

Qualifizierung von Nachwuchskräften am Arbeitsplatz – Handlungsempfehlungen für Mentorenprogramme

Andreas RAUSCH

Zusammenfassung

Der Lernort Arbeitsplatz nimmt bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) meist eine zentrale Rolle ein, doch ist auch das Lernen am Arbeitsplatz kein *Selbstläufer*. Als Einflussfaktoren sind zunächst lern- und motivationsförderliche Merkmale der Arbeitsaufgaben wie bspw. angemessenes Anforderungsniveau, Handlungsspielräume, Aufgabenvielfalt, Vollständigkeit etc. zu nennen. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen für die Betreuung von Nachwuchskräften am Arbeitsplatz formuliert. Diese umfassen (a) die Auswahl und Übertragung von Arbeitsaufgaben, (b) die Hilfestellung bei und (c) Rückmeldung zu deren Bearbeitung, (d) die gezielte Einarbeitung in neue Arbeitsaufgaben und (e) die Förderung einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre sowie Lern- und Fehlerkultur. Diese Vorgehensweisen entsprechen in großen Teilen auch dem intuitiven Vorgehen, d. h., den subjektiven Theorien ausbildender Fachkräfte. Um die Betreuungsqualität am Arbeitsplatz systematisch zu fördern, werden Mentorenprogramme vorgeschlagen. Hierfür werden die folgenden Schritte formuliert und diese wiederum durch Handlungsempfehlungen ergänzt: (a) Die Identifikation bereits bestehender Mentorenbeziehungen und eine Analyse der Betreuungssituation, (b) die Auswahl möglicher (weiterer) Mentoren, (c) die Schaffung von Freiräumen für Mentoren, (d) die Sensibilisierung der Mentoren für Lern- und Motivationsunterstützung am Arbeitsplatz, (e) die Ermöglichung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Mentoren und (f) die regelmäßige Evaluation des Mentorenprogramms. Ziele eines solchen Mentorenprogramms sind neben der Qualifizierung von Nachwuchskräften auch der mittel- bis langfristige Aufbau einer organisationalen Lern- und Fehlerkultur.

Schlüsselwörter: Mentoren, Ausbildung am Arbeitsplatz, Arbeitsplatzmerkmale, Klein- und Mittelunternehmen

1. Ausbildung am Arbeitsplatz in kleinen und mittleren Unternehmen

Bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU) insbesondere auf den Lernort Arbeitsplatz angewiesen. Unternehmens-eigene zentrale Lernorte wie Ausbildungszentren, Lehrwerkstätten etc. kommen aus Kostengründen meist nicht in Betracht und überbetriebliche Ausbildungsverbände bilden eher die Ausnahme. Diesen vermeintlichen Strukturdefiziten kann mit einer Fokussierung auf die Integration von Arbeiten und Lernen im betrieblichen Leistungserstellungsprozess begegnet werden (Schaper, 2004). Dem Lernen am Arbeitsplatz werden unter anderem Vorteile hinsichtlich Motivation, Transfer, Verantwortungsentwicklung, Sozialisation, Routinisierung und auch Kostenvorteile zuge-

schrieben (Franke & Kleinschmitt, 1987). Allerdings muss betont werden, dass Arbeitssituationen – entgegen der oft einseitigen „Glorifizierung“ – nicht per se lern- und motivationsförderlich sind (Billett, 1995).

2. Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung

Die erfolgreiche Qualifizierung von Nachwuchskräften am Arbeitsplatz – seien dies Auszubildende oder neue Fachkräfte – ist kein *Selbstläufer*, sondern abhängig (1) vom Lern- und Motivationspotenzial übertragener Arbeitsaufgaben und (2) von der angebotenen Betreuung, wobei sich diese beiden Bereiche teilweise wechselseitig bedingen.

Ad 1): Als lern- und motivationsförderliche Merkmale von Arbeitsaufgaben sind zu nennen: (a) Herausforderung/Schwierigkeit, (b) Handlungs- und Entscheidungsspielraum, (c) Aufgabenvielfalt/Neuartigkeit, (d) Interaktion i. S. v. arbeitsbezogenen Kommunikationserfordernissen und -möglichkeiten, (e) Vollständigkeit, d. h. Planung, Durchführung und Kontrolle umfassend, (f) subjektive Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufgabe, (g) Rückmeldung zur Qualität des eigenen Handelns entweder aus der Aufgabe selbst oder durch andere Personen, (h) Zeitelastizität i. S. v. zeitlichem Spielraum, Planbarkeit und geringem Zeitdruck, (i) Transparenz eigenen und fremden Handelns sowie (j) Störungsfreiheit (ausführlich bei Rausch 2011, 138ff.). Im Umkehrschluss muss die Lern- und Motivationsförderlichkeit von Arbeitsaufgaben immer dort in Frage gestellt werden, wo Arbeitsstrukturen nach tayloristischem Vorbild vorliegen (Hacker, 1995, Tynjälä, 2008). Hier weisen kleine und mittlere Unternehmen oft Vorteile auf, da die Arbeitsorganisation meist einen geringeren Spezialisierungsgrad bzw. eine geringere Arbeitszerlegung aufweist als in Großunternehmen und die Geschäftsprozesse dadurch i. d. R. transparenter sind.

