



Sabine Seufert, Tanja Fandel-Meyer, Christoph Meier,
Ilona Diesner, Sina Faeckeler & Saskia Raatz

Informelles Lernen als Führungsaufgabe

Problemstellung, explorative Fallstudien und Rahmenkonzept

Unter Mitarbeit von:

Stephan Kunz & Angelika Garofalo (IBM)

Ruud Kronenburg (Caterpillar)

Thomas M. Orth (Deloitte)

Jens Schröter (Siemens)

Daniel Stoller-Schai (UBS)



Sabine Seufert, Tanja Fandel-Meyer, Christoph Meier,
Ilona Diesner, Sina Faeckeler & Saskia Raatz

Informelles Lernen als Führungsaufgabe

Problemstellung, explorative Fallstudien und Rahmenkonzept

Unter Mitarbeit von:

Stephan Kunz & Angelika Garofalo (IBM)

Ruud Kronenburg (Caterpillar)

Thomas M. Orth (Deloitte)

Jens Schröter (Siemens)

Daniel Stoller-Schai (UBS)

Inhalt

1	Informelles Lernen in Organisationen.....	5
1.1	Warum ist informelles Lernen jetzt wieder ein Thema?.....	5
1.2	Warum ist informelles Lernen ein Führungsthema?.....	6
1.3	Zu diesem Forschungsbericht: Zielsetzungen und Vorgehensweise	7
1.3.1	Zielsetzungen.....	7
1.3.2	Vorgehen	8
1.3.3	Aufbau des Berichts.....	8
2	Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen: Grundlegende Konzepte	9
2.1	Organisationales Lernen	10
2.2	Informelles Lernen	12
2.3	Selbstgesteuertes / Selbstorganisiertes Lernen	16
2.4	Lernumgebungen und Lernlandschaften	17
2.5	Führungskonzepte im Wandel	19
2.6	Zusammenfassung: Neue Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen	23
3	Zum Forschungsdesign	25
3.1	Bezugsrahmen und Fokussierung	25
3.2	Fallstudien als methodischer Zugang	26
4	Zentrale Ergebnisse aus den Fallstudien	30
4.1	Lernen und Kompetenzentwicklung: Wo stehen die beteiligten Organisationen?.....	30
4.1.1	IBM: Unternehmensweit gültige Lern- und Entwicklungsstrategie	30
4.1.2	Deloitte: Secondments als wichtige Form der Personalentwicklung	31
4.1.3	Caterpillar: Deliberate practice als zentrales Element informellen Lernens.....	32
4.1.4	Kollaborative Formen der Wissensgenerierung: BarCamps (Siemens).....	32
4.1.5	UBS: verschiedene Varianten des Online-Lernens	33
4.2	Die Bedeutung informellen Lernens in den untersuchten Bildungsorganisationen	34
4.2.1	Caterpillar.....	34
4.2.2	Deloitte.....	35
4.2.3	IBM.....	35
4.2.4	Siemens	36
4.2.5	UBS.....	36

4.3	Der Kontext für informelles Lernen	37
4.3.1	Voraussetzungen für informelles Lernen	37
4.3.2	Die Rolle von Web 2.0-Technologien für informelles Lernen	40
4.4	Prozessperspektive: Wie findet informelles Lernen statt?	43
4.4.1	Die Lernlandschaften	43
4.4.2	Führungssituationen und ihr Potenzial für informelles Lernen	47
4.5	Outcome-Perspektive und Entwicklungsstrategien.....	49
4.5.1	Potenziale informeller Lernformen für die Kompetenzentwicklung	49
4.5.2	Strategien der Entwicklung informeller Lernformen.....	51
5	Implikationen für die Praxisgestaltung.....	53
5.1	Schlussfolgerungen aus den empirischen Fallstudien.....	53
5.2	Integration von didaktischer und betrieblicher Lernorganisation	55
5.3	Überarbeiteter Bezugsrahmen	58
5.4	Handlungsbereiche für Führungskräfte.....	60
5.4.1	Abstimmung didaktischer und managementorientierter Organisation von Lernen.....	60
5.4.2	Die Unterstützung durch Führungskräfte.....	60
5.4.3	Vier Handlungsbereiche für lernförderliche Führungsarbeit.....	61
6	Literaturverweise.....	64
Anhang: Darstellung der Lernlandschaften		69
1)	Caterpillar University	69
2)	Deloitte Personalentwicklung / Aus- & Fortbildung.....	70
3)	IBM Learning & Development Schweiz.....	71
4)	Siemens Learning Campus.....	72
5)	UBS Business University	73

Management Summary

Informelles Lernen, gemeinhin als das Gegenteil von formalem Lernen verstanden, ist nichts grundlegend Neues. Aber Entwicklungen wie die Dynamisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt, die Unzufriedenheit mit „traditionellen“ Lehr-/Lernarrangements, Veränderungen von Lernkulturen („von Wissensvermittlern zu Lernbegleitern“) und steigende Ansprüche an Transfererfolge, eine abnehmende Bereitschaft zur Investition in Training und Personalentwicklung und die Verfügbarkeit von neuen Technologien zur Unterstützung von Kommunikation und Zusammenarbeit (Social Media) haben dazu beigetragen, dass informelles Lernen ein wichtiges Thema geworden ist. Informelles Lernen ist aber auch ein Führungsthema. Führungskräfte sind nicht nur einflussreiche Vorbilder; das Mitgestalten und Begleiten von Kompetenzentwicklung in Organisationen wird zunehmend zur Aufgabe auch von Führungskräften.

Im Mittelpunkt dieses scil-Arbeitsberichts stehen folgende Forschungsfragen:

- Wo und wie findet informelles Lernen in Personalentwicklungsbereichen von Unternehmen statt?
- Welche Rolle und Bedeutung haben Führungskräfte im Bereich PE / L&D für das informelle Lernen ihrer Mitarbeitenden?
- Wie kann ein integrierendes Rahmenmodell für informelles Lernen in Organisationen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Führungskräften aussehen?

Das Vorgehen, aus dem die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse hervorgegangen sind, umfasst folgende Arbeitsschritte:

- Aufarbeitung von Literatur und Konzepten zum Themenfeld „informelles Lernen“ (u.a. organisationales Lernen, informelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernlandschaften);
- Identifikation und Ansprache geeigneter Kooperationspartner (interne Personalentwicklungsbereiche bzw. deren Leitungen in grossen, technologieaffinen Unternehmen: Caterpillar, Deloitte, IBM, Siemens, UBS);
- Entwicklung eines Interviewleitfadens für Expertengespräche mit Vertretern der ausgewählten internen Bildungsorganisationen;
- Durchführung von umfangreichen Expertengesprächen;
- Erstellung von Fallstudien auf der Grundlage der Expertengespräche;
- Durchführung eines Experten-Workshops zur Validierung und Vertiefung der Ergebnisse aus den Fallstudien.

Für die empirische Untersuchung informellen Lernens in Organisationen wurden Personalentwicklungsbereiche grosser Unternehmen ausgewählt. Deren Mitarbeitende sind häufig Quereinsteiger die oft wichtige Anteile ihrer berufsfeldspezifischen Kompetenzen über informelle Lernprozesse erworben haben. Darüber hinaus kann dem Personal in diesen Bereichen ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Interesse am Thema „informelles Lernen“ unterstellt werden.

Die zentralen Ergebnisse aus den Fallstudien betreffen die Bedeutung informellen Lernens in den untersuchten Bildungsorganisationen ebenso wie die Erfolgsfaktoren für informelles Lernen, die Bedeutung von Web 2.0-Technologien, das Portfolio an Lern- und Entwicklungsformen und mit informellem Lernen verbundene Führungsaufgaben:

- In allen untersuchten Bildungsorganisationen wird dem informellen Lernen eine hohe Bedeutung zugemessen.
- Wichtige Erfolgsfaktoren für informelles Lernen sind beispielsweise
 - die Bereitschaft zu lernen, Eigeninitiative und Selbststeuerungsfähigkeit (Mitarbeitende);
 - das Leben der Vorbild-Rolle, Vertrauen in die eigenen Mitarbeitenden und das Ermöglichen einer offenen Verarbeitung von Lernerlebnissen (Führungskräfte);
 - flexible Arbeitszeitmodelle, transparente Entwicklungspfade, leicht zugängliche Wissensressourcen und Werkzeuge zur Unterstützung der Zusammenarbeit (Organisation).
- In allen untersuchten Organisationen werden Web 2.0-Technologien als ein wichtiges Werkzeug zur Unterstützung von informellem Lernen gesehen.
- Bei allen untersuchten Bildungsorganisationen finden sich umfangreiche Landschaften mit zahlreichen sowohl formalen als auch informellen Lern- und Entwicklungsformen für die Mitarbeitenden, wobei sich die Konfiguration der einzelnen Elemente unterscheidet. Etablierte Formen eher informellen und eher selbstgesteuerten Lernens sind beispielsweise informelle Gespräche und Arbeitstreffen, Coaching, Zusammenarbeit auf der Grundlage von Wikis, Weblogs und Community-Werkzeugen, das Verfolgen von Webcasts, das Bearbeiten von Büchern und Zeitschriften oder auch das Bearbeiten von Entwicklungsprojekten (stretch-assignments).
- Bei allen untersuchten Bildungsorganisationen wird die Unterstützung informellen Lernens als Führungsaufgabe gesehen. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Umgang mit informell gerahmter Kompetenzentwicklung grosse Ansprüche an die Kompetenzen der Führungskraft stellt. Hier sind insbesondere drei Spannungsfelder zu nennen: die Balance zwischen Freiräumen und Einbindung; die Balance zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung und das Ausbalancieren der Anforderungen unterschiedlicher Lerntypen.

Im Hinblick auf die Implikationen der Ergebnisse für die Praxisgestaltung wird heraus gestellt, dass eine gesamthafte Betrachtung von didaktischer Lernorganisation (formelles Lernen) und betrieblicher Lernorganisation (informelles Lernen) erforderlich ist. Dazu werden die Formen „extended Training“, „moderiertes Lernen“ und „selbstorganisiertes Lernen“ vergleichend gegenüber gestellt.

Aus der Aufarbeitung von Literatur einerseits und den Ergebnissen der Fallstudien andererseits werden vier Handlungsbereiche für lernförderliche Führungsarbeit entwickelt: die Gestaltung der Rahmenbedingungen sowohl für (1) arbeitsintegriertes Lernen als auch für (2) das Lernen in Führungssituationen; und die Gestaltung von Interaktionen (3) in Arbeitssituationen ebenso wie (4) in Führungssituationen.

Diese Handlungsbereiche bilden – zusammen mit einem überarbeiteten Bezugsrahmen zur Forschungsfrage: „Wie können Führungskräfte (in)formelles Lernen ihrer Mitarbeitenden fördern“ – eine Auslegeordnung für die weitere Ausarbeitung der Handlungsoptionen für Führungskräfte auf der Grundlage weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten.

1 Informelles Lernen in Organisationen

Informelles Lernen¹ wird gemeinhin als das Gegenteil von formalem Lernen verstanden. Formales Lernen wird in der Regel gleichgesetzt mit Lernen im Rahmen von Kursen und Lehrgängen, in speziellen Kursräumen oder Bildungseinrichtungen (z. B. an Schulen, Hochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen) und mit klaren Strukturen und Zielsetzungen (Lernziele). Informelles Lernen wird verstanden als Lernen, bei dem diese Rahmenbedingungen nicht gegeben sind: Lernen im Rahmen von Entwicklungsprojekten (stretch assignments), von Arbeitsplatzwechseln (job rotation), von Coaching und Mentoring-Beziehungen, von Arbeitsbesprechungen und Projekt-Reviews (after action reviews), von Konferenz- und Tagungsbesuchen, von informellen Gesprächen mit Vorgesetzten sowie mit Kolleginnen und Kollegen und vielen weiteren Formen.

In diesem Kapitel wird zunächst begründet, warum informelles Lernen jetzt wieder ein Thema ist und warum es auch ein Führungsthema ist. Anschliessend werden die Zielsetzungen und das Vorgehen im Rahmen dieses Forschungsberichts erläutert.

