zu verbessernden Arbeitsprozess. Die Verbesserung wurde durch einen veränderten Arbeitsablauf erzielt (vgl. Herr N/Z.182-184/195-200).

8 Diskussion der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund, dass arbeitsintegriertes Lernen hohe Anforderungen an die Motivation des Lernenden stellt, gilt es das Augenmerk besonders auf die Mitarbeitermotivation zu lenken.

Ausgesagte Erfahrungen decken sich mit Annahmen der subjektwissenschaftlichen Theorie von Holzkamp (1993) in dem Punkt, dass die Motivation der Mitarbeiter vom subjektiv wahrgenommenen Sinn abhängt. Bei fehlender Mitarbeitermotivation werden, nach den Darstellungen der Befragten, den Mitarbeitern allerdings von diesen zum Teil defensive Lernbegründungen vorgegeben, die bis hin zur Vermeidung von betriebsbedingter Kündigung reichen können (vgl. Kap. 7.1.1). Auch wenn den Mitarbeitern der Sinn einer Änderung nahelegt werden soll, wird aus betrieblicher Sicht argumentiert (vgl. Kap. 7.1.2). Diesen Beschreibungen entsprechend werden keine subjektiven Gründe der Mitarbeiter durch die Führungskräfte aufgegriffen, um diesen inhaltliche Lernbegründungen anzubieten (vgl. Kap. 3.1.2).

Geld offenbart sich nach Angaben der Interviewten als hilfreiche, wenn auch zuletzt gewählte Möglichkeit, Einfluss auf Mitarbeiter zu nehmen. In diesem Aspekt stimmen die Schilderungen mit der Aussage von Creß (1999) überein, dass es besser ist, in extrinsischer Form motiviert zu sein als überhaupt nicht. Die Mitarbeitermotivation wird von den Vorgesetzten für die Mitarbeiter in einem defensiven Begründungszusammenhang hergestellt (vgl. Kap. 3.1.1; vgl. Kap. 7.1.1).

In anderen Punkten wird nach Angaben der Befragten den Mitarbeitern höhere Motivation zu effizienterem Lernen und Arbeiten ermöglicht.

Mitarbeiterinteressen sind zur Gestaltung des Lernens als permanenten Prozess von besonderer Bedeutung. Ebenso wie diese für eine bessere Verarbeitungstiefe und einen besser möglichen Lerntransfer einflussreich sein können (vgl. Kap. 3.1.2). Eine wahrgenommene Form persönliche Interessen zu berücksichtigen, wird bei der Weiterbildung von Mitarbeitern angegeben. Eine andere genannte Möglichkeit zeigt sich hinsichtlich des dauerhaften Personaleinsatzes (vgl. Kap. 7.1.1).

Eine geschilderte Art der Mitarbeitermotivierung zeigt sich im positiv gegebenen Feedback des Vorgesetzten. Hiermit kann eine internale Kausalitätszuschreibung bei den Mitarbeitern gefördert werden (vgl. Kap. 3.1.1; vgl. Kap. 7.1.1).

Die Möglichkeit von Kompetenzerleben nach Deci/Ryan (1993) kann den Mitarbeitern in Arbeitsgruppen gestattet werden (vgl. Kap. 3.1.2). Eine beschriebene

Vorgehensweise ist, Arbeitsabläufe in der Arbeitsgruppe über Vorschriften zu regulieren. Dies lässt eine nur gering zugestandene Selbststeuerung der Arbeitsgruppe vermuten, die durch die eingeschränkte Selbstbestimmung keine förderliche Wirkung auf die Mitarbeitermotivation zur Folge haben kann (vgl. Kap. 7.1.2).

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit des Mitarbeiters kann erfüllt werden, wenn diesem von einer durch ihn als besonders wichtig bewerteten Bezugsperson Zeit und Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Kap. 3.1.2). Eine wahrgenommene Möglichkeit, dies zu realisieren, zeigt sich in der Nutzung der Vorbildfunktion des Teamleiters innerhalb der Arbeitsgruppe (vgl. Kap. 7.1.1).

Die Passung von Handlungserfordernissen und der jeweiligen Kompetenz des Mitarbeiters ist nötig, um dessen mögliche starke Über- oder Unterforderung zu verhindern (vgl. Kap. 2.3.1). Aufgabengebiete der Mitarbeiter werden als stark variierend geschildert, sodass eine Aufgabe von Vorgesetzten darin erkannt wird, die Mitarbeitereinteilung der Arbeitsanforderung entsprechend zu arrangieren (vgl. Kap. 7.1.2).

Handlungsspielräume lassen den Erwerb sowie die Erhaltung von Handlungskompetenz der Mitarbeitern zu (vgl. Kap. 2.3.2). Teilweise werden Arbeitsabläufe als detailliert vorgegeben berichtet, sodass in diesem Punkt die Handlungsspielräume der Mitarbeiter am Arbeitsplatz als gering einzuschätzen sind (vgl. Kap. 7.1.2).

