

Lars Ritter

Kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung

Der Lernfeldansatz in der Weiterbildung
im produzierenden Gewerbe

Kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung

Der Lernfeldansatz in der Weiterbildung
im produzierenden Gewerbe

Lars Ritter

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Diemel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Lars Ritter

Kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung

**Der Lernfeldansatz in der Weiterbildung
im produzierenden Gewerbe**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.), eingereicht bei der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen von Lars Ritter, MBE, MSc, BSc. Der Originaltitel der Dissertation lautet: Der Lernfeldansatz als Grundlage kompetenzorientierter Führungskräfteentwicklung im produzierenden Gewerbe

Tag der Disputation: 27.06.2024

Dekanin Fakultät: Prof. Dr. Gisela Steins
Institutsleiter: Prof. Dr. Dieter Münk
Betreuer, Erstgutachter: Prof. Dr. Dieter Münk
Zweitgutachter: Prof. (apl.) Dr. Karl Düsseldorff
Begleiterin: PD Dr. Anna Rosendahl

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 87

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de

wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I78144
ISBN (Print): 978-3-7639-7814-4
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7815-1
DOI: 10.3278/9783763978151

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis	X
Abkürzungsverzeichnis	XII
Abstrakt	XV
1 Einleitung	1
1.1 Anlass, Problem und thematisch-disziplinäre Eingrenzung.....	1
1.2 Konkrete Fragestellung sowie Ziele, Aufgaben und Struktur der Untersuchung.....	18
2 Personalentwicklung nach Weyenberg	25
2.1 Definition Personalentwicklung	26
2.2 Systematik, Methodik und Instrumente der Personalentwicklung.....	32
2.2.1 Planungsphase.....	35
2.2.2 Evaluationsphase	38
2.3 Personalentwicklung in mittelständischen Unternehmen und Großunternehmen	39
2.4 Aktuelle Entwicklungen als Einflussgröße für Personalentwicklung	41
3 Führung	45
3.1 Definition von Führung aus der Sicht des wissenschaftlichen Personalwesens.....	45
3.2 Führungskraft.....	48
3.3 Fortbildungsqualifikation Industriemeister basierend auf Weyenberg	50
3.3.1 Ordnungspolitische Rahmenbedingungen	55
3.3.2 Einordnung in das deutsche Bildungssystem.....	58
3.3.3 Historische Entwicklung des Fortbildungsabschlusses.....	62
3.3.4 Zu aktueller Rechtsverordnung und curricularem Stand.....	64
3.4 Führungstheorien – Ursprung in unterschiedlichen Disziplinen.....	69
3.4.1 Eigenschaftstheoretische Ansätze	70

3.4.2	Abgrenzung der Auswahl weiterer Führungstheorien	74
4	Kompetenz	77
4.1	Kompetenzbegriff.....	77
4.2	Handlungskompetenz nach der KMK	78
4.3	Kompetenzen einer Führungskraft und Führungskompetenzen	81
4.4	Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz	89
4.4.1	Berufliche Handlungsfähigkeit.....	89
4.4.2	Lernfeldkonzept.....	91
4.4.2.1	Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung	95
4.4.2.2	Handlungs- und Kompetenzorientierung im Lernfeldansatz	110
4.4.2.3	Vollständige Handlung	113
4.4.3	Kompetenzmodelle.....	114
4.4.3.1	Kompetenzstrukturmodelle.....	115
4.4.3.2	Kompetenzniveaumodelle	116
4.4.3.3	Ausgewählte Kompetenzmodelle	117
4.4.3.3.1	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)	117
4.4.3.3.2	Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)	118
5	Untersuchungsansatz zur Analyse domänenspezifischer Kompetenzen sowie Lernfelder des Industriemeisters	121
5.1	Erster Untersuchungsschritt: Modell zur Konstruktion domänenspezifischer Kompetenzen.....	121
5.1.1	Anforderungen an die berufliche Fortbildung	122
5.1.2	Kriterien beruflicher Handlungskompetenz.....	122
5.1.3	Operationalisierung beruflicher Handlungskompetenz	123
5.2	Zweiter Untersuchungsschritt: Lernfelder am Beispiel des Industriemeisters	123
5.2.1	Fachspezifische Handlungsfelder des Industriemeisters	124
5.2.2	Adäquate Lernfelder für den Industriemeister.....	125
5.3	Wissenschaftliche Methoden der Untersuchung	125
5.3.1	Dokumentenanalyse nach Mayring	125

5.3.2	Vergleich mit Übereinstimmungsanalyse	129
5.4	Zusammenführung der Kompetenzmodelle nach der KMK und des DQR	131
6	Domänenspezifische Kompetenzen des Industriemeisters.....	137
6.1	Dokumentenanalyse für die Anforderungen an die berufliche Fortbildung	137
6.1.1	Inhaltsanalyse	137
6.1.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse zu den domänenspezifischen Anforderungen.....	147
6.1.2.1	Fachkompetenz	147
6.1.2.2	Sozialkompetenz.....	151
6.1.2.3	Personalkompetenz	154
6.1.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	156
6.2	Kriterien beruflicher Handlungskompetenz nach der KMK und des DQR	157
6.2.1	Festlegung der Kriterien	157
6.2.2	Ergebnisse der Kriterien	158
6.2.2.1	Dimension Fachkompetenz.....	158
6.2.2.2	Dimension Sozialkompetenz.....	163
6.2.2.3	Dimension Personal- / Selbstkompetenz.....	166
6.3	Analyse und Interpretation des ersten Untersuchungsschrittes.....	168
6.3.1	Domänenspezifische Kompetenzen des Industriemeisters	173
6.3.2	Kriterien beruflicher Handlungskompetenz.....	177
7	Lernfelder am Beispiel des Industriemeisters.....	185
7.1	Dokumentenanalyse für die fachspezifischen Handlungsfelder der Führungskraft im produzierenden Gewerbe	185
7.1.1	Inhaltsanalyse	185
7.1.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse	201
7.1.2.1	Betriebsorganisation und betriebliche Zusammenarbeit 202	
7.1.2.2	Produktionsabläufe definieren und überwachen	205
7.1.2.3	Technische Anlagen planen, Projekte durchführen und Betrieb sicherstellen	206
7.1.2.4	Kaufmännisches Handeln.....	208

7.1.2.5	Mitarbeitende führen	210
7.1.2.6	Mitarbeitende entwickeln	211
7.1.2.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	212
7.2	Vergleich der Qualifikationen auf Kompetenzniveau 6 nach dem DQR ..	212
7.2.1	Übereinstimmungsanalyse.....	213
7.2.2	Ergebnisse der Übereinstimmungsanalyse	214
7.3	Adäquate Lernfelder für den Industriemeister.....	232
7.3.1	Zuordnung von Lernfeldern für den Industriemeister – Fachrichtung Elektrotechnik	232
7.3.2	Ergebnisse der Zuordnung von Lernfeldern für den Industriemeister – Fachrichtung Elektrotechnik.....	233
7.4	Analyse und Interpretation des zweiten Untersuchungsschrittes	246
7.4.1	Berufliche Handlungsfelder des Industriemeisters	251
7.4.2	Vergleich der beruflichen Qualifikationen auf Kompetenzniveau 6 des DQR	256
7.4.3	Lernfelder für den Industriemeister	258
8	Auswertung und Fazit der Studie	261
8.1	Überprüfung der Zielerreichung und Beantwortung der Forschungsfrage	261
8.2	Abgrenzung und Validierung	267
8.3	Fazit.....	269
8.3.1	Methodisches Verfahren.....	269
8.3.2	Forschungsrelevanz und Anwendungsorientierung.....	269
8.3.3	Diskussion der Ergebnisse.....	272
8.3.4	Schlussfolgerungen und Vorschläge für weitere Studien	280
9	Literaturverzeichnis.....	281
	Danksagung.....	301
	Der Autor.....	302
	Anhang.....	303

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Potenzial und Wirkung der Führungskräfteentwicklung.....	2
Abb. 2:	Altersstruktur des Erwerbspersonenpotenzials	6
Abb. 3:	Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	21
Abb. 4:	Phasen eines Personalentwicklungsprojekts	34
Abb. 5:	Personalentwicklung als zyklischer Prozess	34
Abb. 6:	Aufgaben der Führung	45
Abb. 7:	Führungskompass einer Führungskraft.....	49
Abb. 8:	Wachstumsmarkt Elektrotechnik	54
Abb. 9:	Gliederung der Weiterbildung.....	60
Abb. 10:	Entwicklung der Anforderungen an Führungskräfte.....	84
Abb. 11:	Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.....	92
Abb. 12:	Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Kontext curricularer Entwicklungsarbeit	107
Abb. 13:	Lernprozess bei einer vollständigen Handlung	114
Abb. 14:	Kompetenzstrukturmodell der Handlungskompetenz nach der KMK ..	116
Abb. 15:	Novizen-Experten-Paradigma zur Kompetenzentwicklung	117
Abb. 16:	Modell der Untersuchung.....	121
Abb. 17:	Prozessmodell induktiver Kategorienbildung	127

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Ausgewählte mögliche Ansätze des Vergleichs	22
Tab. 2:	Vier-Stufen-Methodik der Vergleichsuntersuchung.....	22
Tab. 3:	Bedarfsträger und Entwicklungsziele der Führungskräfteentwicklung .	32
Tab. 4:	Vier Phasen des Weiterbildungsmanagements	33
Tab. 5:	Fünf aufeinander aufbauende Phasen der Personalentwicklung	33
Tab. 6:	Die zehn Grundkenntnisse von Führung.....	47
Tab. 7:	Berufliche Fortbildungen im technisch-industriellen Bereich 2017 bis 2020	52
Tab. 8:	Der neue Industriemeister.....	63
Tab. 9:	Handlungsorientierter Rahmenplan Industriemeister Elektrotechnik	68
Tab. 10:	Das LEaD-Kompetenzmodell im Überblick.....	82
Tab. 11:	Kompetenzmatrix-Führungsebene I und Führungskompetenz	83
Tab. 12:	Rangfolge der am häufigsten genannten Teilkompetenzen	85
Tab. 13:	Empirisch ermittelte Führungseigenschaften.....	86
Tab. 14:	Exzellente Führungskraft am Beispiel schweizerischer Middle-Manager	86
Tab. 15:	Führungseigenschaften beim Eigenschaftsansatz	87
Tab. 16:	Ohio- und Michigan-Studies.....	87
Tab. 17:	Führungskompetenzen der Skills-Theorie nach Katz (1955).....	88
Tab. 18:	Niveauindikator des Europäischen Qualifikationsrahmens	118
Tab. 19:	Struktur der DQR-Niveaus	119
Tab. 20:	Übersicht über dem Kompetenzniveau 6 zugeordnete Qualifikationen / Qualifikationstypen.....	119
Tab. 21:	DQR-Matrix Kompetenzniveau 6.....	120
Tab. 22:	Format der Umsetzung für fachspezifische Handlungsfelder des Industriemeisters	124
Tab. 23:	Vorgehen zur Inhaltsanalyse nach Mayring	126

Tab. 24:	Ausgewählte mögliche Ansätze des wissenschaftlichen Vergleichs....	129
Tab. 25:	Vier-Stufen-Methodik der Vergleichsuntersuchung	130
Tab. 26:	Kategorien des DQR	131
Tab. 27:	Struktur der Handlungskompetenz nach der KMK.....	132
Tab. 28:	Zusammenführung der beruflichen Handlungskompetenzen nach der KMK und des DQR.....	133
Tab. 29:	Berufliche Handlungskompetenz nach dem DQR und der KMK auf Kompetenzniveau 6.....	134
Tab. 30:	Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse für die Anforderungen an die berufliche Fortbildung.....	140
Tab. 31:	Kodierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse für die Anforderungen an die berufliche Fortbildung.....	141
Tab. 32:	Handlungsspezifische Beschreibungen des Industriemeisters	187
Tab. 33:	Induktiv generierte Hauptkategorien für die Definition möglicher beruflicher Handlungsfelder.....	196
Tab. 34:	Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse für die Definition möglicher beruflicher Handlungsfelder.....	197
Tab. 35:	Kodierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse für die beruflichen Handlungsfelder	198
Tab. 36:	Berufliche Handlungsfelder des Industriemeisters.....	232

Abkürzungsverzeichnis

Aag	Arbeitsagentur
AES	Adult Education Survey
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	Berufsbildende Schulen
BCG	Boston Consulting Group
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CAD	Computer-Aided Design
CAM	Computer-Aided Manufacturing
CIM	Computer Integrated Manufacturing
CNC	Computer Numerical Control
DIHK	Deutsche Industrie- und Handelskammer
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
FernUSG	Fernunterrichtsschutzgesetz
FMEA	Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse
HRG	Hochschulrahmengesetz
HSE	Health, Safety and Environment
HwO	Handwerksordnung
IfM	Institut für Mittelstandsforschung in Bonn
KMK	Kultusministerkonferenz

KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LEaD	Leadership Effectiveness and Development
MAE	Maschinen, Anlagen und Einrichtung
MSR	Mess-, Steuer-, Regeltechnik
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
RKI	Robert-Koch-Institut
SPS	Speicherprogrammierbare Steuerung
SQLK	Sicherheit, Qualität, Lieferung, Kosten
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TREI	Technische Regeln der Elektroinstallation
VO	Verordnung
ZuwandG	Zuwanderungsgesetz

Abstrakt

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Frage zu beantworten, wie eine kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung basierend auf dem Lernfeldansatz sowie Kompetenzniveau 6 nach dem DQR und mit Einordnung in bestehende Führungstheorien ermittelt werden kann. Hierzu wurden bestehende Ordnungsmittel als Grundlage genutzt und basierend auf einem Modell zur Konstruktion domänenspezifischer Kompetenzen mit zwei qualitativen Inhaltsanalysen sowie einer Übereinstimmungsanalyse wurde aufgezeigt, wie der Lernfeldansatz bzw. welche Lernfelder in das Ordnungsmittel des modernisierten Rahmenlehrplans übertragen werden können. Das Ergebnis ist eine Optimierung des bestehenden Rahmenplans auf den aktuellen didaktischen Stand. Dies bringt Vorteile für die Teilnehmer:innen, die Anbieter der beruflichen Fortbildung sowie den Betrieben der Teilnehmenden, da mit diesem Ergebnis die bestmögliche, weil aktuelle Methodik genutzt werden kann.

The aim of the present study was to answer the question of how competency-oriented leadership development can be determined, based on the learning field approach and competency level 6 according to the DQR and with integration into existing leadership theories. For this purpose, existing regulatory documentations were used as sources. Based on an existing model for the construction of domain-specific competencies with two qualitative content analyses as well as a consistency analysis, it was shown how the learning field approach or specific learning fields could be transferred into the new regulatory documentation of the modernized framework curriculum. The result is an optimized existing framework curriculum to the current didactic stand. This results in benefits for the participants, the training providers, as well as the sending and / or receiving companies of the participants, as with this result of the study, the best possible methodology can be used.

