

BERUFLICHE WEITERBILDUNG IM BETRIEB FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG VON ARBEIT UND GESELLSCHAFT

ZUSAMMENFASSUNG

Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft sollte Beschäftigte bei der Entwicklung von Gestaltungskompetenz und der Erlangung formaler Qualifikationen unterstützen. Wie zeigt sich dieser Anspruch bei beruflicher Bildung im betrieblichen Kontext? Der Beitrag geht dieser Frage in konzeptueller und empirischer Hinsicht nach. Die Literatur weist der Anerkennung von Kompetenzen und der Subjektperspektive sowie lernförderlichen Rahmenbedingungen einen positiven Effekt für die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen zu, zeigt jedoch begrenzte Möglichkeiten zur Erlangung formaler Qualifikationen auf. Ergebnisse aus der Holzwarenbranche bekräftigen diese Erkenntnisse.

- Bei Kursen dominieren technische, IT- und arbeitsplatzspezifische Inhalte; Mathematik, Lesen und Schreiben bleiben zurück. Nachhaltigkeit scheint kein Thema zu sein.
- Anerkennung führt primär zu Anpassungslernen, zuweilen zu Kompetenzentwicklung, jedoch selten zu beruflich-formaler Qualifikation.
- Betriebspädagogische Lernformen wie Qualitätszirkel können Reflexivität, Partizipation und Gestaltungskompetenz im Betrieb ermöglichen.

ABSTRACT

Vocational Education for a sustainable development of work and society should support employees' competence development for organisational change and the acquisition of formal qualifications. How does workplace learning meet this demand? The chapter examines this question with conceptual and empirical approaches. In literature a positive effect on the development of competences for organisational change is attributed to the recognition of competences and subjectivities, and to a learner-supportive work environment; however, limited chances to acquire formal qualifications are also highlighted. Results from the wood-processing industry reinforce this evidence.

- Technical and IT training, and workplace-specific content, dominate in courses, while maths, reading and writing are neglected. Sustainability does not seem to be an issue.
- Recognition primarily leads to adaptive learning, sometimes to competence development, and rarely involves the acquisition of formal qualifications.
- Workplace pedagogy creates learning types such as quality circles that may support reflexivity, participation, and the competence for organisational change.

1 EINLEITUNG

Die nachhaltige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft wird in der Berufsbildung breit diskutiert (Michaelis/Berding 2022; Pfeiffer/Weber 2023). Dieser Beitrag fokussiert einen Teilbereich beruflicher Weiterbildung, nämlich die berufliche Bildung im betrieblichen Kontext. Uns interessiert, woran sich berufliche Bildung im Betrieb ausrichten sollte und wie damit einhergehende Funktionen und Ansprüche in Betrieben realisiert werden. Dazu nehmen wir konzeptionelle Überlegungen vor und wenden sie auf Ergebnisse empirischer Forschung in der Holzwarenbranche an, um vorsichtig einige Fragen für die zukünftige Thematisierung beruflicher Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung abzuleiten.

2 FUNKTION, ANSPRUCH UND BERUFLICHE BILDUNG IM BETRIEB

Für die nachhaltige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft erachten wir zwei Funktionen beruflicher Weiterbildung als besonders wichtig: die individuelle Kompetenzentwicklung, um betriebliche Leistungen in Richtung ökologischer Nachhaltigkeit (mit)gestalten zu können, und die Erlangung formaler Qualifikationen, um Risiken zu minimieren, die durch den Wegfall von Tätigkeiten, Arbeitsplätzen oder Berufen entstehen können. Außerdem braucht es die Anerkennung der Subjektperspektive und der damit verbundenen Kompetenzen.

2.1 Qualifikation, Kompetenz und Anerkennung als Referenzkonzepte

Qualifikationen sind anerkannte Abschlüsse, die im formalen Bildungssystem erlangt werden. Sie inkludieren gesetzlich geregelte Berufsbilder und/oder Curricula sowie gesetzlich geregelte Prüfungsformen (Bohlinger 2013, 23–24). Qualifikationen zu erlangen ist sehr bedeutsam, da sie in der Regel mit Berechtigungen im Bildungs- und/oder Arbeitssystem verbunden sind und somit helfen können, Risiken zu minimieren, wie sie beim Verlust des Arbeitsplatzes auftreten können. In der überwiegend non-formal organisierten Weiterbildung werden meist Zertifikate vergeben. Die Anerkennung der Zertifikate hängt davon ab, als wie legitim die Weiterbildung in den Berufs- oder Tätigkeitsfeldern, den Branchen oder den Betrieben angesehen wird, für deren Bedarfe sie konzipiert wird. Es bestehen im Normalfall aber keine Berechtigungen im Arbeits- oder Bildungssystem.