Angaben der Befragten richten sich auf arbeitsablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten. Um entsprechende Verbesserungen in den Arbeitsergebnissen des Mitarbeiters zu ermöglichen, ist eine geschilderte Form der Mitarbeiterunterstützung die zufällige Belehrung durch den Vorgesetzten (vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Kap. 7.1.2).

Bei anderen Schilderungen werden Schwierigkeiten im Arbeitsprozess nicht auf Mitarbeiter oder notwendig werdende Mitarbeiterunterstützung zurückgeführt (vgl. Kap. 7.1.2). Die Wahrnehmung einer Lernproblematik beim Mitarbeiter durch die Führungskraft ist allerdings Voraussetzung für eine Mitarbeiterunterstützung, die dem Mitarbeiter die Wahrnehmung einer Lernproblematik ermöglichen soll (vgl. Kap. 3.1.2).

Eine weitere mögliche Vorgehensweise bei mangelhafter Aufgabenerledigung der Mitarbeiter wird in einer stärkeren Disziplinierung der Mitarbeiter durch Ermahnung und kontrollierende Rundgänge formuliert (vgl. Kap. 7.1.2). Damit wird für den Mitarbeiter ein defensiver Begründungszusammenhang hergestellt (vgl. Kap. 3.1.2).

Mitarbeiterunterstützung wird bei terminlichen Engpässen und die dadurch erforderliche polyvalente Qualifizierung der Mitarbeiter nach einer Darstellung nicht gegeben. Lernen offenbart sich hier als funktionales und verläuft nach dem trail-and-error-Prinzip

(vgl. Kap. 7.1.2). Dies geschieht aufgrund von Handlungsdruck, der als kennzeichnend für defensive Lernarrangements aufgefasst werden kann (vgl. Kap. 3.1.3).

Ablaufsichernde und -unterstützende Tätigkeiten, die in den technisch-organisationalen Bereich fallen, werden von den Befragten zum Teil ausgeprägt wahrgenommen. Die Arbeitsoptimierung wird in erster Linie zur Erreichung von Zeitersparnis beschrieben. Die kontinuierliche Optimierung des Arbeitsprozesses durch Verbesserungsvorschläge der Mitarbeiter sowie der Vorgesetzten selbst sind zentral, sodass KVP in den Schilderungen der Befragten bedeutende Aufmerksamkeit erhält (vgl. Kap. 7.1.2).

Eine geäußerte Überlegung zur Arbeitsoptimierung richtet sich auf die Zentralisierung der Verantwortung zur besseren Qualitätssicherung (vgl. Kap. 7.1.2). Diese Auffassung schränkt entsprechend auf Mitarbeiterebene umgesetzt, eine selbstständige Problembearbeitung und dadurch bedingte Selbstorganisation von Lernprozessen ein (vgl. Kap. 2.3.1).

Das Mitarbeitergespräch kann ein möglicher Ansatzpunkt sein, Distanz zum Arbeitsgeschehen herzustellen (vgl. Kap. 5.1.1). Die Leistungsbewertung im Mitarbeitergespräch wird als eine Aufgabe von Vorgesetzten erkannt. Eine Aussage offenbart, dass im Mitarbeitergespräch ausschließlich Arbeitsergebnisse Berücksichtigung finden. Interessen und Weiterbildungsziele des Mitarbeiters zu dessen Leistungssteigerung werden dabei nicht erwähnt. Andere Angaben zeigen das Mitarbeitergespräch als eine Möglichkeit, Weiterbildungsziele des Mitarbeiters miteinzubeziehen, was in zukunftsorientierter Weise im Sinne der Anpassungsqualifizierung Anwendung findet. Zukünftige Überlegungen zu geplanten Mitarbeitergesprächen richten sich hauptsächlich im erkannten Nutzen auf die Anwendung einer Qualifizierungsmatrix, die die Kompetenzen der Mitarbeiter ganzheitlich erfassen und für KVP zugänglich machen soll (vgl. Kap. 7.1.3).