1 Einleitung

1.1 Anlass, Problem und thematisch-disziplinäre Eingrenzung

Die berufliche Bildung in Deutschland wird kontinuierlich modernisiert, um die Teilnehmer:innen von Aus- und Weiterbildungen auf die wechselnden und steigenden Anforderungen zielgenau vorzubereiten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erklärt diese Notwendigkeit mit neuen „Qualifikationsanforderungen im Hinblick auf wirtschaftliche Strukturveränderungen“ (BMBF 2007, S. 28). Der Prozess der ständigen Modernisierung in der beruflichen Bildung wird laut Münk (2006) auch gesamteuropäisch in Bezug auf „Globalisierung, Ökonomisierung, Deregulierung, steigende Anforderungen an das Qualifikationsniveau durch technologische und arbeitsorganisatorische Innovationen, wachsende Bedeutung extrafunktionaler Qualifikationen etc.“ (ebd., S. 554 f.) forciert. Dobischat und Düsseldorf (2017) erläutern dies wie folgt: „Die Qualität der beruflichen Bildung gilt als kritischer Erfolgsfaktor für den Erhalt bzw. die Steigerung der betrieblichen und der volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit in sich rasch verändernden nationalen und globalisierten Märkten. Zudem garantiert der uneingeschränkte Zugang zu einer den aktuellen arbeitsmarktlichen Anforderungen entsprechenden und zukunftsgerichteten beruflichen Qualifizierung auf der Subjektseite die Voraussetzungen für die soziale, ökonomische und gesellschaftliche Integration“ (ebd., S. 2).

Der Lernfeldansatz mit seiner Konzentration auf berufliche Handlungssituationen ist ein konkretes Beispiel der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Mit dieser arbeits- und prozessorientierten Wende in der Berufsbildung wurde gleichzeitig der Auffassung entgegengetreten, dass sich bei vielen Auszubildenden eine Beziehung von fachsystematischen Lehrinhalten sowie den Arbeits- und Ausbildungserfahrungen in den Betrieben nicht herstellen lässt. Zusätzlich wurde mit der Einführung des Lernfeldansatzes das Thema Kompetenz und Kompetenzentwicklung diskutiert, da die reale Verbindung von definiertem fachpraktischem und fachtheoretischem Lehren und Lernen mit der Kompetenzentwicklung infrage gestellt wurde (vgl. Becker et al. 2010, S. 7 f.).

Ausgehend vom Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Deutschland, das für 2022 ca. 3,87 Billionen € (vgl. Statista 2023a) betrug, entfielen 23,5 % (vgl. Statista 2023b) auf das

1 Einleitung

produzierende Gewerbe. Als einzelner Wirtschaftszweig stellt dies damit den größten Bereich dar (vgl. Statista 2023b). Überdies steht nach der Anzahl der Beschäftigten das verarbeitende Gewerbe mit 8,1 Mio. Personen an der Spitze (vgl. Statista 2023c). Die wichtige Stellung des produzierenden Gewerbes in Deutschland zeigt ein Vergleich mit anderen westlichen Hochlohnkostländern, zu denen der Beitrag zum BIP um einen bis acht Prozentpunkte höher ist (vgl. Destatis 2023a). Der Anteil kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) insgesamt beträgt 99,4 % (vgl. Statista 2023e), im verarbeitenden Gewerbe sind es 97,7 % (vgl. Statista 2023d) von insgesamt ca. 3,4 Mio. Unternehmen (vgl. Statista 2023f). Ungefähr 55 % der Arbeitnehmer:innen werden in KMU beschäftigt und ca. 42 % der Bruttowertschöpfung von diesen Unternehmen erzielt (vgl. Destatis 2023b).

„Unternehmen sind wirtschaftlich orientierte Organisationseinheiten mit dem Ziel der Gewinnerwirtschaftung“ (Statista 2023f), wofür Führungskräfte die Verantwortung tragen. Führungskräfte sind damit „Personen mit Budget- und Personalverantwortung“ (Ihsen 2008, S. 6) und werden als „Antriebskräfte der Unternehmensentwicklung“ (Han 2005, S. 20) bezeichnet, weshalb eine systematische Führungskräfteentwicklung für Unternehmen besonders relevant ist (vgl. Armutat 2007, S. 11). Abbildung 1 zeigt das von Gleich (2011) veranschaulichte Potenzial der Führungskräfteentwicklung.

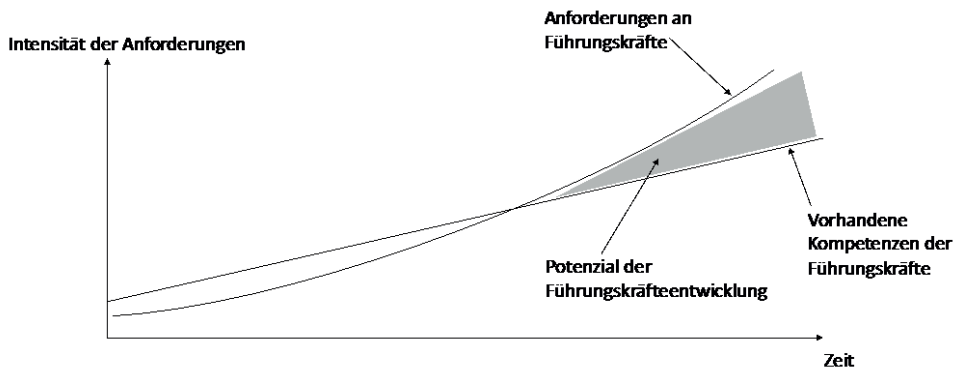


Abb. 1: Potenzial und Wirkung der Führungskräfteentwicklung (Gleich 2011, S. 83)

Der Beruf Führungskraft ist kein definierter Ausbildungsberuf, wobei es verschiedene Qualifikationen gibt, die das Ziel haben, auf eine Führungsaufgabe vorzubereiten. Eine dieser formalen Qualifikationen ist der Industriemeister, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) folgendermaßen beschrieben wird: „Der Industriemeister / Die

Industriemeisterin ist eine qualifizierte Führungskraft im technischen Aufgabenbereich in der Industrie [...]“ (BIBB 2013, S. 27). Die Qualifikation wird als berufliche Fortbildung angeboten. Dobischat und Düsseldorf (2017, S. 3) erläutern, dass die berufliche und betriebliche Weiterbildung neben der beruflichen Ausbildung als wesentliche Forschungsfelder der berufs- und wirtschaftspädagogischen Berufsbildungsforschung diskutiert werden. Büchter und Gramlinger (2006) folgend, setzt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften mit dem Qualifikations- und Kompetenzerwerb innerhalb ihrer Referenzbereiche auseinander, bei denen es sich vor allem um Beschäftigungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsysteme handelt. Die Themen und Ziele innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung gehen von der Berufsbildung oder der Beschäftigung aus und umfassen die Analyse und Optimierung der Didaktik, Methodik sowie der Curricula. Dazu zählen konkrete Inhalte des Berufskonzeptes, der Qualifikationsanforderungen und -bedarfe, der Kompetenzentwicklung, der Qualifikationsbewertung oder die Entwicklung geeigneter Curricula. Auf dieser Basis stellen Büchter und Gramlinger (2006) sieben konkrete Aufgabengebiete berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung aus einer Studie vor, zu denen bspw. die „Entwicklung und Erprobung eigener Fragestellungen und Forschungsdesigns ... [oder die] Analyse und Entwicklung von prospektiven Qualifikationskonzepten“ (ebd., S. 11) zählen. Basierend auf den bisherigen Beschreibungen zum Forschungsumfeld dieser Studie sowie zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung wird klar, dass die vorliegende Untersuchung im weiteren Sinne in diesen Forschungsbereich eingeordnet werden kann. Um deren weiteren Rahmen zu beschreiben, werden im Folgenden einige Grundannahmen erläutert.

Mittlere Führungskräfte sind für Betriebe und Volkswirtschaft wichtige Erfolgsfaktoren
Hierzu hat Walter (2016) in einer Studie der Boston Consulting Group (BCG) beschrieben, dass in einer Organisation mit 50.000 Mitarbeitenden maximal 200 obere Führungskräfte und ca. 7.000 mittlere Führungskräfte vorhanden sind. Folglich sind ca. 15 % des Personals mittlere Führungskräfte und ca. 0,5 % im Topmanagement. Da im oberen Management eine höhere Entscheidungskompetenz und Positionsmacht vorliegt, kann die höhere Wichtigkeit und Wirksamkeit nicht final beurteilt werden, jedoch ist anhand der

1 Einleitung

Anzahl der Führungskräfte im mittleren Management die große Bedeutung für die Betriebe zu sehen (vgl. Walter 2016, S. V f.).

Bergdolt (2016) weist in seiner Studie zudem auf die Wichtigkeit des mittleren Managements und die notwendige Zusammenarbeit der unterschiedlichen, aber ebenso wichtigen Aufgaben der verschiedenen Managementebenen hin, die gemeinsam zum Erfolg beitragen müssen (vgl. ebd., S. 12). Aufgrund des steigenden Wettbewerbsdrucks, wie z. B. im europäischen Binnenmarkt, in dessen Folge sich die Rahmenbedingungen der Unternehmen immer mehr angleichen, wird der Wettbewerb vermehrt über Innovationen und Spezialwissen geführt. Somit kommt qualifizierten Führungskräften gleichfalls in dieser Hinsicht eine entscheidende Bedeutung für die Bewältigung dieser zukünftigen Herausforderungen zu (vgl. Selzer 1995, S. 275).

In KMU gibt es wissenschaftlichen Studien folgend in Betrieben mit bis zu 150 Mitarbeitenden nur bei 25 % einen hauptamtlichen Personalleiter, bei Unternehmen von 151 bis 500 Mitarbeitenden sind es 38 % und bei Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitenden sind es 72 %. Zusätzlich arbeiten in KMU weniger als 1 % hauptamtlich im Personalbereich, in Großunternehmen viermal so viele. Aus diesen Fakten kann gefolgert werden, dass in KMU sehr häufig eine systematische Organisation fehlt und in vielen KMU die Kompetenz in der Organisations- und Personalentwicklung entsprechend geringer ist, sodass keine organisatorische und langfristige Weiterbildungsplanung besteht (vgl. Linde / Reichl 2016, S. 42). Somit kommt den mittleren Führungskräften speziell in KMU neben den operativen Aufgaben der Leistungserstellung eine wichtige Rolle in der Personalentwicklung zu. Das belegt ebenfalls eine Studie mit einer Analyse von 330 Stellenanzeigen, in denen die Führung und Koordination der Mitarbeitenden von Bedeutung sind. Es wird darauf hingewiesen, dass jeder dritte Kandidat später auch mit Schulungen und Ausbildung beschäftigt ist (vgl. Otto 2013, S. 1). Neben den internen Chancen und Möglichkeiten sieht Littig (2013) gleichfalls die Arbeitgeberattraktivität positiv beeinflusst, da aufgrund der vielen Möglichkeiten im mittleren Management Chancen für die persönliche Weiterentwicklung der Mitarbeitenden gegeben sind (vgl. ebd., S. 21). Eine adäquate und bekannte Aufstiegsfortbildung im Kontext der Arbeitgeberattraktivität ist die Fortbildung zum Industriemeister (vgl. Fischer 1993, S. 16; BMBF 2011b, S. 12 ff.).

Gute Qualifikation der Führungskräfte notwendig

Aufgrund der in Abbildung 1 exemplarisch dargestellten großen Potenziale der Führungskräfteentwicklung sowie der zuvor beschriebenen Notwendigkeit ist eine Ausbildung gemäß modernen didaktischen Ansätzen notwendig, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Es gibt verschiedene Wege, sich für eine Führungsposition zu qualifizieren. Eine Möglichkeit ist die berufliche Fortbildung zum Industriemeister, die in der vorliegenden Arbeit fokussiert werden soll. Ein Grund hierfür ist, dass die Ausbildung zum Industriemeister „bundesweit einheitlich geregelt“ (Aag 2020a, S. Überblick / Die Weiterbildung im Überblick) ist, sodass eine allgemeingültige Arbeitsdefinition einer Führungskraft für diese Untersuchung genutzt werden kann.

Hinzu kommt die große Bedeutung des Industriemeisters als Führungskraft im produzierenden Gewerbe. Littig (2013) führt hierzu aus: „Industriemeister übernehmen anspruchsvolle Aufgaben an der Schnittstelle von Produktionsmannschaft und Management. Sie sind im Produktionsumfeld für die Qualität von Produkten verantwortlich und tragen damit unmittelbar zur Wettbewerbsfähigkeit bei“ (ebd., S. 20). Außerdem seien „die gewünschten Soft Skills für die späteren Führungskräfte unverzichtbar ... und Führungskompetenzen notwendig“ (ebd.). Auch Scholz (1996a) beschreibt eine gute Qualifikation und Ausbildung zum Industriemeister damit, dass dessen Aufgaben in den Bereichen Organisation und Führung elementar sind und direkt von den organisatorischen und sozialen Entwicklungen abhängen (vgl. ebd., S. 34).

Die abschließende Definition des BMBF (2004) ist, dass die Qualifikation zum Industriemeister dazu befähigen soll, „Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben wahrzunehmen und 2. sich auf verändernde Methoden und Systeme in der Produktion, auf sich verändernde Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Organisationsentwicklung, der Personalführung und -entwicklung flexibel einzustellen sowie den technisch-organisatorischen Wandel im Unternehmen mitzugestalten“ (ebd., S. 3133).

Demografie

Eine Herausforderung der aktuellen Wirtschaft und damit implizit für die berufliche Fortbildung sowie im Hinblick auf die Sicherstellung eines hinreichenden Bestands an qualifizierten Führungskräften ist der demografische Wandel (vgl. Jansen et al. 1998, S. 1).

1 Einleitung

Das Robert-Koch-Institut (RKI) hat in einem Bericht aufgezeigt, dass der Anteil der Erwerbspersonen (bis 65 Jahre) abnehmen und der Anteil der älteren Bevölkerung in Deutschland von aktuell 21 % auf 29 % im Jahr 2030 steigen wird (vgl. RKI 2013, S. 1). In nachfolgender Abbildung 2 wird diese Entwicklung des Erwerbspersonenpotenzials grafisch verdeutlicht.

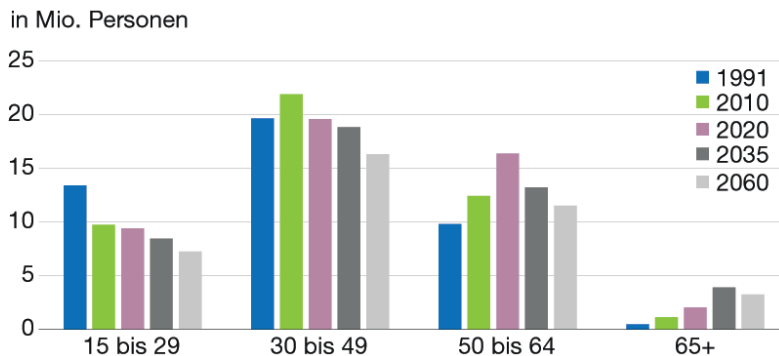


Abb. 2: Altersstruktur des Erwerbspersonenpotenzials (Fuchs et al. 2022, S. 1)

Rosenstiel (2011) spricht diesbezüglich von „einem massiven demografischen Wandel“ (ebd., S. 955), Klein und Ackeren (2016) beschreiben den demografischen Wandel als identifizierte gesellschaftliche Herausforderung (vgl. ebd., S. 10).