Kompetenzen können als „generative Fähigkeiten“ (Bohlinger 2013, 26) verstanden werden, die eine Person situativ einsetzt, um Aufgabenstellungen im Arbeitskontext zu bearbeiten. Gemeinhin werden Kompetenzen als Einheit von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen gesehen, die sich in der Auseinandersetzung mit der sachlich-materiellen, der sozialen sowie der psychophysischen Welt herausformen (Illeris 2011, 42–63). Dementsprechend werden sie in die Kompetenzklassen der Sach-/Fachkompetenzen, der Sozialkompetenzen und der Personalkompetenzen eingeteilt. Diese können einen funktionalen Charakter haben und primär auf konkrete Situationen anwendbar sein oder einen extrafunktionalen Charakter und damit über konkrete Situationen hinaus transferierbar sein.

Kompetenzen zeigen sich nur in performativem Handeln und selbst dann nur in Ausschnitten und nicht in ihrer Gesamtheit, was bedeutet, dass Beschäftigte potenziell immer mehr Kompetenzen haben könnten, als sichtbar oder nachgewiesen sind. Es bestehen somit zwei Lücken, jene zwischen der Kompetenz einer Person und ihrem performativen Handeln und jene zwischen

den tatsächlichen Kompetenzen und der in Form von Qualifikationen/Zertifikaten nachgewiesenen Kompetenzen. Diese Lücken werfen das Problem der Anerkennung auf. Wie diese im Betrieb aussehen kann, darauf werden wir weiter unten eingehen. Auch im Zusammenhang mit nachhaltiger Arbeit wird der Anerkennung eine wichtige Rolle zugeschrieben. Becke/Warsewa (2018) sprechen von der [Anerkennung der erweiterten Subjektperspektive auf Arbeit](#). Die erweiterte Subjektperspektive geht über den Wunsch nach sozialer Sicherheit und persönlicher Entwicklung hinaus und fordert eine sozial-ökologische Verträglichkeit von Arbeit ein. Ihre Anerkennung fungiert als möglicher Ausgangspunkt und Initiator für die Teilhabe an bzw. die (Mit-)Gestaltung von nachhaltiger Arbeit.

2.2 Anspruch an berufliche Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung

Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen dürfen nicht nur funktionale Anpassungsleistungen zum Ziel haben. Vielmehr sollten sie darauf ausgerichtet sein, Arbeitende dabei zu unterstützen, sich Kompetenzen anzueignen, die ihnen helfen, eine erweiterte Subjektperspektive einnehmen zu können und gestaltungsfähig zu sein. Es geht also um die Entwicklung von Gestaltungskompetenz (Rebmann/Schlömer 2020, 329–334). Dazu sollte berufliche Weiterbildung zumindest Reflexivität anregen, gesellschaftlich relevante Inhalte und Werte diskutieren und Orientierungswissen vermitteln.

Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortungsvolle Bewertung beruflichen Handelns in Vorbereitung, Durchführung und Steuerung von Tätigkeiten sowie im Hinblick auf Arbeitsbedingungen. Die Subjektperspektive mit dem Anspruch auf Bedingungen ganzheitlicher Facharbeit und den damit potenziell verknüpften Möglichkeiten der Mitgestaltung knüpft genau hier an (Dehnbostel 2022, 44–47). Gesellschaftlich relevante Inhalte und Wertvorstellungen sind deswegen von Bedeutung, weil Beschäftigte nicht nur als Arbeitnehmer:innen, sondern gleichermaßen als Staatsbürger:innen, Konsument:innen und Familienmitglieder von den Veränderungen in der Arbeitswelt betroffen sind (Rauner 2020, 66–68).

Berufliche Weiterbildung im Sinne der Entwicklung von Gestaltungskompetenz sollte ebenfalls die Aneignung von Orientierungswissen ermöglichen, sodass die Beschäftigten Zusammenhänge zwischen sich und materiellen sowie sozialen Bedingungen herstellen können. Die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, kann mit Negt (2010, 207–222) als Metakompetenz bezeichnet werden, deren Entwicklung das oberste Ziel aller Bildungsprozesse sein sollte. Dadurch sollten Beschäftigte befähigt werden, „die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, 662, zit. n. Zeuner 2013, 7).