1.1 Warum ist informelles Lernen jetzt wieder ein Thema?

Informelles Lernen ist nichts grundlegend Neues (Marsick 2009, S. 265). Menschen haben immer schon informell gelernt - vor der Institutionalisierung von Schulen im 19. Jahrhundert häufig sogar in erster Linie informell. Verschiedene Entwicklungen haben nun dazu beigetragen, dass informelles Lernen in den letzten Jahren wieder verstärkt Aufmerksamkeit erfahren hat (vgl. dazu auch Carliner 2012, S. 8ff.):

- *Dynamisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt*
In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten war eine umfassende Digitalisierung der Arbeitswelt zu beobachten. Der PC hat Einzug an sehr vielen Arbeitsplätzen erhalten. Damit verbunden haben sich nicht nur viele Arbeitsprozesse beschleunigt. Auch die Möglichkeiten, Wissen über digitale Medien verfügbar zu machen, haben sich enorm entwickelt.
- *Anerkennung für die Bedeutung informell erworbenen Wissens am Arbeitsplatz*
Einzelne Studien haben gezeigt, dass ein grosser Teil des am Arbeitsplatz erforderlichen Wissens informell, also ausserhalb organisierter Trainings und Personalentwicklungsmassnahmen erworben wird (vgl. Livingstone 1999). Ob dies nun für 90%, 80% oder eher nur für 60% des erforderlichen Wissens zutrifft ist schwer zu bestimmen. Unbestritten ist, dass informelles Lernen eine wichtige Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit in Arbeitssituationen ist.
- *Unzufriedenheit mit „traditionellen“ (d.h. formalen) Lernarrangements*
Die Lernangebote der (internen oder externen) Weiterbildungsanbieter decken häufig nicht mehr den Bedarf der Kunden. Die Nachfrage bewegt sich weg von standardisierten Programmen hin zu massgeschneiderten Lösungen, die auf konkrete Bedürfnisse eines Unternehmens abgestimmt sind (z. B. „customized inhouse Programme“, vgl. Eiter 2009). Darüber hinaus werden Programme mit Eventcharakter (z. B. Trainings in schicken Seminarhotels) zunehmend ausgedünnt. Zudem ist zu beobachten, dass viele Unternehmen den erneuten Aufwind der Thematik als Chance sehen, Kosten im Bereich der Weiterbildung einzusparen.

¹ Eine genauere Erläuterung dazu folgt im Abschnitt 2.2.

- *Veränderungen in der Bereitschaft zur Investition in Training und Personalentwicklung*
Eine Analyse der Aufwendungen für betriebliche Weiterbildung in den USA für den Zeitraum von 1986 bis 2008 zeigt stagnierende Budgets. Wenn zusätzliche Inflation und die Zunahme der arbeitenden Bevölkerung eingerechnet werden, haben sich die durchschnittlichen Ausgaben für betriebliche Weiterbildung pro Mitarbeiter/in in diesen zwei Jahrzehnten sogar um 30% reduziert (Carliner 2012, S. 12).
- *Anerkennung für die Erfordernisse veränderter Lernkultur und Transferorientierung*
Nach Ergebnissen aus der Lern- und Kompetenzforschung ist die Haltung, sich als Lernende/r primär als Konsument/in von Lernangeboten und Bildungsdienstleistungen zu sehen, heute nicht mehr angemessen. Vielmehr ist eine neue Lernkultur erforderlich. Arnold (2012) beschreibt diese durch (1) eine Abnahme der „Distribuirung von Wissen“ von 70% auf 20%, (2) eine Erhöhung des Anteils von Diskursen von 20% auf 30% und (3) eine Erhöhung des Anteils von Lernbegleitung von 10% auf 50%. Damit wandelt sich die Rolle von Lehrenden von Wissensvermittlern hin zu Lernbegleitern und Lernermöglichern. Nach Arnold (2012) braucht es eine „Didaktik zweiter Ordnung“ um die „Voraussetzungen für einen Erfolg der Lernenden zu optimieren“. Dazu gehören nicht nur vielfältige Lernarrangements, Lernbegleitung und die Gestaltung von Lernen als Selbstlernen. Wichtig ist auch eine systematische Unterstützung in der Transferphase, um die produktive Umsetzung neu erworbenen Wissens und neu erworbener Fertigkeiten am Arbeitsplatz zu gewährleisten.
- *Entwicklung von Technologien, die informelles Lernen unterstützen*
Durch die technologische Entwicklung in den letzten Jahrzehnten werden mit dem Einsatz digitaler Medien in Lernarrangements neue und offenere Lernformen möglich. Der Trend bewegt sich weg von Stand-alone-Systemen wie CBT über webbasierte E-Learning-Systeme (WBT) hin zu Lernumgebungen auf der Grundlage von sozialen Medien (Wikis, Weblogs, Podcasts, etc.) sowie Lösungen für mobiles Lernen auf der Grundlage von Tablets und Smartphones. Mit Web 2.0-Technologien wird eine „Mitgestaltung des Netzes durch die Nutzenden und eine verstärkte Hinwendung zu Social-Software-Systemen“ (De Witt & Czerwionka 2007) möglich und kooperatives Lernen unter Selbststeuerung und -organisation vereinfacht.

1.2 Warum ist informelles Lernen ein Führungsthema?

Es können zwei zentrale Argumente dafür angeführt werden, warum sich Führungskräfte mit informellem Lernen aktiv auseinandersetzen sollten:

1. **Es ist Aufgabe von Führungskräften, die Kompetenzentwicklung in Organisationen mit zu gestalten und zu begleiten:**

In Forschung und Praxis werden Führungskräfte zunehmend dazu aufgefordert, neben Management- und Sachaufgaben auch die Aufgabe einer professionellen Mitarbeiterentwicklung zu übernehmen. In der betrieblichen Praxis stellt jedoch häufig gerade die mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte eine starke Barriere für eine nachhaltige Lernkultur dar. Die Ergebnisse der scil-Führungskräftestudie (2008) verstärken diese Beobachtung, indem die Aussage getroffen werden konnte, dass es eher nicht zutrifft, dass die Verantwortlichkeiten und Anforderungen der Führungskräfte bezüglich ihrer Unterstützung des Lernens der Mitarbeiter klar beschrieben und kommuniziert werden (vgl. Seufert & Fandel-Meyer 2011, Seufert, Kiefer & Fandel-Meyer, 2009, Euler & Seufert, 2008). Die Frage nach der Ausgestaltung der Rolle von Führungskräften als Personalentwickler ist dabei nicht nur von normativer Natur, sondern auch von einer hohen wirtschaftlichen Bedeutung. Verschiedene Studien verweisen darauf, dass viele Mitarbeitende die eine Organisation verlassen, dies nicht beispielsweise aus finanziellen

Gründen tun, sondern aus der Unzufriedenheit heraus, ungenügend in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt und ermutigt zu werden. Dieser Aspekt gewinnt im Zuge des demographischen Wandels und der erneut aufkommenden Frage nach der Gestaltung eines erfolgreichen Talent Managements in Organisationen an Bedeutung. Die Rekrutierung, eine kontinuierliche Entwicklung und die Bindung von Talenten werden zunehmend zu einem kritischen Erfolgsfaktor (vgl. Gibb 2003, Hay 2002, Tulgan 2001). Insofern kann die Beschäftigung mit informellem Lernen für Führungskräfte die Perspektive und die Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine Unterstützung der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeitenden erweitern.

2. **Führungskräfte sind einflussreiche Vorbilder in Organisationen:** „Führungspersonen sind sogenannte ‚Agents of Change‘ (Bass, 1990), d.h. Personen deren Handeln andere Personen mehr beeinflusst als dass sie von anderen beeinflusst werden“ (Kauffeld/Ianaro & Sauer, 2011). Diese Annahme wird auch von Erkenntnissen der Lern- und Transferforschung unterstützt, nach dem Führungskräfte eine Vorbildfunktion und eine Multiplikatoren Rolle für das Lernen ihrer Mitarbeiter einnehmen: „Führungskräfte als Lernpromotoren und Gestalter von Lernprozessen“ (vgl. Seufert, Kiefer & Fandel-Meyer, 2009; Amy, 2008; Hinz, Mohr, Krauss, Geldermann & Reglin, 2008; Schwuchow, 2007; Decker 2000). Zahlreiche empirische Studien belegen, wie hoch der Einfluss von Führungskräften ist, wenn es um den Transfererfolg und damit auch um die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen geht (vgl. Diesner et al., 2008; Hasanbegovic & Seufert, 2007; Kauffeld, 2006). Insofern besteht ein hohes Potenzial, wenn die Führungskraft die Notwendigkeit und Bedeutung formeller und informeller Kompetenzentwicklung verinnerlicht hat und so das Thema in der Organisation vorantreibt und verankert. Schliesslich sind Führungskräfte als „Agents of Change“ auch zentrale Kulturträger und können Veränderungen der Lernkultur begünstigen oder verhindern (vgl. Schein, 1995): „Letztendlich können Führungskräfte als entscheidende Promotoren angesehen werden, inwieweit neue Lernformen (Web-2.0-basiert, informelle Lernformen am Arbeitsplatz) Akzeptanz in einem Unternehmen erfahren (Seufert 2011a, S. 42)“.

1.3 Zu diesem Forschungsbericht: Zielsetzungen und Vorgehensweise

1.3.1 Zielsetzungen

Ausgehend von der Bedeutung informellen Lernens in Organisationen und der Bedeutung von Führungskräften für das Thema informelles Lernen stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt dieses Forschungsberichts:

- Wo und wie findet informelles Lernen in Personalentwicklungsbereichen von Unternehmen statt?
- Welche Rolle und Bedeutung haben Führungskräfte im Bereich PE / L&D für das informelle Lernen ihrer Mitarbeitenden?
- Wie kann ein integrierendes Rahmenmodell für informelles Lernen in Organisationen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Führungskräften aussehen?

Mit dieser übergeordneten Ausrichtung ist eine Reihe von weiteren Fragestellungen verbunden:

- Was sind Anlässe und Formen informellen (ebenso wie formellen) Lernens?
- Wie sind gegebenenfalls informelles und formales Lernen miteinander verbunden?
- Was sind Voraussetzungen für informelles Lernen
 - auf Seiten der Vorgesetzten / Führungskräfte?
 - auf Seiten der Mitarbeitenden?
 - im Hinblick auf Organisation und Kultur?

- Welche Informations- und Kommunikations- sowie Lerntechnologien sind zur Unterstützung von informellem Lernen verfügbar?
- Welche Potenziale bietet informelles Lernen für die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen?

Die Domäne, für die diese Fragestellungen untersucht werden, wurde dabei ganz bewusst auf den Bereich betriebliche Bildung und das in innerbetrieblichen Bildungsorganisationen beschäftigte Personal (z. B. Personalentwickler, Trainer, Programm-Koordinatoren, Medienentwickler, etc.) eingeschränkt. Diese Entscheidung basiert zum einen auf der Annahme, dass Führungskräfte im Personalentwicklungsbereich eher als andere in der Lage sind, informelle Lernaktivitäten zu beschreiben und zu reflektieren. Zum anderen sind diese Personen zugleich auch wichtige Promotoren für die Bedeutung des Themas in ihrer jeweiligen Organisation.

Die weiterführende Fragestellung, wie Führungskräfte befähigt und dabei unterstützt werden können, informelles Lernen ihrer Mitarbeitenden zu ermöglichen, ist nicht mehr Gegenstand dieses Berichts. Diese Frage wird im Rahmen eines anschliessenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts weiter verfolgt.

1.3.2 Vorgehen

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse resultieren aus den folgenden Arbeitsschritten:

- Aufarbeitung von Literatur und Konzepten zum Themenfeld „informelles Lernen“;
- Identifikation und Ansprache geeigneter Kooperationspartner (interne Personalentwicklungsbereiche bzw. deren Leitungen in grossen, technologieaffinen Unternehmen);
- Entwicklung eines Interviewleitfadens für Expertengespräche mit Vertretern der ausgewählten internen Bildungsorganisationen;
- Durchführung von umfangreichen Expertengesprächen;
- Erstellung von Fallstudien auf der Grundlage der Expertengespräche;
- Durchführung eines Experten-Workshops zur Validierung und Vertiefung der Ergebnisse aus den Fallstudien.

1.3.3 Aufbau des Berichts

Dieser Bericht gliedert sich in sechs Kapitel. In Kapitel 2 werden verschiedene Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen und grundlegende Konzepte wie organisationales Lernen, informelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernlandschaften und Führung im Wandel dargestellt. In Kapitel 3 wird zum einen der allgemeine Bezugsrahmen für die empirische Untersuchung dargestellt und das Forschungsdesign (qualitative Fallstudien) erläutert. Die Ergebnisse aus den durchgeführten Fallstudien zu informellem Lernen in Bildungsorganisationen werden in Kapitel 4 vorgestellt: die Bedeutung informellen Lernens bei den untersuchten Organisationen; die jeweiligen Rahmenbedingungen für informelles Lernen; die jeweiligen Landschaften an Gelegenheiten für und Formen des Lernens; und nicht zuletzt die Einschätzung der Potenziale für informelles Lernen durch die befragten Experten. Im abschliessenden Kapitel 5 werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen. Wichtig ist die Notwendigkeit, didaktische und betriebliche Lernorganisation (formales Lernen einerseits und informelles Lernen andererseits) zu integrieren. Wichtig sind auch die Gestaltungsbereiche für Führungskräfte: Lernkontexte im Arbeitsalltag gestalten; Führungssituationen als Lernsituationen nutzen; das Lernen der Mitarbeitenden begleiten; und ganz allgemein die Rahmenbedingungen für Lernen gestalten. Schliesslich wird in diesem letzten Kapitel – auf der Grundlage des in Kapitel 3 vorgestellten Bezugsrahmens – ein überarbeitetes Rahmenmodell entwickelt, das als Ausgangspunkt für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten dient.

