



Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Arbeitsbereich: Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung

Prof. Dr. S. Peters

Andrè Voß

Implementierung von Mentoringprozessen

**Eine Chance für Absolventen der dualen Berufsbildung in der
Metallindustrie Sachsen-Anhalts?**

Arbeitsbericht Nr. 58

April 2008

ISSN 1437-8493

Die Arbeitsberichte des Arbeitsbereiches Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung:

Diese Reihe repräsentiert den Bereich Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung in seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten der betrieblichen Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Arbeitsberichte bieten die Möglichkeit, Beiträge aus aktuellen Forschungsprojekten und Qualifikationsvorhaben ebenso wie Diskussions- oder Thesenpapiere zu veröffentlichen. Daneben bildet die Reihe auch ein Informations- und Diskussionsforum für unsere Kooperationspartner und deren Beiträge. Weiterhin sollen in dieser Reihe hochwertige Magisterarbeiten von Studierenden des Arbeitsbereichs erscheinen.

Herausgeber:

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik (IBBP)
Arbeitsbereich: Berufliche Weiterbildung und Personal-
entwicklung
Prof. Dr. Sibylle Peters

Anschrift:

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungs-
wissenschaften
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik (IBBP)
Zschokkestraße 32
D-39104 Magdeburg

Tel.: (0391) 67 16 623
Fax: (0391) 67 16 550
e-mail: sibylle.peters@gse-w.uni-magdeburg.de

Redaktion

Ulrike Frosch

Herstellung:

Universitätsdruckerei Magdeburg

© Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik,
Postfach 4120, D-39016 Magdeburg.
Jede Form der Weitergabe oder Vervielfältigung
bedarf der Genehmigung des Herausgebers.

Andrè Voß

**Implementierung von Mentoringprozessen
Eine Chance für Absolventen der dualen Berufsbildung in der
Metallindustrie Sachsen-Anhalts?¹**

Arbeitsbericht Nr. 58 - April 2008

¹ Überarbeitete Fassung der Magisterarbeit im Hauptfach Berufs- und Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

1. EINLEITUNG	5
1.1 AUSGANGSSITUATION	6
1.2 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER MAGISTERARBEIT	7
1.3 VORGEHENSWEISE UND AUFBAU DER MAGISTERARBEIT	9
2. LERNPROZESSE	10
2.1 INDIVIDUELLES LERNEN	14
2.2 ORGANISATIONALES LERNEN	15
2.2.1 Träger organisationaler Lernprozesse	16
2.2.2 Hindernisse des Lernprozesses	20
2.2.2.1 Theorien des Handelns	20
2.2.2.2 Verlernen	20
2.2.2.3 Defensivroutinen	21
2.2.3 Lernniveaus	22
2.2.4 Der Lernprozeß in einer Organisation	24
2.2.5 Gestaltungsfelder in einer lernenden Organisation	24
2.2.5.1 Handlungsfeld Strategie im organisationalen Lernen	25
2.2.5.2 Handlungsfeld Kultur im organisationalen Lernen	26
2.2.6 Leitbilder im organisationalen Lernen	26
2.2.7 Struktur im organisationalen Lernen	27
2.2.8 Zusammenfassung	28
3. WISSEN IN EINER ORGANISATION	29
3.1 WISSENSARTEN	29
3.2. STRUKTURIERUNG DER WISSENSBASIS	32
4. KOMPETENZEN	36
4.1 FACH- UND METHODENKOMPETENZ	37
4.2 PERSONALE KOMPETENZ	38
4.3 HANDLUNGS- UND AKTIVITÄTSKOMPETENZ	38
4.4 SOZIAL-KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	38
4.5 PROZESS DER KOMPETENZENTWICKLUNG	39
5. MENTORING UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG	42
5.1 MENTORING – EINE ZIELBESTIMMUNG	42
5.2 MENTORING ALS ERFAHRUNGSLERNEN	43

5.3 MENTORING ALS BEITRAG FÜR INDIVIDUELLES UND ORGANISATIONALES LERNEN	45
5.4 IMPLEMENTIERUNGSPROZESSE VON MENTORING IN EINER ORGANISATION	46
5.5 VEREINBARUNG MESSBARER ERGEBNISSE	46
6. BEDINGUNGEN FÜR DEN EINSATZ VON MENTORINGPROGRAMMEN BEI ABSOLVENTEN DER DUALEN BERUFS-AUSBILDUNG	49
6.1 MOTIVATION DER UNTERNEHMEN ZUR IMPLMETIERUNG VON MENTORINGPROZESSEN	50
6.1.1 Mentoring als Rekrutierungsinstrument	52
6.1.2 Mentoring als Kompetenzentwicklungsinstrument	53
6.1.3 Mentoring als Renaissance der zentralen Lernprozesse	54
6.1.4 Mentoring als Instrument zur Generierung autonomen organisationalen Wissens	55
6.1.5 Mentoring als Anwendungsfeld für Absolventen der dualen Berufsausbildung	55
7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR ANWENDUNG VON MENTORING PROZESSEN IN AUSGEWÄHLTEN UNTERNEHMEN DER METALLINDUSTRIE IN SACHSEN-ANHALT	56
7.1 FRAGESTELLUNG UND ERKENNTNISINTERESSE	56
7.1.1 Die Genese des Untersuchungsthemas	57
7.2 BEGRÜNDUNG DER METHODIK DER DATENERHEBUNG	61
7.3 THEMENCLUSTER DES INTERVIEWLEITFADENS	62
7.4 METHODISCHES VORGEHEN	64
7.5 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	64
7.6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	72
8. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	75
9. LITERATURHINWEISE	78
ANHANG	84
ANHANG 1: Anschreiben an die Interviewpartner	84
ANHANG 2: Interviewleitfaden	85
ANHANG 3: Gesprächsanalytische Transkriptionsgespräch	89
ANHANG 4: Interview mit Frau Rotter-Kiel	90
DANKSAGUNG	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Horizontales Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis

Abbildung 2: Der ökologische Lernzirkel

Abbildung 3 Schema der Zielscheibe

Abbildung 4: Komponenten der Handlungskompetenz

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzstufen – Beispiele von Kompetenzentwicklung als kontinuierlicher Prozess

1. EINLEITUNG

„Strukturwandel, die Einführung neuer Technologien und der soziale Wertewandel: Diese drei Begriffe stehen für einen gesellschaftspolitischen Wandel, der nachhaltig auf die Berufsbildung und berufliche Weiterbildung wirkt.“² Dieser bereits 16 Jahre alter Satz hat nichts von seiner Gültigkeit verloren. Vielmehr wird diese Feststellung durch eine verstetigte Globalisierung, veränderten Absatzmärkten und der immer rasanteren Informationsgeschwindigkeit eine bleibende Herausforderung für die Unternehmen sein. Besonders der Erwerb und der Erhalt beruflicher Handlungskompetenz wurde Leitziel der Berufsbildung. Ein Meilenstein dabei war die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe 1987, die erstmals auf eine berufliche Handlungskompetenz im Sinne des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zielte.³

Die Anforderungen an den Wissens- und Kompetenzstand der einzusetzenden Fachkräfte steigen in Zeiten, in denen nationalstaatliche Industriegesellschaften einen massiven Veränderungsprozess durchlaufen. Gerade vor diesem Hintergrund müssen Arbeitnehmer nach Abschluss ihrer Berufsbildung schnellstmöglich in den Produktionsablauf integriert werden. Eine mögliche Antwort könnte das Konzept des Mentoring sein.

„Mentoring ist im weitesten Sinne ein Instrument zur Begleitung und Unterstützung des beruflichen Weges von jungen Potentialträgern – den Mentees als Führungsnachwuchskräfte.“⁴ Allerdings zeigt sich im Rahmen der Analyse der betrieblichen Wirklichkeit in der Metall- und Elektroindustrie in Sachsen-Anhalt, dass auch gerade im sog. „Fachkräftemarkt“ der Schlüssel des Erfolges liegt. Dies wird in den Interviews mit diversen Protagonisten deutlich. Analyseform sollte darum das halbstrukturierte Interview sein, welches in ausgewählten Firmen dieser Branche zur Anwendung kam. „Betrieblicher Wandel (...) löst in erheblichem Umfang Bildungsmaßnahmen aus.“⁵ So versucht die vorliegende Arbeit, den Prämissen empirischer Sozialforschung, nämlich Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit verpflichtet zu bleiben.⁶ Dies soll unter der inhaltliche Prämisse stehen, jeweils interne betriebliche Vorgänge zu lokalisieren, die sich speziell mit Mentoring respektive artverwandten Entscheidungsprozessen auseinandersetzen. Oftmals beklagt wurde innerhalb der Firmen die mangelnde Ausbildungsfähigkeit der Bewerber. Allerdings bleibt es kein Geheimnis, dass es im Bereich der beruflichen Erstausbildung bereits jetzt zur Individualisierung persönlicher

² Peters 1991: S. 21

³ Vgl. Habe nicht 2007: S. 20

⁴ Peters 2004: S. 7

⁵ Weber (Hrsg.) 1994: 1

⁶ vgl. Girler 2001: S. 24

Laufbahnen kommt.⁷ Wenn nun einerseits die qualitativen Anforderungen an die Auszubildenden steigen, andererseits durch die sehr positive wirtschaftliche Entwicklung in der o. g. Branche der Arbeitsmarkt nicht mehr in ausreichendem Maße die benötigten Fachkräfte liefern kann, erscheint eine schnellstmögliche Qualifizierung von Quereinsteigern geboten. Exemplarisch genannt sei hier die Zahl der arbeitssuchenden CNC-Dreher im Bereich der Arbeitsagentur Magdeburg vom November 2006 und April 2007. Die Zahl sank rapide von 180 auf unter 10. Es gibt Firmen, die bis ins Jahr 2010 mit Aufträgen ausgelastet sind. Besorgnis erregend hingegen die stetig steigende Zahl von Leiharbeitnehmern. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist die Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen. Das Normalarbeitsverhältnis verliert an Bedeutung, klassische Rahmengebende Komponenten wie Flächentarifverträge nehmen in Ihrer Wirkung ab, immer mehr Arbeitsverhältnisse fallen wegen Befristung, Teilzeit, Geringfügigkeit oder Leiharbeit nicht mehr unter die klassischen Instrumente der Regularien. Entsprechend dieser zunehmenden Dynamik des Arbeitsmarktes geschuldet, bedarf es neuer methodischer Ansätze, um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Interessant ist ebenfalls der Aspekt, dass die Anzahl der bis dato ca. 350 Ausbildungsberufe in 50-70 Berufsgruppen zu konzentrieren. Dies hat gravierende Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt in Deutschland. Eine Abkehr vom dualen Ausbildungssystem hin zu einer Modularisierung scheint nun das Maß aller Dinge zu sein. Allerdings wird auch das klassische Berufsbild stark verteidigt: „Das Berufsprinzip ermöglicht den Betrieben eine transparente Personalrekrutierung, die Einsparung von Personalsuch- und Personaleinarbeitungskosten und Loyalitätssicherungseffekte durch die betriebliche Sozialisation.“⁸

1.1 AUSGANGSSITUATION

Für den Bereich des Mentoring selbst gibt es eine Fülle von Forschungsarbeiten. Zwar seit dem Altertum bekannt, wurde Mentoring als praktische Karriereunterstützung erst in den 70 er Jahren des vergangenen Jahrhunderts neu entdeckt.⁹ Mit dem Modellprojekt „Frauen ins Management in Sachsen-Anhalt“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurden Berufsanfängerinnen in einem Förderprogramm für Nachwuchskräfte über einen längeren Zeitraum bis 2003 betreut. Diese strukturpolitischen Effekte und Folgerungen wurden unter anderem damals wie folgt erkannt: Mentoring ist ein effektives Personalentwicklungsmodell zur Fach- und Führungskräfteentwicklung, um Perspektiven für abwanderungswillige Absolventen zu schaffen. Die Unternehmen haben neue Positionen identifizieren können und Personal-

⁷ vgl. Schiener 2006: S. 86

⁸ Czycholl 2004: S. 16

⁹ vgl. Peters 2003: S. 7

entwicklung als strategisches Managementfeld identifiziert.¹⁰ In meiner beruflichen Tätigkeit als Jugendbildungsreferent der Gewerkschaft IG Metall in Magdeburg erlebe ich in vielen mittelständischen Betrieben der Metall- und Elektroindustrie sowie der Kommunikationsbranche in Sachsen-Anhalt derzeit einen steigenden Bedarf an qualifiziertem Personal im gewerblich-technischen als auch im kaufmännischen Bereich bei zugleich steigenden Verdienstmöglichkeiten. Dabei ist der Wunsch nach einer möglichst schnellen „Einarbeitungszeit“ einer der Vorherrschenden. Somit setzt sich auch in den Firmen der Wunsch nach einer strategischen Personalplanung immer mehr durch. Angeregt durch die Erfahrungen des Forschungsprojektes ist eine Assimilierung dieser theoretischen Ergebnisse in die betriebliche Praxis mehr denn je von Bedeutung. Gerade mittelständische Unternehmen in ausgewählten Bereichen benötigen Hilfestellungen, um in Zeiten starker Personalfluktuationen schnell und flexibel reagieren zu können, um den drohenden Wissens- und Know How Verlust zu verhindern. Bislang ist in der Forschungslandschaft bei Mentoringprojekten überwiegend eine Schwerpunktsetzung auf den hochqualifizierten Personalbereich gesetzt worden. Neueste Arbeiten erkennen das Mentoring als eine Chance für „Dritte“, vorbereitende Personalentwicklungsmaßnahmen für kleinere Unternehmungen zu übernehmen an.¹¹ Allerdings fehlen aktuelle Erhebungen zur Anwendung von Mentoring in der betrieblichen Wirklichkeit von mittelständischen Unternehmen in Sachsen-Anhalt. Gerade im Hinblick auf einen positiven Beschäftigungseffekt auf Grund von Mentoringprozessen sind keine Daten erhältlich. Von daher soll diese Arbeit das Defizit in der aktuellen Forschungslandschaft zu Mentoringprozessen in mittelständischen Unternehmungen in Sachsen-Anhalten verringern. Insbesondere soll dabei neben den Einstellungen von Entscheidungsträgern in der betrieblichen Personalpolitik auch die momentan angewandten betrieblichen Methoden in Analogie zu „Mentoringprozessen“ aufgedeckt werden.

1.2 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Der Titel der Masterarbeit lautet: „Mentoringprozesse als gezieltes Personalentwicklungsprogramm unter besonderer Berücksichtigung der Metallindustrie Sachsen-Anhalts.“ Forschungsleitfrage soll die Untersuchung sein, inwiefern es präsen- te oder geplante Mentoring- bzw. ähnliche Programme in ausgewählten Betrieben der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt gibt, wie die Einstellung und Kenntnis der verantwortlichen Ansprechpartner zu diesem Thema ist und welche konkreten Handlungsansätze es gibt. Das erwartete Ziel dieser Arbeit besteht in der Untersuchung des Zusammenhangs von Mentoringprogrammen der Wirtschaft

¹⁰ vgl. ebd. : S. 23

¹¹ vgl. ebd.: S. 25

und dem Fachkräftemangel der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt. Gerade im Hinblick auf eines der grundlegendsten gesellschaftlichen Probleme in Deutschland – der hohen Arbeitslosigkeit erscheinen solche Untersuchungen an der beruflichen Wirklichkeit vorbei gedacht zu sein.¹² Allerdings ist gerade diese Tatsache, die in einem sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt in einer globalisierten Welt Antworten verlangt, Denkanstoß dieser Arbeit. Die individuell zielgenaue Ausrichtung von Bildungs- und Integrationsaktivitäten ist ein zentraler, wahrscheinlich sogar der entscheidende Erfolgsfaktor zur Sicherung von Arbeitsplätzen.¹³ Dabei kommt dem „betrieblichen Mentoring“ eine besondere Rolle zu. „Das Mentoring verfolgt die Idee, dass in einer gleichberechtigten Beziehung zwischen Mentor und Mentee Wissen und Erfahrungen weiter gegeben, erworben und ausgetauscht wird.“¹⁴ Anders gesagt geht es um den Aufbau einer gezielten Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Führungskraft und einer Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotential zugeschrieben wird.¹⁵ Allerdings kommen diese Unterstützungsbeziehungen auch unterhalb dieser Hierarchieebene vor. Oftmals im informellen Handlungsbereich einer Organisation verortet, soll gerade diese Arbeit Aufschluss darüber geben, ob es in ausgewählten mittelständischen Betrieben der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt innerbetriebliche Regularien gibt. Hierbei sollen wesentliche betriebliche Akteure für die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsbedingungen interviewt werden um einerseits solche möglichen Instrumente des Mentoring zu identifizieren und andererseits deren Motivation für den Erhalt und den Ausbau ihrer Kernbelegschaften heraus zu filtern. Im Kern geht es um die Identifizierung von Mentoring als strategisches Personalentwicklungsinstrument. Anhand einer qualitativen Untersuchung in Form von Interviews soll somit die betriebliche Realität wie auch die Einstellung zu diesen Programmen heraus gefiltert werden. Kernpunkt der Untersuchung soll somit die Feststellung der praktischen Anwendung von Mentoring in der betrieblichen Praxis sein. Zielsetzung der Arbeit soll das Angebot an die betreffenden Unternehmen sein, mögliche Defizite in ihrer strategischen Personalentwicklung zu erkennen. Dies soll natürlich in allererster Linie den Beschäftigten selbst zu Gute kommen, welche mit einem gezielten Qualifizierungsprogramm den Wert ihrer eigenen Arbeitskraft erhöhen und damit ihren Arbeitsplatz sichern können.

¹² Vgl. Gerhardt 2006: S. 175

¹³ vgl. Möllmann 2006: S. 7

¹⁴ vgl. Peters 2002: S. 4

¹⁵ vgl. Schell-Kiel 2005: S. 124

1.3 VORGEHENSWEISE UND METHODIK DER MAGISTERARBEIT

Anhand einer qualitativen Untersuchung wird ein Erhebungsinstrument angewandt, mit dem durch verschiedene Arten und Richtungen des Austausches neues Wissen erworben und erzeugt werden soll.¹⁶ Allerdings soll gleich im Beginn darauf hingewiesen werden, dass gerade den qualitativen Untersuchungen inhärent ist, den Anforderungen der Gütekriterien gerecht zu werden.¹⁷ Die Stichprobengröße der Interviewpartner von drei VPN soll dem Umfang der zu erhebenden Daten gerecht werden. Damit entfällt auch weitestgehend die Zufallsstichprobe bei der Stichprobenrealisierung. Dies ist jedoch der Spezifik des zu bearbeitenden Themas geschuldet. Allerdings soll mit einer möglichst heterogenen Auswahl der Interviewpartner der Fokus auf die Inhalte leichter nachvollziehbar werden. Dies führt allerdings zu einem Verlust intersubjektiver Vergleichbarkeit. Quantitative Forschungsmethoden kommen nicht in Betracht, weil das soziale Handeln der Personalverantwortlichen im Hinblick auf die Motive der An- bzw. Nichtanwendung von Mentoringprogrammen nicht wirklich erfasst werden können. Die als wissenschaftlich-methodologisches Prinzip geforderte Intersubjektivität der zu erhebenden Daten kann zwar mit quantitativen Daten besser erreicht werden, da die Einflüsse des Forschers und des Erhebungsinstruments reduziert werden. Die qualitative Forschung gewinnt ihre Intersubjektivität aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt. Die zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung¹⁸ sollen in der Arbeit besondere Berücksichtigung finden. Da es sich bei den Befragungen um ermittelnde – also der Erhebung von Informationen dienenden Interviews handelt, muss die Befragung so standardisiert erfolgen, dass vergleichbare Daten gewonnen werden können. Die dabei auftretende asymmetrische Kommunikation soll mit einem halbstandardisierten Gesprächsleitfaden aufgefangen werden. Allerdings soll dies mit der größt möglichen Offenheit der Leitfragen geschehen, da selbst in einer vergleichbaren Industriebranche wie der Metallindustrie aufgrund der Individualität der Betriebe in Bezug auf Rechtsform, Größe, Produktherstellung etc. erhebliche Differenzen in den einzelnen „Trainingsmaßnahmen“ zu erwarten sind. Dadurch soll eine möglichst große Breite und Tiefe der Antworten ebenso gewährleistet sein wie die Berücksichtigung individueller Relevanzsysteme der Interviewten.¹⁹ Ferner können damit auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen gewonnen werden. Dies schließt auch die Reflexivität der Methode mit ein. Allerdings bleibt die bessere Vergleichbarkeit der Daten der Antworten erhalten. Die höhere Zuverlässigkeit und die Fehlerreduktion durch gleiche Fragen

¹⁶ vgl. Heeg 1996: S. 41

¹⁷ vgl. Girtler 2001: S. 50

¹⁸ vgl. ebd.: S. 21

¹⁹ vgl. Lamnek 2005: S. 336

begründen den Forschungsansatz des Verfassers. Die Interviews können einfacher erhoben und schneller analysiert werden. Die durchzuführenden Interviews respektive die Interaktionsbeziehung von Forscher und Interviewten stellen auch keine Störgröße dar, sondern sind konstitutiver Bestandteil des Forschungsprojektes. Der Bezug zur beruflichen Praxis des Verfassers – als Betreuer der jeweiligen betrieblichen Auszubildenden – ermöglicht eine vertraute Atmosphäre und sollte demzufolge der Erhebung breiterer Daten dienlich sein. Mit der Auswahl des Verfahrens – dem qualitativen Interview – soll die bereits beschriebene Auswahl der Personen erfolgen, die Daten erhoben und ausgewertet werden. Protokolliert werden soll das Interview mittels digitaler Tonträger. Der Nachteil fehlender Auswertungsmöglichkeit von Gestik und Mimik soll mit der Auswahl der Fragen ausgeglichen werden. Es sollen Antworten geringeren Emotionsgehaltes gewonnen werden, welche den Fokus auf die Inhaltsebene legen sollen. Dies soll schließlich in Form eines Problemzentrierten Interviews erfolgen, wonach der Verfasser mit einem theoretischen Konzept eine gewisse Lenkung des Interviewpartners erreichen will. Die Gliederung der Arbeit vollzieht sich zunächst aus theoretisch-methodischen Ausführungen der Themen Lernen, Wissen, Kompetenzen und Mentoring. Dies ist notwendig, um die Begrifflichkeiten der Arbeit theoriegeleitet verorten zu können.

2. LERNPROZESSE

Die Idee, den Lernbegriff für Individuen auf Organisationen zu übertragen, wurde Anfang der 60er Jahre begründet und hat sich im Laufe der folgenden Jahre etabliert. Seit ungefähr 20 Jahren hat die Publikationsdichte dieses Themas exponentiell zugenommen. Das Auszeichnende der organisationalen Lernperspektive besteht darin, „organisationale Prozesse hervorzuheben, die dem Erwerb, der Veränderung und Verfestigung von Wissen dienen, welches zunehmend als kritische strategische Ressource des Organisationserfolgs angesehen wird“²⁰

Zu den wesentlichen Innovationsfaktoren gilt deshalb das „Wissen“. Eine organisationale Lernperspektive, die den Faktor Wissen in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stellt, bietet somit eine attraktive Analysegrundlage für betriebliche Mentoringprozesse.

In Zeiten des kumulierten Veränderungsdruckes ist es wichtig, daß Organisationen die benötigte Kompetenz zum Lösen von Herausforderungen besitzen, um den bereits vorab erwähnten steten Veränderungsprozessen kompetent zu begegnen.

Das ist allerdings nur dann möglich, wenn Organisationen fähig und bereit sind, eine eigenständige Problemlösungsfähigkeit heraus zu bilden.

²⁰ Klimecki 1995, S.: 1

Organisationen verfügen demnach über einen eigenen Wissensspeicher – der, aus verschiedenen Quellen gespeist, dazu führt, dass sie selbständig handeln und sich entwickeln können.

„Die Fähigkeit, den externen Umständen durch den Aufbau interner Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen, stellt einen kritischen Aspekt dar, der durch das organisationale Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird“²¹

Maßgeblich aber ist, dass Lernen ein ganzheitlicher Prozeß im Sinne einer modernen Berufsbildung zu verstehen ist. „In der beruflichen Bildung begründet sich die Notwendigkeit für ganzheitliches Lernen aus dem veränderten Qualifikationsbegriff, denn ein zeitgemäßer Qualifikationsbegriff geht von einem aktiven Aneignungsprozeß fachlicher wie übergreifender und personaler Kompetenzen aus.“²² Demnach wird das Lernen im beruflichen Kontext von zwei Bereichen geprägt, dem kognitiv-motorischen, also objektbezogenen Lernbereich als auch dem psycho-sozialen, respektive subjektbezogenem Lernbereich. Dies wird am Strukturmodell des ganzheitlichen Lernens deutlich:

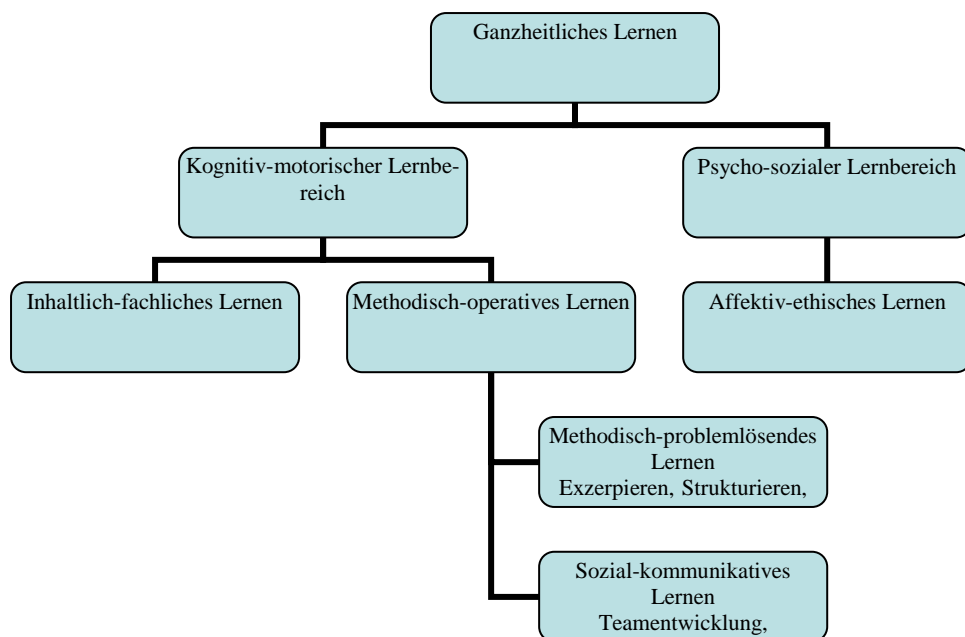


Abbildung 1: Strukturmodell des ganzheitlichen Lernens²³

Diese Erkenntnisperspektive inhaltlich-fachlichen Lernens soll fließt in Gänze sowohl Individuen als auch Organisationen zu.

„Lernprozesse durchdringen alle gesellschaftlichen Bereiche. In der Wissensgesellschaft wird Lernen zu einer universellen Kategorie, die sich nicht mehr auf spezifische Lebensalter, soziale Schichten oder einzelne Sektoren begrenzt.“²⁴

²¹ Probst/Büchel 1994, S.: 5

²² Ott 2000: S. 9

²³ Ott 2000: S.: 10

Daher muss bei der Eingrenzung der Thematik nicht nur die Ausbildung sondern gerade auch die betriebliche Weiterbildung in den Fokus rücken. Da der Schwerpunkt der Arbeit allerdings auf den beruflichen Lernprozessen der ausgelernten Facharbeiter liegt, muss die berufliche Weiterbildung konkretisiert werden.

Wenn man die Zusammenhänge der beruflich-betrieblichen Weiterbildung verdeutlichen will, gilt es, folgende Ebenen der Weiterbildung zu betrachten:

Danach repräsentiert die Makroebene die Lernkultur als normativ-gesellschaftspolitische Leitvorstellung und gesamtgesellschaftlichem Innovationsimpuls.²⁵ Die Mesoebene ist dargestellt als das Wissensmanagement / Organisationslernen in Form von Managementstrategien, in der die Organisation selbst eine Weiterbildungsnachfrage generiert. Die Mikroebene schließlich ist von der Personalentwicklung geprägt. In ihr wird aus der Perspektive der Kompetenzentwicklung der ökonomische und der sozial-interaktiver Code diskutiert.²⁶

Folgendes Modell verdeutlicht das:

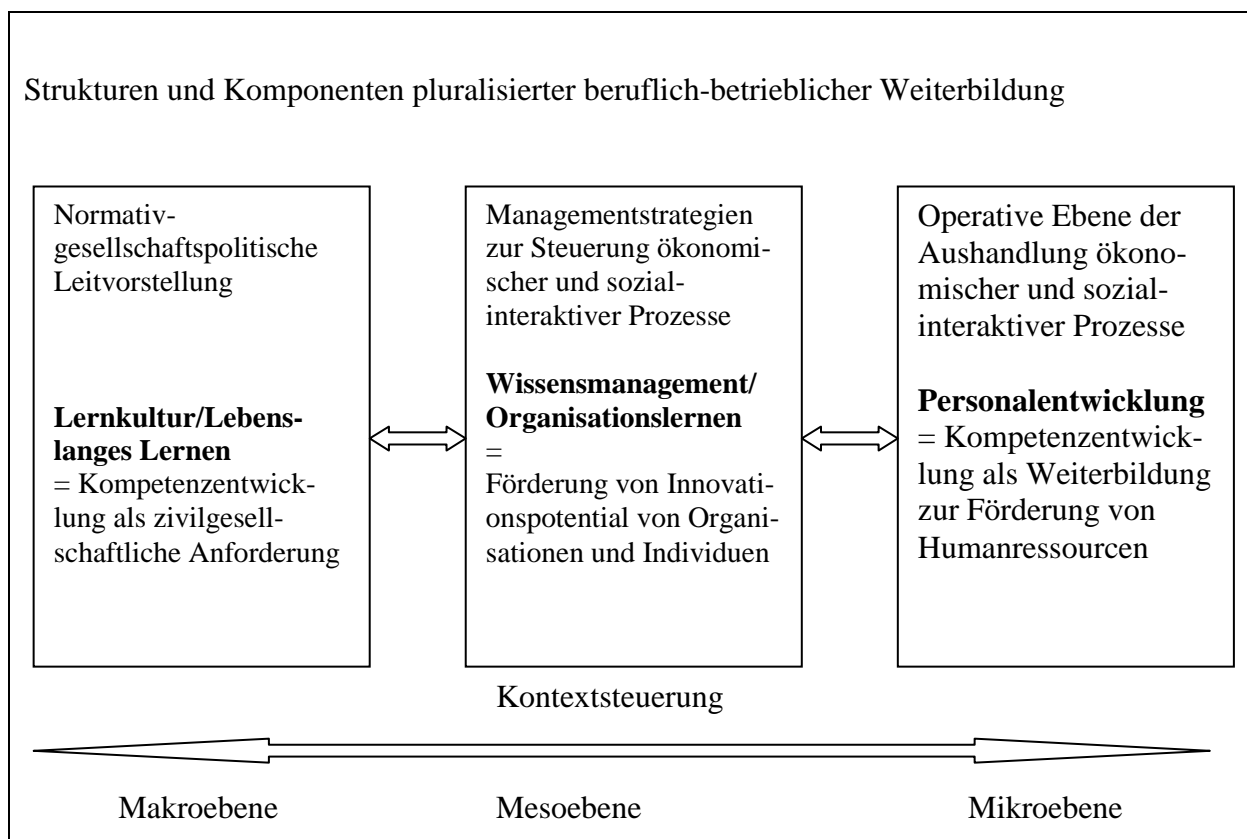


Abbildung 2: Strukturen und Komponenten pluralisierter beruflich-betrieblicher Weiterbildung²⁷

²⁴ Peters 2003: S. 14

²⁵ Vgl. Peters 2003: S. 14

²⁶ Vgl. Peters 2003: S. 14

²⁷ Peters 2003: S. 14

Die Arbeit thematisiert hier die Meso- und die Mikroebene. Zum einen sollen für die Jungfacharbeiter der Unternehmen x,y und z individuelle Kompetenzen entwickelt werden. Zum anderen soll über diese individuelle Kompetenzebene hinaus die organisationale Sichtweise beleuchtet werden. Allerdings sind nicht nur die Strukturen und Komponenten beruflich betrieblicher Weiterbildung zu betrachten, sondern es muss sich auch in den Dimensionen der beruflich-betrieblichen Weiterbildung eine den geänderten ökonomischen Herausforderungen widerspiegeln. Die Veränderung tradierter berufs- und betriebsbezogener Weiterbildung hinzu prozessorientierten betrieblichen Weiterbildungsansätzen sind in folgender Tabelle sichtbar:

Dimensionen	Berufs- und funktionsbezogene betriebliche Weiterbildung	Prozessorientierte betriebliche Weiterbildung
Lernarrangements	Interne und externe Kurse und Seminare	Arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, Einsatz neuer Medien
Lernziele	Verbesserung der Qualifikation	Kompetenzentwicklung
Lerninhalte	Vermittlung fachbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten (Maschinenbedienung, Verfahrens- und Stoffkenntnisse, Kunden- und marktorientierte Fragen	Neben fachbezogenen Inhalten verstärkte Einbeziehung sozialkommunikativer und (selbst-)reflexiver Dimensionen
Betriebliche Organisation der Weiterbildung	Zentrale Weiterbildungsabteilung oder Weiterbildungsbeauftragte	Dezentralisierung und Verlagerung auf Fachabteilungen und Führungskräfte. Einrichtung von Cost-Centern oder Auslagerung als Profit-Center, neue Kooperationsformen mit externen Anbietern
Rolle/Funktion des Weiterbildners	Trainer, Dozent, Organisator	Moderator, individuelle und unternehmensbezogene Berater, Prozessgestalter

Tabelle 1: Dimensionsentwicklung beruflich-betrieblicher Weiterbildung²⁸

²⁸ Baethge/Schiersmann 1998: S. 30

Es muss also Ziel der Arbeit sein, zu klären, inwiefern Mentoring-Programme individuelle Kompetenzentwicklungen ebenso generieren können wie Output für die Organisation selbst. Dazu ist es allerdings notwendig, vorab die Differenzierung von individuellen und organisationalen Lernebenen und Lernprozesse klar zu benennen. Auch bleibt den weiteren Ausführungen vorbehalten, ob diese Dezentralisierung in den betrieblichen Weiterbildungsprozessen sich nach wie vor fortsetzt.

