

Schriftenreihe

Personal- und Organisationsentwicklung

Band 9

Herausgeber: Prof. Dr. Oliver Sträter
Prof. Dr. Ekkehart Frieling
Institut für Arbeitswissenschaft

Kompetenzentwicklung und Demografie

Thomas Fölsch

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Maschinenbau der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Oliver Sträter

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Ute Clement

Tag der mündlichen Prüfung

8. Juni 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2010
ISBN: 978-3-89958-938-2 (Druckausgabe)
ISBN: 978-3-89958-939-9 (Online-Version)
URN: urn:nbn:de:0002-9395

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	7
1. Einleitung	9
1.1 Hintergrund.....	9
1.2 Stand der Forschung.....	15
1.3 Erkenntnisinteresse und Ziele	23
2. Theoretischer Hintergrund	26
2.1 Interesse.....	27
2.2 Entwicklung und Erziehung	28
2.3 Formelles und Informelles Lernen.....	30
2.3.1 Formelles Lernen	30
2.3.2 Informelles Lernen	32
2.4 Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kenntnisse).....	35
2.5 Kompetenz	36
2.6 Qualifikation.....	41
2.7 Zwischenfazit.....	43
3. Untersuchungsdesign	44
3.1 Untersuchungsfeld	44
3.2 Vorgehensweise	45
3.2.1 Entwurfs- und Informationsphase	46
3.2.2 Analysephase	47
3.2.3 Datenerfassung und Auswertung.....	52
3.2.4 Rückmeldung an die Mitarbeiter	53
3.2.5 Entwicklungsphase	53
3.2.6 Evaluationsphase.....	54
3.3 Stichprobe	56
3.3.1 Aufbau der Stichprobe	56
3.3.2 Auswahl der Alterskategorien	60
3.4 Zwischenfazit.....	62
4. Forschungsergebnisse	64
4.1 Betriebliche Aktivitäten zur Entwicklung von Kompetenzen.....	65
4.1.1 Training on / near the Job	65
4.1.2 Lernen durch Lehren.....	67
4.1.3 Selbstgesteuertes Lernen	68
4.1.4 Organisierte interne und externe Seminare	69

4.2 Lernformen differenziert nach jüngeren und älteren Mitarbeitern	74
4.3 Kompetenzfacetten differenziert nach beruflichem Status.....	76
4.4 Kompetenzfacetten differenziert nach betrieblichen Tätigkeitsbildern	88
4.5 Ziele der Weiterentwicklung nach betrieblichen Tätigkeitsbildern (Detailbetrachtung).....	102
4.6 Kompetenzfacetten differenziert nach jüngeren und älteren Mitarbeitern (Extremwertvergleich)	105
5. Diskussion der Ergebnisse	109
5.1 Gegenüberstellung von Zielen und Ergebnissen	111
5.2 Vergleich mit einer weiteren Stichprobe (Datenbankanalyse)	116
6. Ausblick und weiterer Forschungsbedarf	123
Literatur.....	129
Anhang	141

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer mehrjährigen Auseinandersetzung mit der Thematik Kompetenz-, Personal- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung Deutschlands.

„Das Geheimnis auch der großen und umwälzenden Aktionen besteht darin, den kleinen Schritt herauszufinden, der zugleich auch ein strategischer Schritt ist, indem er weitere Schritte einer besseren Wirklichkeit nach sich zieht.“ (Gustav Heinemann)

Es ist zunächst festzustellen, dass die Bedeutung und die Notwendigkeit einer lebensbegleitenden Kompetenzentwicklung Ausdruck unserer Zeit ist, die sich aus der permanenten Veränderung im Lebensumfeld der Menschen ableitet. Allerdings ist dieser Wandel nicht nur Ausdruck unserer Zeit – vielmehr sind die Menschen aller Zeiten davon betroffen (gewesen). Daher wird auch nicht erst seit Kurzem über das hier vorliegende Thema gesprochen, geschrieben und diskutiert wie durch einige „ältere“ Literaturpassagen gezeigt wird.

Diese Arbeit entstand im Rahmen einer projektbegleitenden Tätigkeit am Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Kassel, sowie einer sich anschließenden beruflichen Tätigkeit im Bereich der Personalentwicklung und Ausbildung. Ich danke in erster Linie meinem Betreuer Prof. Dr. Ekkehart Frieling ganz recht herzlich für die Unterstützung und die zahlreichen Anstöße die mich immer wieder auf einen aktuellen und interessanten Kurs gebracht haben. Weiterhin vielen Dank an Prof. Dr. Ute Clement und Prof. Dr. Oliver Sträter für die Erstellung der Gutachten und die sehr gute Unterstützung während der Promotionsphase.

*„Wer jeder Sache auf den Grund geht, geht zu Grunde.“
(Friedrich Wilhelm Nietzsche)*

Ich bin „nur“ dieser Sache auf den Grund gegangen - nicht jeder. Vielleicht bin ich auch deshalb nicht zu Grunde gegangen, weil mich viele Menschen in meinem Umfeld unterstützt haben. Ich danke meiner Familie, insbesondere meiner Ehefrau Claudia, die immer wieder nachgefragt hat „wie weit ich sei“. Weiterhin vielen Dank an meine Freunde die für den nötigen Ausgleich gesorgt haben und meinen Kollegen des Instituts für Arbeitswissenschaft der Universität Kassel für die vielfältige – vor allen Dingen fachliche - Unterstützung, hier danke ich insbesondere Dr. Ellen Schäfer und Dr. Jürgen Pfitzmann.

Die Durchführung der empirischen Analysen im Rahmen eines Projekts war möglich durch die gute Zusammenarbeit mit dem kooperierenden Unternehmen, hier danke ich allen beteiligten Mitarbeitern des Unternehmens.

Bei schriftlichen Arbeiten ist es zumeist unvermeidlich die weibliche und männliche Schreibweise zu verwenden. Da der Lesefluss der deutschen Sprache durch die Verwendung dieser Unterscheidung allerdings erheblich beeinträchtigt wird, verwende ich nur Begriffe wie beispielsweise Unternehmer, Arbeitnehmer oder Teilnehmer etc. anstatt Unternehmerinnen und Unternehmer, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzeln aufzuführen. Selbstverständlich sind jederzeit, gleichermaßen und gleichberechtigt Frauen und Männer gemeint.

Thomas Fölsch

1. Einleitung

Die bundesdeutsche Gesellschaft steht vor vielen bedeutenden Veränderungen. Es ist allerdings nicht so, dass dies Ausdruck „nur“ unserer Zeit wäre: Veränderungen gab es immer und die oft beschriebene zunehmende Veränderungsdynamik konnte noch immer nicht wissenschaftlich belegt werden. Wer kann schon beurteilen, ob die flächendeckende „Einführung“ von Automobilen in unserer Gesellschaft weniger dynamisch verlaufen ist, als die flächendeckende Einführung von Personalcomputern in fast jedem Haushalt und an fast jedem Arbeitsplatz. Daher sind diese Veränderungen, wie in vielen Veröffentlichungen beschrieben, kein besonderes Phänomen unserer Zeit, vielmehr eine Erscheinung, die zu unserer Welt gehört wie der Tag und die Nacht. Dies belegen auch die „alten Sprüche“ verschiedener historisch bedeutender Persönlichkeiten. „Nichts ist beständiger als der Wandel“. Dieser Satz wird dem griechischen Philosophen Heraklit von Ephesos (ca. 540-480 v. Chr.) zugesprochen. Er gilt heute noch so, wie damals auch.

1.1 Hintergrund

Die derzeitigen Veränderungsprozesse werden durch eine Intensivierung und Globalisierung des Wettbewerbs sowie durch technologische Innovationen hervorgerufen. Diese werden in der einschlägigen Literatur entsprechend als die Hauptveränderungen benannt (vgl. u. a. Bosch, 1998). Für die weiterführende Diskussion welche Veränderungen daraus auf dem Gebiet der „Arbeit“ entstehen empfiehlt sich zunächst u. a. die im Jahr 1984 veröffentlichte Untersuchung von Kern und Schumann (1984) mit dem Titel „Das Ende der Arbeitsteilung“. Darin ist „vom Ende bzw. Abbau des Taylorismus“ (Scientific Management) zu lesen (vgl. z. B. Beck, 1986, S. 228f.). Folgt man dieser Argumentation, ergeben sich hieraus anspruchsvollere Arbeitstätigkeiten und dies erfordert eine kompetente Belegschaft. Die dadurch entstehende „schöne neue Arbeitswelt“ (Beck, 1999) trifft nun auf die Auswirkungen des demografischen Wandels.

Opaschowski (2004, S. 90) prognostiziert, dass „immer weniger Mitarbeiter immer mehr leisten müssen“. Ebenso entstehen vielfältige Veränderungen auf dem Gebiet der Arbeitsorganisation, dies wiederum hat Auswirkungen auf die berufliche Bildung (Clement und Lacher, 2006). Daher ist eine permanente Weiterentwicklung und somit auch Weiterbildung der Beschäftigten erforderlich. Diese Problematik wird durch den bereits erwähnten demografischen Wandel verstärkt (Abbildung 1).

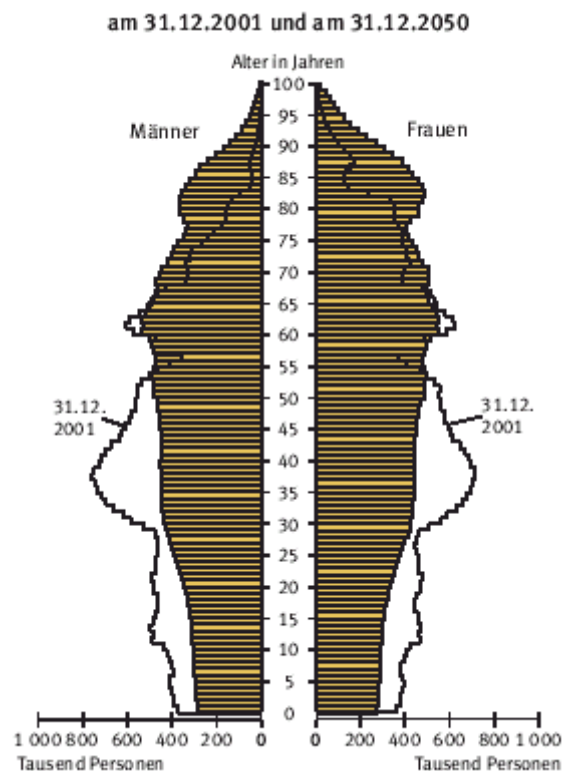


Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung (www.destatis.de, 07.04.2009)

Geht man der Frage nach, wie sich die Form der Gesellschaft in der wir leben bezeichnet, so kommt man zu vielfältigen Antworten: Angefangen in den 1980er Jahren, in der von der Risikogesellschaft (vgl. Beck, 1986) gesprochen wurde über die Begriffe Erlebnisgesellschaft (vgl. Schulze, 1992), Freizeit- und Multioptionsgesellschaft (vgl. Gross, 1994), Wissens- und Bildungsgesellschaft (vgl. Ahlheit, 1994) bis hin zur Weiterbildungsgesellschaft (vgl. Arnold und Gieseke, 1999). Das wir in einer alternden Gesellschaft (vgl. Birg, 2001) leben, vermag mittlerweile auch niemand mehr zu bezweifeln.

Bildung und Demografie sind somit die beiden Komponenten, die dieser Arbeit zu Grunde liegen. Einerseits der Umgang mit komplexer werdenden Tätigkeiten, andererseits der demografische Wandel, d. h. die zunehmende Alterung der Gesellschaft. Daraus entsteht unabwendbar eine zunehmende Alterung der Belegschaften in den Betrieben wie auch in vielen anderen Organisationen. Zur Bewältigung dieses Problems benötigen die Betriebe eine gut qualifizierte und motivierte Belegschaft sowie gute Konzepte und Strategien. Es erscheint notwendig, diese beiden Themen zunächst näher einzugrenzen und durch praktische Beispiele zu konkretisieren.

In den vergangenen Jahrzehnten nahm die Diskussion um den Aspekt der Weiterbildung stark zu. Einerseits zeigt sich dies durch die Anzahl an Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt und Veröffentlichungen in Zeitungen und Zeitschriften. Andererseits wurden viele neue Strategien entwickelt, die auf dem Markt der Weiterbildung eingebracht und dargestellt wurden. Hier sind vor allem die Diskussionen um den Begriff Kompetenzentwicklung zu nennen, vorrangig durch die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (www.abwf.de, 07.06.2005) ausgelöst und in der einschlägigen Fachliteratur dokumentiert. Weitere Themen, hauptsächlich durch Anglizismen gekennzeichnet, wie beispielsweise Human-Resource-Management, Performance Management etc. sind ebenfalls zu erwähnen; nicht zuletzt auch das Unwort des Jahres 2004 „Humankapital“ und der seit geraumer Zeit vielzitierte Begriff „Employability“. All diese Begriffe haben im Kern eines gemeinsam: Es geht um die Weiterbildung bzw. den aktuellen Bildungsstand des in der jeweiligen Organisation beschäftigten Personals.

Auf dem Gebiet der betrieblichen Tarifpartner spiegeln sich die Themen ebenfalls wieder. So startete beispielsweise der Bundesverband der deutschen Arbeitgeber bereits im Jahr 1999 eine Initiative, die die beiden Aspekte betrachtet. In der Broschüre „Ältere Mitarbeiter im Betrieb – ein Leitfaden für Unternehmer“ (BDA, 2002) wurde speziell das Thema „ältere Mitarbeiter“ aufgegriffen und thematisiert. Der Leitfaden zeigt Beispiele für Maßnahmen zur Weiterbildung, zur Arbeitsplatzgestaltung und -organisation und geht u. a. auf Maßnahmen zur Gesundheitsförderung ein. Wie später noch näher erläutert wird, sind Veröffentlichungen zu diesem

Themenbereich nicht neu, sondern zum Teil seit vielen Jahren auf dem Markt. Ebenso beschäftigen sich die Gewerkschaften (am Beispiel der IG Metall) mit dieser Thematik und gründeten beispielsweise die Kampagne „Gute Arbeit“ (www.igmetall.de, 25.01.2010).

In der Tarifregion Baden-Württemberg wurde im Jahr 2001 zwischen dem dortigen Arbeitgeberverband der Metall- und Elektroindustrie „Südwestmetall“ und der dort zuständigen Industriegewerkschaft Metall ein Tarifvertrag geschlossen, der sich dieser Herausforderung stellt. Entstanden ist, neben einem entsprechenden Papier, die Agentur Q. Mit zwei hauptamtlichen Mitarbeitern, die sich mit Projekten, Tagungen und sonstigen Veranstaltungen bezogen auf den Aspekt der betrieblichen Weiterbildung beschäftigen, agiert die Agentur nunmehr seit neun Jahren am Markt (www.agenturq.de, 25.01.2010).

In der chemischen Industrie wird ebenfalls an diesem Thema gearbeitet. Mitte der 1990er Jahre wurde eine sozialpartnerschaftliche Stiftung gegründet, die sich intensiv mit dieser Thematik beschäftigt und beispielsweise Beratungen auf dem Gebiet der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung anbietet. Ein so genannter Qualifizierungstarifvertrag entstand in dieser Branche im Jahr 2003. Dieser sieht vor, dass jeder Beschäftigte das Recht auf Maßnahmen zur Weiterbildung hat und diese vom Unternehmen einfordern kann. Im Jahr 2008 wurde darauf aufbauend der Tarifvertrag „Lebensarbeitszeit und Demografie“ abgeschlossen, was die Bedeutung der beiden hier vorliegenden Themenfelder zusätzlich unterstreicht. Beide Vereinbarungen sorgen dafür, dass hieraus wiederum betriebliche Lösungsstrategien abgeleitet und umgesetzt werden. Diese nehmen zum Teil auf die Konkurrenzfähigkeit des „Standortes Deutschland“ Bezug und betonen einerseits die hohen Arbeitskosten und die mangelnde Flexibilität des bundesdeutschen Arbeitsmarktes. Andererseits unterstreichen sie, dass zukünftig verstärkt wissensintensive Arbeitstätigkeiten entstehen und dass dieser Herausforderung nur mit einer gut ausgebildeten und „weiterbildungsbereiten“ Gesellschaft bzw. Belegschaft begegnet werden kann.

Eine mögliche betriebliche Lösungsstrategie ist der so genannte Standortsicherungsvertrag des Unternehmens, mit dem im Rahmen eines Forschungs- und Gestaltungsprojekts zusammen gearbeitet wurde und vor dessen Hintergrund diese Arbeit entstanden ist sowie die empirischen Daten gewonnen werden konnten. Dieser Vertrag beinhaltet folgende Komponenten:

- a) Beschäftigungssicherung (keine betriebsbedingten Kündigungen)
- b) Mehrarbeit der Beschäftigten am Standort (ca. 100 Stunden / Jahr)
- c) Kompetenzentwicklungskonzepte für alle Mitarbeiter
- d) Ergebnisbeteiligung für alle Mitarbeiter
- e) Maßnahmen zur Gesundheitsförderung
- f) Neubau einer modernen Fabrik mit ca. 150 Arbeitsplätzen

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt (vgl. Kapitel 3) sind die Kompetenzentwicklungskonzepte für alle Mitarbeiter (Punkt c), die im Rahmen dieses Projekts für alle Mitarbeitergruppen entwickelt werden sollten. Hinter diesem Aspekt verbirgt sich weiterhin die Vereinbarung, dass ein Teil der vereinbarten Mehrarbeit (Punkt b) in Form von bedarfsgerechten Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung abgeleistet werden kann. Deutlich wird, dass hier die o. a. Aspekte aufgegriffen werden und betrieblich verwendbare und umsetzbare Möglichkeiten erarbeitet werden müssen.

Der Vertrag löste eine ganze Reihe an Presseveröffentlichungen in regionalen und überregionalen Zeitungen aus, in dem die Inhalte sowohl positiv als auch negativ dargestellt wurden. So erschien beispielsweise in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein Artikel mit der Überschrift „(...) Mitarbeiter finanzieren neue Fabrik“ (07.04.2001), ebenso wie in der Süddeutschen Zeitung „Mitarbeiter finanzieren Fabrik“ (08.04.2001).

Die demografische Entwicklung, die zweite Säule dieser Arbeit, wird in größeren Teilen der Gesellschaft erst „neuerdings“ diskutiert. Wissenschaftler der unterschiedlichen Disziplinen beschäftigen sich hingegen schon lange mit diesem Thema. Zum Teil auch organisiert, z. B. in der Deutschen Gesellschaft für Demografie e. V. Einen breiteren Zugang für

die Fragen der demografischen Entwicklung stellt man aber erst fest, nachdem im Jahr 1997 eine Enquete-Kommission auf Bundesebene gearbeitet hat. Hieraus wiederum entstanden auf Länderebene entsprechende Kommissionen, beispielsweise in Hessen im Jahr 2002.

Ebenfalls wurden seither weniger wissenschaftlich orientierte Bücher verfasst, die sich allesamt auf die erarbeiteten Grundlagen beziehen. Hier ist zum einen die Publikation „Der Olymp des Lebens“ von Thomas Druyen (2003) zu nennen. Noch deutlicher hat der Erfolg der Veröffentlichung „Das Methusalem Komplott“ von Frank Schirrmacher (2004) gezeigt, wie wichtig dieses Thema zu sein scheint und gleichzeitig verdeutlicht, dass die Bevölkerung über ein entsprechendes Problembewusstsein verfügt. Mehrere Wochen hielt sich das Buch auf Platz 1 der Bestseller-Rangliste. Headlines von Zeitungsartikeln wie „Deutschland wird alt aussehen“ (Personalwirtschaft 2004), „Überalterung gefährdet Wachstumsziele“ (Hess 2005, S. 10), Publikationen wie „Die demografische Zeitenwende“ (Birg 2001) und „Altersbeben“ (Wallace 1999) unterstreichen dies zudem.

Somit ist bekannt, dass sich die Bevölkerungsanzahl verringern und eine „demografische Alterung“ (Birg 2001, S. 13) der Gesellschaft einsetzen wird. Diese „doppelte Dimension des demografischen Wandels“ (Hof 2001, S. 30) hat Auswirkungen auf die Arbeitswelt, die sich in einem abnehmenden und älter werdenden Arbeitskräftepotenzial äußern wird.

Die demografische Entwicklung bzw. deren Auswirkung rückt hierdurch neben der Weiterbildungsthematik verstärkt in den Fokus der betrieblichen Akteure. Deutlich macht dies die Tatsache, dass zunehmend Veranstaltungen durchgeführt und entsprechend geförderte (Forschungs-) Programme umgesetzt werden sowie dass vornehmlich größere Betriebe in ihren Personalabteilungen hierzu entsprechende Projektteams gründen. In kleineren Betrieben ist, wie zu erwarten, ein entsprechendes Engagement weitaus geringer ausgeprägt.

Die empirische Basis der vorliegenden Arbeit stammt aus einem Bereich der vornehmlich in größeren Unternehmen zu finden ist: Der klassischen

Personalentwicklung. Neben anderen Betätigungsfeldern geht es zunehmend um die Frage, inwiefern sich die unterschiedlichen Altersgruppen, die in den Abteilungen tätig sind, bezogen auf ihr Weiterbildungsverhalten und ihren individuellen Entwicklungsbedarf unterscheiden.

Die Kombination dieser beiden zentralen Fragestellungen führt zu der Frage, inwiefern sich die betrieblichen Beschäftigten *verschiedenen Alters* unterscheiden und wie Unternehmen hierauf reagieren können.

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff der Kompetenzentwicklung (vgl. Kapitel 2) setzt voraus, dass Veränderungen auf vielfältigen Gebieten stattfinden und hat zum Ziel, die Mitarbeiter zu befähigen ihren eigenen Kompetenzentwicklungsbedarf selbstorganisiert abzuleiten sowie verschiedene Formen des Lernens und der Entwicklung zu berücksichtigen. Es geht einerseits um seminaristische Formen der Weiterbildung, andererseits um arbeitsplatznahe oder –integrierte Formen. Der Ansatz der Kompetenzentwicklung stellt dabei das Individuum in den Mittelpunkt und berücksichtigt verschiedene Möglichkeiten der Entwicklung. Somit handelt es sich um einen integrierten Ansatz, der die Schnittstelle zwischen Organisations- und Personalentwicklung verknüpft (Frieling, 2005, S. 2).

1.2 Stand der Forschung

Zu Beginn dieses Abschnitts steht ein Auszug aus einem kritischen Text von Drescher und Miller (1995, S. 195) zum Kompetenzansatz: „Die siamesischen Zwillinge „Schlüsselqualifikation“ und „Kompetenz“ halten sich erstaunlich lange auf dem schnelllebigen (berufs-)pädagogischen Markt, erscheinen gar als Fels im Meer der neuen/alten Unübersichtlichkeit von Moden, Trends und Heilversprechen. (...) Ob in Unternehmen (...), auf Kongressen, Fachtagungen, Workshops oder auf Kultusministerkonferenzen: überall kompetenzelt es verdächtig; alle scheinen sich einig zu sein: Mit Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen ist der lang ersehnte Stein der Weisen gefunden. Arbeitgeber, Gewerkschaften,

Regierungen, Arbeitsmarktforscher und Pädagogen erfreuen sich, Ich – Du – Wir – vereint, an der nie zuvor erreichten Dialog-, Kommunikations- und Konsensfähigkeit dank enorm schlüsselqualifiziert auftretender Akteure, mit ihren Kompetenzen geschickt jonglierend.“ (Drescher und Miller, 1995, S. 195).

Es existiert keine einheitliche Meinung – geschweige denn eine wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis darüber – was Kompetenzentwicklung ist. Zu viele wissenschaftliche Disziplinen reden mit und definieren nach eigenen Vorstellungen und auf Grund eigener wissenschaftstheoretischer sowie wissenschaftsgeschichtlicher Basisvorstellungen: „Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich.“ (Erpenbeck, 1996, S. 9). Wenngleich der Kompetenzbegriff zunehmende Anerkennung und Verbreitung gefunden hat, kann von einem einheitlichen Verständnis keine Rede sein. „Weder die Beschreibungsmöglichkeiten, noch die theoretische Fundierung von Kompetenz“ scheinen nach Weiß (2000, S. 178) ausreichend geklärt. Darüber hinaus fehlen allgemein akzeptierte Methoden der empirischen Erfassung von Kompetenzen.

Das vorliegende Thema wird, wie viele andere wissenschaftliche Fragestellungen, interdisziplinär bearbeitet. Eine vollständige Liste zu erstellen ist kaum möglich. Die Liste reicht von der Psychologie (z. B. Frieling, Kauffeld, Staudinger), Bildungsforschung (z. B. Arnold, Baltes, Clement, Dehnhostel, Lenzen, Luhmann, Iller), Arbeitswissenschaft (z. B. Freiling, Martin, Luczak, Landau) über die Gerontologie (z. B. Lehr, Naegelé, Martin, Kliegel) bis hin zur Betriebswirtschaftslehre (z. B. Knauth, Steinert, Wickel-Kirsch) und kann fast beliebig fortgesetzt werden.

Ebenso existiert eine Reihe von Forschungseinrichtungen, beispielsweise in Berlin das Deutsche Zentrum für Altersfragen (DZA), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) oder das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Diese setzen sich u. a. mit Fragen des Lernens im Alter auseinander. Darüber hinaus sind Universitäten, meist in Form von Projekten, forschend tätig (z. B. das Projekt Respekt der RWTH in Aachen

und TU Karlsruhe oder Projekt Demotrans des Fraunhofer Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation in Stuttgart). Das Rationalisierungs- und Innovationskuratorium der Wirtschaft (RKW) und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) sollen hier ebenfalls als weniger wissenschaftlich engagierte Einrichtungen genannt werden.

Seit dem Jahr 2005 wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein Schwerpunktprogramm (SPP) mit dem Namen „Altersdifferenzierte Arbeitsgestaltung“ zur Thematik älterer Mitarbeiter in Unternehmen durchgeführt. Der Forschungsansatz der DFG ist grundlagen- und wissenschaftsorientiert. In insgesamt 12 Projekten im Bundesgebiet werden unterschiedliche Fragestellungen untersucht. Die vier Grundfragen des Schwerpunktprogramms sind:

Altersdifferenzierte Verteilung von Arbeitsaufgaben: Welche Arten von Arbeiten sind besonders für jüngere Arbeitnehmer geeignet und welche für ältere?

Altersdifferenzierte Gestaltung von Arbeit und Arbeitsmitteln: Welche organisatorischen, technischen und sozialen Bedingungen unterstützen Leistungsfähigkeit und Gesundheit im jüngeren und höheren Alter?

Altersdifferenzierte Personalentwicklung: Welche altersabhängigen Variationen von Maßnahmen der Personalentwicklung fördern wirksam die Aufrechterhaltung von Gesundheit und beruflicher Leistungsfähigkeit?

Auswirkungen der Lebensarbeitszeit: Welche Merkmale von Arbeit und Arbeitsbedingungen modulieren in kumulativer Weise den Altersverlauf der Arbeitsfähigkeit?

Bereits erwähnt wurden entsprechende Projekte der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der einzelnen Gewerkschaften (z. B. IG Metall, IG BCE) sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (z. B. über die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)).

Die Anzahl derer, die sich mit diesem Thema beschäftigen, vollständig aufzuzählen, kann nur schwerlich gelingen. Daher erfolgt ein Überblick über ausgewählte Aktivitäten an Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen:

Braedel-Kühner und Knauth (2005) haben aufbauend auf einer explorativen Interviewstudie einen Fragebogen entwickelt und damit Daten zu den Kriterien altersngerechter Führung erhoben. An der Befragung nahmen 272 Führungskräfte teil. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Aussagen bezogen auf die Wahrnehmung des eigenen Älterwerdens, die Sicht bezogen auf das Älterwerden der Mitarbeiter sowie die Einstellung betreffend der Führung etc.

Eine Dresdener Arbeitsgruppe (Bergmann et. al 2005) hat im Rahmen einer Sekundäranalyse und mit Hilfe eigener Feldstudien Alterstrends für Indikatoren der Handlungskompetenz bestimmt und gefunden, dass das Alter überwiegend nicht in systematischen Zusammenhang mit Indikatoren der Handlungskompetenz steht. Allerdings bestanden für die Einschätzung beruflicher Entwicklungsziele durch Erwerbstätige negative Alterskorrelationen.

In drei voneinander unabhängigen Studien wurde der von Racky und Jöns (2005) entwickelte Fragebogen zur „Lebensphasenorientierten Arbeitsgestaltung“ eingesetzt. In diesen Studien konnten Lebensphasen nachgewiesen werden, welche sich als bessere Indikatoren zur Unterscheidung eignen als das kalendarische Alter der Beschäftigten. Im Ergebnis heißt es „(...) sucht man nach Arbeitsgestaltungsmaßnahmen, die es zukünftig möglich machen, adäquat mit den Konsequenzen des demografischen Wandels umgehen zu können, so sollten Maßnahmen in Abhängigkeit der jeweiligen Lebensphasen der Mitarbeiter abgeleitet werden. Diese betreffen vor allem Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die es den Mitarbeitern erlauben auch im Laufe ihres Berufslebens noch sinnhaftige Tätigkeiten auszuführen und somit Resignation und Desinteresse vermieden werden können.“ (Racky und Jöns, 2005, S. 290).

Ein „Analysemodell zu individuellen Voraussetzungen für Altersgerechte Personalentwicklung“ schlägt Iller (2005) vor. Die Auswertungen einer Längsschnittstudie zu den erwerbsbiografischen Voraussetzungen zeigten,

dass der Umfang von Tätigkeits- und Betriebswechseln – zumindest in der dort gewählten Kohorte und regionalen Zusammensetzung – erheblich ist. Einen eher praxisorientierten Ansatz bietet ein Beispiel von Mauerer und Wickel-Kirsch (2004) aus einer Großbank. Die „Employability“ älterer Mitarbeiter ist in dem „Drei-Säulen-Modell“ erhalten. Dieses Modell sieht als Fundament eine laufende Qualifizierung der Mitarbeiter vor. Darüber hinaus verfestigt sich dieses System in den Säulen „Arbeitsinhalte“, die den besonderen Ansprüchen älterer Mitarbeiter nachkommt, beispielsweise bezogen auf die Einführung von Patenmodellen oder internen Beratergruppen. Eine weitere Säule bezieht sich auf den Aspekt „Arbeitszeit“. Hierbei wurden Konzepte wie Wahlarbeitszeit, unbezahlter Urlaub etc. vertieft und betriebliche Vereinbarungen geschlossen. Die dritte Säule „Arbeitsplatzgestaltung“ widmet sich Aspekten wie Ergonomie und Telearbeit.

Aktuelle Untersuchungen gehen zunehmend differenzierter an die Klärung wichtiger Fragen im Zusammenhang mit dem Problem der älter werdenden Belegschaften heran. So findet Grube (2009), dass ältere Erwerbstätige weniger zur Optimierung („Ich gehe zu dieser Weiterbildung, um mir neues Wissen anzueignen.“), sondern mehr als Reaktion auf Verlust, d. h. zur Kompensation („Ich gehe zu dieser Weiterbildung, um zu verhindern, dass ich etwas vergesse.“) an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (Abbildung 2).

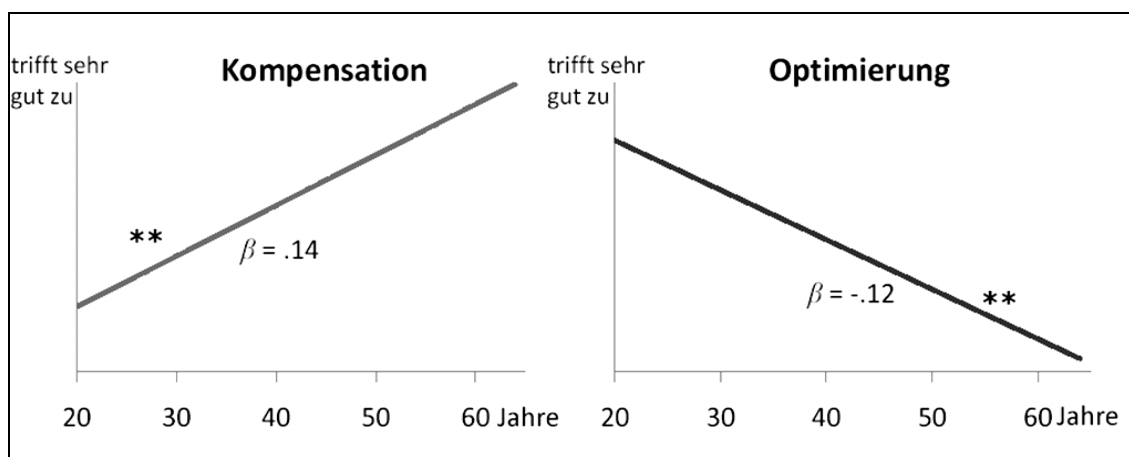


Abbildung 2: Altersbedingte Unterschiede bei der Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung (Grube, 2009)

Zahlreiche praxisorientierte Ansätze finden sich ebenfalls in einer Publikation der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e. V. (2004). Hierin werden Modelle wie „Von der Führungskraft zum Berater“, „Kompass für Senior Professionals“ oder spezielle Programme und Maßnahmen für Fach- und Führungskräfte im mittleren Lebensalter vorgestellt.

Nicht nur aktuell wird an diesem Thema gearbeitet: Bereits im Jahr 1973 veröffentlichte die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände eine praktische Arbeitshilfe für Betriebe mit dem Titel „Ältere Mitarbeiter“, in der sie auf Altersstruktur-Statistiken, Arbeitsgestaltung, Bildungsmaßnahmen usw. eingehen. Unwesentlich anders aufgebaut und inhaltlich dargestellt finden sich die aktuellen Veröffentlichungen (vgl. Abbildungen 3 und 4). Aus dem Jahr 1972 stammt ein Artikel in der Reihe „Blätter für Vorgesetzte“ mit dem Titel „Wie ist das, wenn man älter wird?“ In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung arbeitsmedizinischer Gesichtspunkte sowie der Lernfähigkeit. Ferner wurde bereits im Jahr 1965 ein Artikel veröffentlicht, in dem „Die Stellung der alternden Erwerbstätigen im Betriebe und in der industriellen Gesellschaft“ dargestellt wurde (BDA, 1973). Daraus abgeleitet kann man sehen, dass die Thematik „alternde Belegschaften“ auch in vergangenen Jahrzehnten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Industrie thematisiert wurde. Ein Vergleich mit einer aktuelleren Übersicht aus dem Jahr 2001 (vgl. Abbildung 4) zeigt, dass es sowohl Schnittmengen als auch Unterschiede gibt.

Einleitung

Tendenzielle Veränderung menschlicher Fähigkeiten mit fortschreitendem Alter		
Mit dem Alter verringern sich u.a.:	Weitgehend altersbeständig sind u.a.:	Mit dem Alter wachsen u.a.:
Die geistige Wendigkeit und Umstellungsfähigkeit	der Wissensumfang	die Arbeits- und Berufserfahrung
die Wahrnehmungsgeschwindigkeit sowie die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und damit das Reaktionsvermögen, besonders bei komplexer Aufgabenstellung	die Fähigkeit, sich in alltäglichen Problemstellungen zurechtzufinden	die Urteilsfähigkeit
die Abstraktionsfähigkeit	die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit	das Auffassungsvermögen
das Kurzzeitgedächtnis	die sprachlichen Kenntnisse	die Selbstständigkeit und Fähigkeit zu dispositivem Denken
die Lernfähigkeit		die Fähigkeit, mit Menschen umzugehen und mit Menschen zusammenzuarbeiten
		die Gesprächsfähigkeit
		die Treffsicherheit bei Zuordnungs- und Konstruktionsaufgaben
die Muskelkraft	die Bewegungsgeschwindigkeit, die im Bereich unterhalb der Höchstleistung liegt	die Geübtheit in geistigen und körperlichen Fähigkeiten
die Widerstandsfähigkeit gegenüber hoher physischer und psychischer Dauerbelastung, gegenüber wechselnden Belastungen und negativen Umwelteinflüssen	die Widerstandsfähigkeit gegenüber normaler physischer und psychischer Belastung	Genauigkeit bei geringerem Komplexitätsgrad der Aufgabe
die Leistungsfähigkeit der Sinnesorgane, wie Sehvermögen, Gehör u. Tastsinn		Verantwortungsbewußtsein und Zuverlässigkeit
		Ausgeglichenheit und Kontinuität
		menschliche Reife und positive Einstellung zur Arbeit
		das Streben nach Sicherheit

Abbildung 3: Veränderung menschlicher Fähigkeiten im Alter (Zusammenstellung aus dem Jahr 1973, BDA, S. 14)

Leistungspotenziale	Jüngere Erwerbstätige	Ältere Erwerbstätige
Erfahrungswissen	+	+++
Theoretisches Wissen	++	++
Kreativität	+++	+
Lernbereitschaft	+++	+
Lernfähigkeit	+++	+
Arbeitsmoral, -disziplin	+	+++
Einstellung zur Qualität	+	+++
Zuverlässigkeit	+	+++
Loyalität	+	+++
Teamfähigkeit	++	++
Führungsfähigkeit	+	+++
Flexibilität, Reaktionsfähigkeit	+++	+
Körperliche Belastbarkeit	+++	+
Psychische Belastbarkeit	++	++
Beruflicher Ehrgeiz	+++	+

Einschätzung der Leistungspotenziale jüngerer und älterer Erwerbstätiger

+++ = sehr häufig genannt, ++ = häufig genannt, + = wenig genannt

(Quelle: INIFES/SÖSTRA, Unternehmensbefragung in den Arbeitsamtsbezirken Berlin Mitte, Schweinfurt, Suhl, 2000/2001)

Abbildung 4: Veränderung menschlicher Fähigkeiten im Alter (Zusammenstellung aus dem Jahr 2001)

Bezüglich der Frage, welche konkreten Daten und Fakten auf diesem Gebiet vorliegen, stellt man nach umfassender Recherche fest: Es gibt eine Reihe größerer Institute, die Umfragedaten veröffentlichen und zur Verfügung stellen, diese Befragungen sind jedoch meist branchenübergreifend und lassen nur geringe Rückschlüsse auf einzelne Berufsgruppen zu. Auf der anderen Seite existieren branchenbezogene und speziell auf einzelne Berufsgruppen zugeschnittene „best-practice“-Beispiele, die allerdings schwer auf andere Zielgruppen übertragen werden können und wenig empirische Daten beinhalten.

Bezogen auf betriebliche und praxisorientierte Ansätze finden sich relativ wenig gut dokumentierte Publikationen. Daher soll diese Arbeit dazu beitragen, einen datenbasierten Einblick in das Thema Personalentwicklung auf betrieblicher Ebene unter besonderer Berücksichtigung des demografischen Wandels zu geben.

Der Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung stellte im Dezember 2001 fest, dass insbesondere ein Mangel an repräsentativen Erhebungen herrsche, mit denen „feststellbare konzeptionelle und organisatorische Ausdifferenzierungen der Weiterbildungspraxis in ihrer quantitativen Bedeutung überprüft werden können.“ (Schiersmann, Iller und Remmele, 2001, S. 28). Ebenso wird darin festgestellt, dass sich die Studien vielfach auf den gewerblichen Bereich beziehen. In der hier vorliegenden Arbeit werden neben gewerblichen Mitarbeitern (n = 989) verschiedene Gruppen aus administrativen Tätigkeitsbereichen (n = 679) betrachtet. Weiterhin wurde deutlich, dass „der Zugang zu Daten häufig über Gespräche mit Vertretern aus höheren Hierarchieebenen erfolgt.“ (ebd.). Die Perspektive der Mitarbeiter steht daher bei der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt.

1.3 Erkenntnisinteresse und Ziele

Wie in der Einleitung dargestellt ist das Thema Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung für viele Organisationen (z. B. die Unternehmen) ein relativ neues Gebiet, in dem es viel zu forschen gibt. Was will diese Arbeit leisten bzw. was kann sie nicht leisten?

Bis heute gibt es viele Studien über die konkrete Vorgehensweise bei der Bildungsbedarfsermittlung (z. B. Röben, 2009), aber nur wenige Studien über die tatsächlich vorhandenen *altersdifferenzierten* Ergebnisse und Aussagen solcher Studien. Die Vergegenwärtigung der erzielten Ergebnisse ist daher von Erkenntnisinteresse, da sich die Möglichkeiten, die Grenzen und die Bedeutung einer *altersdifferenzierten* Betrachtungsperspektive aufzeigen lassen. Aus den vorgenannten Gründen leiten sich fünf zentrale Forschungsfragen ab:

1. Welche Lernformen werden von den unterschiedlichen Altersgruppen für das Erlernen der aktuellen Tätigkeit benannt? sowie

2. Welche altersdifferenzierten inhaltlichen Ergebnisse, strukturiert nach Kompetenzfacetten, liegen in unterschiedlichen Tätigkeitsgruppen vor?

Zur Verdeutlichung wird der altersdifferenzierte Unterschied bei genutzten Lernformen der Beschäftigten sowie der Bedarf bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung dargestellt und auf zu beachtende Besonderheiten hingewiesen. Diese Darstellung kann eine Orientierung für Wissenschaftler und Unternehmen sein, die vor der Einführung eines demografiegerechten betrieblichen Kompetenzentwicklungskonzepts stehen bzw. die aktuelle Strategie überprüfen und optimieren möchten.

Vertiefend geht es darum, inwiefern sich administrative und gewerbliche Beschäftigungsgruppen voneinander unterscheiden. Dies wird so dargestellt, dass eine Aussage über altersbedingte Unterschiede bezogen auf die nach Kompetenzfacetten (näher beschrieben in Kapitel 4.2) strukturierten Inhalte möglich ist.

3. Gibt es bei administrativen oder bei gewerblichen Beschäftigungsgruppen stärkere Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen?

Es geht hierbei um die Frage, ob die Art der Tätigkeit (im einfachsten Fall eine Unterscheidung zwischen gewerblicher und administrativer Tätigkeit) einen quantitativen Einfluss bezogen auf die unterschiedlichen Ausprägungen hat.

