

Becker, Frank et al.

Research Report

Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen

QUEM-report, No. 69

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Becker, Frank et al. (2001) : Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen, QUEM-report, No. 69, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105465>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 69

Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen

mit Beiträgen von

Frank Becker, Regina Katerndahl, Horst Max, Timo Meinhardt;
Karin Denisow, Günter Preß;
Michael Faust, Ruth Holm;
Ekkehart Frieling, Heike Bernard, Debora Bigalk, Rudolf F. Müller;
Peter Gadow, Rüdiger Wessler, Jörn Winkelmann;
Detleff Jaeger;
Erich Staudt, Thomas Kley;
Brigitte Stieler-Lorenz, Siegfried Frister, Klaus Jacob, Holger Liljeberg,
Dirk Steinborn

Berlin 2001

Zu diesem Heft

Zur inhaltlichen Vorbereitung der beiden Programme “Lernkultur Kompetenzentwicklung” und “Innovative Arbeitsgestaltung”, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte und die seit dem 1. Januar 2001 umgesetzt werden, beantragte die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung 1999 das Vorhaben “Lernkultur 2000+: Lernen im Prozess der Arbeit”. Mit diesem Projekt wurde der Versuch unternommen, Probleme der beruflichen Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen aus verschiedener Sicht zu analysieren und zu interpretieren.

Acht wissenschaftliche Einrichtungen beteiligten sich mit Einzeluntersuchungen am Projekt – die Ergebnisse werden hier in einer Kurzfassung vorgestellt. Auftragnehmer zu den einzelnen Teilprojekten waren (in der Reihenfolge der angeführten Beiträge):

- Informationszentrum für selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Berlin;
- Institut für Innovationsmanagement und Personalentwicklung (ifip) an der Technischen Universität Chemnitz;
- Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen;
- Institut für Arbeitswissenschaft (IfA) an der Universität Gesamthochschule Kassel;
- Technische Fachhochschule Wildau;
- Initiativenverbund für Bürgerarbeit (IVB), Berlin;
- Institut für angewandte Innovationsforschung (IAI) an der Ruhr-Universität Bochum;
- Core Business Development GmbH, Berlin.

Ein weiterer Bestandteil des genannten Projekts wurde beim Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management erarbeitet: Es handelt sich um die Grundlagen einer Internetakademie, wohlgermerkt um die Grundlagen, und der weitere Ausbau zu einer “Akademie” wird noch Zeit und Mühe kosten. Erste Resultate sind unter <http://www.abwf.de> zu finden.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass im Rahmen des Projekts durch Professor Nadermann ein Video zum Thema “Lernen im Prozess der Arbeit” entstand.

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. dankt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dessen Projektträger, dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V., für die gewährte Unterstützung bei der Durchführung des Vorhabens.

Inhaltsverzeichnis	Seite
<i>Frank Becker, Regina Katerndahl, Horst G. Max, Timo Meinhardt</i>	
Multimediale Kompetenzentwicklung bei Erwerbslosen	
Computerkundige Erwerbslose entwickeln eine Internetseite	5
<i>Karin Denisow, Günter Preß</i>	
Führungskräfte – Lerninitiatoren bei sich selbst und bei Anderen	39
<i>Michael Faust, Ruth Holm</i>	
Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen	67
<i>Ekkehart Frieling, Heike Bernard, Debora Bigalk, Rudolf F. Müller</i>	
Lernförderliche Arbeitsplätze	
Eine Frage der Unternehmensflexibilität?	109
<i>Peter Gadow unter Mitarbeit von Rüdiger Wessler, Jörn Winkelmann</i>	
Marketing als informelles organisationales Lernen	141
<i>Detleff Jaeger</i>	
Initiativenverbund für Bürgerarbeit (IVB)	
Der Dritte Sektor als Ressource für Schöpfung von Arbeit und Kompetenzerhalt Erwerbsloser	183
<i>Erich Staudt, Thomas Kley</i>	
Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen	
Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften?	227
<i>Brigitte Stieler-Lorenz, Siegfried Frister, Klaus Jacob, Holger Liljeberg, Dirk Steinborn</i>	
Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern	277

Multimediale Kompetenzentwicklung bei Erwerbslosen

Computerkundige Erwerbslose entwickeln eine Internetseite

Der vorliegende Beitrag des Projekts “Gestaltung eines Multimediaauftritts durch computerkundige Arbeitslose” dokumentiert die zentralen Ergebnisse und Schlussfolgerungen des Projekts. Zunächst werden die Ausgangssituation (1) und der Problemhintergrund (2) skizziert. Daran anschließend werden die an das Projekt gestellten Anforderungen (3) dargelegt, das Vorgehen bei der Teilnehmerakquisition (4), die Ergebnisbereiche (5) sowie der Projektverlauf (6) erläutert. In den Abschnitten 7 und 8 werden die Ergebnisse der KODE[®]-Fragebögen der kompetenzbiographischen Interviews vorgestellt. Im Anschluss an ein Teilnehmerresümee (9) und die zentralen Schlussfolgerungen (10) werden in Abschnitt 11 wesentliche Grundzüge zur Gestaltung von Multimediaauftritten formuliert, die auch verdeutlichen, welche unterschiedlichen und umfassenden Anforderungen an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Projekts gestellt wurden.

1 Ausgangsüberlegungen

Mit dem Projekt “Gestaltung eines Multimediaauftritts durch computerkundige Arbeitslose” sollte zum einen die Übertragbarkeit des kompetenzbiographischen Instrumentariums auf Erwerbslose überprüft werden, zum anderen lagen diesem Projekt folgende Arbeitshypothesen zugrunde:

Es wird vermutet, dass auch Erwerbslose dem praxisorientierten “learning by doing” als einer Verbindung aus Lesen, Arbeiten, Probieren, Erleben und Kommunizieren, einen im Vergleich zu kursorischem Lernen höheren Lerneffekt zuschreiben.

Angenommen wird, dass auch bzw. gerade Erwerbslose in weiten Teilen selbstorganisiert lernen und so in besonderem Maße aus eigener Initiative neue, signifikante Formen von Wissen, Verständnis bzw. Erfahrung gewinnen.

Wir gehen davon aus, dass Erwerbslose bei engagierten Tätigkeiten im sozialen Umfeld oder im Rahmen der persönlichen Tätigkeit Kompetenzen entwickeln, die unschwer in eine Beschäftigung im Ersten Arbeitsmarkt integriert werden können und diese spürbar fördern können.

Daraus abgeleitet wurden im Projekt folgende Ziele verfolgt:

Entwicklung verwertbarer Multimediaprodukte für reale Kunden.

Nachweis, dass auch und gerade bei Erwerbslosen beträchtliche berufliche Kompetenzen vorhanden sind, die mit den klassischen Methoden der Weiterbildung kaum erfassbar sind.

Entwicklung eines Prototyps beruflicher Kompetenzentwicklung und der Förderung der Wiedereingliederung von Erwerbslosen.

Ausgehend von den systemtheoretischen Grundstrukturen des Projekts wurde aus Qualitätssicherungsaspekten eine Feed-back-Schleife mit den Teilnehmern durch das Projekt gelegt: Zu Beginn wurden die individuellen Erwartungshaltungen abgefragt und dokumentiert. Diese dienten als Bewertungsschema am Ende des Projekts, indem die Teilnehmer selbst die Erwartungsrealisierung einschätzten.

2 Problemhintergrund

Kompetenzbiographische Untersuchungen zeigen, dass Kurslernen in der beruflichen Weiterbildung sowie beim Qualifikationserhalt von Arbeitslosen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Weiterbildungskurse werden oft als eine unproduktive Zeit, als Beschäftigungstherapie empfunden. Dem praxisorientierten “learning by doing” hingegen wird der höchste Lerneffekt zugeschrieben (Erpenbeck/Heyse 1999).

Dies war Anlass für das Informationszentrum für selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation (ILK), den Problemkomplex “Kompetenzentwicklung und Qualifikationserhalt bei Erwerbslosen” genauer zu untersuchen.

Das Projekt “Gestaltung eines Multimediaauftritts durch computerkundige Arbeitslose” zielte darauf nachzuweisen, dass bei erwerbslosen Menschen

aufgrund der engagierten Tätigkeiten im sozialen Umfeld und im Rahmen der persönlichen Tätigkeit Kompetenzen erworben und entwickelt werden, die sich in eine sinnvolle Beschäftigung am Ersten Arbeitsmarkt integrieren lassen. Das ILK hat sich die Aufgabe gestellt, durch theoretische Vorarbeiten, empirische Untersuchungen und praktische Umsetzungen die Themenkreise selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation in einer Denk- und Arbeitsrichtung zusammenzuführen. (Im Projektteam tätig sind vom IKL Horst G. Max, Verfasser verschiedener Fachbücher zur Unternehmensberatung und Gestalter zahlreicher Multimediaauftritte US-amerikanischer Firmen, Timo Meinhardt, der die Analyse von Kompetenzbiographien mittels der Software Atlas ti entwickelte und Joachim Veit, der die Auswertungssoftware KODE[®] erarbeitete und für das Projekt anpasste.

Die Firma Training und Beratung hat das Konzept Innovationswerkstatt erstellt und in verschiedenen KMU praktisch erprobt. Es handelt sich um ein Werkzeug der integrierten Förderung und Stärkung individuellen Arbeitsvermögens, betrieblicher Unternehmensentwicklung, regionaler Wertschöpfungsbeziehungen und ökologischen Wirtschaftens. (Frank Becker, der Entwickler dieses Konzepts, und Regina Katerndahl, die in den Bereichen Netzwerkentwicklung und lernende Organisation gearbeitet hat, sind im Projekt tätig.)

Erfahrungen aus beiden Ansätzen, ergänzt durch die Mitarbeit eines professionellen Gestalters und Entwicklers zahlreicher Multimediaauftritte (Horst G. Max), sind bei der Durchführung des Projekts eingebracht worden.

Während einer formellen Weiterbildung aus den genannten Gründen oft Vorbehalte entgegengebracht werden, lernen Erwerbslose in besonders hohem Maße *selbstorganisiert* und/oder *informell*.

Selbstorganisation (Selbststeuerung) wird dabei insbesondere im Sinne der Synergetik verstanden (vgl. Haken 1990; 1996): Um durch Selbstorganisation (Selbststeuerung) Wissen zu erlangen, müssen entsprechende individuelle Selbstorganisationsdispositionen vorhanden sein, die man als *Kompetenzen* charakterisieren kann (vgl. Erpenbeck/ Heyse 1997; 1999 a). Als Kompetenzbiographie wird die qualitative und quantitative Entfaltung menschlicher Handlungskompetenz als komplexes, selbstorganisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkompetenzen in ihrer einzigartigen, lebenslangen biographischen Entwicklung definiert. Sie ist bei Erwerbslosen, die keiner formalen Beurteilung in laufenden Arbeitsprozessen unterliegen, von besonderer Bedeutung. (Für das hier vorgestellte Projekt sind insbesondere die Arbeiten der Gruppen um Staudt – 1997 – und Frieling – 1998 – sowie das von Bergmann und ihrer Arbeitsgruppe entwi-

ckelte Inventar – 1998 – wichtig. Hinzu treten eigene Messmethoden, so das KODE[®]-Verfahren und das Atlas ti-gestützte Verfahren der Kompetenzbiographie.)

Informelles Lernen wird in Anlehnung an den Ansatz von Livingstone folgendermaßen verstanden: “Unterhalb” der organisierten Weiterbildung gibt es die verschiedensten Aktivitäten, die als signifikantes *informelles Lernen* erkannt werden können. Das wichtigste Kriterium, dass *informelles Lernen* von anderen Aktivitäten abgrenzt, ist, dass aus eigener Initiative eine neue, signifikante Form von Wissen, Verständnis oder Erfahrung gewonnen wird, die lange genug bestehen bleibt, um *retrospektiv wahrgenommen* zu werden. Das ist das Schlüsselkriterium, um informelles Lernen und andere Alltagsaktivitäten zu unterscheiden (vgl. Livingstone 1998). Mit dem Begriff des informellen Lernens kann der wesentlichste Lernweg von Erwerbslosen erfasst werden.

Livingstone zieht aus seinen Untersuchungen den für das hier konzipierte Projekt fundamentalen Schluss, “dass unsere Systeme der organisierten Schul- und Weiterbildung wie Schiffe sind, die in einem Ozean von informellem Lernen schwimmen.” Die meisten Arbeitnehmer – *und wir vermuten auch die Erwerbslosen* – sind heute bereits im arbeitsbezogenen, lebenslangen Lernen der Wissensgesellschaft engagiert. Neben einem ausreichenden Angebot an Aus- und Weiterbildung, sind somit insbesondere bezahlte und qualifizierte Arbeitsplätze notwendig, damit mehr Menschen als bisher das Wissen und die Fähigkeiten, die sie bereits besitzen, auch anwenden können. (Vgl. dazu Livingstone 1999)

3 Projektanforderungen

Zentraler Untersuchungsfokus des Projekts war, ob bei Erwerbslosen aufgrund engagierter Tätigkeit im sozialen Umfeld und im Rahmen der persönlichen Tätigkeit Kompetenzen zutage treten, die sich in eine sinnvolle Erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt übertragen und integrieren lassen. Im Gegensatz zu den von der Bundesanstalt für Arbeit (BA) geförderten Projekten zur Informationstechnologie (Qualifizierung Erwerbsloser in Kursform) wurde beim vorliegenden Projekt darauf gesetzt, dass wichtige Kompetenzen bereits vorhanden sind und in einem Modellprojekt informell/selbstorganisiert viel effizienter weiterentwickelt und gestärkt werden können.

Das Projektteam formulierte daher folgende Anforderungen:

- Das Projekt musste so gestaltet werden, dass es Analyse und Prognose von Entwicklungsmöglichkeiten relevanter Kompetenzen ermöglicht.
- Das Projekt musste “Realcharakter” haben. Für die Multimediaauftritte mussten *tatsächliche* Nutzer akquiriert werden. Damit wurde methodisch sichergestellt, dass Kompetenzentwicklungs-, Lern- und Arbeitsprozess nicht voneinander zu trennen waren.
- Das Projekt musste für das Projektteam in einer lernförderlichen Atmosphäre umgesetzt werden. Das Team stand vor der Aufgabe, Interventionen/Anleitungen zu realisieren, die der selbstorganisierten Kompetenzentwicklung förderlich sind. Hier sollten Ansätze einer systemischen Didaktik (d. h. Förderlichkeit der Selbstklärung) entwickelt werden, deren Ausgangsbasis eine systemische Wahrnehmungskompetenz ist, die einerseits intuitives/emotionales Wahrnehmungsvermögen und andererseits rationale/kognitive Wahrnehmungsfähigkeit integriert.
- Unter systemischer Wahrnehmungskompetenz ist ein sich selbst entwickelnder/selbst optimierender Lern- und Anpassungsprozess an neue, jeweils spezifische Systemkonstellationen zu verstehen.

4 Teilnehmerakquisition

Die Teilnehmerwerbung selbst war schwierig und nur durch unterschiedlichste Suchstrategien erfolgreich durchzuführen:

- Werbung über andere Projekte von, für und mit Arbeitslosen,
- Werbung über Einrichtungen des DGB und seiner Einzelgewerkschaften,
- Ansprache über die Volkshochschulen der Berliner Bezirke,
- Annonce im Stellenteil einer großen Berliner Tageszeitung,
- Eintragung in verschiedenen Informationsbörsen im Internet, einschließlich der Internet-Jobbörse des Berliner Arbeitsamts.

Als Reaktion auf unser Inserat in der Internet-Jobbörse wurde uns vom Arbeitsamt mitgeteilt, dass durch die Teilnahme am Projekt, arbeitslose Leistungsempfänger dem Arbeitsmarkt entzogen würden und dass diesen Teilnehmern die Leistungen des Arbeitsamts (Arbeitslosengeld oder Arbeitslosenhilfe) gestrichen werden müssten. Würden die Betroffenen trotz der Teilnahme am Projekt weiter Leistungen beziehen, wären diese zurückzuzahlen. Von Seiten des Arbeitsamts wurde darauf verwiesen, dass wir vor

diesem Hintergrund keine Teilnehmer finden würden und das Projekt deshalb nicht realisierbar sei. Diese Einschätzung wird durch Rückmeldungen der Geschäftsführungen einiger Berliner Volkshochschulen gestärkt, nach denen Arbeitslosen die Leistungen gekürzt oder gestrichen wurden, weil sie tagsüber an Kursen einer Volkshochschule teilnahmen!

Einen weiteren Rückschlag erlitt die Teilnehmerwerbung durch die so genannte "Green-Card"-Debatte im März 2000; ein Beispiel:

Ein erwerbsloser 52-jähriger Diplomingenieur, mit attraktiven, über das Arbeitsamt erworbenen Zusatzqualifikationen zog seine Teilnahmebewerbung mit der Begründung zurück: "Wo 30 000 ausländische IT-Fachkräfte nach Deutschland geholt werden sollen, muss es doch auch für mich bezahlte Arbeit geben".

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse unseres Projekts lassen sich auf vier Ebenen erfassen:

1. Praktische Multimediaarbeit

Es wurden mehrere Entwürfe bzw. Teilentwürfe für Internetauftritte der Müller-Messebau gBR und des Jugendhotels erstellt, die als direkte Projektergebnisse gesichert wurden und in die Darstellung des Projektverlaufs eingeflossen sind. Weitere Ergebnisse waren der Prototyp einer interaktiven CD mit Videoeinbindung als Firmenpräsentation, eine Präsentation im HTML-Format über Content-Management-Systeme und die am Ende des Projekts produzierten Image-CDs für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

2. Erhebung der Kompetenzbiographien

Die Kompetenzanalyse erfolgte entlang der KODE[®]-Fragebogenauswertungen und der Kompetenzbiographischen Methode (Interviewauswertung); die jeweiligen Ergebnisse werden in diesem Beitrag zusammengefasst dargestellt.

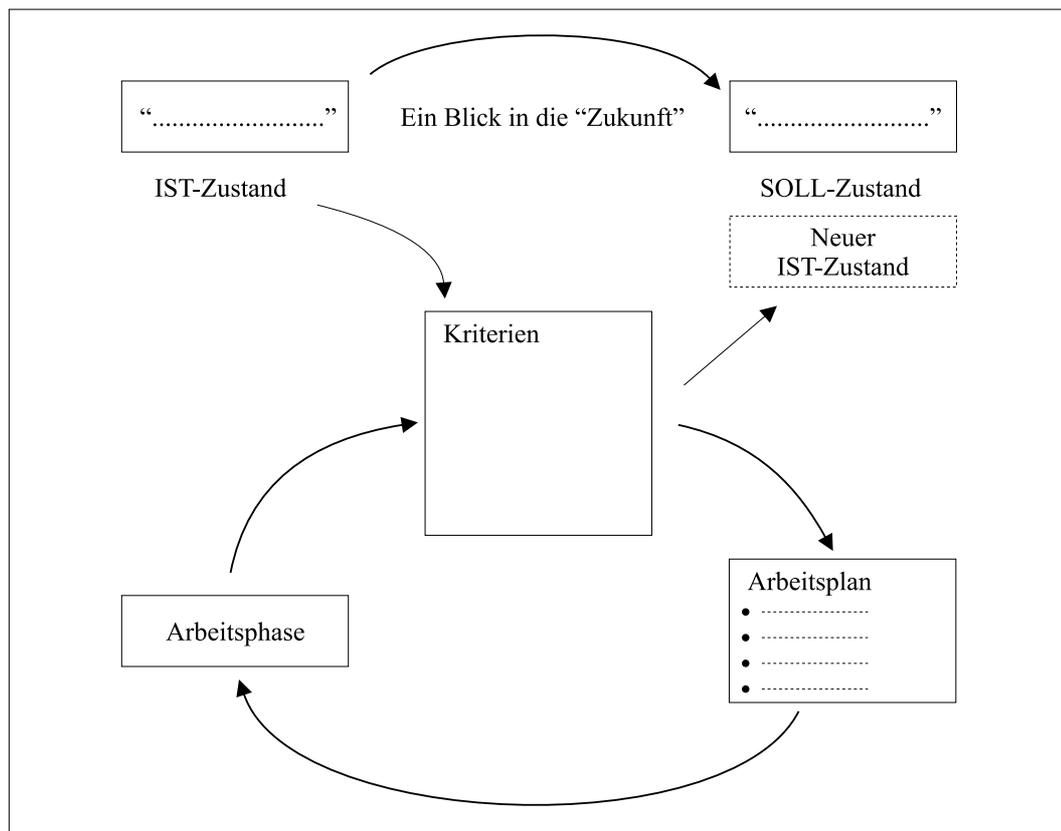
3. Ergebnisse aus Sicht der Teilnehmer

Ausgehend von den Erwartungen der Teilnehmer, die zu Beginn des Projekts abgefragt wurden, wurde am Ende des Projekts mit den Teilnehmern ein Resümee gezogen.

4. Modellbildung für eine Maßnahme "Kompetenzsicherung und Kompetenzerwerb"

Die hier vorliegende Darstellung des Projektverlaufs bildet gleichzeitig ein Modell ab, das als Grundlage für die Entwicklung systemisch gestalteter Maßnahmen der Kompetenzsicherung und des Kompetenzerwerbs gut geeignet ist. Dieses Modell lässt sich wie in der Abbildung 1 dargestellt skizzieren.

Abbildung 1



6 Projektverlauf

Insgesamt gab es sieben Teilnehmer/-innen (drei Frauen und vier Männer), fünf aus Ost-Berlin und zwei aus West-Berlin. Die Altersspanne reichte von Anfang Zwanzig bis Mitte Fünfzig. Die meisten Teilnehmer/-innen konnten über die Einrichtungen des DGB und die Annonce in einer Tageszeitung gefunden werden. Alle Teilnehmer/-innen waren ausdrücklich auf der Suche

nach einer bezahlten Arbeit. Ihre Motivation beschrieben sie mit “neue Erfahrungen sammeln, am Ball bleiben wollen, in Austausch mit anderen am Computer zu arbeiten und Spaß zu haben”.

Diese Erwartungen bildeten in der Konzeption des Projekts die Kriterien an denen die Teilnehmer/-innen am Ende – als Beteiligte, nicht als Betroffene eines Projekts – selbst den Grad der Zielerreichung messen würden. Die Teilnehmer/-innen reagierten aber auch skeptisch: “Sollen hier Arbeitslose benutzt werden, um für Firmen kostenlos Internetseiten zu erstellen, wem nützt dieses Forschungsprojekt, was passiert mit den Ergebnissen, wie werden die in den Interviews erhobenen Daten genutzt?”

Um die Anliegen der Teilnehmer/-innen zu berücksichtigen, haben wir zu Beginn folgende Arbeitsgrundsätze beschlossen:

1. Von Beginn an das Prinzip Offenheit wahren.
2. Das Projekt für die Teilnehmer/-innen deutlich in den Zusammenhang des Gesamtprogramms stellen.
3. Die Interessen aller Beteiligten offen legen. Das Erkenntnisinteresse des Ministeriums, das Interesse der Unternehmen, für die Internetseiten erarbeitet werden sollen, das Interesse des ILK und das Interesse der Projektleitung.
4. Rolle und Selbstverständnis der Projektleitung darstellen.
5. Gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen Regeln für unsere Zusammenarbeit festlegen.
6. Eine angenehme Atmosphäre aufbauen, in der sich die Teilnehmer/-innen auch gegenseitig kennen lernen können.
7. Den Kontakt zu den Unternehmen nach der ersten Sitzung durch die Teilnehmer/-innen selbst direkt aufnehmen lassen.
8. Die Auswahl der anzuschaffenden Software so anlegen, dass die Teilnehmer/-innen auf Basis ihrer Arbeit mit den Firmen Anforderungen an die Software formulieren können.
9. Über verschiedene Softwareprogramme informieren, sich mit dem Multimediaexperten rückkoppeln, um anschließend Kriterien zu entwickeln, anhand derer eine Entscheidung gefällt wird.

Zwei der Teilnehmer/-innen haben bereits im Projektverlauf wieder einen Arbeitsplatz gefunden. Die kontinuierliche Teilnahme trotz teilweiser hoher persönlicher Anforderungen zeigt, dass sich die beschriebene Vorgehensweise bewährt hat.

Partner bei der Durchführung der Projektgruppentreffen war das Jugendaufbauwerk Berlin (JAW), das dem Projekt unentgeltlich geeignete Arbeits-

gruppenräume und Computerkabinette zur Verfügung stellte. Das Internet-Café in den Räumen des JAW hat die Attraktivität des Treffpunkts für die Teilnehmer/-innen zusätzlich erhöht.

Aus diesem Kontakt ergab sich auch die erste “*Unternehmensakquisition*” für einen Internetauftritt:

Für das *Juniorhotel am Wannsee*, ein Projekt der Jugendberufshilfe des JAW, das derzeit zu einem Ausbildungshotel ausgebaut wird, sollte im Rahmen unseres Projekts eine Selbstdarstellung im Internet erstellt werden.

Bei dem zweiten Unternehmen handelte es sich um die *Müller Messebau GbR*. Dieses im Aufbau befindliche Kleinunternehmen war an einer attraktiven und effizienten Präsentation im Internet als Abrundung seiner Marketingstrategie interessiert. Eine zusätzliche Möglichkeit eröffnete das Angebot der *CONVIS Consult & Marketing GmbH*, die den Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Gelegenheit bot, bei der Erstellung professioneller Internetauftritte mitzuwirken, ein Internetportal mit aufzubauen, Internetseiten zu aktualisieren und dabei spezifisches Know-how zu erwerben.

Aus dem CONVIS-Kontakt entwickelten sich mehrere Teilprojekte:

- Erstellung einer HTML-basierten Präsentation unterschiedlicher, am Markt verfügbarer Content-Management-Systeme,
- Entwurf einer interaktiven INFO-CD für CONVIS mit Videoeinbindung,
- Recherche der Internetpräsenz von Umweltberatungseinrichtungen,
- Entwicklung und Aktualisierung von kommerziellen Internetseiten.

Die bemerkenswertesten Ergebnisse wurden mit der HTML-Präsentation und der interaktiven CD erzielt, die HTML-Präsentation konnte direkt als Informationsmedium der Führungsebene von CONVIS genutzt werden.

Im weiteren Verlauf brach die Teamstruktur (3 TN arbeiteten am Auftritt Müller Messebau, 2 TN arbeiteten am Auftritt Jugendhotel) auseinander.

Die Gründe hierfür waren vielschichtig, zum einen lag es sicher daran, dass keine teamfähigen Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt werden konnten, jeder musste zu Hause arbeiten, Entwürfe konnten eigentlich nur einmal in der Woche im Internet-Café des JAW gemeinsam betrachtet werden, wobei niemand die Teilnehmer/-innen gehindert hätte, sich häufiger im Internet-Café zu treffen.

Zum anderen war das Know-how der einzelnen Teilnehmer sehr unterschiedlich, in beiden Teams gab es anfangs eigentlich nur eine Person, die überhaupt in der Lage war, eine Internetseite zu erstellen.

Zum dritten gab es Schwierigkeiten in der Abstimmung. In einem Team kam es zu einem ernstem Konflikt, der bei einem Projektgruppentreffen offen zutage trat. Die Tatsache, dass dieser Konflikt in der Gruppe bearbeitet werden konnte und dass beide Konfliktparteien im Projekt verblieben, war wichtig für die weitere Gruppenentwicklung.

Deutlich wurde aber auch, dass bei den Teilnehmer/-innen keine entwickelte Kompetenz zum produktiven Umgang mit Konflikten vorhanden war. Dies wurde auch in einer Konfliktsequenz zwischen einem Teammitglied und einer Mitarbeiterin von CONVIS deutlich.

Die *Hauptstrategie* war, im Falle eines durcheskalierten Konflikts quasi das Tischtuch zu zerschneiden, das Gegenüber zu verurteilen und den Kontakt abubrechen.

Berichte aus teilweise entwürdigenden Bewerbungssituationen, in denen potenzielle Arbeitgeber in zum Teil erpresserischer Art mit den Teilnehmer/-innen umgingen, verweisen darauf, dass auf der anderen Seite Konfliktvermeidung im Zuge anhaltender Arbeitslosigkeit antrainiert wird. Das Abhängigkeitsverhältnis gegenüber Sachbearbeitern der Arbeitsämter kann diese Entwicklung fördern.

Es ist unschwer zu erkennen welche psychischen und physischen Belastungen auftauchen müssen, um ein Spannungsfeld, in dem Konfliktstrategien unterdrückt werden müssen, auszuhalten.

Fähigkeiten eines produktiven Umgangs mit Konflikten würden nicht nur die Effektivität der individuellen Zielerreichung steigern, sie wären auch ein Beitrag zur psychischen und physischen Gesundheit.

Über die Arbeit an der genannten INFO-CD wurde die Idee eines Teilnehmers, eine IMAGE-CD z. B. als Alternative zu konventionellen Bewerbungsunterlagen zu erstellen, zum Gegenstand weiterer Überlegungen.

Zum einen wurden mehrere Coaching-Sitzungen mit dem Teilnehmer durchgeführt, um ihn zu unterstützen, aus diesem Ansatz eine Geschäftsidee zu entwickeln, zum anderen wurde das Setting unseres Projekts genutzt, um quasi eine simulierte Kundensituation zu erzeugen und als "Testschleife" mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine solche IMAGE-CD zu produ-

zieren. Diese CDs wurden – mit Videoeinbindung – nach den individuellen Anforderungen der Teilnehmer/-innen produziert.

Im Verlauf des Projekts wurden mit den Teilnehmer/-innen auch zwei eintägige Seminare zum Thema “persönliche Arbeitstechnik und individuelle Arbeitsorganisation” durchgeführt. Diese wurden von ihnen als nützlich bewertet, allerdings haben wir nicht den Eindruck, dass diese Inhalte in nennenswertem Umfang Eingang in das Alltagshandeln der Teilnehmenden gefunden haben.

7 Auswertung der KODE[®]-Fragebögen

Nach dem KODE[®]-Verfahren lassen sich die Grundkompetenzen von Personen unter optimalen/"günstigen" und unter problematischen/ konfliktgeladenen/ stressfordernden/ “ungünstigen” Bedingungen bestimmen.

Dabei wird von vornherein davon ausgegangen, dass es nicht sinnvoll ist, detaillierte Kompetenzen wie Quasi-Qualifikationen zu messen, sondern eher die Grundrichtungen der Kompetenzen – personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in ihrer Verteilung zu bestimmen (vgl. dazu Tabelle am Ende dieses Kapitels). Dabei beträgt die Gesamtsumme der unter günstigen bzw. unter ungünstigen Bedingungen (Stress, Konflikte, Problemsituationen) erreichbaren Punktzahl maximal je 120 Punkte (das entspricht der Quersumme der einzelnen Zeilen). Die maximal mögliche Punktzahl pro Kompetenzposition beträgt 48, die minimale 12 Punkte. 12 heißt also, diese – personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische oder sozial-kommunikative – Kompetenz ist sehr gering, 48 heißt, sie ist sehr hoch (möglicherweise überzogen) ausgeprägt. Dabei geht es stets um eine Relativverteilung der Kompetenzen des/der Befragten, nicht um einen Absolutwert, der ohnehin schwer zu ermitteln und kaum direkt zu vergleichen ist.

Von Interesse ist in der vorliegenden Untersuchung vor allem, ob sich aufgrund der Kompetenzwerte eine Typologie der Teilnehmer (Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden im folgenden Text, unabhängig von ihrem Geschlecht, als “der Teilnehmer” mit der entsprechenden Kode-Nr. behandelt.) finden lässt. Ausgehend von den vier Kompetenzpolen, versucht unsere Typologie, diese Pole als Kondensationskerne von Verhaltensweisen zu benennen:

- 1) Der *personalitätsbetonte Pol*, ausgezeichnet durch
 - hohe Kreativität und Selbstorganisation,
 - Selbstbehauptungswillen einerseits, Verletzlichkeit andererseits,
 - Offenheit unter günstigen, Zurückgezogenheit unter ungünstigen Bedingungen.

- 2) Der *aktivitätsbetonte Pol*, ausgezeichnet durch
 - starken Durchsetzungs- und Realisierungswillen,
 - die Fähigkeit mitzureißen und etwas zu bewirken,
 - manchmal übertrieben aktivistisch und enttäuscht, wenn andere nicht mitmachen.

- 3) Der *fachlich-methodische Pol*, ausgezeichnet durch
 - ein hohes Maß an Wissen und methodischen Fähigkeiten,
 - die Suche nach den besten, perfektsten Lösungsmöglichkeiten,
 - einen zuweilen überzogenen Perfektionismus.

- 4) Der *sozial-kommunikative Pol*, ausgezeichnet durch
 - eine hohe soziale Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit,
 - eine starke Konsensbereitschaft und eine aktive Konsensherstellung,
 - manchmal ein Umschlagen in überzogen kompromisslerische Handlungen und Lösungen.

Es ist auffallend, dass der *aktivitätsbetonte Pol* unter den Teilnehmern kaum vertreten ist (siehe hierzu auch die Hypothesen zu Konfliktvermeidungsstrategien). Bei vielen zeigen sich durchschnittliche Aktivitätswerte, die sich bestenfalls unter “ungünstigen” Bedingungen erhöhen. Am ehesten noch wäre 34 diesem Pol zuzurechnen, obwohl auch dort der Wert nicht übermäßig ausgeprägt ist. Die Kopplung mit einem ausgesprochen niedrigen Wert für die personale Kompetenz – der nur unter ungünstigen Bedingungen, durch die Konfliktsituation “hervorgekitzelt” werden kann, dann allerdings hochschnell – scheint diese Aktivität ins Leere laufen zu lassen.

Der *fachlich-methodische Pol* weist fast durchgängig hohe, aber kaum Spitzenwerte auf. Vor allem ist auffällig, dass die Schwankungen zwischen dem Wert unter “günstigen” und unter “ungünstigen” Bedingungen im Allgemeinen recht gering sind. Das heißt nichts anderes, als dass kaum ein Teilnehmer die fachlich-methodischen Kompetenzen – auf welchem realen Niveau sie sich auch befinden – ernstlich problematisiert. Lediglich bei 35 findet sich das oft zu beobachtende Ausweichen in den fachlichen Bereich im Fall von Konfliktsituationen, was bei dem sonst so hoch sozial-kommunikativ kompetenten Teilnehmer nicht verwundert.

Bei 36 ist dagegen die gegenläufige Verhaltensweise zu beobachten, der Teilnehmer ist klar *dem fachlich-methodischen Pol* zuzurechnen, denn unter günstigen Bedingungen wird auf das Fachliche gebaut. Erst im Fall von Konflikten und Stress wird mehr auf die sozial-kommunikativen Kompetenzen gesetzt. Ersteres sinkt stark ab, letzteres steigt stark an. Beides passiert auf Grundlage einer stabilen Kompetenzlage in Bezug auf das Personale und bei einer über dem Durchschnitt liegenden, fast konstanten aktivitätsbezogenen Kompetenz. Dieses Bild korrespondiert völlig mit dem *Weiterbildungsverhalten*. Der Teilnehmer versuchte, die Arbeitslosigkeit durch Akkumulation eines außerordentlich großen, in immer neuen Fachkursen erweiterten Wissens zu besiegen. Dabei stand aber die im durchschnittlichen Alltagsverhalten dominierende geringe sozial-kommunikative Kompetenz im Wege. Ihre Erhöhung in Konflikt- und Stresssituationen konnte in Bewerbungsgesprächen natürlich nicht realisiert werden. Das umfangreiche Wissen wurde jedoch – andere Gründe wie Alter, Geschlecht, vorhergehende Berufstätigkeit usw. einmal ausgeklammert – nicht angemessen gewürdigt. Offenbar wurde den sozial-kommunikativen Kompetenzen ein dominierendes Gewicht beigemessen.

Deutlich *dem personalitätsbetonten Pol* sind die Teilnehmer 33 und 43 zuzurechnen, dies allerdings auf unterschiedliche Weise. Bei 33 erscheint der Wert sehr hoch, so dass man auf negative Effekte durch Übertreibung der Kompetenz schließen könnte: Selbstüberhöhung und Selbstzweifel, Vertrauensseligkeit und Sich-Verraten-Fühlen, Entscheiden nach Sympathien und Antipathien, anstatt nach Sachgründen usw. Besonders problematisch erscheint der hohe Wert in Kombination mit dem im “günstigen” Fall sehr niedrigen Aktivitätswert, der den Teilnehmer geradezu in die inaktive Kontemplation drängt. Erst im Konfliktfall wird dies dann – durch ein Steigern des aktivitätsbezogenen Kompetenzwerts um fast 10 Punkte – kompensiert. Die Grundverhältnisse liegen zunächst bei 43 ähnlich. Auch hier ein hoher – doch deutlich nicht überzogener – Wert personaler Kompetenz. Auch hier ein niedriger aktivitätsbezogener Kompetenzwert, der jedoch im Konflikt- und Stressfall stark ansteigt – hier sogar um 17 Punkte! Das ist eine völlig unangemessene hektische Reaktion, die kaum zu positiven Handlungsergebnissen führen kann. Sie wird flankiert von einem noch problematischeren Absinken des Werts der personalen Kompetenz um 16 Punkte im “ungünstigen” Fall. Selbstwerteinbruch und Hektik sind jedoch ein arbeitsmarktfeindliches Gespann.

Dem *sozial-kommunikativen Pol* sind ganz offensichtlich die Teilnehmer 35 (sehr deutlich), 42 und 37 zuzurechnen. Bei 35 dominiert dieser Kompetenzwert alle anderen klar um mehr als 10 Punkte und sinkt selbst im Konflikt- und Stressfall nicht beträchtlich ab. Bei 42 und 37 ist dieser Kompetenzwert der dominierend höchste unter “günstigen” Bedingungen, sinkt jedoch im

“ungünstigen” Fall auf den zweiten Rang und wird durch einen in beiden Fällen höheren Aktivitätswert übertroffen. Das ist ein bezogen auf Arbeitssituationen günstiges Verhalten: “Wo Reden nicht fruchtet, wird gehandelt”. Bei 35 wird in dem Fall eher die Erhöhung des fachlichen und methodischen Wissens angestrebt. Es erscheint aus Sicht dieser Werte kein Zufall, dass genau diese drei Teilnehmer vorzeitig aus dem Projekt ausschieden, weil sie ein neues Arbeitsverhältnis antreten (42 und 37) bzw. eine perspektivreiche Weiterbildung (35, übrigens, obwohl von der Ausbildung her sachfremd, im Computerbereich!) aufnehmen konnten.

Obwohl die geringe Teilnehmerzahl keine statistischen Aussagen ermöglicht, lassen sich trotzdem einige allgemeine Aussagen treffen:

Erstens: Die *fachlich-methodische Kompetenz* wird von keinem der Teilnehmer als ein Problembereich betrachtet – also werden diesem Bereich auch nicht die Ursachen für die Arbeitslosigkeit zugerechnet. Das entspricht wohl auch der Realität: Bei den Teilnehmern waren diese Kompetenzen mehrheitlich gut und selbstorganisiert, informell erworben ausgeprägt; das zusätzlich notwendige Sach- und Methodenwissen durch Weiterbildungsmaßnahmen, Kursen, Lektüre usw. sowie auf informellem Wege zu erwerben, erscheint am wenigsten problematisch (obgleich natürlich unumgänglich notwendig!).

Zweitens: Einen fast durchgehenden Problembereich bilden hingegen die *aktivitätsbezogenen Kompetenzen*. Sie liegen entweder zu niedrig oder werden nur im Konfliktfall – und dann zuweilen überzogen – “hochgefahren”. Sie dominieren nur bei einem Teilnehmer, der sie aber aufgrund von Selbstwertproblemen nicht wirksam einsetzen kann. Kompetenztraining für Arbeitslose müsste also zentral die aktivitätsbezogenen Kompetenzen – durch aktivitätsfordernde und fördernde Projekte, durch stetiges Setzen von Handlungsan- und -aufforderungen bis hin zu realitätsnahen Praxissituationen – fördern. In dieser Hinsicht war das hier beschriebene Projekt selbstorganisierten Lernens und Handelns auf jeden Fall – und von den Teilnehmern bestätigt – sehr hilfreich.

Drittens: Ebenso wichtig und vom Standpunkt realer Chancen am Arbeitsmarkt sicher entscheidender als bloßes Sach- und Methodenwissen sind die *sozial-kommunikativen Kompetenzen* (dies schließt auch die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Konflikten ein). Hier ist die Sachlage anders. Einige Teilnehmer bringen in diesem Kompetenz-Pol in hohem Maße Stärken mit. Für sie müsste ein Kompetenztraining das Mitgebrachte eher sondieren, kanalisieren und operationalisieren. Für die anderen Teilnehmer wäre ein entsprechendes Aufbau- und Fortbildungstraining dieser Kompetenzen notwendig und hilfreich. Auch in diesem Kompetenzbereich erwies sich das Projekt als sehr förderlich.

Viertens: Einen weiteren Problembereich bilden schließlich die personalen Kompetenzen. Wo sie in der durch KODE[®] gegebenen Selbsteinschätzung sehr hoch erscheinen, wie bei 33 und 43, sind sie eher Hinweis auf ein kompensatorisches Verhalten. Bei 33 sind sie mit auffällig niedrigen Werten im Aktivitätsbereich gekoppelt, bei 43 deutet der “Zusammenbruch” dieser Kompetenzen unter Konfliktsituationen und Stress auf eine Selbstwertverteidigung unter den alltäglichen Bedingungen der Arbeitslosigkeit hin. Bei 34 zeugen die niedrigen Werte in diesem Bereich vom selbstbewussten Selbstwertverlust. Hier wäre mit einem generellen Training personaler Kompetenzen wenig gewonnen. Notwendig sind vielmehr individuell zugeschnittenes, eventuell mit Elementen psychotherapeutischen Zuschnitts angereichertes Gespräch und Training. Dafür sind Projekte wie das hier beschriebene natürlich ideal.

Tabelle

Kodetabelle der Teilnehmer

Nr.	P ¹	A ²	F ³	S ⁴	Im Interview selbst benannte Stärken in selbstgewählter Rangung (1–5)
42	24	29	31	36	Ehrlichkeit, Freundlichkeit, soziale Einstellung, Realist, aufgeschlossen
	27	35	28	30	
37	32	26	25	37	kein Interview, da kürzere Teilnahme wegen Arbeitsaufnahme
	28	35	25	32	
35	29	27	24	40	handwerkliches Geschick, Ruhe und Ausdauer, Kreativität, hartnäckig, sportlich
	31	20	32	37	
36	33	30	35	22	Konsequenz, vorausschauend, ehrgeizig, ausdauernd, hilfsbereit
	35	29	25	31	
X	31	27	36	26	kein Interview, da nur kurze Teilnahmedauer
	36	22	31	31	
33	44	19	29	28	Anziehung auf Frauen, Tanzen, waches Interesse, Leuten aus Schwierigkeiten helfen, Lernen
	39	28	28	25	
34	18	33	33	36	Optimismus, Kommunikation, Organisation, Beratung, Lehren
	34	33	32	21	
43	40	20	32	28	Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, Genauigkeit, Bescheidenheit, Kreativität
	24	37	30	29	

Teilnehmer 37 und X wurden nicht in der Interviewanalyse ausgewertet, da sie frühzeitig aus dem Projekt ausschieden.

- 1 Persönlichkeitsbetonter Pol
- 2 Aktivitätsbetonter Pol
- 3 Fachlich-methodischer Pol
- 4 Sozial-kommunikativer Pol

Insgesamt empfiehlt sich zur Nutzung vorhandener, selbstorganisiert und informell erworbener oder zu erwerbender Kompetenzen Arbeitsloser also

- fachlich methodische Kompetenzen in Trainingsprojekten wie dem durchgeführten zu sondieren und nötigenfalls durch *Weiterbildungsmaßnahmen* zu erhöhen, dabei vorhandene sozial-kommunikative Kompetenzen zu aktivieren oder bei Fehlen generalisiert zu trainieren,
- gleichzeitig *durchgängig* die aktivitätsbezogenen Kompetenzen zu erhöhen und
- problematische personale Kompetenzen *individuell* (Gespräch, Training) abzubauen oder zu korrigieren.

Die ausgewerteten Verteilungen für die einzelnen Teilnehmer gibt die Tabelle in kodierter Form wieder (vgl. Kodetabelle der Teilnehmer, S. 19).

8 Interviewanalyse

Vorbemerkung

Bisher wurde die Methode der Kompetenzbiographie auf erfolgreiche Unternehmerpersönlichkeiten, “erfolgreiche” Angestellte und Betriebsräte angewendet. Die vorliegende Analyse bezieht sich auf Erwerbslose. Prinzipiell folgt das Vorgehen den methodischen Schritten wie in den vorangegangenen Studien. (Das methodische Vorgehen zur Rekonstruktion der Kompetenzbiographie unter Zuhilfenahme der Software Atlas ti wurde an anderer Stelle beschrieben – Erpenbeck/Heyse 1999 a, S. 370 ff.).

Wichtig für das Verständnis der Kompetenzentwicklung der hier Interviewten ist folgender Gesichtspunkt: Arbeitslos zu sein hat viele Ursachen – allein personale Zuschreibungen wie die ausschließliche Suche nach strukturellen Gründen zielen an der Komplexität des realen Geschehens vorbei.

Die Kompetenzbiographie konzentriert sich auf die subjektive Rekonstruktion der Entwicklung personaler Leistungsvoraussetzungen. Es interessieren daher immer der *geschilderte* Erwerb und die Entfaltung von Kompetenzen über die Biographie hinweg. Diese Sicht bezieht die Kontextabhängigkeit vor allem sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen ein.

Fragestellung und Analysestrategie

Für die Analyse der Interviews ist folgender Fragenkomplex richtungsweisend: Finden sich in den biographischen Zusammenhängen Hinweise auf Kompetenzen, welche erfolgreiches selbstorganisiertes Lernen im Rahmen des Projekts “Gestaltung eines Multimediaauftritts durch computerkundige Arbeitslose” ermöglichten? Wo wurden diese Kompetenzen erworben?

Gelingt es, relevante, biographisch verwurzelte und bewährte Lernfähigkeiten aufzuzeigen, wäre dies ein weiterer eindrucksvoller Beleg für die Bedeutung von Kompetenzen, welche über formale Qualifikationen hinausgehen. Die Betrachtung der Kompetenzentwicklungsverläufe liefert auch erste Hinweise auf charakteristische Subtypen selbstorganisierten Lernens.

Die einzelnen Kompetenzbiographien wurden dargestellt, soweit Bezüge deutlich sind, wurden entsprechende Teilergebnisse mit KODE[®]-Ergebnissen in einen Zusammenhang gestellt. Dabei wird jedoch keine systematische Triangulation angestrebt, die Bezugnahme besitzt eher Illustrationscharakter.

Wie können die Netzwerke der individuellen Kompetenzbiographien gelesen werden?

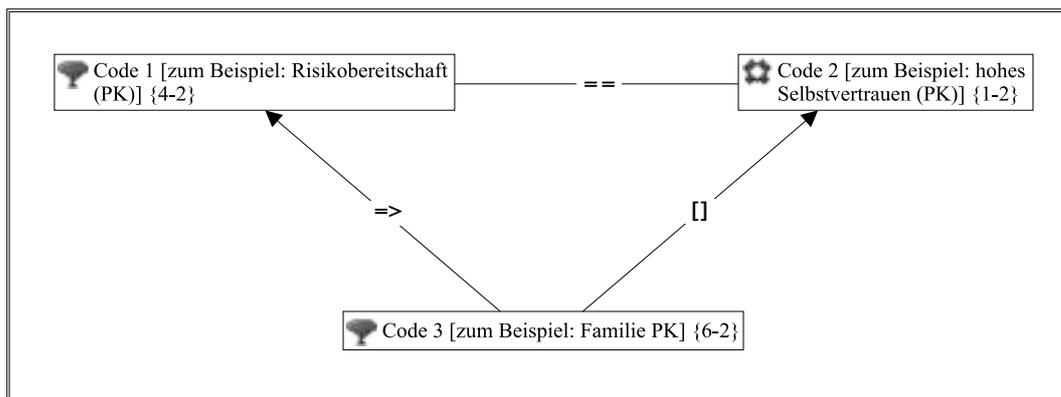
Wenn konkrete Anlässe, Entwicklungsstationen oder prägende Personen im Lernprozess genannt wurden, sind diese zunächst am unteren Ende der Netzwerke dargestellt. Darauf aufbauend werden Kompetenzen (Codes) eingetragen, die in dem spezifischen Zusammenhang ausgebildet wurden. Verzweigungen ergeben sich aus der Vernetztheit der Phänomene. Bei der Darstellung wurde versucht, quasi hierarchisch abstraktere, die anderen Codes einschließende und umfassende Kompetenzen im oberen Teil der Abbildung zu lokalisieren. Ausgangspunkt sind demnach immer die “Fakten” am unteren Ende des Netzwerks. Entwicklungsprodukte als Kompetenzen sind in der Regel jeweils am oberen Ende dargestellt. In diesem Sinne verläuft eine gedachte Zeitachse von unten nach oben. Künftige Entwicklungen, zum Beispiel eine Reinterpretation von Erfahrung, Ausbildung neuer Kompetenzen, Differenzierung usw. würden in einer Ausdehnung des Netzwerks und einer veränderten Gewichtung und Beziehungsstruktur der Teilelemente zum Ausdruck kommen.

In der Abbildung 2 ist ein Netzwerk modellhaft dargestellt. Die Symbole vor den Codes geben einen Hinweis auf die Anzahl der jeweils zu einem

Code gehörenden Zitate, welche als erste Zahl in der Klammer angegeben wird. Die zweite Zahl in der Klammer gibt die Anzahl der Verknüpfungen mit anderen Codes an. Für Code 1 heißt das: Es existieren vier relevante Aussagen im Primärtext, und im vorliegenden Netzwerk ist er zweifach verbunden, nämlich zu Code 2 und Code 3. Die Abkürzung PK steht für personale Kompetenz. Fachliche und soziale Kompetenzen werden durch FK bzw. SK abgekürzt.

Abbildung 2

Netzwerk



Die Symbole und die Richtung des Pfeils verdeutlichen jeweils die Art der Relation zwischen den Codes. In der Abbildung 2 sind alle hier verwendeten Symbole abgebildet. Der Doppelpfeil zwischen Code 3 und Code 1 zeigt eine Kausalbeziehung an. Im Beispiel würde das bedeuten, dass der Interviewte angibt, seine Risikobereitschaft sei vor allem durch den Einfluss seiner Familie geprägt worden.

Das Rechteck zwischen Code 3 und Code 2 verdeutlicht, dass der Befragte die Herausbildung seines hohen Selbstvertrauens zum Teil auf den familiären Einfluss zurückführt. Diese Relation ist im Sinne einer subjektiven Kausalbeziehung etwas schwächer. Im Einzelfall wird diese Relation auch benutzt, um beispielsweise anzudeuten, dass eine Kompetenz als Teil einer anderen angesehen wird.

Die Beziehung zwischen Code 1 und Code 2 wird durch ein doppeltes Gleichheitszeichen beschrieben, das für eine vorhandene Relation steht, die aber nicht genauer spezifiziert ist. D. h., es existiert eine Verbindung zwischen der Risikobereitschaft und dem hohen Selbstvertrauen, wobei jedoch nicht nachvollziehbar ist, inwieweit sich beide Kompetenzen bedingen, überlappen usw. Wird das Symbol zweier Pfeilspitzen verwendet, die in die jeweils andere Richtung zeigen, so wird damit verdeutlicht, dass die Codes im Widerspruch zueinander stehen.

Im Folgenden werden die Zusammenfassungen der einzelnen Kompetenzbiographien angeführt.

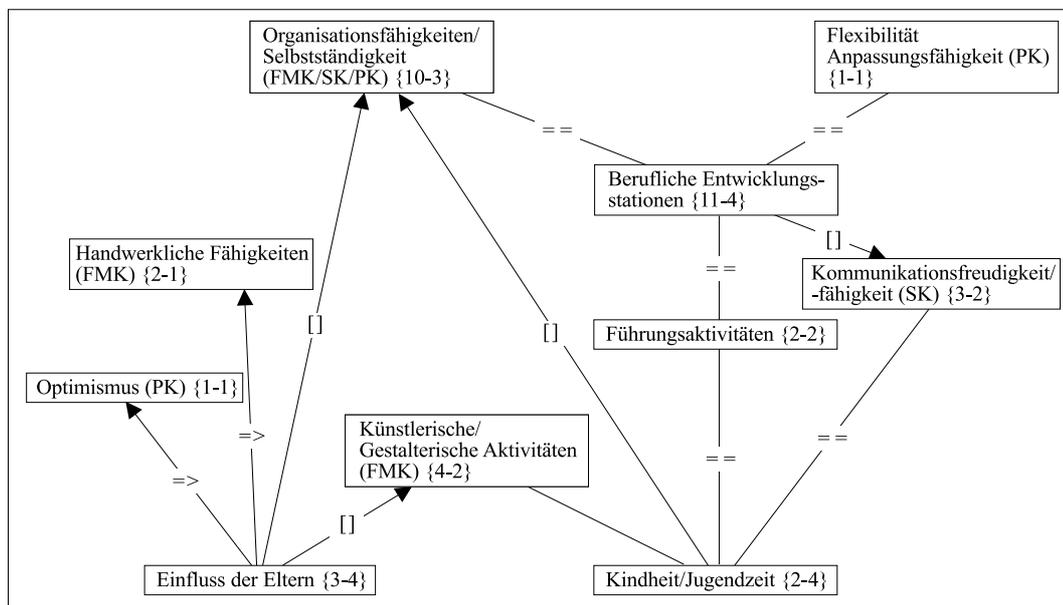
Frau 1

Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Frau 1, Anfang 50, hat zunächst das Abitur mit einer Facharbeiterausbildung zur Gärtnerin abgeschlossen (“Ich bin sehr naturverbunden.”) und danach Landwirtschaft (Diplomagraringenieur) studiert. Ihre beruflichen Stationen

Abbildung 3

Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Frau 1



FMK = fachlich-methodische Kompetenzen

umfassen verschiedenste Tätigkeitsbereiche, z. B. im Meliorationswesen, Mitarbeit (Sachbearbeiterin/Kindergärtnerin) in der Botschaft der DDR im Irak, später in Kuba. Nach 1989 absolvierte Frau 1 eine Ausbildung zur kaufmännischen Assistentin, arbeitete in der Tourismusberatung und war in einem Pflanzenschutzamt tätig. Seit 1997 ist sie mit Unterbrechungen durch Weiterbildung arbeitslos. Die Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Frau 1 verdeutlicht Abbildung 3.

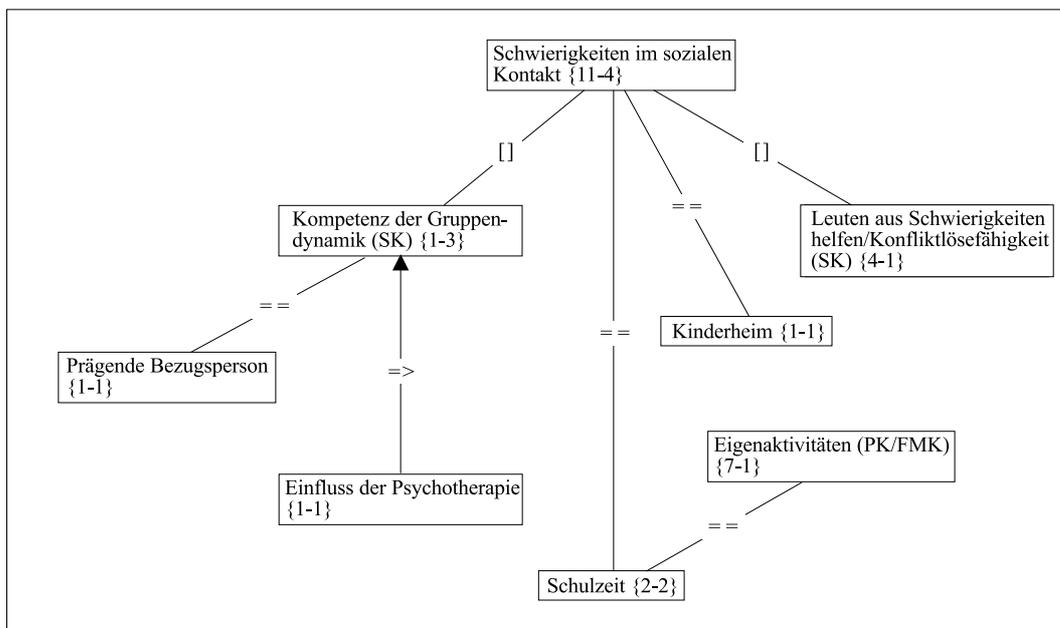
Herr 2

Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Herr 2, Anfang 20, hat bisher keinen Schulabschluss und dementsprechend keine weiterführende Ausbildung. Er hat das neunte Schuljahr auf dem Gymnasium wiederholen müssen und ist nach dem ersten Halbjahr der 10. Klasse abgegangen. Nach einer stationären Psychotherapie hat Herr 2 in einem Kinderheim gelebt und versucht, in einem "Schulprojekt" einen Abschluss zu erreichen. Nach einer Zeit in einer betreuten Wohngemeinschaft wohnt Herr 2 momentan in einer "normalen WG" und wird derzeit durch einen Einzelfallhelfer betreut. Abbildung 4 zeigt die Netzwerkdarstellung.

Abbildung 4

Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Herr 2



Herr 3

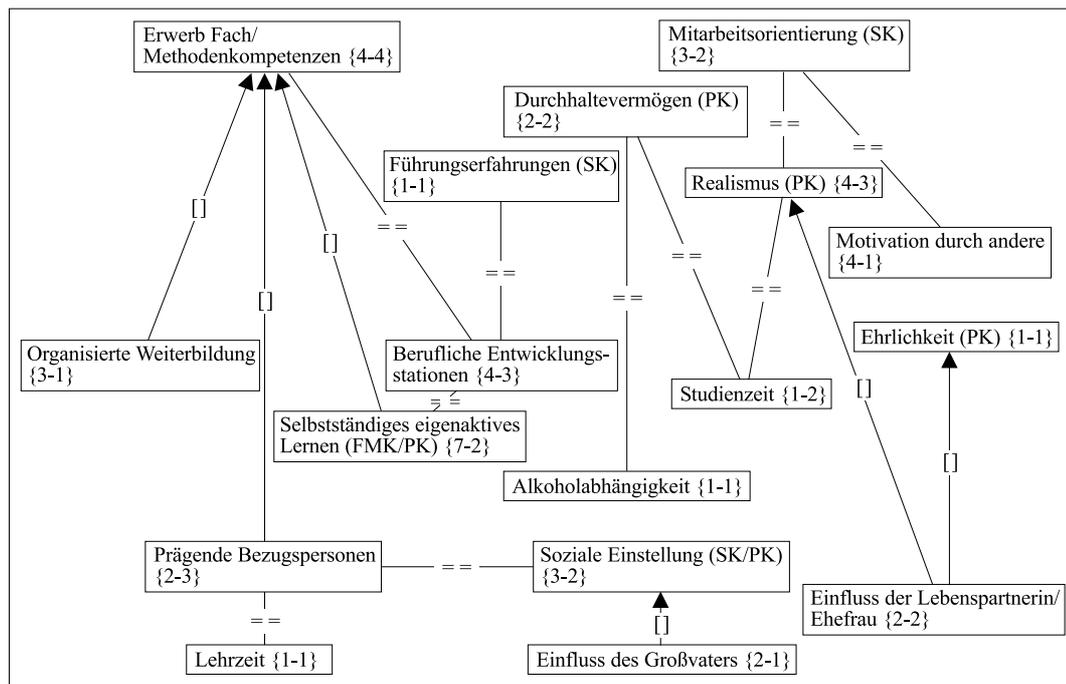
Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Herr 3, Mitte 50, hat nach der Grund- und Hauptschule eine Lehre als Elektromechaniker absolviert und über einen Abendlehrgang den Realschulabschluss nachgeholt. Nach einem Fachschulstudium in Elektrotechnik hat er ein Hochschulstudium in diesem Bereich aufgenommen und erfolgreich als Ingenieur abgeschlossen. Herr 3 hat bisher in fünf unterschiedli-

chen Unternehmen (Messgeräte, Lautsprechersysteme, Fernsprechengeräte, Kommunikationssysteme) jeweils im Entwicklungsbereich gearbeitet. Seit etwa drei Jahren ist Herr 3 nun zum dritten Mal arbeitslos. Aus Abbildung 5 ist die Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Herr 3 ersichtlich.

Abbildung 5

Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Herr 3



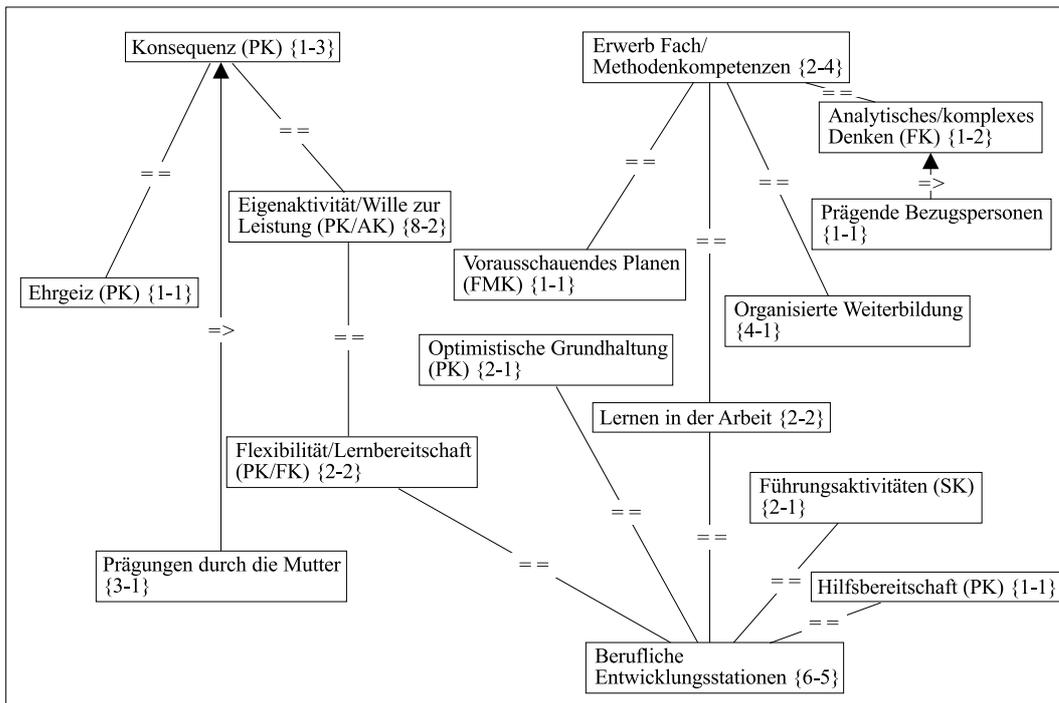
Frau 4

Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Frau 4, Mitte 50, hat vor dem Ingenieurstudium im Bereich der Technologie der Plaste das Abitur abgelegt und eine Ausbildung als Fotochemiefacharbeiterin abgeschlossen. In diese sei sie "reingerutscht". Nach dem Studium war sie über viele Jahre in verschiedenen Bereichen der Fernsehelektronik und Galvanik tätig. Sie absolvierte dann ab 1991 eine Weiterbildung im Personalwesen, arbeitete als wissenschaftliche Angestellte im Umweltbereich, später als Entwicklungsingenieurin in einer Innovationswerkstatt. Zwischenzeitlich arbeitslos, hat sie eine Ausbildung in Büro- und Unternehmenskommunikation abgeschlossen und qualifiziert sich momentan zur Ausbilderin für PC. Die Netzwerkdarstellung wird durch Abbildung 6 veranschaulicht.

Abbildung 6

Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Frau 4



Frau 5

Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Nach dem Realschulabschluss hat Frau 5, Mitte 30, eine Lehrausbildung als Verkäuferin absolviert. Zunächst als Verkäuferin im Textilbereich und später in einer Bäckerei tätig, hat sie dann über 10 Jahre bis zu ihrer momentanen Arbeitslosigkeit in einer Strickerei gearbeitet. Zu ihren Tätigkeiten gehörten dort Vorarbeiten, Materialbeschaffung und Musterung. Abbildung 7 zeigt die Netzwerkdarstellung.

Herr 6

Ausbildung/Beruflicher Hintergrund

Nach einer Ausbildung zum KfZ-Schlosser hat Herr 6, Ende 40, in verschiedensten Bereichen und Berufen in der Industrie (Anlagenfahrer, Brigadier) und im Kulturbereich (Jugendklubleiter, Kulturverantwortlicher bei einem Bezirkskabinett, Veranstaltungs- und Haustechniker, Erzieher, Mitarbeiter in einem Freizeitforum) gearbeitet. Anfang 30 nahm er ein Fernstudium der Kulturwissenschaften auf und beendete es erfolgreich. Seit zweieinhalb Jahren ist er arbeitslos. Die Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Herr 6 zeigt Abbildung 8.

Abbildung 7
Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Frau 5

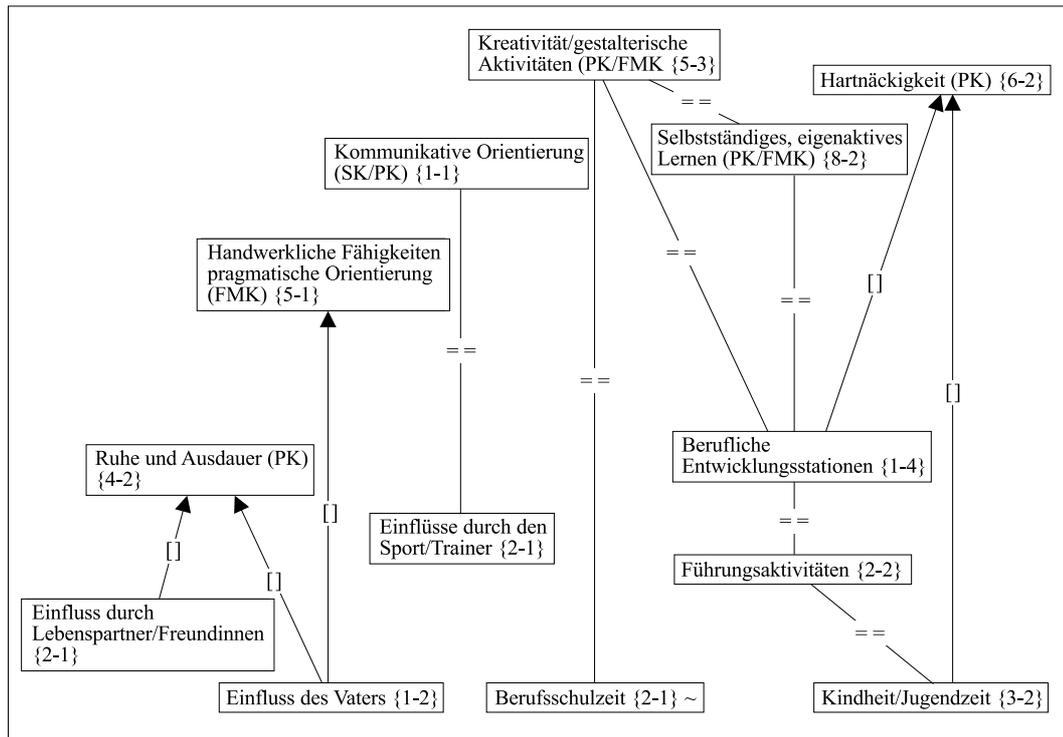
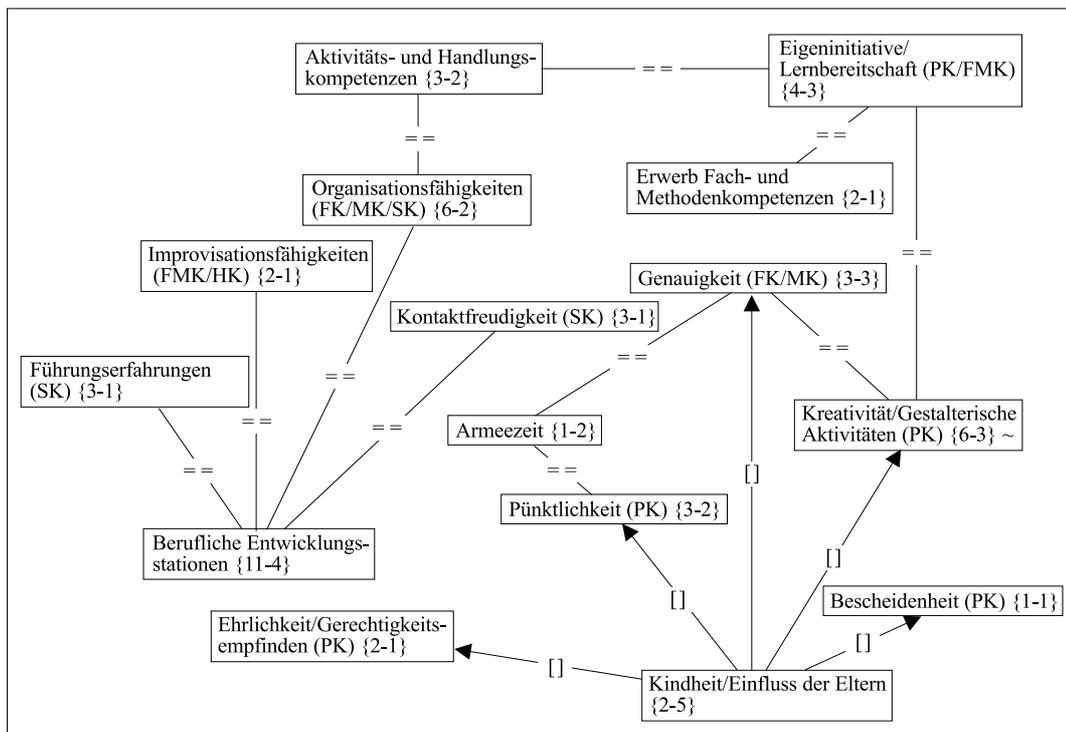


Abbildung 8
Netzwerkdarstellung Kompetenzentwicklung Herr 6



9 Teilnehmerresümee

Zu Beginn des Projekts hatten die Teilnehmer als Erfolgskriterien folgende Punkte benannt: Neue Erfahrungen sammeln, am Ball bleiben, Erfolge in der Arbeit sehen, Qualifikationen erhalten und erweitern, im Internet fit werden, mit anderen kreativ arbeiten, präsentieren können.

Von diesen acht Erfolgskriterien sind vier (neue Erfahrungen sammeln, am Ball bleiben, Erfolge in der Arbeit sehen und Qualifikationen erhalten und erweitern) Kriterien zur überwiegenden Zufriedenheit der Teilnehmer erfüllt worden. Die anderen vier Erwartungsfelder hätten durchaus noch weiter ausgefüllt werden können.

Die Teilnehmer waren mit ihren eigenen Arbeitsergebnissen zu 80 Prozent bis 90 Prozent zufrieden. Bei zwei Teilnehmern, die an der Schlussauswertung teilnahmen, war dies zu 50 Prozent bzw. 30 Prozent der Fall.

Die im Projektverlauf erarbeiteten Spielregeln wurden nach Einschätzung der Teilnehmer zu 60 Prozent bis 75 Prozent eingehalten.

Als wesentliche Ergebnisse der Abschlussdiskussion wurden ein Wechsel in der Perspektive, in der über die eigene Biographie und den eigenen Lebensweg nachgedacht wird, die Stärkung des Selbstvertrauens und die anregende und fröhlich/freundliche Atmosphäre benannt. Anregungen zum Nachdenken und Beschreiten neuer Wege wurde vermittelt.

10 Schlussfolgerungen

Im Verlauf des Projekts fielen zwei Verhaltensaspekte immer wieder auf:

- Informationen von uns oder von Dritten mussten häufig wiederholt werden, in aufeinander folgenden Sitzungen wurden die gleichen Fragen immer wieder gestellt,
- Entscheidungen, z. B. über die anzuschaffende Software, dauerten länger als erwartet (verglichen mit ähnlichen Situationen mit Erwerbstätigen und bezogen auf unsere eigenen Prognosen).

Unsere Hypothesen daraus

Möglicherweise folgt aus der Destrukturierung des Alltagslebens eine Beliebigkeit auch in der Zurkenntnisnahme von Informationen.

Möglicherweise erzeugt die anhaltende Arbeitslosigkeit eine Misstrauenshaltung, die einen unvoreingenommenen Umgang mit Alltagssituationen behindert.

Dazu gehören Sequenzen, in denen aus einer normalen Gesprächssituation heraus auf inhaltliche Nachfragen durch die Projektleitung die Antworten der Teilnehmer immer "schwammiger" wurden.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

1. Das Interesse der Teilnehmer an einem selbst organisierten Zusammenwirken in der hier realisierten Art ist sehr groß. Selbst die beiden im Projektverlauf in Erwerbstätigkeit eingemündeten Teilnehmer hatten ihr Interesse bekundet, in ihrer Freizeit am Projekt weiterhin mitzuwirken.
2. Das Interesse der Unternehmen an den vorgeschlagenen Gestaltungsmöglichkeiten war ebenfalls groß. Dies ist in erster Linie auf die phantasievolle Zusammenarbeit mit den Gestaltungsteams zurückzuführen.
3. Die fachlich-methodischen Lerneffekte für die Teilnehmer sind beachtlich und deutlich höher als im Kurslernen. Das selbstständige Erarbeiten neuer Fähigkeiten beim Umgang mit zuvor unbekannter Software und mit neuen Gestaltungsmöglichkeiten erhöht die Lerngeschwindigkeit, -intensität und -tiefe.
4. Noch höher als der Gewinn an fachlich-methodischer Kompetenz ist der an sozial-kommunikativer und personaler Kompetenz zu veranschlagen. Die Gruppensituation motivierte in vielen Fällen zur Aktivierung aller Ressourcen auf diesen beiden Sektoren.
5. Auch aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenzen wurden erhöht. Die Kompetenzanalysen mit dem KODE[®]-Check und mit der kompetenzbiographischen Methode haben gezeigt, dass vier Typen unterschieden werden können, wobei es zwischen den Kategorien auch Überschneidungen gibt: (1) solche, die nur aufgrund äußerer Umstände arbeitslos wurden; (2) solche, die aufgrund zu geringer sozial-kommunikativer Kompetenzen auf Schwierigkeiten stießen; (3) solche, die im Bereich der personalen Kompetenz, vor allem im Selbstwertbereich, Probleme hatten; und (4) solche, deren Aktivitäts- und Handlungskompetenz zu gering ist.
6. Kompetenzentwicklungsstrategien müssen diese Unterschiede berücksichtigen und entsprechende Förderungsmodelle entwickeln und Gruppenprozesse entsprechend beeinflussen. Dazu sind eine detaillierte Kom-

petenzanalyse und Verfolgung der Kompetenzentwicklung notwendig sowie spezifische systemische Interventionen zur gerichteten Kompetenzentwicklung.

7. Deutlichstes Resultat ist, dass ein Fehlen fachlich-methodischer Kompetenzen in keinem Fall als Resultat bisheriger oder als Grund zukünftiger Arbeitslosigkeit namhaft gemacht werden kann. Daraus ergibt sich, dass die fachlich-methodische Weiterbildung, etwa in Kursform, sekundär gegenüber einer gezielten systemischen Kompetenzentwicklung in den anderen Bereichen ist.

Weitere Schlussfolgerungen

- Vereinzelung und Entwertung einmal erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten führen zu einem Verlust nicht nur der Fachkompetenzen. Auch Methoden- und Sozialkompetenzen werden entwertet. Qualifikationen und Kompetenzen haben offenbar einen flüchtigen Charakter, sie können nur in der Anwendung erhalten werden – auch aus dieser Überlegung heraus haben konventionelle Weiterbildungsmaßnahmen weniger Wirkung als vermutet bzw. erwartet. So ist die Tatsache, dass die vorliegenden Internetseiten-Entwürfe alle als Einzelpersonenentwürfe erstellt wurden unserer Meinung nach *auch* darauf zurückzuführen, dass die Teamfähigkeit der Teilnehmer unterdurchschnittlich ausgeprägt war.
- Im Kontext der o. g. Konfliktsituation deutet das Agieren der Teilnehmenden aus unserer Perspektive auf ein geringes Maß an Konfliktfähigkeit. Es schienen keine Referenzerfahrungen vorzuliegen, die auf einen gelungenen Umgang mit Konflikten verweisen.
- Auch dass die erfolgreiche Bearbeitung von Konflikten Energie für andere Aktivitäten freisetzt und Konfliktbearbeitung daher eigentlich immer Vorrang hat, schien nicht Bestandteil der individuellen Erfahrungswelt zu sein.

Sowohl was den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Fachkompetenzen anbelangt als auch den Erhalt von Methoden- und Sozialkompetenz und ein für den erfolgreichen Wiedereintritt in das Erwerbsleben notwendiges Selbstwertgefühl, ist eine grundlegende Änderung der Stellung von Erwerbslosen unabdingbar: Eigeninitiative und selbst gewählte Tätigkeiten, die dem Erhalt von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz dienlich sind, bedürfen der Unterstützung!

Ansätze, wie sie auch durch das hier beschriebene Projekt dargestellt werden, verdienen also nicht nur in Bezug auf die Produktivität selbstorganisationaler Lernprozesse, sondern auch in Bezug auf Beiträge zum Erhalt von Selbstmanagement und Identität der Vorzug gegenüber verschulter frontalunterrichteten Kursen.

Es wurde deutlich, dass das hier dokumentierte Projekt tatsächlich den Prototypen einer an beruflicher Kompetenzentwicklung orientierten Maßnahme zur Wiedereingliederung von Benachteiligten und Erwerbslosen in den Ersten Arbeitsmarkt geliefert hat.

Grundlage sind "Learning-by-Doing-Sequenzen" im eingangs beschriebenen Sinne, wie sie in ähnlicher Form als integriertes systemisches Qualifizierungsmodul bereits in den Konzeptionen "Innovationswerkstatt" und "Europäisches Kompetenznetzwerk Bau" von Becker umrissen wurden. (Becker 1997)

Gestaltung eines Multimediaauftritts im Internet

Im Folgenden werden einige Punkte skizziert, die bei der Erstellung eines Multimediaauftritts zentral sind. Eine Langfassung dieses Kapitels diente den Projektteilnehmern als Orientierungshilfe.

Die Rolle des Gestalters von Multimediaauftritten

Lernen hat in unserer komplexen, sich schnell verändernden Welt einen hohen Stellenwert. In den individuellen Erfahrungen ist Lernen jedoch häufig mit Arbeit und Prüfungen verknüpft.

Multimediales Lernen reduziert diese Belastungen, wenn sich der Lernende mehr spielerisch und ohne Leistungsdruck neues Wissen aneignen kann. Gleichzeitig wird die Fähigkeit des Memorierens neuen Wissens weiterentwickelt. Damit ermöglicht multimediales Lernen auch Lernengeübten eine wesentliche Verbesserung ihrer Entwicklung.

In die Gestaltung von Multimedia-Projekten fließen neben den Möglichkeiten und Grenzen der verwendeten Hard- und Software wesentlich die Empfindungen des Gestalters ein. Dementsprechend ist es wichtig, dass ein Gestalter seine Vorlieben und Abneigungen bestimmter Gestaltungselemente (Sprache, Farben, Formen) kennt, diese weitgehend neutralisieren und sich in die Bedarfssituation der Zielgruppe hineinversetzen kann. Diese Bedarfs-

situation kann über Recherchen und Interviews modelliert werden. Frühzeitige Tests über die Wirkung bestimmter Gestaltungselemente auf die Zielgruppe erleichtern die Zielerreichung.

Der Gestalter hat demnach einen hohen Stellenwert im Entwicklungsprozess eines Multimedia-Projekts und daher auch für die Wirkung auf die Zielgruppe. Erfolgt die Gestaltung im Team – wie bei unserem Projekt ursprünglich angelegt – könnten viele unterschiedliche Ideen entwickelt werden. Für die Gestaltung eines Multimedia-Projekts ist jedoch der Konsens aller Teampartner unabdingbar. Erst wenn das Projekt als homogene Einheit eine Zielgruppe ansprechen kann, wird Glaubwürdigkeit für die offerierten Inhalte erreichbar sein.

Hardware / Software

Hard- und Software sind die Werkzeuge multimedialer Gestaltungsarbeit und erfordern spezifische Bedienerfähigkeiten, die lineares Denken verlangen. Für die Gestaltung von Multimedia-Projekten ist aber in erster Linie Kreativität gepaart mit Einfühlungsvermögen in die Zielgruppe gefordert. Aus diesen unterschiedlichen Anforderungen ergibt sich für jeden Gestalter multimedialer Programme eine “Falle”.

Erst wenn der Umgang mit Hard- und Software so selbstverständlich ist wie die Nutzung eines Bleistifts, entfällt der Zwang zur Konzentration auf die Bedienung und die eigentliche Gestaltung beginnt.

Welche Hard- und Software für die Umsetzung der Ideen verwendet wird, hängt von den Zielen, den Gegebenheiten und finanziellen Möglichkeiten ab. Je einfacher die Programme in ihrer Bedienung für erste Schritte sind, desto intensiver kann über die Gestaltung nachgedacht werden.

Zielgruppenbezogene Ideenentwicklung

Für das Projekt “Gestaltung eines Multimediaauftritts durch computerkundige Arbeitslose” war u. a. eine Website für das Jugendhotel des JAW und für Müller Messebau GBR zu gestalten.

In der Mediengestaltung stehen bei allen Gestaltungsideen die Zielgruppenbedürfnisse im Vordergrund. Auch in unserem Projekt waren die Zielgruppen zu berücksichtigen. Die erste und direkte war z. B. der Kunde “Jugendhotel”, der entscheidet, ob er die Gestaltungsideen verwendet, weil er sich vorstellen kann, damit seine Ziele zu erreichen.

Die zweite, indirekt über die Website zu erreichende Zielgruppe war die Gruppe der potentiellen Kunden / Hotelgäste, die für die Gestaltung die eigentlich wichtigere Gruppe war. Sie kann nur dann gewinnbringend angesprochen werden, wenn genügend Informationen über sie vorhanden sind. Wir müssen uns ein Bild (im wahrsten Sinne des Wortes) von den potenziellen Kunden machen. Das kann in Form einer Skizze geschehen, in der alle wichtigen, d. h. "entscheidenden" Informationen enthalten sind. Viele dieser Informationen kann der Kunde liefern.

Auf Grundlage einer solchen Grobskizze können nun alle Ideen gesammelt werden. In dieser ersten Phase sollten keine Begrenzungen auferlegt werden, da die wildesten Ideen häufig zu den wirklich guten Einfällen führen. Jede Idee sollte von den Gruppenmitgliedern bestätigt werden. Damit wird der Kreativprozess intensiviert.

Wenn eine lange Liste von Ideen vorliegt, sollte eine Auswertung und Zuordnung auf die Machbarkeit erfolgen.

Für die Gestaltung einer Website gelten besondere Regeln. Zu empfehlen ist, nach und während der Ideenfindung unterschiedliche Internet-Auftritte innerhalb eines Gestaltungsteams kritisch zu besprechen.

Gleichzeitig wird eine weitere Anforderung für eine erfolgreiche, d. h. im ersten Schritt auffindbare Website deutlich. Ausgehend von der Überlegung, nach welchen Kriterien das Internetangebot von potenziellen Hotelgästen gefunden werden kann, ist die Einbindung in Suchmaschinen oder Angebotsübersichten wichtig.

Ist die Grundidee auf Basis der Zielgruppenbedürfnisse gefunden, kann eine Skizze der Seitenfolge entwickelt werden. Mit einem Flowchart können die jeweiligen Seiten zu den unterschiedlichen Themen übersichtlich dargestellt werden. Gleichzeitig wird so auch deutlich, welche Navigationsmöglichkeiten wir dem Betrachter anbieten müssen.

Linear aufgebaute Informationen, die den Nutzer zu einer vorgegebenen Informationsfolge zwingen, werden schnell abgelehnt und das Verkaufsziel wird nicht erreicht. Zu empfehlen ist eine Seitengestaltung, die dem Betrachter auf jeder Seite einen vollen Überblick über die angebotenen Informationen ermöglicht. Auch Eindeutigkeit in der Sprache, den Farben und Formen ist wichtig. Während der Detailgestaltung und in der Entwicklung des gesamten Webauftritts können noch zahlreiche Veränderungen und Erweiterungen der Grundidee einfließen. Wichtig dabei ist, dass diese sich an der Gesamtaussage, der Zielgruppe und dem angestrebten Ziel ausrichten.

Schnell, einfach und deutlich

Gestaltung für das Internet (Webdesign) ist eine spezielle Herausforderung an Schnelligkeit, Einfachheit und Deutlichkeit in der Übermittlung der Informationen.

Vom Internet erwartet der Nutzer im ersten Schritt, dass sich die Seiten schnell aufbauen. Das wird dadurch erreicht, dass die Größe der Seiten möglichst gering ist. Hohe Bildauflösungen von Grafiken mit Farbübergängen und besondere Schriften sind zwar optisch ansprechender als einfache Grafiken mit wenigen Farben, haben aber i. d. R. einen hohen Speicherbedarf und brauchen dementsprechend viel Zeit für die Übertragung.

Mit neuen Technologien der Datenkomprimierung und Übertragungstechniken können auch komplexe Grafiken und Animationen in relativ kurzer Zeit übertragen werden.

Einfachheit in der Seitengestaltung ist nicht nur eine Vorgabe, um schnelle Übertragungsraten zu erreichen, sondern auch eine Anforderung zur Gestaltung. Je schneller der Betrachter versteht, was ihm angeboten wird, desto motivierter ist er, den weiteren Informationsschritten zu folgen, desto besser ist er von dem Informationsangebot zu überzeugen.

Die Anforderung zur Einfachheit in der Gestaltung, d. h. wenige, aber eingängige Informationen pro Seite bietet zudem den Vorteil, dass der Betrachter aktiv werden kann: Selbst das schlichte Anklicken einer anderen Seite aktiviert ihn, vermittelt den Eindruck, dass er die Informationsfolge bestimmen kann. Wenn die Folgeseiten dann schnell aufgebaut sind, wird beim Nutzer Zustimmung erzielt, die für die letztlich entscheidende Frage (JA zum Angebot) wichtig ist. Deutlichkeit und Verständlichkeit des Informationsangebots verfolgen das gleiche Ziel. Je eindeutiger und verständlicher die Aussage ist, desto eher fühlt sich der Betrachter in seiner Persönlichkeit (Intelligenz) bestätigt und folgt den Informationen bis zur gewünschten Reaktion (Kauf / Buchung / Annahme des Dienstleistungsangebots).

Sprache/Farben/Formen

In der Mediengestaltung, wie bei Kommunikation allgemein, entscheidet der Empfänger über die Bedeutung einer Botschaft. Nicht die Intention des "Senders" bestimmt den Kommunikationserfolg, sondern die Interpretation des "Empfängers".

Sprache, Farben und Formen sind die Ausdrucksmittel im Mediendesign. Um das Verständnisniveau der Zielgruppe zu erreichen, ist das Erkennen ihrer Vorlieben und Abneigungen wichtig.

Hinter jedem Begriff verbirgt sich auch eine Wertung. Anhand der Begriffe "Empfehlung" und "Vorschlag" lässt sich das demonstrieren. Beide Begriffe werden i. d. R. ohne Nachzudenken gleichwertig verwendet. Während in "Vorschlag" der Begriff "Schlagen" steckt, also nach normalem Empfinden etwas Negatives, verbirgt sich in "Empfehlung", das für etwas "Fehlendes" eine Lösungsmöglichkeit gefunden wurde.

Die Bildsprache ist ein wichtiges Element in der schnellen Übermittlung von Informationen. Wir kennen die Wirkung von Verkehrszeichen und den vielen alltäglichen Symbolen.

In der Multimediagestaltung sind immer wieder neue Symbole und Piktogramme für die schnell erfassbare Informationsübermittlung zu schaffen. Hierbei haben die *Grundformen* u. a. folgende Bedeutung:

- Kreis – eine abgeschlossene "runde Sache", Bewegung,
- Quadrat – in sich stabil und ausgewogen, Statik,
- Rechteck, quer – Basisaussage, Ruhe,
- Rechteck, hoch – Aktionspotential, Dynamik.

Diese Interpretationen sind Denkansätze und eine Aufforderung zur Sensibilisierung für Formen. Auch hier ist es wichtig, Wertungen aus der Perspektive der Zielgruppe vorzunehmen. Für *Farbempfinden* gibt es zwar umfangreiche Forschungen (u. a. von Lüscher), aber auch hier sind subjektive Empfindungen und Modetrends maßgebend für die Gestaltung.

Bei der Gestaltung eines Multimediaauftritts im Internet sind die Ausdrucksmittel an die Bedingungen für schnelle Übertragungsraten (Bildauflösung möglichst niedrig) und Farbwahl (216 websichere Farben) zu beachten. So beanspruchen Bilder als JPEG-Datei einen relativ hohen Speicherbedarf, verlangsamen also die Übertragung. Sorgfältige Auswahl und Begrenzung im Einsatz ist bei der Gestaltung eines Internet-Auftritts wichtig.

Mit der Gestaltung einer Website wollen wir eine gezielte *Aktion* bei der Zielgruppe erreichen. Wenn der Kunde nicht unmittelbar kaufen/buchen will, so sollte er zumindest weitere Fragen stellen können oder bei Bedarf wieder auf diese Seite zurückkommen. Dazu ist ein Aktionsreiz auszulösen. Jede Seite wie auch die gesamte mögliche Seitenfolge sollte in sich eine Art Dramaturgie haben.

Ausgehend von einem sog. Eyecatcher, der die Bedürfnisse der Zielgruppe spiegelt/ bestätigt, über einen eindeutigen Titel (was ist angeboten) bis hin zu den Detailinformationen sollte die Aufmerksamkeit des Betrachters gelenkt werden. Den Höhepunkt in der Dramaturgie bildet die sog. “Unique Selling Proposition” (U.S.P.), eine Zusammenfassung der wichtigsten Alleinstellungsmerkmale des Angebots. In der Informationskette bis zu diesem Punkt wird immer wieder deutlich, dass die Zielgruppe bei Kauf / Buchung in den Genuss dieses Produkts/dieser Dienstleistung kommt und damit ein latentes Bedürfnis abgedeckt wird.

Grundsätzlich sollten Entwürfe immer mit Testpersonen aus der Zielgruppe auf ihre Wirkung hin überprüft werden. Damit werden mögliche Fehlinterpretationen umgangen.

Literatur

Becker, F.: “Abenteuer Ausbildung”. Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Ausgabe 2/1993, S. 34-37

Becker, F.; Katerndahl, R.: “Wir müssen uns alle ändern – mit Ihnen fangen wir an!”. Dokumentation eines systemischen Beratungsprojekts. Berlin 1997

Becker, F.: “Innovationswerkstatt Dabendorf”. Konzeption. Berlin 1997

Bergmann, B.: Training für den Arbeitsprozess. Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme (Mensch – Technik – Organisation). Zürich 1998

Erpenbeck, J; Heyse, V.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld 1997

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999 a

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999 b

Erpenbeck, J.; Heyse, V.; Max, H. G.: KODE[®]X: Kompetenzexplorer. Berlin, Regensburg, Lakeland 2000

Haken, H.: Synergetik. Eine Einführung. Nichtgleichgewichts-Phasenübergänge und Selbstorganisation in Physik, Chemie und Biologie. Berlin, Heidelberg, New York 1990

Haken, H.: Synergetik und Sozialwissenschaften. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7 (1996), Heft 4, S. 588

Lifelong Learning Profiles. General Summary of Findings from the first Canadian Survey of Informal Learning. In: http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/sur_res.htm (1999)

Livingstone, D.: The Education-Jobs Gap. Underemployment or Economic Democracy. Boulder, Colorado 1998

Livingstone, D.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin 1999. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65-92

Max, H. G.: Kunden auf Dauer binden. Multimediaeinsatz im internationalen Verkaufstraining. Wie Verkaufstraining den Schritt zur lernenden Organisation fördert. Wiesbaden 1996

Max, H. G.: "Integriertes Training im Medienverbund mit Hilfe von Circle BrainingTM, dargestellt anhand von Beispielen". Erfolgreiches Verkaufs-Management. 1995

Saiger, H.: Die Zukunft der Arbeit liegt nicht im Beruf. Neue Beschäftigungs- und Lebensmodelle. München 1998

Staudt, E.; Kailer, N.; Kriegesmann, B.; Meier, A.; Stephan, H.; Ziegler, A.: Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement. Bochum 1997

Ziegler, A.: Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement. Bochum 1997

*Frank Becker, Training & Beratung Berlin;
Regina Katerndahl, Berlin;
Dr. Horst G. Max, MaxMultiMedia, Inc., Lakeland, Florida, USA;
Timo Meinhardt, Berlin*

Führungskräfte – Lerninitiatoren bei sich selbst und bei Anderen

Entree der Teilnehmer

“Ich glaube, ich habe jetzt verstanden, was Führung heißt und wie ich ganz persönlich damit umgehen kann. Früher habe ich mich an Vorbilder, an ”Schablonen” gehalten und wollte als Führungskraft so sein, wie sie. Wie ich dazu hinkommen sollte und ob das zu mir passte, das wusste ich nicht. – Jetzt kann ich mich auf die Inhalte konzentrieren. Ich merke nun, dass mir Führung Spass macht, dass ich es wirklich will. Früher habe ich doch manchmal gedacht, wieso mache ich das überhaupt, so eine unbequeme Aufgabe, bei der man immer zwischen allen Stühlen sitzt. ... Ich hatte keine Werkzeuge und war sehr unzufrieden mit mir und der Aufgabe; jetzt macht sie mir Spass. Ich fühle nun, was Führung ist.” (Frau W.)

“Ich habe von mir schon immer geglaubt, dass ich bei der Führung Defizite habe. Aber dass es dabei auf so viel ankommt und wie wichtig es ist, habe ich bei LCn gelernt. Besonders gut war die Zusammensetzung der Gruppe. Ich konnte viel von der Erfahrungen der anderen partizipieren. Mir gefiel auch, dass wir alle ähnliche Probleme hatten, da fühlt man sich gleich stärker als Führungskraft. Also es war alles interessant und bin viel weitergekommen als Führungskraft.” (Herr R.)

(Nach Beendigung des Projekts wurden mit den Teilnehmern Interviews zu den Erfahrungen, dem Lernprozess und den Lernergebnissen geführt. Sofern nicht anders untersetzt, sind Zitate im Beitrag Auszüge aus diesen Interviews.)

1 Führungskräfte haben erfolgreich gelernt – anders?

Im November 1999 erhielt das Institut für Personalentwicklung und Innovationsmanagement den Auftrag, ein Projekt durchzuführen, das unternehmensübergreifendes Lernen von Führungskräften verbindet mit organisationalem Lernen von Unternehmen. Die Ziele waren sehr ehrgeizig:

- “Die Beteiligten beschäftigen sich mit Problemen und Aufgaben, mit denen Einzelne oder mehrere von ihnen konfrontiert sind. Der Lern- und Lehrprozess wird üblicherweise moderiert. In der Problembearbei-

tung breiten sie ihr unterschiedliches Wissen und Können aus und erweitern es durch wechselseitigen Austausch. Die Rollen von Lehrenden und Lernenden gehen fließend ineinander über.

- Als expliziter Lerninhalt dominiert für die Beteiligten die Verbesserung des fachlichen Wissens und Könnens. Nebenbei jedoch erwerben bzw. verbessern sie ihre methodischen und sozialen Kompetenzen; die Übung in allgemeinen Problemlösefähigkeiten, in Moderations- und Präsentationstechniken, in Argumentation und Diskussionsleitung usw. führt zum Aufbau und praktischen Training von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die später im Arbeitskontext wirksam genutzt werden können.
- Nicht nur die neuen Qualifikationen, sondern auch die Lehr-/Lernerfahrungen als solche werden in die Unternehmen, aus denen die Beteiligten entstammen, wieder eingebracht. Beides kann, wenn es von den entsendenden Unternehmen aufgenommen wird, zu organisationalen Lernprozessen führen. Aus den individuellen Lernprozessen werden organisationale Lernprozesse." (Baitsch 1999, S. 256)

Führungskräfte sollten von Objekten einer (Erwachsenen-)Pädagogik zu Subjekten ihrer eigenen Lernbiographie werden.

Weiterhin gingen wir von den theoretischen Überlegungen von Baitsch zum Lernsetting aus:

“Damit dies realisiert werden kann, müssen interorganisationale Lernsettings mehrere Merkmale aufweisen:

- Wissen und Können, das über verschiedene Betriebe und Unternehmen verteilt vorhanden ist, ist nutzbar zu machen; dies erfordert es, Lernen in kooperative Zusammenhänge zu setzen, um eine intersubjektive Verständigung über Ist- und Soll-Zustände zu stimulieren;
- Lernbarrieren, die bei Erwachsenen in der Konfrontation mit klassischen schulischen Lernsettings regelmäßig aufscheinen, sind zu vermeiden;
- Lernen und Arbeiten ist anzunähern, d. h. die Lernaufgaben sind möglichst unmittelbar an praktisch relevante Aufgaben zu knüpfen;
- Anschluss an vorhandenes berufliches Können und Wissen ist herzustellen;
- die Relevanz der unmittelbar und mittelbar erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen ist für die Unternehmungen transparent zu machen. Das setzt voraus, dass Lernen kontextgebunden erfolgt und nicht curricular konstruiert wird." (Baitsch 1999, S. 256)

Die konkrete Umsetzung dieser Anliegen begann mit der Gewinnung der Teilnehmer. Sie sollten sich von Anfang an in einen selbstbestimmten und partnerschaftlichen Lernprozess begeben, der ihnen auch die Möglichkeit eröffnen sollte, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen (Lehren). Dazu musste Vertrauen in einen offenen Verlauf der Fortbildungsmaßnahme aufgebaut werden.

In unseren Vorüberlegungen befassten wir uns mit den u. E. dafür wichtigen Aspekten:

- mit möglichen Motiven und Zielen von Führungskräften, sich in einen solchen Lern/Lehrprozess zu begeben, um einen Anschluss zwischen den Zielen des Projekts und den Zielen der Führungskräfte zu gewährleisten;
- mit der genauen Beschreibung des Lernsettings in einer Alltagssprache, um die Anschlussfähigkeit an das Alltagshandeln der Führungskräfte zu verdeutlichen;
- mit der Erfindung eines plastischen Namens; um schnell Identifizierungsmöglichkeiten mit dem Netzwerk schaffen zu können;
- mit der Begründung, warum kein Curriculum angeboten wird, um Transparenz zu schaffen;
- mit der Formulierung eines USP (unique selling point), d. h. die Postulierung einer Sonderstellung des Fortbildungsangebots im Vergleich zu anderen, um Neugier zu wecken;
- mit der Rahmung des Prozesses anhand eines Zeitplans, um Sicherheit zu geben.

Es entstand ein Akquisitionspaper, das im Folgenden in Auszügen vorgestellt und mit Kommentaren der Projektbegleiter sowie der Teilnehmer versehen wird.

Der Name

“Lernende Coaches” – LCn – Führungskräfteentwicklung einer besonderen Art (Die Zitate aus dem Akquisitionspaper sind kursiv gestaltet.)

Kommentar der Projektbearbeiter:

Namen bieten eine wichtige Identifizierungsfläche für Gruppen. Das Ziel des Projekts – Lernen und Lehren in einem simultanen Prozess – wurde in den Begriff “Lernende Coaches” übersetzt. Die inhaltliche Bezeichnung “Führungskräfteentwicklung” grenzte sich bewusst von den Begriffen “Schulung, Training, Seminar” ab und wurde dem Vokabular unternehmensinterner Personalentwicklung entnommen.

Kommentar der Teilnehmer:

“Kurz bevor ich Ihr Papier erhalten hatte, hatte ich von den lernenden Coaches schon gelesen. Bei Microsoft war solch eine Entwicklungsmaßnahme durchgeführt worden und die Teilnehmer hatten sie als erfolgreicher als andere Weiterbildungen eingeschätzt. Ich dachte mir, dass so etwas auch für mich gut wäre, aber wo sollte ich so etwas suchen? Da kam mir Ihr Angebot gerade recht.” (Frau W.)

“Lernende Coaches fand ich richtig gut, da ich genau das wollte; lernen und lehren im guten Sinne.” (Herr B.)

Das Ansprechen der Anschlussmotive

Wer hat nicht als Führungskraft schon öfter daran gedacht, wie gut es wäre in bestimmten, mal wieder anstrengenden oder schwierigen Situationen auf den Rat oder die Meinung einer ganz unbeteiligten anderen Führungskraft zurückgreifen zu können? Wer würde sich nicht auch mal gerne anschauen oder anhören, wie andere Führungskräfte handeln, welche Erfahrungen sie besitzen? Und wer würde nicht auch gerne sein Wissen und Können auf dem Gebiet von Führung aktualisieren oder erweitern, um es dann ganz konkret im eigenen Unternehmen umsetzen zu können?

All dies ist mit dem Projekt LCn beabsichtigt. Wir gehen dabei davon aus, dass solche Prozesse besonderes gut in einem Netzwerk von Führungskräften funktionieren. Dieses soll im Rahmen der von uns vorgeschlagenen Maßnahme entstehen. Wir würden uns freuen, wenn Sie das nunmehr folgende Angebot interessiert und Sie an uns eine Interessenbekundung abgeben.

Kommentar der Projektbegleiter:

Aus verschiedenen Projekten interner Prozessbegleitung ist uns bekannt, dass Führungskräfte innerhalb ihrer eigenen Unternehmen auf enge Grenzen ihrer Entwicklung und ihres Lernens stoßen. Sie können selten auf Lernchancen durch Vorgesetzte hoffen und sich auch nicht mit ihren eigenen Mitarbeitern zu Führungssituationen und -problemen austauschen. Führungskräfte sind häufig “einsam”. Außerdem übernehmen Führungskräfte in der Regel diese Aufgaben, ohne dass sie dafür ausreichend vorbereitet werden können. Führung ist kein Ausbildungsfach und kann es auch nicht sein. Ein Kernproblem ist in vielen Fällen das Verständnis der eigenen Rolle als Führungskraft. Dieses Verständnis sollte in einem Netzwerk gleichberechtigter und gleichgestellter Partner – den Führungskräften im LCn – besser entwickelt werden können als in einem klassisch angelegten Schulungsprozess.

Kommentar der Teilnehmer:

“Ich fand es spannend, dass ich mich mit anderen Führungskräften austauschen können sollte. Mich interessierte, ob nur ich solche Probleme habe, wie ich sie hatte, oder ob es anderen nicht auch so geht. Dieses Netzwerk war ein richtig guter Gedanke.” (Herr B.)

“Ich habe schon bei vielen Seminaren teilgenommen, weil es ja wichtig ist, dass man immer wieder was dazu lernt. Aber dieses Von-vorne-besser-Wissen, das störte mich schon häufig. Das kann man vielleicht bei Seminaren zur Buchhaltung machen, aber bei Führung geht das nicht. Ich fühlte mich davon angesprochen, dass wir uns hier zu den Problemen austauschen können, die uns im Alltag wirklich bewegen und dass ich auch mal Leute aus anderen Branchen kennen lerne.” (Frau G.)

Vorgehen im Projekt

- *Die teilnehmenden Führungskräfte definieren die jeweiligen eigenen Lern-/Lehrziele und die damit verbundenen Inhalte selbst.*
- *Die Teilnehmer erarbeiten auch gemeinsame Ziele.*
- *Die beteiligten Führungskräfte entscheiden sich für die jeweils adäquaten Lehr-/Lernformen, -orte, -zeiten.*
- *Die Kontrolle der Zielerreichungen im Entwicklungsprozess wird durch jeden Teilnehmer selbst und durch das Netzwerk vorgenommen.*

Wir praktizieren kein Modell, sondern eine Philosophie, die durch gleichzeitiges Lernen und Lehren von Führungskräften miteinander gekennzeichnet ist.

Kommentar der Projektbegleiter:

Selbstorganisiert angelegte Lernsettings können als willkürlich und wenig verbindlich angesehen werden. Sie erwecken den Eindruck der Beliebigkeit und damit wenig Vertrauen. Es bestand also die Frage, wie das Prinzip der Selbstorganisiertheit von Anfang an zum Tragen kommen kann, ohne dass das Anliegen an mangelnder Definiertheit “zerfließt”. Deshalb wurden der Prozess der Selbstorganisation sowie das Maß an Selbstbestimmtheit beschrieben. Als festes Fundament wurde ein Denkmodell – die Philosophie – anstelle des üblichen Curriculums postuliert.

Kommentar der Teilnehmer:

“Es war schon ein seltsames Gefühl, dass es da keinen Plan gab. Andererseits war ich auch neugierig, was denn da so alles herauskommen kann, wenn es keinen Plan gibt.” (Frau G.)

“Ich habe mich darauf gefreut, dass ich selbst mit bestimmen kann, was wir alles so machen. Da war ich mir ziemlich sicher, dass dann auch etwas herauskommt, was mich wirklich interessiert.” (Herr B.)

Zielgruppenansprache

- *Führungskräfte verschiedener Ebenen, die in ihrem Unternehmen vor besonderen Aufgaben im Jahre 2000 stehen (das Jahr 2000 ist die Projektlaufzeit).*
- *Führungskräfte verschiedener Ebenen, die einen Kreis Gleichgesinnter suchen, zum Erfahrungsaustausch, Wissenserwerb, eigenem Vergleich.*
- *Führungskräfte, die neugierig auf die Situationen, Erfahrungen und Probleme anderer sind.*
- *Führungskräfte, die über eigene Situationen, Erfahrungen und Probleme mit anderen Führungskräften in den Dialog treten möchten.*

Kommentar der Projektbegleiter:

Es sollten sich Führungskräfte angesprochen fühlen, die Interesse an einem solchen Lernprozess haben; unabhängig von ihrer Stellung im Unternehmen, der Unternehmensgröße und der Branche. Das Lernnetzwerk sollte schon aus der Sicht seiner Zusammensetzung eine möglichst breite Reflexionsfläche bieten; verschiedenste Erfahrungen, Sichtweisen und Qualifikationen sollten aufeinander treffen und sich gegenseitig bereichern.

Kommentar der Teilnehmer:

“Es war richtig gut, dass hier Führungskräfte aus ganz unterschiedlichen Branchen vertreten waren. Sonst treffen wir ja doch immer die Gleichen aus unserer Branche.” (Frau G.)

“Ich fand es sehr gut, dass hier Männer und Frauen vertreten waren. Ich habe gesehen, dass Frauen auch gute Führungskräfte sein können, auch wenn sie anders denken als ich. Mich hat das, was sie einbrachten, aber sehr angesprochen. (Herr H.)

Die Gewinnung der Teilnehmer erfolgte mit Hilfe dieser Projektbeschreibung durch informelle Netzwerke der Projektbegleiter, Empfehlungen im

Rahmen eines Unternehmerverbands (Bundesverband der mittelständischen Wirtschaft – BVMW) sowie eines Verbands von Frauen in Führungspositionen (EWMD). Gemeinsames Merkmal der Gewinnstrategie war, dass die Teilnehmer sich ganz persönlich angesprochen fühlen mussten, um Interesse an diesem Prozess zu entwickeln. Wir verzeichneten eine Erfolgsquote von 50 Prozent. Insbesondere der Weg, Teilnehmer über die Vermittlung von Personalabteilungen aus Unternehmen zu gewinnen, schlug fehl.