2.3 Betriebliche Bildung als spezifischer Typ beruflicher Weiterbildung

Betriebliche Bildung manifestiert sich in drei Formen arbeitsbezogenen Lernens (Tabelle 1): dem arbeitsgebundenen, dem arbeitsverbundenen und dem arbeitsorientierten Lernen (Dehnbostel 2022, 49–55). Das arbeitsgebundene und das arbeitsverbundene Lernen weisen Überschneidungen auf, die sich oft nur anhand von Kriterien betriebspädagogischen Handelns unterscheiden lassen.

Tabelle 1: Charakteristika arbeitsbezogenen Lernens

	Arbeitsgebundenes Lernen	Arbeitsverbundenes Lernen	Arbeitsorientiertes Lernen
<i>Wo findet Lernen statt?</i>	Am Arbeitsplatz	Am Arbeitsplatz	Bei Weiterbildungsanbietern
<i>Wie passiert Lernen?</i>	Zumeist beiläufig, jedoch besonders in der Planung, Durchführung und Reflexion von Arbeitsaufgaben	Intendiert oder beiläufig im Bearbeiten von spezifischen, arbeitsrelevanten Aufgaben mit mehr oder weniger gezieltem Lerncharakter	Intendiert durch Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fertigkeiten sowie Kompetenzentwicklung in pädagogisch organisierten Settings
<i>Zu welchem Zweck wird gelernt?</i>	Lernen ist selten intendiert und daher kaum zweckgerichtet	Einarbeitung in Tätigkeiten, Lösung von konkreten Problemen, Erarbeitung von Neuem	Erlangung von Qualifikationen/ Zertifikaten oder Aneignung von funktionalen oder extra-funktionalen Kompetenzen
<i>Beispiele</i>	Learning by Doing, Schichtübergabegespräche, Job-Rotation, On-the-Job-Training	Lern-/Qualitätszirkel, Job-Rotation, On-the-Job-Training, Coaching	Kurse, Seminare, Tagungen, Konferenzen, Betriebsbesichtigungen

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Dehnbostel 2022, 49–55

Jede dieser drei Lernformen ist mit spezifischen Problemen behaftet, weswegen wir kurz erörtern möchten, wie sie hinsichtlich Kompetenzentwicklung und Qualifizierung einzuschätzen sind.

Das arbeitsgebundene Lernen ist funktional, situativ und anlassbezogen. Es ist von der Arbeitsorganisation und den Arbeitsbedingungen abhängig. Ahrens/Gessler (2018, 168) weisen darauf hin, dass die steigende Intensität und Verdichtung von Arbeit zu lernfeindlichen Umgebungen beitragen. Sind Aufgaben sehr kleinteilig, wenig komplex und gibt es kaum Möglichkeiten, darüber zu reflektieren, stellt sich die Frage, was gelernt wird und wie sehr es zur Entwicklung von Kompetenzen beiträgt. Einer Studie von Smet et al. (2022, 8–11) zufolge sind die Ergebnisse arbeitsgebundenen Lernens entgegen den Erwartungen jedoch nicht nur funktional, situativ und anlassgebunden, sondern durchwegs auch extrafunktional und daher auf andere Handlungszusammenhänge transferierbar.

Das arbeitsverbundene Lernen nimmt zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen in Anspruch. Beispielsweise müssen Qualitätszirkel abseits von Routinetätigkeiten stattfinden, und es können nur ausgewählte Personen teilnehmen. Es stellt sich die Frage, welche Relevanz dem arbeitsverbundenen Lernen unter einer Kosten-Nutzen-Abwägung zukommt. Arbeitsverbundenes Lernen ist daher im Hinblick auf die Teilnehmenden selektiv und primär abhängig von der pädagogischen Qualität des Lernsettings. Wenn es im Sinne betriebspädagogischer Praxis gestaltet wird (Kohl/Molzberger 2005, 354–359), kann im arbeitsverbundenen Lernen ein Potenzial gesehen werden: Es kann Reflexivität, die Anwendung und Entwicklung von Gestaltungskompetenz wie auch die betriebliche Partizipation von formal niedrig qualifizierten Personen ermöglichen.