4. Wie groß sind die altersdifferenzierten quantitativen Unterschiede bei beruflichen Entwicklungszielen?

Ein weiterer wichtiger Indikator im Berufsleben sind die beruflichen Entwicklungsziele. Diese Ziele bringen das Interesse und die Motivation an einer weiteren Entwicklung zum Ausdruck.

5. Wie wirkt sich die Art der beruflichen Tätigkeit unter dem Aspekt des Alters auf die Anzahl der Nennungen aus?

Hieraus können auch Rückschlüsse gezogen werden, ob ältere Beschäftigte weniger Interesse an Weiterbildung haben. Dies wird häufig unterstellt, im gewerblichen Bereich noch häufiger als im administrativen Bereich.

Insofern ist diese Arbeit der Aufgabe verpflichtet, empirische Analysedaten anzubieten, um mit diesen Informationen ein vorhandenes Forschungsgebiet weiterzuentwickeln. Diese Arbeit untersucht *nicht* die Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Unternehmen, sondern verfolgt das Ziel zu prüfen, in welchen Kompetenzfacetten eine mögliche und angemessene Handlungsstrategie zur Bewältigung der Auswirkungen des demografischen Wandels besteht und welche Bedeutung Alterseffekte haben.

Die Bezeichnungen *Alter* und *Altern* verweisen auf eine wichtige Unterscheidung, die auch für die Zugangsweise der Wissenschaft zum Tragen kommt. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Aspekt *Alter* analysiert. *Altern*, also ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess im Sinne einer Längsschnittstudie, wird nicht betrachtet.

Die Arbeit fokussiert auf alle Altersbereiche vom Eintritt in das Berufsleben (ca. 18 Jahre, nach der Berufsausbildung) bis zum Austritt aus dem Berufsleben (ca. 65 Jahre). Diese Sichtweise soll deutlich machen, dass einerseits davon ausgegangen wird, dass Veränderungsprozesse über die gesamte Lebensspanne stattfinden und dafür sorgen, dass sich die Gruppen älterer Personen in vielen Aspekten von jüngeren Altersgruppen unterscheiden. Sei es, dass sie aufgrund von Erfahrung mit Problemsituationen anders umgehen oder dass sie sich neuen Lebensaufgaben gegenübersehen. Daher ist ein wichtiger Aspekt die Untersuchung der vielfältigen Ausprägungen unterschiedlicher Kompetenzfacetten im altersdifferenzierten Vergleich zueinander.

Es geht in dieser Arbeit weniger darum, die Debatte um Kompetenzentwicklung fortzuführen oder darum, eine auf einem Literaturstudium durchgeführten Analyse zum aktuellen Stand der Thematik Personalentwicklung, Human-Resource-Management oder zum Thema alternde Belegschaften vorzulegen. Daher werden zentrale Begriffe lediglich kurz dargestellt und vertiefende Literaturstellen benannt. Die vorliegende Arbeit dokumentiert weiterhin keine Entwicklung einer Methode z. B. zur Einführung und Evaluation systematischer Kompetenzentwicklungskonzepte (vgl. hierzu Schäfer, 2006) und stellt auch keinen Beitrag zur „Messung“ von Kompetenzen dar (vgl. hierzu Kauffeld, 2007).

Um den Kompetenzbegriff näher zu fassen und für die vorliegende Arbeit zu operationalisieren, ist es wichtig ihn von Begriffen, die ebenfalls innerhalb der betrieblichen Personalentwicklung verbreitet sind, abzugrenzen bzw. die Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, wie es im folgenden Kapitel geschieht.

2. Theoretischer Hintergrund

Lange Zeit war ein grundlegendes Ziel der betrieblichen Weiterbildung die „Förderung von Schlüsselqualifikationen“ (Mertens, 1974, S. 151ff.). Die Debatte um die Schlüsselqualifikationen wurde im Jahre 1974 vom damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung¹ (IAB) ausgelöst und hält sich bis heute in der wissenschaftlichen Diskussion. Die Schlüsselqualifikationen wurden als Garant für eine kontinuierliche Integration in den gesellschaftlichen Arbeitsprozess gesehen. Dies hat sich inzwischen dahingehend gewandelt, dass der Begriff Kompetenz stärker in den Vordergrund gerückt ist. Die Abbildung 5 zeigt, in welchem Zusammenhang die Qualifikation bzw. Kompetenz mit der Arbeitsfähigkeit von Erwerbspersonen steht.

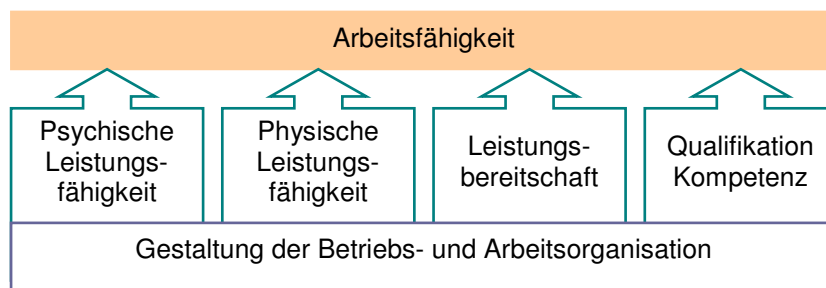


Abbildung 5: Arbeitsfähigkeit (Peters, 2005 in Anlehnung an Ilmarinen, 2000 und Morschhäuser 1999)

Auf der einen Seite werden „Wissen und Kompetenz der Mitarbeiter immer wichtiger – auf der anderen Seite können die traditionellen Weiterbildungsformen das erforderliche Wissen nicht ausreichend vermitteln.“ (Bergmann, 2001, S. 3). Darüber hinaus besteht Klärungsbedarf, welche Kompetenzen bei welchen Mitarbeitern entwickelt werden sollen und wie eine Bedarfsermittlung stattfinden kann (ebd.).

¹ Das IAB ist eine Einrichtung der Bundesagentur für Arbeit. Die Forschung im IAB dient der Erfüllung von gesetzlichen Aufgaben. Das Dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) gibt der Bundesagentur für Arbeit ausdrücklich den Auftrag, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu betreiben.

Um den Kompetenzbegriff näher einzugrenzen werden zunächst die Begriffe Interesse, Entwicklung und Erziehung, formelles und informelles Lernen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenz sowie Qualifikation und Bildung erläutert.

2.1 Interesse

„Interesse“ (engl. „interest“) ist eine wichtige Voraussetzung für die Motivation eines Menschen. Die Wissenschaft beschäftigt sich schon seit geraumer Zeit mit dieser Thematik (Dewey, 1913). Für das hier zu Grunde liegende Thema beschreibt der Begriff die individuell unterschiedliche und relativ konstante Bereitschaft, sich mit bestimmten Gegenständen, Zielen, Tätigkeiten und Aufgaben zu beschäftigen, die subjektiv als besonders wichtig empfunden werden und die eigenen Bedürfnisse ergänzen. Welche Interessen der Einzelne entwickelt, hängt vor allem von der jeweiligen individuellen Entwicklung, von den Einflüssen der sozialen Umwelt und von den konkreten, gesellschaftlich vorgegebenen Bedingungen bzw. Möglichkeiten ab. So wird etwa ein musisch begabter Jugendlicher bestrebt sein, schon frühzeitig das Spielen eines Musikinstrumentes zu erlernen und sich dann eventuell später für einen musischen Beruf entscheiden. Im Verlaufe des Lebens können sich gewisse Interessenverschiebungen in Abhängigkeit von den jeweiligen Altersstufen ergeben. Wenn es z. B. um das Problem der Berufswahl geht, ist die Feststellung der Berufsinteressen besonders wichtig. Dies geschieht oftmals durch spezielle berufspsychologische Tests (vgl. dazu DIN 33430 „berufsbezogene Eingangsbeurteilungen“), in denen die Interessen als Persönlichkeitsmerkmale vorwiegend mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt werden.

Zur Messung von Interesse werden in empirischen Untersuchungen in Abhängigkeit vom theoretischen Hintergrund und der jeweiligen Fragestellung unterschiedliche Verfahren eingesetzt (ausführlich dazu Krapp, 2001, S. 286ff.). Die meisten Verfahren erfassen demnach häufig nur Einstellungen gegenüber allgemein definierten Handlungsfeldern und Wissensgebieten. Die Forschung geht von zwei Analyseperspektiven aus,

zum einen die prozessorientierte Interessenforschung und zum anderen die strukturorientierte Interessenforschung. Die erstere stellt sich zum einen die Frage nach den Auslöse- oder Entstehungsbedingungen von (lernwirksamen) Interessen und zum anderen die Frage nach den Effekten einer Interessenhandlung. Bei der zweiten Frage geht es weniger um die Analyse allgemeiner Prozesse und Effekte im Verlauf einer Lernhandlung, als vielmehr um die Untersuchung „interindividueller Unterschiede der Ausprägung von Interesse und deren Auswirkung auf (schulische, akademische, berufliche) Leistungen.“ (Krapp, 2001, S. 288). Unter verschiedenen Einflüssen (Familie, Schule, Beruf etc.) wird dann die Interessenentwicklung, beispielsweise unter Anlehnung an so genannten Stufentheorien, untersucht (ebd.).

Beruflicher Erfolg hängt somit nicht nur von Fähigkeiten und ihrem Verhältnis zu den Anforderungen einer Tätigkeit ab, sondern auch davon, ob die gewählte oder zu wählende Tätigkeit den eigenen Interessen, Wünschen, Einstellungen und Werthaltungen entspricht und so Zufriedenheit, psychisches und physisches Wohlbefinden und den Verbleib des Mitarbeiters in der Organisation fördert. Dieser Aspekt der Personalauswahl wird in Modellen und Untersuchungen zur motivationalen Person-Umwelt-Korrespondenz thematisiert (vgl. beispielsweise die Kongruenztheorie von Holland, 1985, zit. n. Frieling und Sonntag, 1999, S. 158). Diagnoseinstrumente zur Bestimmung beruflicher Interessen liegen z. B. in Form von Berufsinteressentests (beispielsweise der Fragebogen BIT von Irle und Allehoff, 1983, zit. n. Frieling und Sonntag, 1999, S. 158) vor.

2.2 Entwicklung und Erziehung

Die Begriffe Entwicklung und Erziehung werden näher erläutert, da der Begriff Kompetenzentwicklung den „Entwicklungsbegriff“ beinhaltet und dieser in der einschlägigen Literatur in enger Verbindung zum Erziehungsbegriff steht (vgl. Roth, 1971).

Die bevorzugte Verwendung von Wörtern wie Entwicklung (engl. „development“), Erziehung (engl. „education“) oder Lernen (engl. „learning“), die der Alltags- oder Wissenschaftssprache gleichermaßen angehören, lässt erkennen, was man in der individuellen Genese und gesellschaftlichen Formung des Menschen für unmöglich, für möglich oder für machbar hält. Ziel dieses Abschnitts ist es, die Begriffe unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten zu betrachten. Entwicklung kann „als notwendige Voraussetzung für Erziehung gesehen werden, als beliebiges Ergebnis und als wichtigstes Ziel.“ (Weinert, 2001, S. 121f.). Dabei lassen sich drei Auffassungen unterscheiden:

1. Entwicklung als Ergebnis von Erziehung
2. Entwicklung als Bedingung der Erziehung
3. Entwicklung als Ziel der Erziehung.

Versteht man unter (individueller) Entwicklung alle im Verlauf der Ontogenese auftretenden regelhaften Veränderungen der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten, so umschreibt der Begriff Erziehung nach Weinert (2001, S. 122) „die soziokulturellen Bedingungen und Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, erwünschte Verhaltensweisen des Heranwachsenden (Erziehungsziele) zu fördern und unerwünschte zu vermeiden oder zu korrigieren.“

Trotz zahlreicher Versuche, den Begriff Erziehung zu definieren, mangelt es bis heute an einer allgemein anerkannten Übereinkunft, was unter Erziehung zu verstehen ist. Als Kennzeichen von Erziehung werden u. a. genannt: 1. Erziehung versucht, die seelische Struktur des zu Erziehenden (Kind, Jugendlicher, Schüler) mithilfe bestimmter Handlungen und Erziehungsmittel zu verändern; 2. dieser Veränderungsprozess soll bereits vorhandene, als positiv eingestufte Dispositionen und Verhaltensweisen des zu Erziehenden möglichst unangetastet lassen; 3. Erziehung versucht die Entwicklung vermeintlich negativer beziehungsweise gesellschaftlich unerwünschter Dispositionen oder Verhaltensweisen zu verhindern; 4. im Erziehungsprozess verändert sich auch der Erzieher; 5. die das erzieherische Handeln bestimmenden Vorstellungen und Wünsche sind

geschichtlich, gesellschaftlich und schichtspezifisch bedingt, weshalb die Annahme absoluter, „zeitloser“ erzieherischer Normen fragwürdig erscheint (ausführlich dazu Rost, 2001).

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Betrieb weder einen Erziehungsauftrag hat (wie z. B. allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen) noch den Anspruch erhebt erzieherisch tätig zu sein bzw. werden zu wollen. Im betrieblichen Umfeld hat sich seit vielen Jahren der Entwicklungsbegriff sehr stark etabliert. Die Abteilungen für Weiterbildung werden heute oft als Personalentwicklung bezeichnet und jeder Personalverantwortliche eines Unternehmens wird die Frage eines Bewerbers „Kann ich mich bei Ihnen weiter entwickeln?“ ganz eindeutig mit ja beantworten. Insofern beziehen sich die Forschungsfragen auf den Entwicklungsbegriff, der sich ganz erheblich vom Erziehungsbegriff unterscheidet.

2.3 Formelles und Informelles Lernen

Da in den aktuellen Diskussionen um Kompetenzentwicklung vor allem das formelle und informelle Lernen betrachtet wird und die vorliegende Arbeit auch diese Lernformen (siehe Abschnitt 4.2) in den Blick nimmt, sollen diese nachfolgend dargestellt werden.

2.3.1 Formelles Lernen

Hierunter wird ein von Bildungsinstituten veranstaltetes, planmäßiges, strukturiertes Lernen bezeichnet, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt. Zur Abgrenzung zu anderen Lernarten wird die Planmäßigkeit in besonderen Bildungsveranstaltungen (Dohmen, 1996) herausgestellt. Livingstone (1999) spricht in diesem Zusammenhang von organisierter Bildung, die die formelle Schulbildung und die Weiterbildung umfasst. Evans (1981, zit. n. Straka, 2000, S. 20f.) betrachtet in diesem Zusammenhang vor allem „die Planung und Organisation der Bedingungen

des Lernens in Form wohl kontrollierter und strukturierter Bildungsgänge sowie der Beurteilung der angestrebten Ergebnisse als Effekt von mit Absicht geleiteten Maßnahmen.“ Aus diesem Grund hat die formelle Ausbildung folgende Kennzeichen: Inhalte und Stundenpläne sowie eine Supervision durch professionelles Ausbildungspersonal etc.

Dem (formellen) Bildungswesen werden nach Straka (2000, S. 24) explizit drei Funktionen zugewiesen, über die ein genereller Konsens besteht, zumindest was die allgemeinen Zielvorgaben betrifft:

1. die Qualifikationsfunktion,
2. die Selektionsfunktion und
3. die Integrations- und Legitimationsfunktion.

Diese drei Funktionen werden jedoch nicht automatisch erfüllt. Ein Versuch, ihre Realisation zu sichern, ist die gesellschaftliche Kontrolle, wie sie von den politischen Instanzen und in abgeschwächter Form über die Mitbestimmung erfolgen soll. Neben den drei Funktionen scheint das Bildungswesen weiteren Funktionen nachzukommen, deren Bedeutung seit den 1970er Jahren zugenommen hat, wie z. B. die Bewahrung von „Statuszuweisungen“ (Meister, Techniker, Betriebswirt, Bilanzbuchhalter etc.). Die Zuweisung von Funktionen an den formellen Bildungssektor, die mit den eigentlichen Aufgaben wie der gesellschaftlich anerkannten und geschätzten Qualifizierung wenig zu tun haben, stößt zunehmend auf Kritik. Ein weiterer Anlass für Kritik liegt darin, dass das formale Bildungssystem bei der Realisation seiner Qualifikationsfunktion nicht der Nachfrage des Arbeitsmarktes nachzukommen scheint, wie Klagen über Mangel an Fachkräften nicht nur im IT-Bereich andeuten (Straka, 2000, S. 15ff.). In diesem Zusammenhang wird und an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es derzeit eine (wissenschaftliche und bildungspolitische) Diskussion über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) gibt. Daraus abgeleitet entstehen die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), für unser Umfeld somit der DQR als deutscher Qualifikationsrahmen (vgl. www.bibb.de, 21.02.2010).

2.3.2 Informelles Lernen

Für die Kompetenzentwicklung spielt das informelle Lernen eine wesentliche Rolle und dient als Grundlage für viele Erklärungs- und Beschreibungsansätze. Grundlegend ist z. B. der Beitrag von Günther Dohmen „Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ aus dem Jahr 2001.

Um die vielfach erlebten Lernsituationen zu beschreiben, ist es erforderlich zu den Wurzeln des Lernens zurückzukehren: Lernen beruht danach auf einer natürlichen „Neugierde“ und einem Selbstbehauptungs- und Partizipationstreben in einer komplexen Umwelt. Die Kinder, „die noch alles wissen wollen, was in ihrer Umwelt vorgeht, und die die Erwachsenen ständig mit ihren „Warum“-Fragen nerven, verlieren diese Wissbegierde meist nach den ersten Schuljahren. Und sie verlassen die Schule oft überfüttert mit Antworten, nach denen sie nie gefragt haben und die sie auch in ihrem Leben nie interessieren und brauchen werden.“ (Dohmen, 2001, S. 14).

Dieser Umstand könnte nach Dohmen ein Grund dafür sein, warum es so schwierig ist, die Wiederbelebung der natürlichen Wissbegierde und die Motivation zum freiwilligen Weiterlernen im Erwachsenenalter voran zu treiben. Die Neugierde und das Interesse ist aber nicht nur eine wesentliche Grundlage fruchtbaren Lernens (Copei, 1930), aus ihr entwickelt sich zudem der Erfindergeist, der in Wirtschaft und Technik wie im sozialen, politischen und kulturellen Bereich eine Voraussetzung für notwendige Innovationen und Reformen ist. Lernen ist eine unumgängliche Lebens- und Überlebensfunktion. Ohne die lebensbegleitende lernende Auseinandersetzung mit dem, was aus der Umwelt, der Lebens-, Arbeits- und Medienwelt, immer wieder an Eindrücken und Anforderungen auf sie zukommt, können Menschen nicht als Personen mit eigenem Denken und persönlicher Verantwortung überleben. Da etwa 70% aller menschlichen

Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden², aber meist nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt, honoriert und zertifiziert werden, gibt es eine ungerechtfertigte gesellschaftliche Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und „Begabungen“. Die Begabungen und Kompetenzen, die sich „als Ergebnisse des informellen Lernens außerhalb des autorisierten Bildungswesens entwickeln“, finden nicht die Beachtung und Anerkennung, die sie verdienen (Dohmen, 2001, S. 8).

Deshalb ist die Förderung und Anerkennung des in der Lebens- und Arbeitspraxis weit überwiegenden informellen Lernens und seiner Ergebnisse ein entscheidender Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Entschärfung der „neuen sozialen Frage“. Es gibt nicht einfach mehr oder weniger Begabte. Es gibt ganz verschiedene Begabungen, die entwickelt werden müssen, um allen Menschen eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und am allgemeinen Wohlstand zu ermöglichen. Die Funktion und Leistung des formalisierten Bildungswesens wird damit nicht abgewertet. Aber im Zusammenhang mit einer fortschreitenden

² Im Berichtssystem Weiterbildung VII des BMBF wird auf S. 56 festgestellt, dass fast 3 von 4 Erwerbstätigen informell für beruflichen Kenntniserwerb lernen. (Teilnehmerquote 74%); David W. Livingstone kommt in der ersten kanadischen Untersuchung über informelles Lernen zu dem Ergebnis (S. 78), dass alle erwachsenen Kanadier im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden für informelles Lernen und 4 Wochenstunden für Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen aufwenden (= 74%); Allen Tough kommt zu einem noch etwas höheren Prozentsatz in: Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions, Adult Education Quarterly, 28.4. 1978, S. 250-263; Ute Laur-Ernst vom BIBB berichtete bei den Hochschultagen Dresden 1998, dass das Ausmaß des informellen Kompetenzerwerbs zwischen 70 bis 90% eingeschätzt werde. Auch ihre Umfrage bei deutschen und amerikanischen Workshop-Teilnehmern ergab einen Anteil von 80-90% informellen Erwerbs beruflichen Wissens und Könnens und sie stellt dazu fest, dies sei „ein Ergebnis, das durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt ist“. (Ute Laur-Ernst: Informelles Lernen in der Arbeitswelt, S. 44-47); Sam Campbell stellt in den Honeywell-Studies fest, dass Manager zu 80% durch Erfahrungen mit Arbeit und Mitarbeitern lernen. Auch die amerikanischen Untersuchungen des Education Development Center (EDC) kommen zu ähnlichen Ergebnissen; Monica Aring, Besty Brand: The Teaching Firm: Where productive work and learning converge. Report on Research Findings and Implication S. Newton, Mass. January 1998); Die OECD kam schon 1977 zu dem Schluss, dass das von den Lernern selbst gesteuerte Lernen (als der bewußte Teil des informellen Lernens) „approximately two thirds of the total learning efforts of adults“ ausmacht (OECD: Learning opportunities for adults, Paris 1977, S. 20); In der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. wird heute davon ausgegangen, dass informelles Lernen „80% des gesamten Lernens Erwachsener ausmacht.“ (Wolfram Knöchel: Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM Materialien 38, Berlin 2000, S. 75-112, Zitat auf S. 109); Bei der Fachtagung „Lernen im Prozess der Arbeit - Ende der betrieblichen Weiterbildung?“ vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung und Institut der deutschen Wirtschaft am 15. Juni 1998 in Hannover berichtete Edgar Sauter vom BIBB über Entstehungszusammenhang und Grundkonzeption der Studie „Formen der weichen Weiterbildung“ und über methodische Grundfragen einer statistischen Erfassung des informellen arbeitsintegrierten Lernens (S. 5-9) (zit. n. Dohmen, 2001, S. 178).

„Entgrenzung“ des Lernens sollte es nach Dohmen (2000, S. 10) keine Monopolstellung der Bildungsinstitutionen für die Förderung und Bewertung menschlichen Lernens und für die Zuteilung entsprechender gesellschaftlicher Berechtigungen geben. Es ist allerdings eine bleibende Bildungsaufgabe, über den unmittelbaren Erfahrungskreis (vgl. auch Abbildung 6) und persönlichen Anwendungsbereich eines „natürlichen“ Lernens in der eigenen Umwelt hinauszuführen und insbesondere junge Menschen zu veranlassen, nach allgemeinen „Lehrplänen“ manches zu lernen, was sie zunächst nicht interessiert, was aber Pädagogen und Bildungspolitikern zur Wahrung einer Kulturtradition und als „grundlegendmaßgebendes Orientierungswissen“ für das spätere Leben wichtig erscheint (Dohmen, 2001, S. 11).

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass jedes Lernen auch mit gesammelten Erfahrungen zusammenhängt. Erfahrungslernen erfolgt über die Reflexion von Erfahrungen. Der „Kreislauf der Erfahrung“ (vgl. Abbildung 6) kann in vier Phasen beschrieben werden (vgl. Krüger und Lersch, 1993, S. 147): Zunächst findet eine aktive Phase der äußeren Erfahrung durch eine Arbeitshandlung statt, die in der zweiten Phase auf die Realität bzw. Umwelt einwirkt. Sodann erfolgt beim Handelnden oder bei den an der Handlung Beteiligten eine sinnliche Rückmeldung, womit drittens die passive Phase der äußeren Erfahrung gekennzeichnet ist. Die innere Erfahrung des Subjekts schließt sich an, in der zwischen der aktiven und passiven äußeren Erfahrung ein Zusammenhang hergestellt und reflexiv verarbeitet wird. Diese und andere, im Kern vergleichbare Ablaufmodelle des Erfahrungslernens (vgl. Müller, 1991, S. 20f.; Siebeck, 1994, S. 117f.), treffen auf alle Situationen zu, in denen gehandelt wird. Sie beziehen sich vorrangig auf sinnliche sowie zusätzlich auf kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsanteile. Dieser Ablauf ist der folgenden Abbildung zu entnehmen.

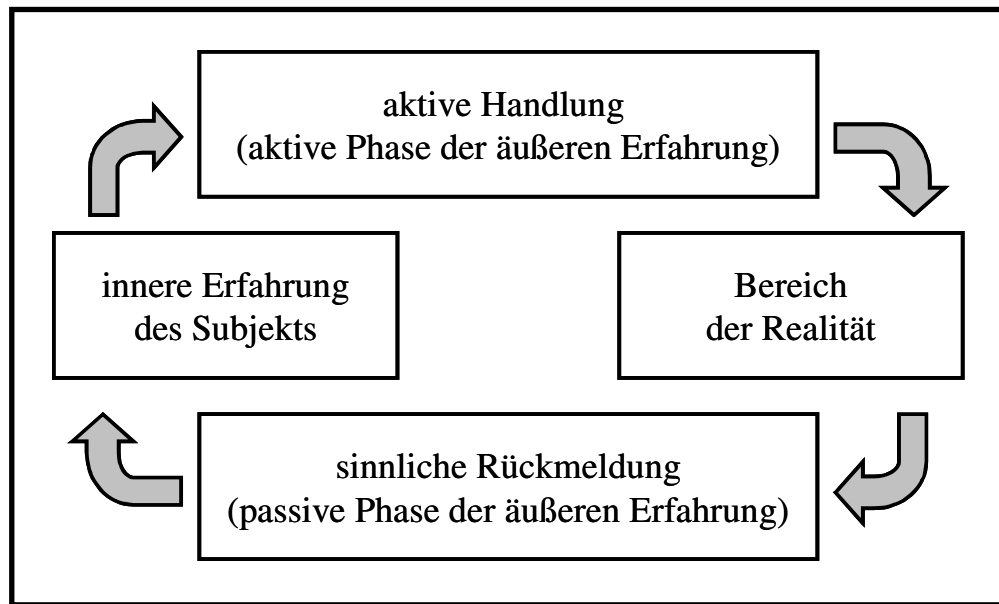


Abbildung 6: Der Kreislauf der Erfahrung (Krüger und Lersch, 1993)

2.4 Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kenntnisse)

Fähigkeiten stellen nach Hacker (1986) verfestigte Systeme verallgemeinerter psychischer Prozesse dar, die den Tätigkeitsvollzug steuern. Sie betreffen hauptsächlich kognitive Vorgänge, wie beispielsweise perzeptive Vorgänge bei der Signalaufnahme und -verarbeitung und mnestic³ Vorgänge als Leistungen des Gedächtnisses oder intellektuelle Vorgänge als gedanklich analysierende sowie synthetisierende Vorgänge. Diese vor allem geistigen Fähigkeiten beziehen sich auf alle anderen Merkmale der Qualifikation (vgl. Abschnitt 2.6). Sie lassen sich nach Hacker (1986) und Volpert (1985) anhand von drei Ebenen unterscheiden:

1. Auf der sensu-motorischen Regulationsebene stehen Fertigkeiten, also die Beherrschung von eingeübten und automatisierten Bewegungsabläufen im Vordergrund.

³ Mneme [griechisch] die, Gedächtnis; Erinnerung, Fähigkeit lebender Substanz, für die Lebensvorgänge wichtige Informationen zu speichern.

2. „Formen des Könnens“, d. h. regelbasiertes Verhalten in vertrauten Situationen ist Gegenstand der Handlungsregulation auf der perzeptiv-begrifflichen Ebene.
3. Bei der Bewältigung komplexer Situationen und Aufgaben bedarf es hingegen „verallgemeinerter Verfahren“ in Form von Plänen, Strategien oder Heuristiken. Diese dienen zur Auswahl und Organisation von Handlungen und Wissensbestandteilen, die auf der intellektuellen Ebene reguliert werden (vgl. Frieling und Sonntag, 1999, S. 148).

Wenn Fähigkeiten und Fertigkeiten so weit ausgeprägt sind, dass sie ein selbstgesteuertes und selbständiges Interagieren und Kommunizieren erlauben, dann kann nach Hurrelmann (1993) von Handlungskompetenz gesprochen werden (zit. nach Kauffeld, 2006, S. 33).

2.5 Kompetenz

Der Zugang der Pädagogik zum Kompetenzbegriff kann über Heinrich Roth (1971), dem ersten Pädagogen im deutschsprachigen Raum, der ein ausgearbeitetes Kompetenz-Modell vorlegte, hergestellt werden. Dabei ist die Konzeption dieses Modells ebenso spannend wie die Rezeptionsweise des Kompetenzbegriffs: Roth stützt sich auf den Autor, der das Kompetenz-Konstrukt überhaupt in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingeführt hatte: R. W. White (1959). Dieser hatte ihn in motivationspsychologischem Zusammenhang benutzt, um gegenüber behavioristischen Modellen des menschlichen Antriebsverhaltens, die in der Behebung einer aktuellen Mangel- oder Notsituation die eigentlich motivierende Kraft ansiedelten, das Bedürfnis des Menschen nach Bewältigung und Meisterung seiner Umwelt als ursprüngliche und stärkste Antriebskraft (competence motivation) herauszustellen. Roth stützt sich ausdrücklich auf diese Verwendung des Begriffs, wenn er die Anerkennung der „Anstrengungen des Kindes, selber etwas tun zu wollen“ zum Ausgangspunkt pädagogischer Einflussnahme auf das Antriebs- und Motivationsverhalten des Kindes macht. Diese ursprüngliche Interpretation, wonach „alle Lebewesen von Natur aus

motiviert sind, Kompetenz, d. h. effektive Wirksamkeit über ihre Umwelt zu erlangen“, greift Roth auf, um die „entscheidenden Fortschrittstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit“ in der Vierstufenfolge „Erlernen der frei geführten Bewegung“, „Entwicklung zu Sachkompetenz“, „Entwicklung zu Sozialkompetenz“ und „Entwicklung zu Selbstkompetenz“ zu markieren (vgl. Wollersheim , 1990, S. 79).

Auch die betriebliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff geht weit zurück. Grundlegend erscheinen Beiträge aus den frühen 1980er Jahren von Felix Frei und Christof Baitsch „Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit“ (1980) sowie von Felix Frei, Werner Duell und Christof Baitsch „Arbeit und Kompetenzentwicklung“ aus dem Jahr 1984. Im Rahmen dieser Publikationen gehen sie auch auf sprachwissenschaftliche Konzepte ein.

In der Sprachwissenschaft nach Chomsky (1969) entwickelt sich Sprachfähigkeit (Kompetenz) nicht, wie für den von J. B. Watson begründeten Behaviorismus, im Verlauf eines Lernprozesses nach dem Reiz-Reaktions-Schema. Er betrachtet sie vielmehr als angeboren, als unbewusstes, von der natürlichen Erfahrung unabhängig existierendes Wissen von der Regelhaftigkeit der Sprache. Sie liegt der Performanz, der individuellen Sprachverwendung, zugrunde. Die Kompetenz wird nach Chomsky von der Kreativität bestimmt, der Möglichkeit, aus einem endlichen Inventar von Sprachelementen nach festen Regeln eine unendliche Menge „wohlgeformter“ (auch völlig neuer) Sätze zu erzeugen (oder zu „generieren“) und zu verstehen. Die Diskussion darüber, ob Kompetenz „angeboren“ ist oder ob der Mensch tatsächlich einer „Tabula rasa“ gleicht, wird in diesem Kapitel nicht vertieft. Es existieren zudem vielfältige andere Begriffsdeutungen: In Max Webers „Wirtschaft und Gesellschaft“ steht der Kompetenzbegriff beispielsweise im Kapitel III (Die Typen der Herrschaft). In § 3 Abs. 5 definiert er die Grundkategorien der rationalen Herrschaft. Dies geschieht unter anderem durch Kompetenz. Dabei wird dieser Begriff mit dem „Zuständigkeitsbegriff“ gleichgesetzt (vgl. Weber, 1972, S. 125).

Es gibt Autoren, die Kompetenz mit anderen Begriffen in enge Verbindung bringen, so beispielsweise Böhle (2002, S. 54): „Um das Erfahrungswissen in der Ausbildung zu berücksichtigen, ist es notwendig, genauer die Merkmale des Erfahrungswissens und die Fähigkeiten (Kompetenzen), auf denen sein Erwerb und seine Anwendung beruht, zu kennen.“ Nach Dehnbostel et al. (2002, S. 25) sind unter Kompetenzen „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf.“

Um den Kompetenzbegriff im beruflichen Umfeld zu nutzen, wird er meist in Facetten unterteilt. Die wahrscheinlich geläufigste Unterteilung umfasst die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbst- bzw. Personalkompetenz (vgl. Erpenbeck und Heyse, 1996; Bergmann, 1999). Nachfolgend werden die Facetten kurz charakterisiert:

- **Fachkompetenz:** Hierunter fallen Kenntnisse, Fertigkeiten und Qualifikationen, die zur Bewältigung berufsspezifischer bzw. arbeitsplatzspezifischer Anforderungen erforderlich sind.
- **Methodenkompetenz:** Diese Facette bezeichnet situations- und fachübergreifend einsetzbare kognitive (bspw. Problemlösekompetenzen) und metakognitive Fähigkeiten (wie Lern- oder Kontrollstrategien). Belz und Siegrist (1997) zählen kognitive Fertigkeiten und Kenntnisse zur Methodenkompetenz (z. B. das Umsetzen von Fachwissen durch Analyse und systematisches Vorgehen, Erarbeiten kreativer Lösungen, Strukturieren und Klassifizieren neuer Informationen, Erkennen von Zusammenhängen).
- **Sozialkompetenz:** Hierbei sind Leistungsvoraussetzungen angesprochen, die zum erfolgreichen Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen mit hohen

Kommunikations- und Kooperationsanforderungen erforderlich sind. Schuler und Barthelme (1995) unterteilen soziale Kompetenzen in Komponenten mit direktem Verhaltensbezug (Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit) sowie Komponenten, die eher explanatorischen Charakter im Hinblick auf sozial kompetentes Verhalten aufweisen (Empathie, Durchsetzungsfähigkeit, Sensibilität, interpersonale Flexibilität).

- Selbst- bzw. Personalkompetenz: Diese Facette integriert Merkmale wie Einstellungen, Werthaltungen oder Motive. Die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstorganisation können ebenfalls subsumiert werden (vgl. Bergmann, 1999). Belz und Siegrist (1997) fassen unter personaler Kompetenz: kompetenter Umgang mit dem Selbstwert, Selbstmanagement, Selbstreflexion, Entwicklung eigener Werte und die Fähigkeit sich zu verändern, zusammen. Bei Kraiger, Ford und Salas (1993) gehören Toleranz, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit ebenfalls zur personalen Kompetenz.

Eine Einteilung in Fach-, Sozial- und Personalkompetenz unternimmt Elsholz (2002, S. 33). Er sieht die „anderen Kompetenzen wie die Methodenkompetenz, Lernkompetenz oder etwa die kommunikative Kompetenz“ nicht als additiv an, sondern als Bestandteile der zuvor genannten drei Kompetenzfacetten.

Nach Bergmann (2000, S. 21) bezeichnet Kompetenz „die Motivation und Befähigung einer Person zur selbstständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem Gebiet, so dass dabei eine hohe Niveaustufe erreicht wird, die mit Expertise charakterisiert werden kann.“ Mit dem Kompetenzbegriff wird das Merkmal der Ganzheitlichkeit, die Gebundenheit an die Entwicklung sozialer Systeme, die Veränderung von Tätigkeiten in diesen und immer ein gewisses Abstraktions- bzw. Allgemeinniveauniveau von Befähigungen ausgedrückt, also auch ihre Übertragbarkeit. Kompetenz beschreibt im Unterschied zur Performanz die Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich. So werden Experten als Personen, die überdurchschnittliche Leistungen vollbringen, dadurch

charakterisiert, dass sie „eine Aufgaben- bzw. Problemlösung, auch bei neuartigen Aufgaben, beherrschen.“ (Hacker, 1998, S. 389). Damit wird auf die Befähigung, „Wissen für neue Aufgaben umzukonstruieren, passfähig zu machen oder neues Wissen zu generieren“ (Bergmann, 2000, S. 21) verwiesen, also auf die „Befähigung zum Transfer als Kennzeichen kompetenter Personen oder Experten.“ (ebd.).

In vielen Arbeiten zur Expertise und Kompetenz wird die Kontext- und Erfahrungsgebundenheit von Kompetenz betont und auf die große Bedeutung des impliziten Wissens hingewiesen. Es wird als jene Wissensbasis bezeichnet, „die sich im Können zeigt, aber nicht vollständig oder nicht angemessen sprachlich rekonstruiert werden kann“ (Neuweg, 1999, S. 2). Es handelt sich um den „durch Erfahrung erwerbbaaren Anteil oder Reifegrad von Kompetenz“, der dem „Theoretiker fehlt und hinzutreten muss, um explizites Wissen zum Laufen zu bringen“ (ebd., S. 6). Nach der Definition Jens Björnavolds ist Kompetenz: „The proven/demonstrated – and individual – capacity to use know-how, skills, qualifications or knowledge in order to meet usual – and changing – occupational situations and requirements.“ (Björnavold, 2000, S. 3).

In einer Übersicht von Peters (Abbildung 7) bilden „Kompetenzen ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln“ (Mandl und Krause 2002, S. 243), die sich den Handlungserwartungen und Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Situation stellen“. (Hof 2002, S. 85). Ihre Realisierung durch Handlung in einer konkreten Situation wird als Performanz⁴ bezeichnet (Faulstich 1998, S. 81). Dieser Abbildung fehlt der abschließende Aspekt: Das Handlungsergebnis und die Verwendungsfähigkeit des Ergebnisses ist das entscheidende Beurteilungskriterium, um die aus der *Situation* vom *Subjekt* mittels seiner *Performanz* abgeleitete Aktion (Tätigkeit) beurteilen zu können.

⁴ Die Dichotomie Kompetenz/Performanz wurde von Noam Chomsky, dem führenden Vertreter der Sprachtheorie „Generative Grammatik“; entwickelt. Kompetenz beschreibt in diesem Sinne die allgemeine Sprach- und Sprechfähigkeit und Performanz die individuelle Sprachverwendung (Bußmann 2002, S. 357).

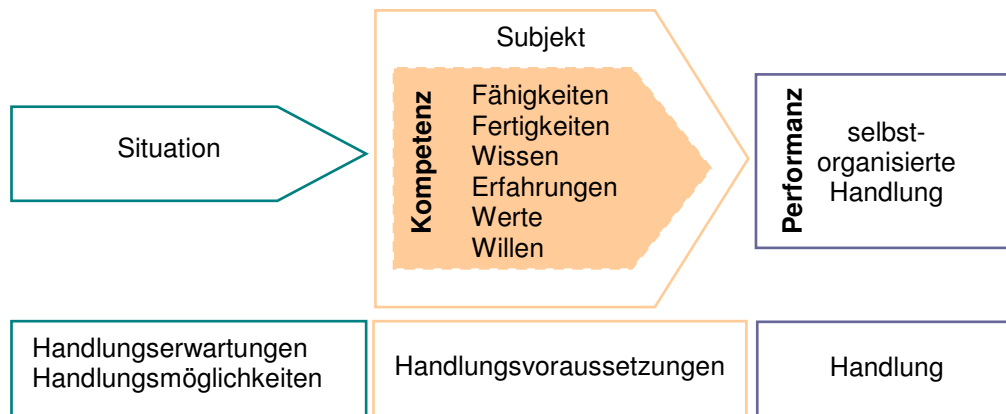


Abbildung 7: Umfeldbetrachtung des Kompetenzbegriffs (Peters, 2005)

Nahezu alle Autoren stimmen darin überein, dass „aus den verschiedenen Facetten der Kompetenz die (berufliche) Handlungskompetenz resultiert“ (vgl. z. B. Arnold und Krämer-Stürzl, 1999, S. 223; Frieling und Sonntag, 1999, S. 148). Eine umfassende Zusammen- und Gegenüberstellung findet sich in dem Beitrag Rolf Arnolds „Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld.“ (Arnold, 1997). Ein umfassender Überblick der Diskussion auf diesem Gebiet ist ausführlich in der Habilitationsschrift von Kauffeld (2007) dargestellt.

2.6 Qualifikation

Der Begriff Qualifikation stammt aus dem Lateinischen. In Bezug auf das Arbeitsleben beschreibt er oft „nur“ die Merkmale einer Person hinsichtlich Arbeitsfähigkeit (Wissen) und -disposition (Können). Ausgeblendet bleiben häufig Merkmale der Arbeitsbereitschaft (Wollen). Der Kompetenzbegriff ist somit weiter gefasst als der Qualifikationsbegriff (Bergmann 2000, S. 139), da er die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums betont (Erpenbeck und Heyse 1999, S. 157). Die Qualifikationen werden als ein Teil der Kompetenz in der Tätigkeitsausführung realisiert (Frei et al. 1984, S. 32; Pätzold 1999, S. 57). Wie Abbildung 7 veranschaulicht, beinhalten

Kompetenzen Qualifikationen und nach Wittwer werden Kompetenzen benötigt, um „sich Fachqualifikationen anzueignen.“ (Wittwer 2001, S. 115). Der Erwerb sowie der Ausbau beruflicher Kompetenzen ist die Aufgabe von Berufsausbildung, Erwachsenenbildung sowie (betrieblicher) Aus- und Weiterbildung. In vielen Beiträgen zur Kompetenzforschung wird der Bildungsbegriff, als „Vorläufer“ zum Kompetenzbegriff betrachtet (vgl. Arnold, 1997). Die Gegenüberstellung in Tabelle 1 verdeutlicht elementare Unterschiede zwischen Kompetenz und Qualifikation.