Lernkultur als „Ganzheitsmetapher“ zeichnet ein vages und unscharfes Bild (vgl. Kap. 2.2). Eine Aussage zur Beschreibung des Betriebsklimas präsentiert sich in der Metapher „Büro der offenen Türen“. Hiervon auf eine offen gelebte Fehlerkultur zu schließen, erweist sich als fraglich. Im Kontext der genannten Metapher werden Mitarbeiterfehler als belanglos wahrgenommen, genauso wie es nach dieser Auffassung mangelhafte Arbeitsleistung aufgrund von Mitarbeiter nicht gibt (vgl. Kap. 7.1.2). Eine andere Aussage macht die Wahrnehmung von Fehlern in nicht konstruktiver Weise sichtbar, da Fehler mit Imageverlust gleichgesetzt werden (vgl. Kap. 7.1.4). Bedenkt man, dass Fehler machen den Mitarbeitern nicht zugestanden wird, so kann sich unter Umständen hier nach Holzkamp (1993) der Fall der

dynamischen Selbstbehinderung einstellen. Aufgrund einer entsprechenden Auffassung des Vorgesetzten kann es den Mitarbeitern erschwert werden, eigene Fehler und eigenen Lernbedarf offenzulegen (vgl. Kap. 3.1.2) Um dies zu ermöglichen, bedarf es eines förderlichen Umgangs mit Fehlern, indem diese als Zwischenschritt und somit als Lernergebnis gedeutet werden können (vgl. Kap. 2.2).

Führungskräfte als personale betriebliche Ressource gestalten auf individueller Ebene Lernkultur mit. Handeln von Individuen wird durch subjektiv konstruierten Sinn geleitet, der in stark vereinfachter Form anhand von Menschenbildern verdeutlicht werden kann. Das Menschenbild X von McGregor schreibt dem Menschen eine angeborene Abneigung gegenüber Arbeit zu, sodass Kontrolle und disziplinarische Maßnahmen notwendig sind (vgl. Kap. 2.2). In getroffenen Aussagen offenbaren sich Ähnlichkeiten zu diesem Menschenbild. Positiv bewertet wird unter Druck zu arbeiten, genauso wie Ersetzbarkeit als Ansporn gedeutet wird. Die Darstellungen zeichnen sich dadurch aus, Menschen kontrollieren zu müssen und den Arbeitsablauf unter Kontrolle zu bringen (vgl. Kap. 7.1.4). Entsprechend ist die Wirkung auf die Mitarbeitermotivation als gegenläufig einzuschätzen, für arbeitsintegriertes Lernen sogar als stark hinderlich anzunehmen (vgl. Kap. 2.2).

Die Betrachtung der Lernkultur anhand bereitgestellter Ressourcen ist besonders für die Umsetzung arbeitsintegrierten Lernens bedeutend (vgl. Kap. 2.2). Nach einer Aussage wird Zeit als zentrale Ressource erkannt. Allerdings wird knappe Zeit als begrenzender Faktor für Lernen in seminaristischer Form geschildert, sodass in solchen Situationen arbeitsintegriertes Lernen in Form von Unterweisung durch Spezialisten oder Vorgesetzten ermöglicht werden kann (vgl. Kap. 7.1.4).

Wird in der theoretischen Diskussion die zunehmende Tendenz für Betriebe konstatiert, die Führungskräfte stärker mit Weiterbildungsaufgaben für Mitarbeiter zu beauftragen (vgl. Kap. 2.3), so zeigen sich die von den befragten Führungskräften wahrgenommenen zukünftigen Veränderungen nicht in dieser einheitlichen Weise.

Zukünftige Veränderungen werden in möglichen Veränderungspotentialen zur eigenen Person angegeben. Die damit signalisierte Lernbereitschaft steht nicht im direkten Zusammenhang mit arbeitsintegrierten Lernen der Mitarbeiter, ist aber insofern bedeutend, dass die Unterstützung des arbeitsintegrierten Lernens der Mitarbeiter für Vorgesetzte eine neue Aufgabe darstellen kann (vgl. Kap. 2.2; vgl. Kap. 7.1.5). Allerdings kann bei fehlender Lernbereitschaft, wie sie ebenfalls in einer Aussage hervorgebracht wurde (vgl. Kap. 7.1.5), mit einem möglichen Konfliktfeld gerechnet werden. Die Rückdelegation von Weiterbildungsaufgaben an Führungskräfte kann auf

Widerstand stoßen, wenn diese beispielsweise eigenen Lernprozessen und damit verbundenen Lernanstrengungen ablehnend gegenüber stehen (vgl. Kap. 2.3.1).

Eine als möglich beschriebene Veränderung betrifft das Führungsverhalten, das die Beziehung zum Mitarbeiter kooperativer gestalten möchte. Ausschlaggebend hierfür ist nicht die Unterstützung des Lernens der Mitarbeiter im Arbeitsprozess, als vielmehr die erforderliche Bewältigung von Auftragsspitzen bei knapp kalkulierter Personaldecke (vgl. Kap. 7.1.5).

Andere von Vorgesetzten antizipierte Veränderungen stellen sich auf Lernprozesse der Mitarbeiter bezogen dar. Geplant ist die Mitarbeiterförderung durch Job Rotation zwischen zwei bereichsspezifischen Arbeitsgruppen zu arrangieren. Durch diese Form arbeitsintegrierten Lernens soll die polyvalente Qualifizierung der Mitarbeiter zu dessen flexiblerer Einsetzbarkeit erreicht werden (vgl. Kap. 7.1.5; vgl. Kap. 2.3.2).