Beim betriebspädagogischen Handeln werden Arbeitsprozesse oder arbeitsunterstützende Maßnahmen unter dem Blickwinkel von pädagogisch-didaktischen Prinzipien gestaltet. Arbeiten und Lernen fallen dann nicht nur zufällig zusammen, sondern werden zum Zweck der Kompetenzentwicklung oder der Verbesserung von Arbeit gezielt integriert. Kohl/Molzberger (2005, 358) nennen vier Kriterien betriebspädagogischen Handelns: organisatorische Rahmun-

gen mit Infrastrukturen des Lernens und Arbeitens; expliziter Lernzweck mit ausgewiesener pädagogischer Lehr-Lern-Intention; Reflexion anhand möglichst realer Arbeitsaufgaben; Unterstützung durch didaktisch-methodische Strukturen (z. B. Lernmedien oder Coaching).

Vom arbeitsorientierten Lernen darf angenommen werden, dass es auch im Hinblick auf extrafunktionale Kompetenzen förderlich ist oder sogar zur Aneignung von Orientierungswissen beiträgt. Dieser Beitrag ist jedoch abhängig von den Inhalten und der Qualität der Weiterbildungsangebote. Problematisch scheint anderes: Betriebliche Bildungsentscheidungen folgen gewöhnlich der Humankapitaltheorie. Daher werden Investitionen vorwiegend in Personen, die einen signifikanten Beitrag zu den wichtigen Leistungen bringen können, getätigt. Arbeitende in Einfacharbeit oder in prekärer Beschäftigung nehmen dementsprechend seltener an arbeitsorientierten Lernformen teil und erlangen noch seltener formale Qualifikationen.

3 EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG IM BETRIEB

Zunächst werden wir quantitative Blicke auf die betriebliche Weiterbildung in Österreich werfen. Wir nutzen dazu Daten aus dem [6. Continuing Vocational Training Survey](#) (CVTS6, Statistik Austria 2023). Der Fokus liegt auf dem Bereich Herstellung von Holz-, Flecht-, Kork- und Korbwaren (kurz: Holzwarenbranche). Anschließend werden Ergebnisse aus zwei Teilstudien des [Projekts Valid Holz](#) vorgestellt (Assinger 2022b; 2023). Dieses Projekt beforschte die berufliche Weiterbildung in Sägewerken sowie holzweiterverarbeitenden Betrieben der Tischlerei sowie der Fenster-, Parkett- und Fertigteilhausproduktion (Assinger 2022a).

3.1 Quantitative Blicke auf berufliche Weiterbildung im Betrieb

Arbeitsorientiertes Lernen in Form von Kursen ist theoretisch geeignet, um gesellschaftlich relevante Themen zu diskutieren und sich Orientierungswissen anzueignen. Es stellen sich daher die Fragen, wie hoch die Teilnahme ist und welche Inhalte in Kursen thematisiert werden.

Berechnet man für alle ÖNACE-Branchen die Teilnahme in relativen Zahlen, dann gibt es eine durchschnittliche Teilnahme von 30 % der Beschäftigten. Die Holzwarenbranche befindet sich mit einer durchschnittlichen Teilnahme von 22,5 % unter dem Durchschnitt (Tabelle 2). Bei einer Gesamtzahl von 300.000 Kursstunden, die über alle Unternehmen der Holzwarenbranche hinweg erhoben wurden, bedeutet das, dass im Jahr 2020 jede beschäftigte Person auf ungefähr fünf Kursstunden kam. Bezieht man nur jene 739 Unternehmen ein, die auch Kurse anbieten, erhöht sich die Stundenanzahl auf 6,2. Die Kursstunden je tatsächlich teilnehmender Person belaufen sich auf 19,3 Stunden (Statistik Austria 2023, 52–53).

Tabelle 2: Teilnahme an arbeitsorientierter Bildung in Form von Kursen

Rang	Wirtschaftszweige (ÖNACE 2008)	Unselbstständig Beschäftigte absolut (zusammengerechnet)	Kurs-teilnehmende absolut	Teilnahme in relativen Zahlen (unselbstständig Beschäftigte)
1	Finanzdienstleistungen, Versicherungen, Rückversicherungen und Pensionskassen (ohne Sozialversicherung)	96.210	69.000	71,72 %
	...			
14	Holz-, Flecht-, Korbwaren, Möbel, sonstige Waren	71.052	16.000	22,52 %
	...			
20	Textilien, Bekleidung, Leder, Lederwaren und Schuhe	13.816	2.000	14,48 %

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria 2022, 81–94; Statistik Austria 2023, 52

Die Liste der Kursinhalte, die im CVTS6 abgefragt wurden, umfasst zwölf Themenbereiche (Tabelle 3). Unter den kurs anbietenden Unternehmen der Holzwarenbranche wurden folgende drei Kursinhalte am häufigsten genannt: technische/praktische/arbeitsplatzspezifische Tätigkeiten (72,9 %), allgemeine IT-Kompetenzen (24,6 %) und andere Fähigkeiten (22 %). Auffällig ist, dass mathematische, Lese- und Schreibkompetenzen überhaupt nicht genannt wurden. Auch Fremdsprachenkenntnisse waren mit 2,7 % kaum Teil der Kursinhalte in der Holzwarenbranche (Statistik Austria 2023, 54). Klar scheint, dass eine funktionale Orientierung an Arbeitsplatzbedarfen primärer Grund für arbeitsorientiertes Lernen ist, wie die knapp 73 % für arbeitsplatzspezifische Inhalte nahelegen.