Am Ende des Prozesses der Teilnehmergeinnung bestand die Gruppe aus Führungskräften ganz unterschiedlicher Branchen, überwiegend aus kleinen und mittelständischen Unternehmen und zu etwa gleichen Teilen aus Frauen und Männern. (Vgl. Tabelle 1)

Tabelle 1

Zusammensetzung des FührungskräfteNetzwerkes “LCn”

Nr.	m/w	Branche	Führungsposition	Herkunft	Zahl der Mitarbeiter
1	m	Forschung/Beratung	Leitender Angestellter	West	100
2	w	Soziale Dienstleistungen	Geschäftsführende Gesellschafterin	West	30
3	w	Telekommunikation	Leiterin Kundenbetreuung	West	20
4	w	Finanzdienstleistungen	Zeitweilige Projektleiterin	West	<1000
5	w	Kraftfahrzeugdienstleistungen	Mitinhaberin und Geschäftsführerin	West	4
6	m	Kraftfahrzeugdienstleistungen	Geschäftsführender Gesellschafter	West	11
7	m	Beratung	Selbstständiger	West	2
8	m	Kraftfahrzeugdienstleistungen	Geschäftsführender Gesellschafter	West	11
9	m	Institutionen /Verbände	Geschäftsstellenleiter	Ost	1
10	m	Biotechnologie	Geschäftsführender Gesellschafter	Ost	6
11	w	Beratung	Verbandsvorsitzende	West	50
12	m	Handel/Vertrieb	Geschäftsführender Gesellschafter	West	4
13	w	Telekommunikation	Vertriebsleiterin	West	30

Ein spannender Prozess – der im Rahmen des Projekts zehn Monate andauerte – begann. Aus einer intensiven Interaktion zwischen den Teilnehmern sowie zwischen Teilnehmern und Lernbegleitern erwuchs ein Programm, das uns zum Ende durch seine Vielfalt und Breite selbst überraschte. (Vgl. Pkt. 3.6.) Es ist ein Spiegelbild der konkreten Lernbedürfnisse und Lehrmöglichkeiten dieser Gruppe und belegt die Möglichkeit selbstorganisierten, erwachsenengerechten Lernens in einem Netzwerk. Hintergründe und konkrete Bausteine der Netzwerkarbeit werden in den nun folgenden Abschnitten beschrieben.

2 Subjektzentrierte Kompetenzentwicklung im Führungskräftenetzwerk – eine konzeptionelle Reflexion nach Ablauf des Projekts

Das interorganisationale Lernen wird als eine Quelle von Kompetenzentwicklung und Unternehmensentwicklung betrachtet. (Endres/Wehner 1996; Baitsch 1999) Diese Erkenntnis ist nicht neu. Als Wege zur Förderung des interorganisationalen Lernens werden beschrieben:

- Kooperationen (Endres/Wehner 1996)
- Netzwerke (Baitsch 1999)
- Engagement von Management-Beratern als Träger überorganisationaler Wissensressourcen (Faust 2000).

Dennoch bleibt jede Struktur, die lernförderlich ausgerichtet ist, an das Handeln und die Kompetenzentwicklung der beteiligten Menschen gebunden. Das Handeln und die Kompetenz der Führungskräfte in Unternehmen besitzen dabei einen entscheidenden Einfluss auf das Unternehmensgefüge, dessen Strategie und Kultur. Ein Prozess, der Führungskräfte in einem Netzwerk zusammenführt, kann deshalb in besonderem Maße individuelle Kompetenzentwicklung und organisationale Entwicklung parallel befördern, ohne dass jedoch daraus ein Automatismus entsteht.

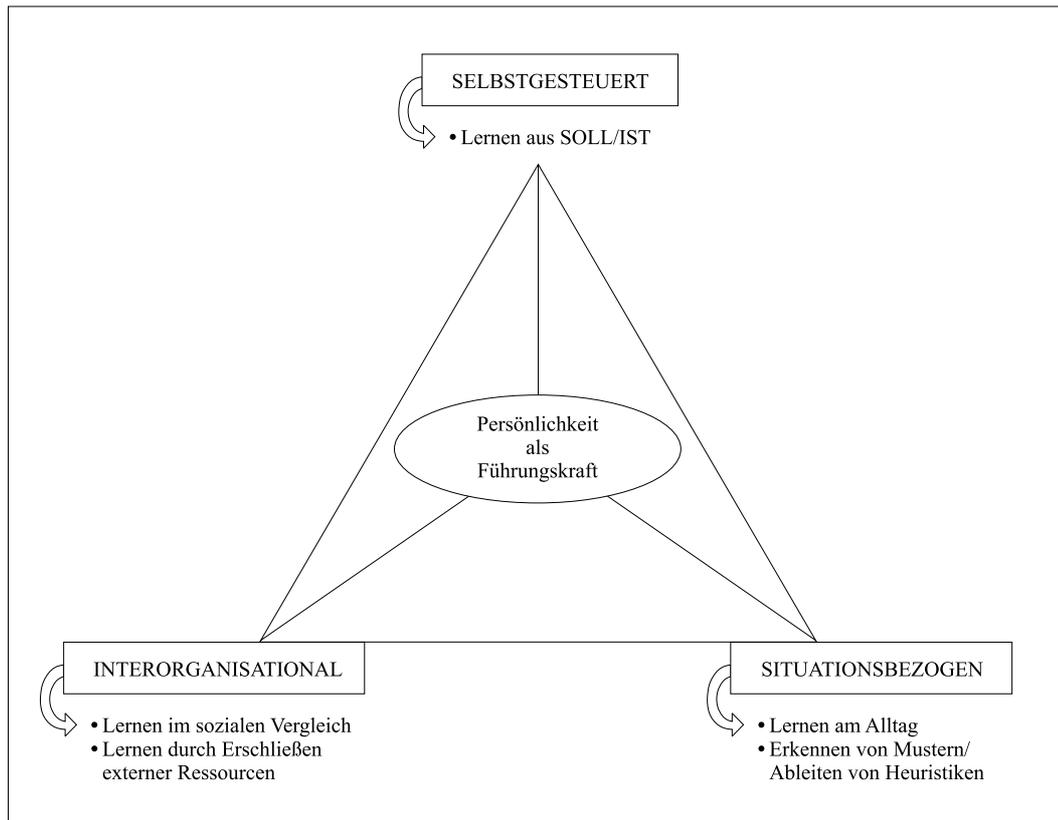
Führungskräfte besitzen eine besondere Rolle in Unternehmen und sind aufgrund ihrer Stellung auch von hoher Bedeutung für diese; dennoch auch autonome und in vielen persönlichen Zielen, Interessen und Motiven von Unternehmen unterscheidbare Persönlichkeiten. Ein Konzept, dass Lernen von Führungskräften und interorganisationales Lernen verbinden will, muss diese Unterscheidbarkeit von Rolle als Führungskraft und autonomes Subjekt anerkennen.

In unserem Konzept stellen wir deshalb die Führungskraft als Subjekt und Persönlichkeit in den Mittelpunkt des Interesses. Sie sollte Kompetenzen entwickeln, die ihr nutzen. Dieser Nutzen, so das Konzept, kommt dann auch dem Unternehmen zugute, weil die Führungskräfte mit mehr Klarheit, Bewusstsein ihrer eigenen Verantwortung und einer gefestigten Identifikation in Bezug auf die Führungsrolle agieren können. Eine besondere Wirksamkeit hat ein solches Konzept, wenn es Prozesse des alltagsgebundenen Lernens einbindet:

- das Lernen aus einem Widerspruch zwischen Ist-Zustand und Wunsch-Zustand,
- das Lernen aus Wiederholungen, denen ein Muster – eine Heuristik – zugrunde liegt,
- das Lernen im sozialen Vergleich und externen Wissensressourcen. (Vgl. Abbildung 1)

Abbildung 1

Das Dreieck subjektorientierten Lernens von Führungskräften



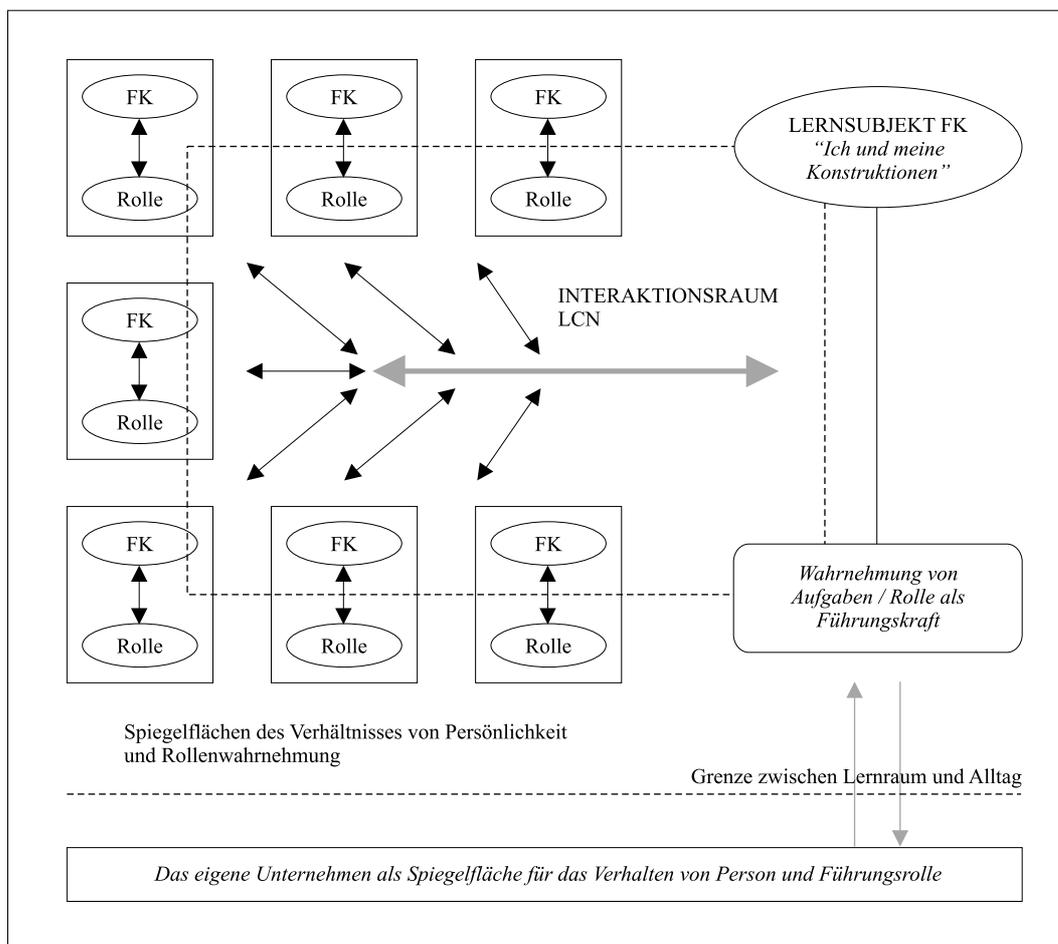
Ein solches Konzept schien für Führungskräfte aufgrund ihrer besonderen Situation besonders geeignet zu sein:

- Führungskräfte sind in der Regel sehr gute Fachleute mit Berufserfahrung und Qualifikation. Lernangebote, die auf eine Asymmetrie zwischen Lehrendem und Lernenden angelegt und Wissensvermittlung konzentriert werden, widersprechen diesem Selbstverständnis von Führungskräften als qualifizierte Persönlichkeiten. Defizitgefühle in Bezug auf das eigene Führungshandeln beeinträchtigen jedoch Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Führungskräfte. Ein Lernangebot, das Selbstlernen fördert und an die intrinsische Motivation anknüpft, ist eine Anerkennung der Persönlichkeit und der Notwendigkeit, Selbstbewusstsein als Führungskraft zu stärken.

- Führungskräfte haben selten Gelegenheit, sich über eigene Erfahrungen und das Erleben ihres Führungsalltages auszutauschen. Im Unternehmen selbst hat dies häufig mikropolitische Hintergründe. Es ist auch nicht üblich, Führung als Aufgabe und als Rolle zu thematisieren. Ein interorganisationaler Ansatz vermeidet die mikropolitischen Barrieren des Lernens von Führungskräften und bereichert deren Sichtweise auf das Thema.
- Führungshandeln wird als individuell und situativ erlebt. Es fällt Führungskräften daher schwer, Muster ihres Handelns zu entdecken und modellhafte Methoden der Führung in ihr sehr eigenes Handeln zu integrieren sowie für verschiedenste Situationen des Führungshandelns verfügbar zu machen. Situationsbezogenes Lernen ermöglicht einen Zugang zu den eigenen Handlungsmustern und die Ableitung von Heuristiken, die die Führungskräfte in die Lage versetzen, auch in neuen und unbekanntenen Situationen auf ein Reservoir an Methoden oder Verhaltensweisen zurückgreifen zu können.

Abbildung 2

Die Interaktion der Systeme im Führungskräfte-Netzwerk



Aus systemtheoretischer Perspektive werden in einem Netzwerk von Führungskräften verschiedenartige (Personen-) Systeme miteinander in Verbindung gebracht. Es entsteht Entwicklung, wenn diese Systeme in eine Interaktion gelangen. Dieser Interaktionsraum war im Projekt LCn. In diesem Interaktionsraum wird Wissen expliziert und ausgetauscht. Nur das einzelne, eigene System ist jedoch das wirklich Erkenn- und Veränderbare. Die mit dem eigenen System in Verbindung gebrachten anderen Systeme sind Spiegelflächen für das eigene System und werden damit für die eigene Entwicklung benutzt. Agieren jedoch alle Systeme des Netzwerks auf die gleiche Art und Weise entsteht eine Balance von eigenem Nutzen und Benutztwerden; die Systeme sind untereinander im Gleichgewicht. Das eigene Unternehmen erscheint im Netzwerk selbst nur als Hintergrund des eigenen Handelns. Im alltäglichen Handeln ist jedoch das Unternehmen die Spiegelfläche für die Bewährung oder Nicht-Bewährung der im Netzwerk erworbenen Kompetenz. (Vgl. Abbildung 2)

Der in diesem Zusammenhang beobachtbare Interaktionsprozess verlief in den Phasen:

- Darstellung eigener Situationen durch das Selbst,
- Interpretation durch die Anderen,
- Reaktion durch den Anderen,
- Wahrnehmung der Reaktion durch das Selbst,
- Interpretation durch das Selbst,
- Veränderung oder Bestätigung der ursprünglichen Wahrnehmung,
- Ableitung von Handlungserfordernissen (gemeinsam oder allein),
- Realisierung der Handlungserfordernisse.

Ein Lernsetting, in dem diese Interaktionen zum Zwecke des Lernens eingesetzt werden, fördert die in Tabelle 2 (vgl. S. 50) erfassten Kompetenzen.

Der subjektorientierte Ansatz brauchte keine Fremdevaluation. Die Selbstevaluation konnte jedoch – insbesondere bei negativen Abweichungen zwischen erwünschtem und erreichtem Ergebnis – zu einer Wiederholung der interaktiven Lernschleife führen.

Tabelle 2
Kompetenzentwicklung

Lernphasen	Anforderung an ...	Kompetenzentwicklung durch ...
Darstellung eigener Situationen	Aufmerksamkeit Selbstwahrnehmung rationale und emotionale Wahrnehmung Dissoziation	Reflexion erlebter Situationen
Interpretation durch den/die Anderen	Assoziation Wissen Einfühlungsvermögen	Neues erfahren (Wachstum) Bekanntes in einem neuen Licht sehen (Differenzierung) Perspektivenwechsel
Reaktion durch die Anderen	Respekt Authentizität sprachliche Ausdrucksfähigkeit	sozialen Vergleich Reflexion fremder Situationen
Wahrnehmung der Reaktion durch das Selbst	Aufmerksamkeit Respekt Beobachtung	Auseinandersetzung mit neuen Interpretationen überraschende Reaktionen Entselbstverständlichung (Baitsch)
Interpretation durch das Selbst	zirkuläres Denken (Was ist anders als in der eigenen Wahrnehmung und Interpretation?) historisches Denken (Gibt es vergleichbare Situationen in der Entwicklung?)	Mustererkennung Explizierung des Bewusst-Gewordenen
Ableitung von Handlungserfordernissen	Durch die Anderen: Angebote geben Durch das Selbst: Angebote nehmen oder ablehnen Integration neuer Interpretationen in vorstellbare Situationen	Verbindung von neuem Bewusstsein und Handlungsmöglichkeiten Selektion von Angeboten Antizipation von Situationen
Realisierung der Handlungserfordernisse	Veränderungswille Überzeugtheit Risikobereitschaft	Vergleich zwischen erwünschtem und erreichtem Ergebnis (Selbstevaluation)

3 Projekterfahrungen auf den Handlungsfeldern des selbstgesteuerten Führungskräftelernens

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellen sich für die konkrete Durchführung des Lernprojekts folgende Fragen:

- Wie werden die jeweils Anderen Spiegelflächen für die eigene Situation und das eigene Verhalten?
- Welche Anforderungen entstehen für den Lernpromotor, Lernbegleiter?
- Welche Methoden wurden mit welchen Erfahrungen eingesetzt?

Die Handlungsfelder für ein Lernprojekt mit dem Ziel selbstorganisierten, erwachsenengerechten und kontextorientierten Führungskräftelernens bestanden aus:

- Initiation und Rahmung,
- adäquaten Lernformen und -methoden,
- einer im Vergleich zu klassischen Lernformen veränderten Rolle des “Lehrers”,
- einer bewussten Gestaltung von Raum/Zeitbedingungen des Lernens sowie der Lernumgebung.

3.1 Initiieren und Rahmen

Auch bei selbstorganisierten Lernprozessen braucht es einen Anstoß für diese Art und Lernen und Entwicklung. Dabei birgt die Anlage und der Beginn eines Lernprozesses bereits die Potentiale für die Art und Weise des zukünftigen Lernens in sich oder auch nicht.

Bei der Initiierung des FührungskräfteNetzwerks LCn gingen wir von der Begriffsbestimmung Erpenbecks aus, der Organisiertheit als “innere Disposition” des Systems begreift. Ist diese innere Disposition auf Selbstorganisation ausgerichtet,

- müssen die individuellen Ziele der einzelnen Beteiligten im Rahmen der Gruppen erreichbar sein,
- müssen die unterschiedlichen Wahrnehmungen, Situationen und Erlebnisse darstell- und besprechbar sein,

- muss im Lernprozess auf eine Entwicklung der Führungskräfte reagiert werden können.

Es brauchte jedoch auch eine “Rahmung”, um eine Gruppe von lernenden Menschen als Gruppe identifizierbar und damit auch handlungsfähig machen zu können.

Die Rahmung ging der Initiierung voran und beinhaltete:

- Bestimmung der Zielgruppe – Führungskräfte kleiner und mittlerer Unternehmen,
- Bestimmung der Zielstellung – Entwicklung von Führungskräften zu lernenden Coaches,
- Beschreibung eines offenen, teilnehmerorientierten Lernangebots,
- Planung einer zeitlichen Abfolge von Maßnahmen – monatliche Durchführung einer Veranstaltung.

Die Initiierung der Maßnahme erfolgte durch eine breite Streuung des Angebotspapiers über Verbände, Multiplikatoren und die eigenen Netzwerke. Interessierte Führungskräfte nahmen Kontakt auf; mussten also selbst aktiv werden, um an der Maßnahme teilnehmen zu können. Im Rahmen dieser Kontaktaufnahme wurde ein erstes Kontaktgespräch vereinbart, das im eigenen Unternehmen bzw. in den Räumen des Veranstalters stattfand und das dem gegenseitigen Kennenlernen, einer ersten Reflexion der Zielstellungen der Teilnehmer sowie der Erkundung von zeitlichen Präferenzen zur Durchführung der Maßnahme diente.

Im Zusammenhang mit der Initiierung und Rahmung stellte die Wahrung der Balance zwischen Verbindlichkeit und Unverbindlichkeit eine hohe Herausforderung dar. Ein Angebot, das sich nur als “offen” – und damit frei für Selbstorganisation – darstellt, besitzt keine Konturen, vermittelt keine Vorstellungen und kann deshalb keine Attraktivität entfalten. Ein Angebot, das sich inhaltlich, zeitlich und methodisch als geschlossen darstellt, widerspricht dem beschriebenen Grundsatz der Selbstorganisation sowie der Teilnehmerorientierung und macht das Angebot unglaubwürdig.

Wir beschrieben als “verbindlich”:

- den zeitlichen Rhythmus der Netzwerkveranstaltungen,
- die Philosophie der Veranstaltungen,
- die Moderatoren der Veranstaltungen,
- die Position der Teilnehmer als aktuell agierende Führungskräfte,
- das Vorhandensein von eigenen Zielen und Motiven zur Teilnahme an der Veranstaltung.

Wir beschrieben als “offen” bzw. wählbar:

- die Inhalte der Veranstaltungen,
- die Methoden der Veranstaltungen,
- die Art und Weise, mit welcher Offenheit und Authentizität sich jeder in die Veranstaltungen einbringt,
- die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Unterstützung zwischen den Veranstaltungen.

Daraus erwuchs ein ausreichendes Maß an Verbindlichkeit mit großen Potentialen für individuelle Entwicklungs- und Gruppendynamik.

3.2 Themen zeitnah und kontextbezogen bearbeiten

Lernen ist ein Prozess, der sich immer an aktuellen Bedürfnissen und Widersprüchen des Einzelnen orientiert. Nicht immer sind jedoch den Teilnehmern in gleichem Maße Bedürfnisse und Widersprüche bewusst. In Bezug auf Führungshandeln besteht häufig ein diffuses “Unwohlsein” oder auch “Wohlsein” mit bestimmten Situationen, dem man sich zunächst einmal analytisch nähern muss.

Deshalb wurde der Analyse von Situationen großer Raum gegeben. Wir setzten dabei Vorgehensweisen ein, die sich auf einer Skala zwischen “völlig offen” und “methodisch und inhaltlich geschlossen” befanden.

Ein völlig offener Zugang, der sich allein aus dem vorhandenen Wissen und der Fähigkeit der Teilnehmer zur kommunikativen Darstellung speist, hat sich für den Beginn einer jeden Veranstaltung als geeignet erwiesen. Beispiele dafür sind offene Aufgabenstellungen, die durch alle oder interessierte Teilnehmer beantwortet werden: “Beschreiben Sie bitte wichtige Erlebnisse von Führung in der vergangenen Woche”, “Beschreiben Sie bitte das Gefühl, mit dem Sie heute hierher gekommen sind”.

Eine Einschränkung der Offenheit erfolgte durch eine vom Lernbegleiter zur Verfügung gestellte Methode. Dieses Verfahren haben wir angewendet, wenn ein breites und komplexes Thema behandelt werden musste, zu dem jeder Teilnehmer unterschiedlichen Zugang wählen würde. Ein Beispiel dieser Vorgehensweise ist die zeichnerische Darstellung der eigenen Führungssituation durch alle Teilnehmer, verbunden mit einem jeweiligen Feedback der Teilnehmer. (Mapping) Diese Methoden zeichnen sich durch ein hohes Maß an Strukturiertheit und Vorgabe selbst kleinster Einzelschritte aus. Auf diese Weise wird gesichert, dass die Gruppe in Bezug auf ein schwieriges Thema

schnell kommunikationsfähig wird und dennoch Raum für Reflexion des Einzelnen bleibt.

Im Folgenden wird ein Auszug aus der Übungsanleitung zum Mapping (nach AOC-Zürich- Berlin-Bern) angeführt:

Mapping – Die eigene Führungssituation als Bild

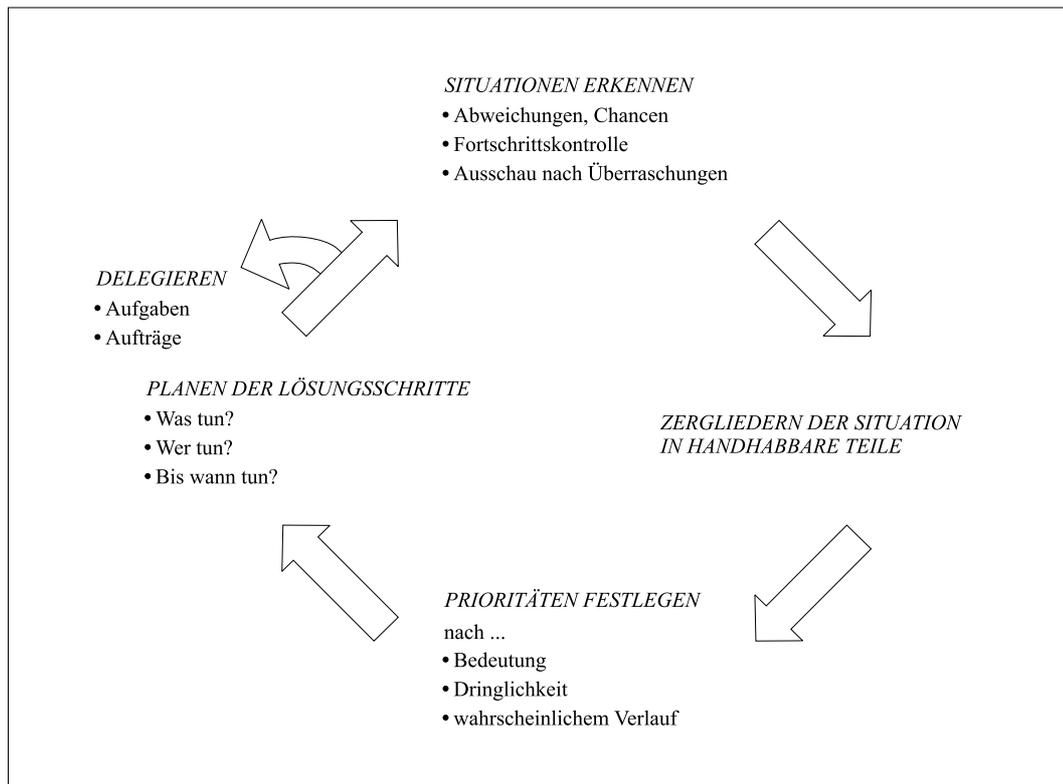
.....

Das Ziel dieser Übung besteht darin, neue Erkenntnisse über die eigene Führungssituation und das eigene Führungsselbstverständnis zu gewinnen. Das Darstellen der eigenen Situation in Bildform soll uns Zugang zu Informationen ermöglichen, welche in analoger Form gespeichert sind. Durch das Darstellen der eigenen Führungssituation in Bildform knüpfen wir Verbindungen zwischen unserer Führungssituation und den Symbolen, welche wir gewählt haben. Wenn wir dann über unser Bild sprechen, bearbeiten wir auf analoger Ebene unsere momentane Situation: Wir stellen neue Bezüge her und dadurch eröffnen sich uns neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.

- Notieren Sie sich an einem möglichst ungestörten Ort einige Stichworte zu wichtigen Aspekten Ihrer Führungssituation – egal ob nach “unten”, nach “oben” oder nach “der Seite”. (20 Min.)!
 - Stellen Sie danach Ihre eigene Situation auf einem Flipchart bildlich dar! Das Bild soll Ihre Situation in Ihrer Organisation zum Ausdruck bringen, dazu gehören:
 - Mitarbeiter, Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen,
 - die Zusammenarbeit mit organisationsinternen Stellen, mit Kunden, anderen Betrieben oder Behörden,
 - wichtige Bezugspersonen.Versuchen Sie durch Farben, Formen und Symbole das Beziehungsnetz, in dem Sie stehen, den Einfluss von Gruppen oder Personen sowie Konflikte, Koalitionen und Bündnisse, die für Sie eine Rolle spielen, darzustellen. Es kommt dabei weniger auf die Vollständigkeit an als darauf, dass alles, was für Sie wichtig ist, auf dem Bild dargestellt ist. Benutzen Sie möglichst wenig Textbestandteile und zeichnen Sie kein Organigramm. (30 Min.)
-
- Erst ganz zum Schluss sagt die Person, die das Bild gemalt hat, welche Hypothesen aus ihrer Sicht zutreffen und welche nicht. Sie hat damit definitiv das letzte Wort. (5 Min.)
-

Eine weitere Einschränkung offener Lernsettings ist die Vermittlung einer theoretischen oder konzeptionellen “Brille”, mit der Themen oder Situationen analysiert werden. Ein Beispiel war die Vermittlung einer Heuristik für Situationsanalysen, die dann auf beispielhafte Situationen der beteiligten Führungskräfte angewendet wurden. (Vgl. Abbildung 3)

Abbildung 3
Situationsanalyse



Das wiederholte zeitnahe Lernen aus Erlebnissen ermöglichte den einzelnen Führungskräften, Selbstverständliches, Unhinterfragtes, Routinen und Riten des Alltags in Frage zu stellen. Vor dem Hintergrund eigener Wünsche, Vorstellungen von Führung und von eigenem Leben lernten sie anders oder auch genauso wie von sich gewohnt, zu handeln. Dieses Handeln beruhte dann jedoch auf einer bewussten Entscheidung. Dieser Effekt entstand jedoch nicht automatisch und erschien individuell sehr unterschiedlich.

Unter welchen Bedingungen trat er nicht auf?

- Der Effekt entstand nicht bei mangelnder Wiederholung und Erprobung an unterschiedlichen Aufgabenstellungen.

Beispiel: Eine Teilnehmerin hatte ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an der Veranstaltung: Sie wollte – nach vielen Jahren der Urlaubsabstinenz – wieder einmal Urlaub machen können. Voraussetzung war die

zeitweilige Übergabe der Verantwortung an Angestellte des Unternehmens. Sie erfuhr in den Veranstaltungen, wie sie das bewerkstelligen könnten, setzte es um, war sehr zufrieden mit dem Verlauf der Veranstaltungsreihe und kam nicht mehr. Im abschließenden Gespräch wurde deutlich, dass sie nunmehr gelernt hatte, wie Aufgaben delegiert und Verantwortung übertragen werden kann; ein heuristisches Instrument für den Umgang mit den verschiedensten Führungssituationen war es nicht geworden.

- Der Effekt entstand nicht bei einer hohen emotionalen Verstrickung in die Führungs- und Geschäftsprozesse.

Beispiel: Zwei Teilnehmer zeigten ähnliches Verhalten in Bezug auf die Verquickung von Arbeits- und Lebensprozessen. Sie nahmen ihre Probleme mit nach Hause, setzten sich ständig mit ihren Arbeits- und Führungsproblemen auseinander und beklagten eine hohe Fremdbestimmtheit ihres Handelns. Sie erwarteten Lösungen ihrer Probleme durch die anderen, sowohl durch die Mitarbeiter, die sie zu führen hatten als auch durch die Teilnehmer der LCn-Veranstaltungen. Einer der beiden Teilnehmer erhielt diese Lösungen nicht und blieb auch im weiteren Verlauf den Veranstaltungen fern. Im abschließenden Gespräch nach Ablauf des Jahres betonte er, dass er sich größere Effekte durch ein unternehmensspezifisches und individuelles Vorgehen erhoffte. Seine Bereitschaft, Distanz zu sich selbst und seinen Problemen zu erhalten, war also nicht gestiegen. Der andere Teilnehmer nahm zwar an allen Veranstaltungen teil, konnte einige seiner Probleme lösen, aber fragte sich am Ende des Jahres; was er denn überhaupt gelernt hätte. Seine Situation sei dieselbe wie vor einem Jahr. Auch in diesem Falle war es – selbst mit der Kraft der Spiegelung durch die anderen Teilnehmer – nicht gelungen, ihm einen Weg zur Schaffung von Distanz zu seiner Situation zu eröffnen.

Der Lerneffekt entstand jedoch bei den Teilnehmern, die im Zusammenhang mit konkret gefundenen Problemlösungen auch Konsequenzen für ihr generelles Führungsverhalten ableiten konnten. Es war auch dann erfolgreich, wenn es den Teilnehmern durch die Veranstaltungen gelang, selbst schwierigste Situationen versachlicht und mit Abstand zu betrachten, zu Lösungen zu gelangen und dies auch umsetzen zu können. Die Versachlichung führte dann auch zu größerer Souveränität im Umgang mit immer wieder neuen im Führungsalltag auftauchenden Problemen.

Die auf Reflexion und Spiegelung angelegte Veranstaltungsreihe wurde im Schwerpunkt als Darstellen von bekannten und erlebten Situationen und deren Spiegelung durch die anderen Teilnehmer durchgeführt. Auf diese Weise entstand ein eigener inhaltlicher Fluss des Tags; eine hohe Selbstbestimmtheit des Lernens. Die Effekte bestanden darin, dass ein neuer Zugang zu bekannten Si-

tuationen entstand; dass durch Verfremdung durch Fremde Distanz zur Situation und damit ein rationaler Zugang zu emotionalen Erlebnissen erschlossen wurde. Es war vollständiges Lernen möglich, weil die zeitnah behandelten Themen ihrer Lösung harrten und gefundene Lösungen durch Handeln im Unternehmen erprobt und umgesetzt werden konnten. Bei Bedarf war dann eine nachträgliche Beschreibung der Erfahrungen möglich; dies wurde aber selten in Anspruch genommen. Die Ergebnisse des eigenen Handelns stellten offensichtlich den Wert oder auch den Nicht-Wert der Beratung im LCn unter Beweis.

3.3 Adäquate Lernformen und -methoden einsetzen

Die für diese Art der Erwachsenenbildung und -entwicklung eingesetzten Lernformen und -methoden müssen in zwei Richtungen wirksam werden:

- Sie müssen Unterstützung für Reflexion und Spiegelung liefern (Sachebene).
- Sie müssen die Beziehungen der Teilnehmer untereinander fördern (Beziehungsebene).

Als Reflexions- und Spiegelungsmethoden wurden dabei eingesetzt:

- Fragetechniken, wie zirkuläres Fragen, hypothesengestütztes Fragen,
- Gesprächstechniken, wie Paraphrasieren, verstehendes Zuhören, Feedback,
- analoge Spiegelungstechniken, wie Mapping, mediengestützte Beschreibungen,
- Elemente des Psychodramas, wie Doppeln, Rollenspiele mit Perspektivenwechsel,
- körperorientierte Übungen,
- Leitfäden zur Analyse und Bearbeitung von Situationen.

Ergänzt wurden diese Methoden mit konzeptionellen Beiträgen der Lernbegleiter, die dazu beitragen, neue und andere Brillen auf verschiedene Themenstellungen aufsetzen zu können.

Diese Methoden führen selbst bereits schon zu einer hohen Beziehungsorientierung in der Gruppe. Unterstützend wirkten dazu noch Kleingruppen- und Tandemarbeit.

Die grundsätzliche Wirkung all dieser Methoden besteht in der Explizierung impliziten Wissens, der Vernetzung von verteiltem Wissen zu neuem Wissen und einer Internalisierung in der Praxis (Baitsch 1999, S. 262).

Die eingesetzten Lernformen folgten keinem Schema, sondern einer “Philosophie”. Dies war eine Brille, durch die wir die Lernprozesse der Teilnehmer betrachteten und steuerten. Im Einzelnen beinhaltete dies folgende Aspekte:

Es wurde nicht das Lernen, sondern das Angebot geplant.

Die Lernbegleiter planten ein Angebot, das die Teilnehmer annehmen oder auch ablehnen konnten. Damit gaben wir die Verantwortung für den Lernprozess in Teilen an diejenigen ab, die das Lernen als eigenständigen Prozess selbst vollziehen wollten: die Teilnehmer. Im LCn-Prozess bestand das Angebot darin, Führungsentwicklung zu fördern und zu begleiten. Dieses generelle Angebot musste mit detaillierteren Angeboten unteretzt werden. Dafür wurde in jeder Veranstaltung ein Konsens für die nächste Veranstaltung hergestellt. Dennoch nahmen die Teilnehmer das auf der Grundlage der Übereinkunft erarbeitete Angebot nicht immer an. Andere Themen oder konkrete Situationen erschienen wichtiger als die Planung. Dennoch stellten wir am Ende des Jahres fest, dass alle Themen, die irgendwann als Bedarf aufgelistet worden waren, auf die eine oder andere Art und Weise bearbeitet worden sind. Das Abarbeiten folgte jedoch den Lernprozessen der Gruppe und nicht den vorgestellten Lernlogiken der Lernbegleiter.

Ermöglichungsdidaktik

Die Didaktik dieses Lernens folgte der Überlegung, dass der Lernbegleiter dafür verantwortlich ist, Inhalte in der Gruppe bearbeitbar zu machen. Bearbeitbar waren sie, wenn sie eine für alle nachvollziehbare Kommunikation der Gruppenmitglieder ermöglichten und zu Resultaten führten, die von den Teilnehmern als Ergebnisse anerkannt wurden. Diese Anerkennung eines Resultats als Ergebnis waren Feedbacks wie:

“Ich habe etwas erkannt.”

“Ich habe etwas mitgenommen.”

“Ich habe etwas erfahren.”

“Ich bin ins Nachdenken gekommen.”

“Ich habe mir etwas vorgenommen.”

...

Es war wichtig, am Ende einer jeden Veranstaltung diese individuellen Resultate in einer Feedbackrunde sichtbar werden zu lassen, um das gemeinsame Gefühl vorhandener Ergebnisse zu stärken.

Situatives Arrangement

Je nach Situation der Gruppe und der Inhalte wurde immer wieder neu entschieden, wie Fragen, Probleme und Themenstellungen bearbeitet werden sollten. Das verlangte von den Lernbegleitern eine Vorbereitung der Veranstaltungen in Szenarien und Virtuosität im Umgang mit den selbst zur Verfügung stehenden Methoden, Wissensbeständen und Medien. Das Eingehen der Lernbegleiter auf das situative Arrangement führte auch zu einer intensiven Interaktion zwischen Gruppe und Lernbegleiter bei den immer wieder zu treffenden Entscheidungen über Vorgehensweise und Inhalte. Die Lernbegleiter konnten sich auf die Teilnehmer verlassen. Voraussetzung war die Herstellung von Transparenz über die Situation (klare Situationsbeschreibung oder auch laut Denken) und die Einbeziehung der Gruppe in die Entscheidungsfindung. Gute Ergebnisse waren dann immer ein Ergebnis der Gruppe, Misserfolge ein Misserfolg der Gruppe, aber damit auch wieder eine Lernchance.

Nicht-linearer Ablauf der Lernprozesse – Lernen und Lehren

Lernen und Lehren vermischten sich. Beratungsteile der Veranstaltungen (Lehren) wurden zu Lerngelegenheiten, weil die Beratung auch immer ein Nachdenken über mögliches eigenes Verhalten voraussetzte. Lerngelegenheiten in Bezug auf sich selbst wurden zu Lehrbestandteilen, weil die Selbsterkenntnis einfluss in die Fremdbilder für die anderen Teilnehmer. Der nicht-lineare Ablauf der Lehr- und Lernprozesse hatte zur Konsequenz, dass sie didaktisch nicht geplant, sondern durch interaktive Elemente der Veranstaltungen gleichermaßen gefördert wurden.

Führungsentwicklung als Deutungsarbeit

Auch die thematische Ausrichtung der Veranstaltung entsprach der methodisch-didaktischen Herangehensweise. Führung wurde nicht als Wissensgebiet behandelt, sondern als "Beziehungsgestaltung", die es erfordert, immer wieder Deutungsarbeit zu vollziehen. Damit erhielt das Thema einen prozessorientierten Charakter und konnte situativ, individuell, interaktiv und auf der Basis unterschiedlicher Wissensbestände bearbeitet werden.

3.4 Rolle und Aufgaben der Lernbegleiter

Die Rolle und Aufgaben des Lernbegleiters in dem von den Teilnehmern weitgehend selbstgesteuerten Lernprozess unterschieden sich von seiner

Rolle und seinen Aufgaben in klassischen Lernprozessen. Während er in klassischen Lernprozessen als Wissensvermittler agiert und auch so betrachtet wird, nahmen die Lernbegleiter bei LCn die Rolle der Lernermöglicher ein. Dies schloss – bei Bedarf – auch Wissensvermittlung ein; ging aber weit darüber hinaus. Sie mussten in der Lage sein, die bei den Erwachsenen vorhandenen Wissensbestände in den Lernprozess zu integrieren, sie zunächst für den Einzelnen verfügbar (Explikation) und dann für die anderen Teilnehmer vernetzbar zu machen.

Der Lernbegleiter wurde zum Toolinhaber, der mit vielfältigen Methoden virtuos und flexibel umgehen und sie situativ einsetzen können musste.

Das bedeutet, dass sich die Moderatoren und Lernbegleiter viel weniger dem Vorbereiten und Strukturieren von Inhalten widmeten, sich vielmehr auf das Moderieren und Orientieren von gegenseitigen Lehr- und Lernprozessen konzentrierten.

3.5 Lern-/Lehrumgebung

Vor Beginn des Projekts folgten wir einer theoretischen Überlegung, nach der alltagsgebundenes Lernen auch in der Nähe dieses Alltags, also in den jeweiligen Unternehmen ablaufen muss. In den Eingangsinterviews zum Projekt stieß diese Überlegung auf keine Resonanz. Es wurde eher ein Bedarf nach einer “Insellage” geäußert; nach Räumlichkeiten, die Distanz zu den alltäglichen Aufgaben und Situationen ermöglicht. Der Interaktionsraum LCn wurde schon nach kurzer Zeit mit den dann gefundenen Räumlichkeiten verbunden. Die Teilnehmer entschieden immer wieder neu, welche Probleme, Situationen und Unternehmensaufgaben sie in diese Räume tragen wollten, so dass wir immer nur mit bestimmten und subjektiv geprägten Ausschnitten des Unternehmens- und Führungsalltags konfrontiert wurden. Die Räumlichkeiten wurden so auch zu einem die Inhalte und Vorgehensweisen im Lehr-/Lernnetzwerk beeinflussenden Faktor.

3.6 Die Module des Führungskräftelernens – Spiegelbild der Rollen- und Aufgabenwahrnehmung der Führungskräfte

Ein Lernprozess, der nicht durch ein Curriculum abgesichert ist, braucht dennoch einen Zugang, der wahrscheinlicherweise die Interessen und Ziele der Teilnehmer am stärksten abdeckt. Wir suchten die zentrale Frage der Füh-

rungskräfte und sahen sie in der Aufgaben- bzw. Rollenwahrnehmung. Führungskräfte haben selbst ein Bild von ihrer Rolle, sehen sich aber auch den Erwartungen ihrer Mitarbeiter an ein bestimmtes Führungsverhalten ausgesetzt. Häufig sind weder das eigene Bild über die Führungsrolle noch die Bilder der Mitarbeiter klar. Deshalb setzten wir zu Beginn der Veranstaltungsreihe ein Reflexionsmodul ein, das es ermöglichte, die eigene Führungssituation und -rolle sichtbar zu machen. Alle Teilnehmer wendeten diese Methode gleichermaßen an und kommentierten ihre Ergebnisse gegenseitig. Die Lerneffekte waren vielseitig:

- Den Teilnehmern wurde klar, wie Führung von den Lernbegleitern inhaltlich gefasst wird – als Ausgestaltung von Beziehungen zu den Mitarbeitern und zu den eigenen Vorgesetzten.
- Die Teilnehmer erhielten einen ganz persönlichen Zugang zu ihrer Situation und erkannten, dass es in diesem Lernprozess wirklich um sie selbst und ihre Fähigkeit des Umgangs mit Führungssituationen geht.
- Die Teilnehmer nahmen wahr, dass sie es in der Gruppe mit gleichwertigen, aber ungleichen Partnern zu tun haben, die es ihnen ermöglichen, Zugang zu breiten Wissens- und Erfahrungsbeständen zu erhalten.

Unsere Hypothese, dass die Führungsrolle im Mittelpunkt des Führungshandelns und der Führungsprobleme steht, hatte sich bestätigt und die eingesetzten Methoden schufen eine Grundlage für die Weiterführung des selbstgesteuerten Lernprozesses. (1. Modul)

Das erste Modul weckte bei den Teilnehmern das Bedürfnis, mehr über Theorie und allgemeine Praxis von Führung zu erfahren. Deshalb legten wir dann in einem paradigmatisch angelegten Vortrag die theoretischen Hintergründe und praktischen Implikationen für ein Verständnis von Führung dar, was wir unter die Überschrift stellten “Führung als Beziehungsgestaltung” (Burla u. a. 1994). Dieser Beitrag schuf die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Führung in der Gruppe und sicherte die gegenseitige Kommunikation in den darauf folgenden Veranstaltungen. Er regte die Teilnehmer an, die Frage nach der Umsetzung eines solchen Verständnisses aufzuwerfen. Dies war die Voraussetzung, um Techniken eines solchen Führungsverhaltens zu vermitteln, wie z. B: zirkuläres Fragen, Hypothesenbildung und Kommunikation dieser Hypothesen, Feedback. (2. Modul)

Diese Techniken wurden auf konkrete Erlebnisse des Führungsalltags angewendet. Damit sollte einerseits eine konkrete Problemlösung erreicht; andererseits Erfahrungen im Umgang mit beziehungsorientierten Führungstechniken gesammelt werden. Zu diesem Zeitpunkt war es jedoch noch nicht möglich, beide Effekte gleichermaßen zu erreichen. Die Problemlösung

stand noch im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, die Art und Weise der Lösungsfindung stand im Hintergrund. Dennoch konnten ausgehend von den gefundenen Lösungen weitere inhaltliche Bedarfe formuliert werden, die den Lernprozess in Gang hielten. (3. Modul)

Eine solche inhaltliche Fragestellung war das Thema “Probleme identifizieren und systematisch lösen”. Hierzu wurde ebenfalls ein paradigmatischer Vortrag angeboten verbunden mit einer Heuristik der Problemlösung. (Kepner/Tregoe 1992) Die daran anschließende Anwendung auf Unternehmensprobleme verdeutlichte Möglichkeiten und Grenzen dieses Instruments und führte letztlich wiederum zu konkreten Problemlösungen, die in den jeweiligen Unternehmen erprobt wurden. Ein ähnliches Herangehen wurde auch in Bezug auf das Thema Situationsanalyse und Aufgabendelegation praktiziert; so dass wiederum Ansatzpunkte für Situationsverbesserungen der Teilnehmer erarbeitet und eine Heuristik vermittelt werden konnten. (4. Modul)

Die Teilnehmer äußerten in den Diskussionen immer wieder den Wunsch, dass sie ein noch klareres Bild von sich selbst erarbeiten wollten. Wir kehrten zur Rollenanalyse zurück und erarbeiteten Wunschvorstellungen unter dem Titel “Ideale Führungskraft – idealer Mitarbeiter: Die Kraft unserer Bilder”. Dabei wurde deutlich, dass die Führungskräfte sehr hohe Erwartungen an sich selbst hatten, die sie nur zu Teilen erfüllten und sich damit einer hohen Unzufriedenheit aussetzten. Zur Verbesserung ihres Führungsverhaltens boten wir wiederum Techniken an, die Beziehungsgestaltung zum Mitarbeiter handhabbar machten. Dazu gehörten Techniken des nicht-direktiven Führens: wie verstehendes Zuhören, Paraphrasieren, Vereinbarungen verbindlich kommunizieren und kontrollieren. Diese Techniken wurden geübt und von einigen Teilnehmern in der Führungspraxis, auch bei nicht im LCn besprochenen Situationen, eingesetzt. (5. Modul). Die Teilnehmer erlangten zunehmend Sicherheit im Umgang mit diesen Techniken und wendeten sie in der Führungspraxis der Unternehmen an.

Als wichtiges Führungsinstrument arbeiteten die Teilnehmer das Personalgespräch heraus. Deshalb wünschten sie sich ein Modul “Schwierige Personalgespräche – Praxis, Rollenverhalten, Selbstbild, Fremdbild”. In Rollenspielen wurden wiederum aktuell anstehende Gespräche geübt. Durch zirkuläre Auswertungen konnten nicht nur die direkt Beteiligten Erkenntnisse über ihr Kommunikationsverhalten sammeln. Auch die Beobachter erhielten einen Spiegel, z. B. über die Schwierigkeit, Konsistenz zwischen eigenem Wollen und der Umsetzung herzustellen. Davon ausgehend wurden einige Erfahrungen im Umgang mit der Körpersprache bearbeitet. (6. Modul)

Führung ist umso leichter, je authentischer jemand ist. Authentizität setzt jedoch Erkennen der eigenen Persönlichkeit voraus. Ein starkes Bedürfnis nach dieser Selbsterkenntnis, auch durch Einordnung in bestimmte Typen von Persönlichkeit war vorhanden. Wir setzten ein Instrument ein, das eine solche Selbsterkenntnis auf der Basis von Typenbildung ermöglichte. Die daran anschließende Diskussion verstärkte die Erkenntnis, dass unterschiedliche Typen verschiedenes Führungsverhalten praktizieren. Dabei wurde den Teilnehmern klar, dass es nicht zu bewerten gilt, welches Führungsverhalten besser oder schlechter ist, sondern dass es zu erkennen gilt, welche Konsequenzen die jeweilige Typenbestimmung für das eigene und das Mitarbeiterverhalten hat. Die Selbsterkenntnis und damit Transparenz des eigenen Verhaltens als eine Grundlage für erfolgreiches Führungsverhalten wurde gestärkt. (7. Modul)

Wie erreiche ich, dass Mitarbeiter Leistungen erbringen und ich neben der Führungstätigkeit auch Prozesse managen sowie wertschöpfende Leistungen für mein Unternehmen erbringen kann? Das klassische Führungsthema "Motivation" wurde im Anschluss an die eigene Typbestimmung bearbeitet. Auch hier bildete ein paradigmatischer Vortrag (Sprenger 1993) die Grundlage der Diskussion konkreter Motivationsprobleme, die im Anschluss gegenseitig beratend bearbeitet wurden. Fordern, Handlungsspielräume gewähren und Unterstützung geben wurden als zentrale motivierende bzw. nicht demotivierende Führungsinstrumente vorgestellt und auf ihre Tauglichkeit überprüft. (8. Modul)

Einen geringeren Stellenwert als angenommen nahm die Führung von Gruppen ein. Die Teilnehmer konzentrierten sich auf einen personenzentrierten Führungsstil. Dennoch wurde das Angebot angenommen, Phänomene der Gruppenentwicklung zu beleuchten, Instrumente der Gruppenführung vorzustellen und sie auf Tauglichkeit für die Führungspraxis zu überprüfen. Bei geringem Problembedarf der Teilnehmer waren die Lerneffekte bei diesem Modul jedoch gering. (9. Modul)

Immer wieder wurden Personalgespräche als wichtiges Thema hervorgebracht. Als Kernpunkt dieses Bedürfnisses vermuteten wir den Umgang mit Konflikten und boten deshalb in einem letzten Modul dieses Thema an. Unsere Hypothese bestätigte sich, dass Konflikte eine zentrale Frage der Teilnehmer sind. Die in der Veranstaltung bearbeiteten Konflikte zeigten den Teilnehmern Wege ihrer Bewältigung auf. Sie lernten jedoch vor allem, dass es möglich ist, Konflikte systematisch zu bearbeiten und auf diese Weise Distanz zu den eigenen Emotionen herzustellen. (10. Modul)

Die Landkarte des Führungshandelns wurde auf diese Weise durch die Teilnehmer selbst geschrieben. Die Aufgaben- und Rollenwahrnehmung war ein adäquater Zugang zum Führungslernen und eröffnet den Raum für die Bearbeitung weiterer führungsrelevanter Themenstellungen. Eine Kopplung von Theorie, praktischem Bezug und ein breites Angebot von Instrumenten und Techniken des Führens sicherte eine hohe Umsetzungs- und damit auch Lernintensität.

4 Ergebnisse der Lernprozesse – eine subjektorientierte Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Lernprozesses unterteilen sich in drei Aspekte:

- Wissenserwerb,
- Fähigkeitserwerb,
- Verhaltensänderung.

Teilnehmer schätzten die Lernergebnisse in Bezug auf den Wissenserwerb folgendermaßen ein:

“Ich habe gelernt, dass Führung vielfältiger ist als ich zunächst gedacht habe. Besonders interessant fand ich den systematischen Problemlöseprozess und die Art und Weise, wie wir an die Konfliktanalyse und deren Bewältigung herangegangen sind... Zu mir kommen jetzt öfter auch Kollegen, die mich nach der einen oder anderen Sache fragen. Da geht es dann um Kommunikation und Motivation und solche Sachen. Und da habe ich bei Ihnen viel gelernt.” (Herr B.)

Diese Aussage stellt einen Bezug zu den inhaltlich weiterführenden Wissensbestandteilen von LCn her, die vor allem von den Lernbegleitern eingebracht wurden. Darüber hinaus wurde Wissenserwerb im LCn-Raum konstatiert.

“...also das war schon interessant zu hören, wie das andere machen. Insbesondere die Hinweise zur Durchführung regelmäßiger Mitarbeiterbesprechungen fand ich wichtig. Wir haben uns das mal überlegt und führen diese heute auch durch...” (Herr H.)

Dieses Wissen speiste sich also aus dem Erfahrungswissen der jeweils anderen Teilnehmer, das in die spezifische Situation der Einzelnen passte und integriert wurde.

Der Erwerb von Fähigkeiten bezog sich vor allem auf die Fähigkeit zur Reflexion von Situationen. Dabei wurde der Ansatz als hilfreich angesehen, zunächst über die eigenen Anteile an Situationen nachzudenken, um davon ausgehend Veränderungen zu initiieren. Auch die Instrumente zur Beziehungsgestaltung, wie Feedback, verstehendes Zuhören und zirkuläres Fragen wurden als Erweiterung des Kanons an Fähigkeiten registriert.

Der LCn-Ansatz hatte jedoch besonders starken Einfluss auf Verhaltensänderungen der Teilnehmer. Dies wurden vor allem anhand von Anlässen der Umsetzung beschrieben.

“...es ist erstaunlich, wie viel ich von dem umsetzen konnte, was wir besprochen haben. Außerdem habe ich erkannt, was ich ändern sollte, damit sich die Mitarbeiter so verhalten, wie ich mir das eigentlich vorstelle. Ich habe z. B. ein Feedback von LCn-Teilnehmern erhalten, dass ich stark kontrollierend und steuernd wirke und bei näherem Hinschauen habe ich das auch wirklich so gemacht. Also habe ich dann einen Moderationskurs besucht und ein Meeting durchgeführt, bei dem ich nur moderiert habe. Die Wirkung war erstaunlich. Die Mitarbeiter explodierten förmlich und waren begeistert bei der Sache...”
(Frau W.)

“...ich wollte ja unbedingt mal in den Urlaub fahren. Nachdem ich bei LCn erfahren habe, dass man seinen Mitarbeitern Vertrauen entgegenbringen sollte und entsprechende Vorbereitungen treffen muss, habe ich das mal ausprobiert. Ich habe unserem Vorarbeiter alles übergeben und wir sind das erste Mal nach vier Jahren in den Urlaub gefahren. Da hab’ ich gemerkt, dass man auch loslassen kann und wie es geht.” (Frau G.)

Insgesamt beschrieben die Teilnehmer Verhaltensänderungen in Bezug auf:

- aktivere Wahrnehmung der Rolle als Führungskraft
- den alltäglichen Umgang mit den Mitarbeitern
- schnellere Entscheidungsfindung
- bessere Vorbereitung und sichere Durchführung von Personalgesprächen
- besseres Durchsetzungsvermögen in schwierigen Situationen
- bewusste Wahrnehmung der individuellen Unterschiede von Mitarbeitern.

Die ständige und regelmäßige Begleitung und Unterstützung der Führungskräfte wurde als äußerst hilfreich angesehen und auch für die neuen anstehenden Führungssituationen als wichtig erachtet. Deshalb wird LCn auch ohne Förderung weitergeführt und das Lernen sowie Handeln der Führungskräfte in ihrem Alltag unterstützen.

Literatur

Baitsch, C.: Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Kompetenzentwicklung '99. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 253-274.

Burla, S.; Alioth, A.; Frei, F.; Müller, W. R.: Die Erfindung von Führung. Zürich 1994

Endres, E.; Wehner, T.: Zwischenbetriebliche Kooperation. Weinheim 1996

Faust, M.: Warum boomt die Managementberatung? – und warum nicht zu allen Zeiten und überall?. SOFI-Mitteilungen Nr. 28. Göttingen 2000

Kepner, C. H.; Tregoe, B. B.: Entscheidungen vorbereiten und richtig treffen. Landsberg 1992

Simon, F. B.; Rech-Simon, C.: Zirkuläres Fragen. Heidelberg 1999

Sprenger, R. K.: Mythos Motivation. Frankfurt/New York 1993

Wild, R.: Erziehung zum Sein. Heidelberg 1991

*Dr. Karin Denisow, Unique GmbH, Berlin;
Günter Preß, Chemnitz*

Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen

1 Einleitung

“Weiterbildung” und “lebenslanges Lernen” in der und für die “Wissensgesellschaft” sind in den 90er Jahren zu einem Dauerthema in Politik, Medienöffentlichkeit und den Erwerbsorganisationen geworden. Gesellschaftlicher und betrieblicher Wandel und Lernen werden dabei als sich wechselseitig bedingende und spiralförmig aufschaukelnde Momente ein und desselben Prozesses gesehen: “Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel” wie es der Untertitel eines internationalen Fachkongresses programmatisch ausdrückte (QUEM-report, Heft 60). Und tatsächlich, Weiterbildung boomt, abzulesen an einem sich ausdifferenzierenden Markt der Weiterbildungsangebote und Anbieter und an den neuesten Zahlen der Weiterbildungsbeteiligung, die das Berichtssystem Weiterbildung zur Verfügung stellt (Kuwon 1999).

Zeitgleich ist die “klassische” oder “traditionelle” Weiterbildung in den 90er Jahren ins Gerede gekommen. Ihre Treffgenauigkeit, Angemessenheit, und ihr Nutzen wird nicht zuletzt angesichts der damit verbundenen Kosten seit einiger Zeit zunehmend bezweifelt. So titeln Staudt/Kriegesmann (1999): “Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht”.

Die Kritik richtet sich gegen die vorherrschende “institutionalisierte” oder “formalisierte” berufliche Weiterbildung in der überbetrieblichen wie der betrieblichen Form. Kritisiert werden die “massiven Streuverluste” der Weiterbildung. Die Steuerungsprobleme der Weiterbildung in Form des “Abbildungs-” und des “Prognoseproblems” werden verstärkt thematisiert. Weiterbildung kommt chronisch verspätet, “Lernen auf Vorrat” greift nicht mehr, die institutionalisierte Weiterbildung deckt nur den Bereich des “expliziten”, objektivierbaren Wissens ab, während nicht-objektivierbares Wissen, ergebnisoffenes Suchhandeln und Eigeninitiative in dezentralen Unternehmensstrukturen und neuen Arbeitsformen an Bedeutung gewinnen.

All dies sind geläufige Diagnosen. Die wachsende Komplexität der Märkte und Organisationen und die Dynamik des Wandels verstärken “Orientie-

rungsprobleme" der institutionalisierten Weiterbildung. Die Kritiker der institutionalisierten, „off the job“-Weiterbildung sind sich sicher: „Je näher man an betriebliche Handlungen kommt, desto erfolgreicher sind ‘Weiterbildungsmaßnahmen‘“ (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 23).

Die neuesten Daten, über die Zunahme der „Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung“ (Kuwan 1999, S. 54 f.), können im Sinne dieser (Ein)Sicht als Ergebnis eines „Lernprozesses“ und somit als schon eingetretener Erfolg interpretiert werden. Allerdings geht offenbar dieser „Lernprozess“ nicht so weit, dass auf formalisierte Weiterbildung verzichtet würde, wie die Daten über deren parallele Zunahme zeigen (vgl. Kuwan 1999, S. 54 f.).

Im Vorgriff auf die nachstehenden Ausführungen lässt sich die folgende Hypothese plausibilisieren: Formalisierte Weiterbildung wird nicht durch informelles oder non-formales Lernen ersetzt, sondern die unterschiedlichen Lern- bzw. Weiterbildungsformen verschränken und ergänzen sich. Arbeits- und berufsbezogenes Lernen vollzieht sich (weiterhin) in einer Vielzahl von Formen bzw. unter verschiedenen Umgebungsbedingungen. Informelles Lernen wird durch den beschleunigten Wissenswandel und den Organisationswandel bedeutsamer. Aus verschiedenen (noch näher zu erklärenden) Gründen wird formalisierte Weiterbildung damit nicht bedeutungslos, weder aus Sicht der lernwilligen Individuen, noch aus Sicht der betrieblichen Organisatoren. Wandel hinsichtlich der Formen der Weiterbildung bzw. des Lernens lässt sich als eine Doppelbewegung beschreiben, die in einer „Entformalisierung“ bislang formalisierter Weiterbildung einerseits und einer „Formalisierung“ informellen Lernens zum anderen besteht. Oder anders ausgedrückt: die auch als Grauzone bezeichneten non-formalen Lernformen gewinnen an Bedeutung und darüber auch die Frage, wie formalisierte Weiterbildung mit arbeitsintegrierten Lernformen verknüpft wird.

Wir berichten im Folgenden aus einem Forschungsprojekt im Rahmen des Projektverbunds, das sich die Aufgabe gestellt hat, dazu beizutragen, den vielfach beklagten Mangel an empirischen Untersuchungen über den Wandel der Lernformen in der arbeits- und berufsbezogenen Weiterbildung zu beheben, und die unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen, Bewertungen, die damit verbunden sind und daraus erwachsen, den Gestaltern in Politik und Wirtschaft zugänglich zu machen. Das Projekt basiert auf einer explorativen Empirie, die eher an der Identifizierung typischer Problemlagen und der Generierung empirisch gestützter Forschungshypothesen als an bereits gesicherten repräsentativen Ergebnissen interessiert ist. Es zielt nicht auf eine breite Evaluation des Wandels, noch auf eine in die Tiefe gehende Analyse einzelner Lehr-/Lernprojekte. Der vorliegende Aufsatz stellt Zwi-

schenergebnisse dieser Forschung dar, die nur einen Ausschnitt der Empirie zugrundelegen und ferner pointiert auf Phänomene des Organisations- und Wissenswandels abheben.¹ Empirische Befunde müssen sich einer Sprache bedienen, die in einem begrifflich-theoretischen Rahmen verankert ist. Dies erweist sich in dem vorliegenden Forschungsfeld, das durch unterschiedliche disziplinäre Zugänge und Begriffssysteme geprägt ist, als besonders schwierig, und zugleich wird ein Minimum an begrifflicher Klarheit umso dringender, um Verständigung über Disziplinargrenzen zu ermöglichen. Daraus ergibt sich die Gliederung des folgenden Beitrags. Im zweiten Abschnitt erläutern wir, auf die Zwecke dieses Aufsatzes begrenzt, den theoretisch-begrifflichen Rahmen und entwickeln einen pragmatischen Vorschlag für die Begriffsverwendung, mit der wir im Folgenden operieren. Die folgenden Abschnitte wenden sich den empirisch zu bearbeitenden Forschungsfragen zu, wobei wir uns im Kern auf die eigene explorative Empirie beziehen.

2 Weiterbildung und Lernen in beruflichen und organisationalen Kontexten

Zur näheren Charakterisierung des Wandels der Weiterbildung dienen verschiedene Stichworte wie “informelle”, “(arbeits)prozessorientierte”, “dezentrale”, “selbstorganisierte” Weiterbildung. Der Wandel wird dadurch akzentuiert, dass der Begriff Weiterbildung selbst zunehmend zugunsten von “Kompetenzentwicklung” und/oder “Lernen” mit einer Fülle von näheren Attributen wie “arbeitsbezogenes”, “arbeitsintegriertes Lernen” “Erfahrungslernen”, “Lernen im Prozess der Arbeit” oder “dezentrales Lernen” abgelöst wird.² Daher verwundert die wiederholt getroffene Feststellung nicht, dass “in Bezug auf die Terminologie zurzeit der geringste Konsens” besteht und “jeder Autor (...) jeweils eigene Bezeichnungen verwendet” (Schaper 2000, S. 16). Dass dieser Umstand “wenig zur Klärung des Sachverhalts” (Schaper 2000, S. 16) beiträgt, ist eher als eine moderate Formulierung zu bezeichnen. Es wäre nun vermessen, auch nur den Versuch zu unternehmen, den “gordischen Knoten” des Begriffsdickichts zu zerschlagen. Eine pragmatische Mindestanforderung, um überhaupt Verständigung zu ermöglichen, besteht aber darin, die eigene Begriffsverwendung zu explizieren. Dies bezieht sich zum einen auf den Lernbegriff selbst und auf die näheren Kennzeichnungen, die zur Charakterisierung des Wandels der Lernformen Verwendung finden, und zum anderen auf die Klärung der Einbettung individuellen Lernens in Organisations- und Berufskontexte.

2.1 Individuelles Lernen

Um sich im begrifflichen Wildwuchs im Forschungsfeld zu verorten, erweist es sich als unabdingbar den Lernbegriff selbst zu explizieren. Wir nehmen hierzu Arbeiten von Straka (1999; 2000) als Ausgangspunkt, weil sie uns geeignet erscheinen, einige der besonders gravierenden begrifflichen Verwirrungen zu vermeiden, und an arbeits-, berufs- und organisationssoziologische Ansätze und Forschungsergebnisse anschlussfähig sind.

Straka (1999, S. 160) definiert "Lernen" als "eine besondere Art der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner gesellschaftlich-historisch geprägten Umwelt". Lernen kann weder anhandeln (als "entäußertem Verhalten", Straka 1999, S. 162), noch an (beobachtbaren) dauerhaften Handlungsänderungen festgemacht werden, sondern wird als "überdauernde Veränderung innerer Bedingungen mittels (absichtsvollem) Handeln des Individuums" konzipiert. Diese "inneren Bedingungen werden auch als "Dispositionen" bzw. als der Beobachtung unzugängliches "verinnerlichtes Verhalten" bezeichnet (Straka 1999, S. 162)). Die – jeweils näher zu bestimmenden – "gesellschaftlich-historischen Umgebungsbedingungen", als "Stimulus, Aufgabe, Situation" (Straka 1999, S. 163), können in Abhängigkeit von den vorgängig erzeugten bzw. mitgebrachten "Dispositionen" "Lernverhalten" auslösen (vgl. genauer Straka 2000, S. 18 ff.) "Lernen kann in letzter Konsequenz nur das Individuum selbst gemäß seiner bis dahin aufgebauten inneren Bedingungen, d. h. niemand kann für einen anderen lernen" (Straka 2000, S. 163).³ Somit ist "Lernen (...) subjektive Aneignung und als solche nur möglich, wenn es individuellen Sinnkriterien und Motiven genügt" (Schöni 1999, S. 38). Individuelle Lernprozesse erfolgen vor dem Hintergrund biographisch und lebensweltlich geprägter Deutungen und Sinnstrukturen, die in den "Verhaltensdispositionen" verankert sind (Schöni 1999, S. 38).

Den Begriff des *intentionalen Lernens* behalten wir demgemäß der individuellen Perspektive vor und unterscheiden zwischen der Intention eines Anbieters von "Lehrangeboten" oder Initiators von Lernimpulsen (Lernaufgaben), dem "Ausbildungs- bzw. Lehrziel", und der Intention des individuellen Lerners, bzw. dem "Lernziel" (Straka 1999, S. 164; 2000, S. 39).⁴

Dybowski u. a. (1999, S. 242 f., ähnlich auch Dehnbostel/Novak 1999, S. 10) grenzen demgegenüber "informelles", "selbstorganisiertes", "erfahrungsbastriertes" Lernen von "intentionalen" Lernformen ab. Mit dieser Unterscheidung kommen die Intentionen der informell Lernenden nicht in den Blick, während die intentionalen Lernformen eigentlich auf die Intentionen der Gestalter von Lehr-/Lernarrangements abheben.

Intentionalität des Lernens aus der Perspektive des Lernenden zu definieren schließt ein, dass die in den “inneren Bedingungen” bzw. “Dispositionen” verankerte Intentionalität ihrerseits durch vorgängige Lern- bzw. Sozialisationsprozesse geprägt bzw. gerahmt wird. Die Institution des Berufs zum Beispiel als sozialisierende Instanz liefert nicht nur Relevanzkriterien für Wissen⁵, sondern auch Identitätsangebote, die auch (unterschiedliche) Selbstkonzepte als “Lernender” umfassen.

Intentionales Lernen grenzen wir von *nicht-intentionalem Lernen* ab, das “implizit” und “beiläufig” erfolgen kann (vgl. Straka 1999, S. 164), ohne dass wir auf analytisch feinere, aber empirisch fließende Unterscheidungen zwischen “implizitem” und “beiläufigem” Lernen hier eingehen wollen (vgl. Straka 2000, S. 43; Overwien 1999, S. 300 f.; Laur-Ernst 1999, S. 75).

2.2 Individuelles Lernen im Kontext

Umgebungsbedingungen des Lernens:

Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen

“Informelles Lernen” ist zu einem der meistgebrauchten Sammelbegriffe geworden, um ein Spektrum von Lernprozessen jenseits der “formalisierten” oder “formalen” Weiterbildung bzw. (Aus)bildung zu kennzeichnen (vgl. Laur-Ernst 1999, Livingstone 1999; Cseh/Watkins/Marsick 2000). Mit Straka (1999, S. 165) wollen wir den “Form”-Begriff auf die Umgebungsbedingungen des Lernens beziehen. Ein Individuum lernt weder formal, noch non-formal oder informell, in kognitionspsychologischer Perspektive findet Lernen immer “ohne äußere Form” statt (Straka 1999, S. 165). Was die Umgebungsbedingungen angeht, hat sich die Unterscheidung zwischen formal, non-formal und informell eingebürgert (vgl. Straka 2000, Overwien 1999), mit beeinflusst durch politisch initiierte Diskurse zum “lebenslangen Lernen” (zuletzt: Rat der Europäischen Union 2000).

In Analogie zu dieser Begriffsverwendung, aber nur auf betriebliche Weiterbildung bezogen⁶, sprechen wir im Folgenden von “formalisierter” oder “formeller” Weiterbildung oder formellem Lernen⁷ in all jenen Fällen, in denen das Lernen im Rahmen organisierter Aktivitäten von Bildungsträgern (betriebliche oder über-/außerbetriebliche) stattfindet (Kurse, Schulungen, Workshops, Tagungen). Von non-formaler Weiterbildung oder non-formellem Lernen sprechen wir bei allen Lernprozessen, die in organisierten arbeitsplatznahen Lehr-/Lernarrangements stattfinden. Non-formelles Lernen unterscheidet sich dann von informeller Weiterbildung oder infor-

mellem Lernen dadurch, dass in irgendeiner Weise eine dezidierte Lehrabsicht (wie bei der Unterweisung) bzw. eine organisierte Lernunterstützung (z. B. Medieninfrastruktur) damit verbunden ist. Informelles Lernen umfasst dann alles "Lernen im Prozess der Arbeit" oder "arbeitsimmanentes Lernen" (etwa nach Baitsch 1998), das ohne solche Unterstützung zustandekommt und nur mit der Lernförderlichkeit und/oder den Lernanreizen der jeweiligen Arbeitsumgebung variiert. Prinzipiell umfasst dies sowohl intentionales Lernen (aus der Perspektive des Individuums) als auch beiläufiges oder implizites Lernen.⁸

Berufliche und organisationale Kontexte des Lernens

Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Umgebungsbedingungen des Lernens liefert noch keine ausreichende Beschreibung des Kontextes, in das Lernen eingebettet ist. Die wesentlichen Kontexte individuellen arbeitsbezogenen Lernens sind Organisationen und Berufe. Sie umschreiben über Ziele, stellenbezogene Aufgaben, Karrierewege und relevante Wissensbestände⁹ die Lernanforderungen näher, auf die sich individuelles Lernen bezieht. Dies scheint dort evident, wo Organisationen oder Berufsordnungen explizite Lehr- bzw. Aus- und Weiterbildungsziele und -inhalte vorgeben (beim formalen Lernen), gilt aber auch für das informelle Lernen, das in "Praxisgemeinschaften" erfolgt (Brown/Duguid 1991; vgl. auch Gherardi u. a. im Druck; Lave/Wenger 1991). Sie sind in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen durch die jeweilige Organisation und organisationsübergreifend institutionalisierte Berufe geprägt.

In diesem Sinne bedeutet arbeits- und berufsbezogenes Lernen auch immer "sich eingliedern in soziale Beziehungsstrukturen, in "Über- und Unterordnungsstrukturen" (Schöni 1999, S. 36), und es ist Element eines biographischen Projekts, über das Individuen versuchen, einen Platz im Beschäftigungssystem und in der gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Statusordnung zu erreichen und zu sichern. Hierfür geben Berufe und Organisationen Orientierungen und Strukturen vor, begrenzen aber zugleich auch die individuellen Handlungs- bzw. Lernmöglichkeiten. Solche Orientierungen sind auch im Hinblick auf die Motivation, in eine prinzipiell offene Zukunft hinein zum Teil erhebliche Investitionen (Zeit, Geld, Mühe) in das eigene "Humankapital" vorzunehmen, wichtig – Entscheidungen, die zumindest ab einem bestimmten Alter nicht beliebig revidierbar sind.

Auf der anderen Seite ist Weiterbildung als "Personalentwicklung" Element der Unternehmensstrategie oder -politik, die einer eigenen Logik folgt, dabei aber die individuellen Interessen und Motive aktueller und zu rekrutierender Mitglieder in ihr Kalkül einbeziehen muss. Betriebliche Weiterbildung

orientiert sich zum einen in weitem Maße an den auf der Hand liegenden oder absehbaren “Arbeitsaufgaben” und damit am “Aufgegebenen” (vgl. auch Straka 1999, S. 167). Nicht zuletzt, weil es zunehmend Sinn macht, Personal als flexible Ressource mit überschüssigen Kompetenzen für unvorhersehbare neue und sich wandelnde Aufgaben vorrätig zu halten, betreiben Organisationen in einem bestimmten Umfang eine von gegebenen Aufgabenkontexten entkoppelte “Personalentwicklung”. Diese “Personalentwicklung” wird aber üblicherweise in abgestufter Form selektiv gehandhabt und Aufwendungen werden auf strategische Personen (Führungskräfte, sog. Nachwuchskräfte), und auf Experten und Grenzstelleninhaber (Vertrieb) mit kritischen Kompetenzen und sozialen Beziehungen konzentriert. Diese Personen werden auch in besonderer Weise durch Vergütung, Karriereaussichten und Fürsorgeversprechen an die jeweilige Organisation zu binden gesucht, nicht zuletzt deswegen, weil “Personalentwicklung” teuer ist und die Aufwände begrenzt werden müssen.¹⁰ Für die Bestimmung des Kreises der zu fördernden Personen und den Umfang der Förderung gibt es kein eindeutiges Kalkül. Eine enge Definition des zu “fördernden” Personenkreises ist riskant, weil sie die flexible Anpassung der Organisation an veränderte Gegebenheiten begrenzt (Baethge/Schiersmann 1998, S. 27); eine weite Definition ist kostenträchtig und umfasst das Risiko, geförderte Personen an den Arbeitsmarkt zu verlieren, vor allem dann, wenn es sich um zertifizierte, marktgängige Qualifikationen handelt.

Die Kehrseite der Selektivität der betrieblichen Weiterbildung ist, dass der gewährte Zugang zu und das verausgabte Geld für Weiterbildungsmaßnahmen, jenseits der Frage, ob und was darin gelernt wird, immer auch ein Symbol für Wertschätzung, Anerkennung und aufgezeigte Perspektiven darstellt und von den Beschäftigten auch so wahrgenommen wird: “Gehöre ich dazu oder nicht, gelte ich als entwicklungsfähig oder nicht”. Diese Zweitcodierung von betrieblicher Weiterbildung lässt regelmäßig Kritik an der “traditionellen” Weiterbildung ins Leere laufen, die auf ungünstige Lernbedingungen oder unzureichenden Wissenstransfer abstellt. Es geht eben nicht nur um “Lernen” bei der Weiterbildung, weder von Seiten des Individuums, noch von Seiten der Organisation.

Ferner sind Weiterbildungsmaßnahmen eine für das Management immer schon verfügbare Lösung für eine Fülle von Problemen. Die ubiquitäre Zuschreibung von nützlichen Effekten auf Weiterbildung durch die Politik und Organisationen (Staudt/Kriegsmann 1999), lässt sich als “rationalisierter Mythos” im Sinne der neo-institutionellen Organisationstheorie beschreiben (Meyer/Rowan 1977). Manager können mit der Lösung “Weiterbildung” gegenüber diversen Adressaten ihrer Entscheidung (Vorgesetzten, dem externen Arbeitsmarkt, eigenen Mitarbeitern) erst einmal signalisieren, dass über-

haupt etwas und zudem in einer “Wissensgesellschaft” etwas prinzipiell “Vernünftiges” getan wird, unabhängig von der immer schwer zu entscheidenden Frage, was in einer Maßnahme gelernt wird, und welche Verhaltensänderungen sie gegebenenfalls bewirkt.

Selbstgesteuertes versus fremdgesteuertes Lernen – eine falsche Alternative

Vor diesem Hintergrund lässt sich der (begrenzte) “Nutzen” des zur näheren Kennzeichnung von Lernprozessen in der Literatur häufig genutzte dichotom gebildeten Begriffspaares “selbstgesteuertes” versus “fremdgesteuertes” Lernen ausloten. Üblicherweise wird danach unterschieden, ob und inwieweit der Lernende über Ziel, Inhalt und/oder Weg (Methoden, Lehr-/Lernarrangement, Medien etc.) selbst bestimmen kann. Uns erscheint es angesichts der uneinheitlichen Begriffsverwendung¹¹ wichtig, die jeweils gemeinte Dimension (Ziel, Inhalt, Wege) zu explizieren, und schließen uns der folgenden Konvention an:

“Selbstgesteuertes Lernen liegt vor, wenn der Lernende Autonomie hinsichtlich der Frage nach dem Was und Wie erlebt. (...) Selbstorganisiertes Lernen bzw. ”self-managed learning“ beschränkt sich auf die Frage, wie eine vorgegebene oder sich stellende Lernnotwendigkeit zu realisieren ist, wobei je nach Phase oder Lerntätigkeit graduell unterschiedliches Selbstbestimmungserleben auftreten kann” (Straka 2000, S. 42 f.).

Die obige Definition hebt richtigerweise auf das individuelle “Autonomie-” oder “Selbstbestimmungserleben” ab, womit zum Ausdruck gebracht wird, dass es nur um eine situierte oder kontextualisierte Autonomie gehen kann, die an den Aufgaben-, Organisations- bzw. beruflichen Kontext zurückgebunden bleibt. Es kann keine “einheitliche Klasse von Lernvorgängen (geben), die man als selbstgesteuert charakterisieren könnte” (Weinert 1982, zit. nach Straka 2000, S. 39). Problematisch ist die dichotome Gegenüberstellung von “selbstgesteuert”¹² versus “fremdgesteuert”, die nahe legt, es handle sich entweder um selbstgesteuertes *oder* fremdgesteuertes Lernen. Vielmehr kommt es darauf an, die Dialektik von Fremd- und Selbstbestimmung zu erfassen.

“Lernprozesse setzen auf der einen Seite immer ein gewisses Maß an Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung voraus – andernfalls findet Lernen nicht statt, da es sich um einen subjektbezogenen Vorgang handelt” (Baethge/Schiersmann 1998, S. 36).

Auf der anderen Seite “wählen” Individuen Lernziele oder Lerninhalte immer und unvermeidlich in einem “fremdbestimmten” Kontext, bzw. diese

werden ihnen durch den jeweiligen Aufgabenkontext vorgegeben oder “nahe gelegt”. Dieser Kontext wird durch die gegebene und gegebenenfalls sich wandelnde horizontale und vertikale Arbeitsteilung, die darin festgelegte Arbeitsaufgabe, das für die Handlungsdomäne relevante und gegebenenfalls sich wandelnde Wissen und durch die möglichen organisations- oder berufsbezogenen Entwicklungswege (Karrieremuster) näher bestimmt. Die wie auch immer im Einzelnen ausgeprägte “Fremdbestimmung” über Ziele und Inhalte des Lernens hat nicht nur eine beschränkende, sondern auch ermöglichende Seite, gibt sie dem Individuum doch auch Orientierung, woraufhin es seine Anstrengungen, richten soll, um die “Investitionen” in seine “employability” bzw. beruflichen Entwicklungsperspektiven ertragreich zu machen. Ferner verschafft die “Fremdbestimmung” gegebenenfalls auch ermöglichende Ressourcen (Zeit, Geld, Infrastruktur) (vgl. auch Baethge/Schiersmann 1998, S. 35). “Fremdbestimmung” – oder um es anders auszudrücken – die institutionelle und/oder organisationale Rahmung von Lernprozessen reduziert auch Risiken des Arbeitskraftanbieters. Die Dialektik von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung des Lernens reproduziert sich in der subjektiv empfundenen Ambivalenz von erlebten Beschränkungen von Wahlmöglichkeiten, die auch eine entlastende Seite hat, und erweiterten Wahlmöglichkeiten, die auch als Zwang zum Wählen und als belastende Unsicherheitserfahrung erlebt werden.

3 Wissensbeschleunigung und Organisationswandel: neue Anforderungen und Lernformen

Mit Blick auf Erwerbsarbeit werden üblicherweise zwei miteinander verwobene Ursachenkomplexe dafür verantwortlich gemacht, dass sich Erwerbstätige häufiger und zunehmend kontinuierlich weiterbilden müssen. Zum einen ist dies die Beschleunigung des arbeits- bzw. berufsrelevanten wissenschaftlichen, technologischen und Organisationswissens, wodurch das in einer Erstausbildung erworbene Berufswissen schneller veraltet. Die Ursachen dieser Wissensbeschleunigung liegen zum einen in der zunehmenden Turbulenz und Dynamik von Märkten¹³ als Umwelten von Erwerbsorganisationen und in allgemeinen Veränderungen der gesellschaftlichen Wissensproduktion. Zum anderen werden die gesteigerten Lernanforderungen mit einem veränderten Typ von Organisationswandel (neue Organisations- und Arbeitsformen) begründet, manchmal auch mit der Notwendigkeit eines dauerhaften

Organisationswandels (Kühl 2000), was sich in der Metapher von der “lernenden Organisation” widerspiegelt. Neue Lernanforderungen beziehen sich zum einen auf die (berufs)fachliche Dimension, zum anderen auch auf die “sozial-kommunikative” Dimension, d. h. auf veränderte Verhaltenserwartungen, die durch den Neuzuschnitt und die Neudefinition von organisationalen und beruflichen Rollen im Organisationswandel ausgelöst werden. In Bezug auf beide Ursachenkomplexe des Anforderungswandels wird die eingangs vorgestellte These des Wandels der Lernformen vertreten, die wir im Folgenden auf der Grundlage exemplarischer Empirie überprüfen und präzisieren wollen.

3.1 Dezentralisierung und “Selbstorganisation” als Element des Organisationswandels – das Beispiel der Gruppenarbeit

Die in den 80er Jahren begonnene Reorganisation betrieblicher Arbeitsstrukturen (vgl. Kern/Schumann 1984; Schumann u. a. 1994) hat sich in den 90er Jahren beschleunigt und ausgeweitet. Die mit “neuen Produktionskonzepten”, Gruppenarbeit und Teamkonzepten umschriebene “Dezentralisierung” auf der “operativen” Ebene (Faust u. a. 1999) wird ergänzt und gerahmt durch Veränderungen der Unternehmens- oder Betriebsorganisation, die mit “strategischer” oder “marktgesteuerter Dezentralisierung” (Faust u. a. 1999; Sauer/Döhl 1997; Arbeitskreis Organisation 1996) oder “Prozessorientierung” (Baethge/Baethge-Kinsky 1998 a, b) gekennzeichnet werden. Im Kern umfassen diese Reorganisationsbestrebungen den Neuzuschnitt von Funktionen bzw. Bereichen und die Einführung neuer Modi der Koordinierung und Steuerung der neu zugeschnittenen Organisationseinheiten (vgl. Deutschmann u. a. 1995; Faust/Jauch/Notz 2000). Auf unternehmensweite bürokratische Regelungen und zentrale hierarchische Durchgriffsrechte wird zugunsten einer Rahmen- oder Prämissensteuerung über Ziele in mehr oder weniger großem Umfang verzichtet, wobei die jeweilige “Selbstorganisation” in einen “fremdorganisierten” Rahmen eingebunden bleibt (vgl. Pongratz/Voss 1997; Kieser 1994). Dies gilt für die operative Ebene ebenso wie für die quasi-unternehmerischen Subeinheiten, die sich in wechselnden strategischen Konzepten und Zielvorgaben von Unternehmens- und Konzernzentralen bewegen. Der Grundzug des Organisationswandels lässt sich übergreifend als (partielle) Umkehr der bislang vorherrschenden Tendenz zur lokalen Eingrenzung von Unsicherheitsbearbeitung (vgl. Thompson 1967; Berger 1984) auf eigens dafür geschaffene Stellen bzw. Abteilungen (Vorgesetzte, indirekte Abteilungen, Stäbe) beschreiben.

Lehr-/Lernformen in betrieblichen Projekten operativer Dezentralisierung

Wir legen im Folgenden exemplarisch vier Projekte operativer Dezentralisierung (“selbstorganisierte” Gruppenarbeit, Problemlösungszirkel) aus unseren betrieblichen Erhebungen zugrunde, die aus dem industriellen Sektor stammen.¹⁴ Arbeitsstrukturell zielen die Gruppenarbeitsprojekte auf flexibler einsetzbare Mitarbeiter(innen), die in der Lage sind, mehr Arbeitsgänge als früher praktisch zu beherrschen. Alle Projekte streben an, das praktische Arbeits- und Organisationswissen und die “kooperativen Kompetenzen der Arbeitskraft” (Minssen 2001, S. 85) zur Erhöhung der Fertigungsflexibilität und/oder zur fortlaufenden Prozessoptimierung zu nutzen. Die Gruppenarbeitsprojekte werden durch eine neue Arbeitszeitregelung (Arbeitszeitkonto) und ein neues Entlohnungsmodell (Gruppenprämie statt Einzelakkord) gerahmt, Regularien, die die gewünschte Flexibilität fördern bzw. die der Flexibilität entgegenstehenden Anreize beseitigen sollen.

Die neuen Organisationskonzepte lösen mit unterschiedlicher Reichweite Lernanforderungen aus, die sich sowohl auf fachliche Aspekte als auch auf Verhaltensänderungen beziehen. Zur Bewältigung dieser Lernanforderungen experimentieren die Betriebe mit verschiedenen arbeitsprozessnahen Lehr-/Lernarrangements, die einerseits an die in der industriellen Produktion üblichen Unterweisungsformen (“Anlernen”) anknüpfen und andererseits eine Vielfalt von Formen der Vermittlung, aber auch Aushandlung von Verhaltenserwartungen umfassen. “Weiterbildung”, “Organisations-” und “Personalentwicklung” gehen zunehmend ineinander über, das “Zu-Lernende” verändert sich selbst im Prozess des Organisationswandels und legt den Initiatoren offenbar pragmatische, dem Veränderungsprozess jeweils neu angepasste Lehr-/Lernformen nahe. Die Verhaltenserwartungen können nur kontextbezogen kommuniziert und ausgehandelt werden. Individuelles Lernen findet somit einerseits vermehrt unter non-formalen Umgebungsbedingungen und andererseits informell im alltäglichen Arbeitsvollzug und der Kommunikation innerhalb der Gruppen, mit den Vorgesetzten und externen Kooperationspartnern statt. Gruppenarbeit, Problemlösungszirkel und vergleichbare Arbeitsformen verändern zugleich die Bedingungen des informellen Lernens, indem neue Anreize und Möglichkeiten zum informellen Lernen erzeugt werden, die aber auch als Lernzwänge und Lernzumutungen erlebt werden können. Formalisierte Weiterbildung, zumal im Rahmen der formal zuständigen Weiterbildungseinrichtungen und als Teil des offiziellen Bildungsprogramms scheint in der industriellen Produktion bei der Bewältigung des Organisationswandels keine besondere Bedeutung zu haben. Das schließt nicht aus, dass in einzelnen Fällen vom jeweiligen Veränderungs-

projekt relativ entkoppelte kursförmige Weiterbildung (z. B. Führungskräfte-
trainings, Moderationstechniken) zum Zuge kommt.¹⁵

Wir wollen im Folgenden die non-formalen Lehr-/Lernprojekte und das in-
formelle Lernen im Bezug auf die fachlichen Lernanforderungen und die an-
gestrebten Verhaltensänderungen näher illustrieren.

Lehr-/Lernprojekte und informelles Lernen zur Bewältigung des Anforderungswandels in fachlicher Hinsicht

Die arbeitsstrukturellen Veränderungen der Gruppenarbeitsprojekte lösen
Lernanforderungen in fachlicher Hinsicht aus.¹⁶

In einem Fall geht es eher um "Arbeitserweiterung" und "Arbeitswechsel", also um die Fä-
higkeit und Bereitschaft der Mitarbeiterinnen zur Übernahme von mehr gleichwertigen Tä-
tigkeiten im Wechsel, während im zweiten Fall in breiterem Umfang "höherwertige" Arbei-
ten übernommen werden, was sich qualifikatorisch als Übergang von Einfach-Angelernten
zu Qualifiziert-Angelernten ("Arbeitsanreicherung") darstellt. So haben zum Beispiel ange-
lernte Frauen, die bislang nur in den typischen Frauenarbeitsplätzen der Handbestückung tä-
tig waren, Prüfaufgaben übernommen oder beherrschen die automatisierte Bestückung, Tä-
tigkeiten, die früher typische Vorarbeitertätigkeiten waren und in anderen Firmen zum Teil
von Facharbeitern ausgeführt werden. Hier erfolgt auch die Integration indirekter, planen-
der und dispositiver Tätigkeiten breiter.

Alle, auch die anspruchsvolleren Lernanforderungen wurden über "Anler-
nen" am Arbeitsplatz bewältigt, teilweise begleitet von arbeitsplatznahen
Kurzschulungen (z. B. zur Computernutzung), d. h. in der gewählten Termi-
nologie über non-formales Lernen, das auf vormaligem informellem Lernen
aufbaut und von diesem begleitet ist. Die fachlichen Lernanforderungen zu
bewältigen, wird durch in Aussicht gestellte Höhergruppierungen motiviert,
und ist von der ausdrücklichen Ermutigung durch die Vorgesetzten, dem Ein-
räumen von Zeitkontingenten und Veränderungen der Verhaltensmuster an-
derer Gruppenmitglieder abhängig.

Gerade die Methode des Anlernens setzt voraus, dass erfahrene Kollegen bzw. (ehemalige)
Vorarbeiter, meist Männer, die Mitarbeiterinnen (oft, nicht immer Frauen) mit den zusätz-
lich zu übernehmenden Arbeitstätigkeiten vertraut machen (Erklären, Vormachen, Überwa-
chen, Korrigieren). Die Lernenden müssen durch die "Instruktoren" ermutigt werden, und
schon subtile Formen der Nicht-Förderung können den Lernerfolg gefährden und in Resig-
nation münden.

Eine fördernde Haltung durch erfahrene Kollegen ist nicht unbedingt
selbstverständlich, drohen doch durch die Förderung der ehemaligen "De-
tail"arbeiter/-innen die bisherigen Statusunterschiede in der Gruppe nivel-
liert zu werden, während den erfahreneren Arbeitern aus verschiedenen
Gründen der Ausweg in eine neue Distinktion sichernde Arbeitsteilung ver-
baut sein kann.

Die gewählte Lernform des “Anlernens” knüpft an die bisherige Praxis an und unter begünstigenden Umständen (und auf diese kommt es dann an) können darüber “auf unaufwendige Weise spektakuläre Fortschritte erzielt (werden), die sich viele angelehrte Frauen kaum zugetraut hätten” (vgl. Weber 1998, S. 104).¹⁷ Dies schließt nicht aus, dass begleitend zu oder aufbauend darauf für die Einfach-Angelernten auch zertifizierte Bildungsmaßnahmen zum Zuge kommen, die betriebsspezifische Qualifizierung stärker arbeitsmarktrelevant machen können.¹⁸ Zugleich zeigen diese Fälle aber auch, dass das Lernen in der fachlichen Dimension von veränderten Verhaltensweisen anderer Gruppenmitglieder und der Vorgesetzten abhängt. In diesem Sinne sind Lernprozesse in der fachlichen und Verhaltensdimension miteinander verschränkt.

Wie werden Verhaltensänderungen “gelehrt” und “gelernt”? Lehr-/Lernprojekte und informelles Lernen

Die auf Flexibilität zielenden Fertigungsstrukturen erfordern aus Sicht des Promotors eines der Projekte einen “veränderten Mitarbeiter”. In “diesem Umfeld können sich nur Leute bewegen, die die dann entstehenden Freiräume auch nutzen können”. Der Promotor musste dabei die Erfahrung machen, dass die Veränderungen der Arbeitsstrukturen (erweiterte Aufgabenschnitte) und der Regularien in Bezug auf die Lohnfindung (Umstellung von Einzelakkord auf Gruppenprämie) und Arbeitszeit (flexibles Arbeitszeitkonto) nicht automatisch die erwünschte Fertigungsflexibilität und die Aktivitäten zur Prozessoptimierung, die auf Eigeninitiative der Beschäftigten beruhen müssen, hervorbringen.

Mit einem gewissen Sarkasmus stellt er fest, dass die Gruppenmitglieder “in ihrer sozialen Kompetenz so weit gekommen sind, dass sie ”die Freiheiten, die die neuen Regularien geben, maximal zur Optimierung ihres persönlichen Zustands ausnutzen.“ Das war aber offenbar nicht die “soziale Kompetenz”, die “im Interesse der Firma” angestrebt war.

Es zeigt sich, dass neben der Ermöglichung von Flexibilität durch neue Regularien nun Ziele mitkommuniziert und ausgehandelt werden müssen, an denen sich “soziale Kompetenz” und die Selbstorganisationsfähigkeiten der Gruppenmitglieder orientieren sollen. Wir wollen im Folgenden einige der bewusst gestarteten Aktivitäten beschreiben, mit denen die Initiatoren versuchen, die angestrebten Verhaltensänderungen zu vermitteln, und die Ziele zu kommunizieren, auf die sich die Selbstorganisationsfähigkeit richten soll.

Die auf die Veränderung von Verhaltensweisen gerichteten Initiativen werden nicht über einen “Bildungsplan” gesteuert, wie es ein Verantwortlicher ausdrückte. Pragmatisch und anlassbezogen werden Verhaltenserwartungen

und Ziele über die alltäglichen Kommunikationskanäle vermittelt und ausgehandelt, wofür allerdings in den Gruppenarbeitsprojekten ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten unter Einbezug der Gruppenmitglieder selbst und ihrer Vertreter (Gruppensprecher) zur Verfügung steht (Gruppenbesprechungen, Meister-Gruppenleiter-Runden). Darüberhinaus werden verschiedene organisierte "Weiterbildungsmaßnahmen" ergriffen. Darunter fallen anlassbezogen kleine Lehr-/Lernprojekte.

Es gehört nun zur Aufgabe der Gruppen, den Bestand an vorgefertigten Modulgeräten selbst zu steuern. Als Reaktion auf erkennbare Probleme der Gruppenmitarbeiter, diese Aufgabe in Eigenregie zu bewältigen, wird unter Hinzuziehung einer Organisationsentwicklerin ein Projekt gestartet, über das sich die Gruppe selbst ein Steuerungsinstrumentarium erarbeiten soll, um den Bestand angesichts widerstreitender Ziele (Flexibilität und Kosten) austarieren zu können.

Darüber hinaus kommen bereichs- bzw. gruppenbezogene Schulungen oder Trainings im engeren Sinne zum Zuge. Ohne Beteiligung der Weiterbildungsabteilung und außerhalb des offiziellen Bildungsprogramms der Firma, das durchaus ähnliche Angebote umfasst, werden mit Unterstützung eines Organisationsberaters Moderatoren- und Gruppensprecherschulungen und sog. Teamentwicklungsworkshops durchgeführt. Es handelt sich um Angebote in der Grauzone non-formaler Weiterbildung, die arbeits- oder prozessbezogen angelegt sind, aber arbeitsplatzfern¹⁹ durchgeführt werden. In diesen Aktivitäten verschwimmen "Weiterbildung", Organisationsentwicklung und Prozessberatung.

In einem der Gruppenarbeitsprojekte werden für Schichtgruppen Workshops an einem regelmäßig stattfindenden "Qualifizierungstag" konzipiert, die zum einen das Ziel haben, "dass die Mitarbeiter sich als Gruppe finden", und zum anderen in einer Reihe von fachlichen Themen (Produkt-, Prozess- und Organisationswissen) geschult werden. Dies hat einen doppelten Bezug zur Absicht, die Gruppe für Prozessoptimierung zu gewinnen. Zum einen soll ihnen Wissen über die Umfeldbedingungen ihrer Arbeit vermittelt werden, das sie befähigt in Abstimmung mit übergeordneten Anforderungen überhaupt "Optimierung" zu betreiben, zum anderen ist die Bestimmung der Qualifizierungsthemen und teilweise auch der Lehr-/Lernform als Teil des Gruppenfindungsprozesses konzipiert. Letzteres schließt ein, dass die Gruppe das Recht bekommt, Experten des Hauses zu Vortrag und Diskussion einzuladen.

In einer Prozessablaufschulung durch einen Vorgesetzten wurde der Gesamtdurchlauf des Produkts und die Stellung des eigenen Prozessabschnitts darin erläutert. Die Gruppenmitglieder wurden gefragt, was ihnen davon bekannt ist, wo sie Mängel sehen, was man verbessern kann. Ein Produktmanager wurde zu einer "Produktschulung" eingeladen. Die Themen selbst entstanden zumeist aus den Reihen der Gruppenmitglieder, die zum Beispiel einfor-

dernten: "Wir müssen einfach mehr darüber wissen, was passiert mit unseren Produkten, wenn sie unseren Bereich verlassen". Für den nachgelagerten Bereich des Prüfens war es wichtig zu wissen, "wie entsteht das Produkt eigentlich im ersten Teil". Zugleich macht die Wissensvermittlung es den Vorgesetzten auch möglich, aus übergeordneten Gesichtspunkten entstehende Optimierungswünsche plausibel zu machen, die früher eher als Zumutung abgelehnt worden wären. Die Wissensvermittlung wird von den Initiatoren auch als "vertrauensbildende Maßnahme" verstanden.

Dieses Lehr-/Lernarrangement eröffnet über die der Gruppe zugestandene Möglichkeit, Themen und Referenten selbst auszuwählen, "selbstgesteuertes" Lernen, das aber nur zustande kommt, weil es "fremdgesteuert" ermöglicht und ermutigt wird. Dies gilt auch für andere Lehr-/Lernprojekte, die im Rahmen des Veränderungsprojekts entstehen.

So bildete sich in einer der Gruppen eine kleine "Projektgruppe", die eine Intranet-Lösung konzipierte, worüber die Urlaubsplanung und ein "schwarzes Brett" geführt werden. Diese Lösung wird unter Hinzuziehung von Experten von zwei angelernten Frauen selbst gestaltet und gepflegt. Hier verknüpfen sich fachliche Lernmöglichkeiten (Computernutzung) mit einem Projekt, das der internen Kommunikation und Koordinierung dient.

In all diesen Fällen bleibt es genaueren Erhebungen vorbehalten, herauszufinden, ob von den Teilnehmern in diesen Lehr-/Lernarrangements individuell gelernt wurde, und ob dies den Erwartungen der Initiatoren entspricht, denn die "Lehrabsicht" geht nicht unbedingt konform mit individueller Lernabsicht. Die Stimmen, die wir hierzu einfangen konnten, legen jedenfalls ein differenziertes Bild nahe.

Einige Beteiligte tun kund, dass sie in diesem Prozess eine persönliche Entwicklung durchgemacht haben, die durch die fördernde Absicht angestoßen und ermöglicht, und durch Lehr-/Lernformen gestützt wurden, die an die eigenen Arbeitserfahrungen und Lernhaltungen anknüpfen. Dies betrifft gerade diejenigen angelernten Frauen, die sich insgesamt durch das Gruppenarbeitsprojekt durch Höhergruppierung, erweiterte Handlungsspielräume und einen relativen Statusgewinn innerhalb der Gruppe gefördert sehen, ohne durch die damit verbundenen Lernanstrengungen überfordert zu sein. Dem stehen andere Stimmen von Personen entgegen, die in dem Gruppenarbeitsprojekt für sich keine Perspektiven erkennen können bzw. sogar finanzielle Nachteile und einen Statusverlust befürchten. Das betrifft zum Beispiel einen Teil der ehemaligen Vorarbeiter. Die Verhaltenserwartungen, die auch an sie formuliert werden, prallen an ihnen eher ab, und sie sehen in den "Teamentwicklungsworkshops" oder "Moderatorenschulungen" keine Lernchance, sondern ein notwendiges Übel, das man über sich ergehen lassen muss. Wie die Gewichte zwischen diesen hier typisierend beschriebenen Haltungen in den einzelnen Projekten verteilt sind, entzieht sich unserer Kenntnis.

In der Forschungsliteratur werden die Wirkungen der bei der Einführung von Gruppenarbeit aus Verlegenheit angebotenen Trainings in Konfliktregelung oder Gesprächsführung eher skeptisch beurteilt.²⁰ Einige der hier vorgestellten Projekte unterscheiden sich davon erheblich, weil sie in den konkreten Veränderungsprozess eingebunden sind und nicht abstrakt und kontextungebunden "sozial-kommunikative" Fähigkeiten zu "trainieren" suchen. Aber auch bezüglich solcher Lehr-Lernprojekte misst sich "Er-

folg" nicht am "pädagogisch-didaktischen" Design. Ob sie von den Teilnehmern als ernsthaftes Lernangebot erlebt und akzeptiert werden, entscheidet sich darüber, wie die "Maßnahmen" in den übergreifenden organisatorischen Veränderungsprozess eingebettet sind²¹, und ob dieser von einer hinreichenden Anzahl der Teilnehmer als ernsthaftes persönliches Entwicklungsangebot interpretiert wird.²² Veränderte Verhaltensweisen werden letztlich in den alltäglichen Interaktionen der Gruppenmitglieder untereinander und mit den Führungskräften vor dem Hintergrund der mit dem Projekt offiziell kommunizierten Ziele und Erwartungen erprobt und eingeübt. Lernen wird durch die Interventionen und oft subtilen Signale von Führungskräften und informellen "Führungsfiguren" aus der Gruppe ausgelöst, angeregt und gefördert, gegebenenfalls auch behindert und entmutigt. Anders als bisher zu kommunizieren und zu kooperieren, lernt man informell und oft beiläufig. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Teamentwicklungsworkshops und ähnliche arbeitsnahe Lehr-/Lernarrangements im besten Fall sowohl Foren der Reflexion der alltäglichen Arbeits- und Kooperationserfahrungen als auch der (Neu)Aushandlung von Regeln der Kommunikation und Kooperation sind. Als solche stellen sie auch eine eigene Lernumgebung dar.

Einige der prozessnahen Lehr-/Lernprojekte sind nicht nur Lehrprojekte aus der Sicht der Initiatoren und (gegebenenfalls) Lernprojekte aus Sicht der Teilnehmer. Sie dienen auch dazu, das vorhandene Erfahrungswissen, das schon Gelernte der operativ Beschäftigten freizulegen und für die Prozessoptimierung überhaupt erst nutzbar zu machen. Insofern sind sie auch "Lernprojekte" für die Organisatoren oder die Organisation. Dies haben sie mit den "Problemlösungszirkeln"²³ gemeinsam, die aus Sicht der Initiatoren nicht in erster Linie Qualifizierungsveranstaltungen sind. Das Management definiert als vorrangiges Ziel "Kosteneinsparung". Es sollen nur Probleme bearbeitet werden, die Kosteneinsparung versprechen bzw. ausweisen können. Wissen, das bisher offiziell nicht verfügbar war und allenfalls informell gewirkt hat, soll für Entscheidungsprozesse verfügbar gemacht werden. Das betrifft vor allem die Mobilisierung von Erfahrungswissen von operativ Beschäftigten, das bisher in den informellen Kanälen zwar artikuliert, aber nicht systematisch zur Geltung gebracht werden konnte.

Facharbeiter aus der Produktion berichten zum Beispiel über Mängel der Arbeitsplanung, die ihnen aufgrund der alltäglichen Arbeitserfahrung bekannt sind. Bisherige Versuche, sofern sie überhaupt unternommen wurden, dieses Wissen durch individuelle "Eingaben" bei den zuständigen Stellen (z. B. der Arbeitsvorbereitung) zum Tragen zu bringen, erwiesen sich als umständlich, zufällig und oft nicht wirkungsvoll. Der Problemlösungszirkel verschafft ihnen die Legitimation sich einzumischen, und eine Arena, in der sie ihre Ideen vorbringen können. Vorgesetzte und indirekte Abteilungen sind nun verpflichtet Stellung zu nehmen und ihre Haltung ist begründungspflichtig. Erfolg versprechende Vorschläge kön-

nen dann in veränderte Regeln der abteilungsinternen oder abteilungsübergreifenden Kooperation bzw. Prozessgestaltung überführt werden.²⁴

Die Organisation gewinnt durch die erweiterte Partizipation ein größeres Repertoire an Problembeschreibungen und Lösungsvorschlägen, hat aber zugleich einen erweiterten Bedarf, die verschiedenen Perspektiven neu zu integrieren. Aus individueller Perspektive kann die Beteiligung am Problemlösungszirkel mit dem Ziel verbunden sein, eigene Standpunkte und Interessen gegenüber bisher dominierenden durchzusetzen. Es geht also nicht, jedenfalls nicht notwendigerweise um individuelles Lernen, sondern in vielen Fällen in erster Linie darum, das „Schon-Gewusste“, im Prozess der Arbeit informell Gelernte zum Tragen zu bringen. Dies kann damit verbunden sein, bei anderen Beteiligten (Meistern, Arbeitsvorbereitern) „Verlernen“ auszulösen, während diese womöglich bestrebt sind, solches „Verlernen“ gerade zu vermeiden. Insofern sind Problemlösungszirkel auch mikropolitische Arenen der Aushandlung von Regeln und Einflusschancen. Als neue „Arbeitsform“ bieten sie zugleich neue Gelegenheiten und Anreize zum „informellen Lernen“, die je nach individuellen Intentionen, aber auch Fähigkeiten in unterschiedlicher Weise genutzt werden. Die beteiligten Individuen können somit durch eine erweiterte Aufgabe („Denke dir Verbesserungen aus!“), eingeräumte Zeit und Ressourcen sowie durch ein erweitertes Kooperationsfeld informell oder non-formal lernen.

Lernformen im Organisationswandel – zur Einordnung der Befunde aus den Gruppenarbeitsprojekten

Spricht das Vorherrschen non-formaler und informeller Lernformen in den Reorganisationsprojekten nun für einen Trend zum informellen Lernen oder gar für die These, das informelle Lernen sei die „Lernform der Zukunft“? Aus verschiedenen Gründen ist dies zu verneinen. Für industrielle Produktionsarbeit ist dies allein schon deswegen unzutreffend, weil für den betreffenden Personenkreis formalisierte Weiterbildung traditionell nicht von großer Bedeutung war. Das offizielle „Bildungsprogramm“ der Firmen war weit überwiegend nicht für Produktionsarbeiter konzipiert und gedacht, sondern für Führungskräfte, Experten bzw. qualifizierte Angestellte in Grenzstellen der Organisation (z. B. Vertrieb), während Produktionsarbeiter nicht zu den besonders „förderungswürdigen“ Organisationsmitgliedern gehörten. Diesbezüglich ist eher von „getrennten“ oder „fremden Bildungswelten“ auszugehen (Bolder/Hendrich 2000). Produktionsarbeitern wurden Verhaltenserwartungen bislang in den alltäglichen Interaktionen mit Vorgesetzten und Kollegen vermittelt. Ihre Rollen als Mitglieder einer „Praxisgemeinschaft“ und der Organisation haben sie informell und beiläufig gelernt. Informelles Lernen ist somit genauso die Lernform der Zukunft wie der Vergangenheit.²⁵

Die im Organisationswandel zu beobachtenden Anstrengungen *veränderte* Verhaltenserwartungen nunmehr auch über organisierte, wenn auch prozessbezogene Lehr-/Lernarrangements zu vermitteln, sind in diesem Feld insofern eher als Tendenz zur "Formalisierung" des Lernens zu kennzeichnen, denn als "Entformalisierung". Der wichtigere Unterschied scheint aber darin zu liegen, dass Gruppenarbeitsprojekte unter günstigen Bedingungen deutlich verbesserte informelle Lernmöglichkeiten, eine "lernförderliche Arbeitsumgebung" für einen erweiterten Personenkreis schaffen.