2.1 INDIVIDUELLES LERNEN

Wir können Lernen als einen Prozeß verstehen, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt beobachtbar, sondern muß aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens abgeleitet werden.²⁹

Die klassisch-individuellen Lerntheorien sind in der Verhaltenspsychologie respektive im Behaviorismus zu finden, in der Lernen auf das Stimulus-Response Verständnis zurückgeführt wird. Darin wird die Fähigkeit zu Lernen als eine Eigenschaft des Individuums angesehen und ein Lernprozeß dann unterstellt, wenn ein Individuum auf einen gleichen oder ähnlichen Anstoß (Stimulus) in einer von früherem Verhalten stark abweichenden Weise reagiert (Response)². Dies wird auch als klassische Konditionierung bezeichnet.³⁰ Die kognitiven Lerntheorien verfolgen das Erkenntnisinteresse, die kognitiven Lernvorgänge im Individuum zu ergründen. Sämtliche dieser Theorien unterstellen, dass zwischen Stimulus und Response eine geistige Codierung durchgeführt wird. Danach entstehen in Individuen kognitive Karten, durch die eine Verbindung zwischen Stimuli und Handlungen hergestellt wird. Diese kognitiven Karten bilden sich im Zuge von Erfahrungen und Einsichten mit bestehenden Kognitionen.³¹

Diese stellen einen Wissensspeicher dar, der Erfahrungen sammelt, komprimiert und als Grundlage für weiteres Handeln dient. Ein Individuum muß nicht direkt am Objekt lernen, sondern kann auch durch Beobachtung anderer Personen lernen. Alles was sich durch direkte Erfahrung erlernen läßt, ist auch durch Beobachtung erlernbar, mittels kognitiver Fähigkeiten. Diese klassischen individual-theoretischen Ausführungen decken jedoch nur ansatzweise den gesamt benötigten Kontext ab. Es muss differenziert werden zwischen dem Erfahrungslernen durch das in allen Unternehmen praktizierte Anlernen am Arbeitsplatz und das eventuell zu implementierende Erfahrungslernen durch Mentoring. Der Verfasser verweist dazu auf die

²⁹ Vgl. Zimbardo 1999: S. 206

³⁰ Vgl. Ebd.: S. 209

³¹ Vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1994, S.: 66).

Ausführungen zum Mentoring in den folgenden Kapiteln. Zuvor ist es jedoch notwendig, die organisationale Ebene der Lernprozesse zu beleuchten.

2.2. ORGANISATIONALES LERNEN

Individuelle Lerntheorien sind deutlich weiter entwickelt als organisationale. Daher schien die Abgrenzung individueller Lerntheorien wesentlich zu sein. Ein „Lernzyklus“ entsteht, weil Organisationen auf Umweltreize mit entsprechenden Entscheidungen reagieren. Neben dem adaptiven organisationalen Lernverständnis von March/Olsen, wurden ebenso die kognitiv-individuellen Lerntheorien auf Organisationen übertragen. Die geistige Codierung in die „kognitiven Landkarten“, die Ergebnis und Ausgangspunkt für neues Handeln darstellen, bedeutet für Organisationen, dass - und dort knüpfen die neueren organisationalen Lerntheorien an³², dass über Lernprozesse neues Wissen akquiriert und generiert wird und dadurch die Wissensbasis kontinuierlich restrukturiert wird. Organisationen werden dabei als Gebilde angesehen, die über unabhängige, dauernde kognitive Strukturen verfügen und ein Gedächtnis besitzen, welches als Wissensspeicher fungiert. Organisationales Lernen ist im Sinne und im Rückgriff auf die herrschende Literatur als eine Restrukturierung der organisationalen Wissensbasis zu sehen. Davon abzugrenzen ist allerdings, dass die Summe aller individuellen Lernprozesse nicht mit der Summe des organisationalen Lernens einhergehen muss. Auch die individuellen Mitglieder der Organisation können lernen, ohne das dabei die Organisation lernt.³³ Es gilt daher zu untersuchen, ob die gewollten individuellen Lernprozesse der Jungfacharbeiter gleichwohl organisationale Lernprozesse generieren können. Abschließend ist zu sagen, daß der Begriff „organisationales Lernen“ ein rein theoretisches Konstrukt darstellt, die in ihrem Lern- und Organisationsverständnis durch verschiedene theoretische Ansätze unterschiedlich ausgefüllt wird. Die zwei Differenzierungen sind die adaptive und die kognitive Schule. Der Hauptteil der Forschungsströmungen bewegt sich im theoriebildenden Bereich. Vorwiegend neuere Arbeiten haben eine theoriegestaltendes Erkenntnisinteresse in ihren Forschungsbemühungen (vgl. zur Übersicht Tab. 1).

³² vgl. dazu Argyris/Schön 1978, Duncan/Weiss 1979, Daft/Huber 1987, Pautzke 1989

³³ vgl. Fiol/Lyles 1985, S.: 804

Adaptive Schule		Kognitive Schule		
theoriebildend		theorie-gestaltend		
OL-Verständnis	Verhaltensanpassung an Umweltreaktionen	Veränderung von Verhaltensmustern (Handlungstheorien)	Weiterentwicklung organisationalen Wissens	Verbesserung des ganzheitlichen Problemlösens (Gestaltungs-orientiert)
Vertreter	March/Olsen 1976	Argyris/Schön 1978 Argyris 1990 Schein 1993a und b	Duncan/Weiss 1979 Pautzke 1989	Senge 1990 (1996) Sattelberger 1991 McGill/Slocum 1993 Probst/Büchel 1994

Tabelle 2: Forschungsperspektiven und Vertreter organisationaler Lernansätze im Überblick

Der Verfasser wird im Verlauf der Arbeit auf einzelne Protagonisten eingehen, um die geplante individuelle Kompetenzentwicklung der Jungfacharbeiter mit dem organisationalen Wissenserwerb in Bezug zu setzen.

Zunächst muss daher geklärt werden, wer die Träger organisationaler Lernprozesse sein können:

2.2.1 Träger organisationaler Lernprozesse

In den entsprechenden Publikationen wird darauf hingewiesen, daß organisationales Lernen nicht mit der Summe individueller Lernbemühungen gleichgesetzt werden kann, diese jedoch die entscheidende Voraussetzung für das Lernen von Organisationen sind³⁴ Somit kommt es zu einem permanenten Vorhandensein individueller und organisationaler Lernprozesse: Wer sind die eigentlichen Träger organisationaler Lernprozesse? Einerseits wird in organisationalen Lernkonzepten davon ausgegangen, daß Individuen im Zentrum jeglichen Lernens stehen. Lernen vollzieht sich im Gehirn, wo über den Übergang vom Langzeit zum Kurzzeitgedächtnis Erkenntnisse, Fähigkeiten und Regeln hinterfragt werden können. Organisationen jedoch fehlen diese individualistisch angelegten latenten Verhaltensbereitschaften, durch die erst Denken und Handeln ermöglicht werden kann. Weil allerdings als gesicherte Erkenntnis gelten kann, dass Denken und Handeln von Individuen kaum isoliert, sondern durch Kommunikation mit anderen abläuft, ist die Organisationsumwelt der Lernimpulsgeber. Diese Katego-

³⁴ vgl. Fiol/Lyles 1985, S.: 804

rie des Lernens kann als Lernen in der Organisation bezeichnet werden.³⁵ Neben diesem individuellen Lernen in der Organisation läßt sich ebenfalls ein Lernen für die Organisation nachweisen. Nach Duncan/Weiss (1979) sind es die Mitglieder einer dominanten Gruppe, welche als Träger organisationaler Lernprozesse bezeichnet werden können:

„Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the dominant coalition develop, over time, the ability to discover when organizational changes are required.“³⁶

Naturgemäß ist dies zuvorderst die Unternehmensführung, welche in der Regel über viel Macht verfügt. Diese Gruppenmitglieder sind prädestiniert, über ihre Macht, die entscheidenden Veränderungsprozesse anzustoßen.

Eine weitere Forschungsrichtung geht davon aus, daß komplette Managementsysteme und Organisationen fähig sind, lernen zu können. Die Organisation als eigenständiges System wird erneuert, da die Lernergebnisse der Individuen in das Gesamtsystem respektive einen Wissensspeicher einfließen. Dieser Wissensspeicher wiederum ist das Gedächtnis der Organisation, mit Hilfe dessen die Organisation auch ohne ihre Individuen Wissen speichern und weiterverarbeiten kann. Dies würde im Kontext der Arbeit bedeuten, dass zunächst die Jungfacharbeiter als Individuen innerhalb der befragten Unternehmen lernen. Diese Lernerfolge müssten auch messbar sein. Dies geht allerdings nur, wenn durch ein festgelegtes Messsystem der Anfangs- und Endbestand des individuellen Wissens ermittelt werden würde. Demzufolge wäre die zweite Kategorie von Duncan/Weiss entbehrlich, nämlich das Lernen für die Organisation. Diese Kategorie greift danach nur für die dominante Gruppe einer Unternehmung. Da die Jungfacharbeiter aber am Beginn ihres Berufslebens stehen, sind diese nicht zu dieser dominanten Gruppe zu zählen. Zu klären bleibt freilich, inwiefern die individuellen Lernerfolge der Jungfacharbeiter in einen organisationalen Wissensspeicher einfließen würden.

Müller-Stewens und Pautzke machen dafür den Vorschlag des organisationalen Lernzirkels, indem nicht nur individuelle Lernprozesse zu organisationalen werden können, sondern auch autonomes organisationales Wissen generiert werden kann:

³⁵ Probst/Büchel 1994, S.: 63 f

³⁶ Duncan/Weiss 1979, S.: 78

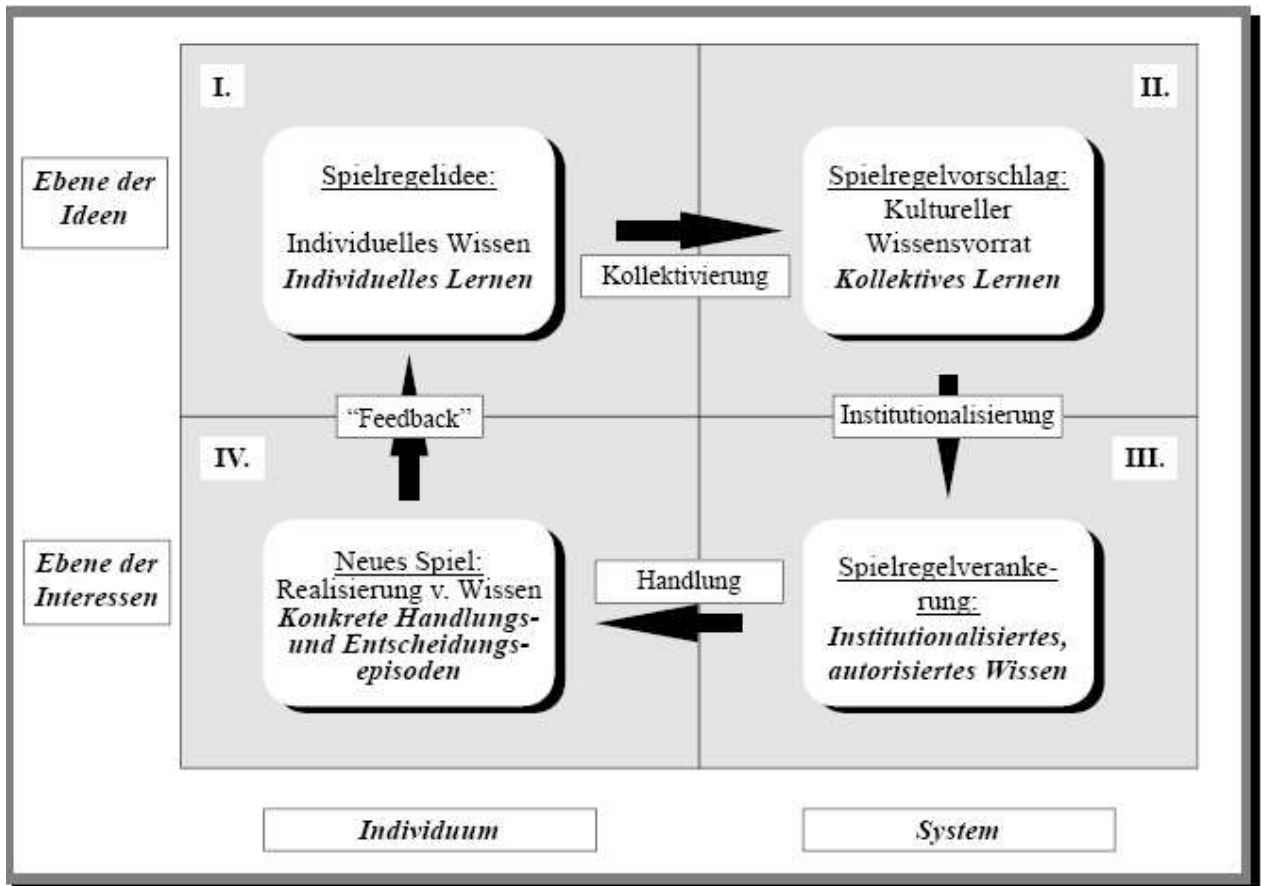


Abbildung 3: Der Organisatorische Lernzirkel (Prozeß-Modell) ³⁷

Die Matrix unterscheidet zum einen Individuum und Organisation und zum anderen Lernen und Handeln. Ausgangspunkt für organisatorische Lernprozesse ist das Individuum, das aufgrund von Erfahrungen in Interaktionsprozessen (Feedback) mit seiner Umwelt neues Wissen hervorbringt. Durch Kommunikationsprozesse kann das individuelle Wissen in einem Prozess der Kollektivierung in den kulturellen Wissensvorrat der Organisation (oder Teilen davon) übernommen werden. Mit diesem Prozess wird gleichzeitig die Gefahr gesenkt, dass das Wissen des Individuums nach seinem Ausscheiden nicht mehr der Organisation zur Verfügung steht. Als Beispiel kann im Rahmen eines Umweltmanagementsystems die Beschreibung von Leistungserstellungsprozessen durch den Prozess-Eigner und der gemeinsamen Diskussion ihrer ökologischen Relevanz im Rahmen von Arbeitsgruppen angeführt werden. Mit der gemeinsamen Diskussion und Dokumentation des Prozesses wird das Wissen in den Wissensvorrat der Organisation überführt und steht auch anderen Organisationsmitgliedern zur Verfügung.

Die Kollektivierung des Wissens schafft gleichzeitig wieder die Möglichkeit für Individuen, auf dem neuen gemeinsamen Wissensbestand neues Wissen aufzubauen und in die Organisa-

³⁷ Vgl. Müller-Stewens und Pautzke 1991, S. 195

tion einzubringen. Über den Prozess der Institutionalisierung kann neues Wissen in Regeln überführt werden, die für die Organisation handlungswirksam werden. Hat eine Organisation Wissen institutionalisiert, wird dieses über die Handlungen von Individuen wirksam, indem es bei neuen konkreten Entscheidungsepisoden auf individueller Ebene berücksichtigt wird.

Müller-Stewens und Pautzke fassen den Lernzirkel wie folgt zusammen: „Organisatorisches Lernen verläuft danach so, dass ein Individuum eine Idee für eine neue oder eine modifizierte „Spielregel“ hat (individuelles Lernen). Diese wird als Vorschlag in organisatorische Arenen eingebracht und nach kritischer Diskussion in den kollektiven Wissensvorrat übernommen (kollektives Lernen). Daran anschliessend wird sie im organisatorischen Rahmen verankert (Institutionalisierung, Autorisierung). Schliesslich kommt es immer dann, wenn organisatorische Akteure dieser Regel in ihren Handlungen folgen, zu einem „Neuen Spiel“, bei dem der Lernprozess auf die Handlungsebene durchschlägt.“³⁸ Dabei kann der Lernzirkel vollständig oder auch unter Auslassung einzelner Stationen durchlaufen werden (z.B. wenn das Lernen von Individuen ohne Einbezug weiterer Organisationsmitglieder handlungswirksam wird). Wesentlich ist, dass organisationales Lernen stets durch verschiedene parallel laufende Lernprozesse geprägt ist.³⁹

Der “Organisatorische Lernzirkel” ist folgendermaßen aufgebaut:

Ein Mitglied hat eine Idee für eine neue Spielregel.

Diese wird als Vorschlag zum Beispiel als Form eines betrieblichen Vorschlagwesens in den Kontext der organisationalen Ebene eingebracht und nach Abwägung aller Vor- und Nachteile in den kollektiven Wissensvorrat übernommen. Es folgt die Verankerung und die Institutionalisierung. Als letzte Stufe steht nun die Implementierung eines „neuen Spiels“ an, welche allerdings nur zur Geltung kommt, wenn die handelnden Akteure dies dauerhaft anwenden.

“Organisatorisches Lernen ist damit stets durch das Nebeneinander einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Lernprozesse geprägt.”⁴⁰

Mit der Speicherung der Erfahrungen des Lernens in Prozessen und Regeln ist es möglich, den Lerntransfer autonom von den Individuen der Organisation zu realisieren.⁴¹ Organisationales Lernen kann in diesem Falle als gegeben betrachtet werden. Diese Verknüpfung der individuellen mit der organisationalen Ebene kann also mit diesem Modell beleuchtet werden. Demzufolge müsste die angestrebte Verkürzung der Einarbeitungszeit der Jungfach-

³⁸ Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 195f.

³⁹ Vgl. Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 196

⁴⁰ Müller-Stewens und Pautzke 1991, S. 196

⁴¹ vgl. Probst/Büchel 1994, S.: 65

arbeiter als individuelles Lernen in den Wissensspeicher der Organisation eingehen, damit dadurch ein organisationaler Lernprozeß generiert werden kann. Kann also durch Mentoring die individuelle Lernebene erweitert und in deren Folge organisationales Wissen generiert werden? Das hängt nicht zuletzt von den vorhandenen Lernhindernissen ab:

2.2.2 Hindernisse des Lernprozesses

2.2.2.1 Theorien des Handelns

Organisationales Lernen heisst im Sinne von Argyris/Schön (1978) die Transformation kollektiver Handlungstheorien.

Innerhalb dieser Handlungstheorien sind Grundannahmen über das „richtige“, also das innerhalb der Organisation akzeptierte Organisationsverhalten gespeichert.

Jedes Handeln ist demnach gespeist aus diesem internen Wissensspeicher. Organisationale oder individuelle Handlungstheorien sind demnach die jedem Handeln implizierten Annahmen, also nicht autonome Aktion in einer Organisation.⁴² Hiernach drückt sich das Wissen der Organisation durch spezielle Handlungstheorien aus. Diesen Theorien liegen neben den Leitbildern auch die für den organisationalen Bezugsrahmen immanenten Strategien, Ziele, Kultur, Strukturen und Machtverhältnisse zugrunde. Dabei wird differenziert zwischen der „esposed theory“ (welche als Begründung für das Handeln der Individuen steht) und den „theories-in-use“, welche unbewusstest und unreflektiertes Handeln darstellt.⁴³ Folgt man diesem Ansatz, erkennt man deutlich die Schwierigkeit, den organisatorischen Lernzirkel nach Pautzke ohne die von Argyris/Schön benannten Handlungstheorien anzuwenden. Insbesondere der hier benannte organisationale Bezugsrahmen, also die immanenten Strategien, Ziele, Kultur, Strukturen und Machtverhältnisse bilden eine wesentliche Hürde für die befragten Unternehmen. Es bleibt daher zu klären, ob allen Unternehmen zu eigen ist, die Anlernzeit der Jungfacharbeiter zu verkürzen, um dem Fachkräftemangel entgegen zu wirken.

2.2.2.2 Verlernen

Ein weiteres Lernhemmnis stellt des Verlernen dar: „... the action begins with our own un-learning“⁴⁴ Lernpotentiale können nur dann zur völligen Entfaltung gelangen, wenn neues Wissen altes ersetzen kann. Nach Nystrom/Starbuck ist mit Verlernen das bewusste Vermeiden alter Verhaltensweisen gemeint.⁴⁵ Man kann daher schließen, dass neue Lernpotentiale

⁴² vgl. Argyris/Schön 1978, S.: 15

⁴³ vgl. Argyris 1993, S.: 184

⁴⁴ McGill/Slocum 1993, S.: 78

⁴⁵ vgl. Nystrom/Starbuck, S.: 1984

nur freigesetzt werden, wenn „verlernt“ wird. Lernhemmnisse spielen eine wichtige Rolle in der Thematik zum organisationalen Lernen. Der Bezug zum Thema der Arbeit ist hier zu verneinen. Da der Versuch, mit Hilfe von Mentoring-Prozessen bisher in keinem der befragten Unternehmen auf der Ebene der Facharbeiter angewandt wird, wäre dies ein zusätzlich generiertes Wissen. Es kann folglich kein „altes Wissen“ verlernt werden. Der Verfasser wird daher dieses Lernhemmnis außer Acht lassen. Allerdings sollten die sog. „Defensivroutinen“ als ein weiteres mögliches Lernhemmnis weiter betrachtet werden.

2.2.2.3 *Defensivroutinen*

Als maßgebliche Lernhemmnisse sind auch die sog. „defensive routines“ erkannt worden.⁴⁶ Defensivroutinen sind Vermeidungshaltungen von Individuen, Gruppen oder Organisationen, mit deren Hilfe diese sich vor Auseinandersetzungen oder Gefahren schützen. Diese Abwehrhaltungen werden zu organisationalen Werten und Normen, welche in der Systemkultur niedergeschlagen sind. Das Resultat aus einer solchen kulturellen Verankerung sind „defensive routines“. „Defensive routines are thoughts and actions used to protect individuals’, groups’, and organizations’ usual ways of dealing with reality.“⁴⁷ Diese Defensivroutinen gelten als schwer abbaubar, da sie als fest betonierte Normen im Verborgenen liegen.

Darüber hinaus erschweren die sog. „bypass routines“ die Lernprozesse. Dies sind Aussagen, die durch exemplarisch folgende Sätze gekennzeichnet sind: „that is life“ (das ist das Leben), „it can’t be helped“ (das klappt nicht), „that’s human nature“ (das ist die Natur des Menschen) oder „that’s what organizations are all about“ (das ist, woraus Organisationen bestehen)⁴⁸ Sie behindern deshalb den Abbau von Defensivroutinen, weil sie beliebige Rechtfertigungen für fehlenden Veränderung darstellen.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch Pautzke, der deutungsgleich von „doktrinbedingten Informationspathologien“ berichtet. Ferner führt als weitere Lernhemmnisse „strukturell“ bedingte Informationspathologien an, bei denen durch Hierarchien Informationen verzerrt werden. Schließlich beschreibt er noch die „psychologischen“ Informationspathologien, bei denen Informationen bewußt unterdrückt werden⁴⁹ Man erkennt, dass die Implementierung von Mentoring-Prozessen zur Reduktion der Einarbeitungszeit der Facharbeiter verschiedenen Hemmnissen ausgesetzt werden können. Es bleibt daher den durchzuführenden

⁴⁶ vgl. Argyris 1985

⁴⁷ Argyris 1985, S.: 5

⁴⁸ Argyris 1985, S.: 8

⁴⁹ vgl. Pautzke 1989, S.: 143 f

Interviews zu klären, inwiefern die Motivlage der Hierarchieebenen die von Pautzke beschriebenen Informationspathologien greifen können.

Es beschäftigt aber die Forscher nicht nur die Frage, ob gelernt wird, sondern wie die Lernqualität zu beurteilen ist. Dazu wird zwischen verschiedenen Lernniveaus unterschieden:

2.2.3. Lernniveaus

Wenn man bejaht, dass es im Unternehmen keine Lernhemmnisse gibt, muss in der Folge von einzutretenden Lernerfolgen ausgegangen werden. Die Frage inwieweit die Wissensbasis verändert wird, kann allerdings qualitativ unterschiedlich beantwortet werden. Unter Bezugnahme auf Argyris/Schön sind drei verschiedene Lernniveaus vorhanden, welche durch die folgenden Lernprozesse repräsentiert werden: „single-loop“, „double-loop“ und „deutero“ Lernprozesse.⁵⁰ „Single-loop learning“ meint ein nur unzulängliches Lernen, wohingegen das „double-loop learning“ oder Veränderungslernen ein wünschenswertes Lernen meint. Das „deutero-learning“ schliesslich ist das Lernen zu Lernen. „Single-loop learning“ ist der Vorgang, durch den eine Organisation auf veränderte Umweltbedingungen durch ein geändertes Verhalten reagiert. Allerdings werden die kognitiven Schemata nicht transformiert, wenngleich der kumulierte Wissensbestand wächst.⁵¹

Folgende handlungstheoretische Grundannahmen müssen allerdings in Bezug zu jedem Handeln gesetzt werden: Normen, Strategien und Wirkungszusammenhänge.⁵²

Wie bei einer Gleichgewichtsreaktion müssen diese drei Begriffe in eine widerspruchsfreie Übereinstimmung gebracht werden. Dabei wird differenziert in die Anzahl der Rückkopplungsschleifen. So werden beim „single-loop learning“ die Handlungsstrategien, wie tatsächlich gehandelt wird, mit den Annahmen über Wirkungszusammenhänge nur einmal rückgekoppelt. Dabei wird zwar immer wieder aufs neue rückgekoppelt, welche Handlungsstrategien welche Folgen bedeuten und welche Wirkungszusammenhänge wirken. Dies allerdings ohne die Rückkopplung mit den inhärenten, übergeordneten Normen der Organisation:

„There is a single feed-back loop which connects detected outcomes of action to organizational strategies and assumptions which are modified so as to keep organizational performance within the range set by organizational norms. The norms themselves - for product quality, sales, or task performance - remain unchanged.“⁵³

⁵⁰ vgl. Argyris/Schön 1978, S.: 26

⁵¹ vgl. Argyris/Schön 1978, S.: 18 ff

⁵² vgl. Geißler 1995, S.: 97

⁵³ Argyris/Schön 1978, S.: 18 f

Das „double-loop learning“ zählt eine zweite Rückkopplungsschleife. Nunmehr werden auch die grundsätzlichen organisationalen Normen und Wertvorstellungen hinterfragt: „We will give the name ‘double-loop learning’ to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions.“⁵⁴

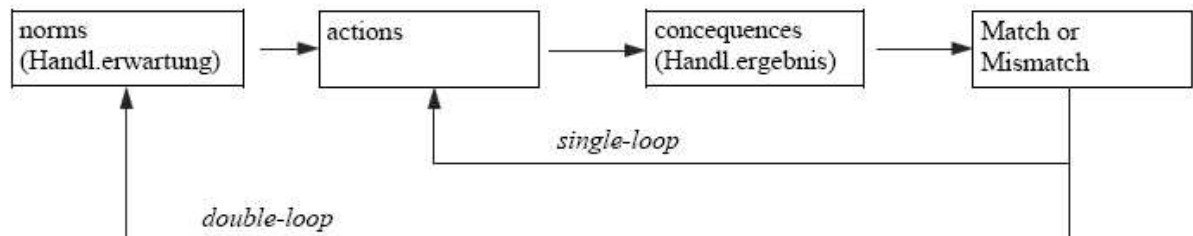


Abbildung 4: Lernebenen nach Argyris/Schön⁵⁵

Daher kann man dann von Organisationalem Lernen sprechen, wenn die kollektiv geteilten Vorstellungen über die Erwartungen des Handelns nicht mit den Ergebnissen übereinstimmen und somit eine Korrektur der Erwartungen erfolgt. Diese Lernebenen sind allerdings für die Thematik der Arbeit nicht nachzuweisen, da mit den Jungfacharbeitern selbst, welche durch ihre Handlungen reflexiv Einfluss nehmen sollen auf die Erwartungen der Organisation mit dem Umfang dieser Arbeit nicht untersuchbar ist. Grundsätzlich kann aber nach Argyris gelten, dass durch Rückkopplungsprozesse der Individuen – hier die Jungfacharbeiter während ihrer Anlernzeit Einfluss auf die Erwartungshaltung der Organisation nehmen können und damit organisationales Wissen generieren.

Neben diesen Lernformen mit unterschiedlich weiten Rückkopplungsschleifen, gibt es ebenfalls: das „deutero-learning“. Hier ist das Lernen das Objekt des Lernens, welches durch Abgleich von alten Lernvorgängen mit dem Kontext, dem daraus folgenden Verhalten und den sich daran anschließenden Erfolgen oder Mißerfolgen die Lernprozesse selbst verbessert. Deutero Lernen stellt sicher, daß Organisationen latent lernkompetent sind. „When an organization engages in deutero-learning, its members learn about organizational learning and encode their results in images and maps“⁵⁶

⁵⁴ ebd., S.: 24

⁵⁵ Schreyögg/Eberl 1998, S.: 517

⁵⁶ Argyris/Schön 1978, S.: 29

2.2.4 Der Lernprozeß in einer Organisation

Der organisationale Lernprozeß impliziert den Erwerb, den Austausch und den Erhalt von Wissen. Vor allem Duncan/Weiss (1979) und Pautzke (1989) machen den Wissensbegriff zur Basis ihrer Überlegungen. Organisationales Wissen soll in dieser Arbeit verstanden werden als die „organisational akzeptierte Wirklichkeitskonstruktionen“, welche die Individuen für real halten.⁵⁷ Dieses organisationale Wissen wird mit Hilfe von Erfahrungen der Organisationsmitglieder aufgebaut und verändert.⁵⁸ Dieser These schließt sich der Verfasser ausdrücklich an, da sich Mentoring vorwiegend über Erfahrungslernen vollzieht. Hier sei auf die weiteren Ausführungen im Kapitel Mentoring verwiesen. Erst die Zugänglichkeit macht das Wissen zu einem organisationalen Wissen: „Wissen wird demnach dann zur Information, wenn es für den Empfänger einen Bezug zu seinem oder einem ihm bekannten Zielsystem hat.“⁵⁹ Da das Wissen für den Lernprozess dieser Arbeit eine zentrale Stellung einnimmt, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem Wissensbegriff der Organisation.