Tabelle 1: Abgrenzung Kompetenzen und Qualifikationen (Peters 2005 in Anlehnung an Arnold 2001, S. 176, 269; Dehnbostel 2001a, S. 76; Erpenbeck und Heyse 1996, S. 33 ff.; Hof 2002, S. 85; Kauffeld, Grote und Frieling 2000, S. 212)

Kompetenzen	Qualifikationen
– Subjektorientiert, die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums steht im Vordergrund	– Verwendungsorientiert, werden nur aktiviert, wenn konkrete Nachfragen und Anforderungen bewältigt werden müssen
– Verfolgen einen ganzheitlichen Anspruch, in dem die ganze Person einbezogen wird	– Beziehen sich oft nur auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
– Enthalten neben inhaltlichem und fachlichem Wissen und Können auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten	– Enthalten oft nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können
– Umfassen die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen	– Umfassen nur Elemente individueller Fähigkeiten
– Zeigen sich nur im Tätigkeitsvollzug in Form beobachtbarer, situationsgebundener Verhaltensweisen	– Können rechtsförmig zertifiziert werden

2.7 Zwischenfazit

Wie beschrieben findet der Kompetenzbegriff innerhalb der beruflichen und betrieblichen Praxis immer häufiger Anwendung. Der Weg „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ (Arnold, 1997) kann über den Bereich Weiterbildung „allgemein“ (beinhaltet auch den beruflichen Aspekt, Bildungsrat, 1970) beschrieben werden. Beeinflusst wurde er weiterhin von den Ansätzen zur „Organisationsentwicklung“ in den 1970er Jahren (French und Bell, 1982) und den Bestrebungen, vornehmlich der größeren Unternehmen, zur „Personalentwicklung“ seit den 1980er Jahren (Sattelberger, 1989) sowie durch die Forschungen zum „Lebensbegleitenden Lernen“ (z. B. Weißbuch der Europäischen Union). Die Entwicklung der vergangenen Jahre bezogen auf den viel zitierten Begriff der „Kompetenzentwicklung“ wird insbesondere in den Arbeiten der ABWF/QUEM dokumentiert.

Man kann davon ausgehen, dass die Ansätze zur Organisations-, Personal- und Kompetenzentwicklung weitgehend plan- und steuerbare Prozesse in Unternehmen darstellen und somit gestalt- und veränderbar sind. Um diese Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten zukünftig verstärkt nutzen zu können und zugleich die Verknüpfung zum Thema „alternde Belegschaften“ zu unterstreichen, wird im folgenden Kapitel das Forschungsprojekt und das Untersuchungsdesign dargestellt, bevor im Abschnitt 4 die erhobenen betrieblichen Kennzahlen dargestellt und anschließend in Abschnitt 5 diskutiert werden.

3. Untersuchungsdesign

In Kapitel 3 wird dargestellt in welchem Untersuchungsfeld die berufsbiografische Befragung stattgefunden hat. Ferner soll aufgezeigt werden, wie das methodische Vorgehen ausgewählt bzw. erarbeitet wurde. Da die in dieser Arbeit analysierten Daten in einem umfassenden Forschungsprojekt zur betrieblichen Kompetenzentwicklung gewonnen wurden, in dem es auch um die Betrachtung weiterer wissenschaftlicher Fragestellungen ging, ist dieser Gesamtzusammenhang ebenfalls näher zu erläutern. In einem Zwischenfazit wird der Zusammenhang zwischen den der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen und dem gewählten Untersuchungsdesign aufgezeigt.

3.1 Untersuchungsfeld

Das im Rahmen des Forschungsprojekts kooperierende Unternehmen ist ein Familienbetrieb mit langer Tradition. Das Unternehmen ist mit einem Umsatz von ca. 2,6 Mrd. Euro und mehr als 30.000 Mitarbeitern in über 50 Ländern einer der weltgrößten Anbieter dieser Branche. Am Hauptstandort, an dem die Befragung stattgefunden hat, arbeiteten zum Zeitpunkt der Analysen ca. 4850 Mitarbeiter. Neben den 250 Auszubildenden sind etwa 2200 als Angestellte und 2400 Mitarbeiter im gewerblichen Bereich tätig. Ein Großteil der gewerblichen Mitarbeiter ist in Gruppenarbeit organisiert. Zur Umsetzung der Projektziele (Abschnitt 3.2) wurde ein Projektteam gebildet und eine Projektorganisation implementiert. Das Projektteam setzte sich aus fünf wissenschaftlichen Mitarbeitern zusammen. Innerhalb der Projektorganisation wurden die Unternehmensleitung, der Betriebsrat, die Gewerkschaft, die beratende Stiftung und die wissenschaftliche Begleitung in die Entwicklung einbezogen.

3.2 Vorgehensweise

In dem Forschungsprojekt wurden drei grundlegende Ziele verfolgt:

- 1.) Erarbeitung von Konzepten zur Kompetenzentwicklung auf Abteilungs- bzw. Tätigkeitsebene,
- 2.) Erarbeitung von Konzepten zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen und
- 3.) Aufarbeitung der Ergebnisse, so dass auch andere Organisationen davon profitieren können.

Die Vorgehensweise des unter 1.) genannten Projektziels wird nachfolgend detailliert beschrieben, da diese Vorgehensweise für die geplanten Datenanalysen relevante Informationen beinhaltet.

Die Vorgehensweise sieht vor, den Bildungsbedarf der Beschäftigten zu ermitteln, auszuwerten und zur Erarbeitung von Konzepten zur Kompetenzentwicklung zu nutzen. Sailer (2002, S. 85) führt im Wesentlichen zwei Methoden zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs an: Einerseits objektiv ermittelte Angaben, beispielsweise anhand von Prognosen auf deren Basis neue Anforderungen abgeleitet werden; darüber hinaus technische und organisatorische Veränderungen in Unternehmen sowie betriebliche Kennzahlen (Fluktuation, Anzahl und Art der Beschwerden etc.). Andererseits subjektiv geäußerte Angaben wie im vorliegenden Fall, indem die Mitarbeiter zu ihrem Bedarf befragt werden. In diesem Zusammenhang spricht er von dem „Doppelzielcharakter“ (ebd., S. 86), da sowohl die Unternehmensinteressen als auch die Bedürfnisse der Mitarbeiter berücksichtigt werden. Diesem „Doppelzielcharakter“ wird die Form der Untersuchung gerecht, wie in den folgenden Kapiteln deutlich wird.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Analyse der Kompetenzentwicklung aus Sicht der Mitarbeiter. Die Datenerhebung fand im Zeitraum von zwei Jahren statt und datiert aus dem Jahr 2005. Bevor in Kapitel 4 auf die

Ergebnisse eingegangen wird, findet zunächst eine überblicksartige Darstellung der Vorgehensweise sowie aller zum Einsatz gekommenen Instrumente statt. Die Vorgehensweise strukturiert sich in eine Entwurfs- und Informationsphase. In der Analysephase werden die Mitarbeiter und Vorgesetzten zum Kompetenzentwicklungsbedarf befragt. Nach der Auswertung der erhobenen Daten folgt eine Phase der Rückmeldung an die Mitarbeiter sowie die Phase der Entwicklung eines Konzepts zur Kompetenzentwicklung im Rahmen von Workshops. Abschließend wurden die erarbeiteten Maßnahmen umgesetzt und evaluiert (vgl. Abbildung 8).

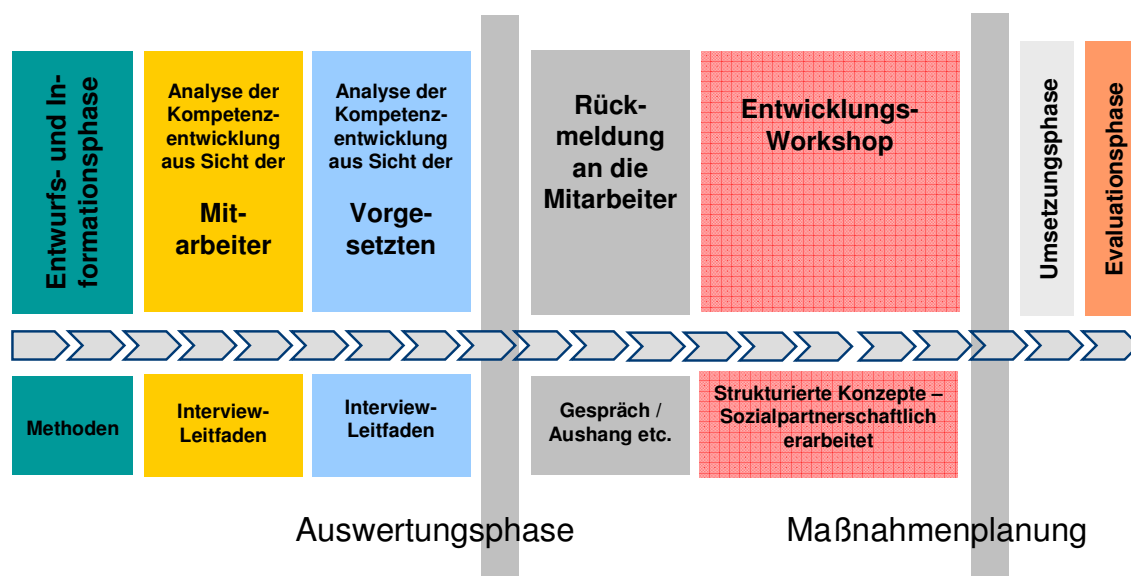


Abbildung 8: Vorgehensweise im Rahmen des Projekts zur betrieblichen Kompetenzentwicklung

3.2.1 Entwurfs- und Informationsphase

Die Einbindung und Information der Mitarbeiter und des Managements waren ein wesentlicher Aspekt des Projekts. Daher wurde die Vorgehensweise zunächst gemeinsam mit allen Projektpartnern (Unternehmensleitung, Gewerkschaft, beratende Stiftung, wissenschaftliche Begleitung) erarbeitet und abgestimmt. Dadurch enthält das Untersuchungskonzept auch Anteile der Aktionsforschung. „Im Verlaufe einer Aktionsforschung definieren Wissenschaftler zusammen mit den

Betroffenen die Problemstellung, suchen nach Ursachen (Hypothesengenerierung, Theoriebildung) und entwerfen Lösungsvorschläge (Interventionen)“ (Bortz und Döring, 2002, S. 55). Der Erfolg der Intervention wird gemeinsam evaluiert (formative Evaluation) und „gibt Anlass zur Modifikation der Interventionsstrategien. Wesentliche Impulse in diesem Prozess kommen immer von den Betroffenen, denen der Status von gleichberechtigten Experten eingeräumt wird.“ (Bortz und Döring, 2002, S. 55).

Für das interne Projektmarketing kamen verschiedene Medien zum Einsatz. In erster Linie fanden Informationsveranstaltungen in allen Abteilungen statt, um das Projekt bekannt zu machen und um den Nutzen zu kommunizieren. Weiterhin war in den Präsentationen zu veranschaulichen, welche Besonderheiten die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung beinhalteten. Bei den Beteiligten sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Kompetenzentwicklung als ein weit gefasster Ansatz der betrieblichen Bildungsarbeit gilt, der neben formalisierter Weiterbildung insbesondere das Lernen im Prozess der Arbeit fokussiert. Ergänzt wurden die Bekanntmachungen durch eine eigene Homepage des Projekts, einen Auftritt im Intranet, regelmäßige Artikel in der Unternehmenszeitschrift und Aushänge an den Informationstafeln in der Produktion.

3.2.2 Analysephase

In dieser Arbeit wird ein empirischer Ansatz verfolgt, indem mit Hilfe einer standardisierten Befragung die erforderlichen Daten erhoben werden. Es handelt sich um eine berufsbiografisch aufgebaute Befragung, die in einem Instrument sowohl retrospektive als auch prospektive Elemente integriert. In den 1970er Jahren wurden qualitative Methoden (offene Interviews, teilnehmende Beobachtungen, standardisierte Befragungen etc.) verstärkt verbreitet und zunächst vor allem hinsichtlich ihrer methodologischen Grundlagen diskutiert. Sie wurden von dem quantitativen Ansatz abgegrenzt, bevor in den 1980er Jahren in Deutschland Lehrbücher zur qualitativen Forschung geschrieben wurden und sich qualitative Forschung

von Neuanfang zum Paradigma bzw. zur eigenständigen Disziplin entwickelte (Bortz und Döring, 2001, S. 305). Unter den vielen verschiedenen Klassifikationsverfahren sei beispielhaft das Schema nach Flick et al. (1995) dargestellt:

1. Befragungsverfahren (z. B. qualitative Interviews, Gruppendiskussionen),
2. Beobachtungsverfahren (z. B. Feldforschung, nichtreaktive Verfahren),
3. Analyseverfahren erhobener Daten (z. B. qualitative Inhaltsanalyse) und
4. Komplexe Methoden (z. B. biografische Handlungsforschung).

Die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Begriffe sind wie folgt in das Untersuchungsdesign eingeflossen:

a) Entwicklung und Erziehung sowie Interesse (vgl. Seite 20ff.) → Hierfür eignet sich die Analyse von beruflichen Entwicklungszielen. Daher wurde in der Befragung der Aspekt „Persönliche Entwicklungsinteressen und Einschätzungen“ aufgenommen und dokumentiert. Grundlegend für Aktivitäten zum Ausbau der eigenen beruflichen Kompetenzen ist das Interesse an der ausgeübten Tätigkeit sowie die persönliche Eignung sich mit diesem Sachverhalt qualifiziert auseinandersetzen zu können und daraus passende Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abzuleiten.

b) Informelles und formelles Lernen (vgl. Seite 22ff.) → Dieser Aspekt wird im Rahmen der Befragung von betrieblich genutzten Lern- und Weiterbildungsformen erfasst. Um die unter a) genannte Ableitung passender Kompetenzentwicklungsmaßnahmen vornehmen zu können, ist die Vergegenwärtigung der im Arbeitsleben genutzten Lernformen sinnvoll. Dies dient zum einen zur Reflexion und zur kritischen Auseinandersetzung mit den absolvierten Maßnahmen, zum anderen aber auch dazu, daraus die für das eigene Lernindividuum passende Lernform zu beschreiben und diesbezüglich nach passenden Maßnahmen zu suchen.

c) Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kenntnisse) (vgl. Seite 26f.) → Für die Ausführung von Arbeitsaufgaben sind sehr unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Um einen Einblick, in die von den Beschäftigten als wichtig erachteten Begriffe, zu erhalten, wurde die Frage nach „(...) den sechs wichtigsten Kenntnissen und Fertigkeiten für die Tätigkeit“ gestellt. Dies diente zugleich zur Reflexion bei den Befragten, um so die weiteren Fragen (u. a. zum Kompetenzentwicklungsbedarf) besser beantworten zu können.

d) Kompetenz (vgl. Seite 27ff.) → Aus den theoretischen und praktischen Erfahrungen wurden in Abstimmung mit den Projektpartnern die Auswertung sowie die Ergebnisdarstellung vorwiegend in Kompetenzfacetten durchgeführt. Diese Darstellung wurde auch für die Ergebnismeldungen an die Befragten und zur entsprechenden Dokumentation genutzt.

e) Qualifikationen (vgl. Seite 31ff.) → Dieser Aspekt wurde durch das Erheben der schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der besuchten privaten und beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen abgedeckt. Darüber hinaus befindet sich in Abschnitt 5 eine Auswertung zur Entwicklung und Form der Schulabschlüsse der Befragten.

Gemäß der oben angeführten Projektziele lag ein Schwerpunkt auf der Betrachtung vorhandener Kompetenzen, besuchter Weiterbildungsmaßnahmen sowie der Ermittlung des Kompetenzentwicklungsbedarfs aus Sicht der Mitarbeiter. Daneben wurden künftige Veränderungen und daraus resultierende Anforderungen aus Sicht der Führungskräfte erfasst. Die geplante Vorgehensweise (vgl. Abbildung 8) sah vor, eine Befragung der Führungskräfte *und* der Mitarbeiter durchzuführen. Dies sollte dazu dienen, eine beteiligungsorientierte und bedarfsgerechte Personalentwicklung im Sinne von Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Die gewonnenen Informationen waren in der Form aufzubereiten, dass aufeinander abgestimmte Kompetenzentwicklungspläne für Abteilungen oder Gruppen/Teams erarbeitet werden konnten. Die Untersuchung war daher entwicklungs- und nicht defizitorientiert gestaltet. Es stand nicht im Fokus, Qualifikationslücken zu analysieren, sondern Entwicklungs- und

Optimierungspotenziale zu erschließen und die Lern- und Selbstorganisationsfähigkeit der Beteiligten zu fördern.

Analysephase (aus Sicht der Mitarbeiter):

Um die Mitarbeiter einzubeziehen, wurde eine schriftliche Befragung mittels eines biografisch aufgebauten "Kompetenz-Leitfadens" durchgeführt (siehe Anhang). Um die Datenbasis für langfristig orientierte Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu schaffen, sollten neben 1.) Formalqualifikationen, 2.) Berufserfahrungen und aktuellen Tätigkeiten, 3.) besuchte Weiterbildungsmaßnahmen im Unternehmen sowie 4.) tätigkeitsbezogene Kenntnisse und besondere Fähigkeiten erfasst werden. Zugleich sollte die Reflexion vorhandener Kompetenzen die Mitarbeiter unterstützen, ihren eigenen Entwicklungsbedarf selbstorganisiert und zielgerichtet abzuleiten (vgl. Erpenbeck und Heyse, 1996). Das Befragungsinstrument beinhaltete somit neben dem Ist-Zustand (Qualifikationen und Kompetenzen) den Soll-Zustand (zukünftig) benötigter Kompetenzen bzw. den Kompetenzentwicklungsbedarf aus Sicht der Mitarbeiter.

Der "Kompetenz-Leitfaden" wurde in Expertengesprächen mit Mitgliedern der Projektgruppe entwickelt und in einem Pretest auf Akzeptanz und Verständlichkeit, zeitlichem Aufwand sowie Verwertbarkeit der Ergebnisse geprüft. Nach geringfügigen inhaltlichen Veränderungen konnte mit der Mitarbeiterbefragung begonnen werden. Um die Projektphasen in zeitlicher Hinsicht effizienter zu gestalten, wurde die Analyse an die Informationsphase gekoppelt und die Befragungsleitfäden zum Ende der Präsentationsveranstaltungen verteilt. Für Fragen seitens der Mitarbeiter wurden z. B. "Sprechzeiten" vor Ort in der Produktion eingeplant. So wurde die notwendige Unterstützung gewährleistet, da die Mitarbeiter bei Fragen den Leitfaden in Form eines Interviews besprechen konnten. Wie der Pretest gezeigt hatte, war es nicht in allen Bereichen sinnvoll, eine reine Fragebogenaktion durchzuführen. Daher konnte zwischen verschiedenen Vorgehensweisen (Interview, Fragebogen, Online-Befragung für spezielle Zielgruppen wie z. B. Außendienstmitarbeiter) gewählt werden.

Anschließend wurden ca. 3800 Mitarbeiter in Informationsgesprächen und Präsentationsveranstaltungen über die Ziele und die Vorgehensweise im

Rahmen des Forschungsprojekts informiert. Diese erhielten im Anschluss an die Informationsveranstaltung einen Leitfaden mit Rückumschlag. Der Rücklauf betrug 48,6%. Von den 1713 befragten Personen werden in der vorliegenden Arbeit 1688 berücksichtigt, da diese ihr Geburtsdatum nannten. Diese Angabe ist für eine altersbezogene Auswertung erforderlich und entspricht einem Wert von 97,7% bezogen auf die Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Mit Altersangabe versehene Leitfäden

	Gesamt	Mit Altersangabe
N	1713	1668

Die Teilnehmer haben den „Kompetenz-Leitfaden“ überwiegend selbst während ihrer regulären Arbeitszeit ausgefüllt oder optional ein Interviewgespräch (n = 333) in Anspruch genommen. Zuvor wurde den Mitarbeitern der Interviewleitfaden vorgestellt und erläutert, zu welchem Zweck und vor welchem Hintergrund diese Befragung stattfindet. Im gewerblichen Bereich konnten Gruppenbesprechungen genutzt werden, da im betrachteten Unternehmen seit geraumer Zeit Gruppenarbeit eingeführt ist. In den administrativen Abteilungen fanden die Informationsgespräche überwiegend im Anschluss an Abteilungsbesprechungen statt.

Analysephase (aus Sicht der Führungskräfte):

Für die Analyse der Kompetenzentwicklung aus Sicht der Führungskräfte wurde ein halbstrukturierter Gesprächsleitfaden entwickelt, da die Daten durch Interviews gewonnen werden sollten. In einem etwa 45-minütigen Gespräch wurden auf Abteilungsleiterebene 1.) Ziele und 2.) organisatorische, technische oder personelle Veränderungen sowie 3.) daraus resultierende Anforderungen an die Mitarbeiter erfasst. Den Führungskräften wurde der Fragenkatalog im Vorfeld zur Verfügung gestellt, um sich anhand vorliegender Ergebnisse aus Zielvereinbarungsprozessen

und Mitarbeitergesprächen vorzubereiten. So wurde eine an Bereichszielen orientierte Analyse möglich, die sich aus der Unternehmensstrategie ableitete. Die Daten aus Sicht der Führungskräfte bieten *keine* altersdifferenzierte Analysemöglichkeit, da der Bedarf auf Abteilungs- oder Gruppenebene erhoben wurde. Es erscheint aber sinnvoll, einen Vergleich zwischen den Angaben der Führungskräfte und den (unterschiedlich alten) Mitarbeitern zu betrachten bzw. darzustellen (vgl. hierzu Frieling, Schäfer und Fölsch, 2007, S. 47ff und S. 101ff.). Es wurden Daten bei 81 Führungskräften erhoben. Im Verlauf des Projekts fand die Umsetzung der Maßnahmen bei 29 gewerblichen und 33 administrativen Abteilungen statt und wurde dort evaluiert (N = 62).

3.2.3 Datenerfassung und Auswertung

Die Daten wurden im nächsten Schritt verdichtet, um die Identifikation von abteilungs- bzw. gruppenbezogenen Entwicklungsschwerpunkten zu ermöglichen. Im Folgenden wird exemplarisch die Auswertung des Kompetenzentwicklungsbedarfs aus Sicht der Mitarbeiter bzw. der Anforderungen aus Sicht der Führungskräfte beschrieben. Diese stellten ein wesentliches Element dar, um im nächsten Schritt bedarfsgerechte Maßnahmen ableiten zu können. Zur Strukturierung wurden die offenen erhobenen Daten in Maßnahmenkategorien (von Technik, EDV, Methoden, Kommunikation, kaufmännisches Wissen, Fremdsprachen bis hin zu interkultureller Kompetenz, Führung usw.) eingeordnet. Die Struktur orientierte sich an dem zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Katalog von Personalentwicklungsmaßnahmen des Unternehmens (vgl. Kapitel 4.1).

Um eine Verbindung zu dem Kompetenzentwicklungsansatz herzustellen, wurden die genutzten Maßnahmenkategorien in einem weiteren Schritt den Kompetenzfacetten zugeordnet. Die zunächst vorgeschlagene Einteilung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. z. B. Erpenbeck und Heyse, 1996) wurde nicht beibehalten. Die Fachkompetenz musste aufgrund der hohen betrieblichen Bedeutung zusätzlich in die Bereiche IT- und Fremdsprachenkompetenz unterteilt werden, um den betrieblichen

Anforderungen noch differenzierter gerecht zu werden. Daneben wurde der Bereich Führungskompetenz eingeführt, da sich die entsprechenden Inhalte keiner der anderen Facetten eindeutig zuordnen ließen.

3.2.4 Rückmeldung an die Mitarbeiter

Nach der Erfassung und Auswertung der Daten wurden die Befragungsergebnisse an die beteiligten Mitarbeiter zurückgemeldet. Für jeden Fachbereich wurden Feedbackpräsentationen erstellt, in der Regel bis auf Abteilungs- oder Gruppenebene. Aus den Ergebnissen ließen sich abteilungsspezifische "Profile" erstellen, in denen vorhandene Formalqualifikationen, tätigkeitsbezogene Kenntnisse, absolvierte Weiterbildungsmaßnahmen sowie subjektive Einschätzungen zu den Fähigkeiten der Mitarbeiter aufgezeigt wurden. Neben den Potenzialen einer Abteilung wurden des Weiteren die Entwicklungsschwerpunkte aus Sicht der Mitarbeiter verdeutlicht. Vervollständigt wurde dies durch die von den Führungskräften benannten Anforderungen. So entstand ein Bild der abteilungs- oder gruppenbezogenen Kompetenzentwicklungsschwerpunkte, die im Rahmen der Entwicklungsphase verwendet wurden.

3.2.5 Entwicklungsphase

Im Anschluss an die Analysephase wurden die Kompetenzentwicklungsschwerpunkte in "Entwicklungs-Workshops" mit Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie Mitgliedern aus Betriebsrat, Personal- und Personalentwicklungsabteilung abgeglichen und ein Konsens über die Priorisierung herbeigeführt. Es wurden 62 Workshops durchgeführt (vgl. Tabelle 3). Neben einer inhaltlichen Konkretisierung der Themenfelder wurde besprochen, welche Mitarbeiter(-gruppen) an den entsprechenden Maßnahmen teilnehmen sollten und in welchem Zeitraum diese umzusetzen waren. Die Diskussion über neue Formen der Kompetenzentwicklung war ein weiterer Aspekt: Nicht bei allen Entwicklungsschwerpunkten oder angestrebten Maßnahmen erschienen konventionelle Seminare zielführend.

Vielmehr sollten arbeitsplatznahe und arbeitsintegrierte Lernformen stärker berücksichtigt werden. Um das Bewusstsein für diese Lernformen als Bestandteil von Kompetenzentwicklung zu stärken, wurden neben den Führungskräften die Mitarbeiter aufgefordert, verantwortlich bei der weiteren Konzeption und Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen mitzuwirken und z. B. als Experten ihrer Arbeit vorhandenes Wissen an Kollegen weiterzugeben.

Tabelle 3: Gesamtstichprobe der durchgeführten Entwicklungsworkshops

	Gewerblich	Administrativ
Anzahl	29	33

Die Veranstaltungen dauerten je Abteilung ca. 90-120 Minuten und wurden von Mitgliedern des Projektteams moderiert. Da es organisatorisch nicht immer möglich war, alle Mitarbeiter einer Abteilung zu den Terminen zu versammeln, sollten die Mitarbeiter (oder Führungskräfte) jeweils Vertreter benennen, die die Interessen ihrer abwesenden Kollegen in die Workshops einbrachten. Diese Vorgehensweise hat sich in der Praxis bewährt und führte dazu, dass sich die Beteiligten untereinander über die Analyseergebnisse austauschten und sich nicht nur mit ihrer eigenen, sondern auch mit der abteilungsbezogenen Kompetenzentwicklungsplanung auseinander setzten. Die genaue zeitliche Planung und Umsetzung der erarbeiteten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen lag bei den Fachbereichen, unterstützt von der Abteilung Personalentwicklung bei formalen Weiterbildungsmaßnahmen.

3.2.6 Evaluationsphase

Wie zuvor beschrieben, ging es in der Entwicklungsphase nicht um einen klassischen Abgleich von individuell vorhandenen und zukünftig

erforderlichen Kompetenzen. Dies wurde als originäre Aufgabe von Führungskräften angesehen, z. B. im Rahmen der Mitarbeiter- oder Beurteilungsgespräche, der Aktualisierung und Fortschreibung von Qualifikationsmatrizen usw. Diese Ansätze wurden jedoch durch die Bedarfsanalysen und die "Entwicklungs-Workshops" strukturiert und unterstützt. Um eine selbstorganisierte Bedarfsdefinition der Mitarbeiter sowie eine gezielte Kompetenzentwicklungsplanung und Maßnahmenumsetzung auf allen Hierarchieebenen anzuregen, konnten im Rahmen des Projekts geeignete Instrumente und Konzepte für die Fachabteilungen entwickelt und eingesetzt werden, um so die Voraussetzung und die erforderliche Sensibilität für das Thema Kompetenzentwicklung zu schaffen. Insbesondere die persönliche Interaktion in Form von Diskussionen sowie gemeinsamen Abstimmungs- und Planungsprozessen in z. B. jährlich durchgeführten Workshops zwischen allen Beteiligten war ein wesentlicher Bestandteil, der als kontinuierlicher Prozess fortgesetzt werden sollte. Hierfür waren die in den Projektphasen erarbeiteten Instrumente zu verankern, um die Implementierung auf Basis systematischer Bedarfsplanungen in den Fachabteilungen nachhaltig zu unterstützen.

In der Evaluationsphase wurden die Vorgehensweise, die Instrumente und die Maßnahmen durch eine Befragung der Führungskräfte und ausgewählter Mitarbeitergruppen evaluiert. Bewertet wurde der Umsetzungsgrad der geplanten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen: Unter Berücksichtigung der definierten Zeitrahmen wurde geprüft, ob die Umsetzung erfolgen konnte, welche Effekte erzielt wurden oder welche Gründe gegen die Umsetzung vorlagen. Unter Forschungsgesichtspunkten war es darüber hinaus interessant zu untersuchen, ob eher Maßnahmen zum Lernen im Prozess der Arbeit oder traditionelle Weiterbildungen umgesetzt und welche Kompetenzentwicklungsschwerpunkte (fachlich, methodisch usw.) vorrangig angesprochen wurden (Schäfer, 2006). Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit nicht detailliert untersucht, da nachfolgend die Ergebnisse der Analyse aus Mitarbeitersicht im Vordergrund stehen.

3.3 Stichprobe

Im Folgenden werden nur die innerhalb der *Analyse der Kompetenzentwicklung aus Sicht der Mitarbeiter* gesammelten Daten verwendet und analysiert. Neben dem Alter bieten sich viele Möglichkeiten an, die Stichprobe anhand verschiedener Kriterien zu betrachten. Interessant ist beispielsweise eine Analyse bezogen auf die geschlechterspezifischen Unterschiede. Bedeutsam ist ebenso eine Analyse bezogen auf die unterschiedlichen Schul- und Berufsausbildungen und deren Wirkung auf das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten oder welche qualitativen und quantitativen Entwicklungsziele angegeben werden. Die Stichprobenbeschreibung (weiblich/männlich oder administrativ/gewerblich etc.) mit $N = 1668$ weicht nicht bedeutsam von der statistischen Beschreibung des befragten Unternehmens mit ca. 4850 Mitarbeitern ab.

3.3.1 Aufbau der Stichprobe

Ausgewertet werden, mit Blick auf die zugrunde liegende Fragestellung (vgl. Kapitel 1.3), die Daten von 1668 Personen; 627 Frauen und 1041 Männer. Insgesamt kann man feststellen, dass ein relativ hoher Prozentsatz an Frauen an der Befragung teilgenommen hat (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Gesamtstichprobe Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent
Weiblich	627	37,6
Männlich	1041	62,4
Gesamt	1668	100,0

Die traditionelle Aufteilung nach beruflichem Status zeigt, dass 989 Personen im gewerblichen Bereich tätig sind, d. h. in industriellen Produktionsprozessen. Diese Tätigkeiten werden überwiegend in verschiedenen Schichtsystemen verrichtet. Aus dem administrativen

Bereich haben sich 679 Personen an der Befragung beteiligt, hier reicht die Spanne vom Qualitätsbeauftragten in der Produktion bis hin zum international zuständigen Bilanzbuchhalter (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Gesamtstichprobe nach beruflichem Status

	Häufigkeit	Prozent
Gewerblich	989	59,3
Administrativ	679	40,7
Gesamt	1668	100,0

Die Mitarbeiter, die sich an der Analyse beteiligten, haben in aller Regel (zum Zeitpunkt der Befragung) eine lange Verweildauer im Unternehmen. Knapp 58% der Befragten sind länger als 10 Jahre dort beschäftigt, knapp 19% schon länger als 20 Jahre.

Tabelle 6: Gesamtstichprobe nach Betriebszugehörigkeit

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	< 1 Jahr	176	10,6
	> 1 bis 5 Jahre	258	15,5
	> 5 bis 10 Jahre	176	10,6
	> 10 bis 15 Jahre	329	19,7
	> 15 bis 20 Jahre	344	20,6
	> 20 Jahre	316	18,9
	Gesamt	1599	95,9
Fehlend		69	4,1
Gesamt		1668	100,0

Der Großteil der befragten Personen (38,1%) hat als höchsten erreichten Schulabschluss den Realschulabschluss (bzw. die mittlere Reife)

angegeben. In der Folge wurde der Hauptschulabschluss mit 32,9% benannt, es folgt der Personenkreis mit Abitur (bzw. Fachabitur) mit 27,3%. Ohne Schulabschluss haben sich lediglich 12 Personen beteiligt (vgl. Tabelle 7)

Die Gruppe der Personen mit Ausbildung (vorwiegend im dualen Berufsausbildungssystem oder mit einer einschlägigen Umschulung) bildet den größten Teil der Teilnehmer – 64,6% derer, die sich beteiligt haben, geben dies als ihre höchste abgeschlossene Berufsausbildung an. 15,9% haben einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss erworben. 9,3% haben nach ihrer Berufsausbildung eine Weiterbildung zum Techniker, Meister oder Fachwirt absolviert. 8,8% der befragten Personen haben keine Berufsausbildung absolviert (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 7: Gesamtstichprobe nach Schulbildung

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Ohne Schulabschluss	12	0,7
	Hauptschulabschluss oder vergleichbar	542	32,5
	Realschulabschluss oder vergleichbar	636	38,1
	Abitur/Fachabitur oder vergleichbar	456	27,3
	Gesamt	1646	98,7
Fehlend		22	1,3
Gesamt		1668	100,0

Tabelle 8: Gesamtstichprobe nach Berufsbildung

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Keine Berufsausbildung	147	8,8
	Ausbildung/ Umschulung	1077	64,6
	Fachwirt/ Meister oder Techniker	155	9,3
	Fachhochschule/ Universität	265	15,9
	Gesamt	1644	98,6
Fehlend		24	1,4
Gesamt		1668	100,0

Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Stichprobe eine relative Gleichverteilung über die Auswertungskategorien Geschlecht und Bildung etc. besitzt. Die Anzahl der Frauen oder Männer sowie die Einordnung in den beruflichen Status (gewerblich oder administrativ) befindet sich im branchenüblichen Bereich. Die Schulbildung ist relativ gleich verteilt zwischen Haupt- und Realschulabschlüssen und Abschlüssen, die einen Fachhoch- oder Hochschulzugang erlauben. Im Grad der Berufsausbildung dominieren Personen mit einer klassischen Berufsausbildung vor der Gruppe mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss oder denen, die eine spezielle Fachschule besucht haben. Personen mit Weiterbildungsabschlüssen zum Techniker, Meister oder Fachwirt sowie Personen ohne Berufsausbildung sind weniger stark vertreten. Ähnliche Verteilungen findet man bei Vergleichen mit der gesamthaft betrachteten Situation in Deutschland (siehe Bildungsbericht 2008, www.bildungsbericht.de, 21.02.2010).

3.3.2 Auswahl der Alterskategorien

In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze, um das Alter der Befragten zu kategorisieren (vgl. Bortz und Döring, 2002). Insbesondere die Frage, ab wann ein Mensch (Mitarbeiter) ein älterer Mitarbeiter (Mensch) ist, wurde viel geschrieben (vgl. Tabelle 10). James hat im Jahr 1890 hypothetisch das dreißigste Lebensjahr angenommen, weil „es ab dann keine Veränderungen mehr gäbe.“ Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert das Alter ab 65 als „alt“, da es in vielen Ländern den Austritt aus dem Berufsleben darstellt. Als ältere Mitarbeiter nach Definition der OECD gelten diejenigen, die in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens stehen. Auch diese Grenze stellt somit eine relativ variable Abgrenzung dar. Der Bildungsbericht 2008 führt explizit drei Alterskategorien auf: Unter 30-jährige, über 50-jährige sowie die Kategorie der Mitarbeiter zwischen diesen beiden Gruppen (ebd.).

Die Übersicht in der Tabelle 10 veranschaulicht, wie unterschiedlich Altersgrenzen gezogen werden können. Es zeigt sich, dass verschiedene Herangehensweisen von einer rein hypothetischen bis hin zur empirisch-funktionalen Methode jeweils ihre eigenen Antworten auf diese Fragen finden. Die Diskussion um eine tatsächliche Altersgrenze spielt in dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle. Für die vorliegende Studie erscheint es am sinnvollsten, vier Alterskategorien zu betrachten: Es werden Mitarbeiter unter 30 Jahren verglichen mit Mitarbeitern, die zwischen 31 und 40 Jahre bzw. 41 und 50 Jahre alt sind. In der ältesten Gruppe sind die Mitarbeiter, die älter als 50 Jahre (vgl. Tabelle 9) sind.

Tabelle 9: Gesamtstichprobe nach Alterskategorien

	<= 30 Jahre	31>=40 Jahre	41>=50 Jahre	> 50 Jahre
Anzahl Gesamt	277	592	534	265

Tabelle 10: Altersdefinitionen (Quelle: Martin, M. und Kliegel, M. (2005). Psychologische Grundlagen der Gerontologie. 1. Auflage. S. 26)

Alt ist man...	Weil...	Art der Definition
ab 30 (James, 1890)	es ab dann keine Veränderungen mehr gäbe	hypothetisch
ab 50 (Hall, 1922)	ab dann die zweite Hälfte der maximalen Lebenslänge begänne	hypothetisch
ab 60	die meiste Forschungs-literatur diesen Altersbereich auswählt	pragmatisch, empirisch
ab 65 (WHO)	es in vielen Ländern die Altersgrenze für die Berufstätigkeit ist	sozialstrukturell, normativ
ab 80 (Beginn „4. Alter“)	es ungefähr die mittlere Lebenserwartung angibt, also wenn 50% eines Geburtsjahrgangs verstorben ist	empirisch-demografisch
ab 100	es den Beginn der Hochaltrigkeit markiert	pragmatisch
wenn man sich alt fühlt	die subjektive Bewertung individuell wichtige Informationen enthält	empirisch
wenn altersspezifische oder alterstypische Ereignisse eintreten (z. B. Pensionierung, Auszug der Kinder, Menopause, Geburt von Enkeln, Diabetes)	die Ereignisse Erfahrungen widerspiegeln, die von den Betroffenen auch bei unterschiedlichem kalendarischen Alter geteilt werden	empirisch, nicht-normativ
wenn körperliche Leistungsmaxima (z. B. Muskelkraft mit 30-40, Seh- und Hörfähigkeit mit 35-45) verlassen werden oder wenn körperliche oder geistige Beeinträchtigungen auftreten	die Veränderung ein unabhängiges Maß des körperlichen Abbaus darstellt, das den Alterungsprozess kennzeichnet	empirisch, normativ, funktional

Anhand der Tabelle 11 kann gezeigt werden, dass sich die Stichprobe, bezogen auf den beruflichen Status und die gewählten Alterskategorien nicht nennenswert unterscheidet. D. h. auch hier dominieren die beiden mittleren Alterskategorien, insbesondere die Kategorie der 31 bis ≥ 40 -jährigen Personen.

Tabelle 11: Gesamtstichprobe nach Alterskategorien und Status

	≤ 30 Jahre	31 ≥ 40 Jahre	41 ≥ 50 Jahre	> 50 Jahre
[% von Gesamt] Gewerblich	9,29	21,22	20,32	8,93
Anzahl Gewerblich	155	354	339	149
[% von Gesamt] Administrativ	7,31	14,27	11,69	6,95
Anzahl Administrativ	122	238	195	116

3.4 Zwischenfazit

Um die wichtigen Zusammenhänge zum Problem alternder Belegschaften und zu den erwartenden betrieblichen Reaktionen auf das Verhalten bezüglich der Personalentwicklung zu ermitteln, wurde die schriftliche Befragung altersdifferenziert ausgewertet und analysiert. Obwohl sich die Erhebung zunächst nur auf einen Unternehmens-Typus bezieht, so kann man doch im begrenzten Umfang allgemeingültige Aussagen treffen, da Tendenzen und Grundorientierungen der unterschiedlichen Altersgruppen deutlich werden und die Stichprobe relativ heterogen ist. Gleichzeitig werden durch diese Vorgehensweise, die weitergehende Differenzierung in den einzelnen Alterskategorien und erste Hinweise für den Lösungsansatz sichtbar (vgl. Friebertshäuser, 2010, S. 504 ff). Weiterhin sollten durch die Befragung folgende Effekte erzielt werden:

- Betroffene zu Beteiligten machen,
- Bewusstsein für Kompetenzentwicklung (Weiterbildung) wecken/fördern,
- Abteilungsbezogene Kompetenzentwicklungspläne erarbeiten.

Wie deutlich wurde, ist das Vorgehen eher qualitativ ausgelegt. Nach von Kardorff ist: „Qualitative Forschung (...) sehr arbeitsaufwendig, sie dauert lange und die Dauer ist vorweg oft schwer kalkulierbar.“ (von Kardorff, 1995, S. 3ff.). „Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung. Der Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeineres verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen.“ (ebd., S. 73). Das Projekt sah zunächst die Beteiligung eines größeren Unternehmens vor. Jedoch wurden im Verlauf weitere Unternehmen beteiligt und die erzielten Ergebnisse übertragen, beispielsweise auf ein Unternehmen mittelständischer Größe mit 250 Mitarbeitern und eine Organisation, die mit 25 Mitarbeitern in die Gruppe der kleinen Unternehmen fällt. Auf diesem Wege wurden bereits während des laufenden Forschungsprojekts Maßnahmen ergriffen, die im Projekt erarbeitete Vorgehensweise und die Form der Datenauswertung zu verallgemeinern und zu evaluieren.

Die vorliegende Untersuchung hat u. a. zum Ziel, die bekannten methodischen Schwächen bei der Erfassung der Zusammenhänge im Rahmen einer betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse zu überwinden und dazu beizutragen, dass die wissenschaftlichen und betrieblichen Akteure auf andere (neue) Kennzahlen zurückgreifen können. Dafür wurden verschiedene Variablen in die Befragung einbezogen und viel Wert auf eine strukturierte Datenerhebung gelegt.