Tabelle 3: Themen aus dem CVTS6-Fragebogen

Allgemeine IT-Kompetenz	Professionelle IT-Kompetenz
Führungskompetenz	Teamfähigkeit
Kundenbetreuung	Problemlösefähigkeit
Büro- und Verwaltungsfertigkeiten	Fremdsprachenkenntnisse
Technische/praktische/arbeitsplatzspezifische Tätigkeiten	Kommunikationsfähigkeit
Mathematische/Lese-/Schreibkompetenz	Andere Fähigkeiten

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria 2023, 54

Es soll angemerkt werden, dass Themen, die eindeutig auf Inhalte zur Nachhaltigkeit schließen lassen, im CVTS6 gar nicht erfragt wurden. Man könnte daraus zweierlei schließen: Entweder haben diese Themen gar keine bis wenig Bedeutung, oder sie werden als Querschnittsthemen wahrgenommen und daher in andere Themen aufgenommen.

Das CVTS6 fragte auch nach anderen Lernformen im Betrieb. Tabelle 4 gibt einen Überblick. Wie oben ausgeführt, sind Formen des betriebspädagogisch strukturierten arbeitsverbundenen Lernens sowohl für die Entwicklung von Kompetenzen und Reflexivität als auch für die Ermöglichung von Partizipation geeignet. Dazu zählen in erster Linie Lern- und Qualitätszirkel sowie unter Umständen auch On-the-Job-Training und Job-Rotation.

Tabelle 4: Arbeitsgebundenes/arbeitsverbundenes Lernen in den Betrieben

	On-the-Job-Training	Job-Rotation	Tagungen, Konferenzen	Lern- oder Qualitätszirkel	Selbstgesteuertes Lernen/ E-Learning
<i>Allgemein</i>	48,0 %	12,1 %	41,5 %	22,2 %	36,2 %
<i>Dienstleistungsbereich</i>	49,1 %	12,9 %	42,7 %	24,4 %	40,6 %
<i>Produzierender Bereich</i>	45,5 %	10,5 %	38,8 %	17,5 %	26,9 %
<i>Holzwarenbranche</i>	38,0 %	18,4 %	38,2 %	18,1 %	19,5 %

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria 2023, 64

Auch wenn der Wert insgesamt sehr niedrig ist (18,4 %), ist dennoch interessant, dass Job-Rotation in der Holzwarenbranche überdurchschnittlich oft eingesetzt wird. Theoretisch ließe sich argumentieren, dass Job-Rotation die Möglichkeit bietet, einen Überblick über die Leistungsbereiche des Betriebs gewinnen zu können, was zum Beispiel förderlich für die Reflexivität wäre. Lern- und Qualitätszirkel würden Raum für Partizipation, Diskussion und das Einbringen von Werthaltungen bieten, was im Hinblick auf nachhaltige Leistungen günstig ist. Dagegen ist On-the-Job-Training vorwiegend funktional sowie performanzorientiert und damit zwar Reflexivität fördernd, jedoch weniger auf eine umfangreiche Kompetenzentwicklung ausgerichtet.

An den Gesamtzahlen zeigt sich unseres Erachtens, dass jene Formate, die arbeitsverbunden sind und dabei räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen von den eigentlichen Tätigkeiten abziehen (z. B. Job-Rotation, Lern-/Qualitätszirkel), wenig genutzt werden. Die Teilnahme an Tagungen oder Konferenzen wie auch das E-Learning wären zum arbeitsorientierten Lernen zu zählen, weshalb wieder die Frage nach den Inhalten und der pädagogischen Qualität zu stellen ist.

3.2 Anerkennungsorientierungen der Arbeitgeber:innenseite

Den Fragen, wie Anerkennung von Kompetenzen im Betrieb verstanden werden kann, wie Führungskräfte und Geschäftsführer:innen Anerkennung zeigen und welche Konsequenzen daraus für die Kompetenzentwicklung und Qualifizierung zu ziehen sind, wurde in der [ersten Teilstudie des Projekts Valid Holz](#) nachgegangen (Assinger 2023).