Auch wenn bei den Projekten des Organisationswandels in der industriellen Produktion non-formale Lehr-/Lernprojekte und informelles Lernen im Vordergrund stehen und formalisierte Weiterbildung von geringer Bedeutung ist, so kann daraus nicht geschlossen werden, dass formalisierte Weiterbildung bedeutungslos wäre oder würde, im Gegenteil. Aus verschiedenen Gründen gewinnt traditionelle Weiterbildung auf bestimmten Feldern durch den Organisationswandel sogar an Bedeutung. Wir umreißen hier nur knapp die wesentlichen Gesichtspunkte. Zum einen sind Prinzipien, Leitlinien und Konzepte, an denen sich Organisationsgestaltung orientiert, seit längerem einem beschleunigten Wandel unterworfen (vgl. Faust 2000; Kieser 1996). Externe, organisationsübergreifende Weiterbildungsangebote, die das sich wandelnde Management- und Organisationswissen vermitteln, aber auch organisationsübergreifenden Erfahrungsaustausch ermöglichen, gewinnen somit komplementär zu den vielfältigen Formen der kontextgebundenen Wissensvermittlung und des Wissensaustauschs, die in konkreten Projekten des Organisationswandels zum Tragen kommen, an Relevanz. Je dezentraler Befugnisse zur Organisationsgestaltung angesiedelt werden, desto größer wird der Kreis derjenigen, für die dieser Typ von "Weiterbildung" relevant wird.

Zum anderen müssen die Ziele und Begründungen für Organisationswandel in den Organisationen kommuniziert werden (Kieser 1998, S. 55). Je gravierender ein Veränderungsprojekt ist und je mehr es in die bisherige Macht- und Statusverteilung eingreift und gewohnte Routinen in Frage stellt, umso mehr Aufwand ist von Nöten. Über zentrale Bildungsprogramme werden "Visionen", Unternehmensleitbilder, strategische Leitlinien kommuniziert, die den in die Selbstorganisation Entlassenen gemeinsame Deutungen der Unternehmensumwelt und Leitlinien für Entscheidungen vermitteln sollen. Ferner wird im Organisationswandel die Vermittlung von veränderten Erwartungen an Führungskräfte ein prominentes Thema der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung. Zugleich steigt der Bedarf an Seminaren, die die Reflexion über veränderte Führungsrollen zum Thema haben. Dieses bislang überwiegend standardisierte Angebot, das kaum in der Lage ist, auf organisations- oder bereichsspezifische geschweige denn individuelle Problemlagen einzugehen, ist wegen des ungelösten "Transferproblems" des

Wissens in den letzten Jahren verstärkt in die Kritik gekommen. Als Ergebnis dieser Kritik lässt sich interpretieren, dass betriebliche und überbetriebliche Weiterbildungsanbieter vermehrt mit adressatenspezifischen bzw. In-House-Angeboten operieren, die modular aufgebaut sind, integrierte “Praxisphasen” (evtl. mit “Coaching”) mit erneuten Reflexionsphasen in Kursen verbinden. Kursförmige Weiterbildungsangebote werden mit bereichsspezifischen Veränderungsprojekten bzw. der Alltagspraxis der Teilnehmer verknüpft, wodurch auch hier Organisationsentwicklung, Weiterbildung und Beratung ineinander übergehen. Solche modularisierten und verzahnten Weiterbildungsangebote sind aber relativ aufwendig und teuer. Nach unseren Eindrücken leisten sich das nur große und gut situierte Unternehmen, und selbst die lassen solche Angebote selektiv einem “strategischen” Personenkreis zugute kommen.

Aber kurs- oder seminarförmige Weiterbildungsangebote ohne explizite Anbindung an die jeweilige Organisation oder den eigenen Bereich haben aus Sicht einiger Befragter auch Vorzüge. Zum einen haben organisationsübergreifende Veranstaltungen, die naturgemäß nur begrenzt auf die je unterschiedlichen betrieblichen Projekte Bezug nehmen können, einen eigenen Wert, weil man die eigenen Erfahrungen mit anderen abgleichen kann. Eine zu enge Ausrichtung eines Weiterbildungsangebots an den jeweils im eigenen Unternehmen vorherrschenden Orientierungen wird auch als Einschränkung angesehen, die es erschwert, in Alternativen denken zu lernen und die stillschweigenden Prämissen der eigenen Organisation zu hinterfragen. Ein direktes “Nachhalten” des Wissenstransfers in das Praxisfeld der Kursbeteiligten kann ferner als unerwünschte Verhaltenskontrolle erlebt werden, die Lernen eher behindert. Die Gestaltung von betrieblichen Lernkontexten bewegt sich somit in einem Spannungsfeld. Offene, kontextunspezifische Veranstaltungen der Wissensvermittlung können den Verdacht nicht ausräumen, für das Unternehmen irrelevant und Geldverschwendung zu sein. An Wissenstransfer in die Praxis orientierte Veranstaltungen können zumindest bei betriebspolitisch aufgeladenen Veränderungsprojekten in den Verdacht geraten, zu eng vorherrschenden Orientierungen zu folgen.

3.2 Wissensbeschleunigung und Lernformen am Beispiel Softwareindustrie

Wissensbeschleunigung wird nicht nur als wesentliche Begründung dafür angeführt, dass kontinuierliches Lernen bzw. Weiterbildung nach Abschluss einer Erstausbildung unvermeidlich wird, sondern auch dafür, dass “klassische” Weiterbildung zunehmend ungenügend wird, chronisch verspätet kommt und vor einem Orientierungsproblem steht. All dies scheint für einen

Bedeutungsgewinn anderer Lernformen und für einen Bedeutungsverlust formalisierter betrieblicher oder überbetrieblicher Weiterbildung zu sprechen. Ob und inwieweit dies der Fall ist, wollen wir im Folgenden diskutieren. Ein prominenter Kandidat für Wissensbeschleunigung ist die Softwareindustrie, gilt sie doch als der Prototyp einer innovativen und dynamischen Branche.²⁶

Softwareproduktion ist nicht nur zu einem der Wirtschaftsbereiche mit den größten Zuwachsraten geworden, sondern im Wechselspiel mit Innovationen in der Hardware durch ein hohes Innovationstempo gekennzeichnet. Die Dynamik der Wissensentwicklung resultiert vor allem aus der Dynamik des Wettbewerbs der Unternehmen (vgl. näher GfK/IESE/ISI 2000, Hartmann 1995). Die Wettbewerbslandschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass grundlegendere Innovationen (im Hinblick auf Entwicklungsumgebungen bzw. "Werkzeuge", Betriebssysteme, Programmiersprachen, Datenbanksysteme) von einigen wenigen, den Weltmarkt dominierenden Unternehmen stammen²⁷ und als herstellerbezogene Quasi-Standards für die große Masse der anderen Produzenten obligatorisch werden. Ähnliches gilt für große und erfolgreiche Anbieter von Standard-Anwendungssoftware, die für viele kleinere Unternehmen und Selbständige als Entwicklungspartner oder Implementationsberater das Tempo vorgeben.

"Außeneinflüsse bestimmen natürlich unser Leben, (...) also wenn Microsoft neue Produkte rauswirft, das müssen wir mitmachen." Das gilt für die Abfolge von Versionen, hat aber bei grundlegenden Veränderungen, wie dem Übergang von MS-DOS auf MS-Windows ganz erhebliche Konsequenzen. In dem Fall eines kleineren Softwareunternehmens, das Anwendungssoftware für PC-Umgebungen herstellt, bedeutete dies, dass sich alle Entwickler in die neue Entwicklungsumgebung einarbeiten mussten und die gesamte Software umgeschrieben werden musste.

In den meisten Feldern der Softwareentwicklung hat sich in den letzten Jahren der "Entwicklungszyklus" (Abfolge von Versionen eines Produkts) deutlich verkürzt (vgl. GfK/IESE/ISI 2000). Nach Beobachtungen eines Managers aus einem großen Softwarehaus setzt sich zunehmend ein Beschleunigungswettbewerb durch. Die Effekte dieses Wettbewerbs werden auch kritisch gesehen, aber selbst große, marktrelevante Anbieter können sich dem kaum entziehen.²⁸

"Das ist das allergrößte Problem zurzeit. Wir befinden uns in einem Wettbewerb vor allem mit amerikanischen Firmen, die es gewöhnt sind mit seichten, aber schnellen Informationen zu schmeißen. Und viele Kunden sind in ihrem Einkauf überfordert, den Tiefgang wirklich zu messen. Man misst die Oberfläche, man misst, was man sieht, gewisse Versprechungen spielen eine Rolle. (...) Da wir natürlich auch verkaufen wollen, können wir nicht immer nur den langsameren Weg wählen, ... um verkaufen zu können, müssen wir vorne mit dabei sein," obwohl der Befragte für komplexe Anwendungsprogramme, die in enger Kooperation mit den potentiellen Anwendern entstehen müssen, eigentlich mehr Zeit für erforderlich hält.

Der Beschleunigungswettbewerb, der mit oftmals vollmundigen Ankündigungen und Versprechungen einhergeht, hat für diejenigen Softwareentwickler, die sich bei der eigenen Arbeit auf solche Produkte (Datenbanksoftware, Betriebssysteme, Tools etc.) beziehen müssen, einen doppelten Effekt. Zum einen entsteht ein Sondierungs- und Orientierungsproblem. Es muss laufend überprüft werden, was es an potentiellen Neuerungen gibt, deren letztliche Relevanz man aber oft nur schwer abschätzen kann. Wenn man sich für ein Produkt entschieden hat, aber natürlich auch dann, wenn man sich gezwungen sieht, es zu wechseln, entsteht ein Lern- bzw. Weiterbildungsproblem. Man muss die neuen oder veränderten Systeme (z. B. neue Releases der Softwareentwicklungsumgebung oder der Datenbanksoftware) praktisch beherrschen lernen.

Dabei wird der Neuigkeitscharakter bzw. der Nutzen der vielen "Neuerungen" von den Befragten kontrovers und kritisch bewertet.

Bei vielen Neuerungen sei es so: "wenn man an der Oberfläche kratzt, dann kommen häufig alte Strukturen hervor", bei vielen Neuerungen handle es sich nur um "alten Wein in neuen Schläuchen". So viele "Paradigmenwechsel" wie in der Softwarebranche schon verkündet wurden, könne es gar nicht geben, weil ein Paradigma ja gerade eine gewisse Dauerhaftigkeit voraussetze, merkt einer der Befragten an. "Wirkliche" Innovationen, wie zum Beispiel die "objektorientierte Programmierung" seien wesentlich seltener. Deren Grundgedanken seien aber schon länger bekannt, hätten sich aber in der Praxis erst durchsetzen können, als geeignete Tools entwickelt wurden.

Aber in der *konkreten* Situation ist es oftmals sehr schwierig, die Relevanz einer Neuerung abzuschätzen, während man zugleich weiß, dass man erhebliche Schwierigkeiten bekommen kann, wenn man eine letztlich wirklich wichtige Neuerung verpasst hat. Dieses Problem stellt sich ganz unmittelbar für die Selbständigen, die auf eigene Rechnung und Zeitkontingente versuchen müssen, "am Ball zu bleiben".

Orientierungsprobleme im Hinblick auf die Qualifikationsentwicklung stellen sich auch in Bezug auf die Frage, welche Anwendungsfelder zukünftig relevant werden. Dies erfordert einerseits die Relevanz neuer technischer Plattformen, wie z. B. jüngst des Internets (vgl. auch GfK/IESE/ISI 2000, S. 9), andererseits im jeweiligen Anwendungsfeld den Bedarf nach neuen Anwendungen abzuschätzen.²⁹ Erfolg in der Entwicklung von Anwendungssoftware setzt also immer Wissen über den Anwendungskontext voraus, über die Besonderheiten einer Branche, das Fachgebiet (z. B. Logistik, Personalverwaltung oder Kostenrechnung) oder die organisatorischen Strukturen und Abläufe in den Anwenderunternehmen. Aus den Relevanzentscheidungen können mehr oder weniger gravierende Qualifizierungsnotwendigkeiten erwachsen. Eine fundierte Ausbildung und ein gut strukturiertes Wissen gewinnt an Bedeutung, die Orientierung ermöglichen, Wichtiges und Unwichtiges

tiges zu trennen, neues Wissen in bisherige Wissensstrukturen einzuordnen und sich auf bewährte Methoden und Theorien zu stützen. Dies ist der Tenor der meisten Befragten. Auf einer solchen Grundlage könne man dann auch besser mit der Dynamik zurechtkommen, der man sich nicht entziehen kann, “weil man in unserem Beruf nie lange die Chance hat das Gleiche zu machen. Das war früher anders, früher konnte man tatsächlich sagen, ich zehre ein zwei Jahre von dem, was ich jetzt da gelernt habe”, wie es ein Softwareentwickler ausdrückte. Kontinuierliches Lernen gilt als selbstverständlich.

Die beschriebene Dynamik gilt aber nicht durchgängig und schlägt sich nicht auf allen Feldern in gleichem Maße nieder. Obwohl die Softwarebranche heute in Abgrenzung von traditionellen Industriebranchen als “neue” Industrie gilt, gibt es nach einer nun schon einige Jahrzehnte anhaltenden Durchdringung des Industrie- und Dienstleistungssektors mit Computerlösungen einen erheblichen Bestand an “alten” Softwarelösungen, die wegen ihrer Stabilität und des darin verkörperten Branchen- bzw. Organisationswissens geschätzt werden. Trotz teilweise “veralteter” Softwaretechnik werden sie nicht einfach ersetzt, sondern eher vorsichtig erweitert (vgl. näher GfK/IESE/ISI 2000, S. 5). So ist auch in dem großen Softwarehaus aus unserem Sample eine erhebliche Anzahl von Entwicklern mit der Betreuung und inkrementellen Weiterentwicklung installierter Software beschäftigt.

Ferner schlagen sich nicht alle Veränderungen in allen Tätigkeitsgebieten nieder. Als inzwischen schon reife Branche bewältigt die Softwareindustrie die Dynamik über arbeitsteilige Strukturen. Große Unternehmen haben mehr Möglichkeiten interner Arbeitsteilung, kleinere Unternehmen und Selbständige sind auf Spezialisierung bzw. Nischen verwiesen. Der Grad der Spezialisierung hat insgesamt zugenommen; viele Tätigkeitsfelder können praktisch nur noch bei einer ausgesprochenen Spezialisierung beherrscht werden. Das gilt gleichermaßen für die technischen Kerne wie für die Anwendungsfelder.

Bei einem Großunternehmen werden den verschiedenen Profilen, z. B. Entwickler und Produktmanager/Berater unterschiedliche Anforderungen und Spezialisierungsgrade zugeschrieben. Während für den Kern der Entwicklungstätigkeit Menschen wichtig sind, “die kontemplativ einen Vorgang zerlegen, verinnerlichen und wieder systematisch herstellen, unabhängig davon, was ein anderer mit diesem Vorgang später am Markt macht,” wird vom Produktmanager “ausnahmslos” erwartet, dass er den “Gesamtzusammenhang” und das technische Fundament, allerdings weniger die “filigranen Details” beherrscht. Zudem wurde die Entwicklungsabteilung in zwei Bereiche aufgeteilt (Weiterentwicklung und Pflege vorhandener Programmpakete und Neuentwicklung), um einerseits die Betreuung des vorhandenen Kundenstamms sicherzustellen und andererseits “die Entwicklungsgeschwindigkeit für neue Sachen” zu bewältigen.

In den KMUs herrscht ein etwas geringerer Grad der Arbeitsteilung, wenn man auch hier nicht um Spezialisierung herumkommt. Von einer Führungskraft wird die Hoffnung geäußert, die Spannung zwischen Tiefe und Breite des geforderten Wissens in Zukunft abzumil-

dern, "dass die Tiefe nicht mehr so groß ist, die man auf einer großen Breite erreichen muss (...) Das Problem heute ist eigentlich, dass Sie sich mit allem relativ gut auskennen müssen. (...) Sie brauchen zwar auch Leute, die sich in bestimmten Teilen so richtig tiefer auskennen, aber auch die müssen immer noch unheimlich viel Wissen mit sich herumschleppen aus anderen Bereichen."

Je arbeitsteiliger die Prozesse sind oder werden, desto wichtiger werden die Brückenfunktionen und die Wissensvermittlung zwischen funktional differenzierten Subeinheiten. Verschärft stellt sich das Problem für die Selbständigen, die dieses Spannungsverhältnis noch stärker in einer Person vereinigen bzw. sich entscheiden müssen. So wird als "Crux an der Weiterbildung" thematisiert, dass einerseits eine enge Spezialisierung heute kaum möglich sei, man müsse von allem etwas können und sich schnell in eine neue Materie einarbeiten können. Andererseits wird die Notwendigkeit einer Eingrenzung betont, da durch die Ausdifferenzierung der Branche die Spezialgebiete im Gegensatz zu früher zugenommen haben. Arbeitet man als Selbständiger zu lange in einem Projekt mit "konventionellen Fragestellungen", ist man in Gefahr, neue Entwicklungen zu verpassen. Eine solche "Absturzgefahr" droht womöglich gerade dem, der lange erfolgreich in einer Nische sein Auskommen gefunden hat, wie eine Befragte aus eigener Erfahrung berichten konnte.

Wir wollen uns nun der Frage zuwenden, über welche Weiterbildungs- bzw. Lernformen der Wandel bewältigt wird, und wie von den verschiedenen Beteiligten die unterschiedlichen Formen bewertet werden.

Wissenswandel und informelles Lernen

Informelles Lernen war in der Branche schon immer ein integraler Bestandteil: "Dieses informelle, denke ich, da sind wir eigentlich gut am Ball, weil's jahrelang so gelaufen ist", wie es ein Manager aus der Softwareentwicklung ausdrückt. Gerade angesichts der schnellen Entwicklungen muss man einen Überblick über das Fachgebiet bzw. die Branche behalten. Die an der Softwareentwicklung Beteiligten bewerkstelligen dies weit überwiegend über informelles Lernen als Mitglied einer Fach- oder Praxisgemeinschaft.

(Fach)zeitschriften, Bücher oder auch Newsletter einschlägiger Berufsverbände werden genutzt, um die aktuellen Fachdiskussionen zu verfolgen, um sich auf dem Laufenden zu halten. Von einigen werden auch Fachmessen wie die Cebit oder die Systems genutzt, um sich zu orientieren, Kontakte aufzubauen, ein "Feeling" zu bekommen, die "Stimmung" zu erleben, was wichtige Themen sind. Es gehe um die "Allgemeinbildung in der Branche".

Sie sind sowohl unternehmensintern als auch in den Außenbeziehungen in ein Netz des Wissens- und Informationsaustauschs eingebettet. Dieses dadurch ermöglichte informelle Lernen betrifft sowohl technische Fragen im engeren Sinn (Methoden, Werkzeuge) als auch Branchen- und Organisationswissen aus dem jeweiligen Anwendungskontext der Software. Den Wissensaustausch bzw. -transfers zu gewährleisten, wird als selbstverständliche und schon immer praktizierte Form der Integration von Arbeiten und Lernen angesehen.

Dabei ist den Beteiligten bewusst, dass dies eine aktive, fördernde und fordernde Haltung aller Mitarbeiter voraussetzt. Führungskräfte formulieren als Erwartung an ihre Mitarbeiter, dass sie "bedingungslos" bereit sind, Wissen an die übrigen Mitarbeiter eines Teams oder Projekts weiterzugeben, wie auch selbst aktiv Wissen von Kollegen/-innen mit mehr oder anderer Erfahrung abzurufen. Für die angestellten Mitarbeiter wie für die selbständigen EDV-Dienstleister stellt die Projektarbeit die gebräuchliche Arbeitsform dar: "Bei uns in der Branche im weitesten Sinne, ist es einfach Standard, dass man in Projekten tätig ist." Das projektförmige Arbeiten ermöglicht informelles Lernen in der beiläufigen Form, weil (und insofern) in Projekten unterschiedliche Erfahrungen zusammengeführt und ausgetauscht werden können.

"Das ist ja nicht arbeitsteilig im Sinne von am Band schrauben, sondern arbeitsteilig im Sinne von unterschiedliche Erfahrungen einbringen und damit der Möglichkeit natürlich von der Erfahrung meines Nachbarn zu lernen" (Projektmanager).

Allerdings ermöglicht das Arbeiten in Projekten nicht "automatisch" Lernen. Wichtige Voraussetzungen sind die "Mischung" des Teams, das unterschiedliche Qualifikationen und Mitarbeiter mit langjährigem Erfahrungshintergrund und "Novizen" zusammenführen muss, die Bereitschaft der Beteiligten, Wissen weiterzugeben, aber auch zeitliche Spielräume im Projekt, um in die Arbeit Lernepisoden "einzustreuen".

Sicherlich sei immer ein Lerneffekt dabei, den man dann auch durch gezieltere Förderung verstärken könnte. "Also, was den Informationsaustausch angeht. Wir arbeiten wirklich in Teams, wo wir versuchen eine so hohe Integration zu erzeugen, dass die Leute wirklich gezielt miteinander reden und auf einer sehr informellen Ebene eigentlich Informationen auch austauschen. Und das klappt sehr gut, also muss man wirklich sagen" (Führungskraft).

Die alltägliche Arbeit der Softwareentwicklung, die auf routinierter Anwendung bewährter Techniken beruht, ist durchsetzt von der in bestimmten Abständen wiederkehrenden Notwendigkeit, sich neue Techniken, Werkzeuge und Methoden anzueignen. Wiewohl hierbei auch formalisierte Weiterbildung relevant ist, worauf wir noch zu sprechen kommen, spielen verschiedene Formen selbstorganisierten und informellen Lernens eine Rolle. Zum Teil handelt es sich um die erwähnten beiläufigen Lernformen in Projekten, zum Teil aber auch um bewusst gestaltete Lernepisoden. Wie das jeweils erfolgt und welche Lernmedien hierfür genutzt werden, hängt von verschiedenen situativen Faktoren (verfügbare Infrastruktur, Geld, Zeit), aber auch von individuellen Lernvorlieben ab.³⁰

Einzelne Befragte bevorzugen es, sich die Grundlagen neuer Methoden und Techniken über Fachbücher, Handbücher oder die interaktiven Möglichkeiten, die neue Softwareprodukte selbst bereitstellen, anzueignen. Sie sehen

darin Vorteile gegenüber Kursen, in denen zu wenig auf ihr individuelles Lerntempo, aber auch auf ihre spezifische Vorbildung und Wissenslücken Rücksicht genommen werden könne. Andere präferieren den Einstieg in ein neues Wissensgebiet über einen Kurs oder eine Schulung, auch wenn sie sich dies nicht immer “leisten” können.

Wie auch immer der Einstieg in ein neues Wissensgebiet erfolgt, die praktische Beherrschung und der souveräne Umgang mit einer neuen Technik (z. B. einer Datenbanksoftware) ergibt sich erst in der Anwendung, in der eigenen Erprobung im Kontext eines konkreten Vorhabens. Hier stellen sich die wirklich wichtigen Verständnisfragen, die man beim Einstieg noch gar nicht formulieren könnte. In dieser Phase kommen die oben erwähnten Lernmöglichkeiten in gemischten Projektteams ebenso zum Tragen, wie das erneute Studium von Handbüchern und spezialisierter Literatur. Wie es einige der Befragten formulieren, geht es um das tiefe Eindringen in ein Wissensgebiet. Es handelt sich dabei vielfach um sehr spezialisiertes Wissen, das nicht in codifizierter Form vorliegt, sondern nur vor dem Hintergrund eigener, vertiefter Praxis und im Austausch mit erfahrenen Experten erworben werden kann. Die Möglichkeiten zu einem solchen Erfahrungsaustausch sind für verschiedene Gruppen unterschiedlich. In Großunternehmen ist die Wahrscheinlichkeit größer, einschlägige Spezialisten im eigenen Hause, wenn auch nicht unbedingt im eigenen Team zu finden. Entwickler in kleineren Unternehmen, aber auch insbesondere Selbständige sind in diesen Fällen auf das größere Netzwerk der Expertengemeinschaft angewiesen.

Die Bedingungen, mit anderen Spezialisten eines Gebiets Probleme erörtern zu können, haben sich durch das Internet entscheidend verbessert. Zu verschiedenen Spezialgebieten gibt es im Internet “newsgroups”, die von verschiedenen Befragten genutzt werden und es auch ermöglichen, Verbindungen zu einzelnen Teilnehmern für spezielle Problemsondierungen via E-Mail aufzubauen. Das Internet ermöglicht so den Zugang zu weltweiten Praxisgemeinschaften, die in Kombination mit den anderen Möglichkeiten informellen Lernens in unterschiedlichem Ausmaß genutzt werden. Allerdings setzt die Nutzung dieser Möglichkeit den Expertenstatus schon voraus. Nach übereinstimmenden Einschätzungen macht die Nutzung des Internets vor allem für gezielte Anfragen Sinn und man wird selbst als relevanter Teilnehmer der “community” nur akzeptiert, wenn man sich als kompetenter Teilnehmer präsentieren kann. Auch im Hinblick auf das Wissen, das benötigt wird, um sich kompetent im jeweiligen Anwendungskontext der Software bewegen zu können, spielt informelles Lernen eine große Rolle. Auch hierzu kann der Wissensaustausch im (internen) Projektteam genutzt werden, was aber voraussetzt, dass spezifische Qualifikationen und Berufserfahrung im Team überhaupt vorhanden sind.

In einem mittleren Softwarehaus versucht man dies über die Rekrutierung von Mitarbeitern und die Zusammensetzung der Projektteams zu gewährleisten. Ein Softwarehaus, das CRM-Software für die Getränkeindustrie erstellt und vertreibt, hat z. B. gezielt Mitarbeiter rekrutiert, die ursprünglich aus dieser Branche kommen und den übrigen Teammitgliedern Hintergrundwissen vermitteln können. Teilweise werden auch gezielt Honorarkräfte für Projekte rekrutiert, die einschlägigen Branchenhintergrund mitbringen.

Software wird darüber hinaus in engem Kontakt, in gemischten Projektteams mit den Spezialisten aus der Anwendungsbranche bzw. dem Kundenunternehmen entwickelt. In dieser Kooperation ergeben sich in den verschiedenen Phasen der Entwicklung der Software vielfältige Lernanforderungen, aber auch Lernmöglichkeiten.

Um sich im Anwendungskontext zurechtzufinden, wird in vielen Fällen das Wissen über das Anwendungsfeld überwiegend nicht systematisch, über formalisierte Weiterbildung erworben, sondern "experimentell" im Kontakt mit den Kunden, wie der Entwicklungsleiter aus einem großen Softwarehaus berichtet. "Und was wir allerdings dann häufiger tun ist, dass der Mann raus geht zum Kunden und sich anguckt, wie machen denn die das. Das ist also experimentelles Lernen, stellt schon mal Fragen, vielleicht zeigt er schon mal seinen Ansatz und dann lachen die ihn aus, sagen: Hören Sie, Sie haben keine Ahnung! Das macht der dreimal und dann macht er das nie mehr wieder. Und so allmählich findet er das Gespür dafür, was er dann nun machen muss, damit die seine Anwendung mögen."

Informelles, mit der Praxis verwobenes und in eine "Praxisgemeinschaft" eingebettetes Lernen ist somit höchst relevant. Dieses Ergebnis ist allerdings nur verwunderlich vor dem Hintergrund der Erwartung, berufs- oder arbeitsbezogenes Lernen erfolge überwiegend durch formalisierte Weiterbildung. Im Alltagsverständnis der Befragten ist informelles Lernen hingegen selbstverständlich. Auch hier zeigt sich, dass informelles Lernen genauso gut Lernform der Vergangenheit wie der Zukunft ist. Allerdings werden von den Befragten auch die Grenzen dieser Lernform thematisiert.

Das bezieht sich zum einen auf die erwähnten Rahmenbedingungen der Projektorganisation. Termindruck und die Hektik des Arbeitsalltags lassen die Zeitspielräume für bewusst gesetzte Lernepisoden in der Arbeit verschwinden und verhindern gezielteren Wissensaustausch zwischen den Projektmitarbeitern. Dann zählt nur noch Routine und schon erworbene Erfahrung. Oder wie es der Geschäftsführer eines kleineren Softwarehauses ausdrückte: "Knirscht das Projekt, dann fällt das Lernen hinten runter." Gerade einige der Selbständigen beschreiben, dass es schwierig ist, während der Projekte Zeit für "Weiterbildung", auch in informeller Form aufzuwenden, vor allem dann, wenn es um bedeutendere Veränderungen der Arbeitsweise oder -mittel geht, die nicht beiläufig angeeignet werden können. Ein Ausweg besteht dann darin, sich im Tagesablauf explizit "Zeitkontingente" für Lernaktivitäten zu reservieren. In einem der Betriebe wird versucht, absehbare Zeitaufwände für projektbezogene Lernanforderungen in der Projektkalkulation explizit zu berücksichtigen, und den bislang eher zufälligen und ungeplanten

Wissensaustausch im Unternehmen stärker zu organisieren, indem zum Beispiel Mitarbeiter, die an formalisierter Weiterbildung teilgenommen haben, interne Veranstaltungen bestreiten (Vorträge, kleinere Schulungen), oder aber auch interessante Kursunterlagen weitergeben. In Ansätzen findet sich also auch hier die Tendenz, informelles Lernen über systematisierte Formen des Wissensaustauschs zu organisieren bzw. zu "formalisieren". Zum anderen werden aber auch grundlegendere Grenzen informellen Lernens deutlich, weswegen trotz der Wertschätzung informellen Lernens auch formalisierte Weiterbildung einen Stellenwert behält.

Wissenswandel und formalisierte Weiterbildung

Faktisch hat Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren, Schulungen, Kongressen und Tagungen erhebliche Bedeutung und formalisierte Weiterbildung findet verbreitete subjektive Wertschätzung, zum Teil auch aufgrund von Erfahrungen über die Mängel informeller Weiterbildung und als Einspruch gegen die verbreitete Erwartung, sich das notwendige Wissen "im Fliegen" anzueignen, wie es ein selbständiger EDV-Dienstleister ausdrückte.³¹

An kursförmiger Weiterbildung wird geschätzt, dass sie einen systematischen Überblick über und Einstieg in ein (neues) Wissensgebiet ermöglicht³², ein Aspekt der von Seiten der Beschäftigten wie auch des Managements angesprochen wird.

Kritisiert wird, dass man beim informellen Lernen schnell den "Überblick" und den "roten Faden" verliert. Beide Formen werden daher als sich ergänzende Teile von Lernprozessen gesehen, wie ein Geschäftsführer anmerkt: "Also, die Systematik kriegen wird durch Kongresse, und die Einzellösungen und zum Teil auch neue Sachgebiete durch Literaturstudium." Für die Beschäftigten liegt der Nutzen von Kursen darin, dass "man besser die Zusammenhänge begreift" und "wenn jetzt neue Dinge auf mich zukommen, ich weiß, mit welchen Methoden ich da dran gehen muss." Eine Mitarbeiterin, die sich sehr viel "selber angeeignet", "lange getüftelt" und "ausprobiert" hat, sieht die Nachteile des informellen Lernens darin, dass man nur die Probleme bearbeitet, die man unmittelbar sieht und sich nicht umfassend mit einem Programm auseinandersetzt. "Versteckte Tricks", die "einem das Leben vereinfachen könnten", werden so übersehen, es bilden sich suboptimale Arbeitsroutinen aus. Einer der selbständigen EDV-Dienstleister hat die Erfahrung gemacht, dass man bei der eigenständigen Durchdringung einer neuen Methode oder Technik "irgendwo den Boden unter den Füßen verlieren" kann. "Dann sollte man schon mal sagen: So du, jetzt lass mich das noch mal systematisch betreiben. Es ist schon ein Wechselspiel."

Überbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen bieten ferner oft Austauschmöglichkeiten mit Externen, die auch parallel zum offiziellen Programm zum Tragen kommen können. Hier können persönliche Netzwerke aufgebaut werden, die über den Anlass hinaus Ideen- und Wissensaustausch ermöglichen. Die informellen Möglichkeiten formalisierter Lernprozesse werden hier also wichtig. Dieser Aspekt steht in einem gewissen Wider-

spruch zu der ansonsten auch zu beobachtenden Tendenz, Seminare oder Kurse als Inhouse-Veranstaltungen für einzelne Unternehmen zu konzipieren, um eine adressaten- oder problembezogene Ausrichtung von Veranstaltungen zu ermöglichen.

Eine Führungskraft formulierte aufgrund einer solchen Erfahrung, dass in Inhouse-Veranstaltungen der Wissensaustausch in geschlossenen Personenkreisen nicht aufgebrochen werde: Leute, die draußen sind, hören etwas, bekommen neue Impulse, lernen andere Ansichten kennen, gibt er zu bedenken.

Der Besuch von Tagungen, Workshops und Kongressen dient auch der allgemeinen Orientierung im Berufsfeld, ein Interesse, das mit der Beschleunigung des Wissens eher zu- als abnimmt. Hierüber, wie über die erwähnten informellen Wege (persönliche Netzwerke in der Praxisgemeinschaft) versuchen die Beteiligten ein intuitives Verständnis über neue Trends und deren Relevanz zu gewinnen.

Von besonderer Bedeutung ist dies für vermutlich für freiberufliche EDV-Dienstleister. Die Gruppe, die wir befragten, nutzt hierzu Angebote der Gesellschaft für Informatik (GI), zum einen die örtlichen selbstorganisierten Veranstaltungen für Freiberufler, die zum Teil mit Referenten aus dem eigenen Kreis, zum Teil mit externen Referenten aus Wissenschaft und Wirtschaft bestritten werden, zum anderen Fachtagungen von Fachgruppen der GI (z. B. Wirtschaftsinformatik).

Ferner ermöglicht der Besuch von Kursen ein "Heraustreten" aus dem Arbeitsprozess. Geschätzt wird von Befragten die Möglichkeit, legitimerweise die Aufmerksamkeit auf das Lernen zu konzentrieren, die (Lern)Umgebung zu wechseln und den "Kopf frei zu haben".

Aus Sicht der Mitarbeiter kommt darüber hinaus in einigen Fällen das Interesse an Weiterbildungs- oder Fortbildungszertifikaten ins Spiel, die entweder unternehmensintern Aufstiegsmöglichkeiten oder auf dem Arbeitsmarkt neue Optionen eröffnen. Auch auf Seiten von Unternehmensleitungen gibt es gute Gründe, auf "sichtbare" Weiterbildungsmaßnahmen zu setzen, unabhängig von der Frage, ob der damit angestrebte Lerneffekt nicht auch anders oder billiger erzielt werden könnte. Bestimmte Zertifizierungen (wie z. B. von Microsoft) können für die Auftragsakquisition genutzt werden; bestimmte "förderungswürdige" Mitarbeiter auf renommierte Weiterbildungsveranstaltungen zu schicken, drückt Wertschätzung aus und signalisiert ihnen Perspektiven, wie auch Mitarbeiter aus der Verweigerung der Teilnahme an Kursen Rückschlüsse über ihre Wertschätzung ziehen.

Der Nutzen von Kursen wird auch vom Management im Prinzip positiv gewürdigt, gerade wenn es um Veränderungen der Techniken geht, mit denen Softwareentwicklung im eigenen Hause betrieben wird (Programmierspra-

chen, Tools, Entwicklungsumgebungen, Datenbanksystem). Dennoch unterliegen die konkreten Entscheidungen über Maßnahmen und den Kreis der Begünstigten Kosten-Nutzen-Abwägungen, die unvermeidlich strittig bleiben. Solche Entscheidungen können nicht zuletzt wegen der zum Teil erheblichen unmittelbaren Teilnahmekosten und der indirekten Kosten durch den Ausfall der Arbeitskraft in eng kalkulierten Projekten, auch in solchen Fällen zuungunsten der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme ausfallen, in denen sie aus Beschäftigtensicht sinnvoll erscheinen.³³

In größeren Unternehmen sind die finanziellen Spielräume für die Förderung formalisierter Weiterbildung größer. Zusagen mit Zeitfreistellung und Kostenübernahme werden aber auch dort nach dem vermuteten Bedarf für den aktuellen Arbeitsplatz eingeschätzt oder aufgrund von Personalentwicklungsgesprächen im Hinblick auf zukünftige Verwendungen gewährt. In einem mittleren Softwarehaus werden größere Aufwendungen, wie zum Beispiel die Teilnahme an einem zertifizierten Herstellerkurs, mit einer längeren Vertragsbindung verknüpft. Wegen der oftmals hohen Kosten formalisierter Weiterbildung wird nach Kompromisslösungen gesucht, indem nur ein Teil des Teams auf einen Kurs geschickt wird und man auf Möglichkeiten des daran anschließenden internen informellen und non-formalen Wissenstransfers setzt.

In Kleinunternehmen können die Restriktionen zur Teilnahme an Kursen erheblich sein. Auch wenn ein Kurs aus Sicht des Mitarbeiters für notwendig gehalten wird, hat er aus Kostengründen oft einfach keine Chance, genehmigt zu werden und der Mitarbeiter bleibt auf das aus seiner Sicht suboptimale informelle Lernen angewiesen.³⁴ Auch unter den Selbständigen gibt es einige, die sich eher gezwungen sehen, z. B. eine neue Programmiersprache und Entwicklungsumgebung (JAVA, Internet) ausschließlich im Eigenstudium mit Fachbüchern zu erarbeiten, weil die hohen Kursgebühren eine unüberwindbare Hürde darstellen oder man sich eine längere "Auszeit" für Weiterbildung nicht leisten kann.

In einigen Fällen wird nur zuungunsten eines Kurses entschieden, weil die Kursgebühren unmittelbar anfallen und sichtbar zu Buche schlagen, während die Zeitkosten, Umwege und zum Teil auch Misserfolge, die beim informellen Lernen in einigen Fällen in Kauf genommen werden müssen, nicht zurechenbar sind. Das relativiert das Argument, dass "ökonomische Überlegungen" die Attraktivität informellen Lernens stützen, weil diese Lernform generell kostengünstiger sei (vgl. Laur-Ernst 1999, S. 73), sondern verweist auf die Möglichkeit, dass selektiv (kosten)gerechnet wird.

*"Das eine ohne das andere macht wenig Sinn" –
Das Zusammenspiel von formellem und informellem Lernen*

In der Zusammenschau zeigt sich, dass das arbeits- bzw. berufsrelevante Wissen über vielfältige Lernformen erworben bzw. erneuert wird, die im Wechsel aufeinander erfolgen und in unterschiedlichem Maße aufeinander bezogen sind. Formalisierte Weiterbildung hat und behält dabei einen legitimen Stellenwert, wird aber nur relevant, wenn sie mit informellem und non-formalem Lernen verknüpft wird, über das die Arbeitenden erst kompe-

tente Mitglieder einer Praxisgemeinschaft werden. Umgekehrt gewinnt informelles Lernen durch die Einbettung in systematisch organisierten Wissenserwerb und bezieht zum Teil auch darüber Ziele und Relevanzen. Obwohl die Dynamik der Branche und die damit einhergehende Wissensbeschleunigung in vielen Tätigkeitsfeldern die Phasen routinierter, auf selbstverständlichem Wissen beruhender Praxis verkürzt und damit auch informelles Lernen beschleunigt, heißt dies nicht, dass informelles Lernen ein neues Phänomen ist, noch dass informelles Lernen auf Kosten formeller Weiterbildung geht.

Berufs- oder arbeitsbezogenes Lernen erfolgt in einem spiralförmig zu denkenden Wechselspiel aus lernender Partizipation in einer Praxisgemeinschaft und daran anknüpfender und/oder auf ihr aufbauender Reflexion dieser Praxis, die sich der mehr oder weniger elaborierten expliziten Theorien dieser Praxis bedient (vgl. Gherardi u. a. im Druck). Auch aus der Perspektive verschiedener Praktiker kommt es auf das Wechsel- oder Zusammenspiel der verschiedenen Lernformen an. Hören wir einige Stimmen hierzu.

Einigkeit besteht in der Einschätzung, dass “das wirkliche Wissen, das tiefe Wissen” alle nur “in der Praxis” mitkriegen. “Und daran sehe ich auch am ehesten, wie gut dieser Kurs gefruchtet hat, nicht? Also, das ist ein Zusammenspiel, das auf gar keinen Fall getrennt werden kann und das nur in der Gesamtheit funktioniert. Ein Kurs allein ist für den Eimer”, wie der Geschäftsführer eines kleinen Softwarehauses betont. Betont wird, dass “das wirklich fundierte Lernen immer beim Job stattfinden wird” oder dass der (eigentliche) Lernprozess “erst nach den Fort- und Weiterbildungskursen” angestoßen wird. Im Sinne einer “permanenten Qualifizierung” sei daher entscheidend, “immer so ein Wechselspiel sozusagen zu haben” zwischen “heute lernen, morgen anwenden. Möglichst das synchron zu tun, lernen, anwenden, lernen, anwenden.” Bestätigt wird dies von den Selbständigen. Hervorgehoben wird hier, dass “das eine ohne das andere wenig Sinn” macht, man müsste schon sehen, dass man den formalisierten Teil “als Basis nimmt (...) und eben die anderen Dinge drauf setzt.” Umgekehrt würde es auch gehen, denn bei “ein, zwei Themen, da sieht man einfach wie andere Leute das machen und dann kommt so der Punkt nach dem Motto: Jetzt möchte ich mal systematisch aufbereitet bekommen, um dann wirklich die Basis quasi nachzuschieben. (...) wenn Sie wirklich systematisch aufbauen wollen, dann müssen Sie einen formalisierten Kurs nehmen, sonst funktioniert das nicht oder nicht in der entsprechenden Zeit. Also, es ist immer ein sowohl als auch, finde ich” (selbständiger Projektmanager).³⁵

Ein übergreifendes Problem aller Lernanstrengungen liegt in dem eingangs angesprochenen Orientierungsproblem, das durch die Wissensbeschleunigung unter den speziellen Bedingungen der Branche, dem starken Einfluss von dominierenden Herstellern auf die Standards professioneller Arbeit und die Modeanfälligkeit des Wissens gegeben ist.³⁶ Dieses Problem äußert sich als allgemeines Strategieproblem von Unternehmen, speziell aber im Hinblick auf die Personalentwicklungsstrategie.

Auf der einen Seite sind Unternehmen darauf verwiesen, Qualifizierung relativ eng an aktuellen Aufgaben, der Auftragslage bzw. den Kundenwünschen

zu orientieren, aber auch an den von den großen Herstellern vorgegebenen, und häufig wechselnden technologischen Standards, denen man sich nicht oder nur begrenzt entziehen kann. Daraus resultiert eine Politik der Ad-hoc-Qualifizierung aus informeller *und* formeller Weiterbildung, die in einer Reihe von Interviews reflektiert und problematisiert wird.

So der Leiter der Entwicklung in einem mittleren Unternehmen: "Wir haben kein qualifiziertes Schulungsprogramm, in dem wir versuchen bestimmte strategische Ausbildungsziele zu erreichen.(...) In diese Richtung versuchen wir im Augenblick zu denken, (..) wo wir festlegen wollen, was machen wir denn jetzt in 5 Jahren, was machen wir denn in 10 Jahren, und wie kriegen wir die Leute dahin, dass die dann Internet-Know-how oder JAVA-Know-how haben." Man dürfe sich jedenfalls nicht "zum Fachidioten für irgendwelche Hersteller machen". Eine langfristige strategische Qualifizierung zu betreiben, erweist sich aber angesichts der Schnelllebigkeit der Branche als schwierig. Ein Experte aus der Branche, der an der Formulierung verbandlicher Konzepte zur Weiterbildung beteiligt war, bezweifelt generell die Möglichkeit, der Weiterbildung für einen längeren Zeitraum Ziele vorgeben zu können: "Diese Schnelllebigkeit ist auch das, was uns ganz andere Systeme aufoktroziert, wo ich gesagt habe, der Weg ist das Ziel, wir sind gar nicht mehr in der Lage, sozusagen Dinge bis zu Ende zu denken, so machen wir das. Sondern wir müssen uns auf einen Weg begeben, gewissermaßen eine Entwicklung begleiten."

Dennoch bleibt ein Mehr an Orientierung für die Branche wichtig, sowohl aus der Perspektive von Unternehmen im Hinblick auf Qualifizierung und Personalentwicklung, als auch aus der Perspektive der Beschäftigten im Hinblick auf die individuelle berufliche Entwicklungsplanung. Bestrebungen in diese Richtung sind auf verschiedenen Ebenen zu erkennen, deren Relevanz und Erfolgsaussichten abzuschätzen, aber nähere Untersuchungen erfordert. Aus unseren Befragungen haben wir einige Hinweise darauf, dass sich die Bestrebungen von den Herstellermoden unabhängiger zu werden, in einer verstärkten Wertschätzung einer fundierten Ausbildung und von unabhängigen Ausbildungseinrichtungen und Berufsverbänden bei der beruflichen Fort- und Weiterbildung niederschlägt.

In einem der Unternehmen wird für einige Mitarbeiter ein berufsbegleitendes Hochschul- bzw. Fachhochschulstudium gefördert. Verschiedene Befragte fordern ein stärkeres Engagement der Hoch- und Fachhochschulen in der berufsbegleitenden Weiterbildung und selbständige EDV-Dienstleister nutzen die Foren und Fachtagungen der Gesellschaft für Informatik.

In der gemeinsamen Initiative der IG Metall, der Deutschen Postgewerkschaft, des Zentralverbands Elektrotechnik und Elektronikindustrie und der Deutschen Telekom AG zur "Strukturierung von Weiterbildungsprofilen im IT-Sektor" (vgl. Borch/Hecker/Weissmann 2000; Grunwald/Rohs 2000) fließen die verschiedenen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft der Branche zusammen. Die Initiative vereint Elemente einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung mit dem Bedürfnis nach Orientierung für Unternehmen und Beschäftigte gleichermaßen und verzahnt die Weiterbildung mit den verschiedenen beruflichen Ausbildungsprofilen in der Branche, die seit einiger

Zeit auch in der dualen Ausbildung eine breitere Grundlage haben. Zugleich wird angestrebt, die bisherigen zertifizierten Weiterbildungsangebote der Hersteller in das allgemeine System zu integrieren. Dies ist ein viel versprechender Ansatz, der nach unseren Befunden auf vielfältige Unterstützung hoffen kann, aber auch noch einige Fallstricke überwinden müssen.

4 Fazit

“Formalisierte Weiterbildung” und “informelles Lernen” sollten in einem doppelten Sinne nicht gegeneinander ausgespielt werden. Aus der Perspektive eines lernenden Individuums macht es schon begriffslogisch keinen Sinn (jedenfalls in der Begrifflichkeit, für die wir uns entschieden haben), das Lernen unter den unterschiedlichen Umgebungsbedingungen künstlich getrennt zu halten, da es sich unvermeidlich in einem Kopf vollzieht. Unter dieser Perspektive ist es spannender zu klären, wie es Individuen schaffen, das unterschiedlich strukturierte Wissen, mit dem sie in verschiedenen Umgebungen konfrontiert sind, zu reichhaltigen Modellen der Welt und des Handelns gedanklich zu integrieren. In der jüngeren Debatte scheint nicht immer Einigkeit darüber zu bestehen, dass es auch aus der Perspektive von Organisatoren und Gestaltern von Lernkontexten wenig Sinn macht, formalisierte Weiterbildung gegen informelles Lernen auszuspielen. Aktuell schlägt das Pendel verstärkt in Richtung auf informelles Lernen aus. Zweifellos gewinnt informelles Lernen in Arbeits- und Berufskontexten an Bedeutung, die sich in schnellem Wandel befinden. Ferner erwerben Individuen unter informellen Bedingungen vielfach berufliche Kompetenzen, die unentdeckt bleiben und keine gesellschaftliche Anerkennung finden. Dennoch glauben wir einige Argumente dafür geliefert zu haben, dass man nunmehr verstärkt die Aufmerksamkeit darauf lenken sollte, wie die informellen Bedingungen selbst gestaltet werden müssen, damit Lernen unter diesen Bedingungen besser möglich wird, wie man organisatorisch Übergänge und Verschränkungen des Lernens unter unterschiedlichen Umgebungsbedingungen gewährleisten kann, und wie es Individuen besser ermöglicht werden kann, die wechselseitige Befruchtung durch das Lernen in unterschiedlichen Formen in die alltägliche Lebensführung zu integrieren und mit einer beruflichen Perspektive zu verbinden. Über die Suchbewegungen hierzu in der gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Praxis haben wir in diesem Aufsatz unseres Erachtens schon einiges aufschlussreiches Material zusammengetragen. Wir hoffen, dies im Fortgang unserer Arbeit empirisch besser abstützen (Korrekturen nicht ausgeschlossen) und systematisieren zu können.

Literatur

Arbeitskreis Organisation: Organisation im Umbruch. (Was) Kann man aus den bisherigen Erfahrungen lernen? In: zfbf, 48, 6, 1996, S. 621-665

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: MittAB, 3/1998 a, S. 461-472

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der implizite Innovationsmodus: Zum Zusammenhang von betrieblicher Arbeitsorganisation, human resources development und Innovation. In: Lehner, F. u. a. (Hrsg.): Beschäftigung durch Innovation: eine Literaturstudie. München, Mering 1998 b, S. 99-154

Baethge, M.; Schiersmann, Ch.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 15-87

Backhaus, K.; Gruner, K.: Epidemie des Zeitwettbewerbs. In: Backhaus, K.; Bonus, H. (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. Stuttgart 1998, S. 107-132

Baitsch, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 269-337

Berger, U.; Bernhard-Melich, I.: Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln 1993, S. 127-159

Berger, U.: Wachstum und Rationalisierung der industriellen Dienstleistungsarbeit. Frankfurt/Main, New York 1984

Bolder, A.; Hendrich, W.: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen 2000

Borch, H.; Hecker, O.; Weissmann, H.: IT-Weiterbildung – Lehre mit Karriere. Flexibles Weiterbildungssystem einer Branche macht (hoffentlich) Karriere. In: bwp 6/2000, S. 22-27

Brown, J. S.; Duguid, P.: Organizational Learning and Communities of Practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: Organization Science, 2 (1), 1991, S. 40-57

Cseh, M.; Watkins, K. E.; Marsick, V. J.: Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Conceptions of self-directed Learning: theoretical and conceptual considerations. Münster 2000

Dehnbostel, P.; Novak, H.: Einleitung: Zur Aktualität, Problematik und Einordnung des Erfahrungslernens. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 6-22

Deutschmann, Ch.; Faust, M.; Jauch, P.; Notz, P.: Veränderungen der Rolle des Managements im Prozess reflexiver Rationalisierung. In: Zeitschrift für Soziologie, 24, 6, 1995, S. 436-450

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W.: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48, 1983, S. 147-160

Dybowski, G.; Töpfer, A.; Dehnbostel, P.; Kling, J.: Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse. Bielefeld 1999

Faust, M.: Warum boomt die Managementberatung? Und warum nicht zu allen Zeiten und überall? In: Sofi-Mitteilungen, Nr. 28. Göttingen 2000, S. 59-85

Faust, M.; Jauch, P.; Brünnecke, K.; Deutschmann, Ch.: Dezentralisierung von Unternehmen. Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik. München, Mering 1999

Faust, M.; Jauch, P.; Notz, P.: Befreit und entwurzelt: Führungskräfte auf dem Weg zum "internen Unternehmer". München, Mering 2000

Fischer, M.: Arbeitsprozesswissen als Gegenstand des Lernens in berufsbildenden Schulen. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Work-

shop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 100-120

Gerst, D.: Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme. Eschborn 1998

Gerst, D.; Hardwig, T.; Kuhlmann, M.; Schumann, M.: Gruppenarbeit in der betrieblichen Erprobung – ein Modell kristallisiert sich heraus. In: Angewandte Arbeitswissenschaft, Heft 142, 1994, S. 5-30

GfK/IESE/ISI: Analyse und Evaluation der Softwareentwicklung in Deutschland. Eine Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2000

Gherardi, S.; Nicolini, D.; Odelle, F.: The sociological Foundations of Organizational Learning. In: Handbook of Organizational Learning (im Druck)

Grunwald, S.; Rohs, M.: Arbeitsprozessorientierung in der IT-Weiterbildung. In: bwp 6/2000, S. 28-30

Grünewald, U.; Moraal, D.; Draus, F.; Weiß, R.; Gnahs, D.: Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfaßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-report, Heft 53. Berlin 1998

Hartmann, M.: Informatiker in der Wirtschaft. Perspektiven eines Berufes. Berlin 1995

Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984

Kieser, A.: Über die allmähliche Verfertigung der Organisation beim Reden. Organisieren als Kommunizieren. In: Industrielle Beziehungen, 5. Jg., Heft 1, 1998, S. 45-75

Kieser, A.: Moden & Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft, 56, 1, 1996, S. 21-39

Kieser, A.: Fremdorganisation, Selbstorganisation und evolutionäres Management. In: zfbf 46, 3/1994, S. 199-228

Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin 1999. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999

Kühl, S.: Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt/Main 2000

Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. 1999

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 71-83

Lave, G.; Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York 1991

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65-91

Meyer, J. W.; Rowan, B.: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology, 83/2, 1977, S. 340-363

Minssen, H.: Kooperation und Konflikt – der Fall Gruppenarbeit. In: Abel, J.; Sperling, H. J. (Hrsg.): Umbrüche und Kontinuitäten. Perspektiven nationaler und internationaler Arbeitsbeziehungen. München, Mering 2001, S. 83-99

Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 295-314

Pongratz, H. J.; Voß, G. G.: Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktueller Managementkonzepte. In: ZfP 1/1997, S. 30-53

Rat der Europäischen Union: Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel 2000

Sauer, D.; Döhl, V.: Die Auflösung des Unternehmens? Entwicklungstendenzen der Unternehmensreorganisation in den 90er Jahren. In: ISF/INIFES/IfS/SOFI (Hrsg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1996. Schwerpunkt Reorganisation. 1997, S. 19-76

Schaper, N.: Gestaltung und Evaluation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Habilitationsschrift. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Heidelberg 2000

Schöni, W.: Personalförderung und Macht im betrieblichen Sozialsystem. In: Schöni, W.; Sonntag, K. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen. Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert. Chur, Zürich 1999, S. 27-45

Schumann, M.; Baethge-Kinsky, V.; Kuhlmann, M.; Kurz, C.: Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994

Siebeck, F.: Zur Arbeitserfahrung als berufsdidaktisches Ziel und Mittel von Lernprozessen. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 84-99

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Straka, G. A.: Beim Lernen ist es nicht möglich, nicht Erfahrungen zu machen. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 160-173

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 15-70

Thompson, J. D.: Organizations in Action. New York 1967

Weber, C.: Neue Produktionskonzepte: Folgen für Frauen. München, Mering 1998

Anmerkungen

- 1 Die Perspektivenverengungen, die eventuell mit einer Hypostasierung von "Wandel" verbunden sind, versuchen wir durch geeignete Einschränkungen der Reichweite von Befunden zu begrenzen. Weiteres muss Folgepublikationen überlassen bleiben.
- 2 Eine ausführliche Diskussion der unterschiedlichen Begriffsverwendungen sparen wir uns. Vgl. u. a. Laur-Ernst 1999; Livingstone 1999; Baitsch 1998; Dehnbostel/ Novak 1999; für Überblicke siehe insbesondere Baethge/Schiersmann 1998; Overwien 1999; Straka 2000; Schaper 2000.
- 3 In einem Seminar lernt ein Individuum somit nur, insofern es gemäß innerer Bedingungen (Fähigkeiten, Motive, emotionale Einfärbung etc.) dazu bereit und fähig ist, die angebotenen Inhalte subjektive Relevanz haben, die angebotenen Lernformen (didaktische Arrangements) subjektiv anschlussfähig sind, und ein (erwarteter) Lernerfolg für die Lebensbewältigung Wert hat. Andernfalls nimmt das Individuum allenfalls an einer "Maßnahme" teil und dämmert weg. Andererseits – trivialerweise angemerkt – kann auch in "fremdbestimmten" Umgebungen zweifellos gelernt werden, wenn der Teilnehmer die angebotenen Inhalte bzw. Lehrabsichten subjektiv für wichtig hält und die (didaktische) Aufbereitung an seine Lernfähigkeiten (womöglich nur zufälligerweise) anschlussfähig sind.
- 4 Ein Weiterbildungsangebot mag eine bestimmte Lehrabsicht verfolgen, während die Teilnehmer mit dem Besuch eventuell eine ganz andersartige ("heimlicher Lehrplan", Kollegen zum Austausch treffen) oder gar keine Lernabsicht verfolgen (Erholung suchen; ein Zertifikat für Kompetenzen erwerben, die sie schon haben; neue Kunden gewinnen oder neuen Job suchen).
- 5 Es geht dabei um domänenspezifisches Wissen, dessen Nichtbeachtung in der Debatte um "Erfahrungslernen" zurecht moniert wurde (vgl. Fischer 1999, S. 106; Siebeck 1999, S. 85).
- 6 Die in der Literatur geläufige Unterscheidung (vgl. näher Straka 2000, S. 23) bezieht üblicherweise nicht nur Weiterbildung, sondern auch alle allgemein bildenden und beruflichen schulischen Lernprozesse in das Spektrum der zu unterscheidenden Lernprozesse ein.
- 7 Obwohl es korrekter wäre, jeweils "Lernen unter formalen/non-formalem/informellen Umgebungsbedingungen" zu sagen, verwenden wir im Folgenden aus pragmatischen Gründen auch die Kurzformeln, bei denen aber mitgedacht werden muss, dass sich die Formdifferenzen auf die Umgebungsbedingungen beziehen.
- 8 Methodisch erhalten wir auf letztere Lernarten allerdings nur Zugriff, insoweit Individuen zumindest im Nachhinein, diese Aktivitäten als "Lernen" identifizieren. All dies sind analytische Unterscheidungen, die empirisch nicht trennscharf zu handhaben sind.
- 9 Dieses Wissen ist in der Regel das Wissen einer spezifischen Handlungsdomäne, einer "Praxisgemeinschaft", eines Berufs, einer Branche oder "organizational fields" (Di-

Maggio/Powell 1983) oder auch nur einer spezifischen Organisation oder deren Subeinheit. Es ist mit unterschiedlichen Graden verbindlich und im Zeitablauf stabil.

- 10 Dies ist ein wesentlicher Grund für die immer wieder festgestellte Selektivität von Weiterbildung, die die Segmentationslinien des Arbeitskörpers nachzeichnet (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 26 f.; Kuwan 1999).
- 11 Die näheren Bestimmungen dieser Begriffspaare wird in der auch hierzu kaum noch zu überblickenden Literatur unterschiedlich vorgenommen (vgl. für einen Überblick Straka 2000, S. 39 ff.).
- 12 Selbstbestimmtes Lernen hat geradezu "den Charakter eines bekennenden Glaubenssatzes" angenommen (Reischmann 1997, S. 125, zit. nach Straka 2000, S. 56).
- 13 Für die begrenzten Zwecke dieses Textes belassen wir es bei einer solchen "Globaldiagnose", wohl wissend, dass Organisationen je nach Branche, Produkt/Technologie und relevanten Märkten diesen Bedingungen in unterschiedlicher Weise ausgesetzt sind, und andererseits je nach Marktmacht und Größe durch ihre Strategien zur Umweltdynamik und -komplexität (anderer Unternehmen) beitragen. Ferner nehmen Organisationen, durch ihre Struktur begrenzt und ermöglicht, Unternehmensumwelten selektiv wahr und wählen über strategische Entscheidungen die "relevanten" Umwelten aus (z. B. durch Spezialisierung, Nischenstrategie etc.).
- 14 Gruppenarbeit wird durch zwei Aspekte näher gekennzeichnet (vgl. auch Gerst 1998). Der arbeitsstrukturelle Aspekt hebt auf das Ausmaß der Integration von Aufgaben/Funktionen in die Gruppe, die interne, horizontale und vertikale Arbeitsteilung und die Gestaltung von Rahmenbedingungen (Entlohnung, Arbeitszeit) ab. Der zweite Aspekt, meist mit dem Begriff der "Selbstorganisation" gefasst, hebt auf die Veränderung der internen Koordinierung ("Selbstkoordinierung", Kieser 1994) und auf die Ermächtigung der Gruppe, die internen Arbeitsstrukturen und Koordinierungsregeln selbst zu gestalten ("Selbststrukturierung", Kieser 1994), ab. Letzteres kann auch die Ermächtigung umfassen, die Beziehungen zu vor- und nachgelagerten und sonst wie kooperierenden Bereichen mitzugestalten. Die Einführung von "selbstorganisierter" Gruppenarbeit kann als "Element einer sukzessiven Umstellung von Koordinierung qua Hierarchie auf Koordinierung qua Diskurs ("diskursive Koordinierung")" (Minssen 2001, S. 84) verstanden werden, ohne dass dadurch "der Abschied von der Hierarchie eingeleitet" würde (vgl. auch Faust/Jauch/Notz 2000, S. 143 f.).
- 15 Dies heißt nicht, dass generell in der industriellen Produktion formalisierte Weiterbildung keine Bedeutung hätte. Die obigen Aussagen beziehen sich auf den durch Reorganisationen ausgelösten Weiterbildungs- bzw. Lernbedarf. Unbenommen davon spielt insbesondere bei industriellen Facharbeitern kursförmige Weiterbildung in berufsfachlichen Fragen (neue Technologien), aber auch in der Form der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Techniker, Meister, REFA-Kurse) traditionell und auch heute noch eine Rolle.
- 16 Welche neuen fachlichen Anforderungen entstehen, variiert erheblich je nach Typ von Gruppenarbeit (vgl. Gerst u. a. 1994) und der jeweiligen Ausgangslage (Prozesstyp, qualifikatorische Zusammensetzung etc.). In den hier betrachteten Fällen handelt es sich um geschlechter- und qualifikationsheterogene Gruppen, während typischerweise "Fertigungsinseln" im Maschinenbau facharbeiterhomogene Gruppen darstellen. Hier beziehen sich fachliche Anforderungsveränderungen meist eher auf die Bewältigung dispositi-

tiver, planender Aufgaben, während es in Bezug auf die fachlichen Kerne oftmals nicht um "Lernen", sondern um die Ermöglichung geht, Gelerntes breiter zum Tragen zu bringen (facharbeiteradäquater Arbeitseinsatz).

- 17 Diese Gruppenarbeitsprojekte und vergleichbare Fälle aus der Untersuchung von Weber (1998) geben Anlass, sowohl die verbreitete generelle Geringschätzung der Lehr-/Lernform "Anlernen am Arbeitsplatz", als auch die pauschale Zuschreibung "bildungsfeindlicher Einstellungen" bei angelernten Frauen (Weber 1998, S. 121) zu problematisieren.
- 18 In einem unserer Fälle bezog sich das auf ein Angebot zu einer betriebsinternen, aber zertifizierten "Fachkraft"-Ausbildung; im Fallspektrum der Untersuchung von Weber (1998, S. 98 ff.; 115) auf ein anspruchsvolles, ebenfalls zertifiziertes "off-the-job"-Schulungsprogramm für eine größere Gruppe von Angelernten. In einzelnen Fällen ging dies (mit öffentlichen Mitteln unterstützt) bis hin zur betriebsinternen Weiterbildung zur Facharbeiterin (Nachholen eines Facharbeiterabschlusses).
- 19 Die "Nähe" zum Arbeitsplatz scheint nicht das entscheidende Kriterium dafür zu sein, ob das Lernarrangement als adäquat wahrgenommen wird. Für die "Teamentwicklungsworkshops" gab es neben pragmatischen Gesichtspunkten (kein geeigneter arbeitsplatznaher Raum) auch systematische Gesichtspunkte, die für eine externe Durchführung in den Räumen des Organisationsberaters sprachen. Die beteiligten Vorgesetzten konnten nicht einfach wegen wichtiger Termine "abgerufen" werden, insgesamt ist man "ungestörter" und die räumliche Distanz zum Arbeitsplatz erleichtert es, auch Fragen aufzuwerfen, die im alltäglichen Arbeitsvollzug unter starkem Handlungsdruck üblicherweise untergehen.
- 20 Gerade im gewerblichen Bereich greifen "die vielfältigen Maßnahmen sozialer Qualifizierung oftmals nicht; sie bleiben mit ihren Angeboten in Unterweisungen und Trainings von Gesprächsführung, Konfliktregelung etc. dem eingelebten Arbeitsverständnis von Arbeitern äußerlich" (Minssen 2001, S. 96).
- 21 So beurteilen die Teilnehmer der oben erwähnten "Qualifizierungstage" den Wert der Veranstaltungen darüber, ob die von ihnen eingebrachten Vorschläge und mit den Vorgesetzten ausgehandelten Regeln im Arbeitsalltag einen Niederschlag finden.
- 22 Vertrauensbildung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ein solcher Prozess zustande kommen kann. Diese erschöpft sich nicht in der einen oder anderen Maßnahme, es geht eher um ein "Vertrauensklima". Vertrauen kann so oder so nur über einen längeren Zeitraum wachsen und bleibt dennoch gefährdet (vgl. u. a. Minssen 2001; Weber 1998).
- 23 Es handelt sich um eine Form der operativen Dezentralisierung, die in der Literatur oft als Zwitter aus neuer Arbeits- und Lernform beschrieben wurden (vgl. u. a. Baethge/Schiersmann 1998, S. 32 ff.; Grünewald u. a. 1998, S. 25; Kuwan 1999, S. 60 ff.).
- 24 Dies kann als "organisationales Lernen" bezeichnet werden, insofern die Zirkel es ermöglichen, individuelles Erfahrungswissen in veränderte Regeln zu übersetzen, wodurch die Beschränkungen "präorganisatorischen Erfahrungslernens" überwunden werden können (vgl. Berger/ Bernhard-Mehlich 1993, S. 149).
- 25 Dies gilt aber nicht nur für Produktionsbeschäftigte, sondern generell. Informelles Lernen ist immer ein wesentlicher Bestandteil arbeits- und berufsbezogenen Lernens, auch

bei denjenigen, die in starkem Maße an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Unterschiede betreffen dann die Frage, ob und inwieweit informelles Lernen auf formaler (Weiter)bildung aufruhrt und/oder damit immer wieder verschränkt wird.

- 26 Wir beziehen uns hier vorrangig auf Wissenswert und Lernen in der fachlichen Dimension, ohne deshalb zu unterstellen, dass in dieser Branche kein "Organisationswandel" und darauf bezogenes Lernen stattfindet, wie wir umgekehrt nicht ausschließen, dass in anderen Branchen Wissenswert in der fachlichen Dimension von Bedeutung ist, noch Organisationswandel ohne Wandel des Wissens über das Organisieren und Organisationen vorstellbar wäre. Im Wesentlichen beziehen wir uns auf die Wahrnehmungen und Bewertungen der von uns befragten Manager, Experten, Entwicklern und Beratern aus der Branche und nur ergänzend auf Literatur. In die Interviews einbezogen wurden Manager und Mitarbeiter aus einem großen Softwareunternehmen und drei kleineren, sowie selbständige EDV-Dienstleister (Einzelinterviews und Gruppendiskussion).
- 27 Früher vor allem IBM, heute Microsoft oder Oracle, zum Teil auch große Unternehmen aus der Anwendungsentwicklung, die eigene Standards durchsetzen können, z. B. ABAP von SAP.
- 28 Die "Epidemie des Zeitwettbewerbs" führt in die "Beschleunigungsfalle"(vgl. Backhaus/Gruner 1998).
- 29 Heute muss Anwendungssoftware "internetfähig" sein, ist der Tenor aus den Interviews. Zugleich überschlagen sich die "Trends", gepaart mit großen Verheißungen, denn nur so lässt sich das große Geld anlocken. Wo sich aber zukünftig wirklich Geld verdienen lässt, bleibt unsicher. "Solche Prognosen kennt man zur Genüge. Was heute M-Commerce ist, sollte vor zwei Jahren noch E-Commerce werden. Letztes Jahr war WAP (erinnern Sie sich noch?) die Zukunft", kommentiert das Handelsblatt vom 20. März 2001. "Nicht nur die Börse war im Internet-Rausch völlig überdreht, auch die Hightech-Branche hat teilweise den Sinn für die Realitäten verloren. (...) Ein Trend kann ruhig auch mal etwas länger dauern als ein Jahr. (...) Selbst im IT-Bereich".
- 30 Näher geprüft werden müsste, ob diese "individuellen" Lernvorlieben mit der Art der Ausbildung korrespondieren.
- 31 "Man geht nicht mehr auf dem Boden von Schulungen, sondern während Projekten heißt es: Sieh mal zu, mach mal! Und wer nicht abstürzt, geht ins nächste Projekt".
- 32 Das gilt unbeschadet vielfältiger Kritik an konkreten Kursen (Dozenten, didaktische Konzepte, veraltete oder modische Inhalte).
- 33 Umgekehrt werden auch Kurse genehmigt und müssen besucht werden, die aus Teilnehmersicht nicht sinnvoll sind.
- 34 "Ich bin halt in einer kleinen Firma. Da sind schlicht und ergreifend die Kosten das Kriterium, ob man jetzt eine Ausbildung macht oder nicht. Der Arbeitsausfall kommt noch dazu."
- 35 Zu der Frage, in welcher Weise dieses Zusammenspiel individuell, aber auch über organisierten Wissensaustausch innerhalb einer Organisation oder eines Projektteams gefördert werden kann, haben wir nur vereinzelte Hinweise. Das bedarf noch genauerer Auswertungen unseres vorliegenden Materials und weiterer Untersuchungen.

- 36 Die bislang vorherrschende Form zertifizierter Weiterbildung lindert dieses Problem gerade nicht, weil sie “sehr produktbezogen und damit verfallsorientiert” sind. Dahinter stehe eine “Riesen-Marketingmaschinerie” und die hohen Kosten seien weniger Ausdruck von Qualität als von “Geldschneiderei”, berichtet ein Teilnehmer. “Das, was ich an Background-Wissen habe, habe ich aus dem Studium dafür. Das gilt auch immer noch, was wir damals gelernt haben.”

*Dr. Michael Faust und Ruth Holm,
Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen*

Lernförderliche Arbeitsplätze

Eine Frage der Unternehmensflexibilität?

1 Einführung

In vielen Bereichen der Industrie lösen Veränderungen in den Produktionsprozessen seit geraumer Zeit spürbare Verschiebungen von einer “tayloristischen” zu einer “holistischen” Form der Arbeitsorganisation aus, was nicht nur zu einer Abflachung hierarchischer Strukturen führt, sondern auch zu verstärkten Forderungen nach einem flexiblen, multifunktionalen Einsatz der Arbeitskräfte. Geht man mit Lindbeck und Snower (1996) davon aus, dass sich die Leistungsfähigkeit einer Arbeitskraft u. a. als Funktion des Produkts aus Erträgen der Spezialisierung (“tayloristischer” Ansatz) und der Erfüllung zusätzlicher und/oder anderer Arbeitsaufgaben (“holistischer” Ansatz) ergibt, dann fordert und begünstigt ein zu holistischer Organisation tendierender technischer Fortschritt Arbeitskräfte mit ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit Informationskomplementaritäten, flexibler Kooperation in wechselnden Teams und vor allem der Fähigkeit zur eigenständigen, selbstgesteuerten Weiterentwicklung, d. h. zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung.

Die Notwendigkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung, zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung betrifft somit ganze Organisationen ebenso wie jeden einzelnen Mitarbeiter. Insbesondere gilt dies aber für die Gruppe der Arbeitskräfte mit geringer Qualifikation. Mitarbeiter, die gelernt haben, sich ständig neues Wissen anzueignen, können sich Veränderungen durch die Implementierung neuer Technologien und einem qualifikationsgebundenen technischen Fortschritt schneller und problemloser anpassen als un- und angelernte Beschäftigte. Sie sind damit nicht nur leistungsfähiger, sondern haben gegenüber weniger Qualifizierten höhere Beschäftigungschancen (vgl. z. B. Bartel/Lichtenberg 1987).

Fand die berufliche Weiterbildung in der Vergangenheit vornehmlich weniger am Arbeitsplatz, sondern “off-line” und im Allgemeinen auch nur für eine kleine Minderheit der Beschäftigten statt, so wird sich diese Trennung von Lern- und Arbeitsort in Zukunft ebenso wenig stringent durchhalten las-

sen, wie der Ausschluss großer Teile der Belegschaft von kontinuierlichen Qualifizierungsmaßnahmen. Traditionelle Weiterbildungskonzepte werden auch in Zukunft nicht völlig ihre Bedeutung verlieren. Eine qualifizierende, kompetenzfördernde Weiterbildung, wie sie für alle Mitarbeiter industrieller Organisationen immer wichtiger und unverzichtbarer wird, kann jedoch zukünftig in weiten Bereichen nur in und durch die Arbeit erfolgen, als ein durch die Bewältigung der sich ständig verändernder Aufgaben ausgelöster kontinuierlicher Prozess (vgl. Bergmann 1996; Bullinger 1997).

Arbeitsaufgaben und Arbeitssysteme sind jedoch nicht a priori lern-, kompetenz- und/oder persönlichkeitsförderlich (vgl. Frese 1978; Volpert 1979). Vorliegende empirische Befunde (Frieling / Kauffeld / Grote / Bernard 2001) lassen vermuten, dass zwischen der strukturellen Flexibilität eines Unternehmens und der Gestaltung von Arbeitsplätzen in Bezug auf ihre Lernförderlichkeit ein bedeutsamer Zusammenhang besteht.

2 Zielsetzung

Vor dem Hintergrund erster Ansätze einer sich entwickelnden Theorie der Lernorte (vgl. Münch/Kathe 1973) sowie auf der Grundlage der Tätigkeits- theorie von Leontjew (1977), der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1996) und der Theorie des Level of Processing von Craik und Lockard (1972), sollen Konzepte und Instrumente zur objektiven Erfassung, Analyse und Bewertung personunabhängiger lern- und persönlichkeitsförderlicher Merkmale von Arbeitssystemen sowie des vermuteten Zusammenhangs zwischen der strukturellen Flexibilität und dem Kompetenz- bzw. Lernförderlichkeitspotenzial von Arbeitsplätzen in Industrieunternehmen entwickelt und in einer Pilotstudie in der Praxis auf Akzeptanz und Leistungsfähigkeit überprüft werden.

Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Strukturen lernförderlicher und lernhinderlicher Arbeitssysteme transparenter zu machen sowie Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen der Flexibilität und dem Lern- und Kompetenzförderlichkeitspotenzial eines Unternehmens zu generieren.

3 Theoretischer Hintergrund

Die wesentlichen theoretischen Grundlagen zu Flexibilität, Lernen und Kompetenzentwicklung, die für die Untersuchung zentrale Konzepte darstellen, werden kurz skizziert.

3.1 Flexibilitätstypen

Die nachfolgend beschriebene Klassifizierung der Flexibilitätstypen basiert auf einer Erhebung zur Unternehmensflexibilität, die in das Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung” eingebunden war. In 140 Unternehmen aus neun Branchen wurden Aspekte der

- internen (Arbeitsorganisation),
- externen (Außenkontakte),
- numerischen (Personalstruktur) und
- funktionalen (Qualifikation und Weiterbildung)

Flexibilität in Anlehnung an die OECD-Definition erhoben (Bernard 2000). Erfasst wurden danach nicht diejenigen Aspekte der Unternehmensflexibilität, die im Wesentlichen von den kognitiven und/oder emotionalen Strukturen der in einer Organisation tätigen Individuen abhängen (Mitarbeiterflexibilität), sondern die Flexibilität, die durch die Technologie, die formalen organisationalen Regelungen sowie durch die Personal-, Investitions- und Absatzpolitik der Unternehmen bestimmt wird (strukturelle Flexibilität).

Die Betriebe wurden hinsichtlich ihrer Aktivitäten klassifiziert, und es konnten vier unterschiedliche Flexibilitätstypen identifiziert werden, die sich in den Ausprägungen der Aspekte intern-extern-numerisch-funktional und hinsichtlich ihres Gesamt-Flexibilitätsgrads unterscheiden.

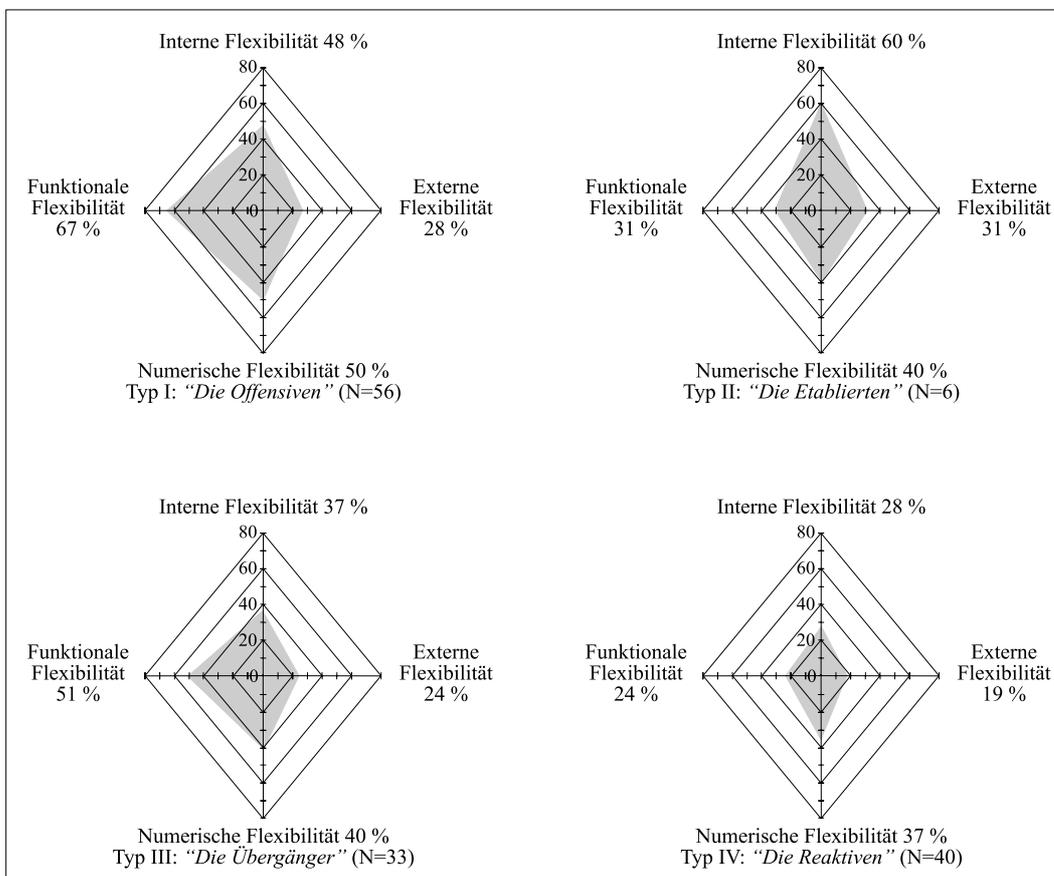
Typ I, “die Offensiven”, weist den höchsten Flexibilitätsgrad auf und setzt seinen Schwerpunkt auf die Qualifikation und Weiterbildung der Mitarbeiter. Aber auch dem Aspekt der internen Flexibilität, d. h. neuen Formen der Arbeitsorganisation wie z. B. der Gruppenarbeit, kommt eine zentrale Rolle zu. Offensive Unternehmen fanden sich in der vorliegenden Stichprobe in erster Linie in Großbetrieben mit mehr als 1000 Mitarbeitern aus der Branche der Automobilzulieferer.

Das Flexibilitätsmuster “die Etablierten” kann auf Grund seines Flexibilitätsgrads als zweitflexibelstes bezeichnet werden. Hier konzentrieren sich die betrieblichen Aktivitäten eindeutig auf die Förderung der internen Flexibilität, während die funktionale Flexibilität eher eine untergeordnete Rolle spielt. Diesem Typ gehören ebenfalls in erster Linie Großbetriebe mit über tausend Mitarbeitern an, die die Entwicklung organisationaler Strukturen fokussieren.

“Die Übergänger” als dritter Flexibilitätstyp sind in sämtlichen Betriebsgrößen zu finden und ähneln in ihren Schwerpunktsetzungen den Flexibilisierungsaktivitäten der “Offensiven”, also den Unternehmen mit dem höchsten Flexibilitätsgrad. Auch hier kommt der funktionalen Flexibilität eine zentrale Rolle zu, während Aktivitäten zur internen oder numerischen Flexibilität weniger vorangetrieben werden. Diese Betriebe haben noch nicht den Flexibilitätsgrad der Offensiven erreicht, sie sind jedoch schon einen Schritt weiter als der Typ IV.

Das Muster der “Reaktiven” mit dem geringsten Gesamt-Flexibilitätsgrad weist insbesondere im Bereich der numerischen Flexibilität hohe Werte auf.

Abbildung 1
Übersicht über die vier Flexibilitätstypen (N=135)



D. h. die geforderte Flexibilität wird auf die Mitarbeiter durch z. B. flexible Arbeitszeitmodelle und Arbeitsverträge übertragen. So gelingt es, Marktschwankungen auszugleichen, ohne intervenierend auf die Unternehmensstruktur einzuwirken.

In Abbildung 1 (vgl. S. 112) sind die einzelnen Flexibilitätstypen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen der internen, externen, numerischen und funktionalen Flexibilität grafisch veranschaulicht und einander gegenübergestellt.

3.2 Lernen und Kompetenzentwicklung

Lernen wird in dieser Untersuchung weniger als Entwicklung und Ausbau konkreter, aufgabenspezifischer Handlungsrouinen gesehen, d. h. als Prozess der Defizitreduktion – wie dies z. B. in dem Konzept der Erfahrungskurve in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Ihde 1970; Lücke 1990) unterstellt wird. Es umfasst vielmehr die implizite Entwicklung und Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen, eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung von tätigkeitsspezifischem Wissen und Können sowie aufgabenübergreifender, persönlichkeitsförderlicher Schlüsselqualifikationen, die die betreffende Person befähigen, effektiv und effizient mit ihrer Umwelt zu interagieren (vgl. White 1959). So verstanden, beschreibt Lernen die Entwicklung optimaler kognitiver, emotionaler und motivationaler Strukturen, wie sie für die erfolgreiche Lösung aktueller, bekannter wie zukünftiger, neuartiger Probleme unverzichtbar ist und die sich in einer zielführenden Handlungsregulation manifestieren.

In dem entwicklungstheoretischen Ansatz von Leontjew (1977) vollzieht sich die Entwicklung der Persönlichkeit, d. h. Lernen oder besser Kompetenzentwicklung, in der aktiv handelnden und reflektiven Auseinandersetzung mit den alltäglichen Problemen. Vor diesem Hintergrund wird – unter Rückgriff auf den Ansatz der Vollständigen Tätigkeit im Sinne der auf Hacker zurückgehenden psychologischen Handlungsregulationstheorie (vgl. Hacker 1986; Volpert 1992) – davon ausgegangen, dass lern- und kompetenzförderliche Arbeitssysteme von den Betroffenen permanent Anpassungs- d. h. Lernprozesse fordern, sodass vorhandene Qualifikationen genutzt, erhalten und weiterentwickelt werden. Im Sinne von Piaget (1969) lässt sich Lernen definieren als Entwicklung von Handlungssystemen durch Handlung bzw. Lernen als spezifische Form des Handelns (vgl. Schurer 1984; Aebli 1993).

Prozesse, die die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen, können sich optimal entfalten, wenn die Arbeitsaufgaben hinreichende Elemente einer Vollständigkeit beinhalten und in einem sozial wie

organisatorisch lernförderlichen Umfeld (Lernkultur) stattfinden. Vor diesem Hintergrund und im Rückgriff auf die Arbeiten insbesondere von Tomaszewski (1978), Hacker (1986) und Bergmann (1996) wird davon ausgegangen, dass die Lernförderlichkeit eines Arbeitssystems insbesondere durch die in Übersicht 1 verdeutlichten Merkmale bestimmt wird.

Übersicht 1

Merkmale lernförderlicher Arbeitssysteme

- Hinreichende Informationen über Ziele und Bedeutung der auszuführenden Tätigkeiten
 - Effektive Mitwirkung bei der Spezifizierung der Arbeitsziele
 - Hinreichende Mitwirkung bei der Planung und Organisation der Ausführung unter Berücksichtigung der situativen Rahmenbedingungen
 - Möglichkeiten zur Kontrolle und Korrektur der Ausführung
 - Hinreichende Variabilität und Komplexität der Tätigkeiten
 - Hinreichende Informationen über den Erfolg der eigenen Tätigkeit, der erzeugten Leistungen und des gesamten Systems
 - Notwendigkeit und Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation
 - Hinreichende Möglichkeit zur Reflexion, d. h. kognitiven und emotionalen Verarbeitung der durch die Tätigkeit gewonnenen Erfahrungen
-

Auch wenn diese Merkmale an vielen Arbeitsplätzen in der Industrie immer noch rudimentär ausgeprägt sind, ganz so neu sind diese Forderungen nicht. Bereits 1922 hatte Hellpach in seiner Darstellung von Arbeitstätigkeiten die meisten dieser Merkmale als wesentliche Elemente einer Arbeitsaufgabe beschrieben (vgl. Ulich 1994).

Ein zentraler Aspekt der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen wird in einer hinreichenden Variabilität und Komplexität der Arbeitsinhalte gesehen. Stark partialisierte Arbeitsstrukturen, die den Stelleninhabern nur wenige, schnell erlern- und routinierbare Handgriffe abverlangen, wirken in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung eher dysfunktional (vgl. Frese 1978; Volpert 1979). Es reicht aber – und darauf hat bereits Adam Smith (1789) eindrucksvoll hingewiesen – nicht aus, lediglich, wie dies z. B. mit der Skala “skill variety” des Job Diagnostic Survey (JDC) von Hackman und Oldham (1975) oder der Skala “variety” des Job Diagnostic Inventory (JCI) von Sims, Szilagy und Keller (1976) geschieht, die Anzahl unterschiedlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu messen, die vom Stelleninhaber erwartet werden. Entscheidender ist zu erfassen, in welchem Ausmaß die Aufgaben den Stelleninhaber veranlassen “seinen Verstand zu üben oder seine Erfindungskraft anzustrengen um Hilfsmittel gegen Schwierigkeiten aufzusuchen” (Smith

1789, dt.1996). Bei kurzgetakteten repetitiven Arbeitsschritten erfolgt das "Lernen" der Handlungen i. d. R. bereits nach relativ wenigen Lernzyklen ohne kognitive Reflexion durch einfaches "Einüben". Lediglich durch den Aufbau und die Verfestigung stereotyper Bewegungsabfolgen kann eine Verarbeitung auf tieferen Verarbeitungsebenen im Sinne von Craik und Lockard (1972) nicht stattfinden. Der Akteur hat so keine Möglichkeit, die neuen "Erfahrungen" in seine kognitive Struktur einzubinden bzw. seine kognitiven Schemata an die neuen Erfahrungen im Sinne von Piaget (1969) zu akkomodieren. Die sich aufbauende Routine führt dann weder zur positiven Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Stelleninhabers noch zu einer nennenswerten Erweiterung seiner tätigkeitsspezifischen Kompetenz, eher ist das Gegenteil zu erwarten (vgl. Simon 1980).

Von entscheidender Bedeutung für die Lernförderlichkeit eines Arbeitsplatzes ist seine Einbettung in lernförderliche, d. h. mögliche Lernprozesse fordernde und unterstützende, organisatorische Rahmenbedingungen. Erforderlich sind organisationale Strukturen und Führungskonzepte, die dem Stelleninhaber problemlosen Zugriff auf die erforderlichen Ressourcen (z. B. Informationen, finanzielle Mittel) ermöglichen und in denen Lernen, Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung nicht nur wohlfeile Etiketten sind, sondern durch sachliche wie soziale Unterstützung gefördert werden. Dies setzt in dem Unternehmen entsprechende Normen und bei allen Mitgliedern der Organisation eine positive Einstellung, Denkhaltung und Wertvorstellung voraus.

4 Methodisches Vorgehen

Die in der Zielsetzung skizzierten Fragestellungen wurden mit Hilfe eines dreistufigen Vorgehens bearbeitet:

1. Erfassung von Daten auf der Unternehmensebene (Makro-Ebene) mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviews und eines Fragebogens,
2. Erfassung von Daten auf Arbeitsplatzebene (Mikro-Ebene) mit Hilfe von Beobachtungsinterviews,
3. Auswertung der Daten mit Hilfe deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren.

In der ersten Phase wurden anhand einer Stichprobe von 30 deutschen Industrieunternehmen, die sich in Bezug auf Branchenzugehörigkeit und Grö-

ße unterschiedlichen Klassen zuordnen lassen (vgl. Übersicht 6), Einstellungen der Unternehmensleitung zur Bedeutung der Flexibilität und der Förderung von Mitarbeiterkompetenzen, sowie die manifesten Flexibilitätsprofile und Lern- bzw. Kompetenzförderlichkeitspotenziale der Unternehmen erfasst. Hierzu wurden zwei Messinstrumente entwickelt (vgl. Übersicht 2).

Übersicht 2

Messinstrumente zur Erfassung von Daten des Gesamtunternehmens

(1) Interviewleitfaden (ILF) – Leitfaden für Interviews auf Managementebene

- Erfassung sowohl objektiver als auch subjektiver Merkmale der Unternehmensflexibilität und der Kompetenzförderung,
- Ermittlung der Einstellung der Unternehmensleitung zur Bedeutung der Unternehmensflexibilität sowie des Kompetenz- und Lernförderlichkeitspotenzials für das Unternehmen,
- Erfassung von Kennziffern des Unternehmenserfolgs.

(2) Kompetenzreport (KR) – Fragebogen für das Management

- Erfassung der objektiven Merkmale des Lern- und Kompetenzförderlichkeitspotenzials des Gesamtunternehmens (Makro-Ebene).
-

Der Interviewleitfaden (ILF) baut auf dem Fragebogen zur Erfassung der Unternehmensflexibilität (Bernard 2000) auf, er dient zum einen der Erfassung objektiver Strukturmerkmale und Kennziffern des Unternehmens, zum andern der Gewinnung von Daten und Erkenntnissen, die eine Einstufung der Unternehmen nach ihren Wertvorstellungen und Zielen in Bezug auf die strukturelle Flexibilität der Gesamtorganisation und die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter ermöglichen sollen. Der Kompetenzreport (KR) basiert auf relevanten Items der überarbeiteten Version des Tätigkeitsanalyseinventars (TAI; Frieling/Buch/Bigalk/Müller/Sauerteig, in Vorbereitung), die z. T. modifiziert und ergänzt wurden. Insgesamt besteht der KR aus 145 Items die sich den folgenden sieben Skalen zuordnen lassen: Arbeitsorganisation (15), Partizipation (8), Autonomie (12), Arbeitsbedingungen (12), Kooperation (6), Rückmeldung – Information (38) und Personalentwicklung (54).

In der zweiten Phase wurden in einer Teilstichprobe aus zehn der in der ersten Phase erfassten Unternehmen von erfahrenen Arbeitswissenschaftlern Beobachtungsinterviews an je drei gleichartigen Arbeitsplätzen, die sich drei unterschiedlichen Arbeitsplatztypen zuordnen lassen, durchgeführt (Mikroebene; vgl. Übersicht 3).

Übersicht 3

Untersuchungsdesign für das Beobachtungsinterview

Arbeitsplatztyp	Unternehmen			Σ
	R ₁	R ₂	R ₃	
Einfach-gewerblich	1	1	1	3
Komplex-gewerblich	1	1	1	3
Administrativ	1	1	1	3
Arbeitsplätze/Betrieb/Typ	3	3	3	9

Einige Beispiele für die verschiedenen Tätigkeitsklassen zeigt die Übersicht 4.

Übersicht 4

Tätigkeitsklassen

(1) Einfach-gewerbliche Tätigkeiten

- Maschinenführer/-in: Beschicken, Abnehmen, Verpacken etc.
- Lagerarbeiter/in: Transportieren, Sortieren, Verladen etc.

(2) Komplex-gewerbliche Tätigkeiten

- Reparaturschlosser: Fehlerdiagnose, Reparatur, Wartung etc.
- Einrichter/-in: Umbau/Einrichten von Maschinen, Justieren etc.

(3) Administrative Tätigkeiten

- Lohnbuchhalter/-in: Listen/Tabellen führen etc.
- Sekretärin: Schreiben nach Vorlage, Terminüberwachung etc.
- Buchhalter/-in: Rechnungsprüfung, Buchen etc.

Für die Beobachtungsinterviews wurde das Lernförderlichkeitsinventar (LFI) entwickelt. Wie der KR baut auch das LFI auf entsprechenden Items der überarbeiteten Version des Tätigkeitsanalyseinventars (TAI; Frieling et al., in Vorbereitung) auf und besteht aus 150 Items mit dem objektive, d. h. bedingungsbezogene, personunabhängige Merkmale der Arbeitsplätze und -aufgaben sowie sonstiger relevanter situativer Bedingungen erfasst werden können. Es wurden so viele Items wie möglich aus dem KR im LFI "gespiegelt", um die in dem KR abgebildeten Sollwerte der Unternehmensleitung mit den Ist-Werten der Arbeitsplätze abgleichen zu können.

Die Items des LFI lassen sich sieben Skalen zuordnen: Selbstständigkeit/Autonomie (33), Partizipation (8), Komplexität (16), Kooperation (18), Variabilität/Monotonie (36), Feed-back (26), Zeitdruck (13). Übersicht 5 zeigt Itembeispiele für jede Skala.

Übersicht 5

Operationalisierung der Skalen des LFI

Selbstständigkeit/Autonomie:	Festlegung des Arbeitsablaufs
Partizipation:	Zielvereinbarung
Variabilität/Monotonie:	Anzahl von Teiltätigkeiten
Komplexität:	Planung von Inhalt, Rahmenvorgaben und Ausführung
Kooperation:	Art des Arbeitsplatzes, Art der Informationsquellen
Feed-back:	Prüf- und Kontrollkriterien

Die Struktur der Stichprobe verdeutlicht Übersicht 6. Betriebe der Zulieferindustrie sind, wie zu erkennen ist, deutlich überrepräsentiert. Allerdings handelt es sich hier nicht ausschließlich um Automobilzulieferer, sondern um Hersteller von Komponenten für industrielle Weiterverarbeiter. Nur acht der 15 Unternehmen lassen sich der Gruppe der "Automobilzulieferer" zuordnen, fünf sind Verpackungsmittelhersteller, die in vielerlei Hinsicht ganz ähnlichen Marktbedingungen unterworfen sind wie die Automobilzulieferer; die zwei übrigen Unternehmen bedienen verschiedene Marktsegmente.

Die mittlere Betriebsgröße liegt bei 880 Mitarbeitern (Median 580), der kleinste Betrieb hat 42, der größte 3900 Mitarbeiter. Die Betriebsgröße ist in der Untersuchung unabhängig von der Branchenzugehörigkeit des Unternehmens (Kruskal-Wallis: $p=.49$). Bei den Gesprächspartnern in den Interviews handelte es sich überwiegend um den verantwortlichen Personalleiter des Betriebs (73 Prozent), in zwei Fällen um den geschäftsführenden Gesellschafter und in sechs Fällen (20 Prozent) um ein Mitglied des Vorstands bzw. der Geschäfts- oder Bereichsleitung.

Übersicht 6

Stichprobe

	Betriebe		Stichprobenstruktur			
	Anzahl	Mitarbeiter	ILF	KR		LFI
Branche	N	Gesamt	Firmen	Firmen	Firmen	Mitarbeiter
Konsumgüter	5	4340	5	5	2	18
Investitionsgüter	5	2862	5	3	1	9
Zulieferindustrie	15	16536	15	15	6	56
Sonstige	5	2636	5	5	1	9
Total	30	26374	30	28	10	92

Die in den Phasen I und II gewonnenen Daten und Erkenntnisse dienen in der Phase III

- (1) als Grundlage für die Überprüfung, inwieweit zwischen der strukturellen Flexibilität und den Potenzialen der Lern- und Kompetenzförderlichkeit von Arbeitsplätzen bzw. -systemen ein bedeutsamer Zusammenhang besteht und
- (2) zur Generierung von Hypothesen über mögliche Einflussfaktoren auf die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitssystemen.

Übersicht 7 vermittelt einen Überblick über das der Untersuchung zu Grunde liegende Design.

Übersicht 7

Untersuchungsdesign

Phase	Aktivitäten	Methodik
I	Erfassung von Daten zur Ermittlung der Bedeutung von Flexibilität und Mitarbeiterkompetenzen in den Unternehmen. Erfassung von Daten zur Ermittlung der manifesten Flexibilität und Kompetenzförderlichkeit in den Unternehmen (Makro-Ebene)	Halbstrukturiertes Interview mit Vertretern des Managements (ILF) Fragebogenerhebung auf Geschäftsleitungsebene (KR)
II	Erfassung von Daten zur Bestimmung des manifesten Lern- und Kompetenzförderlichkeitspotenzials konkreter Arbeitsplätze	Beobachtungsinterview (LFI)
III	Überprüfung des vermuteten Zusammenhangs zwischen struktureller Flexibilität und Kompetenzförderlichkeitspotenzial	Deskriptive und Inferenzstatistische Methoden

5 Ergebnisse

Entsprechend unserer Zielsetzung (vgl. Abschnitt 2) ist von zentralem Interesse, inwieweit sich die Unternehmensflexibilität in der Lernförderlichkeit widerspiegelt. In Abschnitt 5.1 werden die Itemselektion für die Auswertung des LFI und im Anschluss die Resultate zur Lernförderlichkeit in der untersuchten Stichprobe im Allgemeinen sowie in der Relation zu Daten auf Betriebsebene beschrieben. Abschnitt 5.2 befasst sich mit Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Unternehmensflexibilität, der Umsetzung lernförderlicher arbeitsorganisatorischer Konzepte sowie Aussagen des Managements

zu Aspekten der Arbeitsorganisation. Anschließend werden die Lernförderlichkeitsdimensionen in Abhängigkeit von der Unternehmensflexibilität dargestellt.

Sofern nicht anders angegeben, wurden für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse, neben deskriptiven, nichtparametrische Statistiken eingesetzt: Zusammenhänge wurden mittels Rangkorrelationen nach Spearman erfasst und die Überprüfung von Übereinstimmungen bzw. Unterschieden erfolgte bei zwei Gruppen nach dem Mann-Whitney-U-Test, bei mehr als zwei Gruppen mit dem Kruskal-Wallis H-Test (vgl. Lienert 1994; Bortz, 1993).

5.1 Dimensionen der Lernförderlichkeit

Die Einteilung des LFI in die sieben Dimensionen Selbstständigkeit/Autonomie, Partizipation, Variabilität/Monotonie, Komplexität, Kooperation, Feed-back und Zeitdruck (vgl. Abschnitt 4) war Grundlage für die Bildung der Skalen. Die Itemselektion und Bewertung der Skalen erfolgte nach verschiedenen Kriterien: (1) Die Items wurden in einem Expertengespräch theoriebasiert den inhaltlichen Dimensionen zugeordnet und solche aussortiert, deren Beantwortung sich in der Untersuchung als problematisch herausgestellt hatte. (2) Es wurden die Schwierigkeits-Indizes der Items bestimmt und acht Items mit $p < .20$ und $p > .80$ aussortiert. Vier Items (der Skala Variabilität), deren Schwierigkeit bei .90 liegt, wurden auf Grund ihrer inhaltlichen Relevanz beibehalten. (3) Hohe Interkorrelationen der Items waren nicht notwendigerweise zu erwarten, da in Bezug auf die einzelnen Dimensionen sehr verschiedene Aspekte der Tätigkeit erfragt werden (vgl. vertiefend Abschnitt 6.2), sodass eine Bestimmung der Trennschärfe und der Homogenität zur Itemauswahl nicht zielführend wäre. Jedoch wurde als erster Ansatz einer Validierung anhand von Korrelationen untersucht, ob die konvergente Trennschärfe (Korrelation der Items mit der eigenen Skala) höher ausfällt als die diskriminante (Korrelation mit anderen Skalen), um zu überprüfen, inwieweit die Skalenzuordnung statistisch gestützt wird (vgl. Fisseni 1990). Für sechs der Skalen wurden zufriedenstellende Werte ermittelt, während sich die Kennwerte der Dimension Variabilität als problematisch erwiesen (vgl. Übersicht 8). Gründe dafür, sie dennoch beizubehalten, werden in Abschnitt 6.2 erläutert.

Die Verteilung der in die Auswertung aufgenommenen 122 Items auf die sieben Skalen sowie der Prozentsatz von Items mit höherer konvergenter als diskriminanter Trennschärfe wird in Übersicht 8 dargestellt.

Übersicht 8

Anzahl und Prozent der in die Berechnungen aufgenommenen Items

Skala	Anzahl der Items	Prozent der ursprünglichen Anzahl	konvergente diskriminante Trennschärfe
Selbstständigkeit	29	87 %	79 %
Variabilität	24	66 %	42 %
Komplexität	16	100 %	82 %
Kooperation	13	72 %	85 %
Feed-back	23	88 %	70 %
Zeitdruck	10	77 %	90 %
Partizipation	7	88 %	100 %
Σ	122		

5.1.1 Lernförderlichkeit unterschiedlicher Arbeitsplätze

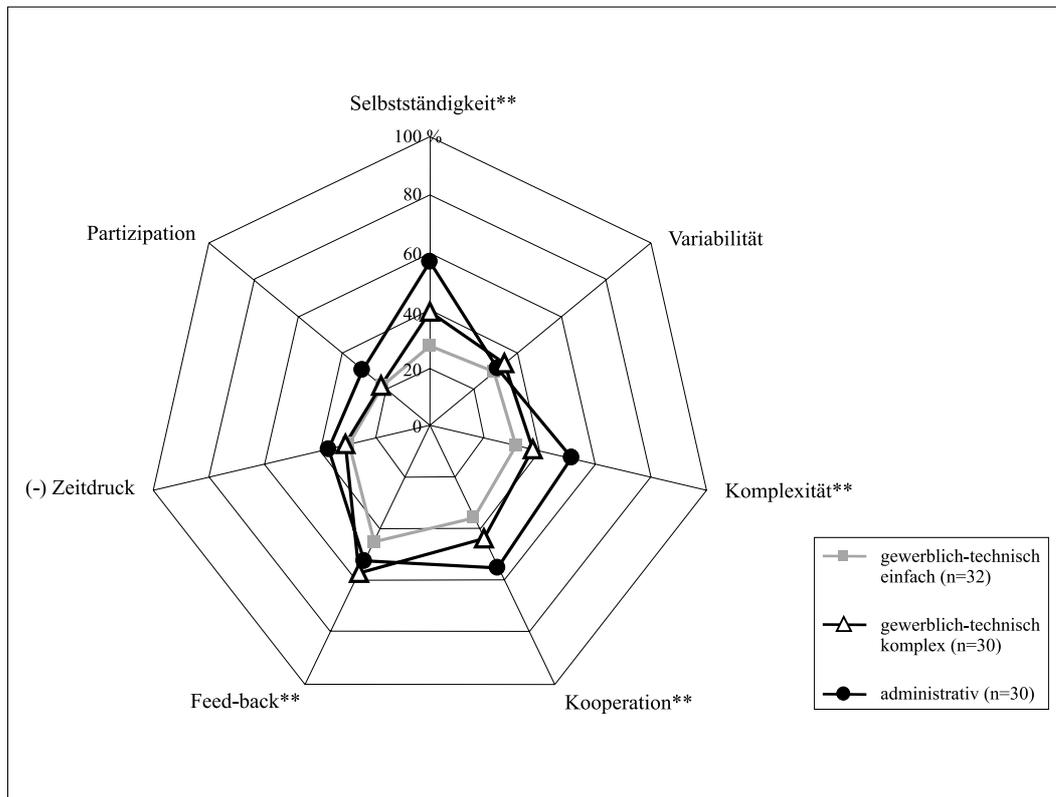
In welchen Ausprägungen sind Fassetten der Lernförderlichkeit an unterschiedlichen Arbeitsplätzen vorzufinden und inwieweit entsprechen die mit dem Lernförderlichkeitsinventar (LFI) erfassten Größen den entsprechenden Merkmalen des Kompetenzreports (KR)?

Die Dimensionen der Lernförderlichkeit an verschiedenen Arbeitsplätzen – einfach-gewerblichen, komplex-gewerblichen und administrativen – für die eine unterschiedlich hohe Lernförderlichkeit angenommen wurde, werden in Abbildung 2 dargestellt (relativiert am möglichen Maximalwert; 100 Prozent entspricht dem höchsten erreichbaren Skalenwert). Für die einfach-gewerblichen Arbeitsplätze resultieren erwartungsgemäß für alle Aspekte der Lernförderlichkeit die geringsten Ausprägungen, für die administrativen Arbeitsplätze über fünf Dimensionen (Selbstständigkeit, Komplexität, Kooperation, Partizipation und Zeitdruck) die höchsten Werte. Das höchste Ausmaß an Feed-back und Variabilität haben dieser Messung zufolge die komplex-gewerblichen Tätigkeiten. Die verhältnismäßig geringe Variabilität der Administrativen überrascht nicht, da die hier einbezogenen Arbeitsplätze schwerpunktmäßig Verwaltungsaufgaben mit geringer Vielfalt beinhalten. Dieses Resultat korrespondiert zudem mit Daten die im Rahmen der Validierung des RHIA/VERA-Verfahrens (Leitner et al. 1993) gefunden wurden, in denen annähernd 80 Prozent der Tätigkeiten in dem Verfahren maximal eine Einstufung erreichten (VERA-Stufe 2R), die in der Regel mit einer geringen Variabilität verbunden ist (Dr. Konrad Leitner, IfHA, TU Berlin, persönliche Mitteilung vom 23. Februar 01). Die Personen an komplex-gewerblichen Arbeitsplätzen dieser Stichprobe erhalten erwartungsgemäß häufigere und präzisere Rückmeldungen, durch vielfältigere Instanzen

und in diverseren Formen als die Vergleichsgruppen. Hingegen erscheint die verhältnismäßig geringe Komplexität an komplex-gewerblichen Arbeitsplätzen erwartungskonträr, da zum Aufgabenbereich dieser Gruppe vielfach die Bedienung und Instandhaltung umfangreicher technischer Systeme zählt.

Abbildung 2

Vergleich der Lernförderlichkeit verschiedener Arbeitsplätze



Anmerkungen: 100 % entspricht dem höchsten erreichbaren Skalenwert. **= signifikant für $p \leq .01$. (-) = hohe Ausprägungen haben eine negative Bedeutung für die Lernförderlichkeit.

Die Arbeitsplätze haben in Relation zum potenziell erreichbaren Wert insgesamt ein niedriges Ausmaß an Lernförderlichkeit. Im Durchschnitt über alle Arbeitsplätze und alle Dimensionen wird lediglich 38 Prozent der Skala ausgeschöpft. Der höchste Wert beträgt 58 Prozent für die Selbstständigkeit bei den administrativen Arbeitsplätzen.

5.1.2 Vergleich von Arbeitsplatz- und Betriebsebene

Unterscheiden sich die Lernförderlichkeitsbedingungen am Arbeitsplatz in Abhängigkeit von den Betrieben? Diese Frage wird unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet: Zum einen wurden die Betriebe hinsichtlich der Ausprägungen der Lernförderlichkeit verglichen, des Weiteren wurden die

Erhebungen auf Unternehmensebene (KR) und auf Ebene des Arbeitsplatzes (LFI) miteinander in Bezug gesetzt.

Die zehn Betriebe, in denen das LFI eingesetzt wurde, unterscheiden sich unabhängig von der Branche signifikant im Hinblick auf die Selbstständigkeit, den Zeitdruck, die Partizipation (jeweils $p < .01$) und die Variabilität ($p < .05$). Bei getrennter Betrachtung der Arbeitsplätze zeigt sich, dass sich einfach-gewerbliche hinsichtlich der Partizipation ($p < .05$) unterscheiden, komplex-gewerbliche in der Selbstständigkeit ($p < .05$), Variabilität ($p < .01$) und Kooperation ($p < .05$). Hingegen treten bei den administrativen Arbeitsplätzen keine signifikanten Unterschiede in den Ausprägungen der Lernförderlichkeitsdimensionen auf. Ein systematischer Unterschied im Sinne von Lernförderlichkeitsprofilen für einzelne Betriebe findet sich in dieser Stichprobe jedoch nicht.

Die Resultate von KR und LFI können nur bedingt aufeinander bezogen werden und Beziehungen sind allenfalls teilweise zu erwarten, da das KR auf einer höheren Aggregationensebene angesiedelt ist, d. h. sich auf alle Arbeitsplätze des Unternehmens bezieht, wohingegen mit dem LFI in den einzelnen Betrieben jeweils nur neun bzw. in einem Betrieb 12 Arbeitsplätze untersucht wurden. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 6.2 näher erörtert.