2.2.5 Gestaltungsfelder in einer lernenden Organisation

Die empirische Forschung zum organisationalen Lernen gewinnt erst in jüngster Zeit an Bedeutung. Dies trifft ebenso auf den Teilaspekt des Mentoring zu. Allerdings gibt es bis heute noch kein allgemein gültiges Gestaltungskonzept für eine lernende Organisation. Das bedeutet für den Begriff zunächst, dass seine innewohnenden Lernvorgänge ausgestaltbar sind.⁶⁰ In der Literatur zum organisationalen Lernen werden folgende Handlungsfelder diskutiert:

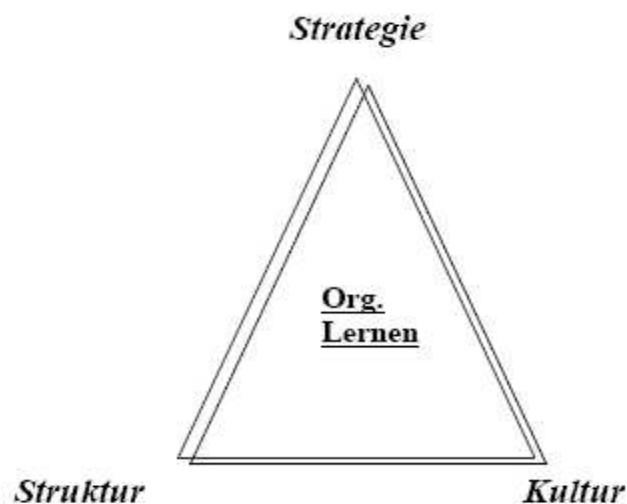


Abbildung 5: Handlungsfelder für das Management organisationalen Lernens

⁵⁷ Klimecki/Probst/Eberl 1994, S.: 66

⁵⁸ vgl. Fiol/Lyles 1985, S.: 804

⁵⁹ Castiglioni 1994, S.: 57

⁶⁰ vgl. Klimecki/Thomae 1995: S. 19

Die Begriffe Strategie, Struktur und Kultur stehen in gegenseitiger Abhängigkeit. Das heißt, wenn auf ein Element Einfluß genommen wird, wirkt sich das unmittelbar auf die anderen Elemente aus, sowie auf das Gesamtsystem „Organisation“. Dieses Modell für das Management organisationalen Lernens kann ein wesentlicher Faktor für die Anwendungsfähigkeit von Mentoring-Prozessen in Unternehmen sein. Ob und wie Mentoring für die Lösung der Problemlagen der Unternehmen eingesetzt werden, kann folglich von der Struktur, der Kultur und der Strategie der Unternehmung abhängig sein.

2.2.5.1. Handlungsfeld Strategie im organisationalen Lernen

Bringt man das Handlungsfeld „Strategie“ mit der Idee des organisationalen Lernens in Verbindung, so können zwei unterschiedliche Fragestellungen beantwortet werden. Auf das Thema der Arbeit bezogen wie kann Mentoring als eine Strategie angesehen werden, um in einem ersten Schritt die Einarbeitungszeit von Jungfacharbeitern zu verkürzen und in einem weiteren Schritt organisationales Wissen über die individuelle Kompetenzbildung zu generieren? In der Strategiewahl zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse ist die Umstellung von der Inhalts- zur Prozeßorientierung oftmals benannt. Strategisches Management beschäftigt sich mit ergebnisorientierten, auf harten Faktoren ruhenden inhaltlichen Fragen. Organisationales Lernen jedoch ist nur dann die wesentliche Erfolgsgröße, wenn eher die weichen also die Prozeßfaktoren die entscheidende Rolle spielen. Dazu zählt die emotionale Verinnerlichung von neuen Orientierungen respektive die Belohnung strategieorientierten Verhaltens.

Im Zusammenhang mit den harten Faktoren allerdings wird oft angenommen, dass Strategien zu planen und zu beabsichtigen sind. Strategie ist dort in der lernenden Organisation in einem fortlaufenden Prozeß zu entwickeln.⁶¹ De Geuss resümiert in diesem Kontext von „planning as learning“⁶². Strategie oder Planung sind in seinem Entwurf als ein institutionalisierter Lernprozeß zu sehen. Um das zu erreichen müssen zuerst die „mentalen Modelle“ in den Köpfen der Entscheider geändert werden.

Erst wenn sich diese (über Unternehmen, Märkte, Wettbewerber) bei den Entscheidungsträgern ändern, ist die Voraussetzung für einen institutionalisierten Lernprozeß geschaffen. In dem Untersuchungsfeld der Arbeit muss also eine Abkehr von dezentralen Einarbeitungsverfahren feststellbar sein, mit denen die Unternehmen x,y und z dem Fachkräftemangel entgegen wirken wollen. Erst damit würde nach De Geuss ein institutionalisierter Lernprozess den Unternehmen nachhaltig zu einer anderen Konzeption verhelfen. Planen bekommt somit eine

⁶¹ vgl. Sattelberger 1991, S.: 24

⁶² De Geuss 1988, S.: 70

Bedeutungsverschiebung vom puren 'machen von Plänen' hin zum schnellen Ändern mentaler Modelle in den Köpfen von Entscheidungsträgern: Planung bedeutet dann Lernprozeß.⁶³

2.2.5.2. Handlungsfeld Kultur im organisationalen Lernen

Kultur stellt die von den Mitgliedern einer Organisation gemeinsamen Thesen, Normen und Werte dar. Dies ist naturgemäß im Unterbewusstsein der Menschen zu finden und damit schwer zu benennen geschweige denn zu verändern. Daher kann man diesen „Kultur“ begriff nicht gestalten sondern nur Vorgaben aufstellen. Entwicklung von Kultur bedeutet innerhalb einer lernenden Organisation die zur Verfügungstellung von Hintergründen, die auf materiel-ler sowie symbolischer Ebene eine Basis für Interpretationen liefern.

Das einende Orientierungsraster ist somit die Kultur einer Organisation⁶⁴ Eine wichtige Rolle in der Kulturentwicklung innerhalb einer lernenden Organisation spielen Kommunikationsförderung mittels Kommunikationsforen und die Leitbilder. Nach Pautzkes organisatorischem Lernzirkel werden Norme und Werte mittels Kommunikation von einer individuellen Ebene an die organisationale Ebene weitergegeben und somit allen Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht, was dazu führt, dass sich die Basis der organisational geteilten Wertvorstellungen vergrößert. Kommunikationsforen unterstützen das organisationale Lernen, da sie die Möglichkeit zum Wissensaustausch geben und dadurch die bestehenden Normen und Werte hinterfragt werden. Dadurch entsteht die Kultur, die gemeinsam vorgestellte Realität der Beteiligten innerhalb der Organisation.⁶⁵ Ziel einer Unternehmenskulturgestaltung ist es, den „Geist“ zu wecken für einen kontinuierlichen Lernprozeß. Dazu ist eine unternehmerische Grundeinstellung bei möglichst vielen Führungskräften Voraussetzung. „Nötig ist eine umfassende innovations- und lernorientierte Kultur.“⁶⁶

2.2.6. Leitbilder im organisationalen Lernen

Die Führungskräfte müssen, da Sie selbst als Träger organisationaler Lernprozesse gelten, eine Sogwirkung erreichen, in dem Sie bei der Durchsetzung der Unternehmenskultur mit gutem Beispiel voran gehen. Leitbilder sind zur Begründung eines gemeinsamen Gefühls wichtig und müssen daher die Systemidentität durch Sinnvermittlung forcieren.⁶⁷

In der lernenden Organisation müssen daher Führungskräfte diesen geänderten Anforderungen Rechnung tragen. Senge benennt fünf Anforderungen, die von Führungskräften be-

⁶³ vgl. De Geuss 1988, S. 71

⁶⁴ vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1994, S.: 80

⁶⁵ vgl. Probst/Büchel 1994, S.: 148

⁶⁶ Sattelberger 1991, S.: 40

⁶⁷ vgl. Probst/Büchel 1994, S.: 140

herrscht werden sollen durch gemeinsame Visionen generiert werden. Leitbilder sollen hierbei einen festen Bezugspunkt in der Zukunft entwickeln, durch den unter allen Organisationsmitgliedern gemeinsame Visionen gefördert werden sollen. Damit wird ein generatives Lernen unterstützt und die gemeinsam geteilten Werte und Normen nehmen quantitativ zu.

Die Literatur spricht hier auch von der „Schöpferischen Spannung“ zwischen Realität und Vision, welche endet, wenn zum einen die Realität zur Vision entwickelt wird oder umgekehrt.⁶⁸

2.2.7. Struktur im organisationalen Lernen

In den Vorstellungen zum organisationalen Lernen geht man davon aus, dass Strukturen nicht ‘geplant’ gestaltet werden können, sondern eher durch eine veränderte Erwartungshaltung entstehen. Durch Lernen werden folglich nicht Handlungen, sondern lediglich Erwartungen verändert, die allerdings wieder zu neuen Handlungen führen können. Neue Erwartungshaltungen wiederum können zu einer Veränderung der Strukturen führen.⁶⁹

Für die Implementierung organisationaler Lernprozesse muss man also Strukturformen finden, die individuelle Lernprozesse unterstützen und diese auf die organisationale Ebene übertragen. In diesem Falle würde dann organisationales Lernen möglich werden welche durch die Kommunikation als Transformator die individuelle mit der organisationalen Ebene verknüpfen würde. Der Strukturgestaltung geht es daher vorrangig um eine „lernfreundliche Gestaltung kommunikationsbezogener Rahmenbedingungen,“⁷⁰, welche durch Reflexion, Partizipation und Transparenz erreicht werden. In der Literatur werden solche Organisationsformen bevorzugt, welche in Richtung einer temporären, netzwerkartigen Struktur gehen, mit flachen Hierarchien, reduzierter Arbeitsteilung und einer Integration von Denken, Handeln und Planen.⁷¹ Dies ist allerdings in den drei untersuchten Unternehmen schwierig vorstellbar. Es gibt dort nämlich klare Hierarchien, klare Aufgaben- vor allem Führungsaufgabenverteilungen, klare Arbeitsteilung, was es schwierig macht, den von Probst/Büchel gezeichneten Idealtypus zu implementieren. Dies soll allerdings an anderer Stelle vertiefend diskutiert werden.

Basierend auf den vorangegangenen theoretischen Überlegungen sieht auch die Literatur weitere idealtypische Strukturelemente:

Die Organisation in Projekten, welche sich an Aufgaben orientiert, die zeitlich befristet sind.

⁶⁸ vgl. Senge 1996, S: 148 f.

⁶⁹ vgl. Eberl 1996, S.: 210

⁷⁰ Eberl 1996, S.: 183

⁷¹ vgl. Probst/Büchel 1994, S.: 119

Alle Aufgaben werden zerlegt und von autonomen Teams übernommen. Es gibt keine permanente Führungs- und Entscheidungsmacht und die Mitglieder können wie bei einem „open Space“ Konzept in mehreren Gruppen tätig sein. Auch diese Vorstellung ist für den untersuchten Typus – den Absolventen der dualen Berufsausbildung nur schwer durchsetzbar. Schließlich sollen über Kooperationen strukturell gestaltet werden und damit entsprechenden lernorientierten Rahmen bieten. Durch Kooperationen ist es möglich, Ressourcen und Märkte zusammen zu legen, so dass am Ende entscheidende Synergieeffekte nachweisbar sind.

2.2.8. Zusammenfassung

Ein durchgehendes Konzept, was sich hinter dem Begriff des organisationalen Lernens verbirgt, existiert bislang noch nicht. Die überwiegende Zahl der Ansätze untersuchen den Ansatz unter theoretischen Gesichtspunkten. Allerdings gibt es vereinzelt Versuche, auch praktisch anwendbare Konzepte zu erforschen. Diesen Entwicklungen geschuldet ist der Aufbau dieses Kapitels. Um sich dem Begriff des organisationalen Lernens zu nähern, waren daher zunächst die Träger der Lernprozesse untersucht worden. Einerseits herrscht die Meinung, dass nur Individuen in der Organisation lernen, andererseits geht man davon aus, dass ein Lernen von Individuen oder Gruppen für die Organisation möglich ist.

Bei organisationalem Lernen sind die Träger der Lernprozesse aber Organisationen selbst. Lernhemmnisse sind ein häufig untersuchter Aspekt, da nur mit ihnen die Behauptung, Organisationen könnten überhaupt etwas lernen, falsifiziert oder verifiziert werden könnte.

Der Ansatz von Argyris/Schön (1978) stellt in seinen Kernargumenten daher eine Vorstellung des Nichtlernens dar. Des Weiteren beschäftigt sich dieser mit Defensivroutinen. Das Interesse der Wissenschaft untersucht nicht nur, ob gelernt wird oder nicht, sondern auf welchem Niveau sich die Lernprozesse vollziehen. Die in diesem Kontext am weitesten verbreitete Unterscheidung ist diejenige von Argyris/Schön. Diese differenziert ein single-loop Lernen, bei dem einzelne Handlungen korrigiert werden, ein Double-loop bzw. Deuterolernen, wo Normen und Werte, welche dem Handeln als Basis dienen, verändert werden, beziehungsweise das Lernen zu Lernen. Hinter jeder Handlung steht ein Wissensvorrat, ein Gedächtnis, mit dem ein Individuum oder eine Organisation handelt. Diese Ansicht teilen mehrheitlich die benannten Protagonisten. Das Gedächtnis verleiht der Organisation Autonomie, da diese nun selbständig handeln kann, ohne die individuellen Mitglieder rückzukoppeln. Nicht nur Duncan/Weiss (1979) sondern auch Pautzke (1989) sehen im Begriff des organisationalen Lernens die Erweiterung einer organisationalen Wissensbasis. Pautzke entwickelte das Fünf-

Schichten-Modell. Durch die Restrukturierung der Wissensbasis sind organisationale Lernprozesse darstellbar.

Schließlich finden in den Darstellungen auch theoretische Ansätze von den Gestaltungsfeldern des organisationalen Lernens vorgestellt. Kultur, Strategie und Kultur sind in der Regel die entscheidenden Felder einer lernenden Organisation. Wenn organisationale Lernprozesse ausgestaltet werden sollen, muss Einigkeit über die zugrunde liegenden Werte und Normen herrschen. Dies ist dann möglich, wenn Führungskräfte als originäre Träger der lernenden Organisation als Leitbilder dienen können und durch eine gute Kommunikation einen permanenten Lern- und Verbesserungswillen bei den Organisationsmitgliedern wecken können. „Wissensmanagementprozesse werden nicht konsequent im Zusammenhang mit den Prozessen des Lernens und der Kompetenzentwicklung in Organisationen gesehen. Dies haben aber entscheidenden Einfluss auf das Wissen der Organisation.“⁷² Es ist daher in den folgenden Kapiteln wichtig, ebenfalls über das Wissen und die Kompetenzen in einer Organisation vertiefend zu argumentieren.

3. WISSEN IN EINER ORGANISATION

„Die persönliche Reflexion darüber, ob etwas gelernt wurde, das in Handeln umgesetzt werden kann, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Wissen entsteht.“⁷³ Angelehnt an die Theorie von Argyris/Schön wird auch in dieser Arbeit davon ausgegangen, daß organisationale Handlungen ein Handlungswissen reflektieren, bzw. auf einer Handlungstheorie basieren. Das heißt, daß hinter jeder Handlung ein Wissensvorrat aus technisch-instrumentellem, sozialem oder moralischem Wissen besteht.⁷⁴

3.1 WISSENSARTEN

Folgende Wissensarten sind in einer Organisation anzufinden:

Technisch-instrumentelles Wissen

Dieses Wissen bezieht sich auf konkrete Probleme, die mit einem konkreten Rezept gelöst werden können. Dazu gehören beispielsweise Kenntnisse, wie und wann man ein neues Firmenfahrzeug oder eine neue Maschine anschafft. Das generierte Wissen wird bei einem positiven Feedback gespeichert und für die Organisation dauerhaft nutzbar gemacht.

⁷² Stieler-Lorenz (u.a.) 2004: S. 50

⁷³ Stieler-Lorenz (u.a.) 2004: S. 50

⁷⁴ vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1994, S.: 67

Soziales Wissen

Diese Wissensform beinhaltet Wissen über soziale Rollen einer Organisation. Dabei geht es einerseits um die durch die Hierarchie festgelegten Rollen, als andererseits um die informellen Rollen. Entscheidend ist soziales Wissen bei der Umsetzung individueller oder organisationaler Strategien.

Moralisches Wissen

Hierbei werden die organisational geltenden Wert- und Normvorstellungen reflektiert. Es ist bei der Verantwortbarkeit organisationalen Handelns essentiell. Exemplarisch seien hier die Kenntnisse über gerechte Arbeits- und Verdienstbedingungen gemeint, welche in der allgemeinen Akzeptanz von Leiharbeitnehmern mit deutlich schlechteren Arbeitsbedingungen ad absurdum geführt werden. Für die Überprüfbarkeit der Existenz oder Nichtexistenz dieser Wissensarten kann daher mit den Interviews mit nur jeweils einem Vertreter der Unternehmung nur bedingt Klärung verschafft werden. Diese Aussagen besitzen nur einen Ausschnittcharakter für das Gesamtverständnis der jeweiligen Organisation.

Davon abzugrenzen wäre in einem weiteren Schritt die individuelle Wissensbasis. „Mit zunehmender Ausbildungsdauer werden die Auszubildenden immer tiefer in Detailprozesse eingeführt. Dabei entwickelt sich Handlungswissen, dass in differenzierterer Ausformung auch Prozesswissen enthält.“⁷⁵

Dabei geschieht der Aufbau von Prozesswissen wie folgt:

⁷⁵ Großmann/Krogohl 2007: S. 42

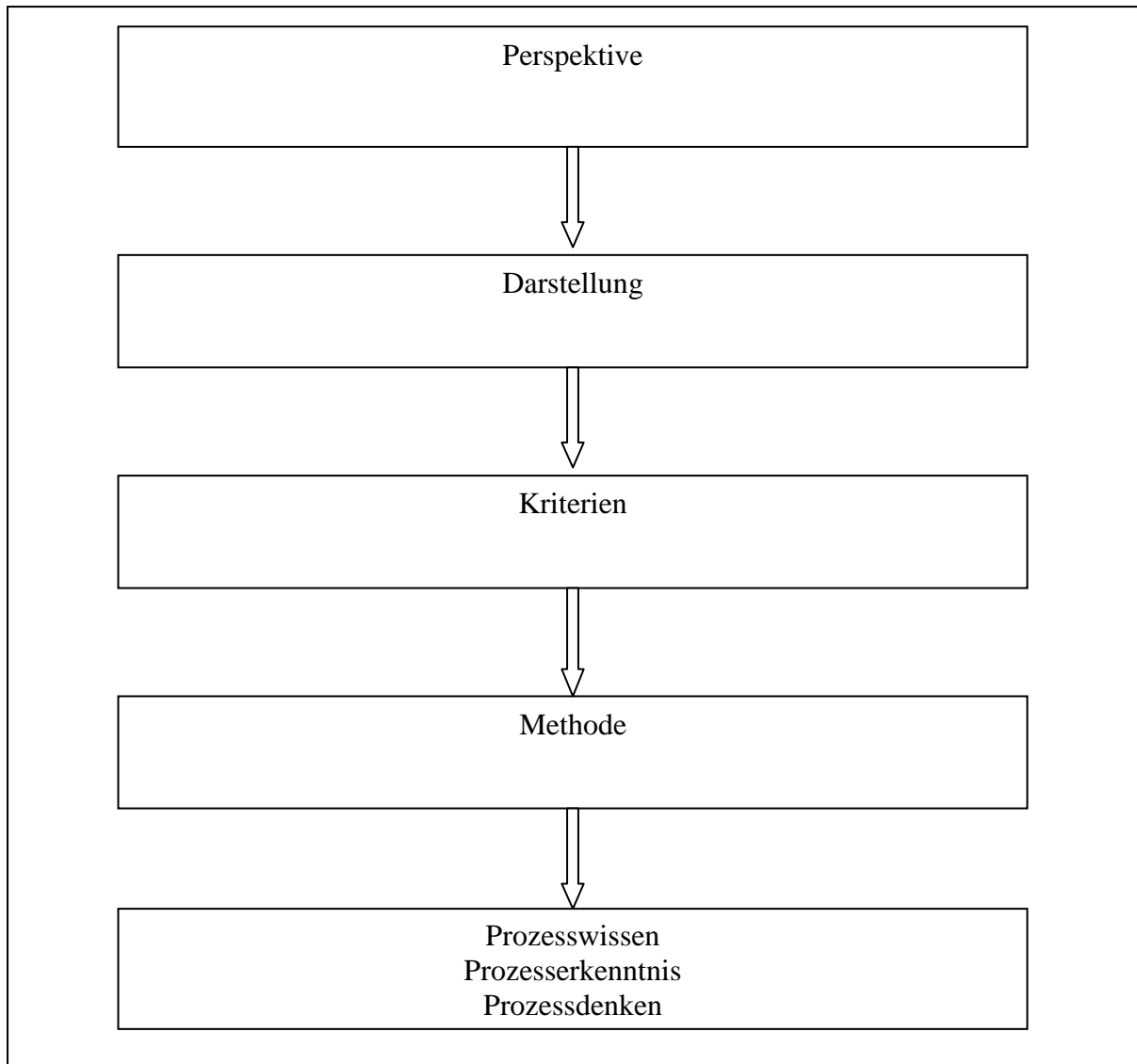


Abbildung 6: Aufbau von Prozesswissen ⁷⁶

Um Handlungswissen sichtbar zu machen, ist das Leerstellen- oder W-Fragen Konzept von Hacker geeignet, dass nach den verschiedenen Inhalten fragt.

Dabei werden folgende Wissensinhalte erfasst:

Zielwissen (Was)

Signalwissen (Wann, Wodurch)

Ursachenwissen (Warum)

Objektwissen (Woran)

Mittelwissen (Womit)

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 43

Maßnahmenwissen (Wie)
Regelwissen (Was – Woraufhin)
Partnerwissen (Mit Wem) und
Nutzenwissen (Für Wen / Was) ⁷⁷

3.2 STRUKTURIERUNG DER WISSENSBASIS

Pautzke (1989) entwickelte eine umfassende Analyse der organisatorischen Wissensbasis. Er legt ein Fünf-Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis zugrunde. Darin wird das Wissen nach der Wahrscheinlichkeit der Aktualisierung in organisatorischen Entscheidungsprozessen geordnet. Die innerste Schicht (1) bildet das von allen Organisationsmitgliedern geteilte Wissen (Organisationskultur, Weltbilder, Sinnmodelle u.a.). Dieses Wissen wird als Wissen der Organisation bezeichnet. Es geht über individuelles Wissen hinaus, da es auch in Weltbildern und Artefakten auf organisationaler Ebene verkörpert ist. Duncan/Weiss (1979) gehen bei ihrer Definition von organisationalem Wissen - im Gegensatz zu Pautzke (1989) - von dieser innersten Wissensschicht aus. Organisatorisches Wissen muß für sie kommunikativ, konsensual und integrativ sein. ⁷⁸

Es muß allen Organisationsmitgliedern in irgendeiner Form zur Verfügung stehen. Kirsch und Pautzke haben dagegen für den deutschsprachigen Raum folgendes Modell entwickelt: „Die organisatorische Wissensbasis repräsentiert den Wissensbestand, der einer Organisation zur Verfügung steht. Organisationen benötigen für ihre Handlungen und Entscheidungen nicht nur wissenschaftlich-technisches Wissen, ihre Wissensbasis umfaßt vielmehr ein breites Spektrum von Wissen höchst unterschiedlicher Art. Die organisatorische Wissensbasis stellt kein homogenes Gebilde dar, sondern weist eine Vielzahl von Schichtungen auf.“ ⁷⁹ Dieses Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis ist elementar für das Verständnis des Zusammenhangs von individuellem und organisationalen Wissen. Es muss daher auch für die Untersuchung dieser Arbeit in den Unternehmen eine solche Differenzierung vorgenommen werden. Wenn die Basis aller Lernvorgänge, also auch Mentoring als Erfahrungslernen messbar und damit steuerbar werden soll, müssen folglich die Jungfacharbeiter qualifiziert eingestuft werden.

⁷⁷ Vgl. Hacker 1998: S. 55

⁷⁸ vgl. Duncan/Weiss 1979, S.: 86

⁷⁹ Pautzke 1989: S. 99

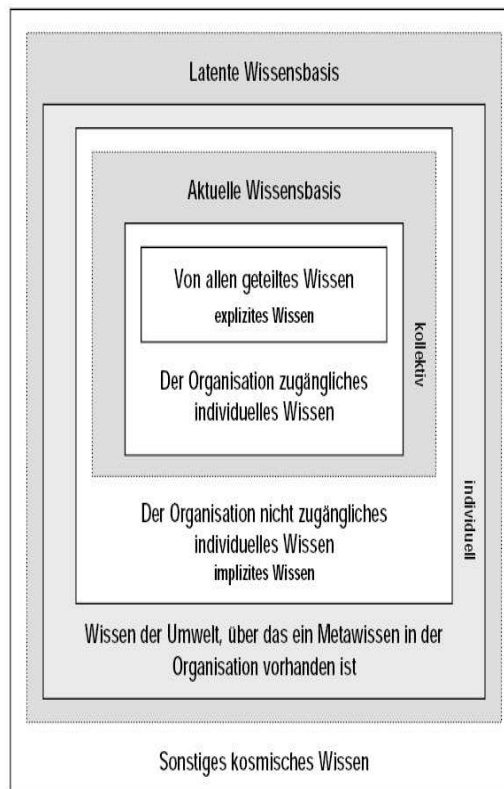


Abbildung 7 : Horizontales Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis, nach Pautzke, Rehhäuser S. 8

Während die ersten beiden Schichten einer der Organisation aktuell zugängliches Wissen darstellen, erklären die Schichten drei und vier das der Organisation potentiell zugängliches Wissen. Das zugängliche Wissen enthält alle gemeinsamen Werte, Visionen, unterschriebenen Regeln etc. und stellt die sog. „Unternehmenskultur“ dar.⁸⁰ Allerdings wirft die Differenzierung in aktuell und potentiell verfügbares Wissen die Frage auf, inwiefern die Mitglieder der Organisation ihr Wissen zur Verfügung stellen. Für Pautzke ist diese Wissensebene lediglich Schicht (1). Schicht (2) umfasst das individuelle Wissen der Organisationsmitglieder, das der Organisation zur Verfügung steht. Nicht jedes der Organisation zugängliche Wissen ist auf organisationaler Ebene gespeichert, sondern auf verschiedene lokale Wissensbasen, u.a. Individuen, verteilt. Die verschiedenen Wissensarten folgen mit abnehmendem Bewußtseinsgrad, wobei moralisches Wissen am schwierigsten zu identifizieren ist. Organisationales Lernen kann auch die Veränderung dieser individuellen Wissensbestände sein. Schicht (1) und (2) bilden nach Pautzke die aktuelle Wissensbasis der Organisation. Es wurde bereits erwähnt, daß organisationales Lernen nicht die Summe individuellen Lernens ist, das wird an Schicht (3) deutlich: diese beinhaltet individuelles, nicht zugängliches Wissen. Fließt Wissen von

⁸⁰ Vgl. Lehner 2000: S. 100

Schicht (3) in Schicht (2), so lernt die Organisation, ohne daß eines der Individuen lernt. Gründe für die Existenz von individuell nicht zugänglichem Wissen können in „defensive routines“ oder Informationspathologien liegen. Das Gedächtnis ist ein System von Fähigkeiten, um Wahrgenommenes, Erlebtes oder Erfahrenes über die zeitliche Dauer des aktuellen Geschehens hinaus zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abrufen zu können.

⁸¹ Erweitert um den Begriff der Organisation bedeutet dies, dass in einer Organisation sowohl Gruppenmitglieder als auch Dateien, Schriftstücke etc. über wieder abrufbares Wissen verfügen. Zu Schicht (4) gehört die latente organisatorische Wissensbasis. Sie beinhaltet Wissen der Umwelt, das über das aktuelle Wissen der Organisation und ihrer Mitglieder hinausreicht. Pautzke bezeichnet es als eine Art „Metawissen“, das zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zur aktuellen Wissensbasis der Organisation gehört, jedoch zu späterem Zeitpunkt und mit größerem Aufwand beschafft werden kann. Der Hauptteil des im Kosmos vorhandenen Wissens gehört allerdings in Schicht (5). Durch strukturelle, psychologische oder doktrinbedingte Informationspathologien wird der Zugang zu (Meta-) Wissen verhindert. ⁸² Auf dieser Grundlage können folgende Arten des Wissenserwerbs oder -austauschs als organisationales Lernen bezeichnet werden: ⁸³

Beschaffung oder zur Verfügung stellen von latentem Wissen, durch den Abbau von Lernhemmnissen (von Schicht (4) oder (5) zu Schicht (1) oder (2)) Verändern, bzw. Verbessern der aktuellen Wissensbasis, im Rahmen der bestehenden Kultur oder Sinnmodelle (von Schicht (2) zu Schicht (1)) Fortentwicklung und Evolution der organisatorischen Wissensbasis (betrifft Schicht (1) bis (5)), im Sinne eines Übergangs auf eine höhere Entwicklungsstufe, die vergleichbar mit der Unterscheidung von single-loop, double-loop und deutero Lernen bei Argyris/Schön ist.

Wissenserwerb kann allerdings auch nach dem Modell von Nonaka und Takeuchi, besser bekannt als „die Spirale des Wissens“, abgelesen werden. ⁸⁴ Hier wird in ein implizites und explizites Wissen differenziert, welches miteinander interagiert. Organisationen selbst sind demnach nicht fähig, eigenes Wissen zu generieren.

Das Wissen der einzelnen Organisationsmitglieder ist die Quelle des dann entstehenden organisationalen Wissens. Durch den steten Durchlauf der Spirale vergrößert sich das Wissen exponentiell. Dadurch wird schließlich das Wissen selbst grenzenlos erweitert: ⁸⁵

⁸¹ Vgl. Lehner 2000: S. 92

⁸² vgl Pautzke 1989, S.: 78 ff

⁸³ vgl. ebd. 1989, S.:112

⁸⁴ Vgl. Nonaka 1992, S. 98

⁸⁵ Vgl. Nonaka/Takeuchi 1995, S. 72

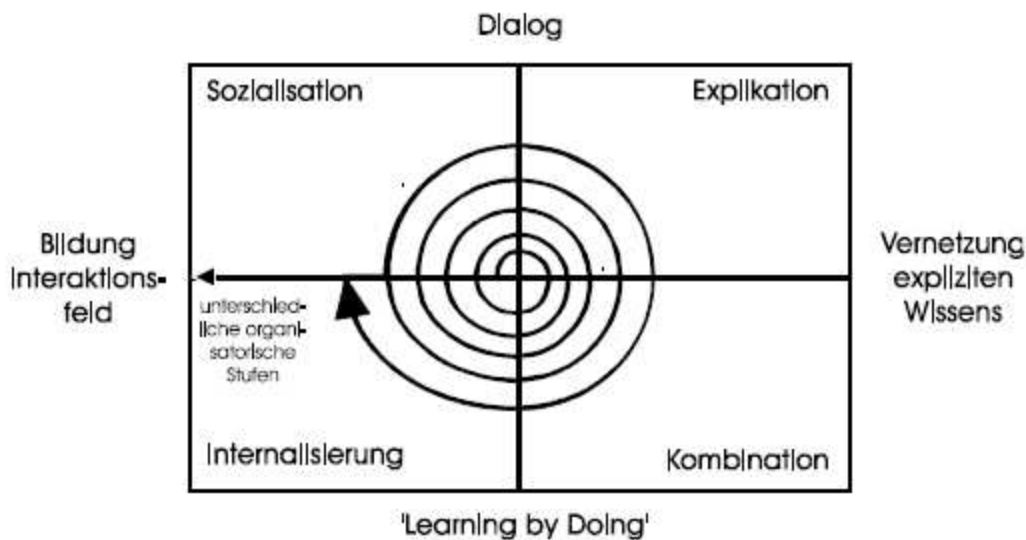


Abbildung 8 : Die Spirale des Wissens ⁸⁶

Dieses Modell unterstellt die Generierung differenter Wissensinhalte. ⁸⁷ Danach wird, ausgehend von der Sozialisation erst erlebtes (technische Fähigkeiten), dann konzeptuelles und schließlich systemisches Wissen (Prototypen) erzeugt. Während der Internalisierung schließlich wird operationales Wissen wie über das Projektmanagement den Produktionsprozeß oder neue Produktverwendung generiert. Das würde im Kontext der Arbeit bedeuten, dass wir dann von Wissenserwerb sprechen können, wenn die Jungfacharbeiter neben dem Anlernen am Arbeitsplatz durch ein zu implementierendes Mentoringprogramm in die Lage versetzt werden, die Stufe der Internalisierung zu erreichen. Nur somit könnte sich organisatorisches Wissen bilden. Es bleibt daher den Interviews in den Unternehmen vorbehalten, diese These zu überprüfen. Wenn allerdings als gegeben betrachtet werden kann, dass die Jungfacharbeiter in Symbiose mit ihrer Umwelt, also ihrer Unternehmung durch Lernprozesse Wissen generieren können, muss betrachtet werden, ob es überhaupt eine lernende Organisation geben kann. „Menschen brauchen deshalb in allen Bereichen der Gesellschaft Bedingungen, die es ihnen ermöglichen, Wissen mit all ihren Sinnen und in unterschiedlichen Inhalten lernend zu generieren. Dabei kommt dem Erfahrungslernen ein entscheidender Stellenwert zu, da in der konkreten Erfahrung des handelnden Individuums die entscheidenden Impulse für die Wissensgenerierung gesetzt werden“. ⁸⁸ Als Erfahrungslernen versteht der Verfasser hier das Lernen durch Mentoring, welches in Kapitel fünf erläutert wird. Zunächst ist es allerdings wichtig, den Zusammenhang zu den Kompetenzen herzustellen, denn: „Die strategiebasierten Wis-

⁸⁶ in Anlehnung an Nonaka/Takeuchi 1995: S. 71

⁸⁷ Vgl. Nonaka/Takeuchi 1995, S. 71f

⁸⁸ Stieler-Lorenz (u.a.) 2004: S. 51

sensziele auf Ebene der Unternehmen brauchen Ihre Entsprechung auf der Ebene der Mitarbeiter.“⁸⁹

4. KOMPETENZEN

Damit wird deutlich, dass es neben den Lernprozessen und dem Wissen aus der Personal-Perspektive noch die individuelle Kompetenz zu klären ist:

„Kompetenzmanagement hat die Aufgabe, Mitarbeiterkompetenzen zu beschreiben, sie transparent zu machen sowie den Transfer, die Nutzung und Entwicklung der Kompetenzen hinsichtlich strategischer Unternehmensziele sicher zu stellen.“⁹⁰ Um sich diesem komplexen Begriff zu nähern, ist es notwendig, mögliche Erklärungsansätze miteinander zu vergleichen.

„Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten Qualifikationen usw. die als Disposition vorhandene Selbstorganisation des konkreten Individuums auf den Begriff.“⁹¹ Weinberg versteht unter Kompetenz alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und bestätigt.⁹² Kompetenzen können auch als Fähigkeit von Individuen verstanden werden, sich intensiv mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Schmicker wiederum stellt bei der Kompetenz auf den Sinn einer erweiterten und aktiven Arbeitsrolle ab. Demnach ist derjenige kompetent, der fähig und bereit ist, neben der erwartungsgerechten Erfüllung seiner Arbeitsaufgabe folgende Anforderungen zu erfüllen:

Selbstorganisation- und –Optimierung des eigenen Arbeitsablaufs, kooperatives Arbeitsverhalten und soziale Unterstützung, aufgabengerechte Anpassung der subjektiven Leistungsvoraussetzungen durch Lernen, flexiblem Arbeitseinsatz sowie kritischer Reflexion der eigenen Arbeitssituation.⁹³

Dies wird deutlich im Modell der Kompetenzfelder:

⁸⁹ Schnauffer, Voigt, Staiger 2004: S. 219

⁹⁰ Schnauffer, Voigt, Staiger 2004: S. 219

⁹¹ Erpenbeck 1997, S. 312

⁹² Vgl. Weinberg 1996: S. 3

⁹³ Vgl. Schmicker 2003: S. 189

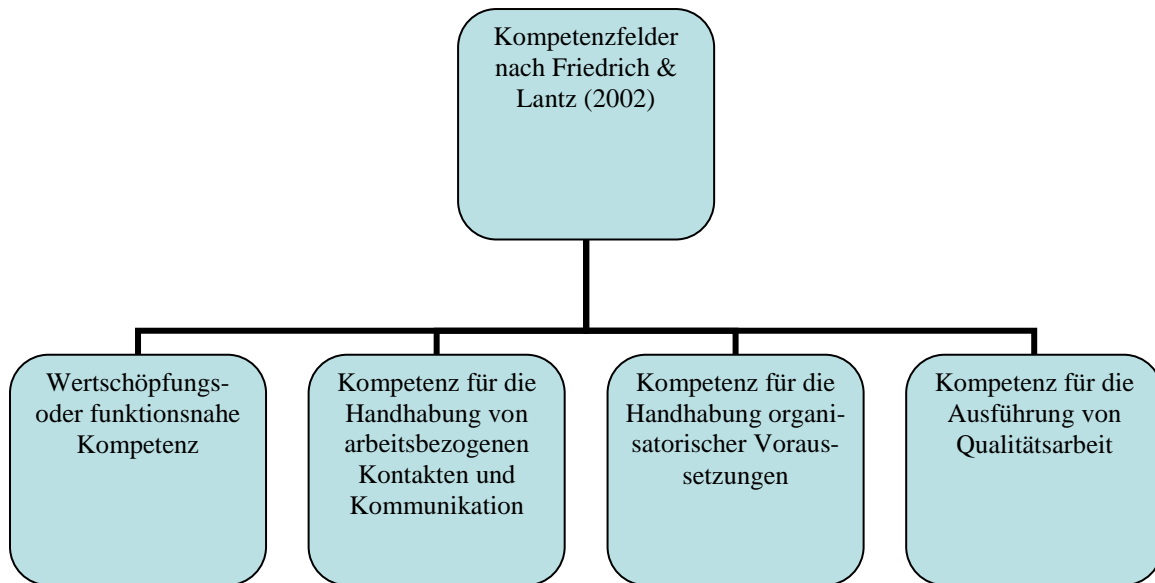


Abbildung 9 : ausgewählte Kompetenzfelder ⁹⁴

Es bleibt daher zu überprüfen, inwiefern in den Unternehmungen diese Anforderungen als gegeben betrachtet werden können, da dieser Kompetenzbegriff eine hohe Anforderung für die Absolventen der dualen Berufsausbildung darstellen. North/Friedrich und Lantz bieten als Erklärung an, dass Kompetenz in Handlungen umgesetzte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen in unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern sind. ⁹⁵ Dieser Auffassung kommt hingegen die Arbeit am meisten entgegen, denn die Kompetenz der Individuen würde nach den vorangegangenen Ausführungen automatisch in das Organisationslernen eingehen, wenn man die einzuarbeitenden Auszubildenden als Träger des organisationalen Lernens verstehen würde. Da die Ausführungen zur Kompetenz allerdings zu undifferenziert sind, müssen in den weiterführenden Abschnitten weitere inhaltliche Vorgaben vorgestellt werden. Da ein Leitziel der Berufsbildung die Erlangung der beruflichen Handlungskompetenz ist, sollen die weiteren Unterteilungen in Anlehnung an die Position der Kultusministerkonferenz als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz begriffen werden. ⁹⁶

4.1 FACH - UND METHODENKOMPETENZ

Diese Kompetenz bezeichnet Dispositionen, also die zeitlich stabile Gesamtheit der zu jeweiligen Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit, einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und phy-

⁹⁴ Vgl. North/Friedrich/Lantz 2004: S. 625

⁹⁵ Vgl. North/Friedrich und Lantz 2004: S. 615

⁹⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 1999: S. 9

sisch selbstorganisiert zu handeln und mit Hilfe verfügbaren Wissens, Handlungsprogrammen und Algorithmen Methoden auch selbst zu entwickeln.⁹⁷

4.2 PERSONALE KOMPETENZ

Diese Kompetenz beinhaltet die Disposition, sich selbst gegenüber reflektierend zu handeln und kritisch zu sein, verbunden mit der kritischen Einstellung, reflexiv auf die eigene Person bezogen, Werthaltung und Ideale zu entwickeln.⁹⁸

Gemeint ist auch die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fort zu entwickeln.⁹⁹

4.3 SOZIAL - KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Bezeichnet die Disposition, mit anderen kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren, Perspektiven zu übernehmen und Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz entwickeln zu können.¹⁰⁰

4.4 HANDLUNGS - UND AKTIVITÄTSKOMPETENZ

Damit ist die Disposition gemeint, welche individuelle Absichten und Ziele selbst organisiert, aktiv und willensstark umsetzt und dabei andere Kompetenzen integrieren kann.¹⁰¹

Staudt bietet für die Handlungskompetenz folgendes Modell an:

⁹⁷ Vgl. Kirchhöfer 2004: S. 65

⁹⁸ Vgl. ebd : S. 65

⁹⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz 1999: S. 9

¹⁰⁰ Vgl. Faulstich 1997: S. 168

¹⁰¹ Vgl. Ebs.: S. 65

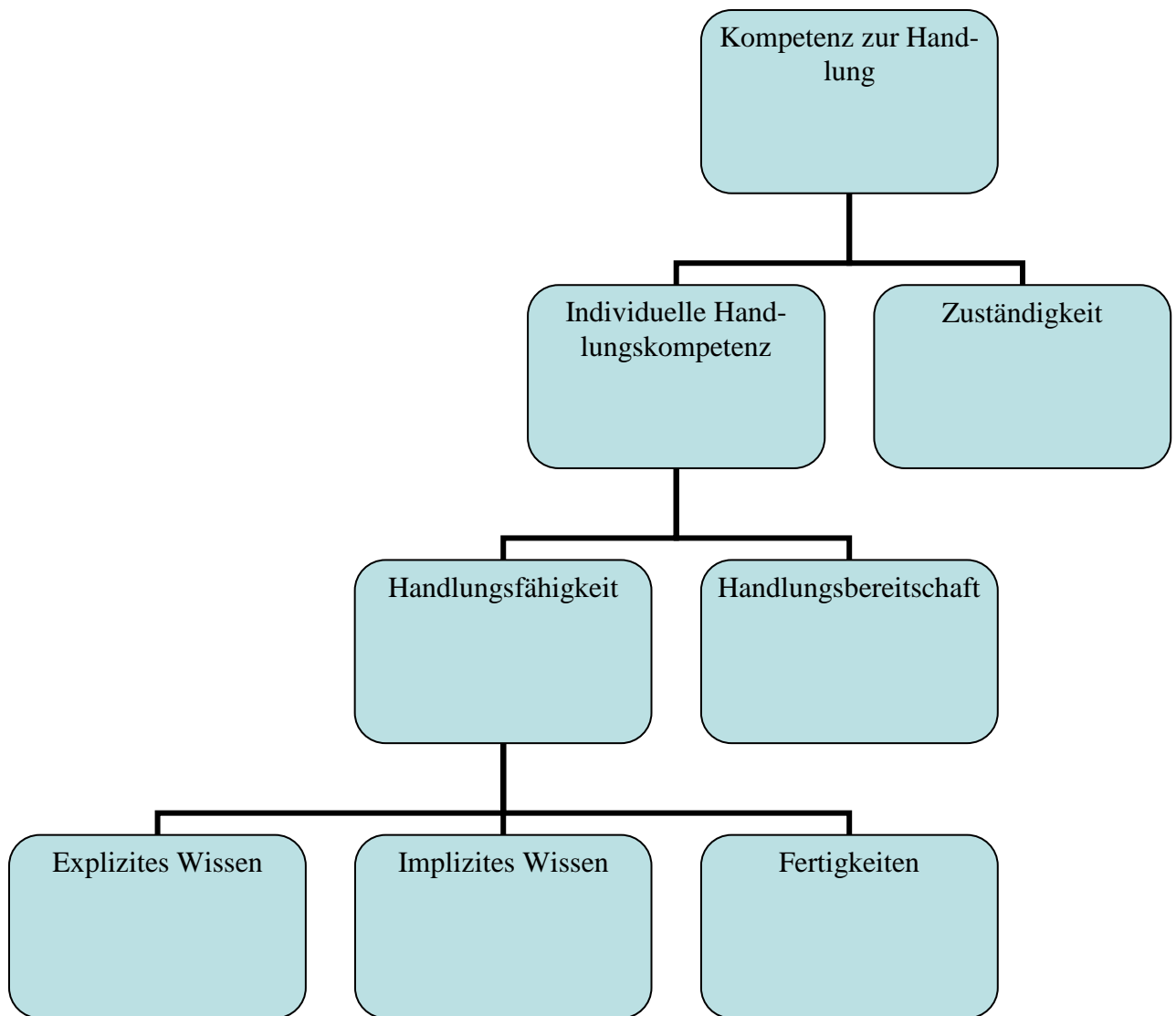


Abbildung 10: Komponenten der Handlungskompetenz, Staudt 2000, S. 44

4.5 PROZESS DER KOMPETENZENTWICKLUNG

„Kompetenzentwicklung als die Entwicklung von Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werten bezieht sich auf deren Erwerb und Verwendung in der gesamten Lebenszeit eines Menschen.“¹⁰² Diese Feststellung ist wichtig, um den weiteren gedanklichen Weg der Arbeit nachvollziehen zu können. Der Verfasser versteht unter Kompetenzentwicklung der Jungfacharbeiter die Befähigung des Einzelnen zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Bezug nehmend auf die Eingangs erwähnten Lernprozesse soll gelten, dass die Lerntechniken weitgehend selbst gestaltet sind.¹⁰³ Das folgende dargestellte Kompetenzmodell nach North; Friedrich und Lantz (2004) be-

¹⁰² Dehnbostel 2001: S. 255

¹⁰³ Ehrke 2007: S. 7

schreibt den Entwicklungsprozess der einzelnen Kompetenzfelder und setzt einzelne Kompetenzfelder in Beziehung. Für die Entwicklung von Kompetenzen müssen die einzelnen Kompetenzstufen vom Ausführungsniveau (A) über das Zielorientierungsniveau (Z) zum Veränderungsniveau (V) durchlaufen werden. Da Selbstorganisation als Handlung erst auf dem Niveau V statt findet, ist Kompetenz als Folge auch messbar: ¹⁰⁴

Handlungsfelder	Kompetenz auf Ausführungsniveau	Kompetenz auf Zielorientierungsniveau	Kompetenz auf Veränderungsniveau
Wertschöpfungshandlungen	Die Arbeitsaufgaben werden allgemein beschrieben und gemäß Vorgaben erfüllt	Die Ziele sind in konkreter Form bekannt und die Arbeit wird danach ausgerichtet. Arbeitsabläufe werden flexibel im Sinne der Zielerreichung variiert.	Änderungen im Arbeitsumfeld werden registriert und neue Ziele werden auf Grund dessen verändert oder neu formuliert, wobei die Realisierung in Kooperation mit den betroffenen und relevanten Personen geschieht
Handhabung organisatorischer Voraussetzungen	Die Arbeit wird in der vorgegebenen Arbeitsorganisation ausgeführt. Allgemein beschrieben wird: -die Arbeitsorganisation und ihr Zweck, - der Einfluss der Arbeitsorganisation auf die Ausführung der Arbeit in den anderen Arbeitsrollen, -der arbeitsorganisatorische Zusammenhang mit anderen Arbeitsplätzen,	Die Arbeitsorganisation wird konkret in ihrem Gesamtzusammenhang beschrieben. Sie wird als Mittel zur Zielerreichung betrachtet. Der Nutzen der Arbeitsorganisation für die anderen Handlungsfelder wird konkret beschrieben. Die Arbeit wird in der vorgegebenden Arbeitsorganisation ausgeführt. Organisatorische Probleme werden erkannt	Die Arbeitsorganisation wird als beeinflussbar betrachtet. Es werden Verbesserungen der der Arbeitsorganisation vorgeschlagen mit dem Ziel, dass die Arbeitsorganisation eigeninitiativ wird und im Zusammenspiel mit den betroffenen Akteuren auf neue Ziele ausgerichtet ist.

¹⁰⁴ Vgl. North; Friedrich; Lantz 2004: S: 627

	-die Aufrechterhaltung und Veränderung der Arbeitsorganisation obliegt anderen Personen	und an die zuständige Person gemeldet.	
Kommunikations- und Zusammenarbeits-handeln	Die Zusammenarbeit erfolgt entsprechend den Vorgaben, Der Sinn von der Zusammenarbeit wird allgemein, ohne Darstellung des konkreten Nutzens für die anderen Handlungsfelder beschrieben.	Der Zweck der Arbeitskontakte ist in konkreter Form bekannt. Die Zusammenarbeit erfolgt zur Erreichung bestimmter Ziele, wobei der Nutzen der Zusammenarbeit für die Kolleginnen berücksichtigt wird. Die Wahrnehmung der Arbeitskontakte wird flexibel im Sinn der Zielerreichung variiert.	Die Qualität der Arbeitskontakte, sowie die Umfeldbedingungen werden reflektiert. Rahmenbedingungen für die Arbeitskontakte werden konkret beschrieben. und aktiv verändert. Konkrete Handlungsstrategien zur Veränderung der Rahmenbedingungen werden beschrieben.
Handhabung von Qualität	Qualitätssichernde Handlungen und Tätigkeiten werden beschrieben und gemäß Vorgaben erfüllt, Qualitätsziele bzw. die verwendeten Systeme sind in allgemeiner Form bekannt.	Qualitätsziele sind in konkreter Form bekannt. Es wird ein Zusammenhang mit den übergeordneten Qualitätszielen hergestellt. Techniken der Qualitätssicherung werden beherrscht und entsprechend den Zielen eingesetzt. Die qualitätsbezogenen Tätigkeiten erfolgen in Abstimmung mit dem gesamten Prozess der Qualitätssicherung.	Die Qualität wird reflektiert und kritisch hinterfragt. Qualitätsziele werden eigeninitiativ verändert bzw. neu formuliert. Die Weiterentwicklung erfolgt in Kooperation mit den betroffenen und relevanten Personen. Beiträge zur Einführung neuer Techniken der Qualitätssicherung werden geleistet.

Tabelle 3: Kompetenzstufen – Beispiele von Kompetenzentwicklung als kontinuierlicher Prozess nach North; Friedrich; Lanz (vgl. 2004, S. 628)

Es wird deutlich, dass in einer Organisation individuelle und organisationale Lernprozesse, Wissen und Kompetenzen eng zusammen gehören. Kein Bestandteil kann losgelöst vom anderen betrachtet werden. Es geht folglich für das Untersuchungsobjekt zu einem weiteren gedanklichen Schritt. Wenn die Generierung individuellen und organisationalen Wissens durch entsprechende Lernprozesse und Kompetenzentwicklungen durch die vorherigen Ausführungen klar ist, muss eine Möglichkeit gefunden werden, dies mit einem Personalentwicklungsinstrument zu realisieren. Da die Zielstellung dieser Arbeit die Möglichkeit des Einsatzes von Mentoring-Prozessen in ausgewählten Betrieben der Sachsen-Anhaltinischen Metallindustrie ist, muss nunmehr erläutert werden, was unter Mentoring zu verstehen ist.

5. MENTORING UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG

„Mentoring ist im weitesten Sinne ein Instrument zur Begleitung und Unterstützung des beruflichen Weges von jungen Potentialträgern – den Mentees als Führungsnachwuchskräfte.“

¹⁰⁵ Klassisch ist es ein Personalentwicklungsinstrument, in dem unkonventionell in Zeiten des Wandels und der damit einhergehenden Wissensgesellschaft Ressourcen junger Graduierte außerhalb von personalpolitisch-strukturellen strategischen Entscheidungswegen erschlossen und angewandt werden. ¹⁰⁶ Danach gibt es sechs verschiedene Typen von Mentoring: Zum einen die bereits beschriebenen traditionellen älteren Autoritätspersonen, die einen quasi „mitschleifen“. Dann gibt es die sog. Unterstützenden Vorgesetzten, die als Coach auf Zeit fungieren. Ferner gibt es Mentoren, die ihren Mentees innerhalb der Unternehmung ohne täglichen Kontakt neue Karrierewege eröffnen. Des Weiteren gibt es professionelle Mentoren, welche für Ihren Einsatz bezahlt werden. Außerdem sog. „Gönner“, die mit eigenen finanziellen Ressourcen ihre Protégés befördern. Schließlich stellen auch Eltern Mentoren dar. ¹⁰⁷ Im Kern geht es also um formelle und informelle Mentoringbeziehungen, welche auf den Mentee positive Auswirkungen haben sollen. „Ein auf Gegenseitigkeit beruhender Erfahrungsaustausch sowie die Weitergabe von formellem und informellem Wissen bilden den Kern dieser Tandembeziehung.“ ¹⁰⁸

5.1 MENTORING – EINE ZIELBESTIMMUNG

Bei den Zielen des Mentoring muss man zwischen individueller und Unternehmensebene differenzieren.. Bei den Mentees und Mentoren geht es um eine fachliche und überfachliche

¹⁰⁵ Peters 2004: S. 7

¹⁰⁶ Peters 2006: S. 7

¹⁰⁷ Vgl. Peters 2004: S. 7

¹⁰⁸ Peters 2004: S. 9

Kompetenzentwicklung, der persönlichen Karriereförderung und den Aufbau von Netzwerken. Die Unternehmen versprechen sich in der Regel neue Anregungen durch innovative Ansätze der Mentees sowie Erfolge durch strategisches Personalmanagement und Personalentwicklung.¹⁰⁹ Hansen listet für Mentoring einige Spezifika auf, welche über die klassische Definition hinausgehen:

Sie differenziert Mentoring als eine „klassische Persönlichkeitsentwicklung“ des Mentees, während die Erringung der Berufsfähigkeit mit Coaching in Bezug gebracht wird.¹¹⁰ Mentoring besitzt demnach für sie eine Sozialisierungsfunktion, in deren Zeitraum Werte, Normen und Riten des gesellschaftlichen Subsystems übernommen werden.¹¹¹ Hier wird bereits der Bezug zum ökologischen Lernzirkel nach Pautzke deutlich.¹¹² Die Sozialisierungsfunktion des Mentoring führt demnach unweigerlich auch zu einer Rückkopplung, denn auch die Mentees als Organisationsmitglieder beeinflussen die Organisation mit ihren eigenen Werten und Normen. Des Weiteren seien vor Allem die Anforderungen an die Mentoren hoch. So sollen diese freiwillig und unentgeltlich ihre einschlägigen und erfolgreichen Berufserfahrungen an die Mentees weitergeben, denen sie sich nach Herkunft, Geschlecht oder Einstellungen verbunden fühlen.¹¹³

5.2 MENTORING ALS ERFAHRUNGSLERNEN

„Kein Wissen (und damit implizit kein Lernen) fängt folglich von vorn an, es ist geprägt durch die Vorerfahrungen der in der Lebenswelt zur Verfügung stehenden kollektiven und individuellen Deutungen für die Bewältigung der Probleme.“¹¹⁴

Auf Grund der bereits Eingangs erwähnten Begriffe des nachhaltigen gesellschaftspolitischen Wandels – wie Strukturwandel, sozialer Wertewandel und die Einführung neuer Technologien müssen sich auch Unternehmen immer intensiver mit der Nutzung und Nutzbarmachung von Erfahrungslernen auseinandersetzen. Diese Erkenntnisse allerdings sind bereits länger bekannt. Bereits 1991 zeigt dies Peters auf: „In ihrer Organisationsform konzentriert sich Weiterbildung zunehmend auf Formen der Einarbeitung in Team- und Gruppenkonzepten, die ausdrücklich nicht in formal organisierten Lehr-Lernprozessen außerhalb von Arbeit stattfinden. Lernen in der Arbeit und durch den Arbeitsprozeß selbst gewinnt damit zunehmend an-

¹⁰⁹ Peters 2004: S. 68

¹¹⁰ Hansen 2006: SW. 31

¹¹¹ Vgl. ebd. S.: 31

¹¹² eigene Darstellung in Anl. an Müller-Stewens/Pautzke 1996, S.: 195

¹¹³ Vgl. Hansen 1996: S. 32

¹¹⁴ Peters 1991: S. 24

Bedeutung.“¹¹⁵ Diese Entwicklung einer Dezentralisierung hat sich in den vergangenen 17 Jahren nahezu unverändert fortgesetzt. So geht es heute in der betrieblichen Berufs- und Weiterbildung nicht mehr nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern muss Ziele wie Entscheidungsfähigkeit, Initiative und Selbständigkeit sowie fachübergreifendes Wissen ebenso vermitteln wie Techniken des Lernen-lernens. Die Basis hierbei stellt die individuelle Erfahrung, welche sich mit dem Umgehen von Kollegen, Systemen und Gegenständen als zentrale Lern-elemente manifestiert. Eine interessante Analogie liefert das Modell der Prozessperspektiven einer prozessorientierten Aus- und Weiterbildung:

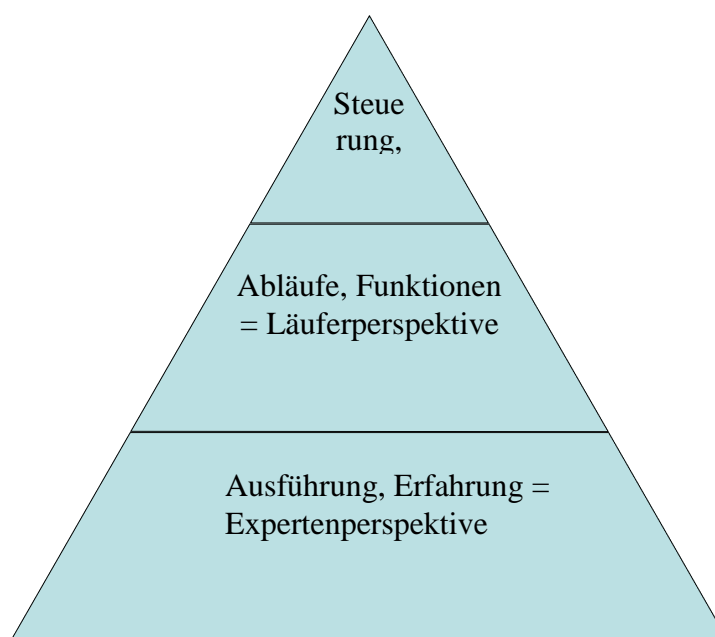


Abbildung 11: Prozessperspektiven in der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung ¹¹⁶

Dieses Modell zeichnet die Differenzierung der für die Aus- und Weiterbildung relevanten Perspektiven wieder. Für die zu lang empfundene Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter muss die nötige Zuordnung zu einer relevanten Perspektive erfolgen. Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung bedeutet im Kontext der Arbeit die Organisation von Lernprozessen in realen betrieblichen Prozessen. Allerdings scheint es durch den Fachkräftemangel eine Abkehr von diesen dezentralen Konzepten zu geben.

¹¹⁵ Peters 1991: S. 23

¹¹⁶ Großmann/Krogoll 2007: S. 39

5.3. MENTORING ALS BEITRAG FÜR INDIVIDUELLES UND ORGANISATIONALES LERNEN

Durch die eingangs beschriebene Situation der Unternehmen hinsichtlich einer immer schnelleren Dynamisierung des Wirtschaftsmarktes, müssen individuelle Förderung und organisationale Lernprozesse miteinander kombiniert werden. Dabei wird die Befähigung zu selbst gesteuerten Arbeits- und Lernprozessen immer wichtiger. Mentoring selbst dient diesen beiden Anforderungen:

„Mentoring ermöglicht neben der formellen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen informelle Lernprozesse, welche die berufliche und persönliche Entwicklung ganzheitlich voran bringen. Mentoring setzt nicht nur mit den offiziellen und institutionalisierten, sondern auch mit den informellen Strukturen, Beziehungen und Werten in Organisationen auseinander. Das zentrale Lerngeschehen findet inhaltlich und zeitlich selbstgesteuert innerhalb des Tandems und Mentee/Mentor statt.“¹¹⁷ Wie aber ist nun die Brücke zu schlagen zwischen dem individuellen Kompetenzerwerb und der Organisationsentwicklung? Zum einen geht es um den Erhalt und den Ausbau von Kompetenzen, Identifikation und Motivation der erfahrenen und der neuen Führungskräfte.¹¹⁸ Da allerdings in einer Welt von immer komplexeren Anforderungen auch die Fachkräfte selbstgesteuert und verantwortlich handeln müssen, muss die ausschließliche Fokussierung bisheriger Modelle auf die Führungskräfte erweitert werden. Die Facharbeiter der drei untersuchten Unternehmen sollen nämlich nicht nur ihr Handwerk beherrschen, sondern auch Kosten- und Umweltbewusstsein entwickeln, Teamfähigkeit leben und vorausschauend arbeiten. Grundsätzlich scheint also das Mentoring geeignet zu sein, auch Fachkräfte zu entwickeln. „Im Internationalen War of Talents kämpft Deutschland mit anderen Ländern um die begehrten High Potentials. Denn in einer zunehmend dienstleistungsorientierten, international verflochtenen globalisierten Wirtschaft sind hoch qualifizierte Fach- und Führungskräfte als Human Capital die wertvollste Ressource.“¹¹⁹ Auch dieses Zitat von Ladwig und Domsch dokumentieren, dass eben nicht nur Führungs- sondern auch Fachkräfte stark gefragt sind. Für die Organisationsentwicklung sind Mentoringprogramme sehr förderlich, schaffen diese doch neue Netzwerke.¹²⁰ Im Kern wird hiermit das organisationale Wissensmanagement bereichs-, hierarchie- und generationenübergreifend gefördert. Soziales Kapital und Know how wird über die Tandembeziehung hinaus der Organisation zur Verfügung gestellt. Nach Lukoschat gibt es bereits Unternehmen, welche Mentoring-Programme zur

¹¹⁷ Lukoschat, Kletzing 2006: S. 87

¹¹⁸ Vgl. ebd. S. 89

¹¹⁹ Ladwig, Domsch 2006: S. 155

¹²⁰ Vgl. ebs. S. 89

Förderung einer team- und wissensbasierten Unternehmenskultur in die Organisation integrieren. Ferner sorgen Mentoring-Programme für eine Ressourcenfreisetzung, denn da Mentor und Mentee sich relativ autonom entwickeln, kann die Organisation die so gewonnenen freien Kapazitäten anderweitig einsetzen. Damit wird eindrucksvoll unterstrichen, dass Mentoring neben der individuellen Ebene auch die organisationale Ebene berücksichtigen muss.

5.4 IMPLEMENTIERUNGSPROZESSE VON MENTORING IN EINER ORGANISATION

Was kann eine Organisation bewegen, Mentoring einzuführen?

„Implementierungsprozesse gelten dann als nützlich, wenn sie zur Stabilisierung und Entwicklung der Organisation beitragen.“¹²¹ Allerdings gehen diese Prozesse oftmals mit Veränderungen einher, die bestimmte Rollenzuweisungen, strukturelle Rahmenbedingungen und Interaktionsräume in Frage stellen. Danach ist dann Widerstand bei solchen Implementierungsprozessen zu erwarten, wenn einzelne Personen oder Personengruppen ihre eigenen Handlungsspielräume gefährdet sehen.¹²² Es bleibt daher in der Untersuchung festzustellen, ob solche Widerstände in den Interviews nachvollziehbar sind. Insbesondere sei auf die Ausführungen des folgenden Kapitels verwiesen, welche diese Implementierungsprozesse vertiefend beleuchtet.