Bildungsaspiration

Eine weitere Herausforderung für die berufliche Fortbildung ist ebenso die erhöhte Studienanfängerquote, die von 33,3 % im Jahr 2000 auf 56,4 % im Jahr 2022 anstieg (vgl. Statista 2023g). Dobischat und Düsseldorf (2017) sprechen in diesem Zusammenhang von „aspirationsverursachte[n] Fachkräfteengpässe[n]“ (ebd., S. 4).

Köller et al. (2019) begründen die gestiegene Bildungsaspiration einerseits mit besseren Berufs- und Karrierechancen, Verdienstmöglichkeiten sowie mit dem deutlich geringeren Risiko, arbeitslos zu werden (ebd., S. 536). Andererseits sehen Elsholz et al. (2018), dass Hochschulabsolventen grundsätzlich nicht über den gleichen Umfang an berufsbezogenen Erfahrungen verfügen wie Aus- und Fortgebildete (vgl. ebd., S. 13 f.). Die Erhöhung der Anzahl Studierender hat dabei gleichfalls Einfluss auf Führungspositionen, was Elsholz et al. (2018) in ihrer Untersuchung analysiert haben. Im Ergebnis genießen die

berufliche Fortbildung und speziell die Meisterqualifikation in den Unternehmen ein sehr hohes Maß an Anerkennung. Damit war es für beruflich weitergebildete Nachwuchsführungskräfte möglich, im Bereich der Fertigung bzw. Produktion aufzusteigen, sogar in die Entwicklung konnte gewechselt werden. Dies hat sich jedoch geändert, da für die Entwicklungsabteilungen aufgrund der Studienumstellung auf verkürzte oder duale Studiengänge genug Kandidaten vorhanden sind, weil ein Großteil der Absolventen den Erwerb einer akademischen Qualifikation bevorzugt, um diese vermeintlich höherwertigen Chancen zu nutzen (vgl. ebd., S. 61 f.).

Drewes et al. (2005) äußern sich dahingehend, dass Industriemeister als Angestellte in einem Unternehmen eine verantwortliche Stelle in einem definierten Bereich anstreben und mit akademisch gebildeten Fachkräften in Kontakt sowie teilweise im Wettbewerb stehen. Aus diesem Grund ist eine umfangreiche und solide Ausbildung für den Industriemeister zwingend, um ihm ein gleichberechtigtes Auftreten zu ermöglichen (vgl. Drewes et al. 2005, S. 82).

Modernisierung der Fachkräfteausbildung durch didaktische, methodische sowie curriculare Optimierung

Aufgrund der Herausforderungen und notwendigen Qualifizierungen ist eine kontinuierliche Optimierung und Modernisierung der Ausbildung erforderlich. Hierzu beschreiben Dobischat und Düsseldorf (2011), dass aufgrund betrieblicher Weiterbildungspolitik bzw. der Organisation betrieblichen Lernens in den letzten 30 Jahren ein permanenter Modernisierungsdruck geherrscht habe (vgl. ebd., S. 923).

Als einen Grund für den Zwang zu einer kontinuierlichen Modernisierung nennen Drewes et al. (2005) u. a., dass Fachkräfte nach Alternativen suchen, da mit den bestehenden, über viele Jahre unzureichend modernisierten Weiterbildungen perspektivisch keine Aufstiegs- und Führungspositionen gegeben seien (vgl. ebd., S. 85). Dobischat und Düsseldorf (2017) ergänzen, dass „die curricularen, methodischen und didaktischen Leistungen des Qualifizierungssystems und die kollektiven und individuellen Bildungsprozesse als Lehr-Lernprozesse in den Blick“ (ebd., S. 2) geraten. In Bezug auf den Industriemeister war diese Perspektive nicht gut, da er traditionell als Aufstiegsqualifikation betrachtet wurde, d. h. als Chance für den Facharbeiteraufstieg durch eine berufliche

1 Einleitung

Fortbildungsqualifikation (vgl. Fischer 1993, S. 16). Zudem änderte sich die berufliche Realität in der betrieblichen Position, wodurch die Modernisierung beim Industriemeister vollzogen werden musste (vgl. Drewes et al. 2005, S. 95). Es wurde Ende 1997 mit dieser konkreten Aufgabe für den Industriemeister Fachrichtung Metall eine neue Verordnung mit bundesweiter Gültigkeit erlassen und als Muster für alle weiteren Fachrichtungen genutzt (vgl. Jansen et al. 1998, S. 14). Darin wurde nicht mehr nach Fächern und fächer-systematischem Wissen gefragt, sondern nach betrieblichen Handlungssituationen (vgl. Gidion / Scholz 2003, S. 52).

Konkret beruft sich Scholz (1996a) in seiner Publikation auf die neue Profilierung der Fortbildung zum Industriemeister aufgrund neuer und erweiterter betrieblicher Aufgabengebiete. Diese sind (1) Führungskraft mit vermehrt betriebswirtschaftlicher Verantwortung, (2) Experte ohne Führungsverantwortung als z. B. technischer Spezialist, (3) Werkstattmanager mit überwiegend betriebswirtschaftlicher Verantwortung und (4) Coach mit überwiegend organisatorischer Rolle (vgl. ebd., S. 35). Basierend auf dem Rückblick und der Weiterentwicklung der Arbeitspositionen und Anforderungen ist die Modernisierung weiterhin notwendig, um sich diesen neuen Rahmenbedingungen anzupassen. Drewes et al. (2005) beschreiben in ihrer Studie auch, dass veränderte Rahmenbedingungen neue Anforderungen an die berufliche Fortbildung stellen (vgl. ebd., S. 11), und Dobischat und Düsseldorf (2017) beschreiben es dann noch einmal mit „Berufsbildung als Modernisierungsstrategie[, die auf] Berufsbildungspolitik als Modernisierungsimpuls“ (ebd., S. 7) basiert.

Kompetenzorientierte Wende mit dem Lernfeldansatz als zentralem Element

Wie in der vorherigen Grundannahme erläutert, wurde in den 1990er-Jahren bemerkt, dass die bloßen Qualifikationen nicht mehr ausreichen, um die ständigen Anpassungen am Arbeitsmarkt vorzubereiten. Das wurde damit erklärt, dass angesichts der zunehmenden technischen Entwicklungen und veränderten Tätigkeitsprofile keine ausreichende Handlungsfähigkeit mehr sichergestellt werden konnte. Daraus resultierte der Bedarf, neue Lernformen zu entwickeln, die flexibler an neue Tätigkeitsfelder angepasst werden konnten (vgl. GRIN 2011, S. 5).

Ein wichtiger Hinweis war, dass die Begrifflichkeiten nicht ersetzt wurden, sondern sich die bisherigen Fokusthemen Qualifikation und Qualifizierung neben der Kompetenz durchaus gehalten haben. Hierzu haben Büchter und Gramlinger (2006) erläutert, dass sich Qualifikation in der sachlichen Ebene erschließt, die auf den Anforderungen von Arbeit und Beruf beruht, demgegenüber sich die Kompetenzen auf die subjektive Ebene beziehen und damit das Potenzial und die Entwicklung der individuellen Person einschließen. Als weitere wichtige Ergänzung haben sie die Qualifikation der Ausarbeitung von Curricula zugeordnet, den Kompetenzen aber deren Didaktik bzw. didaktische Auslegung. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich dieses Verständnis weitgehend durchgesetzt (vgl. ebd., S. 1 f.).

Drewes et al. (2005) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass durch die kompetenzorientierte Wende mehr Eigenverantwortlichkeit an die unteren Hierarchieebenen verlagert wird, da diese jetzt mehr Kompetenzen zur Problemlösung erlangen müssen (vgl. Drewes et al. 2005, S. 10; GRIN 2011, S. 7). Um dieses Problem anzugehen, wird bei der Wende von der Qualifikations- zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Weiterbildung der Fokus auf selbstständige Handlungsfähigkeit gelegt, indem beispielsweise auch pädagogisch unterstützt wird, selbstständig Problemstellungen zu lösen (vgl. GRIN 2011, S. 7). Diese Verschiebung von Verantwortung und Erwartung persönlicher Flexibilität kann aber auch kritisch gesehen werden, da die unteren Hierarchieebenen durch diese Entwicklung mehr Verantwortung bekommen sowie flexibler arbeiten müssen, die sonstigen Rahmenbedingungen wie die Bezahlung aber nicht entsprechend angepasst werden. Des Weiteren wird diskutiert, dass auf der einen Seite die Entwicklung trägen Wissens nach der kompetenzorientierten Wende in der Fächersystematik verblieben ist, auf der anderen Seite sollte die theoretisch nicht fundierte Aneinanderreihung von Kompetenzen als Tätigkeitsbeschreibungen vermieden werden (vgl. Reetz / Seyd 2006, S. 244 f.). Die kompetenzorientierte Wende in der didaktischen Einführung wurde durch die Lernfelder in den Curricula erreicht. Clement (2006) beschreibt, dass sich die Fächersystematik bisher immer durchgesetzt habe und dass sie sich in der Folge die Frage gestellt habe, ob mit den Lernfeldern eine nachhaltige Abkehr erzielt werden könne. Sie sieht dabei vor allem die Notwendigkeit, Bedingungen und Konsequenzen für die Einführung zu analysieren. Dies betrifft die inhaltlichen sowie die institutionellen und

1 Einleitung

unterrichtsorganisatorischen Randbedingungen (vgl. Clement 2006, S. 266). Somit wurde durch die Umwandlung der curricularen Strukturen der beruflichen Bildung mit ebendiesen Lernfeldern eine berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion ausgelöst (vgl. Reetz / Seyd 2006, S. 243 f.).

Durch verschiedene empirische Untersuchungen wurde aufgezeigt, dass es vielen Auszubildenden schwerfällt, eine Beziehung zwischen dem fächersystematischen Lernen und den betrieblichen Arbeitserfahrungen herzustellen. Aus diesen Gründen wurde zwar über die kompetenzorientierte Wende viel und kontrovers diskutiert, allerdings wurde diese aufgrund der vorherigen Beschreibung als durchaus notwendig angesehen. Die Diskussion über die berufliche Bildung wurde damit parallel zur Einführung des Lernfeldansatzes, der Kompetenz und der Kompetenzentwicklung geführt (vgl. Becker et al. 2010, S. 8). Das BMBF (2007) spricht in diesem Zusammenhang von modularer und kompetenzorientierter Strukturierung der Fortbildungsordnungen und davon, dass die Ausbildungen in Kompetenzabschnitte eingeteilt sind (vgl. ebd., S. 18, 21).

Wie beschrieben, stellt das Lernfeldkonzept „[g]egenüber dem traditionellen fächerorientierten Unterricht ... die Umkehr einer Perspektive dar: Ausgangspunkt des lernfeldbezogenen Unterrichts ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, zu deren Verständnis bei der Vermittlung möglichst viele praktische Beispiele herangezogen wurden. Vielmehr wird von beruflichen Aufgaben- oder Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden“ (KMK 2015, S. 11), sodass eine angemessene berufliche Handlungskompetenz für das jeweilige berufliche Handlungsfeld vermittelt und sich angeeignet werden kann (vgl. ebd.). Reetz und Seyd (2006) führen aus, dass die Entwicklung situationsunabhängigen Wissens über die Lernfelder aus den beruflichen Handlungsfeldern nicht einfach zu leisten sei (vgl. ebd., S. 247). Sie weisen weiter darauf hin, dass es den Auszubildenden schwerfällt, die Komplexität der Betriebe zu verstehen, wenn die Fachsystematik aufgrund des Lernfeldansatzes reduziert wird (vgl. ebd., S. 249 f.). Diese Verengung des Unterrichts und der Curricula, die sich weitgehend auf die Arbeitsanforderungen reduzieren, führt zu einer Vernachlässigung des Wissenschaftsprinzips (vgl. Reetz / Seyd 2006, S. 246).

Eine weitere daraus resultierende Befürchtung ist der Verlust der Gleichwertigkeit von Berufsschule und ausbildendem Betrieb, weil das Lernfeldkonzept dem Prinzip des situations- statt wissenschaftsorientierten Lernens verpflichtet ist. Eine Folgerung daraus war, dass es weder theoretisch zu rechtfertigen noch bildungspolitisch gewollt sei, dass Über- oder Unterordnungsverhältnisse bestünden (vgl. Reetz / Seyd 2006, S. 247). Des Weiteren sei bildungspolitisch nicht intendiert, dass aufgrund des curricularen Paradigmenwechsels von der Wissenschaftsorientierung zur Situations- und Handlungsorientierung das Wissen, die Inhaltlichkeit und / oder die berufsfachlichen Gegenstände als zweitrangig angesehen werden und einen Randplatz bekommen sollen (vgl. ebd.). In der Diskussion wurde ebenso die Radikalität dieser Veränderung thematisiert. Dies berührt die Frage, ob der auf arbeitsorientierte Kompetenz ausgerichtete Lernfeldansatz dem Prinzip der Fächersystematik folgen kann oder darf. Auf dieser Aussage basierend sind die Curricula zwar in Lernfelder strukturiert, aber die abschließende Struktur und Zuordnung zur beruflichen Arbeit sind nicht immer klar. Daher trifft die Frage nach dem Unterschied zwischen Wissen und Können sowohl die Lernenden in Berufsschulen und Weiterbildungseinrichtungen als auch die Lehrkräfte und Dozenten. Vermieden werden sollte, dass „träges Wissen“ (Fischer, 2014a, S. 2) gelehrt und erworben wird, das nach Abschluss der Qualifikation nicht mehr genutzt wird (vgl. ebd.).

Trotz der kontroversen Diskussion der mit der kompetenzorientierten Wende einhergehenden Änderungen hat sich diese durchgesetzt und der Lernfeldansatz die Chance ihrer curricularen Integration in die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung eröffnet. Hörmann und Vollstädt (2009) halten das Lernfeldkonzept für eine „verbindliche Grundlage aller beruflichen Ausbildungsgänge“ (ebd., S. 11). Die Kultusministerkonferenz (KMK) schreibt dazu: „Seit 1996 sind die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule nach Lernfeldern strukturiert. Intention der Einführung des Lernfeldkonzeptes war die von der Wirtschaft angemahnte stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Einführung erfolgte im Einvernehmen mit den für die Berufsausbildung zuständigen Bundesressorts. Die Förderung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz stehen damit im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens“ (KMK 2018, S. 11). Als Konklusion dieser Grundannahme lässt sich festhalten, dass sich der Lernfeldansatz trotz dieser Diskussionen durchgesetzt hat und es

1 Einleitung

dementsprechend nahelegt, diesen Ansatz für die Führungskräfteentwicklung zu nutzen, und zwar am Beispiel des Industriemeisters.