Die Skalen des LFI wurden mit den vergleichbaren Inhalten des KR hinsichtlich der Partizipation, Autonomie, Kooperation und dem Feed-back korreliert. Es resultieren Zusammenhänge für die Skalen Partizipation von $r_s = .29$ ($N = 92$; $p < .05$), für die Autonomie von $r_s = .31$ ($N = 92$; $p < .01$), die Kooperation $r_s = .31$ ($N = 92$; $p < .01$); Feed-back (LFI) und Rückmeldungen (KR) korrelieren nahe bei Null ($r_s = .08$; $N = 92$; n.s.), zugleich zeigen sich relativ hohe Zusammenhänge der Rückmeldungen mit der Selbstständigkeit ($r_s = .34$), Variabilität ($r_s = .33$), Zeitdruck ($r_s = .36$) und Partizipation ($r_s = .36$) jeweils mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 Prozent.

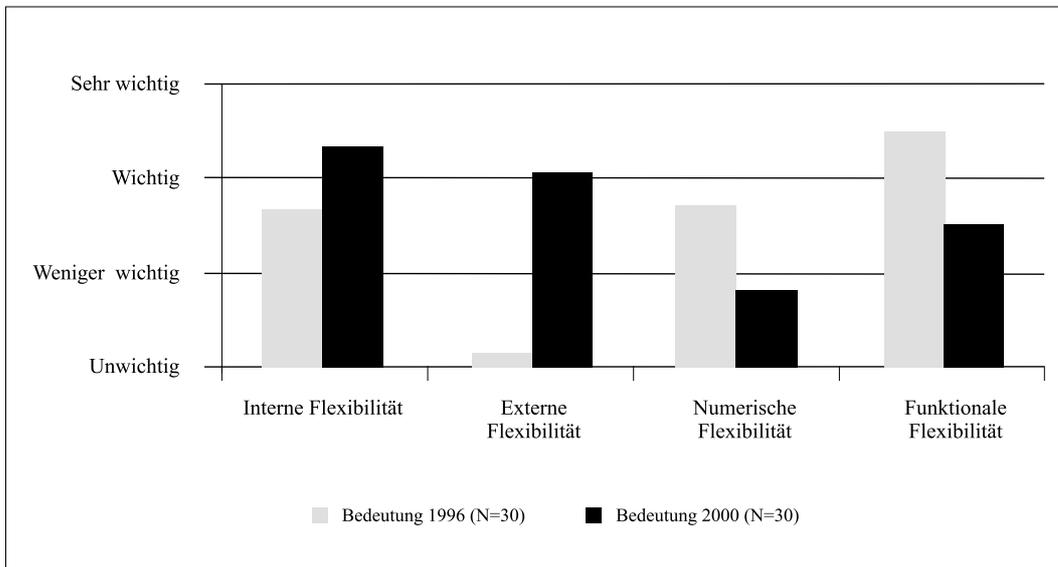
5.2 Unternehmensflexibilität und Lernförderlichkeit

Sind die betrieblichen Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die Unternehmensflexibilität in den letzten Jahren konstant geblieben? Im Rahmen der Studie wurden 30 Vertreter des Managements mit Hilfe des Interviewleitfadens (ILF) zu der Bedeutung der internen, externen, numerischen und funktionalen Flexibilität für ihr Unternehmen befragt. Die Ergebnisse wurden den Daten aus der Fragebogenerhebung aus dem Jahr 1996 gegenübergestellt (Bernard 2000). Es zeigt sich, wie in Abbildung 3 grafisch veranschaulicht,

dass bei den erfassten Betrieben die Bedeutung der internen und externen Flexibilität stark zugenommen, die der numerischen und funktionalen dagegen an Bedeutung verloren hat.

Abbildung 3

Bedeutung der vier Flexibilitätsarten im Jahr 1996 und 2000 (N=30)



Diese Veränderungen in der Relevanz der vier Flexibilitätsarten aus Sicht des Managements, insbesondere der Zuwachs der internen Flexibilität und die Abnahme der funktionalen Flexibilität, könnten für die Gestaltung der Arbeitsplätze folgende Konsequenzen haben: Während die formale Weiterbildung in Form von Trainings und Seminaren zur Steigerung der funktionalen Flexibilität immer mehr an Bedeutung abnimmt, rücken Aspekte der Arbeitsorganisation, die der internen Flexibilität zugeschrieben werden können, immer mehr in den Vordergrund. Auf Arbeitsplatzebene führen Konzepte wie KVP, selbstbestimmte Gruppenarbeit, Projektarbeit, Qualitätszirkel etc. zu einem erhöhten Maß an Autonomie, Partizipation, Komplexität und Kooperations- bzw. Kommunikationserfordernissen – Aspekte, die einen lernförderlichen Arbeitsplatz auszeichnen. Von besonderem Interesse ist es daher, zu überprüfen, ob in Unternehmen mit dem höchsten Flexibilitätsgrad (d. h. bei den Offensiven) auch die lernförderlichsten Formen der Arbeitsorganisation zu finden sind oder ob nicht die Etablierten, deren Fokus auf der Förderung der internen Flexibilität liegt, hier einen Vorsprung aufweisen. Weiterhin ist zu überprüfen, inwiefern das Bild des Managements hinsichtlich der Arbeitsorganisation mit der tatsächlichen Arbeitsgestaltung übereinstimmt.

Um die Spannweite der Einstellung zur Weiterbildung, insbesondere zur Förderung der sozialen Kompetenz aus Sicht des Managements zu verdeutli-

chen, sind in Übersicht 9 einige Aussagen der Befragten aus Betrieben der unterschiedlichen Flexibilitätstypen aufgeführt. Die gezielt ausgewählten Einzelzitate können als Tenor für den jeweiligen Flexibilitätstyp interpretiert werden; sie veranschaulichen, dass die funktionale Flexibilität, d. h. seminaristische Weiterbildung, in ihrer Relevanz sehr unterschiedlich eingeschätzt und in der Konsequenz in unterschiedlichem Grad gefördert wird. Während die Aussage der flexibel-offensiven Betriebe deutlich macht, dass Schulungen als eine wichtige Grundlage für den Erfolg neuer (lernförderlicher) Konzepte gesehen werden, ist der Interviewpartner aus der Gruppe der reaktiven Unternehmen der Meinung, dass Weiterbildung insbesondere im Bereich der Sozialkompetenz nicht rentabel ist, sondern “die biologische Lösung”, also Abwarten und bei Neueinstellungen gezielt auswählen, eine Erfolg versprechendere Strategie darstellt.

Übersicht 9

Aussagen des Managements zur internen Flexibilität (ILF)

<p>TYP I Die Offensiven</p>	<p>Bei der Einführung von neuen Konzepten gab es weniger technische Probleme als Probleme hinsichtlich der Einstellung der Mitarbeiter – wenn er auf einmal etwas anderes tun muss als in den letzten 25 Jahren (...). Wir haben noch keinen entlassen müssen. Wir haben bislang bei allen es einigermaßen hingekriegt, dass die Mitarbeiter nach ein, zwei weiteren Schulungen, erneuten Schulungen, detaillierten Schulungen – Intensivmaßnahmen – es verstanden.</p>
<p>TYP II Die Etablierten</p>	<p>Meine Leute können alles lernen, was sie selbstständig und kompetent macht und wenn ein Häkelkurs in der Volkshochschule zur Förderung der Sozialkompetenz und Kreativität beiträgt, dann können sie das ruhig tun. Dann sind sie nämlich auch so motiviert, dass sie am Samstag zum Fensterputzen kommen und alles auf Hochglanz bringen, wenn der Minister sich den Betrieb ansehen will.</p>
<p>TYP III Die Übergänger</p>	<p>Bei den Schulungen existiert das Problem der Motivation bei den Mitarbeitern. Aber die Defizitbeseitigung ist Voraussetzung für Aufgabenerfüllung. Von einem weniger kompetenten Mitarbeiter trennt man sich leichter. Wenn jemand das Angebot nicht annimmt, hat er Defizite und muss mit den Konsequenzen rechnen. Sozialkompetenz spielt keine Rolle – entweder die Chemie stimmt oder sie stimmt nicht. Wir lassen Mitarbeiter nicht “Outdoor-Experience” machen und ein paar Tage durch die Wildnis streifen, damit sie sich aufeinander einschwören können. “Der Ton macht die Musik” – Probleme, die man erkennt, muss man angehen.</p>
<p>TYP IV Die Reaktiven</p>	<p>Man könnte sicher einen Bedarf im Hinblick auf Kommunikation und Führung definieren. Nur wir sind auf Grund eigener Erfahrung zu dem Ergebnis gekommen (...), diesen Bedarf nicht zu formulieren (...). Wenn so eine Runde zu Ende ist mit 20, 30 oder 50 Leuten, ist es nachher noch schlimmer als vorher. Wir warten auf die biologische Lösung.</p>

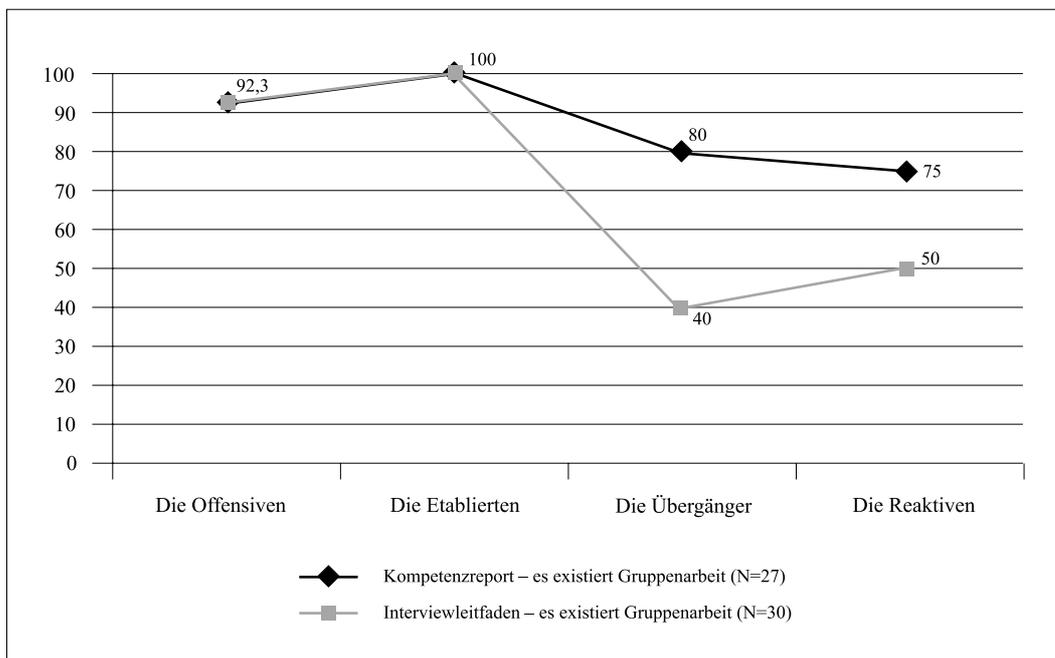
5.2.1 Einschätzung des Managements zur Arbeitsorganisation

Findet sich die vom Management im Interview geäußerte Verschiebung von seminaristischer Weiterbildung hin zur Förderung der internen Flexibilität, die arbeitsplatzimmanentes Lernen unterstützt, auch auf Arbeitsplatzebene wieder?

Hinsichtlich der Übereinstimmung der subjektiven Aussagen aus dem ILF und der objektiven Erfassung mit Hilfe des KR zeigt sich die Tendenz, dass insbesondere die Befragten der offensiv-flexiblen und etabliert-flexiblen Unternehmen eine realistischere Einschätzung hinsichtlich der auf Arbeitsplatzebene praktizierten Formen der Arbeitsorganisation abgeben, als die Interviewpartner aus der Gruppe der “Übergänger” und “Reaktiven”. In Abbildung 4 und Abbildung 5 sind die Daten des ILF denen des KR für die Aspekte “Gruppenarbeit” und “Projektarbeit” einander grafisch gegenübergestellt.

Abbildung 4

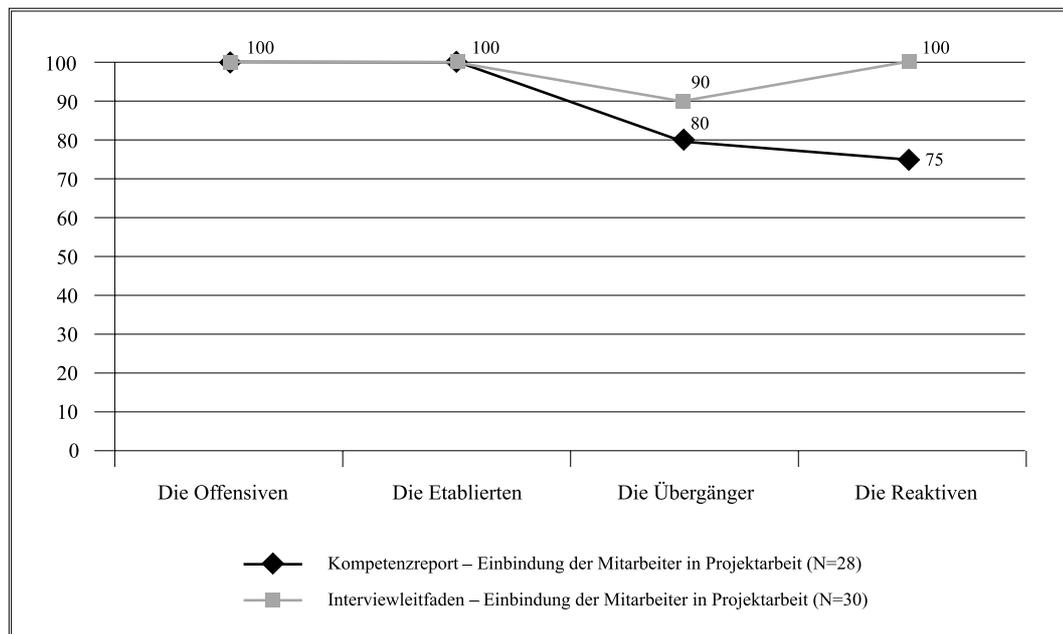
Gegenüberstellung der Daten des KR und des ILF für die Gruppenarbeit (N = 30)



Ähnliche Werte zeigen sich für den Aspekt des betrieblichen Vorschlagswesens – hier liegt eine prozentgenaue Einstufung der Befragten aus offensiv-flexiblen und etabliert-flexiblen Unternehmen vor (Verbreitungsgrad: 92 Prozent bzw. 100 Prozent), während die Repräsentanten aus der Gruppe der Übergänger (KR 70 Prozent vs. ILF 80 Prozent) und Reaktiven (KR 25 Prozent vs. ILF 50 Prozent) die Verbreitung dieses Konzeptes im Unternehmen überschätzen.

Abbildung 5

Gegenüberstellung der Daten des KR und des ILF für den Aspekt der Projektarbeit



Die geschilderten Werte erlauben jedoch nicht den Schluss, dass in weniger flexiblen Betrieben generell eine Über- bzw. Unterbewertung der einzelnen Konzepte erfolgt. Es ergibt sich vielmehr ein uneinheitliches Bild – so neigen die Befragten z. B. im Hinblick auf die Aspekte “Projektarbeit” und “Betriebliches Vorschlagswesen” eher zu Überschätzungen, während die Verbreitung der Gruppenarbeit eher mit zu niedrigen Werten eingestuft wird. In einem weiteren Schritt wäre zu überprüfen, ob sich diese Hinweise bestätigen, d. h. inwieweit vom Management geplante Konzepte ihre Umsetzung auf Arbeitsebene finden und eine kontinuierliche Dokumentation der Arbeitsorganisation im Unternehmen transparent gemacht wird.

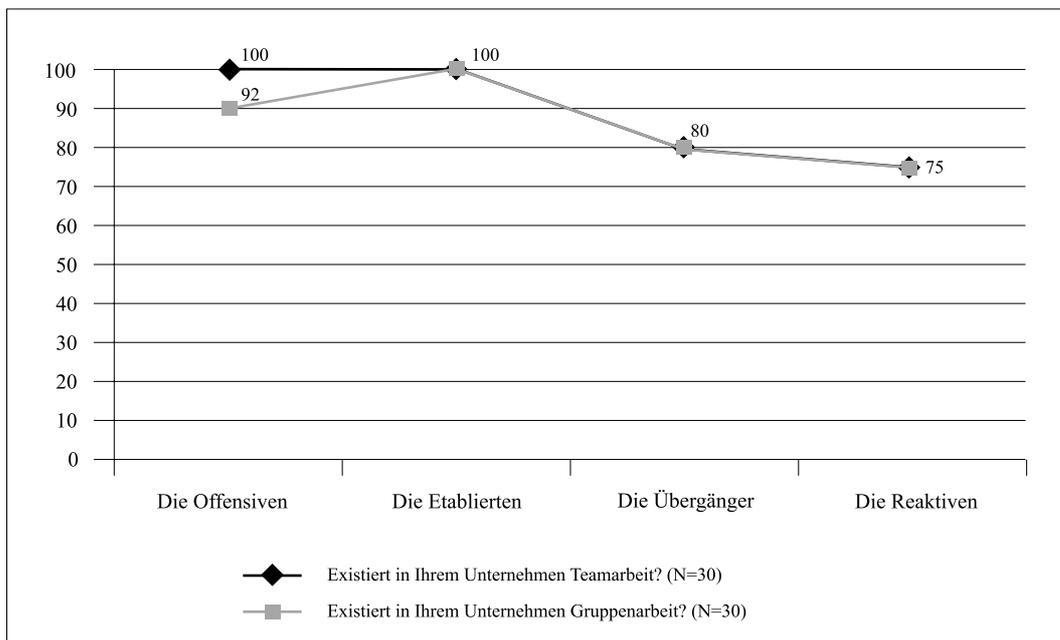
5.2.2 Lernförderliche arbeitsorganisatorische Konzepte

Verfügen die “Flexibel-offensiven” über lernförderlichere Formen der Arbeitsorganisation als Unternehmen anderer Flexibilitätstypen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden unter anderem die Daten des KR aus den 30 in die Untersuchung einbezogenen Unternehmen herangezogen. Wie Abbildung 6 zeigt, verfügt ein Großteil der Betriebe über Gruppen- und Teamarbeit, wobei sich insbesondere die Gruppe der “Etablierten” und “Offensiven” hervorhebt – hier werden die beiden Konzepte in allen Unternehmen praktiziert, während bei den “Übergängern” und “Reaktiven” lediglich in 80 Prozent bzw. 75 Prozent der Fälle Gruppenarbeit oder Teamarbeit eingeführt wurde.

Abbildung 6

Verbreitung von Gruppen- und Teamarbeit, aufgeschlüsselt nach Flexibilitätstyp (KR, N=30)



Die “Etablierten” weisen auch bei anderen Konzepten, wie z. B. “Betriebliches Vorschlagswesen”, “Zielvereinbarung in der Gruppe”, “regelmäßige Mitarbeiterbefragungen”, “Wahl des Gruppensprechers”, “Mitarbeiterinformation in Einzel-/Kleingruppengesprächen”, “Learning on the Job” oder “Job-Rotation” die höchsten Werte auf. In Übersicht 10 sind die Prozentwerte für die einzelnen Formen der Arbeitsorganisationen, die der internen Flexibilität zugeordnet werden können, gegenübergestellt.

Übersicht 10

Arbeitsorganisationskonzepte in Abhängigkeit vom Flexibilitätstyp (KR, N = 30)

Arbeitsorganisations-Konzept	Die Offensiven	Die Etablierten	Die Übergänger	Die Reaktiven
Betriebliches Vorschlagswesen	92 %	100 %	70 %	25 %
Zielvereinbarung in der Gruppe	77 %	100 %	30 %	50 %
Autonomie der Gruppe bzgl. Aufgabenverteilung	31 %	33 %	40 %	0 %
Regelmäßige Mitarbeiterbefragungen	15 %	33 %	0 %	0 %
Wahl des Gruppensprechers durch die Gruppe	46 %	100 %	30 %	25 %
Mitarbeiterinformation in Einzel-/Kleingruppengesprächen	92 %	100 %	70 %	75 %
Learning on the Job – Gewerbliche	92 %	100 %	31 %	85 %
Job-Rotation – Gewerbliche	27 %	50 %	9 %	47 %

Es wird deutlich, dass sich in der Gruppe der etablierten Unternehmen durchgängig die höchsten Prozentränge für Aspekte der internen Flexibilität finden. Geht man davon aus, dass diese Konzepte ein hohes Lernförderlichkeitspotenzial aufweisen, müsste sich bei der Analyse der Arbeitsplätze mit Hilfe des LFI zeigen, dass offensiv-flexible Unternehmen auf Grund ihrer Arbeitsplatzgestaltung über weniger lernförderliche Arbeitsplätze verfügen als die Etablierten, obwohl sie insgesamt einen höheren Flexibilitätsgrad aufweisen und ein umfassenderes Flexibilisierungskonzept haben.

5.2.3 Flexibilität und Grad der Lernförderlichkeit am Arbeitsplatz

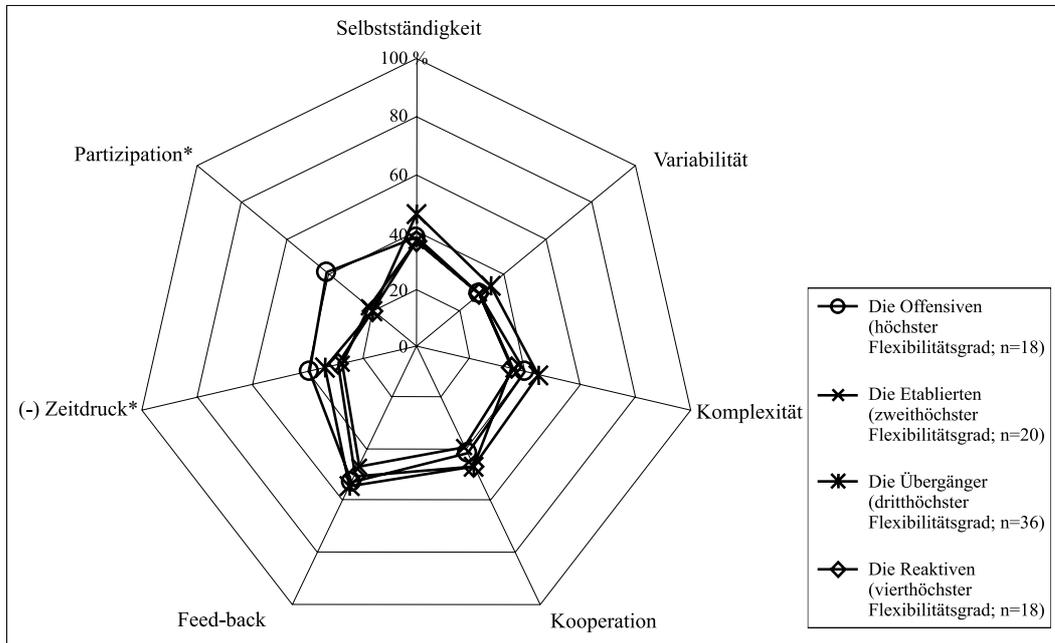
Spiegelt sich die Flexibilität des Unternehmens auf der Ebene von Arbeitsplätzen in der Ausprägung der Lernförderlichkeit wider? Besteht zwischen dem Grad der Unternehmensflexibilität und der Lernförderlichkeit ein linearer Zusammenhang, so dass mit zunehmendem Flexibilitätsgrad des Unternehmens auch die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze zunimmt?

In Unternehmen des offensiven Typs mit der höchsten Flexibilität haben die Arbeitnehmer erwartungsgemäß die meisten Möglichkeiten zur Partizipation (Abbildung 7 und 8), zugleich aber auch den höchsten Zeitdruck im Vergleich zu den Mitarbeitern der Unternehmen anderer Flexibilitätstypen. Über die verschiedenen Facetten der Lernförderlichkeit hinweg haben die Arbeitsplätze in Unternehmen, die zum Typ des Übergängers (drittflexibelste Flexibilitätsguppe) zählen, tendenziell die am höchsten ausgeprägte Selbstständigkeit, Variabilität, Komplexität, Kooperation und Feed-back, in den "reaktiven" Unternehmen mit der geringsten Flexibilität die niedrigsten Werte; die Unterschiede zwischen den Flexibilitätstypen werden jedoch nicht signifikant (vgl. Abbildung 7).

Auch bei getrennter Betrachtung unterschiedlich lernförderlicher Tätigkeitsbereiche werden für die administrativen und komplex-gewerblichen Arbeitsplätze weitgehend dieselben Relationen abgebildet wie bei dem Einbezug aller Arbeitsplätze. Ein bedeutsamer Unterschied findet sich für die komplex-gewerblichen Tätigkeitsbereiche, für die die Selbstständigkeit und Kooperation in Abhängigkeit vom Flexibilitätstyp signifikant verschieden ausgeprägt sind. Die einfach-gewerblichen Arbeitsplätze haben in den Unternehmen, die zu den Etablierten gehören, die höchste Selbstständigkeit ($p < .05$) und Kooperation ($p < .05$). Die Partizipation ist für diese Arbeitnehmer in den flexibelsten bzw. offensiven Unternehmen am höchsten. Variabilität, Komplexität, Feed-back sowie der Zeitdruck haben für diese Arbeitsplätze in den Unternehmen des Flexibilitätstyps Übergänger die höchste Ausprägung.

Abbildung 7

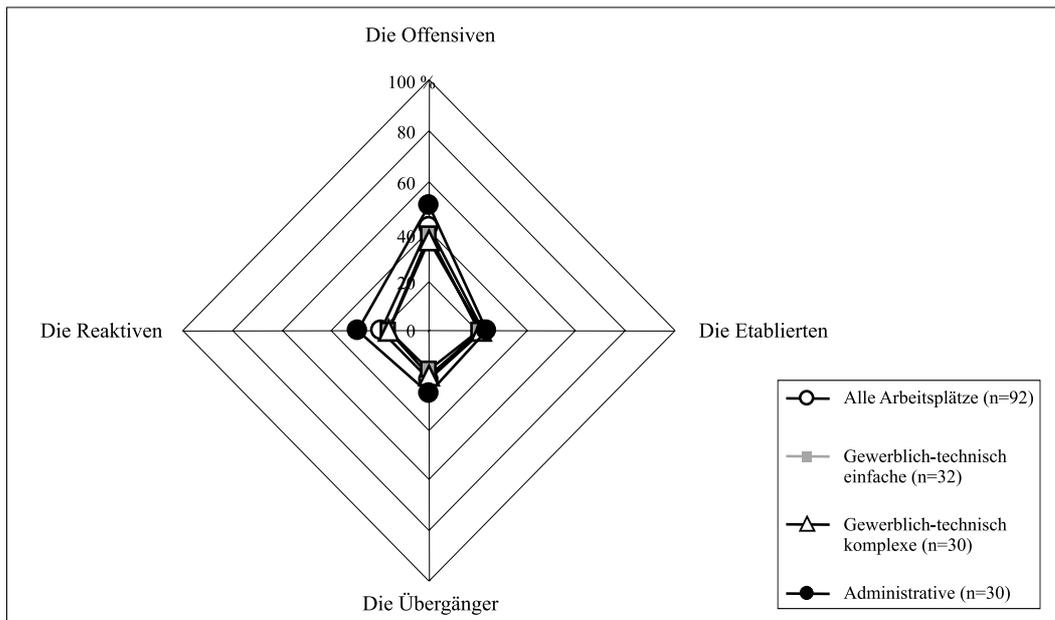
Dimensionen der Lernförderlichkeit in Abhängigkeit von den Flexibilitäts-
typen der Unternehmen



Anmerkungen: 100 % entspricht dem höchsten erreichbaren Skalenwert. *= signifikant für $p \leq .05$; (-) = hohe Ausprägungen haben eine negative Bedeutung für die Lernförderlichkeit.

Abbildung 8

Vergleich der Partizipation an verschiedenen Arbeitsplätzen in Abhängig-
keit von dem Flexibilitätstyp des Unternehmens



Anmerkungen: 100 % entspricht dem höchsten erreichbaren Skalenwert.

Ausgehend von den Flexibilitätsgraden nach Bernard (2000) zeigt sich hier ein nicht linearer Zusammenhang vom Grad der Flexibilität und der Lernförderlichkeit: Eine höhere Flexibilität führt nicht pauschal zu günstigeren Arbeitsplatzbedingungen für arbeitsimmanentes Lernen. Die in Abschnitt 5.2.1 abgeleiteten Erwartungen, dass die höchsten Ausmaße an Lernförderlichkeit in den etablierten Unternehmen vorzufinden sind, finden hier keine Bestätigung. Abschnitt 6.1 geht auf diese Abweichungen näher ein.

6 Diskussion

Die im Vorhergehenden aufgeworfenen Fragen und Resultate zur Lernförderlichkeit und Flexibilität werden inhaltlich aus verschiedenen Perspektiven durchleuchtet. Anschließend werden die methodische Vorgehensweise und das LFI kritisch diskutiert.

6.1 Ergebnisinterpretation

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf die in Abschnitt 5 geschilderten Ergebnisse zu den drei Instrumenten ILF, KR und LFI.

Bei den Ergebnissen auf Basis des Interviews fällt auf, dass seit 1996 aus Sicht des Managements eine Verschiebung hinsichtlich der Relevanz von interner, externer, numerischer und funktionaler Flexibilität stattgefunden hat. Die Zunahme der externen Flexibilität begründet sich auf dem zunehmenden Konkurrenzdruck, der Unternehmen zwingt, firmenexterne Informationen zu gewinnen, Kundenkontakte zu pflegen und sich für neue externe Impulse zu öffnen. Die Abnahme der numerischen Flexibilität kann durch Äußerungen des Managements belegt werden, die dokumentieren, dass immer weniger Leiharbeiter und befristete Beschäftigte eingestellt werden. Das liegt daran, dass der Markt über wenige qualifizierte Mitarbeiter verfügt und den Unternehmen sehr daran gelegen ist, diese Gruppe an sich zu binden. Dies geschieht z. B. durch attraktive Formen der Arbeitsorganisation, die Möglichkeiten zu Partizipation und Weiterentwicklung bieten. Als Konsequenz ergibt sich für die Unternehmen eine erhöhte Relevanz der internen Flexibilität, die über diese Konzepte definiert ist. Die funktionale Flexibilität verliert an Bedeutung – Schulungen und Seminare werden als Vorbereitung für das Arbeiten in neuen Arbeitsorganisationskonzepten gesehen. Bezüglich der praktizierten Arbeitsorganisationskonzepte ist zudem festzuhalten, dass

sich die Einschätzung des Managements aus offensiven und etablierten Unternehmen realitätsnaher gestaltet als in weniger flexiblen Betrieben. Ein plausibler Grund hierfür wäre, dass der Informationsfluss und die Transparenz in den flexibleren Unternehmen so gestaltet sind, dass das Management über bessere Kenntnisse im gewerblichen Bereich verfügt.

Konsistent mit der Entwicklung in den Unternehmen zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Flexibilität und dem an einzelnen Arbeitsplätzen ermittelten Ausmaß an Partizipation: Je höher die Flexibilität, desto größer ist die Partizipation. Die parallele Zunahme des Zeitdrucks, wie in dieser Studie festgestellt, kann so erklärt werden, dass die Mitarbeiter durch eine stärkere Einbindung in die Tätigkeit zusätzlichen Anforderungen innerhalb des gleichen Zeitkontingents gerecht werden müssen. Da ein hoher Zeitdruck auf das Lernförderlichkeitspotenzial nachteilige Wirkung hat, gilt es zu überprüfen, ob dieser Effekt auch in einer repräsentativen Stichprobe repliziert wird.

Ein überraschendes Resultat ist, dass für alle anderen Skalen der Lernförderlichkeit, d. h. "Selbstständigkeit", "Variabilität", "Komplexität", "Kooperation" und "Feed-back" die Unternehmen, die dem Typ III ("Übergänger") zugeordnet werden können, tendenziell die höchsten Werte haben. Da die Flexibilitäts-Einstufung auf der Datenbasis von 1997 erfolgte und diese Betriebe die selben Schwerpunktsetzungen wie die des Typ I ("Offensive") aufweisen, ist zu klären, ob mittlerweile Typ III in den letzten Jahren durch verstärkte Aktivitäten den Vorsprung von Typ I aufgeholt hat. Sollte dies nicht der Fall sein, muss der systematische Zusammenhang vom Grad der Flexibilität und der Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze infrage gestellt werden.

6.2 Kritische Betrachtung der Methoden

Im Vordergrund der methodischen Diskussion stehen Fragen zu der Stichprobe und den eingesetzten Instrumenten.

Wie aus Reaktionen der befragten Personen geschlossen werden kann, hat sich die Akzeptanz hinsichtlich des Umfangs und der Inhalte der Instrumente als hoch erwiesen; Verständnisschwierigkeiten traten lediglich bei einzelnen Fragen auf. So zeigen sich bei einem Vergleich von KR und LFI Abweichungen, die darauf schließen lassen, dass bei manchen Begriffen unterschiedliche Auffassungen bestehen und zwar sowohl funktions- als auch organisationsabhängig; so waren beispielsweise Stelleninhaber der Auffassung in KVP integriert zu sein, obwohl nach Information des Management dieses arbeitsorganisatorische Konzept in diesem Unternehmen nicht praktiziert wird. Auch zeigte sich in Einzelfällen ein unterschiedliches Verständnis von

Gruppenarbeit und Job-Rotation. Fragen zu definierten Konzepten werden daher in der künftigen Version des Instruments noch präziser als bislang spezifiziert.

Eine inhaltliche Interpretation der vorliegenden Daten auf Arbeitsplatzebene ist auf Grund der inhomogenen und relativ kleinen Stichprobe nur mit großen Einschränkungen und Vorbehalten möglich (in den einzelnen Betrieben wurden jeweils nur neun bzw. zwölf Arbeitsplätze untersucht, sodass die gewonnenen LFI-Daten nicht das Gesamtunternehmen widerspiegeln). Die Ergebnisse dieser Studie lassen zunächst vor allem auf die grundsätzliche Brauchbarkeit der Instrumente schließen und liefern wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung des LFI.

Vor dem Hintergrund der Datenlage ist auch der Vergleich von KR und LFI nicht unproblematisch. Dennoch ergeben sich trotz dieser mangelnden Repräsentativität substantielle Korrelationen zwischen den Instrumenten LFI und KR, die angesichts der vielfältigen potenziellen Einflüsse dafür sprechen, dass mindestens ein Teil der untersuchten Variablen, die auf Arbeitsplatzebene ermittelt wurden, durch die Aussagen auf Unternehmensebene widergespiegelt werden und Hinweise auf die Brauchbarkeit des LFI liefern.

Ein möglicher Grund für die ermittelte geringe Ausprägung der Komplexität an komplex-gewerblichen Arbeitsplätzen (vgl. Abschnitt 5.1.1) ist ebenfalls die Zusammensetzung der Stichprobe. Die Stelleninhaber wurden auf der Grundlage unserer Definition von der Geschäftsleitung ausgewählt; in der Folge befanden sich einzelne Stelleninhaber in der Gruppe der komplex-gewerblichen, die streng genommen der Gruppe der einfach-gewerblichen zugeordnet werden müssten, was unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass einige der Betriebe überwiegend einfache Tätigkeiten im gewerblichen Bereich haben. D. h., während in einem Betrieb ein Lagerarbeiter den einfach-gewerblichen zuzuordnen ist, entspricht diese Tätigkeitsbezeichnung in einem anderen Unternehmen eher den komplex-gewerblichen, je nach Handlungsspielraum und Anzahl der Teiltätigkeiten. Um solche Effekte zu kontrollieren, sollten Arbeitsplätze in Folgeuntersuchungen nicht nur nach Lohngruppen oder ähnlich allgemeinen Merkmalen klassifiziert sondern zusätzlich die wesentlichen inhaltlichen Tätigkeitsmerkmale erfasst werden.

Diskussion des LFI

Welche Hinweise und Implikationen lassen sich aus dieser Untersuchung für die Weiterentwicklung des Messinstruments LFI ableiten?

Ein wesentlicher Vorteil dieses Instruments besteht in der Erfassung objektiver, aufgabenbezogener Daten; Verfälschungsmöglichkeiten durch subjektive Einschätzungen der Rater oder der Stelleninhaber werden auf diese Weise reduziert. In der Tat könnte diese Konkretheit erklären, dass trotz der selektiven Stichprobe und der nur bedingt übereinstimmenden Skalen interessante Zusammenhänge mit entsprechenden Komponenten des KR ermittelt wurden.

Die Handhabbarkeit des LFI kann generell als gut bewertet werden; einzelne Items, die zu Einstufungsproblemen geführt haben, werden derzeit überarbeitet. So hat sich z. B. gezeigt, dass die Frage nach der Anzahl von Teiltätigkeiten, die Hinweise auf die Vielfältigkeit der Aktivitäten liefert, eine präzisere Definition erfordert, die dennoch so allgemein gehalten ist, dass sie auf unterschiedliche Arbeitsbereiche anwendbar ist.

Bei der Untersuchung der konvergenten und diskriminanten Trennschärfen erwies sich die Skala Variabilität als problematisch; sie wurde dennoch vorerst beibehalten, da sie Items enthält, die sich in anderen Untersuchungen bereits bewährt haben; zudem kann bei der derzeitigen Datenlage (10 Betriebe mit je 9 bzw. 12 Arbeitsplätzen), d. h. in Anbetracht eines potenziellen Stichprobenartefakts nicht grundsätzlich bzw. endgültig bewertet werden, ob eine Skala brauchbar oder unbrauchbar ist. Die Items dieser Skala müssen einer besonders gründlichen Revision unterzogen werden.

Derzeit liegt ein Instrument vor, das eine brauchbare Basis bildet, jedoch auch einiger Überarbeitung bedarf. Bei der Weiterentwicklung des Fragebogens gilt ein besonderes Augenmerk neben der Ausgewogenheit der Skalen, d. h. einer Gleichverteilung der Anzahl von Items je Skala, der Nachbearbeitung der konkreten Operationalisierung, d. h. der Frage nach den Dimensionen selbst und deren Interaktion.

Ein zentrales Thema, das zukünftig noch weiter fokussiert wird, betrifft die Analyse der Itemkennwerte und Testgütekriterien – die Reliabilitätsaspekte Objektivität, Stabilität, und Äquivalenz (vgl. Oesterreich/Bortz 1994) sowie die Validierung, wobei das Schwergewicht auf der Analyse und Erhöhung der Reliabilität liegt. Die Untersuchung der internen Konsistenz, wie in psychologischen Tests zur Erfassung von Personenmerkmalen üblich, erscheint im Zusammenhang mit dem bedingungsbezogenen Instrument LFI wenig sinnvoll, da diese lediglich einen Hinweis darauf gibt, dass die Befragter selbst bei einer geringen Übereinstimmung die Items konsistent einstufen (vgl. Oesterreich 1992).

Die angesprochene Miterfassung von Arbeitsplatz- bzw. Tätigkeitsmerkmalen dient in diesem Zusammenhang dem Zweck einer simulierten Wiederho-

lunungsanalyse, bei der vergleichbare Tätigkeiten aufeinander bezogen werden (vgl. Oesterreich/Bortz 1994).

Hohe Interkorrelationen der Items innerhalb einer Dimension können nicht unbedingt erwartet werden, da bei verschiedenen Arbeitsplätzen einzelne Fassetten unterschiedlich ausgeprägt sein können. Beispielsweise hat die Komplexität innerhalb eines Arbeitsplatzes ein unterschiedlich hohes Ausmaß, wenn in einem technischen Tätigkeitsbereich hoch komplexe Maschinen und Werkzeuge bedient werden, jedoch nur einfach strukturierte schriftliche Texte erstellt werden müssen.

6.3 Weiterführende Fragestellungen und Hypothesen

Neben der Entwicklung von Instrumenten und der Generierung von ersten Hinweisen bzgl. der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und Aussagen des Managements zur Unternehmensflexibilität diene das vorliegende Projekt auch der Ableitung von Hypothesen und Fragen, die in weiterführenden Studien überprüft werden sollen. Einige Punkte sind dabei von zentraler Bedeutung:

- Zwischen verschiedenen Dimensionen der Lernförderlichkeit eines Arbeitsplatzes und dem Lerneffekt besteht ein kurvilinearere Zusammenhang, so dass mit zunehmender Ausprägung Lernprozesse bis zu einem Wendepunkt positiv beeinflusst werden, nach Überschreitung dieses Kulationspunktes (Optimum) wirkt eine weitere Steigerung in Bezug auf angestrebte Lerneffekte nachteilig. Diese Frage ist relevant, um die Lernförderlichkeit nicht nur erfassen, sondern auch bewerten (d. h. einen Lernförderlichkeitsindex ableiten) zu können.
- Es ist zu überprüfen, auf welche Skalen bei der Weiterentwicklung des Instruments ein Schwerpunkt gelegt werden muss und welchen eine geringere Relevanz zugeschrieben werden kann. Mit dieser Frage wird die Bedeutung bzw. Gewichtung der Lernförderlichkeitsfassetten angesprochen.
- Kann, wie vielfach unterstellt, von einer additiven Verknüpfung der lernförderlichkeitsrelevanten Merkmale ausgegangen werden oder besteht bei einigen der Faktoren ein multiplikativer Zusammenhang?
- Die Lernförderlichkeit eines Arbeitsplatzes spiegelt sich in der Kompetenz der Mitarbeiter wider. Demnach kann die Lernförderlichkeit durch ein Instrument zur Messung der Mitarbeiterkompetenz auf objektiver Ebene validiert werden.
- In der vorliegenden Studie zeigen sich bedeutsame Unterschiede in der Lernförderlichkeit zwischen Unternehmen. In einer repräsentativen Stichprobe soll dieser Aspekt vertiefend untersucht und die Frage beant-

wortet werden, inwieweit solche Unterschiede auf strategische Konzepte des Unternehmens bzw. die Philosophie der Geschäftsleitung zurückgeführt werden kann.

7 Ausblick

Natürlich kann bei einer so komplexen Fragestellung realistischerweise nicht erwartet werden, dass mit neuen Instrumenten – auch wenn diese auf bewährten Verfahren aufbauen – auf der Grundlage einer sehr kleinen und bewusst heterogen angelegten Stichprobe in der knapp bemessenen Zeit von nur einem Jahr tragfähige und generalisierbare empirische Ergebnisse gewonnen werden. Dennoch lassen sich, wie wir gesehen haben, einige deutliche und interessante Tendenzen erkennen, die eine Weiterverfolgung dieses Ansatzes nahe legen.

Sollten diese Befunde auf der Grundlage einer fundierten Datenbasis gestützt bzw. repliziert werden, darf vermutet werden, dass in vielen Unternehmen das strategische Potenzial der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen zur Förderung der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter und damit zur Steigerung der Leistungsfähigkeit des ganzen Betriebs noch nicht erkannt wurde oder doch zumindest noch nicht systematisch genutzt wird.

In einem Folgeprojekt, das am 01. Januar 2001 angelaufen und auf einen Zeitraum von vier Jahren angelegt ist, sollen in einer größeren, repräsentativen Stichprobe, in 60 Betrieben aus zwei verschiedenen Branchen und mit unterschiedlichen Fertigungskonzepten Daten von insgesamt mindestens 1200 Arbeitsplätzen erhoben werden. Diese Daten werden Grundlage sein für die weitere Verbesserung und Validierung des Lernförderlichkeitsinventars (LFI), für die Entwicklung eines Indexes zur Bewertung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen sowie zur Überprüfung des vermuteten Zusammenhangs von Unternehmensstrategie und der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitssystemen.

Bei der Zusammensetzung der Stichprobe und Auswahl der Arbeitsplätze wird darauf geachtet, dass sich hinreichend große, homogene Klassen unterschiedlicher Tätigkeitsfelder bilden lassen, die eine tragfähige Basis für die fundierte Überprüfung sowohl der Erhebungs- und Analyseinstrumente (KR, LFI) wie auch des Verfahrens zur Bewertung und Einstufung des Lernförderlichkeitspotenzials (Lernförderlichkeits-Index) sind.

8 Literatur

Aebli, H.: Denken: das Ordnen des Tuns (Band 1). Stuttgart 1993

Bartel, A.; Lichtenberg, F. R.: The comparative advantage of educated workers in implementing new technology. *Review of Economic and Statistics*, 69, 1987, S. 1-11

Bergmann, B.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 153-262

Bernard, H.: *Unternehmensflexibilität. Analyse und Bewertung in der betrieblichen Praxis*. Wiesbaden 2000

Bernard, H.: Unternehmensaktivitäten und Flexibilitätsgrad. In: Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernard, H. (Hrsg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* edition QUEM, Band 12. Münster, New York, München, Berlin 2001

Bortz, J.: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin 1993

Bortz, J.; Lienert, D. A.; Boehnke, K.: *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin 1990

Bronfenbrenner, U.: *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge/Mass. 1996

Bullinger, H.-J.: Zukunft der Arbeit – Zukunft des Lernens. In: Dohmen, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen*. Bonn-Bad Godesberg 1997, S. 31-39

Craik, F. J. M.; Lockhart, R. S.: Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972, S. 671-684

Dieta, S.: *Lernen im Arbeitsprozeß: Der Beitrag von Hackers Arbeitspsychologie und Piagets Entwicklungstheorie*. Frankfurt a. M. 1980

Fisseni, H.-J.: *Lehrbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen 1990

Frese, M.: Der Einfluß der Arbeit auf die Persönlichkeit. Zum Konzept des Handlungsstils in der beruflichen Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssozialisation (ZSE), 3, 1983, S. 11-28

Frese, M.: Partialisierte Handlung und Kontrolle: Zwei Themen der industriellen Psychopathologie. In: Frese, M.; Greif, S.; Semmer, N. (Hrsg.): Industrielle Psychopathologie Bern 1978

Frieling, E.; Buch, M.; Bigalk, D.; Müller, R. F.; Sauerteig, H.: Tätigkeitsanalyseinventar 2000. Theorie, Auswertung, Praxis. Handbuch und Verfahren (überarbeitete Version). Göttingen (in Vorbereitung)

Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernard, H. (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12. Münster, New York, München, Berlin 2001

Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern 1986

Hackmann, R. J.; Oldham, G. R.: Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology, 60, 1975, S. 159-170

Ihde, G. B.: Lernprozesse in der betriebswirtschaftlichen Produktionstheorie. Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), 40, 1970, S. 451-468

Leitner, K.; Lüders, E.; Greiner, B.; Ducki, A.; Niedermeier, R.; Volpert, W.: Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büro-Verfahren. Handbuch. Göttingen 1993

Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977

Lienert, G.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1994

Lindbeck, A.; Snower, D. J.: Reorganization of firms and labor-market inequality. American Economic Review, Papers and Proceedings, 86, 1996, S. 315-321

Lücke, W.: Experience curves within investment planning. Zeitschrift für Planung, 90, 1990, S. 233-243

Münch, J.; Kathe, F. M.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 2, 1973, S. 19-30

Oesterreich, R.: Die Überprüfung von Gütekriterien bedingungsbezogener Arbeitsanalyseverfahren. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 46, 1992, S. 139-144

Oesterreich, R.; Bortz, J.: Zur Ermittlung der testtheoretischen Güte von Arbeitsanalyseverfahren, ABO-aktuell, 3, 1994, S. 2-8

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969

Schurer, B.: Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Ein Beitrag zu einer lernerzentrierten Didaktik unter besonderer Berücksichtigung des arbeitsmotorischen Lernens. Bergisch-Gladbach 1984

Simon, D.: Lernen im Arbeitsprozeß: Der Beitrag von Hackers Arbeitspsychologie und Piagets Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M. 1980

Sims, H.; Szilagy, A.; Keller, R.: The measurement of job characteristics. Academy of Management Journal, 19, 1976, S. 195-212

Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen (vollständige Ausgabe nach der 5. Auflage, letzter Hand, London 1789). München 1996

Tomaszewski, T.: Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim 1978

Ulich, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart 1994

Volpert, W.: Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Persönlichkeit aus handlungstheoretischer Sicht. In: Groskurth, P.; Volpert, W. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Ergebnisse der Arbeitswissenschaft für Bildung, psychosoziale und gewerkschaftliche Praxis. Kriterien für menschliche Arbeit. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 21-46

Volpert, W.: Wie wir handeln – was wir können. Heidelberg 1992

White, R. W.: Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychological Review, 66, 1959, S. 297-323

*Prof. Dr. Ekkehart Frieling,
Dr. Heike Bernard, Debora Bigalk, Rudolf F. Müller,
Universität Gesamthochschule Kassel*

Peter Gadow
unter Mitarbeit von Rüdiger Wessler, Jörn Winkelmann

Marketing als informelles organisationales Lernen

1 Einleitung

Durch den Wandel von einem Verkäufer- zum Käufermarkt sind vor allen Dingen junge Unternehmen und Existenzgründer gezwungen, immer stärker ihre Angebote kundenorientiert zu gestalten. Als Unterscheidungsmerkmal für das Unternehmen auf dem Markt, gegenüber im Wettbewerb dient nicht mehr nur allein das Produkt selbst, sondern die vollständige Problemlösung für den Kunden. Diese Problemlösung führt letzten Endes zum Individual-Marketing.

Bei einer wirklichen Kundenorientierung ist kein vollständiger Formalismus für ein Marketing möglich. Es findet ein ständiger Lernprozess für jeden Einzelfall statt. Somit steht ein kundenorientiertes Unternehmen immer in einem kontinuierlichen Lernprozess, wenn es Erfolg auf dem Markt haben will. Der Schlüssel zum Erfolg ist ein kundenorientiertes Marketing, welches laufend durch Lernprozesse optimiert werden muss. Dieses Lernen ist als informelles organisationales Lernen zu charakterisieren. Es wird aus eigener Initiative eine neue, signifikante Form von Wissen, Verständnis oder Erfahrung gewonnen, die lange genug bestehen bleibt, um retrospektiv wahrgenommen zu werden.

Wir halten die Übertragung der Überlegung zum individuellen organisationalen Lernen auf den organisatorischen Bereich für einen neuartigen, die Untersuchungen zum informellen Lernen erweiternden und der beruflichen Kompetenzentwicklung zugute kommenden Ansatz.

Solche Überlegungen sind die Grundlage für die Einschätzung der jetzigen Situation des Marketings von Unternehmen.

Eine Vielzahl von Unternehmen scheiterten und werden noch scheitern, weil insbesondere das kundenorientierte Marketing fehlt. Es fehlen die Erfahrungen für kundenspezifische Problemlösungen unter Einschluss der Unternehmensstrategien. Unternehmen benötigen spezielle Marketinganstrengungen um diese Defizite zu beseitigen.

Kundenorientiertes Marketing verlangt eine lern- und kompetenzorientierte Haltung des Unternehmens, die Mitarbeiter, Management und damit auch die Organisation des Unternehmens einschließt. Die Umsetzung der jeweiligen entsprechenden Unternehmensphilosophie muss sich in den Haltungen und Handlungsfähigkeiten aller Beteiligten widerspiegeln, die dadurch eine Kompetenzerweiterung erfahren.

Da erfolgreiches kundenorientiertes Marketing als ein ständiger Lernprozess eines Unternehmens erkannt wurde, gilt es z. B. nicht nur formale Weiterbildung einzusetzen, die prinzipiell nur einen geringen Teil des Lernprozesses für das kundenorientierte Marketing abdecken kann, sondern auf das informelle organisationale Lernen (Erpenbeck/Heyse 1999 a) zurückzugehen.

Eine Untersuchung, die sich mit dem informellen, organisationalen Lernen von Unternehmen beschäftigt, steht vor einer doppelten Schwierigkeit. Zum einen muss sie den Begriff des Informellen für ihre Zwecke beschreiben, wobei die große und in sich sehr widersprüchliche Fülle von Untersuchungen zum informellen Lernen zu berücksichtigen ist. Zum anderen muss sie die so gewonnene Beschreibung auf dem Bereich von Unternehmen und Organisationen übertragen. Dabei ist die nicht weniger große und nicht weniger widersprüchliche Fülle von Ansätzen zum lernenden Unternehmen und zu lernenden Organisationen zu berücksichtigen. Beide Problemkreise sollen hier durch ein neues Modell erfasst werden, das zugleich in erster Näherung Lösungen aufzeigt.

Lernen ist ein Transformationsprozess T des Wissens eines Subjekts S (Individuum, Gruppe/Team, Unternehmen, Organisation usw.) von einem Wissenszustand $W1(S)$ zu einem Wissenszustand $W2(S)$.

2 Dimensionen der Lernkultur

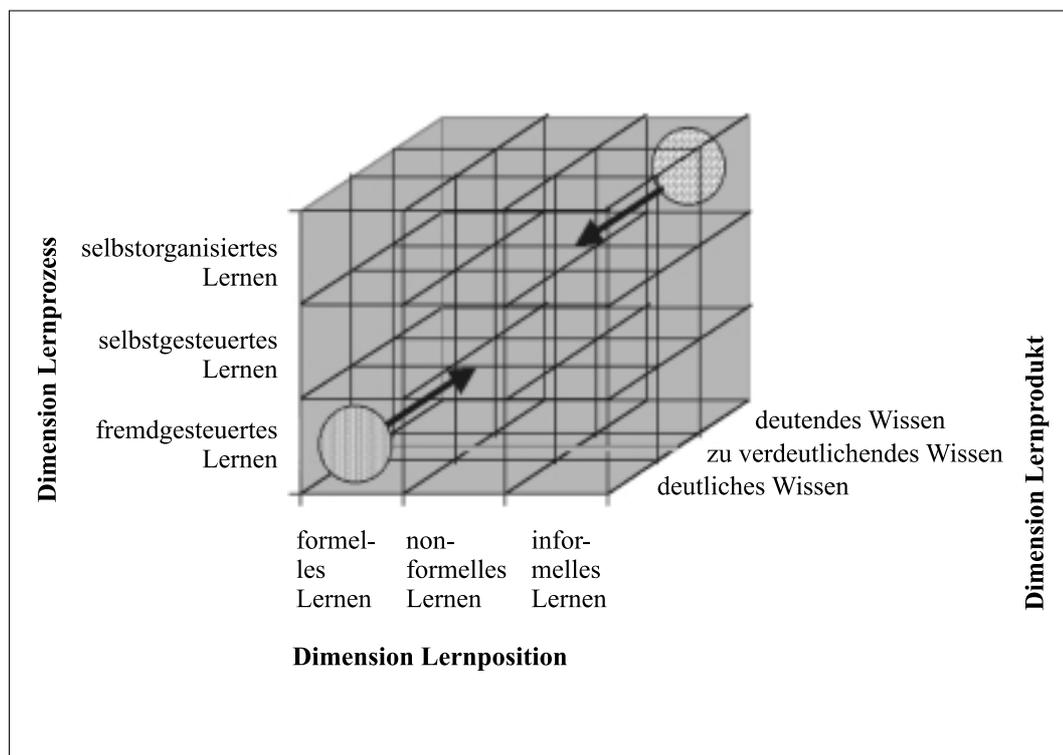
Wir wollen hier die Beschreibung in drei Dimensionen gliedern:

- die Lernumgebung, die Stellung des Subjekts darin und die dadurch gegebenen Formen des Wissensgewinns, kurz: die *Positionsdimension*;
- das Lernsubjekt, seine Lernresultate und Lernreflexionen, kurz: die *Produktdimension*;
- der Lernprozess, kurz: die *Prozessdimension*.

Diese Dimensionen können zu einer dreidimensionalen Darstellung zusammengefasst werden (Erpenbeck/Sauer 2001). (Vgl. Abbildung 1)

Abbildung 1

Dimension der Lernkultur



Ohne jeden der entstehenden 27 Teilwürfel im Einzelnen zu diskutieren, sei zumindest auf einige Tatsachen hingewiesen, die insbesondere für das Lernen in Unternehmen und Organisationen wichtig sind.

Erstens ergeben sich gleichsam zwei extreme Positionen in dem durch die umrissenen Dimensionen aufgespannten Koordinatensystem, die als Zentren zweier stark differierender Lernkulturen anzusehen sind.

- Da ist die Lernkultur, die sich zentral auf die Dimensionen *formelles Lernen* (also in Bildungseinrichtungen unter Erwerb von Zertifikaten), *deutliches Wissen* (denn fehlt ein solches, ist die Zertifizierung kompliziert) und *fremdgesteuertes Lernen* (im Extremfall auf Frontallernen) stützt (durch den gepunkteten Kreis angedeutet). Da sie auf so akzentuierte Weise die Lehraspekte des Lernens betont, kann man sie zurecht als *Lehrkultur* bezeichnen. Von ihr aus können auch die Dimensionen non-formelles Lernen (Wissensgewinn in Institutionen, aber ohne verbindliche Zertifikate), zu verdeutlichendes Wissen (Vermittlung von komplexen Sach- und Methodenzusammenhängen oder von explizierbarem Wertwissen) und selbstgesteuertes Lernen (Erreichung festgelegter Zielpositionen mit Hilfe selbstgesetzter Lernziele und Lernstandards) erreicht werden. Nur in Ausnahmefällen dringt diese Lehrkultur in die Dimensionen informelles Lernen, deutendes Wissen und selbstorganisiertes Lernen vor.
- Eine Kultur, die sich zentral auf letztgenannte Dimensionen – informelles Lernen, deutendes Wissen und selbstorganisiertes Lernen – stützt, die also den Lerner in den Mittelpunkt rückt, ist wirklich als *Lernkultur* zu bezeichnen. Von ihr aus können ebenfalls die Dimensionen non-formelles Lernen, zu verdeutlichendes Wissen und selbstgesteuertes Lernen erreicht werden, wenn auch auf eine andere, die offenen Momente dieser Dimensionen betonende Weise. Nur in Ausnahmefällen dringt sie zu den Dimensionen formelles Lernen, deutliches Wissen und fremdgesteuertes Lernen vor.

Beide Kulturen sind für unterschiedliche Aufgaben notwendig und werden auch weiterhin nebeneinander existieren. Für Aufgaben intensiver Vermittlung von Sachwissen (technisches Wissen, Sprachwissen, Verfahrenswissen) wird eine pädagogisch optimierte Lehrkultur stets maßgeblich bleiben. Für viele Aufgaben der betrieblichen Bildung werden Lehr- und Lernkultur ähnlich gute (oder schlechte) Ergebnisse zeitigen. Mit der Zunahme komplexer, dynamischer und unsicherer Lernsituationen, mit dem “Lernen in der Risikogesellschaft” (Weinberg) wird sich das Schwergewicht des Lernens, insbesondere des Lernens von und in Unternehmen jedoch voraussehbar mehr und mehr auf die eigentliche Lernkultur verlagern.

Es gibt eine Entwicklung von der Lehrkultur zur Lernkultur.

Zweitens kann man mit Siegfried J. Schmidt unter Kultur ein “Ausführungsprogramm von Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene” (Schmidt 1994) verstehen, das sinn- und wertgeprägt ist, das Handlungsprozesse und -resultate deutet und aufgrund von Deutungen neue Handlungen initiiert. Ein solches Ausführungsprogramm

wird durch ein System von Werten als Ordner sozialer Selbstorganisation konstituiert. Es wird immer dann wichtig, wenn die Komplexität der handelnden Systeme (Gruppen/Teams, Unternehmen, Organisationen, Regionen usw.) so groß wird, dass mechanistische oder kybernetische Modellvorstellungen nicht mehr greifen, wenn die Vorstellungen der Komplexitätstheorie und mit ihnen die der Selbstorganisationstheorie zum Tragen kommen.

Lernkultur ist entsprechend ein Ausführungsprogramm von Sozialität, das Prozesse und Resultate des Lernhandelns deutet, neue initiiert und stets auf einem System von Werten dieses Lernhandelns aufbaut.

Drittens ist damit klar, warum erst mit dem Übergang zu einem neuen, informellen, selbstorganisierten Lernen und deutenden Wissen das Thema Lernkultur ins Blickfeld rückt. Natürlich ist auch das Ideal traditioneller Lehrkultur ein "Ausführungsprogramm von Sozialität", das Prozesse des Lernhandelns – nach dem Bild linearen Informationstransfers – deutet und dementsprechend Lehrprozesse initiiert, das die realen sozialen Selbstorganisationsprozesse – auf mechanistische oder kybernetische Regelvorstellungen – verkürzt und dementsprechend Werte hierarchischer Belehren bevorzugt. Der lernkulturelle Aspekt erscheint hier jedoch eher verborgen.

Viertens lässt sich die Darstellung von grundlegenden *Dimensionen der Lernkultur* auch als Suchschema für weitere Formen oder Spielarten von Lernkultur benutzen. Das soll am Beispiel der Vermittlung unternehmenskultureller Grundsätze im Rahmen beruflicher Weiterbildung erläutert werden. Es handelt sich in der Dimension *Lernposition* um formelles Lernen – das entsprechende Wissen soll ermittelt und beurteilt werden. Es handelt sich in der Dimension *Lernprodukt* jedoch keineswegs um deutliches, oft nicht einmal um zu verdeutlichendes Wissen, sondern um implizit-wertbeladenes Wissen. Siemens hat eindeutig eine starke Firmenidentität; das Unternehmen ist im Grunde daran gescheitert, sie explizit zu machen und seine Grundwerte zu verdeutlichen (Vortrag Münchener Bildungsforum). Soll ein solches Wissen wirksam aufgenommen und nicht nur in explizierbaren Teilen gelehrt werden, muss die berufliche Weiterbildung Situationen und Anlässe schaffen, in denen die Unternehmenskultur im eigenen, selbstorganisierten Handeln erlebt werden kann. Es handelt sich also um eine Lernkultur, die im Dimensionsfeld formelles Lernen, deutendes Wissen, selbstorganisiertes Lernen angesiedelt ist. Auf analoge Weise lassen sich auch die anderen Felder der Darstellung diskutieren.

2.1 Die korporative Ebene

Die drei entwickelten Dimensionen der Lernkultur – Lernposition, Lernprodukt, Lernprozess – haben den Vorteil, dass sie sich sinngemäß, ohne künstliche Analogisierungen von Individuum und korporativem Subjekt, auf Letzteres übertragen lassen. Das ist auch vollkommen einsichtig: Je mehr sich *korporative Subjekte* (Gruppen/Teams, Unternehmen, Organisationen, Regionen usw.) als selbstorganisierende Systeme oder als Teile selbstorganisierender Systeme begreifen lassen, desto mehr sind die generalisierenden Anschauungen der Synergetik und anderer Selbstorganisationstheorien auf sie anzuwenden. So ist es kein Zufall, wenn Autoren Unternehmen als “Organismen” beschreiben und von mechanischen oder kybernetischen Modellierungen abrücken, (Fuchs 1992) oder wenn von der “individualisierten Unternehmung” gesprochen wird (Ghosbal/Bartlett 1999, insb. S. 213). Akzeptiert man eine solche Betrachtungsweise, rücken ein auszuarbeitendes Kompetenzmanagement (Ghosbal/Bartlett 1999, S. 221) und die Betrachtung von Unternehmen als *Kernkompetenzen* besitzende und gebrauchsorientierte, moralische, politische und andere soziale Werte schaffende Institutionen in den Mittelpunkt. (Ghosbal/Bartlett 1999, S. 273)

Das Lernen korporativer Subjekte, insbesondere von Unternehmen und Organisationen, ist seit das Schlagwort von der “lernenden Organisation” die Runde machte, breit, vielfältig und auch kontrovers behandelt worden. Diese Vielfalt können wir hier nicht einbeziehen. Wir wollen jedoch darauf verweisen, dass sie sich in einer ähnlichen Weise wie das hier vorgeschlagen wird, strukturieren lässt. Dazu greifen wir auf die fundierte, resümierende Arbeit von Stotz über “Organisationale Lernprozesse” zurück. (Stotz 1998, S. 8)

Er bemüht sich um eine möglichst vollständige Erfassung der “Klassen von Betrachtungsgegenständen” hinsichtlich des organisationalen Lernens (OL). Wir geben diese wieder und fügen in der letzten Spalte die Zuordnung unserer Begrifflichkeiten zu dieser Klassifizierung ein. (Vgl. Tabelle 1)

Damit ist deutlich, dass unsere Lernkulturdimensionen die wesentlichen Betrachtungsaspekte organisationalen Lernens sowohl auf der individuellen wie auf der organisationalen Ebene abdecken, dass der Bezug auf die Selbstorganisation des Lernprozesses mit der Vorstellung der Kontrollparameter (der äußeren Einflüsse auf das Lernen) und der Ordnungsparameter oder Ordner (Regeln, Normen und Werte, die Lernprozesse bestimmen und Lernresultate bilden) eine präzisierende Sicht zum organisationalen Lernen beisteuern und dass die Einbeziehung von Marktbeziehungen und Marktprozessen als spezifische Lernanstöße neue empirische Zugänge eröffnet.

Tabelle 1

Lernkulturdimensionen und Betrachtungsaspekte organisationalen Lernens

Rubrik	Die Ansätze dieser Rubrik charakterisieren OL anhand	Beispiele	Zuschreibung eigener Begrifflichkeit
Träger	...der Träger, die diesen Lernprozess tragen bzw. bei denen die Lernprozesse vonstatten gehen.	Individuen, Gruppen	individuelle und korporative Subjekte
Gegenstand	...der Inhalte, welche im Rahmen eines OL-Prozesses verändert werden.	Wissen, Normen, Strukturen	deutliches (explizites, "wertfreies"), zu verdeutlichendes (komplexes oder wertbehaftetes), deutendes (komplexes und wertbehaftetes) Wissen (individuelle und korporative Lernproduktdimension)
Anstoß	...der Ereignisse, welche OL auslösen.	Die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Anpassung an die Umwelt	Anpassung an Marktbedingungen und Marktprozesse
Art	...der Art der Veränderung, die im Rahmen des OL vor sich geht.	Anpassung an Rahmenbedingungen	Selbstorganisation bezogen auf Kontrollparameter des Selbstorganisationsprozesses
Ort	...des Ortes, an dem Lernprozesse stattfinden.	Arbeitsteilige Systeme	Lernorte korporativer Systeme (Beratung, Institutionen, Vorgaben – oder ausserhalb solcher): formelles, non-formelles, informelles organisationales Lernen (korporative Lernpositionsdimension)
Lernumgebung	...des Rahmens, den die Organisation für individuelle Lernprozesse darstellt.	Betriebliche Weiterbildung	Lernorte von Individuen (Weiterbildungseinrichtungen, Arbeitsprozess, soziales Umfeld, Netz und Multimedia): formelles, non-formelles, informelles individuelles Lernen (individuelle Lernpositionsdimension)
Vorgang	...der Beschreibung des Vorgangs, der bei OL-Prozessen abläuft.	Lernen besteht in einer Veränderung geteilter Interpretationsmuster	fremdgesteuertes, selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen; Interiorisation und Exteriorisation von unternehmensbezogenen Werten, Unternehmenskultur (individuelle und korporative Lernprozessdimension)

2.1.1 Die Dimension Lernposition

Damit gibt es, um mit der *Dimension Lernposition* zu beginnen, für die korporativen Subjekte ebenso wie für individuelle ein formelles Lernen durch und mit “Weiterbildungs”organisationen im erweiterten Sinne, man denke etwa an direktiv vorgehende Unternehmensberatungen. Aber auch politische, gewerkschaftliche, juristische u. a. Vorgaben haben einen solchen formellen Lehr-Lern-Charakter. Die Ausrichtung an den Vorgaben kann überprüft, gemessen und zertifiziert werden. Der weit größere Teil des korporativen Lernens erfolgt allerdings ebenfalls angestoßen aber nicht zertifiziert durch solche Institutionen non-formell oder überhaupt außerhalb dessen informell, durch das Handeln am Markt, durch die schnell wechselnden Bedingungen des Wettbewerbs, durch den Umgang mit – individuellen und korporativen – Kunden, Zulieferern, Händlern, Verbrauchern, durch die Einflussnahme der Shareholder und Stakeholder des Unternehmens. Das non-formelle und informelle Lernen des korporativen Subjekts wird dabei in erster Linie über das Marketing vermittelt, wenn man darunter nicht bloß die Absatzwirtschaft versteht, sondern umfassender definiert: “Marketing ist ein Prozess im Wirtschafts- und Sozialgefüge, durch den Einzelpersonen und Gruppen ihre Bedürfnisse und Wünsche befriedigen, indem sie Produkte und andere Dinge von Wert erzeugen , anbieten und miteinander austauschen.” (Kotler/Bliemel 1998, S. 8) Die Grundkonzepte des Marketing, Bedürfnisse – Wünsche – Nachfrage, Produkte, Nutzen – Kosten – Zufriedenstellung, Austauschprozesse – Transaktionen, Beziehungen – Netzwerke, Märkte, Marketer – Interessent sind alle unauflöslich mit zumeist informellen Lernprozessen verbunden.

Denn

- die Ermittlung der Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten,
- das *Sich-bewusst-Machen* optimaler Absatz- und Kundenorientierungen aller Unternehmensbereiche,
- die zielorientierte, rational vorgeplante *Ausrichtung* sämtlicher Aktivitäten auf den Markt hin,
- die zutreffende *Erfassung* neuer Produkte, Dienste und Ideen,
- die *Anpassung* der Organisation des Unternehmens auf die Ziele der Aktivitäten,
- die kreativ systematische *Marktsuche* und *Markterschließung*, die den systematischen Einsatz der Instrumente der *Marketingforschung* bedingt,
- das *systemische Denken* sowohl innerhalb des Marketingbereichs als auch im System des Unternehmens,

- die Anwendung des Prinzips der differenzierten Marktbearbeitung, d. h. die *analytische* Aufteilung des Markts und der *selektive* Einsatz der einzelnen Aktivitäten

sind alle eindeutig durch formelle, vor allem aber non-formelle und informelle Lernprozesse der beteiligten Individuen und korporativen Subjekte konstituiert. Dabei handelt es sich hier um nichts anderes, als um eine Aufzählung der *Wesensmerkmale des Marketing* durch Weis (Weis 1990, S. 18), allerdings haben wir die *Lernaspekte* besonders hervorgehoben. Eine genauere Analyse dieser Lernaspekte wird das Zentrum des 3. Abschnitts und unserer empirischen Untersuchung bilden.

Es gibt keine Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen für Unternehmen (wohl aber für Unternehmer). Doch haben, wie bereits ausgeführt, politische Institutionen, Unternehmerverbände, Gewerkschaften, juristische Vorgaben und vor allem direktiv vorgehende Unternehmensberatungen den Charakter von “Weiterbildnern”. Sie geben jeweils ein institutionelles Wissen vor, welches das Unternehmen – oft bei Strafe seines Untergangs – zu beachten und *formell* zu lernen hat.

In der eingangs entwickelten Symbolisierungsweise ausgedrückt: Das *Unternehmen* als korporatives Subjekt S_u formuliert aufgrund solcher Vorgaben und eigener Unternehmense Erfahrungen für sich selbst institutionelle Lernzielvorgaben $W_u^{inst.}$ an denen das unternehmensinterne Wissen $W(S_u)$ gemessen und “zertifizierend” (Z_u) abgeschätzt wird mit der Bedingung:

$$\Delta [W_u^{inst.} - W(S_u)] < Z_u$$

Im gleichen Sinne geben externe Trainer und Berater, vor allem aber das Unternehmen selbst institutionelle Lernzielvorgaben für *Arbeitsgruppen und Teams* $W_T^{inst.}$ vor, an denen deren korporatives Wissen wiederum “zertifizierend” (Z_T) bemessen wird:

$$\Delta [W_T^{inst.} - W(S_T)] < Z_T$$

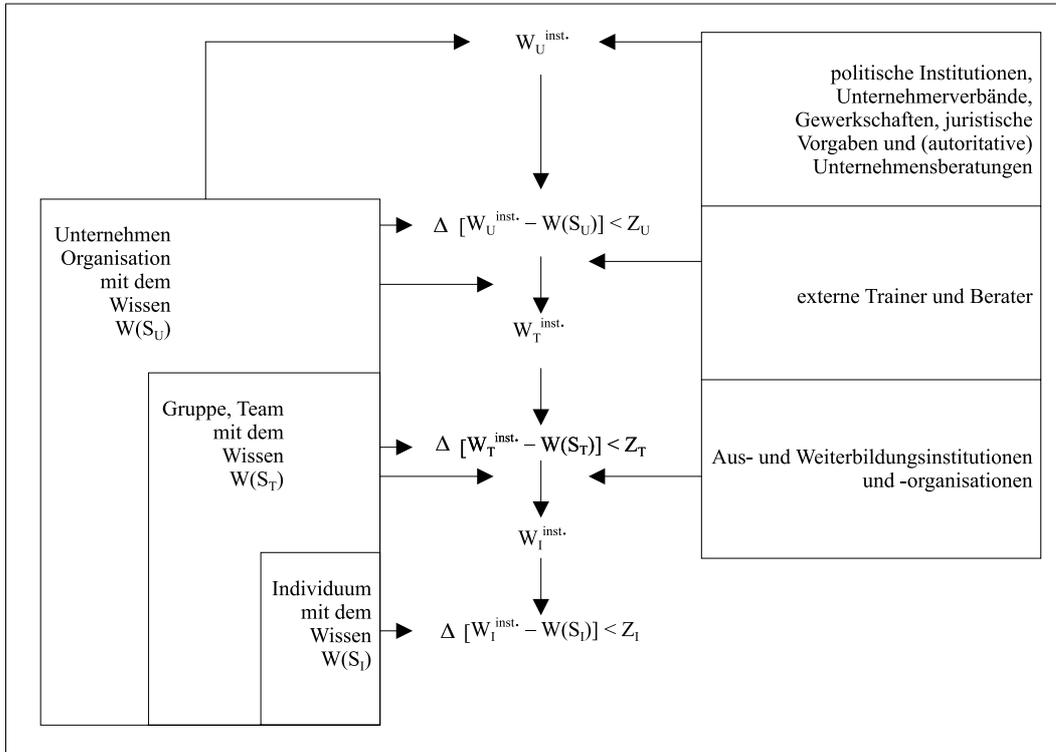
Für das lernende *Individuum* im Unternehmen geben nicht nur Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen die Lernvorgaben, wie bereits früher skizziert, auch Vorgaben des Unternehmens selbst sowie der Gruppen und Teams gehen in diese Lernzielvorgaben ein:

$$\Delta [W_I^{inst.} - W(S_I)] < Z_I$$

Diese *Hierarchie formellen Lernens im Unternehmen* lässt sich dann wie in Abbildung 2 dargestellt zusammenfassen:

Abbildung 2

Formelles und non-formelles organisationales Lernen als Top-down-Prozess



Auf dem gleichen institutionellen und organisationalen Wege, allerdings ohne Vorgabe verbindlichen Wissens, sondern lediglich um Wissenszuwachs bei der je "untergeordneten" Hierarchiestufe bemüht, geht non-formelles Lernen vor sich.

Ganz anders verhält es sich bei informellem Lernen. Hier handelt die je untergeordnete Hierarchieebene selbständig im Rahmen der Arbeit, aber auch außerhalb, im sozialen Umfeld, beobachtet die eigenen Handlungsergebnisse (E), hat mit ihnen Erfolge und Misserfolge und schließt daraus auf das ihnen zugrundeliegende Wissen (W). Soweit dieses explizierbar und eine Weitergabe beabsichtigt ist, bringt die untergeordnete Hierarchieebene dieses Wissen in die übergeordneten Ebenen ein. Symbolisch verdeutlicht in Abbildung 3.

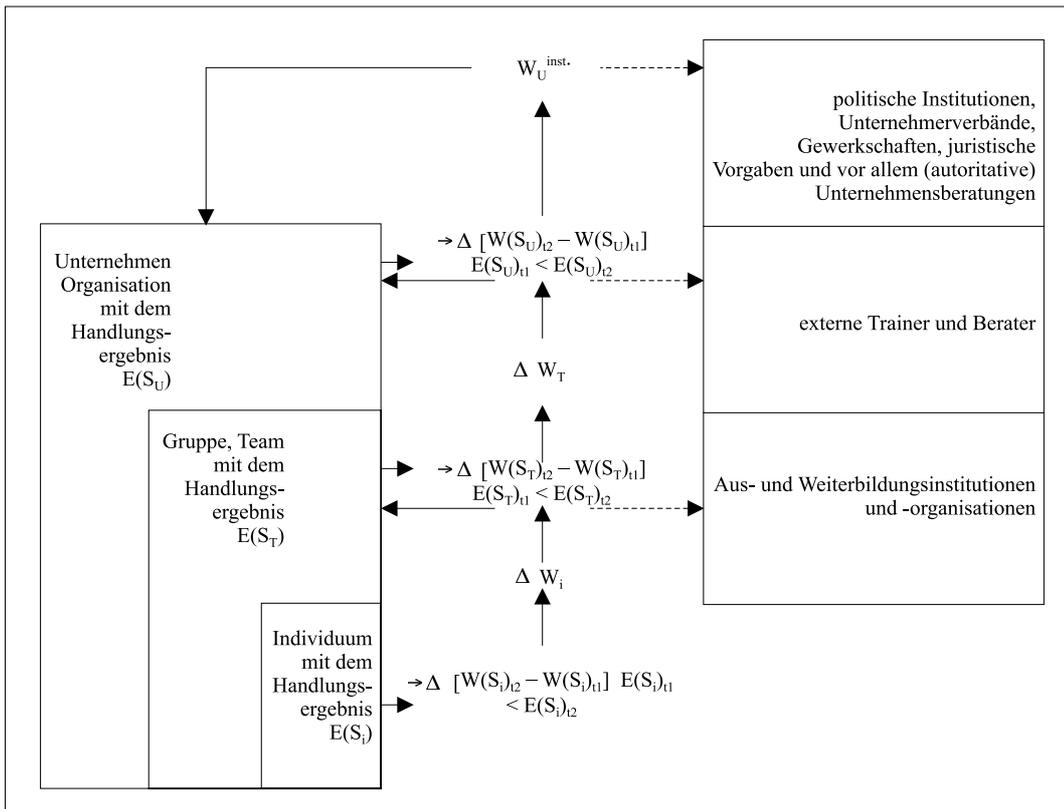
Als bedeutsames Ergebnis ist also festzuhalten:

Formelles und non-formelles organisationales Lernen ist ein Top-down-Prozess.

Zertifizierbares und nicht zertifizierbares, aber in seinem Umfang charakterisierbares Wissen wird von der jeweils höheren Hierarchiestufe “nach unten” durchgereicht. Diese Weitergabe kann weitgehend formalisiert und gegen Wissensverluste abgesichert werden. Verluste entstehen durch Managementmängel, Kommunikationsprobleme und Akzeptanzschwierigkeiten.

Abbildung 3

Informelles organisationales Lernen als Bottom-up-Prozess



Informelles organisationales Lernen ist ein Bottom-up-Prozess.

Handlungsergebnisse und Handlungserfolge und, von diesen ausgehend, zugrundeliegende Wissensbestände werden an die jeweils höheren Hierarchiestufen “nach oben” durchgereicht. Diese Weitergabe kann nur schwer formalisiert werden; wichtig ist es stattdessen, immer neue Wege zu finden, um das so geförderte Wissen aufzunehmen und weiterzugeben. Wissensverluste entstehen dabei durch die mangelnde Erkenntnis der den Handlungserfolgen zugrundeliegenden Wissensbestände (also des Schlusses \rightarrow), durch das schwierige Explizit machen dieses Wissens (das ja nichtexplizit, “hidden”, “tacit” usf. sein kann), durch den Wegfall oder das Nicht-nachvollziehen-Können der dem Wissen zugrundeliegenden Erfahrungsbasis auf der höheren Hierarchieebene – hier spielen besonders Wissensverluste an Schnittstellen eine fundamentale Rolle –, durch andere Wertvorstellungen und folg-

lich andere Bewertungen und Deutungen von Handlungsergebnissen und dem stets wertbeladenen Wissen.

Der größte Teil der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit wird sich darauf konzentrieren zu verfolgen, wie der mit der letzten symbolischen Darstellung gegebene Prozess informellen, organisationalen Lernens in der Realität vollzieht und wo die größten Wissensverluste und Lernschwierigkeiten in der Praxis von Unternehmen liegen.

2.1.2 Die Dimension Lernprodukt

Die *Dimension Lernprodukt* gliedert sich für korporative Subjekte nicht anders auf als für individuelle. Wir haben es auch hier *erstens* mit einem deutlichen, expliziten und “wertfreien” Wissen über Dinge, Eigenschaften, Relationen (Strukturen) und Prozesse zu tun, das im Prinzip sprachlich – symbolisch entäußert und in schriftlicher bzw. elektronischer Form (Datenbanken) gespeichert werden kann. Dieses Wissen kann prinzipiell (wenngleich nicht notwendig) von jedem Individuum angeeignet sowie an jedes korporative Subjekt weitergegeben werden. Natürlich gibt es große individuelle und korporative Unterschiede in diesem Sach-, Struktur- und Methodenwissen, die durch Weitergabe in formellen, non-formellen und informellen Lernsituationen ausgeglichen werden können, soweit dies für das Unternehmen oder die Organisation notwendig ist.

Wir haben es *zweitens* mit einem sehr komplexen Sachwissen und einem ordnenden Wertwissen zu tun, die beide nur unter Mühe und nie vollständig zu verdeutlichen sind. Dieses Sachwissen kann in Form von Expertise, das Wertwissen in Form von Präferenzbildung für bestimmte Handlungs- und Problemlösungsverfahren auf individueller Ebene angesiedelt sein. Es gibt jedoch auch ein korporatives Sach- und Wertwissen, das sich nicht auf individuelle Wissens- und Wertbestände reduzieren lässt; die Klugheit (zuweilen leider auch Dummheit) des Kollektivs ist nicht die Summe der Einzelintelligenzen.

Das hängt, *drittens*, mit dem wertenden, deutenden Wissen zusammen, das hinter allem deutlichen und zu verdeutlichenden Wissen steht, das gleichsam – als Wissen in weitem Sinne – den Hintergrund jeden Wissens im engeren Sinne bildet. Es resultiert aus den zentralen Wertvorstellungen des Unternehmens und im Unternehmen sowie aus seinen ebenfalls wertend begründeten Kernkompetenzen.

Wir haben bereits die Dimensionierung des Wissens, sowohl auf Individuen wie auf korporative Subjekte bezogen, umfassender diskutiert. Wir möchten

hier nur auf einen zentralen, für das informelle, organisationale Lernen entscheidenden Aspekt hinweisen. Der Einfachheit halber betrachten wir zu diesem Zweck nur das explizit/"wertfreie" (EW) und das implizit/wertbeladene Wissen (IW).

Fasst man Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen und sieht als entscheidende Selbstorganisationsdispositionen eines Unternehmens oder einer Organisation seine *Kernkompetenzen* an, so bildet das IW ihren entscheidenden funktionalen (F) Bestandteil, also

Kernkompetenzen = F (IW)

zugleich sind Werte und Wertssysteme, insbesondere die Unternehmenskultur als Realisationsprogramm der Unternehmenssozialität (nach Schmidt, der Kultur als Ausführungsprogramm von Sozialität kennzeichnet) entscheidender funktionaler Bestandteil des IW, also

$IW = F \cdot (\text{Werte und Wertssysteme})$

demnach gilt die Funktionalität

Kernkompetenzen = F^{**} (Werte und Wertssysteme).

Die große Bedeutung des IW und damit letztlich der unternehmenskulturellen Werte und Wertssysteme für die Kernkompetenzen des Unternehmens resultiert aus der Tatsache, dass modernes Sach- und Methodenwissen immer schneller und immer breiter distribuiert wird, also immer weniger einen echten Wettbewerbsvorteil darstellt. Werte bewähren sich hingegen im Handlungsprozess des Individuums oder des korporativen Subjekts, sie sind nicht deduktiv zu erschließen sondern nur praktisch zu erproben. Sie sind auch selten zu kopieren und schwer zu imitieren. Das hängt mit der grundsätzlich unterschiedlichen Form des Lernens von Sachwissen und von Werten, von EW und IW zusammen.

Unter Benutzung einer von Nonaka entwickelten, von Schneider modifizierten Typologie der Wissensentstehung und -distribution (Nonaka 1992, S. 97; Schneider 1996, S. 22) kann man folgende Lernvorgänge als Wissensübergänge diskutieren (vgl. Tabelle 2).

Betrachten wir Marketing als organisationales Lernen, so ist klar, dass alle diese Wissensübergänge für das Marketing eine je spezifische Bedeutung haben. Speziell für die Wissensweitergabe und Distribution über Schnittstellen hinweg ergeben sich die bekannten, oft unternehmensgefährdenden Problem- und Bruchstellen. (Specht/Silberer/Engelhardt 1989) Das Schema der Wissensübergänge kann dabei als Suchraster dienen. Betrachtet man Marketing, wie umrissen, als integrale Konzeption des Planens und Handelns, bei der alle Unternehmensaktivitäten auf die gegenwärtigen und künftigen Erfordernisse der Märkte, d. h. der Kunden ausgerichtet sind, so ist das Marke-

ting die entscheidende Schnittstelle zwischen Kunden und Unternehmen. Das im Rahmen des Marketing gewonnene Wissen wird – dies sind die weiteren zentralen Schnittstellen – an die Funktionseinheiten Produktion, Personal, Finanzierung weitergegeben, von diesen fließt umgekehrt Wissen in die Tätigkeit des Marketing und zum Kunden direkt ein (vgl. Tabelle 3)

Tabelle 2

Lernprozesse als Wissensübergänge

Übergang	Subjektebene	Form des Übergangs	Prozesse, Beispiele
EW → EW	individuell → individuell	Informationsweitergabe und Informationsverkopplung (<i>Kombination</i>)	persönliches Gespräch
	individuell → korporativ		innerbetriebliches Berichtswesen
	korporativ → individuell		klassische Weiterbildung
	korporativ → korporativ		öffentlicher Unternehmensbericht
EW → IW	individuell → individuell	Aneignung von explizit/"wertfreiem" Wissen und Umwandlung in verkürztes, wertgestütztes Erfahrungswissen (<i>Internalisation</i>)	"mit den Augen lernen", Fertigkeiten lernen
	individuell → korporativ		strategische Umsetzung von Informationen
	korporativ → individuell		Zielstellungen "zur eigenen Sache machen"
	korporativ → korporativ		Wettbewerber als "Feinde" sehen
IW → EW	individuell → individuell	Rationalisierung, Explizierung kultur- und wertgestützter Denk- und Handlungsweisen (<i>Externalisation</i>)	eigene Beweggründe verständlich machen
	individuell → korporativ		Selbstdarstellung im Unternehmensrahmen
	korporativ → individuell		Unternehmenskultur-Leitlinien f. Mitarbeiter
	korporativ → korporativ		PR der Unternehmenskultur-Leitlinien
IW → IW	individuell → individuell	Umwandlung äußerer Kulturen, Werte, Normen, Regeln zu eigenen Wertvorstellungen und Handlungsmaximen (<i>Sozialisation</i>)	Akzeptieren fremder Motive, Emotionen
	individuell → korporativ		Einbringen eigener in Unternehmenswerte
	korporativ → individuell		Interiorisation von Unternehmenswerten
	korporativ → korporativ		gemeinsame Erfahrungen

Tabelle 3

Lernprozesse als Wissensübergänge im Marketing

<i>Lernen</i> (Wissens- übergang)	<i>Subjektebene</i> Individuen Gruppen, Teams Unternehmen Organisationen	<i>Kunden</i> individu- elle korporati- ve	<i>Marke- ting</i> Außen- dienst Vertrieb Verkauf Kunden- schulung Kunden- dienst Reklama- tion ...	<i>Produkti- on</i> Entwick- lung Produk- tionsvor- bereitung Produk- tions- durchfüh- rung ...	<i>Personal</i> Bedarfs- ermitt- lung Beschaf- fung Einsatz Verwal- tung Schulung ...	<i>Finanzie- rung</i> Verwal- tung Kontrolle Pla- nung...
EW → EW	individuell → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	individuell → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
EW → IW	individuell → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	individuell → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
IW → EW	individuell → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	individuell → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
IW → IW	individuell → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	individuell → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → indi- viduell	.....	.....	.....	.....	.....
	korporativ → kor- porativ	.....	.....	.....	.....	.....

Dieses Suchschema gestattet im Prinzip eine vollständige Darstellung der Lernprozesse im Unternehmen und des Unternehmens durch Spezifizierung der Suchboxen. In Bezug auf das Marketing sind alle relevanten individuellen und organisationalen Lern-(Wissensübergangs-)prozesse, hier durch die Wellenlinien (doppelt: Grundübergänge, einfach: Abteilungsübergänge) erfasst.

Erstes Beispiel

Betrachten wir als *erstes* Beispiel die Weitergabe von explizit/"wertfreiem" Wissen (EW → EW) zwischen Kunden und Marketing/Außendienst.

i → i: Der individuelle Kunde überlässt dem Marketer Informationen seines Interessenbereichs, weist ihn auf Produktmängel hin, umreißt neue Entwicklungstrends, die dieser aufnimmt und berichtend weitergibt.

i → k: Informationen, Mängelfeststellungen, Trendeinschätzungen des individuellen Kunden werden für alle Marketingbeteiligten (Rundschreiben...), oder darüber hinaus team- bzw. unternehmensweit weitergegeben (Berichte, Unternehmensmagazin...).

k → i: Das als Kunde auftretende Unternehmen vermittelt über den Marketer gezielt oder indirekt Informationen, Mängelfeststellungen oder perspektivische Anforderungen.

k → k: Das Anbieter-Unternehmen extrahiert aus einer Summe von Anfragen, Mängelfeststellungen, Anforderungen, aber auch aus Geschäftsberichten und Trendbeobachtungen die Anforderungen des Kunden-Unternehmens.

Zweites Beispiel

Auf analoge Weise lässt sich als *zweites* Beispiel der Wissensübergang von explizit/"wertfreiem" Wissen vom Marketing zur Produktionsvorbereitung betrachten, etwa wie Einzelne an Einzelne oder die Marketingabteilung an Abteilungen der Produktionsvorbereitung ihre expliziten Erkenntnisse weitergeben. Auf die vielen Möglichkeiten von Informationsbarrieren, -senken, -wandlungen usw. als Schnittstellenprobleme gehen wir später im Konkreten ein.

Dieses Vorgehen lässt sich ebenso auf die Wissensübergänge Marketing (Individuen, Teams, Abteilungen...; angesiedelt in Außendienst, Vertrieb, Verkauf, Kundens Schulung, Service...) → Produktion (Individuen, Teams, Ab-

teilungen...; angesiedelt in Entwicklung Produktionsvorbereitung, unmittelbarer Produktion...) und Marketing → Finanzierung (Individuen, Teams, Abteilungen...; Verwaltung, Kontrolle, Planung...) übertragen. Damit ist jedoch nur der Wissensübergang von explizit/"wertfreiem" Wissen erfasst. Komplizierter wird es bei den Mischformen EW → IW und IW → EW, d. h. bei der Umwandlung explizit/"wertfreien" Wissens aus dem Kundenbereich in strategisches und wertendes Wissen von Individuen oder korporativen Subjekten des Marketings und des Unternehmens, oder bei der stets mit Wissensverlusten verbundenen Explizierung implizit/wertbehafteten Wissens aus dem Kundenbereich in Sachwissen, Informationen, Methoden im oder des Anbieter-Unternehmens.

Drittes Beispiel

Als *drittes* Beispiel sei der Wissensübergang von implizit/wertbehaftetem Wissen (IW → IW) vom Kunden zum Marketing/Außendienst betrachtet.

i → i: Der individuelle Kunde vermittelt dem Marketer ein Gefühl (eine emotionale Wertung!) für Trends auf dem von seinem Unternehmen bearbeiteten Markt, dieser eignet sich diese Trends gefühlsmäßig an und reagiert entsprechend bei Perspektivüberlegungen seines Anbieter-Unternehmens.

i → k: Der Leiter des Kunden-Unternehmens hält eine begeisternde Rede vor den Marketing- und Führungskräften des Anbieter-Unternehmens und schwört diese auf seine Vorstellungen ein.

k → i: Der Marketer bekommt die Gelegenheit, an einem Projekt im Kunden-Unternehmen teilzunehmen und nimmt dabei dessen Unternehmenskultur und Sichtweisen auf und bringt diese in sein Unternehmen ein.

k → k: Die Marketingabteilung des Anbieter-Unternehmens versucht, sich in die Philosophie des Kunden-Unternehmens hineinzusetzen und von dieser Position aus eine Marketingstrategie dem Kunden gegenüber zu entwickeln.

Viertes Beispiel

Als *viertes* Beispiel lässt sich analysieren, wie die einzelnen Marketer oder die Marketingabteilung des Anbieter-Unternehmens versuchen, Werte, Erfahrungen, Kulturvorstellungen, Philosophien des Kunden-Unternehmens emotional einzelnen Personen (z. B. Führungskräften, Abteilungsleitern, Meinungsführern ...) nahe zu bringen oder deutend dem ganzen Unternehmen bzw. seinen Teilbereichen darzustellen.

Das dritte und vierte Beispiel zeigen ganz deutlich, dass gerade in diesem Bereich des Übergangs von implizit/wertbehaftetem Wissen die größten Schwierigkeiten liegen. Hier klappt immer die Lücke zwischen Erklären und Verstehen: Eine Führungskraft, welche die Unternehmenskultur des Kunden-Unternehmens kennt hat sie noch lange nicht verstanden, kann sie noch lange nicht gefühlsmäßig nachvollziehen und so im Interesse des Kunden entscheiden und handeln. Das setzt nämlich komplizierte Prozesse der Wertinteriorisation und -kommunikation voraus. Ohne diese ist jedoch modernes Marketing immer weniger erfolgreich. Es ist die Voraussetzung jedes wirklichen Relationship-Marketing (Tomcak 1994; Diller 1995); echte Kundenbeziehungen, Kundenbindungen und ein Verstehen der Kundenwerte bleiben ohne solche Interiorisationsprozesse nichts als modische Floskeln.

Neben den grundlegenden Schnittstellen Kunde ↔ Marketing, Marketing ↔ Produktion, Marketing ↔ Personal, Marketing ↔ Finanzierung sind die äußerst wichtigen Wissensübergänge *innerhalb* der Funktionseinheiten Marketing, Produktion, Personal, Finanzierung in Betracht zu ziehen. Jedes Unternehmen kennt die Schnittstellenprobleme im Marketing zwischen den Bereichen Außendienst, Vertrieb, Verkauf, Kundendienst, Reklamation, Kundenweiterbildung... sowie zwischen diesen Bereichen und den Bereichen der einzelnen anderen Funktionseinheiten. Marketing erfordert hier ein weitreichendes Schnittstellenmanagement, das überwiegend ein Wissensmanagement darstellt. Die einzelnen Wissensübergänge und ihre Schwierigkeiten lassen sich wiederum gemäß dem gegebenen Suchschema charakterisieren. Das werden wir hier lediglich in Bezug auf unsere empirischen Analysen ausführen und nicht allgemein entwickeln.

2.1.3 Die Dimension Lernprozess

Die *Dimension Lernprozess* fügt dem Bisherigen in Bezug auf informelle organisationale Lernprozesse zwei weitere Einsichten hinzu. Dass organisationales Lernen ganz überwiegend selbstorganisiert erfolgt, ist bereits offensichtlich geworden. Schon aufgrund des "Mangels" an Lehrinstitutionen (von denen direktive Unternehmensberatungen noch die einsichtigsten darstellen) findet es ganz überwiegend am – selbstorganisierten – Markt statt. Innerhalb der Unternehmen kann zwar forciert organisiert gelernt werden, allerdings geht auch hier der Trend zu selbstorganisierten Lernformen, etwa im Prozess der Arbeit oder sogar außerhalb des Arbeitsprozesses, im sozialen Umfeld.

Man kann mit Tabelle 4 nach den bevorzugten Formen von Lernprozessen im Unternehmen fragen.

Tabelle 4

Bevorzugte Formen von Lernprozessen im Unternehmen

Organisierte Lernformen der beruflichen Weiterbildung				
1	2	3	4	5
Verhaltensregelungen (Grundsätze, Vorschriften)	Informationsveranstaltungen, unternehmensweite Schulungsveranstaltungen	unternehmensweite Workshops, zielgruppenspezifische Workshops	individuelle Informationsseminare (extern/intern) individuelles Verhaltenstraining (extern/intern)	Teamtraining, handlungsbegleitendes Training
Selbstorganisierte Lernformen der beruflichen Weiterbildung				
6	7	8	9	10
Übernahme von Sonderaufgaben, Mitwirkung an Projekten/ Task Forces, Qualitätszirkel	Nutzung von Lernmedien (Video, PC, Multimedia, Netz) in der Freizeit	individuelles Selbststudium, selbstgewählte Fernkurse, Abendschule, Bildungsurlaub	freiwilliger Erfahrungsaustausch mit Kollegen innerhalb und außerhalb des Unternehmens	Learning by Doing, Lernen im Leben außerhalb der Berufsarbeit im engeren Sinne

Eigene Umfragen gemäß dieser Tabelle unter Leitern kleiner und mittlerer Unternehmen, unter Führungskräften der mittleren Ebene, unter Angestellten sowie unter Gewerkschaftsvertrauensleuten ergab generell ein starkes Überwiegen des selbstorganisierten Lernens. (Erpenbeck/Heyse 1999 a, b)

Wir müssen also, wenn wir organisationales Lernen betrachten, immer diese beiden Ebenen im Auge haben: Wie die Mitarbeiter und Führungskräfte des Unternehmens als Individuen lernen und damit dessen korporatives Wissen erweitern und vertiefen, und wie das Unternehmen als Ganzes in Handlungsprozessen am Markt sein korporatives Wissen insgesamt erhöht.

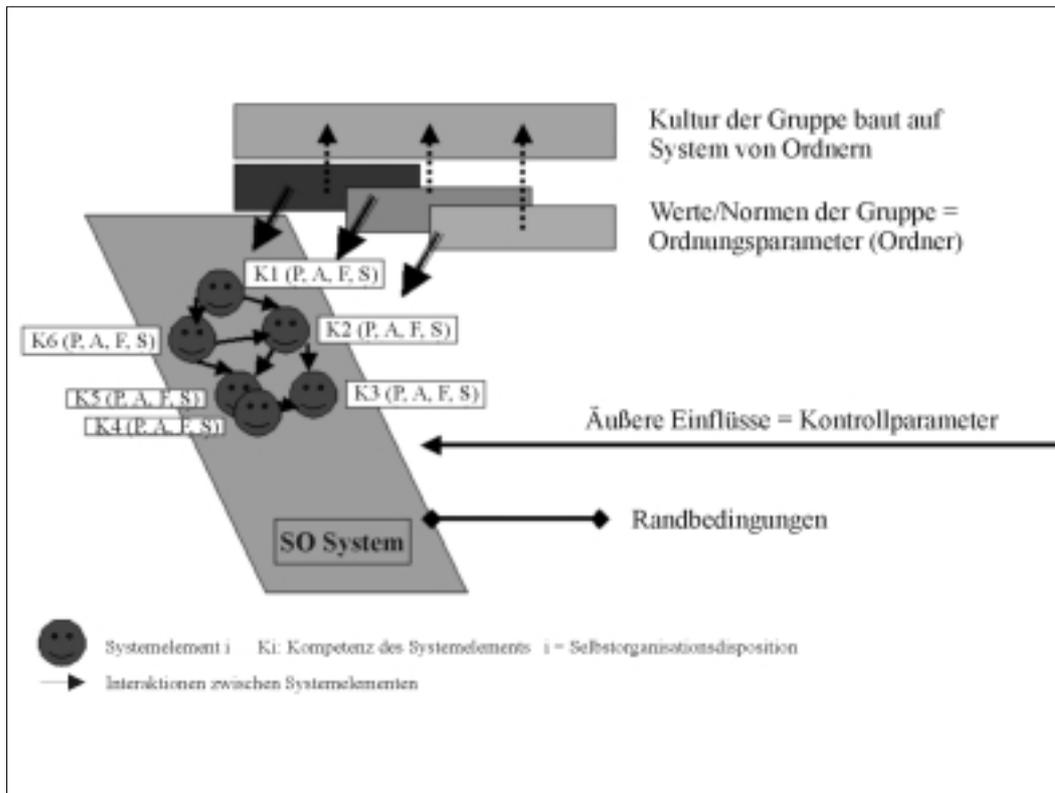
Für das explizit/"wertfreie" Wissen ist diese Unterteilung weniger wichtig. Es kann korporativ angeeignet werden (z. B. indem die Datenbanken des Unternehmens erweitert werden) oder individuell (indem das Wissen in Schulungen, Lehrmaterialien, Trainings...) weitergegeben wird.

Für das implizit/wertbehaftete Wissen ist die Unterteilung hingegen äußerst wichtig. Werfen wir einen Blick auf ein generalisiertes, der Synergetik entnommenes Modell selbstorganisierten Handelns – vgl. Abbildung 4.

Die doppelte Belegung dieser Ansicht ist offensichtlich. Zum einen können wir den Selbstorganisationsprozess innerhalb einer Organisation oder eines Unternehmens untersuchen, dann sind die "Systemelemente" in Bezug auf Teams/Gruppen oder das Gesamtunternehmen handelnde Personen. Die P,

Abbildung 4

Zusammenhang von Kompetenz, Wert und Kultur im Selbstorganisationsbild



A, F, S sind die entsprechenden personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, zentriert um entsprechende Wertvorstellungen. Diese sind aber nicht "aus der Luft" gegriffen. Vielmehr – so die vielleicht tiefste Einsicht der Synergetik – schaffen sich die "Elemente" im mehr oder weniger freien, gemeinsamen, *selbstorganisierten* Handeln ihre Ordner, insbesondere Werte, Normen und Regeln. Diese wirken dann (und nur dann) wenn sie interiorisiert sind, also zu Emotionen und Motivationen der Einzelnen gemacht sind, auf diese zurück, konsensualisieren ihr Handeln, binden es ein, "versklaven" es zuweilen. (Haken 1982)

Die in diesem Prozess ständiger Exteriorisation und Interiorisation geschaffenen Werte, Normen und Regeln bilden den intraaktiven Teil der Unternehmenskultur. Soweit sie sich auf das Marketing bezieht, sprechen wir von einer intraaktiven Marketingkultur des Unternehmens. Zugleich ist das Unternehmen aber als korporatives Subjekt Systemelement übergreifender – ökonomischer, sozialer, politischer – Selbstorganisationsprozesse. Insbesondere das Marktgeschehen kann als ein solcher Prozess beschrieben werden. Marketing ist dann ein Moment der Teilnahme an diesen Prozessen. Das Un-

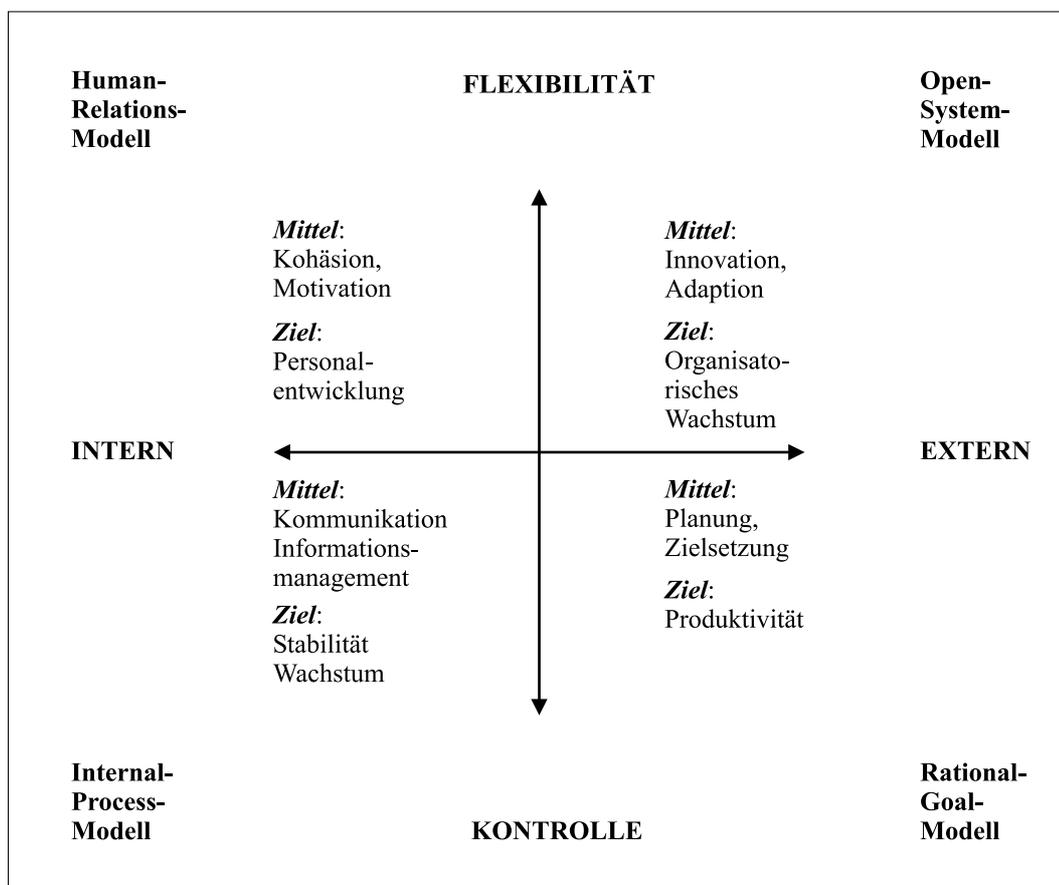
ternehmen bringt seine spezifischen Kernkompetenzen in diesen übergreifenden Selbstorganisationsprozess ein.

Um sie allgemein zu charakterisieren, geht man vorteilhaft von Modellen organisatorischer Effizienz aus. Welche Dimensionen sind dafür entscheidend, dass das Unternehmen im Wettbewerb mithalten, sich behaupten und weiterentwickeln kann? Welche Selbstorganisationsdispositionen, welche Kompetenzen entsprechen diesen Dimensionen?

Wir benutzen dazu von einer Darstellung der “Dimensionen und Beispiele für Modelle der organisatorischen Effizienz” nach dem “Competing-Value-Ansatz” (nach Bedeian und Lehner). (Lehner 2000, S. 34) Hier wird nach unterschiedlichen, den Unternehmen wichtigen Wertvorstellungen, die in ihre Kernkompetenzen eingehen, klassifiziert. (Vgl. Abbildung 5)

Abbildung 5

Dimensionen und Beispiele für Modelle der organisatorischen Effizienz



Es ist ganz offensichtlich, dass hier die “personalen”, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodisch zentrierten und sozial-kommunikativ orientierten Kernkompetenzen von Unternehmen erfasst sind. Wir setzen die gegebenen

vier Wertmodelle mit unseren auf Unternehmen ausgedehnten Grundkompetenzen parallel. Die dabei verwendete Darstellung entstammt dem von Erpenbeck, Heyse und Max entwickelten Kompetenzmessverfahren KODE[®], das es gestattet, Kompetenzen auf individueller-, Team- und Gruppen- sowie Unternehmens- und Organisationsebene zu messen. Die vier Grundkompetenzen werden durch wertdeterminierte Bedürfnisse, die mit ihnen verbunden sind, durch die spezifischen Stärken, die ein Dominieren dieser Kompetenz bewirkt sowie durch mögliche Schwächen charakterisiert, die beim "Überziehen" dieser Kompetenzen entstehen. (Erpenbeck/Heyse/Max 1998)

Gemäß dieser Einteilung kann man "personal"bezogene, aktivitätsbezogene, fachbezogene und kommunikationsbezogene Unternehmen und Organisationen differenzieren. In Bezug auf das Marketing werden sie eine je unterschiedliche generelle Strategie fahren:

"Personal"bezogene Unternehmen und Organisation werden im Marketing besonders ihre spezifische Unternehmenskultur und ihre Einmaligkeit herausstellen, ebenso aber auch die Spezifik und Einmaligkeit ihrer Kunden betonen und achten.

Aktivitätsbezogene Unternehmen und Organisationen werden im Marketing vor allem durch ein aggressives, schnelles Zugehen auf Kunden und Märkte, durch hohe Innovations- und Distributionsaktivitäten und -geschwindigkeiten überzeugen.

Fachbezogene Unternehmen und Organisationen werden zuerst durch die Solidität ihrer fachlichen und methodischen Herangehensweisen, durch den hohen in ihnen und in ihren Produkten vereinten Sachverstand ihre Kunden gewinnen.

Kommunikationsbezogene Unternehmen und Organisationen nähern sich dem Kunden zunächst über ausgefeilte PR-Methoden, Kommunikationstechniken (Call-Center), individualisierte Kundendienste und leichte Ansprechbarkeit.