Auf dieser Basis sollen im folgenden Kapitel die in Abschnitt 1 aufgeworfenen Fragestellungen anhand unterschiedlicher Auswertungen dargestellt und beantwortet werden. Da in dem Gesamtprojekt qualitative und quantitative Bestandteile umgesetzt wurden, ist es an dieser Stelle erforderlich darauf hinzuweisen, dass im Folgenden der quantitative Teil (unter dem Aspekt des Alters) besonders berücksichtigt wird.

4. Forschungsergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden zu Beginn die gefundenen betrieblichen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung dargestellt. Anschließend teilt sich das Kapitel in einen Bereich, der die Ergebnisse nach den zuvor benannten „Kompetenzfacetten“ betrachtet und in einen Bereich, der speziell den Aspekt der beruflichen Entwicklungsziele (quantitative Datenanalyse) beleuchtet, auf. Für diesen Bereich wurde ein dichotomer Ansatz (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 139) zur Darstellung der Forschungsergebnisse zwischen „alt“ und „jung“ gewählt. Zusätzlich werden ausgewählte einzelne Berufsgruppen gesondert untersucht. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie die Gegenüberstellung der formulierten Forschungsfragen mit den gefundenen Forschungsergebnissen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass bei dieser Form der Analyse auf Alterskohorteneffekte zu achten ist. So kann man davon ausgehen, dass die Kohorte der älteren Mitarbeiter (von jungen Jahren an) weniger mit EDV oder der englischen Sprache vertraut ist. Diese Kenntnisse mussten vielfach im Berufsleben erworben werden, wobei die Kohorte der jüngeren Mitarbeiter bereits im Schulunterricht (sowie im Kinder- bzw. Jugendzimmer) mit EDV umgeht, deren Bedienungsanleitung (überspitzt dargestellt) in englischer Sprache verfasst ist. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass die älteren Mitarbeiter in der Regel eine formal geringere Schulbildung (vgl. Kap. 6) besitzen.

Auf interferenzstatistische Auswertungen wurde verzichtet, da zunächst davon auszugehen war, dass sich im Rahmen dieser Untersuchung keine entsprechenden Werte ergeben werden. Ferner war der Fragebogen, bedingt durch die praxisorientierte Herangehensweise, mehr mit einem berufsbiografischen Leitfaden zu vergleichen und weniger mit einem wissenschaftlichen Befragungsinstrument. Dies schränkte die Erstellung von interferenzstatistischen Auswertungen zusätzlich ein.

4.1 Betriebliche Aktivitäten zur Entwicklung von Kompetenzen

Um einordnen zu können, wie die zuvor dargestellten Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung mittels betrieblicher Maßnahmen umgesetzt werden können, wird in diesem Abschnitt ein Einblick in die betriebliche Aktivität des beteiligten Unternehmens gegeben. Die Darstellung des vorhandenen Angebots basiert auf den tatsächlich vorgefundenen Gegebenheiten und kann als vollständig bezeichnet werden. Grundsätzlich ist die Struktur des Weiterbildungsangebots des kooperierenden Unternehmens nach den in diesem Kapitel (4.1.1 bis 4.1.4) aufgeführten Lernformen aufgebaut. Von den vorgefundenen Lernformen werden in Kapitel 4.1.4 besonders die angebotenen Seminare vertiefend dargestellt.

Um die eigenen Kompetenzen weiter entwickeln zu können, ist es wichtig zu wissen, wie die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben wurden. Neben klassischen Seminaren gibt es eine ganze Reihe anderer Maßnahmen, die zur Kompetenzförderung der Mitarbeiter beitragen können. In der betrieblichen Realität erfolgt die Umsetzung von Aktivitäten zur Weiterbildung allerdings in sehr hohem Maße durch formelles Lernen, also die Organisation von Seminaren. Diese Seminare werden zumeist von externen Referenten und Beratern durchgeführt. Dessen ungeachtet bietet der Personalentwicklungskatalog eine Mischung unterschiedlicher Formen zur Weiterbildung (formelles und informelles Lernen). Zunächst werden die arbeitsplatznahen Lernformen im Unternehmen dargestellt.

4.1.1 Training on / near the Job

Es existieren viele Möglichkeiten „Training on / near the Job“ durchzuführen. Hinter diesem modernen Begriff der betrieblichen Weiterbildungsaktivität stehen oft einfache Methoden um Mitarbeiter zu fördern. Z. B. die Erweiterung des Aufgabengebietes oder die „Steigerung von Anspruch und Herausforderung“ durch Projektmitarbeit, Teilprojektleitung bis hin zur eigenverantwortlichen Projektleitung. Im Sinne der Aufgabenerweiterung kann ein „Einsatz in anderen Aufgabengebieten“ organisiert werden.

Erweiterung der Aufgaben

Die Erweiterung von Aufgaben und/oder der Verantwortung z. B. als Stellvertreter des Bereichs oder in der (Teil-) Verantwortung für eine betriebliche Kostenstelle wird zwar als mögliche Form der Weiterbildung angeboten, doch ist dies zumeist die Reaktion auf betriebliche Engpässe bei plötzlichem Wegfall anderer Personalressourcen. Eine elegante Form ist es, demjenigen, der die Aufgabe annimmt, dies als „temporäre Weiterbildungsmaßnahme“ anzubieten. Gleichzeitig gibt dies dem Management die Möglichkeit zur Suche und zur Auswahl der geeigneten Nachfolge.

Job Rotation

Job Rotation ist in der arbeitswissenschaftlich ausgerichteten Literatur ein Begriff, der sich seit vielen Jahren etabliert hat. Was bedeutet dies aber in der betrieblichen Praxis? In der betrieblichen Praxis findet man Job Rotation in größeren Betrieben oft nur in Verbindung mit speziellen Bildungsmaßnahmen vor. Im Handwerk und in kleinen Unternehmen wird hingegen viel rotiert, ohne dass es in diesen Betrieben als spezielle Form des „Training on the job“ angesehen wird. In der Idealform bietet sich die Möglichkeit für administrative oder gewerbliche Mitarbeiter gezielt alle drei bis vier Jahre den Funktionsbereich in horizontaler Richtung (d. h. ohne Hierarchiesprung) zu wechseln.

Coaching

Ein gezieltes „Coaching durch den Vorgesetzten“ findet Anwendung bei der Entwicklung spezieller, eher jüngerer Nachwuchskräfte. Coachings durch interne oder externe Experten sind meist bei erfahrenen Führungskräften zu finden.

Teilnahme an Besprechungen des Managements

Diese Form der Weiterbildung wird zumeist bei Mitarbeitern angewandt, die gezielt mehr Einblick in die betrieblichen Abläufe erhalten sollen. Dies kann auch dazu dienen, bei einem „Ausfall“ des Vorgesetzten, die entsprechenden Aufgaben übernehmen zu können, weil mehr Hintergrundinformationen vorhanden sind.

Gezielter Austausch/Zusammenarbeit mit internen/externen Experten

In der betrieblichen Realität spielen diese Maßnahmen eine untergeordnete Rolle, man findet sie häufiger in sogenannten Traineeprogrammen, die eine gut organisierte Einarbeitung und Beurteilung des zu „Trainierenden“ zulassen.

Vielfach sind gezielte Austauschprogramme im oberen Management vorzufinden. Die Grenze zwischen Weiterbildung und (modern ausgedrückt) „Networking“ ist hier fließend. Je nach Organisationsgrad und Professionalität der ausführenden Stelle (Kongress, Tagung, Vortragsabende etc.) kann ein solcher Austausch durchaus unter die Kategorie Weiterbildung gefasst werden.

4.1.2 Lernen durch Lehren

Erarbeitung eines neuen Aufgabengebietes durch Einführung neuer Mitarbeiter

Die systematische Einführung neuer Mitarbeiter ist (da meist stellenbezogen) ein eher seltener Vorgang. In gewerblichen Bereichen kann diese Form des Lernens häufiger vorkommen. In klassisch administrativen Tätigkeitsbereichen sind die Inhalte einer Stelle jedoch zumeist klar zugeschnitten und voneinander abgegrenzt. So bearbeiten in größeren Unternehmen dutzende Mitarbeiter die eingehenden Rechnungen, doch sind diese nach Lieferanten, Summen, Materialien etc. sehr speziell zugeordnet.

Präsentationen, Vorträge (intern/extern)

Dies erfolgt zumeist in Verbindung mit Besuchergruppen, die sich zu speziellen Themen informieren wollen. Ebenso ist die *inhaltliche und/oder organisatorische Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen* oft in Kombination mit betrieblichen Veranstaltungen vorzufinden.

Übernahme einer Trainerfunktion im jeweiligen Fachgebiet (intern/extern)

Je nach Vorbildung und Funktion des Mitarbeiters sind intern Weiterbildungsveranstaltungen durchzuführen. Diese Form findet sich

häufig in sehr spezialisierten Fachgebieten (z. B. einzelnen medizinischen Teildisziplinen). Breite Anwendung findet diese Form der Weiterbildung auch im Vertriebsbereich, hier zumeist unabhängig von der Branche.

4.1.3 Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen findet meist mit Lernprogrammen über den stationären PC (CBT, Computer-Based-Training) oder via Internet (WBT, Web-Based-Training) statt. Die erworbenen Zertifikate sind entweder betrieblich relevant und speziell auf die Arbeitsbereiche zugeschnitten oder entstammen sehr allgemeinen Vorgaben, wie beispielsweise dem Europäischen Computer Führerschein (ECDL, European Computer Driving Licence).

Die *Aufnahme eines Fernstudiums* entsteht meist aus dem Wunsch eines Mitarbeiters nach einer qualifizierten und umfassenden Bildungsmaßnahme. Haben Mitarbeiter (z. B. ehemalige Auszubildende) mit entsprechender Hochschulzugangsberechtigung nach der Berufsausbildung den Wunsch ein Studium zu absolvieren, erfordert dies oft eine Kündigung. Bei einem durch das Unternehmen angebotenen „sicheren“ Arbeitsplatz ist die Kombination beruflicher Tätigkeit mit einem Fernstudium eine attraktive Alternative.

Ebenso wird intern ein „*Literaturstudium*“ als mögliche Form der beruflichen Entwicklung angeboten. Hierbei wird allerdings auch stark auf die Unterstützung durch erfahrene und zumeist vorgesetzte Kollegen gesetzt.

Ein vielfach gehegter innerbetrieblicher Wunsch ist die *Teilnahme an Fachkongressen und –messen*. Die Möglichkeit der Teilnahme variiert jedoch sehr stark. Als Gründe für etwaige Restriktionen sind hier vornehmlich die Einschätzung des Vorgesetzten sowie das (geringe) Budget der zu belastenden Kostenstelle zu nennen.

4.1.4 Organisierte interne und externe Seminare

Betrachtet man die seminaristisch organisierten Maßnahmen, so sind diese in dem kooperierenden Unternehmen in folgende Kategorien gefasst:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozial- und Selbstkompetenz (Verhaltenskompetenz)
- Führung
- Sprachen
- Informationstechnologie

Die nun folgenden Abschnitte beschreiben die organisierten internen und externen Seminare näher. Bei dieser Form der Weiterbildung handelt es sich nach vorherrschender Meinung um die am besten dokumentierbare und somit „anerkannteste“ Form der betrieblichen Weiterbildung.

4.1.4.1 Fachkompetenz

Wie bereits in Kapitel 2.5 und 4.2 ausführlich dargestellt, fallen unter den Aspekt der Fachkompetenz Maßnahmen, um arbeitsplatzbezogene Inhalte erlernen und vertiefen zu können. Dies sind in dem betrachteten Unternehmen betriebswirtschaftliche Kenntnisse (z. B. durch allgemeine Kompaktseminare oder spezielle Seminare zum Thema Außenhandel). Weiterhin können dies Maßnahmen zum Thema Marketing (z. B. strategisches Marketing, Marketingkommunikation oder Direkt-Marketing) sein.

Eine intensive Form der fachlichen Weiterbildung ist in den Vertriebsbereichen anzufinden, da hier besondere Beziehungen zu den Kunden herrschen und in aller Regel sehr stark leistungs- und umsatzbezogen vergütet wird. Hierunter fallen Maßnahmen wie

Kundenberatung am Telefon, Gesprächstrainings und - in erster Linie - regelmäßige Produktschulungen.

Maßnahmen zu „Technischen Prozessen und Verfahren“ sind im technischen Bereich vorzufinden. Dies können CAD- oder CNC-Kurse sein, wobei CAD für Computer Aided Design steht, also die digitale Erstellung von technischen Zeichnungen und CNC für Computer Numeric Control, also für die digitale Anwendung programmierbarer Dreh- oder Fräsmaschinen. Weiterhin können dies Maßnahmen zum Thema Elektrotechnik und - pneumatik, Speicherprogrammierbare Steuerungstechnik, Grundlagen der Mikrocomputer (Hard- und Software), Schweißen mit unterschiedlichen Schweißverfahren etc. sein.

Es werden auch abgeschlossene Kurse (Umfang ca. 80 Stunden) angeboten, um an- und ungelernte Zielgruppen mit den Produkten und Materialien, die in diesem Unternehmen herstellt und verarbeitet werden, näher vertraut zu machen. Z. B. werden Maßnahmen zum Pharma- oder Kunststoff-Werker (in den Fertigungsbereichen) sowie einfache und komplexe Produktberatung (in den Vertriebsbereichen) angeboten.

Förderprogramme für Fachbereiche oder Hauptabteilungen können z. B. spezielle Verkaufsleitertrainings sein, spezielle Programme für Außendienstmitarbeiter oder ein Programm zur Entwicklung von Führungskräften im IT-Bereich. Diese Maßnahmen sind ebenfalls fester Bestandteil der seminaristisch organisierten Weiterbildung im Bereich Fachkompetenz.

4.1.4.2 Methodenkompetenz

Das Unternehmen gestaltet die Weiterbildung auf dem Gebiet der Methodenkompetenz in den technischen Arbeitsbereichen durch ein Seminar zur „Analyse technischer Störungen“ und bietet zudem „Methoden zur systematischen Problemlösung“ an. Die in technischen Bereichen angewandte Arbeitsorganisationsform „Gruppenarbeit“ wird den Mitarbeitern mittels zweier aufbauender Schulungen näher gebracht. Die

Gruppensprecher müssen eine einführende Gruppensprecher-schulung und ein Aufbauseminar absolvieren. Weiterhin gibt es eine Feedbackschulung für bereits tätige Gruppensprecher. Da in dieser Arbeitsorganisationsform ein Teil des Entgelts auf Basis von Gruppenzielvereinbarungen und ein weiterer Teil auf Basis einer persönlichen Bewertung des Mitarbeiters ermittelt wird, gibt es weiterhin eine „Bewerterschulung“ für Gruppensprecher und Führungskräfte. Erfahrene Gruppensprecher können sich zu so genannten Prozessbegleitern für Gruppenarbeit ausbilden lassen. Die Prozessbegleiter „begleiten den Prozess der Gruppenarbeit“ und betreuen auf diese Art mehrere Arbeitsbereiche (ca. 15-20 Gruppen), in denen das Prinzip der Gruppenarbeit angewandt wird. Für Führungskräfte, die noch nicht mit Gruppenarbeit in Verbindung gekommen sind, wird eine Informationsveranstaltung angeboten sowie eine Schulung zur Arbeitsbewertung und zur Eingruppierung.

Für unterschiedliche Mitarbeiterzielgruppen werden Seminare zur Besprechungsleitung und zu Moderationstechniken angeboten. Die Teilnahme an Rhetorikseminaren soll ebenfalls zur Steigerung der Methodenkompetenz führen.

Generell werden innerbetrieblich zunehmend Projekte durchgeführt, daher ist der Besuch eines Seminars „Erfolgsfaktoren des Projektmanagements“ möglich. Das Seminar Zeitmanagement und das Seminar Arbeitsorganisation wurde für Personen in Sekretariatsbereichen konzipiert. Eine „Train the Trainer“ Seminarreihe befähigt Personen selbst als betrieblicher Trainer tätig zu werden. Dies ist vornehmlich in den Vertriebsbereichen notwendig, wenn es darum geht neue Produkte einzuführen. Ebenso gibt es für neben- und hauptamtliche Ausbilder des Unternehmens Seminare um Konfliktgespräche führen zu können sowie ein Methoden- und Teamtraining für Ausbilder.

4.1.4.3 Sozial- und Selbstkompetenz (Verhaltenskompetenz)

Der Bereich Sozial- und Selbstkompetenz wird unternehmensintern als Verhaltenskompetenz bezeichnet und beinhaltet eine ganze Reihe unterschiedlicher Maßnahmen: Die „Zielgerichtete Kommunikation“ sowie

die Telekommunikation unter dem Schlagwort „kundenfreundlich telefonieren“ sind Seminare, die die Kommunikationsfähigkeit erweitern sollen. Daneben gibt es noch ein Rhetorik- und ein Präsentationsseminar sowie Trainings zum Thema „Interkulturelle Verständigung“.

Der Inhalt des Konfliktmanagements kann ebenfalls durch ein Seminar erschlossen werden. Die Schulung der Sicherheitsbeauftragten, der Umweltschleute und die Schulung der Führungskräfte in Sachen Umweltschutz und Arbeitssicherheit wird ebenfalls unter diesem Punkt subsumiert.

4.1.4.4 Führung

Führungsseminare werden zu drei Themenschwerpunkten angeboten, die als Einstieg in bzw. als Grundlage für die Funktion einer Führungskraft anzusehen sind:

- Mitarbeitergespräch und Zielvereinbarung,
- Zielvereinbarung und Beurteilung von Leistung und Potenzial sowie
- Coaching und Steuerung schwieriger Situationen.

Wobei die „schwierigen Situationen“ meist Gespräche zur Umsetzung von Zielen sind, die der betroffene Mitarbeiter als „un-umsetzbare“ Maßnahmen ansieht.

Ergänzend und vertiefend sind dann folgende Maßnahmen üblich: Für etablierte Führungskräfte, mit langjähriger Betriebszugehörigkeit, werden oft spezielle Maßnahmen angeboten, diese werden z. B. als Seminar für „Advanced Professionals“ bezeichnet. Hierbei soll vermieden werden, dass der 45-jährige Mitarbeiter mit 20 Jahren Unternehmens- und teilweiser Führungserfahrung mit dem 28-jährigen Mitarbeiter mit zweijähriger Unternehmenserfahrung, ohne Führungserfahrung, zusammen an einem Seminar für Führungskräfte teilnimmt. Darüber hinaus gibt es spezielle Seminare bzw. organisierte Treffen um sowohl nationale als auch internationale Netzwerke aufbauen und pflegen zu können. Ebenfalls sind so genannte „Management Excellence“ Programme für die Top-Führungskräfte ein Teil des internen Programms zur Weiterbildung.

4.1.4.5 Sprachen

In einer zunehmend globalisierten (Geschäfts-)Welt werden Sprachen immer wichtiger. Dazu kommt, dass das Unternehmen sehr stark international ausgerichtet ist und die Mehrzahl der in der Unternehmensgruppe beschäftigten Mitarbeiter im Ausland tätig ist. Daher gibt es eine Vielzahl an Sprachkursen. So können in der englischen Sprache Cambridge Zertifikate erworben werden sowie spezielle Seminare zum Thema „Effective Meetings“, „Effective Presentation“ und „Effective Telephoning“ gebucht werden.

Bei der französischen Sprache gibt es weitaus weniger Auswahl. Hier steht ein Anfänger- und ein Fortgeschrittenen-Kurs zur Verfügung, ebenso für die spanische Sprache. Bei anstehenden Geschäftsreisen nach China kann ein Grundlagenkurs in Chinesisch belegt werden.

4.1.4.6 Informationstechnologie

Dieser Bereich umfasst zunächst einen Fragenbogen zur Selbsteinschätzung um feststellen zu können, welche Erfahrungen vorhanden sind.

Im Bereich Windows wird ein Grundlagenkurs angeboten, ebenso für die interne Kommunikations- und Terminplanungssoftware Lotus Notes. Die Produkte aus dem Microsoft Office Programm (Word, Excel, Access, PowerPoint, Project) werden in einem Grundlagen und in drei Vertiefungskursen geschult. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit in drei Kursen den Europäischen Computer Führerschein (ECDL) zu absolvieren sowie einen Grundlagenkurs zum Thema Internet zu besuchen. Weiterhin gibt es einen SAP-Grundlagenkurs, der besucht werden kann. Spezielle SAP Anwenderkenntnisse werden in den Fachbereichen von erfahrenen Mitarbeitern vermittelt (Multiplikatorenprinzip).

4.2 Lernformen differenziert nach jüngeren und älteren Mitarbeitern

Wesentlich für die Betrachtung der betrieblichen Weiterbildung sind die genutzten Lernformen der Beschäftigten. Um qualitative Aussagen hierüber zu erhalten, wurden im Rahmen der Befragung verschiedene Daten erhoben, die eine Auskunft hierüber geben. Hierfür wurde eine geschlossene Frage gestellt, die verschiedene Formen des Lernens als Antwortmöglichkeiten beinhaltete, wobei Mehrfachnennungen möglich waren (vgl. Anhang 1, Leitfaden).

Generell wird aus den beiden nachfolgenden Abbildungen deutlich, dass es zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen und den genutzten Lernformen nur geringe Unterschiede gibt. Lediglich die Bedeutung der Berufsausbildung nimmt mit steigendem Alter ab. Jedoch ist mit steigendem Alter der Zeitraum, der zwischen der Berufsausbildung und der aktuellen Tätigkeit liegt, größer. Das Ergebnis muss daher unter Berücksichtigung dieses Sachverhalts betrachtet werden.

Betrachtet man zunächst den administrativen Bereich, so ist das Lernen von Kollegen nicht so stark ausgeprägt, wie im gewerblichen Bereich. Hingegen ist die formalisierte Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen deutlich stärker ausgeprägt. Hierunter fällt die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen der Abteilung für Personalentwicklung (PE), der abteilungsinternen und privaten Weiterbildung. Innerhalb der Gruppe der administrativ beschäftigten Personen nehmen über 30% solche Lernformen war. Bei der Gruppe der gewerblichen Mitarbeiter sind informelle Lernformen (z. B. Lernen von Kollegen) deutlich wichtiger und stärker ausgeprägt, in einzelnen Bereichen wird diese Lernform nur von 10% der Mitarbeiter benannt (vgl. Abbildungen 9 und 10).

In den anderen Bereichen finden sich keine bedeutsamen Unterschiede. So sind Berufserfahrungen sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Mitarbeitern die wichtigste Lernform. Ebenso wird ersichtlich, dass auf die Lernform E-Learning gleichermaßen von jüngeren und älteren Mitarbeitern zurückgegriffen wird und diese relativ gering ausgeprägt ist.

Lernformen im Unternehmen – administrative Mitarbeiter

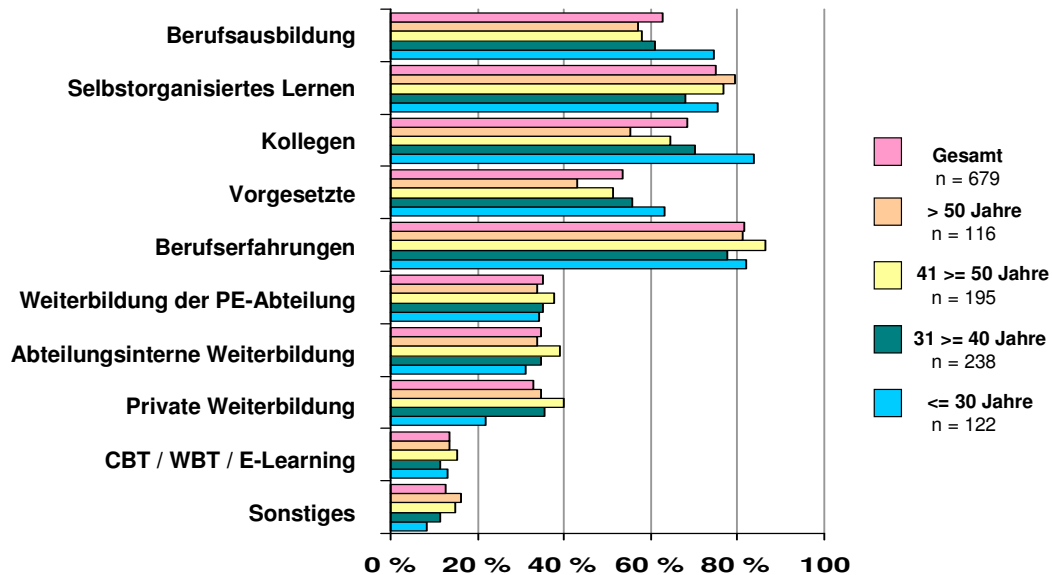


Abbildung 9: Lernformen administrativer Mitarbeiter differenziert nach Alterskategorien

Lernformen im Unternehmen – gewerbliche Mitarbeiter

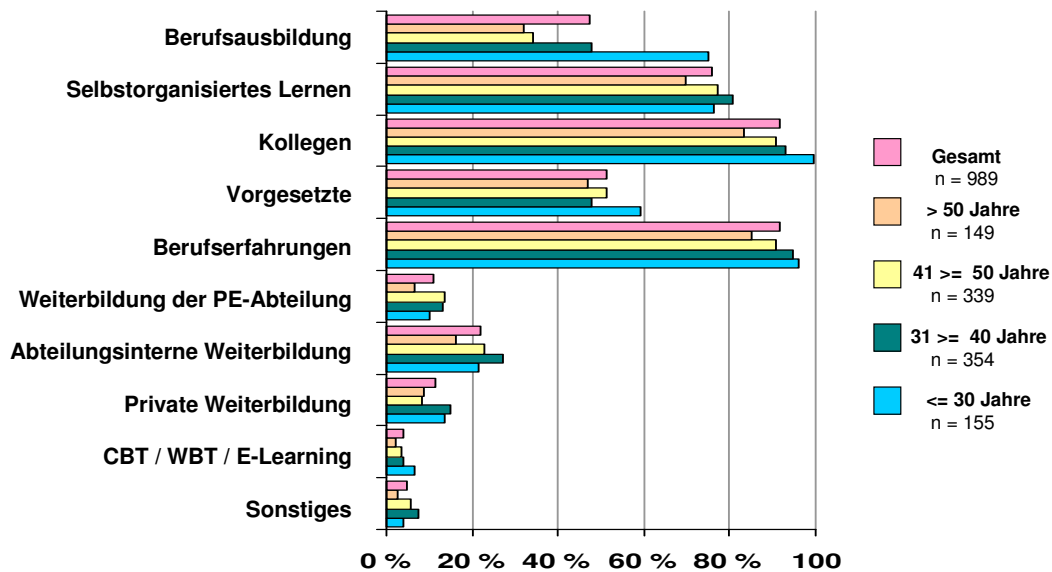


Abbildung 10: Lernformen gewerblicher Mitarbeiter differenziert nach Alterskategorien

Interessant ist das Ergebnis im Bereich Berufserfahrungen. Warum geben die Mitarbeiter diese Lernform als besonders bedeutsam an? Eine Erklärung könnte der Effekt „Verweildauer“ in der vorgegebenen Antwortkategorie sein. Die tägliche, mehrstündige Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit führt zu vielen neuen Erkenntnissen. Abgeleitet daraus ist deshalb auch die Antwortkategorie Kollegen so stark ausgeprägt, weil die Kollegen täglich im Arbeitsprozess (überwiegend) kooperativ tätig sind. Organisierte Weiterbildungsmaßnahmen finden häufig nur an wenigen Tagen statt und das dort erlernte Wissen muss wiederum an den Arbeitsplatz übertragen werden.

4.3 Kompetenzfacetten differenziert nach beruflichem Status

Aufgrund der beschriebenen Veränderungen der Altersstruktur (vgl. Kapitel 1) rückt die demografische Entwicklung verstärkt in den Fokus der betrieblichen Personalentwicklung. Durch die empirischen Ergebnisse der Bildungsbedarfsanalyse wird aufgezeigt, wie Beschäftigte unterschiedlicher Alterskategorien ihre Weiterbildung und Kompetenzentwicklung einschätzen. Die Gruppierung der Altersklassen orientiert sich an gängigen Systemen und betrachtet die Gruppe der unter 30-Jährigen, der Mitarbeiter zwischen 31 und 40 Jahren sowie der 41 bis 50-Jährigen und schließlich die Gruppe der über 50-Jährigen. Wie beschrieben orientiert sich die Struktur der Daten an dem Kompetenzbegriff der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Kap. 2.5). Die hier gewählte Kategorisierung sieht die folgenden Facetten vor:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozial- und Selbstkompetenz
- Informationstechnologie-Kompetenz
- Führungskompetenz
- Fremdsprachenkompetenz
- Sonstiges

Diese Aufteilung wurde in gemeinsamen Abstimmungs- und Diskussionsveranstaltungen zwischen Wissenschaft und Praxis erarbeitet und hat sich als praktikabel erwiesen (vgl. Abschnitt 4.1). Hinter dem Aspekt Fachkompetenz verbergen sich Nennungen, die eindeutig fachlichen Gegebenheiten zugeordnet werden können (z. B. Arbeitssicherheit, Kaufmännisches Wissen, Schweißen, Laboruntersuchungen, Auftrag einsteuern etc.). Der Bereich Methodenkompetenz schließt Nennungen ein, die die Anwendung einer bestimmten Methode voraussetzen, aber unabhängig von der zu bearbeitenden Aufgabe sind (z. B. Moderation, Präsentation etc.). In der Kategorie Sozial- und Selbstkompetenz wurden zwei unterschiedliche Bereiche zusammengefasst dargestellt. Im Bereich Sozialkompetenz finden sich Nennungen wie z. B. Konfliktlösung, Teamarbeit etc. Im Bereich Selbstkompetenz finden sich Nennungen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnung und Sauberkeit etc. Die Kategorie Informationstechnologie-Kompetenz schließt alle Hard- und Softwareanwendungen und -lösungen ein (z. B. Netzwerktechnik, Unix, SPS etc.). Führungsthemen und Nennungen bezogen auf die Anwendung sowie das Erlernen von Sprachen verbergen sich hinter den beiden letztgenannten Kompetenzfacetten. Der Bereich Sonstiges umfasst alle Nennungen, die keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten.

Die in Tabelle 12 dargestellte Spalte Qualitative Analyseergebnisse zeigt beispielhafte Nennungen bei der Befragung. Die Detailebene zeigt die konkrete Kategorie, in die der Begriff eingeordnet wurde. Es gab exakt die hier aufgeführten 16 Kategorien, die auch die Struktur des innerbetrieblichen Angebots an Weiterbildungsmaßnahmen widerspiegelt. Die innerhalb der Spalte Detailebene „Neue Fachthemen“ genannten Aspekte sowie „Sonstige Optimierungsmaßnahmen“ wurde eingeführt, um alle Begriffe strukturiert einordnen zu können. Auf dieser Basis wiederum wurde die Einordnung in Facetten vorgenommen, die in der ersten Spalte dargestellt wird.

Die Darstellung der sechs, sich an Tabelle 12 anschließenden, Abbildungen strukturiert sich wie folgt:

1) Gewerbliche Mitarbeiter

- Vorhandene Kenntnisse gewerblicher Mitarbeiter

Abbildung 11

- Besuchte Weiterbildung gewerblicher Mitarbeiter

Abbildung 12

- Entwicklungsbedarf aus Sicht gewerblicher Mitarbeiter

Abbildung 13

2) Administrative Mitarbeiter

- Vorhandene Kenntnisse administrativer Mitarbeiter

Abbildung 14

- Besuchte Weiterbildung administrativer Mitarbeiter

Abbildung 15

- Entwicklungsbedarf aus Sicht administrativer Mitarbeiter

Abbildung 16

Tabelle 12: Beispielhafte Einordnung in Kompetenzfacetten

Einordnung in Facetten	Detailebene	Qualitative Analyseergebnisse
Fachkompetenz	Arbeitssicherheit, Umwelt	Verpackungsvorschriften, Abwasserverordnung, ...
Fachkompetenz	Technische Prozesse und Verfahren	Maschinenkenntnisse, Drehen, Bohren, Fräsen, ...
Fachkompetenz	Qualitätsmanagement	Normung, Fehlererfassung, ...
Fachkompetenz	Kaufmännisches Wissen	Kostenanalyse, Betriebswirtschaft, ...
Fachkompetenz	Produkte	Produktkenntnisse, ...
Fachkompetenz	Vertrieb und Marketing	Verkaufstraining, Marktanalysen, ...
Fachkompetenz	Neue Fachthemen	Umstellung auf internat. Rechnungslegung, ...
Fremdsprachenkompetenz	Fremdsprachen	Englisch, Spanisch, ...
Führungskompetenz	Führung	Führungsrolle, Mitarbeitermotivation
IT-Kompetenz	IT/Software	Office, Lotus Notes, SAP, ...
Methodenkompetenz	Projektmanagement	Projektleitung, Projektcontrolling, ...
Methodenkompetenz	Problemlösung	Systematische Fehlersuche, Fehlerbaumanalyse, ...
Methodenkompetenz	Gruppen-/Teamarbeit	Zielvereinbarung für die Gruppe, Gruppensprecher, ...
Methodenkompetenz	Arbeitsmethoden	Moderation, Präsentation, Zeitmanagement, ...
Selbstkompetenz	Selbstkompetenz, Persönlichkeit	Umgang mit Stress, ...
Sonstige	Sonstige Optimierungsmaßnahmen	Informationsfluss verbessern, ...
Sozialkompetenz	Kommunikation/ Konflikt	Konfliktmanagement, Kommunizieren, ...
Sozialkompetenz	Interkulturelle Kompetenz	Interkulturelle Kommunikation, ...

1) Gewerbliche Mitarbeiter

Bezogen auf die Frage nach wichtigen Kenntnissen, die am Arbeitsplatz benötigt werden, weichen die Ergebnisse einer altersdifferenzierten Auswertung zum Teil voneinander ab (vgl. Abbildung 11).

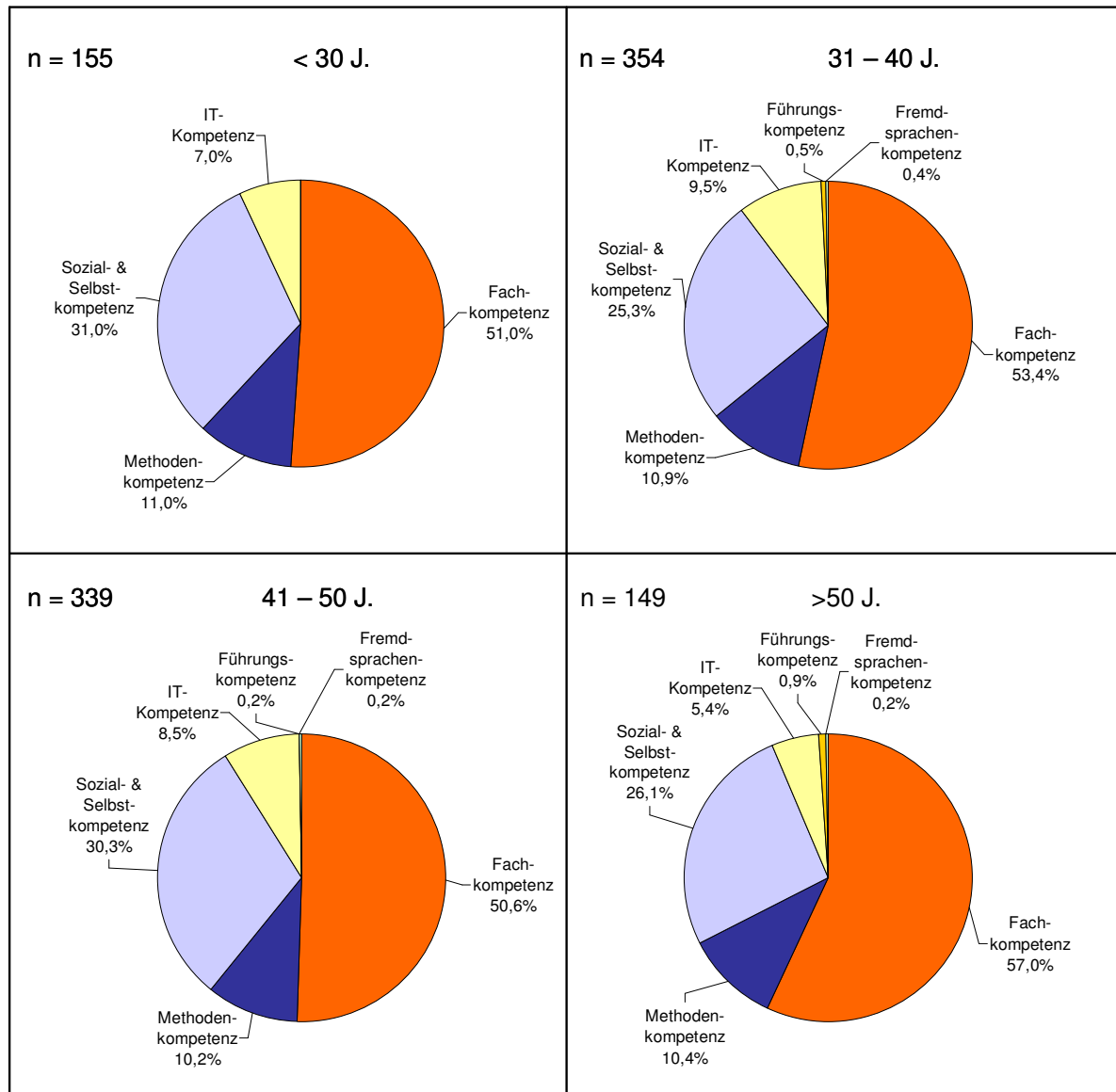


Abbildung 11: Vorhandene Kenntnisse gewerblicher Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Die meistbenannte Facette ist die Fachkompetenz, d. h. die direkt dem Aufgabenfeld zuzuordnenden Kenntnisse. Vergleichsweise stark ausgeprägt zeigen sich die Nennungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz: In allen Altersgruppen ist dies die Kategorie, die nach der Fachkompetenz am häufigsten benannt wird.

Die Kategorien Methoden- und IT-Kompetenz folgen und weichen innerhalb der betrachteten Gruppen nicht wesentlich voneinander ab. Verhältnismäßig gering vertreten sind Nennungen zur Führungskompetenz, wohl auch, weil diese Zielgruppe im Rahmen der Soll- bzw. Bedarfsanalyse aus Sicht der Führungskräfte teilgenommen hat. Interessant ist, dass Mitarbeiter unter 30 Jahre diesbezüglich gar keine Angaben gemacht haben. Ebenso finden sich keine Nennungen, die der Fremdsprachenkompetenz zuzuordnen sind

Die besuchten Weiterbildungsmaßnahmen in gewerblichen Bereichen betreffen neben fachlichen Themen vorwiegend methodische Aspekte und den Ausbau der IT-Kompetenz. In den Bereich der Methodenkompetenz fallen vorwiegend Schulungen zur Gruppenarbeit, zum KVP-Prozess und zum Beheben von Störungen an Anlagen.

IT-Schulungen beziehen sich hauptsächlich auf spezielle Betriebssoftware-Lösungen. Jedoch findet sich im Gegensatz zu den relativ stark ausgeprägten vorhandenen Kenntnissen, die der Sozial- und Selbstkompetenz zuzuordnen sind, kein entsprechender Niederschlag in den besuchten Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Abbildung 11).

Dies lässt darauf schließen, dass derartige Kenntnisse eher durch andere Lernformen angeeignet werden als in formalen Weiterbildungsmaßnahmen.

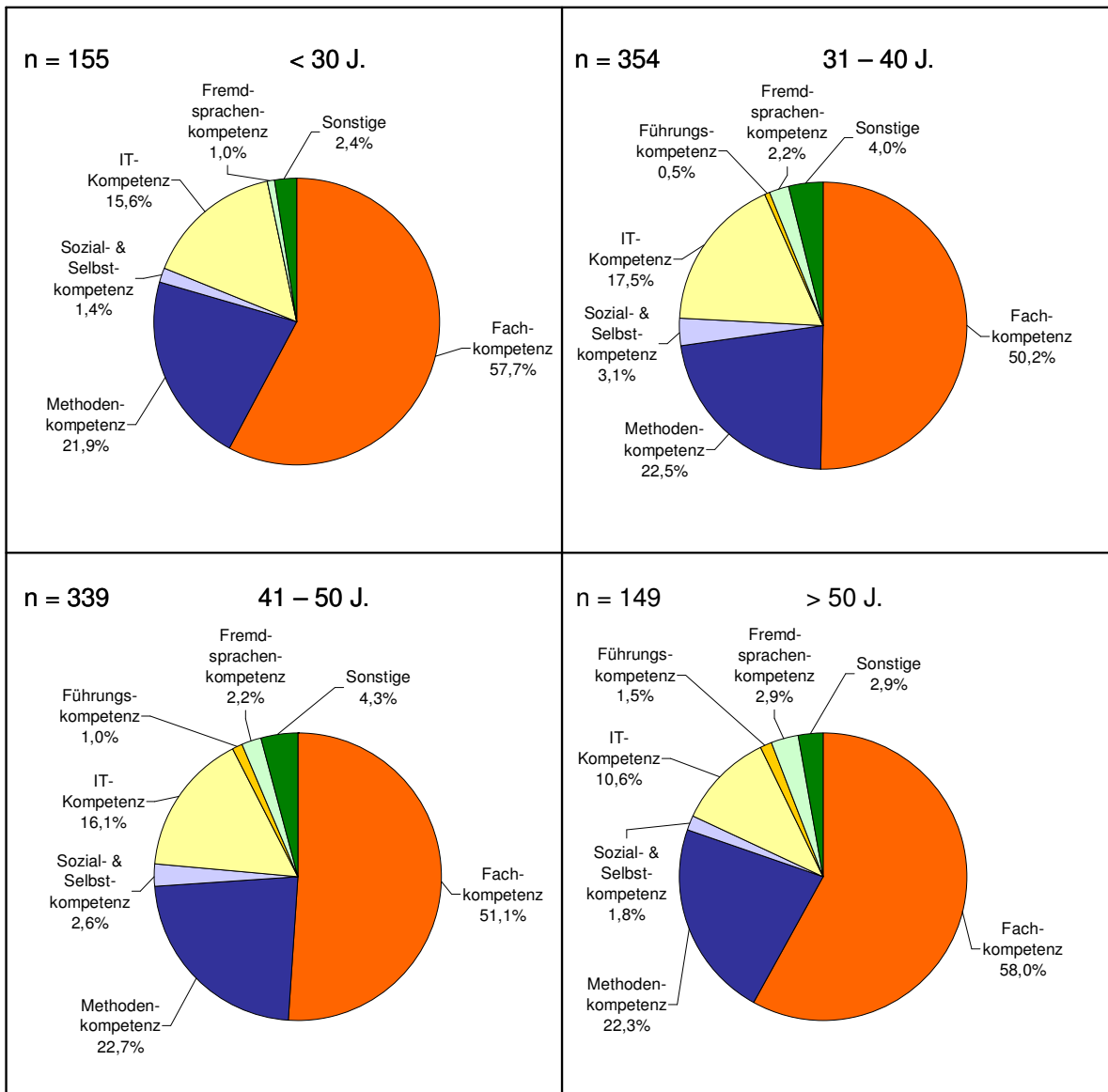


Abbildung 12: Besuchte Weiterbildung gewerblicher Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Im Weiteren wird der Kompetenzentwicklungsbedarf der gewerblichen Mitarbeiter übersichtlich dargestellt. Die entsprechenden Ergebnisse werden in der Abbildung 13 gezeigt.