2 Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen: Grundlegende Konzepte

Die vorliegende empirische Untersuchung geht von neuen normativen Ausgangspunkten für das Lernen in Organisationen aus, die veränderte Rollen und Aufgaben für Führungskräfte in Bildungsprozessen begründen. Daher soll zunächst auf zentrale Konzepte für diese normative Grundlegung eingegangen werden.

Im Fokus dieses Berichts stehen Bildungsorganisationen, genauer gesagt, Bildungsbereiche in grossen Unternehmen. Deren Kerngeschäft bezieht sich auf das Organisieren von Lernen. Bildungsorganisationen, also beispielsweise Schulen, Hochschulen oder Bildungsabteilungen in Unternehmen, verstehen sich selbst häufig als lernende Organisationen (im Sinne von Senge, 1996) oder streben dieses Zielbild zumindest an. In der Organisationsentwicklung wird damit eine anpassungsfähige, auf innere und äussere Reize reagierende Organisation bezeichnet. Senge stellt in diesem Zusammenhang die Veränderungskompetenz einer Organisation heraus, also die Fähigkeit, in Zeiten des Wandels nicht nur gerade noch zu überleben, sondern vielmehr zukunftsfähig zu bleiben, indem eigene Normen hinterfragt werden und die Organisation fähig ist, sich selber zu transformieren. Die lernende Organisation betrachtet folglich ihre eigene Organisation als Entwicklungs- und Lernfeld (Behrmann, 2006, S. 395). „So wird es in lernenden Organisationen möglich, durch Lernprozesse die eigenen Muster – „defensive Routinen“ (Argyris, 1992), „falsche Bilder“ oder besonders erfolgreiche Handlungsmuster – zu erkennen und zu „verlernen“ bzw. zu optimieren“ (Bucher & Nicolet, 2003, S. 43). Das Konzept der lernenden Organisation, das massgeblich von Senge (1996) geprägt wurde, dient dieser Zielsetzung. Während der Begriff organisationales Lernen eine starke wissenschaftliche Verankerung hat, entstammt das Konzept der lernenden Organisation als Management-Ansatz der Praktiker-Literatur. Mittlerweile existieren zahlreiche Definitionen. Senge selbst definiert eine „lernende Organisation“ als „den Ort, wo Menschen kontinuierlich ihre Fähigkeiten erweitern, um die Ergebnisse zu erreichen, die sie wirklich anstreben, wo neue, sich erweiternde Muster des Denkens gefördert werden, wo gemeinschaftliche Wünsche frei werden und wo Menschen kontinuierlich lernen, wie man miteinander lernt, (...) wobei das Ziel ist, eine Organisation so zu gestalten, dass sie kontinuierlich ihre Fähigkeit erweitert, ihre Zukunft zu gestalten“ (Senge, 1990, S. 3 und 14, übersetzt in Wahren, 1996, S. 7).

Die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen gewinnt zunehmend an Bedeutung und führt zur Implementierung von Organisationsformen, Führungskonzepten und Managementsystemen, die verstärkt auf Selbstorganisation setzen. Hierbei kommt der Funktion des Lernens von Individuen und der Entwicklung von Organisationen eine besondere Bedeutung zu, die mit der Institutionalisierung lernförderlicher Strukturen und damit auch Kulturen einhergeht. Nach Behrmann (2006) stellt die Entwicklung lernförderlicher Rahmenbedingungen in Bildungsorganisationen eine der grössten Herausforderungen dar.

Um die Entwicklungsfähigkeit von Bildungsorganisationen zu erhöhen, sind daher zunächst konzeptionelle Grundlagen zu klären, die sich im Rahmen eines Bildungsmanagements insbesondere auf die Abstimmung zwischen Management und Pädagogik beziehen:

- *Lernen im Fokus*: Nicht nur das individuelle Lernen, sondern das Lernen von Individuum, Team und Organisation bilden neue Ausgangspunkte für die lernende Organisation. Das Organisationslernen als integratives Konzept von individuellem und organisationalem Lernen, welches betriebswirtschaftliche mit didaktischen Zielen zu verknüpfen versucht, rückt dabei in den Vordergrund;

- *Organisation des Lernens*: die didaktische Organisation von Lernprozessen (z.B. Planung von Lernzielen, Inhalten, Lehrmethoden) wird in Bildungsorganisationen häufig getrennt von einer managementtheoretischen Organisation (z. B. Studienorganisation, Organisationslogiken der Bildungsveranstaltungen, wie beispielsweise Tagesseminare, 45-Minuten Rhythmen in Schulen) vorgenommen. Ziel wäre es aber, managementtheoretische Organisation und didaktische Organisation sowie deren Handlungslogiken auf einander abzustimmen. Die Rahmenbedingungen für Lernen in der Organisation zu entwickeln stünde dabei im Vordergrund.

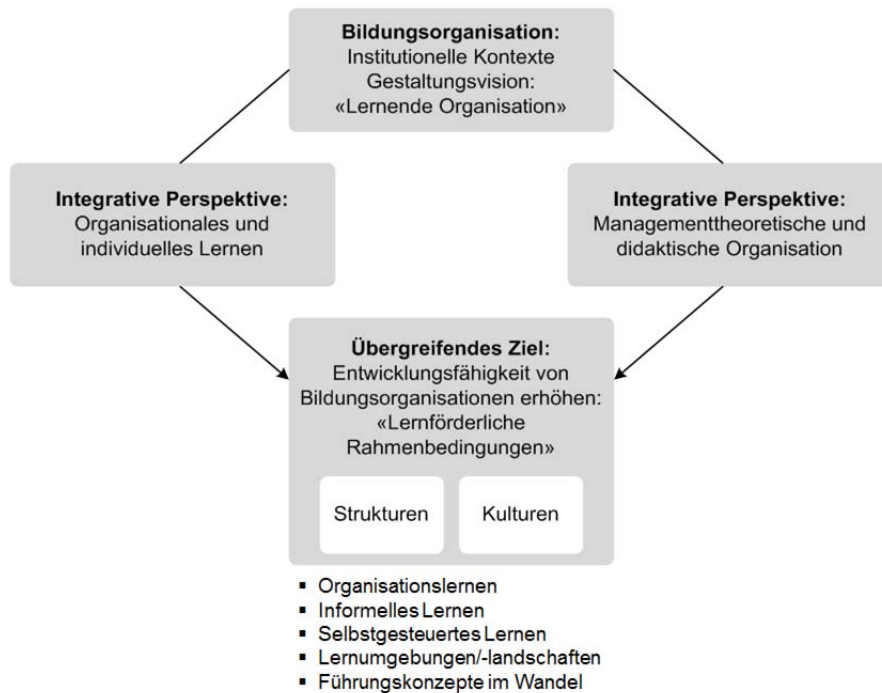


Abbildung 1: Neue Ausgangspunkte für das Lernen: Konzeptionelle Bezüge

Mit Blick auf das Ziel, nämlich die Entwicklung von Empfehlungen zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen, werden in den folgenden Abschnitten dieses Berichts Konzepte wie Organisationslernen, informelles und selbstgesteuertes Lernen, Lernumgebungen und Lernlandschaften sowie Führungskonzepte im Wandel näher beleuchtet. Dies führt dann zu der Frage: Was sind neue Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen bzw. genauer für das Lernen in einer lernenden Organisation?

2.1 Organisationales Lernen

Die vorliegenden Definitionen zum Organisationslernen gehen auf eine Vielzahl von Theorien und unterschiedliche Disziplinen zurück. Obwohl der Begriff „Lernen“ eine pädagogische Verankerung erwarten lässt, gibt es nur wenige Vertreter aus der Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, die den Begriff „Organisationslernen“ adaptieren. Geißler definiert organisationales Lernen als jenes Lernen, „...das in, durch und für Arbeits- und Kooperationsstrukturen erfolgt“ (Geißler, 2000, S. 50). Das Drei-Ebenen-Lern-Modell für Organisationen von Argyis & Schön (1978) ist bis heute ein Klassiker und wird vielfach rezipiert bzw. modifiziert. Lernen erfolgt demnach auf drei Stufen:

- *Single-Loop-Learning*: Lernen wird konzeptualisiert als Anpassungslernen (Geißler, 2000) auf vorgegebene Ziele, um schnell auf Umweltveränderungen reagieren zu können; dieses Lernen

vollzieht sich innerhalb eines etablierten, generell akzeptierten Bezugsrahmens. Die Handlungstheorie als solche wird als gegeben betrachtet und selbst nicht hinterfragt.

- *Double-Loop-Learning*: dieses Lernen kann als Erschließungslernen (Geißler 2000) bezeichnet werden, da Lernprozesse stattfinden, die in Problemlösungsstrategien resultieren, die nicht genau prognostizierbare Herausforderungen an die Organisation antizipieren. Beim Double-Loop-Learning wird von fundamentalen Anpassungen gesprochen. Die Prämissen und Wertvorstellungen der Handlungstheorie werden hinterfragt und ggf. modifiziert. Häufig vollzieht sich das Lernen dabei als Konfliktbewältigungsprozess in oder zwischen Gruppen, wenn Grundwerte und -überzeugungen zur Debatte stehen.
- *Deutero-Learning*: dieser Stufe des Lernens wird erreicht, wenn die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Lernens werden. Wissen über vergangene Lernprozesse (Single- und Double-Loop) wird gesammelt und kommuniziert, Lernkontexte, Lernverhalten sowie Lernerfolge und -misserfolge werden reflektiert. Durch Deutero-Lernen können sich Organisationen kontinuierlich lernbereit halten; die Technik des Wissens- und Kompetenzerwerbs selbst wird weiter entwickelt. Dies ist ein wichtiger Schritt hin zum Ziel, die Lernfähigkeit der Organisation zu steigern.

Die Betrachtung des Organisationslernens aus *didaktischer Perspektive* rückt insbesondere den konzeptionellen Zusammenhang zwischen der ökonomischen Nutzenperspektive (Lernen der Organisation) und dem individuellen Lernen von Menschen in der Organisation (Sloane, 2002) in den Vordergrund. Die alleinige Orientierung des Bildungsmanagements an dem ökonomischen Bedarf aus Organisationsperspektive trifft jedoch auf zwei gewichtige Gegenargumente: Zum einen weiss qualifikationstheoretisch niemand, wie die Anforderungen der Zukunft aussehen werden (Euler, 2003, S. 14): „So ist der zukünftige Bedarf der Wirtschaft selbst für langfristig denkende Personalmanager nur schwer prognostizierbar. Zum anderen gibt es ein lerntheoretisches Argument: Die Anpassung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an einen vorgegebenen Bedarf führt dazu, dass diese ihr Handeln rigide auf Vorgaben, jedoch nicht flexibel auf Veränderungen ausrichten. Anpassung an Bedarf begründet somit eine fehlende Anpassungsfähigkeit an Veränderungen, denn angepasste sind keine anpassungsfähigen Mitarbeitende.“

Organisationslernen würde somit überwiegend im Sinne des Single-Loop-Lernens stattfinden, welches das Anpassungslernen auf vorgegebene Ziele verfolgt. Für das Organisationslernen auf höheren Ebenen (Double-Loop und Deutero-Learning) ist es eine notwendige Voraussetzung, den Abstimmungsprozess zwischen einerseits individuellen Zielen und Lernen in der Organisation (geprägt durch Partizipation und „Bottom-up Entwicklungen“) und andererseits Unternehmenszielen, die auf Unernehmenswerten und -strategien basieren und das Lernen der Organisation prägen, bewusst aufzunehmen.

Die Begründung des Organisationslernens als Bildungsprozess und das Leitbild einer lernenden Organisation legen folglich nahe, dass pädagogische Aspekte auch in Unternehmen eine wichtige Rolle spielen. So tragen auch und gerade Führungskräfte pädagogische Mitverantwortung und werden zum Promotor und Ermöglicher (Facilitator) für Lernen (Geißler, 1998; Arnold, 1995). Dadurch findet Lernen – zumindest aus pädagogischer Perspektive – zunehmend in einem informelleren Rahmen direkt am Arbeitsplatz statt. Darüber hinaus bedeutet die Organisation von Lernen in diesem erweiterten Sinne nicht nur die Gestaltung einer Lehr-Lern-Situation, sondern auch die (Mit-)Gestaltung einer lernförderlichen Organisation. Der Ansatz, das informelle Lernen systematischer zu organisieren („Organisation des Informellen“), folgt diesem Paradigma, Lernprozesse in Arbeitskontexten in der Breite

zu fördern und einen angemessenen Rahmen zu schaffen, um Lernen zu ermöglichen.² In einem zweiten Schritt wird daher zunächst eine Begriffsklärung für das informelle Lernen unternommen.