Natürlich sind dies nur idealtypische Zusammenfassungen, in der Realität verfügt jedes Unternehmen, jede Organisation über alle vier Kompetenzanteile, ihre Charakteristik wird durch die Verteilung dieser Kompetenzanteile bestimmt. Trotzdem ergibt sich daraus ein brauchbarer Leitfaden, um Besonderheiten des jeweiligen Marketing-Verhaltens herauszufinden. (Vgl. Tabelle 5)

Tabelle 5
Kompetenzanteile und ihre Charakteristika

Modell	Mittel	Ziel	Kompetenz	Bedürfnisse	Stärken	Schwächen
<i>Human-Relation-Modell</i>	Kohäsion, Motivation	Persönlichkeitsentwicklung	<i>„Personale“ Kompetenz</i>	ein unverwechselbares Profil (Corporate Identity) zu besitzen ein internes Wertesystem aufzubauen und verbindlich zu machen ideell wertvoll zu sein und nicht nur den Shareholder Value zu mehren Entwicklung/Präzisierung der eigenen Mission, um Gesamtrichtung zu wahren Mitarbeiter als Persönlichkeiten ernstzunehmen viele Mitarbeiter einzubeziehen, um Engagement/ Motivation zu gewinnen	starke Identifikation mit Kunden (intern/extern) ausgeprägte inhaltliche Leistungsanforderungen und Maßstäbe Entwicklung bestmöglicher Produkte und Dienstleistungen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter Fähigkeit, Verantwortung zu delegieren große Seriosität Anstoßen von Lernprozessen über Visionen	Überbetonung von Traditionen und Werten zu hohe Identifikation mit Kundenerwartungen zu Lasten des Unternehmensergebnisses zu viele außerbetriebliche Engagements übertriebene Aktivitäten zur Mitarbeiterereinbeziehung
<i>Open-System-Modell</i>	Innovation, Adaptation	Organisatorisches Wachstum	<i>aktivitätsbezogene Kompetenz</i>	klare Zielrichtungen anzugeben und konkurrenzfähige Lösungen zu organisieren Geschäftsleistung und Markteinführung kontinuierlich und schnell zu verbessern in jeder Hinsicht Nummer 1 sein zu wollen durch die eigene Tätigkeit überzeugen zu wollen Probleme als Chancen zu verstehen Initiativen schnell umzusetzen konsequent und energisch zu handeln	Vorgabe klarer Rahmenbedingungen/Fristen/ Kennziffern schnelle Entwicklung konkurrenzfähiger Lösungen Förderung eines zielorientierten Lernens unter Infra-gestaltung bewährter Abläufe Offenlegung von Problemen, um sie schnell zu lösen Fehlerfreundlichkeit und Widerspruchsoffenheit Mitreißen durch Entschlossenheit und Klarheit klare Gesamtorientierung eindeutige Führerschaft	zu schnelle bzw. unzureichend vorbereitete Veränderungen autoritäre Strukturen Mangel an Informationen seitens der Mitarbeiter Eingehen großer/vieler Risiken
<i>Rational-Goal-Modell</i>	Planung, Zielsetzung	Produktivität	<i>fachlich-methodische Kompetenz</i>	gründlich, zuverlässig und akkurat aufzutreten analytisch und systematisch vorzugehen bestehende Optionen umfassend zu analysieren rationale Prozessanalysen in den Vordergrund zu stellen durch hohe Objektivität im Wettbewerb zu bestehen potentielle Probleme früh vorherzusehen stets die bestmöglichen Methoden einzusetzen sich durch Beständigkeit auszuzeichnen	gewissenhafte Einbeziehung erprobter Ansätze erfolgreiches Zurückgreifen auf frühere Erfahrungen Sicherung der Kontinuität zwischen Alt und Neu Risikominimierung durch vorsichtiges Vorgehen klare Problemdefinition und -strukturierung fachliches und methodisches Wissen auf dem neuesten Stand vorwiegendes Lernen durch kontinuierliche Detailverbesserungen Bevorzugung bewährter Steuerungs- und Regulierungsmechanismen	übergroße Vorsicht gegenüber Veränderungen bürokratische Abläufe und Strukturen formal-nüchterne Atmosphäre zu starkes Festhalten an früheren Erfahrungen übertrieben umfangreiche Informationsansammlung

<i>Modell</i>	<i>Mittel</i>	<i>Ziel</i>	<i>Kompe- tenz</i>	<i>Bedürfnisse</i>	<i>Stärken</i>	<i>Schwächen</i>
<i>Inter- nal- Process- Modell</i>	Kom- munika- tion Infor- ma- tions- Mana- gement	Stabili- tät Wachs- tum	<i>sozial- kommuni- kative Kompe- tenz</i>	Kommunikation, um Gruppenproblemlösun- gen zu ermöglichen (FK, Mitarbeiter) Mitarbeiter ernst zu nehmen Mitarbeiterbedürfnis- sen gegenüber offen zu sein viele neue Ideen und Initiativen aufzuneh- men und zu fördern Partner und Verbünde- te zu gewinnen und zu halten Veränderungen durch positive Einstellungen zu unterstützen	leichter Aufbau und Nut- zung externer Beziehungen eine innovative, improvi- sierende, zuweilen enthusi- astische Atmosphäre freundliche und integrative Kommunikation nach au- ßen Kompromißbereitschaft und Ansprechbarkeit in Konfliktsituationen Förderung informeller Kontakte nach innen und außen Anpassen und Kopieren als Lösungsstrategien Akzeptanz externer Hilfe in Problemfällen flexibles Eingehen auf Ideen und Wünsche von Mitarbeitern und Kunden	zu viele bzw. halbbearbeitete Ideen und Initia- tiven zu lange interne Abstimmungen und Problemdis- kussionen (Zerre- ßen) Meiden von not- wendigen inter- nen und externen Auseinandersetz- ungen zu unernte Ar- beitsatmosphäre z. T. überemp- findliche interne Kommunikation

Kehren wir zu dem Selbstorganisationsbild zurück, das Unternehmen oder Organisationen als Elemente eines übergreifenden Handlungssystems darstellt. Dann schaffen sich die beteiligten Unternehmen interaktiv ihre Ordner – also ihre Werte, Normen und Regeln – selbst, etwa in den hier im Mittelpunkt stehenden Marketingprozessen. Diese Ordner werden dann als Teil der Marketingkultur einer Branche, eines volkswirtschaftlichen Bereichs oder auch einer nationalen Volkswirtschaft etabliert. Bei Strafe ihres Untergangs haben die Unternehmen und Organisationen diese nicht nur zu beachten, sondern sich zu eigen zu machen, sie als Teil der eigenen Unternehmenskultur zu interiorisieren. Es handelt sich also um einen zweiten Prozess ständiger Exteriorisation und Interiorisation geschaffenen Werte, Normen und Regeln, um den *interaktiven Teil der Unternehmenskultur*. Soweit er sich auf das Marketing bezieht, sprechen wir von einer *interaktiven Marketingkultur* des Unternehmens.

3 Marketing als informelles, selbstorganisiertes Lernen und deutendes Wissen des Unternehmens und im Unternehmen

3.1 Grundfragen und Fragebogen

Die Grundhypothesen unseres weiteren Herangehens lassen sich damit zusammenfassen. Im Folgenden wollen wir zeigen, dass und warum Marketing ein organisationaler Lernprozess ist und auf welche Weise Mitarbeiter und Verantwortliche des Unternehmens in Marketingprozessen lernen.

Dabei soll sich erweisen, ob sowohl Unternehmen als korporative Subjekte als auch am Marketing beteiligte Individuen hauptsächlich *informell* lernen. Es gibt, so die Vermutung, keine Bildungs- oder Weiterbildungsinstitutionen, die aktuelle Marketingprozesse lehrend begleiten, es gibt keine eindeutige Abschätzung des Wissensgewinns, lediglich eine Over-all-Erfolgsabschätzung des Handelns am Markt.

Es soll sich erweisen, ob der größere Teil des im Marketing gewonnenen Wissens tatsächlich implizites und wertbeladenes, also deutendes Wissen ist.

Es soll sich schließlich erweisen, ob die typischen Lernprozesse des Marketing sowohl auf der Unternehmens- wie auf der Individuenebene selbstorganisiert sind.

Treffen diese drei Teilhypothesen zu, gilt die zu verifizierende Grundhypothese:

Die Lernprozesse des Marketing sind typisch für die neue Lernkultur.

Um die Grundhypothesen zu verifizieren wurde der nachfolgende Fragebogen entwickelt. Wir stellen, ausgehend vom bisher Abgeleiteten, kurz die einzelnen Abschnitte vor.

- Der Abschnitt “*Formelles organisationales Lernen*” versucht, die formellen “Lehrmeister” korporativer Subjekte (juristische und politische Vorgaben, Unternehmensberatungen, unternehmensweite Weiterbildungsveranstaltungen und obligatorische Kommunikationsformen) namhaft zu machen und die Lerngewinne daraus zu erfragen.

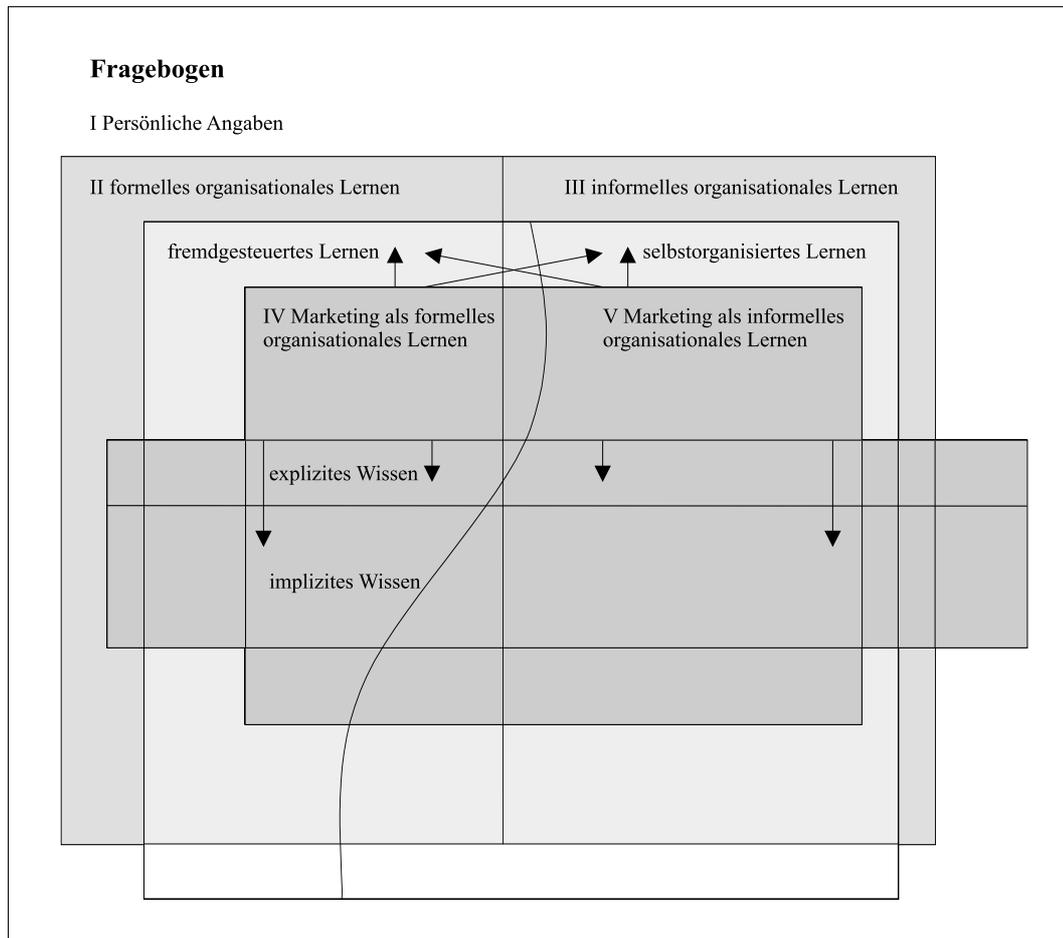
- Der Abschnitt “*Informelles organisationales Lernen*” versucht, die Situationen zusammenzustellen, durch die der Einzelne informell, außerhalb von Bildungsinstitutionen und unter Lerngewinnen, die sich erst aufgrund von Handlungserfahrungen namhaft machen lassen, lernt. Dies sind Situationen individuellen Kompetenzerwerbs – also des Erwerbs von Selbstorganisationsdispositionen, mit denen er im und für das Unternehmen handelt. Damit sind es zugleich die wichtigsten über Individuen vermittelten Quellen informellen organisationalen Lernens.
- Der Abschnitt “*Marketing als formelles organisationales Lernen*” versucht zu erfragen, inwieweit vorgegebene oder von außen nahegelegte Marketingstrategien und -konzeptionen Wissenszuwachs für das Unternehmen erbringen und inwieweit obligatorische Schulungen und Kommunikationsformen zum Marketing das Unternehmenswissen vermehren.
- Der Abschnitt “*Marketing als informelles organisationales Lernen*” versucht schließlich all jene Wege auszukundschaften, auf denen organisationaler Wissens- und Kompetenzgewinn informell erzielt wird: durch die typischen Marketingaktivitäten (bei Kundengesprächen, Marktbeobachtungen und -offensiven usw.), durch Marketing mit den Aktivitäten in den Bereichen Kunde, Mitarbeiter, Produkt, Preisgestaltung, Absatz und Werbung. Zugleich wird nach dem eigenen Wissensgewinn in Form von Zuwachs an personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen gefragt. Ein gesonderter Fragenkomplex dient dem Wissens- und Kompetenzgewinn bei der Bewältigung von Schnittstellenproblemen zwischen Marketing und Vertrieb, Fertigung, Controlling und Management.

Zeichnet man die nach den persönlichen Angaben (I) erhobenen vier auf die *Lernpositionen* (formell – informell) bezogenen Kernblöcke “formelles organisationales Lernen” (II), “informelles organisationales Lernen” (III), “Marketing als formelles organisationales Lernen” (IV) und “Marketing als informelles organisationales Lernen” (V) ineinander und fügt die nach *Lernprozessen* (fremdgesteuert – selbstorganisiert) und *Lernprodukten* (explizites – implizites Wissen) grob differenzierten Themenblöcke hinzu, so sieht man sofort, dass es thematische Überschneidungen gibt. (Vgl. Abbildung 6)

Sowohl das Marketing als formelles wie als informelles organisationales Lernen kann explizites wie implizites – individuelles wie korporatives – Wissen produzieren; beide können fremdgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen beinhalten. Diese Überschneidungen werden im Fragebogen durch ein Nacheinander der Fragen transparent gemacht. Die Überschnei-

Abbildung 6

Überschneidung der Lernprozesse im Marketing



dungen lassen sich auch sehr anschaulich darstellen, indem man die Fragen in die Suchtabelle der “Lernprozesse als Wissensübergänge” einträgt.

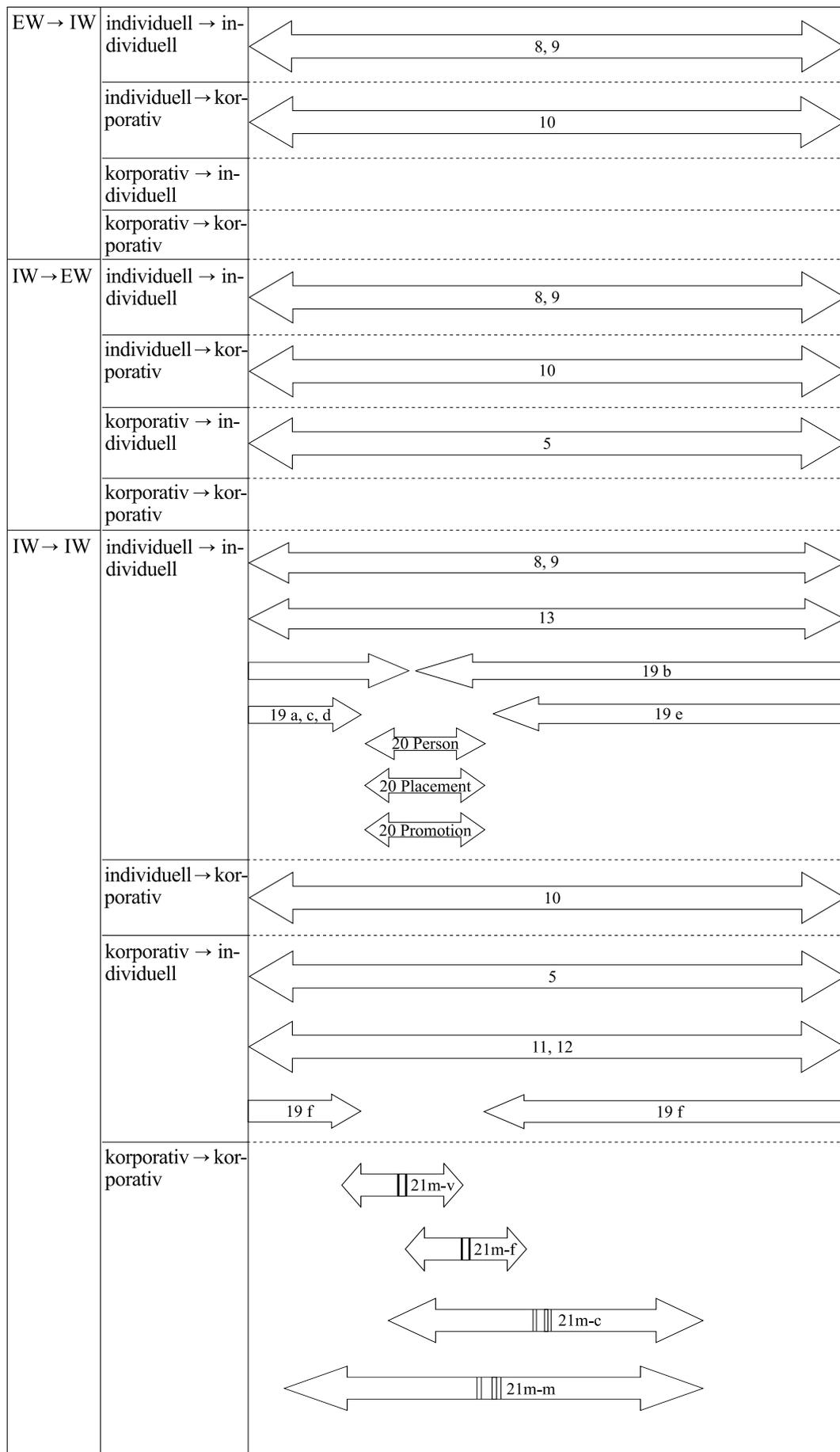
Dabei wird sichtbar, dass (bezogen auf die individuellen Interviews) natürlich Fragen zum Gewinn individuellen (expliziten und impliziten) Wissens dominieren. Frage-Schwachstellen sind die Motivierungsprozesse für Unternehmensziele (EW → IW, korporativ → individuell), das Explizitmachen individuell-impliziten Wissens (IW → EW, individuell → korporativ) sowie das Verständnis der Wissensübergänge von implizitem auf explizites Wissen und umgekehrt auf der korporativen Ebene selbst (EW → IW, korporativ → korporativ; IW → EW, korporativ → korporativ). Nur die Schnittstellenproblematik beinhaltet Übergänge impliziten Wissens auf der korporativen Ebene (IW → IW, korporativ → korporativ).

In der Tabelle 6 symbolisieren die Zahlen in den Pfeilen die dazugehörigen Fragen, wie sie im Fragebogen angegeben sind. Die Pfeile zeigen die Lernprozesse als Wissensübergänge im Unternehmen auf.

Tabelle 6

Lernprozesse als Wissensübergänge im Marketing in Auswertung des Fragebogens

Lernen (Wissens- übergang)	Subjektebene Individuen Gruppen, Teams Unternehmen Organisationen	Kunden individuelle korporative	Marketing Außendienst Vertrieb Verkauf Kunden- schulung Kundendienst Reklamation...	Produktion Entwicklung Produktions- vorbereitung Produktions- durchführung...	Personal Bedarfs- ermittlung Beschaffung Einsatz Verwaltung Schulung...	Finanzierung Verwaltung Kontrolle Planung...
EW → EW	individuell → in- dividuell					
	individuell → kor- porativ					
	korporativ → in- dividuell					
	korporativ → kor- porativ					



3.2 Befragte Unternehmen

Es wurden insgesamt zehn Betriebe zur Befragung ausgesucht. Diese Wahl traf auf Unternehmen mit möglichst unterschiedlicher Größe, Branche, Firmierung, Zeitraum seines Bestehens und Standort.

Vier Unternehmen davon waren aus den alten Bundesländern. Hierbei handelt es sich um Produktions-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen längeren Bestehens (zwischen 50 und 150 Jahren). Bei den sechs Betrieben aus den neuen Bundesländern befragten wir unter anderem Start-up-, Technologieunternehmen sowie Unternehmen aus der Old-Economy mit durchschnittlich achtjährigem Bestehen.

Über die Größe (Anzahl der Mitarbeiter), die Branche sowie zum Teil den Jahresumsatz, Marketing- und Sponsoringetat gibt Tabelle 7 Auskunft.

Tabelle 7
Angaben zu den Unternehmen

Firma	Branche	Anz. Mitarbeiter	Anz. Mitarbeiter Marketing	Jahresumsatz	Jahresetat Marketing	Jahresetat Sponsoring	Interviewpartner
C	Biotechnologie	36	9 ^a	4-5 Mio. DM	400.000 DM	k. A.	Vorstandsmitglied
H	Spezialgerätebau	22	4	4 Mio. DM	1 Mio. DM	k. A.	Geschäftsführer
N	Telekommunikation	30	6	5 Mio. DM	(gering)	im sozialen Bereich	Geschäftsführer
S	Stahlindustrie	27	6	6,5 Mio. DM	30.000 DM	k. A.	Geschäftsführer
A	E-Commerce	20	5	k. A.	k. A.	k. A.	Geschäftsführer
T	DL Zertifizierung	250	5	k. A.	k. A.	k. A.	Business-Manager
P	Großhandel	52	17	30 Mio. DM	0,5 Mio. DM	1-2 %	Geschäftsführer
R	Getränkeindustrie	80 (285) ^b	9	300 Mio. DM	37 Mio. DM	Different	Mitglied der Geschäftsleitung
K	Lebensmittelindustrie	470	8	215 Mio. DM	k. A.	k. A.	Marketing-Direktor
I	Sondermaschinenbau	11	1	k. A.	k. A.	k. A.	Geschäftsführer

a inkl. Vertrieb

b inkl. Tochterunternehmen

3.3 Formelles organisationales Lernen

Die Auswertung der Fragen zum Punkt II (formelles organisationales Lernen im Unternehmen) lieferte folgendes Ergebnis:

- Folgende Anordnungen und Richtlinien wurden von den Unternehmen u. a. benannt und als wichtige Informationsquelle erachtet: Vorschriften im E-Commerce, ISO9001, Internationale Standards, Lebensmittelrecht, Normen und DIN-Normen, Verbote. (Vgl. Abbildung 7)

Abbildung 7

Welche Rolle spielen staatliche Marktregulationen, durch das Unternehmen vorgegebene Marketing- und Vertriebsstrategien sowie festgelegte Marketingkonzeptionen für den Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn in Ihrem Unternehmen?

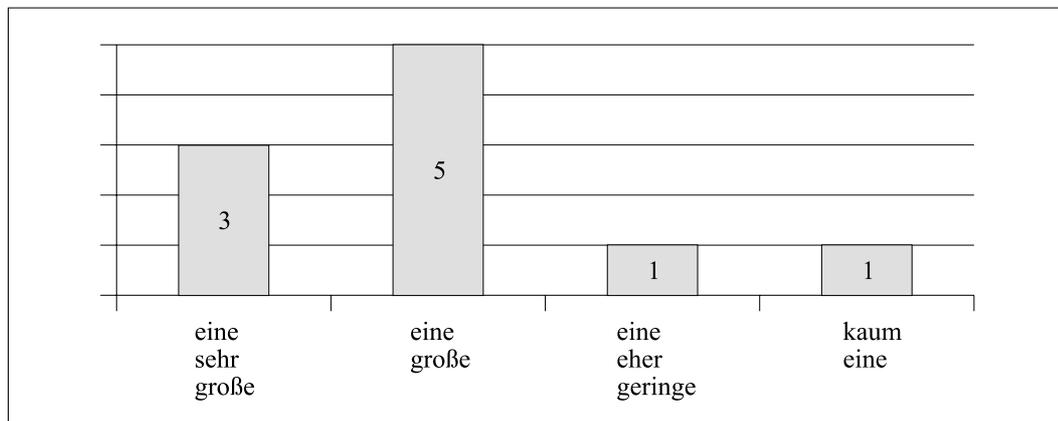
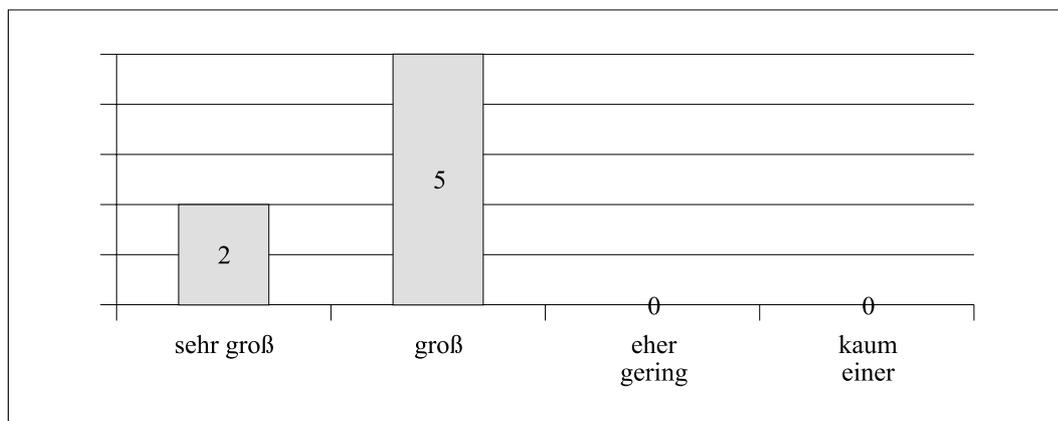


Abbildung 8

Wie schätzen Sie den Lerngewinn aus den in den letzten drei Jahren stattgefundenen Weiterbildungsveranstaltungen für Sie ein?



- Unternehmensberatungen haben, wenn sie von seriösen Beratern durchgeführt werden, einen hohen Stellenwert und tragen erheblich zum organisationalen Lernprozess bei.
- Das Wissensmanagement wird z. B. durch Intranet, Managementberichte und übliche standardisierte Kriterien realisiert. Ihm wird eine immer stärker wachsende Bedeutung zugeordnet.
- Organisierte Weiterbildungsveranstaltungen werden stark frequentiert und tragen zum Lerngewinn des Unternehmens bei. Jedoch wurden sie nicht bei allen befragten Unternehmen durchgeführt (vgl. Abbildung 8).

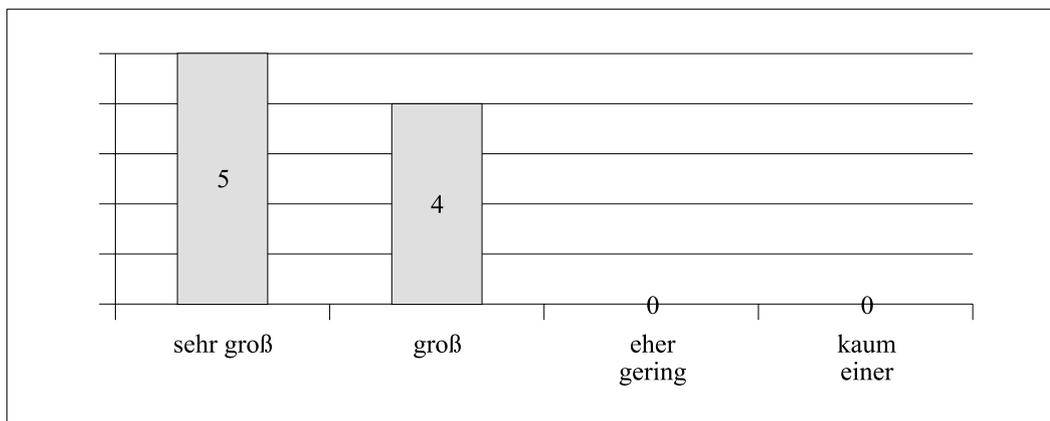
3.4 Informelles organisationales Lernen

Die Ergebnisse aus Punkt III (Fragen zum informellen organisationalen Lernen im Unternehmen) des Fragebogens lassen sich wie folgt verifizieren:

- Arbeits- und Projektgruppen bilden bei Sonderaufgaben einen Hauptbestandteil für den Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn bei der Mehrzahl der befragten Unternehmen. Dessen Nutzen wurden vor allen Dingen im Bereich Kreativität und Innovationsstreben als groß bis sehr groß eingeschätzt (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9

Wie groß war der Nutzen für Ihr Unternehmen aus der Mitwirkung an Projekten, zeitweiligen Projektgruppen, Arbeitskreisen, Task-Forces etc.?

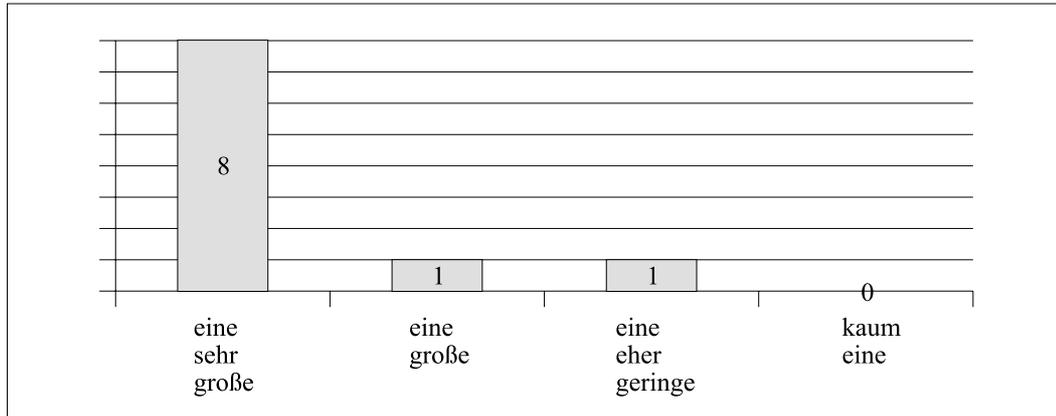


- Die selbstorganisierte Nutzung von Lernmedien wurde von 60 Prozent der Unternehmen als groß bis sehr groß eingeschätzt. In diesen findet ein ständiges Lernen, auch durch die Befragten selbst, im Netz statt, wobei bei den anderen Unternehmen eine solche Zielstellung vorgegeben wurde.
- Ein freiwilliger Erfahrungsaustausch mit Kollegen innerhalb und außerhalb des Unternehmens wurde als Hauptfaktor des Wissensmanagements,

als Teammotivation und als eine Form des Erfahrungsaustauschs, welche keine Einbahnstrasse darstellt, bezeichnet. Auf diesen Bereich legten unsere Gesprächspartner größtes Augenmerk (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10

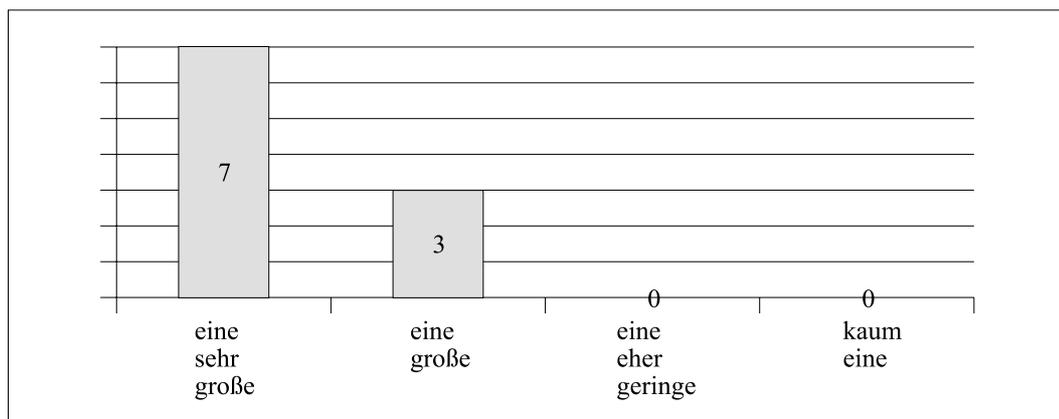
Welche Rolle spielt für Ihr Unternehmen der freiwillige Erfahrungsaustausch mit Kollegen innerhalb und außerhalb des Unternehmens?



- Die Gesprächspartner führten für sich und für ihr Unternehmen beim Learning by Doing folgende Punkte auf: Förderung der Fähigkeiten von Recherchieren und Analysieren, Einstellungskriterium (nicht das Wissen, sondern der Lernwille ist wichtig) und Entstehen von neuen Richtlinien und Arbeitsabläufen (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11

Welche Rolle spielt das Learning by Doing, das Lernen im Prozess des Arbeitens selbst wie auch außerhalb der Berufsarbeit im engeren Sinne, für Ihr Unternehmen und für Sie selbst?

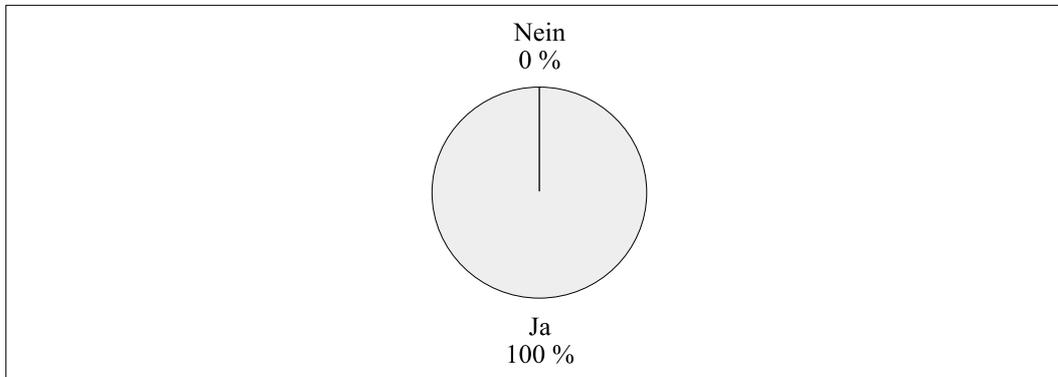


- Durch Erfahrungen aus Gesprächen mit Kunden, die die Mitarbeiter als Information mit ins Unternehmen bringen, bzw. durch Kundenzufriedenheitsermittlung wird den Unternehmen im Nachhinein ein Erfah-

rungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn bewusst, aus denen neue Strukturen entwickelt werden (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12

Gibt es Tätigkeiten, in denen Ihr Unternehmen Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen erwirbt, ihm dies aber erst im Nachhinein bewusst wird?



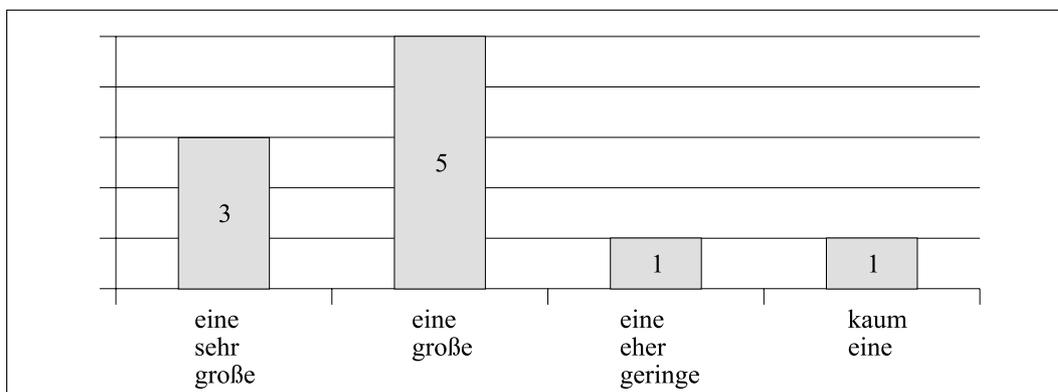
3.5 Marketing als formelles organisationales Lernen

Im Punkt IV des Fragebogens konzentrieren wir uns auf das Marketing als formelles organisationales Lernen. Hierbei kamen wir zu folgenden Resultaten:

- Wie bereits festgestellt spielen Anordnungen und Richtlinien auch für das Marketing eine wichtige Rolle. Hierbei wurden eigene Marketing- und Vertriebsstrategien, Marktregulationen, Gesetzgebung und Rahmenbedingungen im Bereich E-Commerce sowie Mindesthaltbarkeitsdaten auf Etiketten angegeben (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13

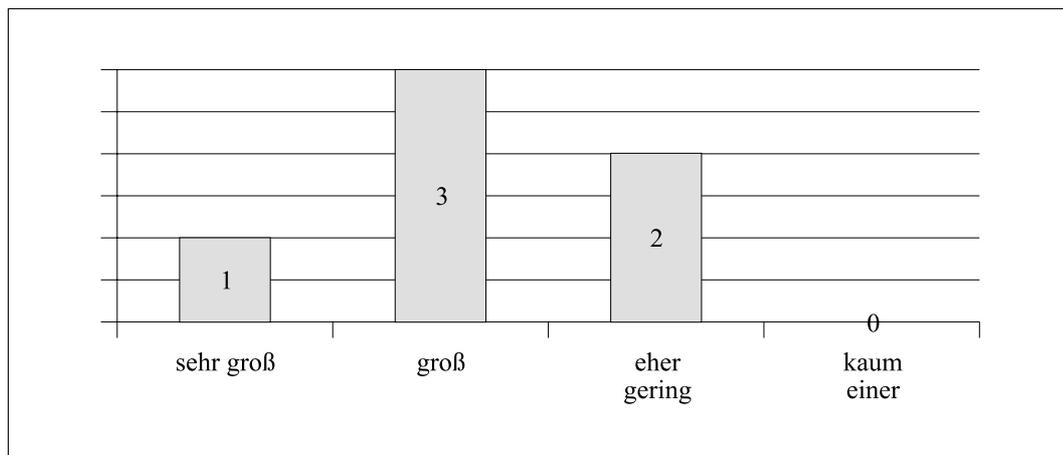
Welche Rolle spielen staatliche Marktregulationen, durch das Unternehmen vorgegebene Marketing- und Vertriebsstrategien sowie festgelegte Marketingkonzeptionen für den Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn in Ihrem Unternehmen?



- Beim überwiegenden Anteil der Betriebe sind auch hinsichtlich des Marketings spezifische (nicht standardisierte) Unternehmensberatungen durchgeführt worden. Hierbei müssen wir auf das Ergebnis aus Punkt I des Fragebogens (3.3 formelles organisationales Lernen) hinweisen, welches vergleichbar ist (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14

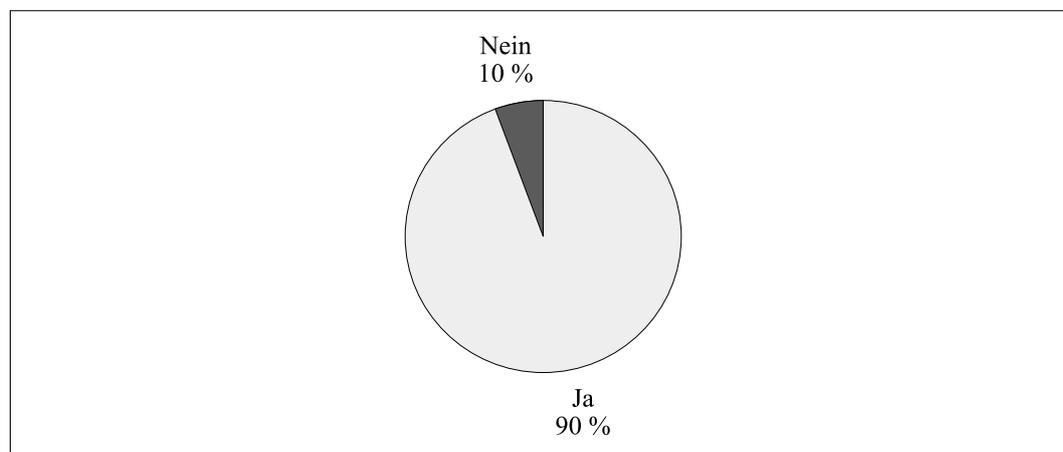
Wie schätzen Sie den Nutzen aus den in den letzten drei Jahren spezifischen Unternehmensberatungen hinsichtlich des Marketings für Ihr Unternehmen ein?



- Besonders bei der Erhebung von Daten hinsichtlich Marktveränderung, Absatzbewegungen der jeweils relevanten Märkte konnte ein überaus hoher Wissensgewinn gezogen werden, der auch zu einer persönlichen Bereicherung der Befragten führte (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15

Sind in der letzten Zeit Daten über die für Ihr Unternehmen relevanten Märkte, über Marktveränderungen, Absatzbewegungen erhoben worden?



- Formale Weiterbildungen oder Schulungen zu Fragen des Marketings fanden bei der Hälfte der befragten Unternehmen statt, wobei der überwiegende Teil unserer Gesprächspartner selbst nicht daran teilgenommen hat. An dieser Stelle wurde vielmals zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Mitarbeiter des Marketings sich informell in selbstorganisierter Form um ihre fortlaufende Qualifikation hinsichtlich des Marketings bemühen (s. Punkt V des Fragebogens: Marketing als informelles organisationales Lernen).
- Bei der Weitergabe von Erfahrungen über vorstrukturierte Formen wurden Berichtsformen, jährliche Rückmeldungen über Ergebnisse der Kundenqualität, betriebswirtschaftliche Analysen und Vertriebszahlen, die im Rahmen des Qualitätsmanagements (ISO 9000) dokumentierten und optimierten Daten, sowie Kommunikationen über bestehende Besprechungshierarchien genannt.

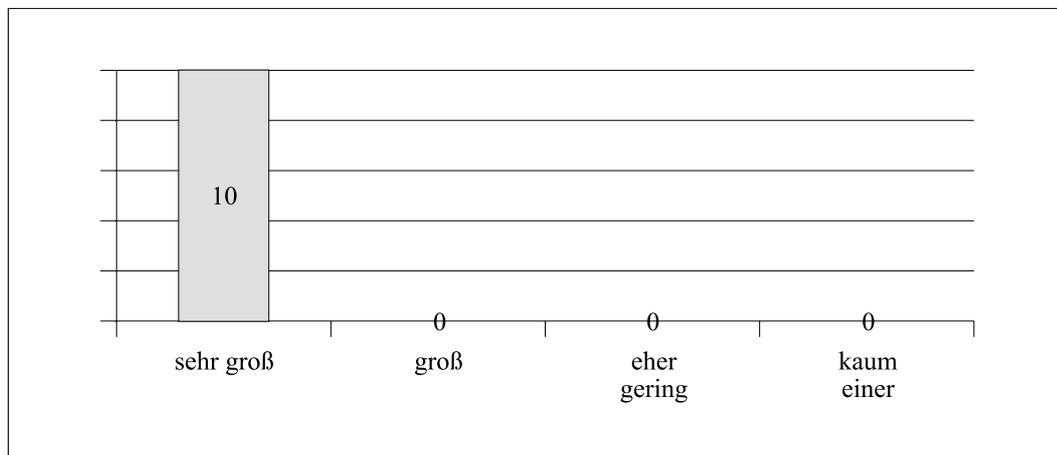
3.6 Marketing als informelles organisationales Lernen

Der größte Teil des Lernens im Marketing spielt sich außerhalb vorstrukturierter und festgelegter Verfahrensweisen und Strategien ab. Die Lernziele setzen sich die beteiligten Gruppen oder Personen selbst. Oft ist diesen aber auch gar nicht bewusst, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeiten ständig lernen. Sie können es sich jedoch im Nachhinein bewusst machen. Die Zeitbudgets, die für solche Arten des Lernens aufgewandt werden, sind viel größer als die für vorstrukturiertes, bewusstes, beabsichtigtes organisationales Lernen. Der Grossteil von Lernprozessen findet im Umgang mit Kunden, in der Sichtung von unternehmenswichtigen Informationen über Produkte, Platzierung und Preise sowie im Verkauf selbst statt. Die Auswertung der Fragen zum Punkt V des Fragebogens lieferte folgende Ergebnisse:

- Bei Messen und Veranstaltungen wurde der Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn als besonders bedeutend eingeschätzt. Vor allen Dingen bei Kundengesprächen unterstrichen alle Gesprächspartner den immensen Einfluss auf den Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn in ihrem Unternehmen (vgl. Abbildung 16). Weitere informelle Aktivitäten des Marketings, wie z. B. die Informationssuche im Internet, die Beobachtung von Fehlern Anderer, dem Beschwerdemanagement und besonderer Marketingoffensiven werden hinsichtlich der unterschiedlichen Branchen der befragten Unternehmen von gering bis sehr groß eingeschätzt. Allgemein kann man jedoch die Aussage treffen, dass diese informellen Aktivitäten für die Mehrzahl der Unternehmen eine wichtige Rolle spielen.

Abbildung 16

Wie groß ist der Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn für Ihr Unternehmen bei informellen Aktivitäten, wie z. B.: bei Kundengesprächen?

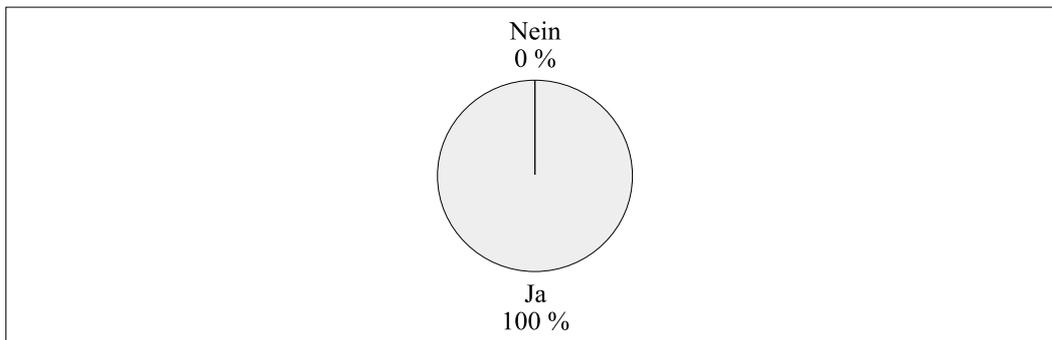


- Im Bezug auf die wirtschaftlichen und sozialen Prozesse [insbesondere die vier klassischen P-Bereiche (Product, Price, Placement und Promotion) sowie die dazu gezählten Bereiche person (Mitarbeiter/Kunde) und Periphery (Schnittstellengestaltung)] erzielten unsere Gesprächspartner und ihre Unternehmen große Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinne im Rahmen von informellen Marketing-Aktivitäten. Hier ist vor allen Dingen der Bereich Person (Kunde) und Promotion hervorzuheben, da bei diesen informellen Marketing-Aktivitäten ein direkter Kontakt zum Kunden entsteht, oft ein sofortiges Feedback erfolgt, die Zielgruppe direkt angesprochen werden kann und durch entsprechende Kundengespräche der größte Wissensgewinn erreicht wird. Dabei handelt es sich um implizites wertbeladenes Wissen der Kunden, wobei versucht wird, Teile dieses Wissens durch Gespräche mit ihnen zu explizieren. In Bezug auf person als Mitarbeiter wird der informelle Lernprozess hervorgehoben. Es werden oftmals Methoden durch Lernprozesse der Mitarbeiter selbst entwickelt. Hierbei handelt es sich wiederum um implizites wertbeladenes Wissen, welches durch Selbstorganisation zum expliziten Wissen des Unternehmens wird. Hinsichtlich der Bereiche Product, Price und Placement können wir Folgendes feststellen. Es handelt sich hierbei, wie auch schon bei den o. g. P-Bereichen, um den Wissensübergang explizites Wissen → explizites Wissen und auf der Subjektebene individuell → individuell. Für unsere Gesprächspartner ist der Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn hierbei als sehr groß einzuschätzen. Die Bereiche Person, Placement und Promotion können jedoch auch noch den Wissensübergang implizites Wissen → implizites Wissen in der gleichen Subjektebene abdecken (vgl. Tabelle 3).

- Informelle Marketing-Aktivitäten führten für alle Befragten auch zu einem persönlichen Kompetenzgewinn, so in den Bereichen personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, methodisch fachliche Kompetenzen und sozialkommunikative Kompetenzen (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17

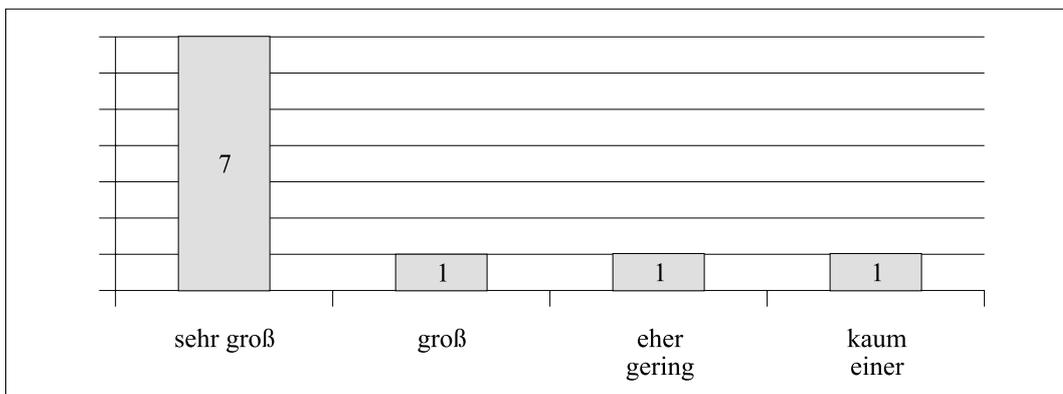
Können Sie innerhalb der angeführten informellen Marketing-Aktivitäten in den Bereichen: personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, methodisch fachliche Kompetenzen und sozialkommunikative Kompetenzen auch für sich persönlich einen Kompetenzgewinn verbuchen?



- Bei der Bewältigung der Reibungen und Konflikte durch die angeführten informellen Marketing-Aktivitäten an den internen Schnittstellen wurde in den Bereichen Marketing – Vertrieb (vgl. Abbildung 18), Marketing – Fertigung sowie Marketing – Management ein sehr großer Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn ermittelt. Bezüglich der Peripherie Marketing – Controlling stellen sich bei den befragten Unternehmen kaum Schnittstellenprobleme ein.

Abbildung 18

Wie groß ist der Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzgewinn durch die angeführten informellen Marketing-Aktivitäten zur Bewältigung der Reibungen und Konflikte an der internen Schnittstelle Marketing – Vertrieb?



- Die Umsetzungen gewonnener Erfahrungen und Informationen aus den o. g. informellen Marketing-Aktivitäten bleiben teilweise durch immer länger werdende To-do-Listen ungenutzt, wodurch viele Chancen, aufgrund von Zeitmangel, verstreichen. Wiederum werden Informationen aus dem Markt von einigen Mitarbeitern genutzt, um das Unternehmensergebnis zu verbessern, dabei entsteht eine Anpassung von Abläufen. Hier könnten Prozesse der Selbstorganisation wirksam zur Problembeseitigung beitragen.
- Wichtige Erfahrungen und Informationen werden oftmals aus Kapazitätsgründen vernachlässigt. Es werden häufig Informationsfilter eingesetzt, die nicht garantieren können, dass auch lebenswichtige Marketingdaten für das Unternehmen verloren gehen.

4 Die neue Lernkultur – typisch für Lernprozesse im Marketing

Die Grundthesen wurden durch unsere Untersuchungen in den Unternehmen voll bestätigt. Damit hat sich erwiesen, dass die informellen Lernprozesse für ein modernes Marketing die vorherrschenden sind. Das moderne Marketing wird im Wesentlichen durch die Dynamik des kundenorientierten und globalisierten Marktes bestimmt.

Es zeigte sich, dass die am Marketing beteiligten Individuen wie auch Unternehmen als korporative Subjekte hauptsächlich informell lernen. Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen können durch ihre formellen Lernstrukturen nicht wesentlich einen Wissensgewinn schaffen, der für ein erfolgreiches, aktuelles Marketing notwendig ist. Der Wissensgewinn kann nur indirekt über den Erfolg des Unternehmens am Markt ermittelt werden. Dabei erwies sich, dass der größte Wissensgewinn für das Marketing über informelle Lernprozesse gewonnen wird.

In den betrachteten marktorientierten Unternehmen ist der Wissensgewinn überwiegend implizit. Gleichzeitig zeigt sich, dass dieses implizite Wissen vorrangig wertbeladen ist und somit deutendes Wissen darstellt.

In den Unternehmen wird ein hoher Anteil von selbstorganisierten Lernformen festgestellt.

Erfolgreiches Marketing in einem Unternehmen ist nach unseren Untersuchungen organisationales Lernen in selbstorganisierten Formen.

Somit hat sich die Annahme voll bestätigt, dass Lernprozesse des Marketings typisch für die neue Lernkultur sind.

5 Literatur

Diller, H.: Beziehungsmanagement. In: Tietz, B.; Köhler, R.; Zentes, J. (Hrsg.): Handwörterbuch des Marketing (HWM). Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 4. Stuttgart 1995

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999 a

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999 b

Erpenbeck, J.; Heyse, V.; Max, H.: Das KODE[®]-System. Berlin, Regensburg, Lakeland/Florida 1998

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 9-65

Fuchs, J. (Hrsg.): Unternehmen als Organismen. Management der Unternehmensevolution. Stuttgart 1992

Ghosbal, S.; Bartlett, C. A.: The Individualized Corporation. A Fundamentally New Approach to Management. New York 1999

Haken, H.: Synergetik. Eine Einführung. Nichtgleichgewichts-Phasenübergänge und Selbstorganisation in Physik, Chemie und Biologie. Berlin, Heidelberg 1982

Kotler, P.; Bliemel, F.: Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung. Stuttgart 1998

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

Nonaka, I.: Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: Harvard Manager 2/1992

Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main 1994

Schneider, U.: Management in der wissensbasierten Unternehmung. Das Wissensnetz zwischen Unternehmen knüpfen. In: Schneider, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Frankfurt am Main 1996

Specht, G.; Silberer, G.; Engelhardt, W. H. (Hrsg.): Marketing-Schnittstellen, Herausforderungen für das Management. Stuttgart 1989

Stotz, M.: Organisationale Lernprozesse. Begriff – Merkmale – Einflussfaktoren. Wiesbaden 1998

Tomcak, T.: Relationship – Marketing. Grundzüge eines Modells zum Management von Kundenbeziehungen. In: Tomcak, T.; Belz, C. (Hrsg.): Kundennähe realisieren. Ideen – Konzepte – Erfahrungen. St. Gallen 1994

Weis, H. C.: Marketing. Ludwigshafen 1990

*Prof. Dr. Peter Gadow, Dr. Rüdiger Wessler
und Jörn Winkelmann, Technische Fachhochschule Wildau,
FB Wirtschaft, Verwaltung und Recht*

Initiativenverbund für Bürgerarbeit (IVB)

Der Dritte Sektor als Ressource für Schöpfung
von Arbeit und Kompetenzerhalt Erwerbsloser

1 Projektkonzept: Ausgangsbedingungen und Aufgabenstellung des Projekts IVB

Die Idee zu einem Forschungsprojekt über Lern- und Kommunikationsprozesse im Dritten Sektor entstand aus Erfahrungen und Forschungsergebnissen des LisU-Ansatzes (“Lernen im sozialen Umfeld”) und einer, sich in der wissenschaftlichen Debatte zur Reform der beruflichen Weiterbildung immer wieder ergebenden, Fragestellung: Wie kann man vielfach spontan stattfindende Lernprozesse so fördern und unterstützen, dass sie zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbslosen beitragen? Der zumeist nicht organisierte, auf der Initiative des Einzelnen beruhende Erwerb von Kompetenz(en) in Projekten, Vereinen, Selbsthilfegruppe, im klassischen Ehrenamt usw. wird vielfach konstatiert, aber ist erst sehr rudimentär dokumentiert, geschweige denn in seinen Abläufen und Wirkungsweisen beschrieben. Daraus ergibt sich eine dreifache Fragestellung:

- 1. In welcher Weise findet ein solcher Kompetenzerwerb statt:*
welche Ausgangsbedingungen, Stützstrukturen, Beratung und Anleitung, Trainingsphasen, Lernanreize, Finanzierungsmodelle und Anreizsysteme sind notwendig bzw. hilfreich?
- 2. Wie kann man solche Lernprozesse für Übergänge in ein Beschäftigungsverhältnis nutzen:*
welche Kompetenzen sind wichtig und übertragbar auf eine Berufstätigkeit und wie lässt sich der erfolgte Kompetenzerwerb nachweisen?
- 3. Wie kommt man über eine Vernetzung von Trägerstrukturen zu lernförderlichen Umgebungen:*
welche Kommunikationsprozesse und Koordinationsstrukturen im Dritten Sektor unterstützen solche Lernprozesse, d. h. die Einübung von Kompetenzen?

Solche methodisch komplexen Fragestellungen sind in einer geplanten Umgebung nur sehr begrenzt beobachtbar. Das Projekt IVB steht wie das gesamte Programm LisU in der Tradition der Handlungsforschung, d. h. die Projektmitarbeiter beschreiben und untersuchen eine soziale Umgebung (Projekt) die sie selbst während des Forschungsprozesses aktiv gestalten und verändern. Die eigene Projektpraxis ist notwendig Teil ihres empirischen Untersuchungsgegenstands. Diese Doppelfunktion erfordert eine hohe Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bereitschaft, Forschungsansätze und Hypothesen in Frage zu stellen. Vielfach sind umfassende Lern-/Kompetenzerwerbsprozesse in einer Projektlaufzeit von nur fünfzehn Monaten nur teilweise beobachtbar.

Die Aufgabenstellung des Projekts bestand also darin, innerhalb ausgewählter Projekte solche Lernprozesse zu unterstützen, sie zu beobachten und abzubilden, sodass ihre Beschreibung fruchtbar für die Beantwortung der obigen Fragestellungen wird. Innerhalb des Projektteams IVB sollte ein Erfahrungsaustausch stattfinden, aus dem sich eine permanente Forschungsdebatte ergeben konnte. Um es vorweg zu sagen: Dies ist teilweise erfolgt. Zum einen, weil die Doppelbelastung der Projektmitarbeiter (“Initiatoren”) innerhalb der Teil-Projekte und im Forschungsteam IVB zu einer hohen Zeitbelastung geführt hat, zum anderen, weil die unterschiedlichen Projektstrukturen natürlich auch sehr unterschiedliche Lernprozesse mit verschiedenen ausgeprägten Lernformen, Lerninhalten und Methoden und Kompetenzprofilen erforderten bzw. ermöglichten.

Bei der Projektdurchführung und Entwicklung des Forschungsdesigns waren die im Antrag entwickelten Zielsetzungen zu beachten, wobei das zweite Ziel “Aufbau eines virtuellen Dialognetzes und einer dafür geeigneten Stützungsstruktur (Zentrum virtuelles Dialognetz)” im Rahmen des reduzierten Projektbudgets nur in Ansätzen realisiert werden konnte. Vielfach fehlten den gemeinnützigen Trägern der Teilprojekte die Mittel, um die technische Ausstattung und die ständige Betreuung eines solchen Systems zu gewährleisten. Die Zielsetzungen betonen besonders die sog. Schnittstellenproblematik:

- Wie erfolgen Übergänge aus gemeinnütziger, ehrenamtlicher oder geförderter Tätigkeit in “reguläre” Beschäftigung auf den Ersten Arbeitsmarkt?
- Wie kann man solche Übergänge erleichtern und verstetigen?
- Was bedeutet das für die Gestaltung des Dritten Sektors als “ergänzenden”, wertschöpfenden Wirtschaftssektor, der zusätzliche Beschäftigung ermöglicht?

Alle an IVB beteiligten Einrichtungen/Träger bieten eine soziale Dienstleistung an, für die es keinen oder keinen ausreichenden privaten Markt gibt.

Da die Nutzer-/Zielgruppen vielfach nicht über ein ausreichendes Einkommen verfügen, um als kaufkräftige Nachfrager aufzutreten und einen Leistungspreis zu setzen, erfolgt die Finanzierung der Leistungserstellung bzw. der laufenden Organisationskosten in der Regel im Rahmen einer Mischkalkulation mit einem sehr hohen Anteil an staatlichen Subventionen. Dabei sind die zu erfüllenden Kriterien je nach Nutzer-/Zielgruppe und bewilligender Institution/Behörde unterschiedlich. In diesem Dreieck: Nutzer – Projektträger – Bewilligungsbehörde entsteht eine “Kultur des Zuwendungsbescheids”: Vielfach ist es wichtiger die im Förderprogramm bzw. im Antragsverfahren festgelegten Auflagen zu erfüllen, als eine bestimmte Qualität der Leistung sicherzustellen. Dies gilt besonders dann, wenn nach der Art der Leistung bzw. der Finanzierung der Projektträger de facto über sachliches oder regionales Leistungsmonopol verfügt. In dieser Situation befinden sich (noch) viele Anbieter sozialer und kultureller Dienstleistungen im Land Berlin, weil solche, wie in anderen Teilen Ostdeutschlands, über Instrumente des Zweiten Arbeitsmarkts (ABM, SAM, LKZ) und damit von der Bundesanstalt in Kombination mit Landes- oder ESF-Mitteln finanziert werden.

Die Qualität einer Projektidee hat erst eine Chance sich zu beweisen, wenn das Antragsverfahren bis zum Bewilligungsbescheid durchlaufen wurde. Gerade innovative Konzepte zur Verbindung von informeller Tätigkeit und geförderter, “regulärer” Beschäftigung bzw. dem Übergang von der einen in die andere scheitern daran, dass der zuständige Sachbearbeiter eine Finanzierung mit der Begründung ablehnt: Die Idee ist gut, aber es gibt für sie keine geregelte Fördermöglichkeit. Die gilt insbesondere bei Projekten für Langzeitarbeitslose, die über keine Leistungsansprüche gegenüber dem Arbeitsamt verfügen. Im Land Berlin wurden derartige Förderlücken und Finanzierungseinschränkungen häufig durch Sonderprogramme des Landes aufgehoben. Diese Programme wurden allerdings in den letzten Jahren unter dem Druck der Haushaltskonsolidierung drastisch verringert. Zusätzlich zu den Beschränkungen im Förderzweck wurde die Laufzeit der geförderten Beschäftigungsverhältnisse deutlich verkürzt, vielfach unter eine Gesamtdauer von einem Jahr. Dies führt zu einem häufigen Wechsel im Organisationsaufbau und der Entwicklung solcher Projekte, da oft die Finanzierung von Stellen für Entscheidungsträger (Projekt-/Teamleiter, Geschäftsführer o. Ä.) und Fachpersonal vorzeitig ausläuft und dadurch der Projekterfolg bzw. sogar die Existenz des Trägers gefährdet ist. Zwar arbeitet gerade diese Personengruppe aus intrinsischen Motiven nach dem Auslaufen der Förderung zunächst freiwillig (ehrenamtlich) weiter, doch lässt sich dies zumeist nicht unbefristet fortsetzen, nicht zuletzt da Arbeitslose dem Arbeitsmarkt ständig zur Verfügung stehen müssen, um Unterstützung zu erhalten. Für das Projekt IVB bedeutete dies für die Initiatoren, dass sie frühzeitig klären mussten, wie ihr Projekt nach Auslaufen der Förderung durch das Forschungsprojekt fi-

nanziert und personell abgesichert werden sollte. Besonders beim Projekt in Hohenschönhausen zeigte sich, dass die Reduzierung der geförderten Stellen zu einer hohen Arbeitsbelastung beim Führungspersonal der Freien Träger geführt hat(te). Diese Personengruppe steht für neue, zeitaufwendige Aufgaben wie die Teilnahme an einem ergebnisoffenen Diskussionsprozess wie dem BBB nicht oder nur sehr begrenzt zur Verfügung.

Was die laufende Projektarbeit betrifft, gilt erst recht für dabei stattfindende Lernprozesse. Viele Entscheidungen müssen zunehmend unter Zeitdruck getroffen, Abläufe gemäß vorgegebener Termine organisiert werden, Fehler und Irrtümer bei Strafe von projektgefährdenden Sanktionen vermieden werden. Dies beschränkt die Möglichkeiten von informellen, nicht organisierten Lernprozessen. In der oben skizzierten Situation sinkt die Bereitschaft, Mitarbeitern/Teilnehmern neue Aufgaben anzuvertrauen und damit die Möglichkeit, Erfahrungswissen bzw. die für eine Tätigkeit notwendigen Kompetenzen "on the job" zu erwerben. Gleichzeitig steigt der Erwartungsdruck für diejenigen, die ungewohnte Aufgaben und Funktionen übernehmen. Dies führte zum Beispiel im Projekt Sozialgenossenschaft zu einer internen Debatte, nach welchen Kriterien die Organe "Vorstand" und "Aufsichtsrat", deren Entscheidungen unmittelbare Rechtsfolgen für die Genossenschaft haben, zu besetzen sind. Auf Dauer gefährdet aber diese kurzfristige Entwicklungsplanung die Existenz von Einrichtungen und Trägern, da der Weggang einer zentralen Führungsfigur zum Verlust wichtiger externer Kontakte und intern zu Entscheidungsunfähigkeit führt.

Die mit der Gebietsreform im Land Berlin verbundene Neuverteilung von Funktionen und Zuständigkeiten in der Kommunalverwaltung hat faktisch zu einem Stillstand der Planungs- und Entscheidungsabläufe ab dem zweiten Halbjahr 2000 geführt.

2 Projektstruktur: Rolle der Teilprojekte im IVB als einem Forschungs- und Gestaltungsprojekt

Die dezentrale Projektstruktur von IVB nahm bewusst einen erhöhten Koordinationsaufwand in Kauf, um die Supporter in den Einrichtungen und damit nahe an den zu beobachtenden Lernprozessen anzusiedeln. Nur dieser Insider-Status (der sich aus der teilweise mehrjährigen Mitarbeit der Supporter

in den Projekten ergab) ermöglicht nicht nur eine kontinuierliche Beobachtung, sondern begründete ein Vertrauensverhältnis zu Teilnehmern und Kollegen, die die sehr offenen und oft sehr persönlichen Befragungen möglich machten. Die Gestaltungsaufgabe der Supporter setzte nicht nur eine Entscheidungskompetenz im Sinne einer formalen Zuständigkeit für wichtige Entwicklungsschritte voraus, sondern erforderte auch eine hohe Akzeptanz in der Einrichtung, damit die wissenschaftliche Beobachtung von kritischen Entwicklungsphasen im Projekt nicht als Ausforschung oder gar Fremdbestimmung empfunden wurde. Obwohl es eine vertragliche Vereinbarung zwischen der ABWF und der Geschäftsführung der beteiligten Einrichtungen gab, die die Finanzierung und die Aufgabenteilung formal regelte, war damit der Status des Projektleiters bzw. Projekt-Teams IVB innerhalb der Einrichtungen bzw. den Projekten inhaltlich noch nicht geklärt. Die Supporter waren in ihrer Arbeit ständig mit einem Loyalitätskonflikt konfrontiert: einerseits waren sie Teil des Projektteams IVB, besonders bei der Gestaltung und Durchführung ihrer empirischen Forschungsaufgabe; andererseits waren sie verantwortlich für den Aufbau/die Entwicklung ihres Projekts und dabei in die Arbeitsteilung der Einrichtung eingebunden. Innerhalb dieser "doppelten Loyalität" ergab sich für die Supporter ein dauerndes Entscheidungsproblem: Welches und wie viel internes Wissen waren sie bereit, über die Diskussion im IVB-Projektteam öffentlich zu machen? Je deutlicher der unmittelbare Nutzen der Forschungsergebnisse für die Einrichtung bzw. das Teilprojekt war.

Das Interesse der Einrichtungen an einer IVB-weiten Vernetzung erwies sich als eher kurzfristig und instrumentell: Erwartet wurden zusätzliche Informationen und Kontakte für das eigene Projekt bzw. die eigene Einrichtung. Parallel und wichtiger war eine fachlich/funktional orientierte Vernetzung (eher vertikal als regional) im Rahmen von Fachverbänden und Interessenvertretungen. Hier erwies sich die Heterogenität der Teilprojekte als hinderlich. Das Bewusstsein für gemeinsame Interessenlagen des gesamten Dritten Sektors gegenüber politischen Entscheidungsträgern und anderen gesellschaftlichen Akteuren war eher schwach ausgeprägt. Und das in einer Situation, in der sich die rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen für beschäftigungswirksame Projekte des Dritten Sektors dramatisch verschlechtern (Nielandt 1998). So befinden sich die Dezentralisierung der Arbeitsmarktpolitik und die Debatte um neue Finanzierungsmodelle staatlicher Regel-Sozialleistungen, z. B. Kombi-Lohn, noch in ihren Anfängen. Diese Entwicklungen wirken auf das Verhältnis zwischen Erwerbsarbeit und freiwilliger Tätigkeit.

3 Forschungsdesign: Entwicklung eines Forschungskonzepts und Planung des Forschungsprozesses

Aus den dargestellten Projektzielen ergab sich die Aufgabe, einen kontinuierlichen Diskussionsprozess innerhalb des Projektteams zu initiieren, in dem ein Forschungsdesign zu entwickeln war, das Aufgabenteilung zwischen den Initiatoren und der wissenschaftlichen Begleitung durch den Projektleiter festlegte. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der Arbeitsabläufe in den Teilprojekten (und damit unterschiedlichen soziokulturellen Milieus innerhalb des Dritten Sektors) mussten Forschungsfragen formuliert, operationalisiert und ein adäquates methodisches Konzept entwickelt werden. In einer kontrovers geführten Debatte in den ersten Projektmonaten bildeten sich zwei Forschungspunkte heraus: Lernprozesse bei Teilnehmern an den initiierten/betreuten Projekten und den Initiatoren selbst bzw. externen Kooperationspartnern zu beobachten und zu dokumentieren. Dabei einigte man sich darauf, dass es sich in der Regel um qualitative Verfahren, seien es eine teilnehmende (Langzeit)-beobachtung oder leitfadengestützte, narrative Interviews, handeln müsse, nicht zuletzt, weil eine theoretische Fundierung für die Anwendung quantitativer oder sogar skalierender Methoden weitgehend fehlt(e). Der Fokus des Forschungsauftrags blieb bestimmt durch Aufgabenstellungen, wie sie im Projektantrag formuliert wurden:

- Erwerb “vertiefter” Kenntnisse über den Verlauf individueller, gebrochener Tätigkeits- und Lernbiographien mit speziellen Betrachtungen zu Schnittstellen und Übergängen sowie Schlussfolgerungen zur Veränderung von Rahmenbedingungen und Strukturen.
- Formulierung von Konzepten zur “Gestaltung des Dritten Sektors als ”ergänzenden“ Wirtschaftssektor mit Potentialen für Werterhalt und Wertschöpfung, mit Potentialen für zusätzliche und neue Felder von “Erwerbsarbeit” für Arbeitslose sowie neue Modelle zur Finanzierung von Arbeit (Tätigkeit).

Dies erforderte einen kontinuierlichen Informationsfluss, der so organisiert werden musste, dass alle Projektmitarbeiter über Verlauf und Verfahren in allen Projekten unterrichtet waren und diesen Erfahrungsaustausch auf die eigene Projektarbeit beziehen konnten. Unterstützung der Supporter bedeutete auch, dass die während der Laufzeit des Projekts IVB gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse von den anderen Teilprojekten für die eigene Projektdurchführung genutzt werden konnten. Die direkte Kooperation bei

der Projektdurchführung blieb aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen und lokalen Rahmenbedingungen die Ausnahme. Wichtiger war die Zusammenarbeit im Projektteam bei der

- Methodenauswahl und Planung des Forschungsprozesses zum individuellen Kompetenzerwerb,
- Diskussion von Modellverläufen organisationalen Lernens und der funktionalen und regionalen Vernetzung bis zu einer Bewertung auf der Grundlage der eigenen Projektarbeit bzw. der bisherigen Tätigkeit für den Projektträger.

Um von einem Erfahrungsaustausch zu einer reflektierenden Analyse der eigenen Projektpraxis zu gelangen, war ein kontinuierlicher und regelgebundener Diskussionsprozess notwendig. Dieser musste bei den individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Teammitglieder ansetzen und das sozio-kulturelle Milieu der Träger berücksichtigen.

3.1 Entwicklung des Forschungsdesigns im Projekt-Team IVB

Die Entwicklung eines gemeinsamen Forschungsdesigns führte innerhalb des Projektteams zu einer offenen, zeitweise kontroversen Grundsatzdebatte zu Struktur und Perspektiven des Dritten Sektors. Die Diskussion kam immer wieder auf zwei zentrale Fragestellungen zurück:

1. Von welcher Definition des Dritten Sektors (bzw. Dritten Systems) geht das Projektteam aus, bzw. wie ist der Dritte Sektor gegenüber den beiden gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien Staat und Markt einzuordnen?
2. Akzeptiert das Projektteam in seiner Handlungsforschung den durch gesellschaftliche Normen (SGB III, BESHG) gesetzten generellen Vorrang einer marktfinanzierten Beschäftigung (sei es als Selbstständiger oder abhängig Beschäftigter mit regulärem Arbeitsverhältnis) gegenüber einer freiwilligen/ehrenamtlichen Tätigkeit?

Die Debatte war handlungsleitend für die Entwicklung der verwendeten Leitfaden und die Durchführung der Interviews/Fallstudien. Zu den methodischen Voraussetzungen eines Forschungsdesigns mit Mindestanforderungen an Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (durch Festlegung von Fragestellungen/Hypothesen, Auswahl Probanden) wurde das Projektteam im Rahmen der laufenden Zusammenarbeit mit der ABWF bzw. dem wissenschaftlichen Beirat LisU extern beraten. Bei der Eingrenzung des Forschungsthemas und der Formulierung von Forschungsfragen zeigte sich, dass unter den Rah-

menbedingungen des Projekts eine Bestandsaufnahme zu leisten sein würde, die vor allem auf qualitative empirische Forschungsverfahren der Befragung und Beobachtung angewendet werden sollte. Die eingesetzten Verfahren unterscheiden sich, abhängig von der Art des Projekts und der Aufgabenstellung der Supporter.

3.2 Schwerpunkte der Teilprojekte und Interessen der Träger

Die Teilprojekte beobachteten individuellen Kompetenzerwerb in den Tätigkeiten, die ihre Träger organisieren und/oder vermitteln. Diese umfassen das gesamte Spektrum von Aktivitäten innerhalb des Dritten Sektors. Hierbei mussten Schnittstellen zwischen klassischer Erwerbsarbeit und freiwilliger (ehrenamtlicher) Tätigkeit definiert und Bedingungen für den Übergang aus der einen Tätigkeitsform in eine andere beschrieben werden. Die Projekte in Kreuzberg und Mitte konzentrierten sich mehr auf freiwillige (ehrenamtliche) Tätigkeiten, während die Projekte im Prenzlauer Berg und im Wedding trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze genau in diesen Übergangsbereichen aktiv waren. Das Projekt Hohenschönhausen war in zentraler Funktion daran beteiligt, die Diskussion um die politischen Rahmenbedingungen solcher Übergänge in einem Bezirklichen Beschäftigungsbündnis (BBB) zu organisieren. Dementsprechend unterschiedlich waren die Bedingungen für die Beobachtung von individuellem Kompetenzerwerb. In allen Fällen fand bei Konzeption und Durchführung der Teilprojekte ein organisationaler Lernprozess für das Projektteam IVB und die Ansprechpartner bei den Trägern statt. Die ständige (Eigen-)Reflexion der eigenen Projektpraxis war vielfach ungewohnt und wurde zunächst als zusätzliche Belastung empfunden, weil sie Zeit und Aufwand kostet. Die Fähigkeit, Erfahrungen anderer Projekte/Träger in die eigene Planung einzubeziehen, erforderte eine Offenlegung der eigenen Handlungsweise, die Vertrauen voraussetzte. Vernetzung heißt hier, dass aus einem solchen Erfahrungsaustausch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer intensiveren Koordination gegenüber Dritten entsteht.

3.3 Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitforschung

Bei den Recherchen war darauf zu achten, dass die Informationen und Daten projektbezogen gesucht und bereitgestellt wurden. Es ging also nicht darum, eine neue sozioökonomische Theorie des Dritten Sektors oder eine Typisierung von Kompetenzerwerbs-Verläufen zu entwickeln. Vorhandene Forschungsergebnisse sollten auf die konkreten Bedingungen des Projekts IVB

bzw. der Teilprojekte bezogen werden. Dabei waren die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen des Projektstandorts Berlin einzubeziehen: ein Ballungsgebiet mit teilweise multiethnischer Bevölkerung, sozial instabilen Stadtgebieten und einer hohen Dauerarbeitslosigkeit als Teil der Arbeitsmarktregion Neue Bundesländer. Der Projektantrag gab eine Phaseneinteilung für den Verlauf des Gesamtprojekts IVB vor. Die Teilprojekte waren in ihren Ausgangsbedingungen zu unterschiedlich, um synchron umgesetzt zu werden. Die Projektdurchführung hing vielfach von der Kooperation des Supporters mit Entscheidungsträgern der Projektträger und dritten Institutionen ab. Dieser Gestaltungsprozess ließ sich deshalb nur begrenzt zeitlich planen.

Im Erfahrungsaustausch innerhalb des Projektteams ergab sich eine vielfältige, informelle Vernetzung zwischen den beteiligten Einrichtungen, die eine Grundlage für eine weiterführende Kooperation bildet und auch die interne Diskussion beeinflusst hat. Dabei war es wichtig, eine Rückkopplung zwischen der Praxis in den Teilprojekten und der theoretischen Debatte herzustellen. So war die Beteiligung des Projekts "Agentur zur Arbeitsanstiftung" am Aufbau des BBB in Hohenschönhausen exemplarisch für eine Vernetzung von Projekten und Einrichtungen des Dritten Sektors mit Interessenverbänden und kommunalen Behörden.

4 Projektrealisierung: Projektdurchführung und Forschungsprozess in den Einzelprojekten

4.1 Sozialgenossenschaft im Pfefferwerk-Verbund

4.1.1 Projektdurchführung

Im Stadtbezirk Prenzlauer Berg siedelten sich Ende des 19. Jahrhunderts viele Großbrauereien an, die den wachsenden Bedarf der Reichshauptstadt deckten. Das Gelände der Brauerei Pfeffer an der Schönhauser Allee wurde als "Pfefferberg" bekannt. Nach der Wende entstand aus einer Initiative von Anwohnern und Nutzern ein Verein, der das Ziel verfolgte, die ursprüngliche Industriekultur zu erhalten und nach einer Sanierung auf dem Gelände ein soziokulturelles Zentrum und lokales Gewerbe anzusiedeln.

Er bildete die Keimzelle für ein komplexes Netzwerk von gemeinnützigen Projekten und Unternehmen: den Pfefferwerk-Verbund. Der wichtigste Anbieter sozialer und kultureller Dienstleistungen, die Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH, entwickelte sich zu einem bedeutenden Beschäftigungsträger im Stadtbezirk. Klassische Beschäftigungsmaßnahmen führten aufgrund ihrer Befristung regelmäßig zu dem Problem, dass Langzeitarbeitslose nach einer erfolgreichen Reintegration in einen Arbeitszusammenhang wieder in die Arbeitslosigkeit und/oder Sozialhilfe zurückfielen. So entstand die Idee ein Unternehmen zu gründen, das geeigneten Maßnahme-Teilnehmern in einem zweiten Schritt einen unbefristeten Arbeitsplatz anbieten sollte. Wenn es gelingen würde, mit dieser Zielgruppe marktfähige Dienstleistungen anzubieten, so wäre mit einer (degressiven) Förderung der Aufbau eines Sozialen Unternehmens neuen Typs möglich. Diese Projektidee wurde im Rahmen von IVB aufgegriffen und eine Supporterin, Ilse Becker, beauftragt, die Gründung einer Sozialgenossenschaft vorzubereiten. Für diese Rechtsform sprechen folgende Punkte:

- Genossenschaften entstanden als Selbsthilfe bzw. Organisationsform der wirtschaftlich Schwachen und orientieren sich an den Prinzipien: Selbsthilfe, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung. Damit wird die Rückbesinnung auf die eigene Leistung und die eigenen Fähigkeiten betont. Oft bedeutete der Entschluss der Genossenschaft beizutreten die erste eigenverantwortliche Entscheidung nach einer längeren Karriere als passives Objekt der verschiedenen Sozialbürokratien.
- Die Mitglieder einer Genossenschaft sind zugleich Eigentümer und (in der Regel) abhängig Beschäftigte. Mit ihrem eingezahlten Genossenschaftsanteil sind sie am Unternehmensrisiko beteiligt, d. h. sie haften für auftretende Verluste. Selbst eine vergleichsweise bescheidene Beteiligung (die Mindesteinzahlung, d. h. Eintrittsgeld und erster Genossenschaftsanteil laut Satzung 200,- Euro) führte zu einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Arbeitsleistung bzw. des Teams. Unternehmenserfolg, Sicherheit des Arbeitsplatzes und eigene Arbeitsleistung bzw. -disziplin hingen auf einmal zusammen.
- Die Rechtsform der eingetragenen Genossenschaft (eG) unterliegt strengen Formvorschriften bei der Gründung und der laufenden Wirtschaftstätigkeit (Glenk 1999), was zu einem erheblichen bürokratischen Aufwand führt. Andererseits signalisiert sie öffentlichen Institutionen und potentiellen Kooperationspartnern bzw. Auftraggebern, dass es sich nicht um ein befristetes Beschäftigungsprojekt handelt, was vielfach die Bereitschaft zur Unterstützung/Zusammenarbeit deutlich erhöhte. Durch diese Formvorschriften (Gesetz und Satzung) ist eine laufende Überwachung des mit der Geschäftsführung beauftragten Vorstands gegeben. Als Kapitalgesellschaft gibt es bei der Unternehmensführung erhebliche Gestaltungsspielräume.

- Unterstützer (sog. Promotoren) und lokale Kooperationspartner (Verbunds-Unternehmen, Handwerksbetriebe und Einzelhandelsgeschäfte, Wohnungsbaugesellschaft, kommunale Verwaltungen) können über eine Mitgliedschaft oder über Leistungsverträge eingebunden werden. Eigengeschäfte mit Mitgliedern (z. B. juristische Personen als Promotoren) sind möglich und werden oft steuerlich günstiger gestellt als Fremdbezug.
- Mitspracherechte der Mitglieder/Mitarbeiter machen nur Sinn, wenn diese die Entscheidungen des Vorstands/Aufsichtsrats und mögliche Alternativen beurteilen können. Dies erfordert die Bereitschaft, sich in solche Fragestellungen einzuarbeiten.

Trotzdem war und ist das Projekt Sozialgenossenschaft im Pfefferwerk-Verbund nicht unumstritten, da es in verschiedener Hinsicht einen Tabubruch bedeutet. Trotz der Zielgruppenorientierung ist die Genossenschaft ein nicht gemeinnütziges Unternehmen, das sich im Wesentlichen aus Umsatzerlösen finanziert. Die Genossenschaft musste von Anfang an darauf achten, dass die erbrachten Leistungen die marktüblichen Qualitätsanforderungen erfüllten. Im konkreten Fall des ersten Geschäftsfelds Wachschatz bedeutete dies die genaue Einhaltung der strikten gesetzlichen Vorgaben. Dies bedeutet, dass bei der Einstellung und Beschäftigung von Mitarbeitern notwendig vergleichsweise hohe Mindeststandards (verglichen mit klassischen Beschäftigungsprogrammen) angelegt werden müssen. Jeder Mitarbeiter muss nach einer kurzen Einarbeitungs-/Anleitungsphase in der Lage sein, die gestellte Arbeitsaufgabe eigenverantwortlich zu erfüllen. Ein erhöhter Anleitungs- und Kontrollaufwand ist nur vertretbar, wenn er über eine in der Regel befristete öffentliche Förderung finanziert wird. Dies beschränkt natürlich die Möglichkeit, die eigenen beruflichen Vorstellungen der Mitglieder und Bewerber auf eine Beschäftigung zur Grundlage für das Leistungsprofil der Genossenschaft zu machen. Vielfach war mit den beschränkten Ressourcen der Genossenschaft ein marktfähiges Angebot einer komplexen und/oder qualifizierten Dienstleistung nicht zu leisten. Dies galt besonders, wenn es formale Anforderungen an das Fachpersonal (z. B. Meisterbrief für die Ausübung eines eintragungspflichtigen Handwerks) oder eine umfangreiche Sachmittelausstattung erforderlich gewesen wären. Die eingezahlten Genossenschaftsanteile erwiesen sich schnell als unzureichende Eigenkapitalbasis, obwohl laufende Verwaltungskosten und die Personalkosten für die Geschäftsführung über das Projekt IVB abgedeckt wurden, weil die Supporterin und später auch der Projektleiter in den Vorstand der Genossenschaft gewählt wurden. Langfristig wird der Erfolg von Sozialen Unternehmen auch davon abhängen, ob vor allem öffentliche Auftraggeber bereit sind, die erbrachte Integrationsleistung durch günstige Konditionen bei der Auftragsvergabe zu unterstüt-

zen. Dem steht allerdings in Gegensatz zu anderen EU-Mitgliedstaaten (z. B. Italien) das öffentliche Vergaberecht (VOL/VOB) in Deutschland entgegen.

Unabdingbare Mindestanforderung an Beschäftigte eines unter Konkurrenz operierenden Sozialbetriebs wie der Genossenschaft ist aber die Bereitschaft/Fähigkeit, die Belastungen eines Normalarbeitsverhältnisses durchzustehen. Neben elementaren personalen Sozialisationsleistungen wie dem regelmäßigen und pünktlichen Erscheinen am Arbeitsplatz gehören dazu Schlüsselkompetenzen wie Frustrationstoleranz, die Fähigkeit im Team zu arbeiten und das eigene Leistungsvermögen realistisch einschätzen zu können. Das bedeutet aber, dass viele Langzeitarbeitslose für eine Beschäftigung in der Genossenschaft nicht oder zumindest nicht unmittelbar geeignet sind. Im Rahmen der bisherigen Beschäftigungsmaßnahmen der Pfefferwerk Stadtkultur GmbH, vor allem des Landesförderprogramms IdA (Integration durch Arbeit) konnte ein informelles Trainings- und Auswahlverfahren durchgeführt werden, um festzustellen, ob potentielle Bewerber die oben skizzierten Anforderungen erfüllen würden. Aber trotz eines solchen Stufenkonzepts erwies sich rasch, dass Interessen und Kompetenzen der Bewerber, ihre Berufswünsche und das Anforderungsprofil bzw. die konkreten Beschäftigungsangebote der Genossenschaft oft nicht miteinander zu vereinbaren waren.

Gründungsprozess und Beginn der Wirtschaftstätigkeit

In einer mehrmonatigen Vorbereitungsphase recherchierte die Supporterin zu den Erfahrungen anderer Sozialbetriebe in der Rechtsform der Genossenschaft, nahm Kontakt zum Prüfungsverband der kleinen und mittelständischen Genossenschaften in Berlin auf, der die gesamte Gründung vorbereiten half und begleitete und warb im Pfefferwerk-Verbund für das neue Konzept einer selbstbestimmten Beschäftigungsentwicklung. Im März/April 2000 kam es dann zur Gründung: Auf der Gründungsversammlung wurde eine Satzung beschlossen, ein Aufsichtsrat und ein Vorstand gewählt und dieser beauftragt die neue Genossenschaft unter dem Namen "Gemeinschaftsdienste Pfefferwerk eG", zur Eintragung ins amtliche Register anzumelden. Dazu muss ein aufwendiges Verfahren (Gutachten des Prüfverbands, Wirtschaftskonzept, Satzung und Protokoll) durchlaufen werden. Wegen einer vom Register verfüigten Satzungsänderung zog sich die Eintragung bis Anfang September hin.

Parallel fanden umfangreiche Vorarbeiten (z. B. Auftragsakquise bis zur Vertragsverhandlung) statt. Während dieser Zeit kam es zu einer Kontroverse um die weitere Geschäftspolitik der Genossenschaft, die zu einem Rücktritt und dem Eintritt des Projektleiters in den Vorstand führte. Dabei ging es

vor allem um die Frage, inwieweit die Genossenschaft bei der Entwicklung neuer Geschäftsfelder die individuellen beruflichen Erfahrungen und Interessen der Mitglieder bzw. der Beschäftigten berücksichtigt und ob sie als am Markt konkurrierende Unternehmen in der Lage ist, günstigere Arbeitsbedingungen wie längere Einarbeitungszeiten, geringeres Arbeitstempo bzw. flexible Arbeitszeiten, höhere Löhne anzubieten (Knorr/Scheppich 1998). Nach längerer Debatte setzte sich die Einsicht durch, dass auch mit einer öffentlichen Förderung als Anschubfinanzierung die Genossenschaft nur lebensfähig sein wird, wenn sie marktfähige Dienstleistung, d. h. als konkurrenzfähiges Produkt anbieten kann. Im November schied dann die Supporterin aus dem Vorstand aus.

Nach der amtlichen Eintragung führten die Verhandlungen mit der lokalen Wohnungsbaugesellschaft Prenzlauer Berg (WIP) zum Aufbau des Geschäftsfelds (GF) Wachschutz, d. h. die Genossenschaft erwarb eine besondere Gewerbeerlaubnis i. S. d. § 34a GewO als Bewachungsunternehmen. Im Rahmen einer Kooperation mit einem überregionalen Sicherheitsdienstleister übernahm das GF Wachschutz den Auftrag zum Streifendienst und Objektschutz in einem Wohngebiet, das aufgrund insb. auch von Jugendkriminalität als sog. "gefährlicher Ort" eingestuft worden war, was zu erheblicher Verunsicherung unter den Bewohnern geführt hatte. In Zusammenarbeit mit einer Jugendeinrichtung vor Ort, die von der Pfefferberg Stadtkultur GmbH betrieben wird, sollte ein integriertes Sicherheitskonzept auch Freizeitangebote für die Jugendlichen des Wohngebiets beinhalten, um das Konfliktpotential zu reduzieren. Sollte sich dieses Konzept bewähren, wäre es auch in anderen Wohngebieten am Stadtrand Berlins mit ähnlichen Problemen anwendbar.

Aus dieser, für ein soziales Unternehmen eher ungewöhnlichen, Dienstleistung will die Genossenschaft ein umfassendes Leistungsangebot im Sinne des Facility-Managements entwickeln, das neben Hausmeister- und Sicherheitsfunktionen auch Bürodienstleistungen (Sekretariatsarbeiten, Botendienst), die Gebäudereinigung oder bei Bedarf eine Kantinenbewirtschaftung u. Ä. umfasst. Dieses Konzept soll nach der abgeschlossenen Grundsanierung des Pfefferberg-Geländes (Mitte/Ende 2003) hier erprobt werden. Als weiterer Schritt wurde Anfang 2001 für das GF Haus-Services ein Reinigungsgewerbe angemeldet.

4.1.2 Forschungsprozess

Ausgangssituation für Teilnehmer an Fördermaßnahmen für Langzeitarbeitslose und Sozialhilfeempfänger ist die Erfahrung des eigenen Scheiterns. In der Regel haben sie einen mehrstufigen Ausleseprozess durchlaufen, in

dem sie “bewiesen” haben, dass sie Anforderungen an einen marktfähigen Arbeitsplatz nicht gewachsen sind. In Ostdeutschland kommt es aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit zu einer verschärften Konkurrenz, so dass viele Bewerber schon an den formalen Anforderungen (Qualifikation, Alter, Gesundheit, Mobilität) im Bewerbungsverfahren scheitern. Um es zu betonen: das als individuelles Versagen erlebte Scheitern beruht in der Regel nicht auf einer unzureichenden Motivation oder Arbeitswilligkeit.

Die Genossenschaft stand vor Beginn ihrer Wirtschaftstätigkeit vor der Aufgabe, ein Anforderungsprofil für zukünftige Mitarbeiter zu entwickeln, das einen marktfähigen Leistungsprozess garantiert, aber gleichzeitig von den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Bewerber ausgeht und Lernprozesse ermöglicht. Zu diesem Zweck führte die Supporterin mit Interessenten, die sie über die interne Kommunikation im Pfefferwerk-Verbund, aber auch in Kontakten zu Behörden und kommunalen Einrichtungen auf die Genossenschaft aufmerksam gemacht hatte, explorative Interviews durch. Ziel war eine umfassende Bestandsaufnahme der Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen, die die Interviewpartner während ihrer Ausbildungs- und Berufsbiographie erworben hatten. Danach beschrieben die Bewerber in einer zweiten Gesprächsphase ihre beruflichen Wünsche und Ziele, die sie mit einer Tätigkeit in der Genossenschaft verbanden.

Hier zeigte sich, dass die Bewerber oft über eine Berufserfahrung auf einem Gebiet verfügten, in dem sie keine formale Qualifikation (im Sinne einer abgeschlossenen Berufsausbildung) erworben hatten. Das bedeutet(e) für die Genossenschaft ein strukturelles Problem: gerade die Rechtsvorschriften für die Vergabe öffentlicher Aufträge (VOB/VOL) schreiben in der Regel eine Qualifikation sowohl für den Betrieb, als auch für die eingesetzten Mitarbeiter vor. Bei handwerklichen Dienstleistungen wird diese Anforderung durch Handwerkskammer und Innungen vehement verteidigt. Praktisch hieß das für die Genossenschaft: für eine “große” Gewerbeanmeldung im Reinigungsgewerbe ist die Eintragung in die Handwerksrolle zwingend vorgeschrieben. Diese wiederum verlangt, dass ein Mitarbeiter mit “Großem Befähigungsnachweis” (Meisterbrief) als fachlich Verantwortlicher beschäftigt wird. Ohne diese Gewerbeanmeldung darf die Genossenschaft die Reinigung von Treppenaufgängen “nach Hausfrauenart”, aber nicht von Sanitärräumen durchführen. Mit anderen Worten: um in Deutschland ein Klo putzen zu dürfen, braucht man einen Meisterbrief! Eine solche zunftähnliche Rechtslage verhindert natürlich informelle Lernprozesse und gleitende Übergänge von einer geförderten in eine marktfinanzierte Beschäftigung.

Die weitere Entwicklung der Genossenschaft wird davon abhängen, ob es gelingt, trotz dieser Restriktionen in Kooperation mit lokalen Kleinbetrieben

Marktnischen bei einfach qualifizierten Dienstleistungen zu erobern (Zimmer/Nährlich 1999) und in einem zweiten Schritt gemischte Arbeitsgruppen aufzubauen, indem z. B. ältere qualifizierte, aber körperlich eingeschränkt belastbare Mitarbeiter junge ungelernete Kollegen anleiten. Innerhalb eingespielter, praxiserprobter Teams können dann auch Mitarbeiter eingesetzt werden, die bei der Selbstorganisation und Arbeitsleistung an das "Normalniveau" herangeführt werden müssen. Dabei ist eine Zusammenarbeit mit Arbeitsamt und kommunalen Behörden notwendig und wird z. Z. vorbereitet. Dabei ist es nach den bisherigen Erfahrungen entscheidend, von den Voraussetzungen des Einzelnen ausgehend, mit dem Bewerber eine längerfristige Berufsentwicklungsplanung durchzuführen.

4.2 Aufbau einer kommunalen Entwicklungs- und Beschäftigungsagentur

4.2.1 Projektdurchführung

Die Aufgabenstellung dieses Teil-Projekts bestand in der Umsetzung eines bestehenden Konzepts zum Aufbau einer kommunalen Entwicklungs- und Beschäftigungsagentur einer "Agentur zur Arbeitsanstiftung (AzA)" in Hohenschönhausen, einem Neubaubezirk im Nordosten Berlins. Da die Umsetzung des AzA-Konzepts einen größeren Zeitrahmen erfordert, konnten im Rahmen des Projekts IVB nur Vorarbeiten geleistet werden. Die Agentur soll eine lokale, integrierte Beschäftigungspolitik fördern, als Stützstruktur für Arbeitslose wirken, Dienstleistungen für Entscheidungsträger anbieten und somit zum Abbau der Arbeitslosigkeit beitragen. Zunächst wurden im Bezirk Hohenschönhausen umfangreiche Recherche-, Vernetzungs- und Abstimmungsaktivitäten durchgeführt, z. B. durch Mitarbeit am Projektantrag Inno-Regio für den Stadtraum Ost, in unterschiedlichen Netzwerken in der Region, aber auch durch ehrenamtliche Mitarbeit im Projekt LisU – "Lernen im sozialen Umfeld".

Der Bezirk Hohenschönhausen

Der Bezirk ist vorrangig durch ein großes Neubaugebiet, sowie ein Altbaugelände und als Besonderheit, durch drei Stadtranddörfer mit Entwicklungspotential auch für den schützenswerten Landschaftsraum an der Grenze zu Brandenburg gekennzeichnet. In dem Bezirk leben ca. 120.000 Einwohner, mit überdurchschnittlich hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen. In den Neubaugebieten findet eine zunehmende soziale Segregation der Be-

wohner statt, trotz weitgehender Sanierung der Gebäudesubstanz und erschwinglicher Mieten. Das zentrale Problem des Bezirks ist die unzureichende Unternehmensdichte/Industriebesatz. Damit fehlen sowohl ausreichende und geeignete Arbeitsplätze für die Wohnbevölkerung, als auch Ausbildungsplatzangebote. Die Situation ist durch eine sich verfestigende Arbeitslosenquote von ca. 15 Prozent und hohe Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet. Weiterhin fehlt es an kontinuierlichen sozialen und kulturellen Angeboten. Es existieren keine Forschungseinrichtungen, aus denen Keimzellen für Innovationen entstehen könnten. Die Verwaltung befindet sich seit längerem in einer Umbruchphase: im Land Berlin wird eine Verwaltungs- und Gebietsreform durchgeführt, als deren Folge die Bezirke Hohenschönhausen und Lichtenberg ab Jahresbeginn 2001 zu einem neuen Großbezirk zusammengefasst werden. Neue und bis dahin unklare Zuständigkeiten und Entscheidungsabläufe haben dazu geführt, dass die Verwaltung sich weitgehend auf Routinearbeiten beschränkt(e).

Das Konzept der Bezirklichen Beschäftigungsbündnisse (BBB)

Seit August 1999 existiert im Land Berlin ein Förderkonzept, um die andauernde Arbeitslosigkeit dezentral und damit effektiver zu bekämpfen. Im Einklang mit den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU (SenVer Arbeit 1998) sollen die lokalen (Bezirks)verwaltungen Kompetenzen in der Arbeitsmarktpolitik erhalten und in einem regionalen Abstimmungsverfahren Konzepte zur Schaffung von Arbeitsplätzen vorrangig auf dem Ersten Arbeitsmarkt entwickeln und umsetzen. Aufgabe der BBB ist es, auf der Grundlage von Aktionsplänen Projekte zu fördern, die diese Ziele verfolgen:

- Bekämpfung der (Langzeit-) Arbeitslosigkeit
- Schaffung von Ausbildungsplätzen
- Stärkung der lokalen Wirtschaftsstrukturen.

Eine Beteiligungsstrategie für die Freien Träger am BBB: die Werkstattgespräche

Die Initiierung von BBB sollte durch bestehende Servicegesellschaften (SG), im Auftrag der Landesverwaltung, aktiv unterstützt werden. Sie sollen informieren, moderieren und durch Technische Hilfen vorerst bis Ende 2001 den Bezirken Unterstützung geben. Partner dieser Servicegesellschaften sollen die Bezirksverwaltungen sein, sowie Wirtschaftsverbände, Arbeitsamt, Gewerkschaften, und begrenzt Freie Träger, Projekte und Initiativen. Der Anstoß zur Gründung eines lokalen Beschäftigungsbündnisses sollte von den Bezirksämtern ausgehen. Da weder Bezirksamt, noch die zuständige Servicegesellschaft einen Diskussionsprozess zur Vorbereitung eines bezirkli-

chen Aktionsprogramms in Gang brachten, ging der Anstoß dazu von einem Zusammenschluss Freier Träger, der BBB-Werkstatt, aus. An dieser Initiative war und ist die Intermediärin maßgeblich beteiligt. Bis Anfang des Jahres 2000 war das Landeskonzept BBB vor Ort weitgehend unbekannt. Ab Oktober 1999 hatte die Intermediärin verstärkt begonnen, Informationen zu einer Bestandsaufnahme der sozialen Lage und Arbeitsmarktsituation im Bezirk zu recherchieren.

Da mit der geplanten Agentur ähnliche Ziele verfolgt wurden, wie mit dem BBB-Konzept, lag es nahe, den Aufbau der AzA mit der Umsetzung des BBB-Konzepts zu verknüpfen. Die neu entstehenden Organisations- und Kommunikationsstrukturen sollten zur Beförderung neuer Lernprozesse genutzt werden. Allerdings sind die Aktivitäten zum Agentur-Aufbau besonders auf die Entwicklung neuer Tätigkeitsfelder und Lernformen unter dem Aspekt einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet, während durch das BBB vorrangig Arbeitsplätze im Ersten Arbeitsmarkt geschaffen werden sollen. Erste Gespräche mit kommunalen Entscheidungsträgern führten zu einem Treffen lokaler Akteure unter der Leitung der IVB-Supporterin. In dieser Runde wurde eine Organisations- und Kommunikationsstruktur zur Vorbereitung eines Bündnisses für Arbeit und Ausbildung entwickelt: *die Werkstatt-Gespräche*. In regelmäßigen Gesprächsrunden sollten Vertreter Freier Träger/Trägerverbände eine Bestandsaufnahme zu den Entwicklungschancen und Defiziten des Bezirks Hohenschönhausen durchführen und davon ausgehend Handlungsfelder festlegen. Innerhalb dieser Handlungsfelder wurden Projektideen und -konzepte formuliert und diskutiert und als Vorschläge für ein bezirkliches Aktionsprogramm in das BBB eingebracht. Der Ansatz der Intermediärin dabei war, über ein nachhaltiges regionales Entwicklungskonzept neue Arbeitsformen und Lernfelder zu initiieren.

Beginn der Werkstattgespräche: Aufbau eines handlungsfähigen Netzwerks

Es bestand die Aufgabe, bestehende Netzwerke im Bezirk, die sowohl aus Initiativen Freier Träger, Interessenvertretungen im Bezirksamt und freier Zusammenschlüsse entstanden sind, für ein Bündnis für Arbeit und Ausbildung (=BBB) auf lokaler Ebene zu gewinnen. Es wurden in erster Linie Sprecher der relevanten Netzwerke in die Werkstatt-Gespräche einbezogen, die wiederum als Multiplikatoren in weiteren Einrichtungen tätig werden sollten.

Die Teilnehmer der "Werkstatt" entwickelten ein Handlungsprofil für das BBB in Hohenschönhausen, das in wesentlichen Teilen zur Grundlage des

BBB im zukünftigen Großbezirk Lichtenberg-Hohenschönhausen wurde. Die wichtigsten Zielsetzungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Dorf- und Landschaftsentwicklung wurde als ein wichtiges Entwicklungspotential für die Region bestimmt. Längerfristiges Ziel ist die Erstellung eines regionalen Entwicklungskonzepts, um die “Barnimer Feldmark” als mögliche EU-Modellregion Berlin/Brandenburg zu entwickeln.
- Der Aufbau einer Fördermittel-Leitstelle (zur Fördermittel-Bündelung) in Verbindung mit Regionalentwicklung wird als wichtige weiterhin zu bearbeitende Problematik im Rahmen der BBB angesehen. Ein Projektantrag seitens der BBB-Werkstatt wurde gestellt.
- In der Werkstatt wurde der Bedarf für eine Freiwilligenagentur zur Intensivierung und Erweiterung der Freiwilligenarbeit festgestellt. Ende November 2000 wurde eine Freiwilligenagentur im Nachbarschaftshaus Am Berl gegründet. Sie ist vor allem auf Tätigkeitsfelder im sozialen, kulturellen und Umwelt-Bereich ausgerichtet.
- Neue Kommunikations- und Organisationsformen, wie die Zukunftswerkstatt, wurden an den Themen “Dorf- und Landschaftsentwicklung” und “Ausbildungsoffensive” erprobt. In beiden Fällen führte dieses neuartige Planungsinstrument zu neuen Ideen und intensiven Kontakten zwischen Akteuren, die bisher nicht kooperierten.

Schlussfolgerungen

Der konstruktive Diskussionsprozess in der “Werkstatt” konnte zwar die Entwicklung eines Handlungsprofils und die Präzisierung von Projektansätzen befördern, auf die Gestaltung des BBB angesichts der ungesicherten Rahmenbedingungen hatte diese aber nur einen begrenzten Einfluss: die Wirtschaft steht jeder Form öffentlich geförderter Beschäftigung skeptisch gegenüber. Punktuell gibt es die Bereitschaft, bei konkreten Vorhaben mitzuwirken (Revitalisierung Schloss, Einrichtung eines Mobilitätsbüros). Mit der Wirtschaftsförderung beim Bezirksamt besteht eine konstruktive Arbeitsbeziehung. Um Innovationen zu befördern, bedarf es aber interdisziplinärer Problemlösungen und vor allem der Reduzierung bürokratischer Vorschriften. Die laufende Gebiets- und Verwaltungsreform könnte als Chance für Veränderungsprozesse genutzt werden. Aber die an starren Ressortzuständigkeiten orientierten Planungs- und Entscheidungsabläufe lassen kaum einen integrierten Politikansatz in den Handlungsfeldern Wirtschaftsförderung, Arbeitsmarkt und Strukturentwicklung zu.

Der latente Konflikt zwischen Servicegesellschaft und Bezirksbürgermeister(in) über Zielsetzung des und Entscheidungskompetenzen im BBB wirkte

sich auf die inhaltliche Gestaltung, die Organisation und Präsentation des Bündnisses negativ aus. Bezirksämter und kommunalpolitische Entscheidungsträger zeigten sich gegenüber der neuen Aufgabenstellung einer integrierten Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik im Rahmen des BBB Hohenschönhausen Lichtenberg überfordert (Hild 2000). Im Bezirk ist bisher kein kommunales Entwicklungsprogramm als Basis für die Entwicklung eines BBB vorhanden. Mit den Werkstatt-Gesprächen wurde ein innovatives Instrument zur Formulierung eines umfassenden Entwicklungsansatzes geschaffen. Projekte müssen innerhalb einer integrierten Regionalpolitik umgesetzt werden, die das spezifische Profil der Region stärkt und alle lokalen Akteure vernetzt. Dazu bedarf es sowohl dezentraler Entscheidungsprozesse, als auch einer anderen Projektfinanzierung und einer anderen Kommunikation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

4.2.2 Forschungsprozess

Die Aufgabenstellung des Teil-Projekts Agentur zur Arbeitsanstiftung (AzA) geht über die üblichen Anforderungen an Projektentwicklung und -durchführung hinaus. Die beauftragte Intermediärin, Elke Schuster, sollte einen Prozess initiieren und anleiten, an dessen Ende ein integriertes Entwicklungskonzept für die ganze Region (den Stadtbezirk Hohenschönhausen bzw. der neue Großbezirk) stehen soll. Dazu sind eine Reihe von Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich. Die Intermediärin verfügte aus ihrer früheren beruflichen und freiwilligen Tätigkeiten (u. a. im LisU-Team) Marzahn/Hellersdorf bereits über gute Kontakte zu Projekten bzw. Freien Trägern und zur kommunalen Verwaltung im Stadtteil Hohenschönhausen und Erfahrung bei der Initiierung von Projekten. Um die Lernprozesse der Intermediärin beim Aufbau der AzA, d. h. der Konzipierung und Umsetzung einer Strategie zur Realisierung eines BBB in Hohenschönhausen beobachten zu können, hat der vom Projektteam IVB beauftragte Projektleiter einen zweistufigen Ansatz gewählt:

1. Im Rahmen seiner Funktion hat er eine diskontinuierliche Langzeitbeobachtung der Initiatorin durchgeführt: während des gesamten Projektzeitraums hat er an den Werkstattgesprächen vor Ort teilgenommen und war bei Bedarf unterstützend bei der Vorbereitung dieser Gesprächsrunden (z. B. bei der Formulierung von Unterlagen) beteiligt.
2. In drei leitfadengestützten Interviews mit der Initiatorin selbst und zwei wichtigen Teilnehmerinnen der Werkstatt-Gespräche hat er versucht, die für diese Projektarbeit notwendigen Tätigkeiten abzubilden und eine Zuordnung von den dafür notwendigen Kompetenzen vorzunehmen.