Weiter wird angestrebt, ein Verständnis bei den Mitarbeitern für den Produktionsverlauf in nachgelagerte Bereich zu schaffen (vgl. Kap. 7.1.5). Die Integration dieser Aufgabe spricht für ein größeres Anforderungsspektrum in der Gruppenarbeit, sodass die Gruppenmitglieder „Prozesskenntnisse über den gesamten Produktionsverlauf einschließlich vor- und nachgelagerter Bereiche“ (Schiersmann/Remmele 2002, S.43) benötigen.

Eine zukünftige Veränderung wird in der Nutzung einer Qualifizierungsmatrix gesehen, um Kompetenzen der Mitarbeiter ganzheitlich zu dokumentieren und auszuschöpfen. Zugrunde liegt dem eine zeitlich eng gefasste Vorstellung, Verbesserungen der Arbeitsergebnisse in erster Linie durch KVP realisieren zu wollen (vgl. Kap. 7.1.5; vgl. Kap. 2.3.2). Damit wird größtenteils auf eine Gewinnsteigerung durch reduzierte betriebliche Kosten abgezielt, indem Mitarbeiter als vollständige Person für betriebliche Prozesse ausgeschöpft werden (vgl. Kap. 2.2). Die Qualifizierungsmatrix soll im weiteren auch dazu dienen Lernbedarfe der Mitarbeiter daraus ableitbar zu gestalten (vgl. Kap. 7.1.5).

Die Einarbeitung neuer Mitarbeiter wird nach Darstellungen in den Interviews in erster Linie durch das Instrument der Unterweisung am Arbeitsplatz realisiert. Diese wird individuell und durch Personen gestützt dargestellt. Die Einarbeitung zeigt sich in geplanter und mehr formalisierter Weise durch die Vier-Stufen-Methode und die Beistelllehre umgesetzt sowie durch schriftliche Unterlagen ergänzt (vgl. Kap. 7.2.1; vgl. Kap. 2.1.2).

Als weitere Möglichkeit arbeitsintegriertes Lernen zu gestalten wird die Unterweisung von Mitarbeitern am Arbeitsplatz durch Spezialisten genannt. Dabei offenbart sich

arbeitsintegriertes Lernen als nicht primär durch den Vorgesetzten ermöglicht. Aus der Angabe wird ersichtlich, dass die Unterweisung als eine Möglichkeit neben der Neuzuteilung der Aufgabe gesehen wird (vgl. Kap. 7.2.1).

Eine weitere Form arbeitsintegrierten Lernens wird durch den Qualitätszirkel beschrieben. Dieser wird vom Vorgesetzten bewußt für das themenbezogene Lernen des Mitarbeiters genutzt (vgl. Kap. 7.2.2; vgl. Kap. 2.1.2).

Bilanzierend lässt sich für die Fragestellung „Inwieweit unmittelbare Vorgesetzte Mitarbeiter beim arbeitsintegrierten Lernen unterstützen“ festhalten, dass die Ergebnisse dieser Studie ein heterogenes und breites Aussagenspektrum der Vorgesetzten liefern.

In manchen Punkten wird Mitarbeitermotivation durch Führungskräfte ermöglicht beschrieben. Zum Teil finden nach Aussagen der Befragten Formen arbeitsintegrierten Lernens im Rahmen der Einarbeitung und Anpassungsqualifizierung Anwendung. Formen arbeitsintegrierten Lernens zeigen sich nach erfassten Aussagen der Befragten für Einarbeitungsprozesse überwiegend in der Umsetzung in systematischer, wenn auch eher alt hergebrachten Weise. Im Vergleich dazu werden Formen arbeitsintegrierten Lernens zum Lernen der Mitarbeiter im Arbeitsprozess im Sinne der Anpassungsqualifizierung weniger und in nicht gleich systematischer Weise eingesetzt.

Diesen Aussagen lassen sich Angaben der Befragten polarisierend hinzufügen, die Mitarbeitermotivation eher unterbinden, die Schwierigkeiten im Arbeitsprozess nicht in Verbindung zum Mitarbeiter wahrnehmen und Mitarbeiterunterstützung für Lernprozesse zwar annehmen, diese aber in funktionaler Weise praktiziert schildern.

Die Notwendigkeit für arbeitsintegriertes Lernen der Mitarbeiter wird nach Angaben der Befragten von diesen zur Aufrechterhaltung und Flexibilisierung von Arbeitsabläufen wahrgenommen. Gegenpolig dazu offenbart sich eine länger andauernden Mitarbeiterunterstützung durch einen Vorgesetzten mittels Unterweisung am Arbeitsplatz, die sich auf personale und soziale Kompetenzen des Mitarbeiters richtete.