2.2 Informelles Lernen

Der Grundsachverhalt und der Begriff des informellen Lernens sind nicht neu. Bereits in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde über „informal education“ und „informal learning“ debattiert (Knowles, 1951). In den letzten Jahren lässt sich ein erneuter Trend zum informellen Lernen erkennen. Die Studie der American Society for Training & Development (ASTD) „Keep Learning Mission Critical“ aus dem Jahr 2009 unterstreicht diese Entwicklungen, indem sie dem informellen und arbeitsplatznahen Lernen eine zentrale Bedeutung und Schlüsselfunktion in der Personalarbeit zuspricht (Schwuchow, 2009). Manche Experten hinterfragen kritisch, ob sich nach dem eLearning-Hype mit dem Trend zum informellen Lernen wieder ein neuer Hype ankündigt (). Die Grundidee des informellen Lernens folgt dem Paradigma, dass Kompetenzentwicklung nicht nur im Rahmen systematischer, organisierter Lernprozesse stattfindet, sondern (wahrscheinlich) in einem höheren Masse unbeabsichtigt bzw. zufällig, unbewusst und ungerichtet. Die Beschäftigung mit informellem Lernen kann daher als ein Versuch verstanden werden, diese Prozesse der Kompetenzentwicklung differenzierter zu erfassen, konzeptionell zu erschliessen und auf dieser Grundlage für eine gezielte Unterstützung greifbar zu machen. Kurz zusammengefasst bedeutet dieser Ansatz „die Organisation des Informellen“, was sich näher betrachtet zunächst als ein paradoxes Unterfangen, wie die „Planung des Zufalls“ anmutet.

Für informelles Lernen existieren in der Literatur mittlerweile zahlreiche, teilweise kontroverse Definitionen und Kategorisierungen (Overwien, 2001). Eraut (2000, S. 12) sieht insbesondere ein Problem der präzisen Begriffsabgrenzung darin, dass das Adjektiv „informell“ vielfältig besetzt ist. Daher liegt es nahe, einen mehrdimensionalen Ansatz zu wählen, um zwischen formellen und informellen Lernen zu differenzieren. Als eine verbreitete Unterscheidungskategorie ist die Organisationsform des Lernens (Marsick & Watkins, 2001) hervorzuheben. Informelles Lernen findet im Gegensatz zu formellem Lernen wenig organisiert und zielgerichtet sowie oft beiläufig und selbstinitiiert im Alltag statt (Marsick 2009). Viele Autoren ziehen dabei die Demarkationslinie nach der Beteiligung einer Bildungsinstitution. Informelles Lernen findet demnach allein oder mit anderen ausserhalb institutionalisierter Lehrarrangements statt. Demgegenüber erfolgt das formelle Lernen in Ausbildungs- und Bildungsinstitutionen, wo professionelle Lehrpersonen versuchen, Lernen anzuleiten, zu beurteilen und ggf. sogar zu zertifizieren.

In der pragmatischen Definition (z. B. der EU) wird nicht-formales und informelles Lernen durch einige wenige Merkmale (mit Rückbezug auf Colardyn & Bjornavold, 2004) unterschieden, unter anderem eben dadurch, dass diese beiden Lernformen ausserhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Im Rahmen der „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ aus dem Jahr 2009 findet nach wie vor eine Dreiteilung in formales, nicht formales und informelles Lernen wie in den vorherigen Berichtender Europäischen Union statt (Cedefop 2009 : S. 85 ff.):

- Formales Lernen: Lernen, das in einem organisierten und strukturiertem Kontext (z.B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.

² Arnold (1995) prägte den Begriff der „Ermöglichung“ als Leitparadigma einer Didaktik der Selbstorganisation.

- Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt.
- Nicht formales Lernen: Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.

Im deutschsprachigen Raum gewinnt die Erforschung des Lernens in informellen Kontexten erst relativ spät an Bedeutung. Zürcher (2007) weist auf diesen Umstand hin und liefert auch Begründungen dafür: „Die Erforschung des informellen Lernens steht in umgekehrtem Verhältnis zu dessen Bedeutung und Anteil an den gesamten Lernprozessen. In den westlichen Ländern beschränkte sich die Forschung bis in die 1970er Jahre vorwiegend auf das formale Lernen, worunter jene Veranstaltungen verstanden wurden, die in Schulen und Universitäten, zum Teil auch in Einrichtungen der Weiterbildung stattfanden. Dieses formale Lernen wurde als höherwertig und effektiver eingestuft als das sich im Alltag abspielende informelle Lernen. Schliesslich umfasste es das konzentrierte, generalisierbare und transferierbare Wissen der Menschheit, während informelles Lernen als subjektiv und vom Kontext abhängig angesehen wurde.“ (Zürcher 2007, S. 44).

Problematisch an dieser Sichtweise ist, dass sie formales und informelles Lernen gegeneinander abgrenzt und vermeintlich gegeneinander ausspielt: das eine sei höherwertiger als das andere. Informelles und formales Lernen eindeutig voneinander abzugrenzen, erweist sich aber als problematisch. Dieser Umstand erschwert die Erforschung des Phänomens. Je nach Lernverständnis und zugrundeliegendem Lernkontext können sehr unterschiedliche Zugänge und Begriffsdefinitionen für informelles Lernen vorliegen. Einerseits existieren „vereinfachende“ Gebrauchsdefinitionen, wie z.B. bewusst vertreten von Dohmen (2001, S. 13): Der „Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ausserhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (die institutionelle Anbindung ist somit das massgebliche Abgrenzungskriterium). Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass die Definition sehr allgemein gefasst ist und die Abgrenzung relativ beliebig ausgelegt werden kann. Einen alternativen Weg, zu einer Gebrauchsdefinition zu gelangen, liefert das Kontinuum-Modell, bei dem über die Spezifizierung mehrerer Attribute ein näheres Verständnis für Prozesse des informellen Lernens entwickelt wird. Aber letztendlich besteht auch hierbei die Herausforderung, die relevanten Attribute gebrauchstauglich zu operationalisieren. Die Theoriebildung zur Definition von informellem Lernen befindet sich also nach wie vor in der Entwicklung (Colley et al., 2003). Statt nach einer allgemeingültigen Lösung für die Definition von informellen Lernen zu suchen, könnte eine gangbare Alternative in einer organisationsspezifischen Präzisierung liegen, zentrale Attribute von Formalität und Informalität in der Kompetenzentwicklung zu spezifizieren, um damit Handlungsräume für das Design von Bildungsprozessen („Lernen zu ermöglichen“, Arnold & Schüssler, 1998) zu erweitern.

Das Kontinuum-Modell. Aufgrund der Schwierigkeiten der praktischen Handhabung einer auf Unterscheidungsmerkmalen basierenden Begriffsdefinition gewinnt der bereits erwähnte Definitionsansatz des Kontinuums an Bedeutung (Stern & Sommerlad, 1999; Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Die nachfolgende Abbildung zeigt abgeleitet aus der Definitionsvielfalt kumuliert planbare Teilaspekte des Lernens auf und enthält damit wertvolle Hinweise auf gestaltbare Rahmenbedingungen für informelles Lernen. Die „Planung des Zufalls“ scheint damit greifbar. Zwischen den Polen des informellen und des formellen Lernens sind unterschiedlichste Formen von Lehr-/Lernarrangements zu verorten – eine absolute Grenzziehung scheint vernachlässigbar, da der Fokus dieser Gebrauchsdefinition auf tatsächlich beeinflussbare Faktoren des Lernens liegt (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Jegliche Form des Lernens beinhaltet sowohl explizite als auch implizite Vorgänge,

welche sich der von aussen wirkenden Planbarkeit entziehen (Overwien, 2003). Da das formelle und das informelle Lernen folglich nicht als absolute Gegenpole zu beschreiben sind, kann das Konzept des non-formalen Lernen nicht als Intermediär dazwischen fungieren und rückt damit in den Hintergrund der Betrachtung (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Zentral ist bei diesem Kontinuum-Modell, die Umgebungsbedingungen des Lernens in den Vordergrund zu rücken.

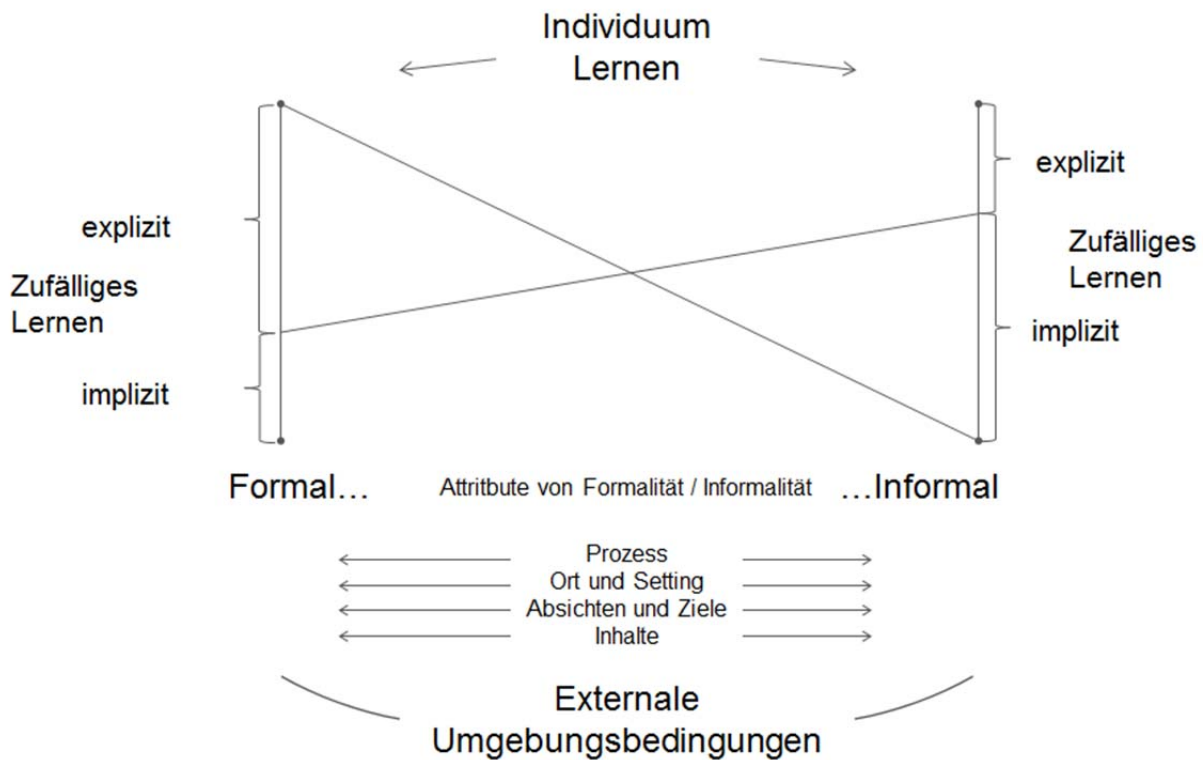


Abbildung 2: Lernen (in Anlehnung an: Eraut, 2004 sowie Colardyn, D. & Bjornavold, J., 2004)

In der Literatur existieren daher zahlreiche Vorschläge für Attribute zur Unterscheidungen zwischen Formalität und Informalität der Umgebungsbedingungen. Eine umfangreichere Kriterienliste wurde von Colley et al. (2003) nach Durchsicht einer grossen Zahl in der Literatur vorliegender Arbeiten zusammengestellt. Insofern berücksichtigen sie die pragmatische Ebene der Verwendung der Begriffe. Als wesentlichen Punkt aber führen sie an, dass reale Lernprozesse stets eine Mischung aus formalen und informellen Elementen enthalten. Mit einem Kontinuum-Modell bewegt sich der grösste Teil des Lernens mit verschiedenen Anteilen von Informalität und Formalität zwischen den beiden reinen Ausprägungen (Stern/Sommerlad 1999, Colley, 2003). So ist (fast) jedes Lernen zu einem Teil informell und formell verankert; die Anteile variieren je nach externer Steuerung und Motivation des Lernanlasses. Mögliche Attribute zur Bestimmung der Formalität bzw. Informalität fassen sie in vier Kategorien zusammen (Colley et al., 2003):

Attribute	Formalität	Informalität
Prozess	Lernprozesse basieren auf definierten Zielen und Inhalten; direkte Rolle der Lehrpersonen z.B. in Weiterbildungskursen	Lernprozesse ohne festgelegtes Curriculum und Lernziele; ggf. indirekte Rolle von „Lernbegleitern“, weniger formell: Unterstützung durch Lehrpersonen, Mentoren, informell: Unterstützung durch Kollegen, Freunde
Ort und Setting	Bildungsinstitutionen; Lernen an Orten, die geplant sind für die Lernprozesse; Festgelegte Lernzeiten mit Anfang und Ende	Arbeitsplatz (Unterrichtspraxis), Gemeinschaft, Familie; Mit unbestimmtem Ende, ohne bzw. nur wenige Zeitrestriktionen
Absichten und Ziele	Erstrangiges Ziel ist das Lernen; Lernen erfüllt extern vorgegebene Bedürfnisse; Spezifizierung des Lernergebnisses (Zertifizierung als höchste Ausprägung an Formalität)	Ein anderes Ziel steht im Vordergrund, Lernen ist eine Begleiterscheinung; selbstinitiiert und bestimmt vom Lernenden, ergebnisoffen
Inhalte	Fokus auf der Aneignung von etabliertem Expertenwissen, abstraktem Theorie-wissen und Praktiken	Fokus auf dem Aufdecken von Erfahrungswissen, praktische Tipps, Generierung von neuem Wissen

Tabelle 1: Attribute zur Bestimmung von Formalität und Informalität

Die Attribute sind nach Ansicht von Colley et al. (2003) nicht erschöpfend und trennscharf zu erschliessen. Mit Blick auf die Gestaltbarkeit von Rahmenbedingungen, die Lernen auch in informellen Kontexten ermöglichen, erscheint das Kontinuum-Modell für die vorliegende Untersuchung als wertvoll. Eine derartige Gebrauchsdefinition kann sicherlich nicht als allgemeingültige Lösung für die Definition von informellem Lernen angesehen werden. Aber sie bietet aus einer Gestaltungsperspektive die Möglichkeit einer organisationsspezifischen Anwendung, indem zentrale Attribute von Formalität und Informalität spezifiziert und damit Kriterien für die „Planung des Zufalls“ entwickelt werden. Der Verbindung von informellem und formellem Lernen wird dabei ein hohes Potenzial zur Kompetenzentwicklung zugerechnet („the interplay between formal and informal learning“), anstatt die Gegensätze der beiden Lernformen herauszuarbeiten oder vielmehr gegeneinander auszuspielen (Marsick 2009).