Die Ergebnisse der Langzeitbeobachtung sind notwendigerweise subjektiv und nur sehr begrenzt formalisierbar. Vor allem komplexe Kompetenzen wie z. B. "Fähigkeit zur Steuerung von Arbeitsprozessen in Gruppen" lassen sich nur schwer durch ein standardisiertes Indikatorenbündel abbilden, geschweige denn messen. Dies vorausgeschickt wurden folgende Beobachtungen gemacht:

- In der Entwicklung der Werkstatt-Gespräche zur zentralen Kommunikationsplattform für Inhalte, Handlungsfelder und Projektideen im Rahmen des BBB Hohenschönhausen kam es mehrfach zu Kontroversen um die weitere Gestaltung (Schwerpunkte, Taktik, Arbeitsteilung) der Werkstatt-Gespräche. Hier gelang es der Initiatorin ihre bestimmende Rolle aufgrund ihrer intensiven Vorbereitung, aber auch eine gesteigerte Argumentationsfähigkeit im Plenum und in einzelnen Arbeitsgruppen durchzusetzen. Dies erforderte eine klare Aufgabenteilung zwischen ihr und der Leitung des Nachbarschaftshauses. Ergebnis war ihre Wahl zur Repräsentantin der Werkstatt/Freien Träger in der Steuerungsrunde des BBB.
- Ein Großteil der Kontakte mit den externen Entscheidungsträgern (Bezirksamt/Bürgermeisterin, Servicegesellschaft, Wirtschaftskreis) lief über sie, was von ihr verlangte das Konzept der Werkstatt-Gespräche im BBB darzustellen und zu vertreten.
- Die Organisationsarbeit (Konzepte, Einladungen, Protokolle, Terminabsprachen) wurde im Wesentlichen durch sie erledigt, was den Einsatz moderner Bürokommunikation und Recherchetechniken erforderte.

Die drei Interviews wurden ab September 2000 durchgeführt. Die Gespräche erfolgten zwischen dem Projektleiter als Interviewführer und der Intermediärin, der Bezirksbeauftragten für das BBB und einer Teilnehmerin der Werkstatt-Gespräche, die als hauptamtliche Projektleiterin in der Dorfentwicklung und im Naturschutz arbeitet. An den beiden letzteren Interviews war die Intermediärin als zweite Fragestellerin beteiligt. Die Interviews (Dauer ca. 1,5 bis 2 Stunden) wurden aufgezeichnet und in Schriftsprache transkribiert. Den Interviews lagen unterschiedliche Leitfäden zugrunde, die sich an der Funktion der jeweiligen Interviewpartnerin in der Werkstatt bzw. dem BBB orientieren. In jeweils 16 Punkten wurde gefragt nach:

- Struktur und Zielsetzung des BBB aus Sicht der Freien Träger/des Bezirksamts,
- Funktion der Werkstatt-Gespräche im BBB,
- Perspektiven einer "Regionalen Entwicklungsagentur" während und nach dem BBB.

In allen drei Interviews werden zentrale Probleme bei der Gestaltung des BBB benannt, die auf Strukturdefizite des Stadtbezirks Hohenschönhausens bzw. des Lands Berlin zurückzuführen sind:

Im zweistufigen Verwaltungsaufbau der Einheitsgemeinde Berlin lag die Zuständigkeit für Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik fast ausschließlich bei der Landesebene, den Senatsverwaltungen. Die Stadtbezirke bzw. die Bezirksämter hatten als kommunale Verwaltungen keine Entscheidungsbefugnisse, sondern lediglich Vorgaben umzusetzen. Dementsprechend war auch nur eine geringe Fachkompetenz vorhanden. Dazu kommt, dass sich die Politik auf Bezirksebene nach dem drastischen Schrumpfen (aktuell ca. zehn Prozent der Beschäftigung von 1990) der ostberliner Industrie sich einseitig auf die Schaffung von industriellen Hightech-Arbeitsplätzen konzentriert. Die strikte Ressortzuständigkeiten in der Verwaltung verhindert Querschnitt-Lösungsansätze. Die Wirtschaftsverbände (IHK; Wirtschaftskreis) sind strukturkonservativ und schwer für innovative Kooperationsansätze zu begeistern. Besondere Vorbehalte existieren gegenüber jeder Form öffentlich geförderter Beschäftigung.

4.3 Aufbau der Freiwilligenagentur Kreuzberg

4.3.1 Projektdurchführung

Die Vielfalt der Engagementformen und die bereits praktizierte Vermittlungstätigkeit im Nachbarschaftshaus Urbanstraße (NHU) als federführendem Träger der Freiwilligenagentur waren günstige Voraussetzungen für die Gründung einer lokal arbeitenden Freiwilligenagentur. Die Idee wurde erstmals auf einer gemeinsamen Werkstatt zum Thema Ehrenamt mit dem Bezirksamt Kreuzberg, Abt. Soziales und Gesundheit und der Ev. Kirchengemeinde Zum Heiligen Kreuz im November 1997 diskutiert. In gemeinsamer Trägerschaft dieser drei Institutionen nahm die Agentur am 5. Dezember 1999 die Vermittlungstätigkeit auf. Im Hinblick auf die Gebietsreform wurde mit dem Selbsthilfetreffpunkt Friedrichshain eine Kooperation vereinbart und im Mai 2000 dort ein zusätzlicher Standort der Freiwilligenagentur eingerichtet. Der IVB-Supporter, Stefan Purwin, unterstützte im Rahmen von IVB den Aufbau der Agentur.

Die Agentur informiert und berät Menschen, die sich freiwillig, ehrenamtlich engagieren möchten und vermittelt sie in entsprechende Einrichtungen und Initiativen in Kreuzberg und Friedrichshain. Sie vermittelt Fortbil-

dungsangebote für freiwillig Engagierte und organisiert einen Austausch zwischen denjenigen, die von der Agentur beraten wurden. Im Rahmen der Mitarbeit in der Berliner Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen und der Bundesarbeitsgemeinschaft wird ein Austausch sowie eine gemeinsame Lobbyarbeit aufgebaut, Qualitätskriterien und -standards erstellt und Fachveranstaltungen durchgeführt. Ferner steht die Agentur den kooperierenden Einrichtungen beratend und unterstützend zur Seite. Zentrale Aufgabe der Agentur ist die Information für die an freiwilligem Engagement interessierten Personen und deren Vermittlung. Es werden jeweils Einzeltermine vereinbart, die in ruhiger Atmosphäre fernab von möglichen Störfaktoren einer Bürotätigkeit stattfinden. Im Vordergrund stehen die Wünsche, Interessen und Fähigkeiten der Interessierten, die mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens ermittelt werden. Aus dem Bestand der Kooperationspartner werden den Interessierten in der Regel mehrere passende Adressen und ggf. Informationsmaterial überreicht. Die Interessenten nehmen selbst Kontakt zu den empfohlenen Einrichtungen auf. Alle Einrichtungen und Initiativen, in die vermittelt wird, wurden zuvor von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Agentur aufgesucht. Neben der Aufnahme der notwendigen Daten ist die Prüfung von Qualitätsstandards und der persönliche Kontakt wichtiges Element der künftigen Kooperation.

Das Team der Freiwilligenagentur besteht aus jeweils einem Mitarbeiter der drei Träger und den zurzeit sechs freiwilligen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Auf den Teamsitzungen werden alle den Arbeitsablauf betreffenden Entscheidungen gleichberechtigt getroffen. Entscheidungen, die die Belange der Träger berühren, werden auf Trägertreffen getroffen. Um die Arbeit effizienter zu gestalten, wurden Arbeitsgruppen zu den Hauptaufgabenfeldern der Agentur gebildet (Projektbegleitung, Vermittlung, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen). In jeder Arbeitsgruppe arbeitet entweder der Mitarbeiter des Nachbarschaftshauses oder der IVB-Supporter mit. Eine laufende Finanzierung gibt es nicht, über die Träger werden Projektmittel akquiriert.

Analyse der Aufbauphase

Bis zum Start der Freiwilligenagentur wurde die Vorbereitungszeit von knapp einem Jahr dazu genutzt, Ziele und Aufgaben zu definieren und die Grundstruktur der Agentur aufzubauen. Das NHU erarbeitete ein Vor-Konzept auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit freiwilligem Engagement und der Vermittlungstätigkeit innerhalb des NHU. Dies wurde von den anderen Trägern mit getragen und hatte den Vorteil, dass der Aufbau von Träger- und Arbeitsstrukturen sehr zügig vonstatten ging. Es führte an-

dererseits aber auch dazu, dass die beiden anderen Träger sich weniger in die Agentur einbrachten als das NHU. Die drei Träger arbeiten jedoch seit langem in verschiedenen Arbeitsbereichen eng zusammen, so dass Absprachen auf informellem Wege möglich sind. Dies ermöglicht eine optimale Nutzung der jeweiligen vorhandenen Ressourcen, wie u. a. Räume, Kontakte, Medien, Werbung zur Gewinnung von freiwilligen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für die Agentur, Akquisition von Projektfördermitteln.

Bewertung von Struktur und Rahmenbedingungen der Agentur

Die drei Träger haben jeweils einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund zum freiwilligen Engagement sowie eigene Zugangswege zu verschiedenen Zielgruppen. Sie selbst decken in ihrem Angebot von freiwilligem Engagement als Engagementfeld vor allem den sozialen und lokalpolitischen Bereich ab. Eine größere Bandbreite in der Trägerstruktur böte die Chance einer verstärkten Kooperation mit Initiativen z. B. aus den Bereichen Umwelt und Gesellschaftspolitik.

Die personelle Besetzung der Agentur aus zuständigen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen jeder Trägereinrichtung und aus freiwilligen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in einem gleichberechtigten Team hat sich im Grunde bewährt. Durch die Bildung von Arbeitsgruppen konnten Arbeitsaufträge schnell erledigt werden, ohne auf den Vorteil der Teamarbeit zu verzichten. Dies erhöhte die Verbindlichkeit und Eigenverantwortung, in dem sich die einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen stärker einbringen konnten. Es erleichtert darüber hinaus neuen freiwilligen Mitarbeiter/-innen den Einstieg. Zudem konnte ohne zusätzliche Personalkosten die Umsetzung des Projekts verwirklicht werden. Vielfältige Kompetenzen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Tätigkeitsbereichen wurden in einem Team vereint. Diese Konstruktion ist allerdings zugleich ein Schwachpunkt in der Sicherstellung der kontinuierlichen Arbeit: Die Träger haben zwar insgesamt zwölf Ehrenamtliche für die Mitarbeit in der Agentur gewinnen können, jedoch haben allein sechs davon ihre Mitarbeit aufgrund einer erneuten Erwerbstätigkeit wieder eingestellt. Die Gewinnung neuer Ehrenamtlicher für die Mitarbeit in der Agentur und deren Einarbeitung ist zusammen mit der nötigen Organisationsarbeit innerhalb des Zeitkontingents der Trägermitarbeiter nicht in ausreichendem Maße zu leisten. Notwendig wäre hier die mögliche Finanzierung einer Stelle unabhängig von Beschäftigungsmaßnahmen, um schnelle Verfügbarkeit, ausreichendes Kompetenzprofil und Kontinuität sicherzustellen.

Viele der Interessenten gaben an, sich in ihrer nachberuflichen Phase oder dem Zeitraum der Erwerbslosigkeit engagieren zu wollen. Doch erst die Ge-

legenheit, sich über die Freiwilligenagentur über die verschiedenen Engagementmöglichkeiten informieren zu können, gab den Anstoß, aktiv zu werden. Dabei wurde es als Vorteil angesehen, einen Überblick über alle Tätigkeitsbereiche von Soziales über Politik, Umwelt, Sport, Gesundheit etc. zu erhalten. Bei vielen Interessierten, die mit konkreten Vorstellungen zu einem bestimmten Engagementbereich in die Agentur kamen, wurde dadurch das Interesse für neue Tätigkeitsbereiche geweckt.

4.3.2 Forschungsprozess

Das Forschungsziel im Teilprojekt Freiwilligenagentur Kreuzberg war die Erfassung des Kompetenzerwerbs in verschiedenen Tätigkeitsfeldern und verschiedenen Formen des freiwilligen, ehrenamtlichen und bürgerschaftlichen Engagements sowie der Eigenarbeit. Dazu wurden leitfadengestützte, narrative Interviews mit freiwillig engagierten Personen im Umfeld des Nachbarschaftshauses geführt. Darüber hinaus erfolgte eine Analyse zu den Entstehungsbedingungen der Projekt- und Arbeitsstrukturen der Freiwilligenagentur auf der Grundlage einer teilnehmenden Beobachtung.

Ausgehend von den Forschungsfragen u. a. zu Kompetenzerwerb und dessen Transfer in andere Tätigkeiten, zu Motivation, Änderungen von Einstellungen insbesondere zur Erwerbsarbeit und zu den strukturellen Rahmenbedingungen wurden leitfadengestützte narrative Interviews geführt und ausgewertet. Insgesamt wurden neun freiwillig Engagierte aus folgenden Bereichen des Nachbarschaftshauses ausgewählt: Treffpunkt Erfahrung des NHU, Kreuzberger Tauschring, Freiwilligenagentur Kreuzberg und eine von der Freiwilligenagentur vermittelte Person. Zur Auswertung wurde zunächst aufgrund der Forschungsfragen und der Ergebnisse des ABWF-Forschungsprojekts LisU (Lernen im sozialen Umfeld) ein erster Codierleitfaden mit Auswertungskategorien erarbeitet. Die Textstellen in den transkribierten Interviews wurden diesen Auswertungskategorien zugeordnet und darüber hinausgehende Aussagen paraphrasiert. Mit Hilfe einer offenen Codierung wurden dann neue Auswertungskategorien formuliert.

Kompetenzerhalt/Kompetenzerwerb

Alle interviewten Personen haben sich Tätigkeiten gesucht, die ihrem Kompetenzprofil entsprechen. Die für diese Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen wurden eindeutig erkannt und benannt. *“Ich bin gerne mit Menschen*

zusammen... Ich gehe gerne auf die Menschen zu, immer freundlich, dass sie keine Schwellenangst haben müssen. Das ist das, was für das Haus auch wichtig ist, dass man die Leute freundlich begrüßt und hab' da gemerkt, dass mein Hauptfach sozusagen Organisation ist ...” Gerade für erwerbslose Engagierte ist der Erhalt ihrer Kompetenzen für künftige Erwerbstätigkeit sehr wichtig: *“Ich war ja fast schon ein Jahr draußen aus der Gruppenarbeit, aber ich merke, dass ich von diesen Gruppenfähigkeiten nichts verlernt habe.”* Mehrere Befragte nutzen die freiwillige Tätigkeit, um für sich neue Tätigkeitsfelder zu erschließen, Grenzen zu überwinden und eigene Defizite auszugleichen oder zu bearbeiten. *“Ich war früher im Büro und wollte nur etwas anderes.”* Gerade soziale und personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit sowie Menschenkenntnis werden in den ehrenamtlichen Tätigkeiten herausgebildet. Hier bietet das freiwillige Engagement vielfältige Möglichkeiten, sich eigene Lernarrangements zusammenzustellen. Besondere Bedeutung hat dabei die Mitarbeit in selbstorganisierten Arbeitsgruppen. *“...die Struktur in den Arbeitsgruppen, die finde ich sehr sehr gut ... dass du in einzelnen Gruppen Lernmöglichkeiten hast unterschiedlicher Art und Weise ... Wenn ich das Gefühl hatte, das ist jetzt erschöpft ..., dann konnte ich mich so rausziehen und sehen, wo man noch etwas Neues lernen kann, was man noch nicht kann .. Ich habe die Arbeitsgruppen gewechselt.”*

Freiwilliges Engagement bietet für die Befragten die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen, eigene Bedürfnisse und Grenzen kennen zu lernen. *“.. dass ich mir meiner Bedürfnisse viel stärker bewusst bin, als früher, was ich brauche, was mir wichtig ist.”* *“Ich war früher immer ein extrem gebender Mensch. Ich hab' da auch gelernt, mich knallhart abzugrenzen.”* Diese persönlichkeitsbildenden Lernsituationen, *“herauszufinden, was für einen stimmig ist”*, verbessern die Voraussetzungen, sich selbstbewusst in neue Tätigkeitsfelder zu begeben. Die Bereitschaft, sich in neuen Tätigkeitsfeldern zu erproben, war bei den meisten der Befragten vorhanden. Es schafft die notwendigen Voraussetzungen, der immer größer werdenden Forderung nach Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden. *“Und auf der persönlichen Ebene habe ich ja ganz viel Sachen gemacht, die ich früher niemals gemacht habe. Ich habe zum Beispiel renoviert. Ich habe Möbel abgeschliffen, ich habe Fahrräder geputzt, ich habe Chili con Carne gekocht ... Und insofern habe ich eine neue Bewertung von Arbeiten für mich vorgenommen...auch meine Bewertung von Frauen- und Männerarbeit hat sich im Tauschring verändert...Da hat der Tauschring ganz viel dazu beigetragen, zu erkennen, dass ich nicht doof bin [lacht].”*

Änderungen von Verhalten und Einstellungen, insbesondere zur Erwerbsarbeit

Insbesondere bei den befragten Erwerbslosen haben die Erfahrungen durch die freiwillige Tätigkeit Auswirkungen auf ihre Suche nach Erwerbsarbeit. *“Ich würde viel mehr fragen, zu dem Job und zu dem Inhalt. Mir ist auch das Umfeld total wichtig...was dabei herauskommt und zwar nicht nur gemessen an der Kohle.”* Die bisherigen Erfahrungen in der Erwerbswelt werden im Vergleich zur freiwilligen Tätigkeit als negativ beschrieben. Druck, Stress, Konkurrenzverhalten, Mobbing und ökonomischer Zwang stehen der Freiheit gegenüber, *“dass ich sage: ich muss nicht, das ist wirklich, weil ich will.”* Entscheidend ist die Möglichkeit, das Engagement jederzeit beenden zu können: *“Ich will ja gar nicht wechseln – aber ich könnte.”* Erwerbslosen ist durchaus bewusst, dass ihre freiwilligen Tätigkeiten bei der Jobsuche nützlich sein könnten. Mehrfach kam der Wunsch nach einer schriftlichen Bestätigung über Dauer und Inhalt der Tätigkeit, die möglicherweise einzubringenden Kompetenzen wurden genau benannt. Auffällig ist, dass aus der Untersuchungsgruppe sich alle Personen mit diskontinuierlichen Berufsbiographien in weitgehend selbstorganisierten oder selbstverantwortlichen Tätigkeiten engagieren, während Personen, die in ihrem bisherigen Erwerbsleben hauptsächlich einen Arbeitgeber hatten (*“39 Jahre Behörde, das prägt.”*) unterstützend in einem Feld tätig sind, in dem in erster Linie hauptamtliche Mitarbeiter die Arbeit organisieren. Sie sind zudem in der Beurteilung eigener Kompetenzen zurückhaltender. *“Mehr habe ich nicht. Mehr Kompetenzen habe ich nicht.”*

Fördernde und hemmende Strukturen

Eine Vielfalt der Engagementmöglichkeiten und die der Nutzergruppen einer Einrichtung erhöhen die Bereitschaft, sich zu engagieren. Die Chance, eine für sich die passende Tätigkeit zu finden ist größer und der Wechsel in einen anderen Bereich ist möglich, ohne bekannte Strukturen verlassen zu müssen. *“Was ich am Nachbarschaftshaus gut finde, sind die unterschiedlichen Sachen, die da stattfinden. Es ist wie ein zentraler Knotenpunkt.”* *“Und auch diese Altersstruktur: von 20 bis oben hin offen. Jeder kann sich den Ort suchen, wo er sich einklinken möchte, ganz breit gefächert.”*

Die Frage einer flachen Hierarchie zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen und somit die der Einbindung in Entscheidungsprozesse und Aktivitäten der Einrichtung spielt eine wichtige Rolle: *“...wir gehören da mit zu. Ob hauptamtlich oder ehrenamtlich, das spielt keine Rolle. Wenn ich ‘wir’ sage, meine ich nicht uns Ehrenamtliche, dann meine ich alle. Da gibt es nicht erster Klasse*

oder zweiter Klasse.”(2-67) In der Form der Arbeitsorganisation wird die Arbeit in Arbeitsgruppen als positiv hervorgehoben. Mangelnde Transparenz in der Einrichtung wirkt sich dagegen demotivierend aus. “Wo du schon so viele Jahre hier bist und weißt nicht, was hier los ist.”

Rückschlüsse für Freiwilligenagentur und Nachbarschaftshaus

In der Freiwilligenagentur sollten insbesondere bei Personen mit diskontinuierlichen Berufsbiographien die Wünsche nach Partizipation und eigenverantwortlicher Mitarbeit abgefragt werden. In der Öffentlichkeitsarbeit könnte stärker betont werden, dass freiwillig Engagierte im Ehrenamt das tun, was sie wirklich wollen und dabei Kompetenzen erwerben, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung und für ihre Berufstätigkeit nützlich sind. Aussagen der interviewten Personen zu Strukturen im Nachbarschaftshaus werden in anonymisierter Form mit den Mitarbeitern des Nachbarschaftshauses analysiert. Freiwilliges, ehrenamtliches Engagement trägt zum Kompetenzerhalt und zum Erwerb neuer vor allem personaler und sozialer Kompetenzen bei. Freiwilliges Engagement als Baustein selbstbestimmter Lernarrangements erlangt somit eine mindestens gleichwertige Bedeutung wie das Lernen in Bildungsinstitutionen. Besonders das sich Erproben in neuen, selbst gewählten Tätigkeitsfeldern führt zu einer Mobilisierung der eigenen Potentiale, die überdies für gesellschaftlich notwendige Arbeit eingesetzt werden. Gesellschaftspolitisch sollte dies dreierlei Konsequenzen nach sich ziehen:

- Die Berücksichtigung freiwilligen Engagements als eigeninitiierte und eigenverantwortliche Qualifizierung in der Beschäftigungspolitik. Freiwilliges Engagement sollte als gleichberechtigte Möglichkeit zu Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Arbeitsförderung eingestuft werden. Einschränkende Regelungen wie die derzeitige Verfügbarkeitsregelung im SGB III sind entsprechend zu reformieren.
- Die Förderung freiwilligen, ehrenamtlichen und bürgerschaftlichen Engagements durch den Ausbau der Unterstützungsstrukturen. Ein Förderfonds des Landes, wie er sich im Selbsthilfebereich bewährt hat, sollte die kontinuierliche Arbeit von Freiwilligenagenturen und Einrichtungen, die durch ihre professionelle Arbeit ehrenamtliches Engagement ermöglichen, sicherstellen.
- Schaffung von Rahmenbedingungen, die ein Nebeneinander von Erwerbs- und Freiwilligenarbeit ermöglichen. Der derzeit oft konkurrierende Wechsel zwischen ehrenamtlicher Tätigkeit und Erwerbsarbeit auf dem Ersten und Zweiten Arbeitsmarkt sollte sich hin zu einem Nebeneinander von Tätigkeiten entwickeln können. Dies würde unter anderem die Möglichkeit einer Flexibilisierung in der Einteilung der Lebensarbeitszeit voraussetzen.

4.4 Kompetenzentwicklung und -erhalt bei Erwerbslosen in der Freiwilligenagentur “Treffpunkt Hilfsbereitschaft”

4.4.1 Projektdurchführung

Die Berliner Freiwilligenagentur “Treffpunkt Hilfsbereitschaft” (TP) berät seit 1988 Menschen, die sich freiwillige Tätigkeitsfelder erschließen wollen. Das ergebnisoffene Beratungsangebot, das in Gruppen von 2 bis 5 Personen viermal pro Woche allen Berlinern zur Verfügung steht, verfolgt das Ziel, für die Beratenen eine Einsatzstelle zu finden, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Der TP kann seine jährlich rund 350 Interessenten berlinweit in rund 150 Einsatzstellen aufgrund von jeweiligen Kooperationsverträgen vermitteln. Am Ende der Beratung bekommen die Besucher bis zu drei Adressen von Einsatzstellen ausgehändigt. Ob die Beratenen sich für eines dieser Angebote entscheiden und mit den Einsatzstellen Kontakt aufnehmen, bestimmen sie selber. Eine systematische Rückmeldung an den TP erfolgt nicht, sodass einzelne Entwicklungsverläufe nur zufällig durch Begegnungen in den Vereinen, über Veranstaltungen oder durch einen zweiten Beratungstermin dem TP bekannt werden. Die in der Vergangenheit beim TP erprobten Rückmeldungssysteme haben sich nicht bewährt. Dennoch interessiert sich der TP heute noch für den Verbleib der Beratenen. Sein besonderes Augenmerk gilt den erwerbslosen Beratenen, deren Anteil unter den Besuchern zwischen 1993 und 1999 von 13 auf 32 Prozent gestiegen ist. Diesem Interesse des TP entsprechend hat die IVB-Supporterin Geneviève Hesse die individuellen Lernprozesse der Erwerbslosen nach der Beratung, ihre Motivation und ihre zusätzlichen Begleitungswünsche untersucht. Der aktuelle Begleitungsansatz vom TP unterscheidet sich insofern von Lern- und Arbeitsangeboten auf dem Zweiten Arbeitsmarkt, dass er jeden äußeren Zwangs- und Kontrollcharakter zu vermeiden versucht. Erwerbslose Interessenten brauchen nicht die Sperre von Leistungen des Arbeits- oder Sozialamts zu befürchten, falls sie nach der Beratung doch kein Interesse an einer freiwilligen Arbeit haben bzw. ihre angefangene Tätigkeit unterbrechen. Sie kommen aus eigener, privater Initiative und wurden nicht durch Behörden an den TP verwiesen. Zumeist haben sie über Presseberichte bzw. Anzeigen oder durch Bekannte vom Angebot des TP erfahren. Die unabhängige Position des TP und die vertrauliche Beratung schaffen Vertrauen. Im Sinne von Carola Schaaf-Derichs (2000 a) positioniert sich der TP “für die frei gewählte Rolle eines engagierten Menschen”.

Das aktuelle Verständnis der Beratung und Begleitung von Freiwilligen im TP

Während jeder Beratungssitzung betont die Sozialarbeiterin/-pädagogin Isabel Schibath-Hajjeh, dass Rückmeldungen von Freiwilligen über ihre Erfahrungen in der Einsatzstelle ausdrücklich erwünscht sind, besonders wenn sie dort Probleme gehabt haben. Jedoch bietet sie keine langfristige Konfliktberatung oder Supervision für die Freiwilligen an. Der TP konzentriert sich auf die Vermittlung. Insofern fühlt er sich für Konflikte zwischen Freiwilligen und Vereinen nur dann direkt verantwortlich, wenn Missverständnisse zwischen den in der Beratung dargestellten Angeboten der Vereine (z. B. über Aufwandsentschädigungen, Ausbildungsangebote, Tätigkeitsbereiche, Versicherungen) und der Nachfrage der Freiwilligen entstanden sind.

Weitere Begleitungsangebote macht die Agentur im Rahmen ihrer Kooperation mit der Akademie für Ehrenamt. Gemeinsam haben die beiden Organisationen das erste Curriculum für Freiwilligen-Management[®] entwickelt, das sich an haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen wendet, die Freiwillige in ihrer Organisation koordinieren und anleiten. Das Weiterbildungsangebot reicht vom Rhetorik-Kurs über Lösungsübungen für Konflikte bis zum Umgang mit dem Helfersyndrom. Darüber hinaus sind weitere Aktivitäten vom TP (Veranstaltungsreihe "Treffpunkt vor Ort", "Freiwilligen-Rundbrief", Konferenzen) als Begleitung von Freiwilligen konzipiert. Sie eröffnen den Zugang zu wertvollen Informationen und Austauschmöglichkeiten für die Selbstorientierung von Menschen, die eine freiwillige Tätigkeit suchen.

4.4.2 Forschungsprozess

Die Untersuchung der individuellen Kompetenzverläufe erfolgte durch qualitative, leitfadengestützte Interviews mit neun Frauen und zwei Männern, darunter: sieben Erwerbslose, zwei Berufstätige, eine Erwerbsunfähige und eine Hausfrau. Auch Nicht-Erwerbslose wurden befragt, um die Situation der erwerbslosen Beratenen besser zu beleuchten. Die Auswahl der Interviewpartner/-innen erfolgte zwischen dem 4. Februar und dem 24. März 2000 durch direktes Ansprechen der Teilnehmer/-innen am Ende der Beratung beim TP. Mit jedem/r Interviewpartner/-in wurden zwei Interviews durchgeführt: ein erstes Interview einige Tage nach der Beratung und ein zweites Interview drei bis vier Monate später. Die Wiederholung der Interviews war notwendig, um die Entwicklung der Menschen in dieser Zeitspanne beobachten zu können. Die Niederschrift der Aussagen erfolgte stenographisch während der Interviews. Nach der Transkription wurden die

ausgewählten Zitate in Absprache mit den Interviewpartner/innen anonymisiert und sprachlich abgerundet. Die Auswertung erfolgte durch eine “mehrschichtige Komprimierung” (Jütting), die u. a. zu einzelnen “Porträts” führte.

Individuelle Lernprozesse von erwerbslosen Freiwilligen

Die Auswertung der Interviews, die in der Kürze der hier dargestellten Ergebnisse nicht vollständig wiedergegeben werden kann, zeigt, dass Erwerbslose durch freiwillige Arbeit ihre Kompetenzen aufrechterhalten oder entwickeln. Dabei geht es hauptsächlich um personale und soziale Kompetenzen. Dieser Aktivierungsprozess verbessert ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings besitzen Erwerbslose, die den Schritt in die Beratung vom TP machen, schon die Disposition zum selbstbestimmten Lernen. Ihr Verarbeitungsstil der Erwerbslosigkeit entspricht dem Typ des Unternehmers (Entrepreneur) oder des Überlebenden (Survivor), die Strittmatter (1992) beschrieben hat. Der Arbeitslosentyp des Unternehmers bezieht Arbeitslosengeld und arbeitet trotzdem regelmäßig – oft schwarz – weiter. Der Überlebende hat positive Verarbeitungsmechanismen und ein persönliches Wohlbefinden entwickelt. Er bemüht sich um eine Verbesserung seiner Lebensperspektive und übernimmt nur ab und zu kleine Erwerbstätigkeiten. Der dritte Arbeitslosen-Typ des Leidenden (Sufferer), der nach der Definition von Strittmatter starke psychologische und körperliche Verfallssymptome aufweist, findet sich in keinem der Interviewpartner aus der TP-Beratung eindeutig wieder. Vermutlich brauchen Vertreter diesen Typs eine zusätzliche Lernstufe, um den Schritt in die TP-Beratung zu wagen.

Die untersuchten Fallbeispiele werfen ein neues Licht auf die Folgen der Erwerbslosigkeit, die im größten Teil der Fachliteratur als negativ beschrieben werden. Erwerbslose können “glücklich” sein, wenn sie “ihre Fähigkeiten ausüben können” und über “soziale Kontakte” verfügen. Diese Erkenntnis bestätigten die im TP geführten Interviews. Als lernfördernd bei der Ausübung einer freiwilligen Tätigkeit erwies sich unter den Befragten:

- die Kraft, sich bei der Inanspruchnahme von legitimen Subsistenzmitteln (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe) über damit verbundene Diskriminierungen und Behördengänge hinwegzusetzen,
- die Fähigkeit, Lebensstrategien zu entwickeln, die das Selbstwertgefühl nicht von der Erwerbsarbeit abhängig machen und die die geleistete Freiwilligen-, Familien- oder Selbsthilfearbeit wertschätzen,
- die Möglichkeit der Weiterbildung und Beratung, um z. B. Konflikte zu lösen oder um Schwellenangst bei der Übernahme einer neuen Tätigkeit

zu verringern – zum Beispiel Erfahrungsaustausch im Verein, Supervision oder Therapie.

Als lernhemmend erwies sich:

- die fehlende offizielle Anerkennung der durch freiwillige Arbeit erlernten Kompetenzen,
- der Mangel an persönlicher Bereitschaft bzw. an finanziellen Möglichkeiten, gesundheitliche Probleme (körperlich oder psychisch) zu bearbeiten.

Motivation von erwerbslosen Freiwilligen

- Die eigenen Kompetenzen aufrechterhalten und entwickeln.
- Kontakte zu Menschen oder Tätigkeiten knüpfen, die den Zugang zu einer sinnvollen Erwerbsarbeit ermöglichen.
- Eine Arbeit finden, die Spaß macht. Alle interviewten Erwerbslosen äußerten sich kritisch über die bisher erlebte Erwerbsarbeit und deren psychische Folgen: Konkurrenz, Mobbing, zu viele Stunden, Sinnlosigkeit, schlechte Bezahlung, Mangel an Selbstverwirklichungsperspektiven. Sie sind nicht mehr bereit, jede Arbeitsbedingung zu akzeptieren. “Lieber zurückstecken als eine Arbeit annehmen, die mir nicht liegt” (Frau Christ).
- Etwas dazuverdienen. Das Interesse an einer Bezahlung wächst, wenn die sonstigen Erwartungen an die freiwillige Arbeit (Kontakte, Weiterbildung) nicht erfüllt werden.
- Das Gefühl der Isolation überwinden.

Einige Erwerbslose wünschen sich *eine berufliche Supervision oder Mentoring*. Das ist der Fall von Frau Sabbath im zweiten Interview. Da ihr Selbstwertgefühl sich durch die freiwillige Arbeit verbessert hat, ist sie nicht mehr depressiv. Sie hat “ihren Weg von allein gefunden”. Durch ihren Therapeuten hat sie schon genug Begleitung. Für den Fall, dass sie mehr Stunden als bisher freiwillig arbeiten sollte, fragt sie jedoch nach, ob der TP Supervision anbietet. Die Begleitung, die der 32-jährigen, blinden Frau Weltmeisterin fehlt, beschreibt diese so: “Wo finde ich raus, welches Fortbildungsinstitut in Berlin systemische Familienberatung anbietet? Wie stelle ich es an, das zu erreichen, was ich im Verein will, nämlich die Beratung durchzuführen?” Diese Fragen will sie einer freiberuflichen – auch blinden – Supervisorin stellen, die sie schon einmal in der Art einer Mentorin beraten hat. Wenn es eine zusätzliche Begleitung für Freiwillige geben sollte, dann wünscht sich die 41-jährige Frau Sängerin, die wegen Multipler Sklerose in einem Roll-

stuhl sitzt, dass sie “nicht durch die Einrichtung, sondern durch eine übergeordnete Organisation gemacht wird – an einem Ort, in dem man aus dem Clinch kommt”. Sollte sie persönliche Probleme im Verein haben, würde sie diese lieber durch Supervision oder mit ihrer Therapeutin als im Verein besprechen.

Schlussfolgerungen

Für Erwerbslose, die die Disposition zum selbstbestimmten Lernen haben, wirkt Freiwilligenarbeit wie eine vorbeugende und nachhaltige Absicherung gegen Kompetenzabbau in Zeiten der Arbeitslosigkeit. Insofern sollte sie als eine Lernmöglichkeit in der breiten Palette der verschiedenen Weiterbildungswege anerkannt werden. Wichtig dabei ist der Erhalt der Nicht-Bezahlung der freiwilligen Tätigkeit. Denn die Besonderheit der freiwilligen Lernprozesse besteht darin, dass die Freiwilligen aus einer persönlichen, intrinsischen Motivation (Kleinhenz 2000) heraus tätig werden. Ihr Ziel ist nicht der Gelderwerb, sondern die persönliche Selbstentfaltung durch das Verfolgen von selbstbestimmten, im weiten Sinne gemeinnützigen Zielen. Der unbeabsichtigte Kompetenzerwerb (Schaaf-Derichs 2000 b), der en passant stattfindet, um ideale Ziele zu erreichen, hat eine besonders intensive, therapieähnliche Wirkung für die Freiwilligen selbst. Das ist eine der spezifischen Eigenschaften der Lernkultur von Freiwilligenarbeit, die sich von der andersartigen Lernkultur einer bezahlten Beschäftigungs- oder Qualifizierungsmaßnahme aus dem Zweiten Arbeitsmarkt unterscheidet.

Da freiwillige Arbeit unbezahlt bleiben soll, ist es wichtig, dass erwerbslose Freiwillige über eine finanzielle Absicherung aus anderen Quellen verfügen. Erwerbslose können sich in Deutschland zurzeit freiwillige Arbeit nur deshalb leisten, weil sie Arbeitslosengeld bzw. -hilfe oder Sozialhilfe beziehen. Dies ist eine Besonderheit des europäischen Wohlfahrtsstaates – in den USA gibt es keine erwerbslosen Freiwilligen. Durch das Arbeitslosengeld sorgt der Wohlfahrtsstaat – leider unbeabsichtigt – dafür, dass Erwerbslose Freiräume des selbstbestimmten Lernens entdecken können. Hilfreich für die Etablierung dieser Freiwilligenlernkultur, die zurzeit illegal ist, wenn Erwerbslose über 15 Stunden pro Woche freiwillig arbeiten, wäre zunächst die Abschaffung der Verfügbarkeitsregelung aus dem SGB III. Längerfristig sollte eine Grundsicherung für alle (Bücheler 2000; Gorz 2000) eingeführt werden, die höher als die jetzige Sozialhilfe liegt. Wird Freiwilligenarbeit bezahlt, wie einige Modelle der Bürgerarbeit es zurzeit in Deutschland erproben, ist die Gefahr sehr groß, dass sie zu einem Niedriglohnsektor degradiert wird und ihren unbezahlbaren Lernwert verliert. Darüber hinaus bleibt noch zu klären, inwieweit Freiwilligenagenturen und Vereine in der Lage sind,

alle Erwartungen von erwerbslosen Freiwilligen zu erfüllen. Erhoffen sich Erwerbslose dadurch ausschließlich einen direkten Einstieg in die Erwerbsarbeit, werden sie fast immer enttäuscht; erwarten sie ausschließlich Selbsthilfe von ihrem Engagement, haben sie es schwer, die Forderungen der Vereine zu erfüllen. Hier steht der TP vor neue Herausforderungen, damit das "Matching" zwischen den Interessen der Einsatzstellen und der erwerbslosen Freiwilligen funktioniert.

4.5 Der Orientierungskurs Arbeit statt Sozialhilfe im Projekt Arbeit und Nachbarschaft

4.5.1 Projektbeschreibung

Der Stadtbezirk Wedding

Der Berliner Innenstadtbezirk Wedding hatte im Juni 2000 ca. 155.000 Einwohner. Die Arbeitslosenquote betrug zur gleichen Zeit 22 Prozent. Jeder zweite Arbeitslose hat keinen Berufsabschluss. 1999 waren im Wedding fast 32.000 Menschen sozialhilfeabhängig. Der Bewohneranteil an Migranten und Migrantinnen liegt bei 25 Prozent. Im Wedding haben sich benachteiligte Quartiere herausgebildet, in denen die sozialen und wirtschaftlichen Probleme kumulieren. Sozialhilfeempfänger sind besonders benachteiligt, wenn es um den Zugang zu Fort-, Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen geht, da sie – meist nach lang andauernder Arbeitslosigkeit – nicht oder nicht mehr Leistungsempfänger des Arbeitsamts sind. Die Auswertung eines Weddinger Modellprojekts "Aktive Beschäftigungsförderung" von 1995-97 (Sozialhilfeempfänger/-innen erhalten weiterhin Sozialhilfe, während sie freiwillig an beruflichen Orientierungskursen teilnehmen) ergab, dass es eine hohe Motivation gibt, (wieder) eine Integration ins Erwerbsleben zu finden. Dafür ist aber ein passgenaues Qualifizierungs- und Unterstützungsangebot notwendig, um in eine Ausbildungs- und oder Beschäftigungsphase eintreten zu können und eine nachhaltige Arbeitsperspektive zu entwickeln.

Das Kommunale Forum Wedding

1989 gründeten Mitarbeiter aus Gewerkschaften, der Bezirksverwaltung, der Kirche, der Hochschule, Vertreter von Weddinger Betrieben und Bürgerinitiativen/Projekten *das Kommunale Forum Wedding e.V.* Es sollten neue Beschäftigungsfelder, aufbauend auf den im Bezirk vorhandenen Ressourcen

und dem spezifischen Bedarf der Bewohner an Gütern und Dienstleistungen, entwickelt werden. Das Kommunale Forum ist an lokalen, nationalen und internationalen Netzwerken aktiv beteiligt. Organisation und Projektarbeit lagen in den Händen einer verhältnismäßig kleinen Kerngruppe von 3 – 5 Mitarbeitern, die über die Jahre die Kontinuität der Arbeit ohne eine institutionelle Förderung aufrecht erhielten. Bei der Entwicklung und Umsetzung von Projekten war das Kommunale Forum auf die Nutzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente, wie ABM und SAM verwiesen.

Entstehungsgeschichte des Projekts Arbeit und Nachbarschaft

Im November 1997 entstand die *Lokale Partnerschaft Wedding*, als ein “Bündnis für Beschäftigung, Lebensqualität und sozialem Zusammenhalt” auf der Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Bezirksamt Wedding und dem Kommunalen Forum Wedding e.V. Inzwischen beteiligen sich daran 38 Institutionen und Organisationen aus dem öffentlichen, privaten und gemeinnützigen Sektor. Ziel der Partnerschaft ist es, durch Zusammenarbeit in benachteiligten Stadtquartieren Ressourcen zu bündeln, Beschäftigungsmöglichkeiten für sozial ausgegrenzte Menschen zu schaffen und die Lebensbedingungen der Bewohner/-innen zu verbessern.

Für das Quartier “Sparrplatz” entwickelte das Kommunale Forum ein *integriertes Handlungskonzept*. Dieses gebietsbezogene Konzept folgt der Einsicht, dass Entwicklungsstrategien für benachteiligte Stadtquartiere erfahrungsgemäss scheitern, solange nicht die zentralen Probleme ihrer Bewohner/innen – wie Arbeitslosigkeit, Verarmung, Stigmatisierung – thematisiert werden. Umgekehrt reichen auch aufwendige zielgruppenspezifische Qualifizierungsprogramme in der Regel nicht, um Menschen, die sich über längere Zeit in einer sozial und ökonomisch ausgegrenzten Lage befinden, in den Ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Hier werden *angepasste Beschäftigungsmöglichkeiten* in einem *sozialen Bezugssystem* erforderlich, um eine dauerhafte Integration und Lebensstabilisierung zu ermöglichen. Als Antwort entwickelte das Kommunale Forum das Projekt “*Arbeit und Nachbarschaft*”. Es arbeitet seit Juni 1998 und wird gefördert durch den Europäischen Sozialfonds und die Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen. Kern dieses Projekts bilden Orientierungskurse und Berufsintegrations- und -begleitseminare für Langzeitarbeitslose, insbesondere für Sozialhilfeempfänger/-innen. Unter dem Motto “*Arbeit statt Sozialhilfe*” sollen Wege eröffnet werden, wie sie ihre soziale und ökonomische Ausgrenzung überwinden können – sei es durch eine neue Beschäftigungsperspektive im lokalen Arbeitsmarkt, durch das Erlernen konkret nützlicher Tätigkeiten, die der Verbesserung des eigenen Lebensumfelds dienen, durch Einbeziehung und Beteiligung im Rahmen der Nachbar-

schaftsarbeit. Verknüpft mit diesem Vorhaben war der *Aufbau eines Stadtteilbetriebs* nach französischem und niederländischen Vorbildern. Stadtteilbetriebe sind Unternehmen, die von der Kommune unterstützt werden, aber sich über den Markt (Aufträge) finanzieren. Sie beschäftigen Langzeitarbeitslose aus dem Kiez und erbringen Dienstleistungen für die in diesem Gebiet lebenden Bewohner/-innen, Gewerbetreibenden, Einrichtungen und Initiativen. Mit diesem Instrument sollte für einen Teil der Teilnehmer/innen eine dauerhafte Beschäftigung im Gemeinwesen geschaffen werden.

Die Inhalte der vorberuflichen Qualifizierung orientieren sich an der besonderen Lebenssituation von Menschen, die bereits über längere Zeit nicht oder vorher nie erwerbstätig waren. Je länger die Arbeitslosigkeit angehalten hat, umso stärker sind die Beeinträchtigungen sowohl hinsichtlich der sozialen Kompetenzen (Geduld, Teamfähigkeit, Pflichtbewusstsein, Vertrauen, Selbsteinschätzung), der Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch hinsichtlich der gesundheitlichen Situation. Ziel muss deshalb die Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstwertgefühls und die Überwindung von Resignation und Isolation sein. Dies erfordert:

- Klärung der eigenen Lebenssituation (Interessen, Motivation, Fähigkeiten/Qualifikationsdefizite),
- Kennenlernen von Möglichkeiten von nachbarschaftlicher Selbsthilfe und Nachbarschaftsaktivitäten zur Stabilisierung der eigenen Lebenssituation und sozialen Integration,
- Umfassende Information über Verwaltungsabläufe, Schuldner-, Erziehungs- oder Rechtsberatung und/oder psychologische Betreuung, sowie über Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote,
- Entwicklung individueller Beschäftigungsperspektiven (Berufsplanung).

Ein weiterer Schwerpunkt ist die (Wieder-)Gewinnung der für einen Einstieg ins Berufsleben notwendigen *Schlüsselqualifikationen* durch Einübung von Arbeits- und Zeitstrukturierung, Konzentration, Arbeitsplanung und Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer und Konfliktfähigkeit, und durch Einübung von Arbeitstechniken, Schreibübungen, Bewerbungstraining. Zum Abschluss der Kurse werden für jede(n) Teilnehmer/-in individuelle *“Entwicklungspläne”* aufgestellt, mit Zielsetzungen zur weiteren Berufswegplanung und zur Stabilisierung der Lebenslage. Diese Konzeption unterscheidet sich von üblichen Beratungs- und Trainingsangeboten:

- Die Teilnahme ist freiwillig und wird nicht von der Zugehörigkeit zu einem Zielgruppenmerkmal abhängig gemacht: So entstehen Lerngrup-

pen unterschiedlicher nationaler Herkunft, unterschiedlicher Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen, unterschiedlichen Alters und beiderlei Geschlechts, was Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten trainiert, Kooperation und gegenseitige Hilfe fördert und einseitige Schuldzuschreibungen für die eigene soziale Lage abbaut.

- Die Kurse dauern über einen längeren als sonst üblichen Zeitraum, d. h. die Teilnehmer/-innen haben Gelegenheit zu Such- und Lernprozessen, die ihnen Umwege, Krisen und Konfliktbearbeitung gestatten. Unterrichtsbausteine, die strukturiertes Lernen anleiten, wechseln sich ab mit Unterrichtszeiten, in denen die Teilnehmer Themen und Aufgaben selbständig in der Gruppe bearbeiten. Die Teilnehmer können ihre Berufswünsche in Praktika überprüfen.
- Im Mittelpunkt steht das Ziel, individuell geeignete Arbeitsfelder für und mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu finden; dabei wird die gesamte Lebenssituation in die Entwicklungsplanung einbezogen. Es werden unterschiedliche Tätigkeitsgebiete und -formen zur Diskussion gestellt, d. h. neben der klassischen Arbeitsmarktintegration durch Ausbildung, Umschulung und Vermittlung in den Ersten Arbeitsmarkt, können die Teilnehmer das Spektrum von Tätigkeiten in Projekten oder Unternehmungen des gemeinnützigen Sektors kennen lernen und für sich erproben.

Die *Supporterin Sabine Hartmann* ist Mitbegründerin des Kommunalen Forums und arbeitet von Anfang an in dem Projekt "Arbeit und Nachbarschaft" als Dozentin und Projektleiterin mit. Mit Beginn des Projekts IVB blieb sie im Projekt, wurde aber von den unmittelbaren Projektleitertätigkeiten freigestellt. Zu Beginn des Projekts IVB im Oktober 1999 hatte das Projekt "Arbeit und Nachbarschaft" bereits eine Laufzeit von einem Jahr hinter sich. Während der Projektdurchführung zeigte sich, dass die ursprüngliche Konzeption verändert werden musste. So war eine ursprüngliche Zielrichtung, einen Teil der Teilnehmer/-innen im Anschluss an die Orientierungskurse in eine Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahme zu integrieren, in der sie für zukünftige Arbeit einem Stadtteilbetrieb vorbereitet werden sollten. Die individuellen Wünsche, Ziele, Fähigkeiten, oder gesundheitlichen und psychischen Voraussetzungen, aber auch die unterschiedlich langen und inhaltlich differenzierten Lern- und Entwicklungsschritte der Teilnehmer/-innen, ließen das nicht zu. Das Projektteam versuchte eine entsprechende Tätigkeitsmöglichkeit im Stadtteil zu finden oder zu entwickeln. Für diejenigen Teilnehmer/-innen, für die im Anschluss keine Integration in den Ersten Arbeitsmarkt bzw. in Umschulung und Fortbildung möglich oder sinnvoll war, wurden befristete Einzelverträge nach §19 Abs. 2 BSHG (Sozialhilfeempfänger werden beim Bezirksamt befristet für gemeinnützige und zusätzliche Aufgaben

eingestellt) beantragt und geeignete "Einsatzstellen" in gemeinnützigen Einrichtungen und Projekten gefunden. Mit den "Arbeitgebern" wurden Kooperationsvereinbarungen geschlossen, die die Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse regeln.

Projektergebnisse

Es gab und gibt eine hohe *freiwillige Nachfrage nach den Projektangeboten*, mehr als 300 Langzeitarbeitslose haben sich hinsichtlich ihrer Berufswegplanung beraten lassen. Bis zum Juni 2000 hatten 104 Weddinger an einem der bisher durchgeführten Orientierungskurse teilgenommen, die Abbruchquote blieb mit ca. 30 Prozent vergleichsweise gering. Inzwischen sind *67 Teilnehmer/-innen* in Ausbildungs-, Umschulungs-, Qualifizierungs- oder Arbeitsplätze vermittelt worden, die meisten Arbeitsplätze davon befinden sich im Stadtteil. Die Integrationsquote liegt damit seit zwei Jahren bei *64 Prozent*. Der Schwerpunkt der Teilnehmer/-innen liegt bei den älteren Langzeitarbeitslosen über 27 Jahren.

Fast 30 Kooperationspartner sind inzwischen am *Kooperationsverbund beteiligt*. Darunter sind Grundschulen, Pflege- und Gesundheitszentren, gemeinnützige Firmen, Institute und Ämter aus dem öffentlichen Bereich, Nachbarschafts- und Jugendzentren und der Stadtteilbetrieb Wedding. In dem nach Ende des Qualifizierungskurses direkt anschließenden *Berufsintegrations-/oder -begleitseminar* wird den Absolventen des Orientierungskurses in Absprache mit den Arbeitgeber/innen die Möglichkeit geboten, die neuen Arbeitserfahrungen in vertrauter Gruppe zu besprechen und auftretende Probleme gemeinsam zu entschärfen. So bleibt der Arbeitszusammenhang auch nach Kursende gewahrt und ehemalige Teilnehmer/-innen werden zum Teil Unterstützer und Förderer neuer Kursteilnehmer.

Der Aufbau eines Stadtteilbetriebs erfolgte zunächst über die sukzessive Integration von inzwischen mit sieben Mitarbeitern in das Projekt *Stadtteilbetrieb Wedding*, das handwerksähnliche Dienstleistungen im Stadtteil für Einkommensschwache und gemeinnützige Einrichtungen anbietet. Der Betrieb ist in die Handwerksrolle eingetragen und wurde im Oktober 2000 als Geschäftsbereich in eine *Stadtteilgenossenschaft Wedding für wohnortnahe Dienstleistungen* übernommen. Die Stadtteilgenossenschaft ermöglicht die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen im Stadtteil, wie Bewohner, Arbeitslose, vorhandene Betriebe und Institutionen sowie die Verknüpfung ihrer jeweils spezifischen Interessen in der Entwicklung der Genossenschaft.

4.5.2 Forschungsprozess

Ziel der Forschungsaufgabe war es, herauszufinden, welche Bedeutung/Wirkung die verschiedenen Lernphasen – Orientierungskurs, Praktikum, selbst gewählte Tätigkeit in einem Gemeinwesen orientierten Arbeitsbereich für die Kompetenzentwicklung von Teilnehmer/innen hat. Dabei richtete sich das Hauptaugenmerk auf die Entwicklung von Kompetenzen, die für eine dauerhafte und eigenständige Existenzsicherung als notwendig erachtet werden, wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit sich auf wechselnde und neue Anforderungen einzustellen, soziale Belastbarkeit, die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbsthilfe bei der Aufgabenbewältigung allein und im Team.

Forschungsmethoden

- Teilnehmende Beobachtung des Unterrichtsgeschehens über mehrere Orientierungskurse hinweg,
- regelmäßige informelle Gespräche mit den Dozentinnen und der Projektleitung, insbesondere über Entwicklungsprozesse und Konflikte einzelner Teilnehmer,
- mehrstündige narrative Interviews mit ausgewählten Teilnehmern über ihre Entwicklungsprozesse vor, während und nach dem Orientierungskurs,
- Erstellung von Fallstudien, die diese Entwicklungsprozesse nachzeichnen.

Auswahlkriterien für die Interviewpartner

Die Interviewpartner sollten bereits an einem der ersten zwei Orientierungskurse 1998/99 teilgenommen haben, damit ihre Entwicklungsschritte über eine längere Zeit beobachtbar sind. Sie sollten im Anschluss an den Orientierungskurs im Rahmen des Beschäftigungsverbundes bzw. im sozialen Bezugssystem tätig sein, um die besonderen Erfahrungen in diesem Tätigkeitsfeld zu erfassen und sie sollten Unterschiede aufweisen im Hinblick auf Ausbildung, beruflicher Werdegang, Geschlecht, um durch die Variationsbreite, eine Annäherung an verallgemeinerbare Aussagen zu bekommen.

Interviewdurchführung: Gesprächssituation, Fragetechnik und Erfassung der Aussagen

Ausgewählt wurden drei Teilnehmer/-innen; mit ihnen fanden Gespräche mit einer Gesamtdauer von jeweils sechs bis neun Stunden statt. Die Gespräche

waren auf drei Treffen verteilt, thematisch korrespondierend mit den drei Fragestellungen: Entwicklungsprozesse vor dem Orientierungskurs, während des Kurses und nach dem Orientierungskurs. Die Gespräche waren nicht formalisiert. Fragen dienten vor allem dem besseren Verständnis des Gesagten und der Vertiefung einzelner Aspekte, um gemeinsam mit der Supporterin die eigene Entwicklung zu rekonstruieren. Gesprächsvorgabe waren die oben genannten drei Themenschwerpunkte mit den Leitfragen:

- Aus welcher Lebens- und Berufssituation und mit welcher Motivation sind Sie in den Orientierungskurs gekommen?
- Welche Aspekte des Unterrichtsgeschehens haben Sie als besonders belastend oder besonders förderlich erlebt?
- Welche Erfahrungen und Tätigkeiten sehen Sie als für die eigene Entwicklung wichtig an?
- Was hat sich in Bezug auf die persönliche und berufliche Lebenssituation verändert bzw. verbessert?

Bei Unsicherheiten und Unklarheiten in der Wortwahl oder der Beschreibung, hat die Supporterin das Gesagte mit eigenen Worten zusammengefasst oder eigene Interpretationsangebote gemacht, um zu überprüfen, ob sie das Gesagte richtig verstanden hat. Die Gespräche waren sehr persönlich und offen, wobei die Tatsache, dass die Supporterin die Gesprächsteilnehmer/-innen schon längere Zeit kannte und eine Vertrauensbasis entstanden war, sehr hilfreich war. Die Gespräche wurden aufgezeichnet. Wegen der Dauer der Gespräche, der darin enthaltenen persönlichen Informationen, aber auch um dem/der Erzähler/-in die Befangenheit zu mildern, wurde auf eine anschließende Transkription verzichtet. Stattdessen wurden auf Grundlage der Aufzeichnungen drei Fallstudien erstellt, bei denen durch wörtliche Zitate, der Originalton der Erzähler in ihrer Selbstwahrnehmung und Sprache wiedergegeben wurde.

Zentrale Aussagen in den Gesprächen

Alle drei Interviewpartner (zwei Männer, 32 und 34 Jahre; eine Frau 42 Jahre) hatten trotz Schulabschluss und z. T. qualifizierter Berufsausbildung bereits eine mehrfach gebrochene Ausbildungs- und Erwerbsbiographie hinter sich, bevor sie sich entschlossen, an dem Orientierungskurs des Kommunalen Forums teilzunehmen. Alle empfanden ihren gesellschaftlichen Status als Sozialhilfeempfänger und ihre damalige Lebenssituation als entwürdigend. Deutlich wird das Bedürfnis artikuliert, nicht mehr Objekt einer anonymen, oft als willkürlich empfundenen, Bürokratie zu sein: „... Es war für mich erniedrigend – nicht die Sozialhilfe zu beantragen (...)

sondern die Art und Weise, wie man da mit anderen in eine Kiste gesteckt wird ...dieses ständige Unterstellen, dass man arbeitsfaul wäre, das hat mich angekotzt.“

Deutlich wurde im Laufe der Interviews aber auch, dass die Teilnehmer nicht bereit waren/sind, jede beliebige fremdbestimmte Tätigkeit zu akzeptieren. Vielfach hatte es vor dem Kurs Konflikte gegeben, weil die eigenen Wünsche und Ziele nicht mit den Bedingungen des Ersten Arbeitsmarkts vereinbar waren. In der Gruppensituation lern(t)en die Teilnehmer nach eigener Einschätzung, auch für sie unattraktive Arbeitsbedingungen und Kooperationsleistungen zu akzeptieren: “Wichtig war für mich die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lebenslauf: was kann ich überhaupt, was habe ich bisher eigentlich gemacht – mich davor nicht mehr drücken zu können ...” Trotz dieser gemeinsamen Erfahrungen betonen die Interviewpartner, dass sie als wichtigste Erfolgsbedingung für den Orientierungskurs den Freiraum ansehen, der jedem Teilnehmer eingeräumt wird, seine eigene berufliche Perspektive zu entwickeln: “Beim Kurs ist ja das Schöne, es wird dir nicht gesagt, was du kannst, sondern du zeigst dir selbst, was du kannst.”

Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen:

Konsequenzen für die Curriculumentwicklung: zunächst bedeuteten die Ergebnisse der Gespräche eine grundsätzliche Bestätigung der bisher praktizierten Herangehensweise. Trotzdem werden einige Veränderungen im Curriculum vorgenommen werden:

- Einzelne Unterrichtsbausteine mit strukturiertem Lernen werden in angeleitete und von den Teilnehmern je nach Neigung und Vorbildung selbst gewählte Lerngruppen umgewandelt.
- Es wird ein neuer Unterrichtsbaustein “Strategien der Konfliktbearbeitung” eingeführt werden.
- Die Methodik selbstorganisierten Lernens wird im Team weiterentwickelt und die Lerngruppen mit besserem Handwerkszeug versehen.
- Regelmäßige Gesprächskreise zur Lebens- und Berufsbiographie der Teilnehmer/innen werden durchgeführt.

Es wurde eine Kurztypologie der Integrationsverläufe entwickelt. Unterschieden wird hierbei nach dem Verbleib der Teilnehmer/innen und dem Grad der erreichten Selbstständigkeit bei der weiteren Gestaltung der eigenen Berufsbiographie.

5 Resultate: Projektentwicklung und Forschungsergebnisse

An der obigen Darstellungen der Projektentwicklung und der Forschungsergebnisse erweist sich die sozialwissenschaftliche Funktion der Handlungsforschung. Gerade die Beobachtung informeller Lernprozesse sowohl auf der individuellen, als auch der organisationalen Ebene und die Dokumentation von Möglichkeiten und Grenzen der Vernetzung heterogener Projekte und Handlungsfelder erfordern zumeist einen "Insider-Status" des Forschenden. Er (oder sie) muss von den Akteuren oder Projektteilnehmern als vertrauenswürdig akzeptiert werden, um an den Entscheidungen und Prozessverläufen teilzunehmen bzw. sie mitzugestalten und gleichzeitig eine ausreichende Distanz bewahren, um nach objektivierten Kriterien empirische Beobachtungen durchführen zu können. Inwieweit die zumeist qualitativen Ergebnisse verallgemeinerbar und übertragbar sind, also zur Formulierung eines theoretischen Konstrukts herangezogen werden können, wird sich wohl erst in weiterführenden Untersuchungen mit veränderten Versuchsanordnungen klären lassen. Auch im Projekt IVB war das Schwergewicht zwischen Projektentwicklung und empirischer Forschung in den geschilderten Teilprojekten unterschiedlich. Dies ergab sich schon durch den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Projekte. Einige zentrale qualitative Aussagen lassen sich jedoch treffen, die den Ausgangspunkt für vertiefte Untersuchungen bilden können (und werden?):

1. Angesichts der Funktionsdefizite der etablierten Wirtschaftsordnung, der Sozialen Marktwirtschaft: Massenarbeitslosigkeit, Verarmungsprozesse aufgrund sinkender sozialer Standards, bei einer steigenden Staatsverschuldung, wird zunehmend gefordert, dass der Dritte Sektor Alternativen zu den klassischen sozialen Sicherungssystemen entwickeln soll (Mutz 1999). Dies gilt besonders für innovative Ansätze in der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Dieses scheitert vielfach an unflexiblen und dysfunktionalen Rechtsvorschriften und Finanzierungsregeln. Der Marktzugang für soziale Unternehmen wird durch aufwendige Genehmigungs- und Zulassungsverfahren erschwert. Eigenkapitalmangel und ein antiquiertes öffentliches Vergaberecht schaffen zusätzlich hohe Hürden bei der Reintegration von Langzeitarbeitslosen.
2. Der Dritte Sektor muss sich selbst erst als Alternative, denn als Ergänzung von staatlichen Leistungen begreifen (Beck 2000). Bei Projekten bzw. Trägern existiert eine "Kultur des Zuwendungsbescheids", was angesichts sinkender öffentlicher Fördermittel, die Existenz vieler Projekte

bedroht. Alternative Finanzierungskonzepte (Sozial-Sponsoring, zielgruppengerechte Vermarktung) existieren in ersten Ansätzen. Eine politische Interessenvertretung und öffentliche Selbstdarstellung des Dritten Sektors jenseits der großen Wohlfahrtsverbände ist unterentwickelt.

3. Soziale Unternehmen z. B. in der Rechtsform der Genossenschaft müssen lernen, ohne dauerhafte Subventionierung am Markt zu überleben. Dazu ist eine effiziente und lernfähige interne Organisation (Unternehmensführung, Marketing, Personalentwicklung) notwendig, die entsprechende Fachqualifikationen und -kompetenzen erfordert. Bei der Personalauswahl können nur Bewerber berücksichtigt werden, die nach einer Trainings-/Einarbeitungsphase den Anforderungen eines Normalarbeitsverhältnisses gewachsen sind. Dazu gehört eine ausreichende Frustrationstoleranz und Teamfähigkeit.
4. Organisationale Lernprozesse werden in vielen Projekten und Einrichtungen des Dritten Sektors dadurch erschwert, dass Mitarbeiter in Führungspositionen mit Entscheidungskompetenz oft nur befristet (im Rahmen einer öffentlich geförderten Beschäftigungsmaßnahme) oder mit einem begrenzten Zeitbudget (ehrenamtlich neben einer Erwerbstätigkeit) tätig sind. Die dadurch hervorgerufenen Führungswechsel führen zu häufigen Einarbeitungsphasen und behindern eine kontinuierliche Organisationsentwicklung.
5. Freiwillige Tätigkeit, sei es als klassisches Ehrenamt oder vermittelt durch eine Freiwilligenagentur, wird immer noch institutionell gefördert. Obwohl der freiwillig Tätige sich oft mit einem hohen Zeitaufwand engagiert und für die Gesellschaft notwendige Dienstleistungen (vielfach anstelle des reduzierten staatlichen Angebots) erbringt, ist eine angemessene Aufwandsentschädigung die Ausnahme. Freiwillige Tätigkeit soll nicht Erwerbsarbeit sein, aber die steigenden Anforderungen an Qualifikation und Erfahrung sind ohne staatliche Unterstützung von den Einrichtungen oft nicht zu leisten. In Ostdeutschland wird eine freiwillige Tätigkeit oft als Erprobungsphase für eine Erwerbstätigkeit angesehen. Es ist nicht einzusehen, warum eine solche Tätigkeit bei der Reintegration von Arbeitslosen nicht als zuschussfähige Arbeitsleistung (im Sinne des BSHG oder des SGB III) anerkannt wird, sodass die jetzige Verfügbarkeitsregelung nicht anzuwenden wäre.
6. Die Europäische Union hat Territoriale Beschäftigungspakte zu einem zentralen Instrument ihrer Beschäftigungsstrategie erklärt. Die Berliner Variante des Bezirklichen Beschäftigungsbündnisses (BBB) hat einen Konstruktionsfehler: beschlossen wurde es von der Landesregierung, die

die Bezirke beauftragte, Konzepte für eine integrierte lokale Arbeitsmarktpolitik zu entwickeln, ohne ihnen die notwendigen zusätzlichen Kompetenzen und Finanzmittel zu geben.

7. Der individuelle Kompetenzerwerb innerhalb des Dritten Sektors unterliegt veränderten Rahmenbedingungen. Viele Projekte müssen unter restriktiveren Rahmenbedingungen lernen, wie Unternehmen zu planen und zu kalkulieren. Da sie vielfach keine Mitarbeiter beschäftigen, die die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten in einer klassischen Erstausbildung (Berufsausbildung oder Studium) erworben haben, müssen die Kompetenzen in informellen Lernprozessen erworben werden. Im Rahmen der öffentlichen Beschäftigungsförderung (ABM, SAM, BSHG § 19) wurden bisher schwer vermittelbare Arbeitslose auf eine Erwerbstätigkeit vorbereitet. Gerade personale Schlüsselqualifikationen wurden dabei trainiert. Wenn soziale Unternehmen in Zukunft diese Aufgabe übernehmen sollen, müssen neue Konzepte der individuellen Kompetenzentwicklung im Rahmen einer individuellen Erwerbstätigkeitsplanung jenseits klassischer Berufskarrieren entwickelt und erprobt werden.

Literatur

Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/Main 2000

Büchele, H.: Grundeinkommen ohne Arbeit – auf dem Weg zu einer kommunikativen Gesellschaft. In: Existenzgeld für alle, Antworten auf die Krise des Sozialen. AG Spak. 2000

Glenk, H.: Die eingetragene Genossenschaft. München 1999

Gorz, A.: Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt/Main 2000

Hild, P.: Netzwerke der lokalen Arbeitsmarktpolitik, Steuerungsprobleme in empirischer und theoretischer Sicht. Berlin 1997

Kleinhenz, G.: Erwerbsarbeit und bürgerschaftliches Engagement. Vortrag vor der Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements, 18/10/2000 Berlin

Knorr, F.; Scheppich, M.: Leistungsbezogene Entgeltsysteme für Wohlfahrtsverbände und Non-Profit-Organisationen. Regensburg 1998

Mutz, G.: Strukturen einer neuen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B9/99, S. 3-11

Nielandt, J.: Der Non-Profit-Sektor. Neue Perspektiven für die Gemeinschaft. Hamburg 1998

Schaaf-Derichs, C.: Freiwilligenagenturen – der infrastrukturelle Schritt zur Bürgergesellschaft des XXI. Jahrhunderts. In: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (Hrsg.): “Soziale Arbeit”. Berlin 2000 a

Schaaf-Derichs, C.: Eröffnung neuer Chancen für Tätigsein – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. QUEM-Materialien, Nr. 35. Berlin 2000 b

Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Beschäftigungspolitik in Europa. Auf dem Weg zu einem Europäischen Beschäftigungspolitischen Aktionsprogramm. Dokumentation einer Fachtagung der Otto-Bremer-Stiftung. Berlin 2000

Strittmatter, F. J.: Langzeitarbeitslosigkeit im Wohlfahrtsstaat. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) (Hrsg.): BeitrAB 157, Nürnberg 1992

Zimmer, A.; Närlich, St.: Management in Non-Profit-Organisationen. Opladen 2000

Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen

Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung
von Fach- und Führungskräften?

1 Missverständnisse über Kompetenzentwicklung sind Barrieren für Innovation und Employability

1.1 Kompetenz – Schlüsselgröße im strukturellen Wandel

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich auf dem Markt gesellschaftlicher Megatrends der Entwurf der Wissensgesellschaft etabliert. Als konstitutive Elemente werden eine exponentielle Wissensdynamik und ein nie dagewesenes Volumen gesellschaftlichen Lernens angeführt. (Vgl. Livingstone 1999, S. 65 f.; Livingstone 1998, S. 12 ff.; Kuwan u. a. 1998, S. 18 ff., S. 97 ff.) Auch die ökonomische Theorie hat Wissen als Kategorie wiederentdeckt: Wissen wird als wettbewerbskritischer vierter Produktionsfaktor neben Boden, Kapital und Arbeit proklamiert. Konzepte zur Erschließung und Verwertung des organisationalen Wissens boomen. (Vgl. Steward 1998; North/Romhardt/Probst 2000; North/Romhardt/Probst 1998, S. 158. Eine kritische Würdigung des Wissensmanagements unternehmen Staudt/Kottmann 2001, S. 197 ff.) Modische Schlagwörter der Wissensgesellschaft und des Wissensmanagements bergen indes das Risiko, zu verklären, dass nicht allein die beliebige Verfügbarkeit von Wissen zur Wertschöpfung, geschweige denn zur Innovation gereicht – erst die *kompetente Umsetzung und kreative Anwendung von Wissen* stellt die erfolgskritische Ressource dar. (Staudt u. a. 1997; Wunderer/Bruch 2000) *Kompetenz* ist der Schlüssel zur Bewältigung des strukturellen Wandels sowohl auf organisationaler als auch auf individueller Ebene: (Staudt u. a. 1997)

- Für Unternehmen sind Produkt- oder Prozessinnovationen der einzige Weg, um auf dicht besetzten globalisierten Märkten zu überleben. Die Transformation traditioneller Geschäftsmodelle – von Management-Auguren überzeichnet als “kreativer Sturm der Zerstörung”, in dem “jedes Unternehmen (...) sich in Zukunft permanent selbst erfin-

den” müsse (Gary Hamel im Interview mit Business 2.0 – Januar 2001, S. 126 f. Derartige Aussagen abstrahieren zu sehr von den realökonomischen Constraints der Betriebe, für die ein solcher “Sturm” nicht zu verkraften wäre.) – bedingt als entscheidende Voraussetzung die *Kompetenz der Fach- und Führungskräfte*, neue Felder erschließen und neue Technologien zur Anwendung bringen zu können. Innovationen werden stets von Menschen gemacht! (Vgl. Staudt/Kottmann 2001)

- Für Arbeitskraftunternehmer (vgl. Voß/Pongratz 1998) ist Kompetenz auf flexibilisierten Arbeitsmärkten der Schlüssel zur Sicherung ihrer *Beschäftigungsfähigkeit* (Employability). (Vgl. Staudt 1999 und die Arbeitsdefinition bei Blancke/Roth/Schmid 2000, S. 8 f.) Das Postulat Employability, seit einigen Jahren vorrangiges Politikziel auf europäischer Ebene, (Vgl. OECD 1997) richtet hohe Anforderungen an die “lebenslängliche” Lernbereitschaft und die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums.

Eine Zusammenschau der analytischen Ebenen Organisation und Individuum erfolgt seit Beginn der achtziger Jahre im Rahmen der angewandten Innovationsforschung. (Vgl. Staudt 1980; Staudt/Rehbein 1988) Zwischen der Entwicklungsfähigkeit von Unternehmen und den Kompetenzen der Fach- und Führungskräfte besteht eine ambivalente Wechselbeziehung: Kompetenz ist sowohl Entwicklungspotential als auch Engpassfaktor für Modernisierung. (Vgl. Staudt 2000) Die Verfügbarkeit kompetenter, routiniert mit Non-Routine umgehender Fach- und Führungskräfte ist dabei aktuell und mittelfristig knapp (Quantitative und qualitative Dimensionen des Fachkräftemangels analysieren Staudt/Kottmann 2001) – an der Schwelle zum dritten Jahrtausend könnte man daher das bekannte Wort von John Naisbitt fortschreiben: “We are drowning in knowledge, but starving for competence!”

Der Kompetenzbegriff umfasst also weit mehr als nur Wissen. Abbildung 1 resümiert die skizzierten Bezüge zwischen Information, Wissen und Kompetenz und den Kriterien Wertschöpfung, Innovation und Employability. (Vgl. zur Systememployability als organisationales Ziel: Blancke/Roth/Schmid 2000)

Mit dem zentralen Stellenwert von Kompetenz rückt die Frage der Instrumentalisierung durch ein geeignetes *Kompetenzmanagement* in den Brennpunkt. Diesbezüglich herrscht noch massiver Forschungsbedarf, zu dessen Bewältigung die vorliegende Studie einen Beitrag leistet.

Zunächst jedoch zu den Strukturelementen beruflicher Handlungskompetenz: Am Institut für angewandte Innovationsforschung wurde dazu eine statische Modellierung entwickelt, die sich in vielfältigen wissenschaftlichen

Abbildung 1

Interdependenzen und Hierarchien: Information – Wissen – Kompetenz
(Weiterentwicklung einer Darstellung von: Bea (2000, S. 362))

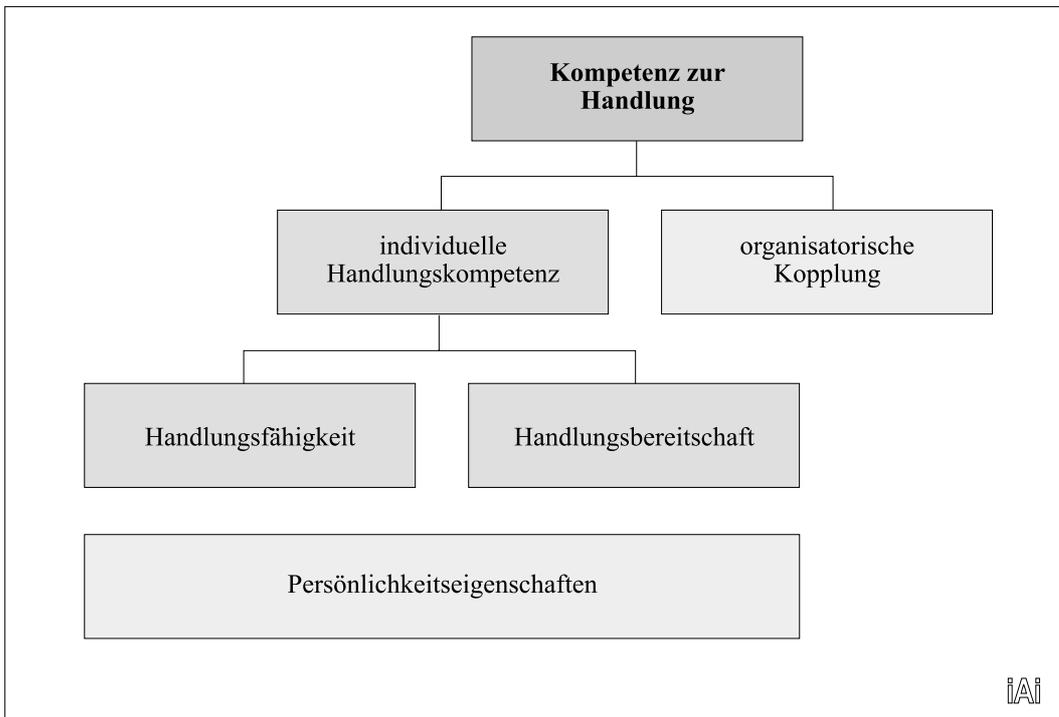


Anwendungsfeldern als Heuristik zur Erfassung von Kompetenzprofilen und beruflichen Anforderungen bewährt hat (vgl. Abbildung 2). (Vgl. Staudt u. a. 1997. Eine Synopsis von Kompetenzmodellen findet sich auch bei: Wunderer/Bruch 2000, S. 62 ff.)

Die *individuelle Handlungskompetenz* basiert auf einem synergetischen Zusammenspiel der Handlungsfähigkeit mit der Handlungsbereitschaft und den *Persönlichkeitseigenschaften*, welche ein beständiges Muster individueller Denk- und Handlungsprozesse repräsentieren. (Vgl. Staudt u. a. 1997; Wunderer/Bruch 2000, S. 36 ff. Die psychologische Forschung geht von fünf Faktoren der menschlichen Persönlichkeit aus [Big-Five-Theorie] – vgl. z. B. Borkenau/Ostendorf 1991) Die *Handlungsfähigkeit* beruht auf Wissen in verschiedenen Ausprägungen – wir werden auf das sog. *Wissenskontinuum* noch detaillierter eingehen (in Kapitel 2.1) – und inhaltlichen Bezügen: Faktenwissen als fachliche, prozessuales Wissen als methodische und verhaltensbezogenes Wissen als soziale Dimension. Wichtiger Bestandteil der *Handlungsbereitschaft* als motivationaler Basis von Kompetenz ist neben der Risikobereitschaft auch die Lernbereitschaft: Mitnichten ist von einer

Abbildung 2

Statische Modellierung der Kompetenz zur Handlung



automatischen Verfügbarkeit dieser Ressource, wie es z. B. in Konzeptionen lebenslangen Lernens unterstellt wird, auszugehen. Lernen setzt regelmäßig geeignete Anreizsysteme voraus. (Vgl. Kriegesmann 1993)

Neben der individuellen Handlungskompetenz ist die Schnittstelle zur Organisation zu berücksichtigen: Erst eingeflochten in die institutionellen Subsysteme durch die *technisch-organisatorische Kopplung* ergibt sich aus der individuellen Handlungskompetenz die *Kompetenz zur Handlung* in einer arbeitsteiligen Organisation. (Vgl. Staudt/Kriegesmann 1999)

Ein integriertes Kompetenzmanagement muss die Strukturelemente des modernen Kompetenzbegriffs aufeinander abstimmen und gestalten. Im betrieblichen Kontext sind indes die Handlungsbereitschaft und die Persönlichkeitseigenschaften nur mittelbar zu beeinflussen. Fokussiert wird im Rahmen dieser Untersuchung auf die *individuelle Handlungsfähigkeit*.

1.2 Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit – durch traditionelle Weiterbildung?

Der Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit kommt im Strukturwandel eine Führungsrolle zu. (Vgl. Staudt 1984) Die vordergründige Ant-

wort auf das Entwicklungsproblem lautet: Vermittlung und Vervielfältigung von explizitem Wissen in institutionell angebotenen Weiterbildungsarrangements. Dieses Lernen im Rahmen von traditionellen Lehrveranstaltungen und Seminaren wird in einer ersten Arbeitsdefinition unter das Etikett *formelles Lernen* rubriziert. (Vgl. Livingstone 1998; Straka definiert formelles Lernen als “Lernen unter formellen Bedingungen von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen”, vgl. Straka 2000, S. 23 ff.)

Nach Hochrechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft investierten deutsche privatwirtschaftliche Unternehmungen 1998 über 34 Milliarden DM in die Entwicklung ihres Humankapitals. Mehr als vier Fünftel der Aufwendungen – durchschnittlich 1837 DM pro Mitarbeiter – entfallen dabei auf formelles Lernen oder Weiterbildung im engen Sinne. (Vgl. Weiß 2000 a, insbesondere S. 23 f. und S. 35 ff.) Nach einer Stagnation in der Mitte der neunziger Jahre ist damit aktuell wieder ein Trend zu mehr Weiterbildung zu beobachten. Insbesondere interne Lehrveranstaltungen und Seminare haben kaum etwas von ihrer “mythischen” Bedeutung eingebüßt. (Vgl. Weiß 2000 b, insbesondere S. 12 und die Befunde der ‘99er-Welle des IAB-Panels: Bellmann/Leber 2000. Eine detaillierte Kritik am “Mythos Weiterbildung” formulieren Staudt/Kriegesmann 1999) Parallel dazu zeichnen sich Tendenzen ab, durch den Einsatz betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente, wie z. B. das Fortbildungscontrolling, die Effizienz kostspieliger Kurse zu erhöhen. (Vgl. Kosub 2000; Bellmann/Leber 2000, S. 2) Die aktuelle Entwicklung der traditionellen betrieblichen Weiterbildung lässt sich somit empirisch als *Gleichzeitigkeit von Expansion und Rationalisierung* charakterisieren. Verschiedene Gründe sprechen jedoch für einen eng begrenzten Beitrag des formellen Lernens zur Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit: (Die folgenden Argumente werden ausführlich entwickelt in: Staudt/Kriegesmann 1999)

- Probleme beim Transfer des “auf der Schulbank” dekontextualisiert vermittelten trägen Wissens (Das Problem des trägen Wissens und Ansätze zu seiner Überwindung erörtern: Mandl/Gräsel 1999) in den betrieblichen Verwertungszusammenhang sind weitgehend ungelöst. Seminaristische Weiterbildung ist in Teilbereichen noch dem überkommenen Paradigma “Erst lernen, dann handeln” verhaftet und negiert dabei die Erfordernisse der effektiven Gestaltung des Erwachsenenlernens. (Vgl. Tomassini 1999, S. 44)
- Die Anforderungsorientierung traditioneller Weiterbildung schränkt ihre Reichweite in dynamischen Entwicklungsbereichen stark ein. Institutionell angebotene Lehrcurricula, unter relativ stabilen Randbedingungen zur Reproduktion von Qualifikationen und zur Vervielfältigung expliziten Wissens bewährt, sind in innovativen Feldern “chro-

nisch verspätet“: (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999) Erst mit einem Time-lag können neue Anforderungen in Curricula überführt werden – zu einem Zeitpunkt, an dem sich das angezielte Profil ggf. schon wieder gewandelt und das Karussell des Strukturwandels schon weitergedreht hat.

- Ein zentrales Argument leitet sich schließlich aus der Struktur der Handlungsfähigkeit ab: Diese umfasst ein *Kontinuum expliziter und erfahrungsbasierter Wissensarten*. Instruktionsbasiertes formelles Lernen im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Kursen deckt jedoch nur den expliziten Ausschnitt dieses Spektrums ab (vgl. Kapitel 2.1).

Seminaristische betriebliche Weiterbildung steht aus den genannten Gründen unter starkem Legitimationsdruck. Auch die zunehmende Diffusion von Ansätzen des Weiterbildungscontrollings kann nicht nur als obligatorische Erfolgskontrolle, sondern als eine steigende “Skepsis” gegenüber der Humankapitalrendite von traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen interpretiert werden. Der Beitrag formeller Lehrarrangements zur Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit ist angesichts von Transferproblemen und Streuverlusten hinsichtlich ihrer Effektivität mithin skeptisch zu bewerten. Neben den skizzierten strukturellen Defiziten weist die Demotivation erfolgloser Teilnehmer – insbesondere von “Maßnahmen” im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik – auf die dringliche Frage nach alternativen, zumindest aber komplementären Wegen der Kompetenzentwicklung: Auf der Suche nach effektiven Strategien werden im Zuge der *Entgrenzungsdiskussion* (vgl. Arnold 1997; Arbeitsgemeinschaft ... 1999) zunehmend Lernorte und Lernprozesse jenseits von Kursen und Seminaren in den Blick genommen.

1.3 Kompetenzentwicklung jenseits formeller Lehrarrangements

Unter den Optionen zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit bilden organisierte Qualifizierungsmaßnahmen nur die Spitze des Eisbergs. Empirische Evidenz deutet darauf hin, dass effektive Kompetenzentwicklung gerade abseits formeller Lehrarrangements stattfindet: beiläufig oder en passant in natürlichen Settings (vgl. zum “beiläufigen Lernen”: Oerter 1997; das “Lernen en passant” untersucht: Reischmann 1995) – vornehmlich am Lernort Arbeitsplatz – oder z. B. als selbstorganisierte informelle Lernprojekte. (Das Phänomen der “Learning Projects” analysieren: Though 1979; Livingstone 1998)

Seit Anfang der neunziger Jahre ist eine Renaissance des arbeitsimmanenten Lernens resp. des *Erfahrungslernens* zu beobachten. (Vgl. Dehnbostel/No-

vak 1999) Darunter werden Lernprozesse subsumiert, die ohne vordergründige (Lern-)Intention durch die Arbeitsaufgabe selbst initiiert werden. Historisch wird dies in Zusammenhang mit einer Reorganisationswelle in deutschen Unternehmungen gebracht; der danach einsetzende Umbruch von tayloristischen zu gruppenorientierten Arbeitsorganisationen führte zu einer Reintegration von Arbeiten und Lernen. Aufgrund der sehr komplexen Entwicklungsbedarfe wurden die Grenzen traditioneller Weiterbildungskonzepte evident. Die Kompetenzentwicklung durch Erfahrungslernen im Prozess der Arbeit ist gleichwohl ein schwer zu erschließender Bereich, der zwar von der Theorie vehement postuliert wird, in der Praxis jedoch noch einer gezielten Instrumentalisierung harret. (Vgl. Staudt/Meier 1996; siehe zum Stand der Forschung über das Lernen im Prozess der Arbeit: Baitsch 1998; Bergmann 1996)

Spätestens seit der kanadischen NALL-Studie (Das Akronym NALL steht für "New Approaches to Lifelong Learning"; vgl. Livingstone 1998) kann es ferner als gesichertes Wissen angesehen werden, dass sich der überwiegende Teil des *bewussten* Erwachsenenlernens informell, also unter Bedingungen jenseits von Bildungseinrichtungen, (Vgl. für diese Definition des informellen Lernens: Straka 2000, S. 27 ff.) abspielt; Schätzungen schwanken zwischen 70 und 90 Prozent. (Vgl. Livingstone 1998; Tough 1979; Erpenbeck/Heyse 1999; Staudt/Kriegesmann 1999. Auf interkulturelle Implikationen der Diskussion um informelles Lernen verweist: Laur-Ernst 1999) Das Lernverhalten Erwachsener ist somit – insbesondere für den angloamerikanischen Raum – empirisch hinreichend dokumentiert.

1.4 Erkenntnisinteresse

Im Gegensatz zur *Inzidenz* informeller Lernprozesse sind jedoch die Strukturen und Wirkungsmechanismen ebenso unzureichend erforscht wie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Gestaltung. Auf diese Thematik richtet sich das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung: Die vorliegenden Befunde zum Lernverhalten Erwachsener sind zu ergänzen durch die systematische Untersuchung der *Effekte verschiedener formeller und informeller Lehr- und Lernarrangements für die individuelle Kompetenzentwicklung*. Diese Studie versteht sich dabei als Ergänzung der vorhandenen qualitativen Ansätze zur Kompetenzbiographieforschung. (Vgl. insbesondere die Studien von Erpenbeck/Heyse 1999)

Mit der Verlagerung des Erkenntnisinteresses von der Dokumentation informeller Lernprozesse hin zu ihrer Bewertung greift die Studie ein vielstimmiges Postulat der Scientific Community auf: Die vergleichende Bewertung

formellen und informellen Lernens stellt nach wie vor ein “dunkles Forschungsfeld” dar, (vgl. Laur-Ernst 1999, S. 81) insbesondere für den Bereich des informellen Lernens ist über die Resultate von Lernprozessen noch wenig bekannt. (Pfeiffer 1998, S. 157, 170; Bernien 1997, S. 74 ff.) David W. Livingstone, Exponent der nordamerikanischen Diskussion um informelles Lernen, diagnostiziert sogar: “Was das Verständnis der Prozesse und Resultate des informellen Lernens betrifft, so bewegen wir uns (...) noch im *Ätherstadium*”. (Livingstone 1999, S. 80)

Trotz wissenschaftlicher Entgrenzungsdebatten um neue Lernkulturen und trotz der Entmystifizierung seminaristischer Weiterbildung bestehen hinsichtlich der Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit in der Praxis noch massive Instrumentalisierungsprobleme. Zu ihrer Überwindung trägt diese Studie bei, indem der *Stellenwert des formellen, informellen und auf eigener Erfahrung basierenden Lernens zur individuellen Kompetenzentwicklung* empirisch vergleichend analysiert wird. Diesbezügliche Missverständnisse, insbesondere über den realistischen Beitrag der traditionellen Weiterbildung resp. des formellen Lernens, sind als *Barrieren für Innovation und Employability* einzuschätzen. (Vgl. Staudt/Kriegesmann 1999; Staudt/Kottmann 2001) Aus dem Erkenntnisinteresse der Studie ergibt sich die folgende Gliederung:

- Zum tieferen Verständnis von Struktur und Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit wird in *Kapitel 2* ein konzeptioneller Rahmen entwickelt.
- In *Kapitel 3* werden auf der Grundlage einer breiten schriftlichen Befragung idealtypische Lernformen hinsichtlich ihres Beitrags zur Kompetenzentwicklung beurteilt: Ein besonderer Schwerpunkt der empirischen Analyse liegt dabei auf einer vergleichenden Einschätzung des von formellen und informellen Lernarrangements gestifteten Nutzens zur *Bewältigung beruflicher Innovationsprozesse*.
- In *Kapitel 4* werden die zentralen Ergebnisse resümiert und Implikationen für ein modernes Management individueller Handlungskompetenz aufgezeigt.

2 Konzeptioneller Rahmen zur Struktur und Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit

2.1 Das Wissenskontinuum – ein Strukturmodell individueller Handlungsfähigkeit

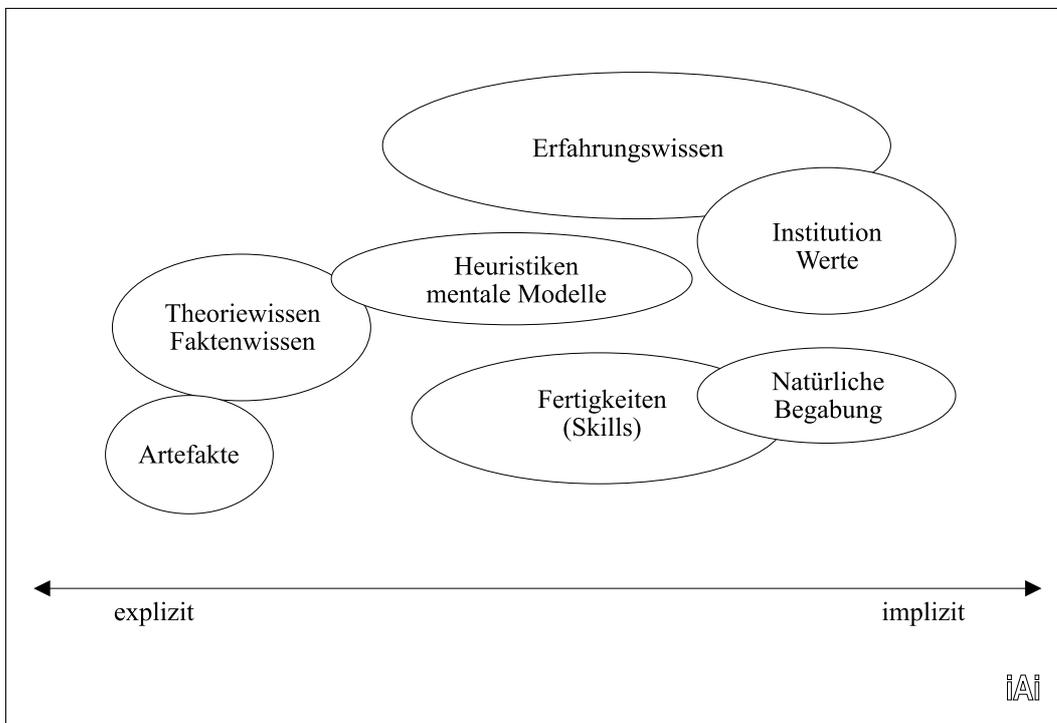
Die Handlungsfähigkeit als Element der individuellen Handlungskompetenz basiert grundsätzlich auf dem dynamischen und synergetischen Zusammenspiel eines Sets von Wissenskomponenten in ihrer individuellen Ausprägung und Verfügbarkeit: Neben den zentralen Kategorien Theoriewissen und Erfahrungswissen sind dies z. B. Fertigkeiten, Heuristiken und Intuition. Diese Elemente individueller Handlungsfähigkeit sind in unterschiedlicher Intensität personen- gebunden und kontextspezifisch und daher auch in verschiedener Qualität über Medien und zwischen Personen übertragbar. Sie können auf einem Kontinuum verortet werden, dessen Extrema die Wissensaggregatzustände *explizit* und *implizit* markieren. (Die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen [=stilles Wissen oder Tacit Knowledge] geht auf Arbeiten von Michael Polanyi zurück, vgl. Polanyi 1985.) Die folgende schematische Darstellung des Wissenskontinuums (vgl. Abbildung 3) greift Überlegungen von Dave Snowden auf, der den Ansatz von Michael Polanyi weiterentwickelt und mit seinem sog. ASHEN-Modell die Dichotomie von explizitem Wissen und Tacit Knowledge überwunden hat. (Vgl. Snowden 1999 und für eine deutschsprachige Adaption des ASHEN-Modells: Schütt 2000. Die Mnemonik steht für: Artefakte, Skills, Heuristiken, Erfahrung und natürliche Begabung.)

Prinzipiell können alle dargestellten Komponenten der Handlungsfähigkeit auf Fakten bezogen sein oder methodisch-prozessuale oder sozial-kommunikative Dimensionen aufweisen; wir sprechen daher im Folgenden auch von fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeit.

- Theoriewissen ist explizites Wissen in Reinkultur: Es kann über technische Kommunikationsmedien ohne Informationsverlust frei konvertiert werden. Explizites Wissen ist eine notwendige Bedingung zur Erfüllung beruflicher Handlungen, es stellt aber gerade in dynamischen Entwicklungsprozessen eine nicht hinreichend stabile Größe dar: Das wird deutlich in der permanent sinkenden Halbwertszeit dieser Wissenskomponente, die heute für technologisches Wissen auf nur noch ca. ein Jahr, für berufliches Fachwissen auf ca. zwei, für Hochschulwissen auf ca. fünf und für Schulwissen auf ca. zehn Jahre geschätzt wird. (Vgl. Schüppel 1996, S. 238)

Abbildung 3

Das Wissenskontinuum als Strukturmodell individueller Handlungsfähigkeit (Die Ordinate ist in dieser schematischen Darstellung nicht definiert; die “Streuung” der Elemente ist nur einer besseren Übersichtlichkeit geschuldet.)



- Zwischen den Extrempunkten explizit und implizit ist das sog. *Erfahrungswissen* zu verorten – eine entscheidende Ressource individueller Handlungsfähigkeit. Erfahrungswissen umschließt ein Spektrum von nicht kommunizierbaren bis bedingt zu explizierenden Wissensarten. Die Grenzen von implizitem Wissen und Erfahrungswissen sind fließend, eine Trennung ist nur analytisch möglich. Grundsätzlich gilt: Erfahrung oder Erfahrungswissen ist zunächst stilles Wissen, sofern nicht zu komplex, kann es jedoch expliziert und dokumentiert werden. (Vgl. Schütt 2000, der zu Recht darauf verweist, dass eine hinreichende Wiederverwertungswahrscheinlichkeit gegeben sein muss, um die Dokumentation impliziten Erfahrungswissens ökonomisch sinnvoll zu machen.) Anders gewendet: Tacit Knowledge basiert immer auf der eigenen Beobachtung der Wirklichkeit, also auf der eigenen Erfahrung. Indes sind nicht alle Erfahrungen auch *tacit*, also stillschweigend und nicht explizierbar! Eine Grauzone ergibt sich z. B. bei mentalen Modellen oder intuitivem Wissen über komplexe Geschäftsprozesse. Bei Licht betrachtet, ist Tacit Knowledge innerhalb der erfahrungsbasierten Handlungsfähigkeitsressourcen als ein Spezialfall einzuordnen – als ein Grenzfall des Wissenskontinuums. (Tacit Knowledge steht in

diesem Text für den nicht explizierbaren Grenzbereich des Erfahrungswissens.)

Neben den beiden Ankerpunkten des Wissenskontinuums – explizites theoretisches Wissen und (implizites) Erfahrungswissen – konstituiert sich die Handlungsfähigkeit aus weiteren Wissenskomponenten:

- *Fertigkeiten oder Skills* beziehen sich typischerweise auf routinisierte motorisch-physische Tätigkeiten mit niederem Reflexionsgrad. Dieses Handlungsfähigkeitselement ist zunächst stilles Wissen, lässt sich aber dokumentieren. Mitunter sind Fertigkeiten bei gleichem Trainingseinsatz interindividuell hoch different, so dass ein gleitender Übergang zwischen Skills und einer weiteren Handlungsfähigkeitsressource angenommen wird: Personengebunden und nicht über Weiterbildungsmaßnahmen vermittelbar, stellen *natürliche Begabungen* implizites Wissen par excellence dar. (Vgl. zu den Fertigkeiten als Elemente der Handlungsfähigkeit: Staudt u. a. 1997)
- Als *Heuristiken* werden hier einfache Faustregeln oder komplexe mentale Modelle verstanden – diese können entweder explizit oder still sein. Heuristiken sind individuelle Strategien, stilles Wissen zu erschließen.
- *Artefakte* sind dokumentierte Wissensbausteine und damit per definitionem explizit. (Vgl. Schütt 2000)

Wie ist jedoch über den Stellenwert der Wissenskomponenten für die individuelle Handlungsfähigkeit zu befinden? Befunde aus der Expertiseforschung und Erfahrungen aus der angewandten Innovationsforschung zeigen, dass explizites Wissen als die *notwendige* und Erfahrungswissen als die *hinreichende* Komponente individueller Handlungskompetenz einzuschätzen ist. Insbesondere bei kompetenten Experten ist implizites Erfahrungswissen die dominante handlungsregulierende Größe. (Vgl. Staudt/Kriegesmann 1999; Dreyfus/Dreyfus 1987) Erfahrung und Kompetenz dürfen indes nicht vorbehaltlos gleichgestellt werden: *Der Experte ist zwar stets sehr erfahren, aber der Erfahrene ist mitnichten auch stets kompetent!* (Vgl. Wagner/Sternberg 1987) Diese Gleichsetzung ist nur dann zulässig, wenn den gemachten Erfahrungen ein hohes Lernpotential immanent ist und dieses über Reflexion auch erschlossen und verwertet wird.

Die komplexe Struktur der Handlungsfähigkeit macht den Bedarf nach sehr differenzierten, zielgruppengenauen Interventionen in die Entwicklung von Handlungsfähigkeit deutlich: Je nach diagnostiziertem Defizit – z. B. im Bereich des expliziten Theoriewissens oder aber im Bereich des impliziten Er-

fahrungswissens – sind angepasste Entwicklungsmaßnahmen anzustrengen. Grundsätzlich darf sich Kompetenzentwicklung nicht auf eine partikuläre Entwicklung dieser Ressourcen kaprizieren; sowohl der Erfahrungsaufbau muss professionalisiert als auch das Theoriewissen up-to-date gehalten werden. (Vgl. Staudt/Kottmann 2001; Staudt 1991)

2.2 Entwicklungspfade von Handlungsfähigkeit – idealtypische Lernformen

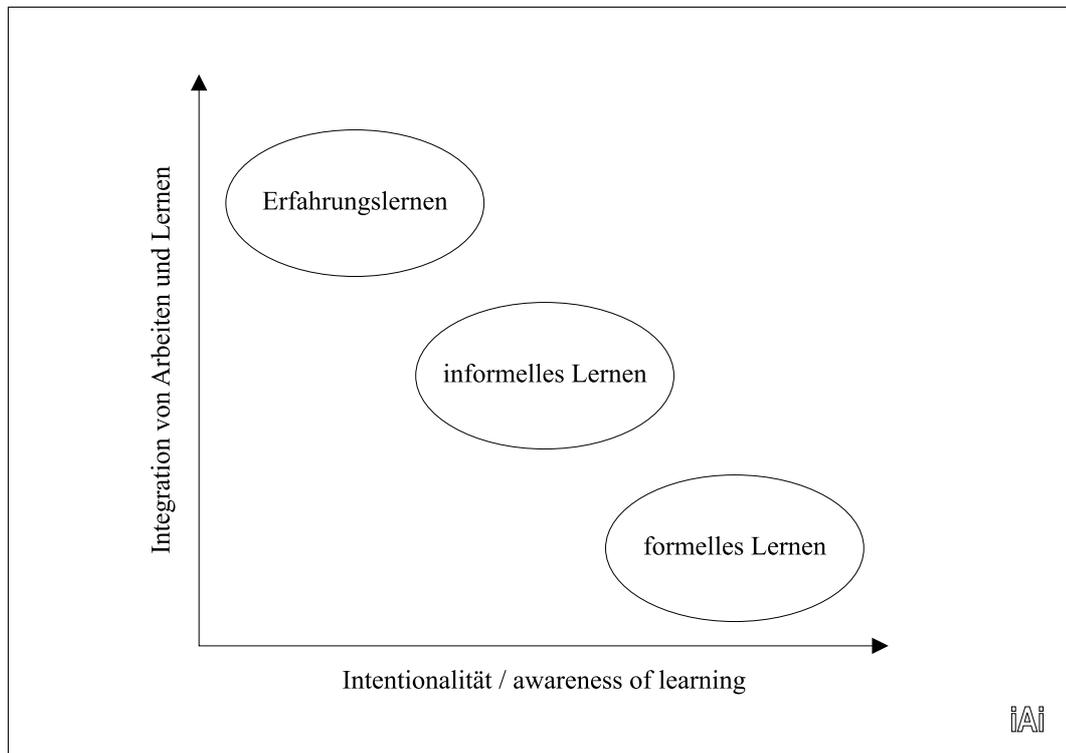
Lernprozesse sind die Katalysatoren individueller Kompetenzentwicklung. (Unter *Kompetenzlernen* wird in der Literatur ein weiter Lernbegriff gefasst, der nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern überdies den Erwerb von Erfahrung, Können und Werten einschließt. [Vgl. Arbeitsgemeinschaft ... 1997, S. 307] Über Kompetenzlernprozesse werden somit alle Elemente individueller Handlungskompetenz entwickelt. Aus sprachökonomischen Gründen wird in diesem Text Kompetenzlernen und Lernen weitgehend synonym verwendet.) Als allgemeine Definition verstehen wir unter Lernen eine relativ dauerhafte Veränderung des eigenen Handlungspotentials, die auf einem Verarbeitungsprozess eigener oder stellvertretender Erfahrungen oder “geronnener” Fremderfahrungen resp. Instruktion basiert. (Vgl. zu den drei *Lernarchetypen* eigene Erfahrung, stellvertretende Erfahrung und Instruktion: Bandura 1977.) Lernen findet indes nicht nur beabsichtigt oder institutionell angeboten statt, sondern geht zu einem Großteil auf die Reflexion beiläufig gemachter Erfahrungen (z. B. Beobachtung des Verhaltens von Vorgesetzten und Kollegen) zurück. (Vgl. Wippich 1989, S. 400 ff.) Drei idealtypische Formen der Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit sind in der folgenden schematischen Darstellung auf den Achsen *Intentionalität* (Bewusstheit eines Lernvorgangs) und *Integrationsgrad von Arbeiten und Lernen* verortet (vgl. Abbildung 4). (Eine Darstellung als Lernkontinuum wählen: Livingstone 1998; Livingstone 1999, S. 71; Reischmann 1995)

Die nicht bewusste Aneignung von Werten und Fertigkeiten im Rahmen von Sozialisationsprozessen stellt neben diesen noch detailliert zu erörternden idealtypischen Lernformen die vierte Säule individueller Kompetenzentwicklung dar. Insbesondere für die Formierung von Werten kommt der beruflichen oder organisationalen Sozialisation eine hohe Bedeutung zu. (Einen Überblick gibt: Heinz 1991) Einer empirischen Bearbeitung der Thematiken Werte und Sozialisation sind jedoch Grenzen gesetzt; sie werden daher nur in den konzeptionellen Rahmen dieser Studie eingepasst.

Abbildung 4

Drei Entwicklungswege individueller Handlungsfähigkeit: formelles Lernen, informelles Lernen und Erfahrungslernen

(Unsere Darstellung ist angelehnt an den Ansatz von Victoria Marsick und Karen Watkins. Die Autorinnen verwenden für den unbewußten Bereich des informellen Lernens den Begriff "*incidental learning*", vgl. Marsick/Watkins 1990; Marsick/Watkins 1992, S. 290 f.)



2.2.1 Formelles Lernen

Unter dem Idealtyp des *formellen Lernens* verstehen wir einen durch ein standardisiertes Lehrcurriculum strukturierten, kursförmig organisierten, institutionell angebotenen, regelmäßig auf formale Abschlüsse zielenden und instruktionsbasierten Prozess mit hohem Lehranteil. (Vgl. für ähnliche Begriffsbestimmungen Straka 2000 und Kirchhöfer 1998, S. 50 f.) Beispiele sind Fortbildungskurse, Schulungsprogramme, Workshops und Kongresse. (Vgl. Livingstone 1999, S. 68) Workshops und Informationsveranstaltungen sind Grenzfälle: Sie werden in der Statistik nicht unter *Weiterbildung im engen Sinne* rubriziert, (... sondern unter *Lernen in der Arbeitssituation*; vgl. Weiß 2000 a) wohl aber im Kontext dieser Studie unter den formellen Idealtyp.

Formelles Lernen ist prototypisch fremdorganisiert, jedoch auch selbstinitiiert denkbar: Zum Beispiel für selbstinitiiertes Nutzen eines fremdorgani-

sierten Lernangebots reichen Kurse an einer Volkshochschule oder ein Fernstudium. Spiegelbildlich sind informelle Lernprozesse idealtypisch selbstorganisiert, im Rahmen betrieblicher Weiterbildung jedoch als grundsätzlich fremdinitiiert einzuschätzen. (Die konzeptionellen Differenzen selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens betonen Erpenbeck/Heyse 1999, S. 129 ff. Eine abweichende Darstellung findet sich bei Dohmen 1996, S. 44 ff.)

2.2.2 Informelles Lernen

Im Gegensatz zum fremdorganisierten formellen Lernen, welches i. d. R. ein institutionelles Lehr-/Lernangebot einschließt, steht beim informellen Lernen die individuelle Lernnachfrage im Vordergrund. (Vgl. Laur-Ernst 1999, S. 75) Während für das formelle Lernen ein von einer Bildungseinrichtung definiertes standardisiertes Lehrcurriculum kennzeichnend ist, wird beim Idealtyp des selbstorganisierten informellen Lernens der Lernprozess durch ein "Lerncurriculum" strukturiert. Charakteristisch für das informelle Lernen ist der Lernarchetyp Erfahrungsaustausch resp. Kommunikation: Als dominanter Lernweg insbesondere von Führungskräften wird Learning by Communicating beschrieben. (Vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 441 f.) Darüber hinaus sind auch die Beobachtung – z. B. Modelllernen von Vorbildern – und die (Selbst-)Instruktion – z. B. Lektüre von Fachbüchern – als Lernarchetypen informeller Lernprozesse zu berücksichtigen.

Workshops und Einweisung am Arbeitsplatz sind hybride Mischformen zwischen formellem und informellem Lernen: Stellt man zur Verortung dieser Weiterbildungsformen etwa auf den Grad der Leitung durch Lehre ab, (vgl. Straka u. a. 1992, S. 303) so wären *Workshops* dem informellen Bereich zuzuordnen: In Workshops gibt es regelmäßig kein standardisiertes Lehrcurriculum, welches den Lernprozess raumzeitlich unabhängig sequentiell genau organisiert. Und statt Instruktion steht die gemeinsame dialogische Erarbeitung einer Thematik im Vordergrund; Workshops sind Foren für Kommunikation und Erfahrungsaustausch. Bei der *Einweisung* ist hingegen Instruktion der vorrangige Lernarchetyp, ein Lehrcurriculum *im weitgefassten Wortsinne* liegt vor. Für den konzeptionellen Rahmen dieser Studie wird jedoch im Anschluss an Livingstone die Dichotomie von Kurslernen und dem Lernen außerhalb von institutionellen Lehr-/Lernarrangements als zentrales Abgrenzungskriterium betrachtet (Diese Abgrenzung betont auch Straka 2000, S. 21 ff., der das informelle Lernen als "Lernen unter Bedingungen jenseits von Bildungseinrichtungen" spezifiziert.) – Workshops sind daher formelles und Einweisung informelles Lernen.