5.5 VEREINBARUNG MESSBARER ERGEBNISSE

Bei der Implementierung von Mentoring muss im Vorfeld die Meßbarkeit der Ergebnisse sichergestellt sein. Davor müssen daher die Ziele klar definiert und in der Programmkonzeption niedergelegt sein.¹²³ Hierbei geht es um die Festlegung einer realistischen Zielvereinbarung. Als geeignetes Hilfsmittel hat sich hier das Schema der „Zielscheibe“ bewährt:

¹²¹ Franzke 2006: S. 53

¹²² Hanft 1998: S. 9

¹²³ Vgl. Lukoschat/Kletzing 2006: S. 90

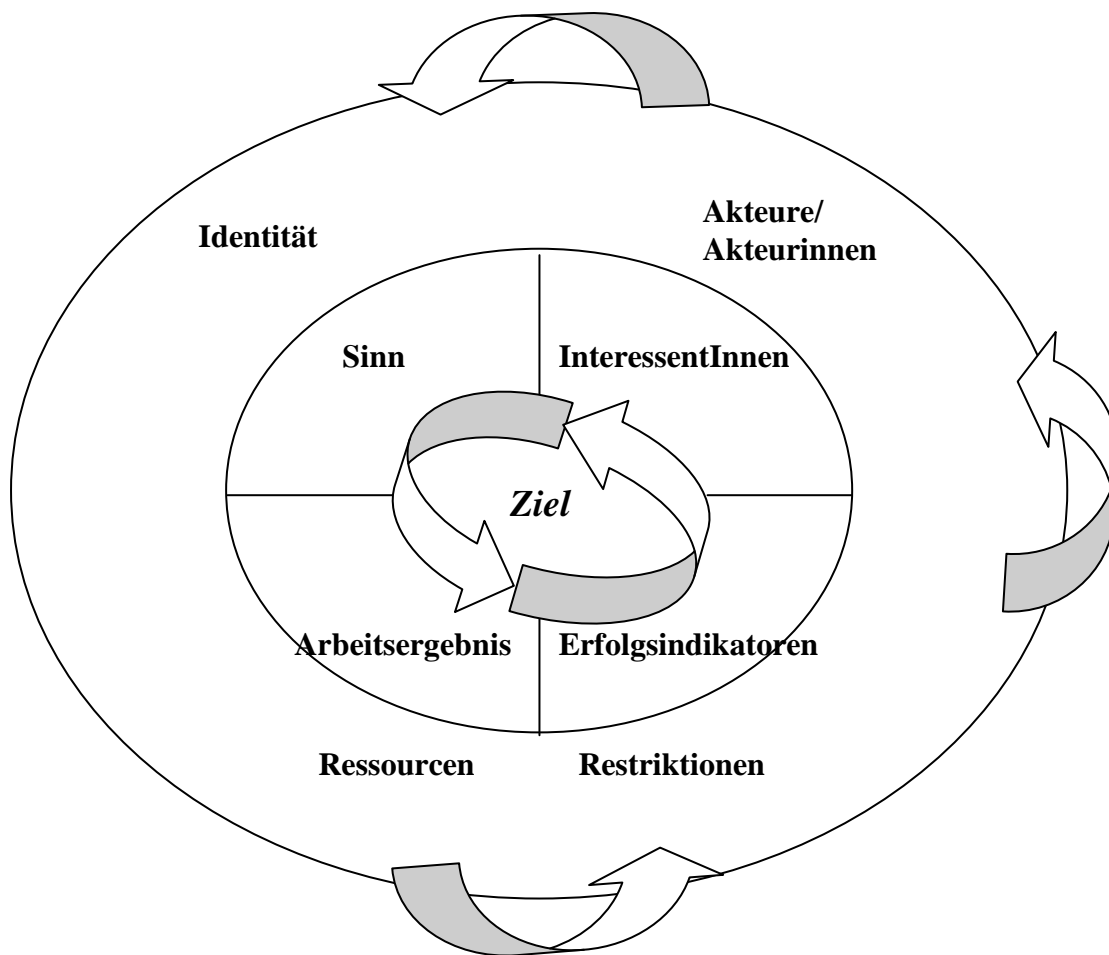


Abbildung 12: Schema der Zielscheibe, Hansen 2006, S. 39

Bei dieser schematischen Darstellung wird verdeutlicht, dass im Kern wesentliche Bedingungen fest gehalten sind. Während die inneren vier Segmente die Zieldefinition beschreiben, umschließen die vier äußeren „Rahmenbedingungen“ das Gesamtkonzept.¹²⁴ Mit der Gleichzeitigkeit der Bearbeitung aller Aspekte soll von Anfang an eine realistische Zielvereinbarung getroffen werden. Bezogen auf die Verkürzung der Einarbeitungszeit der Auszubildenden nach dem Ende ihrer Ausbildung muss demnach nach diesem Schema eine realistische Zielvereinbarung getroffen werden. Allerdings muss sich diese Widerspruchsfrei in die Gesamtorganisation einfügen lassen. Wenn die Art der Vereinbarung geregelt ist, muss zunächst festgelegt werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten überhaupt entwickelt werden sollen. Dabei muss man ganz eindeutig zwischen Kompetenzen und Qualifikationen differenzieren. Während nämlich die berufliche Qualifikation nach einem Curriculum erworben wird, erfolgt die Kompetenzvermittlung keinem fest umrissenen Plan. Für Qualifikationen gibt es definierte Lernziele. Kompetenz ist ein Kapazitätsbegriff und bezieht sich auf die Motivation und Befähigung einer Person, auch künftige Aufgaben in einem Gebiet erfolgreich zu bewältigen.

¹²⁴ Vgl. Hansen 2006: S. 39

Die Ziele dieses Lernens sind zunächst nicht klar, sondern müssen schrittweise durch Lernende selbständig bestimmt und konkretisiert werden.

Bei Qualifikationen gibt es Personen und Institutionen, die Träger des relevanten Wissens sind. Die für die Entwicklung von Innovation in einem Unternehmen erforderliche Kompetenz liegt hingegen nicht geordnet bei einem Wissensträger vor, sondern muss selbst entwickelt werden. Die Qualität des Lernens, die Unternehmen zur Entwicklung wettbewerbsrelevanten Wissens leisten müssen, ist dadurch charakterisiert, dass Mitarbeiter und Führungskräfte in Unternehmen selbst erkennen müssen, wo Lernbedarf besteht. Dafür gibt es oft nur unscharfe und interpretationsbedürftige Kriterien. Ein Nachlassen der Kundenzufriedenheit, Probleme bei der Einhaltung von Lieferfristen, Veränderungen in der Nachfrage nach Produkten, Dienstleistungen, der Art zu verarbeitender Materialien usw. können zu Anlässen für Lernbedarf werden. Die Ableitung von Schlüssen für mögliche und notwendige Innovation in Unternehmen bis hin zur Ableitung konkreter Ziele für zu beschaffendes bzw. zu erzeugendes Wissen sind schwierige, nicht kurzfristig zu bearbeitende Anforderungen. Sie sind kaum durch eine Person allein zu bewältigen, sondern zeichnen sich dadurch aus, dass die Integration des Wissens mehrerer Personen und Arbeitsgruppen, auch unternehmensextern, gefordert ist. Die besondere Qualität dieses Lernens besteht darin, dass eine Addition und Integration individuellen Wissens zu organisieren sind. Ein wesentlicher, vermutlich der größte Teil individuellen Wissens, ist implizites, im Tätigkeitsvollzug erworbenes Erfahrungswissen. Es wird überwiegend durch interaktives learning by doing, durch die Interaktion mit Kunden, Kooperationspartnern, mit Kollegen der eigenen und anderer Abteilungen erworben. Die Abbildung 1 veranschaulicht das schematisch.

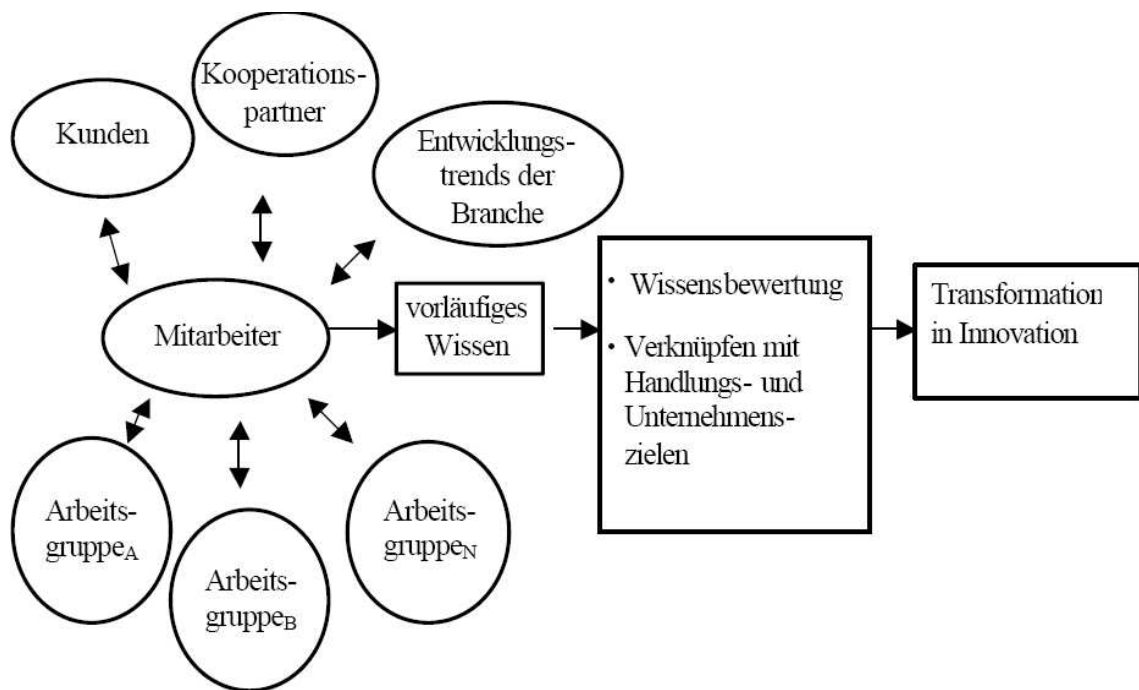


Abbildung 13: Schematische Darstellung der Entwicklung von Wissen durch dialogisches Lernen im Prozess der Arbeit ¹²⁵

Die Ausführungen zum organisationalen Wissen gelten analog, allerdings geht hier zunächst um die Verbesserung individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es ist daher unerlässlich, zu klären, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen.

6. BEDINGUNGEN FÜR DEN EINSATZ VON MENTORING – PROGRAMMEN BEI ABSOLVENTEN DER DUALEN BERUFSAUSBILDUNG

Auf Grund der bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erneuert sich auch die innerbetriebliche Sichtweise auf die Zieldimension der betrieblichen Weiterbildung.

„Ihr Ziel ist nicht mehr nur die Vermittlung von fachlichen und sozialen Qualifikationen, sondern zunehmend auch die Förderung der individuellen Besonderheiten, Stärken – also der Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.“ ¹²⁶ Es kommt folglich bei einer möglichen Implementierung von Mentoring-Prozessen in Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt auf mehrere Bedingungen an. Der Verfasser weist an dieser Stelle darauf hin, dass die Auflistung der Bedingungen für den Einsatz von Mentoring keine abschließende Aufzählung, sondern eine exemplarische Auswahl beinhalten. Diese dienen allerdings als Ausgangspunkt für die im Folgekapitel durchgeführte empirische Untersuchung.

Ziele betrieblicher Weiterbildung sind in folgender Darstellung dokumentiert:

¹²⁵ Bergmann 2005: S. 10

¹²⁶ Wittwer 2003: S. 116

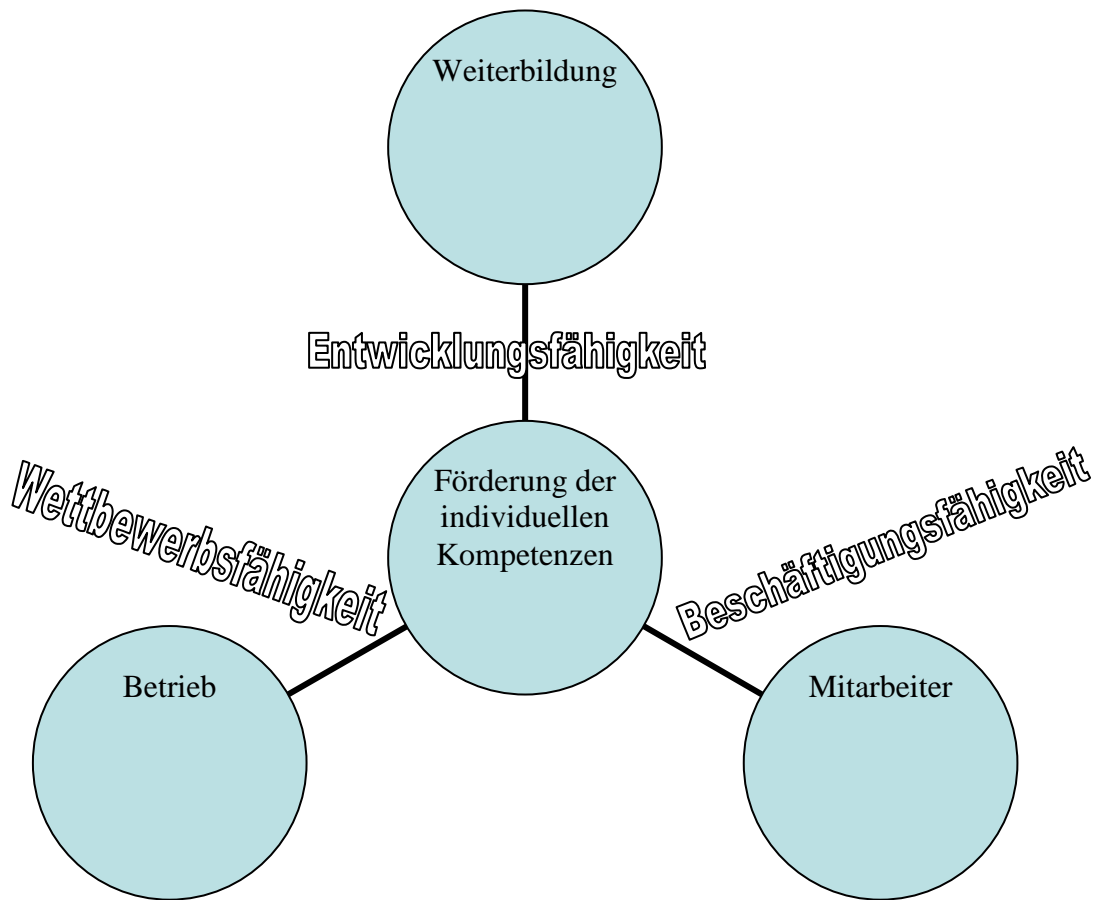


Abbildung 14: Ziele der betrieblichen Weiterbildung ¹²⁷

6.1 MOTIVATION DER UNTERNEHMEN ZUR IMPLEMENTIERUNG VON MENTORING - PROZESSEN

Nach der Abbildung der Ziele der betrieblichen Weiterbildung nach Wittwer ist das entscheidende Kriterium für Unternehmen, Weiterbildung zu betreiben, die eigene Wettbewerbsfähigkeit. Die Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt müssen folglich, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit zu behaupten, Weiterbildung betreiben. Wettbewerbsfähig ist ein Unternehmen allerdings nur, wenn unter geänderten gesellschaftlichen Bedingungen seine Produkte und Dienstleistungen günstiger oder qualitativ besser sowie schneller dem Kunden zur

¹²⁷ Ebd.: S. 116

Verfügung stellen kann als konkurrierende Unternehmen. Dieses kann aber nur dann durchgeführt werden, wenn auch die dafür benötigten Arbeitskräfte in der erforderlichen Art, Güte und Anzahl im benötigten Zeitraum zur Verfügung stehen.

Nachhaltige Wettbewerbsvorteile für Unternehmen liefern insbesondere die Markt- oder die Ressourcenorientierung:

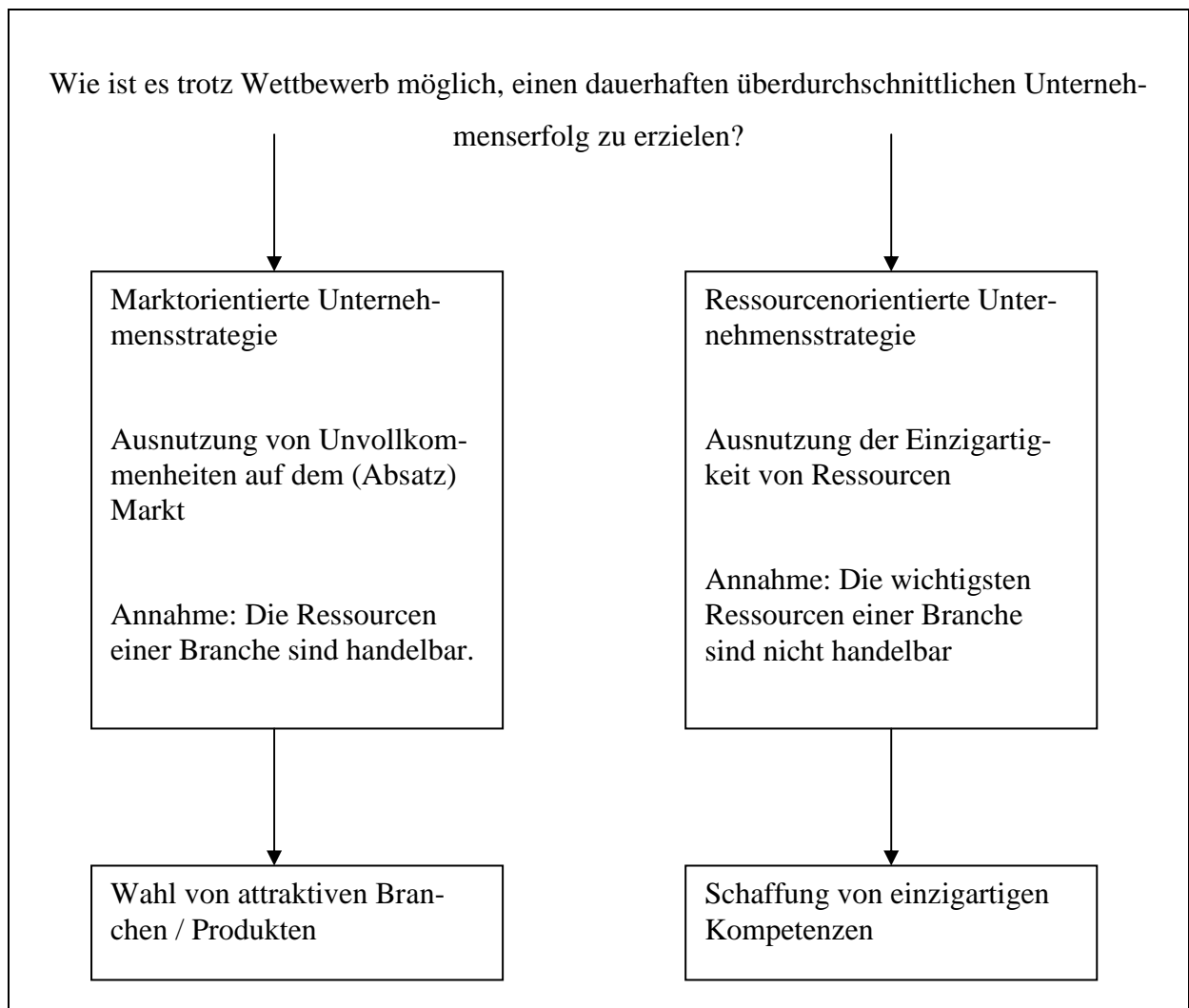


Abbildung 15: Marktorientierte und ressourcenorientierte Unternehmensstrategie ¹²⁸

Der Verfasser lehnt sich an den ressourcenorientierten Ansatz an, indem er Mentoring als ein Instrument der Schaffung einzigartiger Kernkompetenzen versteht. Der bereits erwähnte Fachkräftemangel in der Sachsen-Anhaltinischen Metallindustrie behindert nun massiv die weitere Expansion respektive den Marktanteilerhalt der Unternehmen. Dieses Hemmnis der Wettbewerbsfähigkeit wird verstärkt durch die Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter, denn

¹²⁸ Osterloh 2003: S. 48

die Unternehmen benötigen dieses Moratorium, um die volle Einsatzleistung der Arbeitnehmer zu generieren. Niemand kann allerdings mit völliger Sicherheit die künftige Wirtschaftsentwicklung antizipieren. Daher kann Mentoring nur als flankierendes, nicht-institutionalisiertes und damit hoch flexibles Personalentwicklungsinstrument eingesetzt werden: „Von Seiten der Organisation kann, wie in anderen Arbeitsformen auch, darauf vertraut werden, dass der Austauschprozess zwischen Mentor und Mentee durch die lose Anbindungsform ermöglicht wird und diese Form ohne organisationsspezifische Implementierungsverpflichtungen neben der Personalpolitik existieren kann.“¹²⁹

6.1.1 Mentoring als Rekrutierungsinstrument

Bisher liegt der Schwerpunkt der Rekrutierung von Fach- und Führungskräften auf klassischen Such- und Matchingstrategien. Mentoring hingegen kann durch eine prozesshafte Personalentwicklung unter Einbeziehung der Nutzung informellen Organisationshandeln eine offenere und variabelere Strategie sein.¹³⁰

Dies fokussiert allerdings auf der Tatsache, dass Nachwuchskräfte zumeist hausintern akquiriert werden, um diese Suchprozesse kurz und kostengünstig zu halten.¹³¹ Mentoring kann also in den gerade eher mittelständisch geprägten Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt ein Instrument für eine interne Rekrutierungsstrategie sein. Damit würde Mentoring informellem Organisationshandeln als flankierendes Personalentwicklungsinstrument entsprechen „In der Außenwirkung möchte das Unternehmen durch die Implementierung eines Mentorenprogramms für seine Mitarbeiter deutlich machen, dass es die Förderung und Entwicklung von Nachwuchskräften aktiv unterstützt. So kann es mit einer relativ unkomplizierten und kostengünstigen Methode zusätzlich zu einer Verbesserung seines Images als Arbeitgeber beitragen.“¹³² Der Verfasser versteht Mentoring als Rekrutierungsinstrument nur für den internen Gebrauch als nutzbar. Es ist nicht geeignet, proaktiv etwas dem allgemeinem Fachkräftemangel entgegen zu setzen, kann aber durchaus genutzt werden, um internes Personal für höhere oder andersartige Tätigkeiten schneller fit zu machen. Zwar kann ein Mentoringprogramm durchaus förderlich sein, externe Fach- und Führungskräfte zu überzeugen, allerdings dürfte die Überprüfung dieser Wirkung wissenschaftlich nur schwer möglich sein. Dies bedeutet allerdings eine Abkehr vom Verständnis, dass Mentoring nur erfahrenen Führungskräften zuteil werden soll.

¹²⁹ Peters 2004: S. 14

¹³⁰ Peters 2006: S. 82

¹³¹ Vgl ebd. S. 76

¹³² Krämer 2006: S. 124

6.1.2 Mentoring als Kompetenzentwicklungsinstrument

„Durchgängig ausgewiesene Effekte dieser Programme sind die Kompetenzentwicklung der Mentees (...).“¹³³ Danach konzentrieren sich die Implementierungen von Mentoring-Programmen vorrangig auf die Zielauswahl und die Entwicklung der persönlichen Kompetenz dieser Auswahl.¹³⁴ Die in den Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt dokumentierten langen Einarbeitungszeiten der Jungfacharbeiter zeugen von einem Defizit der Kompetenzvermittlung schon während der dualen Berufsbildung: „Die traditionelle Konzeption, wonach Facharbeiter durch eine dreieinhalbjährige Berufsausbildung abschließend qualifiziert sind und Weiterbildung danach nur noch interessant ist für den beruflichen Aufstieg in die Meisterposition, ist überholt.“¹³⁵

Darüber hinaus ist feststellbar, dass die Neigung zur externen freiwilligen Weiterbildung im Bereich der Metallindustrie abnimmt. So legten beispielsweise noch 1992 insgesamt 9.416 Teilnehmer die Prüfung zum Industriemeister Metall vor den Innungen ab. Im Jahre 2005 waren dies nur noch 4.430 Prüflinge.¹³⁶ Diesem Umstand geschuldet muss sich beruflich-betriebliche Weiterbildung stärker an innerbetrieblichen Arbeitsprozessen orientieren: „Diese Form der Weiterbildung bietet eine Lösungsmöglichkeit für das Problem des Fernbleibens vom Unternehmen während einer Qualifizierung auf. (...) Zusätzlich werden nicht benötigte Qualifikationen vermieden.“¹³⁷ Mentoring könnte hierfür der Schlüssel zum Erfolg sein. Wird es neben den klassischen Einarbeitungsmethoden am Arbeitsplatz flankierend für eine erweiterte Kompetenzentwicklung eingesetzt, könnte es analog zum Verständnis von Schmicker bei den Jungfacharbeitern eine aktive Arbeitsrolle generieren. Nach diesem Verständnis gilt derjenige als kompetent, der fähig und bereit ist, neben der erwartungsgerechten Erfüllung seiner Arbeitsaufgabe folgende Anforderungen zu erfüllen:

Selbstorganisation- und -Optimierung des eigenen Arbeitsablaufs, kooperatives Arbeitsverhalten und soziale Unterstützung, aufgabengerechte Anpassung der subjektiven Leistungsvoraussetzungen durch Lernen, flexiblem Arbeitseinsatz sowie kritischer Reflexion der eigenen Arbeitssituation.¹³⁸ Insbesondere die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Arbeitssituation – über ein Mentoringprogramm vermittelt – wäre dienlich, seine eigene Arbeitsfähigkeit zu hinterfragen. Mentoring könnte somit über die individuelle Kompetenzentwicklung

¹³³ Peters 2006: S. 7

¹³⁴ Vgl. ebd. S. 8

¹³⁵ Ferrando 2007: 125

¹³⁶ vgl. Gerdes 2007: S. 117

¹³⁷ Gerdes 2007: S. 121

¹³⁸ Vgl. Schmicker 2003: S. 189

das Moratorium in den Unternehmen – also den Aufschub der Einsatzfähigkeit der Jungfacharbeiter reduzieren.

6.1.3 Mentoring als Renaissance der zentralen Lernprozesse

Bereits 1991 forderte Dehnbostel ein arbeitsplatzbezogenes und dezentrales Lernen in der Berufsbildung ein.¹³⁹ Die Literatur vertritt diese Überlegungen überwiegend noch heute: „Die Gestaltung von Lernprozessen läuft nicht mehr primär über funktionale Qualifizierung, sondern entlang der Wissensprozesse in Organisationen ab.“¹⁴⁰

Die Abkehr also von institutionalisierten Lernprozessen hin zu dezentralen, arbeitsprozessbezogenen Lernprozessen ist ein unumstrittener Fakt der vergangenen Jahre respektive Jahrzehnte. Die Abkehr von zentralen, lokalen Lernorten zum Lernort Arbeit wird nach wie vor als die einzig mögliche Antwort der Wissensgesellschaft auf die globalen Veränderungen gegeben: „Dabei werden die Lerninhalte aus charakteristischen Aufgaben in realen Arbeitsprozessen abgeleitet und didaktisch so aufbereitet, dass in einem Kompetenzentwicklungsprozess am Ende ein bestimmtes Niveau beruflicher Handlungsfähigkeit erreicht wird, dass auf die Beherrschung von Facharbeit bezogen ist.“¹⁴¹

Diese System- und Prozessorientierung ist die Reaktion auf steigende Flexibilität, Komplexität und Entgrenzung der Arbeit. Dabei wird von den Mitarbeitern in Prozessen eine höhere Flexibilität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, größere Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein erwartet: „Die räumlich begrenzte Geografie des Arbeitsplatzes wird in einer prozessorientierten Berufsbildung durch die Struktur entgrenzter Arbeitsprozesse ersetzt.“¹⁴² Dabei steht das Prinzip der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung für eine neue Form des beruflichen Lernens.¹⁴³

Es bleibt allerdings offen, ob diese fortwährende Entwicklung der Dezentralisierung von Lernprozessen als alleiniges Instrument geeignet ist, dem Fachkräftemangel der Unternehmen zu begegnen. Da gerade die Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt über diesen Fachkräftemangel klagen, da die Auftragseingänge die personelle Kapazität übersteigen, muss nach weiteren Instrumenten geschaut werden. Hier könnte das Mentoring als zentral vorgegebenes und institutionalisiertes flankierendes Personalentwicklungsinstrument die dezentralen, arbeitsprozessorientierten Instrumente ergänzen. Insofern eröffnet das Mentoring eine Renaissance zentraler Lernprozesse.

¹³⁹ Vgl. Dehnbostel 1991: S. 12

¹⁴⁰ Peters 2003: S. 22

¹⁴¹ Ehrke 2007: S. 10

¹⁴² Ehrke 2007: S. 13

¹⁴³ Vgl. Habenicht 2007: S. 19

6.1.4 Mentoring als Instrument zur Generierung autonomen organisationalen Wissens

Nach Peters muss die Perspektive von Organisationen bei der Implementierung von Mentoring-Prozessen einbezogen werden, wenn dies nachhaltig zur Stabilisierung des flankierenden Personalentwicklungsinstrumentes Mentoring geschehen soll.¹⁴⁴ Der Verfasser bedient sich hier des Modells des organisatorischen Lernzirkels nach Pautzke:

„Organisatorisches Lernen verläuft danach so, dass ein Individuum eine Idee für eine neue oder eine modifizierte „Spielregel“ hat (individuelles Lernen). Diese wird als Vorschlag in organisatorische Arenen eingebracht und nach kritischer Diskussion in den kollektiven Wissensvorrat übernommen (kollektives Lernen). Daran anschliessend wird sie im organisatorischen Rahmen verankert (Institutionalisierung, Autorisierung). Schliesslich kommt es immer dann, wenn organisatorische Akteure dieser Regel in ihren Handlungen folgen, zu einem „Neuen Spiel“, bei dem der Lernprozess auf die Handlungsebene durchschlägt.“¹⁴⁵ Das würde – bezogen auf ein zu implementierendes Mentoring bedeuten, dass die durch das Mentoring generierten individuellen Lernergebnisse respektive die individuellen Kompetenzen auf der organisationalen Handlungsebene institutionalisiert werden. Es ist sogar unabdingbar, bei allen zu implementierenden Mentoringprozessen stets eine Rückkopplung zur organisationalen Handlungsebene zu ziehen. Dies würde nämlich einerseits das Mentoring als flankierendes Personalentwicklungsinstrument stabilisieren und andererseits würde auch die Organisation stets bedacht sein, Mentoringprozesse permanent zur Anwendung zu bringen.

6.1.5 Mentoring als Anwendungsfeld für Absolventen der dualen Berufsausbildung

Bisherige Mentoringkonzepte fokussieren stark auf den Bereich junger Führungskräfte. Dies ist um so erstaunlicher, als: „Für das Unternehmen hat das (Mentoring) Programm zusätzlich den Vorteil, dass es sich beim Mentoring um ein relativ kostengünstiges Personalentwicklungsinstrument handelt.“¹⁴⁶

Dieser Punkt dient als überzeugendes Argument, um die Unternehmen für die mögliche Implementierung von Mentoringprozessen zu interessieren. Die drei untersuchten Unternehmen traten mit den gleichen Zielstellungen an mich heran, namentlich dem Fachkräftemangel und der zu langen Einarbeitungszeit ihrer Jungfacharbeiter. Da diese Arbeit als Antwort darauf die Implementierung von Mentoring - Programmen anbieten soll, musste Überzeugungsarbeit geleistet werden. Im Falle der befragten Unternehmen x, y und z GmbH musste daher zunächst der Zusammenhang von Fachkräftemangel auf der Facharbeiterebene, den zu langen

¹⁴⁴ Vgl. Peters 2006: S. 8

¹⁴⁵ Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 195f.

¹⁴⁶ Krämer 2006: S. 123

Einarbeitungszeiten der Jungfacharbeiter und der individuellen Kompetenzentwicklung als Mehrwert für die Organisation klar gestellt werden. Problematisch für eine mögliche Anwendung tradierter Mentoringkonzepte auf Absolventen der dualen Berufsbildung sind die in der Literatur vorgegeben formalen Vorgaben.

So sollen die Beziehungen zwischen Mentor und Mentee Hierarchiefrei und frei von Konkurrenz außerhalb des Tagesgeschäfts ablaufen. Dieser Ansatz ist allerdings in den zu untersuchenden Unternehmen nur schwierig durchsetzbar, denn aktuell ausgebildete Auszubildende werden in der Regel nicht als vollwertige, gleichberechtigte Kollegen angesehen. Die weitere Ansicht, dass im Mentoring kein direkter Vorgesetzter oder Kollege aus der gleichen Abteilung als Mentor eingesetzt werden soll,¹⁴⁷ verdeutlicht das Dilemma dieses Ansatzes. Es erscheint mit dieser Vorgabe schwierig zu sein, die zu untersuchende Gruppe junger ehemaliger Auszubildender ohne Hierarchie und ohne direkten Arbeitsplatzbezug Mentoring im Hanssichen Sinne anzuwenden. Schließlich sorgt gerade die Forderung nach der Autonomie des Mentees¹⁴⁸ zu einem Widerspruch. Es bleibt also in der Tat der Zweifel, ob das konkrete Anliegen, die Einarbeitungszeit der ehemaligen Auszubildenden zu optimieren, mit Mentoring zu reduzieren zweifelhaft. Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist es daher notwendig festzustellen, dass mit Mentoring analog zu den Ausführungen von Peters „flankierende und im einzelnen Durchführungsvorhaben als vorbereitende Programm verstanden werden“, welche „entsprechend ihrer strategischen Ausrichtung flexibel erweitert werden können.“¹⁴⁹ Diese Erweiterung macht sich der Autor zu eigen, in dem er Mentoring auch als ein Subordinationsystem versteht, in dem klare Hierarchien zwischen Mentor und Mentee ebenso vorherrschen können wie der Arbeitsplatzbezug, also die Möglichkeit des permanenten Zusammenarbeitens von Mentor und Mentee. Wenn diese Grundannahmen gelten können, sprechen die weiteren Ausführungen nicht dem Untersuchungszweck entgegen.