Bei der Diskussion um informelles Lernen spielt aus betrieblicher und betriebswirtschaftlicher Sicht die Hoffnung, über informelles Lernen Kosten für die Personalentwicklung einzusparen eine grosse Rolle. Aus pädagogischer Sicht ist demgegenüber interessant, zentrale Nutzenpotenziale für die Kompetenzentwicklung zu erforschen. Zum einen ist zu ergründen, inwieweit die Lernpotenziale, die in formalen Lernkontexten nicht (zumindest nicht in dieser Intensität) vorhanden sind, stärker genutzt werden können. Damit verknüpft ist die Möglichkeit der Anbindung des Lernens an konkrete, reale Erfahrungen, die durch reflexive Prozesse der Kompetenzentwicklung genutzt werden können. Im Bereich des informellen Lernens vollziehen sich darüber hinaus auch relevante aber nur schwer zu beeinflussende Prozesse der Kompetenzentwicklung jenseits der Wissensentwicklung – beispielsweise die Entwicklung von Einstellungen (vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 134). Sollen auch diese Kompetenzentwicklungsbereiche beeinflusst werden, dann sind verstärkt Kontexte informellen Lernens zu identifizieren und zu gestalten. In der vorliegenden Untersuchung wurde daher der Schwerpunkt auf die Möglichkeiten der Unterstützung von Lernprozessen durch die Führungskräfte gelegt.

Im Rahmen der Fallstudien wurden bewusst keine Definitionen von informellem Lernen vorgegeben oder in den Gesprächen diskutiert. Ziel der Untersuchung war es, die „gelebte Praxis“ im Umgang mit Lernen in informellen Kontexten und die Wahrnehmung der Praktiker aufzunehmen, wie und wo Lernen in ihrer Organisation stattfindet. Es wurde offen erkundet, ob programmatische Konzepte wie z.B. „70:20:10“ oder „80:20“³ verwendet werden, wie sie umgesetzt werden und inwieweit Programmatik und Realität übereinstimmen. Zudem wäre ein vorgegebenes Begriffsverständnis nicht der Heterogenität des Verständnisses in der Praxis gerecht geworden. Diese Heterogenität zum Verständnis, was informelles Lernen ist und wo es stattfindet, ist schliesslich auch Ausdruck eines noch nicht „klar umrissenen Phänomens“ in der Praxis.

2.3 Selbstgesteuertes / Selbstorganisiertes Lernen

Die Überschneidungen zwischen selbstorganisiertem und informellem Lernen sind sehr gross. Häufig werden beide Konzepte gemeinsam verwendet. So stellt Zürcher (2007, S. 36) in diesem Zusammenhang fest: Obwohl das informelle Lernen mit dem Selbstlernen in manchen Bezügen verbunden ist, betrachten beide das Lernen aus unterschiedlicher Perspektive: Während sich informelles Lernen in allgemeiner Weise auf die „Form“ bezieht und sich – je nach Definition – vom formalen Lernen dadurch abgrenzt, dass es ausserhalb von Bildungseinrichtungen und ohne Zertifizierung abläuft, definieren sich die Spielarten des Selbstlernens dadurch, dass das lernende Subjekt bestimmte Aspekte des Lernprozesses wie beispielsweise die Lernsteuerung selbst in die Hand nimmt.

Die Nähe zum informellen Lernen hängt letztendlich von der Interpretation und Ausprägung des Selbstlernens ab. Zur Präzisierung von Selbstlernen führt Zürcher (ebd.) die drei Hauptkriterien an: die Organisation, die Steuerung und die Autonomie, die er jeweils wie folgt definiert:

- „Selbstorganisiertes Lernen bedeutet, sich bei vorgegebenen Inhalten und Lernzielen um die Rahmenbedingungen des Lernprozesses (Unterlagen, Ort, Zeit, Dauer, Prüfungstermin usw.) selbst zu kümmern.
- Selbstgesteuertes Lernen heisst, in einem vorgegebenen Lernarrangement den Weg zu den extern fixierten Lernzielen selbst zu gehen und entsprechende Massnahmen (Aufrechterhaltung der Motivation, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses,...) zu setzen.
- Selbstbestimmtes bzw. autonomes Lernen beinhaltet, alle Parameter des Lernprozesses (Organisation, Steuerung, Lernziele) selbst wählen und kontrollieren zu können.“ (Zürcher, 2007, S. 36)

Aus diesen definitorischen Grundlegungen heraus wird deutlich, dass die Überschneidungen von informellem Lernen und Selbstlernen wechselseitig sind. Zum einen verläuft informelles Lernen im Alltag häufig selbstorganisiert und auch als bewusster Lernprozess. Zum anderen findet selbstgesteuertes Lernen auch in einem formalen, institutionalisierten Kontext seinen Platz als Ergänzung zu anderen Lernformen. Informelles Lernen und Selbstlernen sind daher zwar nicht deckungsgleich, aber sie sind auf eine wechselseitige Annäherung hin angelegt (Dohmen 2001, S. 41). „Die Dimension selbst- versus

³ Lombardo / Eichinger (2002) postulieren, dass etwa 70% des Lernens im Prozess der Arbeit selbst erfolgt, ca. 20% über Coaching und Feedback und nur ca. 10% im Rahmen formaler Lernprozesse. Cross (2007) postuliert unter Verweis auf Untersuchungen von Livingstone (2000), dass etwa 80% des beruflich relevanten Wissens informell erworben werden und nur 20% im Rahmen formellen Trainings. Auf beide Modelle wird in der Diskussion um informelles Lernen häufig rekurriert.

fremdbestimmt liegt schief zu der Dimension institutionell versus informell [...]“ (Faulstich 2003, S. 8 zit. in Zürcher, 2007, S. 26)

Für die in diesem Bericht vorgestellte empirische Untersuchung wurden daher die beiden Dimensionen: 1) selbstgesteuertes und fremdgesteuertes Lernen (bezogen auf die Fremdsteuerung durch die Führungskräfte) und 2) formales und informelles Lernen als weitere Dimension in einem Kontinuum-Modell aufgenommen. Mit diesem Ansatz ist die Zielsetzung verknüpft, möglichst umfassende Potenzialbereiche zu erheben, welche die Rolle von Führungskräften in Lernprozessen aufdecken können.

2.4 Lernumgebungen und Lernlandschaften

Lernaktivitäten werden in grundlegender Weise durch den Kontext, in dem sie stattfinden, beeinflusst. Dieser Kontext kann sich in einem engeren Sinn auf das didaktisch-methodische Arrangement, die verschiedenen Lerninhalte, Lernmaterialien, Arbeitsformen und die didaktische Grundorientierung des Trainers beziehen. Dies entspricht dem Konzept der „Lernumgebung“, wie er im pädagogisch-didaktischen Diskurs lange Zeit verwendet wurde. Dieser Kontext für Lernaktivitäten kann sich aber auch in einem weiteren Sinn auf die gesamte Organisation bzw. das Unternehmen und die dort vorherrschende Lernkultur beziehen, in dem die an Lernaktivitäten beteiligten Personen verankert sind (vgl. z. B. Stamps 1998, der von einer „learning ecology“ spricht).

Zürcher (2007, S. 47) weist darauf hin, dass „der Begriff Didaktik heute nicht nur für Lehrhandlungen verwendet wird, sondern auch für Massnahmen, die das Lernen ermöglichen.“ Mit einer „Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Pätzold) [werden] Rahmenbedingungen gesetzt, innerhalb derer die Lernenden ihren Interessen und Zielen nachgehen können. Die Steuerung erfolgt nicht direkt wie beim Unterricht oder Kurs, sondern indirekt über den Kontext.“

Ausgehend von der zentralen Bedeutung des Kontexts für das Lernen und mit Blick auf informelles Lernen verändern sich dann auch pädagogisch-didaktische Fragestellungen: „Die zentrale pädagogische Frage lautet nicht mehr, wie ein bestimmter Stoff möglichst erfolgreich gelehrt werden kann, sondern welche Lernumwelten selbstbestimmte [bzw. informelle, die Autoren] Lernprozesse am ehesten stimulieren können (...).“ (Alheit et al., 2003, S. 13 nach Zürcher 2007, S. 56)

Zürcher zufolge (2007, S. 57f.) können folgende Komponenten einer Lernumwelt bzw. Lernumgebung unterschieden werden:

- Akteure (z. B. Lernende, Tutoren, Fachexperten, Administratoren, etc.);
- Räume in denen Akteure dem Lernen nachgehen;
- Wissensspeicher, d.h. die in Medien und Materialien enthaltenen Informationen, aber auch das Wissen der beteiligten Akteure;
- Werkzeuge für Lernaktivitäten, d.h. Papier und Stifte ebenso wie Computer;
- Modelle und Simulationen, die die natürliche Welt oder künstliche Welten nachbilden;
- ein Leitsystem, das die Orientierung in der Lernumgebung und den Inhalten unterstützt (z. B. ein Lern-Management-System, in dem nach Lernphasen gestaffelt Zugriff auf umfangreiche Materialien ermöglicht wird);
- ein Interaktions- und Kommunikationssystem, das die wechselseitige Verständigung und die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Materialien unterstützt; und schliesslich
- ein Reflexionssystem, das der individuellen ebenso wie der gemeinsamen Überprüfung des Lernwegs dient und u.a. Gespräche oder Tests umfassen kann.

Eine andere, stärker an der betrieblichen Praxis orientierte Perspektive auf Lernumwelten und Lernökosysteme nimmt beispielsweise Cross (2007) ein. Er bezeichnet die Gesamtheit verschiedenster Lernaktivitäten und deren Zusammenspiel als „learnscape“ („Lernlandschaft“, vgl. Cross 2007, S. 41 und Abbildung 3): „Because the design of informal learning ecosystems is analogous to landscape design, I will call the environment of informal learning a learnscape.“



Abbildung 3: Visualisierung einer Lernlandschaft
(Cross 2007 und <http://static.scribd.com/profiles/images/ebjlsdeybukv5-full.jpg>)

Zu einer solchen Lernlandschaft gehören, neben formalem und in Kursräumen durchgeführten Trainings verschiedene Formen informellen Lernens: direkte Gespräche in unterschiedlichen Situationen, Arbeitsgruppen, Wandzeitungen und andere Visualisierungen, Web-basierte Kommunikation oder auch – im Unterschied zu durchorganisierten Konferenzen und Tagungen – Jams und Open Spaces.

Die Entwicklung und Pflege von Lernlandschaften umfasst nach Cross eine Reihe verschiedener Aktivitäten: „Learnsaping involves remodeling obstacles, seeding communities, increasing bandwidth, encouraging conversation, and growing networks.“ (<http://internettime.pbworks.com/w/page/20095864/learnsapes>, 2011-05-31) Cross weist darauf hin, dass dies über den Aufgabenbereich der Personalentwicklung hinausgeht und gemeinsam mit anderen Funktionen wie internes Wissensmanagement, Organisationsentwicklung oder Unternehmenskommunikation bearbeitet werden muss (<http://www.internettime.com/2009/08/informal-learning-2-0/>, 2011-05-31). Hier trifft sich Cross mit Vertretern einer Organisationspädagogik, die ebenfalls auf die Bedeutung der organisationalen Rahmenbedingungen für Lernen und deren Gestaltung hinweisen (z. B. Geissler 1995 und 2000).

Für die empirische Untersuchung der Lernlandschaften in den beteiligten Bildungsorganisationen wurde das Konzept der Lernlandschaften durch zwei in den vorherigen Abschnitten behandelte Aspekte operationalisiert: (1) den Grad der Selbststeuerung der Lernaktivitäten (bzw. den Grad ihrer Steuerung durch Vorgesetzte / Führungskräfte); (2) den Grad der Formalität bzw. Informalität der Lernaktivitäten. Kombiniert man diese beiden Dimensionen, so ergibt sich ein zweidimensionaler Raum (vgl. Abbildung 4). In diesem Raum wurden dann die vorgefundenen Lern- und Entwicklungsformen eingetragen und auf diese Weise organisationsspezifische Lernlandschaften erstellt (vgl. Kapitel 4.4.1).