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) / Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) als Rahmenbedingung für Qualifizierung in der Arbeits- und Berufswelt

In Europa wurde sich darum bemüht, die verschiedenen institutionellen bzw. formalisierten Spielarten der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu vergleichen (vgl. BMBF 2007, S. 25), um einerseits „die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung in die [Hochschulbildung]“ (BMBF 2007, S. 21), andererseits die internationale Mobilität der Individuen zu steigern. „Dies gilt nicht nur für die Zulassung zum Studium, sondern auch für die Anrechnung von Vorqualifikationen“ (ebd.); und zwar vor allem, da deutsche Ausbildungsgänge primär im Kontext des Berufsbildungssystems erfolgen, in vielen anderen Staaten aber im tertiären Sektor vermittelt werden (vgl. ebd.). Somit gab es einige Meilensteine des Fortschrittes in der europäischen Bildungspolitik: Mit der Bologna-Erklärung 1999 wurde eine zweistufige akademische Ausbildung mit Bachelor und Master sowie mit einem einheitlichen Kreditsystem entwickelt und damit eine Vergleichbarkeit zwischen den europäischen akademischen Studiengängen erzielt. Des Weiteren wurden damit die Durchgängigkeit der erbrachten Leistungen sowie die studentische Mobilität in der EU gefördert (vgl. Pahl 2016, S. 15 ff., 26). Im Folgejahr 2000 wurde beim Bildungs- und Beschäftigungsgipfel sowie in Folgetreffen in Stockholm (2001) und Barcelona (2002) ein Schwerpunkt auf die Konzepte des lebenslangen Lernens gelegt. Diesbezüglich hatten die Mitgliedstaaten das Ziel formuliert, Europa bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ (Münk 2006, S. 556) zu entwickeln. Dies war bildungspolitisch zugleich die erste europäische Bildungszusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten mit dem Ziel, einen gemeinsamen europäischen Raum zum lebenslangen Lernen zu erstellen (vgl. ebd., S. 556 f.). Darüber hinaus wurde mit der Brügge-Kopenhagen-Initiative ab 2001 eine Europäische Kommission für die Berufsbildung etabliert. Das Ziel war es, die nationalen Bildungssysteme nach europäischer Idee zu verbessern und eine europäische Dimension für Europa spürbar werden zu lassen, indem die Qualitätssicherung in der Europäischen Union (EU) für die Berufsbildung sichergestellt werden sollte. Dies sollte zu gemeinsamen Bildungsstandards führen, um damit die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Abschlüssen, Maßnahmen

zur Förderung der Mobilität, gemeinsamer Entwicklung von Bildungsangeboten sowie generell Europa als einen gemeinsamen Bildungsraum zur Förderung lebenslangen Lernens zu schaffen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend sollte mit der Kopenhagener Erklärung die „Stärkung der europäischen Dimension in der beruflichen Bildung (...)[, die] Förderung der Transparenz (...)[,] Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen (...)[, die] Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ... [sowie] der Förderung der Qualifikation des Personals in der beruflichen Bildung [erzielt werden]“ (Diettrich 2008). Im Kontext des Kopenhagen-Prozesses wurden Ansätze diskutiert, wie ein Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung analog zu dem 1999 eingeführten Kreditpunktesystem für das Hochschulwesen unter dem Vorzeichen eines Bildungsraumes für lebenslanges Lernen erweitert werden könnte (vgl. Münk 2006, S. 556 f.).

Mit einem gemeinsamen Qualifikationsrahmen konnten die Voraussetzungen geschaffen werden, die geplanten Ideen zu realisieren, da mit diesem Standard eine gemeinsame Grundlage zur Verbesserung der Qualität, Durchlässigkeit und Anerkennung von Qualifikationen gegeben war. Aus Sicht von Lassnigg (2013) konnten mit der Idee einer Entwicklung für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) die gesamten Themen explizit erfragt und beantwortet werden (vgl. ebd., S. 125). In diesem EQR für lebenslanges Lernen wird somit die europäische Initiative zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsraumes abgebildet, in dem sowohl Berufsbildung als auch Hochschulbildung stattfinden (vgl. Dunkel / Le Mouillour 2013, S. 144): „Das Kernstück des EQR sind acht Referenzniveaus, die beschreiben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Lernenden aus formaler, non-formaler und informeller Bildung haben, unabhängig davon, wo diese Qualifikationen erworben wurden“ (Hass 2016, S. 48). Nach der Einführung des EQR als europäisches Transparenzinstrument im Jahr 2008 wurde die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2013 nach Abschluss des Referenzierungsprozesses vereinbart, um die nationalen Besonderheiten zu berücksichtigen und mit dem EQR abzustimmen (vgl. KMK 2022). Mit der doppelten Zuordnung im EQR und DQR können die Qualifikationen im europäischen Bildungsraum transparent und klar eingeordnet werden (vgl. Dunkel / Le Mouillour 2013, S. 145). Nach Auffassung des BMBF macht die „Architektur der DQR-Matrix gegenüber dem EQR-Ansatz deutlich,

1 Einleitung

dass im deutschen Bildungssystem ein ganzheitliches Kompetenzverständnis von zentraler Bedeutung ist. Die zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs im DQR ist sowohl mit der Einführung des Niveauindikators als auch mit der Vier-Säulen-Struktur eng verknüpft. Im Unterschied zum EQR ist jedem Niveau ein kurzer Text vorangestellt, der die Anforderungsstruktur des jeweiligen Niveaus („Niveauindikator“) beschreibt. Die Vier-Säulen-Struktur wurde gewählt, um Handlungskompetenz in allen ihren Aspekten angemessen abzubilden“ (DQR 2013, S. 14). Mit der Bologna-Reform sollte eine Vereinheitlichung akademischer Qualifikationen und damit Transparenz der akademischen Abschlüsse im europäischen Raum erzielt werden, wobei die Einführung ebenso kritisch begutachtet werden kann. Es scheint, dass durch den Fokus auf die Beschäftigungsfähigkeit die Wissenschaftsorientierung reduziert wird, was aufgrund kürzerer Studienzeiten sowie einer Verschulung und damit einhergehender fehlender akademischer Tiefe noch verstärkt wird. Mit der Einführung des DQR wird dieses Transparenzziel weiter verstärkt, da hierbei berufliche und akademische Qualifikationen vergleichbar gemacht werden sollen. Auch hierbei kann Kritik angebracht werden, da durch diese Vorgaben eine Bewertung durch ein festgelegtes Muster für die bestehenden Qualifikationen erfolgen muss, das auf Fertigkeiten und Kompetenzen basiert, das Hochschulsystem aber wissenschaftsorientiert aufgebaut ist und entsprechend umgebaut oder angepasst werden muss.

Zentrales Element / Ordnungsmittel der Industriemeisterausbildung ist die Verordnung zur Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister / Geprüfte Industriemeisterin – Elektrotechnik, das zentrale Ausbildungsdokument / Ausbildungsmittel ist der Rahmenplan der DIHK.

Für den Industriemeister Elektrotechnik, auf Kompetenzniveau 6 des DQR eingeordnet, ist 1982 eine Verordnung über die Prüfungsanforderungen in Kraft getreten. Die neue und aktuell gültige Verordnung ist in diesem Fachbereich ab dem 30.11.2004 in Kraft getreten, welche die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister / Geprüfte Industriemeisterin – Elektrotechnik regelt (vgl. Aag 2020a, S. Entwicklung der Weiterbildung; BMBF 2004), zuletzt aktualisiert am 09.12.2019 mit der sechsten Verordnung zur Änderung der Fortbildungsverordnungen. Die Qualifikation zum Industriemeister – Fachrichtung Elektrotechnik soll dazu befähigen, „1. in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit sowie in unterschiedlichen Bereichen und

Tätigkeitsfeldern eines Betriebes Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben wahrzunehmen und 2. sich auf verändernde Methoden und Systeme in der Produktion, auf sich verändernde Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Organisationsentwicklung, der Personalführung und -entwicklung flexibel einzustellen sowie den technisch-organisatorischen Wandel im Unternehmen mitzugestalten“ (BMBF 2004 , S. 3133). Für die Zulassung zur Prüfung zum Industriemeister – Fachrichtung Elektrotechnik werden für den Prüfungsteil „Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen“ „1. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der den Elektrotechnikberufen zugeordnet werden kann, und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis oder 2. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem sonstigen anerkannten Ausbildungsberuf und danach mindestens 18 Monate Berufspraxis oder 3. eine mindestens fünfjährige Berufspraxis“ (ebd., S. 3134) eingefordert. Für den Prüfungsteil „Handlungsspezifische Qualifikationen“ werden „das Ablegen der Prüfung des Prüfungsteils ‚Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen‘, das nicht länger als fünf Jahre zurückliegt, und 2. [zu den im vorigen Absatz genannten Prämissen] ... mindestens ein weiteres Jahr Berufspraxis“ (ebd.) erwartet.

Diese Prämissen zur erforderlichen Berufspraxis wurden mit der dritten Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen im Jahr 2010 reduziert. Mit einem einschlägigen Berufsabschluss in Elektrotechnik wird keine Berufserfahrung mehr verlangt, mit einer fachfremden Ausbildung lediglich sechs Monate und ohne Ausbildung eine vierjährige Berufserfahrung (vgl. BMBF 2010, Artikel 11).

Bei der Bundesagentur für Arbeit werden für eine mögliche berufliche Weiterbildung zum Industriemeister über 1.000 Angebote angezeigt. Es wird auf der Basis eines handlungsorientierten Rahmenplans der Deutschen Industrie- und Handelskammer DIHK unterrichtet, der sich in zwei Teile unterteilt: die fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen und die handlungsspezifischen Qualifikationen (vgl. Eckert 2021). Hinzu kommt noch der berufs- und arbeitspädagogische Teil außerhalb des Rahmenplanes, der z. B. mit der Ausbildereignungsverordnung erlernt werden kann.

1 Einleitung

Weiterbildung wird als Modernisierungsfaktor / Marktstandard durch standardisierte Qualifizierung beschrieben. In der Industriemeisterausbildung spielt der Lernfeldansatz als Modernisierungselement (didaktisch, methodisch, curricular) „noch“ keine Rolle

Wie beschrieben, ist im Kontext der personalpolitischen Aktivitäten eine ständige Modernisierung in den Betrieben notwendig (vgl. Dobischat / Düsseldorf 2011, S. 923), für die aktualisierte Qualitätsstandards für die zukünftige Qualitätssicherung im didaktisch-methodischen Bereich erforderlich sind (vgl. Siebert 2009, S. 82 f.). Auch im nationalen und internationalen Vergleich ist es wichtig, dass der Qualitätsnachweis in der Weiterbildung z. B. nach EQR oder Zertifizierungs- und Qualitätsmanagement-Verfahren gegeben ist und mit der Einhaltung von Standards einhergeht (vgl. Nuissl 2010, S. 339 f.). Formell werden für die Standards im dualen System drei Prinzipien eingehalten: „das Berufsprinzip (staatlich anerkannter Ausbildungsberuf mit einheitlichen Standards), das Lernprinzip (Verbindung von arbeitsplatzbezogenem und schulischem Lernen) und das Konsensprinzip (verantwortliche Einbeziehung der Sozialpartner in die Berufsbildungsplanung)“ (Schmidt 1996, S. 34), was auch als Orientierung dienen kann, um die Bildungsstandards sicherzustellen. Wie beschrieben, hat sich der Lernfeldansatz trotz kontroverser Diskussionen als Standard in der beruflichen Bildung durchgesetzt. Eine Erkenntnis zum aktuellen Stand ist, dass der Lernfeldansatz bei der Industriemeisterausbildung noch nicht implementiert ist (vgl. Eckert 2021), es aber sinnvoll ist, diese Einführung zu prüfen, „um Berufsbildung als Modernisierungsstrategie zu begreifen“ (Dobischat / Düsseldorf 2017, S. 7). Köller (2010) beschreibt, dass Bildungsstandards für die Qualitätssicherung und -entwicklung eine wichtige Funktion erfüllen (vgl. ebd., S. 2) und diese Standardisierung mit Blick auf die Industriemeisterausbildung mit ca. 160 Anbietern diesbezüglich einen großen Impuls geben kann. Genau in diesem großen Bereich der Anbieter, wo Pluralisierungstendenzen sichtbar sind und der private Bereich Bildungsangebote bereithält, ist eine Standardisierung und Transparenz von Vorteil (vgl. Tippelt 2009, S. 457).

Auseinandersetzung der didaktisch / methodisch / curricularen Optimierung / Modernisierung mit Personalführungstheorien

Das Forschungsgebiet der Führungstheorien stammt aus verschiedenen Disziplinen, womit es Gegenstand der Forschung von Organisations- und Arbeitspsychologie, der Arbeits-, Berufs-, Betriebs- und Organisationssoziologie wie auch in den

Wirtschaftswissenschaften ist. Die Forschungsansätze können nach bestehender und bekannter Einteilung dargestellt werden: eigenschafts-, verhaltens-, situations- und systemorientiert. Bartscher und Nissen (2017) nehmen die Aufteilung wie folgt vor: „Eigenschaftstheorien erklären den Führungserfolg mit Persönlichkeitsmerkmalen von Führungskräften, wohingegen Verhaltenstheorien deren Verhalten gegenüber Mitarbeitern in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Die situativen Ansätze wiederum knüpfen an der apersonalen Verhaltenssteuerung an. Sie verweisen darauf, dass die Effektivität von Führungseigenschaften und Führungsverhalten im hohen Maße situativ bedingt ist, also vom Kontext abhängig ist, in dem Führung stattfindet“ (ebd., S. 109).

In der vorliegenden Studie wird die erste Führungsebene mit Kompetenzniveau 6 analysiert, mit der grundlegende Kompetenzen abgedeckt werden sollen. Nach dieser Definition bzw. diesem Verständnis werden darauf basierend weiterführende Kompetenzen auf den nächsten Führungsebenen mit Kompetenzniveau 7 und 8 entwickelt. Diese treffen nach vorheriger Recherche der verschiedenen Führungsansätze auf die verhaltens-, situations- und systemorientierten Führungsansätze zu. Somit wird die Eigenschaftstheorie und davon speziell der Führungsansatz – die Skills-Theorie – für die wissenschaftliche Einordnung der vorliegenden Untersuchung sehr interessant. Bei dieser geht es um Eigenschaften, die mit den Teilkompetenzen der Handlungskompetenz vergleichbar sind. Zudem besteht ein vergleichbares Eigenschaftsmodell und auch die Eigenschaftsentwicklung wird darin beschrieben. Überdies ist diese Führungstheorie mit der Konzentration auf die Führungskraft sowie der Entwicklung der Eigenschaften eine gute Grundlage für die erste Führungsebene mit Kompetenzniveau 6 nach dem DQR. Für die vorliegende Arbeit wird die Annahme getroffen, dass zuerst grundlegende Führungskompetenzen entwickelt werden müssen, bevor situativ oder stärker mitarbeiterorientiert geführt werden kann. Gegenüber der Wichtigkeit in den Eigenschaftstheorien zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz zur Führung sind aktuell explizit drei Elemente im Rahmenplan zur Industriemeisterausbildung aufgeführt. Dies sind die Personalführung und -entwicklung sowie die Zusammenarbeit im Betrieb, die nach Stunden ca. 19 % der Gesamtausbildungszeit abdecken (vgl. DIHK 2021), sowie die Ausbildereignungsprüfung. Gegenüber den Führungstheorien und der Wichtigkeit der Führungskompetenzen scheint der zeitliche Umfang der Weiterbildung zur Führung aber evtl. nicht ausreichend

1 Einleitung

berücksichtigt bzw. die Zielqualifikation auf Kompetenzniveau 6 eventuell nicht konkret genug beschrieben zu sein.