7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR ANWENDUNG VON MENTORINGPROZESSEN IN AUSGEWÄHLTEN UNTERNEHMEN DER METALLINDUSTRIE IN SACHSEN - ANHALT

7.1 FRAGESTELLUNG UND ERKENNTNISINTERESSE

Diese Untersuchung soll die Möglichkeit aufzeigen, dass in vergleichbaren Unternehmen, hier in drei ausgewählten Firmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt Teilaspekte des Mentoring nach dem ökologischen Lernzirkel von Pautzke dazu eingesetzt werden können, um aus

¹⁴⁷ Vgl. Hansen 2006: S. 32

¹⁴⁸ Vgl. ebd. S. 33

¹⁴⁹ Peters2004: S. 131

Individuellem Lernen ein Organisationales zu generieren. Dies würde eine grundlegende Neubestimmung der Rolle der Mitarbeiter in Lernenden Organisationen voraussetzen:

„Das Lernen der Mitarbeiter zielt damit nicht lediglich auf das Erlernen einer klar definierten Aufgabe/Funktion im Rahmen eines starren, maschinenartigen Gebildes, sondern zugleich auch auf die Veränderung des Systems selbst.“¹⁵⁰

Allerdings soll nicht nur der Lernprozeß im Fokus des Interesses stehen, sondern zugleich auch eine mögliche Neuausrichtung des dezentralen Lernortprinzips betrachtet werden:

„Die konzeptionelle Leitidee der Dezentralisierung zeigt sich in der Verlagerung und Delegation von Aufgaben und Kompetenzen aus vorbereitenden, planenden und leitenden Organisationseinheiten in operative und wertschöpfende.“¹⁵¹ Bei den Untersuchungsobjekten geht es um die Überprüfung von zwei sich aufdrängenden Hypothesen.

1. Hypothese

Das in allen drei Unternehmen existierende Moratorium wird durch die Implementierung von Mentoringprozessen zeitlich verkürzt.

Ein Moratoriums ist ein vertraglich oder informell vereinbarten Aufschub. Das bedeutet, dass vom ersten Einsatz der Jungfacharbeiter nach Ende Ihrer Ausbildung bis zum Erreichen des Leistungsstandes vollwertiger Facharbeiter ein bestimmter Zeitraum im Unternehmen vergeht.

2. Hypothese

Der Fachkräftemangel in der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt führt zu einer Abkehr von dezentralen zu zentralen Einarbeitungskonzepten in den drei Unternehmen.

7.1.1 Die Genese des Untersuchungsthemas

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Unternehmungen stand zunächst eine Entscheidung über den maßgeblichen Bezug zu dem zu untersuchenden Vorgang an. Hierbei kam dem Umstand einer eigenen Ausbildungsform maßgebliche Bedeutung zu. Als Vorüberlegung kam zum Tragen, dass in allen drei Unternehmen über die Einarbeitungszeiten von Auszubildenden nach der Arbeit geklagt wurde. Bereits 1996 konstatierte Dehnbostel: „So ist die Kluft zwischen Ausbildungssituation und betrieblicher Realsituation größer geworden, Eigeninitiative und selbstorganisiertes Lernen sind eingeschränkt, Lern- und Motivationsprobleme hin-

¹⁵⁰ Howald 2004: S. 82

¹⁵¹ Dehnbostel 1996: S. 17

gegen verstärkt worden. Ausbildungskosten haben sich erhöht und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Ausbildung verlängert.“¹⁵²

Die Unternehmensauswahl geschah durch meine Erfahrungen als Jugendbildungsreferent der IG Metall. In allen drei Unternehmen betreue ich die Auszubildenden hinsichtlich der Ausbildungsqualität, des Arbeitsschutzes sowie der Beachtung der Rechte in der Ausbildung. Durch diese Betreuung arbeite ich ebenso eng mit den Betriebsräten, den Ausbildern und den Geschäftsleitungen zusammen. Das Thema Fachkräftemangel war ein durchdringendes Problemfeld, dessen sich alle Unternehmen zu stellen hatten. Auf der anderen Seite betreue ich auch Auszubildende in überbetrieblichen Ausbildungszentren, die durch oftmals schlechte schulische Leistungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erringen konnten. Die exakte Datenlage der Ausbildungs- und Arbeitsplätze konnte ich mir für Sachsen-Anhalt auf Grund meiner Mitgliedschaft im Berufsbildungsausschuss der Industrie- und Handelskammer in Magdeburg aneignen. Dies bestärkte mich in meinem Wunsch, mein Magisterarbeitsthema an diesem praktisch-relevanten Thema zu orientieren. Ich legte zunächst die drei Betriebe fest, in denen ich schon sehr bekannt war.

Firma y

Ca. 240 Beschäftigte

Auszubildende: 15

Gesprächspartner: Herr y, Fertigungsleiter

Produkte: ThyssenKrupp Presta AG entwickelt, produziert und liefert Lenkwellen, Lenksäulen und Lenkgetriebe

Haustarifvertrag in Verhandlung, Betriebsrat

Firma z

Ca. 220 Beschäftigte

Auszubildende: 36

Gesprächspartner: Herr z, Betriebsratsvorsitzender

Produktion: Flansche (Rohrverbindungselemente)

ausländische Geschäftsleitung, nicht Tarif gebunden, Betriebsrat

¹⁵² Dehnbostel 1996: S. 12

Firma x

Ca. 330 Beschäftigte

Auszubildende: 20

Gesprächspartner: Frau x, Personalleiterin

Produkte: Mit der Teilefertigung steht für anspruchsvolle Fertigungsaufgaben vieler Industriezweige eine produktive Fremdfertigung für hochwertige Werkstücke aus Guss, Stahl und Aluminium zur Verfügung.

dazu: Maschinenentwicklung- und -bau
tarifgebunden und Betriebsrat

Man erkennt, dass bei der Auswahl der zu untersuchenden Unternehmungen das Produktportfolio, die Ausbildungsberufe sowie die Beschäftigten- und Auszubildendenzahlen vergleichbar sind. Zudem existieren in allen drei Unternehmungen hauseigene Lehrwerkstätten. Auf Grund der bestehenden Kontakte seitens der Gewerkschaft IG Metall, in deren Eigenschaft ich als Jugendbildungsreferent die Auszubildenden betreute, wurden die Unternehmen ausgewählt.

Allen Firmen gemein ist die Ausgestaltung einer Mitarbeiterpartizipation in Form von Betriebsräten und Jugend- und Auszubildendenvertretungen. Differenzierungen bestehen in der Tarifgebundenheit der Unternehmen. Während die x GmbH seit 2007 wieder Mitglied des Arbeitgeberverbandes und damit tarifgebunden ist, werden zur Zeit langwierige Verhandlungen mit der y über den Abschluß eines Haustarifvertrages geführt. Schließlich liegt bei der Flanschenwerk Bebitz GmbH keinerlei Tarifbindung vor. Diese Erwähnung ist wesentlich, denn im Manteltarifvertrag der IG Metall ist eine 12-monatige Übernahme der Auszubildenden nach erfolgreicher Beendigung Ihrer Ausbildung vorgeschrieben. Eine analoge Anwendung findet bei y statt, während bei der z GmbH die Geschäftsleitung jedes Jahr neu die Anzahl der zu übernehmenden Auszubildenden festlegt.

Einendes Element war neben dem Handlungsdruck durch den immanenten Fachkräftemangel in den Metallberufen die Vergleichbarkeit in den durchgeführten Ausbildungsberufen. Folgende Ausbildungen wurden und werden in allen drei Unternehmen durchgeführt:

Fertigungsmechaniker

Konstruktionsmechaniker

Industriemechaniker

CNC-Dreher

Werkzeugmacher
Messgerätewerker
Zerspanungsmechaniker
Betriebselektroniker

Einschränkend in der Vergleichbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse sind die Gesprächspartner. So wurde in der Firma x das Gespräch mit der hiesigen Personalleiterin, Frau x geführt. Dieser obliegt die Gesamtverantwortung der Organisationsentwicklung. Allerdings ist sie an der operativen Berufsaus- und –Weiterbildung nicht beteiligt.

In der Firma z wurde das Gespräch mit dem dortigen Betriebsratsvorsitzenden, Herrn z, geführt, welcher für die Übernahme und den Einsatz der Auszubildenden nach Ende ihrer Ausbildungszeit verantwortlich zeichnet.

Schließlich obliegt dem Fertigungsleiter der y die Gesamtverantwortung für den reibungslosen Ablauf der Produktion. Dies schließt allerdings auch Vorgaben zu künftiger Personaleinsatzplanung mit ein.

In allen drei Unternehmen existiert ein informelles Moratorium zur Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter. Die Firma x hat nach Kostenstellen berechnet, wie lange durchschnittlich die Jungfacharbeiter vom Zeitpunkt des Auslernens bis zum Einsatz als vollwertige Arbeitnehmer benötigen. Danach liegt die durchschnittliche Einarbeitungszeit bei sechs Monaten. Erst ab diesem Zeitpunkt erreichen die Jungfacharbeiter qualitativ und quantitativ die gleichen Leistungswerte wie langjährig Beschäftigte. Diese spürbare kostenmäßige Belastung soll durch neue Konzepte reduziert werden.

Bei der Firma z hingegen existiert eine zwischen Betriebsrat und Unternehmensleitung abgeschlossene Betriebsvereinbarung für ein Moratorium. Danach werden alle Jungfacharbeiter für ein Jahr in eine untere Lohngruppe eingruppiert. Allerdings existiert keine nach Kostenstellen aufgeschlüsselte Aufstellung über die quantitativen und qualitativen Leistungswerte der Jungfacharbeiter. Es gibt in diesem Unternehmen folglich keine Bestrebungen, die Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter zu verkürzen.

In der Firma y schließlich wird bereits im letzten Ausbildungsjahr der Auszubildende schwerpunktmäßig an dem künftigen Arbeitsplatz eingesetzt, um die Einarbeitungszeit als Jungfacharbeiter auf durchschnittlich zwei Monate zu reduzieren. Es gibt jedoch Bestrebungen, diese Zeit zu reduzieren.

Basierend meiner Erfahrungen als Jugendbildungsreferent der IG Metall erlebte ich den Fachkräftemangel in der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt permanent. Besonders in den drei Un-

ternehmen war dies eine spürbare Belastung. So hatten alle Unternehmen in den Jahren 2001 - 2004 erhebliche finanzielle Schwierigkeiten zu bestehen. In deren Folge kam es zu Insolvenzen bei der damaligen x AG und der z GmbH. Resultat war in allen Fällen eine stark verringerte Ausbildungsquote sowie ein finanzielles Engagement von ausländischen (x GmbH) respektive anderen ausländischen (z GmbH) Investoren. Die wirtschaftliche Konjunktur hat aber in den vergangenen zwei Jahren zu einem Auftragseingangsvolumen geführt, welches auch durch hastig aufgelegte Ausbildungsprogramme personell nicht aufgefangen werden konnte. In dieser Phase, in der ausgelernte Facharbeiter in ausgewählten Berufen wie dem Zerspanungsmechaniker auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr in der benötigten Zahl und Güte verfügbar sind, begann ich meine Tätigkeit. Ich vermutete bald, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Facharbeitermangel und der langen Einarbeitungszeit von Jungfacharbeitern geben müsste. Wenn es also mit einem auf die duale Berufsausbildung herunter gebrochenen Mentoringmodell gelänge, diese Zeit einzudämmen, könnten diese Arbeitskräfte schneller in den betrieblichen Arbeitsprozeß integriert werden. Dies würde den Unternehmen Ressourcen einsparen, deren Wirtschaftskraft erhalten oder verbessern und nicht zuletzt die Arbeitsplätze in der Region sichern.

Es galt daher, mit geeigneten Repräsentanten der Unternehmen eine Vereinbarung über den Zweck und die Art der Untersuchung zu geben. Nach persönlichen Gesprächen mit den Betriebsräten der Unternehmen wurde das Exposé der Arbeit den Unternehmen zugeleitet. Jede Unternehmung reagierte jedoch mit nicht miteinander vergleichbaren Ansprechpartnern. So wurde, wie bereits oben beschrieben, eine Personalleiterin, ein Fertigungsleiter und ein Betriebsrat benannt. Auf Grund dieser Tatsache wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der die Bereiche Moratorium und Berufsbildungskonzept klären sollte.

7.2 BEGRÜNDUNG DER METHODIK DER DATENERHEBUNG

Vor Beginn der Erhebung musste das methodische Vorgehen festgelegt werden. Die quantitative Erhebungsmethode mittels Fragebogen schied von vornherein aus, da die zu erhebenden Daten nicht durch substantiiert darstellbar waren. Zudem wies das Problem der Repräsentanz eine nicht zu überwindende Hürde auf. Auch waren die Hypothesen nicht dazu geeignet, mittels Fragebogen abgefragt zu werden. Im Übrigen sei auf die Ausführungen zur Methodik zu Beginn der Arbeit verwiesen.

Durch die Besonderheit des Untersuchungsobjektes wurde daher die Methode des teilstandardisierten, problemzentrierten Interviews als geeignetes Erhebungsverfahren ausgesucht. Allerdings sollen die Interviews lediglich einen exemplarischen Charakter haben, da sie keine in-

tersubjektive Vergleichbarkeit aufweisen. Die Gesprächspartner der Unternehmen haben auf Grund ihrer Stellung einen zu differenzierten Bezug zur Problematik.

7.3 THEMENCLUSTER DES INTERVIEWLEITFADENS

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen zum Mentoring, dem Kontext von Fachkräftemangel und zu langer Einarbeitungszeiten der Jungfacharbeiter wurde der halbstandardisierte Interviewleitfaden in Themencluster differenziert. Diese Themencluster wurden wiederum untergliedert und daraus dann die Fragen für den halbstandardisierten Interviewleitfaden gebildet. Die einleitenden Fragen hatten sowohl eine Eisbrecherfunktion als auch eine Hinleitung zur Thematik. Die Gesprächspartner wurden anschließend in den Interviews gezielt zu den bestimmten Themenclustern befragt, welche aus den in Kapitel 6 gemachten Überlegungen abgeleitet wurden.

1. Themencluster: Mentoring als Rekrutierungsinstrument

In diesem Themencluster geht es darum, Mentoring als mögliches Rekrutierungsinstrument für Fachkräfte in den drei befragten Unternehmen nachzuvollziehen.

Der Befragte soll seine Kenntnisse und seine Bereitschaft dokumentieren, im Rahmen seines Arbeits- und Kompetenzfeldes Mentoring als ein Instrument des Fachkräftemangels zu verstehen. Als Untergliederung wurden folgende Aspekte entwickelt:

- Kenntnisse über den Arbeitsmarkt der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt
- Kenntnisse über die Personalsituation im Unternehmen
- Kenntnisse über externe und interne Rekrutierungswege im Unternehmen
- Fähigkeit zur Bezugsetzung von Mentoring mit Rekrutierung

2. Themencluster: Mentoring als Kompetenzentwicklungsinstrument

Ein weiterer Themencluster ist die von den Interviewpartnern eingeschätzte Wirkung des Mentoring auf der individuellen Ebene ihrer Mitarbeiter. Hier soll explizit das Verständnis und Bereitschaft abgefragt werden, Mentoring als flankierendes Personalentwicklungsinstrument für den Abbau des innerbetrieblichen Moratorium des Einsatzes der Jungfacharbeiter einzusetzen. Folgende Aspekte werden dabei genauer betrachtet:

- Wissen über das innerbetriebliche Moratorium
- Kenntnisse über nötige berufliche Kompetenzen der Mitarbeiter

- Kenntnisse über prozessorientierte Weiterbildung im Unternehmen
- Fähigkeit zur Bezugsetzung von Mentoring und Kompetenzentwicklung

3. Themencluster: Mentoring als Renaissance der zentralen Lernprozesse

In diesem Themencluster sollen die Interviewpartner reflektieren, wie sich beruflich-betriebliche Weiterbildung in ihrem Unternehmen vollzieht. Dabei sollen insbesondere die Einarbeitungen am Arbeitsplatz und die dafür nötigen Zeitressourcen betrachtet werden. Folgende Untergliederung wurde vorgenommen:

- Differenzierungsfähigkeit von zentralen und dezentralen Lernprozessen
- Zusammenhang Fachkräftemangel und Moratorium
- Beurteilung bisheriger dezentraler Einarbeitungstechniken
- Mentoring als flankierendes, dezentrales Personalentwicklungsinstrument beurteilen

4. Themencluster: Mentoring als Instrument zur Generierung autonomen organisationalen Wissens

Wenn Mentoring über Lernprozesse individuelles Wissen erzeugt, so kann es nach dem Pautzkemodell des organisationalen Lernzirkels zu organisationalem werden. Daher sollen die Interviewpartner beurteilen, ob und inwiefern individuelles Wissen erzeugt und in organisationales transferiert wird. Dabei wurden folgende Unterpunkte gebildet:

- Kenntnis über individuelle Lernprozesse im Unternehmen
- Erfahrungswerte mit organisationalen Lernprozessen
- Output organisationaler und individueller Lernprozesse
- Zusammenhang Mentoring und Generierung autonomen organisationalen Wissens

5. Themencluster: Mentoring als Anwendungsfeld für Absolventen der dualen Berufsausbildung

Als entscheidender Cluster dient nun die Anwendungsfähigkeit und Anwendungsbereitschaft der Interviewpartner, Mentoring in ihrem Unternehmen gezielt als flankierendes Personalentwicklungsinstrument implementieren zu wollen. Dabei sollen insbesondere folgende Unterpunkte betrachtet werden:

- Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Jungfacharbeiter

- Beurteilung des Erfolges bisheriger dezentraler arbeitsprozessorientierter Lernmethoden
- Beurteilung der möglichen Wirkung von Mentoring im Unternehmen
- Gründe der Implementierung / Nichtimplementierung

7.4 METHODISCHES VORGEHEN

Durch die Ausdifferenzierung des Forschungsgegenstandes wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher die einzelnen Themencluster widerspiegelt. Der Leitfaden soll dabei die wesentlichen Faktoren für die Implementierung von Mentoringprozessen für Absolventen der dualen Berufsbildung abdecken.

Die Interviews wurden problemzentriert und leitfadengestützt durchgeführt, um die verschiedenen Kenntnisse und Zugangsmöglichkeiten der Interviewpartner möglichst zu nivellieren. Die Interviewpartner hatten allerdings im Rahmen der vorgegebenen Fragen die Möglichkeit, offen zu antworten. Nach Mayring kann ein Befragter dann Zusammenhänge selbst entwickeln, wenn er subjektiv deuten darf.¹⁵³

Die Interviews wurden nach dem Einverständnis der Befragten digital aufgezeichnet und transkribiert. Nur auf diese Weise kann man die so gewonnenen Daten auswerten und in Textform gegossen werden. Es wurde das allgemeingültige Transkriptionssystem angewendet, was im Anhang nebst einem Interview vorliegt. Diese Darstellung soll die Auswertungsmethoden dokumentieren. Danach wurden die Interviews paraphrasiert und sequenziert. Dabei wurde versucht, themengleiche Sequenzen der Interviews zu kategorisieren. Die so gewonnenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen als Abgleich zu den Themenclustern verstanden werden. Schließlich können diese Textelemente mit Überschriften versehen und miteinander verglichen werden.

7.5 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Die Auswertung der Interviews erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.¹⁵⁴ Hierbei werden zur besseren Übersicht die einzelnen Cluster nacheinander ausgewertet. Wegen mancher Mehrfachnennungen wurden nur die wichtigsten Antworten geclustert und zusammengefasst. Dabei wurde das transkribierte Material zunächst analog zu Mayring systematisch analysiert und schrittweise am entwickelten Themenclustersystem gearbeitet.¹⁵⁵

Einschränkend wirkt sich auf den Gehalt der Interviews aus, dass die Interviewpartner auf verschiedenen Arbeitsgebieten tätig sind und damit differente Einblicke und Befugnisse ha-

¹⁵³ Mayring: 2002: S. 67

¹⁵⁴ Vgl. Mayring 2002: S. 67 f.

¹⁵⁵ Vgl. Mayring 2002: S. 114

ben. Daher können die Ergebnisse auch nicht als Experteninterviews angesehen werden, sondern lediglich exemplarischen Charakter aufweisen.

Verständnis über Mentoringprozesse

Mit der Frage zum Mentoring sollten die Befragten ihre Vorkenntnisse zu Mentoringprogrammen dokumentieren. Diese Einstiegsfrage musste bewusst offen gestellt werden, damit die Befragten mit eigenen Worten beschreiben konnten und sich durch klärende Nachfragen mit dem Thema vertraut machen. Man konnte erkennen, dass es bei den Interviewten differente Vorkenntnisse zum Thema Mentoring gab. Nach der Antwortauswertung, der Paraphrasierung wurden die daraus abgeleiteten Oberkategorien graphisch dargestellt.

Was verstehen Sie unter Mentoring?

- Mentoring ist vergleichbar mit dem Prinzip des „Lehrfacharbeiters“ in der DDR, welcher die neuen Auszubildenden und Arbeitskollegen am konkreten Arbeitsplatz einarbeitet (Frau x)
- Mentoring ist bei uns das Zusammenspiel von erfahrenen Facharbeitern, den Meistern in der Produktion und der Personalabteilung zur individuellen Einarbeitung der Jungfacharbeiter (Herr y)
- mit Mentoring kann ich persönlich nichts anfangen (Herr z)

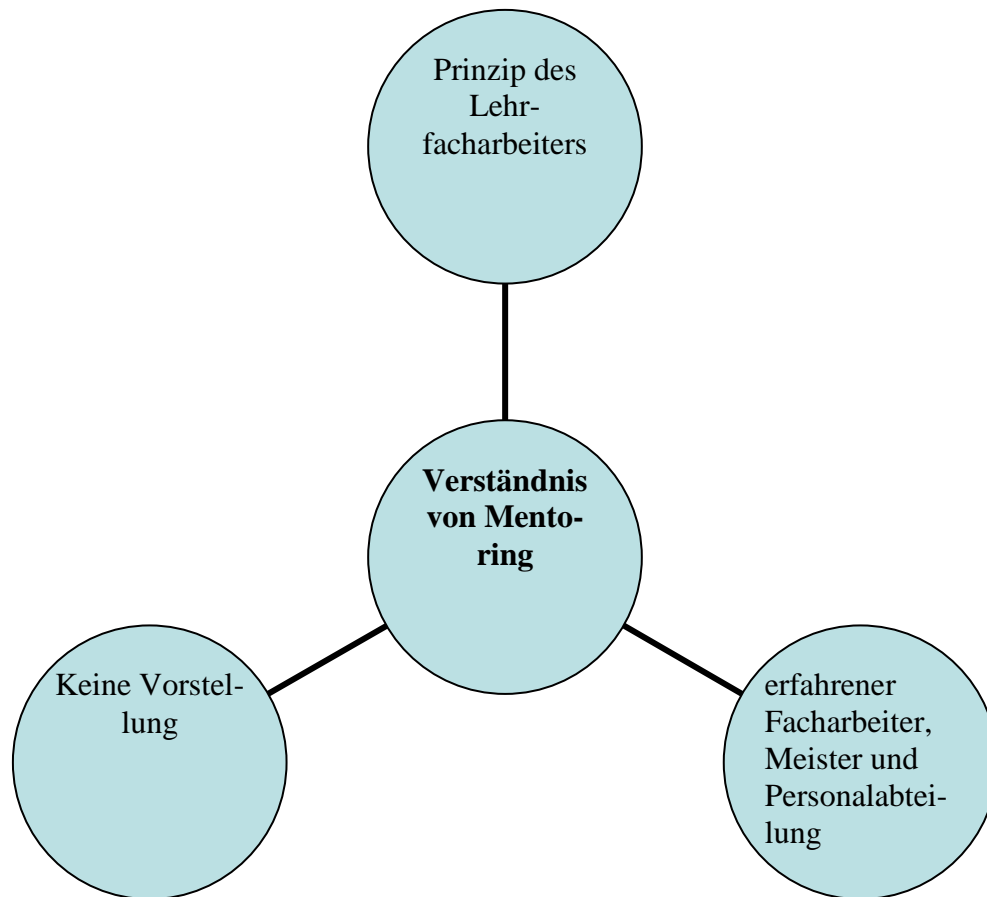


Abbildung 16: Persönliches Verständnis des Begriffs des Mentoring

Es ist noch keine gemeinsame Tendenz erkennbar, allerdings ist dies Ausdruck der unterschiedlichen Arbeitsebenen der Befragten.

Mentoring als Rekrutierungsinstrument

Unter diesem Aspekt wurde die individuelle Einschätzung der Einsatzfähigkeit von Mentoring als Rekrutierungsinstrument im Unternehmen abgefragt. Dabei mussten Kenntnisse über den Arbeitsmarkt der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt, über die Personalsituation im Unternehmen sowie Kenntnisse über externe und interne Rekrutierungswege im Unternehmen erfragt werden. Schließlich musste geklärt werden, inwiefern Mentoring im jeweiligen Unternehmen geeignet ist, als internes Rekrutierungsinstrument den Fachkräftemangel abzuschwächen.

Wie geeignet ist Mentoring, dem Fachkräftemangel in der Metallindustrie Sachsen-Anhalts entgegen zu wirken?

- mit Mentoring können über interne Rekrutierungen schnellere und zielgerichtete Treffer gelandet werden. In unserem Unternehmen trifft dies allerdings nur auf Arbeitsplätze mit gehobenem Anforderungsprofil oder im Führungskräftebereich zu. Für den Facharbeiterbereich der Absolventen der dualen Berufsbildung gibt es hingegen keine Anwendung, da der Arbeitsmarkt in diesem Segment leer gefegt ist und freie Arbeitsplätze sofort mit unseren eigenen Auszubildenden besetzt werden. (Frau x)

- in unseren hochkomplexen Fertigungsstraßen werden die Vorarbeiter und Meister ohnehin über interne Stellenausschreibungen besetzt. Das sind dann Mitarbeiter, die sich durch mehrjährige Berufserfahrung in unserem Unternehmen bewährt haben. So gesehen kann Mentoring nur noch punktuell wirksam werden. Facharbeiter in den unteren Lohngruppen kann man so nicht gewinnen. (Herr y)

- unser Bestreben als Betriebsrat ist die Übernahme aller Auszubildenden in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis. Wenn Mentoring dieser Beschäftigungsgruppe hilft, auf einen bestimmten Arbeitsplatz passig gemacht zu werden, findet das unsere vollste Unterstützung (Herr z)

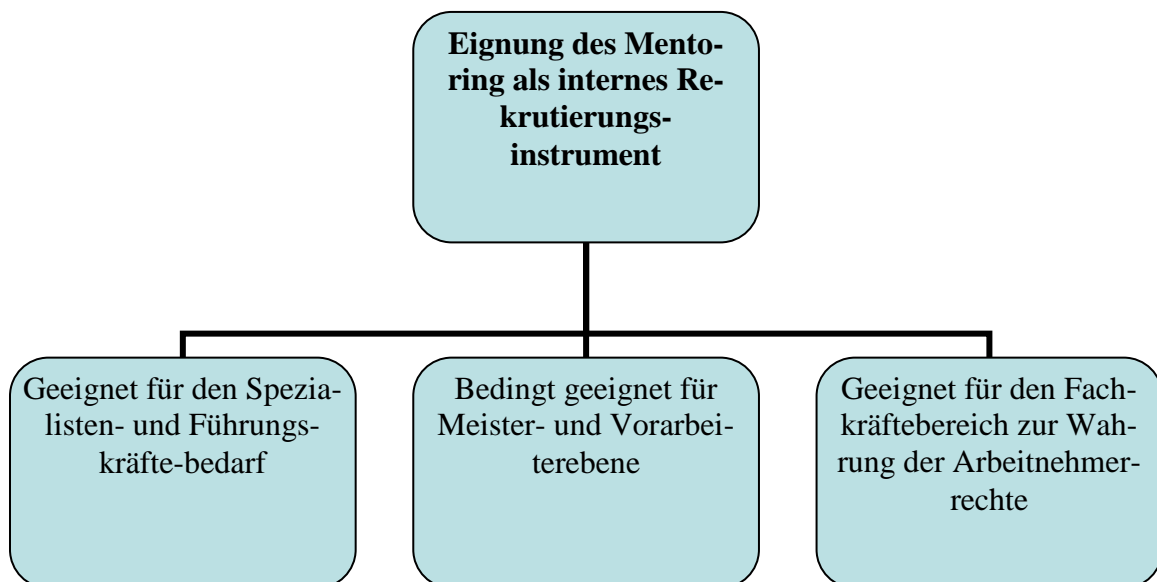


Abbildung 17: Eignung des Mentoring als internes Rekrutierungsinstrument (eigene Darstellung)

Auch hier wird das Dilemma der verschiedenen Perspektiven sichtbar. Während Personalleiterin und Fertigungsleiter Mentoring lediglich für den gehobenen Fachkräftebereich aus Un-

ternehmenssicht beschränken, erkennt der Betriebsratsvorsitzende aus der Beschäftigtenperspektive das Instrument als geeignet an.

Mentoring als Kompetenzentwicklungsinstrument

Unter diesem Aspekt galt es herauszufiltern, inwiefern Mentoring geeignet ist, dass innerbetriebliche Moratorium des Einsatzes der Jungfacharbeiter als vollwertige Arbeitskräfte zu reduzieren. Dazu mussten Informationen zu den nötigen beruflichen Kompetenzen der Mitarbeiter ebenso eingeholt werden wie über das Funktionieren der prozessorientierten und der flankierenden Weiterbildung im Unternehmen.

Wie reduziert Mentoring als flankierendes Personalentwicklungsinstrument die Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter ?