Den berichteten Angaben gemeinsam jedoch ist, dass sie arbeitsintegriertes Lernen der Mitarbeiter nicht reflektiert in kontinuierlicher und systematisch geplanter Weise aufgrund einer entsprechenden Weiterbildungskonzeption ermöglichen, sondern diese entweder an Umstellungs- oder Einarbeitungsprozesse in der Arbeitssituation oder an defizitär ausgleichende Arbeitsleistung koppeln.

9 Abschlussbetrachtung

Als pädagogische Konsequenz kann hieraus geschlossen werden, dass es eine erforderliche Aufgabe ist, eine entsprechende Wahrnehmung der Vorgesetzten für Lernprozesse, besonders unter langfristiger und nicht reaktiver Perspektive zu fördern.

Dazu muss der Aufbau eines Verständnisses bei Vorgesetzten in Gang gebracht werden, um eine Ermöglichungsstruktur von Lernprozessen der Mitarbeiter zuzulassen. „Ein erster Schritt in Richtung auf die Entwicklung einer entsprechenden pädagogischen Selbstreflexivität ist die Einsicht in das Leben und Handeln im Modus der Konstruktivität“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 127).

Soll die betriebliche Weiterbildung wesentlich anhand der Gestaltung arbeitsintegrierten Lernens durch Führungskräfte ermöglicht werden, so wird eine Auffassung von Lernen nötig, das über kurzfristige arbeitsplatzspezifische Anforderungen hinausreicht und zu einer langfristig möglichen Umsetzung führen kann. Dies kann Basis für eine darauf aufbauende Gestaltung der Arbeitsumgebung als Lernumgebung durch den unmittelbaren Vorgesetzten darstellen.

Da durch den unmittelbaren Vorgesetzten Lernen der Mitarbeiter nur gefördert und nicht erzeugt werden kann, erscheint insbesondere auch die weitergehende Frage bedeutend, inwieweit die durch Führungskräfte eingesetzte Förderung von den Mitarbeitern selbst wahrgenommen und eingeschätzt wird.

Bei Zugrundelegung entsprechender konstruktivistischer Annahmen ist der Subjektorientierung (vgl. Siebert 2000, S.19) ebenfalls für innerbetriebliche organisierte Lernprozesse besondere Beachtung zu schenken. Ein entsprechend weiterer Schritt wäre, die durch Führungskräfte ermöglichte Mitarbeiterunterstützung im direkten Zugang zum Mitarbeiter hinsichtlich seiner subjektiven Perspektive z.B. mit qualitativen Methoden genauer zu betrachten. Schließlich ist der Lerntransfer von einer Arbeitsaufgabe auf eine andere nur vom lernenden Mitarbeiter selbst zu vollziehen.

In Konsequenz ist der Aspekt zu beleuchten, wie der einzelne Mitarbeiter die an ihn durch den unmittelbaren Vorgesetzten zunehmend herangetragenen Erwartungen des permanenten Lernens in der Arbeit wahrnimmt und interpretiert. Entsprechend konstatieren Büchler/Goltz (2001), dass bei der „Untersuchung des Wandels der betrieblichen Weiterbildung aus der Perspektive der subjektiven Aufnahmen und Verarbeitung durch Beschäftigte (...) noch großer Forschungsbedarf“ (ebd., S.93) besteht. Dies ist vor allem auf eine genauere und notwendige empirische Überprüfung

zu beziehen, um somit gegebenenfalls einen konkreten Nachweis über jeweilige Effekte und Effizienz des arbeitsintegrierten Lernens zu erreichen (vgl. Schiersmann 1999, S.203).

Ein weiterführender interessanter Aspekt des arbeitsintegrierten Lernens kann ebenfalls bezüglich der speziellen Kombination von prozessbezogener und funktionsbezogener Weiterbildung gesehen werden. Hierbei ist zu hinterfragen, inwieweit arbeitsintegriertes Lernen von Vorgesetzten mit anderen, ja noch weiterhin auf dem Weiterbildungsmarkt stark vertretenen klassischen Seminarformen kombiniert angewendet werden. Fokussiert werden kann dabei, welche verschiedenen Wege Führungskräfte für die jeweiligen speziellen Lerninhalte einsetzen. Somit könnte die Diskussion nach dem geeigneten Lernort durch Führungskräfte geführt, diesen einen weiteren fruchtbaren Ansatz liefern (vgl. Götz 2001, S. 35).

Das Augenmerk kann verstärkt darauf gerichtet werden, inwieweit Pädagogen Unterstützungsmöglichkeiten für Führungskräfte bei der Umsetzung arbeitsintegrierten Lernens realisieren können. „Weiterbildner und Organisatoren der Weiterbildung finden ihre Wirkungsstätte unmittelbar am Arbeitsort und weniger im Seminarraum, in der Tendenz entwickeln sie sich zu Lernberatern, sie geben pädagogische Unterstützung an Führungskräfte und Experten, die das Lernen am Arbeitsplatz gestalten“ (Trier 1999, S.56f.).