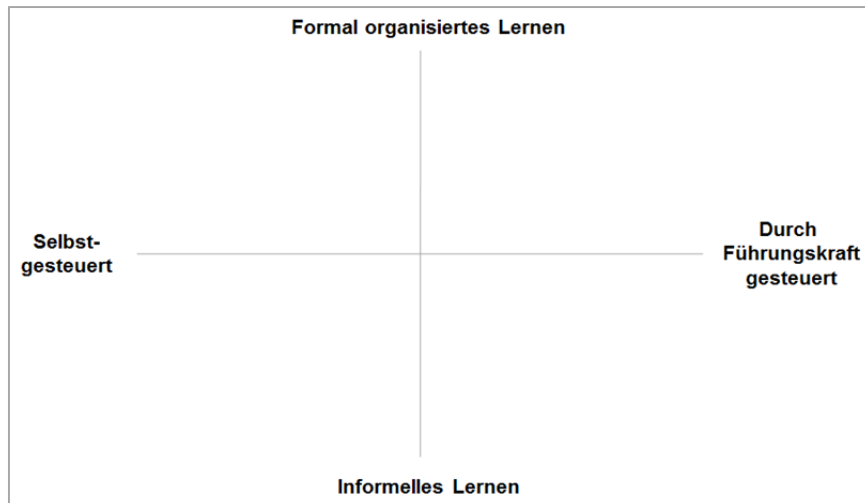


Abbildung 4: Visualisierungshilfe zur Darstellung von Lernlandschaften

Bei der Frage der Gestaltung dieser Lernlandschaft in Unternehmen steht in diesem Arbeitsbericht die Rolle von Vorgesetzten und Führungspersonen in den Mittelpunkt. Daher werden in den folgenden Ausführungen aktuelle Herausforderungen und moderne Ansätze aus Forschung und Praxis skizziert und auf ihre Relevanz für die Gestaltung einer lernförderlichen Führungsrolle in Organisationen geprüft.

2.5 Führungskonzepte im Wandel

Die veränderten Bedingungen, unter denen Organisationen operieren, wirken sich auch auf die Gestaltung einer guten und erfolgreichen Führungsarbeit aus (vgl. Abbildung 5):

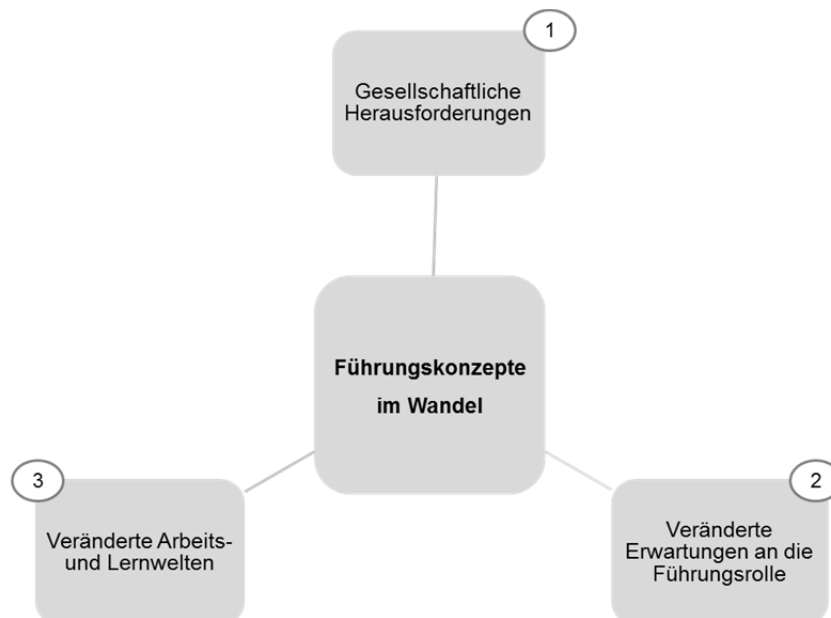


Abbildung 5: Führungskonzepte im Wandel

1. Gesellschaftliche Herausforderungen und ihr Einfluss auf die Führungsarbeit:

Im Folgenden werden exemplarisch Herausforderungen skizziert, die das Verständnis von Führung beeinflussen:

- **Steigende Marktdynamik & häufige Unternehmensveränderungen:** In der betrieblichen Praxis wird nicht mehr von „Veränderung als Ausnahme“, sondern von „Veränderung als Konstante“ ausgegangen. Dieser Zustand wirft die Frage nach der Rolle von Führung in konstanten Veränderungsprozessen auf. Von Führungskräften wird erwartet, dass sie die Veränderungsbereitschaft und die Veränderungskompetenz von Mitarbeitenden fördern, unterstützen und die Motivation in unsicheren Zeiten aufrechterhalten.
- **Abflachen von Hierarchien & steigender Partizipationswunsch der Mitarbeitenden:** Nicht nur die Erwartungen an Führungskräfte nehmen zu, sondern auch die Erwartungen an die Mitarbeitenden in den Organisationen. Häufige Forderungen in diesem Zusammenhang sind: Mitarbeitende sollen eigenverantwortlich Denken und Handeln, unternehmerisch denken, ein hohes Commitment und Leistungsbereitschaft zeigen und Mitverantwortung für die persönliche Karriereentwicklung übernehmen. Mit der Stärkung der Eigenverantwortung der Mitarbeitenden geht ein Abflachen von traditionellen Hierarchien einher (vgl. Kauffeld et al., 2011) und die Beziehungsgestaltung zwischen Führungskraft und Mitarbeitende müssen neu überdacht werden. An Führungskräfte stellt sich die Frage nach einem geeigneten Führungsstil, um die Eigenverantwortung und Selbstorganisation ermöglichen bzw. unterstützen zu können (z.B. ein „delegativer Führungsstil“, vgl. Wunderer 2000).
- **Zunehmende Globalisierung & wachsende technologische Dynamik:** Im Zuge der weiterhin zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung gilt es, als Führungskraft immer grössere räumliche Distanzen zu überbrücken. Die Bereitschaft und die Kompetenz zu „virtuellem Führen“ nehmen zu. Gleichzeitig stellt sich die Herausforderung, wie die abnehmende persönliche Interaktion durch eine mediengestützte Kommunikation ersetzt bzw. ergänzt werden kann (vgl. Kauffeld et al., 2011).

2. Veränderte Erwartungen an die Führungsrolle:

Betrachtet man die skizzierten Veränderungen und die neuen Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen wird deutlich, dass die klassische Sichtweise von Führung; „Chefs denken – Mitarbeiter tun“ nicht mehr tragfähig ist: „Ein Unternehmen, in dem Mitarbeiter stets auf die Anweisungen des Vorgesetzten warten, keine Eigenverantwortung übernehmen und notwendige Entscheidungen treffen, sondern Rückdelegation praktizieren, ist nicht zukunftsfähig“ (Schwuchow 2008, S. 7). Heute wird Führung – in Anlehnung an das Modell von Arnold zur Ermöglichungsdidaktik – hauptsächlich als das Ermöglichen lernförderlicher Rahmenbedingungen interpretiert. Mitarbeitende erhalten einen grossen Freiraum in der Umsetzung und Gestaltung ihrer Lern- und Arbeitsprozesse und Führungskräfte unterstützen diese aktiv darin (vgl. Abbildung 6).

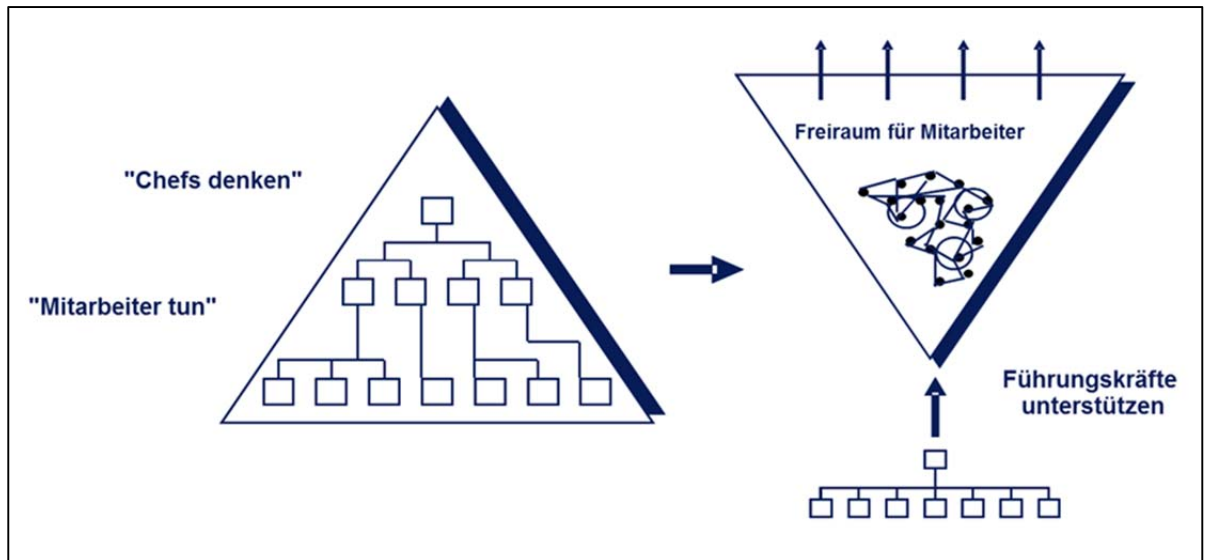


Abbildung 6: Neue Führungsrollen (Schwuchow 2008, S. 7).

Diese Neuausrichtung der Führungsrolle spiegelt sich in den aktuell diskutierten Ansätzen in der Führungsforschung wieder. Exemplarisch werden im Folgenden vier Ansätze skizziert:

- (1) Ein **delegativer Führungsansatz** reagiert auf den zunehmenden Partizipationswunsch von Mitarbeitenden, indem – im Vergleich zu autoritären oder patriarchalischen Führungsstilen – Entscheidungen mit massgeblicher Beteiligung bzw. in weitgehender Selbstständigkeit von den Mitarbeitenden getroffen und umgesetzt werden. Hierzu erhalten die Mitarbeitende Frei- und Experimentierräume zur selbstständigen Entwicklung von Problemlösungen. Die wechselseitige Interaktion ist im Vergleich zu anderen Führungsstilen eher gering. Voraussetzung für eine erfolgreiche Führungsbeziehung ist daher eine gute prosoziale Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Die Führungskraft muss ein hohes Vertrauen in die Kompetenz der Mitarbeitenden haben und der Mitarbeitende muss sich hingegen bereit zeigen, Verantwortung zu übernehmen und motiviert sein selbständig Aufgaben und Probleme zu bearbeiten. Die Kontrolle der Leistungserbringung erfolgt durch eine Kombination von Selbstkontrolle des Mitarbeitenden und Ergebniskontrolle der Führungskraft (vgl. Wunderer 2000). Diese Art des Führens „stellt hohe Anforderungen an Qualifikation und Motivation der beteiligten Personen wie auch an den kulturellen, strategischen und organisationalen Reifegrad der Unternehmung“ (Wunderer 2000, S. 294).
- (2) Der Führungsansatz „**transformationale Führung**“ hat sich – oft in Kontrastierung zum „transaktionalen Führungsansatz“ – in den letzten Jahren durchgesetzt. In diesem Führungsverständnis steht die Fähigkeit zur „inspirational motivation“ im Fokus, nach der die Führungskraft eine begeisterte, inspirierende bzw. „einladende“ Funktion ausfüllt (vgl. Bass/Avolio 1990, S. 19). Zahlreiche empirische Studien haben gezeigt, dass sich diese Art des Führens positiv auf den Unternehmenserfolg auswirken kann (z.B. im Bereich Mitarbeiter-Commitment, Performance und Mitarbeiterzufriedenheit – vgl. Drack 2010, Bruch/Krummacker/Vogel 2006). Folgende Basisstrategien zeichnen diesen Führungsansatz aus und machen ihn zu einer nützlichen Perspektive in der Führung von Veränderungsprozessen (vgl. Kauffeld et al. 2011, S. 75; Bass & Avolio 1990):