Basierend auf den beschriebenen Grundannahmen kann gefolgert werden, dass eine Modernisierung der Ausbildung zum Industriemeister mit dem Lernfeldansatz den aktuellen Stand darstellen wird. Es kann zusätzlich erkannt werden, dass geänderte Anforderungen an die Führungskräfte gleichfalls eine Modernisierung der Qualifikation begründen. Festzuhalten ist, dass diese Arbeit Erkenntnisgewinne für unterschiedliche Zielgruppen generieren kann. Für aktuell ca. 160 Bildungsträger könnte das Curriculum auf den aktuellen Stand der Didaktik gebracht werden, indem eine Möglichkeit gefunden wird, den Lernfeldansatz mit der Führungskräfteentwicklung und dem DQR zusammenzuführen und einen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan inklusive der Auseinandersetzung mit vorliegenden Führungstheorien zu erstellen. Für die Teilnehmer:innen der beruflichen Fortbildung kann das Ergebnis wichtig sein, da Outcome-orientiert gelehrt werden kann, womit basierend auf den unternehmerischen Geschäftsprozessen sowie daraus ermittelten beruflichen Handlungssituationen eine Aus- bzw. Weiterbildung ermöglicht werden könnte, in der die Praxisnähe und Arbeitsmarktrelevanz fokussiert wird. Das Gleiche gilt für Unternehmen, deren Mitarbeitende diese überarbeitete berufliche Fortbildung „durchlaufen“, da sie mit dem Lernfeldkonzept besser auf die berufliche Realität vorbereitet werden.

1.2 Konkrete Fragestellung sowie Ziele, Aufgaben und Struktur der Untersuchung

Für die gezielte Modellierung der erforderlichen beruflichen Handlungskompetenz für die definierte Fortbildungsqualifikation zum Industriemeister mit dem Ziel Kompetenzniveau 6 ist bis heute kein didaktisch begründeter und lernfeldorientierter Rahmenlehrplan vorhanden, während dies für andere Fortbildungsqualifikationen wie etwa den Handlungsmeister, den Techniker und den Fachwirt in manchen Bundesländern der Fall ist (vgl. BBS 2020; KMK 2020). Auch ein darauf basierendes Schulungskonzept für Mitarbeitende, welche die erste Führungsebene ohne die Qualifikation als Industriemeister im produzierenden Gewerbe anstreben, ist nicht vorhanden. Die Weiterentwicklung vom handlungsorientierten Rahmenplan des Industriemeisters zum lernfeldorientierten

Rahmenlehrplan besteht darin, Lernfelder als didaktisch begründete und schulisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder zu entwerfen (vgl. Bader 2003, S. 213).

Aus den vorliegenden Informationen wird ersichtlich, dass eine wissenschaftlich fundierte Zusammenführung von Lernfeldansatz und kompetenzorientierter Führungskräfteentwicklung über einen Führungsansatz eine Grundlage sein kann, um die Qualifikation mit Kompetenzniveau 6 nach dem DQR (das u. a. Führungskompetenzen als erste Führungsqualifikation im produzierenden Gewerbe umfasst) kompetenzbasiert aufzubauen und mit dieser Optimierung den aktuellen didaktischen Stand abzubilden. Wie dieser Ansatz als Grundlage zur kompetenzorientierten Führungskräfteentwicklung auf Basis der beruflichen Anforderungen und beruflichen Handlungsfelder an den Industriemeister auf Kompetenzniveau 6 nach dem DQR genutzt werden kann, ist Gegenstand im methodischen Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 6 und 7).

Basierend auf der beschriebenen Problemstellung, den Möglichkeiten des wissenschaftlichen Anschlusses sowie dem vorhandenen Wissen zur Durchführung der Untersuchung wurde folgender Titel der Arbeit gewählt: „Der Lernfeldansatz als Grundlage kompetenzorientierter Führungskräfteentwicklung im produzierenden Gewerbe“. Angesichts der beschriebenen Grundlagen gilt es nunmehr zu analysieren, ob und wie die erforderliche Optimierung bzw. Modernisierung der Industriemeisterausbildung gestaltet und realisiert werden kann, indem geprüft wird, wie der Lernfeldansatz genutzt werden kann. Die zentrale Frage dieser Untersuchung lautet daher: *Wie kann eine auf Kompetenzniveau 6 des DQR aufbauende und auf dem Lernfeldansatz basierende kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung unter Berücksichtigung bekannter Führungstheorien ermöglicht werden?*

Um diese Frage zu beantworten, soll das konkrete Ziel der Arbeit ermittelt werden, nämlich wie eine Optimierung / Modernisierung der Industriemeisterausbildung durch den Lernfeldansatz erzielt werden kann. Hierfür soll zum einen eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie der Lernfeldansatz bzw. welche Lernfelder in das Ordnungsmittel des Rahmenlehrplans übertragen werden können. Zum anderen sollen die Vorgaben des EQR / DQR bei der möglichen Gestaltung des Ordnungsmittels beachtet werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wird methodisch folgendermaßen vorgegangen. Es werden zunächst die

1 Einleitung

Kompetenzmodelle der KMK (vgl. KMK 2007, S. 11) und des DQR (vgl. DQR 2013, S. 14) zusammengeführt. Der Grund hierfür ist, dass das Kompetenzmodell für den Lernfeldansatz von der KMK erstellt und die Arbeitsdefinition der Führungskraft, dem Industriemeister, Kompetenzniveau 6 des DQR zugeordnet ist. Somit sind beide Definitionen für die Umsetzung der Arbeit und die Beantwortung der Forschungsfrage relevant. Aufgrund der fehlenden Hierarchie im KMK-Kompetenzmodell wird im Verlauf der Arbeit neben dem grundlegenden zusammengeführten Kompetenzmodell ebenfalls Kompetenzniveau 6 des DQR als gemeinsames Modell genutzt. Konkret werden damit in Kapitel 6.1 und 6.2 für die Einordnung und Ableitung der beruflichen Anforderungen sowie der Kriterien beruflicher Handlungskompetenz sowohl das zusammengeführte Kompetenzmodell als auch das DQR-Kompetenzmodell auf Niveau 6 genutzt. In den nächsten Schritten der Untersuchung werden zwei unterschiedliche wissenschaftliche Methoden angewendet. In den beiden Dokumentenanalysen (Kap. 6.1 und 7.1) für die beruflichen Anforderungen sowie die beruflichen Handlungsfelder wird die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt; das Ablaufmodell ist in Abbildung 3 dargestellt.

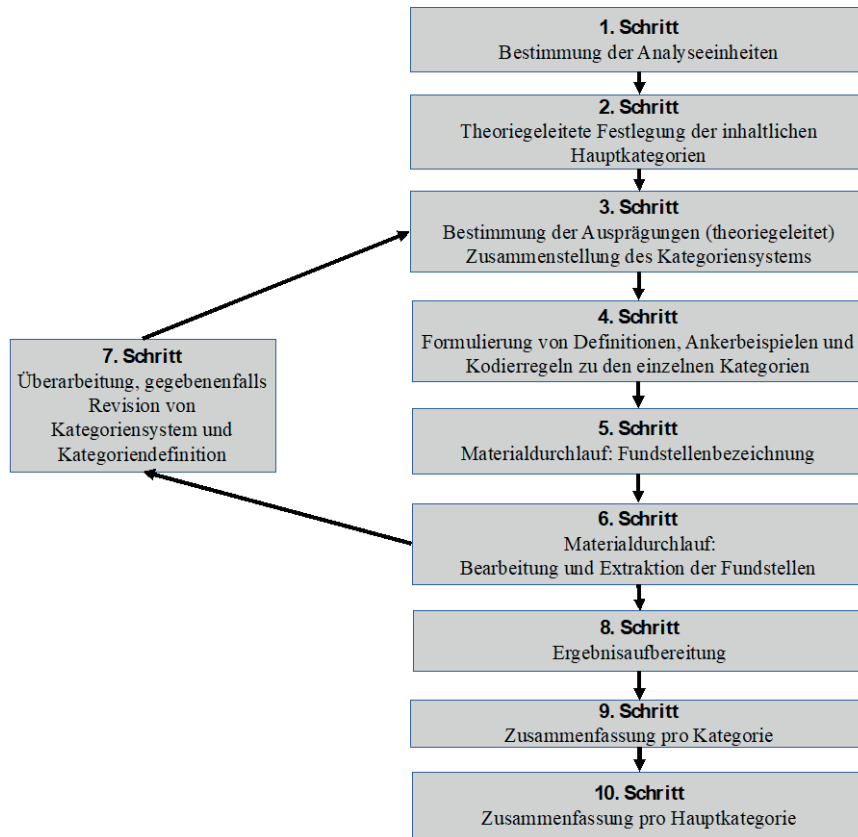


Abb. 3: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 98 / 104)

Zum Abschluss der Methodik und der abschließenden Definition der Lernfelder wird in Kapitel 7.2 als zweite Methodik der Vergleich mit einer Übereinstimmungsanalyse angewendet. Es werden hierzu die verschiedenen Qualifikationen auf Kompetenzniveau 6 des DQR, d. h. der Industriemeister, der Handwerksmeister Elektrotechnik sowie die Techniker Elektrotechnik / Mechatronik miteinander verglichen. Als Ziel wird die Generalisierbarkeit vorhandener Lernfelder angestrebt, womit eine evolutionistisch motivierte Vergleichsuntersuchung mit einer Übereinstimmungsanalyse durchgeführt wird (Tab. 1).

1 Einleitung

Tab. 1: Ausgewählte mögliche Ansätze des Vergleichs (vgl. Nordbeck 2013, S. 111; Neun 2020, S. 52 f.; Hörner 1993, S. 6 ff.; Smelser 2013, S. 202 ff., Anweiler / Hörner 1990, S. 680 f.)

Nach Smelser (2013)	<ol style="list-style-type: none">1. Idiografisches Vorgehen („Verstehen“ > Hermeneutik)2. Nomothetisches Vorgehen („Erklären“ > Empirie)
Nach Hörner (1993)	<ol style="list-style-type: none">1. Idiografisches Vorgehen (theoretisches Interesse, Besonderheit)2. Melioristisches Vorgehen (praktisches Interesse, besseres Modell)3. Evolutionistisches Vorgehen (praktisches Interesse, Universalität)4. Experimentelles Vorgehen (theoretisches Interesse, Universalität)

Die Durchführung des Vergleichs orientiert sich an der Vier-Stufen-Methodik nach Hilker (1962, Tab. 2).

Tab. 2: Vier-Stufen-Methodik der Vergleichsuntersuchung (vgl. Hilker 1962, S. 106 ff.; Neun 2020, S. 64 f.)

Nach Hilker (1962)	<p>Vier-Stufen-Methodik</p> <ol style="list-style-type: none">1. Deskription2. Interpretation3. Juxtaposition4. Komparation
--------------------	--

Als erster Forschungsschritt werden zunächst die domänenspezifischen Kompetenzen des Industriemeisters nach dem Modell von Hass (2016) erarbeitet – domänenspezifische Kompetenzen, weil diese im Handlungsfeld des Industriemeisters, der Führung und im Handlungsbereich der Elektrotechnik analysiert werden. Dieses Modell gliedert sich für diese Studie in zwei Schritte, die im Folgenden erläutert werden.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) für die beruflichen Anforderungen (Kap. 6.1)

Die definierten Dokumente für diesen Schritt sind erstens die Berufsbeschreibung der Arbeitsagentur (vgl. Aag 2020a, S. Zugang / Anforderungen: Fähigkeiten / Fertigkeiten / Kenntnisse, Arbeits- / Sozialverhalten; S. Tätigkeit: Kompetenzen, Erweiterte Kompetenzen) sowie zweitens die Verordnung zur Meisterprüfung (vgl. BMBF 2004, S. 3133 ff., §§ 2-5). Der erste Teil zielt darauf ab, die beruflichen Anforderungen aus der beruflichen Fortbildung zum Industriemeister den drei Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz nach dem zusammengeführten Kompetenzmodell der KMK und des DQR (1. Fachkompetenz, 2. Sozialkompetenz und 3. Personalkompetenz)

zuzuordnen. Hierfür werden mit der bekannten Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 98, 104) die genannten Dokumente analysiert und den drei deduktiv generierten Kategorien der drei Teilkompetenzen des zusammengeführten Kompetenzmodells nach der KMK und des DQR zugeordnet.

Erstellung von Kriterien beruflicher Handlungskompetenz nach der KMK und dem DQR (Kap. 6.2)

Für diesen Arbeitsschritt werden die Ergebnisse des vorherigen Schrittes, das zusammengeführte Kompetenzmodell nach der KMK und des DQR sowie das Kompetenzniveau 6 des DQR als Grundlage genutzt. Das Ziel ist es, acht domänenspezifische Kriterien beruflicher Handlungskompetenz aus den beruflichen Anforderungen des vorherigen Kapitels 6.1 sowie den ergänzenden Kompetenzmodellen nach dem DQR und der KMK abzuleiten, um die spätere Kompetenzentwicklung, basierend auf den Teilkompetenzen, der beruflichen Handlungskompetenzen (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) bewerten zu können.

Die erarbeiteten Kriterien beruflicher Handlungskompetenz im letzten Schritt der Operationalisierung mit weiterführenden Merkmalen und Konkretisierungen sowie daraus erstellte Beurteilungsbögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung werden in dieser Arbeit nicht diskutiert, da diese Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant sind. Danach sollen im zweiten Forschungsschritt die Lernfelder für den Industriemeister erstellt werden. Dieses Verfahren ist ebenfalls in zwei methodische Schritte unterteilt:

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) für die beruflichen Handlungsfelder (Kap. 7.1)

Für diese qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird das Dokument der Verordnung zur Meisterprüfung (vgl. BMBF 2004, S. 3133 ff., § 1, § 4, § 5) als Grundlage genutzt. Ziel ist es, eine genaue berufliche Einordnung aus den Prüfungsanforderungen und daraus abgeordneten beruflichen Handlungsfeldern für den Industriemeister zu erlangen, um im nächsten Handlungsschritt die dafür notwendigen Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz mit den richtigen Lernfeldern zu entwickeln.

1 Einleitung

Es werden zunächst aus dem definierten Dokument (Verordnung zur Meisterprüfung) sechs Handlungsfelder erarbeitet und diese als induktiv erstellte Kategorien für diese Inhaltsanalyse verwendet. Danach wird das restliche Material aus dem genannten Dokument (vgl. BMBF 2004, S. 3133 ff., § 1, § 4, § 5) inhaltlich den sechs Kategorien zugeordnet, um umfassende berufliche Arbeitshandlungen für den Industriemeister aus der Dokumentenanalyse zu erhalten.