Da sich informelles Lernen regelmäßig ganzheitlich und problemorientiert auf eine unmittelbare Situationsbewältigung bezieht, sind Verfremdungs-, Motivations- und Frustrationsprobleme – als Syndromatik praxisfernen, auf Prüfungen bezogenen Lernens “auf Vorrat” bekannt – weniger virulent. In diesem komparativen Vorteil des informellen Lernens liegt ein besonderes Potential, das im Rahmen eines integrierten Kompetenzmanagements auszuschöpfen ist.

2.2.3 Erfahrungslernen

Neben den *intentionalen* Idealtypen des formellen und informellen Lernens ist eine weitere Lernform zu berücksichtigen, die wir als *Erfahrungslernen* oder als *Lernen en passant* synonym bezeichnen. (Das “Lernen en passant” – Reischmann (1995) – das “arbeitsimmanente Lernen” – z. B. Baitsch 1998 – sind intensional eng verwandte Kategorien des Erfahrungslernens, z. B. Dehnbostel 1999. Informelles Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen umfasst mehr als nur intentionales Lernen. Gemeinsames Charakteristikum aller nicht-intentionalen Lernprozesse ist zunächst der unterliegende Lernarchetyp *der eigenen Erfahrung*. Die überwiegende Handlungsmotivation ist beim Erfahrungslernen indes *nicht* auf den Erwerb von Wissen oder Können, sondern auf Problemlösen oder die Bewältigung von Aufgaben gerichtet. (Vgl. Reischmann 1995. An dieser Stelle ist nochmals auf den idealtypischen Charakter der drei Lernformen zu verweisen und mit Rolf Arnold festzustellen: “Begriffe sind Brillen mit Scheuklappen!”, Arnold 1997, S. 255 f.) Durch Reflexion a posteriori kann dieses Lernen jedoch bewusst gemacht werden und das zunächst nicht intendierte Lernergebnis dann als Handlungswissen zur Verfügung stehen. (Kirchhöfer 1998, S. 50 f. bezeichnet diese Wissensart als “Epigenesewissen”.) Erfahrungslernen meint also weit mehr als bloßes Ansammeln eines Erfahrungsschatzes: *Erst die nachträgliche Reflexion veredelt bloßes Erfahrung-Machen zur kompetenzentwicklungseffektiven Lernerfahrung!* Hier liegt auch die Differenz zwischen dem Idealtyp Erfahrungslernen und anderen nicht-intentionalen Facetten wie z. B. dem impliziten Lernen: Diese Lernprozesse führen *mangels Reflexion* und Verarbeitung a posteriori gar nicht zu eigenen *Erfahrungen*. An der Peripherie des nicht-intentionalen Lernens ist der Übergang zu sozialisatorischen Prozessen fließend. (Vgl. die Darstellung des Lernkontinuums bei Livingstone 1999.)

Die Struktur und der Ablauf des *intentionalen* Lernens werden durch Curricula bestimmt, die je nach Lernprozess z. B. institutionell definiert oder vom Lernsubjekt selbst kreiert werden. Paradoxerweise wird das nicht-intentio-

nale Erfahrungslernen – obschon spontan und zufällig sich ereignend! – ebenfalls strukturiert: Durch sog. *verborgene Lehrpläne*, welche sich aus dem Lernpotential der Aufgabe selbst ergeben: (Forschungen über die “Hidden Curricula” formeller Lehrarrangements reichen bis in die siebziger Jahre zurück, vgl. Fend 1976.) Beim arbeitsimmanenten Lernen kann die Arbeitssituation selbst als eigentliches Curriculum interpretiert werden. (Vgl. Baitsch 1998, S. 300) Damit ist klar, dass Erfahrungslernen auch als Substruktur des formellen Kurslernens stattfinden kann. Zur Eingrenzung des dritten Idealtypus auf jene Erfahrungslernprozesse, die im Prozess der Arbeit stattfinden, wählen wir die Bezeichnung *informelles Erfahrungslernen*.

Die Entwicklung idealtypischer (Kompetenz-)Lerntypen soll nicht den Blick dafür verstellen, dass sich das Erlernen neuer Fähigkeiten oder Kenntnisse realiter nur selten allein auf einen idealtypischen Lernprozess stützt: Vielmehr wirken bei der Aneignung neuer Kompetenzen verschiedene Ausprägungen der skizzierten Idealtypen zusammen, Übergänge sind möglich, die Grenzen fließend: Fremdorganisiertes Lernen kann selbstinitiiert sein, selbstorganisiertes Lernen kann fremdinitiiert sein. Und Lernen en passant kann zu selbst- oder fremdorganisiertem Lernen weiterführen, intentionales Lernen wiederum enthält auch immer nicht-intendierte Anteile. (Vgl. Reischmann 1995) Schließlich können die Bereiche des Erfahrungslernens und des intentionalen Lernens z. B. beim fachlichen Diskurs mit Kollegen oder Vorgesetzten ineinander übergehen.

3 Formell, informell oder durch eigene Erfahrung: Wie lernen Fach- und Führungskräfte in Innovationsprozessen?

Der biographische Prozess individueller Kompetenzentwicklung beruht in verschiedenen Lebensbereichen und Handlungszusammenhängen auf den drei im konzeptionellen Teil entwickelten Idealtypen *formelles Lernen*, *informelles Lernen* und *Erfahrungslernen*. Weitgehend ungeklärt ist jedoch, welcher *realistische Stellenwert* diesen *Lerntypen zur Bewältigung beruflicher Umbruchsituationen und zur Formierung der Handlungsfähigkeit von Fach- und Führungskräften* zukommt.

3.1 Untersuchungsdesign

Zur empirisch fundierten Bearbeitung dieser Forschungsfrage stellt der Rekurs auf Selbsteinschätzungen eine probate Methodik dar. (Vgl. zu diesem methodischen Ansatz: Livingstone 1999, S. 69 ff., insbes. S. 72; Bernien 1997, S. 74 ff., insbes. S. 80. Möglichkeiten und Grenzen subjektiver Methoden im Rahmen der Forschung über Kompetenzentwicklung diskutieren ferner: Bergmann u. a. 1997, S. 86 ff.) Als Erhebungsgesamtheit dieser Studie dienten fast 1000 Fach- und Führungskräfte mit kaufmännischer akademischer Ausbildung. (Der Feldzugang erfolgte über die Alumni-Vereinigung einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät.) Für eine schriftliche anonyme Befragung wurde ein subjektives Erhebungsinstrument neu entwickelt, dessen Qualität und Praktikabilität u. a. über einen Pretest sichergestellt wurde. Wir erzielten eine befriedigende Ausschöpfung von über 32 Prozent. Die aktuellen Positionen des Samples schließen sowohl Führungskräfte des unteren, mittleren und Top-Managements als auch Fachkräfte und Selbstständige ein. Unsere Analysen basieren neben den Bewertungen durch die 304 Fach- und Führungskräfte auf zwei weiteren Säulen empirischer Forschung:

- Zur Hypothesengenerierung und zur kommunikativen Validierung der Interpretationen wurden im Vorfeld und begleitend sechzehn themenzentrierte Expertengespräche mit Personalberatern, Führungskräfteentwicklern und Führungskräften durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse wurden den Probanden präsentiert und mit ihnen diskutiert.
- Weiterhin wurden über 700 Statements zu den offenen Items des Fragebogens im Wege einer inhaltsanalytischen Auswertung erschlossen und in die Auswertung integriert.

Zum Gang der Untersuchung: Die Kompetenzbiographien der Fach- und Führungskräfte werden zunächst an zwei Wegmarken retrospektiv beleuchtet: (Das Konstrukt “Kompetenzbiographie” definieren ausführlich: Erpenbeck/Heyse 1999, S. 228.) Der Einstieg ins *Berufsleben* nach dem Hochschulstudium und ein von den Probanden zu spezifizierendes *späteres Karriereereignis* – beispielsweise eine hierarchische Positionsveränderung mit erstmaliger Übernahme von Führungsverantwortung – initiieren *subjektive Innovationsprozesse*. Kompetenzentwicklung verläuft an diesen Kristallisationspunkten im Zeitraffer: Neue Aufgaben und Anforderungen, ungewohnte Codes und Routinen des neuen organisationalen Umfelds setzen das individuelle Kompetenzprofil unter Veränderungsdruck und induzieren eine forcierte Kompetenzentwicklungsstrecke jenseits des Routinebereichs oder des in modernen Arbeitsorganisationen permanenten inkrementellen Lern- und Entwicklungsbedarfs. Den betrachteten Karrierestationen kommt daher eine hohe Relevanz für die individuelle Kompetenzentwicklung zu. (Hinweise auf die hohe Relevanz von “markanten Entwicklungspunkten” oder Umbruchsituationen auch außerberuflicher Natur für die Kompetenzentwicklung geben überdies Livingstone 1999, S. 72 und die Forschung über Critical Life Events, vgl. Hoerning 1987.) Neben dem neuen Erlernen von Handlungsfähigkeiten kann dabei auch das *Entlernen* von Handlungsrouninen erforderlich sein. Wir sprechen daher allgemein von *Umlernprozessen*. (Vgl. zur Problematik von Entlernen und Vergessen: Kirsch 1999.)

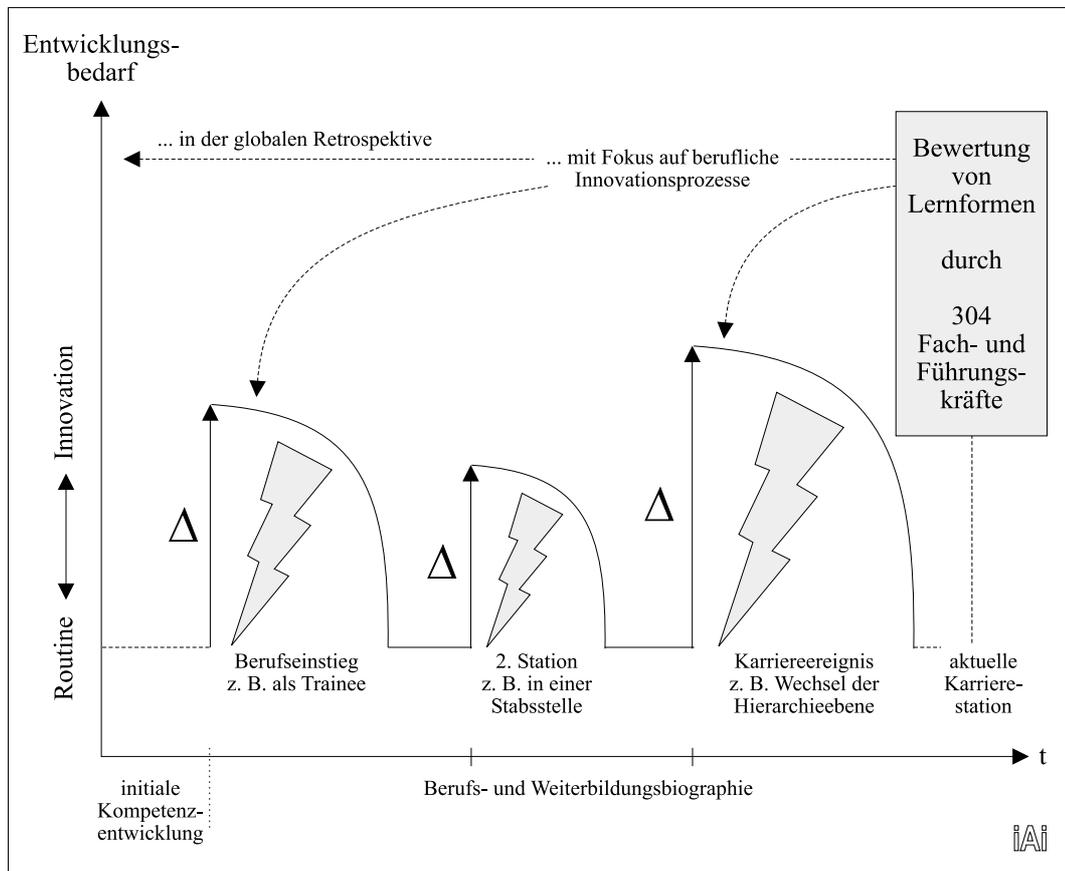
Neben diesen beiden *subjektiven Innovationsprozessen* orientiert sich die Analyse an der *globalen retrospektiven Einschätzung* der Fach- und Führungskräfte, ausgehend von ihren aktuellen Karrierestationen. Insgesamt ergeben sich damit drei Fokusse der Untersuchung formeller und informeller Wege der Handlungsfähigkeitsentwicklung (vgl. Abbildung 5).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, welche formellen oder informellen Strategien und Lernformen sich bei der Bewältigung beruflicher Entwicklungsbedarfe als besonders effektiv erweisen, sind die folgenden Schritte zu klären:

- In welchen Bereichen der Handlungsfähigkeit wurden in den Innovationsprozessen überhaupt Kompetenzdefizite wahrgenommen und wo verfügten die Untersuchungspartner über hinreichendes Potential? (vgl. *Kapitel 3.2*). Wir betrachten (Mis-)Fits ausgewählter fachlicher, methodischer und sozialer Dimensionen von Handlungsfähigkeit.
- Welche Lernformen waren in den Innovationsprozessen relevant und wie wird ihre Effektivität bewertet? Die quantitativen Befunde werden dabei durch die inhaltsanalytische Auswertung eines Sets offener Items ergänzt (vgl. *Kapitel 3.3*).

Abbildung 5

Untersuchungsraster: Globale und auf Innovationsprozesse fokussierte empirische Bewertung formellen und informellen Lernens



- Arrondiert wird die Analyse subjektiver Innovationsprozesse durch eine globale Bewertung des Stellenwerts ausgewählter Lernorte für die eigene Kompetenzentwicklung bis zur aktuellen beruflichen Station (vgl. Kapitel. 3.4).

3.2 Entwicklungsbedarfe in beruflichen Innovationsprozessen

Mit dem Einstieg ins Berufsleben und späteren Karrierewechseln gehen veränderte Konstellationen der Arbeits- und Lernbedingungen einher. Worin besteht jedoch das Delta vorhandener und nachgefragter Handlungsfähigkeiten in den beobachteten beruflichen Innovationsprozessen? Auf welchen Dimensionen und welchen Bereichen des Wissenskontinuums (vgl. Kapitel 2.1) – z. B. fachliches explizites Wissen, methodische Heuristiken oder soziale Fertigkeiten – weisen die Selbsteinschätzungen der Probanden Defizite aus? Zunächst wird mit dem Berufseinstieg die Schnittstelle zwischen initia-

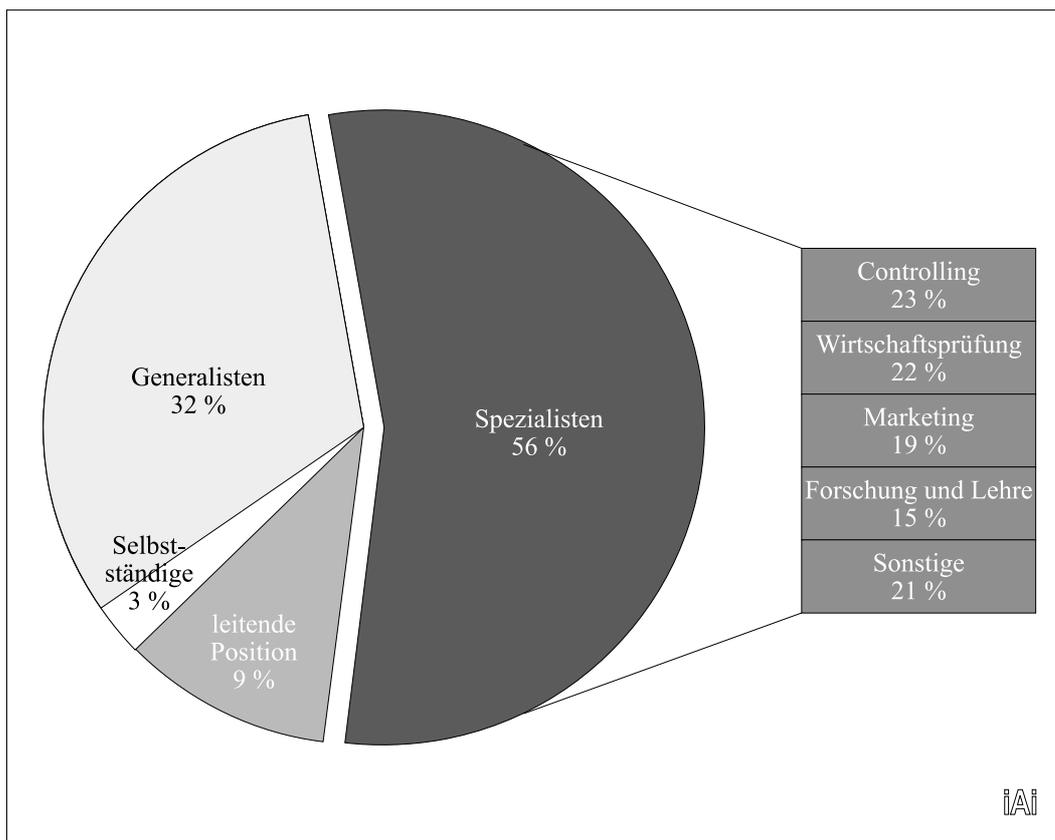
ler und beruflicher Kompetenzentwicklung betrachtet. (Das Phänomen *Praxischock* (engl.: real life shock) als Reaktionssyndrom der beruflichen Sozialisation im Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis diskutiert: Widlak 1983.)

3.2.1 Potentiale und Defizite beim Berufseinstieg

Beim Wechsel von der Universität auf die erste Karrierestation bieten sich neben dem spezialisierten Einstieg in eine Unternehmensfunktion oder als Stabsmitarbeiter Positionen mit generalistischem Aufgabenzuschnitt an, z. B. als Trainee, Berater oder Assistent der Geschäftsführung. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Entry-Jobs und differenziert die funktionalen Startpositionen nach Berufsfeldern.

Abbildung 6

Einstiegspositionen kaufmännischer Berufsbiographien



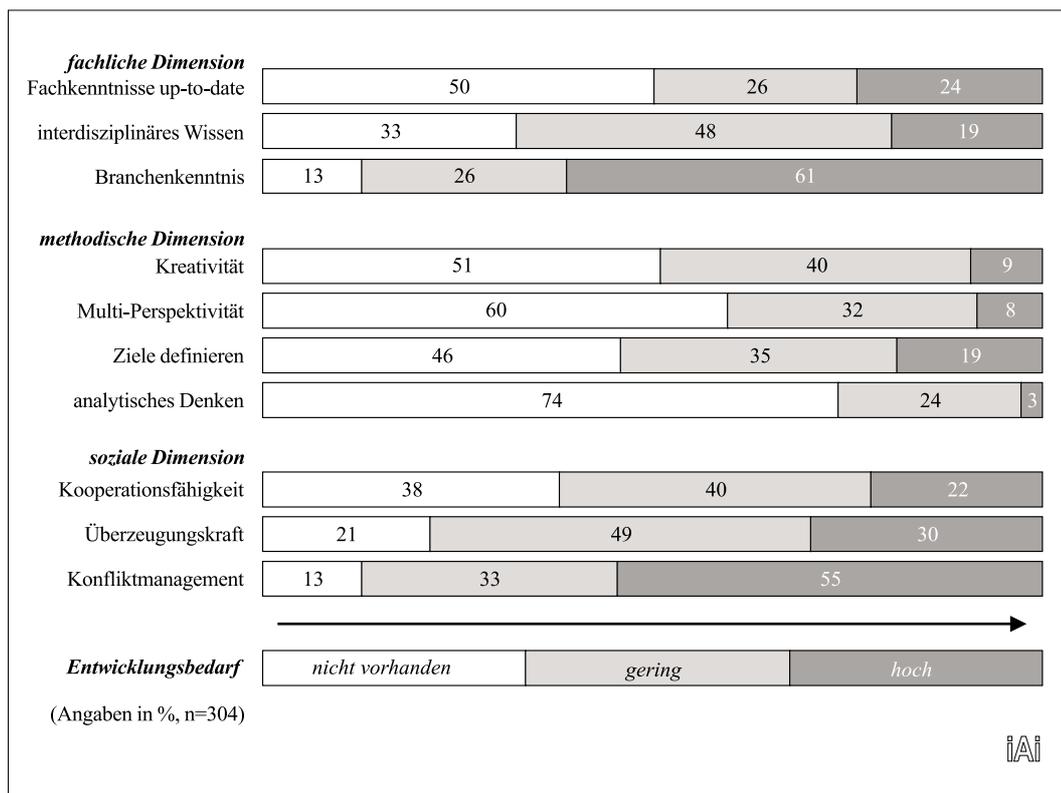
In den Expertengesprächen wurden insbesondere die generalistischen Einstiegspositionen als Möglichkeiten charakterisiert, ein fundiertes Verständnis unternehmensinterner Abläufe zu erhalten und das vernetzte, systemische Denken zu schulen und zu entwickeln. (Vgl. Jeuschede/Schilling/Thiel/Werner o. J.) Rund ein Drittel der Befragten hat als Karriereestieg eine Position

z. B. als Trainee oder Berater bekleidet; die spezialisierten Startpositionen (56 Prozent) überwiegen in unserem Sample somit die Generalisten (32 Prozent). Unter den funktionalen Berufseinsteigern dominieren mit Controlling und Wirtschaftsprüfung finanzwissenschaftliche gegenüber absatzorientierten Berufsfeldern wie z. B. Marketing. (Dieser Befund muss ggf. als den Besonderheiten der Erhebungsgesamtheit [z. B. Ausrichtung der Fakultät] geschuldet eingestuft werden.) Nur wenigen Absolventen (9 Prozent) gelingt der Direkteinstieg auf eine untere oder mittlere Führungsposition als Projekt-, Gruppen- oder Abteilungsleiter. Von Interesse ist nun, inwieweit das im Rahmen der Ausbildungsbiographie erworbene Kompetenzportfolio mit dem Anforderungsprofil der ersten Karrierestation passfähig ist, oder ob hier ein Mismatch besteht. Betrachtet werden ausgewählte Dimensionen fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeit:

Abbildung 7

Entwicklungsbedarfe fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeiten beim Berufseinstieg

(Der Item-Response weicht von der Samplegröße [n = 304] um bis zu 10 Prozent ab.)



Untersuchungen des Instituts für angewandte Innovationsforschung über den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen *naturwissenschaftlich-technischer* akademischer Provenienz haben gezeigt, dass durchschnittlich achtzehn Monate bis zur vollen beruflichen Handlungsfähigkeit benötigt werden.

(Vgl. Staudt/Merker/Krause 2001) Der Rückblick der Probanden dieser Studie auf die eigenen Handlungsfähigkeiten und neuen Anforderungen beim Karriereeinstieg fällt dagegen weitgehend positiv aus. Die Urteile von Spezialisten und Generalisten unterscheiden sich dabei nur geringfügig. Im Bereich der fachlichen und insbesondere der methodischen Handlungsfähigkeit werden kaum Kompetenzdefizite erinnert: Die Hälfte der Probanden schätzt die Aktualität der Fachkenntnisse als hinreichend ein und realisiert somit keinen fachlichen Entwicklungsbedarf. 74 Prozent bezeichnen sich als beim Berufseinstieg gut oder sehr gut vorbereitet gewesen auf die Anforderungen an *analytisches Denken* – und nur 9 Prozent der Befragten räumen anfängliche Defizite bezüglich ihrer eigenen *Kreativität* ein! (Die Selbsteinschätzungen von Kompetenzdefiziten oder Potentialen erfolgte auf sechsstufigen Skalen. Die Antwortverteilung wird zur besseren Lesbarkeit trichotomisiert dargestellt.)

Lernbedarfe werden rückblickend lediglich auf den Dimensionen der sozialen Handlungsfähigkeit gesehen: 55 Prozent der befragten Wirtschaftswissenschaftler konzедieren, dass sie über den *Umgang mit konfliktreichen Situationen* noch viel dazulernen mussten. Auf das *Überzeugen Anderer von eigenen Ideen und Auffassungen* sahen sich nur 21 Prozent gut vorbereitet. Anforderungen der Einstiegsposition an die Fähigkeit zur Kooperation mit Kollegen oder Vorgesetzten – in gängigen und von Harmonieillusionen gespeisten Konzeptionen zum Synonym sozialer Kompetenz stilisiert! – werden von immerhin 38 Prozent der Probanden als gut zu bewältigen eingestuft. In den Grenzbereich der sozialen Handlungsfähigkeit reicht schließlich der Hinweis eines Probanden auf beim Berufseinstieg “fehlende schauspielerische Fähigkeiten” (Originale Statements der Probanden sind mit Anführungszeichen markiert.) – eine offenbar an der betrieblichen Realität gereifte Einsicht, dass niemand allein aufgrund von fachlicher Handlungsfähigkeit, geschweige denn nur aufgrund von explizitem Wissen reüssiert.

Bereitet der Lernort Universität also adäquat für den beruflichen Ernstfall vor? Die Auswertung der offenen Items relativiert diese Einschätzung: Von 260 Probanden, die in freien Statements ihren Berufseinstieg kommentierten (Diese für offene Items ungewöhnlich hohe Responserate [86 Prozent] unterstreicht zusammen mit der ebenfalls sehr hohen Rücklaufquote [32 Prozent] die hohe Relevanz der Thematik für die Befragten.), verweisen 69 Prozent auf Probleme der Umsetzung des an der Universität vermittelten theoretischen Wissens in reale betriebliche Verwertungssituationen; exemplarisch ist hierfür die folgende Äußerung: “Die Uni war viel zu theoretisch, nach dem Studium war die Organisation Unternehmung völlig unbekannt”. Die Statements der Untersuchungspartner liefern indes auch Hinweise auf Anforderungen, deren Simulation der Lernort Universität wohl nicht leisten kann:

Neben dem Agieren auf innerbetrieblichem Parkett mit mikropolitischen Machtspielen (“Erkennen informeller Organisationsstrukturen”) sei der Aufbau abteilungsübergreifender Kontakte im Unternehmen (“Networking”) zitiert.

Die prima facie sehr positive Einschätzung der Passfähigkeit eigener Handlungsfähigkeiten und beruflicher Anforderungen des Entry-Jobs (vgl. Abbildung 7) ist also zu revidieren. Vielmehr ist eine Gleichzeitigkeit von Potentialüberhang und mangelnder Anwendungsfähigkeit des theoretischen Wissens zu beobachten. Dekontextualisiert am Lernort Universität vermittelt, stellt sich der Transfer trägen Fachwissens beim Berufseinstieg offenbar doch als eine Schwierigkeit dar: (Transferprobleme trägen [Hochschul-]wissens analysieren: Gruber/Mandl/Renk1 1999.) Auf die allgemeine Schätzfrage, wieviel Prozent des an der Universität angeeigneten expliziten Wissens in der ersten Karrierestation verwertet werden konnte, antwortet nahezu jeder dritte Proband: *Weniger als 20 Prozent!* Und 73 Prozent schätzen ihre Verwertungsquote auf 40 Prozent oder geringer! Individuell variiert das Erleben des Berufseinstiegs indes stark: Während vereinzelt das “Überwinden des Praxisschocks” als wichtige Lernerfahrung angegeben wird, spricht vieles für die Vorzüge handlungsorientierten Erfahrungserwerbs schon im Vorfeld der Berufskarriere: Wer Wissen in Lehrveranstaltungen nur konsumiert hat, stand aufgrund des fehlenden Anwendungsbezugs und des unbekanntem Verwertungszusammenhangs in vivo vor Problemen. Wer sich dagegen früh um eine aktive Verzahnung von Theorie und Praxis bemüht hat, für den bleibt der vermeintliche Praxisschock aus: Sinnvoll genutzte Praktika können eine Art vorweggenommener beruflicher Sozialisation ermöglichen, ein Proband skizziert sein Erleben des Berufseinstiegs mit den Worten: “Es fehlte nichts! Parallel zum Studium immer schon in Marketing und Vertrieb gearbeitet, daher kein Praxisschock!”

3.2.2 Retardierter Praxisschock? Karriereereignisse als Herausforderungen an die Handlungsfähigkeit

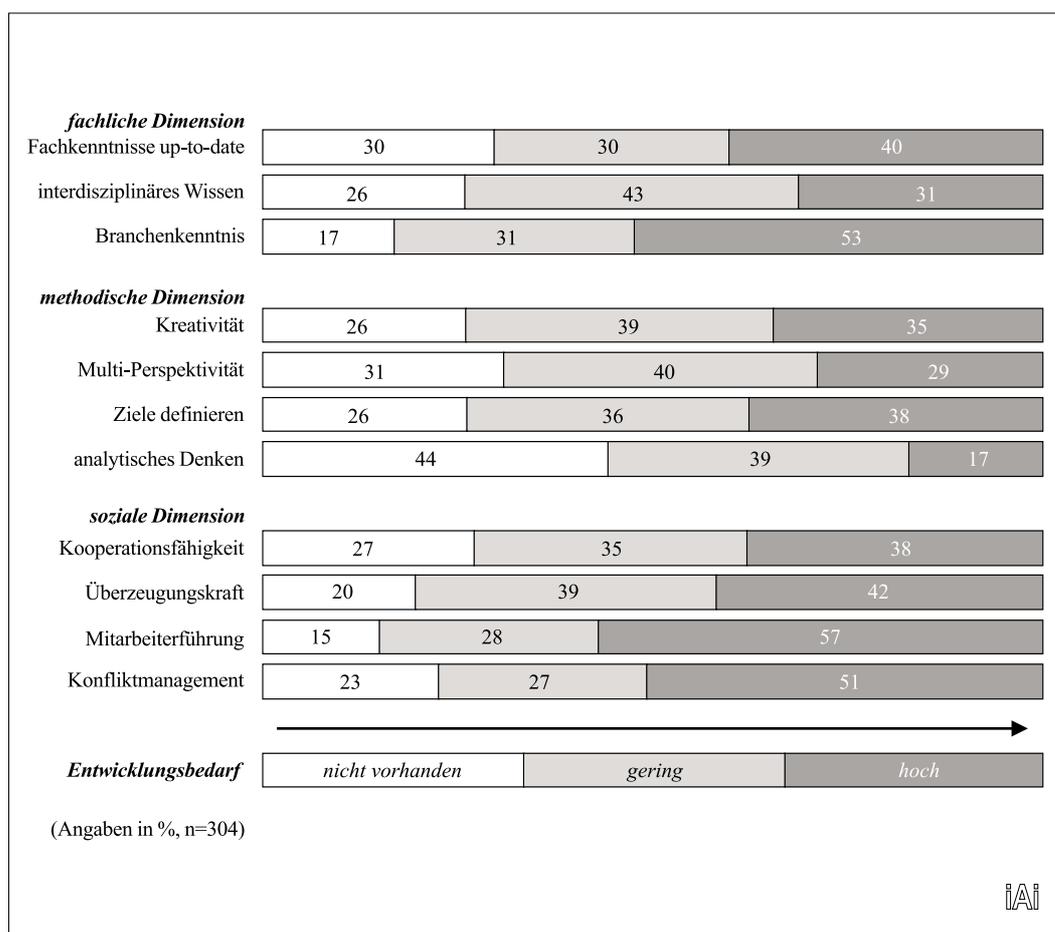
Zur Definition des zweiten beruflichen Innovationsprozesses konnten die Probanden aus einer Liste beruflicher Transitionen dasjenige Ereignis auswählen, welches aus ihrer Sicht die intensivsten Entwicklungsbedarfe ausgelöst hatte. (Berufliche Transitionen von Fach- und Führungskräften untersuchen: Staudt u. a. 1996, insbes. S. 27 ff.) Von 29 Prozent wird der Übergang in ein neues Unternehmen, häufig koinzident mit einem Branchenwechsel, als stärkste berufliche Umbruchsituation eingeschätzt: Die Anpassung an Codes und Routinen des neuen organisationalen Umfelds – ggf. sogar im Rahmen eines Expatriate – bedingt vielfältige Double-Loop-Lernprozesse. (Zwei ori-

ginale Zitate mögen die These eines “Kulturschocks” illustrieren: “Wechsel von einer deutschen Bank zu einem Unternehmen der amerikanischen Konsumgüterindustrie” oder der “Wechsel von einer Tätigkeit als Berater zu einer Position in der Linie”.) Dicht gefolgt wird der Unternehmenswechsel vom Statusübergang auf eine andere Hierarchieebene: Den erstmaligen Umgang mit der Managementrolle schätzt ein Viertel der Probanden als wichtigstes Karriereereignis ein, welches neue Anforderungen auch an die *kulturelle Handlungsfähigkeit* stellt, z. B. in Form von Repräsentationsverpflichtungen. (Vgl. zum Einfluss kulturellen und sozialen Kapitals auf die Laufbahnen von Managern: Hartmann 1995.) Technologische Veränderungen oder Abteilungswechsel innerhalb einer Organisation werden als weniger nachhaltige Einschnitte erlebt. Abbildung 8 zeigt, in welchen Bereichen der Handlungsfähigkeit nach dem Karrieresprung Entwicklungsbedarfe wahrgenommen wurden.

Abbildung 8

(Mis-)Fit fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeiten beim Karrierewechsel: Entwicklungsbedarf oder Potential?

(Der Item-Response weicht von der Samplegröße [n = 304] um bis zu 12 Prozent ab.)



Im Gegensatz zum Berufseinstieg zeigt sich ein deutlich höheres Niveau der realisierten Lernbedarfe: 57 Prozent geben an, nach dem Karrierewechsel im Bereich Führung und Motivation Defizite gehabt zu haben (*“Mitarbeiterführung – die unbekannte Rolle”*). Jenseits dieser Entwicklungsbedarfe bewirkt das höhere Maß an beruflicher Verantwortung auch, dass der beim Karrierestart als Potential eingeschätzte Bereich der methodischen Handlungsfähigkeit – analytisches Denken, Kreativität, Multi-Perspektivität – eine partielle Revision erfährt: Von 38 Prozent der Probanden wird die jetzt erforderliche Fähigkeit, in ergebnisoffenen Prozessen Ziele zu definieren und strategische Entscheidungen zu treffen, als noch defizitär eingestuft. Des Weiteren wird in freien Statements mehrfach die methodische Fähigkeit zum *“kompetenten Ignorieren”* als entwicklungsbedürftig bezeichnet. Gerade der vielzitierte *“Blick fürs Wesentliche”* stellt für Führungskräfte jedoch eine wichtige Heuristik zur Komplexitätsreduktion dar, deren Ausprägung und Entwicklung wohl nur über eigene Erfahrungen und über Ausprobieren gelingen kann. Der von nunmehr 40 Prozent – beim Berufseinstieg waren es nur 24 Prozent – wahrgenommene hohe Lernbedarf bei neuen fachlichen Entwicklungen gereicht zum Hinweis auf die begrenzte Reichweite expliziten Faktenwissens: Auf der Karrierestrecke seit dem Berufseinstieg hat sich diese Ressource offenbar schon *“verbraucht”*. Explizites Wissen bedarf im Karriereverlauf der permanenten Aktualisierung. (Auf die Folgen *nicht* aktualisierter Kompetenzen im Karriereverlauf gehen ein: Staudt/Kottmann 2001.)

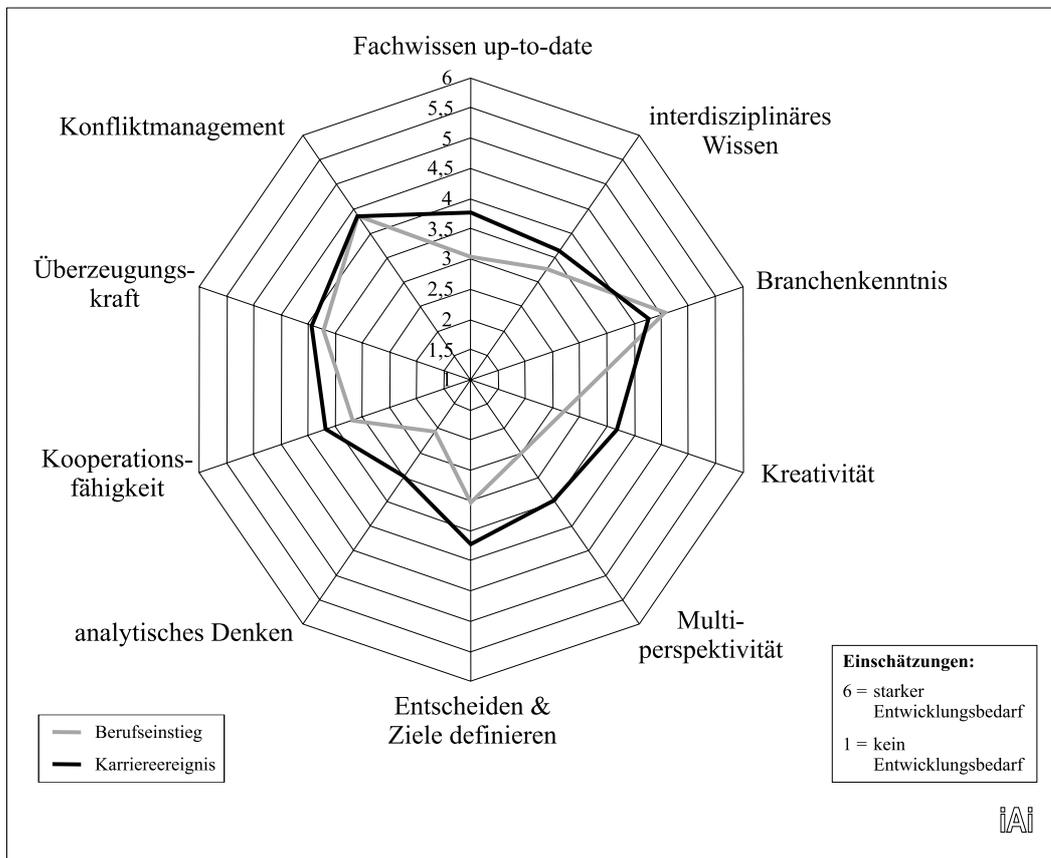
3.2.3 Kompetenzlücken wachsen im Karriereverlauf

Der Hochschulabsolvent mit kaufmännischer akademischer Ausbildung scheint auf einen Entry-Job als Trainee, Assistent oder Sachbearbeiter in einer Unternehmensfunktion oder Stabsstelle mit einer umfangreichen theoretischen Wissensbasis hinreichend vorbereitet – wenn auch Erfahrungsdefizite einer unmittelbaren effizienten Verwertung entgegen stehen. Während der Übergang von der Ausbildungsbiographie zur Berufsbiographie von den Probanden also als weitgehend bruchlos – eher als *gleitender Übergang* denn als *Praxisschock* – erinnert wird, werden bei späteren beruflichen Karrieresprüngen Kompetenzdefizite und Entwicklungsbedarfe auf allen Kompetenzdimensionen wahrgenommen.

Das folgende Netzdiagramm (vgl. Abbildung 9) fasst für die Innovationsprozesse Berufseinstieg und Karrierewechsel die wahrgenommenen (Mis-)Fits von eigenem Kompetenzprofil und neuen beruflichen Anforderungen zusammen. Die Selbsteinschätzungen der Probanden haben sich beim Karrierewechsel signifikant *“verschlechtert”*: Auf fast allen Dimensionen der Handlungsfähigkeit realisieren die Probanden retrospektiv Entwicklungsbedarfe.

Abbildung 9

(Mis-)Match fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeit bei Berufseinstieg und Karrieresprung
(Visualisiert sind auf den Netzachsen die Mittelwerte der Variablen. Die Intensität der wahrgenommenen Entwicklungsbedarfe nimmt *nach aussen* hin zu.)



Der eigentliche Praxisschock tritt in kaufmännischen Berufsbiographien mithin retardiert auf: Nicht das Ende der Ausbildungsbiographie, sondern der ggf. mit einem Statuswechsel verbundene Übergang in eine andere Unternehmung oder Branche induziert den zentralen kompetenzbiographischen Entwicklungsprozess.

3.3 Strategien zur Bewältigung beruflicher Innovationsprozesse

Welche Maßnahmen haben wie stark zur Bewältigung der fachlichen, methodischen und sozialen Entwicklungsbedarfe in den betrachteten subjektiven Innovationsprozessen beigetragen, welche Lernformen haben sich als besonders effektiv erwiesen? Neben formellen und informellen Lehr-/Lernarrangements kommen solche Settings in Betracht, für die Erfahrungslernen respektive Lernen en passant charakteristisch ist (vgl. zur Morphologie dieser

Idealtypen *Kapitel 2.2*): Fokussiert wird hier nicht unmittelbar auf Lernen, geschweige denn Weiterbildung “auf Vorrat”, sondern die konkrete Aufgabenerfüllung ist primär handlungsleitend. Bei allen Items handelt es sich entweder um

- fremdorganisiertes *formelles Lernen* (betriebliche Weiterbildung im engen Sinne (vgl. die Systematik von Weiß 2000 a.) oder der private Besuch von Kursen im Sinne eines Lernens für den Arbeitsplatz (vgl. für diese Forschungsperspektive auch Straka 1992,
- *informelles Lernen* am Arbeitsplatz resp. in der Arbeitssituation oder um
- *Erfahrungslernen* (arbeitsimmanent durch die Arbeitsaufgaben selbst (siehe zur Operationalisierung auch die Analysen von Pfeiffer 1998).

Welche “Humankapitalinvestitionen” werfen aus der subjektiven Sicht der Probanden die höchsten “Renditen” ab? Welchen Lernformen wird im Rahmen der Bewältigung beruflicher Umbrüche der größte Stellenwert beigemessen?

3.3.1 Lernen nach dem Berufseinstieg

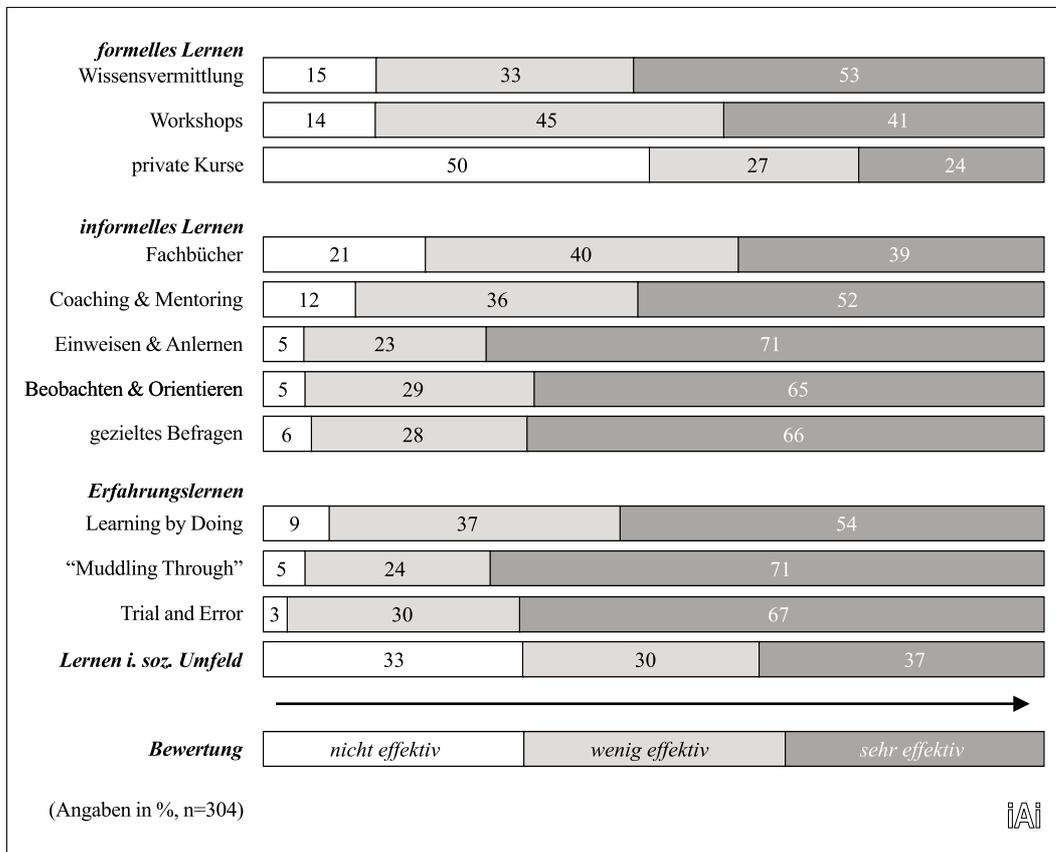
Bei der Auswertung des Antwortverhaltens sind weniger die absoluten Zahlen von Interesse als vielmehr eine vergleichende Perspektive: (Zur Trennung von zufälligen und systematischen Unterschieden wurden als Heuristik gängige Signifikanztests für verbundene Stichproben eingesetzt.) Wie wird der Stellenwert formeller und informeller Lernformen *im Verhältnis zueinander* eingeschätzt? (Vgl. Abbildung 10)

Als am wenigsten effektiv werden durchschnittlich die Facetten formellen Lernens eingestuft. Die Bewertung des *Austauschs von Erfahrungen im Rahmen von Workshops* ist dabei ein etwas überraschender Befund: Nur 41 Prozent der Probanden geben an, diese Lernform hätte ihnen beim Berufseinstieg viel gebracht. Der Nutzen von reiner Wissensvermittlung im *Rahmen kursförmiger Lehrarrangements* wird dagegen von 53 Prozent als beim Berufseinstieg sehr effektiv angesehen. Vor dem Hintergrund der explorativen Interviews war hier eine bessere Bewertung der Workshops erwartet worden: Mehrere Führungskräfteentwickler hatten dem *inszenierten Erfahrungsaustausch in Workshops* eine sehr hohe Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften beim Karriereeinstieg zugeschrieben. Hier steht zur Klärung aus, inwieweit das Ergebnis durch einen Sample Bias beeinflusst ist: Die befragten Fach- und Führungskräfte sind Knowledge Worker (vgl. Drucker 1991) in Großbetrieben, ihre wissensbasierten Tätigkeiten erfordern ein hohes Maß an

Abbildung 10

Innovationsprozess Berufseinstieg: Formelle und informelle Bewältigungsstrategien

(Der Item-Response variiert um bis zu 20 Prozent von der Stichprobengröße [n = 304].)



explizitem Faktenwissen. Vor dem Hintergrund dieser Struktur der Erhebungsgesamtheit ist es nicht verwunderlich, dass die Vermittlung expliziten Wissens eine sehr positive Wertschätzung erfährt.

Der geringste Stellenwert wird eindeutig dem *Konsum expliziten Wissens off the job* eingeräumt. Gegenüber formell organisierter Instruktion (z. B. privater Kursbesuch) wird der Vermittlungsweg Selbstinstruktion noch eindeutig vorgezogen: 39 Prozent der Probanden geben an, das – informelle! – *Studium von Fachbüchern und Fachzeitschriften* habe sich für sie nach dem Berufseinstieg als sehr effektiv erwiesen. Jenseits der groben Klassifizierung in formelle Lehrarrangements und informelle Settings scheint hier die Distanz zur (betrieblichen) Verwertungssituation ausschlaggebend für die Bewertung zu sein.

Als durchgängig sehr effektiv werden die Variationen informellen Lernens angesehen, denen der *Faktor Erfahrungsaustausch* als Lernarchetyp unter-

liegt: 71 Prozent der Untersuchungspartner geben an, von der *Einweisung und dem Anlernen durch Kollegen* als Facette des Trainings on the job stark oder sehr stark profitiert zu haben. Auch das *Beobachten und Orientieren* (sog. Modell- oder Imitationslernen) sowie *das gezielte Befragen von Kollegen* wird von jeweils rund zwei Dritteln der Probanden als hoch wirksam eingeschätzt. Diese Items exemplifizieren Lernprozesse jenseits von formellen Lehrarrangements. Während Einweisung und Anlernen eine stärker instruktionsbasierte informelle Lernform darstellt, wird bei den anderen Varianten durch Beobachtung oder Kommunikation der Erfahrungsschatz von Kollegen oder Vorgesetzten für die eigene Kompetenzentwicklung genutzt. (Vgl. zum Lernen durch “vicarious experience”: Bandura 1977.) Insbesondere das *Learning by Communicating* (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 471) stellt einen charakteristischen Lernmodus von Führungskräften dar. Unterschiedliche Grade an Fremdsteuerung (*Einweisung durch einen Vorgesetzten*) oder Selbststeuerung (*Beobachten und Orientieren, gezieltes Befragen*) scheinen indes nach den vorliegenden Befunden keine unterschiedliche Bewertung informeller Lernprozesse zu begründen.

Als besonders ertragreich werden neben den Facetten informellen Lernens schließlich jene Lernformen angesehen, für die der Faktor *eigene Erfahrung* charakteristisch ist: Das *gezielte Ausprobieren*, das *Lernen aus Fehlern* oder das *Muddling Through* – verbal skizziert als “Sprung ins kalte Wasser” – haben wir als Indikatoren unter das Etikett Erfahrungslernen rubriziert. (Eine Redundanz der drei Indikatoren des Idealtyps “Erfahrungslernen” ist an dieser Stelle durchaus beabsichtigt.) Lernen findet hier als Beiprodukt der Auseinandersetzung mit der Aufgabe selbst statt, Lerneffekte werden aufgrund des Lernpotenzials heuristischer Non-Routineaufgaben en passant realisiert. Nicht Lernen, sondern die Bewältigung der konkreten Aufgabe oder beruflichen Herausforderung stellt die dominante Handlungsmotivation dar. Insbesondere das Beispiel des gezielten Ausprobierens bringt jenes Wechselspiel von eigener Erfahrung und Reflexion zum Ausdruck, das für das Lernen en passant oder Erfahrungslernen charakteristisch ist. (Diese Lernform ist unter dem Label “Learning by Doing” alltagssprachlich populär – und genau deswegen haben wir für die Instrumentenentwicklung von dieser Formulierung Abstand genommen: Wiedererkennungseffekte resp. Response Sets sollten minimiert werden.) 71 Prozent der Untersuchungspartner bezeichnen das *Muddling Through* – 54 Prozent das Learning by Doing, 67 Prozent das Lernen durch Trial and Error – als sehr ertragreich und effektiv: Eine Einschätzung, welche auf einen hohen Stellenwert informeller und auf eigener Erfahrung basierender Lernprozesse bei der Bewältigung komplexer Lernanforderungen hinweist.

3.3.2 Fit(ter) für den Berufseinstieg durch Lernen im sozialen Umfeld? Befunde zum Stellenwert der Non-Profit-Arbeitsbiographie

Erfahrungslernen findet jedoch nicht nur on the job, sondern auch in beruhsfremden Handlungsbezügen statt: Im Zuge der wissenschaftlichen Diskussion um entgrenzte Kompetenzentwicklung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass auch an Lernorten und in Handlungszusammenhängen jenseits der Berufsbiographie, z. B. durch ehrenamtliche Tätigkeiten im sozialen Umfeld, berufsrelevante Dispositionen erhalten und trainiert werden können. (Vgl. z. B. Trier 2000 und das Heft 56 des QUEM-reports. Die Einsicht, dass “vieles von dem, was als Manager wichtig ist, (...) außerhalb der Berufstätigkeit erlernt” wird, findet sich indes auch schon bei Margerison 1992, S. 121 ff.) Wir haben für diese Sphäre den Begriff der *Non-Profit-Arbeitsbiographie* eingeführt. (Vgl. für den hier unterlegten weiten Arbeitsbegriff z. B. den Beitrag von Kirchhöfer 1998.) Unsere Erfahrungen aus den explorativen Expertengesprächen zeigen, dass einerseits die Relevanz des außerberuflichen Kompetenzerwerbs – gerade als Training im Vorfeld der beruflichen Karriere – z. B. im Rahmen der Selektion von High Potentials anerkannt ist. Andererseits wurde die These eines “Kompetenz-Spill-Overs” im Sinne einer osmotischen Struktur verschiedener kompetenzbiographischer Dimensionen auch explizit abgelehnt. Einer unserer Gesprächspartner bemerkte dazu: “Was man im Beruf benötigt, kann man auch nur dort lernen!”

Interessant ist nun der Befund dieser Erhebung, dass 37 Prozent der Probanden angeben, beim Berufseinstieg sehr erfolgreich auf Erfahrungen aus außerberuflichen Bereichen zurückgegriffen zu haben. Zum Beispiel hierfür gereicht sowohl die “Verbindung von Mutterschaft und voller Berufstätigkeit”, woraus “Organisation und Menschenführung” resultierte als auch die “Übernahme von Führungsverantwortung in einer Mannschaft des Sportvereins” oder das “Organisationstalent aus ehrenamtlichen Tätigkeiten”. Das Antwortverhalten kann in der Tendenz als empirische Evidenz für die Annahme gewertet werden, dass der Ursprung beruflich verwertbarer Handlungskompetenz nicht nur in der Erwerbsarbeit selbst, sondern auch in Arbeits- und Lernfeldern jenseits der Berufsbiographie liegt.

Nach der *Entselbstverständlichung* dieser Zusammenhänge liegt nun weiterer Forschungsbedarf in der Weiterentwicklung und Implementierung von Verfahren, welche die in der Non-Profit-Arbeitsbiographie erworbenen Kompetenzen in ihren möglichen Verwertungszusammenhängen transparent und dadurch auf internen und externen Arbeitsmärkten leichter handelbar

machen. (Über vorliegende Konzepte informieren: Bjørnåvold 1997; Kadishi 1998; Kaiser 1998.)

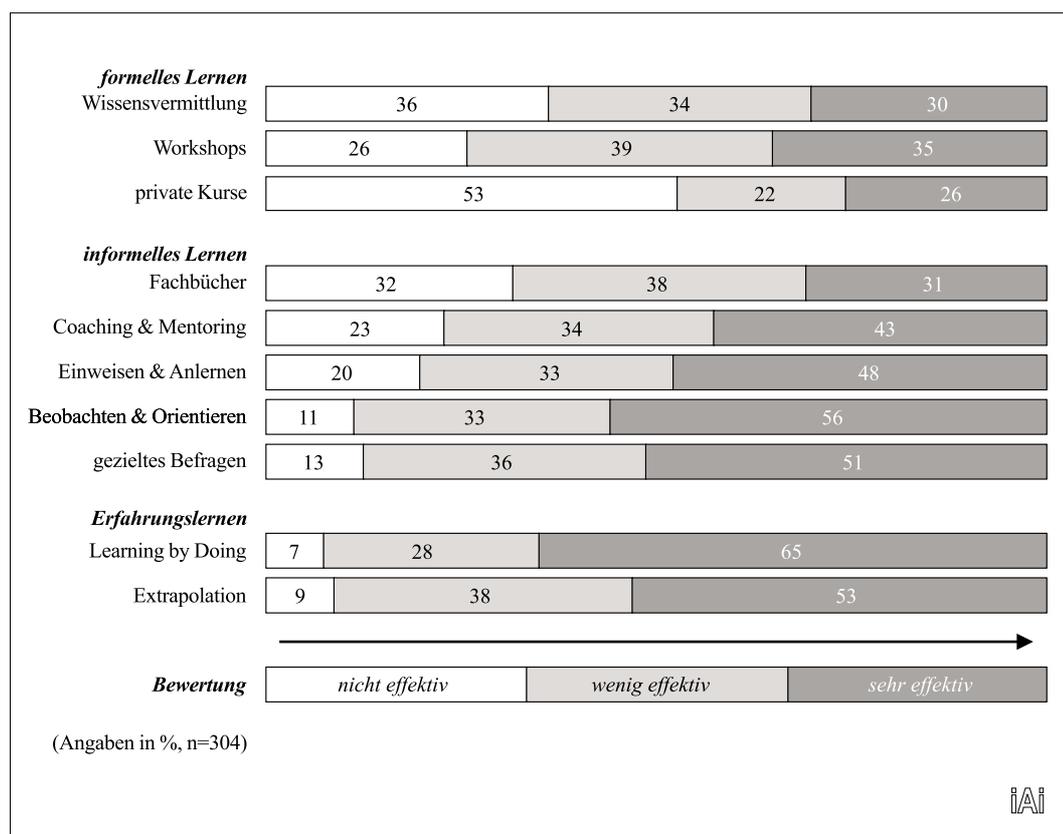
3.3.3 Bewältigungsstrategien für Karriereereignisse

Der durch einen späteren Karrierewechsel initiierte Innovationsprozess zeitigt – entsprechend dem oben gezeigten stärker wahrgenommenen Entwicklungsbedarf – auch veränderte Copingstrategien (vgl. Abbildung 11). Zunächst wird auf das Repertoire von Handlungsmustern und Verhaltensstrategien zurückgegriffen, die sich in früheren Situationen bewährt haben. Diese werden in den neuen Kontext extrapoliert: 53 Prozent der Probanden schätzen dieses *Zurückgreifen auf eigene Vorerfahrungen* als sehr effektiv ein.

Abbildung 11

Innovationsprozess Karrierewechsel: Formelle und informelle Bewältigungsstrategien

(Der Item-Response weicht von der Samplegröße um bis zu 20 Prozent ab.)



Bei der Interpretation erweist sich eine Zusammenschau von Lernorganisation (formell vs. informell) und Lernarchetyp (Instruktion vs. stellvertretende Erfahrung vs. eigene Erfahrung, vgl. Kapitel 2.1) als erklärungsmächtig. Formelle und instruktionsbasierte Lernformen werden als am wenigsten ef-

fektiv eingestuft: Der Stellenwert von Wissensvermittlung in Kursen oder Seminaren tritt gegenüber der Bewertung beim Berufseinstieg (vgl. Abbildung 10) deutlich in den Hintergrund und wird nunmehr durchschnittlich sogar als tendenziell nicht effektiv eingeschätzt. (Auch McCall et al. 1995, S. 205 berichteten: “Keiner der von uns befragten Führungskräfte beschrieb ein Führungsseminar als wichtig für diesen Lernprozess, aber fast alle fühlten sich einem Vorgesetzten verpflichtet, der sich die Zeit genommen hatte, ihnen zu helfen”.) *Der Konsum expliziten Wissens reicht nicht zur Bewältigung neuer innovatorischer Anforderungen!* Die begrenzte Reichweite reiner Wissensvermittlung scheint auch im offenen Statement eines Probanden auf: “*Fachwissen beträgt meines Erachtens nur 20 Prozent am Erfolg. Menschenkenntnis und Durchsetzungsvermögen*” werden als vorrangig erachtet – Kompetenzelemente, die auf der Schulbank schwerlich zu vermitteln sind. Noch schlechter als das formelle Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung wird nur das selbstinitiierte formelle Lernen in Kursen oder als Fernstudium bewertet – von rund einem Drittel der Untersuchungspartner, für die diese Lernform überhaupt einschlägig war, bezeichnen nur 26 Prozent den privaten Besuch von Kursen, ggf. auch im Rahmen eines Fernstudiums, als effektiv zur Verbesserung beruflicher Aufgabenerfüllung. Nur 31 Prozent geben an, das *Selbststudium von Fachbüchern oder Fachzeitschriften* habe ihnen zur Bewältigung der neuen Aufgaben viel gebracht. Innerhalb der informellen Lernprozesse rangiert damit die (Selbst-)Instruktion an letzter Stelle.

Formen des *informellen Erfahrungsaustauschs* werden dagegen als durchweg hoch effektive Lernstrategien bewertet: 56 Prozent der Befragten stufen das Lernen von Vorbildern über *Beobachtung und Imitation* als sehr effektive Lernstrategie ein; das Beobachtungs- oder Modelllernen wird auch in der Literatur als zentrale Lernform in Organisationen herausgearbeitet. (Vgl. Wagner/Sternberg 1987, S. 311 f.; Wilkesmann 1998 unterstreicht, dass das Lernen von Vorbildern i. d. R. extrinsisch motiviert ist, z. B. durch die Gratifikationen des Vorbilds, in deren Genuss auch der Imitationslerner kommen möchte. Als Beispiel für intrinsisch motiviertes Lernen nennt er das “reflexive Problemlösungslernen”.) Einen Spezialfall inszenierten Modelllernens stellt die besondere Betreuung durch einen Vorgesetzten oder älteren Kollegen z. B. im Rahmen eines Mentoring-Systems dar (Eine Übersicht zum Mentoring gibt: Hilb 1997.): Diese Variante wurde von 43 Prozent der Untersuchungspartner als sehr ertragreich eingeschätzt. Das *gezielte Befragen* von Know-how-Trägern als besonders problemorientierte Facette des informellen Learning by Communicating wird schließlich von mehr als der Hälfte der Fach- und Führungskräfte als sehr effektiv bewertet. Diese Befunde sind als ein Hinweis auf den prominenten Stellenwert dialogischen sozialen Lernens im Gegensatz zu autodidaktischen Lernbemühungen zu werten.

Fast spiegelbildlich zum Bedeutungsverlust des formell organisierten Supports geben überdies 65 Prozent der Probanden an, *gezieltes Ausprobieren* (sog. Learning-by-Doing) habe ihnen bei der Bewältigung der neuen beruflichen Anforderungen sehr viel gebracht. Das gezielte Sammeln eigener Erfahrungen avanciert offenbar zur dominanten Bewältigungsstrategie in subjektiven Innovationsprozessen.

3.3.4 Enge Grenzen formellen Lernens

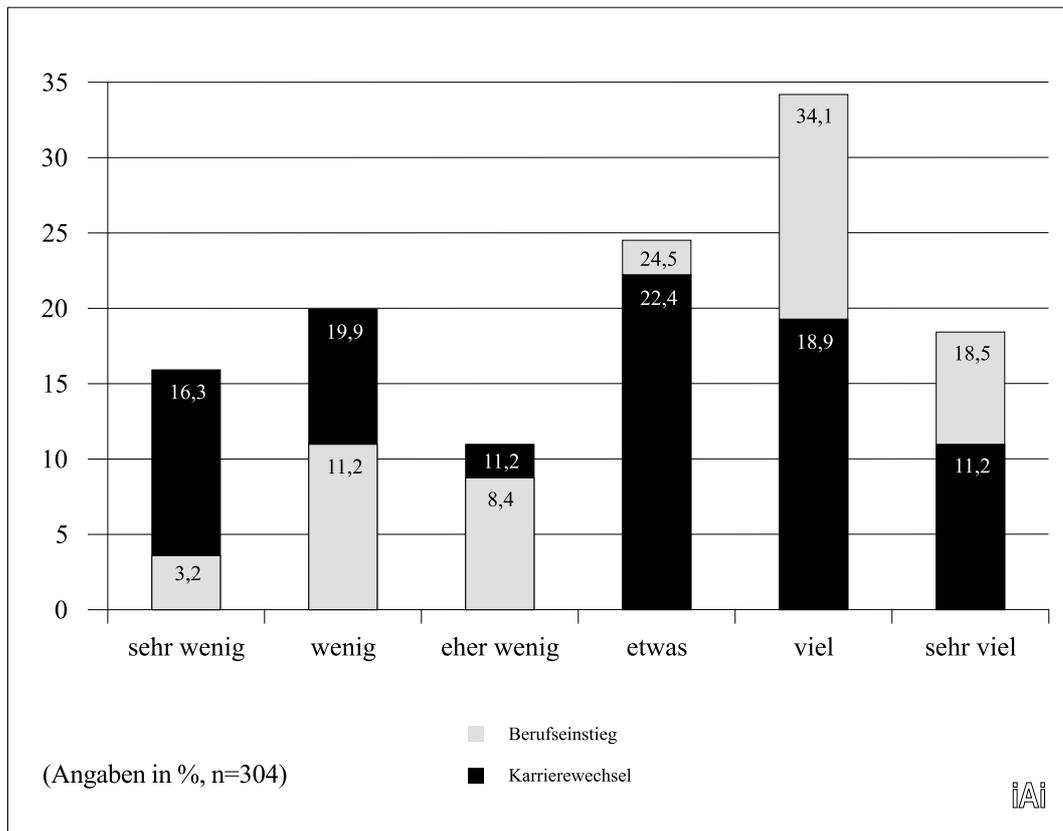
Das beim Karrieresprung deutlich höhere Anforderungsniveau geht einher mit einer grundsätzlich zurückhaltenderen Bewertung der Lernprozesse. Gleichzeitig zeichnen sich jedoch schärfere Konturen ab: *Erfahrungslernen* und das Modelllernen durch Beobachten und Imitieren gewinnen im Karriereverlauf an Wert (Gib Akin zeigt in seinen Studien zu manageriellen Lernstilen, dass als berufliche Vorbilder auch historische Personen in Betracht kommen, vgl. Akin 1987. Diese Aussage wird durch das freie Statement eines Probanden bestätigt, der zu seinen Vorbildern "Georg Büchner, Alfred Herrhausen und Michael Jordan" erklärte!); der Stellenwert formeller Lehrarrangements geht durchschnittlich zurück. Das größte Delta ist bei der *Wissensvermittlung im Rahmen betrieblicher Weiterbildung* zu verzeichnen. Abbildung 12 stellt die gewandelten Einschätzungen der Probanden bezüglich der Innovationsprozesse Berufseinstieg und Karrierewechsel dar: Der Stellenwert traditioneller seminaristischer Weiterbildung wird zur Bewältigung der Anforderungen des Karrieresprungs als *durchschnittlich wenig effektiv* eingeschätzt.

Die Befunde zeigen, dass sich auf der Entwicklungsstrecke vom Novizen zum Experten (Kompetenzentwicklung als fünfstufige Evolution vom Novizen zum Experten beschreiben: Dreyfus/Dreyfus 1987.) die Gewichtungen des formellen und informellen Lernens verschieben. Verschiedene Interpretationen kommen in Betracht: Steigt die individuelle Fähigkeit zum reflexiven Verwerten eigener Erfahrungen im Lauf der individuellen Kompetenzentwicklung an? Können erfahrene und kompetente Experten daher *gezielter ausprobieren*, während Novizen stärker auf Wissensvermittlung zurückgreifen (müssen)? Oder handelt es sich um schlichte Angebotslücken und zeitliche Constraints, welche formell organisierten Support für Führungskräfte unattraktiv werden lassen? Die signifikant verschlechterte Bewertung der Wissensvermittlung sollte jedoch nicht als generelle Kritik an formellen Lehrarrangements missverstanden werden. (Vgl. Staudt/Kriegesmann 1999) Aus der Forschung über die Kompetenzentwicklung von Führungskräften ist bekannt, dass der Besuch von Kursen etc. als durchaus sinnvoll eingeschätzt wird. Nur geht es dabei weniger um die Vermittlung von explizitem Wissen als vielmehr darum, *Networking* zu betreiben, *informell Erfahrungen auszu-*

Abbildung 12

Was bringt "Wissensvermittlung in Kursen oder Seminaren" zur Bewältigung beruflicher Innovationsprozesse?

(Der Unterschied der Verteilungen kann über gängige Signikanztests gegen den Zufall abgesichert werden. Der Item-Response liegt geringfügig unter der Samplegröße [n = 304].)



tauschen und das aus der eigenen Erfahrungen gewonnene Wissen ex post zu validieren. Der Lernort Seminar stellt dabei lediglich die institutionell angebotene formelle Arena für informelle Lernprozesse dar. (Vgl. die Befunde von Akin (1987); McCall et al. (1995), Erpenbeck/Heyse (1999))

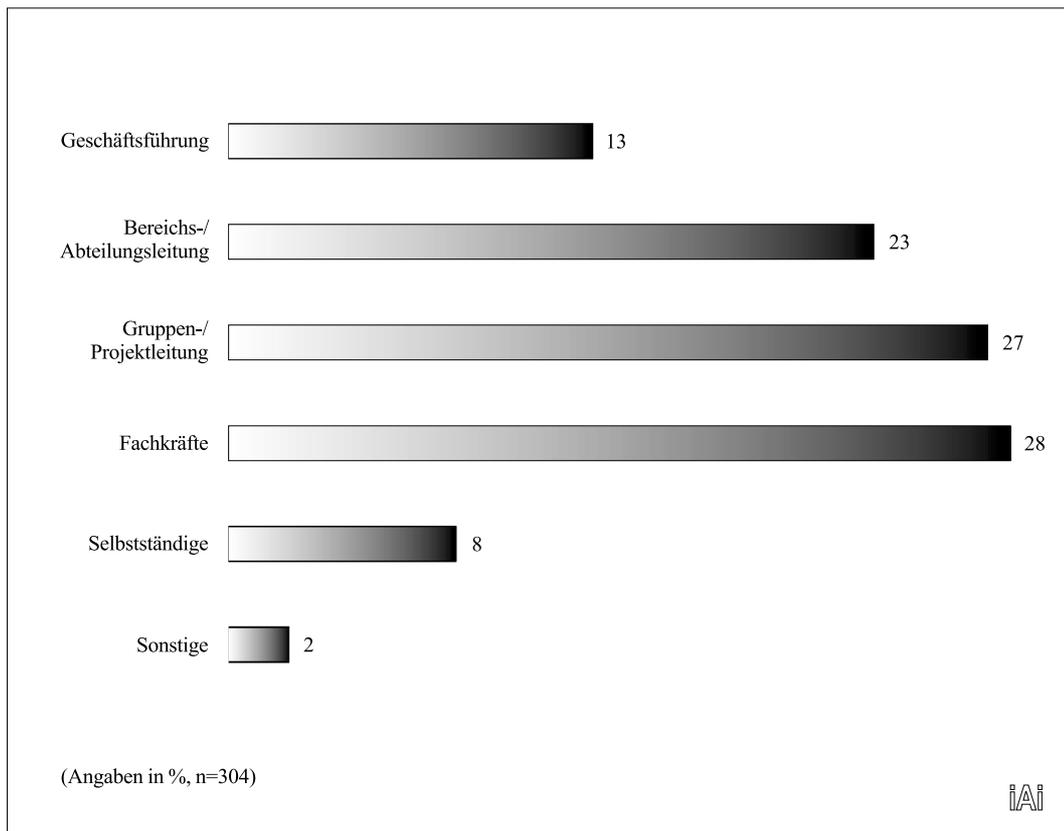
3.4 Quellen beruflicher Handlungsfähigkeit

Nach der auf zwei berufliche Innovationsprozesse fokussierten Analyse erweitern wir nun unsere Perspektive und fragen nach der globalen Bedeutung verschiedener kompetenzbiographischer Dimensionen. Abbildung 13 zeigt zunächst die Verteilung der aktuellen Positionen unserer Untersuchungspartner auf hierarchische Organisationsstufen.

Welche Lernorte haben zur Formierung der aktuellen beruflichen Handlungsfähigkeit der Probanden beigetragen, welche "Quellen" werden als be-

Abbildung 13

Aktuelle hierarchische Positionen in der Stichprobe

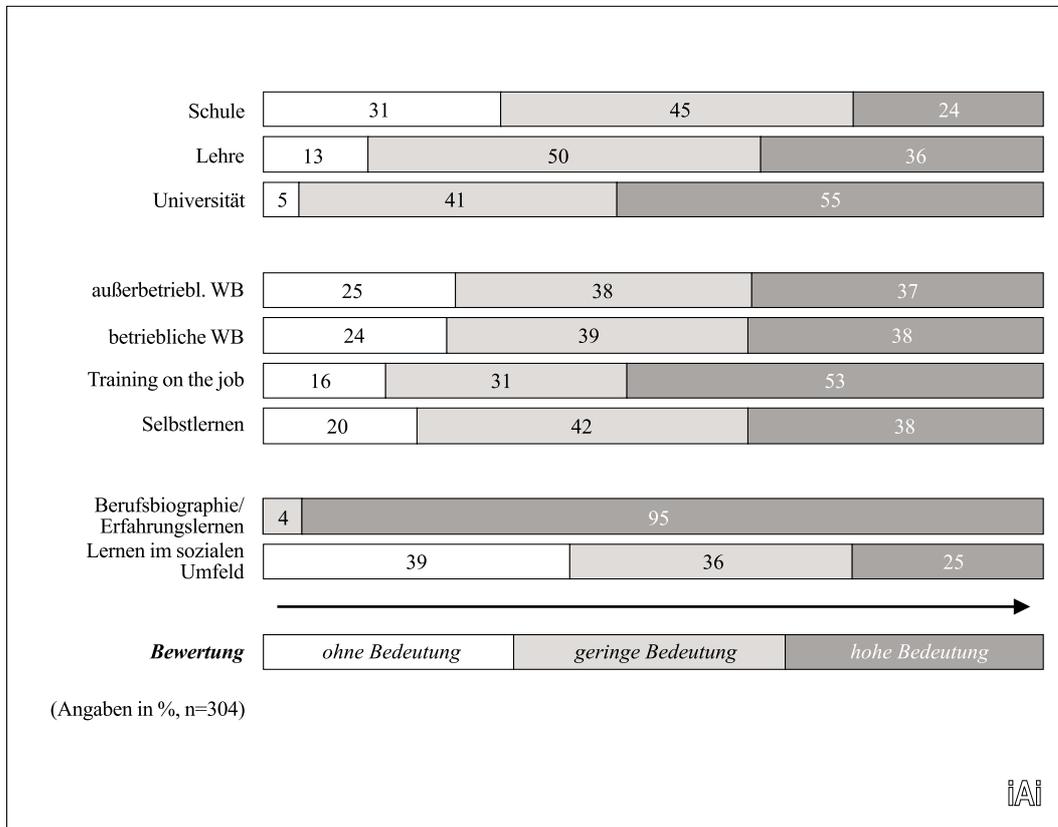


sonders wichtig eingeschätzt? Unter den Lernorten der Weiterbildungsbiographie (Hierunter subsumieren wir alle bewussten Lernanstrengungen nach der initialen Ausbildung.) wird den informellen Lerntypen – dem *Selbstlernen in der Freizeit* und dem *arbeitsplatznahen Training on the job* – ein höherer Stellenwert eingeräumt als dem *Lernen in formellen Lehrarrangements* (vgl. Abbildung 14). Die Bewertung des Selbstlernens korreliert dabei schwach mit dem Alter der Probanden. Die These, dass der Erwerb aktuellen expliziten Wissens in formellen Lehrarrangements mit fortschreitender Berufserfahrung durch Selbstlernen in der Freizeit substituiert wird, kann daher nicht gegen den Zufall abgesichert werden.

Die Schule von Managern und Fachkräften scheint jedoch tatsächlich der Alltag zu sein (vgl. auch die Hinweise aus der Ad hoc-Befragung von Gronwald/Sommer 1997, S. 132.): Die Probanden messen nahezu einhellig (95 Prozent) dem (Erfahrungs-)Lernen *durch die Arbeit selbst, im Lauf der beruflichen Tätigkeit* eine hohe Bedeutung für die aktuelle Handlungskompetenz bei. Auch auf diesem Wege lässt sich mithin empirische Evidenz für den überragenden Stellenwert der Berufsbiographie respektive des Erfahrungslernens beibringen. Die Urteile der Probanden sind ein Hinweis darauf, dass

Abbildung 14

Faktoren aktueller beruflicher Handlungskompetenz: Lernorte der Ausbildungs-, Weiterbildungs-, Berufs- und Non-Profit-Arbeitsbiographie (Der Item-Response weicht von der Stichprobengröße um bis zu 20 Prozent ab.)



berufliche Kompetenzentwicklung nach der initialen Ausbildung in erster Linie nicht durch bewusste Humankapitalinvestitionen – und wenn, dann eher durch informell als durch formell organisierten Support –, sondern durch die alltägliche Konfrontation mit den arbeitsimmanenten Lernchancen und beruflichen Herausforderungen gefördert wird. Der große Stellenwert der Arbeitsgestaltung als Hebelarm individueller Kompetenzentwicklung leitet sich unmittelbar aus diesem Ergebnis ab!

Nach dem *Lernort Arbeit* wird insbesondere die Ausbildungsbiographie für bedeutsam erachtet: Den guten Noten für den *Lernort Universität* – vergeben nicht nur von Newcomern mit geringer zeitlicher Distanz zum Studium, sondern auch von *Old Boys* mit langjähriger Berufserfahrung! – soll hier eine besondere Interpretation gewidmet werden: In dynamischen Umwelten mit kurzen Innovationszyklen findet eine schleichende Entwertung expliziten Wissens statt. Bei einer sinkenden Halbwertszeit expliziten Theoriewissens müsste sich jedoch die Bewertung des Lernorts Universität durch die Probanden mit der Zeit verschlechtern, der zugeschriebene Stel-

lenwert für das aktuelle Wissen und Können müsste sukzessive abnehmen. Auch Befunde aus der Forschung weisen grundsätzlich dem Lernort Universität keinen allzu hohen Stellenwert im Rahmen der Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften zu: *“Many professionals say that much, if not most, of their learning that matters to their career, took place after they completed their formal schooling”* (Wagner 1987, S. 1236; Erpenbeck/Heyse 1999, S. 132) Die hohe Wertschätzung des Lernorts Universität als nach der Arbeit selbst dominanter Quelle der eigenen Kompetenzentwicklung (vgl. Abbildung 14) stellt hierzu ein auf den ersten Blick inkonsistentes Ergebnis dar. Wie ist diese sehr positive Bewertung des Lernorts Universität zu interpretieren?

Zunächst ist der allfällige Sample Bias zu berücksichtigen: Geht mit der affektiven Nähe der Untersuchungspartner – als Erhebungsgesamtheit diente ein Alumni-Club! – zur Alma Mater eine Verbrämung des Lernorts Universität einher? Offene Statements von Probanden und explorative Gespräche mit Führungskräften und Personalentwicklern legen jedoch die tiefergehende Interpretation nahe, dass der nachhaltige, also über die Karriere zeitlich beständige Effekt des Lernorts Universität im aufgebauten *impliziten Erfahrungswissen* liegt. Durch die Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben, Simulationen und Fallstudien werden mentale Modelle und methodische Handlungsfähigkeiten angeeignet. Komplexe Fragestellungen bergen *Hidden Curricula*. Der dadurch zu erzielende Lernerfolg wird von den Probanden wesentlich höher eingeschätzt als der Stellenwert des per (Selbst-)Instruktion konsumierten theoretischen Faktenwissens. (Illustrativ sind die folgenden originalen Statements: *“Dass man an der Uni in einigen Fächern lernt, systematisch und strukturiert zu denken, des Weiteren Aussagen zu hinterfragen und nicht alles leichtgläubig hinzunehmen!”* *“Erfahrung an der Uni: Aber nicht das dort angeforderte Wissen, sondern wie ich Probleme angehe etc.”*) Die Befunde verweisen auf *unterschiedliche Abschreibungszeiträume* der einzelnen Handlungsfähigkeitselemente: Die populäre These der sinkenden Halbwertszeit von Wissen bezieht sich nur auf den *expliziten Teilbereich des Wissenskontinuums* (vgl. Kapitel 2.1), welcher vornehmlich über formelles Lernen angesteuert wird. Mentale Modelle und Heuristiken – durch Ausprobieren und Problemlösen gleichsam *“im Prozess des Studierens”* erworben – weisen dagegen eine *“ewige Rente”* auch weit nach dem Abschluss des Studiums auf. Bei Licht besehen, belegen mithin auch die Befunde dieser Studie zum Lernort Universität die Grenzen von reiner Wissensvermittlung und unterstreichen die Potentiale des Erfahrungslernens.

4 Kompetenter durch eigene Erfahrungen! Anforderungen an ein modernes Kompetenzmanagement jenseits des Mythos Weiterbildung

Formelles Lernen, informelles Lernen und Erfahrungslernen sind komplementäre Wege individueller Kompetenzentwicklung. Das Zusammenwirken dieser Idealtypen illustriert die Schilderung eines Untersuchungspartners, der die für ihn nach einem Karrieresprung neuen beruflichen Anforderungen “Mitarbeiterführung und Finden eines eigenen Führungsstils” durch “Lernen durch Erfahrung, eigenes Training, Lesen, Eigenreflexion und Einholen von Feedbacks durch Kollegen, Bekannte und Vorgesetzte” bewältigte. Diese Dokumentation eines integralen Lernprozesses beinhaltet sowohl Erfahrungslernen als auch selbstorganisiertes informelles Lernen und Single-Loop-Lernschleifen – nur formelles Lernen findet hier keine Berücksichtigung. Das benötigte explizite fachlich-methodische Wissen hat sich der Proband offenbar selbstorganisiert angeeignet. Unabhängig von einer grundsätzlichen Substituierbarkeit des formellen Lernens durch autodidaktische Lerninitiativen sind Kurssysteme jedoch als Orte optimaler Organisation von Wissensvermittlung im Routinebereich ökonomisch sinnvoll und auch künftig notwendig. Indes kann die Wissensvermittlung in formellen Lehrarrangements stets nur die Anfangsgründe eines Lernprozesses bereitstellen.

In der schriftlichen Befragung wurde von den Fach- und Führungskräften zur Bewältigung komplexer Entwicklungsbedarfe insbesondere solchen Lernprozessen eine prominente Bedeutung beigemessen, die nicht nur arbeitsplatznah stattfinden, sondern durch die Lernpotentiale der Arbeit selbst initiiert werden und auf eigener Erfahrung basieren. Kompetenzentwicklung ergibt sich hier en passant als Beiprodukt des Erfüllens anspruchsvoller und komplexer Aufgaben. (Wir können daher auch von der *Emergenz von Kompetenz* sprechen; vgl. dazu auch den Hinweis von Alan Mumford: “Learning emerges through chance”, zitiert bei: Sadler-Smith et al. 2000.) Der Outcome dieser Lernprozesse liegt eher in implizitem Erfahrungswissen denn in ggf. kurzlebigen expliziten Wissen.

Eigene praktische Erfahrungen führen dabei auch zu einer effizienteren Nutzung des expliziten Wissens: Diese These der *Synergie von Erfahrungswissen und explizitem Wissen* belegen sowohl Hinweise aus unseren Expertengesprächen als auch die Schilderungen eines Untersuchungspartners, dessen Rekonstruktionen des eigenen Karriereinstiegs wir hier sinngemäß wieder-

geben: Der Proband schätzte den Anteil seines beim Berufseinstieg direkt verwertbaren, anwendungsfähigen theoretischen Wissens auf zunächst nur ca. 20 Prozent. Die praktischen Erfahrungen im Rahmen einer generalistischen Traineeposition führten jedoch zu einer steigenden Verwertungsquote: Schon im zweiten Jahr konnte er ca. 40 Prozent, nach Abschluss des Programms 60 bis 80 Prozent effektiv einsetzen! Indem durch praktische eigene Erfahrung Anwendungszusammenhänge klar werden, können *Brücken zwischen Inseln isolierten expliziten Wissens* etabliert und kann systemisches vernetztes Denken geschult werden.

Erfahrungslernen findet zunächst in der konkreten Bewältigung des beruflichen Tagesgeschäfts statt: “The day-to-day experience of the job is so much powerful that it tends to overshadow what the individual may learn in other settings”. (Vgl. McGregor 1960: *The human side of enterprise*, McGraw 1960, zit. bei Akin 1987, S. 47.) Von unseren Interviewpartnern aus dem Bereich Führungskräfteentwicklung wurde die Bedeutung der “Erfahrungen im Tagesgeschäft” weitaus höher eingeschätzt als z. B. der Effekt von Trainings. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen. Wichtig ist dabei die *konstruktive und kritische Reflexion der eigenen Erfahrungen*; erst durch diese (Lern-)Intentionalität a posteriori wird aus dem bloßen Erfahrungen-Machen eine für die eigene Kompetenzentwicklung wirksame Lernerfahrung. Die Lernpotentiale der Berufsbiographie erweisen sich als weitaus nachhaltiger für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit als gelegentliche Episoden formellen Lernens (Mit den Worten von Gib Akin: “The most powerful learning experiences rarely happen in a classroom anyway”, Akin 1987, S. 48.) – Erfahrungslernen ist somit der Grundmodus individueller Kompetenzentwicklung! (Vgl. dazu auch schon: Arrow 1962, S. 172)

Auch Befunde aus dem amerikanischen Management Development geben Hinweise darauf, dass “berufliche Herausforderungen und besonders schwierige Aufgaben die besten Lehrer für vielversprechende Führungskräfte” sind. (McCall et al. 1995, S. 32) Als wichtigster managerieller Lernstil wird “practical accomplishment” und “learning through the experience of meeting a challenge” identifiziert (vgl. Atkin 1987, S. 41) – wir sprechen für diesen Weg der Kompetenzentwicklung auch vom *Learning by Challenge*. Fernab von Seminartourismus und eskalierenden Volumina traditioneller Weiterbildung hat die Devise *Fördern durch Fordern* (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999) nichts an Relevanz eingebüßt: Berufliche Herausforderungen werden grundsätzlich von 82 Prozent der Probanden unseres Samples als sehr starke Lernerfahrungen eingeschätzt. Auch der metaphorische Sprung ins kalte Wasser wird von über 81 Prozent der Befragten als hoch effektive Lernerfahrung gewertet. Und über 57 Prozent geben an, gerade aus *Situationen, in*

denen sie eigentlich zunächst überfordert waren, für ihre berufliche Entwicklung am meisten profitiert zu haben! Diese positiven Bewertungen von Facetten des *Learning by Challenge* unterstreichen noch einmal, dass die Entwicklungsbedarfe in den analysierten Innovationsprozessen nicht als Barrieren, sondern als Lernchancen zu werten sind.

Doch wodurch soll gefordert und mithin gefördert werden? Welche Lernerfahrungen sind es, die als Nebenprodukt die Entwicklung von Handlungskompetenz katalysieren? Wir geben einige Hinweise aus der schriftlichen Befragung auf Karriereereignisse, welche von den Untersuchungspartnern als besonders bedeutsame Faktoren hervorgehoben wurden – die Beispiele dienen dazu, die Black Box des Learning by Challenge zu illuminieren:

- Ein hinreichender *Freiraum, eigene Projektideen zu entwickeln*, wird von 88 Prozent der Befragten als wichtige Lernerfahrung eingestuft. Diese Befunde verweisen auf die *zentrale Funktion der organisatorischen Kopplung* (vgl. Kapitel 1.1) für die Entwicklung von Handlungskompetenz. Kompetenzentwicklung gründet auf einem hinreichenden Handlungsspielraum, auf der Zuständigkeit für anspruchsvolle Aufgaben mit hohem Lernpotential. Ohne die Gestaltung der organisatorischen Kopplung kann der *“Zufall Kompetenzentwicklung”* nicht provoziert werden.
- 80 Prozent der Befragten geben an, grundsätzlich durch die *frühe Übernahme von Verantwortung für wichtige Aufgaben* in ihrer beruflichen Entwicklung am meisten gelernt zu haben.
- Sehr starke Lernerfahrungen bergen überdies sog. *Expatriates* (=berufliche Stationen im Ausland): 51 Prozent der Befragten, denen eine solche kompetenzbiographische Chance zuteil wurde, schätzen das Erfahrungslernen im Ausland als *stärkste* Lernerfahrung ihrer beruflichen Entwicklung ein; zum Beispiel hierfür gereicht der Hinweis eines Probanden auf seinen *“Auslandseinsatz für eine internationale Beratungsfirma in Indien”*.

Die Effekte des Learning-by-Challenge liegen jedoch nicht nur im Erschließen neuer Erfahrungswelten oder im Aneignen neuer Kniffe oder Heuristiken. Jenseits dieser Entwicklung einzelner Elemente von Handlungsfähigkeit ist der spezifische Effekt gemeisterter Herausforderungen in einer gesteigerten *Self-Efficacy* (vgl. zur Forschung über Self-Efficacy Bandura 1977, S. 81; Jost Reischmann bringt es auf die folgende Formel: *“Wissen + Verstehen + Können + Selbstüberzeugtheit = Kompetenz!*; Reischmann 1998, S. 271.) zu sehen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine entscheidende Bedingung, Potential in realen Verwertungszusammenhängen auch einzusetzen. Die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Herausfor-

derungen führt dazu, dass in künftigen Handlungszusammenhängen umso eher der Sprung ins kalte Wasser unternommen wird. Self-Efficacy als *Conditio sine qua non* beruflicher Handlungsfähigkeit kann jedoch nur an der eigenen Erfahrung ausgebildet werden. Die Lernarchetypen Modelllernen und Instruktion stoßen hier an ihre Grenzen. Learning by Challenge wirkt somit auch auf die *Handlungsbereitschaft* des Betroffenen und trägt unmittelbar zu einem integrierten Management individueller Handlungskompetenz bei. (Vgl. dazu auch Kriegesmann 2000)

Eine Neugewichtung und Neupositionierung des Managements individueller Handlungskompetenz muss daher zur Förderung von *Innovationsfähigkeit* stärker als bislang bei der *Inszenierung von Erfahrungslernprozessen* ansetzen. Dazu bedarf es einer Gestaltung der organisatorischen Kopplung, welche dem Einzelnen Freiräume zum Experimentieren und Ausprobieren ermöglicht.

Wir können informelles Erfahrungslernen als den neben *notwendiger* Wissensvermittlung *hinreichenden* Ansatz zur Entwicklung individueller Handlungskompetenz einordnen. Berücksichtigt man diesen realistischen Stellenwert des formellen Lernens und des Lernens durch eigene Erfahrungen, so ist es möglich, beide Lernformen als Elemente einer neuen Lernkultur zu integrieren, welche die Voraussetzungen für Innovationsfähigkeit und Employability bereitet.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Geleitwort von Bundesministerin Bulmahn. In: QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 3-5

Akin, G.: Varieties of Managerial Learning. In: *Organizational Dynamics*, Jg. 16, 1987, S. 36-48

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 253-306

Arrow, K.: The Economic Implications of Learning by Doing. In: *Review of Economic Studies*, vol. 29, 1962, pp. 155-172

Baitsch, C.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 269-338

Bandura, A.: *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs/NJ 1977

Bea, F. X.: Wissensmanagement. In: *WiSt* 7/2000, 2000, S. 362-367

Bellmann, L.; Leber, U.: Der Trend zu mehr Weiterbildung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 1999, unveröffentlichtes Manuskript. Wiesbaden 2000

Bergmann, B.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 153-262

Bergmann, B.; Hartwig, C.-J.; Uhlemann, K.; Wardanjan, B.: Zum Zusammenhang von Arbeitsinhalten in der Berufsbiografie und der individuellen Kompetenzentwicklung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, Jg. 51 (23 N.F.), 1997, S. 85-95

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 17-83

Bjørnåvold, J.: Die Bewertung nicht informell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 12, 1997, S. 62-81

Blancke S.; Roth, C.; Schmid, J.: Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg in die flexible Erwerbsgesellschaft. In: Arbeitsberichte der Akademie für Technikfolgenabschätzung, Nr. 157. Stuttgart 2000

Borkenau, P.; Ostendorf, F.: Ein Fragebogen zur Erfassung fünf robuster Persönlichkeitsfaktoren. In: Diagnostica, Jg. 37, 1991, S. 29-41

Dehnbostel, P.; Novak, H.: Einleitung: Zur Aktualität, Problematik und Einordnung des Erfahrungslernens. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 6-22

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996

Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987

Drucker, P. F.: Management. An abridged and revised version of Management: Tasks, Responsibilities, Practice. Oxford 1991

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin 1999

Fend, H. et al.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim, Basel 1976

Gronwald, S.; Sommer, C.: Graue Theorie. In: manager magazin 8/1997, S. 132-141

Gruber, H.; Mandl, H.; Renkl, A.: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsbericht Nr. 101, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München 1999

Hartmann, M.: Deutsche Topmanager. Klassenspezifischer Habitus als Karrierebasis. In: Soziale Welt, Jg. 46, 1995, S. 440-468

Heinz, W. R.: Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1991, S. 397-415

Hilb, M.: Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Berlin 1997

Hoerning, E. M.: Lebensereignisse. Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 231-259

Jeuschede, G.; Schilling, F.; Thiel, R. G.; Werner, G.: Wege zur Unternehmensspitze. o. O., o. J.

Kadishi, B.: Anerkennung und Validierung (außer-)beruflich erworbener Kompetenzen am Beispiel der Familien- und Hausarbeit. In: GdWZ 9, 1998, S. 217-220

Kaiser, A.: Carte de compétences: Wie lassen sich Kompetenzen feststellen? In: GdWZ 9, 1998, S. 199-201

Kirchhöfer, D.: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. In: QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 5-70

Kirsch, G.: Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen. In: QUEM-report, Heft 60. Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin 1999, S. 29-48

Kosub, B.: Fortbildungscontrolling als ein Instrument der Wertsteigerung. In: Personalführung 11/2000, S. 24-30

Kriegesmann, B.: Innovationsorientierte Anreizsysteme. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Gestaltung und Umsetzung typenspezifischer Anreizstrukturen für innovative Mitarbeiter (Innovation: Forschung und Management, Band 4). Bochum 1993

Kriegesmann, B.: Innovationsorientierte Anreizsysteme. In: Clermont, A.; Schmeisser, W.; Krimphove, D. (Hrsg.): Personalführung und Organisation. München 2000, S. 385-397

Kuwan, H.; Stock, J.; Waschbüsch, E.; Wolff, H.: Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Ab-

schlussbericht der Prognos AG/Infratest Burke Sozialforschung. München, Basel 1998

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 71-83

Livingstone, D. W.: The Education Jobs Gap: Underemployment or Economic Democracy. Toronto 1998

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, Heft 60. Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin 1999, S. 65-92

Mandl, H.; Gräsel, C.: Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. In: Personalführung 6/1999, S. 54-62

Margerison, C.: Management Development. Führungskräfte fördern und entwickeln. Frankfurt a. M./New York 1992

Marsick, V. J.; Watkins, K. E.: Informal and Incidental Learning in the Workplace. London, New York 1990

Marsick, V. J.; Watkins, K. E.: Towards a Theory of informal and incidental Learning in Organizations. In: International Journal of Lifelong Education 2, 1992, pp. 287-300

McCall, M. W. Jr.; Lombardo, M. M.; Morrison, A. M.: Erfolg aus Erfahrung. Stuttgart 1995

McGregor, D.: The human side of enterprise. McGraw Hill 1960, zit. bei Akin, G.: Varieties of Managerial Learning. In: Organizational Dynamics, Jg. 16, 1987

North, K.; Romhardt, K.; Probst, G. J. B.: Wissen messen – Ansätze Erfahrungen und kritische Fragen. In: zfo 3/1998, S. 158-166

North, K.; Romhardt, K.; Probst, G. J. B.: Wissensgemeinschaften. Keimzellen lebendigen Wissensmanagements. In: io management, 7/8, 2000, S. 52-62

OECD: Labour Market Policies: New Challenges. Lifelong Learning to Maintain Employability. Meeting of the Employment, Labour and Social Affairs Committee. 1977

Paris 14-15 October 1997, OECD Document. Paris 1997

Oerter, R.: Beiläufiges Lernen – nur eine beiläufige Angelegenheit? In: Gruber, H.; Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern u. a. 1997, S. 138-154

Pfeiffer, F.: Eine vergleichende Analyse der Bedeutung von Ausbildung, Fortbildung und nicht formalem Lernen im Arbeitsleben. In: Pfeiffer, F.; Pohlmeier, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. ZEW-Wirtschaftsanalysen, Band 31. Baden-Baden 1998, S. 155-196

Polanyi, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1985

Reischmann, J.: Lernen “en passant” – die vergessene Dimension. In: GdWZ 6, 1995, S. 200-204

Reischmann, J.: Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können. In: GdWZ 9, 1998, S. 267-271

Sadler-Smith, E.; Down, S.; Lean, J.: “Modern” learning methods: rhetoric and reality. In: Personnel Review, Jg. 29, Nr. 4/2000, S. 474-490

Schüppel, J.: Wissensmanagement. Wiesbaden 1996

Schütt, P.: Die richtige Balance zwischen stillem und explizitem Wissen. In: Wissensmanagement 4/2000, S. 29-32

Snowden, D.: The ASHEN Model: an enabler of action. Part One of Basics of Organic Knowledge Management. In: Knowledge Management, Jg. 3, April 2000, S. 14-17

Staudt, E.: Mikroelektronik. Ein Engpaß und seine Beseitigung. In: Der Arbeitgeber, Jg. 23, 1980, S. 1402-1410

Staudt, E.: Die Führungsrolle der Personalplanung im technischen Wandel. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Jg. 53, Heft 7, 1984, S. 395-405

Staudt, E.: Weiterbildung von naturwissenschaftlich-technischem Fachpersonal: Defizite behindern persönliche, betriebs- und volkswirtschaftliche

Entwicklungen. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Nr. 90. Bochum 1991

Staudt, E. (Hrsg.): "Employability" bei Strukturwandel und Transformation. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Nr. 184. Bochum 1999

Staudt, E.: Kompetenz und Innovation. In: Clermont, A.; Schmeisser, W.; Krimphove, D. (Hrsg.): Personalführung und Organisation. München 2000, S. 269-281

Staudt, E.; Kailer, N.; Kriegesmann, B.; Meier, A. J.; Stephan, H.; Ziegler, A.: Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement (Innovation: Forschung und Management, Band 10). Bochum 1997

Staudt, E.; Kottmann, M.: Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft? Frankfurt a. M. 2001

Staudt, E.; Merker, R.; Krause, M.: Entkopplung von Kompetenz und Branchenentwicklung: Innovationsengpass im Strukturwandel. In: Bellmann, L.; Wagner, P. (Hrsg.): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe (IAB-Kontaktseminar vom 11.-15. 12. 2000 am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Bochum 2001 (im Erscheinen)

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Staudt, E.; Kriegesmann, B.; Leuschner, H.: Fach- und Führungskräfte im Transformationsprozeß – ein Überblick. In: Staudt, E. (Hrsg.): Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in den neuen Bundesländern. Münster u. a. 1996, S. 11-42

Staudt, E.; Meier, A. J.: Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 262-336

Staudt, E.; Rehbein, M.: Innovation durch Qualifikation. Personalentwicklung und neue Technik. Frankfurt a. M. 1988

Steward, T.: Der vierte Produktionsfaktor. Wachstum und Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. München 1998

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmungen, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 15-70

Straka, G. A.; Stöckl, M.; Kleinmann, M.: Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz (SoLfA). Eine empirische Studie zur beruflichen Selbstqualifikation. In: Wirtschafts- und Berufserziehung, Jg. 44, 10/1992, S. 302-307

Tomassini, M.: Wissensdynamik, Communities of Practice (Praktikergemeinschaften): Neue Perspektiven der Ausbildung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Nr. 19, 1999, S. 44-55

Tough, A. M.: The adults learning projects; a fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto 1979

Trier, M.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im sozialen Umfeld. In: QUEM-Materialien, Nr. 38. Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin 2000, S. 9-74

Voß, G. G.; Pongratz, H.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, 1998, S. 131-158

Wagner, R. K.: Tacit Knowledge in Everyday Intelligent Behaviour. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 52, Nr. 6, 1987, S. 1236-1247

Wagner, R. K.; Sternberg, R. J.: Tacit Knowledge in Managerial Success. In: Journal of Business and Psychology, Jg. 1, 1987, S. 301-312

Weinert, A.: Organisationspsychologie. Weinheim 1998

Weiß, R.: Wettbewerbsfaktor Weiterbildung: Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 242 (Hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln). Köln 2000 a

Weiß, R.: Entwicklungstrends betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, K. H.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/20001. Neuwied 2000 b, S. 9-15

Widlak, H.: Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen. In: BuE, Jg. 36, 1983, S. 213-225

Wilkesmann, U.: Braucht organisationales Lernen Weiterbildung? Oder: Wie entsteht kollektives Lernen in Organisationen? Mansukript. 1998

Wippich, W.: Lernen. In: Endruweit, G.; Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1989, S. 400-402

Wunderer, R.; Bruch, H.: Umsetzungskompetenz. Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis. München 2000

*Prof. Dr. Erich Staudt und Thomas Kley,
Institut für angewandte Innovationsforschung
an der Ruhr-Universität Bochum*

Brigitte Stieler-Lorenz, Siegfried Frister,
Klaus Jacob, Holger Liljeberg, Dirk Steinborn

Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern

1 Einleitung

Mit der Wende im Jahre 1989 wurde die Bevölkerung der DDR damit konfrontiert, faktisch in allen Bereichen des Lebens Neues in größter Komplexität und Vielfalt und in kürzester Zeit zu bewältigen. Die Menschen aller Altersgruppen und Qualifikationen waren gefordert, unter den Bedingungen des raschen strukturellen und gesellschaftlichen Wandels für sich selbst zu erkennen, was sie aus dem bisher Gelerntem in die "neue Welt" einbringen können, was sie besser vergessen (oder verdrängen) sollten und vor allem, was sie für die Bewältigung des Neuen hinzulernen müssen, wie sie beides verknüpfen können und auf welche Weise sie das tun können.

Vielfältige Studien in den Jahren nach der Wende (Veröffentlichungen bei QUEM 1992 ff.; Denisow/Stieler 1992; Denisow u. a. 1996) zeigten, dass diese komplexen Lernanforderungen für die unterschiedlichsten Gruppen von Menschen in diesem historisch einmaligen Prozess nicht allein durch institutionalisierte Weiterbildung zu bewältigen waren (Erpenbeck/Sauer 2000). Das selbständige und dabei insbesondere das informelle Lernen im Prozess der Arbeit ebenso wie in der Freizeit wurde zu einer Herausforderung, von deren erfolgreicher Bewältigung nicht nur die Sicherung der Existenzbedingungen, sondern ebenso auch die Möglichkeiten der persönlichen Etablierung und Weiterentwicklung in dem neuen gesellschaftlichen System wesentlich bestimmt waren und sind.

Die Entwicklung der letzten zehn Jahre zeigte, dass in den neuen Bundesländern ein *dreifacher Transformations-/Wandlungsprozess* zu bewältigen war.

Es fand in Verbindung mit den tief greifenden Veränderungen beim *Übergang von der Plan- zur Marktwirtschaft* ein ebenso wesentlicher Verände-

rungsprozess statt, der sich als (teils nachholende) Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft vollzog. In der Verknüpfung beider Transformationsprozesse kam es vor allem zu grundlegenden Veränderungen in der Betriebs- und Arbeitsorganisation der Unternehmen, verbunden mit entscheidenden technologischen Neuerungen, die von den neuen Bundesbürgern lernend anzueignen waren.

Parallel dazu beschleunigte sich gerade in diesen zehn Jahren nach der Wende der *Übergang von der Industrie- in die Informations-/Wissensgesellschaft*, verbunden mit gravierenden Konsequenzen für die Globalisierung. Auch dadurch entstanden neue Lernanforderungen, insbesondere in Verbindung mit der raschen Durchdringung von Wirtschaft und Gesellschaft mit den Informations- und Kommunikationstechnologien.

Das Ziel des hier in Rede stehenden Forschungsprojekts war es:

- in den neuen Bundesländern retrospektiv für die letzten zehn Jahre zu analysieren, wer zur Bewältigung dieser gravierenden Veränderungsprozesse was, wann, wo, warum und auf welche Weise informell – außerhalb von organisierter Weiterbildung – gelernt hat und welche Bedingungen dafür förderlich oder hemmend waren.
- Daraus waren Schlussfolgerungen für Organisation und Führung, insbesondere aber zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsorten abzuleiten, um Innovativität mittels informeller Lernprozesse zu fördern und formelle Lernprozesse der Entwicklungsdynamik in Wirtschaft und Gesellschaft adäquat weiter zu entwickeln.

Der Beitrag in diesem Buch konzentriert sich im vorgegebenen Rahmen auf diejenigen Ergebnisse des Forschungsprojekts, die das informelle Lernen im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit und arbeitsbezogenem Freizeitlernen sowie die Lernbedingungen in der Arbeitswelt betreffen. (Die ausführlichen Ergebnisse des Forschungsprojekts, auch das Lernen für andere Lebensbereiche betreffend, liegen bei CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH vor.)

2 Das Verständnis vom “Informellen Lernen” und die Möglichkeiten seiner empirischen Analyse

Die Analyse zur Weiterbildung im Transformationsprozess der letzten zehn Jahre zeigt, dass die Bewältigung der Lernanforderungen durch die neuen Bundesbürger nicht allein durch institutionalisierte, d. h. organisierte formelle Weiterbildungsprozesse möglich war, sondern dass hier in erheblichem Maß selbstinitiierte und selbstgesteuerte Lernprozesse in den verschiedenen Lebensbereichen stattgefunden haben.

Diese Lernprozesse jenseits von Bildungseinrichtungen (Straka 2000, S. 27), die nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebensbereichen herausgelösten Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt in anderen Lebenszusammenhängen stattfinden (Dohmen 1996, S. 29), galt das besondere Forschungsinteresse im Rahmen dieses Projekts. Sie werden von beiden Autoren, aber auch von anderen als informelle Lernprozesse bezeichnet.

In der Literatur (auch Dohmen 1996) unterscheidet man außer zwischen formellen (formalen) und informellen Lernprozessen auch noch die non-formellen (non-formalen) Lernprozesse. Dohmen (1996, S. 29) versteht darunter “jene Art selbst- oder von anderen organisierten Lernens, das nicht zu anerkannten und zertifizierten Abschlüssen führt”. Eine ähnliche Unterscheidung wird auch durch die Europäische Kommission vorgenommen (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000), wobei die neue Dimension des lebensumspannenden Lernens in der Komplementarität von formalen, nichtformalen und informellen Lernen gesehen wird.

Da das informelle Lernen nicht nur qualitativ, bezogen auf einzelne Gruppen und Unternehmen, erhoben werden sollte, sondern auch in der Breite der Gesellschaft – also repräsentativ für die ostdeutsche Bevölkerung, war es notwendig, sich dem Phänomen des informellen Lernens auch mit quantitativen Erhebungs- und Analysemethoden zu nähern.

Zu Beginn des Projekts lagen in Deutschland keine repräsentativen quantitativen Erhebungen zum informellen Lernen vor. Man misst jedoch generell dem Anteil des im o. g. Sinn informell erworbenem Wissens einen größeren Umfang zu als dem formell erworbenem Wissen – und dies mit wachsender Tendenz.

So werden auch in Weiterbildungsberichterstattungen zunehmend, wenn auch auf unterschiedliche Weise, nicht nur die formellen Weiterbildungsprozesse – Weiterbildung im engeren Sinn – erfasst. Auch die auf Arbeitsprozesse bezogenen sog. “weicheren Formen des Kenntniserwerbs” (Baethge/Schiersmann 1998, S. 31) finden zunehmend Aufmerksamkeit. Sie werden auch als “Weiterbildung im weiteren Sinn” (BIBB) bezeichnet, worunter vor allem auch das selbstgesteuerte Lernen als eine Form des arbeitsplatznahen Lernens verstanden wird (Flasse/Stieler-Lorenz 2000 S. 195 ff.).

Die von Livingstone (1998 und 1999) in Kanada durchgeführte quantitative Studie zum informellen Lernen lieferte für die Untersuchungen in den neuen Bundesländern wertvolle Anregungen.

Wir legten die Definition Livingstones zum informellen Lernen unseren quantitativen und qualitativen Untersuchungen als Arbeitsdefinition zugrunde, da sie es u. E. ermöglicht, die zu analysierenden selbstbestimmten informellen Lernprozesse von anderen Lernprozessen, aber auch vom unbewussten Alltagslernen abgrenzbar zu erfassen.

Die empirischen Forschungsergebnisse bestätigten das, wie noch zu zeigen sein wird. Livingstone definiert:

“Informelles Lernen ist jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität *außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren*. Informelles Lernen kann außerhalb institutionalisierter Lerninhalte *in jedem denkbaren Umfeld stattfinden*. Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des informellen Lernens, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten, *werden vom Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt*. Informelles Lernen erfolgt *selbständig und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich dafür befugte Lehrkräfte dabei mitwirken*. Informelles Lernen unterscheidet sich insofern von Alltagswahrnehmung und allgemeiner Sozialisierung, als *die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen*. Wenn wir das informelle Lernen näher untersuchen wollen, so müssen wir uns bewusst auf *diejenigen Prozesse beschränken, die der Betreffende selbst als regelrechte Lerninitiativen oder gezielte Lernaktivitäten außerhalb des Bildungswesens einordnet*” (Livingstone 1999, S. 68/69).

Diese Definition war sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Erhebung des informellen Lernens in den neuen Bundesländern deshalb geeignet, weil sie einen auch ohne Untersuchung zu beobachtenden und sich der Analyse aufdrängenden Sachverhalt gut abbildet bzw. beschreibt: die gezielte,

eigenständige Aneignung von Wissen und Kompetenzen als ein Verhalten, das in den Umbrüchen der neunziger Jahre individuelle Existenz gesichert und den Umbau vorhandener oder die Entwicklung neuer wirtschaftlicher Strukturen nicht nur begleitet, sondern vielfach erst möglich gemacht hat.