1. „*idealisierter Einfluss (Charisma)*“: Die Führungskraft zeigt Überzeugung, betont Vertrauen, positioniert sich auch bei kritischen Themen und übernimmt ethische Verantwortung;
 2. „*inspirative Motivation*“: Die Führungskraft formuliert attraktive Zukunftsvisionen, betont die Bedeutung von bevorstehenden Aufgaben und zeigt sich optimistisch, engagiert und enthusiastisch;
 3. „*intellektuelle Stimulation*“: Die Führungskraft unterstützt ihre Mitarbeitenden darin, eine kritische Haltung zum Status Quo einzunehmen und belohnt neue, kreative Lösungsansätze und Inspirationen und
 4. „*individualisierte Beachtung*“: Die Führungskraft berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeit ihrer Mitarbeitenden.
- (3) Neben einer begeisternden, motivierenden und vorausschauenden Führungsarbeit wird von Führungskräften ein proaktives und vorausschauendes Denken und Handeln erwartet. Diese Haltung ist notwendig um Innovationen generieren zu können und um die Organisation in Zeiten der Veränderung notfalls auch „neu erfinden“ zu können. Ein Führungskonzept, das in diesem Kontext in den letzten Jahren diskutiert wird, ist die „**Theory U**“ und stammt von dem MIT-Lehrbeauftragten Otto Scharmer (mit Einflüssen u.a. von Edgar Schein und Peter Senge). Im Fokus dieses Führungskonzepts steht die Frage, „wie Führung mit Herausforderungen umgehen kann, für die die Erfahrungen der Vergangenheit eigentlich keine Antworten bieten können“ (Mauch, 2009). Eine zentrale Idee des Konzepts ist die Idee des „Presencing“ („Vorausspüren“): „Zukunftsfähige Führungskräfte sind laut Scharmer jene, deren Wahrnehmung so offen ist, dass sie Möglichkeiten der Zukunft vorausspüren und umsetzen können indem sie Dialogräume in ihrer Organisation eröffnen, damit die Zukunft sozusagen im Voraus thematisiert werden kann“ (Krizantis, 2012).
- (4) In Zeiten starker Veränderungen und hoher Dynamik kommt zudem erneut die Diskussion um eine wertorientierte, ethische Führung auf: „**Responsible Leadership**“. In krisenhaften Zeiten, die oftmals mit einem grossen Vertrauensverlust in Entscheider und Systeme einhergehen, sind gerade Führungskräfte gefordert, das Vertrauen zurückzugewinnen und mit Authentizität für ein gewisses Sicherheitsgefühl zu sorgen: „Authentizität zeichnet Führungskräfte aus, die wissen, wer sie sind, und die sich dementsprechend verhalten. Sie richten ihr Verhalten an ihren Überzeugungen und Werten aus. Ihrer inneren, wertebasierten Überzeugung folgend führen sie nach hohen integren Massstäben (Gardner et al., 2009). So wecken sie mit Glaubwürdigkeit, Ehrlichkeit und Integrität ein hohes Mass an Vertrauen bei ihren Mitarbeitenden (Kauffeld et al., 2011)“.
- 3. Veränderte Arbeits- und Lernwelten:** Trends wie Mobile Learning und die starke Zunahme von Online-Communities und Netzwerken (firmenintern und extern) rücken die Fragestellungen: „Wie führe ich virtuelle Teams?“ bzw. „Wie führe ich in Social Media Welten?“ in den Fokus:
- **Führung von virtuellen Teams:** Zusammenarbeit erfolgt immer häufiger virtuell und immer weniger in face-to-face Situationen. Dies betrifft nicht nur Unternehmen die international aufgestellt sind; auch andernorts ist die tägliche Zusammenarbeit immer stärker durch eine Kommunikation via E-Mail, Skype, Telefon oder Chat-Systeme geprägt. Diese Situation hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Führungssituationen. Wichtige Grundlagen der Zusammenarbeit in Teams, wie Vertrauen und Zusammengehörigkeitsgefühl, das Wissen um die Zuverlässigkeit der Kollegen sowie ein

Commitment für einzelne Aufgabe können bei neuen Teamkonstellationen auf virtueller Basis schwer zustande kommen (vgl. Hockling, 2012): „In vielen Situationen bedeutet das: Aktiver, mutiger und zugleich sensibler zu kommunizieren und zu führen“ (Hermann et al. 2012). Um ein eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten im Team zu ermöglichen, liegt auch hier die Aufgabe von Führung v.a. im Schaffen von Strukturen und Rahmenbedingungen. Persönliche Zusammenkünfte in gewissen Abständen, unterstützen die Zusammengehörigkeit und Leistungsfähigkeit im Team. Eine hohe Vertrauensbereitschaft und zugleich ein niedriges Kontrollbedürfnis werden zu zentralen Elementen in der Führung virtueller Teams (vgl. Hermann, 2012).

- **Führen in Social Media Welten – „Open Leadership“:** Mit der zunehmenden Nutzung von externen und firmeninternen virtuellen Communities und Netzwerken (z.B. Facebook, Yammer, Jive) stellt sich die Frage, wie Führungskräfte damit umgehen sollen bzw. können, dass Mitarbeitende vernetzt kommunizieren und Wissen in den Netzwerken generiert und abgerufen wird: „It's time to face the facts—social technologies are no longer bright shiny objects that you can comfortably ignore(...)“ (Li, 2010). Die Forderung an Führungskräfte lautet vielerorts: „be open, be transparent, be authentic“. Allerdings sieht die Führungsrealität meist anders aus: “Traditionally business is premised on the concept of control and yet the new world order demands openness” (Li, 2010). Die Frage nach Führung in einem unkontrollierbaren Raum stellt neue Anforderungen an die heutigen Führungskräfte. Zunächst gilt es die Social Media Elemente zu kennen und sie in ihren Potenzialen und Risiken für das Unternehmen einschätzen und bewerten zu können. Des Weiteren gilt es das eigene Führungsverständnis hinsichtlich der Themen „Kontrolle“ und „Vertrauen“ zu überdenken. Li (2010) betont in ihrem Buch „Open Leadership“: „openness requires more – not less – rigor and effort than being in control“ (Li, 2010). Für Führungskräfte bedeutet dies, zu akzeptieren, dass sie keine Kontrolle über diese Prozesse haben können und zu überlegen, wie Sie Ihre Kommunikation und die Beziehungsgestaltung mit ihren Mitarbeitenden „neu erfinden“ können.

2.6 Zusammenfassung: Neue Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen

In Forschung und Praxis werden Führungskräfte zunehmend dazu aufgefordert, neben Management- und Fachaufgaben auch die Aufgabe einer professionellen Mitarbeiterentwicklung zu übernehmen. Mitarbeitende sollen eine höhere Selbstverantwortung für das Lernen und die Kompetenzentwicklung tragen und dabei von ihren Vorgesetzten Unterstützung erhalten. Dies ist im Grunde genommen keine neue Anforderung, die an die Vorgesetzten gestellt wird. Diese Anforderung wird insbesondere von Erkenntnissen der Lern- und Transferforschung unterstützt, denen zufolge Führungskräfte eine Vorbildfunktion und eine Multiplikatoren Rolle für das Lernen ihrer Mitarbeitenden einnehmen: „Führungskräfte als Lernpromotoren und Gestalter von Lernprozessen“ (Amy, 2008; Decker, 2000; Hinz, Mohr, Krauss, Geldermann & Reglin, 2008). Zahlreiche empirische Studien belegen, wie hoch der Einfluss von Führungskräften ist, wenn es um den Transfererfolg und damit auch um die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen geht (Diesner, Seufert & Euler, 2010; Hasanbegovic & Seufert, 2008; Kauffeld, 2006).

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass es neue Ausgangspunkte für die Organisation und für die Unterstützung von Lernprozessen zu beachten gilt und die Rolle von Führungskräften überdacht werden muss. Da damit eine Dezentralisierung und Verschiebung der Kompetenzentwicklung in den Prozess der Arbeit stattfindet, müssen Führungskräfte in ihrer neuen Rolle Unterstützung durch das

Bildungsmanagement erhalten. Auch hier stellt sich die Frage, wie Bildungsverantwortliche aus der Ferne die Rolle des Coachs und Unterstützers für Führungskräfte übernehmen können. Die „Facilitator Rolle“ (die „Rolle des Lernermöglichlers“) der Bildungsverantwortlichen bezieht sich somit nicht nur auf die Lernenden, sondern erweitert sich auch auf die Unterstützung der Führungskräfte.

In der folgenden Tabelle sind die alten und neuen Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen zusammengefasst, welche für eine neue normative Orientierung im Hinblick auf die Rolle von Führungskräften in Bildungsprozessen sprechen:

Alte Ausgangspunkte	Neue Ausgangspunkte
Umwelt stabil und kalkulierbar	Umwelt instabil und unkalkulierbar
Paternalistische Führung bzw. Lernende als „Konsumenten“	Mitarbeiter als Partner bzw. Lernende als Co-Produzenten
Mitarbeiter als technokratische Problemlöser, Lernende als „Rezipienten“	Mitarbeiter als „reflexive Praktiker“, Lernende als „autonome Lerner“
Individuum lernt fremdgesteuert	Individuum lernt primär selbstgesteuert
Fokus auf Individuum	Fokus auf Individuum, Team und Organisation (Lernkultur)
Einebnen von Heterogenität	Eingehen auf Heterogenität
Wissensvermittlung: behavioristisches Lernverständnis	Wissensaneignung: kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis
Kenntnisse als Zielbezug, Aufbau von Vorratswissen	Kompetenzen, insbesondere Reflexionskompetenz als Zielbezug
„Klassisches Lehrbuchwissen“ als Inhaltsbezug	Komplexe Problemstellungen als Inhaltsbezug
Lernen folgt Organisationsvorgaben (Vermitteln von Antworten)	Lernen als Teil der Organisationskultur (Ermöglichen von Problemlösungen)
Lernen als Selbstzweck: Messung der Lernergebnisse	Lernen auf Arbeitsplatz und Organisation bezogen; Messung der Lernwirkungen bzw. auf Learning Outcomes bezogen
Lernen erfolgt angebotsorientiert	Lernen erfolgt nachfrageorientiert bzw. subjektorientiert
Lernen zu festgelegten Zeiten	Lernen bei Bedarf; Mischung aus Selbstlern- und Präsenzphasen
Off-the-job Lernen determiniert, Lernen in formellen Kontexten	Mischung von on-, off- und near-the-job Lernen, formales und informelles Lernen
Lernen wird durch Lehrende bewirkt, Lehrpersonen als „Vermittler“	Lernen wird durch Lehrende, Peers, Führungskräfte, Medien, etc. unterstützt; Lehrpersonen als „Lernbegleiter“

Tabelle 2: Alte und neue Ausgangspunkte für das Lernen in Organisationen

3 Zum Forschungsdesign

3.1 Bezugsrahmen und Fokussierung

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 dargestellten Analysen wurde ein Bezugsrahmen für eine qualitative empirische Untersuchung von informellem Lernen als Führungsaufgabe entwickelt. Dieser Bezugsrahmen ist nicht als Ursache-Wirkungsmodell für ein quantitatives Forschungsdesign zu verstehen, sondern als eine konzeptionelle Darstellung der zugrunde gelegten Analysebereiche und deren Zusammenhänge. Der Bezugsrahmen differenziert Kontext (Rahmenbedingungen für informelles Lernen), Prozess-Perspektive (wie findet informelles Lernen statt) und Ergebnis-Perspektive (vgl. Abbildung 7).

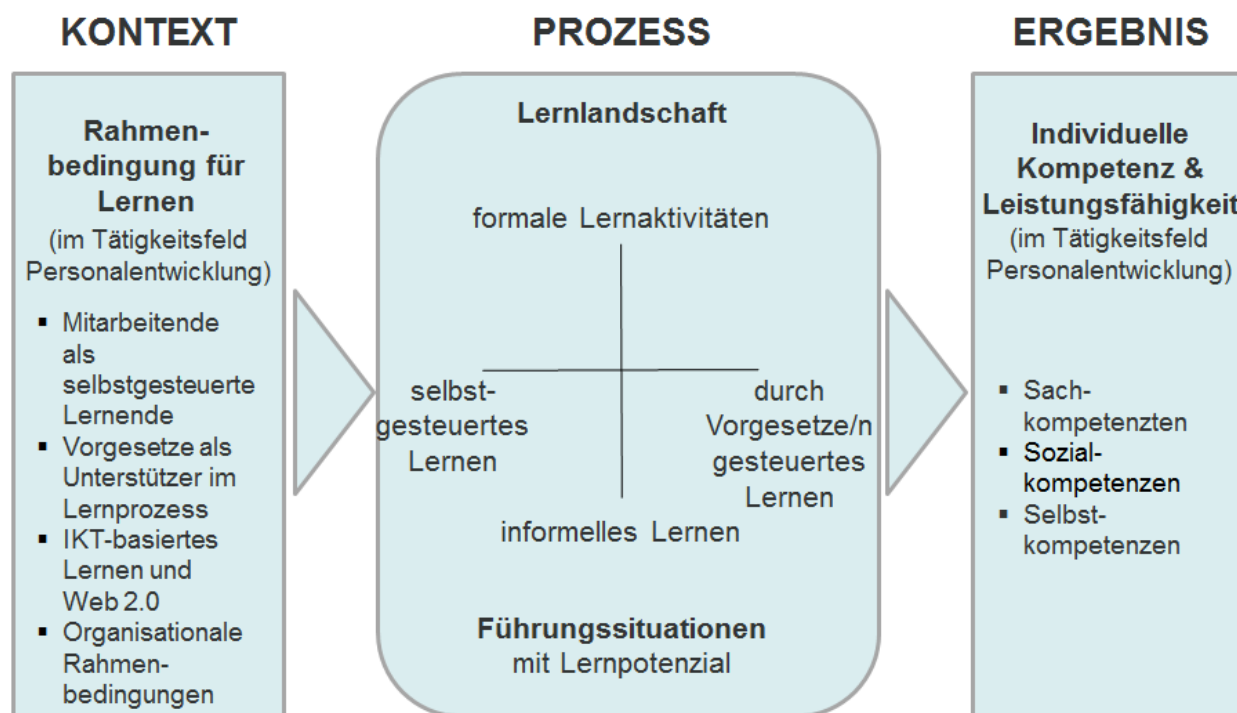


Abbildung 7: Bezugsrahmen für die empirischen Fallstudien (vgl. Seufert, 2012)

Als Kontextfaktoren wurden mit Blick auf informelles Lernen folgende Aspekte berücksichtigt:

- Voraussetzungen und Annahmen auf Seiten der Führungskräfte, insbesondere im Hinblick auf das Fördern informeller Lernprozesse bei den Mitarbeitenden;
- Voraussetzungen und Annahmen auf Seiten der einzelnen Mitarbeitenden und Teams, insbesondere im Hinblick auf die eigenverantwortliche Nutzung informeller Lernprozesse;
- Technologie-basierte Lernumgebungen, insbesondere die Rolle von Web 2.0 für die Unterstützung informeller Lernprozesse;
- Organisationale Rahmenbedingungen als Voraussetzungen für informelle Lernprozesse.