Dazu wurde ein Analyserahmen entworfen, der Anerkennung als betriebspädagogische Praxis definiert, mit der bestehende Lernmöglichkeiten erweitert oder neue Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Zudem wurden zwei Anerkennungs-Modi unterschieden, und zwar Validierung und Adressierung. Validierung meint ein explizites und strukturiertes Vorgehen, bei dem festgestellt und dokumentiert wird, was eine Person kann, um anschließend Aufgaben zu verteilen oder einen Weiterbildungsplan zu entwerfen. Adressierung meint hingegen, dass Kompetenzen implizit anerkannt werden, indem neue Aufgaben verteilt werden oder die Möglichkeit zur Teilnahme an Entwicklungsprozessen gegeben wird. Zudem wurden drei Handlungsorientierungen von Führungskräften und Geschäftsführer:innen bestimmt: die Performanz-, die Entwicklungs- und die Berufsorientierung, die zu Anpassungs-, Entwicklungs- und beruflichem

Lernen führen können. Die Berufsorientierung ist jene, die das Erlangen von formalen Qualifikationen fördert. Zu welchen Ergebnissen ist die Studie gekommen?

In den Betrieben war die Performanzorientierung im Validierungs- und im Adressierungsmodus vorherrschend. Kompetenzen erfahren in erster Linie dann Anerkennung, wenn dies zu einer Verbesserung der betrieblichen Leistungserstellung beiträgt. Daraus hervorgehende Lernprozesse finden zumeist als Anpassungslernen statt, wie zum Beispiel bei der Einschulung auf Maschinen.

Die Entwicklungsorientierung hat sich tendenziell eher im Adressierungsmodus gezeigt. Das heißt, wenn Beschäftigte aufgrund ihrer vorhandenen Kompetenzen neue Aufgaben und Verantwortungen zugewiesen bekommen oder eigene Ideen in Besprechungen diskutieren können, dann trägt das potenziell auch zu Entwicklungslernen bei und begünstigt die Entwicklung von Handlungs- und unter Umständen sogar von Gestaltungskompetenzen.

Überraschenderweise war die Berufsorientierung am seltensten zu finden. Führungskräfte und Geschäftsführer:innen scheinen der formalen Qualifizierung durch die Erlangung von Berufsabschlüssen wenig Bedeutung zuzuschreiben. Lediglich Lehrlinge, die eine Karriere im Unternehmen anstreben, werden bei formaler Weiterbildung unterstützt.

Neben informellen Gesprächen oder Einschulungsprogrammen sind vor allem Mitarbeiter:innengespräche Settings, in denen Anerkennung stattfinden kann. Dabei können auch negative Auswirkungen entstehen, z. B. wenn eine Defizit-Haltung vorliegt, es kein konstruktives Feedback gibt oder die Subjektperspektive verkannt wird. Um die Anerkennung zu stärken, wurde im Projekt Valid Holz ein [Tool zur Validierung und Entwicklung von Kompetenzen in Mitarbeiter:innengesprächen](#) entwickelt (Assinger 2022c; Ponsold 2022).

3.3 Arbeitsplatzorientiertes Lernen in der Holzwarenbranche

Eine [zweite Teilstudie des Projekts Valid Holz](#) widmete sich der Frage, welche Lernformen in den Betrieben der Holzwarenbranche zu finden sind (Assinger 2022b). Es hat sich gezeigt, dass arbeitsgebundenes bzw. arbeitsverbundenes Lernen, vor allem, wenn es im Prozess der Arbeit geschieht, den größten Stellenwert hat. Diesem Lernen werden auch die größte Relevanz und Sinnhaftigkeit zugeschrieben, was konsequenterweise zur Folge hat, dass es durch leitungsverantwortliche Personen am ehesten forciert wird – in erster Linie als Training-on-the-Job.

Das folgende Beispiel stammt aus einem kleinen und kompetitiv aufgestellten Sägewerk mit angeschlossener Parkett-Spezialfertigung und repräsentiert Good Practice des arbeitsverbundenen Lernens.