- durch die Auswertung der Kostenstellen jeden Mitarbeiters konnten wir feststellen, dass die frisch ausgelernten Facharbeiter durchschnittlich sechs Monate benötigen, um die Leistungsfähigkeit der erfahrenen Mitarbeiter zu erreichen. Daher implementieren wir zur Zeit das aus Zeiten der DDR bekannte Instrument des Lehrfacharbeiters. Dieser übernimmt in dieser Phase der Einarbeitung gegen einen Aufschlag zum regulären Lohn einen Aufschlag. Ziel ist hierbei die schnellere Einarbeitung der Jungfacharbeiter. Ob Mentoring geeignet ist, als zusätzliches, flankierendes Instrument durch eine erweiterte Kompetenzvermittlung diese Einarbeitungszeit zu reduzieren, muss in einem Modellversuch überprüft werden. (Frau x)

- in unserem Unternehmen werden die Auszubildenden bereits während der Ausbildungszeit auf bestimmte Fertigungsstraßen getrimmt. Je nach Auftragseingängen können wir ja den Bedarf unserer Produkte und damit unserer benötigten Arbeitskräfte prognostizieren. Daher fällt die Einarbeitungszeit unserer Jungfacharbeiter mit durchschnittlich 2-3 Monaten moderat aus. Ich sehe daher keinen Handlungsbedarf, ein flankierendes Mentoring einzuführen. (Herr y)

- unsere neuen Facharbeiter werden auf Grund einer Betriebsvereinbarung für ein Jahr niedriger entlohnt, als die erfahreneren Arbeitnehmer. Dies soll dem Umstand Rechnung tragen, dass ein Berufsanfänger auf keinen Fall eine vergleichbare Arbeitsleistung wie ein erfahrener Arbeitnehmer erbringt. Dabei wird der Jungfacharbeiter je nach Bedarf und ohne festen Plan an wechselnden Arbeitsplätzen eingesetzt. Nach einem Jahr entspricht dann seine Leistung dann auch einer höheren Vergütung. Ich bin als Betriebsrat mit dieser Regelung einverstanden, sichert sie doch bis dato allen Auszubildenden die Übernahme. Ich sehe also in einem

flankierenden Mentoring in unserem Hause keinen Sinn, denn eine nachgewiesene schnellere Leistungsfähigkeit würde eine höhere Vergütung implizieren und den sozialen Frieden nachhaltig stören. (Herr z)

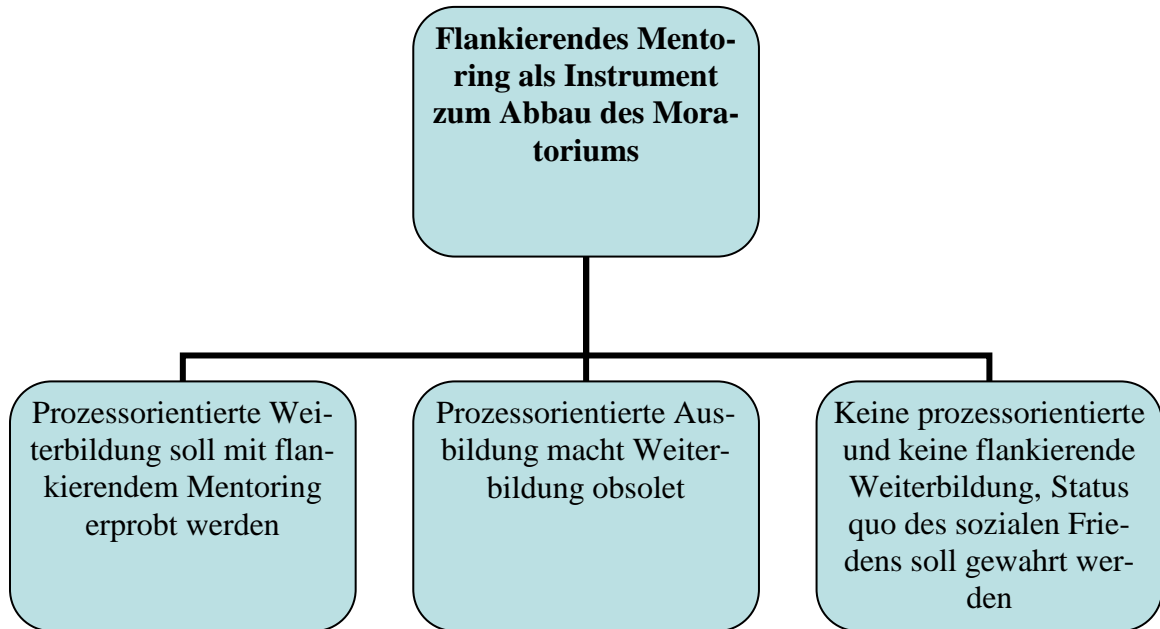


Abbildung 18: Mentoring als Möglichkeit des Abbaus des innerbetrieblichen Moratoriums (eigene Darstellung)

Hier wird wieder die differente Perspektive der Befragten deutlich. Während die Personalleiterin eine Kombination von prozessorientierter Weiterbildung am Arbeitsplatz mit flankierendem Mentoring als geeignet ansieht, das innerbetriebliche Moratorium zu verkürzen, ist es für den Fertigungsleiter kein Thema. Der Betriebsrat erkennt den Bedarf und die Chancen, lehnt aber die Implementierung als Gefährdung der Übernahme der Auszubildenden ab.

Mentoring als Renaissance der zentralen Lernprozesse

Hier galt es zu klären, wie Mentoring als zentral vorgegebenes Instrument die Tendenz dezentralisierten Lernprozessen erweitern oder ersetzen kann.

Wie beurteilen Sie die Annahme, dass Mentoring als zentral vorgegebenes Personalentwicklungsinstrument die bisherigen Tendenzen dezentraler Weiterbildung verdrängt?

- da ich bisher nicht beurteilen, welche konkreten Wirkungen Mentoring in unserem Unternehmen haben wird, bleibt viel Raum für Spekulation. Ich kann mir allerdings vorstellen, dass

ein zentral vorgegebenes Mentoringprogramm die bisherigen Dezentralisierungstendenzen erweitern kann. Eine Verdrängung wird nicht stattfinden, da die Prozessorientierung der Weiterbildung den veränderten Bedingungen des globalen Weltmarktes Rechnung trägt. (Frau x)

- wir führen eine klar prozessorientierte Ausbildung durch. Diese macht uns im globalen Wettbewerb absolut konkurrenzfähig. Ich denke daher, dass ein flankierendes zentrales Programm unserem Unternehmen nicht helfen kann und vermute, dass daher eine erneute Zentralisierung von Weiterbildung – gleich in welcher Form – nicht stattfindet. (Herr y)

- Unsere Berufsausbildung bietet überdurchschnittlich vielen Jugendlichen die Chance, in einer strukturschwachen Region einen Beruf zu erlernen. Dabei ist mir die Durchführung egal. Ob Mentoring als dezentrales Lernen die bisherigen Dezentralisierungstendenzen der Weiterbildung erweitern oder gar ersetzen kann, vermag ich nicht zu beurteilen. (Herr z)

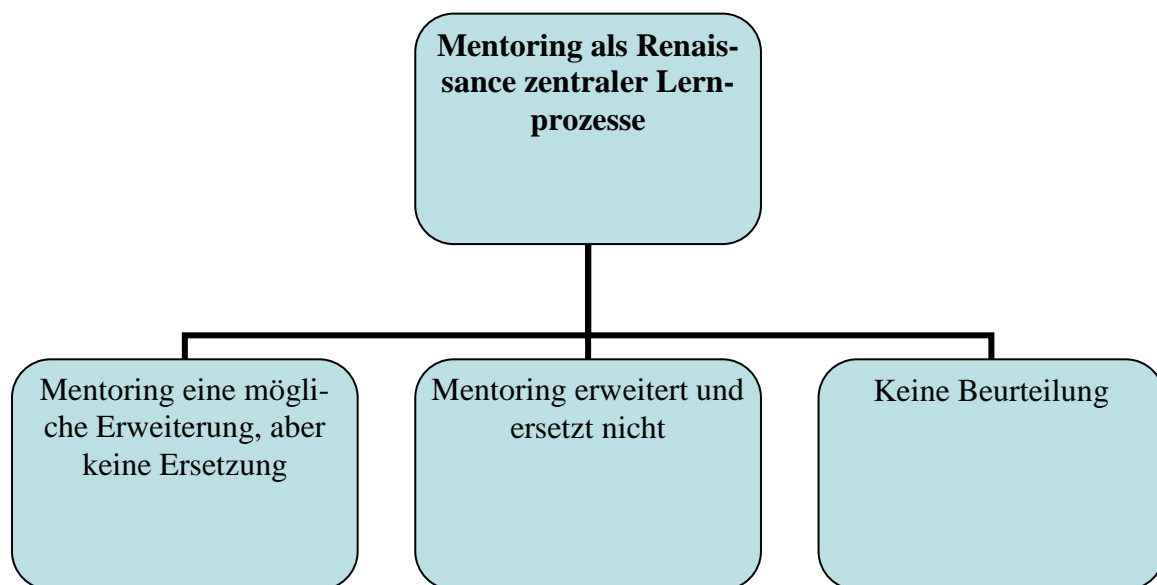


Abbildung 19: Übersicht zum Mentoring als Renaissance zentraler Lernprozesse (eigene Darstellung)

Mentoring als Instrument zur Generierung autonomen organisationalen Wissens

Hier galt es aufzuzeigen, inwiefern Mentoring in den Unternehmen organisationales Wissen generieren könnte.

Wie bewerten Sie die Möglichkeit, über Mentoring individuelle Kompetenzen und Wissen zu erzeugen, welches ihrer Unternehmung als organisationales Wissen nachhaltig zur Verfügung steht?

- Diese Feststellung ist schwer zu treffen. Es gibt unbestritten einen Zusammenhang zwischen der individuellen Personalentwicklung und einem Wissenszuwachs im Unternehmen.

Allerdings ist diese Untersuchung nach wissenschaftlichen Kriterien in unserem Unternehmen nicht leistbar. (Frau x)

- gefühlsmäßig gibt es immer einen Mehrwert für das Unternehmen, wenn sich die einzelnen Mitarbeiter fortbilden. Da wir allerdings nicht evaluiert haben, ob Mentoring dazu in der Lage ist, da wir so ein Programm nicht anwenden, kann ich diese Frage nicht beantworten. (Herr y)

- da ich mit diesen Methoden operativ nichts zu tun habe, muss ich die Antwort schuldig bleiben (Herr z)

Der Verfasser verzichtet mangels des Aussagegehalts auf eine graphische Darstellung. Allerdings ist erkennbar, dass in keinem Unternehmen organisationales Wissen und organisationale Lernprozesse systematisch untersucht wurden. In Kombination mit einem noch nie angewendeten Mentoringprogramm ist daher diese Fragestellung nicht beantwortbar und muss weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben.

Mentoring als Anwendungsfeld für Absolventen der dualen Berufsausbildung

In diesem Themencluster galt es, anhand der voran gegangenen Fragestellungen abschließend die Anwendungsfähigkeit von Mentoring für die frisch ausgelernten Facharbeiter zu klären.

Wie beurteilen Sie die Anwendungsfähigkeit von flankierendem Mentoring auf ihre jungen Facharbeiter?

- in Anbetracht unserer Ausgangslage müssen wir alle Möglichkeiten ausschöpfen, um trotz Fachkräftemangel die Expansion unseres Unternehmens voran zu treiben. Das wird auch von unserem ausländischen Mutterkonzern so erwartet. Die Verkürzung der Einarbeitungszeit unserer ausgelernten Auszubildenden ist dabei ein elementarer Faktor. Wenn Mentoring diesen Zweck erfüllt, bin ich gerne bereit, für eine Implementierung solcher Prozesse Ressourcen bereit zu stellen. Ich will allerdings erst die Auswirkungen des Instrumentes der Lehrfacharbeiter abwarten, um die Auswirkungen der Programme nicht zu vermengen. (Frau x)

- bisher sind unsere innerbetrieblichen Arbeitsformen und Prozesse tadellos. Unsere neuen Facharbeiter sind durch die Prozessorientierte Ausbildung bereits ausreichend qualifiziert. Die relativ kurzen Einarbeitungszeiten belegen dies. Es gibt also keinen Grund, über einen etwaigen Nutzen nachzudenken. (Herr y)

- wir haben in der Tat Probleme, den Fachkräftebedarf zu decken. Unbestreitbar ist auch die Tatsache, dass unsere jungen Facharbeiter ein Jahr niedriger entlohnt werden als andere Kol-

legen. Dies mag nicht dem tatsächlichen Leistungsstand entsprechen, aber aus Gründen der Arbeitsplatzsicherheit und des Kostenvorteils für das Unternehmen wird es auch künftig keine Versuche geben, an diesem Zustand etwas zu verändern. Ich kann nachvollziehen, dass ein Mentor unsere jungen Arbeitnehmer deutlich schneller und komplexer einsetzbar macht, es liegt allerdings nicht in unserem Interesse, diese Möglichkeiten aufzudecken. (Herr z)

Es wird deutlich, dass auf Grund der differenten Perspektiven der Befragten keine einheitliche Sicht ablesbar ist. Vielmehr machen es die differenten Vorkenntnisse und die differenten Problembewusstlagen unmöglich, eine einheitliche Antwort zu geben.

7.6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Dieses Kapitel stellt einen Zusammenhang zwischen den empirischen Ergebnissen der Interviews auf die entwickelten Thesen und die Theorien der ersten Kapitel der Arbeit her.

Ziel der Untersuchung war es, Mentoringprozesse in ausgewählten Unternehmen der Metallindustrie in Sachsen-Anhalt aufzuzeigen. Es galt zu überprüfen, unter welchen Bedingungen Unternehmen bereit sind, Mentoring als Personalentwicklungsinstrument zu implementieren. Die Methode des problemzentrierten Leitfadengestützten Interviews erwies sich dabei als geeignete Methode. Allerdings erwiesen sich die auf verschiedenen Unternehmensfeldern und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen behafteten Befragten als problematisch. Die intersubjektive Vergleichbarkeit der Daten kann damit nicht erreicht werden. Die Interviews haben folglich nur einen exemplarischen Charakter. Die Befragten konnten sich im Rahmen der Leitfragen mittels freien Erzählens bewegen, um so viel wie möglich Erkenntnis zu generieren.

Die Interviewpartner – Frau x als Personalleiterin der x GmbH, Herrn y als Fertigungsleiter der y GmbH sowie Herrn z als freigestelltem Betriebsratsvorsitzenden der z GmbH wurden von den Unternehmen selbstverantwortlich benannt. Dies macht schon den Stellenwert solcher Fragestellungen für die Unternehmen deutlich. Die Wahl der Unternehmen fiel auf Grund meiner persönlichen Kontakte in diesen Unternehmen durch die vergleichbaren Problemlagen. Dabei wurde im Kern auf den Fachkräftemangel und den diesen noch verschärfenden Fakt der langen Einarbeitungszeiten in den Unternehmen fokussiert. Da alle Unternehmen im Bereich der Metallindustrie tätig sind und ebenso nahezu die gleichen Berufsbilder ausbilden, ergeben sich vergleichbare Anforderungen an die Facharbeiter dieser Unternehmen. Die

Thematik der Arbeit wurde daher darauf hin gebildet, ob diesen Unternehmen nicht mit einem Instrument geholfen werden könnte. Der nächste gedankliche Schritt war die Unterstellung, dass mit Mentoringprozessen in diesen drei Unternehmen der Metallindustrie Sachsen-Anhalts die Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter (Moratorium) reduziert und gleichwohl der Druck durch den Fachkräftemangel damit reduziert werden könnte. Dazu mussten in den ersten Kapiteln der Arbeit hinreichend die Einbettung von Mentoring in die theoretischen Begriffe Lernen, Wissen und Kompetenzen erläutert werden, um dem Untersuchungsobjekt der Organisation gerecht zu werden. Die Ergebnisse der Studie fallen auf Grund der mangelnden intersubjektiven Vergleichbarkeit der Interviewpartner different aus. Die Fallstudie beansprucht nicht, die gesamten Wirkzusammenhänge darzustellen, sondern beschränkt sich auf die für die Problemstellung wichtigsten. Dabei wurde die Einbettung in einen theoretischen Bezugsrahmen und die zu erhebenden Fragestellungen berücksichtigt. Zu Beginn sollten die Befragten ihr Verständnis von Mentoring beschreiben. Die Antworten entsprachen in keinsten Weise den theoretischen Ausführungen zum Mentoring in Kapitel fünf. Das Verständnis von Mentoring reicht über völlige Unbekanntheit hin zu vagen Vermutungen vom Zusammenspiel der Arbeitskollegen und dem Vorarbeiter/ Meister bis zu dem klassischen Lehrfacharbeiter. Keines der genannten entspricht allerdings den theoretischen Ausführungen, so dass an dieser Stelle sichtbar wird, dass im Vorfeld die Befragten zu diesem Thema geschult hätten werden müssen. Nach klärenden Dialogen konnte der Verfasser allerdings die Grundprinzipien des Mentoring verdeutlichen. In einem ersten Themencluster sollten die Befragten Mentoring als mögliches Rekrutierungsinstrument für Fachkräfte in ihrem Unternehmen beurteilen.

Dabei sollten über Fragen zu Kenntnissen über den Arbeitsmarkt des jeweiligen Unternehmens in Sachsen-Anhalt, den Kenntnissen über die Personalsituation im Unternehmen sowie Kenntnissen über externe und interne Rekrutierungswege im Unternehmen die Fähigkeiten zur Bezugsetzung von Mentoring mit Rekrutierungsprozessen nachgewiesen werden. Sowohl die Personalleiterin als auch der Fertigungsleiter bejahten diese mögliche Funktion des Mentoring. Allerdings schränkten dies beide auf den Spezialisten- und Führungskräftebereich ein. Der Betriebsrat schließlich bejahte dies sogar für die Absolventen der dualen Berufsausbildung, allerdings weniger wegen methodischer Kenntnisse sondern eher aus moralischer Sicht. In dem nächsten Themencluster ging es um die Einschätzung der Befragten über das Wissen über das innerbetriebliche Moratorium, über nötige berufliche Kompetenzen der Mitarbeiter sowie über prozessorientierte Weiterbildung im Unternehmen. Hier sollte auch die These über die Reduktion des innerbetrieblichen Moratoriums durch Mentoring erläutert werden. Im Ergebnis differieren die Antworten hier sehr stark. Die Personalleiterin bestätigt die These und

erwägt, Mentoring als flankierendes Personalentwicklungsinstrument zur Reduktion des Moratoriums einzusetzen. Der Betriebsrat bestätigt diese These auch, lehnt aber aus Gründen des sozialen Friedens die Einführung ab. Der Fertigungsleiter schließlich sieht aus seinem Hintergrund keinen Bedarf für Mentoring, da seiner Meinung nach das Moratorium keinen nennenswerten Umfang im Unternehmen hat.

In einem weiteren Schritt wurde die zweite These einer Zentralisierungsrenaissance der betrieblichen Weiterbildung thematisiert. Dabei mussten die Befragten Stellung zum Wirkungszusammenhang des Fachkräftemangels und des innerbetrieblichen Moratoriums nehmen. Dabei wurden die bisherigen dezentralen Einarbeitungstechniken beurteilt und die mögliche Wirkung von Mentoring als flankierendes, zentrales Personalentwicklungsinstrument beurteilt. Dabei anerkennen Personalleiterin und Fertigungsleiter die Möglichkeit an, dass Mentoring durchaus flankierend die bisherigen dezentralen Einarbeitungstechniken ergänzen kann. Allerdings wird der These widersprochen, dass diese Zentralisierung die bisherigen Tendenzen ersetzt. Dies ist deckungsgleich zu den Ausführungen zur Arbeitsprozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung. Der Betriebsrat konnte zu diesem Thema nichts Substantielles beitragen. Die These kann damit als teilweise bestätigt betrachtet werden. Mentoring kann die Dezentralisierungstendenzen nicht ersetzen, aber ergänzen.

Der weitere gedankliche Themencluster, der das Mentoring auf die Ebene der organisationalen Lern- und Wissens-Ebene bringen sollte, erwies sich als in der Praxis nicht überprüfbar. Zu wenig respektive gar nicht bekannt waren den Befragten die Begriffe des organisationalen Lernens und Wissens. Daher müssen die theoretischen Exkurse zu diesen Themen in den ersten Kapiteln einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleiben.

Schließlich wurde in einem letzten Themencluster die generelle Anwendbarkeit von Mentoring auf die Absolventen der dualen Berufsbildung geprüft. Wieder waren es differente Antworten, welche aber erklärlich sind. Die Gesprächspartner blieben nämlich auch hier ihrer subjektiven Einstellung zu Mentoring treu. Die Personalleiterin erwägt ernsthaft, Mentoringprozesse in ihrem Unternehmen auf den Kreis der Fachkräfte hin anzuwenden. Der Fertigungsleiter wiederum lehnt jeglichen Einsatz dieser Methode aus Bedarfsmangel ab. Der Betriebsrat schließlich anerkennt zwar die Wirkung und die Einsatzfähigkeit von Mentoring auf diese Berufsgruppe, lehnt sie aber aus Gründen des sozialen Friedens im Unternehmen ab.

Die Auswertung der Interviews hat verdeutlicht, dass die Thesen nicht abschließend verifiziert werden konnten. Es müsste in allen Unternehmen eine vergleichbare Methode zur Messung des Moratoriums geben, um vergleichbare Ergebnisse bei der Implementierung von flankierendem Mentoring nachweisen zu können. Dies müsste ferner auf der Basis gleicher Kenntnisstände über das Instrument des Mentoring, sowie Kenntnissen über Lernprozesse, Wissen und Kompetenzen erfolgen. Dann jedoch könnte die These der Moratoriumverkürzung geprüft werden können.

Die zweite These jedoch, die dem Mentoring eine Abkehr der bisherigen Dezentralisierungstendenz betrieblicher Weiterbildung zuschreibt kann als widerlegt betrachtet werden. Sowohl die Vertreter in der Literatur als auch die Befragten sehen in der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung eine unumkehrbare Entwicklung. Lediglich ergänzend könnte Mentoring daher mit seinem zentralen Anspruch gelten, nicht aber ersetzend.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Bei der exemplarischen Untersuchung in den betreffenden Unternehmen muss bei der vorgefundenen und analysierten Ausgangslage davon ausgegangen werden, dass in keinem Unternehmen bis dato ein systematisches Modell respektive Bestandteile von Mentoring zur Anwendung kommt. Zwar gibt es „laienhafte“ Versuche, ad hoc, auf geänderte Bedingungen zu reagieren, diese zeugen jedoch nicht von einem nachhaltigen Modell.

Allerdings hat sich in den letzten Jahren die Verfallszeit des berufsrelevanten Wissens beschleunigt.¹⁵⁶ Ferner ist zu erwarten, dass in den nächsten Jahren, die Anforderungen an breite, fachübergreifende Kompetenzen erheblich wachsen werden, das Erfahrungswissen an Relevanz gewinnen wird und die Anforderung an die Mobilität und Arbeitsmarktgängigkeit der Fachkräfte wird steigen.¹⁵⁷

Während bei der x GmbH mit sog. „Lehrfacharbeitern“ ein dezentrales Personalentwicklungskonzept verfolgt wird, reagieren die anderen Firmen deutlich verschieden. Firma y geht den Weg der arbeitsprozessorientierten Berufsausbildung, um die betriebliche Weiterbildung möglichst obsolet zu machen. Die Firma z geht hingegen einen diskussionswürdigen Weg. Nach einer Betriebsvereinbarung zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat werden alle frisch ausgelernten Auszubildenden für ein Jahr in eine niedrigere Lohngruppe eingestuft als die Facharbeiter. Dies soll dem Umstand Rechnung tragen, dass die Auszubildenden nach Ende ihrer Ausbildung noch nicht komplett einsetzbar sind. Dieses sehr starre, unflexible System sorgt allerdings nur zu einer „künstlichen“ Abqualifizierung und dient einzig monetären

¹⁵⁶ Vgl. Howaldt 2004: S. 115

¹⁵⁷ Vgl. ebd.: S. 116

Interessen des Unternehmens. Durch die hervorragende wirtschaftliche Perspektive für die kommenden Jahre ist die Übernahme sämtlicher Auszubildender gesichert. Auch die Anzahl der Auszubildenden soll sukzessive gesteigert werden. Dieser Trend wird nach neuesten Schätzungen und den vorliegenden Auftragseingängen bis in das Jahr 2010 hinein reichen. Es wird daher auch die kommenden Jahre ein durch einen Facharbeitermangel geprägten Zustand geben. Kurzfristige Lösungen – wie das Abwerben von Facharbeitern – werden den hier vorgestellten Unternehmen auf Dauer nicht nachhaltigen Erfolg bescheren. Hinzu kommt die steigende Anzahl von Leiharbeitern, die in Spitzenzeiten die 30 Prozent Marke überschreitet. Dies alles führt zu einer weiteren Erosion der Kernbelegschaft. So lange kurzfristige betriebswirtschaftliche Motive Kern jedweden Handelns sind, werden die Unternehmen permanent mit Personalentwicklungs- und Organisationsproblemen zu kämpfen haben. Verschärft wird dies noch durch die unklare internationale Ausrichtung der Unternehmen. So hat der Mutterkonzern der x GmbH in x-land 10.000 Mitarbeiter. Dieser auf Nummer x der Welt stehende Konzern liegt nach eigenen Angaben mit seiner Produktion technologisch 15 Jahre zurück. Es bleibt zu hoffen, dass die zarten Pflänzchen der qualifizierten Aus- und Weiterbildung nicht irgendwann auch rein monetären Motiven zum Opfer fallen. Wenn also in allen drei untersuchten Unternehmen die weitere Zukunft unklar erscheint, so erscheint es in der Tat schwer, diese für ein nachhaltiges Mentoringprogramm für ihre frisch ausgelernten Facharbeiter zu erwärmen.

„Bei zunehmender Flexibilisierung und Auflösung bewährter Regeln des Übergangs in eine Erstplatzierung, verringern die Unternehmen die Suchkosten, indem immer wieder neue Praktikanten auf die zu besetzenden Stellen eingewiesen werden.“¹⁵⁸

Es bleibt das Resümee, dass gerade mittelständische, nicht eigenständige Unternehmen sich schwer tun, Ressourcen in die Implementierung von neuen Formen von Aus- und Weiterbildung zu investieren.

Allerdings sieht der Expertenkreis Zukunftsstrategien folgende Voraussetzung für eine erfolgreiche Reaktionsfähigkeit der Unternehmen:

„Die Fähigkeit der Unternehmen, erfolgreich auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu reagieren, setzt eine wesentlich offenere, dezentralisierte und kooperative Organisation voraus.“¹⁵⁹

Danach müssen also nicht nur „harte“ monetäre Strategieressourcen sondern vor Allem weiche wie Kompetenzen, Organisation, Motivation und Kooperation gestärkt werden. Die wesentlichen zwei Faktoren für die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen sind demnach einerseits

¹⁵⁸ Peters 2006: S. 73

¹⁵⁹ Howaldt 2004: S. 115

der Aufbau neuer Unternehmensstrukturen, Prozessen und Regelsystemen und andererseits qualifizierte Mitarbeiter, die in den neuen offenen Strukturen eigeninitiativ und verantwortungsbewusst handeln.¹⁶⁰

Möglicherweise kann dies künftig durch die Tarifpartner aufgefangen werden. Vorstellbar ist, als Gewerkschaft niedrigere Lohn- und Gehaltsforderungen zu stellen, aber dafür die Verbesserung der Qualität der Aus- und Weiterbildung, möglicherweise auch durch Mentoringmodelle einzufordern. Vielleicht ist das ein Weg, auch in den Unternehmen zu einem Umdenken zu kommen. Denn eines soll nach Howaldt immer für die betriebliche Weiterbildung gelten: „Die Hoffnung, durch die Einstellung und Reduktion von Weiterbildungsaktivitäten Kosten zu sparen, ist vergleichbar mit der Hoffnung, durch das Anhalten einer Uhr, Zeit zuspahren.“

¹⁶¹

¹⁶⁰ Vgl. Howaldt 2004: S. 115

¹⁶¹ Howaldt 2004: S. 117

9. LITERATURHINWEISE

Titel aus eigenständigen Werken

Argyris, C. 1985: Strategy, Change and Defensive Routines, Boston.

Carnap, R. 1974: Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaft, München

Castiglioni, E. 1994: Organisatorisches Lernen in Produktinnovationsprozessen, Wiesbaden.

Eberl, P. 1996: Die Idee des organisationalen Lernens, Bern, Stuttgart, Wien.

Geißler, H. 1995: Grundlagen des Organisationslernens, 2. Aufl. Weinheim.

Girtler, Roland 2001: Methoden der Feldforschung, 4. Aufl., Wien (u.a.)

Hacker, W. 1998: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten, Bern

Hanft, Anke 1998: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und organisationalem Lernen, München und Mering

Hilgard, E./Bower, G. (1975): Theories of Learning, 4th edn., New York.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) 1999: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn

Kirchhöfer, Dieter 2004: Lernkultur Kompetenzentwicklung, Berlin

Klimecki, R./Probst, G./ Eberl, P. 1994: Entwicklungsorientiertes Management, Stuttgart.

Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung

Lehner, Franz 2000: Organisational Memory. Konzepte, und Systeme für das organisatorische Lernen und das Wissensmanagement, München

Mayring, Phillip 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Aufl., München

McGill, M. E./Slocum, J. W. 1993: Unlearning the Organization, Organizational Dynamics, Autumn

Müller-Stewens, G./Pautzke, G. 1996: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in Sattelberger, T. 1996: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden

- Ott, Bernd 2000:** Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung, 2. Aufl., Dortmund
- Pautzke, G. 1989:** Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, München
- Peters, Sibylle (Hrsg.) 2004:** Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, 1. Aufl., Mering
- Peters, Sibylle (Hrsg.) 2006:** Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II, 1. Aufl., München und Mering
- Peters, Sibylle; Reinhardt, Kai, Seidel, Holger 2006:** Wissen verlagern. Risiken und Potentiale von Standortverlagerungen, Wiesbaden
- Popper, Karl 1982:** Logik der Forschung, Tübingen
- Sattelberger, T. (Hrsg.) 1991:** Die Lernende Organisation, Wiesbaden
- Schiener, Jürgen 2006:** Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft – Analysen zur Karrieremobilität, 1. Aufl., Wien
- Senge, P. M. 1996:** Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart
- Sveiby, K. E. 1998:** Wissenskapital – das unentdeckte Vermögen: immaterielle Unternehmenswerte aufspüren, messen und steigern, Landsberg
- Probst, G.J.B./Büchel, B. 1994:** Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden.
- Wenturis, Nikolaus (u.a.) 1992:** Methodologie der Sozialwissenschaften, Tübingen
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (Hrsg.) 1999:** Psychologie, 7. Aufl. New York
- Titel auf Aufsatzsammlungen**
- Alwert, K. (u.a.) 2005:** Wissensbilanzen – Im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis, in: Mertins, K. (Hrsg.) 2005: Wissensbilanzen, Berlin, S. 323-335
- Argyris, C. 1993:** Defensive Routinen. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch, Köln, 179 – 226
- Bergmann, Bärbel; Pietrzyk, Ulrike (Hrsg.) 2005:** Zwischen Arbeitsmarktflexibilisierung und
Fachkräftemangel – Innovative Konzepte für KMU, Dresden

- Carnap, R. 1974:** Theoretische Begriffe der Wissenschaft, in: Eberlein, G.L. (u.a.) (Hrsg.) 1974: Forschungslogik der Sozialwissenschaften, Düsseldorf, S. 47
- Czycholl, Reinhard 2004:** Kontinuität im Wandel. Die Berufsbildungslandschaft im Umbruch? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2004: Perspektive durch Wandel – Überbetriebliche Berufsbildungsstätten als Kompetenzzentren, Bielefeld, S. 13-29
- Ehrke, Michael 2007:** Berufsbildung innovativ: Von der Handlungskompetenz zur Prozesskompetenz, in: Ehrke, Michael (Hrsg.) 2007: Neue Leitbilder – Neue Praxisobjekte. Prozessorientierung in der Berufsbildung, Leonberg, S. 7-17
- Faulstich, P. 1997:** Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) Kompetenzentwicklung `97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, S. 141-196
- Ferrando, Jörg 2007:** ALF – Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der Automobilfertigung, in: Ehrke, Michael (Hrsg.) 2007: Neue Leitbilder – Neue Praxisobjekte. Prozessorientierung in der Berufsbildung, Leonberg, S. 123-132
- Fiol, C.M./Lyles, M. 1985:** Consensus, Diversity, and Learning; Academy of Management Review, Vol.10, Nr.4, 803 – 813
- Franzke, Astrid 2006:** Organisationale Potenziale und Implementierungsstrategien, in: Franzke, Astrid; Gotzmann, Helga 2006: Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung, Münster, S. 51-66
- Gerdes, Frank 2007:** Weiterbildung in Arbeits- und Geschäftsprozessen. Berufsbegleitende Kompetenzentwicklung in komplexen Aufgabenbereichen vom Facharbeiter bis zum Ingenieur, in: Neue Leitbilder – Neue Praxisobjekte. Prozessorientierung in der Berufsbildung, Leonberg, S. 117-122
- Gerhardt, Claudia 2006:** Verzicht auf Vollzeitarbeit? Die Rolle von Moral, Eigeninteressen und Trittbrettfahrern, in: Deutscher Studienpreis (Hrsg.) 2006: Mythos Markt? Die ökonomische, rechtliche und soziale Gestaltung der Arbeitswelt, Berlin, S. 175-195
- Großmann, Nina; Krogoll, Tilmann 2007:** Systematische Unterstützung für die prozessorientierte Ausbildung – GALA-Lernaufgaben flexibel einsetzen in: Ehrke, Michael (Hrsg.) 2007: Neue Leitbilder – Neue Praxisobjekte. Prozessorientierung in der Berufsbildung, Leonberg, S. 37-48
- Habenicht, Thomas 2007:** Prozessorientierung und Kompetenzbegriff in der Weiterbildung, in: Ehrke, Michael (Hrsg.) 2007: Neue Leitbilder – Neue Praxisobjekte. Prozessorientierung in der Berufsbildung, Leonberg, S. 17-25
- Hansen, Katrin 2006:** Mentoringprogramme nachhaltig implementieren, in: Franzke, Astrid; Gotzmann, Helga (Hrsg.) 2006: Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen – Strukturelle Ansätze der Implementierung, Münster, S. 31-50