Vergleich mit Übereinstimmungsanalyse (Kap. 7.2)

Für den Vergleich der vier verschiedenen Qualifikationen auf Kompetenzniveau 6 des DQR (Industriemeister, Elektrohandwerksmeister, Techniker Elektrotechnik, Techniker Mechatronik) werden die Berufsbeschreibungen der Arbeitsagentur genutzt (vgl. Aag 2020a, Aag 2020b, Aag 2020c, Aag 2020d, S. Zugang / Anforderungen: Fähigkeiten / Fertigkeiten / Kenntnisse, Arbeits- / Sozialverhalten; S. Tätigkeit: Kompetenzen, Erweiterte Kompetenzen). Das Ziel ist es, den definierten Handlungsfeldern aus Kapitel 7.1 angemessene Lernfelder der vergleichbaren Qualifikationen zuzuordnen.

Hierzu werden die Merkmale des Industriemeisters mit den Merkmalen der drei anderen Qualifikationen verglichen (vgl. Aag 2020a, Aag 2020b, Aag 2020c, Aag 2020d, S. Zugang / Anforderungen: Fähigkeiten / Fertigkeiten / Kenntnisse, Arbeits- / Sozialverhalten; S. Tätigkeit: Kompetenzen, Erweiterte Kompetenzen) und daraus Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede abgeleitet.

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

In der Publikation „Der Fortbildungsabschluss Geprüfte / r Industriemeister / in – Fachrichtung Metall – zwischen Karriere und Frustration. Eine Untersuchung zur Verwertbarkeit des Fortbildungsabschlusses und zu seinen Einsatzmöglichkeiten in Unternehmen in Nordrhein-Westfalen“ von Stephanie Weyenberg (2021) ist das Kapitel „Personalentwicklung“ enthalten. Diese grundlegenden Informationen sind für die vorliegende Untersuchung relevant, weshalb die Struktur des Kapitels bzw. der sequenzielle Aufbau der Beschreibungen übernommen und die Inhalte genutzt werden, indem die genannten Quellen für diese Arbeit analysiert und dargestellt oder die Inhalte paraphrasiert wiedergegeben werden. Zusätzlich werden auch noch weitere Inhalte anderer Quellen zu diesen Grundlagen ergänzt, die für diese Studie dann als gemeinsame Basis genutzt werden.

Hauptsächlich wird Weiterbildung in Betrieben oder im betrieblichen Kontext durchgeführt, und dieser Anteil erhöht sich kontinuierlich von 44 % im Jahr 1991 auf 51 % im Jahr 2003, auch im europäischen Vergleich sind es mehr als doppelt so hohe Investitionen in Deutschland (vgl. Dobischat / Düsseldorf 2011, S. 922). Seit Mitte der 1970er-Jahre wird die Personalentwicklung in der wissenschaftlichen Literatur erwähnt. Sie wird vornehmlich in der betrieblichen Personalpolitik von Großunternehmen realisiert, während sie in KMU aufgrund der kleineren Organisation eher weniger Beachtung findet. Die originäre Aufgabe der Personalentwicklung ist es, das betriebliche Arbeitskräftepotenzial den veränderten Marktanforderungen anzupassen und im besten Fall präventiv zu entwickeln. Aufgrund der dynamischen Entwicklungen der Märkte stehen die Unternehmen und Betriebe unter großem Veränderungsdruck und vor der Herausforderung, Anpassungs- und Innovationsfähigkeit sicherzustellen. Mitarbeitende werden nicht als Kostenfaktor gesehen, sondern als Zukunftsinvestition (vgl. ebd., S. 917 f.).

Aufgrund des Zusammenwirkens unternehmerisch-arbeitsorganisatorischer Aspekte sowie erhöhter Innovations- und Wissensdynamik und Unklarheit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten hatte die betriebliche Weiterbildung bzgl. notwendiger Weiterbildungsangebote mehr und mehr Probleme bei der Prognose. Aus diesem Grund wurde ein neuer Lerntypus für die betriebliche Weiterbildung erkannt, bei dem das konsequente Integrieren in den betrieblichen Arbeitsalltag beachtet wurde. Hiermit wurde ein

neues Verständnis von Weiterbildung kreiert, das auf die ganzheitliche Entwicklung der Teilnehmenden für die Unternehmen mit Kompetenzentwicklung fokussiert ist. Mit dieser Entwicklung wurden vor allem die Arbeits- und Lernprozesse enger verzahnt sowie Aktualität und Flexibilität mit starkem Anwendungsbezug versprochen (vgl. ebd., S. 923). „Im Zuge eines permanenten Entwicklungs- und Innovationsprozesses der betrieblichen Organisation ist die strategische Ausrichtung des Lernens und eine Eingliederung in die Personalplanung unvermeidlich. Personalentwicklung wird dabei zum Instrument, die hohen Anforderungen an die Arbeitnehmer und die damit verbundene Belastung abzufedern“ (Weyenberg 2021, S. 31).

2.1 Definition Personalentwicklung

Für Becker (2011) ist Personalentwicklung eine betriebliche Funktion, die die Aufgaben aus den Unternehmenszielen ableitet (vgl. Becker 2011, S. 1) und zwischen diesen und den individuellen Zielen agiert (vgl. Thom 2007, S. 6). „Weil die Personalentwicklung Menschen in ihrem Bemühen um Qualifizierung und Entwicklung unterstützt, leistet sie stets auch einen Beitrag zur Verbesserung der Berufs- und Lebenschancen der arbeitenden Menschen. Die Personalentwicklung hat folglich zwei Aufträge zu erfüllen [sic!] einen signifikanten Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele zu leisten und die berufliche und persönliche Entwicklung der arbeitenden Menschen aktiv zu unterstützen“ (Becker 2011, S. 1). Des Weiteren erläutert er: „Personalentwicklung ist zur Schlüsselfunktion der Wettbewerbsfähigkeit und der Beschäftigungsfähigkeit aufgestiegen“ (ebd. 2013, S. 2). Personalentwicklung kann gemäß vorliegender Literatur nicht klar definiert werden, sondern wird aus den unterschiedlichen Inhalten bestimmt. Sie kann „im engen Sinn ... [mit] Bildung [beschrieben werden,] ... im erweiterten Sinn ... [mit] Bildung ... [und] Förderung [sowie] ... im weiten Sinn ... [mit] Bildung ... [,] Förderung ... [und] Organisationsentwicklung“ (ebd., S. 4).

Dobischat und Düsseldorf (2011) erläutern, dass sich die Personalentwicklung mit dem Begriff Organisationsentwicklung (OE) verbindet. Diese OE wird beschrieben mit der Veränderung der Organisationsmitglieder hinsichtlich Einstellungen und Verhaltensformen. Hierfür hat die Personalentwicklung (PE) eine unterstützende Rolle, da mit ihren Konzepten, Methoden und Instrumenten das Entwickeln der Organisationsmitglieder für

die Organisationsentwicklung umgesetzt werden kann (vgl. Dobischat / Düsseldorf 2011, S. 918 f.). Personalentwicklung wird auch als dauerhafter Prozess beschrieben, der auf den Zielen und der Personalstrategie des Unternehmens basiert. Sie dient der Zukunftssicherung, um genügend Potenzialträger im Unternehmen zu finden und deren Kompetenzen zu stärken und zu entwickeln. Um dies zu erreichen, setzen Unternehmen einheitliche Instrumente und Prozesse für die Entwicklung ein (vgl. Schäfers-Hansch 2015, S. 93). Thommen (2008) beschreibt Personalentwicklung folgendermaßen: „Unter Personalentwicklung versteht man alle Maßnahmen, um die Qualifikationen (Kenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten) der Mitarbeitenden zur Erfüllung der gegenwärtigen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen zu erhöhen. Ziel der Personalentwicklung ist es, einerseits Mitarbeitenden die entsprechenden Qualifikationen zur Erreichung der strategischen Zielsetzungen zur Verfügung zu stellen und andererseits die im Unternehmen vorhandenen Mitarbeiterpotenziale optimal auszuschöpfen“ (ebd., S. 504). Außerdem bezeichnet Thom (1987) die Personalentwicklung als „Instrument der Unternehmensführung“ (ebd., S. 17). Er beschreibt, dass dieser Prozess von der Unternehmensleitung ausgeht und von allen Führungskräften genutzt wird, unterstützt mit Stabs- oder Dienstleistungsstellen. Diese Unternehmensführungsprozesse wie u. a. Personalentwicklung benötigen Planung, Ausführung und Kontrolle; außerdem soll sie mit stellen- und bildungsbezogenen Maßnahmen alle Unternehmensmitglieder berücksichtigen und damit befähigen, Stellenanforderungen zu erfüllen. Die definierten Maßnahmen zur Personalentwicklung beruhen auf Informationen über Personen, z. B. Beurteilungs- oder Fördergespräche über Organisationseinheiten, z. B. entsprechende Anforderungen, oder über Märkte, z. B. Arbeits- oder Bildungsmarkt (vgl. ebd., S. 15 ff.). Mentzel (1994) versteht Personalentwicklung als „Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen, die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (ebd., S. 15). Ergänzend zur Definition von Thom (1987) beschreibt er, dass Personalentwicklung die bestmögliche Abstimmung zwischen den Fähigkeiten und Potenzialen der Mitarbeitenden sowie den betrieblichen Anforderungen sicherstellen sollte. Des Weiteren soll Personalentwicklung auswählen, welche Mitarbeitenden aufgrund von Änderungen der Anforderungen oder Tätigkeitsprofile gefördert werden sollen, die notwendigen Weiterentwicklungsmaßnahmen erstellen bzw. bereitstellen sowie

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

die Angebote beschließen und deren Planung, Umsetzung und Evaluation durchführen. Somit ergänzt seine Definition das allgemeine Verständnis von Personalentwicklung, die gemeinsame Betrachtung von Förderung und Bildung. Förderung kann darauf basierend mit Aktivitäten definiert werden, mit denen auf die Position im Unternehmen sowie das berufliche Weiterkommen des Mitarbeitenden gezielt wird, Bildung beinhaltet die notwendigen Qualifikationen zur Ausführung der jeweiligen Aufgaben (vgl. Mentzel 1994, S. 15 f.).

Es kann zusammengefasst werden, dass für eine Umsetzung der Personalentwicklung immer eine Begründung vorliegt und eine systematische Vorgehensweise – Planung, Realisierung und Evaluation – genutzt wird. Des Weiteren wird Personalentwicklung in verschiedene inhaltliche Handlungsfelder einbezogen, sodass sehr viele Maßnahmen genutzt werden können. Zusätzlich kann aus weiteren Definitionen der Personalentwicklung mit den bestehenden Handlungsfeldern Bildung und Förderung noch das Handlungsfeld Organisationsentwicklung ergänzt werden (vgl. Weyenberg 2021, S. 34).

Organisationsentwicklung verfolgt demnach den Ansatz, Schlüsselpersonen der Organisationseinheit, die verändert werden soll, mit Personalentwicklungsmaßnahmen zu beeinflussen und folglich alte Normen, Werte und Strukturen zu analysieren (vgl. Schulte-Zurhausen 2013, S. 358). Über den Zusammenhang von Organisations- und Personalentwicklung bestehen unterschiedliche Auffassungen. Mentzel (1994) sieht Organisationsentwicklung nicht als Handlungsfeld der Personalentwicklung, wohl aber die gegenseitige Korrelation, z. B. bei der strategischen Orientierung (vgl. Mentzel 1994, S. 17). Dieser Auffassung schließt sich auch Müller-Vorbrüggen (2022) an, indem er Organisationsentwicklung und Personalentwicklung separat voneinander zuordnet, da ihm Organisationsentwicklung als Teil der Personalentwicklung nicht plausibel erscheint. Er versteht Organisationsentwicklung als ein eigenständiges und umfassendes unternehmensweites Instrument, das von der Unternehmensführung ausgeht und in diesem Prozess demnach auch die Personalentwicklung enthalten sein muss (vgl. ebd., S. 24 f.). Allerdings, so definiert Becker (2007), „erweitert die Organisationsentwicklung die Personalentwicklung um Gruppenarbeit, Teamkonzepte und Projektarbeit“ (ebd., S. 130) und Stender (2009) sieht die Organisationsentwicklung neben Weiterbildung und Teamentwicklung als Handlungsfeld der Personalentwicklung. Aus seiner Sicht gehören dazu „alle

unternehmerischen Maßnahmen im weitesten Sinne, die darauf gerichtet sind, das Arbeitsvermögen des Personals zu verändern oder zumindest zu erhalten“ (ebd., S. 48). Organisationsentwicklung trägt hierzu durch das Etablieren von Regeln und Strukturen bei, um mit dieser Hilfe das Arbeitsvermögen bestmöglich zu nutzen und damit die betrieblichen wie auch individuellen Ziele zu realisieren. Inhalte der Organisationsentwicklung können ungerechte Entlohnung, Arbeitsverteilung oder mangelhafte Karriereperspektiven sein, die die Kompetenzentwicklung beeinträchtigen oder verhindern und in diesem Prozess bearbeitet werden (vgl. Stender 2009, S. 48 ff.). Müller-Vorbrüggen (2022) beschreibt als weitere Ergänzung, dass sich Personalentwicklung stark weiterentwickelt hat, da sich die Arbeit und die Arbeitsplätze aufgrund technologischer Entwicklungen wie die Digitalisierung verändert haben oder durch einen erhöhten Bedarf aufgrund des Fachkräftemangels die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung erhöht hat (vgl. ebd., S. 17 f.). Die Berücksichtigung des Arbeitsvermögens ist eine weitere Ergänzung der vorhandenen Definitionen, wobei die Entwicklung des Arbeitsvermögens als Personalentwicklung gesehen werden kann. Sie kann somit auch als eine Investition für zukünftige Arbeitshandlung oder -leistung der Mitarbeitenden bezeichnet werden, mit der das vorhandene Arbeitspotenzial der Mitarbeitenden bestmöglich aktiviert und aktualisiert werden kann (vgl. Neuberger 1994, S. 3). In Anlehnung an die Definition des Begriffs Arbeitsvermögen von Neuberger (1994) ergänzt außerdem Stender (2009), dass das Potenzial zu beachten ist und nicht die manifeste Arbeitsleistung (...), die möglicherweise noch nicht dem Unternehmen zugute kommt, aber eventuell nutzbar gemacht werden kann, wie z. B. Qualifikationen, die außerhalb der Beschäftigung erworben wurden, aber im Unternehmen noch nicht bekannt sind. In diesem Kontext erläutert er, dass Personalentwicklung auch diese Potenziale erschließen und dabei sowohl die Interessen der Mitarbeitenden als auch des Unternehmens berücksichtigen muss, wobei die Unternehmensziele den Rahmen vorgeben oder als Prämissen für die individuellen Ziele genutzt werden sollen (vgl. ebd., S. 48). Tschumi (2014) weist darauf hin, dass es bezüglich Personalentwicklungskonzepten keinen allgemeingültigen Standard gibt, da die Rahmenbedingungen in den Unternehmen zu unterschiedlich sind. Aus seiner Sicht sind demnach alle Maßnahmen in der Personalentwicklung enthalten, die der Sicherung und Förderung der Mitarbeitenden zur Arbeitsleistung unterstützen und das Qualifikationsprofil unterstützen. Dies alles soll auf Basis der vorhandenen Fähigkeiten und Vorlieben der Mitarbeitenden und

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

in Abstimmung mit den Unternehmensanforderungen geschehen. In seiner Perspektive ergeben sich demnach aus Unternehmenssicht u. a. die Ziele Sicherung von Fach- und Führungskräften, Unterstützung der Mitarbeiterbindung und Förderung und Entwicklung der Mitarbeiterqualifikationen oder aus Mitarbeitersicht u. a. Ausschöpfung des persönlichen Potenzials, Perspektiven der Karriereentwicklung oder Selbstentfaltung. Er erläutert, dass diese Ziele wahrscheinlicher zu erreichen sind, wenn sie unter Berücksichtigung oder auch direkter Einbeziehung der Mitarbeitenden gestaltet sind, da hiermit die Motivation und Bereitschaft steigen (vgl. ebd., S. 12 ff.). Weyenberg (2021) schließt aus den gegebenen Definitionen folgende Zusammenfassung zur Definition der Personalentwicklung: „Personalentwicklung ist ein Instrument der Unternehmensführung. Sie umfasst alle Maßnahmen, die zur (Weiter-) Bildung und Bewältigung der aktuellen oder zukünftigen Stellenanforderungen eingesetzt werden, und bezieht alle Unternehmensmitglieder ein. Personalentwicklungsmaßnahmen basieren stets auf Informationen, die im Rahmen der Personalentwicklung einzuholen sind, und werden immer mit einer Intention eingesetzt, wobei sie sich als geplante Investitionen darstellen, die auch das latent vorhandene Potenzial eines Unternehmensmitgliedes einbeziehen können. Dabei ist es zentrale Aufgabe der Personalentwicklung, einen bestmöglichen Einklang zwischen den Anforderungen des Unternehmens und den Mitarbeiterfähigkeiten und -interessen zu erreichen“ (ebd., S. 36 f.). Becker (2013) erklärt hierzu, dass Personalentwicklung die kompletten Maßnahmen verschiedener Bereiche abdeckt, inklusive Planung, Durchführung und Evaluation (vgl. ebd., S. 5).