Mit der Fragestellung wie dies konkret zu realisieren ist, wird deutlich, dass diese Auseinandersetzung noch eine große Herausforderung darstellt. Zu bemerken ist, dass in der pädagogischen Forschung noch allgemein „ein Defizit an innovativen methodisch-didaktischen Ansätzen für die Anleitung- und Betreuung arbeitsintegrierten Lernens festzustellen“ (Steigmeier 2000, S.98) ist. Gerade weil dieses Themenfeld noch nicht systematisch durchdrungen ist, handelt es sich um eine komplexe Anforderung, die nicht nur schwierig, sondern gleichzeitig auch spannend erscheint.

10 Literaturverzeichnis

- Alten, Werner/Weiß, Reinhold (2000): Beratung und Qualifizierung als Dienstleistung für kleine und mittlere Unternehmen. In: Alten, Werner/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Service-Leistungen für KMU-Innovative Modelle für Beratung und Qualifizierung. Köln: Dt. Inst.-Verl., S.9-46.
- Antoni, Conny H. (1994): Betriebliche Führungsstruktur im Wandel – Zur Rolle und Funktion von Meistern und Gruppensprechern im Rahmen von Gruppenarbeit. In: Antoni, Conny H. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim: Beltz. S.115-135.
- Antoni, Conny H. (1994): Gruppenarbeit – mehr als nur ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit. In: Antoni, Conny H. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim: Beltz. S.19-48.
- Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung: ermöglichtdidaktische Grundlagen. München: Vahlen.
- Arnold, Rolf (1997²): Betriebspädagogik. Berlin: Erich Schmidt.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Arnold, Rolf (2001): Von Lehr-/Lernkultur – auf dem Weg zu einer Erwachsenenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, Ulrike/Botzat Tatjana, Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S.101-107
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S.15-87.

- Baitsch, Christof (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S.269-337.
- Bender, Walter (2002): ‚Selbst‘ oder ‚fremd‘ – ist *das* die Frage? Selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider, S.90-103.
- Bender, Walter (2004): „Service“-Weiterbildung: Lernförderung in lernfeindlicher Umgebung. Bilanzierende Thesen. URL: <http://www.uni-bamberg.de/~ba2eb97/2004/material/Bender-Thesen.pdf>
- Beitinger, Gabriele/Mandl, Heinz (1992): Konzeption und Entwicklung eines Medienbausteins zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. (Forschungsbericht Nr. 8). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Bergmann, Bärbel (1996):Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung `96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann: S.153-262.
- Bergmann, Bärbel (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, Kap. 5.340, S.1-17.
- Bergmann, Bärbel (2003): Lernen im Prozess der Arbeit – wie funktioniert es, wie ist es zu unterstützen? In: Bergmann, Bärbel/Pietrzyk, Ulrike (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Flexibilität in der Arbeitswelt. Dresden: Technische Universität Dresden, S.7-18.
- Berthel, Jürgen (2000⁶): Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.

- Büchter, Karin/Goltz, Marianne (2001): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Nuisl, Ekkehard, Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung. Nr. 48, Bielefeld: Berthelsmann, S.78-96.
- Collins, Allan et al. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B.: Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S.453-494.
- Creß, Ulrike (1999): Personale und situative Einflußfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg: Roderer.
- Czycholl, Reinhard (1992): Lernen am Arbeitsplatz in der Aus- und Weiterbildung. Der Arbeitsplatz als Bildungsstätte – Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Lernen am Arbeitsplatz. Veranstaltungsbericht. Köln: Bachem, S.23-31.
- Dann, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, Leo (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, S.77-92.
- Debener, Sabine et al. (1992): Arbeitsorientiertes Lernen – Lernorientiertes Arbeiten. Neue Wege in der beruflichen Weiterbildung. Hasselroth: Der Bundesminister für Bildung und Wirtschaft.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39Jg., S.223-238.
- Dehnbostel, Peter (1998): Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, Peter/Erbe, Heinz-H./Novak, Hermann (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Ed. Sigma, S.175-194.

- Dehnbostel, Peter (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 37-57.
- Dehnbostel, Peter (2003): Neue Konzepte zum Lernen im Prozess der Arbeit: Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: GdWZ. 14.Jhg. Nr.1, S.5-9.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.) (2004): Neue Aufgaben für Vorgesetzte: Lernberater und Coach. FILIP – Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung. Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Infoblatt/1.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider, S.10-28.
- Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe (Hrsg.) et al.: Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie-Verl. Union, S.148-170.
- Flick, Uwe (2002⁶): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck: Rowohlt.
- Frackmann, Margit (1992): Neue Anforderungen an handlungstheoretisch fundierte Konzepte in der beruflichen Bildung. In: Qualifizierungszentrum Rheinhausen et al. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Stillstand und Fortschritt – Handlungsorientierte Konzepte der Aus- und Weiterbildung auf dem Prüfstand von Theorie und Praxis. Bochum: Eigendruck, S. 27-46.
- Frackmann, Margit (1998): Qualifizierung von Industriemeistern für Lean Production. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung: Projekte und Innovationen. Weinheim; München: Juventa, S.111-117.