Alle drei bis vier Monate hängt der Geschäftsführer in der Produktionshalle auf einem schwarzen Brett ein Thema aus und fordert seine Beschäftigten auf, sich zu diesem Thema Gedanken zu machen. Dabei handelt es sich um Themen, zu denen alle Beschäftigten ihren Beitrag leisten können, wie zum Beispiel die Organisation des Rundholzplatzes oder die Schlichtung des Holzes in der Trockenkammer. Darauf folgt eine Team-Besprechung, bei der die Ideen der Beschäftigten diskutiert und dokumentiert werden. Die besten Ideen und Vorschläge werden dann umgesetzt.

Es handelt sich bei dieser Aktivität um eine didaktisierte Aktivität, was daran erkennbar ist, dass es eine Intention, einen klaren Auftrag und eine Form der Ergebnisfesthaltung gibt. Außerdem

spielen die Pausen eine wichtige Rolle, denn in der Pause wird in informellen Gruppen weiterdiskutiert. Es gibt somit auch eine klare Verlaufsform, über die Lernprozesse gezielt verstärkt werden.

Was zum Erfolg beiträgt, ist, die Kompetenzen und die Subjektperspektive der Beschäftigten anzuerkennen und sichtbar zu machen: „Ganz wichtig: Es wird unten dann auch aufgehängt, was ein jeder wirklich gesagt hat. Und ganz wichtig ist auch, wenn das Ganze dann umgesetzt wird, wird ein riesengroßer Haken gemacht“ (Assinger 2022b, 101). Ein Ergebnis daraus ist die Einbindung in die und Mitgestaltung der Arbeit: „Wir sind halt draufgekommen, dass das für den ‚Schöpfer‘ ein bisschen eine Wertigkeit hat. Weil sobald dieses Projekt, was er jetzt vorgeschlagen hat, [umgesetzt wird,] der fühlt sich dann einfach in der Firma miteingeschlossen, und er kann auch etwas entscheiden“ (Assinger 2022b, 101).

Bezüglich des arbeitsorientierten Lernens lässt die Studie mehrdeutige Interpretationen zu (vgl. Zararsiz 2022). Alle Betriebsvertreter:innen waren sich einig, dass Lernen in Form von Kursen und Seminaren wichtig ist und vor allem vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Veränderungen von Arbeit wichtiger wird. Außerdem gaben alle an, dass sie bereit sind, ihre Beschäftigten zu unterstützen, wenn es um die Teilnahme an Kursen oder Seminaren geht. Trotzdem werden fast ausschließlich kurze Schulungen besucht, in denen es darum geht, sich Inhalte anzueignen, die entweder notwendig sind, um eine Tätigkeit überhaupt auszuführen (z. B. Rundholzklassifikation, Rundholz-/Schnittholztrocknung), oder um ein Zertifikat zu erhalten, das verpflichtend vorzuweisen ist (z. B. Sicherheitsthemen, Staplerschein). Die Erlangung von formalen Qualifikationen spielt eine deutlich untergeordnete Rolle.

4 RESÜMEE

Für diesen Beitrag haben wir argumentiert, dass es für die nachhaltige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft zentral ist, die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen und die Erlangung von formalen Qualifikationen zu fördern sowie Kompetenzen bzw. die Subjektperspektive auf Arbeit anzuerkennen. Abschließend lassen sich diesbezüglich einige vorsichtige Schlussfolgerungen ziehen.

Wenn lernförderliche Arbeitsbedingungen sowie zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen vorhanden sind, um betriebspädagogisch agieren zu können, kann berufliche Bildung im Betrieb durchaus die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen begünstigen. Die Möglichkeiten, dass Beschäftigte aus dem betrieblichen Kontext heraus formale Qualifikationen erlangen, scheinen gering zu sein. Das legen die Literatur und die empirischen Ergebnisse nahe. Unabhängig für Kompetenzentwicklung und Qualifizierung sind die explizit strukturierte (Validierung) und die implizite Anerkennung (Adressierung) der Kompetenzen und der Subjektperspektive auf Arbeit.

Abschließend bleiben einige Fragen offen, so zum Beispiel, ob in Betrieben genügend Unterstützung gegeben wird, damit Beschäftigte mit den Anforderungen nachhaltiger Arbeit umgehen können, vor allem, wenn ihre Tätigkeiten oder Arbeitsplätze gefährdet sind. Die Rolle außerbetrieblicher Weiterbildungsanbieter und öffentlicher Akteure (Stichwort: Förderungen) wurde in diesem Beitrag ausgeklammert, sollte aber jedenfalls diskutiert werden, da sie ganz wesentlich ist, um betriebliche Bildungsarbeit zu ergänzen. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, sich Orientierungswissen anzueignen, wenn kaum die Möglichkeit besteht, formale Qualifikationen zu erlangen. Tragen arbeitsgebundenes und arbeitsverbundenes Lernen auch

zur Aneignung von Orientierungswissen bei? Natürlich stellt sich daran anschließend auch die Frage, ob Bildung für formale Qualifikationen überhaupt Orientierungswissen vermittelt. Auch diese Frage wäre unseres Erachtens in Zukunft zu thematisieren, damit Beschäftigte für die nachhaltige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft gerüstet sind.