Ad 2): Neben den Arbeitsaufgaben spielt das mikrodidaktische Handeln erfahrener Fachkräfte eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften am Arbeitsplatz. Eine erfolgreiche Betreuung setzt dabei voraus, dass entsprechende Ansprechpartner für Nachwuchskräfte sichtbar und möglichst flexibel erreichbar sind, eine grundsätzliche Bereitschaft zur Unterstützung von Nachwuchskräften und idealerweise wenigstens rudimentäre didaktische Kompetenzen besitzen (Rausch, 2009). Tabelle 1 führt Betreuungsbereiche am Arbeitsplatz auf und nennt einige exemplarische Handlungsempfehlungen.

Die in Tabelle 1 genannten Handlungsempfehlungen erinnern an den Ansatz der *Cognitive Apprenticeship* (Collins, Brown & Newman, 1989), welcher dem Vorbild der klassischen Handwerkslehre entlehnt ist und aufgrund seiner Plausibilität oft auch der intuitiven Vorgehensweise von auszubildenden Fachkräften entspricht (Rausch, 2011). Auf ebendiese meist unbewusst erworbenen subjektiven Theorien, Überzeugungen und Sichtweisen (Seifried, 2009) sind auszubildende Fachkräfte in der Praxis angewiesen, da sie in aller Regel nicht pädagogisch-didaktisch ausgebildet sind (Hacker & Skell, 1993, Falk & Zedler, 2009). Ihr mikrodidaktisches Handeln ist dementsprechend als vorprofessionell zu bezeichnen (Wittwer, 2006). Dennoch können makrodidaktische Maßnahmen auf Ebene des (Aus-)Bildungsmanagements – in mittelgroßen Unternehmen meist dem Personalmanagement zugeordnet; in Kleinunternehmen meist Aufgabe des Unternehmers/Geschäftsführers – zur Verbesserung der Betreuung am Arbeitsplatz beitragen. Eine Möglichkeit ist die Einführung so genannter Mentorenprogramme.

Tabelle 1: Handlungsempfehlungen für die Betreuung von Nachwuchskräften

Betreuungsbereiche	Handlungsempfehlungen
(a) Auswahl und Übertragung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Dauerhafte Über- und Unterforderung vermeiden - Sukzessive Erweiterung des Aufgabenspektrums
(b) Hilfestellung bei der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Hilfestellung bei kritischen und neuen Aufgaben - Sukzessive Rücknahme der Hilfestellung - Flexible Erreichbarkeit bei Problemen
(c) Rückmeldung nach der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßige, zeitnahe und sachbezogene Rückmeldung - Qualitätskriterien verdeutlichen und begründen - Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen
(d) Einarbeitung in neue Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele und Zusammenhänge verdeutlichen (Sinnstiftung) - Früh zum selbständigen Ausprobieren ermutigen - Zu „lautem Denken“ (Artikulieren des eigenen Vorgehens), Nachfragen und kritischer Reflexion anregen - Hilfestellungen (b) und Rückmeldungen (c)
(e) Förderung einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre, Lern- und Fehlerkultur	<ul style="list-style-type: none"> - Freundlicher Umgangston, Empathie etc. - Interesse an der Entwicklung und am Erleben der Nachwuchskraft signalisieren - Lernen als Problemlösen und Fehler als Lernchance begreifen (konstruktivistisches Lernverständnis)

3. Mentorenprogramme und Handlungsempfehlungen

Im Kern geht es beim *Mentoring* um eine längerfristige, vertrauensvolle und intensive persönliche Beziehung zwischen einer Nachwuchskraft (oft als *Protegé* oder *Mentee* bezeichnet) und einem erfahrenen Mitarbeiter (Mentor), der idealerweise als Rollenvorbild, Berater, Ansprechpartner etc. dient. *Mentoring* zielt auf die persönliche und fachliche Entwicklung der Nachwuchskraft ab (Blickle & Schneider, 2007, Ragins & Kram, 2007), so dass die o. g. Handlungsempfehlungen auch für die Ausgestaltung der Mentorenrolle am Arbeitsplatz dienen. Derartige Mentorenbeziehungen ergeben sich – gerade in der beruflichen Erstausbildung – oft informell im Rahmen längerfristiger Zusammenarbeit und gegenseitiger Sympathie. Auch wenn ausbildende Fachkräfte die Betreuungstätigkeiten überwiegend positiv erleben, wird die Doppelrolle als Fachkraft *und* Ausbildungsbeauftragter oft als belastend wahrgenommen (Rausch, 2009, 2011). Dies liegt auch daran, dass in den meisten Betrieben ein Bewusstsein für die Bedeutung dieser „unbekannten Mitarbeiter“ (Schmidt-Hackenberg, Neubert, Neumann & Steinborn, 1999) fehlt, die in Organigrammen meist nicht auftauchen und keine offiziellen Labels wie *Pate*, *Mentor* oder *Coach* tragen. Eine Analyse der Ist-Situation ist daher als erster Schritt zu sehen. Tabelle 2 zeigt weitere Maßnahmen im Rahmen eines Mentorenprogramms auf.