- Heeg, Paul 1996:** Informative Forschungsinteraktionen, in: Breuer, Franz 1996 (Hrsg.): Qualitative Psychologie – Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils, Opladen, S. 41-60
- Krämer, Jörg 2006;** Mentoring als neuer Rekrutierungsweg bei einem Automobilzulieferer, in: Peters, Sibylle (u. a.) (Hrsg.) 2006: Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, Band 3, Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II, München und Mering, S. 121-132
- Ladwig, Désirée H.; Domsch, Michel E. 2006:** Doppelkarrierepaare (Dual Carrer Couples) – eine Herausforderung für die Wirtschaft, in Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, Band 3, Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II, München und Mering, S. 155-168
- Lukoschat, Helga; Kletzing, Uta 2006:** „Mentoring Revisited“ – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen, in Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, Band 3, Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II, München und Mering, S. 87-103
- Möllmann, Martin 2006:** Zur aktuellen Situation von Bildungs- und arbeitsmarktrechtlichen Integrationsprozessen, in: Innova Holding Verwaltungs- und Beteiligungsgesellschaft GmbH (Hrsg.) 2006: MatchAktiv – Für eine effiziente Steuerung von Bildungsprozessen und arbeitsmarktlicher Integration, Bielefeld, S.7-12
- Nonaka, I 1992:** Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: Harvardmanager 2/1992, S. 95-103.
- North, Klaus (u. a.) 1998:** Wissen messen- Ansätze, Erfahrungen und kritische Fragen, in Zeitschrift für Führung und Organisation 1998, S. 158-166
- North, Klaus; Friedrich; Peter; Lantz, Annika 2004:** Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation, in: Kompetenzmessung im Unternehmen Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.) Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S. 601-672
- Osterloh, Margit 2003:** Wissens- und Motivationsmanagement, in: In: Peters, Sybille (Hrsg.) 2003: Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung, Bd. 1, München und Mering, S. 47-62
- Peters, Sibylle 1991:** Erfahrungslernen – ein Modebegriff für die Verknüpfung von neuen Methoden und Zielen in der beruflichen Weiterbildung, in: Dehnborstel, Peter; Peters, Sibylle (Hrsg.) 1991: Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb, Darmstadt
- Peters, Sybille 2006:** Entwicklung der Chancen und Potentiale von Hochschulabsolventen in kleineren Unternehmen, in: Peters, Sibylle (u. a.) (Hrsg.) 2006: Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, Band 3, Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II, München und Mering, S. 69-86
- Rehäuser, Jakob; Krcmar, Helmut (1996):** Wissensmanagement im Unternehmen, in: Managementforschung 6, Wissensmanagement, (Hrsg.): Schreyögg, Georg; Conrad,

- Schell-Kiel, Ines 2005:** Zeit für Mentoring?! Zum Umgang mit Zeit in weiblichen Karrierebiographien am Beispiel von qualitativen Interviews mit Mentorinnen, in: Schlüter, Anne (Hrsg.) 2005: In der Zeit sein... Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld, S. 123-146
- Schmicker, Sonja 2003:** Kompetenzentwicklung in regionalen Netzwerken. In: Peters, Sibylle (Hrsg.) 2003: Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung, Bd. 1, München und Mering
- Schnauffer, Hans-Georg; Voigt, Stefan; Staiger, Mark 2004:** Ausblick: Was gehört noch zur Wissensvernetzung?, in: Wissen vernetzen. Wissensmanagement in der Produktentwicklung, Berlin-Heidelberg-New York, S. 213-226
- Stieler-Lorenz, Brigitte (u.a.) 2004:** Kommunizierendes Lernen für den Wissensfluss, in: Schnauffer, Hans-Georg; Stieler-Lorenz, Brigitte; Peters, Sibylle (Hrsg.) 2004: Wissen vernetzen. Wissensmanagement in der Produktentwicklung, Berlin-Heidelberg-New York, S. 46-71
- Suppe, F. 1977:** The Search of Philosophical Understanding of Scientific Theories, in: Ders. (ebd.): The Structure of Scientific Theories, Chicago
- Weinberg, Johannes 1996:** Kompetenzlernen, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): S. 3-6

Titel aus Schriftenreihen

- Baethge, M.; Schiersmann, C. 1998:** Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, in: AG QUEM (Hrsg.) 1998: Kompetenzentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Münster, S. 15-87
- De Geus, A. 1988:** Planning as Learning, Harvard Business Review, March-April, 70-74
- Dehnbostel, Peter (Hrsg.) 1996:** Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten, Bonn
- Erpenbeck, John 1997:** Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997, Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S. 309-316
- Hempel, C.G. 1975:** Die Wissenschaftstheorie des analytischen Empirismus im Lichte zeitgenössischer Kritik, in: Patzig, G. (u.a.) (Hrsg.): Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften, XI. Deutscher Kongreß für Philosophie, Göttingen
- Howaldt, Jürgen 2004:** Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft – Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen, in: Naegele, Gerhard; Peter, Gerd (Hrsg.) 2004: Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, Dortmund

- Klimecki, R./Thomae, M. 1995:** Zwischen Differenzierung und Internationalisierung: Neure Trends in der Erforschung organisationalen Lernens, Diskussionsbeitrag Nr. 11 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz.
- Peters, Prof. Dr. Sibylle (Hrsg.) 2002:** Frauen ins Management in Sachsen-Anhalt VI – Erfahrungen mit der eigenen Power – Projektergebnisse der 1. Mentoring-Gruppe – Diskussionspapier VI, Arbeitsbericht Nr. 40, Magdeburg
- Peters, Prof. Dr. Sibylle (Hrsg.) 2003:** Frauen ins Management in Sachsen-Anhalt IX – Mentoring Programm für Frauen in Führungspositionen – ein win-win-Spiel in Sachsen-Anhalt? Abschlussbericht zum Mentoring-Projekt „Frauen ins Management in Sachsen-Anhalt“ Diskussionspapier IX, Arbeitsbericht Nr. 48, Magdeburg
- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd 2000:** Trotz Weiterbildung inkompetent, in: Schwuchow, K. (Hrsg.) 2000: Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung, Luchterhand, Neuwied, S. 39-44
- Weber, Wolfgang (Hrsg.) 1994:** Betriebliche Bildungsentscheidungen – Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse, in: Empirische Personal- und Organisationsforschung, Bd. 1, Mering
- Wittwer, Wolfgang 2003:** Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung, in: Peters, Sibylle (Hrsg.) 2003: Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen. Lernen und Weiterbildung als permanente Weiterbildung, Band 1, München und Mering, S. 105-126

ANHANG 1

Anschreiben an die Interviewpartner

Sehr geehrte x, y und z,

wie telefonisch vorabgestimmt übermittele ich Ihnen meinen Interviewleitfaden. Diesem können Sie Inhalt, Dauer und Intention entnehmen.

Das Interview wird in sechs Abschnitten unterteilt sein. In dem ersten Abschnitt geht es um die Beschreibung Ihres eigenen Verständnisses von Mentoring. Die den fünf weiteren Teilen, würde ich gerne näher auf die konkreten Einsatzmöglichkeiten von Mentoring in Ihrem Unternehmen eingehen. Dazu gehören Informationen zu Ihrer Personalrekrutierung, der Kompetenzentwicklung Ihrer Mitarbeiter, den Lernprozessen in Ihrem Unternehmen sowie Informationen zum organisationalen Wissen bei Ihnen.

Selbstverständlich sichere ich Ihnen für den Inhalt des Gespräches absolute Vertraulichkeit zu. Zur weiteren Absprache des Gesprächstermins werde ich Sie in den nächsten Tagen kontaktieren.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung. Ich bin überzeugt, dass Ihnen unser Gespräch wertvolle Impulse geben kann.

Mit freundlichen Grüßen

Andrè Voß

ANHANG 2

Interviewleitfaden

Einführung in das Interview

- 1.) Bedanken für die Gesprächsbereitschaft
- 2.) Informationen zu meiner Person (soweit noch nicht bekannt)
- 3.) Informationen zum Anlass des Interviews

Vorgehensweise erläutern

- 1.) Vertraulichkeit der Aussagen garantieren
- 2.) zeitliche und inhaltliche Gliederung des Interviews
- 3.) Intention des Interviews und Chancen für das Unternehmen

Vorstellung:

Sehr geehrte Frau (...), sehr geehrte Herren (...),

Ich möchte mich Ihnen gerne vorstellen. Ich bin André Voß, Student an der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg. Neben meiner Tätigkeit als Jugendbildungsreferent der IG Metall schreibe ich derzeit an meiner Magisterarbeit.

Dank:

Ich möchte Ihnen für die Mitwirkung an dem Interview danken.

Thema:

Ich möchte Ihnen vor Beginn des Interviews den geplanten Ablauf des Interviews im Detail erläutern. Da sich diese Arbeit mit Mentoringprozessen der Metallindustrie Sachsen-Anhalts unter besonderer Berücksichtigung der Absolventen der dualen Berufsausbildung befasst, wurde Ihr Unternehmen als exemplarisches Untersuchungsobjekt ausgewählt. Im Kern geht es um die Überprüfung, ob durch den Einsatz von Mentoring in Ihrem Unternehmen die Einarbeitungszeit der Jungfacharbeiter verkürzt werden kann. Dies soll Ihnen perspektivisch einen Weg aufzeigen, dem vorherrschenden Fachkräftemangel durch die schnellere Einsatzfähigkeit Ihrer Auszubildenden nach Abschluß ihrer Ausbildung zu begegnen.

Ziel:

Dieses Interview soll die theoretischen Annahmen der Arbeit auf ihre praktische Anwendbarkeit hin überprüfen.

Dauer des Interviews:

Das Interview wird einen zeitlichen Umfang von etwa 20 Minuten haben.

Art und Weise des Interviews:

Da das Gespräch nach der sozialwissenschaftlichen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird, ist es notwendig, das Gespräch aufzuzeichnen. Diese Aufnahmen werden nach der Auswertung umgehend vernichtet.

Einverständnis abgleichen:

Ist der skizzierte Ablauf des Gesprächs für Sie vertretbar?

Gesprächsplan:

Ich möchte nun mit Ihnen die Ihnen bereits vorliegenden einzelnen Abschnitte des Interviews durchgehen, damit wir im Vorfeld noch gegebenenfalls offene Fragen klären können.

Einstiegsfragen:

Darf ich Sie zu Beginn bitten, sich und Ihre Funktion kurz vorzustellen?

Wie lange arbeiten Sie schon im Unternehmen und wie lange in dieser Funktion?

Wie Sie aus dem Leitfaden wissen, geht es heute um Mentoringprozesse in Ihrem Unternehmen.

Können Sie mir sagen, was Sie unter dem Begriff des Mentoring verstehen?

Mentoring als Rekrutierungsinstrument:

Würden Sie bitte den aktuellen Arbeitsmarkt in Sachsen-Anhalt beurteilen?

Wie wirkt sich das auf ihren Fachkräftebedarf aus?

Wie stellt sich die gegenwärtige personelle Situation in ihrem Unternehmen dar?

Welche Wege beschreitet ihr Unternehmen zur Rekrutierung von Fachkräften?

Gibt es eine Differenzierung hinsichtlich externer und interner Personalbeschaffung und wenn ja, welche?

Wie könnte Mentoring in ihrem Unternehmen als internes Rekrutierungsinstrument dem Fachkräftemangel entgegen wirken?

Mentoring als Kompetenzentwicklungsinstrument:

Wie stellen sich bei Ihnen die Einarbeitungszeiten Ihrer Mitarbeiter dar?

Welche Kompetenzen benötigen ihre Mitarbeiter, um als vollwertige Arbeitnehmer zu gelten?

Wie werden diese Kompetenzen in Ihrem Hause entwickelt?

Wie überprüfen Sie den Erfolg dieser Kompetenzentwicklung?

Wodurch vollzieht sich bei Ihnen das Anlernen am Arbeitsplatz?

Welche Wirkung hätte die Einführung eines zusätzlichen flankierenden Mentorings auf die Einarbeitungszeiten?

Mentoring als Renaissance der zentralen Lernprozesse:

Würden sie bitte ihre Erfahrungen mit der Entwicklung betrieblicher Lernprozesse beschreiben?

Welchen Wirkungszusammenhang gibt es zwischen dem Fachkräftemangel und den bei ihnen vorliegenden Einarbeitungszeiten ihrer Jungfacharbeiter?

Welchen Erfahrungen haben Sie mit ihren dezentral durchgeführten arbeitsprozessorientierten Einarbeitungsprozessen gemacht?

Würden Sie bitte beurteilen, ob Mentoring die bisherigen dezentralen Lernprozesse ersetzen könnte?

Mentoring als Instrument zur Generierung autonomen organisationalen Wissens:

Ich habe ihnen ein Modell des organisatorischen Lernzirkels nach Pautzke mitgebracht, was ihnen den Zusammenhang von individuellen Lernprozessen und organisationalem Wissenszuwachs erläutern soll.

Welche Kenntnisse haben Sie über die individuelle Lernprozesse in ihrem Unternehmen?

Was stellen sie sich unter organisationalem Lernen vor?

Wie hängen die individuellen Lernprozesse der Mitarbeiter ihres Unternehmens mit organisationalem Wissenszuwachs ihres Unternehmens zusammen?

Würde Mentoring über die individuelle Kompetenzvermittlung hinaus autonomes organisationales Wissen in Ihrem Unternehmen generieren können?

Mentoring als Anwendungsfeld für Absolventen der dualen Berufsausbildung:

Wie beurteilen Sie die Leistungsfähigkeit Ihrer Jungfacharbeiter unmittelbar nach Ausbildungsende?

Welche Wirkung haben ihre bisherigen Einarbeitungsmethoden auf die Einarbeitungszeit gehabt?

Wie würde sich ein auf ihre Jungfacharbeiter bezogenes Mentoring in Ihrem Unternehmen vollziehen?

Welche Gründe gibt es für Sie, Mentoring in Ihrem Unternehmen einzuführen oder nicht einzuführen?

ANHANG 3

Das gesprächsanalytische Transskriptionssystem GAT nach W. Kallmeyer und Fritz Schütze (in Mayring 2002, S. 92)

(.)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
(..)	= kurze Pause
(...)	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintention
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	= markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)
Sicher	= auffällige Betonung
((Lachen))	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; Die Charakterisierung steht vor den sprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +
&	= auffällig schneller Anschluss
(..), (...)	= unverständlich
.h, .hh, .hhh	= Einatmen, je nach Dauer
h, hh, hhh	= Ausatmen, je nach Dauer
äh, öh	= Verzögerungssignale, sogenannte „gefüllte Pausen“
(Kommt es?)	= nicht mehr verständlich, vermuteter Wortlaut
A:	= aber da kam ich nicht weiter
B:	= ich möchte doch sagen (gleichzeitiges Sprechen unter Umständen mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens)

ANHANG 4

Interview mit Frau x,

01 F: Darf ich Sie zu Beginn bitten(,) sich und Ihre Funktion kurz vorzustellen(?)

02 A: (..) Ja, natürlich. mhm, also ich bin äh hier die sicher Personalleiterin seit (...) und

03 damit verantwortlich für (.) (h)die gesamte Aus- und Weiterbildung im Unternehmen. Für

04 den kaufmännischen Aus- und Weiterbildungsbereich bin ich allein zuständig, (lacht) im

05 gewerblichen Bereich haben wir,(..) dem Umstand der Ausbildungszahl dort geschuldet

06 (h),einen eigenen Lehrmeister mit eigener Lehrwerkstatt.(sicher)

07 F: Wie lange (,) arbeiten Sie schon im Unternehmen und wie lange in dieser Funktion(?)

08 A: Ich (hh,) arbeite seit äh 2005 in diesem Unternehmen und von Beginn an in der

09 Funktion als äh Personalleiterin.

10 F: Wie Sie aus dem Leitfaden wissen, (..) (h,) geht es heute um Mentoringprozesse in

11 Ihrem Unternehmen. Können Sie mir sagen(,) was Sie (?) unter dem Begriff des Mentoring

12 verstehen(?)

13 A: (Pause)Mentoring ist für mich () äh vergleichbar mit dem Prinzip des

14 „Lehrfacharbeiters“ (-) in der ehemaligen DDR (lacht) (h,), welcher die neuen

15 Auszubildenden und Arbeitskollegen am konkreten (.) Arbeitsplatz einarbeitet, (..) (h,)

16 aber darüber hinaus (..) auch durch die eher freundschaftlich gestaltete Beziehung zu

17 weiteren positiven (sicher) Effekten führt(.)

18 F: Würden Sie bitte den aktuellen Arbeitsmarkt in Sachsen-Anhalt beurteilen(?)

17 A: (Pause) Für den Bereich den ich () überblicken kann, (h,) (..) und ich begrenze das jetzt

18 mal auf den Bereich unserer Branche, (.) ist es zur Zeit schwierig bis unmöglich(,) (h,)

19 geeignete Fachkräfte zu finden, (..) da der Arbeitsmarkt momentan im Bereich der

20 Metallindustrie wie leer gefegt ist(.)

21 F: Wie wirkt sich das auf ihren Fachkräftebedarf aus(?)

22 A: Nun, (h,) da gibt es natürlich einen Zusammenhang (sicher) (..)weniger verfügbare

23 Arbeitskräfte bedeuten (h), dass wir natürlich nicht jeden Auftrag annehmen können. Auf

24 Dauer ist dies auf jeden Fall schädlich für uns(.)

25 F: Wie stellt sich die gegenwärtige (h) personelle Situation in ihrem Unternehmen dar(?)

26 A: (Lacht) Zur Zeit gelingt es uns noch, durch Leiharbeit mhm und durch das gezielte

27 Abwerben von (äh) Fachkräften anderer Unternehmen (h) den immensen Druck des (äh)
28 Fachkräftemangels auszugleichen. Auch versprechen wir uns durch eine Erhöhung unserer
29 eigenen (sicher) Ausbildungsplätze nachhaltigen Erfolg. Zudem betone ich (), dass die
30 Tarifbindung (sicher) unserer Firma h. attraktive Arbeitsbedingungen ermöglicht, was es
31 natürlich leichter macht, h. auf dem Arbeitsmarkt zu konkurrieren (lacht).

32 F: Welche Wege (.) beschreitet ihre Unternehmung zur Rekrutierung von Fachkräften(?)

01 A: Wir nutzen dazu alle uns zur Verfügung stehenden Mittel (sicher). Wir schreiben

02 Arbeitsstellen in (h) regionalen und überregionalen Zeitungen aus (-), h. veröffentlichen

03 ebenfalls auf unserer Homepage und nutzen natürlich auch unseren internen

04 Stellenmarkt(.)

05 F: Gibt es eine (.) Differenzierung hinsichtlich externer und interner Personalbeschaffung

06 und wenn ja, welche(?)

07 A: (...) Nun, wir versuchen natürlich immer h., unsere freien Stellen () intern zu besetzen,

08 denn unsere eigenen Mitarbeiter kennen wir natürlich genau. h. Auch nutzen wir für den

09 Führungs- oder Fachkräftebereich Praktika- oder Diplomarbeitsangebote (sicher). So

10 machen wir quasi aus einem externen einen internen Bewerber &.

11 F: Wie könnte Mentoring (.) in ihrem Unternehmen öh als internes

12 Rekrutierungsinstrument dem Fachkräftemangel entgegen wirken(?)

13 A: (...) Naja, äh da mir nun klar ist, wie Mentoringprogramme in der Regel wirken (-),

14 kann ich mir h. schon vorstellen (h), dieses Instrument dafür einzusetzen. Ich denke, äh

15 dass wir damit wohl intern schneller Arbeitsplätze besetzen könnten. h. Allerdings

16 verschiebe ich ja nur den () Mitarbeiter h. und benötige an dessen alter Stelle jemand

17 neues(.) Daher würde ich sagen äh, dass Mentoring mhm durchaus als

18 Rekrutierungsinstrument taugen kann, allerdings nur für den Fach- und

19 Führungskräftebereich &.

20 F: Wie stellen sich bei Ihnen die (h) Einarbeitungszeiten Ihrer neuen Mitarbeiter dar(?)

21 A: () Da sprechen Sie in der Tat ein großes Problem an. h. Wenn ich jetzt auf den Bereich

20 unserer frisch ausgelernten Facharbeiter fokussiere (sicher) h., dann habe ich (sicher) das

21 mal berechnen lassen. Jeder () Mitarbeiter erhält bei uns eine eigene Kostenstelle. (sicher)

22 Ein erfahrener Facharbeiter (,) hat nach dieser Kostenstelle einen bestimmten Wert. Im

23 Kern heißt das (-) h., dass wir diesen Wert als Basis nehmen können (-) für 100 Prozent an

24 Leistung, mhm also bezogen auf die äh Quantität und Qualität seiner Arbeitsleistung. Ein

25 Jungfacharbeiter erreicht () diesen Wert h. erst nach durchschnittlich (sicher) 6 Monaten

26 Einarbeitung. Und dass nach einer bis zu 3,5-jährigen () Berufsausbildung bei uns. h. Dies
27 ist eindeutig zu hoch und bedarf folglich einer (h) Korrektur(.)

28 F: Welche Kompetenzen benötigen () ihre Mitarbeiter h., um als vollwertige
29 Arbeitnehmer zu gelten(?)

30 A: Nun, äh dies sind neben den berufskundlichen Kompetenzen h. natürlich auch Personal-
31 mhm Methoden- und Sozialkompetenz. (sicher)

32 F: Wie werden diese Kompetenzen in Ihrem Hause entwickelt(?)

33 A: Hm mhm, ich denke h., in der Ausbildung selbst durch die Führung unseres
34 Lehrmeisters äh, h. von externen Bewerbern erwarte ich diese Kompetenzen bereits.& Der
35 berufliche Alltag und der Streß der Produktion (-) lässt uns leider keinen weiteren
36 Spielraum zu(.)

37 F: Wie überprüfen Sie den Erfolg dieser Kompetenzentwicklung(?)

38 A: Nun, h. ich muss zugeben, äh dass bei uns bisher äh lediglich die Qualität und die
01 Quantität der Arbeitsleistung geprüft werden. h. Kompetenzen oder sogar deren ()
02 Entwicklung in unserem Hause zu messen (..), h. ist bis dato noch nicht thematisiert
03 wurden. (...) Ich verordne beispielsweise unseren Auszubildenden und Fachkräften ein
04 mehrtägiges Training zur ausländischen x Kultur, damit diese etwas über unseren
05 Mutterkonzern kennen lernen(.) Auch absolvieren () alle Auszubildenden h. ein
06 obligatorisches 4-wöchiges Praktikum im Ausland. (sicher) Von daher äh würde ich schon
07 h. von einer Art äh Kompetenzentwicklung reden.

08 F: Wodurch vollzieht sich bei Ihnen das Anlernen am Arbeitsplatz(?)

09 A: mhm Nun, wir führen gerade das Prinzip des Lehrfacharbeiters wieder ein. (sicher) h.
10 Dabei wird der junge Facharbeiter (-) bis zum Erreichen der Leistungsdaten der erfahrenen
11 Kollegen von (.) diesem begleitet. h. Dies geschieht allerdings unter völliger ()
12 Selbstverantwortung(.) Ich () als Personalverantwortliche äh greife nur bei Bedarf ein(.)

13 F: Welche Wirkung h. hätte die Einführung eines äh zusätzlichen flankierenden
14 Mentorings auf die Einarbeitungszeiten(?)

15 A: Ich denke (..), dass mit einem () gezielten flankierenden Mentoringprogramm, h. was
16 () parallel zu dem bisherig praktizierten (-) eigenverantwortlichen Lernen am Arbeitsplatz
17 vollzogen wird, die Kompetenzen der Mitarbeiter gesteigert werden kann.(sicher) h. Wenn
18 Sie einen größeren Zusammenhang ihrer Arbeit erkennen, h. () Kostenbewusstsein
19 entwickeln h. , dann wirkt sich das äh sicherlich positiv auf die Einarbeitungszeiten aus(.)

20 F: Würden sie äh bitte ihre Erfahrungen h. mit der Entwicklung betrieblicher Lernprozesse
21 beschreiben(?)

22 A: (Lacht) Ja, () gerne. h. Da ich bereits seit mehr als () 20 Jahren h. in der beruflichen
23 Aus- und Weiterbildung tätig bin, kann ich das überschauen. (sicher) (,) Im Vergleich zur
24 DDR (.), wo die Lehr-Lern-Arrangements h. starr zentralisiert vorgegeben waren, h. hat
25 sich in den letzten () 15 Jahren eine deutliche () Arbeitsprozessbezogenheit
26 verdeutlicht(.).h. Es werden auch in der Berufsausbildung äh Akzente auf praxisnahe
27 Ausbildungsinhalte gesetzt. h. Nicht zu vergessen ist, äh dass auch die ()
28 Abschlussprüfungen h. immer mehr in die Betriebe verlagert werden. Das begrüße () ich
29 ausdrücklich, (,) h. denn Meister seines Faches ist nicht der mit dem besten Zertifikat, h.
30 sondern der, der sein Handwerk beherrscht. (lacht)

31 F: Welchen Wirkungszusammenhang gibt es äh zwischen dem Fachkräftemangel h. und 32
den bei ihnen vorliegenden Einarbeitungszeiten ihrer Jungfacharbeiter(?)

33 A: & Da gibt es meines Erachtens schon einen Zusammenhang(.) h. Da wir unseren (.)
34 Fachkräftebedarf kaum noch am () Arbeitsmarkt decken können, h. muss die
35 Einsatzfähigkeit unser eigenen Auszubildenden h. absolute () Priorität haben(.)

36 F: Welche Erfahrungen haben Sie mit ihren äh dezentral durchgeführten h.
37 arbeitsprozessorientierten Einarbeitungsprozessen gemacht(?)

01 A: Das kann ich Ihnen sagen. h. Sie funktionieren, (,) aber sie dauern zu lange.(sicher)

02 F: Würden Sie bitte beurteilen,(,) h. ob Mentoring die bisherigen dezentralen ()
03 Lernprozesse ersetzen könnte(?)

04 A: Angesichts der () fortlaufenden Entwicklung in der globalen Welt h. äh können wir
05 nicht mehr zurück(.) mhm Es wird doch nicht nur in Deutschland h. auf die dezentrale
06 Karte gesetzt(.) Ich glaube aber (sicher), h. dass Mentoring eine sinnvolle, zentralisierte
07 Ergänzung sein kann.

08 F: Ich habe ihnen ein Modell des äh () organisatorischen Lernzirkels h. nach Pautzke
09 mitgebracht, h. was ihnen den Zusammenhang von () individuellen Lernprozessen und
10 (-) organisationalem Wissenszuwachs erläutern soll(.) h.

11 Welche Kenntnisse haben Sie über die äh individuellen Lernprozesse in ihrem
12 Unternehmen(?)

13 A: Als () gelernter Pädagoge h. sind mir die gängigsten Lerntheorien natürlich nicht
14 fremd. (lacht) (..) Allerdings habe ich diese an unseren Mitarbeitern (h) noch nicht
15 systematisch dargestellt(.) h. Sicher, (-) es gibt Leistungsbeurteilungen,
16 Abschlussprüfungen und Kostenstellen. h. Aber dabei geht es immer nur um eine ()
17 Zustands- nicht um eine (-) Prozessbeschreibung(.)

18 F: Was stellen sie sich unter organisationalem Lernen vor(?)

19 A: (...) Ich verstehe darunter, h. dass unser Unternehmen durch den Wissenszuwachs
20 unserer Mitarbeiter auch einen eigenen Wissenszuwachs erfährt. Mhm Allerdings sind mir
21 h. die Methoden der Messung dieses () Wissens nicht vergegenwärtigt(.)
22 F: Wie hängen die äh individuellen Lernprozesse der Mitarbeiter ihres Unternehmens h.
23 mit () organisationalem Wissenszuwachs ihres Unternehmens zusammen(?)
24 A: mhm Wenn ich ihrem vorgelegten Modell folge. , dann gibt es äh auf jeden Fall (.)
25 einen Zusammenhang. Allerdings würde ich das gern selbst in unserem Haus ermitteln.&
26 F: Würde Mentoring über die äh individuelle Kompetenzvermittlung hinaus h. autonomes
27 organisationales Wissen in Ihrem () Unternehmen generieren können(?)
28 A: (...) Diese Feststellung ist schwer zu treffen. h. Es gibt unbestritten einen ()
29 Zusammenhang zwischen der () individuellen Personalentwicklung und einem ()
30 Wissenszuwachs im Unternehmen(.) (..) Allerdings ist h. äh diese Untersuchung nach
31 wissenschaftlichen Kriterien in unserem Unternehmen h. nicht leistbar(.)
32 F: Wie beurteilen Sie die äh Leistungsfähigkeit h. Ihrer Jungfacharbeiter unmittelbar nach
33 Ausbildungsende(?)
34 A: Nun, sie sind willig, (..) aber nicht fähig.(lacht)
35 F: Welche Wirkung haben äh ihre bisherigen () Einarbeitungsmethoden auf die
36 () Einarbeitungszeit gehabt(?)
01 A: mhm Ähm, bisher sind die bisherigen Ergebnisse, h. wegen der 6 monatigen
02 Einarbeitungsphase schlecht(.)
03 F: Wie würde sich ein auf ihre Jungfacharbeiter bezogenes h. Mentoring in () Ihrem
04 Unternehmen vollziehen(?)
05 A: Ich würde erfahrene Mitarbeiter (,) mittels monetärer Anreize h. (,) als Mentoren
06 gewinnen (.) und diese dann den äh Jungfacharbeitern zuteilen.h. Mit einer bestimmbar
07 äh () Mentoringvereinbarung h. könnten dann () Inhalte und () Zeitintervalle festgelegt
08 werden(.) Ich stelle mir da einen 2 Wochen Rhythmus vor (sicher). h. Genauer kann ich
09 natürlich erst sagen (lacht), h. wenn ich mir selbst ausreichend Kenntnisse über ()
10 Mentoring angeeignet habe. (sicher)
11 F: Welche Gründe gibt es für Sie, h. () Mentoring in () Ihrem Unternehmen einzuführen
12 oder nicht einzuführen(?)
13 A: (..) In Anbetracht unserer Ausgangslage h. müssen wir () alle Möglichkeiten
14 ausschöpfen, (,) um trotz Fachkräftemangel die () Expansion unseres Unternehmens voran
15 zu treiben(.) h. Das wird auch äh von unserem ausländischen Mutterkonzern so erwartet(.)

16 Die Verkürzung der Einarbeitungszeit h. unserer ausgebildeten Auszubildenden (,) ist dabei
17 ein elementarer Faktor. Wenn äh Mentoring diesen Zweck erfüllt, bin ich gerne bereit,
18 (sicher) für eine Implementierung solcher Prozesse Ressourcen bereit zu stellen(.) Ich will
19 allerdings erst die Auswirkungen des Instrumentes der äh Lehrfacharbeiter abwarten, um
20 die Auswirkungen der Programme nicht zu vermengen(.)

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich für die Betreuung und die Unterstützung, vor allem Verständnis und viel Geduld bei Frau Prof. Dr. Peters bedanken, welche mir erst die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht hat. Außerdem gebührt den Mitarbeiterinnen des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik, Franziska Genge und Ulrike Frosch großer Dank, die mich fachlich und methodisch immer wieder auf den richtigen Weg gestoßen haben.

Des Weiteren ergeht mein Dank an die gesamte Verwaltungsstelle der IG Metall in Magdeburg, insbesondere an den 1. Bevollmächtigten Detlev Kiel, ohne dessen großes Verständnis ich niemals die notwendigen zeitlichen Freiräume erhalten hätte.

Ferner gilt mein Dank im Besonderen meinen Eltern, Rainer und Christine Voß, welche nie müde wurden, an die Fertigstellung dieser Arbeit zu glauben.

Auch meinen vielen Freunden, die mir ständig die Bedeutung dieser Arbeit vor Augen führten, danke ich sehr für ihre nimmermüden Gewissensschübe.

Ganz besonders hervorzuheben ist allerdings meine Lebensgefährtin Kati Schwiecker, ohne deren stete Motivationsschübe und manchmal auch Strenge ich niemals dieses Werk hätte vollenden können.