BIBLIOGRAFIE

- Ahrens, Daniela/Gessler, Michael (2018). Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsetappen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: Daniela Ahrens/Gabriele Molzberger (Hg.). Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Heidelberg, Springer, 158–72.
- Assinger, Philipp (Hg.) (2022a). Betriebliche Bildung in der Holzwirtschaft. Digitalisierung und Kompetenzvalidierung. Bielefeld, Wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763971589>.
- Assinger, Philipp (2022b). Arbeitsbezogenes Lernen in Betrieben der steirischen Holzbranche. In: Philipp Assinger (Hg.). Betriebliche Bildung in der Holzwirtschaft. Digitalisierung und Kompetenzvalidierung. Bielefeld, Wbv, 95–106. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763971589>.
- Assinger, Philipp (2022c). Berufliche Entwicklung im Betrieb. Kompetenzvalidierung als rekonstruktive Beratung im MitarbeiterInnengespräch. *dvb-Forum: Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* Nr. 61 (1), 10–15. <https://doi.org/10.3278/DVB2201W>.
- Assinger, Philipp (2023). Recognition of prior learning in workplaces: exploring managerial practice by the means of a heuristic conceptual framework. *Studies in Continuing Education* Nr. 45 (3), 378–395. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2109615>.
- Becke, Guido/Warsewa, Günter (2018). Neue Chancen für nachhaltige Arbeitsgestaltung. Wie Arbeitnehmer(innen) Nachhaltigkeit im Betrieb vorantreiben können. *GAIA* Nr. 27 (1), 122–126 (5). <https://doi.org/10.14512/gaia.27.1.6>.
- Bohlinger, Sandra (2013). Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld, wbv.
- Dehnbostel, Peter (2022). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Hohengehren, Schneider.
- Illeris, Knud (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life*. London u. a., Routledge.
- Kohl, M./Molzberger, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Nr. 101 (3), 349–363.
- Michaelis, Christian/Berding, Florian (Hg.) (2022). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*. Bielefeld, wbv.
- Negt, Oskar (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen, Steidl.
- Pfeiffer, Iris/Weber, Heiko (Hg.) (2023). *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in der Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis*. Leverkusen, Budrich.

- Ponsold, Una* (2022). Kompetenzfeststellung und Kompetenzvalidierung als Wege zur Kompetenzentwicklung in Betrieben der Holzindustrie: Grundlagen und Instrumente. In: Philipp Assinger (Hg.). Betriebliche Bildung in der Holzwirtschaft. Digitalisierung und Kompetenzvalidierung. Bielefeld, wbv, 119–132. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763971589>.
- Rauner, Felix* (2020). Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold Rolf/Antonius Lipsmeier/Matthias Rohs (Hg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, Springer, 66–77.
- Rebmann, Karin/Schlömer, Tobias* (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Arnold Rolf/Antonius Lipsmeier/Matthias Rohs (Hg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, Springer, 325–337.
- Smet, Kelly/Grosemans, Ilke/De Cuyper, Nele/Kyndt, Eva* (2022). Outcomes of Informal Work-Related Learning Behaviours: A Systematic Literature Review. Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology Nr. 7 (1), 1–18. <https://doi.org/10.16993/sjwop.151>.
- Statistik Austria* (2023). Betriebliche Weiterbildung 2020. Online verfügbar unter <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1486> (abgerufen am 03.11.2023).
- Statistik Austria* (2022). Leistungs- und Strukturstatistik 2020. Produktion & Dienstleistungen. Online verfügbar unter <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1444> (abgerufen am 03.11.2023).
- Zararsiz, Irem* (2022). Möglichkeiten der holzfachspezifischen Aus- und Weiterbildung in der Steiermark. In: Philipp Assinger (Hg.). Betriebliche Bildung in der Holzwirtschaft. Digitalisierung und Kompetenzvalidierung. Bielefeld, wbv, 107–118. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763971589>.
- Zeuner, Christine* (2013). Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. Magazin erwachsenenbildung.at Nr. 20. Online verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> (abgerufen am 03.11.2023).