Auch in der Führungskräfteentwicklung liegen mehrere auf die konkrete Zielgruppe zugeschnittene Ansätze vor, von denen im Folgenden einige exemplarisch erläutert werden sollen. Allen gemeinsam ist die große Bedeutung, die die Autoren der Führungskräfteentwicklung zusprechen. So resümiert etwa Liebe (1978): „Als wichtigste Ziele verfolgen diese Management-Schulungsprogramme die Erweiterung des Kenntnisstandes und die Einübung neuer Verhaltensweisen, die die Arbeit der Führungskräfte wirksamer gestalten und gleichzeitig eine Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Organisation mit sich bringen sollen“ (ebd., S. 26). O’Brien urteilt ähnlich: „Erfolg und Misserfolg einer Organisation hängen – außer von wirtschaftlichen Phänomenen wie Marktlage und Krisen – von den Qualitäten ihres Managements ab“ (O’Brien 1977, S. 75).

Han (2005) definiert Führungskräfteentwicklung wie folgt: „Führungskräfteentwicklung ist eine Schlüsselaufgabe der Unternehmensführung, sie kann nicht delegiert werden. Führungskräfteentwicklung umfasst alle Aktivitäten innerhalb und außerhalb eines Unternehmens, die der Vermittlung und Förderung von Fach-, Sozial- und Managementkompetenz, von Wissen, Können und Verhalten von Führungskräften dienen, sodass künftige Herausforderungen bewältigt werden können“ (ebd., S. 73).

Becker (2002) stellt die Kompetenz in seinem Werk als Ergebnis der Personalentwicklung dar: „Kompetenz kann als gedachter ‚Output‘ der Personalentwicklung bezeichnet werden“ (ebd., S. 10). Er separiert die Führungskräfteentwicklung als Teil der strategieorientierten Personalentwicklung, indem er parallele Teilbereiche – Berufsausbildung, Weiterbildung sowie Organisationsentwicklung – definiert (vgl. ebd., S. 186) und damit unterschiedliche Bereiche vorstellt, in denen Kompetenzentwicklung durchgeführt werden kann.

Krämer (2007) fasst vergleichbar mit Becker (2002) die Führungskräfteentwicklung als eine Entwicklung der Kompetenzen auf, beschreibt die Personalentwicklung jedoch allgemeiner und mit einem klaren Ziel: „Personalentwicklung ist der Prozess der Förderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Erreichung der Organisationsziele“ (Krämer 2007, S. 14).

Seebacher und Klaus (2004) unterteilen die Führungskräfteentwicklung in Personal- und Persönlichkeitsentwicklung. Sie gehen bei dieser Unterteilung davon aus, dass die berufliche Handlungskompetenz nicht als ein Ziel der Entwicklung erreicht werden muss, sondern die Teilkompetenzen einzeln entwickelt werden können. Diese Idee kann bei einer adäquaten Definition der Operationalisierung interessant sein. Für diese Untersuchung, in der die berufliche Handlungskompetenz die Arbeitsdefinition darstellt, ist dieser Vorschlag eher nicht geeignet. Seebacher und Klaus (2004) ergänzen des Weiteren, dass sich die Personalentwicklung eher auf dem fachlichen Gebiet vollziehe, die Persönlichkeitsentwicklung hingegen Verhaltensweisen und Werte entwickelt (vgl. ebd., S. 48 f.). Nachdem einige generelle Beschreibungen zur Wichtigkeit und zum Verständnis der Führungskräfteentwicklung beschrieben sind, wird im Folgenden ein Beispiel für die Zielgruppe genannt. „Die Führungskräfteentwicklung ist eine Personalentwicklung für die

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

Gruppe von Mitarbeitern im Unternehmen, die heute oder auch zukünftig sowohl disponierende Tätigkeiten wahrnehmen als auch in der Regel Verantwortung für Mitarbeiter besitzen und steuernd Einfluss auf die Unternehmensentwicklung nehmen können“ (Armutat 2007, S. 15). Des Weiteren definiert Armutat (2007) vier unterschiedliche Zielgruppen, für die eine Führungskräfteentwicklung konzipiert werden muss (Tab. 3).

Tab. 3: Bedarfsträger und Entwicklungsziele der Führungskräfteentwicklung (vgl. Armutat 2007, S. 15 ff.)

Zielgruppen / Bedarfsträger	Entwicklungsziele
Mitarbeitende mit Potenzial	Notwendige Fertigkeiten und Fähigkeiten, um eine erste Führungsfunktion wahrzunehmen
Untere Führungsebene – Potenzialträger	Vorbereitung auf neue Aufgaben (vertikal / horizontal)
Mittlere Führungsebene	Ausgleich möglicher Kompetenzdefizite
Obere Führungsebene	Individuelle, exklusive Maßnahmen und unternehmensübergreifende Netzerkennung

Nach Armutat (2007) setzt sich eine unternehmensspezifische Führungskräfteentwicklung aus vier Elementen zusammen: „Das Strategieelement umfasst die Verzahnung der Führungskräfteentwicklungsaktivitäten mit der Unternehmensstrategie und die Formulierung eigener strategischer Grundlagen [...]. Aus ihr leiten sich unmittelbar die heutigen und zukünftigen Anforderungen ab, die an professionell handelnde Manager im Unternehmen zu stellen sind. Diese Anforderungen werden in strategisch relevante Managementkompetenzen übersetzt – das ist das Kompetenzelement des Konzeptes. Die Managementkompetenzen sind der Knotenpunkt aller weiteren Führungskräfteentwicklungs-Überlegungen. Das Prozesselement umfasst das operative Management-Development [...]. Um zu überprüfen, ob die Führungskräfteentwicklung seine Ziele erreicht hat, bedarf es eines entsprechenden Controllinginstruments“ (ebd., S. 18 f.).

2.2 Systematik, Methodik und Instrumente der Personalentwicklung

Becker (2011) führt aus, dass Personalentwicklung aufgrund der methodischen Vorgehensweise die Voraussetzung ist, um Effektivität und Effizienz zu erreichen und zu überprüfen und damit Akzeptanz und erforderliche Ressourcen zu sichern. Das strukturierte Vorgehen der Personalentwicklung beinhaltet sechs aufeinanderfolgende Elemente: Bedarfsanalyse, Zielsetzung, Planung, Umsetzung, Prüfung sowie Evaluation bzw.

Transfersicherung. Zusammenfassend können diese sechs Phasen der Personalentwicklungsmaßnahmen in vier Kategorien eingeteilt werden, bei denen die Planung aus Bedarfsanalyse, Zielsetzung sowie Gestaltung besteht, z. B. die Beantwortung detaillierter Fragen zur Analyse der Anforderungen, Festlegung der Reichweite oder inhaltliche Planung. Die Durchführungsphase enthält die Durchführung der Maßnahmen wie on oder off the Job, der dritte Bereich ist die Erfolgskontrolle und enthält das Messbarmachen und die Bewertung des Ergebnisses und „schließt die Aktivitäten im Lernfeld ab“ (ebd., S. 21), der letzte Teil fokussiert als Evaluation die Transfersicherung in den beruflichen Alltag (vgl. ebd., S. 19 ff.).

Auch Hofmann et al. (2017) beschreiben die Umsetzung der Personalentwicklung als einen Prozess, der iterativ-zyklisch ist, d. h. als einen sich ständig wiederholenden Kreislauf mit vier Phasen (vgl. ebd., S. 8). Diese Phasen gibt Tabelle 4 wieder.

Tab. 4: Vier Phasen des Weiterbildungsmanagements (vgl. Hofmann et al. 2017, S. 8)

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung</i>
1	Bildungsbedarfsermittlung
2	Weiterbildungsplanung
3	Planung und Durchführung von Maßnahmen
4	Erfolgskontrolle / Bildungscontrolling

Die gleiche Vorgehensweise stellt Gleich (2011) in seiner Arbeit mit einem ähnlichen Ansatz der Personal- und Führungskräfteentwicklung für die unterschiedlichen Zielgruppen nach Armutat (2007, Tabelle 3) dar (vgl. Gleich 2011, S. 86): die instrumentelle Theorie der Personalentwicklung nach Drumm (vgl. 2008, S. 338 ff.), die in Tabelle 5 aufgezeigt wird.

Tab. 5: Fünf aufeinander aufbauende Phasen der Personalentwicklung (vgl. Drumm 2008, S. 338 ff.)

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung</i>
1	Ermittlung von Entwicklungszielen und -adressaten
2	Ermittlung des Entwicklungsbedarfs und der Entwicklungsadressaten
3	Identifikation und Auswahl von Entwicklungsmaßnahmen
4	Durchführung der Entwicklungsmaßnahmen
5	Kontrolle des Entwicklungserfolgs

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

„Im Mittelpunkt des Fünf-Phasen-Modells nach Drumm ... steht der Ausgleich fehlender Kompetenzen und die Förderung besonderer Stärken seitens der Führungskräfte“ (Gleich 2011, S. 87). Krämer (2007) zeigt in seiner Arbeit eine Sequenz auf, die mit den vorherigen Modellen korreliert, indem die Personalentwicklung als wiederkehrendes autarkes Projekt definiert wird (Abb. 4; vgl. ebd., S. 50 ff.).

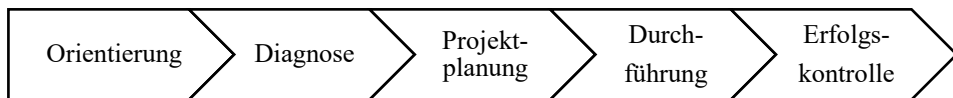


Abb. 4: Phasen eines Personalentwicklungsprojekts (Krämer 2007, S. 51)

Auch Marcus (2019) beschreibt Personalentwicklung als Zyklus, der in Abbildung 5 dargestellt ist.

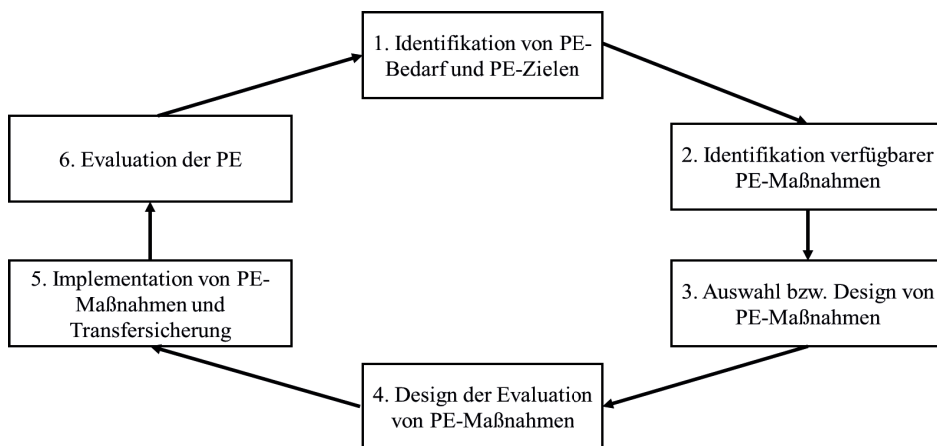


Abb. 5: Personalentwicklung als zyklischer Prozess (Marcus 2019, S. 120)

In dieser Beschreibung zur konkreten Personalentwicklung der Führungskräfteentwicklung ist ersichtlich, dass die Entwicklung auf dem jeweils aktuellen Ausgangsstatus aufbaut bzw. dieser zuerst ermittelt werden muss. Zusätzlich sei noch ergänzt, dass Kompetenzmodelle eine Möglichkeit darstellen können, die Kompetenzniveaus sowohl als Ausgangspunkt als auch als Zielzustand zu nutzen und in die Konzepte der Führungskräfteentwicklung zu integrieren sowie die Führungskräfte darauf aufbauend kompetenzorientiert zu entwickeln. Eine Erkenntnis dieses Kapitels ist, dass die derzeitige Führungskräfteentwicklung auch als vollständige Handlung gesehen wird. Das bedeutet, dass neben

der Planung und Ausführung auch eine Kontrolle stattfindet. Mit diesem Status weist die bestehende Führungskräfteentwicklung eine Gemeinsamkeit mit dem Lernfeldansatz auf, bei dem die vollständige Handlung eine grundlegende Komponente der Lernbarkeit ist (vgl. Fischer 2014a, S. 11).

In vorliegender Untersuchung wird sich auf die Grundlagen zur Planung und Evaluation konzentriert. Im ersten Untersuchungsschritt werden die domänenspezifischen Kompetenzen mit den Kriterien beruflicher Handlungskompetenz erarbeitet, die zur Messbarkeit der Kompetenzentwicklung notwendig sind. Im zweiten Untersuchungsschritt werden die beruflichen Handlungsfelder der vorhandenen Materialien analysiert, was als Grundlage für die Erstellung des didaktischen Konzepts der Lernfelder dient. Dieses Verfahren hat den konkreten Vorteil, dass es der Definition entspricht, die besagt, dass „von beruflichen Aufgaben- oder Problemstellungen ausgegangen [wird], die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden“ (KMK 2015, S. 11). Zusätzlich stellen sie mit den in dieser Studie erarbeiteten domänenspezifischen Kompetenzen eine gute Grundlage dar, die Planung transparent und durchgängig zu erstellen, welche Kompetenzen entwickelt werden sollen. Aufgrund der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie Outcome-orientierten beruflichen Handlungssituationen können zudem die Evaluation und die Transfersicherung in den beruflichen Alltag genannt werden, die verbessert werden können. Somit können die beiden methodischen Teile der Studie demnach als Teilelemente von Planung und Evaluation der Personalentwicklung zugeordnet werden, da die Industriemeisterausbildung mit dem lernfeldorientierten Rahmenlehrplan eine Maßnahme für die Führungskräfteentwicklung bzw. die Personalentwicklung ist. Aus diesem Grund werden diese beiden Teilschritte auch noch einmal explizit in eigenen Unterkapiteln beschrieben.