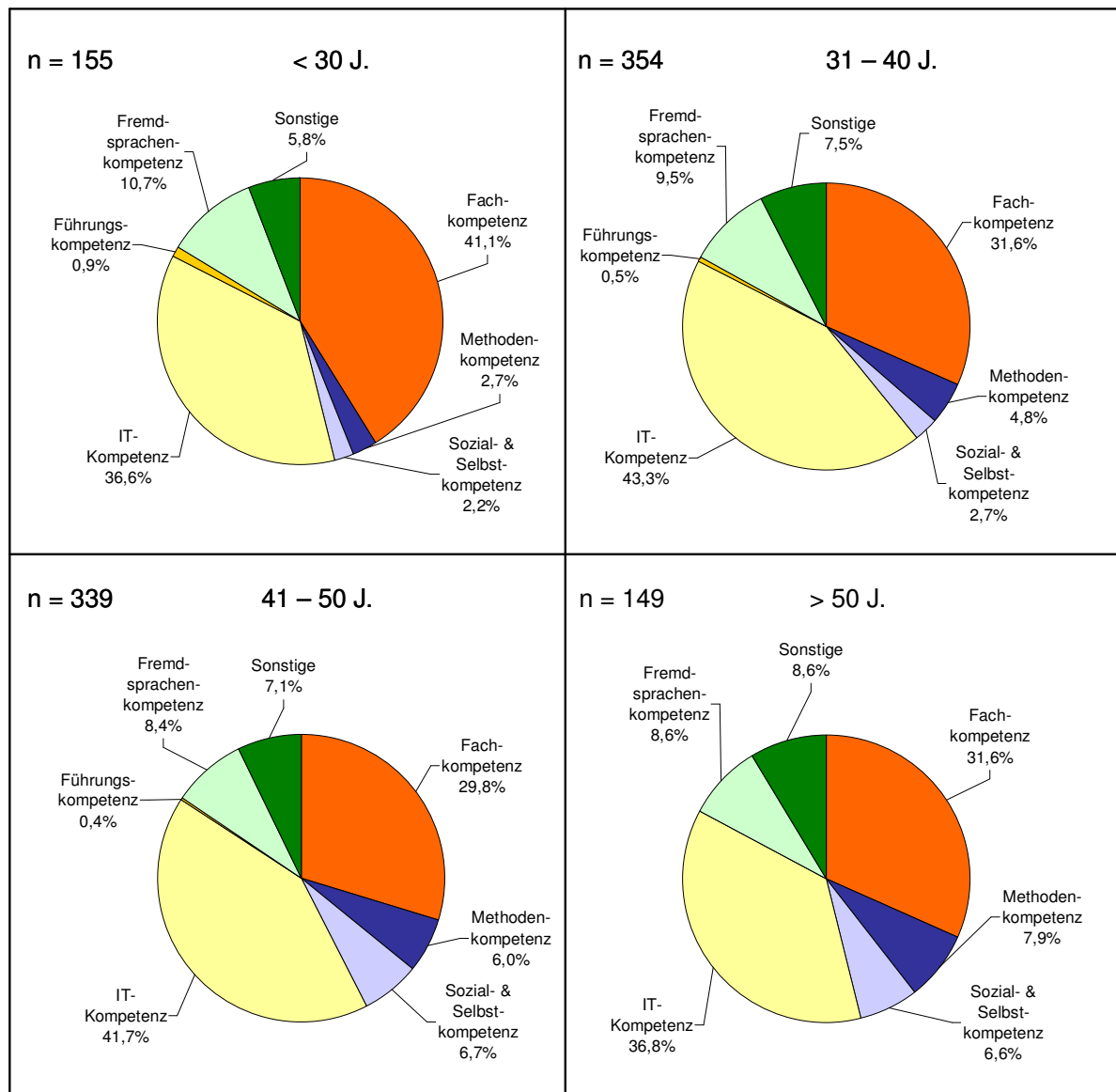


Abbildung 13: Entwicklungsbedarf aus Sicht gewerblicher Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Die aus Sicht der Mitarbeiter im gewerblichen Bereich erforderlichen Maßnahmen liegen vorwiegend im Bereich der IT-Kompetenz. Erwartungsgemäß finden sich vermehrt Maßnahmen aus dem Bereich der Fachkompetenz – mit 41,1% formulieren die jüngeren Mitarbeiter im Vergleich zu den Älteren (31,6%) deutlich mehr Bedarf in dieser Kategorie. Der Entwicklungsbedarf innerhalb der Facetten Sozial- und Selbstkompetenz sowie Methodenkompetenz steigt mit zunehmendem Alter

der Befragten. Dies lässt darauf schließen, dass auch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Laufe des Erwerbslebens zunimmt. Fremdsprachen werden durchgängig in einer nennenswerten Größenordnung von 8,6% bis 10,7% Prozent der Befragten benannt. Maßnahmen zur Entwicklung von Führungskompetenzen werden von wenigen Mitarbeitern (0,9%) aus der jüngsten Gruppe als Entwicklungsbedarf genannt, ältere Mitarbeitergruppen geben hierzu noch weniger Bedarf an.

2) Administrative Mitarbeiter

Die Mitarbeiter im administrativen Bereich unterscheiden sich (im Vergleich zu den gewerblichen Mitarbeitern) bezogen auf die Angaben wichtiger Kenntnisse zur Bewältigung der täglichen Arbeit hauptsächlich darin, dass die Fachkompetenz weniger stark ausgeprägt ist. Ebenso ist - bezogen auf die Fachkompetenz - über verschiedene Alterskategorien zu erkennen, dass mit steigendem Alter die fachlichen Kenntnisse deutlicher ausgeprägt sind, als bei Mitarbeitern jüngeren Alters.

Wie Abbildung 14 zeigt, werden die fachlichen Kompetenzen mit zunehmendem Alter stärker benannt, während Mitarbeiter unter dreißig Jahren zu 21,8% diese Kompetenzfacette benennen oder Kompetenzen aus dem Bereich der Informationstechnologie (23,6%) nennen. Mit 30,9% sind Sozial- und Selbstkompetenzen die wichtigste Kategorie für diese Gruppe. Auch bei den 31-40-jährigen Mitarbeitern ist die Sozial- und Selbstkompetenz mit 31,8% am stärksten ausgeprägt. Die Fachkompetenz wird hier mit 28,4% an zweiter Stelle benannt. Die Gruppe der 41-50-jährigen Mitarbeiter benennt die Fachkompetenz (35,2%) als wichtigsten Bereich. Hier umfassen die Nennungen zur Sozial- und Selbstkompetenz nur 25,7%. Die IT-Kompetenz hat einen Anteil von 15,1% der Nennungen und sinkt in der Altersgruppe der über 50-jährigen auf 14,3%. Diese Gruppe stuft die Fachkompetenz mit 35,9% am wichtigsten ein. Interessant ist, dass die Methodenkompetenz über alle Altersgruppen weitgehend gleich vertreten ist. Hingegen ist die Führungskompetenz erwartungsgemäß bei den älteren Mitarbeitern stärker ausgeprägt als bei den Jüngeren. Darüber hinaus finden sich in diesem Bereich mehr Nennungen, als bei den gewerblichen Mitarbeitergruppen.

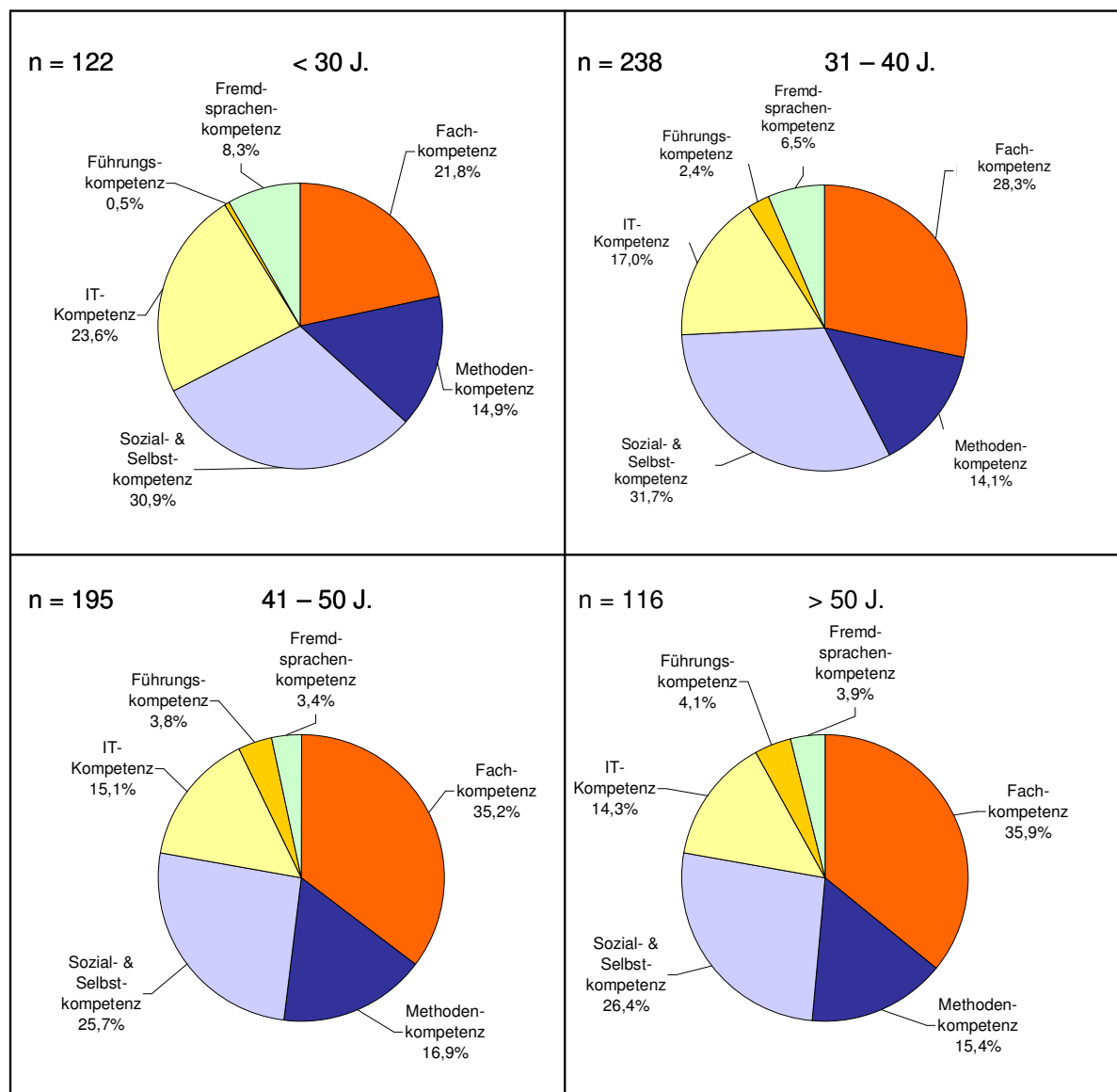


Abbildung 14: Vorhandene Kenntnisse administrativer Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Hinsichtlich der besuchten Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Abbildung 15) haben administrative Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen insbesondere Maßnahmen im Bereich der Fach- und IT-Kompetenz absolviert. Weiterhin wurden Maßnahmen zum Ausbau der Methodenkompetenz besucht. Es wird deutlich, dass die jüngeren Mitarbeiter (unter 30 Jahre) mehr Maßnahmen zum Ausbau der Fremdsprachenkompetenz besuchen, als die Beschäftigten der anderen Altersgruppen.

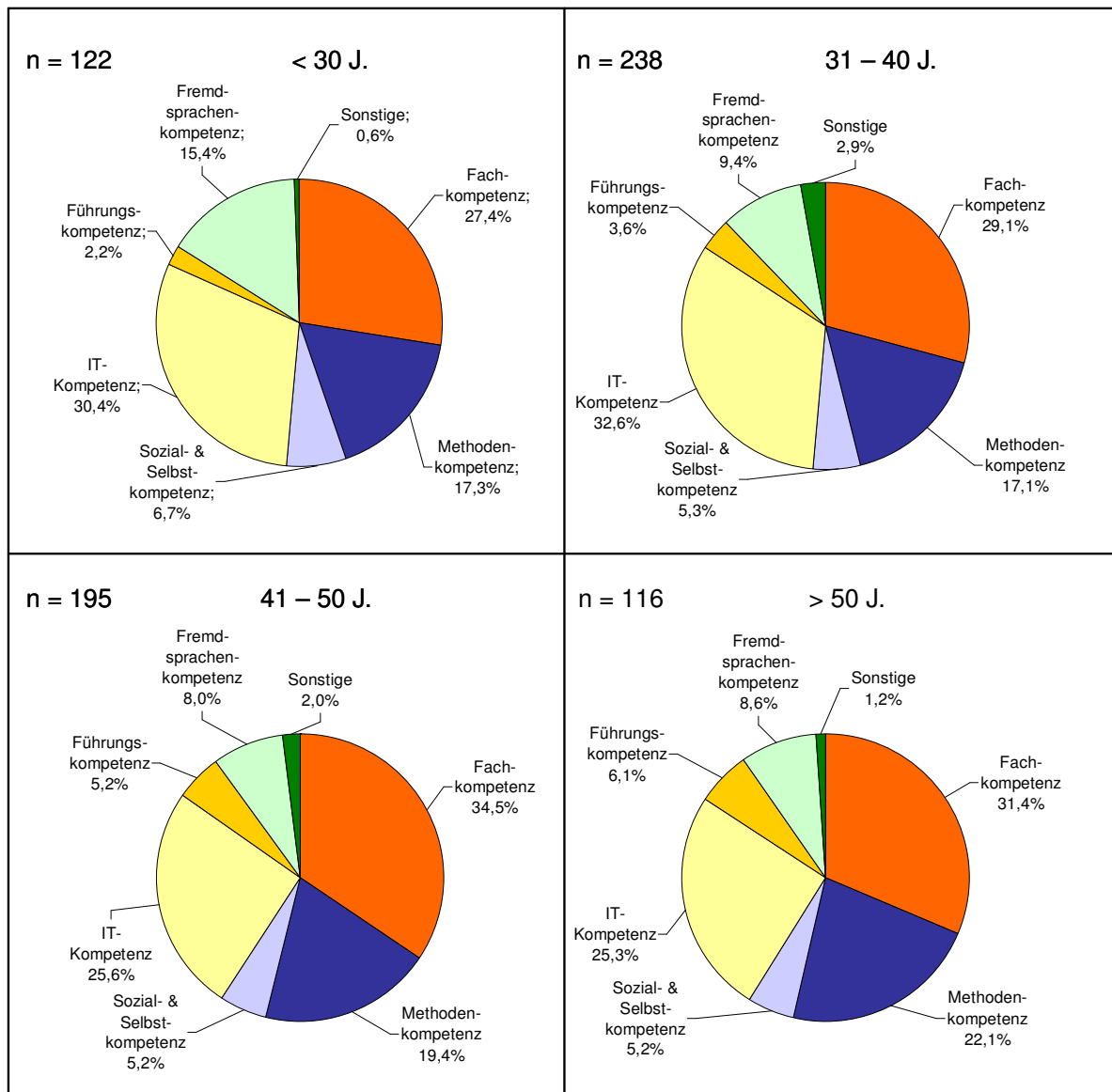


Abbildung 15: Besuchte Weiterbildung administrativer Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Wie Abbildung 16 weiter zeigt, benennen Mitarbeiter aus administrativen Arbeitsbereichen hinsichtlich ihres Entwicklungsbedarfs mit zunehmendem Alter weniger Themen zur Fachkompetenz. Der Bereich Methoden- und Fremdsprachenkompetenz bleibt konstant, während Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenz besonders in der jüngsten Alterskategorie ausgeprägt sind. Hingegen wird mit zunehmendem Alter mehr Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Informationstechnologie benannt.

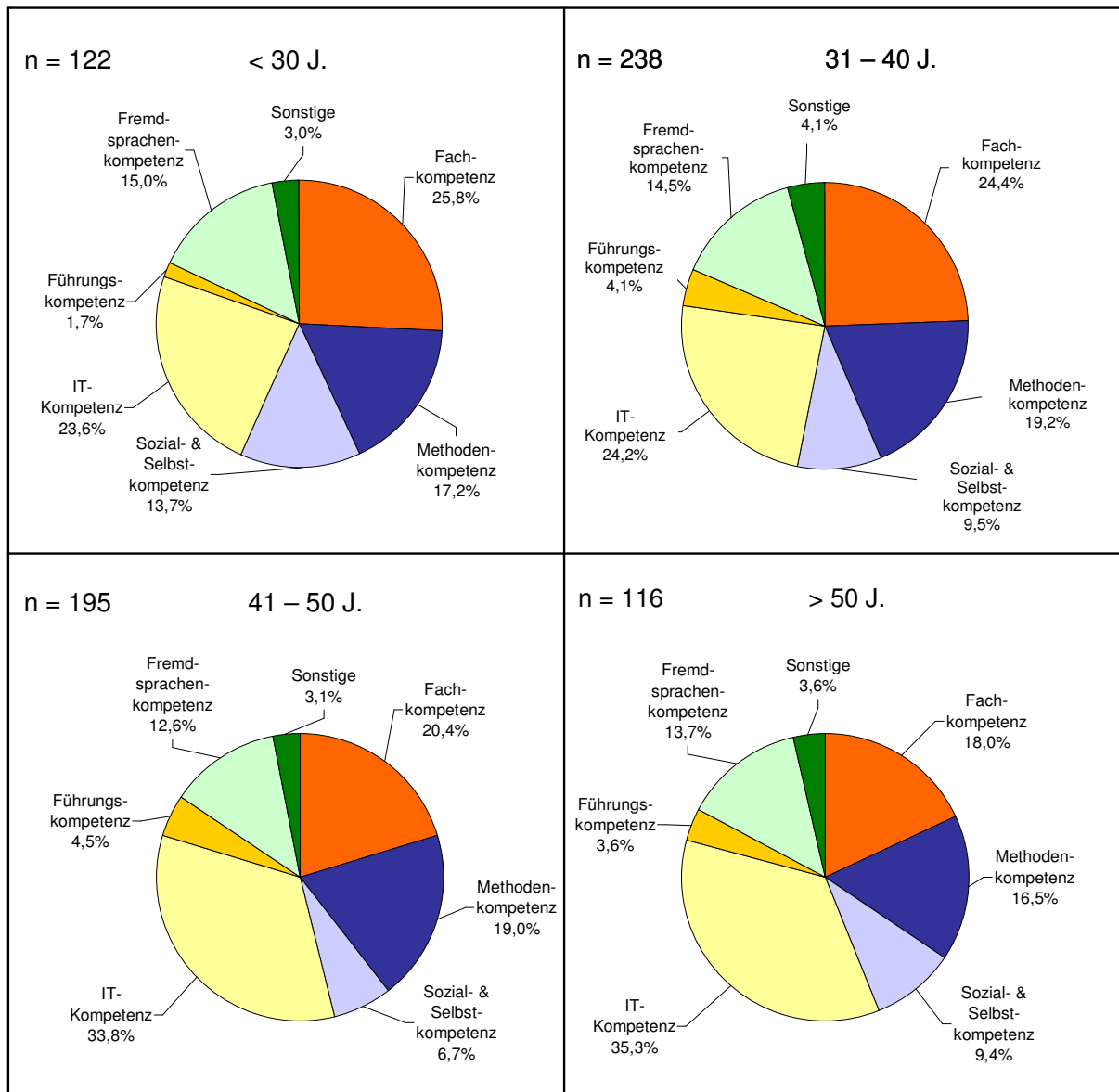


Abbildung 16: Entwicklungsbedarf aus Sicht administrativer Mitarbeiter verschiedener Altersgruppen

Die Ergebnisse unterscheiden sich mit Blick auf altersbedingte Unterschiede nur unwesentlich. Die Vermutung, dass es bezogen auf wesentliche Kennzahlen innerhalb der Personalentwicklung (Kenntnisse und Fertigkeiten, besuchte Weiterbildung, Weiterbildungsbedarf) erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen gibt, kann in der vorliegenden Studie nicht grundlegend bestätigt werden. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse daher konkretisiert und ausgewählte Altersgruppen mit verschiedenen Tätigkeitsbildern detailliert betrachtet.

4.4 Kompetenzfacetten differenziert nach betrieblichen Tätigkeitsbildern

Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass zwischen gewerblichen und administrativen Mitarbeitern Unterschiede vorliegen, wohingegen die altersspezifischen Auswertungen nicht deutlich voneinander abweichen. Im Folgenden werden die Ergebnisse für weitere Tätigkeitsbereiche und Altersgruppen noch differenzierter dargestellt. Neben Mitarbeitern in einer leitenden Funktion werden Sach-, Fach- und Chemiearbeiter betrachtet, die aus unterschiedlichen Tätigkeitsbildern (vgl. Tabelle 13) ausgewählt wurden und einen detaillierten Vergleich ermöglichen.

Tabelle 13: Übersicht der vorliegenden Daten⁵

Tätigkeitsbild	Jüngere Mitarbeiter (n)	Altersmedian (auf 0,5 Jahre gerundet)	Ältere Mitarbeiter (n)
Leitungsfunktionen	39	44,5	40
Ingenieur, Techniker, Planer	36	44,0	36
Coach, Meister, Gruppenleiter	23	43,5	23
Außendienstmitarbeiter	29	38,5	29
Referent, Koordinator	39	40,0	38
EDV-Fachkraft, Programmierer	25	39,5	24
Sachbearbeiter	125	38,5	116
Sekretärin, Assistentin	29	38,5	27
Facharb. Met.-/Elektroberufe	137	39,0	139
Einrichter, Einsteller	80	39,5	85
Chemiearbeiter	243	42,0	257

Die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse erfolgt nach der dichotomen Methode. Hierbei wird zunächst das Durchschnittsalter der entsprechenden Tätigkeitsgruppe berechnet und das Ergebnis auf 0,5 Jahre

⁵ Fett gedruckt sind die im Folgenden ausführlich dargestellten Mitarbeiterbereiche.

gerundet. Anschließend werden die Mitarbeiter mit unterdurchschnittlichem bzw. überdurchschnittlichem Alter ausgewertet und vergleichend betrachtet. Wie bereits im Kapitel 4.3 werden die Analysen bezogen auf die vorhandenen Kenntnisse, die besuchten Weiterbildungsmaßnahmen und schließlich der aus Sicht des Mitarbeiters erforderliche Entwicklungsbedarf dargestellt.

1) Mitarbeiter mit Leitungsfunktionen

Analysiert man die Mitarbeiter in leitender Position (z. B. Abteilungsleiter, Teamleiter etc.) zeigt sich, dass fachliche Kompetenzen in der Gruppe der Älteren mit 36,0% (zu 20,3%) stärker benannt werden. Die Nennungen im Bereich Methodenkompetenz unterscheiden sich nur unwesentlich, hingegen generieren die Jüngeren mehr Nennungen im Bereich Sozial- und Selbstkompetenz. Ebenfalls stärker ausgeprägt ist bei den Jüngeren die Führungs- und Fremdsprachenkompetenz, während ältere Mitarbeiter mehr Angaben zur IT-Kompetenz formulieren (vgl. Abbildung 17).

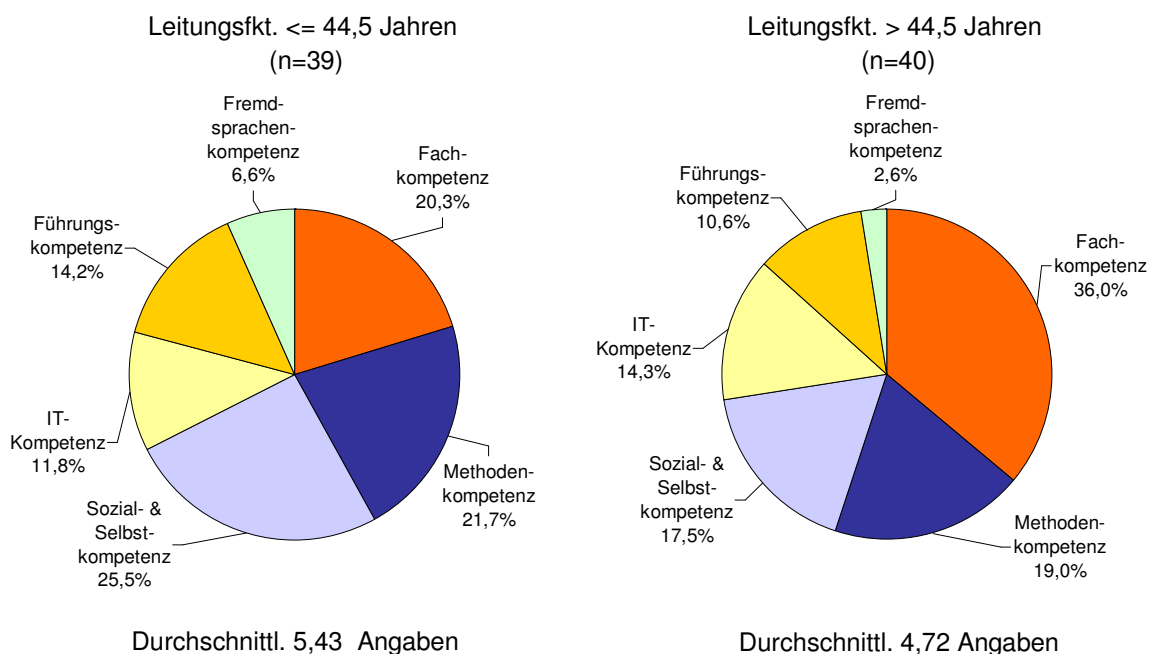


Abbildung 17: Vorhandene Kenntnisse bei Mitarbeitern mit Leitungsfunktion

Betrachtet man die absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Abbildung 18) wird deutlich, dass die jüngeren Führungskräfte prozentual mehr Maßnahmen zur Führungskompetenz besucht haben als Ältere. Diese besuchten mehr Maßnahmen im Bereich Fachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz. Insgesamt stark ausgeprägt ist der Bereich der Methodenkompetenz, hier besuchten 27,7% der jüngeren und 28,8% der älteren Mitarbeiter entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen.

Sowohl ältere als auch jüngere Führungskräfte sehen ihren Entwicklungsbedarf vorwiegend im Bereich der Methodenkompetenz (vgl. Abbildung 19). Hingegen benennen jüngere Führungskräfte mit 17,1% zu 11,7% mehr Themen aus dem Bereich Führungskompetenz. Ältere Führungskräfte sehen (mit 13,3% der Nennungen vs. 7,1%) einen höheren Bedarf im Erlernen von Fremdsprachen als die jüngeren Mitarbeiter.

Nennenswert ist, dass innerhalb des betrachteten Tätigkeitsbereiches sowohl Ältere als auch Jüngere in quantitativer Hinsicht annähernd gleich viele Ziele zur beruflichen Weiterentwicklung benennen. Somit ist davon auszugehen, dass ein Großteil der älteren Mitarbeiter hinsichtlich des eigenen beruflichen Werdegangs engagiert und zielorientiert agiert (vgl. Abbildung 20). Im Bereich der jüngeren leitenden Mitarbeiter lassen 17,9% die Frage nach beruflichen Entwicklungszielen offen. Bei den älteren Mitarbeitern beantworten 22,5% die Frage nach beruflichen Entwicklungszielen nicht.

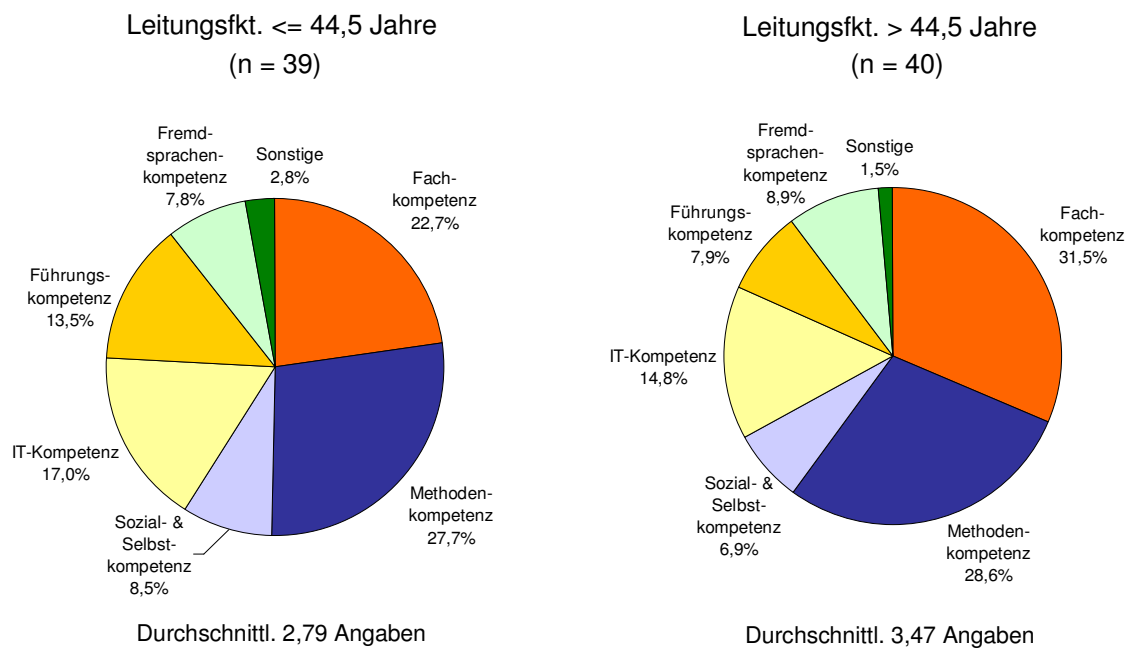


Abbildung 18: Besuchte Weiterbildungsmaßnahmen bei Mitarbeitern mit Leitungsfunktion

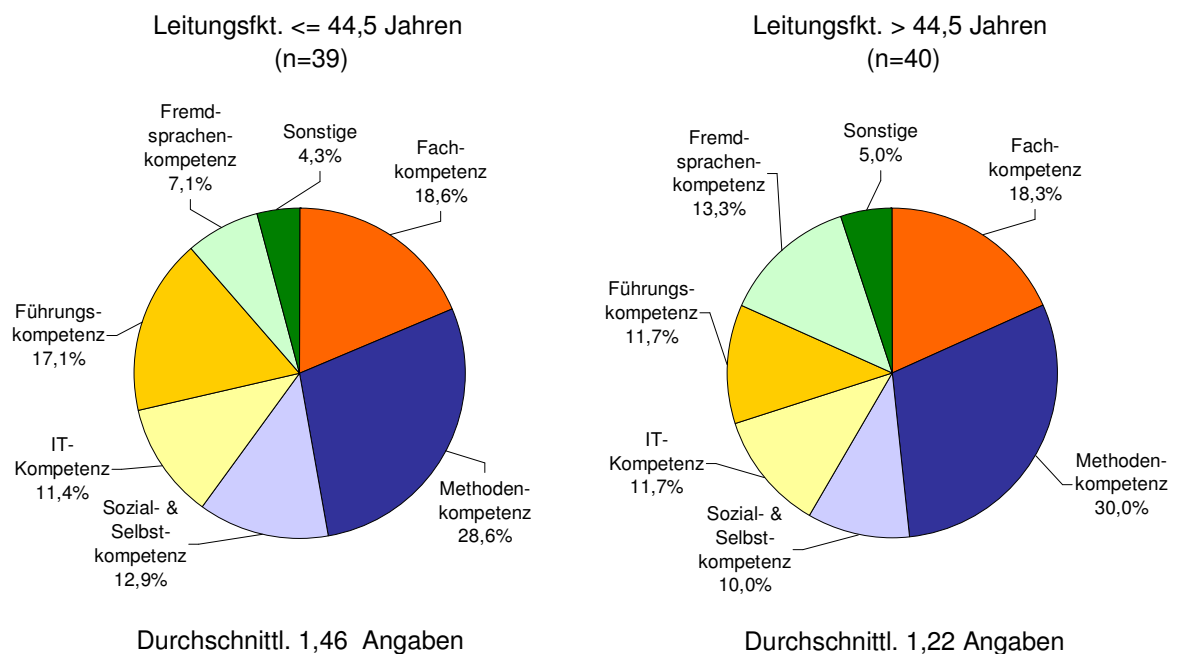


Abbildung 19: Entwicklungsbedarf aus Sicht von Mitarbeitern mit Leitungsfunktion

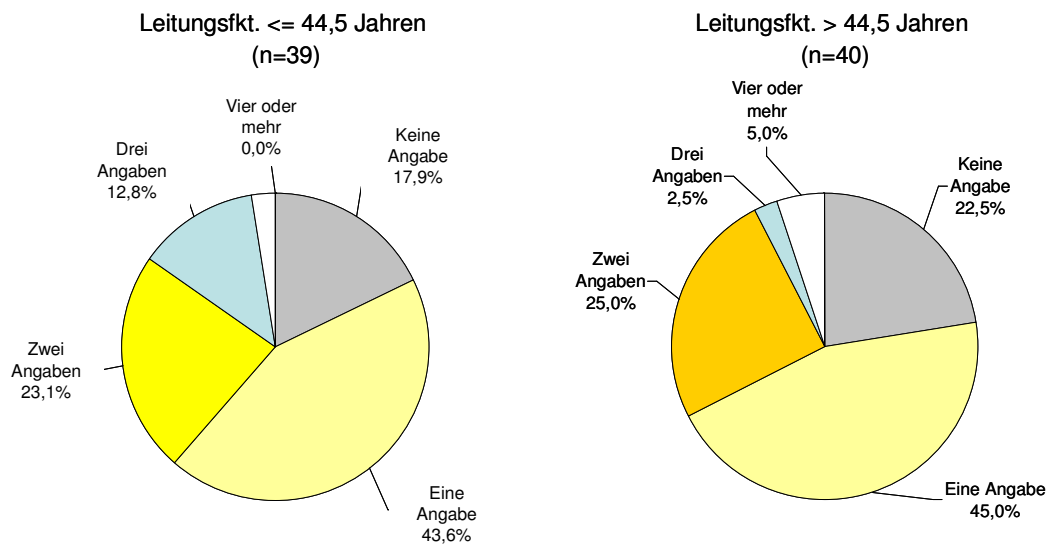


Abbildung 20: Berufliche Entwicklungsziele (quantitativ) bei Mitarbeitern mit Leitungsfunktion

2) Sachbearbeiter

Nachfolgend werden jüngere und ältere Sachbearbeiter miteinander verglichen. In der Funktion eines Sachbearbeiters finden sich in der Regel Personen mit einer Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich (z. B. Groß- und Außenhandelskaufmann, Bürokaufmann, Industriekaufmann etc.). Im Bereich der vorhandenen Kenntnisse benennt die Gruppe der älteren Sachbearbeiter mehr Themen aus dem Bereich Fachkompetenz (38,8%) im Vergleich zu den jüngeren Kollegen (28,0%). Die IT-Kompetenz wird von beiden Mitarbeitergruppen gleich stark benannt. Hingegen formulieren die Jüngeren mehr Kenntnisse auf dem Gebiet Führungskompetenz, der Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Fremdsprachenkompetenz (vgl. Abbildung 21).

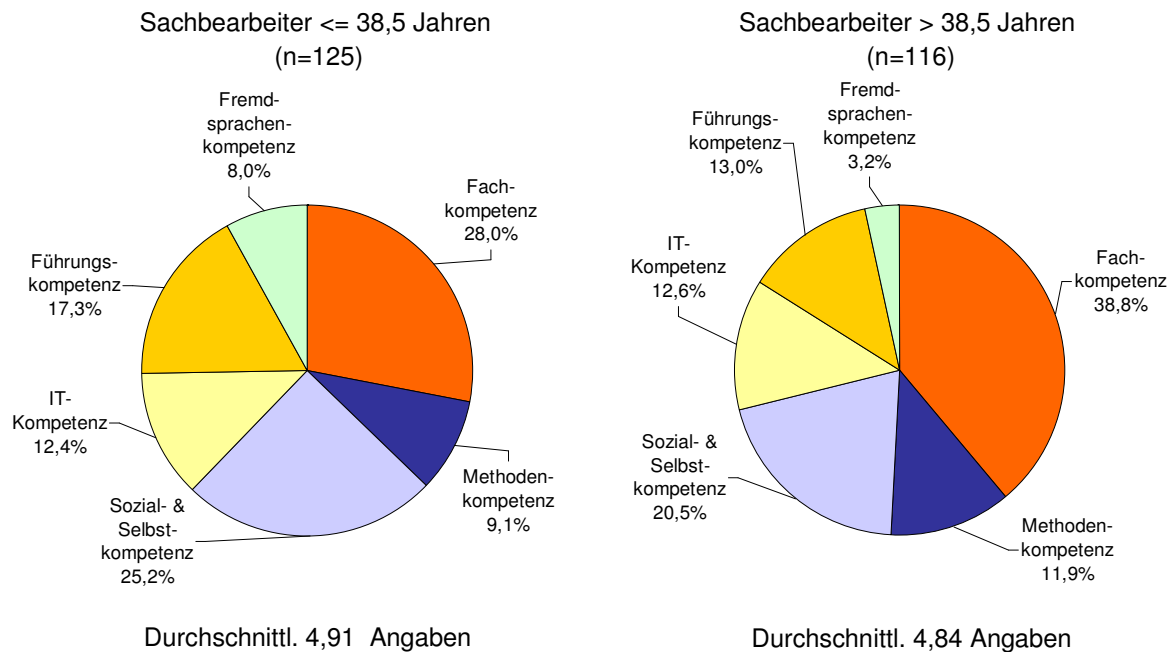


Abbildung 21: Vorhandene Kenntnisse aus Sicht von Sachbearbeitern

Die besuchten Weiterbildungen (vgl. Abbildung 22) zeigen, dass Sachbearbeiter bislang insbesondere ihre IT-Kompetenz ausgebaut haben. Ferner werden Maßnahmen im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz besucht. Jüngere Sachbearbeiter haben darüber hinaus einen hohen Anteil (16,8%) an besuchten Maßnahmen im Bereich der Fremdsprachenkompetenz.

Der Entwicklungsbedarf hingegen liegt vornehmlich im Bereich der IT-Kompetenz (vgl. Abbildung 23). Hier zeigt sich bei den Älteren ein höherer Bedarf (48,6%) als bei den Jüngeren (30,8%). Weiterhin wird die Fachkompetenz als Bereich eingestuft, in dem Entwicklungsbedarf besteht, ebenso wie im Bereich der Fremdsprachenkompetenz. Jüngere Sachbearbeiter formulieren darüber hinaus im Bereich Methodenkompetenz einen deutlich höheren Bedarf (13,1% zu 4,3%).