Die Definition von Livingstone hat einen evidenten Realitätsbezug. Wissenschaftlich lässt sie den Versuch zu, Lerninhalte und Lernwege voneinander so zu unterscheiden, dass informelles Lernen als ein besonderer Bereich der Bildung und Weiterbildung identifiziert und dann zu den anderen Formen des Lernens in Beziehung gesetzt werden kann. In Bezug auf die Begrifflichkeiten im o. g. Memorandum der EU enthält die von uns eingesetzte Definition Livingstones sowohl Elemente des nicht-formalen als auch Elemente des dort als informell bezeichneten Lernens. Letzteres dahingehend, als dass bei unserem Herangehen nur das in Beruf und Alltag erfolgte – auch nicht intendierte Lernen – dann einbezogen wird, wenn es von den Lernern auch selbst reflektiv als Lernereignis bewertet wurde.

Das Herangehen, die Selbstreflexion des Gelernten durch die Lerner selbst zur Bewertungsbasis des informellen Lernens zu machen, entspricht der Auffassung der o. g. Forschergruppe. Wir vertreten die Meinung, dass nur der Lernende selbst und reflexiv bewerten kann, was er als Lernereignis wahrgenommen hat, da der Lernfortschritt und damit auch das als Gelernte wahrgenommene Ergebnis immer bezogen ist auf die Wissens- und Kompetenzbestände, über die der Lernende vor dem Lernprozess verfügte. Dazu bedarf es der kognitiven und motivationalen Kontrolle bzw. Evaluation durch das lernende Individuum selbst (Straka 2000, S. 33/34).

Eine Bewertung solcher Lernprozesse durch Experten wird immer von der Bewertung der Lerner unterschieden sein, da die Experten nur das nach außen sichtbare Ergebnis des informellen Lernens in Form von explizitem Wissen bewerten können, nicht den vom Individuum vollzogenen Lernprozess mit seiner Fülle an implizitem Wissen als Ergebnis.

Ob das so wahrgenommene Lernergebnis allerdings z. B. für den Wertschöpfungsprozess in einem Unternehmen sinnvoll und verwertbar ist, werden in der Regel die Führungskräfte zu bewerten haben. Doch das ist ein anderer wichtiger Aspekt des informellen Lernens, nämlich die Bewertung der Lernergebnisse und des Lerners unter dem Aspekt der Nutzung und der Verwertung der informell erworbenen Lernergebnisse. Beides einzubeziehen, die eigene Reflektion des informell Gelernten durch den Lerner selbst als auch die Nutzensbewertung der informell erworbenen Lernergebnisse für die Einschätzung der Relevanz des informell Gelernten für die Unternehmensentwicklung wichtig. Deshalb haben wir auch in die qualitativen Interviews die Geschäftsführer einbezogen.

3 Vorgehen und Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

3.1 Methodik des quantitativen Vorgehens

Der von Livingstone (1998 und 1999) entwickelte Fragebogen wurde für die quantitativen Untersuchungen der Studie inhaltlich so überarbeitet, dass er die Spezifik der dreifachen Transformation abbildet, die sich in den letzten zehn Jahren in den neuen Bundesländern vollzogen haben. Insbesondere wurden spezifische Inhalte der Transformation der ostdeutschen Gesellschaft von der Plan- zur Marktwirtschaft aufgenommen. Fragen zum arbeits- und berufsbezogenen informellen Lernen wurden in den Mittelpunkt gestellt. Ausdrücklicher als bei Livingstone wurden Fragen nach den individuellen Lerngründen und nach den Lernbedingungen am Arbeitsplatz aufgenommen.

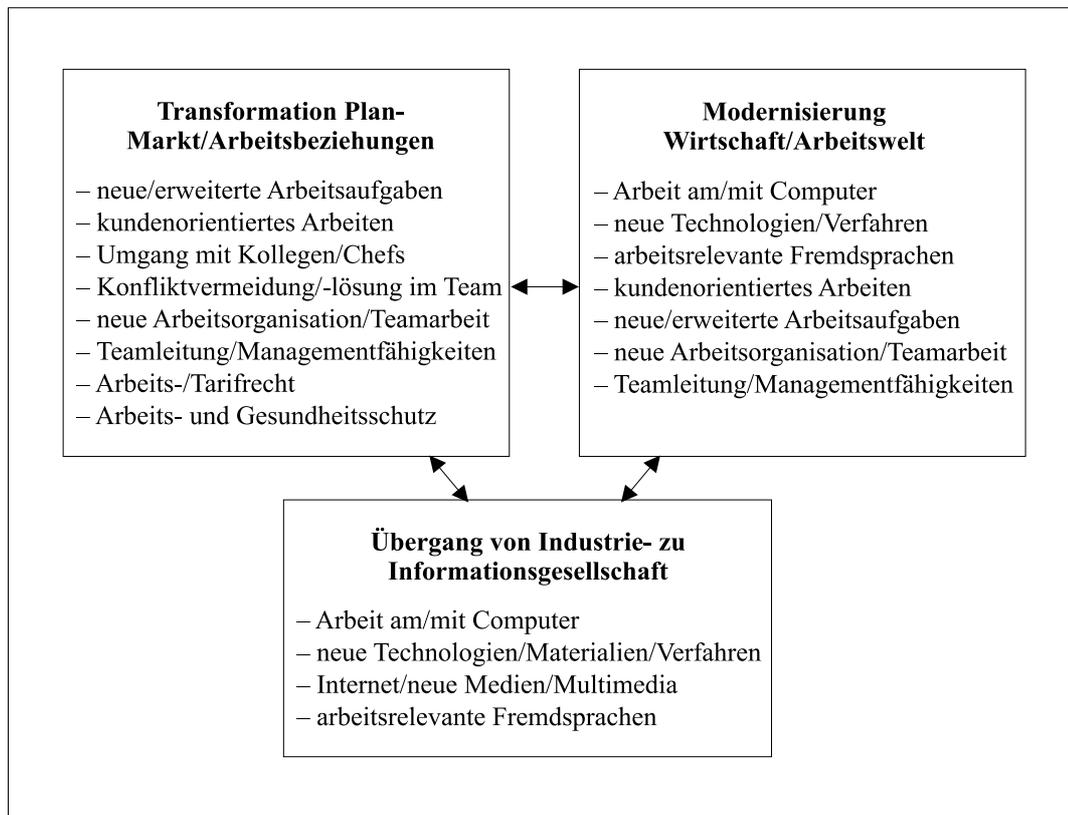
Die Livingstone-Definition des informellen Lernens hat sich als Arbeitsdefinition in der quantitativen Erhebung bewährt. Mit dem auf diese Definition gestützten Fragebogen war es möglich, die Szenerie des informellen Lernens "in der Fläche" aufzuhellen, Profile, Strukturen und Aktivitäten differenziert und repräsentativ für die neuen Länder zu zeigen.

Selbstverständlich stößt eine quantitative Erhebung mit einem (halb)standardisierten Fragebogen an Grenzen, wenn es um den in der Forschung notwendigen Übergang von der Flächen- zur Tiefenstruktur des informellen Lernens und zu seiner Erklärung im Kontext des Wandels der beruflichen und sozialen Strukturen geht. Die drei miteinander verbundenen Transformationen – Plan-Marktwirtschaft, Modernisierung der Wirtschaft, Übergang zur Informations-/Dienstleistungsgesellschaft – werden im quantitativen Teil der vorliegenden Untersuchung gleichsam als Folie für die Identifikation und Zuordnung informeller Lerninhalte benutzt. Die das informelle Lernen strukturierende (determinierende) Wirkung dieser Transformationsprozesse wird hier vorausgesetzt, und es wurden hypothetisch die erarbeiteten Indikatoren mit diesen markanten Prozessen in Beziehung gesetzt (vgl. Übersicht 1).

Den Gewinn der vorliegenden quantitativen Untersuchung des informellen Lernens für eine weitergehende Forschung sehen wir darin, dass die Ergebnisse der quantitativen Befragung erstens Erkenntnisse über Umfang und Profil des informellen Lernens *in der Bevölkerung* liefern und dass sie zweitens einen sinnvollen Beitrag zur *Orientierung und Strukturierung weitergehender qualitativer Forschung* leisten können. Wenn der Übergang zum le-

Übersicht 1

Lernfelder Beruf/Arbeit und ihre Zuordnung zu den Transformationsbereichen



benslangen Lernen ein Paradigmenwechsel für die Lebens- und Erwerbsgestaltung und -planung aller ist und wenn dabei der Anteil informell zu erwerbenden Wissens zunimmt, dann ist die *Aufhellung des Vorgangs in der Fläche* der Gesellschaft notwendig. Damit kann einer möglichen Fokussierung der Forschung auf in der einen oder anderen Weise exponierte Gruppen (z. B. New Economy) und einer Überinterpretation der dabei gewonnenen Erkenntnisse vorgebeugt werden. Auch verbessert eine Ausleuchtung der Lernlandschaft in der Breite die Chancen, auch jene Bevölkerungsgruppen auf den Weg des lebenslangen Lernens “mitzunehmen”, die über die schlechteren individuellen und sozialen Voraussetzungen dafür verfügen.

Die *quantitative* Erhebung wurde in *drei Schritten* durchgeführt:

- *Explorative Erkundungsstudie zur Vorbereitung des Fragebogens*:(30 Probanden, nichtstrukturierte Face-to-Face-Interviews):

Die halbstündigen explorativen Interviews gaben wichtige Aufschlüsse darüber, in welchen Bereichen in den neuen Ländern in den letzten zehn Jahren informell gelernt wurde und welche Gründe und Motivationen es

dafür gab. Die von den Probanden genannten Bereiche und Gründe des informellen Lernens wurden für den standardisierten Fragebogen operationalisiert. Gleichzeitig diente die Studie dazu, das Verständnis der Probanden für im Fragebogen zu verwendende Begrifflichkeiten zu testen und erste Eindrücke über die Intensität des informellen Lernens zu gewinnen. Dieser qualitative Pretest erwies sich so als eine gute Basis für die Operationalisierung und methodisch-inhaltliche Gestaltung der quantitativen repräsentativen Erhebung in den neuen Bundesländern (Steinborn 2000).

- *Computergestützte Telefonbefragung (1012 Probanden, halbstandardisierter Fragebogen):*

Grundgesamtheit war die Wohnbevölkerung der neuen Bundesländer im Alter ab 18 Jahre.

Der Fragebogen war gegliedert in die Programmpunkte:

- Arbeits-/Beschäftigungsverhältnisse,
- informelles Lernen im Zusammenhang mit Beruf/Arbeit
- Lernanforderungen und Lernatmosphäre im Arbeitsprozess
- informelles Lernen im öffentlichen Raum (Gesellschaft, Politik, Recht),
- informelles Lernen im Zusammenhang mit Familie/Kinder
- informelles Lernen im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten/Hobby
- formelles Lernen.

Der Fragebogen enthielt überwiegend geschlossene Fragen, dazu halb offene und offene Fragen vor allem zur Lernatmosphäre in der Arbeit, zu den Gründen für informelles Lernen und zum für den Probanden wichtigsten informell erworbenen Wissen.

Mit dem Stichprobenumfang wurde ein Ergebnis erzielt, das auf ca. + / – 2,5 Prozent genau ist und eine Sicherheit von 95,5 Prozent gewährleistet.

Die Interviewdauer betrug zwischen 30 und 45 Minuten.

- *Computergestützte Telefon-Zusatzbefragung (51 Probanden, halbstandardisierter Fragebogen):*

Da in der repräsentativen Befragung die informellen und die formellen Lernaktivitäten getrennt erfragt wurden (nacheinander), konnte die Frage nach der Proportion zwischen formellem und informellem Lernen auf den verschiedenen Lernfeldern nicht mit ausreichender Sicherheit beantwortet

tet werden. Deshalb wurde eine Zusatzbefragung durchgeführt, die die Proportion “formell gelernt – informell gelernt” durch paralleles Fragen zu jedem Lernfeld genauer erfasste.

3.2 Informelles Lernen in der Bevölkerung der neuen Bundesländer

Die im Folgenden darzustellenden Befragungsergebnisse können als eine Bestandsaufnahme zum informellen Lernen in den neuen Ländern verstanden werden. Sie beantworten vor allem die Frage: was wird von wem (von welchen Bevölkerungsgruppen) auf welchen Gebieten (Lernfelder), mit welcher Aktivität und aus welchen Gründen informell gelernt.

Ein erstes, auf das informelle Lernen in der Gesamtheit der Bevölkerung bezogenes Ergebnis ist simpel und gar nicht überraschend:

Ein gewisses Maß an informellem Lernen ist über längere Zeiträume nahezu unvermeidlich. Fast alle Befragten haben im betrachteten Zeitraum der letzten 10 Jahre auf vielen oder auf einigen oder auf wenigen oder auf wenigstens einem der betrachteten Gebiete informell gelernt. Es sind nur zwei Prozent der Bevölkerung (ab 18 Jahre), die dies nicht für sich in Anspruch nahmen.

Das kann auf ganz allgemeine, noch undifferenzierte Weise als Indiz dafür gewertet werden, dass im betrachteten Zeitraum Umbrüche stattfanden, deren individuelle Bewältigung von fast allen Beteiligten den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten verlangte, die (auch) außerhalb organisierter institutioneller Bildung angeeignet werden mussten oder die nur selbstorganisiert angeeignet werden konnten. In dieser Allgemeinheit ist das aber eher eine durch ein Befragungsergebnis gestützte Hypothese, denn eine Erkenntnis über die tatsächliche informelle Lernaktivität, über ihren Umfang, ihre Inhalte und Strukturen innerhalb der Bevölkerung der neuen Länder.

Die weitere Darstellung beschränkt sich auf den Bereich Beruf/Arbeit und lässt die ebenfalls untersuchten Bereiche Gesellschaft/Politik/Recht/Geld, den Bereich Familie/Kinder und zunächst auch das informelle Lernen im Zusammenhang mit Freizeitinteressen und Hobbys außer Betracht. (Steinborn 2000)

3.2.1 Arbeits – und berufsbezogenes informelles Lernen im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen

Die Fragen nach informellem Lernen im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf wurden allen Probanden gestellt: Die Antworten bezogen sich auf die Berufsbiografie unabhängig vom aktuellen beruflichen Status oder vom Zeitpunkt der eigenen beruflichen Tätigkeit: Schüler/Studenten/Auszubildende beantworteten die Fragen mit Blick auf informelles Lernen im Zusammenhang mit ihren zukünftigen beruflichen Zielen, zum großen Teil (39 Prozent von ihnen) aber auch schon unter Einbeziehung von Erfahrungen aus eigener bezahlter Erwerbstätigkeit. Rentner/Pensionäre beantworteten die Fragen mit Blick auf ihre zurückliegende berufliche Tätigkeit (so weit sie in den betrachteten Zeitraum der letzten zehn Jahre fiel).

Auf welchen Gebieten und in welchem Umfang wurde in der Gesamtheit der Befragten neues Wissen informell im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf erworben?

Arbeits- und Gesundheitsschutz	59 Prozent
Arbeit mit Computer	58 Prozent
Übernahme neuer/erweiterter Arbeitsaufgaben	56 Prozent
Arbeitsrecht/Tarifrecht	52 Prozent
neue Arbeitsorganisation/Teamarbeit	50 Prozent
Umgang mit Kollegen/Chefs/ Gestaltung Arbeitsklima	49 Prozent
Konfliktlösung/-vermeidung im Team	47 Prozent
Kundenorientierung	47 Prozent
Arbeit mit neuen Technologien/Produkten	45 Prozent
Internet/Multimedia	36 Prozent
Fähigkeit zu Teamleitung/Management	35 Prozent
arbeitsrelevante Fremdsprachenkenntnisse	29 Prozent
nicht informell gelernt (arbeitsbezogen)	9 Prozent

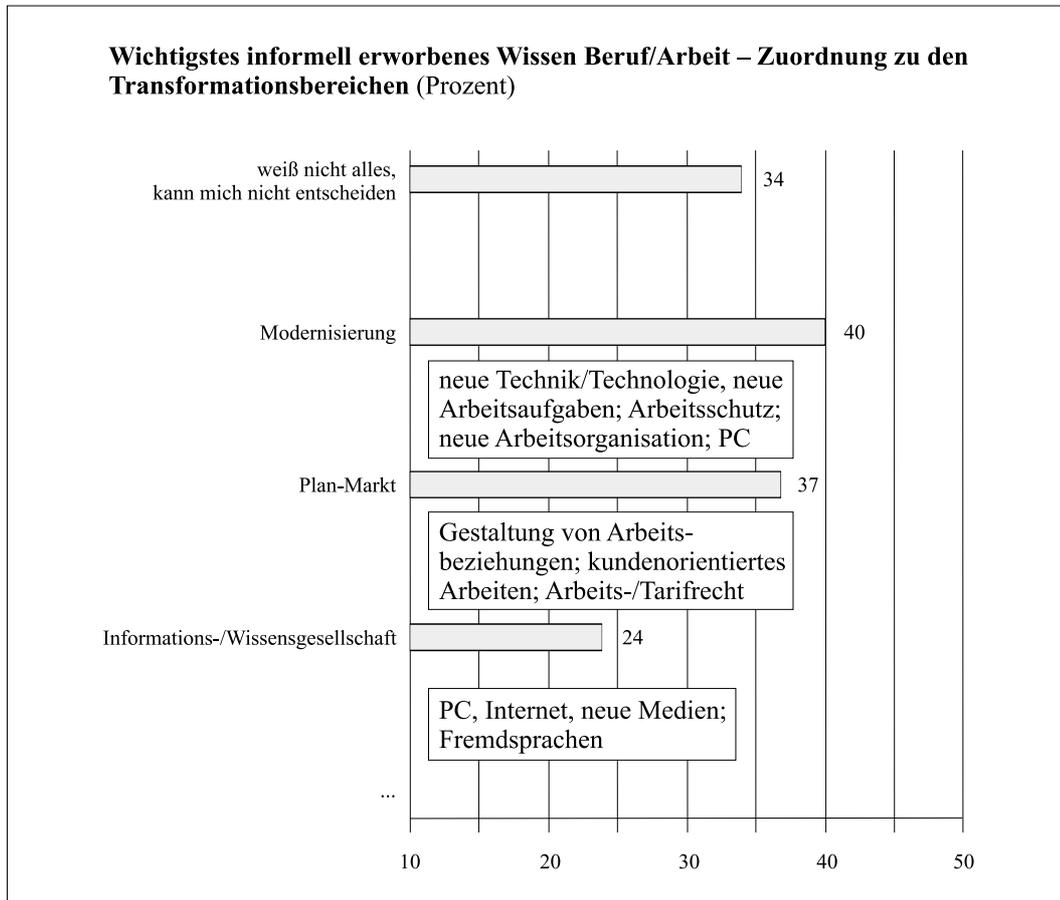
Welche der drei in den letzten zehn Jahren stattgefundenen Transformations-/Wandlungsprozesse haben in welchem Umfang dieses arbeits- und berufsbezogene informelle Lernen ausgelöst oder auf sich gezogen?

Die Zuordnung der Lernfelder zu den Transformationsbereichen kann in mehreren Fällen nicht eindeutig erfolgen. Mehrere Lernfelder liegen in mehr als einem der drei Transformationsbereiche. Die Zuordnung zu den Transformationsbereichen ist für eine über die bloße Prozentuierung des Lernens in den Lernfeldern (siehe oben) hinausgehende Analyse der erhobenen Daten wesentlich. Sie setzt die Verständigung des Inhaltes der Transformations-

prozesse im Forscherteam voraus. Im Ergebnis der wissenschaftlichen Diskussion entschieden wir uns für die Zuordnung entsprechend der Übersicht 2.

Übersicht 2

Wichtigstes informell erworbenes Wissen Beruf/Arbeit – Zuordnung zu den Transformationsbereichen (Prozent)



Ordnet man das informell erworbene Wissen, das die Probanden als *das für sie "wichtigste Wissen"* für Beruf/Arbeit bezeichnen, diesen Transformationsbereichen zu, so ergibt sich das folgende Bild:

Das wichtigste informell erworbene Wissen liegt am häufigsten im Bereich der Modernisierung der Wirtschaft und der Arbeitswelt. Es ist verbunden mit der Einführung neuer Techniken und Technologien, neuer Verfahren, Materialien und Produkte, mit der Übernahme neuer Arbeitsaufgaben, neuem Wissen im Arbeits- und Gesundheitsschutz, mit neuen Formen der Arbeitsorganisation und mit der Computerisierung vieler Arbeitsbereiche.

Modernisierungsprozesse in der Wirtschaft und in allen Arbeitsbereichen der Gesellschaft fanden wegen der früheren Durchschnittlichkeit und teilweise beträchtlichen Rückständigkeit der Arbeitstechniken und der Techno-

logien in den neuen Ländern in den letzten Jahren flächendeckend statt. Dazu erfolgte die Computerisierung und die Einführung früher nur sporadisch vorhandener moderner Arbeits- und Kommunikationstechniken und Technologien in die Arbeitswelt in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum, also weniger kontinuierlich als in anderen Gesellschaften. Das ist mit hoher Wahrscheinlichkeit der Hintergrund dafür, dass für viele Befragte das informell erworbene Wissen in diesen Bereichen das bedeutsamste ist.

Fast gleich häufig liegt das wichtigste informell erworbene Wissen aber auch auf dem Gebiet der Umgestaltung der Arbeitsbeziehungen, die in den neunziger Jahren ihr planwirtschaftliches Gepräge verloren und ein marktwirtschaftliches Gepräge annehmen mussten. Oft handelt es sich dabei um die gleichen Indikatoren, die auch für Modernisierung stehen. Sie sind aber häufiger verbunden mit Indikatoren wie Arbeits- und Tarifrecht, Teamleitung/Managementfähigkeiten, Teamarbeit-Konfliktlösung, mit Wissen und Fähigkeiten zur Gestaltung der (neuen) Arbeitsbeziehungen.

Ein Viertel der Befragten gibt als wichtigstes informell erworbenes Wissen Inhalte an, die im Bereich des Übergangs von der Industrie- zur Informationsgesellschaft liegen. Dabei handelt es sich zumeist um die Lerngebiete PC – Internet – neue Medien/Multimedia und um den oft damit verbundenen Erwerb von Sprachkenntnissen.

Betrachtet man das arbeits- und berufsbezogene informelle Lernen in den neuen Ländern in der Gesamtheit, so bleibt das Bild auch nach einer Strukturierung informell erworbenen Wissens nach Lernfeldern und ihrer Zugehörigkeit zu den betrachteten Transformationsbereichen noch sehr undifferenziert. Werte wie: “90 Prozent der repräsentativ Befragten haben in den letzten zehn Jahren im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf informell gelernt” können leicht ein eher trügerisches Bild universellen informellen Lernens vermitteln.

Diese Undifferenziertheit löst sich auf, wenn man tiefer in die Struktur des informellen Lernens in der ostdeutschen Gesellschaft eindringt. Es zeigen sich dann Gruppierungen von informell Lernenden, die sich nach Lernaktivität, Lernbereichen und Lernumfang unterscheiden.

3.2.2 Gruppen informell Lernender nach Lernbereichen, Lernumfang und Lernaktivität

Als Indikatoren für die Clusterbildung wurden verwendet: Anzahl der Lernfelder. Unterzieht man die erhobenen Daten einer Clusteranalyse mit vorgelegter Faktorenanalyse zu den Lernfeldern, so zeigen sich *sechs voneinan-*

der deutlich zu unterscheidende Gruppen von informell Lernenden im Bereich Beruf/Arbeit. In diese Analyse wurden auch Inhalte informellen Lernens im Zusammenhang mit Freizeitinteressen und Hobbys einbezogen, sofern sie aktuell oder potentiell arbeits- und berufsrelevant sind, in enger Beziehung zum Lernen in der und für die Arbeit stehen, berufsverwertbare Kompetenzen und Fähigkeiten hervorbringen, wie z. B. die Freizeitbeschäftigung mit PC, Internet und Multimedia.

Häufigkeit des Lernens in den Lernfeldern, Zeitumfang des Lernens. Nach diesen Indikatoren konfigurieren sich Gruppen hoher, mittlerer und geringerer informeller Lernaktivität.

Die Klassifizierung "hohe, mittlere, geringere Lernaktivität" beruht ausschließlich auf dem inneren Vergleich der Gruppen. Sie hat keine Bezüge zu anderen Untersuchungen, da keine vergleichbaren vorliegen. Auch ein Vergleich mit den Ergebnissen der Livingstone-Studie ist hier nicht möglich, da eine vergleichbare Gruppenanalyse in dieser Studie nicht ausgewiesen ist.

Fasst man die Gruppen gleicher Aktivität weiter zusammen, so ergibt sich in der Gesamtheit der Befragten im arbeits- und berufsbezogenen informellen Lernen die folgende Aktivitätsstufung (vgl. Übersicht 3):

– hohe Aktivität	16 Prozent	Gruppen A1 und A2
– mittlere Aktivität	37 Prozent	Gruppen B1 und B2
– geringere Aktivität	45 Prozent	Gruppen C1 und C2
– kein informelles Lernen	2 Prozent	

Die Gruppen unterscheiden sich nicht nur in der Aktivität, sondern auch in der Richtung (den Bereichen) des informellen Lernens.

Diese unterschiedlichen Gruppenprofile werden im Folgenden näher beschrieben:

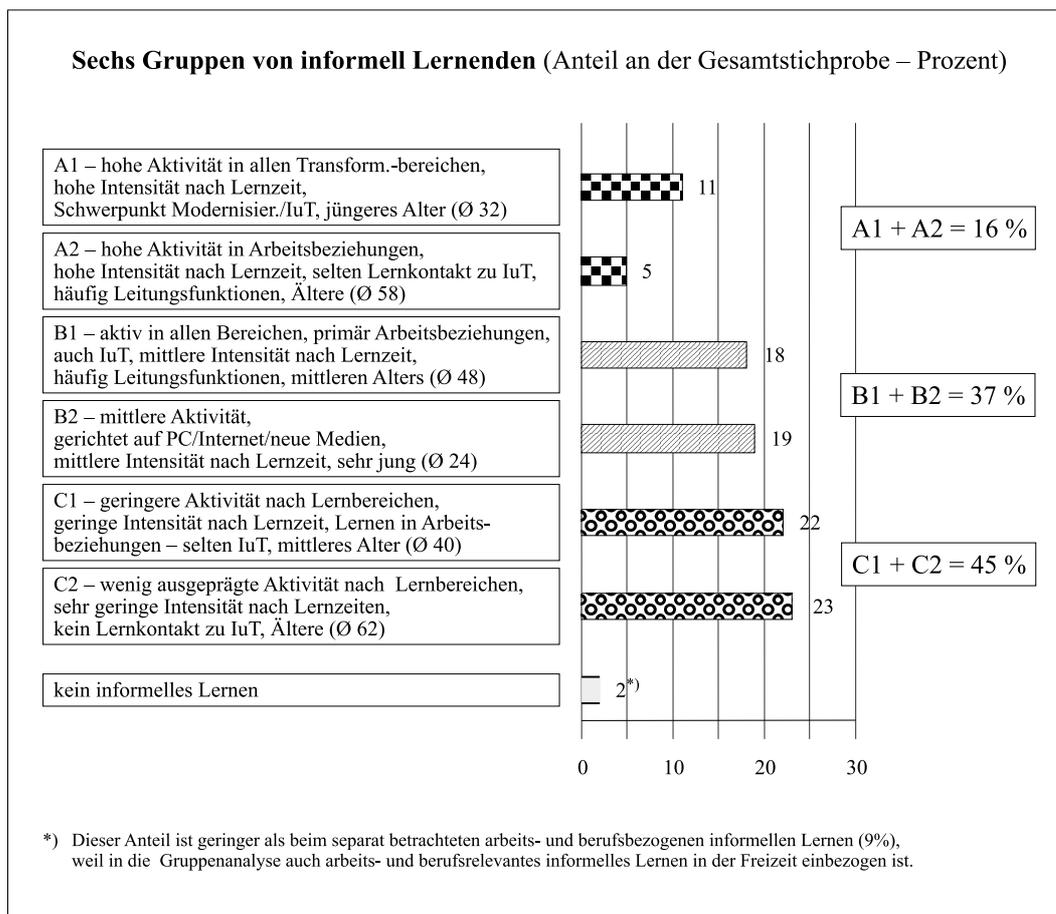
A Gruppen hoher informeller Lernaktivität – A1 und A2

Gruppe A1 = 16 Prozent der Stichprobe (vgl. Übersicht 4)

Diese Gruppe identifiziert sich in hohem Maße sowohl mit der Entwicklung und Umgestaltung der Arbeitsbeziehungen als auch mit der Modernisierung der technisch-technologischen Struktur der Arbeitsprozesse. Sie ist sehr aktiv in der informellen Aneignung von Kompetenz im Umgang mit Internet und neuen Medien und benutzt dafür auch weit häufiger als andere ihre Frei-

Übersicht 3

Sechs Gruppen von informell Lernenden (Anteil an der Gesamtstichprobe – Prozent)



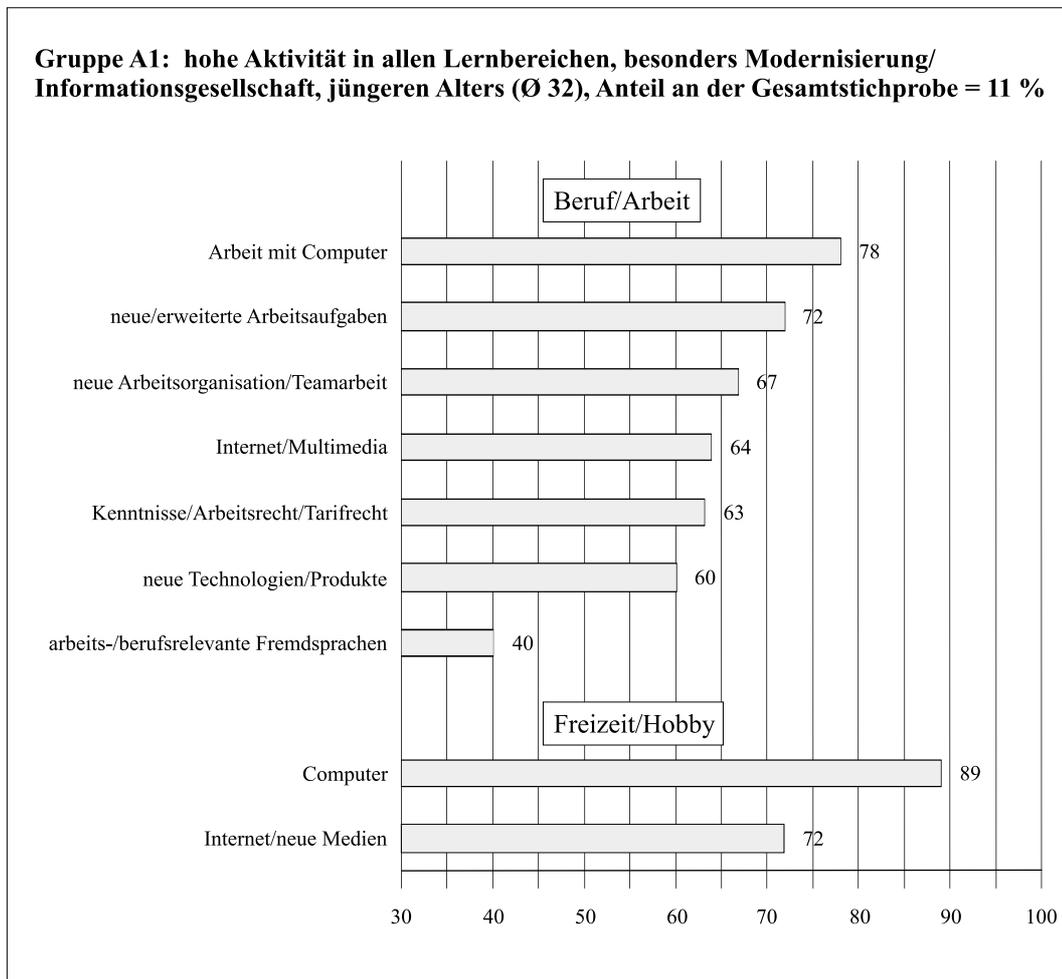
zeit. Ein Drittel der Gruppe nutzt das Internet als Medium informellen Lernens (Gesamt = 18 Prozent). Häufiger als in anderen Gruppen ist informelles Lernen Mittel zur Entwicklung beruflicher Perspektive und Sicherheit. In keiner anderen Gruppe werden Interesse und Spaß am Lernen so häufig als Lernmotiv angegeben. Offensichtlich handelt es sich um Menschen, die den Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Arbeitswelt gewachsen sind, sie durch Lernintensität und Lernflexibilität offensiv bewältigen und deren informelles Lernverhalten ganz entscheidend dazu beiträgt, dass Transformation und Modernisierung überhaupt gelingen können.

Zu den häufigsten Gründen des arbeitsbezogenen informellen Lernens in dieser Gruppe gehören:

- berufliche Weiterentwicklung 68 Prozent
- Interesse, es macht Spaß 49 Prozent
- ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen 41 Prozent
- Arbeitsplatz erhalten 32 Prozent.

Übersicht 4

Gruppe A1: hohe Aktivität in allen Lernbereichen, besonders Modernisierung/Informationsgesellschaft, jüngeren Alters (\bar{x} 32), Anteil an der Gesamtstichprobe = 11 Prozent



Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 18 bis 44 Jahre):	32 Jahre
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:	7
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren:	10 Stunden
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche:	7 Stunden
Geschlecht:	Männer 60 Prozent
Qualifikation:	Facharbeiter 44 Prozent
	Fachhoch-/Hochschule 30 Prozent
	noch in Ausbildung 20 Prozent
	kein Berufsabschluss 5 Prozent
Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum:	72 Prozent

Nach Anzahl der Lernfelder und nach Zeitaufwand für informelles Lernen ist in dieser Gruppe die Lernaktivität am höchsten. Zugleich gehört sie zu den

Gruppen, in denen im betrachteten Zeitraum am häufigsten auch an formeller Weiterbildung teilgenommen wurde.

Gruppe A2 – 5 Prozent der Stichprobe (vgl. Übersicht 5)

Auch diese (kleine) Gruppe hat sich durch intensives und umfangreiches informelles Lernen aktiv mit Umbrüchen und Veränderungen in der Arbeitswelt der neunziger Jahre auseinander gesetzt und diese Veränderungen mitgestaltet. Dabei konzentrierte sie sich im Unterschied zur Gruppe A1 auf die Arbeitsbeziehungen, hatte – sieht man vom Erwerb von Computerverwissen ab – kaum Lernkontakt zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Internet/Multimedia), auch nicht als Freizeitinteresse oder Hobby. Die hohe Aktivität, mit der in den sich verändernden *Arbeitsbeziehungen* informell gelernt wurde, scheint charakteristisch für die Bewältigung und Gestaltung dieser Umbrüche aus der Position von Leitungs- und Managementtätigkeit. Fast zwei Drittel haben im betrachteten Zeitraum Management-/Leitungsfunktionen ausgeübt bzw. üben sie aus. Mehr als die Hälfte der Gruppenzugehörigen hat auf diesem Gebiet informell neue Kompetenz erworben. Zwei Drittel der zur Gruppe Gehörenden sind inzwischen beruflich nicht mehr aktiv, befinden sich in Rente/Pension.

Bemerkenswert ist, dass in dieser Gruppe der Frauenanteil überwiegt. In dieser Gruppe und in der (folgenden) Gruppe B1 überwiegt auch der Anteil von Fachhoch-/Hochschulqualifizierten.

Als häufigste Gründe für das arbeitsbezogene informelle Lernen werden genannt:

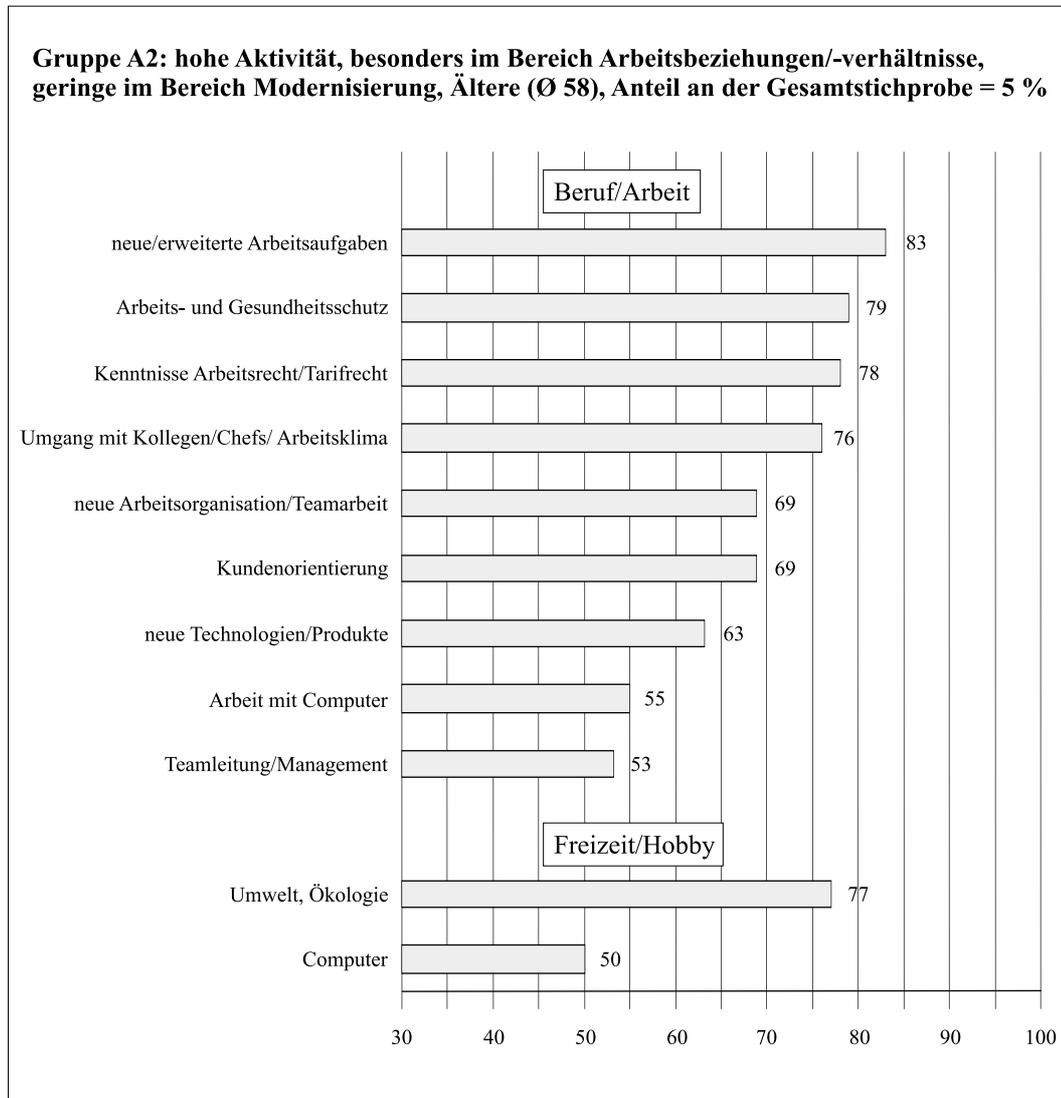
- | | |
|---|------------|
| – berufliche Weiterentwicklung | 51 Prozent |
| – Arbeitsplatz erhalten | 51 Prozent |
| – ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen | 40 Prozent |
| – Interesse, es macht Spaß | 28 Prozent |

Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 45 bis 70 Jahre):	58 Jahre
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:	8
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren:	10 Stunden
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche:	5 Stunden
Geschlecht:	Frauen 54 Prozent
Qualifikation:	Facharbeiter 35 Prozent
	Fachhoch-/Hochschule 55 Prozent

Übersicht 5

Gruppe A2: hohe Aktivität, besonders im Bereich Arbeitsbeziehungen/-verhältnisse, geringe im Bereich Modernisierung, Ältere (Ø 58), Anteil an der Gesamtstichprobe = 5 Prozent



kein Berufsabschluss 10 Prozent
 Management/Leitungsfunktion 62 Prozent

Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum: 63

Nach Anzahl der Lernfelder und nach Zeitaufwand für informelles Lernen ist in dieser Gruppe die Lernaktivität kaum geringer als in der Gruppe A1. Etwas seltener als in der Gruppe A1 ist die Teilnahme an formeller Weiterbildung.

B Gruppen mittlerer informeller Lernaktivität – B1 und B2

Gruppe B1 – 18 Prozent der Stichprobe: (vgl. Übersicht 6)

Diese Gruppe ist nach Häufigkeit des Lernens und nach Anzahl der Lernfelder der Gruppe A1 ähnlich. Sie unterscheidet sich aber deutlich nach der Struktur der Lernfelder und nach dem Zeitaufwand für informelles Lernen. Abgesehen vom sehr häufigen informellen Lernen im Umgang mit dem Computer konzentriert sie sich sehr viel stärker auf informellen Kompetenzerwerb in den Arbeitsbeziehungen als auf Kompetenzerwerb in den Bereichen neue Technologien/neue Medien. Dies ist in Gruppe A1 umgekehrt. Häufiger als in anderen Gruppen haben die Gruppenzugehörigen durch informelles Lernen Kompetenzen in Teamleitung/Managementfähigkeiten erworben. Mehr als die Hälfte übt Leitungs-/Managementfunktionen aus. Lernen auf dem Gebiet der neuen Medien wird kaum als immanenter Bestandteil des arbeits- und berufsbezogenen Lernens angegeben, ist aber relativ häufig Gegenstand des mit Freizeitinteressen und Hobbys verbundenen informellen Lernens.

Sehr viel geringer als in den Gruppen A1 und A2 ist der Zeitaufwand, der in dieser Gruppe für informelles Lernen angegeben wird.

Offensichtlich handelt es sich auch bei dieser Gruppe mittlerer informeller Lernaktivität um Menschen, die den vor sich gehenden Transformationen aktiv begegnen. Wahrscheinlich erklärt sich der geringere Lernumfang (Zeitaufwand) nicht durch geringere Potentiale oder durch geringeres Interesse, sondern durch die häufigen Leitungs- und Managementfunktionen, die die Zeit für gezieltes informelles Lernen begrenzen. In der Gruppe sind Fachhoch-/Hochschulqualifizierte in der Mehrheit (wie in Gruppe A2). Auch die Teilnahme an formeller Weiterbildung ist wie bei der Gruppe A1 sehr hoch.

Zu den *häufigsten Gründen* ihres arbeitsbezogenen informellen Lernens gehören:

- | | |
|---|------------|
| – berufliche Weiterentwicklung | 46 Prozent |
| – ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen | 46 Prozent |
| – Interesse, es macht Spaß | 40 Prozent |
| – Arbeitsplatz erhalten | 38 Prozent |

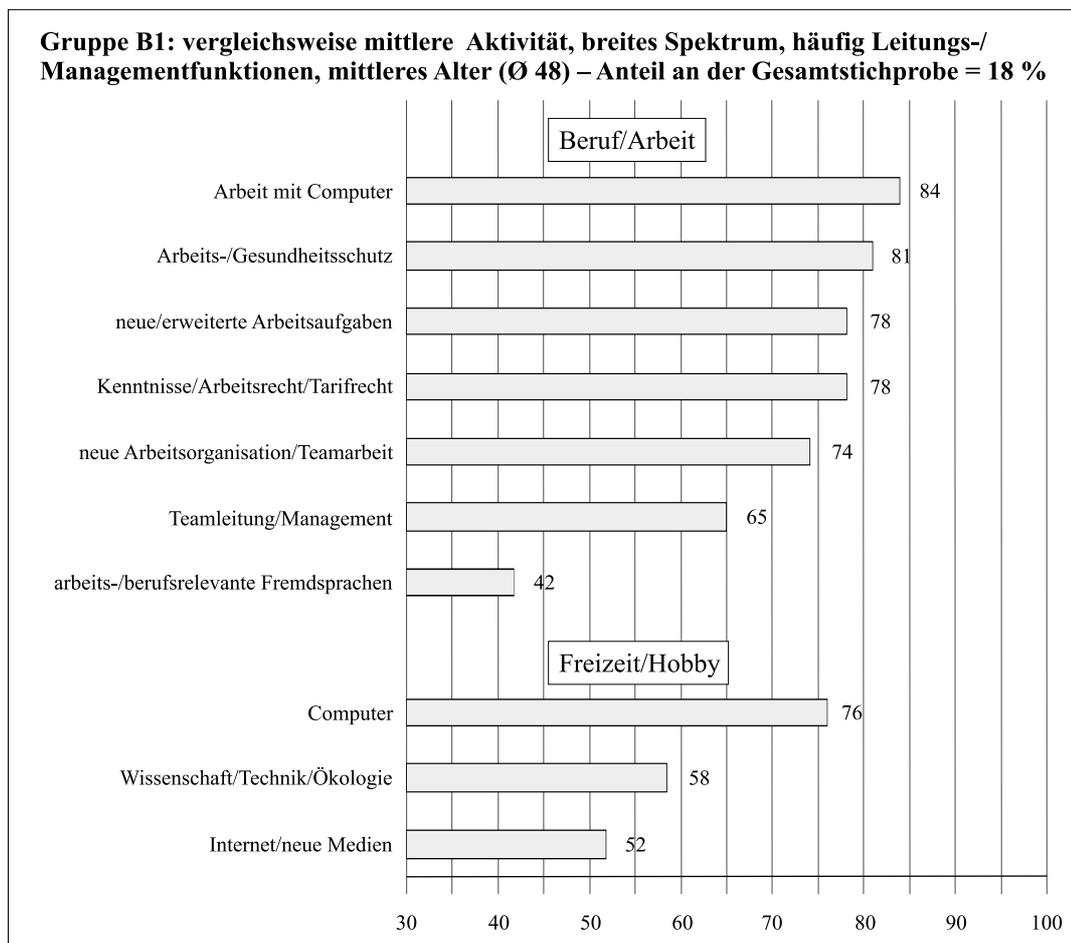
Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 35 bis 60 Jahre):	48 Jahre
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:	8
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren	5 Stunden
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche	2 Stunden

Geschlecht:	Männer	56 Prozent
Qualifikation:	Facharbeiter	41 Prozent
	Fachhoch-/Hochschule	59 Prozent
Management/Leitungsfunktion		57 Prozent
Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum:		75 Prozent

Übersicht 6

Gruppe B1: vergleichsweise mittlere Aktivität, breites Spektrum, häufig Leitungs-/Managementfunktionen, mittleres Alter (\bar{x} 48) – Anteil an der Gesamtstichprobe = 18 Prozent

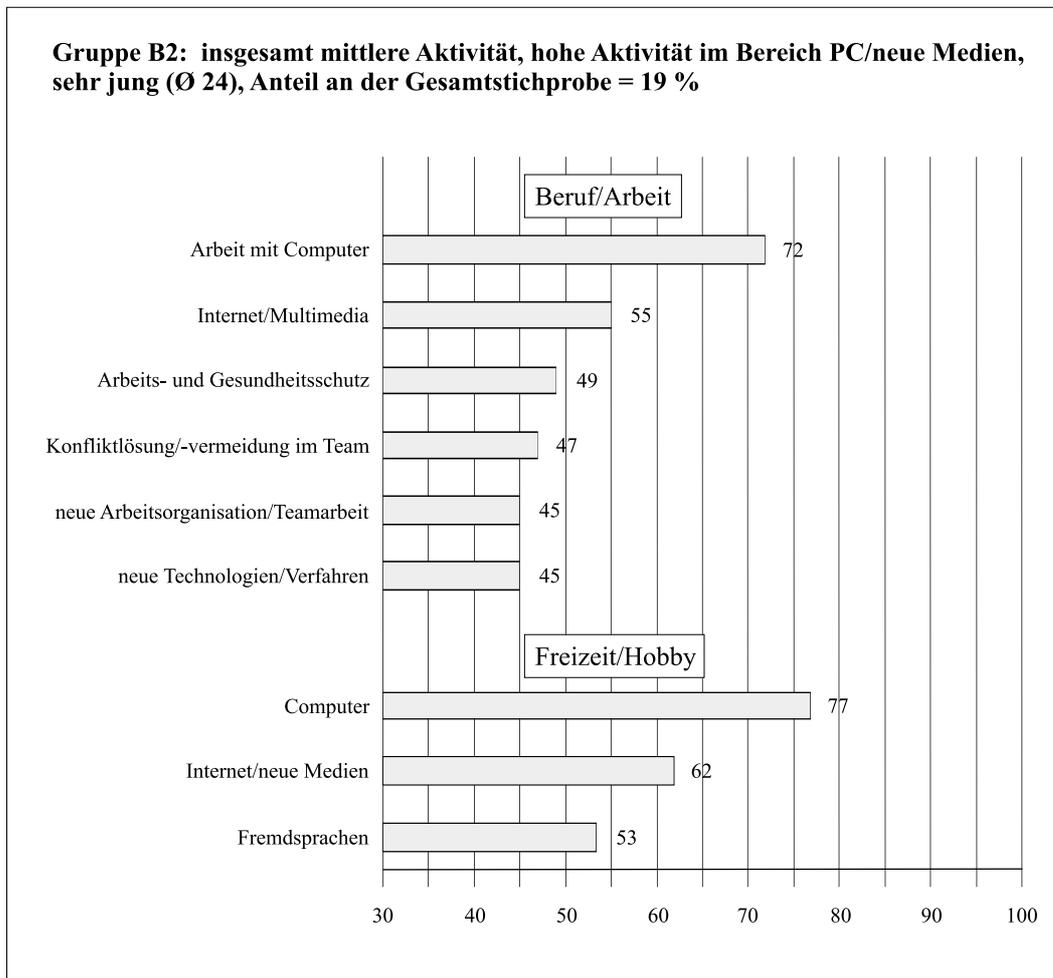


Gruppe B2 – 19 Prozent der Stichprobe (vgl. Übersicht 7)

Die Gruppe ist sehr jung und nimmt eine Ausnahmestellung unter den Befragten ein. Die Hälfte der Gruppenzugehörigen befindet sich noch in der Ausbildung. Erst 70 Prozent haben Erfahrungen mit beruflicher Tätigkeit bzw. bezahlter Arbeit. Insgesamt 30 Prozent waren noch nie berufstätig (hatten noch nie eine bezahlte Arbeit). Sie beantworteten die Fragen zum arbeits- und berufsbezogenen informellen Lernen mit Bezug auf die künftige Arbeit, auf ihre künftige berufliche Entwicklung. Das erklärt die starke Konzentration

Übersicht 7

Gruppe B2: insgesamt mittlere Aktivität, hohe Aktivität im Bereich PC/neue Medien, sehr jung (\bar{x} 24), Anteil an der Gesamtstichprobe = 19 Prozent



on in dieser Gruppe auf informelles Lernen am Computer und in den Bereichen Internet/neue Medien und den hohen Anteil des diesbezüglichen Freizeitlernens. Wie in der Gruppe A1, nutzt ein Drittel der Gruppenzugehörigen als Medium informellen Lernens das Internet (Gesamt 18 Prozent). Die Teilnahme dieser zu einem großen Teil noch nicht (regelmäßig) erwerbstätigen Gruppe am berufsrelevanten informellen Lernen ist sicher nur deshalb möglich, weil die Verfügbarkeit der technischen Mittel – Computer und weitere Hardware nicht an Arbeitsplätze oder Ausbildungsplätze gebunden ist. Der Zeitaufwand für das informelle Lernen ist deutlich geringer als in den beiden Gruppen der Kategorie A.

Es kann angenommen werden, dass diese jüngste Gruppe eine Hauptrichtung des informellen Lernens im weiteren Verlauf der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse angibt: die selbständige Aneignung von Wissen und Kompetenzen im Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien.

Zu den häufigsten Gründen arbeitsbezogenen informellen Lernens in der Gruppe gehören:

- | | |
|---|------------|
| – berufliche (Weiter)Entwicklung | 56 Prozent |
| – Interesse, es macht Spaß | 45 Prozent |
| – den Arbeitsplatz erhalten | 28 Prozent |
| – ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen | 23 Prozent |

Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 18 bis 32 Jahre):	24 Jahre	
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:	6	
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren:	5 Stunden	
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche:	2 Stunden	
Geschlecht	Männer	47 Prozent
Qualifikation:	Facharbeiter	32 Prozent
	Fachhoch-/Hochschule	15 Prozent
	noch in Ausbildung	50 Prozent
Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum:	61 Prozent	

C Gruppen mit geringerer informeller Lernaktivität – C1 und C2

Gruppe C1 – 22 Prozent der Stichprobe (vgl. Übersicht 8)

Die Gruppe steht nach Häufigkeit des Lernens und nach Anzahl der Lernfelder deutlich hinter den bisher betrachteten Gruppen zurück. Zu konstatieren ist nicht, dass in dieser Gruppe nicht informell gelernt wird, sondern dass das Relief des informellen Lernens relativ flach und der Zeitaufwand relativ gering sind. In vergleichsweise wenigen Bereichen wurde mit vergleichsweise geringer Häufigkeit informell gelernt. Dennoch wurden auch in dieser Gruppe von der Hälfte der Probanden informell Kenntnisse im Umgang mit dem Computer (auch in der Freizeit) erworben.

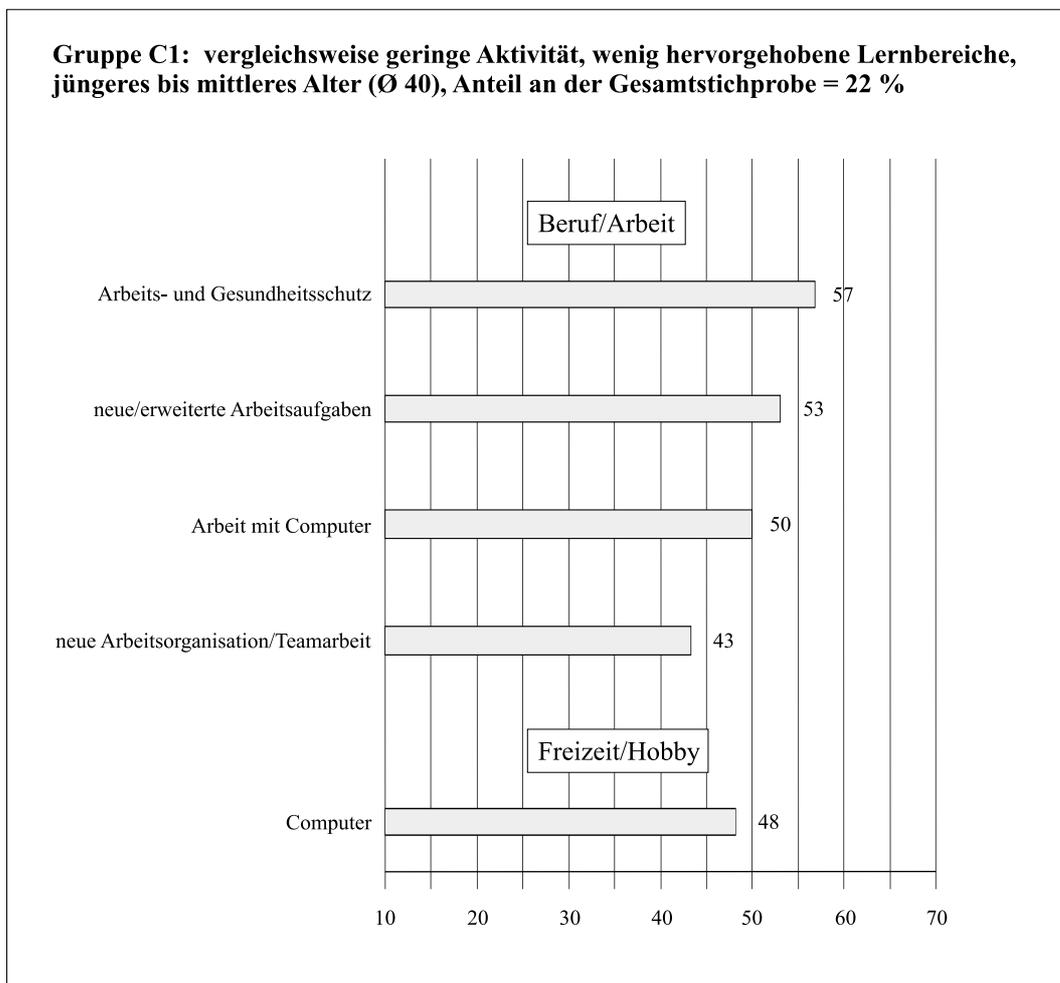
Einer von wahrscheinlich mehreren Gründen für die geringere Lernintensität kann darin bestehen, dass sich in dieser Gruppe mehrheitlich (54 Prozent) Frauen im Alter zwischen 30 und 50 Jahren befinden. Bei vielen von ihnen werden familiäre Belastungen das Zeitbudget für informelles Lernen einschränken. Die das informelle gezielte Lernen erschwerende Doppelbelastung durch Familie und Erwerbstätigkeit ist in dieser Gruppe höher als in allen anderen Gruppen – die aktuelle Erwerbstätigkeit beträgt hier 77 Prozent (Durchschnitt 54 Prozent). Ob Doppelbelastung als Grund für selteneres informelles Lernen auch für den männlichen Teil der Gruppe zutrifft, ist

schwer einzuschätzen. Auf jeden Fall ist dies eine Altersgruppe, in der die Vereinbarkeit von Beruf und Familie generell eine größere Rolle spielt als in den anderen Gruppen.

Lässt man diese “Handicaps” außer Betracht, so kann der Unterschied zwischen den Gruppen hoher oder mittlerer informeller Lernaktivität und der hier betrachteten Gruppe auch darin bestehen, dass in dieser Gruppe seltener aus eigenem Antrieb planend und vorausschauend (“strategisch”) gelernt wird, sondern eher unter dem (unmittelbaren) Druck der Verhältnisse. Es wird wahrscheinlich vielfach vorwiegend reaktiv gelernt, z. B. dann, wenn anders die unmittelbare berufliche Existenz nicht zu sichern ist. Spaß und Interesse am Lernen haben als Gründe in dieser Gruppe keinen auffallenden Stellenwert. Im Vergleich der Gruppen hat diese Gruppe den höchsten Facharbeiteranteil.

Übersicht 8

Gruppe C1: vergleichsweise geringe Aktivität, wenig hervorgehobene Lernbereiche, jüngeres bis mittleres Alter (\bar{x} 40), Anteil an der Gesamtstichprobe = 22 Prozent



Zu den häufigsten Gründen des arbeitsbezogenen informellen Lernens in dieser Gruppe gehören:

- | | |
|---|------------|
| – berufliche Weiterentwicklung | 45 Prozent |
| – Arbeitsplatz erhalten | 42 Prozent |
| – ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen | 34 Prozent |

Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 30 bis 50 Jahre):	40 Jahre
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:	5
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren:	3 Stunden
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche:	1 Stunde
Geschlecht: Frauen	54 Prozent
Qualifikation: Facharbeiter	63 Prozent
Fachhoch-/Hochschule	32 Prozent
kein Berufsabschluss	5 Prozent
Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum:	61 Prozent

Gruppe C2 – 23 Prozent der Stichprobe (vgl. Übersicht 9)

Besonderheiten dieser Gruppe erklären sich weitgehend aus ihrem hohen Durchschnittsalter. Obwohl nur die Hälfte der zur Gruppe Gehörenden älter als 60 Jahre ist, befinden sich 85 Prozent im Renten-/Pensionsalter oder in irgendeiner Form des vorzeitigen Ruhestands/Altersübergangs. So werden die Fragen zum eigenen informellen Lernen für Beruf/Arbeit in dieser Gruppe zumeist retrospektiv beantwortet. Häufiger als die Jüngeren konnten sich die Befragten dieser Gruppe in ihrem Berufs-/Erwerbsleben in relativ stabilen, von der Notwendigkeit lebensbegleitenden, arbeitsbezogenen Lernens weniger betroffenen Zusammenhängen bewegen. Entsprechend spärlich sind ihre (zumeist erinnerten) arbeitsbezogenen informellen Lernaktivitäten. Der Unterschied zu den lernaktiveren Gruppen liegt offensichtlich im Zeitraum der beruflichen Aktivität und den “früher” selteneren Lernanforderungen in den Arbeitsprozessen.

Trotz dieser das geringe informelle Lernen erklärenden Einschränkungen besteht natürlich ein starker Kontrast zu der kleinen Gruppe nicht viel jüngerer Befragter (Gruppe A2), die mit hoher Intensität informell lernen/lernten. Hinter dem Kontrast liegen vor allem der andere berufliche Status, die andere demografische Struktur der Gruppe A2.

Zu den häufigsten Gründen des informellen Lernens in dieser Gruppe gehören:

- | | |
|-------------------------|------------|
| – Arbeitsplatz erhalten | 31 Prozent |
|-------------------------|------------|

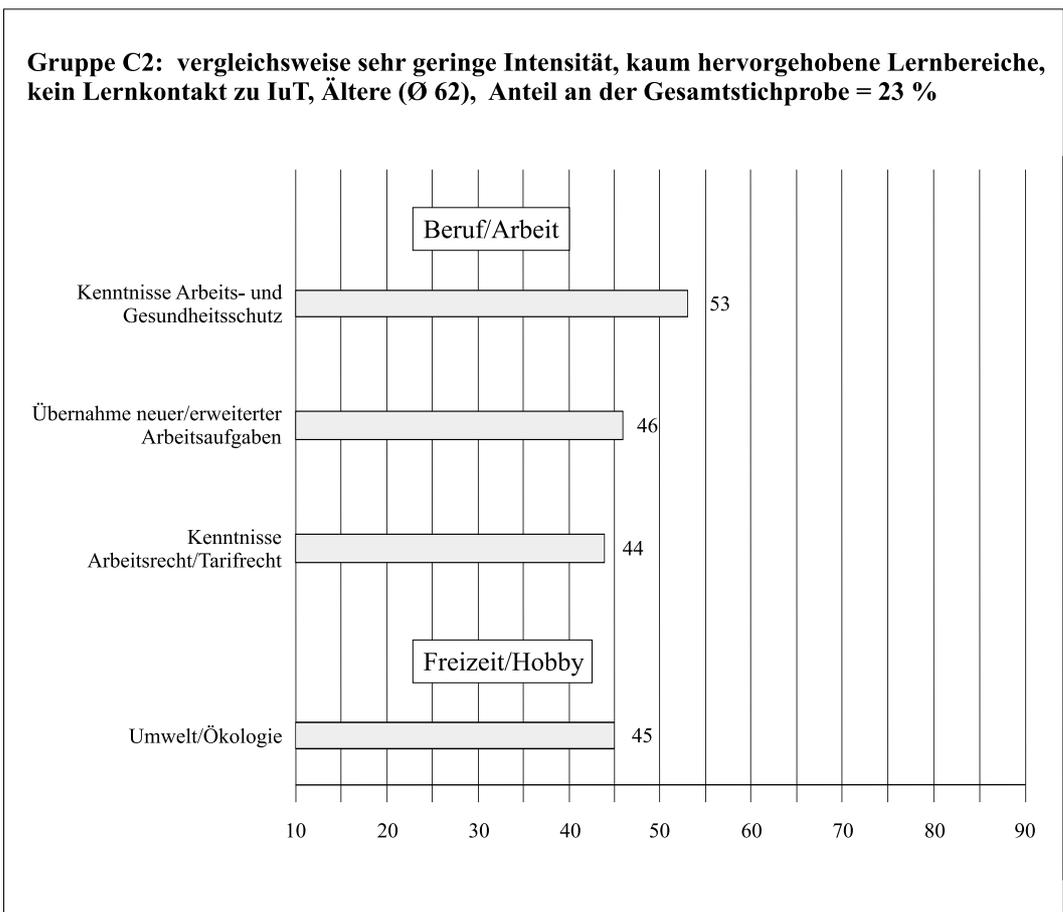
- Interesse, es macht(e) Spaß 22 Prozent
- ständig neue Arbeitsaufgaben/-anforderungen 19 Prozent

Gruppenprofil:

Durchschnittsalter (Altersspanne 50 bis 79 Jahre):		62 Jahre
Durchschnittliche Anzahl der arbeits-/berufsbezogenen Lernfelder:		4
Durchschnittliche Lernzeit pro Woche in den letzten Jahren:	4 Stunden	
Durchschnittliche Lernzeit in der letzten Woche	2 Stunden	
Geschlecht	Frauen	57 Prozent
Qualifikation:	Facharbeiter	52 Prozent
	Fachhoch-/Hochschule	36 Prozent
	kein Berufsabschluss	12 Prozent
Teilnahme an formeller Bildung im betrachteten Zeitraum:		37 Prozent

Übersicht 9

Gruppe C2: vergleichsweise sehr geringe Intensität, kaum hervorgehobene Lernbereiche, kein Lernkontakt zu IuT, Ältere (Ø 62), Anteil an der Gesamtstichprobe = 23 Prozent



Die mit der Gruppenidentifikation gewonnenen Erkenntnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Bei insgesamt umfangreichen arbeits- und berufsbezogenen informellen Lernen zeigt sich eine deutliche Differenzierung in der Bevölkerung, zeigen sich unterschiedliche Profile (Gruppen) informellen Lernens.
- Gruppenbildend ist ein vielschichtiges Zusammenwirken von beruflichen Zielen, vorhandenen Arbeitsinhalten und Arbeitsfunktionen (Status), erreichten und oft auch erst angestrebten formalen Qualifikationen, familiären Situationen. Sie bewirken unterschiedliches Interesse und ungleiche Motivation und Möglichkeit zum informellen Lernen. Keiner dieser gruppenbildenden Faktoren wirkt für sich mit linearer Kausalität auf die Gruppenbildung.
- Tendenziell wird von Jüngeren häufiger und intensiver informell gelernt. Doch ist das Alter kein dominierender Faktor der beschriebenen Gruppenbildung. Jede der Gruppen umfasst eine große Altersspanne. Im Kontext mit anderen gruppenbildenden sozialen und beruflichen Gegebenheiten gibt es Lernaktive höheren Alters ebenso wie wenig Aktive jüngeren Alters.
- Die höhere informelle Lernaktivität ist tendenziell auch mit der höheren formellen Lernaktivität verbunden. (Darin unterscheiden sich unsere Forschungsergebnisse von Livingstone, der bei den niedriger Qualifizierten eine höhere informelle Lernaktivität feststellte. Da aber diese Aussage von Livingstone alle und nicht nur die berufs-/arbeitsbezogenen informellen Lernprozesse enthält, ist der Vergleich an dieser Stelle nur bedingt möglich. Außerdem legt Livingstone seinen Untersuchungen nur ein Jahr – 1998 – zugrunde, während unsere Untersuchungen sich auf zehn Jahre bezogen haben. Hinzu kommt, dass die Systeme beruflicher Bildung sich in beiden Ländern sehr unterscheiden.) Es ist anzunehmen, dass gerade im Bereich Beruf/Arbeit in vielen Lernfeldern der formell erworbene Anteil am neuen Wissen oft eine Grundlage, ein Einstieg, ein Ausgangspunkt für einen dann folgenden weiteren informellen Wissenserwerb ist.

Die Gründe für die Differenzierung arbeits- und berufsbezogener informeller Lernaktivitäten lassen sich mit den Mitteln der vorliegenden quantitativen Erhebung nur annähernd beschreiben, aber nicht ausreichend und schlüssig erhellen. Dies wäre eine Richtung weiterer – vor allem qualitativer – Forschung. Gerade die Differenzierungsgründe sind in wirtschaftspolitischer, bildungspolitischer und sozialpolitischer Sicht wichtig, wenn man sich nicht damit begnügen will, den für individuelle Existenz und gesellschaftliche Entwicklung immer bedeutsameren Prozess des informellen Lernens unberührt von sozialen und bildungspolitischen Gestaltungsoptionen als “Selbst-

läufer“ (was er ja zunächst und bisher ist) seine auch sozial differenzierende Wirkung entfalten zu lassen.

Soziale Differenzierungstendenzen sind bereits aus den hier vorgestellten Untersuchungsergebnissen erkennbar: die am aktivsten informell Lernenden werden offensichtlich am besten gerüstet sein für die sich verstärkenden Prozesse des Übergangs in die Informations- und Wissensgesellschaft und die damit verbundene Globalisierung des Wirtschaftens und Arbeitens.

Ob und in welchem Maße das beschriebene informelle Lernen nach Inhalt und Umfang und in seiner Differenzierung für die neuen Bundesländer typisch und/oder historisch einmalig ist, ließe sich nur durch eine vergleichende repräsentative Untersuchung in den alten Bundesländern bei vergleichbarem methodischen Herangehen feststellen. Das war in diesem Forschungsprozess nicht möglich. Auch Längsschnittuntersuchungen könnten Aufschluss darüber geben, ob die in den ersten zehn Jahren nach der Herstellung der Einheit in den neuen Bundesländern stattgefundenen Lernprozesse für diesen einmaligen historischen Zeitraum typisch waren und ob und inwieweit sich diese Lernprozesse in der weiteren Entwicklung gleichen oder sich ähnlichen Prozessen in den alten Bundesländern anpassen werden.

4 Vorgehen und Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

4.1 Methodik des qualitativen Vorgehens

Die qualitativ angelegten Felduntersuchungen in Form von fokussierten Interviews mit 24 Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern und sechs Geschäftsführern von je drei Unternehmen aus tradierten Branchen und wissensbasierten Dienstleistungen in den neuen Bundesländer verfolgten mehrere *Ziele*:

- Zu analysieren, welche fördernden und hemmenden Bedingungen in den verschiedenen Unternehmen für informelles Lernen bestehen. Dabei ging es insbesondere um eine Bewertung der Lernförderlichkeit von Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen durch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Unternehmen sowie darum, welche Erwartungen Führungskräfte an das informelle Lernen ihrer Mitarbeiter haben und wie sie darauf Einfluss nehmen.

- In offenen Interviews tiefer in die Wahrnehmung informeller berufs-/arbeitsbezogener Lernprozesse bei Mitarbeitern und Geschäftsführern einzudringen, um über die quantitativen Analysen hinaus zu erfahren, welche Lernanlässe und Lernmöglichkeiten für informelles Lernen in den sechs Unternehmen erkannt, in Lernereignisse umgesetzt und als solche reflektiert werden.

Für die qualitativen Untersuchungen des informellen Lernens wurde die Methode des fokussierten Interviews (Huber/Mandl 1994, S. 128 ff.) gewählt. In einem offenen Befragungsverfahren standen das informelle Lernen, seine Lernanlässe, Bedingungen und Wirkungen im Focus der Interviews. Bei der Realisierung der Interviews durch Wissenschaftler der CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH wurde mit einem Interviewleitfaden vorgegangen, der aus Hypothesen zum informellen Lernen und seinen Bedingungen abgeleitet war.

Wir führten 30 Interviews bei drei tradierten und drei wissensbasierten Unternehmen in den neuen Bundesländern mit einer Betriebsgröße von 13 bis 3015 Beschäftigten durch. Darunter waren neun Frauen. 19 der Befragten verfügten über einen Hochschulabschluss (darunter alle Geschäftsführer und alle Mitarbeiter in den wissensbasierten Unternehmen). Sechs der Interviewpartner hatten Facharbeiterabschluss. Das Alter der Befragten in den sechs Unternehmen lag zwischen 33 und 45 Jahren.

Zusätzlich setzten wir eine bei der CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH in einem ersten methodischen Ansatz entwickelte Methode der Bewertung von Lernförderlichkeit der Arbeit selbst sowie der Arbeitsbedingungen zur pilothaften Erprobung ein. Mit ihr wurde die Lernförderlichkeit durch die Probanden anhand von vorgegebenen Kriterien und einer je 10-stufigen Schätzsкала entsprechend der eigenen Wahrnehmung bewertet. Die Kriterien hat das Forscherteam aus Hypothesen zur Lernförderlichkeit der Arbeit und der Arbeitsbedingungen formuliert.

4.2 Das informelle Lernen in den Unternehmen und die Bedingungen dafür

4.2.1 Zur Lernförderlichkeit der Arbeit und der Arbeitsbedingungen

Das betriebliche informelle Lerngeschehen in den sechs untersuchten Unternehmen ist außerordentlich bunt und umfangreich, wenn auch unterschied-

lich strukturiert und ausgeprägt. In allen befragten Unternehmen reflektierten die Mitarbeiter, dass sie ständig situativ vor neue Lernherausforderungen aus der Erfüllung der Tagesaufgaben und der Vorbereitung neuer Aktivitäten gestellt werden.

Alle Befragten meinten, in irgendeiner Form, vorzugsweise in der Arbeit selbst, ständig zu lernen und dies ohne einen direkten Anstoß von außen. Das kommt dem Ergebnis der quantitativen Studie sehr nahe, in der 98 Prozent aller Befragten einschätzten, informell zu lernen.

Die betrieblichen Gespräche zeigten, dass die Mitarbeiter vielfältige Lernformen, Lernmittel und Lernorte parallel nutzen. Sie werden dabei primär von beruflichen Herausforderungen in Verbindung mit eigenen Interessen geleitet.

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch Unterschiede in den informellen Lernaktivitäten, die ihre Ursachen ganz offensichtlich vor allem in unterschiedlichen Inhalten und Bedingungen der Arbeit haben, mit denen die Befragten in den Unternehmen konfrontiert sind.

Zu dieser Erkenntnis kamen wir einmal dadurch, dass wir uns von den Befragten ihre Arbeit und die Bedingungen, unter denen sie ausgeführt wird, frei beschreiben ließen. Zum anderen wurden die Probanden gebeten, die Lernförderlichkeit ihrer Arbeit und Arbeitsbedingungen anhand von Kriterien und bipolaren Schätzskalen (10er Skalierung) zu bewerten.

Für die Bewertung der *Arbeit* selbst kamen sieben aus Hypothesen generierte Kriterien zum Einsatz. Das waren im Einzelnen: Handlungsspielraum / Beanspruchung / Ganzheitlichkeit der Arbeit / Abwechslungsreichtum / Teamarbeit / Computergestütztheit und Kommunikationsanforderungen.

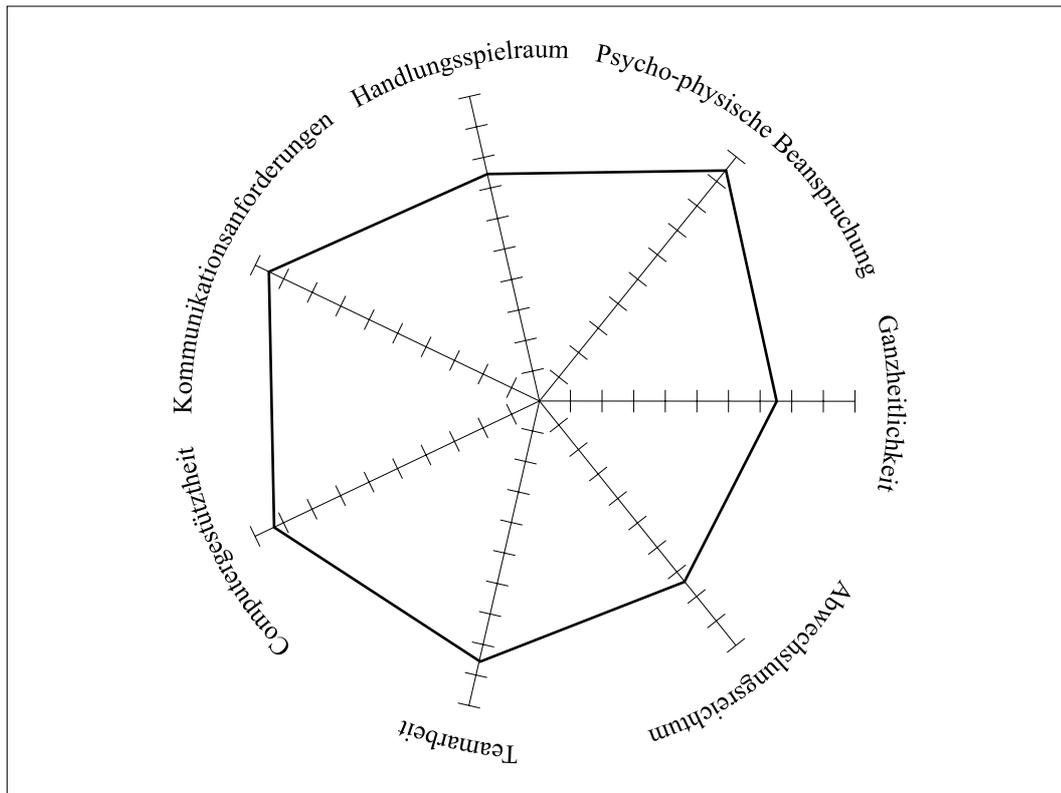
Die acht Kriterien zur Bewertung der Lernförderlichkeit der *Arbeitsbedingungen* wurden ebenfalls aus Hypothesen generiert: Arbeitsplatzgestaltung/ Partizipation/ Weiterbildungsfreiräume/ Informiertheit/ Flexibilität der Arbeitszeit/ Lernräume/ physische Bedingungen und Arbeitsatmosphäre.

Im Ergebnis der Bewertung können Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen nicht nur mit einer Kennzahl belegt, sondern auch grafisch dargestellt und so auch in ihrer Struktur vergleichend interpretiert werden.

Übersicht 10 und 11 zeigen zwei Beispiele solcher Strukturen von Arbeitsinhalt und Arbeitsbedingungen, wie sie im Ergebnis der Bewertung durch die Probanden entstanden sind.

Übersicht 10

Beispiel 1: PZK: 15, Durchschnittswert: 8,5



Die Bewertung der Lernförderlichkeit der Unternehmenssituationen sollte nach Meinung der Forschergruppe durch diejenigen erfolgen, die unter den gegebenen Voraussetzungen in den Unternehmen arbeiten und lernen und diese ihren individuellen Anforderungen, Erwartungen und Kompetenzen entsprechend wahrnehmen. Die Aufgabe der Wissenschaftler besteht darin, die für die Lernförderlichkeit relevanten Kriterien und ihre Bewertungsmöglichkeiten wissenschaftlich fundiert und methodisch valide zu erarbeiten.

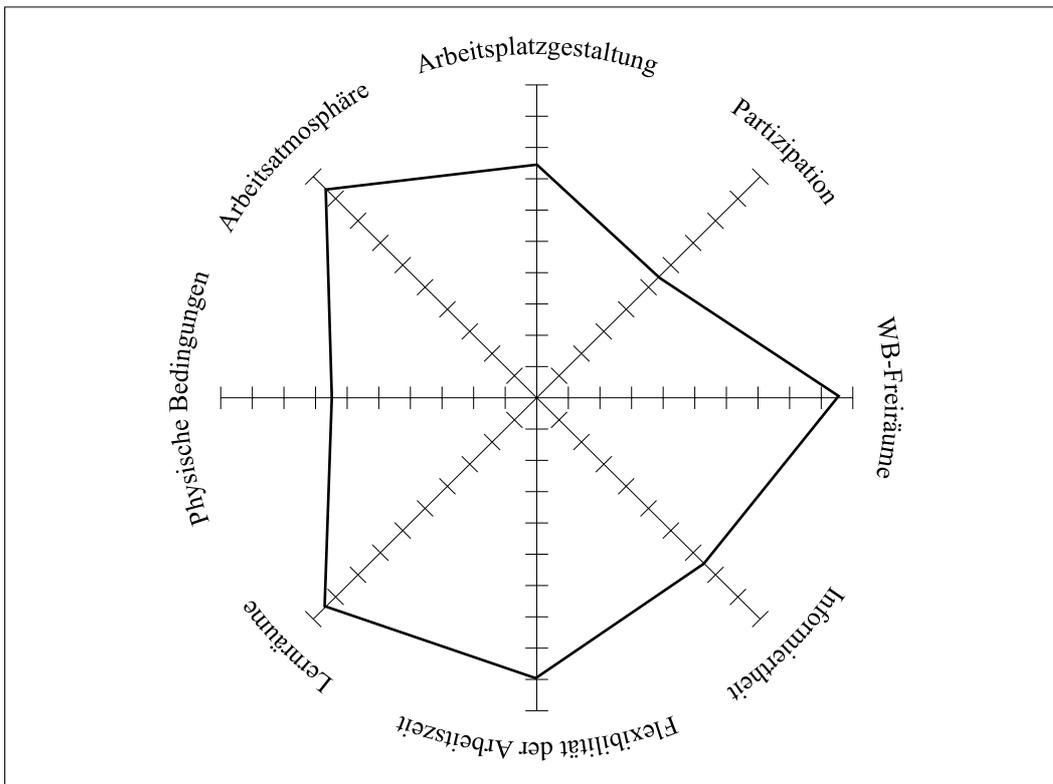
Die gründliche Auswertung der Bewertungsergebnisse zu den Arbeitsinhalten aus unserem ersten Pilotversuch mit diesen 24 Probanden erbrachte im Zusammenhang mit den durch die Probanden beschriebenen Arbeitsfunktionen die Erkenntnis, dass die 24 Aufgaben in den sechs unterschiedlichen Unternehmen zu *vier typischen Aufgabengruppen* zu aggregieren waren.

Diese aggregierten *vier typischen Aufgabengruppen* in den sechs untersuchten Unternehmen sind:

1. Wissensbasierte Tätigkeiten in traditionellen Unternehmen
2. Softwareanpassungstätigkeiten in wissensbasierten Unternehmen
3. Dienstleistungstätigkeiten für die eigenen Unternehmen
4. Produzierende Tätigkeiten.

Übersicht 11

Beispiel 2: PZK: 15, Durchschnittswert: 8,2



Die Aufgabengruppen 1 bis 3 sind durch heuristische Tätigkeiten verschiedener Niveaustufen und die Aufgabengruppe 4 ist durch algorithmische Tätigkeiten geprägt.

In der Übersicht 12 sind die empirisch erhobenen Bewertungen aus den sechs Unternehmen zur Lernförderlichkeit der Arbeitsinhalte und in Übersicht 13 die Bewertungen der Lernförderlichkeit der Arbeitsbedingungen nach den jeweiligen Kriterien in den vier typischen Aufgabengruppen der sechs Unternehmen dargestellt.

Außerdem erfolgt in den Tabellen noch die Zuordnung der Bewertungen zum Geschlecht und zur Qualifikation der Probanden.

Ebenso enthalten ist der Kennzahlenvergleich zwischen den tradierten Unternehmen (hier verkürzt "old economy" genannt) und den wissensbasierten Unternehmen (hier verkürzt "new economy" genannt).

Die Übersichten 12 und 13 zeigen:

Die Lernförderlichkeit der Arbeitsinhalte ist in den Aufgabengruppen 1 und 2 am weitesten und in der Aufgabengruppe 4 am geringsten ausgeprägt.

Übersicht 12

Auswertung – Arbeitsinhalte

Zahlenangaben sind Durchschnittswerte (N = 23)

Kriterium	gesamt	AGR1	AGR2	AGR3	AGR4	w	m	old economy	new economy	Hochschulqualifikation	bis Facharbeiter
Handlungsspielraum	7,1	9,3	8,1	7,1	5,2	7,2	6,4	6,3	7,9	7	4,5
Beanspruchung	8,9	8,3	9,4	9,9	7,6	9,3	7,9	8,3	9,5	9,1	8,2
Ganzheitlichkeit	8,8	9,3	9,8	8,5	8,9	5,8	8,1	5,8	7,9	7,8	6,8
Abwechslungsreichtum	7,4	9,3	8	7,8	5,9	7,1	7,6	6,9	7,9	7,8	6,2
Teamarbeit	6,5	5,8	7,1	3,6	8,1	6,9	6,2	6,6	6,4	6,1	7,8
Computergestützte	8,7	10	9,2	8,9	7,5	9,4	8,2	8,2	9,3	8,7	8,7
Kommunikationsanforderungen	8,3	9,5	8,7	9,2	7,4	8,4	8,6	8,2	8,9	8,6	8,1
gesamt	7,9	8,8	8,6	7,9	7,2	7,7	7,6	7,2	8,3	7,9	7,2

Übersicht 13

Auswertung – Arbeitsbedingungen

Zahlenangaben sind Durchschnittswerte (N = 22)

Kriterium	gesamt	AGR1	AGR2	AGR3	AGR4	w	m	old economy	new economy	Hochschulqualifikation	bis Facharbeiter
Arbeitsplatzgestaltung	7	6,8	7,4	8,3	6	6,7	7,3	6,7	8,5	7,2	6,6
Partizipation	6	7,3	6,5	5,4	5,4	5,4	6,3	5,6	6,6	6,2	5,3
WB-Freiräume	6,5	6,8	7,4	5,9	5,2	7,2	6	6,2	7,1	6,7	6,5
Informiertheit	7,7	9,3	8,4	7,9	6,4	8,6	7,1	7,2	8,4	7,9	7,3
Flexibilität der Arbeitszeit	5,7	5,8	9,1	5,7	1,9	6,8	4,9	2,9	8,9	6,7	3,2
Lernräume	4,7	2	6	7	3	5,3	4,1	3,9	5,5	4,8	4,3
Physische Bedingungen	6,5	3,8	7,6	8,2	5	7,3	6	5,3	8	6,9	5,4
Arbeitsatmosphäre	8,3	9,3	8,7	8,8	7,1	8,4	8,2	8	8,6	8,4	7,8
gesamt	6,6	6,4	7,6	7,2	5	7	6,2	5,7	7,7	6,9	5,8

Ebenso deutlich fällt der Vergleich zwischen den wissensbasierten und den tradierten Unternehmen wie auch zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsgruppen aus.

Bei einzelnen Vergleichen in den Kriterien für Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen wird der Unterschied zwischen den heuristischen (1 bis 3) und der algorithmischen Aufgabengruppe (4), generell, insbesondere z. B. beim Kriterium Flexibilität der Arbeitszeit und den Weiterbildungsfreiräumen, aber auch im Handlungsspielraum u. a. deutlich.

Diese differenzierten Befunde zur Lernförderlichkeit der Arbeit und Arbeitsbedingungen in Niveau und Struktur liefern Erklärungsansätze für unterschiedlich ausgeprägte informelle Lernaktivitäten, wie sie sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Befragungen festgestellt wurden. Sie geben vor allem aber auch wichtige und vielfältige Hinweise auf Handlungserfordernisse zur gezielten Gestaltung lernförderlicher Unternehmensbedingungen und -kulturen.

Die in der Entwicklung befindliche Methode zur quantifizierten Bewertung der Lernförderlichkeit von Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen zeigte in ihrer pilothaften Erprobung, dass sie geeignet ist, Zusammenhänge zwischen Lernförderlichkeit des Unternehmens und den Lernaktivitäten der Mitarbeiter darzustellen. Sie könnte ggf. als Analyse und Bewertungsinstrument für die Gestaltung entsprechender Lernkulturen eingesetzt werden. Sie muss nun weiter entwickelt und breit erprobt werden, um valide Aussagen für einen generalisierten Einsatz der praktikablen Methode liefern zu können.

Im Rahmen der qualitativen Untersuchungen herausgearbeiteten und von den Betroffenen auch als solche bestätigten Handlungs- und Gestaltungsanforderungen an die Unternehmen sind beispielsweise:

- Für Tätigkeiten in der Aufgabengruppe 4 (algorithmische Tätigkeiten) stellte sich heraus, dass der von der Geschäftsleitung gewünschten intensiveren informellen Lernarbeit von den Mitarbeitern die unzulänglichen Lernbedingungen entgegengehalten wurden. Bei Arbeiten unter Zeitdruck, im Schichtsystem und unter ungünstigen physischen Bedingungen kann nicht von vornherein mit der Bereitschaft und den Bedingungen für informelles Lernen im Arbeitsprozess gerechnet werden. Sowohl zeitliche Voraussetzungen (z. B. in die Arbeitsabläufe zu integrierende Lernzeiten) wie auch räumliche Bedingungen (z. B. Lernräume für die Durchführung von Beratungen z. B. für Qualitätszirkelarbeit oder Teamgespräche) müssten durch die Unternehmen geschaffen werden, soll das Anliegen der Geschäftsleitung nach mehr selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen nicht eine unerfüllte und damit eher frustrierende Erwartung bleiben.
- Auch dem Abwechslungsreichtum und Handlungsspielraum der Arbeitsaufgaben sind bei diesen Aufgabenarten gegenwärtig Grenzen ge-

setzt. Moderne Formen der Arbeitsorganisation, wie z. B. Arbeitswechsel und Aufgabenanreicherung könnten die Lernförderlichkeit der Arbeit erhöhen. Durch bessere Bedingungen zum selbstbestimmten informellen Lernen könnten die von den Geschäftsführungen erwartete höhere Partizipation und das sog. unternehmerische Verhalten der Mitarbeiter positive Entwicklungsimpulse erhalten.

- Aber auch in den heuristischen Tätigkeiten gibt es durchaus lernbehindernde Umstände. So wird bei “Teamarbeit” für die Aufgabengruppe 3 (Dienstleistungstätigkeiten in und für die Unternehmen) ein Wert von 3,6 ausgewiesen, der erheblich unter dem Durchschnitt von 6,5 liegt. Auch in der Aufgabengruppe 1 (wissensbasierte Tätigkeiten in traditionellen Unternehmen) weicht der Wert erheblich vom Durchschnitt ab. In den Interviews wurde zum Thema Teamarbeit bemängelt, dass die computergestützte und stark kundenorientierte Arbeit zur Vereinzelung und Abschottung von Mitarbeitern führt. Hier sollten unbedingt Kommunikationsmöglichkeiten durch die Geschäftsführung verbessert werden. Dazu gehört auch die – ebenfalls in den Gesprächen angesprochene – Bereitstellung von räumlichen Voraussetzungen für die Kommunikation und für das Voneinanderlernen in Teams (Pausenräume, Lernräume).

4.2.2 Das informelle Lerngeschehen in den untersuchten sechs Unternehmen

In vielerlei Hinsicht fanden wir bei den qualitativen Untersuchungen die Ergebnisse der quantitativen Analyse bestätigt. Das betrifft sowohl die bevorzugten Lernfelder als auch die Lernorte und Lernmittel sowie das Lernen in der Arbeit wie in der Freizeit. Ein direkter Vergleich der bei den quantitativen Analysen vorgefundenen Gruppen unterschiedlich aktiv Lernender ist wegen der geringen Probandenzahl bei den qualitativen Untersuchungen nicht möglich.

Bei der Analyse des informellen Lernens in den vier unternehmensübergreifenden Aufgabengruppen, in denen die Probanden tätig sind (vgl. Abschnitt 4.2.1) mit den in der quantitativen Untersuchung gefundenen Lernergruppen wird deutlich, dass offensichtlich in den Aufgabengruppen 1 und 2 Lerner zu finden sind, die in etwa mit der Gruppe A1 verglichen werden können.

Interessante Erkenntnisse liefert der Vergleich der Prozesse des informellen Lernens zwischen den tradierten und den wissensbasierten Unternehmen. Hier drei Beispiele daraus:

A Stellenwert und Nutzung formeller und informeller Weiterbildung in den untersuchten wissensbasierten und traditionellen Unternehmen (ein erster Vergleich)

Während in den tradierten Unternehmen die formelle/organisierte Weiterbildung einen hohen Stellenwert besitzt und dabei gleichermaßen auf die Entwicklung von Fachkompetenz wie auch auf Sozialkompetenz ausgerichtet ist, zeigt sich bei den *wissensbasierten Unternehmen* ein gegenteiliges Bild.

Fachliche Weiterbildung findet hier erstens sehr selten auf organisierte Weise statt, wenn, dann konkret bezogen z. B. auf notwendige Software – Zertifikate.

In Vorbereitung darauf wird in diesen Unternehmen auch ON-LINE gelernt (z. B. für SAP).

Schnell wachsende und sich ändernde Anforderungen (u. a. Verkürzung der Innovationszyklen, unabdingbar notwendige Orientierung der Produktentwicklungen und des Services am Kunden in Verbindung mit vielfältigen Kundenkontakten der einzelnen Mitarbeiter) lassen in den wissensbasierten Unternehmen die Verbindung von Arbeiten und informellem Lernen zu einer organischen Notwendigkeit werden. Dabei nutzen die wissensbasierten Unternehmen in zunehmendem Maße den “Lernraum Internet” und entwickeln in den Unternehmen Formen des vernetzten Lernens über das betriebseigene Intranet.

Es kommt hinzu, dass externe Lehrgänge meist nicht mehr die dem betrieblichen Innovationszyklus adäquaten Kenntnisse vermitteln sowie die Entwicklung entsprechender Kompetenzen fördern können und so häufig keine passenden organisierten Weiterbildungsmaßnahmen verfügbar sind.

Geschäftsführer und Mitarbeiter der wissensbasierten Unternehmen vertreten die Meinung, dass die bisherigen Formen der von Externen geplanten und realisierten formell/organisierten Weiterbildung den hoch dynamischen und zunehmend virtuellen Arbeitsprozessen auch künftig nicht mehr gerecht werden können.

Organisierte Weiterbildung für den Erwerb von Sozialkompetenz findet in den wissensbasierten Unternehmen meist nicht oder nur selten statt. Diese erforderliche Voraussetzung für Marktbeherrschung, Kundenumgang und Teamarbeit wird offensichtlich informell lernend erworben bzw. wird von den Geschäftsführern auch vorausgesetzt bzw. es wird das Personal nach solchen Kompetenzen bereits bei der Einstellung ausgewählt.

Mitarbeiter aus diesen wissensbasierten Unternehmen benannten z. B. auf die Frage: “Wenn Sie sich für die Ergebnisse ihres informellen Lernens in den letzten zehn Jahren ein Zeugnis ausschreiben könnten, was würden Sie aufnehmen?”, häufig soziale Kompetenzen, wie bessere Kommunikationsfähigkeit, sich Einstellen können auf Andere, sich präsentieren können u. Ä.

Der höhere Anteil formell/organisierter Weiterbildung in eher *algorithmisierten Arbeitsprozessen in tradierten Unternehmen* ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Bedingungen für informelles Lernen hier eher ungünstiger sind (siehe Bewertung der Lernförderlichkeit im Abschnitt 4.2.1). Offensichtlich sind auch die Zwänge und die daraus abgeleiteten Anreize zum informellen Lernen nicht so groß wie in den Wissensunternehmen, und demzufolge ist die Bereitschaft zu informellem Lernen auch weniger ausgeprägt.

Es kommt aber in diesen tradierten Unternehmen – besonders in großen und wirtschaftlich gesunden – eine gewisse Gewohnheit hinzu: Mitarbeiter sind daran gewöhnt (verwöhnt), mit umfangreichen Qualifizierungsangeboten bedacht zu werden und haben es (noch) nicht gelernt, sich selbst informell lernend weiterzubilden. Das kann auch in Zusammenhang mit dem niedrigeren Bildungsniveau in diesen Unternehmen stehen. Man kann davon ausgehen, dass Akademiker auf umfassendere Weise Lerntechniken und Methoden des “selbstbestimmten Lernens” erworben haben als z. B. Facharbeiter, deren Ausbildung vielleicht auch schon längere Zeit zurückliegt.

Personalentwickler aus tradierten Unternehmen warfen in unseren Interviews die Frage auf, wie man die an das organisierte Lernen gewöhnten Mitarbeiter zu stärkerem informellen, d. h. selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen bewegen kann. Den Arbeitnehmern in diesen Unternehmen werden dafür bereits Angebote gemacht (z. B. das Lernen mit neuen Medien in Verbindung mit der Arbeit). Diese Angebote der Unternehmensleitungen werden von den Mitarbeitern aber häufig nicht angenommen.

Die Ableitung von Gestaltungsanforderungen in den Unternehmen zur Verbesserung der Lernförderlichkeit von Arbeit und Arbeitsbedingungen ist deshalb sicher ein wichtiger Schritt auf dem Wege zur Förderung des verstärkt informellen und selbstbestimmten Lernens für die Bewältigung der Veränderungsdynamik der Unternehmen und den Erhalt von Employability der Beschäftigten.

B Mechanismen und Stimuli des informellen Lernens in den tradierten und wissensbasierten Unternehmen

Die vergleichende Gesamtschau auf die Ergebnisse der fokussierten Interviews mit den Mitarbeitern und den Geschäftsführern der sechs untersuchten Unternehmen sowie auf die Erkenntnisse zur Lernförderlichkeit von Arbeit und Arbeitsbedingungen lässt erste differenzierende Aussagen zu den unternehmensbezogenen Mechanismen und Stimuli (Lernanreize) des informellen Lernens zu:

- Die Offenheit eines Unternehmens als System gegenüber Impulsen von der Außenwelt setzt offensichtlich entscheidende Anreize für das informelle Lernen der Individuen wie der gesamten Unternehmensorganisation. Das trifft insbesondere auf das “Lernen von den Kunden” zu. In den wissensbasierten Unternehmen wird dies vor allem genannt, wenn gefragt wird, warum, wo und wie gelernt wird. Das scheint in diesen wissensbasierten Unternehmen mit ihrer Orientierung auf Innovativität und starke Kundenorientierung inzwischen eine Grundvoraussetzung für die weitere Existenz und das Wachstum in diesen Unternehmen zu sein.
- Wir beobachteten hier Regelmechanismen des Informationsflusses und damit des informellen Lernens zwischen der Kundenwelt und der Unternehmenswelt, die uns – sicher etwas zugespitzt – von einem “selbst erhaltenden informell lernenden System” sprechen lassen. Dazu nehmen die direkt beim Kunden arbeitenden Mitarbeiter ganz gezielt die Erfahrungen und Wünsche der Kunden für die Funktionsfähigkeit und die Weiterentwicklung ihrer Produkte auf und transportieren sie regelmäßig und gezielt in das Unternehmen. Dazu werden gemeinsame Meetings ebenso bewusst genutzt, wie die Diskussion in den Projektgruppen, aber auch im zunehmendem Maß das betriebseigene Intranet.
- In den untersuchten tradierten Unternehmen war das “Lernen beim Kunden”, begründet durch andere Qualitäten von Arbeitsprozessen, nicht so ausgeprägt.
- Es arbeiten dort weniger Mitarbeiter direkt beim Kunden und die Informationen über den Erfolg der Produkte und deren notwendige Weiterentwicklung erfahren die Mitarbeiter – wenn überhaupt – so doch eher indirekt und meist von anderen aufgearbeitet, bereits umgesetzt auf die konkret bezogene Arbeitsaufgabe. Dazu werden dann organisierte Anleitungen gegeben. Den auch in diesen Unternehmen durch die Geschäftsleitungen formulierten Erwartungen an das selbstinitiierte informelle Lernen können Mitarbeiter auf diese Weise nicht in dem erwarteten Maße entsprechen. Hier sind Veränderungen in den Informations- und Kommunikationsbeziehungen ebenso erforderlich, wie Mitarbeiter in eher algorithmierten Abläufen dafür auch Lernzeiten und Lernräume benötigen.

- Dabei scheint es uns notwendig, genauer zu untersuchen, welche informellen und formellen Lernprozesse unter den jeweiligen Bedingungen überhaupt notwendig, sinnvoll und machbar sind, bzw. wie die Gestaltung von Arbeit und Arbeitsbedingungen dafür entsprechende Voraussetzungen schaffen kann. Nicht zuletzt brauchen auch die Mitarbeiter in tradierten Unternehmen die Befähigung zu selbstinitiiertem Lernen. Das Training von Techniken zum individuellen und teambezogenen selbstbestimmten Lernen sollte dafür ein Gegenstand organisierter betrieblicher Weiterbildung werden.

Hinsichtlich der weiteren, das informelle Lernen fördernden und *hemmenden Bedingungen* konnten wir Folgendes feststellen:

- Das informelle, d. h. selbst initiierte Lernen außerhalb organisierter Weiterbildung “– an sich –” wird in den Unternehmen zwar in zunehmendem Maße erwartet, aber nicht bewusst und meist auch nicht materiell stimuliert.
- Sowohl in der Wahrnehmung der Mitarbeiter als auch der Geschäftsleitung wird informelles Lernen eher indirekt darüber stimuliert, dass der auf diese Weise entwickelte Kompetenzzuwachs sich darin niederschlägt, dass die Mitarbeiter ihre Arbeitsaufgaben besser beherrschen, der Dynamik von Veränderungen flexibel gerecht werden und innovative Impulse in das Unternehmen geben.
- Diese Ergebnisse der informellen Lernereignisse werden von den Vorgesetzten beider Unternehmensgruppen in die Beurteilung der Mitarbeiter einbezogen, ohne dass sie deshalb das informelle Lernen explizit bewerten.
- Die Mitarbeiter nehmen den Kompetenzzuwachs durch informelles Lernen als Möglichkeit der Sicherung ihrer Beschäftigung in den sich verändernden Unternehmen und evtl. Möglichkeit der Beförderung war.
- In beiden Unternehmenstypen wurde deutlich, dass eine gutes Betriebsklima offensichtlich einen starken Einfluss auf die Bereitschaften und Ergebnisse des informellen Lernens ausübt. In den Interviews zeigte sich, dass informelles Lernen auch stark an die eigene Entwicklung, an die Befriedigung in der Arbeit, den Spaß am Lernen und die Stärkung des Selbstwertgefühls gebunden ist.
- Dies ist den Geschäftsleitungen und Vorgesetzten offensichtlich zu wenig bewusst. Die Mitarbeiter in allen untersuchten Unternehmen wünschen sich – zwar differenziert, aber doch übereinstimmend – mehr Lob und Anerkennung sowie feedback darüber, dass ihre informellen Lernprozesse zur Kenntnis genommen und (nicht unbedingt materiell) gewürdigt werden.

C Der Einfluss der Transformationsprozesse auf das informelle Lernen in den sechs Unternehmen

Unsere Frage war, inwieweit sich das informelle Lernen der letzten zehn Jahre diesen drei Prozessen zuordnen lässt.

Dazu stellten wir eine offene Frage zu den Lernerfahrungen und den darin vorkommenden Lernanlässen im Leben des einzelnen Probanden, die sie heute als solche reflektieren, ohne die Zusammenhänge zu den Transformationsprozessen zu benennen.

Folgende ausgewählte Erkenntnisse dazu:

- Der Einfluss des Überganges von der Plan- zur Marktwirtschaft war stärker in den Gruppen mit heuristischen Arbeitsaufgabenerfüllungen festzustellen. Wir vermuten hier, dass die dort vorhandene höhere Qualifikation und insbesondere die komplexeren, auch gesellschaftlich determinierten Arbeitsprozesse ausschlaggebend dafür sind. Bei diesen Mitarbeitern wird die Wende als Lernanlass wahrscheinlich deswegen häufiger und stärker als bei den Beschäftigten mit den algorithmischen Aufgabenerfüllungen reflektiert, weil bei ihnen mehr sprunghafte und einschneidende Veränderungen in den beruflichen Anpassungsprozessen eintraten. Zitat: “Brüche im Berufsleben gaben Anlass zum Lernen”.
- Andererseits überwiegen in den rein ausführenden Tätigkeiten (Aufgabengruppe 4) offensichtlich die Herausforderungen der Anpassung an moderne Technik und Technologien gegenüber den Einflüssen der politischen Wende. Diese Anpassungsprozesse wurden für den Einzelnen eher als kontinuierlich erlebt.
- Wir vermuten aber auch, dass im Ergebnis der bisher erfolgten Anpassungsprozesse an die neue Gesellschaft nur noch die wirklich gravierenden Lernanlässe reflektiert werden. Sicher hätten wir etwa 1995 ein anderes Bild bekommen – leider waren derartige Untersuchungen damals nicht möglich. Interessant wäre eine Wiederholung der Frage im Jahre 2005.
- Erstaunlicherweise wird der Einfluss der IT-Entwicklung (dritte Transformationsform) auch in den wissensbasierten Unternehmen als Lernanlass eher gering bewertet. Wir erklären uns das damit, dass – wie aus den anderen Auswertungsergebnissen ersichtlich wird – der Computer offensichtlich inzwischen durchgängig ein normales Arbeits- und zugleich Lerninstrument geworden ist, das eher selbstverständlich genutzt wird und im Rückblick auf die letzten zehn Jahre eine schon untergeordnete Rolle in der Reflexion der Lernprozesse spielt.

5 Fazit und Schlussfolgerungen

Die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Definition des informellen Lernens (vgl. Abschnitt 2), wie sie von Livingstone entwickelt und durch unser Forscherteam modifiziert wurde, hat sich sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Analyse des informellen Lernens der neuen Bundesbürger nach der Wende bewährt. Sie ermöglichte die Operationalisierung für die Untersuchungen und brachte in der von uns vorgenommenen methodischen Anwendung differenzierende und aussagekräftige Ergebnisse.

Insbesondere die Abgrenzung dieser Art Lernprozesse anhand der Selbstreflexion des Lernereignisses durch den Lernenden ermöglicht die Unterscheidung vom unbewusst bleibenden beiläufigen Alltagslernen.

Es hat sich gezeigt, die entscheidenden Merkmale zur Abgrenzung von formellen und informellen Lernprozessen sind:

- selbstreflektive Wahrnehmung von Lernereignissen (auch im Nachhinein),
- außerhalb von Bildungseinrichtungen oder organisiert von sonstigen Institutionen stattfindend,
- von den Lernern selbstbestimmt und selbständig, allein oder im Team – ohne Lehrer – realisiert.

Unserer Meinung nach ist es nicht von entscheidender Bedeutung, ob man diese Prozesse nun informelles oder non-formales Lernen nennt und versucht, diese trennscharf voneinander abzugrenzen, was u. E. ohnehin nicht möglich sein wird. Vielmehr geht es darum herauszufinden, ob, warum und wie sich das Lernverhalten im Rahmen gesellschaftlicher, struktureller und technologischer Wandlungsprozesse verändert und wie man die Schnittstellen zwischen Lernformen innerhalb und außerhalb organisierter Weiterbildung im Interesse des Einzelnen aber auch im Interesse der Unternehmen und der Gesellschaft überhaupt optimieren kann.

Damit in engem Zusammenhang steht auch die Notwendigkeit, dass sich institutionalisierte Weiterbildung auf die u. E. weitgehend systemisch determinierten Veränderungen im Lernverhalten im Kontext des lebensumfassenden Lernens einstellen muss.

Erhebliche Konsequenzen für die Förderung aller Lernformen, wie sie für die gravierenden Wandlungsprozesse notwendig sind, werden auch von den Unternehmen erwartet und zunehmend von ihnen erkannt.

So befinden sich z. B. wegen der zunehmenden Anforderungen an das selbstbestimmte Lernen derzeit die Rolle und die Aufgaben der Personalentwickler in der Veränderung zum Lernberater in wachsendem Maße in der Diskussion. Auch hat diese Entwicklung Konsequenzen für ein lernförderliches Führungsverhalten und die Gestaltung einer entsprechenden Lernkultur (Workshop-Materialien zum Projekt vom 29. November 2000).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen wurden sowohl in Feedback-Veranstaltungen in den Unternehmen als auch auf einem Workshop mit Unternehmen, Wissenschaftlern und Weiterbildungseinrichtungen diskutiert. Dies war von Gewinn insbesondere für die Abteilung von Handlungserfordernissen für die Förderung informeller Lernprozesse und die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen in den verschiedenen Lernorten. (Workshop-Materialien 29. November 2000).

Literatur

Baethge, M.; Schiersmann, Ch.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 15-88

CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH, Institut für Produkt- und Prozessinnovationen: Informelles Lernen, zwischen unterschätzter Lernform und Allheilmittel zur Bewältigung des Wandels. Ein Workshop mit Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen und Wissenschaftlern. Berlin 29.11.2000

Denisow, K.; Stieler, B.: Der Funktions- und Organisationswandel von der Kaderpolitik zur Personalwirtschaft. Kurzstudie im Auftrag der KS PW. 1992

Denisow, K.; Jacob, K.; Steinhöfel, M.; Stieler-Lorenz, B.: Personal im Osten: Anpassungsgröße oder Gestaltungspotential. Berlin 1996

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Bonn 1996

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin, S. 289-337

Flasse, M.; Stieler-Lorenz, B.: Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 185-224

Huber, G. L.; Mandel, H.: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel 1994

Jacob, K.; Stieler, B.: Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus Branchenstudien zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern. QUEM-report, Heft 14. Berlin 1993

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 30.10.2000

Livingstone, D. W.: A provisional working definition of informal learning. In: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nball/infshort.htm>. 1998

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65-91

Steinborn, D.: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. In: QUEM-Bulletin, 4'2000. Berlin 2000, S. 7-9

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate.

In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen.
Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 15-70

*Prof. Dr. Brigitte Stieler-Lorenz,
CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH;
Prof. Dr. Siegfried Frister,
Unabhängiges Meinungsforschungsinstitut INFO GmbH;
Prof. Dr. Klaus Jacob,
CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH;
Dr. Holger Liljeberg, Unabhängiges Meinungsforschungsinstitut
INFO GmbH;
Dirk Steinborn,
CORE BUSINESS DEVELOPMENT GmbH*