2.2.1 Planungsphase

Die Planungsphase enthält Bedarfsanalyse, Zielsetzung und Gestaltung. Die Bedarfsanalyse kann als Verbindungspunkt zwischen der Qualifizierung und der Strategie des Unternehmens benannt werden. Inhaltlich werden drei Schritte durchgeführt: zunächst die Analyse der Organisation, um die strategischen Unternehmensziele zu ermitteln, dann die Aufgabenanalyse hinsichtlich sich daraus ergebender personeller

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

Leistungsanforderungen durch eine Tätigkeitsanalyse an bestimmten Funktionen oder einer Stelle oder eine Anforderungsanalyse bezogen auf Aufgabengruppen. Der letzte Schritt ist die Analyse des Personals, bei der individuelle Defizite und Potenziale der Mitarbeitenden ermittelt werden (vgl. Solga et al. 2011, S. 23 ff.).

Es kann erkannt werden, dass der Weiterbildungsbedarf eine schwierige und elementare Grundlage der Personalentwicklung darstellt, wobei die konkrete Beantwortung von Arbeitsplatzanforderungen und die Identifikation benötigter Kompetenzen Schwierigkeiten darstellen (können) und häufig in einer Liste von Einzelkompetenzen enden (vgl. Stender 2009, S. 107 f.). Bedarf wird allgemein als Differenz zwischen Soll- und Istzustand bezeichnet. Bezogen auf Weiterbildung soll der Bedarf die Differenz zwischen Soll- und Ist-Kompetenzen darstellen. Soll-Kompetenzen werden durch die Arbeitsplatzanforderungen gebildet, Ist-Kompetenzen entstehen aus den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen und die Bedarfsanalyse basiert auf einem Abgleich dieser beiden Kompetenzen oder Zustände (vgl. Stender 2009, S. 111 f.).

Nach Mudra (2004) lassen sich aus dem Abgleich der Kompetenzen drei Ergebnisse erzielen. Die erste Möglichkeit ist, dass sich die Soll- und Ist-Kompetenzen im Gleichgewicht befinden, also keine Entwicklung notwendig ist. Das zweite mögliche Ergebnis kann ergeben, dass die Soll- die Ist-Kompetenzen übersteigen und der / die Mitarbeitende qualitativ überbeansprucht ist und demnach Handlungsbedarf besteht, die dritte Möglichkeit ist das umgedrehte Ergebnis – der / die Mitarbeitende ist qualitativ unterbeschäftigt (vgl. ebd., S. 197).

Der Personalentwicklungsbedarf des Unternehmens kann aufgrund individueller Entwicklungsbedürfnisse der Mitarbeitenden sowie aufgrund betrieblicher oder gesellschaftlicher Bedarfe entstehen, individueller Bedarf aufgrund veränderter oder neuer Anforderungen oder eines Karriereschrittes. Ursache ist, dass der / die Mitarbeitende angesichts neuer oder veränderter Anforderungen Entwicklungsbedarf hat. Betriebliche Bedarfe können aufgrund veränderter Produkte oder Organisationsveränderungen entstehen, gesellschaftliche Bedarfe aufgrund der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung oder Beschäftigungssicherung (vgl. Becker 2011, S. 33 f.). Die Bedarfsanalyse kann sowohl bei Ist- als auch bei Soll-Kompetenzen auf zwei unterschiedliche zeitliche Horizonte

bezogen sein. Eine Möglichkeit bietet die gegenwartsbezogene Betrachtungsweise oder operative Bedarfsermittlung, die die Kompetenzen eines / einer Mitarbeitenden analysiert und untersucht, ob diese für die derzeitigen Tätigkeiten und Arbeitsplatzanforderungen ausreichend sind. Falls dem nicht so ist, können Weiterbildungsmaßnahmen zur Personalentwicklung definiert werden. Dies entspricht einem reaktiven Vorgehen, da retrospektiv festgestellt wird, ob eine Differenz zwischen Soll- und Ist-Kompetenzen besteht. Dieser ermittelte mögliche Bedarf ist oft abhängig von vorherigen Unternehmensentscheidungen, weshalb er als unternehmensorientierter Ansatz beschrieben wird. Im Gegensatz hierzu besteht die zweite Möglichkeit einer zukunftsorientierten oder strategischen Bedarfsanalyse, mittels derer zukünftig absehbare Bedarfe analysiert werden, die sowohl auf das Unternehmen als auch die Mitarbeitenden ausgerichtet sein können, also zum einen unternehmensorientiert und zum anderen mitarbeiterorientiert sind (vgl. Stender 2009, S. 112 f.). Die strategische Personalentwicklung fokussiert die Entwicklung und Förderung vorhandener Potenziale der Mitarbeitenden. Dies geschieht auf Basis der strategischen Ziele des Unternehmens, aus denen Maßnahmen für etwaige Weiterentwicklungsbedarfe abgeleitet werden. Die Wertschätzung von der Unternehmensleitung für das Personal und deren Kompetenzen ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor, um die Realisierung erfolgreich zu gestalten (vgl. Wegerich 2015, S. 9).

Nach der Bedarfsanalyse werden die Ziele festgesetzt und damit der geplante Umfang der Personalentwicklung, wobei die Absichten sowohl des Betriebes als auch des Personals berücksichtigt werden. Dies geschieht mit Blick auf den Zielbereich, z. B. kognitiv oder affektiv und auch mit Bezug auf die Zielebene bzw. Taxonomiestufe. Die nachfolgende Gestaltung der Personalentwicklungsmaßnahme bestimmt die Lernorganisation. Hierzu gehören u. a. die zeitliche Abfolge, Finanzplanung, der Ort, für wen diese Maßnahmen geplant sind, sowie Verantwortung und methodische Umsetzung (vgl. Becker 2011, S. 20). Diese Untersuchung und die Ergebnisse daraus können einige der genannten Punkte direkt unterstützen, z. B. wer eingeplant werden kann und soll oder wie die didaktisch-methodische Umsetzung ausgeplant werden kann. Mit den Inhalten und Diskussionen für einen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan zur Industriemeisterausbildung als Teil der Entwicklung von Führungskräften können die genannten Beispiele der Weiterbildungsplanung exklusiv unterstützt werden.

2.2.2 Evaluationsphase

Die Evaluation kann in der beruflichen Fortbildung sehr umfassend sein und u. a. den Lernprozess, den Lernerfolg und / oder den Lerntransfer bewerten. Mit der Evaluation können demnach aus abstrakter Sicht Prozesse, Wirkungen und / oder Zusammenhänge nach transparenten Kriterien sowie bekannten Beurteilenden, Zielen und Anlässen bewertet werden. Es können hierdurch Erkenntnisse gewonnen und mit den genannten Inhalten ein systematischer, verständlicher und überprüfbarer Prozess realisiert werden (vgl. Dobischat / Düsseldorf 2010, S. 304 ff.). Auch bei der Personalentwicklungsmaßnahme wird eine Qualitäts- und Erfolgskontrolle mittels Evaluation durchgeführt, für die zwei Ansätze vorliegen: zum einen die formative Evaluation, die laufende Maßnahmen steuert und optimiert, zum anderen die summative Evaluation, die das Gesamtergebnis der Weiterbildung beurteilt und damit strategische Entscheidungen bzgl. der Personalentwicklung beeinflussen kann (vgl. Solga et al. 2011, S. 27 f.). Die Evaluationsphase ist somit keine einzelne, z. B. zeitlich nachgelagerte, oder die letzte Phase, sondern eine phasenübergreifende Aktivität (vgl. Stender 2009, S. 61).

Die Evaluation der Personalentwicklung kann in drei unterschiedliche Urteilsbereiche eingeteilt werden: Entwicklung, Umsetzung und Ergebnis bzw. Erfolge, was auch als Input-, Prozess- und Output-Evaluation bezeichnet wird. Die Input- und die Prozess-Evaluation werden formativ ausgeführt, die Output-Evaluation normalerweise als summative Evaluation (vgl. Solga et al. 2011, S. 371 ff.). Die outputorientierte Evaluation, also der letzte und summative Urteilsbereich, kontrolliert u. a. die Transferphase, wie viel von dem Erlernten nach dem Abschluss der Maßnahmen an den Arbeitsplatz übernommen wurde und ob die Methodik zur Transfersicherung umgesetzt und kontrolliert wird (vgl. Becker 2007, S. 173; Solga et al. 2011, S. 373).

Während des Transfers können fördernde Maßnahmen nicht nur nach Ende eines Kurses greifen, sondern schon davor oder im Verlauf einer Maßnahme. Hiermit kann die Transferförderung über verschiedene Phasen erfolgen und nicht als integraler Bestandteil des Kreislaufs definiert sein. Darauf basierend sollte ein gesamtheitliches Konzept zur Sicherung des Transfers entwickelt werden, in dem sich die durchgeführten Maßnahmen gegenseitig ergänzen (vgl. Stender 2009, S. 185 f.). Der Lerntransfer beschreibt die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten im beruflichen Alltag. Falls dies nicht eintritt, ist die

Personalentwicklung nicht erfolgreich. Aus diesem Grund müssen in der Personalentwicklung Maßnahmen zum Lernprozess, aber auch zum Lerntransferprozess durchgeführt werden, der sich nach Lern- und Arbeitsumgebung richten kann (vgl. Solga et al. 2011, S. 27).

Ein Transfer kann positiv oder negativ erfolgen. Ein positiver Transfer „liegt vor, wenn neue Aufgaben- oder Problemstellungen aufgrund des angeeigneten Wissens leichter und schneller gelöst werden. [Ein negativer Transfer zeigt sich], wenn Erfahrungen früherer Lernprozesse die Anwendung des Wissens beeinträchtigen“ (Klauser 2010, S. 69). Wenn das Erlernete nicht genutzt wird oder werden kann, wird es als träges Wissen bezeichnet (vgl. ebd.).

Hemmnisse für den Transfer des Erlerneten können in persönliche, materielle oder zeitliche Hindernisse eingeteilt werden (vgl. Becker 2007, S. 173). Transfererfolg bedeutet zum einen die Einführung, also das Erlernete in die Arbeitsaufgabe einzubringen, und zum anderen die Aufrechterhaltung, also die Anwendung über einen längeren Zeitraum zu verfolgen (vgl. ebd., S. 173). Auch hier wird in der Arbeit eine Grundlage geschaffen, da mit dem Lernfeldansatz für die Industriemeisterausbildung eine Beurteilung nach definierten Kriterien stattfindet und der Erfolg der Maßnahme direkt anhand der beruflichen Handlungskompetenz mit den drei Teilkompetenzen bzw. den definierten Kriterien realisiert und zur Überprüfung des Transfererfolgs genutzt wird. Die Festlegung der Lernfelder wird von den beruflichen Handlungsfeldern basierend auf den betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen abgeleitet. Mit diesem Vorgehen können dieser Evaluationsaspekt und die Transfersicherung in den beruflichen Alltag stark unterstützt werden, da die Lernenden schon während der Ausbildung die täglichen beruflichen Aufgaben erlernen und die Entwicklung mit den abgeleiteten Kriterien aus den beruflichen Anforderungen bewertet und damit sichergestellt werden soll.

2.3 Personalentwicklung in mittelständischen Unternehmen und Großunternehmen

Zu Beginn sei erwähnt, dass es eine Spannbreite bei der Definition mittelständischer Unternehmen gibt. Gidion und Sandal (2011) sprechen bei 50 bis 500 Mitarbeitenden von mittleren Unternehmen, es gibt aber noch andere Definitionen. Das Institut für

2 Personalentwicklung nach Weyenberg

Mittelstandsforschung in Bonn (IfM) hat eine ähnliche Definition und spricht bei bis zu neun Mitarbeitenden von Kleinstunternehmen, bei bis zu 49 Beschäftigten von kleinen Unternehmen und bei bis zu 499 von mittelständischen Unternehmen (vgl. IfM 2023). Das Statistische Bundesamt beschreibt Unternehmen mit bis zu 249 Beschäftigten als mittelständische Unternehmen und definiert Unternehmen mit über 249 Beschäftigten als Großunternehmen (vgl. Destatis 2023b).

Wie in der Grundannahme (Kap. 1.1) dargelegt, ist die mittlere Führungskraft sowohl in kleineren Unternehmen aufgrund der fehlenden oder reduzierten Personalentwicklungsorganisation und damit zusätzlicher Konzentration auf Personalentwicklung als auch in mittleren und großen Unternehmen aufgrund der Anzahl und Aufgaben im mittleren Management sehr wichtig. Gidion und Sandal (2011) erläutern, dass Betriebe mit weniger als 50 Mitarbeitenden, Klein- und Kleinstunternehmen aufgrund der Mitarbeiteranzahl eine geringe Bedeutung für Industriemeister haben. Der Einsatz von Industriemeistern nimmt bei mittleren Unternehmen von 50 bis 500 Beschäftigten, bei denen schon mehrere Industriemeister beschäftigt werden, zu. Bei größeren Unternehmen von 501 bis 5.000 Beschäftigten sowie Großunternehmen ab 5.001 Mitarbeitenden sind die Notwendigkeit und der Einsatz von Industriemeistern zahlenmäßig am größten (vgl. Gidion / Sandal 2011, S. 14). Der Umfang und die Professionalität der Personalentwicklung sind grundsätzlich sehr stark von der Größe des Unternehmens abhängig (vgl. Mudra 2004, S. 443), aber auch die Strategie des Unternehmens sowie die Marktposition haben Einfluss auf die Personalentwicklung (vgl. Hormel / Geldermann 2009, S. 9). Basierend auf den Teilnahmequoten zur betrieblichen Weiterbildung wie dem Adult Education Survey (AES) lässt sich belegen, dass größere und Großunternehmen aktiver in der Weiterbildung sind (vgl. Bilger et al. 2012, S. 160). Mudra (2004) wiederum legt dar, dass in Großunternehmen ein konzeptionelles und differenziertes Personalentwicklungskonzept mit den notwendigen Ressourcen aufgebaut wird (vgl. Mudra 2004, S. 444), womit in diesen organisatorisch und finanziell zumeist andere Prämissen gelten (vgl. BIBB 2016, S. 303) und eine systematische Personalentwicklung realisiert wird (vgl. BMBF 2011a, S. 54). Des Weiteren können Großunternehmen vielfältigere Einsatzmöglichkeiten für die Fortbildungsqualifikation bieten als KMU mit einer übersichtlicheren Organisation und flacher hierarchischer Struktur, hoher Flexibilität, kürzerem Planungshorizont und weniger stark