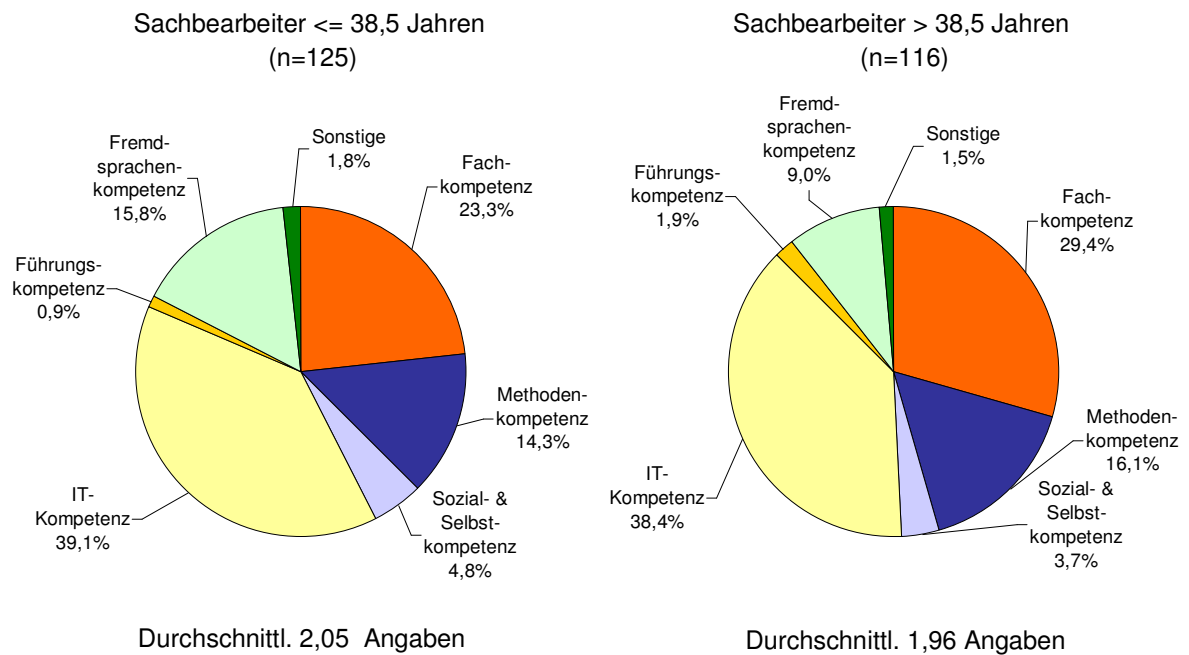


Abbildung 22: Besuchte Weiterbildungsmaßnahmen von Sachbearbeitern

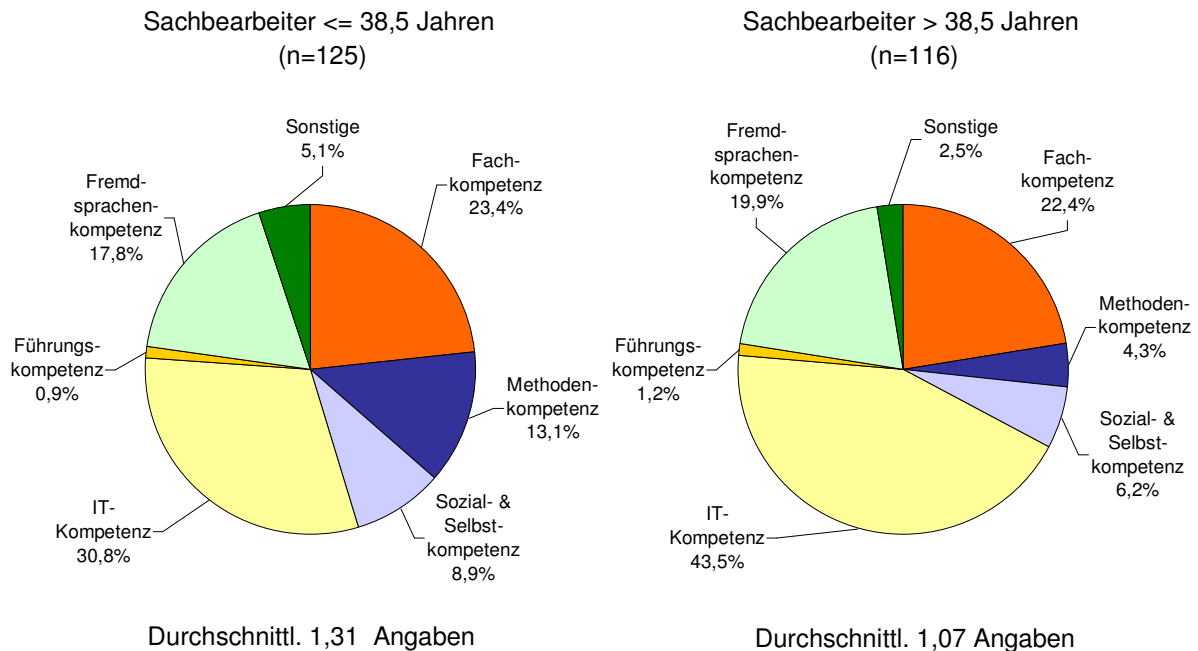


Abbildung 23: Entwicklungsbedarf aus Sicht von Sachbearbeitern

Mit Blick auf die beruflichen Entwicklungsziele (vgl. Abbildung 24) generiert die Gruppe der jüngeren Sachbearbeiter im Schnitt 1,2 Angaben. Vorwiegend betrifft dies die persönliche Weiterbildung (z. B. Vertiefen der Sprachkenntnisse) sowie die Verbesserung der Zusammenarbeit mit vor- und nachgelagerten Abteilungen. Die älteren Sachbearbeiter machen im Schnitt 0,89 Angaben. Dabei handelt es sich ebenfalls um Ziele, die durch eine Weiterbildung erreicht werden können (z. B. Erlernen bzw. Vertiefen von Softwarekenntnissen) und die den eigenen Arbeitsplatz sichern sollen. Neben der Gruppe der Mitarbeiter in Leitungsfunktionen und der Gruppe der "Meister, Coach, Teamleiter" haben mit 43,1% der Mitarbeiter weniger als die Hälfte keine Ziele benannt. In den Gruppen Facharbeiter und Chemiarbeiter finden sich jeweils über 50% der Älteren, die kein Entwicklungsziel angegeben haben.

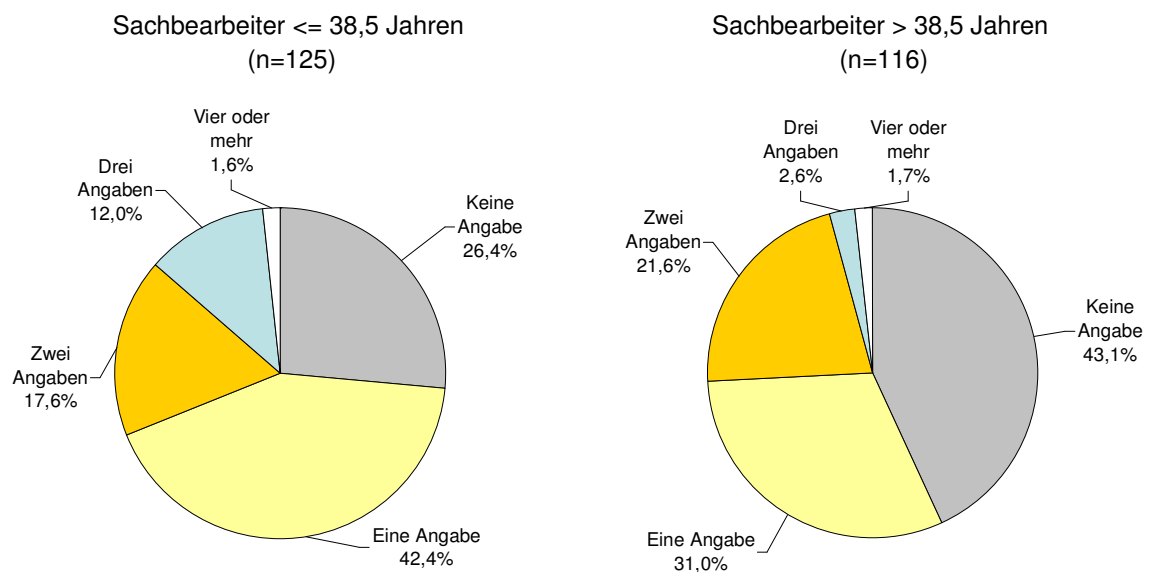


Abbildung 24: Berufliche Entwicklungsziele (quantitativ) von Sachbearbeitern

3) Facharbeiter Metall- und Elektroberufe

Die Gruppe der Facharbeiter im Bereich Metall- und Elektroberufe umfasst die Mitarbeiter, die eine abgeschlossene Berufsausbildung im dualen

Berufsausbildungssystem absolviert haben. In der hier zugrunde liegenden Teilstichprobe werden die Angaben von 139 bzw. 137 Mitarbeitern ausgewertet (vgl. Abbildung 25). Die Gruppe ist vornehmlich in der Instandhaltung und Wartung von Maschinen und Anlagen tätig. Die Gruppe der Chemiewerker hingegen ist üblicherweise für die standardisierten Produktionsaufgaben zuständig, vereinzelt sind Facharbeiter mit diesen Tätigkeiten beauftragt. Es zeigt sich, dass deutliche Unterschiede hinsichtlich der vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten nur in der Kategorie "Führungskompetenz" auftreten. Hier nennen die jüngeren Facharbeiter mit 8,0% der Angaben einen deutlich höheren Anteil als die älteren Facharbeiter (2,6%).

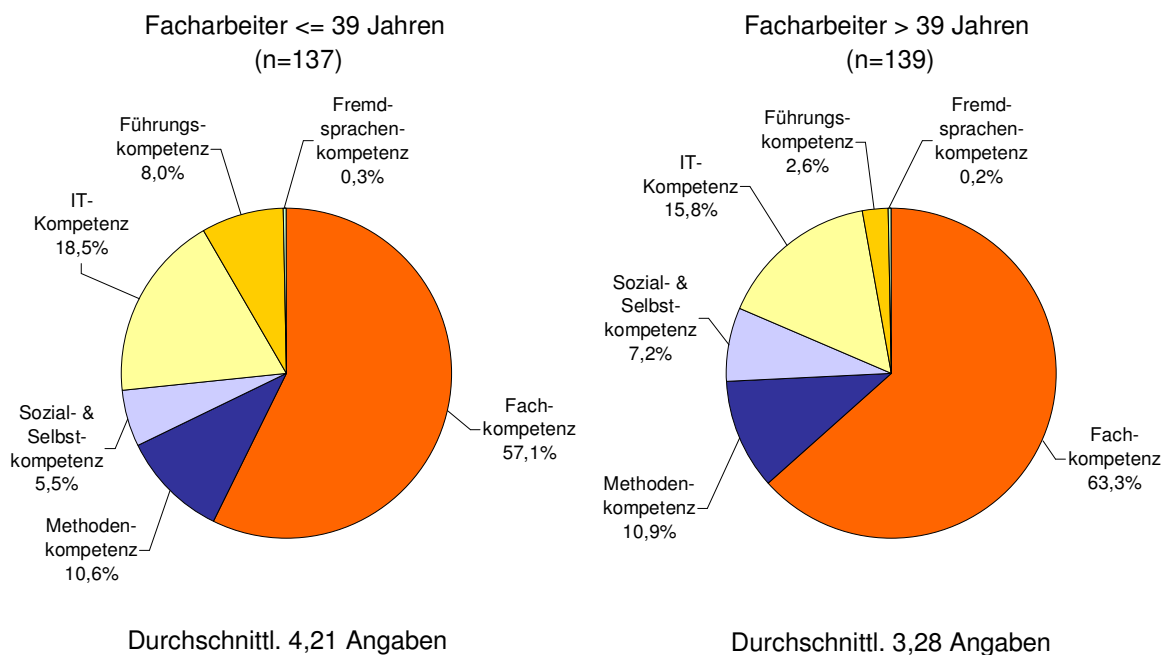


Abbildung 25: Vorhandene Kenntnisse von Facharbeitern

Wie die Abbildung 26 zeigt, besuchen die Mitarbeiter mit einer Berufsausbildung in einem Metall- oder Elektroberuf neben Maßnahmen zur Fachkompetenz vielfach Maßnahmen zur Methodenkompetenz, wie z. B. Schulungen zur Gruppenarbeit. Es wird weiterhin deutlich, dass keine Maßnahmen im Bereich Führungskompetenz besucht werden. Ebenso sind die Maßnahmen zum Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenz mit 1,9%

bei den Jüngeren und 3,1% bei den Älteren vergleichsweise gering ausgeprägt.

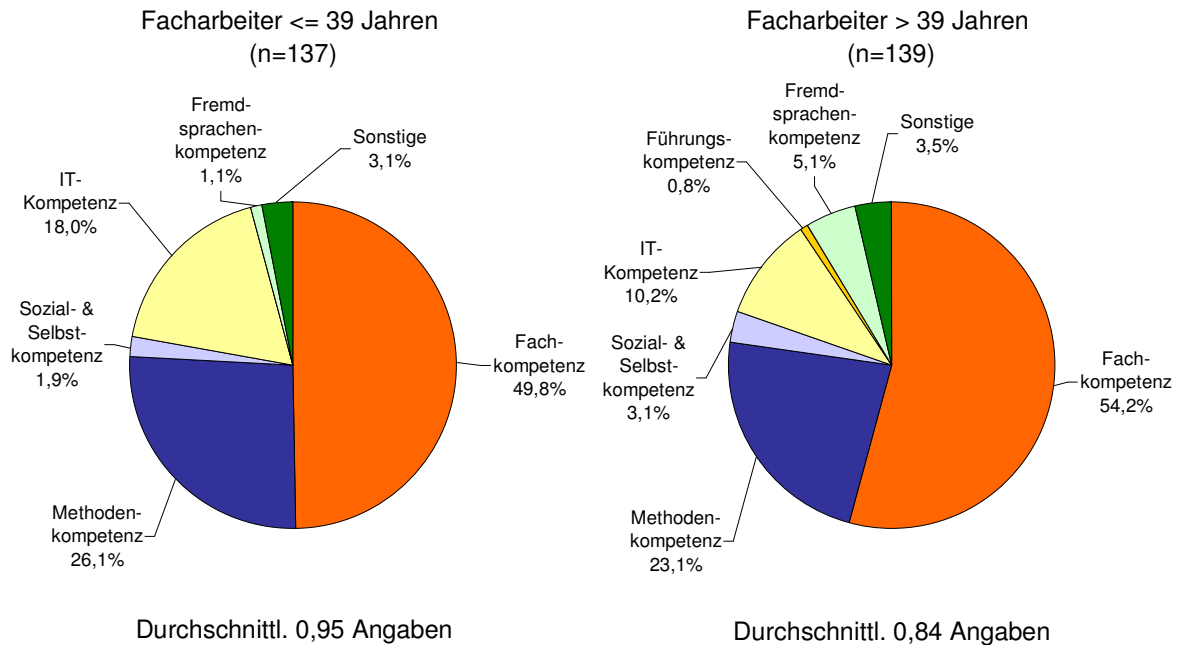


Abbildung 26: Besuchte Weiterbildungsmaßnahmen bei Facharbeitern

Bezogen auf erforderliche Kompetenzentwicklungsmaßnahmen formulieren die älteren Facharbeiter den größten Bedarf nach Schulungen zur IT-Kompetenz. Jüngere Facharbeiter sehen diesen im Bereich der Fachkompetenz, gefolgt von der IT-Kompetenz. Der Aspekt Führungskompetenz wird von beiden Gruppen nicht benannt. Offensichtlich wird im gewerblichen Bereich der Aspekt "Fremdsprache" immer wichtiger, immerhin benennen 9,6% der älteren und 11,4% der jüngeren Mitarbeiter diese Kompetenzfacette. Maßnahmen zum Ausbau von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden nur geringfügig gefordert (vgl. Abbildung 27).

Bei den beruflichen Entwicklungszielen formulieren die älteren Facharbeiter mit 0,64 Nennungen deutlich weniger Ziele als ihre jüngeren Kollegen, die durchschnittlich 1,08 Ziele benennen. Insbesondere der Anteil der Mitarbeiter, aus der Gruppe der Facharbeiter, die kein berufliches

Entwicklungsziel angeben, ist mit 55,4 % (der Mitarbeiter) verglichen mit der Gruppe der Mitarbeiter in Leitungsfunktionen (vgl. Abbildung 28) hoch.

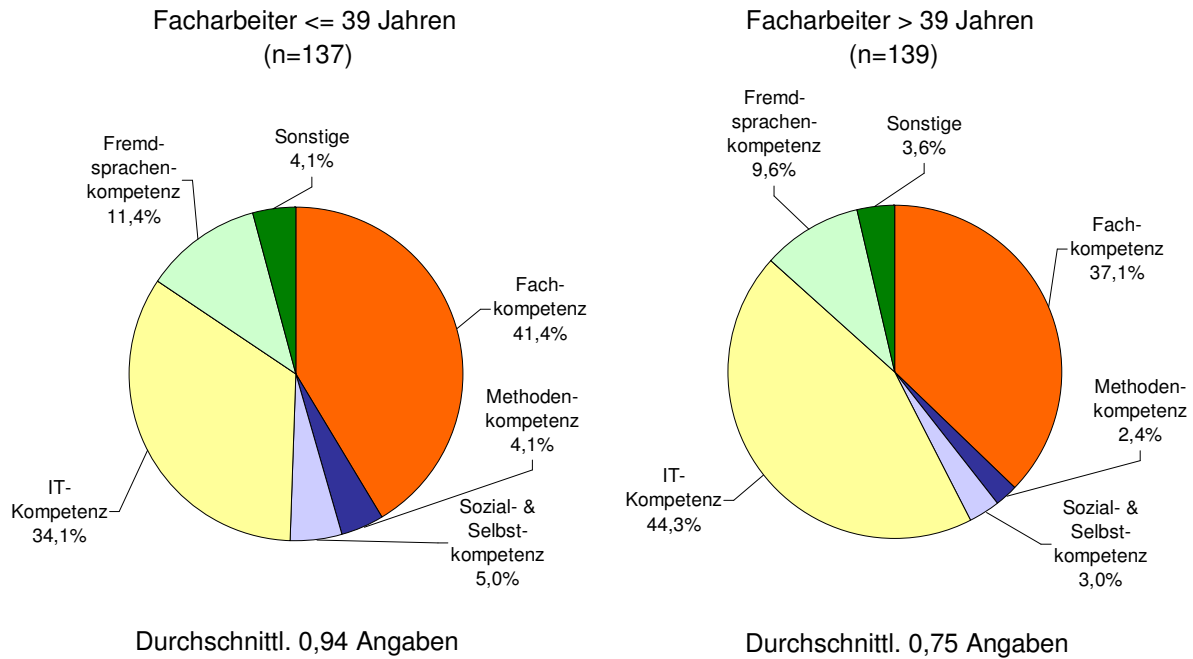


Abbildung 27: Entwicklungsbedarf aus Sicht von Facharbeitern

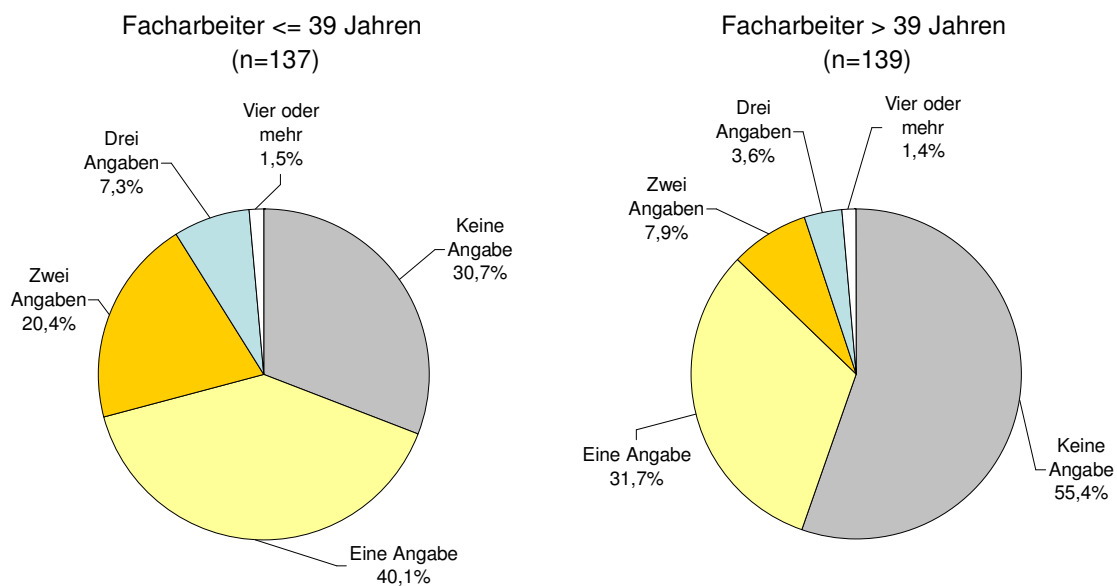


Abbildung 28: Berufliche Entwicklungsziele (quantitativ) von Facharbeitern

4) Chemiearbeiter

Die Gruppe der Chemiemitarbeiter umfasst die Personen, die häufig An- oder Ungelernt sind. Als angelernte Mitarbeiter gelten solche Personen, die eine fachfremde Ausbildung absolviert haben (z. B. Bäcker, Friseur etc.). Als ungelernt werden die Beschäftigten erfasst, die keine berufliche Ausbildung besitzen. Der Hinweis "mit und ohne Funktion" weist darauf hin, dass die Mitarbeiter zusätzlich zur Produktionstätigkeit verschiedene Aufgaben ausführen, wie z. B. die Leitung einer Gruppe als Gruppensprecher oder Administration der EDV-Systeme (Kennzahlen erheben / dokumentieren), Analysieren und Beheben von Fehlern oder Störungen. Inhaltlich zeigt sich, dass die vorhandenen Kenntnisse bei jüngeren und älteren Mitarbeitern keine unterschiedlichen Ausprägungen aufweisen (vgl. Abbildung 29).

Die Gruppe der Chemiearbeiter hat vermehrt Weiterbildungen im Bereich der Fachkompetenz absolviert (vgl. Abbildung 30, Jüngere 56,4%, Ältere 55,4%). Weiterhin werden Maßnahmen zur Schulung der Methodenkompetenz besucht, ebenso wie IT-Schulungen. Die weiteren Kompetenzfacetten spielen eine untergeordnete Rolle.

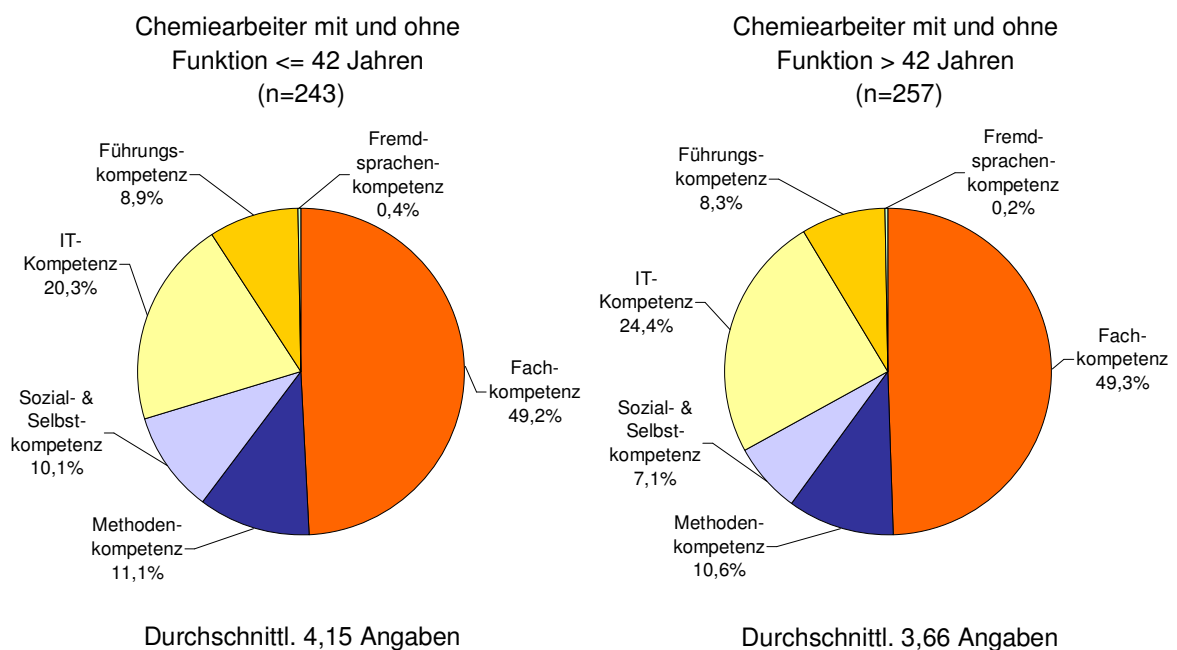


Abbildung 29: Vorhandene Kenntnisse von Chemiearbeitern

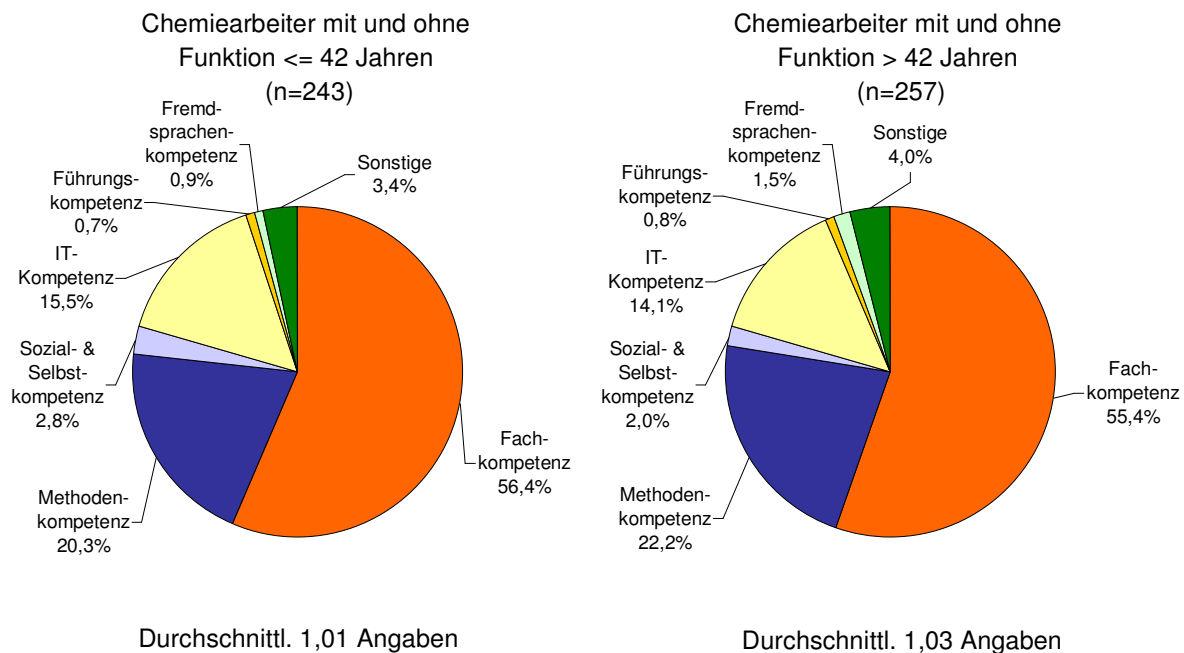


Abbildung 30: Besuchte Weiterbildungsmaßnahmen bei Chemiearbeitern

Die Abbildung 31 zeigt, dass ein erheblicher Anteil der Mitarbeiter ihren Entwicklungsbedarf auf dem Gebiet der IT-Kompetenz sieht. Jüngere benennen vergleichsweise mehr Fachkompetenzthemen, während Ältere mehr Nennungen zur Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz generieren. Der Bereich der IT-Kompetenz könnte in diesem Fall auf die immer komplexer werdenden Maschinen und Anlagen (z. B. Einführung speicherprogrammierbarer Steuerungen (SPS)) zurückgeführt werden. Darüber hinaus verschwinden zunehmend z. B. sogenannte Stundenzettel, Fehlerbeschreibungen und Stückzahlauzeichnungen in handschriftlicher Form. Moderne Arbeitsformen verlangen die Eingabe der o. g. Daten direkt in einen PC (Stückzahlen z. B. in Excel). Ebenso wird die interne Produktionslogistik zunehmend auf digitale Prozesse umgestellt, so dass der Mitarbeiter z. B. per PC Material bestellen muss.

Der größte Unterschied zu den zuvor dargestellten Mitarbeitergruppen findet sich bei der Frage nach beruflichen Entwicklungszielen. Hier zeigt Abbildung 32, dass ein großer Anteil der älteren Chemiearbeiter keine

Angaben machen möchte bzw. kann. Wie dargestellt haben 36,6% der jüngeren Chemiearbeiter keine Angaben gemacht, bei den älteren Mitarbeitern liegt dieser Anteil bei 58,4%.

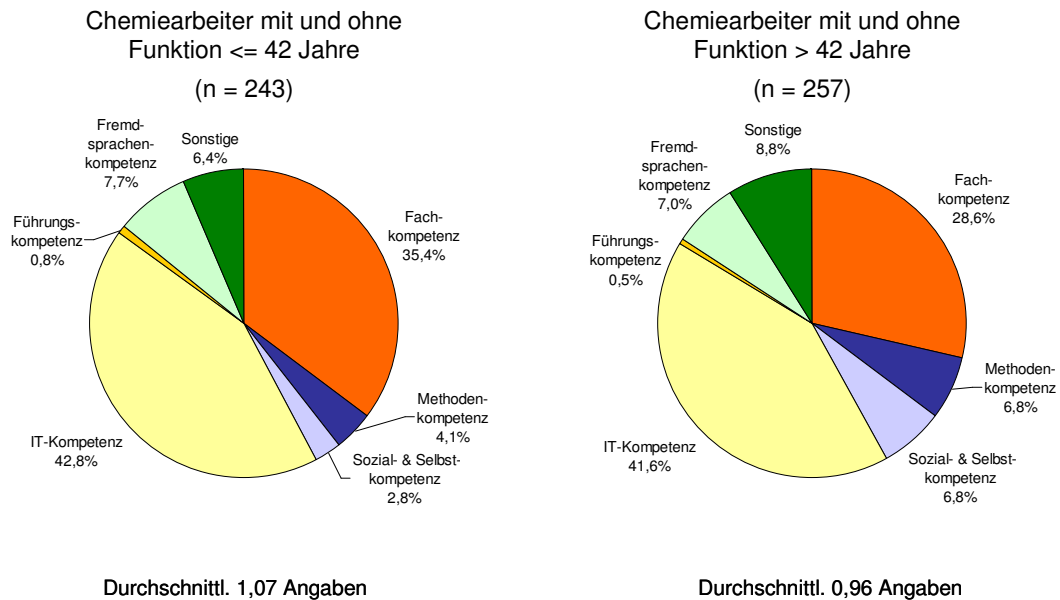


Abbildung 31: Entwicklungsbedarf aus Sicht von Chemiearbeitern

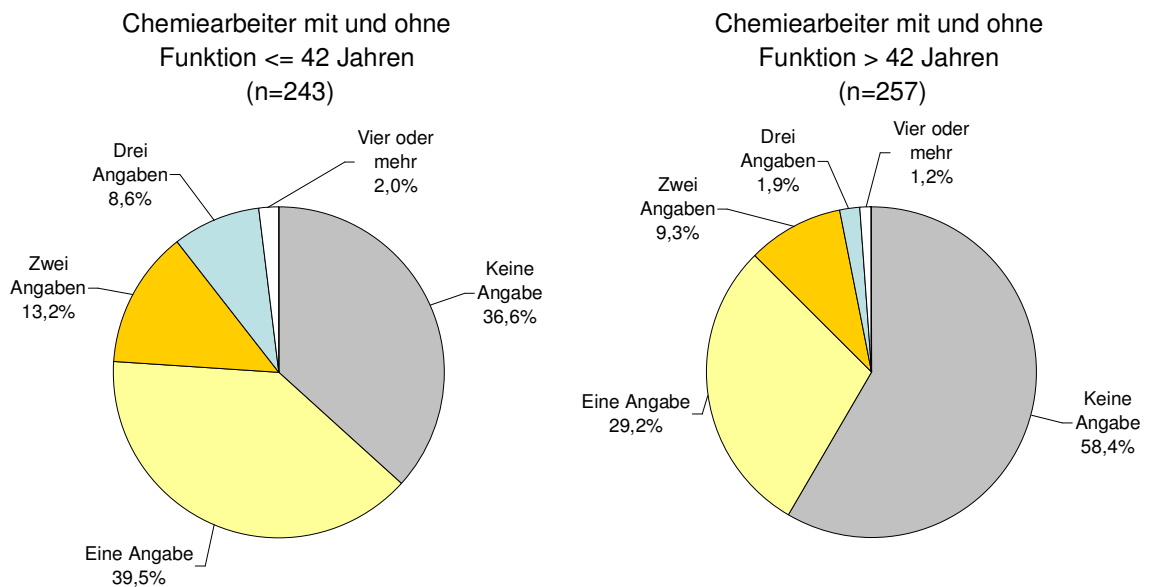


Abbildung 32: Berufliche Entwicklungsziele (quantitativ) von Chemiearbeitern

4.5 Ziele der Weiterentwicklung nach betrieblichen Tätigkeitsbildern (Detailbetrachtung)

Ein wichtiges Indiz für die Bereitschaft zum engagierten Mitwirken im Betrieb und zur Aufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen ist – wie bereits dargestellt – das Vorhandensein von persönlichen beruflichen Entwicklungszielen. Diese Ziele wurden in der vorliegenden Befragung ohne vorgegebene Antwortkategorien erfasst. Die Mitarbeiter konnten in einem Freitextfeld „ihre“ Ziele nennen. Es hat sich gezeigt, dass die Ziele in unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden können. Einmal Ziele zur beruflichen Weiterbildung und Ziele, die mit einem beruflichen Aufstieg verbunden sind. Darüber hinaus gab es eine Kategorie, in der Nennungen zur Optimierung der eigenen Arbeitsumgebung erfasst wurden. In der Tabelle 14 wird die Anzahl der Ziele zur beruflichen Weiterentwicklung im Überblick dargestellt.

Tabelle 14: Anzahl der Ziele zur beruflichen Weiterentwicklung im Überblick

Tätigkeit/ Altersgruppe	n	Anzahl der Nennungen					
		Ø	keine	1	2	3	4
Leitungsfunktionen	79						
<= 44,5 Jahre	39	1,28	17,9%	43,6%	23,1%	12,8%	0%
> 44,5 Jahre	40	1,23	22,5%	45,0%	25,0%	2,5%	5,0%
Coach, Meister	46						
<= 43,5 Jahre	23	1,48	17,4%	43,5%	21,7%	8,7%	8,7%
> 43,5 Jahre	23	0,91	25,9%	40,7%	18,5%	7,4%	7,4%
Chemiearbeiter	500						
<= 42,0 Jahre	243	1,05	36,6%	39,5%	13,2%	8,6%	1,6%
> 42,0 Jahre	257	0,58	58,4%	29,2%	9,3%	1,9%	0,8%
Facharbeiter	276						
<= 39,0 Jahre	137	1,08	30,7%	40,1%	20,4%	7,3%	1,5%
> 39,0 Jahre	139	0,64	55,4%	31,7%	7,9%	3,6%	1,4%
Sachbearbeiter	241						
<= 38,5 Jahre	125	1,20	26,4%	42,4%	17,6%	12,0%	1,6%
> 38,5 Jahre	116	0,89	43,1%	31,0%	21,6%	2,6%	1,7%

Die nachfolgend dargestellte Einteilung in „jung“ und „alt“ basiert auf der in der Tabelle 13 ermittelten Grenzwerte des jeweiligen Tätigkeitsbildes. Am Beispiel der Personengruppe in Leitungsfunktionen wurde von den $n = 79$ zu betrachtenden Daten zunächst das durchschnittliche Alter errechnet. Anschließend wurden die zwei Gruppen der überdurchschnittlich „älteren“ und „jüngeren“ gebildet.

Es zeigt sich, dass die Mitarbeiter in Leitungsfunktionen unabhängig davon, ob sie in die Kategorie der jüngeren oder älteren Mitarbeiter fallen, mit 1,2 bzw. 1,3 Nennungen fast gleichauf sind. Die jüngeren Mitarbeiter mit Funktionen im Bereich Coach, Meister, Gruppenleiter generieren mit 1,5 Nennungen pro Person die meisten Ziele. Auf der anderen Seite nennen die älteren Mitarbeiter dieser Gruppe nur 0,9 Ziele pro Person. Dieser Trend setzt sich in der Kategorie der Chemiearbeiter fort, da hier die jüngeren Befragten deutlich mehr (1,1 Nennungen) Ziele nennen als ihre älteren Kollegen, die 0,6 Nennungen pro Person angeben. In der Kategorie der Facharbeiter und Sachbearbeiter nennen ebenfalls jüngere Mitarbeiter mehr Ziele als ihre älteren Kollegen.

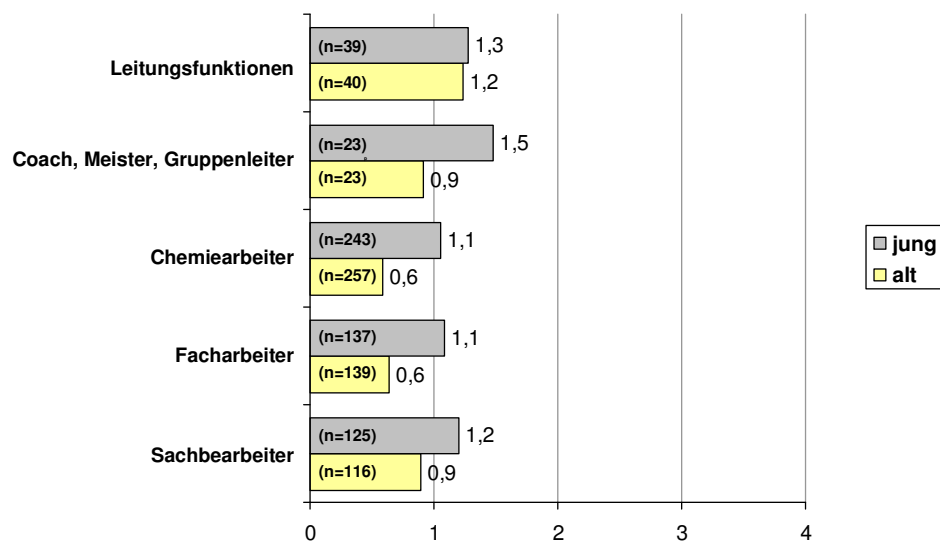


Abbildung 33: Durchschnittliche Anzahl der genannten Entwicklungsziele

Betrachtet man nun vergleichend die Ergebnisse bezogen auf die Mitarbeiter, die keine Ziele benannt haben, so ist die Gruppe der älteren Chemiearbeiter mit 58,4% am größten. Von den jüngeren Chemiearbeitern

haben 36,6% der Befragten keine Angaben gemacht. In der Gruppe der Facharbeiter sind mit 55,4% bei den älteren Mitarbeitern ebenfalls mehr als die Hälfte der Befragten, die keine Ziele angegeben haben. Die jüngeren Facharbeiter geben zu 69,3% berufliche Entwicklungsziele an. Das bedeutet aber auch, dass 30,7% der Befragten keine Ziele nannten. Am geringsten fällt der Wert im Bereich der Leitungsfunktionen aus: Hier nennen 82,1% (keine Nennung 17,9%) der jüngeren und 77,5% (keine Nennung 22,5%) der älteren Mitarbeiter mindestens ein Entwicklungsziel. Da es sich, wie bereits erwähnt, um eine offene Frage handelte, konnten die Befragten beliebig viele Antworten geben. Die Tabelle 14 (siehe oben) zeigt die Werte im Überblick. In der Abbildung 33 sind die prozentualen Werte der einzelnen Beschäftigungsgruppen, die ein Ziel genannt haben grafisch dargestellt. Hierbei wird ersichtlich, dass sowohl jüngere als auch ältere Mitarbeiter mit anspruchsvolleren Tätigkeitsbildern (Leitungsfunktionen, Coach, Meister, Gruppenleiter) relativ nah beieinander liegen. In den Tätigkeitsbildern der Chemiewerker, Facharbeiter und Sachbearbeiter sind die Jüngeren mit deutlich mehr Nennungen vertreten (vgl. Abbildungen 33 bis 35). Diese Tendenz verstärkt sich in den Bereichen zwei bis vier Nennungen pro Befragten (vgl. Tabelle 13).

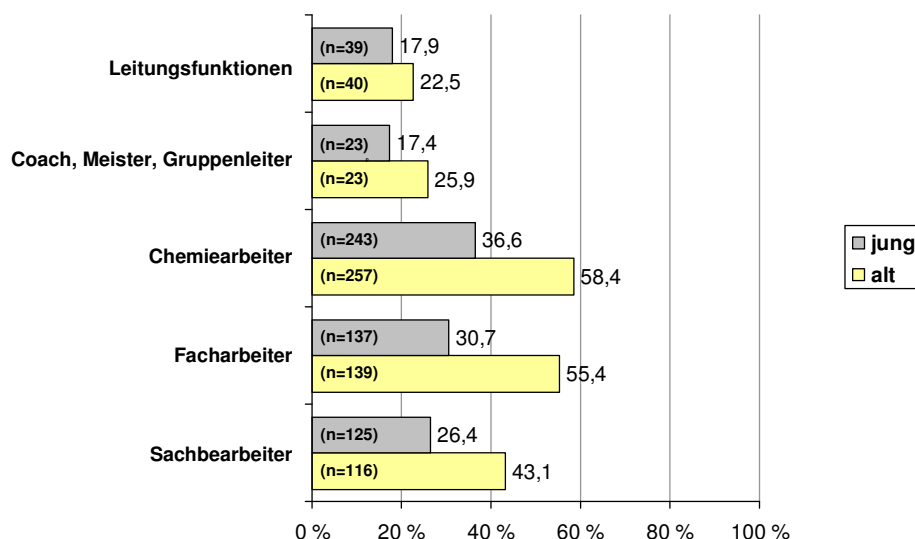


Abbildung 34: Darstellung der beruflichen Entwicklungsziele: Keine Nennung (Angaben in %)

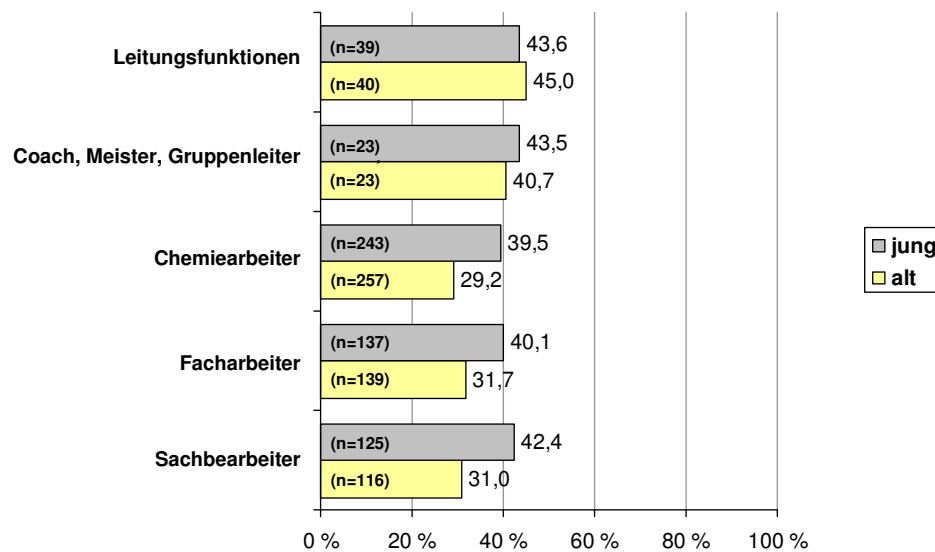


Abbildung 35: Darstellung der beruflichen Entwicklungsziele: Eine Nennung (Angaben in %)

4.6 Kompetenzfacetten differenziert nach jüngeren und älteren Mitarbeitern (Extremwertvergleich)

Werden Mitarbeiter unter 30 Jahren verglichen mit den Mitarbeitern über 50 Jahren unter besonderer Berücksichtigung der Nennung von beruflichen Entwicklungszielen, so können folgende Ergebnisse dargestellt werden. Da im Folgenden ein besonderer Augenmerk auf die älteren Mitarbeiter gelegt werden soll, sind diese Angaben links angeordnet. Im rechten Teil der Grafik werden die Angaben der jüngeren Mitarbeiter anschaulich dargestellt. Die Abbildung 36 zeigt, dass gewerbliche Mitarbeiter, die keine beruflichen Entwicklungsziele benannt haben, überwiegend Maßnahmen im Bereich der Fachkompetenz nennen. Ebenfalls stark ausgeprägt ist der Bereich IT-Kompetenz, also der Besuch von PC-Schulungen. Ältere Mitarbeiter generieren deutlich mehr Nennungen im Bereich Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz als ihre jüngeren Kollegen.