- Geldermann, Brigitte/Spieß, Erika (2001): Selbstorganisiertes Lernen und Selbstevaluation als Elemente einer lernenden Organisation und die Rolle der Führung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckhart et al. (Hrsg.): Zukunft der betrieblichen Bildung: Ökonomisierung – selbstorganisiertes Lernen – Wissensmanagement – neue Lernmedien. Bd. 27. Bielefeld: Bertelsmann, S.57-72.
- Goltz, Marianne (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München; Mering: Hampp.
- Grünwald, Uwe/Moraal Dick (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht; Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grünwald, Uwe et al. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit. Berlin: QUEM-Report, Heft 53.
- Grünwald, Uwe (1999): Arbeitsintegriertes Lernen – das Ende der betrieblichen Weiterbildung ? In: Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.): Politikfeld betrieblicher Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München: Mering, S.135-150.
- Götz, Klaus (1997): Management und Weiterbildung: führen und lernen in Organisationen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Götz, Klaus (2001): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.34-35.
- Haberkorn, Kurt (1990³): Praxis der Mitarbeiterführung. Ein Grundriß mit zahlreichen Checklisten zur Verbesserung des Führungsverhaltens. Ehningen bei Böblingen: expert-Verl.
- Hacker, Winfried/Skell Wolfgang (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin; Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Harteis, Christian (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S.209-218.
- Heberer, Juliane/Grap, Rolf (1995): Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen: Methoden und Vorgehensweisen. Herzogenrath: GOM.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt; New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 39). Baltmannsweiler: Schneider, S.29-39.
- Kailer, Norbert (2002): Vom Seminarwesen zur arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung: Entwicklungstrends in der betrieblichen Personalentwicklung führen zu neuen Anforderungen an Führungskräfte und PE-Experten. In: GdWZ. 13.Jhg. Nr.1, S.34-37.
- Kirchhöfer, Dieter (2001): Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest: Kettler, S.11-15.
- König, Eckhard/Volmer, Gerda (1994³): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, Eckard/Zedler, Peter (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Bd.1. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, Eckhard/Bentler, Annette (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 355-370.

- Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39Jg., S.187-206.
- Kühnlein, Gertrud (1999a): Arbeits- und Lernformen im Wandel: Folgen für die betriebsbezogene Weiterbildung. In: Hoffmann, Thomas/Kohl, Heribert/Schreurs, Margarete (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S.16-28.
- Kühnlein, Gertrud (1999b): Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kühnlein, Gertrud/Paul-Kohlhoff, Angela (2001): Integration von Bildung und Arbeit: Ein neuer Typ betrieblicher Weiterbildung. In: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen: Leske + Budrich, S.263-277.
- Kleinmann, Markus/Straka Gerald A. (1996): Arbeitsplatzbedingungen und Interesse Erwachsener am berufsbezogenen selbstgesteuerten Lernen. In: Bos, Wilfried/Christian, Tarnai (Hrsg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S.91-104.
- Lehner, Martin (2001): Pädagogik der Mitarbeiterführung. Differenzorientierte Bildung und subjektive Führungsstandards. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.26. Schneider.
- Leuschner, Hans/Reuther, Ursula (1999): Lernen am Arbeitsplatz – neue Lernkulturen. In: Nüssli Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 44. Frankfurt: DIE, S.77-95.
- Lewalter, Doris/Krapp, Andreas/Wild, Klaus-Peter (2000): Motivationsförderung in Lehr- und Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. In: Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S.155-162.

- Lipsmeier, Antonius (2000): Der Betrieb als Lernort: Arbeiten und Lernen. In: Dewe, Bernd (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung: Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.173-184.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider, S.40-53.
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (1994): Zum Problem der Wissensanwendung (Forschungsbericht Nr. 36). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen (Forschungsbericht Nr. 50). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mayring, Philipp (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim; Basel: Beltz.
- McGregor, Douglas (1960): The Human Side of Enterprise. New York; Toronto; London: McGraw-Hill.
- Mohr, Barbara/Krauß, Alexander (2004): Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung – neue Funktionen für Führungskräfte. Der Vorgesetzte als Lernberater und Coach. In: BWP, Heft 5; S. 33-37.
- Mohr, Barbara/Krauß, Alexander (2005): Wissensorganisation im betrieblichen Alltag- eine neue Aufgabe für Führungskräfte. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Wie lernen Führungskräfte? - Verfahren der Selbstqualifizierung für den Mittelstand. Bd. 36. Bielefeld: Bertelsmann, S.145-154.