Tabelle 2: Maßnahmen zur Etablierung eines Mentorenprogramms

Maßnahme	Handlungsempfehlungen
(a) Analyse der Ist-Situation	<ul style="list-style-type: none">- Standardisierte Befragung der Fach- und Nachwuchskräfte- Interviews zu Betreuungsangebot und -nachfrage
(b) Auswahl möglicher Mentoren	<ul style="list-style-type: none">- Möglichst auf Freiwilligkeit bauen (Selbstausswahl)- Nutzen für Mentoren herausstellen (eigener Kompetenzgewinn; erster Schritt der „Führungskräfteentwicklung“)- Personale Mindestvoraussetzungen sicherstellen (Fachkompetenz, Interesse am Umgang mit jungen Menschen, konstruktivistisches Lernverständnis)
(c) Freiräume für Mentoren	<ul style="list-style-type: none">- Anerkennung der Mentorentätigkeit (bspw. in Zeugnissen)- Zeitweise geringere Zielvorgaben im Leistungserstellungsprozess (insbesondere zu Beginn der Mentorenbeziehung)
(d) Sensibilisierung der Mentoren	<ul style="list-style-type: none">- Entwicklung von Leitfäden, Informationsmaterialien etc. und/oder Organisation von Workshops zu Ansätzen des Lernens am Arbeitsplatz
(e) Austausch zwischen den Mentoren	<ul style="list-style-type: none">- Ermöglichung des regelmäßigen Erfahrungsaustauschs (Präsenztreffen und/oder via Intranet)
(f) Regelmäßige Evaluation des Mentorenprogramms	<ul style="list-style-type: none">- Anonyme Fragebogenerhebungen zu Umsetzung, Nutzen und Problemen des Mentorenprogramms

Ein offizielles Mentorenprogramm unterstreicht die Wertschätzung von Lernen und guter Betreuung am Arbeitsplatz innerhalb einer Organisation. Blicke (2000) weist jedoch darauf hin, dass informell gewachsene Mentorenbeziehungen gerade in Bezug auf die berufliche Sozialisation der Nachwuchskräfte wirksamer sind als formelle Mentorenprogramme. Die Freiwilligkeit seitens der Beteiligten, die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen und die Sensibilisierung für Lernen und Betreuung am Arbeitsplatz i. S. eines *Bottom-up*-Ansatzes sind daher Erfolg versprechender als eine strikte Verordnung von oben (*top-down*). Ein wichtiges Motiv für eine freiwillige Mentorentätigkeit liegt meist in positiven eigenen Erfahrungen begründet. Ein auf solche Weise entstehender „Generationenvertrag“ ist Ausdruck einer positiven Lern- und Organisationskultur, die sich nicht nur auf die Qualifizierung von Nachwuchskräften, sondern auch auf die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und die Fluktuationsquote positiv auswirken kann.

Für die Planung, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation entsprechender Projekte steht die Forschungsstelle Bildungsmanagement an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gerne als Projektpartner zur Verfügung.

Literatur

- Billett, S. (1995). Workplace learning: Its potential and limitations. *Education and Training*, 37(5), 20-27.
- Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 168-178.
- Blickle G. & Schneider, P. B. (2007). Mentoring. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 395-402). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction* (S. 453-494). Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Falk, R. & Zedler, R. (2009). Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder – Eine erste Würdigung der neuen AEVO und des Rahmenplans. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2009(5), 19-22.
- Franke, G. & Kleinschmitt, M. (1987). *Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks*. Berlin: Beuth Verlag.
- Hacker, W. & Skell, W. (1993). *Lernen in der Arbeit*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hacker, W. (1995). *Arbeitsfähigkeitsanalyse: Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen*. Heidelberg: Asanger.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work – Theory, research, and practice* (pp. 3-15). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Rausch, A. (2009). Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten - Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17*, 1-29.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schaper, N. (2004). Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In B. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung - Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt* (S. 197-222). Frankfurt, New York: Campus.
- Schmidt-Hackenberg, B., Neubert, R., Neumann, K.-H. & Steinborn, H.-C. (Hrsg.). (1999). *Ausbildende Fachkräfte - die unbekanntesten Mitarbeiter*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Wittwer, W. (2006). Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 401-412). Wiesbaden: VS-Verlag.