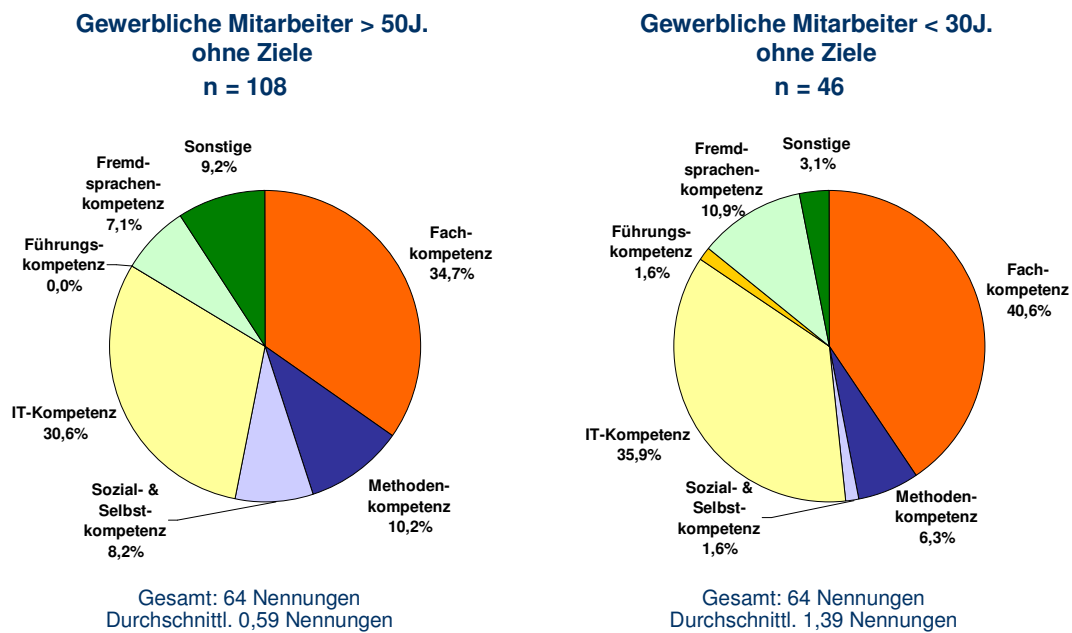


Abbildung 36: Entwicklungsbedarf aus Sicht von gewerblichen Mitarbeitern, die keine Ziele benannt haben

Vergleicht man die gewerblichen Mitarbeiter mit beruflichen Entwicklungszielen, so fällt auf, dass insbesondere bei den älteren Mitarbeitern der Bereich IT-Kompetenz dominiert. Bei den Mitarbeitern unter 30 Jahren ist der Bereich IT-Kompetenz mit 36,9% ebenfalls stark ausgeprägt, im Bereich Fachkompetenz haben die 109 Befragten dennoch mit 41,3% einen höheren Bedarf. Verglichen mit den Bereichen Sozial- und Selbstkompetenz sowie Methodenkompetenz, haben die Befragten einen hohen Bedarf an Schulungen im Bereich Fremdsprachen genannt.

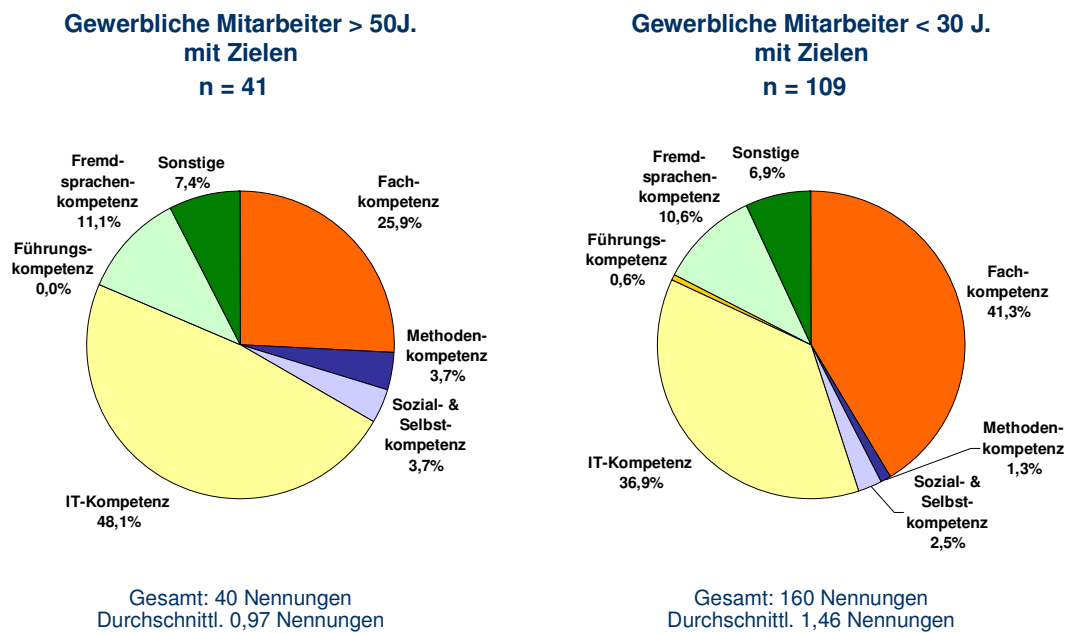


Abbildung 37: Entwicklungsbedarf aus Sicht von gewerblichen Mitarbeitern, die ein oder mehrere Ziel(e) benannt haben

Bei administrativen Mitarbeitern, die keine beruflichen Entwicklungsziele genannt haben, wird besonders deutlich, dass im Bereich der IT-Kompetenz unter jüngeren Mitarbeitern wesentlich weniger Bedarf besteht (vgl. Abbildung 38). Bei dieser Gruppe ist die Fachkompetenz mit 41,4% der Nennungen am stärksten ausgeprägt. Sind die prozentualen Nennungen zur Methodenkompetenz fast gleich (10,9% zu 10,3%), so fordern die jüngeren Mitarbeiter im Bereich Sozial- und Selbstkompetenz mit 24,1% (zu 13,0%) deutlich mehr Maßnahmen.

Die Abbildung 39 zeigt den Entwicklungsbedarf aus Sicht von administrativen Mitarbeitern, die ein oder mehrere Ziel(e) benannt haben. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Bereich Führungskompetenz nun immerhin von 2,0% der jüngeren Befragten thematisiert wird und mit 4,3% der älteren Befragten fast doppelt so häufig. Ältere Mitarbeiter haben, wie die Abbildung zeigt, auch einen höheren Bedarf im Bereich IT-Kompetenz und jüngere Mitarbeiter fordern mehr Maßnahmen auf fachlicher Ebene sowie im Bereich Sozial- und Selbstkompetenz. Die Nennungen im Bereich Methodenkompetenz ist in beiden Gruppen vergleichbar.

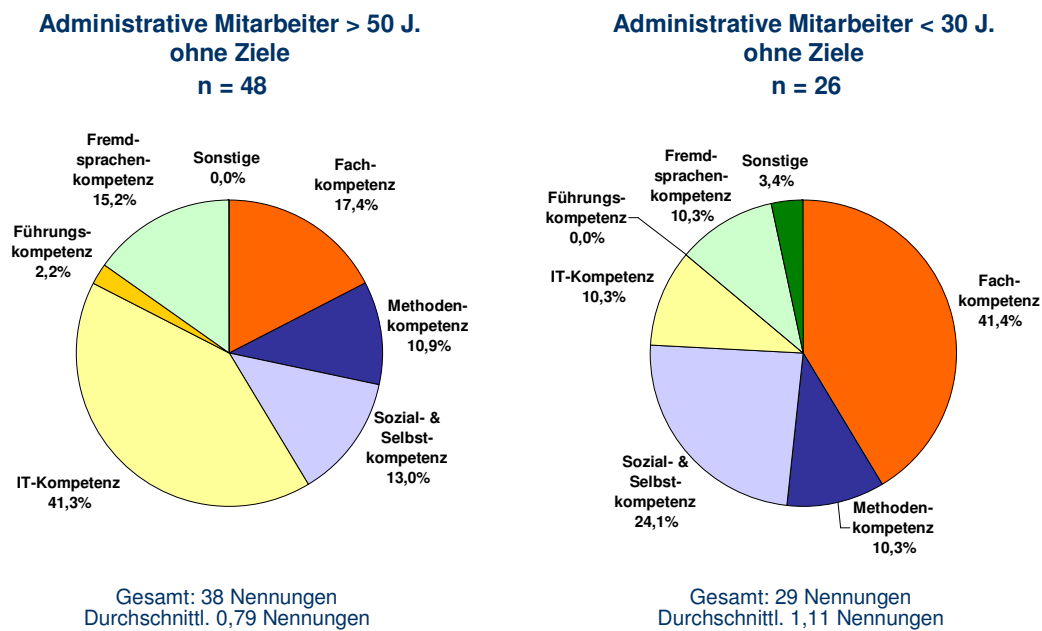


Abbildung 38: Entwicklungsbedarf aus Sicht von administrativen Mitarbeitern, die keine Ziele benannt haben

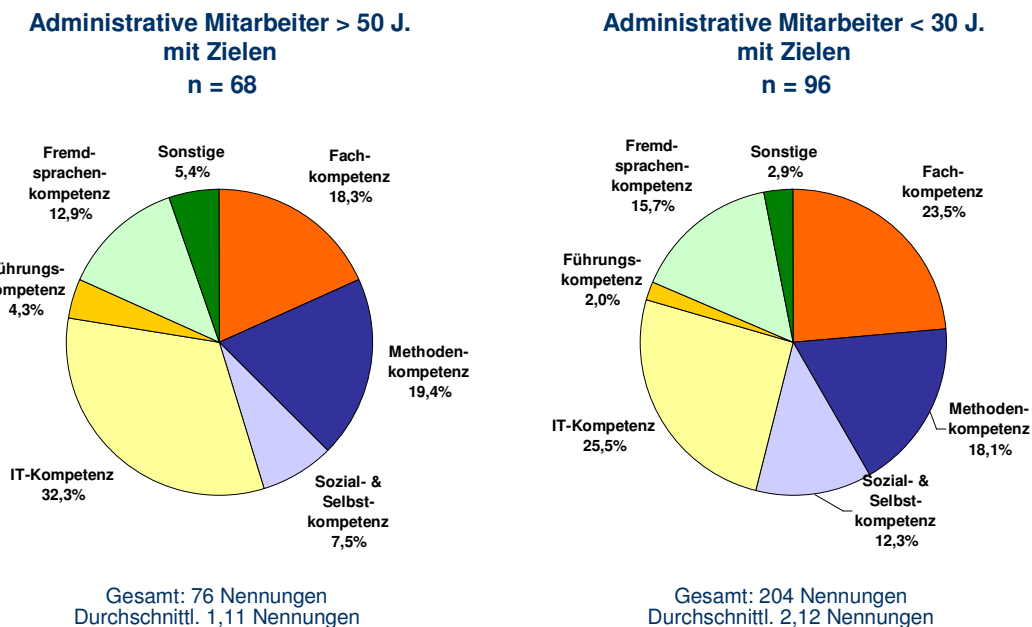


Abbildung 39: Entwicklungsbedarf aus Sicht von administrativen Mitarbeitern, die ein oder mehrere Ziel(e) benannt haben

5. Diskussion der Ergebnisse

Mit der vorliegenden Arbeit sollte ein „(...) datenbasierter Einblick in das Thema Personalentwicklung auf betrieblicher Ebene unter besonderer Berücksichtigung des demografischen Wandels (...)“ gegeben werden (vgl. Kapitel 1, S. 15). In Kapitel 4 wurden diesbezüglich aufbauend auf dem theoretischen Hintergrund und einer daraus abgeleiteten wissenschaftlichen Befragung unterschiedlichste Auswertungen vorgenommen und die Ergebnisse dargestellt. Die Analysen machen deutlich, dass sowohl jüngere als auch ältere Mitarbeiter in Bezug auf Weiterbildung aktiv und engagiert sind. Diese Befunde widersprechen den Vorurteilen, dass ältere Mitarbeiter nicht bildungswillig sind und Betriebe keine passenden Maßnahmen für ältere Mitarbeiter anbieten können.

Bezogen auf den Kompetenzentwicklungsbedarf ergeben sich inhaltlich keine größeren Differenzen, lediglich die Anzahl der Nennungen zum Weiterbildungsbedarf sinkt mit steigendem Alter. Dies wird allerdings erst besonders in der Alterskategorie ab 50 Jahre ersichtlich. Hinsichtlich der Entwicklungsziele zeigt sich Handlungsbedarf, hier sollten zukünftig mehr Perspektiven für ältere Mitarbeiter geschaffen werden. In Frage kämen zum Beispiel Patenmodelle (z. B. zur Begleitung junger Berufseinsteiger) oder langfristige Entwicklungspfade (z. B. zu einem horizontalen Tätigkeitswechsel). Diese Konzepte sollten nicht nur für Mitarbeiter in administrativen Bereichen, sondern ebenfalls für gewerblich-technische Mitarbeiter und insbesondere für gering-qualifizierte Beschäftigte⁶ zur Anwendung kommen, damit das lebenslange Lernen auf allen Ebenen gefördert wird. Da künftig vor allem die Stellung älterer Arbeitnehmer in der Arbeitswelt eine neue Bedeutung erlangt, wird ihre lebensbegleitende Integration in den Betrieb immer wichtiger. Für die Zukunft von Wirtschaft und Arbeitsmarkt wird es unter anderem entscheidend sein, ob eine alternde Erwerbsbevölkerung

⁶ Nach der Definition der Agentur für Arbeit sind gering-qualifizierte Mitarbeiter wie folgt zu beschreiben: Entweder handelt es sich um Arbeitnehmer, die keine Berufsausbildung absolviert haben oder um Arbeitnehmer, die eine Berufsausbildung in einem im Vergleich zur derzeitigen Tätigkeit „fachfremden“ Beruf absolviert und diesen seit mehr als vier Jahren nicht mehr ausgeübt haben. Darüber hinaus müssen die Mitarbeiter mit einfachen Tätigkeiten (also in niedrigen Entgeltstufen) beschäftigt sein.

den Anforderungen des (technologischen) Wandels entsprechen kann und ob es gelingt, die dafür erforderlichen qualifikatorischen Anpassungsprozesse sowie die organisatorischen und ergonomischen Gestaltungsmaßnahmen in den Unternehmen rechtzeitig zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Frerichs 1999). Dies gelingt mit einem breiten Verständnis von betrieblicher Kompetenzentwicklung, das allen Möglichkeiten des Lernens und der Weiterentwicklung Rechnung trägt und alle Altersgruppen in verschiedene Formen der betrieblichen Kompetenzentwicklung einbindet. Vergleicht man die vorliegenden Daten (vgl. Kapitel 4.2-4.6) mit einer großen, bundesweiten Analyse (vgl. z. B. Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bundesministerium für Bildung und Forschung, TNS Infratest Sozialforschung – Adult Education Survey AES) bestätigen sich die o. a. erhobenen Befunde: Ältere Beschäftigte nehmen das Lernen in Weiterbildungsinstitutionen in geringerem Maße an als Jüngere (Kuan, Thebis, Gnahs, Sandau und Seidel 2003, S. 68; Bildungsbericht 2008). Dies wird besonders in der Kategorie der Mitarbeiter ab 50 Jahre deutlich. Jedoch nimmt trotzdem noch ein erheblicher Anteil an Erwerbstätigen an formalisierter beruflicher Weiterbildung innerhalb der ältesten Gruppe teil.

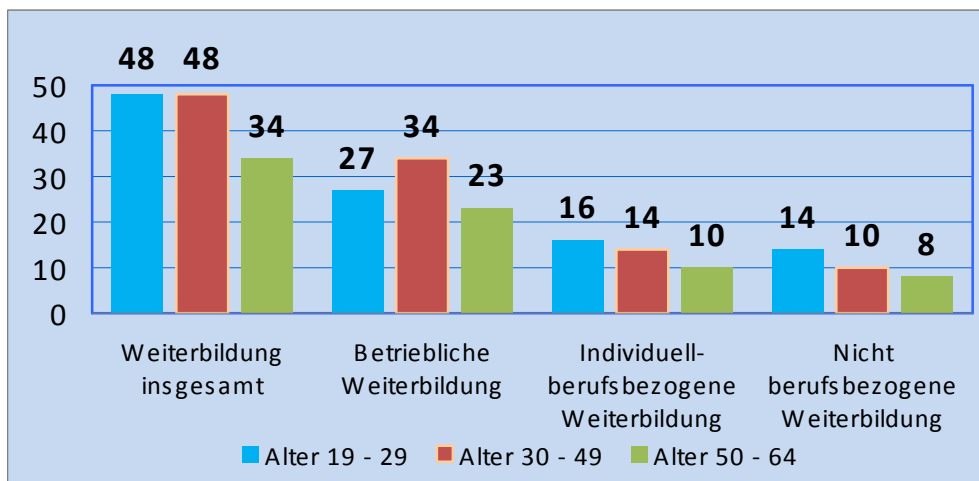


Abbildung 40: Teilnahme an Weiterbildung 2007 nach Weiterbildungstypen und Alter (in %). (Quelle: TNS Infratest Sozialforschung – Adult Education Survey AES aus Berufsbildungsbericht 2008)

Ein Grund für die geringe Teilnahme älterer Erwerbstätiger an formellen Weiterbildungsmaßnahmen könnte an der erwähnten Präferenz älterer Mitarbeiter für selbstorganisierte arbeitsbegleitende Weiterbildungsformen liegen oder an ihrer größeren Berufserfahrung und einem deshalb geringeren Bedarf an neuem Wissen (vgl. Frieling et al. 2005, S. 41). Ebenso kann die in Kapitel 1 dargestellte Untersuchung von Grube (2009) herangezogen werden, wonach ältere Mitarbeiter berufliche Weiterbildungsmaßnahmen weniger zur Entwicklung, sondern vielmehr zur Kompensation nutzen. Vergleicht man dieses Ergebnis mit den in Kapitel 4 gefundenen Ergebnissen bzgl. der Ziele der beruflichen Weiterentwicklung, so bestätigen sich beide Untersuchungen gegenseitig, denn die Formulierung von Zielen nimmt im Alter erheblich ab (vgl. Tabelle 14, S. 85).

5.1 Gegenüberstellung von Zielen und Ergebnissen

In Kapitel 1.3 wurden die Forschungsfragen auf Basis des aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstandes abgeleitet. Nachfolgend werden die Fragen unter Betrachtung der Ergebnisse der vorliegenden Studie noch einmal aufgegriffen und zusammenfassend beantwortet.

Zu 1.: Welche Lernformen werden von den unterschiedlichen Altersgruppen für das Erlernen der aktuellen Tätigkeit benannt?

Im Vordergrund steht die „Erfahrung“, die im Laufe der beruflichen Tätigkeit gesammelt wurde. Und dies sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Mitarbeitern. In gewerblichen Arbeitsbereichen ist das Lernen von Kollegen an zweiter Stelle benannt und an dritter Stelle das selbstorganisierte Lernen, d. h. das eigenständige Lösen von betrieblichen Aufgabenstellungen, die einem vorher nicht bekannt waren. In administrativen Arbeitsbereichen wird das selbstorganisierte Lernen vor dem Lernen von Kollegen benannt. Es existieren geringfügige und geordnete Abweichungen zwischen den einzelnen Altersklassen. Insgesamt zeigt sich, dass nicht das Alter für unterschiedliche Lernformen ausschlaggebend ist, vielmehr scheint dies die berufliche Tätigkeit zu sein oder die strukturellen Gegebenheiten

der Organisation von Arbeit (z. B. lernt die befragte Stichprobe generell weniger von ihren Vorgesetzten als von Kollegen). Sowohl bei administrativen als auch bei gewerblichen Mitarbeitern ist festzustellen, dass je länger die Berufsausbildung zurück liegt, desto geringer fallen die Nennungen in dieser Kategorie aus. Dies lässt den Rückschluss zu, dass das aktuelle Wissen mit aktuellen Bildungserfahrungen zusammenhängt.

Zu 2.: Welche altersdifferenzierten inhaltlichen Ergebnisse, strukturiert nach Kompetenzfacetten, liegen in unterschiedlichen Tätigkeitsgruppen vor?

Zur Verdeutlichung wird der altersdifferenzierte Bedarf der Entwicklung von Kompetenzen bei den Beschäftigten dargestellt (vgl. Kapitel 4.2) und auf zu beachtende Besonderheiten hingewiesen. Diese Darstellung kann eine Orientierung für Wissenschaftler und Unternehmen sein, die vor der Einführung eines demografiegerechten betrieblichen Kompetenzentwicklungskonzepts stehen.

Hier zeigt sich, dass die Themenbereiche Fachkompetenz und IT-Kompetenz bei allen befragten Gruppen unterschiedlichen Alters am deutlichsten ausgeprägt sind. Je höher das Alter, desto häufiger wird der Kompetenzentwicklungsbedarf in der Facette IT-Kompetenz benannt. Je geringer das Alter, desto häufiger werden Themen aus dem Bereich der Fachkompetenz benannt. Da die IT-Kompetenz (insbesondere im administrativen Bereich) als spezifische Form der Fachkompetenz angesehen werden kann, sollte die Darstellung nicht nur als Kontrast, sondern auch als spezifische Ergänzung angesehen werden.

Es konnte gezeigt werden, dass (auch hier) weniger das Alter als vielmehr die berufliche Tätigkeit ausschlaggebend für die berufliche Kompetenzentwicklung ist. Dies wurde ausführlich anhand von drei exemplarisch ausgewählten Tätigkeitsbereichen (Leitungsfunktionen, Meisterebene, Chemiearbeiter) dargestellt.

Vertiefend wurde analysiert, inwiefern sich administrative Beschäftigungsgruppen von gewerblichen Beschäftigungsgruppen unterscheiden. Dies wiederum wird in den Auswertungen so dargestellt, dass eine Aussage über altersbedingte Unterschiede möglich ist.

Zu 3.: Gibt es bei administrativen oder bei gewerblichen Beschäftigungsgruppen stärkere Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen?

Es zeigt sich, dass gewerbliche Zielgruppen bezogen auf die Frage nach beruflichen Kenntnissen deutlich mehr Fachkompetenzthemen benennen als ihre administrativen Kollegen. Z. B. fallen in der Gruppe „< 30 J.“ 51% der Angaben der gewerblichen Mitarbeiter in diese Kompetenzfacette, bei den administrativen Mitarbeitern fallen lediglich 21,8% der Angaben in diese Facette. Die Mitarbeiter aus administrativen Arbeitsbereichen benennen hingegen deutlich mehr Kenntnisse im IT-Bereich. Vergleichbar groß sind die prozentualen Angaben in den Facetten Methoden- bzw. Sozial- und Selbstkompetenz. Dieser Trend setzt sich bei der Angabe der besuchten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen weiter fort (vgl. Kapitel 4.2).

Auf die Frage nach dem erforderlichen Entwicklungsbedarf sehen die gewerblichen Zielgruppen nicht hauptsächlich Fachkompetenzinhalte, die vermittelt werden sollten, vielmehr sind dies Themen aus der Facette IT-Kompetenz. Die Themen mit fachlichen Inhalten werden erst an zweiter Stelle benannt. Ebenfalls auffällig häufig werden Fremdsprachenkenntnisse gefordert, dies deutet darauf hin, dass auch in den gewerblichen Bereichen englische Sprachkenntnisse als zukünftig notwendig angesehen werden. Bei den administrativen Mitarbeitern zeigt sich eine hohe Vielfalt und kein wesentlicher Schwerpunkt. Sowohl fachliche als auch IT-Themen werden oft benannt aber auch der Bereich Fremdsprachen und die Bereiche Methoden- bzw. Sozial- und Selbstkompetenz sind stark ausgeprägt.

Zu 4.: Wie groß sind die altersdifferenzierten quantitativen Unterschiede bei beruflichen Entwicklungszielen?

Die Anzahl der genannten Ziele variiert sehr stark. Jüngere Mitarbeiter nennen über fast alle Alterskategorien hinweg mehr berufliche Entwicklungsziele als ihre älteren Kollegen. Die Angaben variieren von 1,48 Nennungen (höchste Anzahl) in der Gruppe der jüngeren Meister (Coach, Gruppenleiter) bis 0,58 Nennungen (niedrigste Anzahl) in der Gruppe der

älteren Chemiearbeiter. Alle anderen Berufsgruppen ordnen sich wie in Kapitel 4.5 dargestellt in diese Spannbreite ein.

Hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsziele wäre es sinnvoll gewesen, die einzelnen Nennungen konkret auf einzelne Jahresstufen auszuwerten und darzustellen. Hierbei könnten weitere wichtige Erkenntnisse bezogen auf die lebensphasenorientierte Ausprägung von beruflichen Entwicklungszielen gewonnen werden.

Zu 5.: Wie wirkt sich die Art der beruflichen Tätigkeit unter dem Aspekt des Alters auf die Anzahl der Nennungen aus?

Die berufliche Tätigkeit hat einen erheblichen Einfluss auf die Anzahl der Nennungen. Einfach gesagt, je höher der berufliche Status bzw. die berufliche Funktion, desto höher ist die Anzahl der genannten Ziele. Ebenso benennen Mitarbeiter mit einem höheren Bildungsgrad mehr Entwicklungsziele als Mitarbeiter mit einem niedrigeren Bildungsgrad.

Insgesamt ist diese Kategorie zum einen vom Alter abhängig, zum anderen von der Art der ausgeübten Tätigkeit und somit wiederum vom Bildungshintergrund. Es ist generell erkennbar, dass jüngere und besser gebildete Mitarbeiter mehr berufliche Entwicklungsziele benennen (vgl. auch Forschungsfrage 4).

Aber welche Schwächen hat diese Befragung? Eine Besonderheit ist, dass Bildung immer auf ein Individuum bezogen sein muss. Das kollektive Gießkannenprinzip hilft (auch) hier nicht weiter. Betrachtet man die Ergebnisse beispielsweise bezogen auf die Facette der Fachkompetenz bei den administrativen Mitarbeitern, so wird ersichtlich, dass die Mitarbeiter im späteren Erwerbsleben prozentual gesehen die meisten Weiterbildungen in diesem Bereich besuchen und dieser Bereich über das Berufsleben hinweg steigt (Abbildung 41, rote Linie). Die gelbe Linie zeigt jedoch, dass der Bedarf nach Maßnahmen dieser Facette über das Berufsleben hinweg leicht sinkt. Ein anderes Bild zeigt sich bezogen auf die Facette der methodischen Kompetenzen: Hier sinkt die Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen, insbesondere in der Gruppe der ältesten Mitarbeiter, der formulierte Bedarf ist jedoch relativ konstant (Abbildung 42, gelbe Linie).

Diese Ergebnisse spiegeln einen Trend wieder und können eine Tendenz für die Zukunft angeben, jedoch ist jeder Mitarbeiter individuell mit seinen vorhandenen und auszubauenden Kompetenzen (blaue Linie) zu betrachten.

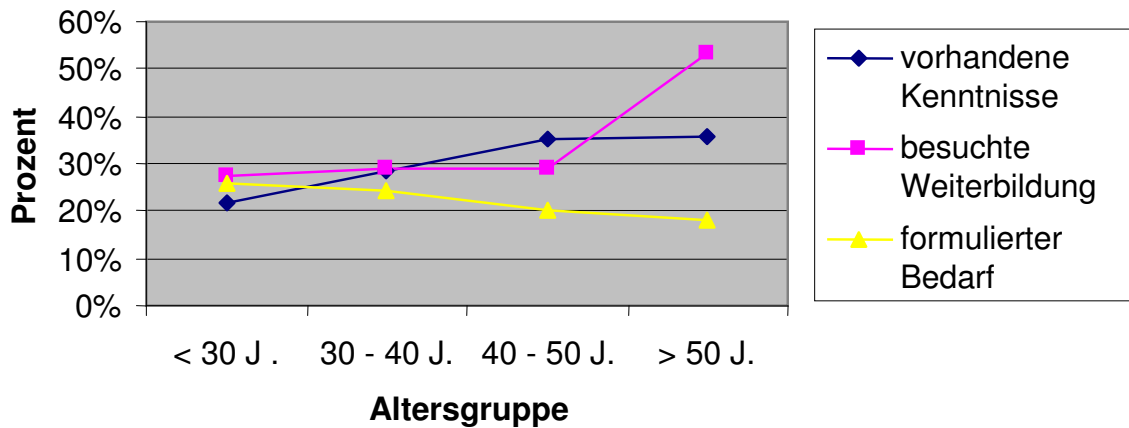


Abbildung 41: Altersdifferenzierte Übersicht zur Fachkompetenz im administrativen Arbeitsbereich

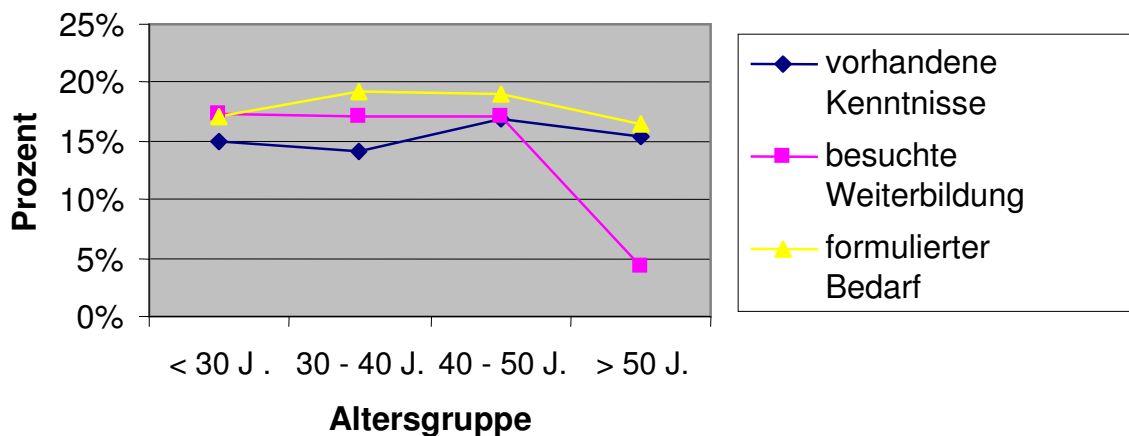


Abbildung 42: Altersdifferenzierte Übersicht zur Methodenkompetenz im administrativen Arbeitsbereich

5.2 Vergleich mit einer weiteren Stichprobe (Datenbankanalyse)

Um die Angaben des in Kapitel 4 dargestellten Forschungsergebnisses und die in Kapitel 5.1 beantworteten Forschungsfragen in einen überbetrieblichen Zusammenhang stellen zu können, wird in diesem Abschnitt eine Auswertung einer vorliegenden Weiterbildungsdatenbank vorgenommen. Die vorliegende Datenbank beinhaltet die Daten von ca. 2500 Mitarbeitern eines Unternehmens einer ähnlichen Branche, dass somit vergleichbar mit dem zuvor dargestellten Unternehmen ist. Hierin liegen die personenbezogenen Angaben bezüglich der besuchten Weiterbildungen vor (ausgewertet wurden die letzten vier Jahre). Ebenso liegen die zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern abgestimmten Weiterbildungsmaßnahmen vor (Entwicklungsbedarf aus Sicht von Mitarbeitern und Vorgesetzten, der innerhalb der nächsten drei Jahre umgesetzt werden soll). Der Entwicklungsbedarf soll in den nächsten drei Jahren umgesetzt werden, die dargestellten Weiterbildungsmaßnahmen wurden in den letzten vier Jahren besucht. Die Begriffe Maßnahmen und Veranstaltungen werden hier analog verwendet. Der zurückblickende Betrachtungszeitraum von vier Jahren wurde gewählt, da größere berufliche (Weiter-)Bildungsmaßnahmen, z. B. die nebenberufliche Meisterschule, ein Studium, eine Berufsausbildung oder der Besuch einer mehrteiligen Reihe von Führungsseminaren ebenfalls maximal bis zu vier Jahre dauert. Diese Auswertung kann mit den o. a. ermittelten Forschungsergebnissen verglichen werden und liefert neue, aktuelle Erkenntnisse. Die besuchten 2011 Weiterbildungsmaßnahmen sowie die 596 geplanten Weiterbildungsmaßnahmen wurden gemäß der in Kapitel 4 (Tabelle 12) dargestellten Übersicht in Kompetenzfacetten eingeordnet.

Bei der Zusammensetzung der Stichprobe ist zunächst darauf hinzuweisen, dass der Anteil der gewerblichen Mitarbeiter mit 80,7% deutlich überwiegt. Dies kann damit erklärt werden, dass es sich bei dieser Organisation um einen Produktionsstandort handelt, an dem einige Teile der Administration nicht vorhanden sind, da dies durch die Unternehmenszentrale übernommen wird (z. B. internationales Marketing und Vertrieb).

Tabelle 15: Gesamtstichprobe nach beruflichem Status

	Häufigkeit	Prozent
Gewerblich	460	80,7
Administrativ	110	19,3
Gesamt	570	100,0

Betrachtet man nun die Gesamtstichprobe nach Alterskategorien und beruflichem Status, so kann festgestellt werden, dass die über 50-jährigen Mitarbeiter mit $n = 408$ die größere Kategorie ist. Die jüngere Gruppe umfasst 162 Personen. Dies bedeutet, dass 71,6% in der älteren Kategorie sind und 28,4% in der jüngeren. Wie sich dies auf den beruflichen Status verteilt, kann ebenfalls der Tabelle 16 entnommen werden.

Tabelle 16: Gesamtstichprobe nach Alterskategorien und Status

	< 30 Jahre	> 50 Jahre
[% von Gesamt] Gewerblich	22,3	40,9
Anzahl n Gewerblich	127	233
[% von Gesamt] Administrativ	6,1	30,7
Anzahl n Administrativ	35	175
[% von Gesamt] Gesamt	28,4	71,6
Anzahl n Gesamt	162	408

Analysiert man zunächst die besuchten Maßnahmen der Gruppe der gewerblichen Mitarbeiter, kann festgestellt werden, dass auch hier (wie in der o. a. Studie) die Facetten Fachkompetenz und IT-Kompetenz

überwiegen (Abbildung 43). Die ältere Gruppe hat mit 30,2% in den vergangenen vier Jahren am häufigsten IT-Weiterbildungen belegt und mit 28,0% neue Themen auf dem Gebiet der Fachkompetenz erschlossen. Bei der Gruppe der jüngeren Mitarbeiter sieht dies vergleichbar aus, wobei hier die Fachkompetenz leicht stärker ausgeprägt ist. Die Themengebiete Methodenkompetenz und Fremdsprachenkompetenz sind identisch, hingegen haben ältere gewerbliche Mitarbeiter (mit 17,1% zu 4,5%) mehr Maßnahmen aus dem Gebiet Sozial- und Selbstkompetenz besucht. Besonders deutlich wird in dieser Auswertung, dass dieses Unternehmen offensichtlich starken Wert auf die Weiterbildung mit führungsrelevanten Inhalten legt. Mit 16,5% der jüngeren Mitarbeiter, die eine entsprechende Maßnahme besucht haben, unterscheidet sich dies doch erheblich von den Ergebnissen der o. a. Befragung (Kapitel 4.3, Seite 66f).

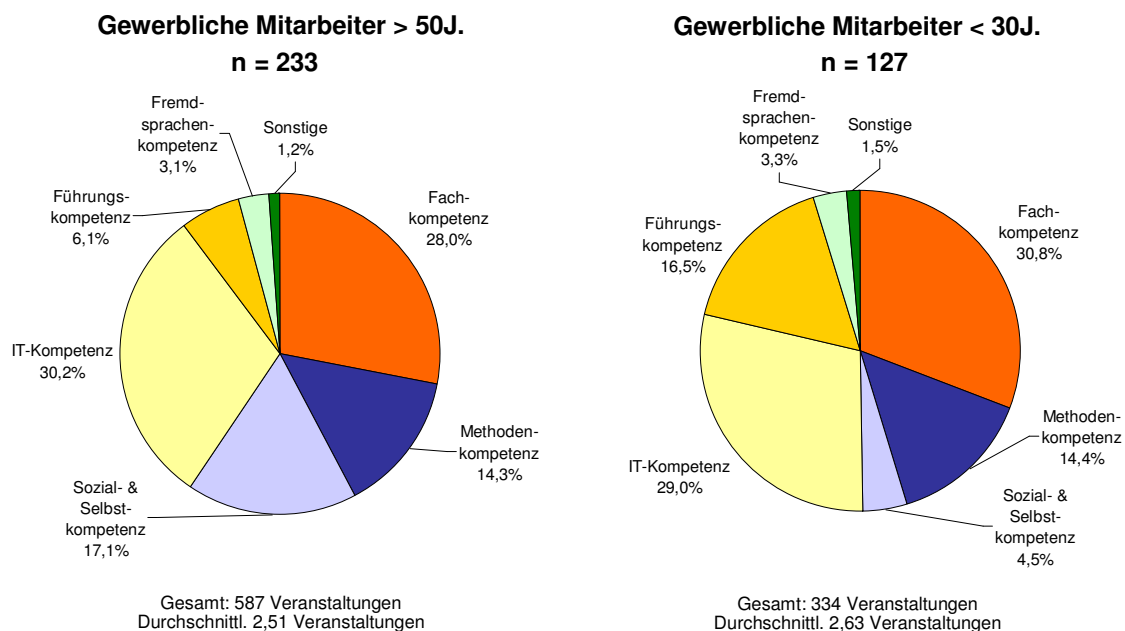


Abbildung 43: Durchgeführte Maßnahmen gewerblicher Mitarbeiter

Vergleicht man dies mit der Teilstichprobe der administrativen Mitarbeiter (Abbildung 44), so haben auch hier die jungen gewerblichen Mitarbeiter einen hohen Anteil in dieser Facette absolviert. Die administrativen Mitarbeiter besuchten ebenfalls überwiegend Maßnahmen zur

Fachkompetenz, die Gruppe der jüngeren Mitarbeiter allerdings mit 32,8% am häufigsten Maßnahmen zum Ausbau der Fremdsprachenkompetenz. Innerhalb der Gruppe der älteren administrativen Beschäftigten kann eine relativ homogene Verteilung auf die unterschiedlichen Kompetenzfacetten festgestellt werden, innerhalb der jüngeren Gruppe dominiert neben den bereits genannten Facetten die Methoden- und IT-Kompetenzfacette. Auch hier besuchten ältere Mitarbeiter deutlich mehr Maßnahmen aus dem Gebiet der Sozial- und Selbstkompetenz (12% zu 5,6%).

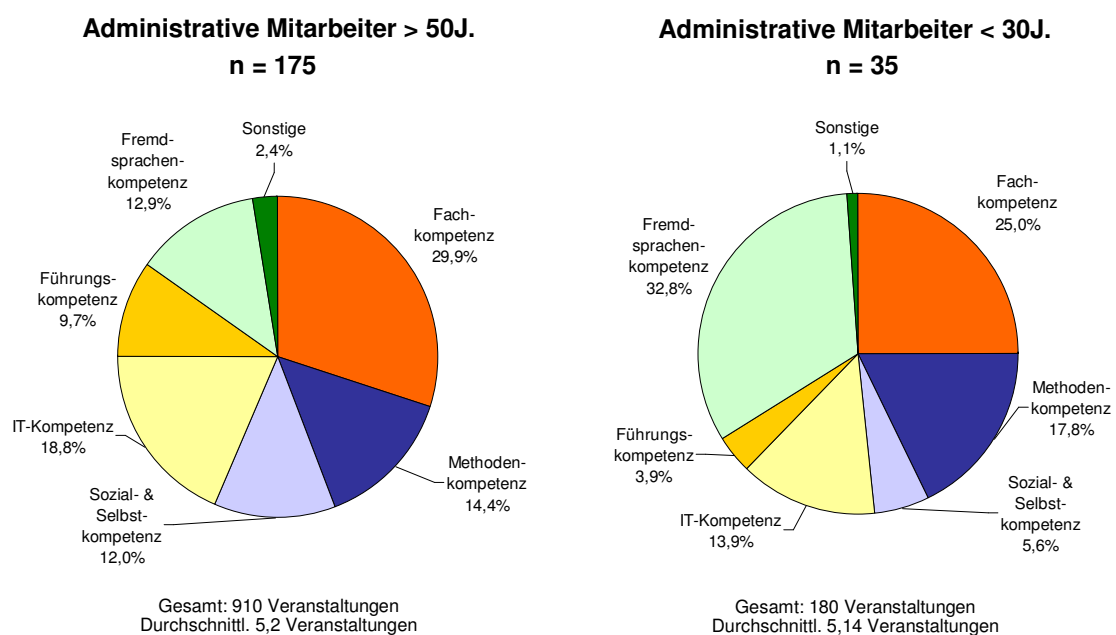


Abbildung 44: Durchgeführte Maßnahmen administrativer Mitarbeiter

Nimmt man nun die geplanten Maßnahmen in den Blick, so ergibt sich folgendes Bild: Ältere gewerbliche Mitarbeiter planen mit 38,3% hauptsächlich Maßnahmen aus dem Bereich Fachkompetenz, bei der Gruppe der jüngeren Mitarbeiter ist dies mit 51,5% noch stärker ausgeprägt (Abbildung 45). Auch hier zeigt sich, dass die jüngeren gewerblichen Mitarbeiter einen hohen Anteil an Maßnahmen aus dem Bereich Führungskompetenz besuchen werden, erst an dritter Stelle sind Maßnahmen zum Ausbau der IT-Kompetenz vereinbart. Die Gruppe der älteren Mitarbeiter hat an zweiter Stelle Maßnahmen zum Ausbau der IT-Kompetenz vereinbart. Interessant ist die mit 6,9% relativ große

Ausprägung in der Kategorie Sonstiges bei den geplanten Maßnahmen der gewerblichen Mitarbeiter. Dies ist wie folgt zu erklären: Die 6,9% setzen sich zu 100% aus der Angabe „1. Hilfe-Kurs“ zusammen. Offensichtlich werden in diesem Unternehmen vorwiegend ältere, erfahrene Mitarbeiter für diese Weiterbildungsmaßnahme vorgeschlagen und sind bereit die (besondere) Funktion des betrieblichen Ersthelfers zu übernehmen.