- Osterloh, Margit/Bastian, Daniel/Weibel, Antoinette (2002): Kompetenzentwicklung im Betrieb. In: Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur-Rückblick-Stand-Ausblick. New York; München; Berlin: Waxmann, S.391-434.
- Prenzel u. a. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S.163-173.
- Rohs, Matthias (2002): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche: Ein Gesamtkonzept zur Verbindung formeller und informeller Lernprozesse. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S.75-94.
- Rößler, Barbara (2000): Die Kommerzialisierung von Gefühlen im Kontext betrieblicher Personalentwicklung - Thesen zur Genese der Konvergenzproduktion. In: Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S.235-245.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz/Prenzel, Manfred. Arzberger, Heinz/Brehm, Karl-Heinz (Hrsg.) (1994): Computerunterstützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen: Publicis-MCD-Verl.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl Heinz (1998): Lernen im Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, Peter/Erbe, Heinz-H./Novak, Hermann (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Ed. Sigma, S.195-216.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1999): Unterrichten und Lernumgebung gestalten (Forschungsbericht Nr. 60). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Renkl, Alexander (1994): Träges Wissen: Die `unerklärliche` Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

- Sattelberger, Thomas (1994²): Personalentwicklung neuer Qualität durch Renaissance helfender Beziehungen. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden: Gabler, S.207-227.
- Schaper, Niclas (1996): Gestaltung beruflichen Lernens im Kontext moderner Arbeitsstrukturen: Vergleich handlungstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze. URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Schaper96.html>
- Sauter, Edgar (1999): Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozeß. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Heft 17, S.15-26.
- Siebert, Horst (2000³): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Schiefele, Hans (1978²): Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth.
- Schiersmann, Christiane (1999): Veränderungen der Funktion und der Aufgaben des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozessorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkhard (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Hohengehren: Schneider, S.201-211.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. Berlin: QUEM-Report, Heft 75.
- Scholz, Christian (2000⁵): Personalmanagement: informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. München: Vahlen.
- Schöffmann, Kurt (1994): Wirkungssystem Mitarbeiterführung: pädagogische Grundlegung menschlichen Denkens und Handelns im soziotechnischen System Betrieb. Frankfurt/M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

- Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Severing, Eckart/Loebe Herbert (Hrsg.) (1995): Bildungsplanung im Betrieb – Strategien zur Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bd. 8. Nürnberg: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V.
- Severing, Eckart (1996): Betriebliche Weiterbildung an industriellen Arbeitsplätzen. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.319-334.
- Severing, Eckart (1998): Selbstorganisiertes Lernen – arbeitsplatznah in der betrieblichen Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt: DIE, S.192-198.
- Severing, Eckart (2002): Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: Grap, Rolf/Bohlander, Hanswalter (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung: Neue Ansätze zum Lernen im Beruf. Aachen: Shaker, S.15-26.
- Severing, Eckart (2003): Eine pädagogische Herausforderung. Lernen im Arbeitsprozess. In: GdWZ. 14.Jhg. Nr.1, S.1-4.
- Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck.
- Sonntag, Karlheinz/Schaper, Nicolas (1999²): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen: psychologische Grundlagen, Methoden, Strategien. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hofgreffe, S.211-244.
- Staehe, Wolfgang H. (1999⁸): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen.
- Stegmaier, Ralf (2000): Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen in der Berufsbildung. Dissertation. URL: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2000/1091/>

- Straka, Gerald A./Macke, Gerd (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Petersen, Thieß (2000): Handbuch der beruflichen Weiterbildung: Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Lang.
- Trier, Matthias (1999): Lernen im Prozeß der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S.46-68.
- Wagner, Dieter/Seisreiner, Achim/Surrey, Heike (2001): Typologien von Lernkulturen im Unternehmen. Berlin: QUEM-Report, Heft 73.
- Weiß, Reinhold (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Weiß, Reinhold (2003): Lernen in der Arbeitssituation: Aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungserhebung. In: GdWZ. 14.Jhg. Nr.1, S. 35-38.
- Wegge, Jürgen (1998): Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung: zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Wittwer, Wolfgang (1982): Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Wunderer, Rolf (2003⁵): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. München; Neuwied: Luchterhand.

11 Anhang

Der Anhang befindet sich auf beiliegender CD-Rom und enthält:

Interviewtranskripte

Transkriptionsregeln

Kategorienübersicht

Erklärung

Ich erkläre hiermit gemäß § 30 Abs. 8 Satz 3 DPO, dass ich die vorstehende Diplomarbeit selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Bamberg, 27.06.2005

Sabine Bescherer