Wie die Abbildung 46 weiter zeigt, planen die administrativen Mitarbeiter vorwiegend Maßnahmen zur Fach- und IT-Kompetenz. Auch hier wird deutlich, dass einerseits die Gruppe der älteren Mitarbeiter häufiger Maßnahmen zur Sozial- und Selbstkompetenz anstrebt und die Gruppe der jüngeren Mitarbeiter mehr Maßnahmen mit Führungsinhalten belegen möchte.

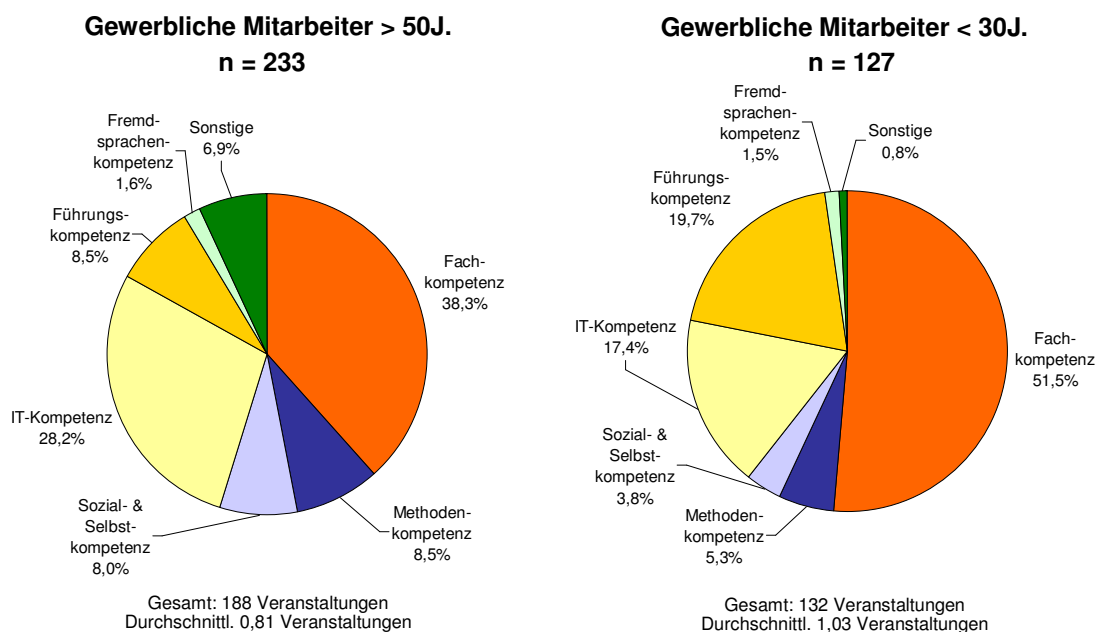


Abbildung 45: Geplante Maßnahmen gewerblicher Mitarbeiter

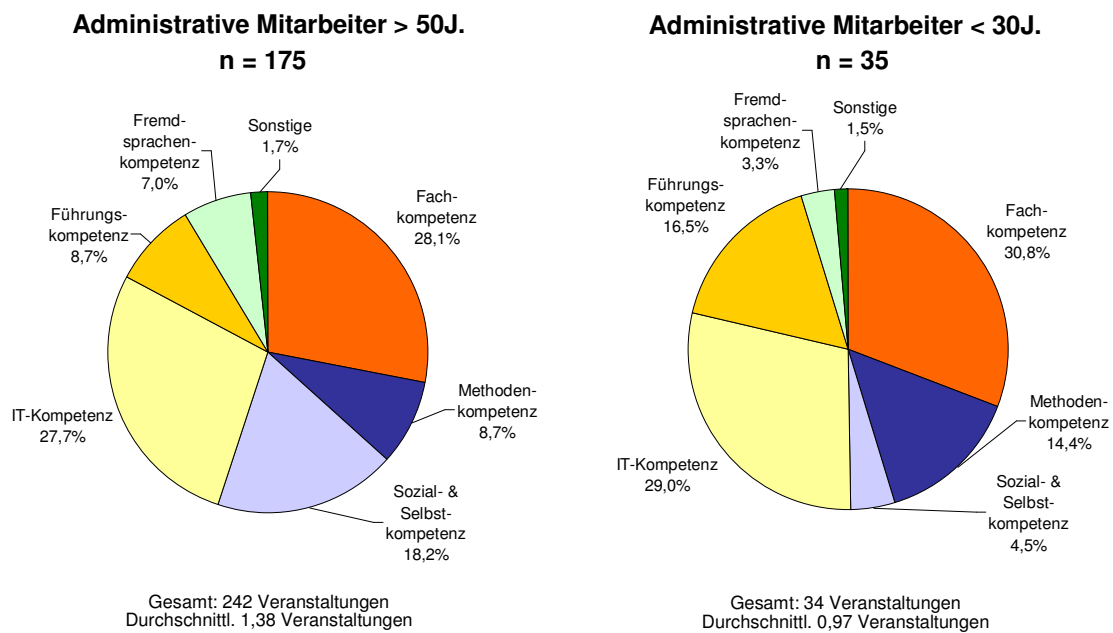


Abbildung 46: Geplante Maßnahmen administrativer Mitarbeiter

Abschließend soll diese Darstellung in Form einer Tabelle bezogen auf die durchschnittliche Anzahl der besuchten und geplanten Maßnahmen dargestellt werden (Tabelle 17). Hierbei wird ersichtlich, dass die Gruppe der älteren Mitarbeiter tatsächlich nicht als weniger weiterbildungsaktiv als die Gruppe der jüngeren Mitarbeiter bezeichnet werden kann. Ebenfalls keinen deutlichen Unterschied kann innerhalb der vereinbarten Maßnahmen gesehen werden. Die Tabelle 18 stellt die Angaben und Auswertungen in einer Rangfolge übersichtlich dar. Aus dieser Tabelle wird ebenfalls ersichtlich, dass mehr Maßnahmen (in den letzten vier Jahren) besucht wurden, als (für die nächsten drei Jahre) geplant werden. Dies deutet aber insbesondere darauf hin, dass die „spontane Nutzung“ von passenden Weiterbildungsangeboten hinzukommt.

Tabelle 17: Gesamtstichprobe nach Alterskategorien und Status

Altersgruppe	Art	Übersicht	Status	n	Anzahl pro MA
< 30 J. n = 162	Durchgeführt	514 Maßnahmen Durchschnitt 3,17	Admin.	n = 35	5,14
			Gewerbl.	n = 127	2,63
	Geplant	166 Maßnahmen Durchschnitt 1,02	Admin.	n = 35	0,97
			Gewerbl.	n = 127	1,03
> 50 J. n = 408	Durchgeführt	1497 Maßnahmen Durchschnitt 3,66	Admin.	n = 175	5,20
			Gewerbl.	n = 233	2,51
	Geplant	430 Maßnahmen Durchschnitt 1,05	Admin.	n = 175	1,38
			Gewerbl.	n = 233	0,81

Tabelle 18: Gesamtstichprobe nach Alterskategorien und Status

Altersgruppe, Status und n	Anzahl pro Mitarbeiter (MA)
Ältere Mitarbeiter, Adm., n = 175	5,20 durchgeführte Maßnahmen
Jüngere Mitarbeiter, Adm., n = 35	5,14 durchgeführte Maßnahmen
Jüngere Mitarbeiter, Gew., n = 127	2,63 durchgeführte Maßnahmen
Ältere Mitarbeiter, Gew., n = 233	2,51 durchgeführte Maßnahmen
Ältere Mitarbeiter, Adm., n = 175	1,38 geplante Maßnahmen
Jüngere Mitarbeiter, Gew., n = 127	1,03 geplante Maßnahmen
Jüngere Mitarbeiter, Adm., n = 35	0,97 geplante Maßnahmen
Ältere Mitarbeiter, Gew., n = 233	0,81 geplante Maßnahmen

6. Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

Unter der Voraussetzung von gleich bleibend niedrigen Geburtenraten und einer begrenzten Zuwanderung wird sich die Altersstruktur in den nächsten Jahrzehnten in Deutschland weiter zugunsten älterer Menschen verändern. Es werden deshalb immer mehr ältere und zunehmend weniger jüngere Menschen für die Erwerbsarbeit zur Verfügung stehen. Eine ähnliche Entwicklung geht zwar in nahezu allen westeuropäischen Staaten vonstatten, in Deutschland sind diese Veränderungen aber besonders gravierend, weil im Vergleich zu anderen Ländern die Beschäftigungsquote Älterer (ab 55) besonders gering ist (vgl. Birg, 2001).

Angesichts dieser Zukunftsperspektiven wird der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und subjektiven Einstellungen von Verantwortlichen in Betrieben besonders deutlich: Auf der einen Seite ist unübersehbar, dass das Sozial-, insbesondere das Rentensystem die Grenzen seiner Finanzierbarkeit überschreitet, wenn es nicht gelingt, den Trend zum immer späteren Eintritt in das Berufsleben und zur immer früheren Ruhestandsregelung umzukehren. Die Gesellschaft wird sich kürzere Lebensarbeitszeiten bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des sozialen „Status Quo“ nicht leisten können. Andererseits werden heute viele Arbeitnehmer bereits in einem Lebensalter am Arbeitsmarkt als „alt“ diskriminiert, in dem ein Großteil von ihnen noch 20 bis 25 Jahre berufstätig sein könnte.

Geht man davon aus, dass es in den nächsten Jahren nicht möglich sein wird, ausreichend neue Arbeitsplätze zu schaffen, so steht eine Neuverteilung der vorhandenen Arbeit an: Eine höhere Beschäftigung von Älteren bedeutet bei gleich bleibenden bzw. steigenden Arbeitslosenzahlen nur eine Verschiebung der Arbeitsmarktp Probleme hin zu den Jüngeren. Deshalb muss es letztlich z. B. zu einer Veränderung der Arbeitszeitstrukturen kommen, was sowohl eine Verkürzung als auch Flexibilisierung der Arbeitszeit für viele (gerade ältere) Arbeitnehmer bedeuten wird. Insgesamt sollte eine flexiblere Lebensplanung angestrebt werden, die insbesondere eine „auf die Bedürfnisse der verschiedenen Lebensphasen ausgerichteten Verteilung der Arbeitszeit im gesamten

Lebenslauf“ (Kohli und Wolf 1995, S. 28; ähnlich Naegele 1993, S. 149) ermöglicht. Davon könnten ältere - etwa durch einen gleitenden Übergang in den Ruhestand - und jüngere Menschen - etwa durch eine familienorientiertere Arbeitszeitgestaltung - gleichermaßen profitieren.

Das Ziel eine Arbeit zu dieser Thematik zu verfassen, ergab sich, bei der Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur. Hieraus konnten auch die fünf Forschungsfragen abgeleitet werden. Einerseits hat sich die Forschung bis heute stark auf sogenannte Metaanalysen konzentriert und hier verwendbare Daten und Auswertungen vorgestellt, andererseits wurden in diesem Zusammenhang konkrete Befragungen bei betroffenen Mitarbeitern vernachlässigt.

Die daraus abgeleiteten Teilziele der vorgestellten Arbeit bestehen darin, den tatsächlichen Bedarf bezogen auf verschiedene Aspekte der betrieblichen Personalentwicklung an einem konkreten Beispiel zu erfassen und zu beschreiben. Dabei sollten zum einen generelle Merkmale der inhaltlichen Ausgestaltung betrieblicher Personalentwicklung deutlich werden. Zum anderen sollten die Verlaufseigenschaften ermittelt werden, die eine erfolgreiche und anschauliche Darstellung der altersbezogenen Unterschiede deutlich machen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden als erstes auf theoretischer Ebene Annahmen über verschiedene Aspekte der Personalentwicklung und den daraus resultierenden Bedarf aufgestellt. Zweitens wurde eine Stichprobe ausgewählt, die den allgemein üblichen betrieblichen Realitäten entspricht. In einem dritten Schritt wurde auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen gemeinsam mit einem Projektteam ein Konzept sowie entsprechende Instrumente konzipiert und entwickelt, so dass die erforderlichen Daten und Kennzahlen erhoben werden konnten. Dieses Verfahren wurde nicht originär für die hier vorliegende Fragestellung entwickelt, vielmehr ging es um einen ganzheitlichen Ansatz der Kompetenzentwicklung im betrieblichen Umfeld (ausführlich hierzu Schäfer, 2006). Die erhobenen Daten und Kennzahlen wurden dann altersdifferenziert ausgewertet und unter verschiedenen Merkmalen dargestellt. Um einen besonders aktuellen Bezug herstellen zu können und um die Daten in einen überbetrieblichen Zusammenhang

stellen zu können, wurde in Kapitel 5.2 eine entsprechende Auswertung vorgenommen und dargestellt.

Stellt man diese Ergebnisse in Zusammenhang mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Quellen, können hieraus Handlungsstrategien abgeleitet werden. Folgende präventive Maßnahmen können nach einer Zusammenstellung von Peters (2005) dem Rückgang der Leistungsfähigkeit im Alter beispielhaft vorbeugen. Die Tabelle 19 zeigt, dass die Leistungsfähigkeit im Alter überwiegend durch kontinuierliches Training und Arbeitsgestaltung verbessert wird. Eine Aufgabe der betrieblichen Kompetenzentwicklung ist demnach z. B. die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen und kontinuierlicher Lern- und Trainingsprozesse über die gesamte Erwerbsbiografie, in denen Kompetenzen entwickelt werden können. Dadurch wird eine permanente Kompetenzentwicklung ermöglicht und gleichzeitig dem Abbau der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit im Alter entgegengewirkt (Peters 2005).

Tabelle 19: Präventive Maßnahmen zum Vorbeugen eines altersbezogenen Leistungsabfalls (Peters 2005)

Altersrisiken	Präventive Maßnahmen
Abnahme der fluiden Intelligenz	Intelligenzfördernde Trainings, anregende Gestaltung der Umwelt (Kruse 1990, S. 239)
Abnahme der prämotorischen Reaktionszeit	Training (Kruse 2000, S. 78), anregende Umweltgestaltung (Lehr 1983, S. 373)
Abnahme der Leistungsfähigkeit des Langzeitgedächtnisses und des Tempofaktors	Training und Umweltgestaltung (Lehr 2000, S. 95; Nilsson 1999, S. 106), Lern- und Erinnerungshilfen (Lehr 2000, S. 98)
Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit	Training (Gerok und Brandtstädter 1994, S. 366), Arbeitsgestaltung (Kruse 2000, S. 77), Ausführung neuer Tätigkeiten (Morschhäuser 1999b, S. 20), Belastungsausgleich über Job-Rotation (Mogk 2000, S. 359)

Für den hier näher untersuchten Bereich der betrieblichen Kompetenzentwicklung bedeutet dies, die altersdifferenzierten Unterschiede zu kennen, um auf diese angemessen reagieren zu können. Wie die Auswertungen zeigen, haben jüngere Mitarbeiter z. B. generell weniger Bedarf an IT-Schulungen als ältere Mitarbeiter.

Es hat sich insgesamt gezeigt, dass auf dem Gebiet der altersdifferenzierten Betrachtung von empirisch ermittelten Kennzahlen zur Personalentwicklung, das aktuelle Alter der Befragten nur eine untergeordnete Funktion einnimmt. Nicht das Alter, sondern die ausgeführte Tätigkeit sowie der Bildungshintergrund sind die entscheidenden Variablen.

Betriebliche Vertreter gehen davon aus, dass man sich zukünftig wieder verstärkt mit der Zielgruppe der Personen mit schlechtem oder gar ohne Schulabschluss auseinander setzen muss. „Wieder“, kann man sagen, da aus der Tabelle 20 hervorgeht, dass vor einigen Jahrzehnten mehr Personen im Unternehmen mitgearbeitet haben, die über keinen oder über einen Hauptschulabschluss verfügen als dies in den letzten Jahren der Fall war.

Tabelle 20: Angabe auf die Frage nach dem Schulabschluss

Alter in Jahren	Ohne Schulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur od. Fachabitur	Gesamt
>= 50	6	140	75	38	259
<= 30	0	35	129	112	276
Gesamt	6	175	204	150	535

Hierbei kann innerhalb der letzten Jahre eine deutliche Entwicklung hin zu besseren Schulabschlüssen innerhalb der Gruppe der jüngeren Mitarbeiter verzeichnet werden. In den 1960er Jahren sprach man von der sogenannten „Bildungsreserve“. Damit war gemeint, dass es Personen gibt, die aufgrund äußerer Umstände keine bessere Berufs- oder Schulausbildung absolvieren konnten, da zum Beispiel die Ernährung der Familie durch das Verdienen von Geld im Vordergrund stehen musste - obwohl das Potenzial für eine weiterführende Ausbildung vorhanden war.

Heutzutage steht man allerdings eher vor dem Problem, dass die Personen, die das Bildungssystem ohne entsprechend guten Abschluss verlassen, oft nicht das Potenzial „für mehr“ haben bzw. nicht das notwendige Interesse (vgl. Kapitel 2.1) daran haben, ihr Potenzial zu entfalten. Die Unternehmen werden aufgefordert sein, hier entsprechende Strategien zu entwickeln, damit auch diese Personengruppe adäquat mitarbeiten kann und entsprechend motiviert (interessiert) ist.

Um den offenen Fragen umfassend nachzugehen, wurden in dieser Arbeit zuerst die relevanten Aspekte des Lernens theoretisch vertieft und ausgehend von einigen Schwächen der aktuellen empirischen Bildungsforschung in ihrer Konzeptualisierung dargestellt. Danach wurden die hier interessierenden, theoretisch-konzeptionell postulierten Forschungsfragen empirisch abgeleitet und untersucht.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand somit darin, diesbezüglich empirische Daten zur Verfügung zu stellen. Die theoretischen Analysen führten u. a. zu der Unterscheidung zwischen den vier gewählten Alterskategorien und den hier zugrunde liegenden Kompetenzfacetten, die aus *dieser* betrieblichen Perspektive relevant sind. Das Ziel konnte erreicht werden, weil auf dieser Basis die entsprechenden Kennzahlen und Angaben erhoben, ausgewertet und übersichtlich dargestellt wurden.

Für die erforderliche Umsetzung einer altersdifferenzierten Kompetenzentwicklung ist eine hohe Sensibilisierung auf diesem Gebiet notwendig. Betriebe und ältere Mitarbeiter sollten bezogen auf die Weiterbildung und Personalentwicklung einfach handeln: Es gibt objektiv betrachtet keinen Anlass auf spezielle Programme oder Angebote für die Gruppe der älteren Mitarbeiter zu warten bzw. diese einzufordern.

Einfach handeln – dann kann die Generation der älteren Mitarbeiter sowohl in der Arbeitswelt von heute als auch in der von morgen hervorragend mitwirken. Die dazu erforderliche Sensibilisierung ist auf vielen Ebenen erforderlich: auf Mitarbeiterebene (Maßnahmen einfordern), auf Vorgesetztenebene (Maßnahmen unterstützen) sowie der Ebene des Managements (Leitlinien konzipieren und Budgets gewähren).

Leitlinien, die die öffentlichen Organisationen setzen können sind beispielsweise die Einführung von Studiengängen, die sich speziell dem Thema Demografie widmen (www.dhbw-vs.de, 23.02.10). Unternehmen können sich (orientiert an einer Waage), wie folgt mit dieser Thematik auseinander setzen: Grundlage einer demografiegerechten Unternehmenskultur sollten moderne Unternehmensgrundsätze sein, die beiden Waagschalen sollten getragen werden durch eine gute Führungskultur und somit lassen sich die Herausforderungen (technischer Fortschritt, demografische Veränderung, gesellschaftlicher Wandel, Globalisierung etc.) mit den Werkzeugen (Aus- und Weiterbildung, Personalentwicklung, Vergütungssysteme, Gesundheitsmanagement etc.) ins Gleichgewicht bringen.

Literatur

Ahlheit, P. (1994). *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/M.: Campus.

Arnold, R. & Gieseke, W. (Hrsg.) (1999). *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.

Arnold, R. (2001). Personalentwicklung. In: Arnold, Rolf & Nolda, Sigrid & Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 252-253.

Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. (1999). *Berufs- und Arbeitspädagogik*. Berlin: Cornelsen.

BDA, Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (2002). *Ältere Mitarbeiter im Betrieb – ein Leitfaden für Unternehmer*. Berlin: Eigenverlag.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beck, U. (1999). *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.

Belz, H. & Siegrist, M. (1997). *Kursbuch Schlüsselqualifikationen*. Freiburg: Lambertus.

Bergmann, B. (1999). *Training für den Arbeitsprozess*. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Bergmann, B. (2005). Alterstrends für Indikatoren der Handlungskompetenz. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) e. V. (Hrsg.) (2005). *Personalmanagement und Arbeitsgestaltung*. Dortmund: GfA Press.

Bergmann, B. et al. (2000). *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. edition-QUEM. Band 11. Münster: Waxmann.

Birg, H. (2001). *Die demographische Zeitenwende*. Der Bevölkerungsrückgang in Deutschland und Europa. München: C.H. Beck.

Björnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Bortz, J. & Döring, N. (2001). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bosch, G. (Hrsg.) (1998). *Zukunft der Erwerbsarbeit. Strategien für Arbeit und Umwelt*. Frankfurt/M.: Campus.

Braedel-Kühner, C. & Knauth, P. (2005). Individualisierte, altersgerechte Führung. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) e. V. (Hrsg.) (2005). *Personalmanagement und Arbeitsgestaltung*. Dortmund: GfA Press.

Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.

Chomsky, N. A. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.) (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Clement, U. & Lacher, M. (Hrsg.) (2006). *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*. Stuttgart: Steiner.

Copei, F. (1930). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Dehnbostel P. & Uhe E. (1998). Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: *berufsbildung*. Heft 57, S. 3-7.

Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation*. Münster: Waxmann. S. 53-93.

Dehnbostel, P. et al. (1999). *Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß: Kieser.

Dehnbostel, P. et al. (2002). Arbeitnehmerorientierte Weiterbildung braucht lernförderliche Arbeit und Partizipation. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*. Heft 3/4. S. 24-28

Deutscher Bildungsrat (1970). Empfehlungen der Kommission / Bildungskommission. Klett: Stuttgart.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside.

DGFP, Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.) (2004). *Personalentwicklung für ältere Mitarbeiter*. Grundlagen, Handlungshilfen, Praxisbeispiele. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Drescher, K.-J. & Miller, M. (1995). Kompetenzen schwirren durch die Lüfte, vom Winde verweht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 91. Band, Heft 2

Druyen, T. (2003). *Der Olymp des Lebens. Das neue Bild des Alterns*. München: Wolters Kluwer.

Elsholz, U. (2002). Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.) (2002). *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Sigma.

Erpenbeck, J. (1996). Kompetenz und kein Ende? In: *QUEM-Bulletin*, 1-1996, S. 9-13. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.) (1996). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.

Evans, D. R. (1980). *La planification de l' éducation non formelle*. Paris : Unesco.

Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.

Frei, F. & Baitsch, C. (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Huber.

Frei, F.; Duell, W & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung*. Bern: Huber.

French, W. L. & Bell, C. H. (1982). *Organisationsentwicklung*. Bern: Haupt.

Friebertshäuser, B. (2010). *Handbuch der Qualitativen Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.

Frieling, E.. (2005). Wer arbeitet, der lernt. In: *Personalführung*. Ausgabe 01/2005. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Personalführung mbH (DGFP).

Frieling, E.; Bernard, H.; Schäfer, E. & Fölsch, T. (2005) Lebensbegleitendes Lernen im Unternehmen. Strukturierte Kompetenzentwicklung und lernförderliche Arbeitsplätze als Grundlagen einer innovativen Unternehmens- und Personalpolitik. In: *Personalführung*, Düsseldorf, o. Jg. (2005) H. 1, S. 39-46.

Frieling, E.; Schäfer, E. & Fölsch, T. (2007) *Konzepte zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

Geissler, E. E. (Hrsg.) (1990). *Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung*. Bonn: Bouvier.

Gerok, W. & Brandtstädter, J. (1994). Normales, krankhaftes und optimales Altern. Variations- und Modifikationsspielräume. In: Baltes, Paul B. & Mittelstraß, Jürgen & Staudinger, Ursula M. (Hrsg.): *Alter und Altern*. Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie. Sonderausgabe des 1992 erschienenen 5. Forschungsberichts der Akad. der Wiss. zu Berlin. Berlin: de Gruyter. S. 356-385.

Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) e. V. (Hrsg.) (2005). *Personalmanagement und Arbeitsgestaltung*. Dortmund: GfA Press.

Grube, A. (2009). *Alterseffekte auf die Bedeutung berufsbedingter Motive und Zielorientierung*. Vortrag am 1. Oktober 2009 in Bonn. DFG-Projekt "Altersbedingte Unterschiede in Arbeitsmotivation, Arbeitszufriedenheit und emotionalem Erleben während der Arbeit" (HE 2745/11-2) als Teilprojekt des SPP 1184 "Altersdifferenzierte Arbeitssysteme"

Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.

Hess, D. (2005) Überalterung gefährdet Wachstumsziele. In: Handelsblatt, Nr. 44 vom 03.03.2005. S. 10.

Hof, B. (2001). *Szenarien zur Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials in Deutschland*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Berlin, 51 (2001) H. B 8, S. 20-30.

Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Bielefeld, 25 (2002) H. 49, S. 80-89.

Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Hurrelmann, K. (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.

Iller, C. (2005). Analysemodell zu individuellen Voraussetzungen für Altersgerechte Personalentwicklung. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) e. V. (Hrsg.) (2005). *Personalmanagement und Arbeitsgestaltung*. Dortmund: GfA Press.

Ilmarinen, J. (2000). Die Arbeitsfähigkeit kann mit dem Alter steigen. In: Rothkirch von, Christoph (Hrsg.): *Altern und Arbeit. Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: Ed. Sigma. S. 88-96.

Irle, M. & Allehoff, W. H. (1983). *Berufs-Interessen-Test II*. Göttingen: Hogrefe.

Kauffeld, S. (2007). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (2000). Diagnose der beruflichen Handlungskompetenz bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in Gruppen. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Stuttgart, 54 (2000) H. 3-4, S. 211-219.

Kern, H. & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung?* Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: Beck.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF).

Kohli, M. & Wolf, J. (1995). Altersgrenzen zwischen Option und Zwang; in: gdi-impuls 4, 20-28.

Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), S. 311-328.

Krapp, A. (2001). Interesse. In: Rost, D. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Krüger, H.-H. & Lersch, R. (1993). *Lernen und Erfahrung*. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske + Budrich.

Kruse, A. (1990). Potentiale im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Darmstadt, 23 (1990) H. 5, S. 235-245.

Kruse, A. (2000). Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter. Eine ressourcenorientierte Perspektive. In: Rothkirch von, Christoph (Hrsg.): *Altern und Arbeit. Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: Ed. Sigma. S. 72-87.

Kuwan, H.; Thebis, F.; Gnahs, D.; Sandau, E. & Seidel, S. (2003): *Berichtssystem Weiterbildung VIII*. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF.

Lehr, U. (1983). Der ältere Mitarbeiter im Betrieb. In: Stoll, Francois (Hrsg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts. Arbeit und Beruf. Band 2. Weinheim: Beltz. S. 361-380.

Lehr, U. (2000). *Psychologie des Alterns*. 9. Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.

Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 60. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Luhmann, N. & Lenzen, D. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mandl, H. & Krause, U.-M. (2002). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Innsbruck: Studienverlag. S. 239-266.

Mauerer, N. & Wickel-Kirsch, S. (2004). Employability älterer Mitarbeiter vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung am Praxisbeispiel einer Bank. In: Speck, P. (2004). *Employability - Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung*. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen. Frankfurt: Gabler.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Lange, U.; Harney, K.; Rahn, S. & Stachowski, H. (Hrsg.) (2001). *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung*. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Mogk, M. (2000). Alt und jung im Betrieb. Altersmischung als neue Zielvorstellung für Großbetriebe. In: Rothkirch von, Christoph (Hrsg.): *Altern und Arbeit. Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: Ed. Sigma. S. 350-360.

Morschhäuser, M. (1999). Grundzüge einer altersgerechten Arbeitsgestaltung. In: Gussone, Max & Huber, Achim & Morschhäuser, Martina & Petrenz, Johannes (Hrsg.): *Ältere Arbeitnehmer. Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht*. Frankfurt a.M.: Bund. S. 101-185.

Morschhäuser, M. (1999b). Alternsgerechte Arbeit. Gestaltungsaufgabe für die Zukunft oder Kampf gegen Windmühlen?. In: Behrens, Johann & Morschhäuser, Martina & Viebrok, Holger & Zimmermann, Eberhard (Hrsg.): *Länger erwerbstätig – aber wie?*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 19-70.

Müller, M. (1991). Erfahrungsgestütztes Lernen – Theoretische Aspekte. *Beiträge und Berichte des Bildungswerkes der Hessischen Wirtschaft*. Heft 28. Frankfurt/M.

Naegele, G. & Tews, H.-P. (Hrsg.) (1993). *Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternde Gesellschaft - Folgen für die Politik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Naegele, G. (2004). *Zwischen Arbeit und Rente*. Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer. 2. Auflage. Augsburg: Maro.

Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung*. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied: Luchterhand.

Opaschowski, H. W. (2004): *Deutschland 2020*. Wie wir morgen leben. Prognosen der Wissenschaft. Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Pätzold, G. (1999). Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef & Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 57-58.

Personalwirtschaft (2004). Neuwied, o. Jg. H. 11. Titelblatt.

Peters, B. (2005). *Die Bedeutung der Kompetenzentwicklung im Rahmen des demografischen Wandels*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Kassel: Institut für Arbeitswissenschaft.

Racky, S. & Jöns, I. (2005). Identifikation der Lebensphasen von Mitarbeitern über die gesamte Erwerbsspanne. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) e. V. (Hrsg.) (2005). *Personalmanagement und Arbeitsgestaltung*. Dortmund: GfA Press.

Röben, P. (2009). *Erfassung der Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Agentur Q.

Rost, D. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

Sailer, M. (2002). *Pädagogische Grundlagen betrieblichen Lernens*. Mering: Hampp.

Sattelberger, T. (1989). *Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.

Schäfer, E. (2006). *Betriebliche Kompetenzentwicklung. Einführung und Evaluation systematischer Kompetenzentwicklungskonzepte*. Kassel: university-press.

Schirmacher, F. (2004). *Das Methusalem-Komplott*. München: Heyne.

Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.), „*Stolperstein*“ Sozialkompetenz. *Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu befördern und zu beurteilen?* Bielefeld: Bertelsmann.

Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus.

Siebeck, F. (1994). Arbeitserfahrungen und Erfahrungslernen – Was ist das? In: Drechsel, K.; Storz, P. & Wiesner, G. (Hrsg.) (1994). *Gestaltungsperspektiven der Chemiearbeit in Produktion und Labor*. Hamburg: Moschner.

Straka, G. A. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: *Kompetenzentwicklung 2000*. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster: Waxmann.

Volpert, W. (1985). Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In: Pässe-Tietjen, H. & Stiehl, H. (Hrsg.) (1985). *Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders*. Wetzlar: Jungarbeiterinitiative an der Werner-von-Siemens-Schule.

von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung. In: Flick, Uwe; (...) (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Wallace, P. (1999): *Altersbeben*. Wie wir die demografische Erschütterung in Wirtschaft und Gesellschaft meistern werden. Frankfurt a.M.: Campus.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Studienausgabe. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Weinert, F. E. (2001). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Rost, D. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Weiß, R. (2000). Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie?. In: A. Curvy de; F. Haeberlin; W. Michl & H. Breß (Hrsg.) (2000). *Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.

White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In: Psychological Review 66, S. 297 – 333.

Wittwer, W. (2001). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bielefeld, 24 (2001) H. 48, S. 109-127.

Wollersheim, H.-M. (1990). Kompetenz. Zur Verwendung des Begriffs in Pädagogik und Psychologie. In: E. E. Geissler (Hrsg.) (1990). *Bildung für das Alter – Bildung im Alter*. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier.

Anhang

Anhang 1: Befragungsinstrument / Kompetenz-Leitfaden

1. Allgemeine Angaben

Name:	Vorname:
Pers. Nr.:	weiblich ☐ männlich ☐
Geburtsdatum:	Eintrittsdatum:
Vollzeit ☐ Teilzeit ☐	befristeter Vertrag ☐
Gewerblich ☐ Administrativ ☐	Schichtmodell:
Abteilung (Bereichsbezeichnung/Kostenstelle):	
Aktuelle Berufs-/Tätigkeitsbezeichnung:	
Produktlinie/Arbeitsplatz/Gruppe:	

2. Berufsbiografie

2.1 Welche schulische Ausbildung haben Sie?

ohne Schulabschluss	☐
Hauptschul-/Volksschulabschluss (bis Klasse 9), Polytechnische Oberschule (bis Klasse 8)	☐
Realschulabschluss/mittlere Reife (bis Klasse 10), Polytechnische Oberschule (bis Klasse 10)	☐
Abitur/Fachabitur/erweiterte Oberschule	☐

2.2 Berufsausbildung (Mehrfachnennungen sind möglich)

		im Unternehmen
Keine Berufsausbildung	☐	
Ausbildung als: Abschlussjahr:	☐	☐
Umschulung zum/zur:	☐	☐
Techniker/Meister/Fachwirt (Fachrichtung):	☐	☐
Fach-/Fachhochschule (Fachrichtung):	☐	☐
Hochschule/Universität (Fachrichtung):	☐	☐
Akademische Weiterbildung (MBA, Promotion, Habilitation):	☐	☐
Sonstiges:	☐	☐

3. Berufserfahrung vor dem Eintritt in das Unternehmen

- 3.1 Haben Sie in anderen Unternehmen als gearbeitet? ja ☐ nein ☐
(falls nein, bitte weiter mit Abschnitt 4)

Zeitraum (von - bis)	Branche	Berufsbezeichnung/Position

- 3.2 Waren Sie in Gruppen- oder Teamarbeit eingebunden? ja ☐ nein ☐
Waren Sie Gruppen- oder Teamsprecher? ja ☐ nein ☐

- 3.3 Haben Sie in Projektgruppen mitgearbeitet ? ja ☐ nein ☐
Waren Sie Projektleiter? ja ☐ nein ☐

In welchen Themenbereichen haben Sie Projekterfahrung?
(wenn möglich, bitte Zusatzangaben – z. B.: SAP-Projekt, Gruppenarbeitsprojekt, etc.)

- ☐ Kaufmännische Projekte
☐ Qualitätsmanagement
☐ Technische Projekte
☐ Personalentwicklung
☐ Organisationsentwicklung
☐ EDV/IT Projekte.....
☐ Sonstige Projekte, und zwar:.....

- 3.4 Haben Sie im Ausland gearbeitet? ja ☐ nein ☐

Zeitraum (von – bis)	Land	Sprachkenntnisse	Position

- 3.5 Haben Sie in anderen Unternehmen an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen? ja ☐ nein ☐

Zeitraum/Dauer	Inhalte

- 3.6 Haben Sie Weiterbildungsmaßnahmen kennen gelernt, die auch hier im Unternehmen angeboten werden sollten? ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche?.....
.....

4. Beruflicher Werdegang im Unternehmen

4.1 Bisherige Tätigkeiten im Unternehmen

Zeitraum (von - bis)	Bereich/Abteilung	Position/Kurzbeschreibung der Haupttätigkeiten

4.2 Bitte nennen Sie die sechs wichtigsten Kenntnisse und Fertigkeiten für Ihre Tätigkeit

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 4.3 Waren/Sind Sie in Gruppen- oder Teamarbeit eingebunden? ja ☐ nein ☐
 Waren/Sind Sie Gruppen- oder Teamsprecher? ja ☐ nein ☐

- 4.4 Haben Sie in Projektgruppen mitgearbeitet? ja ☐ nein ☐
 Waren/Sind Sie Projektleiter? ja ☐ nein ☐

In welchen Themenbereichen haben Sie Projekterfahrung?
 (wenn möglich, bitte Zusatzangaben – z. B.: SAP-Projekt, Gruppenarbeitsprojekt, etc.)

- ☐ Kaufmännische Projekte
- ☐ Qualitätsmanagement
- ☐ Technische Projekte.....
- ☐ Personalentwicklung
- ☐ Organisationsentwicklung
- ☐ EDV/IT Projekte
- ☐ Sonstige Projekte, und zwar:.....

- 4.5 Haben Sie für unser Unternehmen im Ausland gearbeitet? ja ☐ nein ☐

Zeitraum (von – bis)	Land	Sprachkenntnisse	Position

- 4.6 Haben Sie weitere Fremdsprachenkenntnisse? ja ☐ nein ☐
 Wenn ja, welche?

5. Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Unternehmen

5.1 Wie haben Sie die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sie zur täglichen Arbeit benötigen, vorwiegend gelernt?

		Bitte eine Rangfolge bilden 1-n
Durch die Berufsausbildung	☐	
Durch selbstorganisiertes/eigenständiges Lernen	☐	
Durch Kollegen (Einweisung, Anlernen, Einarbeiten, etc.)	☐	
Durch Vorgesetzte (Einweisung, Anlernen, Einarbeiten, etc.)	☐	
Durch Erfahrungen, die im Rahmen der täglichen Arbeit gesammelt wurden	☐	
Durch Weiterbildungsmaßnahmen der Abteilung für Personalentwicklung (PE)	☐	
Durch abteilungs- oder sparteninterne Weiterbildungsmaßnahmen	☐	
Durch private Weiterbildungsmaßnahmen (Meisterschule, Fernkurse etc.)	☐	
Durch Computer Based Training (CBT) / Web Based Training (WBT), E-Learning	☐	
Sonstiges:	☐	

5.2 Haben Sie an Weiterbildungs- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen (z. B. Schulungen, Seminare, Kurse) teilgenommen? ja ☐ nein ☐

Thema	Inhalt	Dauer (Stunden)
1. Arbeitssicherheit / Umweltschutz:		ca.
2. Technische Prozesse und Verfahren:		ca.
3. Qualitätsmanagement / GMP (z.B. Hygiene):		ca.
4. Informationstechnologie / Software:		ca.
5. Projektmanagement:		ca.
6. Problemlösung und Entscheidungsfindung:		ca.
7. Gruppen- / Teamarbeit:		ca.
8. Kommunikation / Konflikt:		ca.
9. Methodentraining (z. B. Zeitmanagement, Moderation, Train the Trainer):		ca.
10. Persönlichkeitstraining:		ca.
11. Kaufmännisches Wissen:		ca.
12. Produkte und Therapiefelder:		ca.
13. Vertrieb:		ca.
14. Marketing:		ca.
15. Fremdsprachen:		ca.
16. Führung:		ca.
17. Interkulturelle Kompetenz:		ca.
18. Sonstiges:		

5.3 Besuchen Sie zur Zeit berufliche Weiterbildungsmaßnahmen? ja ☐ nein ☐

Welche Weiterbildungsmaßnahme	Termin und Zeitraum

5.4 Besuchen Sie zur Zeit private Weiterbildungsmaßnahmen? ja ☐ nein ☐

.....

Anhang

5.5 Folgende Weiterbildungsmaßnahmen würden mir meine tägliche Arbeit erleichtern:

.....

.....

.....

.....

5.6 Auf welche Weise erhalten Sie Informationen über Weiterbildungsmaßnahmen bzw. wie beschaffen Sie sich selbst Informationen darüber?

Informationen durch:

6. Persönliche Entwicklungsinteressen und Einschätzungen

6.1 Welche Ziele der beruflichen Weiterentwicklung haben Sie in den kommenden Jahren?

.....

.....

.....

.....

6.2 Begleiten Sie ein Ehrenamt, eine Funktion in Vereinen oder Verbänden?

.....

.....

.....

.....

6.3 Weitere Interessen:

.....

.....

.....

.....

6.4 Meine besonderen Fähigkeiten und Stärken sind: (max. 6 Angaben)

	Vorhanden max. 3 Angaben	Möchte ich gerne ausbauen max. 3 Angaben
a) Flexibilität	☐	☐
b) Handwerkliches Geschick	☐	☐
c) Kommunikationsfähigkeit	☐	☐
d) Kreativität	☐	☐
e) Organisationsgeschick	☐	☐
f) Strategisches Denken	☐	☐
g) Teamfähigkeit	☐	☐
h) Methodisches Vorgehen	☐	☐
i) Sonstige Fähigkeit:	☐	☐

7. Zusatzfragen zu Ihren persönlichen Entwicklungsinteressen und Einschätzungen

Haben sich in der Vergangenheit in Ihrem Arbeitsbereich Änderungen ergeben, die eine Weiterbildung notwendig machen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Weiterbildungsmaßnahmen sind aus Ihrer Sicht nötig, um zukünftigen Änderungen an Ihrem Arbeitsplatz zu begegnen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Werden in Ihrem Arbeitsbereich zukünftig neue Materialien und/oder neue Techniken eingesetzt, die aus Ihrer Sicht eine Weiterbildung notwendig machen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!