Im Hinblick auf Prozess-Aspekte wurden für diese Untersuchung zwei Zugänge gewählt, um informelles Lernen näher zu beleuchten. Diese Zugänge stellen einmal die Sicht der Mitarbeitenden / Lernenden in den Vordergrund (Lernlandschaften) und einmal die Sicht der Vorgesetzten bzw. Führungskräfte (Führungssituationen):

- 1) Vorhandene Lernlandschaften wurden aufgenommen, um alle Formen der Kompetenzentwicklung in den Blick zu nehmen, ganz gleich, ob diese nun (a) eher formal organisiert sind oder informell ablaufen (im Sinne des in Abbildung 2 aufgezeigten Modells) oder (b) eher durch Führungspersonen strukturiert und gesteuert werden oder durch die Lernenden selbst.
- 2) Darüber hinaus wurde explizit nach typischen Führungssituationen gefragt, welche das Potenzial bergen, informelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern.

Mit Blick auf die Ergebnisse steht die Ermittlung der Potenziale verschiedener Lern- und Entwicklungsformen für verschiedene Kompetenzbereiche im Vordergrund (vgl. Euler & Hahn, 2004, S. 131):

- Sachkompetenzen – (Umgang mit Sachen, mit materiellen oder symbolischen Objekten);
- Sozialkompetenzen – (Umgang mit anderen Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (Dyade, Gruppe, Team, Gemeinschaft),
- Selbstkompetenzen – (Umgang mit Facetten der eigenen Person, wie z.B. Umgang mit eigenen Emotionen oder die Reflexion und Steuerung des eigenen Lernverhaltens).

Für die empirische Untersuchung wurde aus verschiedenen Gründen ganz bewusst die Domäne der betrieblichen Personalentwicklung fokussiert: Diese Fokussierung basiert auf folgenden Überlegungen:

- Es ist zu erwarten, dass bei den im Tätigkeitsfeld „innerbetriebliche Personalentwicklung“ tätigen Personen (insbesondere die Führungskräfte) ein Interesse am Thema „informelles Lernen“ besteht.
- Es ist zu erwarten, dass Mitarbeitende in Bildungsorganisationen eher als andere Zielgruppen in der Lage sind, das Thema informelles Lernen differenziert zu reflektieren und diesbezügliche Annahmen und Vorgehensweisen in Expertengesprächen zu artikulieren.
- Im Tätigkeitsfeld „innerbetriebliche Personalentwicklung“ sind häufig Quereinsteiger zu finden. Für diese Quereinsteiger ist – mit Ausnahme von Trainern - häufig kein spezifisches Curriculum zur Funktionsqualifizierung verfügbar. Die Quereinsteiger haben häufig einen wichtigen Anteil ihrer berufsfeldspezifischen Kompetenzen über informelle Lernprozesse erworben.

Hinzu kommt, dass die Professionalisierung von Personalentwicklern zum Arbeitsauftrag von scil gehört und scil hierzu verschiedene Qualifizierungsangebote im Portfolio hat. Nicht zuletzt spielt auch die Erwartung hinein, dass die Ergebnisse dieser empirischen Forschung Grundlagen für die Erarbeitung neuer Entwicklungsangebote für diese Profession liefern können.

Eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsfelds bestand darin, dass ganz gezielt Bildungsorganisationen von grossen Unternehmen als Partner für Fallstudien ausgewählt wurden. Diese Eingrenzung geht auf die Annahme zurück, dass hier eher grössere Teams anzutreffen sind und damit mehr Gelegenheiten für informelles Lernen im eigenen Team bestehen. Darüber hinaus werden, so eine weitere Annahme, in grösseren, technologieaffinen Unternehmen Web 2.0-Werkzeuge intensiver und breitflächiger genutzt, da Mitarbeitende häufig auf verschiedene Standorte verteilt sind.

3.2 Fallstudien als methodischer Zugang

Zur Erarbeitung einer empirischen Grundlage zum Forschungsthema wurden in einem Zeitraum von etwa einem halben Jahr fünf Fallstudien durchgeführt. Für diese Fallstudien wurden Experten mit Führungsaufgaben identifiziert und ihre Bereitschaft zu einer Beteiligung an Expertengesprächen angefragt. Die Auswahl der Untersuchungseinheiten bzw. die Selektion der Fälle erfolgte auf der Grundlage folgender Kriterien:

- grosse, technologieaffine Unternehmen;
- Unternehmen, deren Leistungserstellung wissensintensiv ist;
- Unternehmen, in denen die Kompetenzentwicklung von Bildungsverantwortlichen professionellen Standards entspricht;
- Führungskräfte, die in der jeweiligen Bildungsorganisation in leitender Position tätig sind, stehen für Expertengespräche zur Verfügung.

Insgesamt ist es gelungen, für die Fallstudien fünf Unternehmen zu gewinnen, die die oben genannten Kriterien erfüllen: Caterpillar, Deloitte, IBM, Siemens und UBS (vgl. Tabelle 4 für eine Übersicht). Die angefragten Experten haben sich in mehreren Schritten in die Erstellung der empirischen Fallstudien eingebracht: sie standen zunächst als Gesprächspartner für ein längeres Expertengespräch zur Verfügung, haben dann später im Rahmen eines Telefongesprächs Rückmeldungen zu einer ersten Fassung der jeweiligen Fallstudie gegeben und schliesslich die daraus hervorgegangene zweite Version der Fallstudie überprüft und verabschiedet.

Mit den qualitativ-explorativ angelegten Fallstudien wurden folgende Ziele verfolgt:

- Erarbeiten einer empirischen Grundlegung für das Thema „informelles Lernen als Führungsaufgabe“
- Präzisierung des weiteren Forschungsbedarfs.
- Weiterentwicklung des Bezugsrahmens, der den Ausgangspunkt für das Projekt markiert (vgl. Abbildung 7).
- Entwicklung von Grundlage für das Entwickeln einer Lernumgebung für lernförderliches Führungshandeln (Umsetzung in einer späteren Projektphase).

Die Leitfragen für die Fallstudien waren folgende:

- Welche Kontexte für informelles Lernen existieren in den ausgewählten Unternehmen?
- Inwieweit werden diese Kontexte in der Organisation als Lernmöglichkeiten erkannt und gesehen?
- In welchem Umfang sind diese Kontexte Gegenstand von Interventionen oder Massnahmen zur Förderung informellen Lernens?

Die Datenerhebung erfolgte in folgenden Schritten

- Vorgängige Analyse von Dokumenten – sofern verfügbar – zu den untersuchten Bildungsorganisationen, beispielsweise zur organisationalen Einbettung und zum Umfang der Angebote.
- Umfangreiche, etwa dreistündige Interviews von jeweils zwei Mitarbeitenden von scil mit den angefragten Experten. Diese Gespräche wurden auf der Grundlage eines Interviewleitfadens als teilstrukturierte Interviews durchgeführt. Dieser Interviewleitfaden war in zehn Themenbereiche mit jeweils dazugehörigen Leitfragen strukturiert (vgl. Tabelle 3). Dabei wurden sowohl handschriftliche Notizen erstellt als auch Tonaufzeichnungen des Gesprächs angefertigt. Darüber hinaus wurde gemeinsam mit den Experten auf der Grundlage eines vorbereiteten Dokuments eine Landkarte zu den beobachtbaren formellen und informellen Lernformen erstellt (vgl. Abbildung 10 im Abschnitt 4.4.1) und darüber hinaus wurden zwei vorbereitete Tabellen zum Lernpotenzial verschiedener Lernformen und zum Umgang mit verschiedenen Lernformen von den Gesprächspartnern ausgefüllt.
- Überprüfung und Ergänzung oder Korrektur der entstehenden Falldarstellungen durch die externen Bildungsexperten.

Die Datenauswertung erfolgte auf der Grundlage einer qualitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse:

- Sichtung und Verdichtung der handschriftlichen Notizen aus den Expertengesprächen;

- Erstellen eines Aussagengerüsts zur jeweiligen Fallstudie;
- Sichtung der Tonaufzeichnungen zu den Gesprächen und Ergänzung des Aussagengerüsts;
- Auswahl prägnanter Aussagen der Gesprächspartner auf der Grundlage der Tonaufzeichnungen;
- Schriftliches Ausformulieren der Fallstudien.

Interview-Teile und Themen	Leitfragen und Präzisierungsfragen (Auswahl)
Teil 1: Verstehen des Kontexts der Bildungsorganisation	
1) Die Bildungsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die Bildungseinheit organisiert? • Welche Aufgaben und Kompetenzen stehen im Vordergrund?
2) Die Ist-Situation im Hinblick auf Kompetenzentwicklung in der Bildungsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Wie findet Kompetenzentwicklung im Bildungsbereich statt? • Welche Kompetenzen stehen im Fokus und warum? • Welche Bedeutung hat informelles Lernen für die Kompetenzentwicklung im Bildungsbereich?
Teil 2: Verstehen zentraler Prozesse	
3) Anlässe und Formen formellen und informellen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Formen formellen Lernens werden genutzt? • Welche Formen informellen Lernens finden sich? • Inwieweit sind Formen informellen Lernens Gegenstand von Massnahmen des Bildungsmanagements?
4) Technologieunterstützung für informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Potenziale bieten Web 2.0 Technologien zur Unterstützung von informellem Lernen in Ihrem Bildungsbereich?
5) Verbindung von formellem und informellem Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann informelles Lernen in die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden integriert werden? • Wie ist formelles und informelles Lernen zu verzahnen?
6) Führungssituationen und informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Führungssituationen ermöglichen informelles Lernen?
7) Voraussetzungen für informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Voraussetzungen für informelles Lernen <ul style="list-style-type: none"> ○ auf Seiten der Vorgesetzten / Führungskräfte? ○ auf Seiten der Mitarbeitenden? ○ im Hinblick auf Organisation und Kultur?
Teil 3: Outcomes	
8) Ergebnisorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Potenziale zur Kompetenzentwicklung bietet informales Lernen in Ihrem Bildungsbereich? • Woran können Sie erkennen, dass informelles Lernen "etwas bringt"?
9) Informelles Lernen: Chancen und Grenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wo sehen Sie die grössten Potenziale und Chancen im Hinblick auf informelles Lernen? • Wo sehen Sie die grössten Herausforderungen im Hinblick auf informelles Lernen? • Wo sehen Sie die Grenzen von informellem Lernen?

Tabelle 3: Übersicht über den Leitfaden für die Experteninterviews

	Caterpillar	Deloitte	IBM	Siemens	UBS
Unternehmen & Sitz	Caterpillar S.A.R.L. Genf	Deloitte & Touche GmbH Düsseldorf	IBM Schweiz AG Zürich	Siemens AG München	UBS AG Zürich
Bildungsorganisation	Caterpillar University, Customer Services Support	Personalentwicklung / Aus- & Fortbildung	Learning & Development IBM Schweiz	Siemens Learning Campus	Business University Operations e-Learning
Anzahl Mitarbeitende	ca. 120 Personen	ca. 20 Personen, ca. 150 Trainer	In CH: 1 Person, weltweit ca. 140 Personen	ca. 140 Personen	ca. 15 Personen im Bereich Operations eLearning
Rollen der Mitarbeitenden	<ul style="list-style-type: none"> • Berater / Consultants • Autoren / Inhalte-Entwickler • Trainer (wenige) • Programmkoordinatoren • Systemadministratoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalentwickler • Inhalte-Manager / Key-Account Manager für Funktionen / Bereiche • Administratives Personal 	<ul style="list-style-type: none"> • HR Consultants • Design & policy Consultants • Trainer • Programmkoordinatoren • Technologie-Spezialisten 	<ul style="list-style-type: none"> • Programm-Manager • Programm-Entwickler • Trainer • Medienentwickler • Projekt-Manager • Berater 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektmanager • eLearning Designer • Umsetzung & Support Personal
Modi der Kompetenzentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Kein spezifisches Kompetenzmodell • Kein spezifisches Curriculum (Ausnahme: Trainer), aber verschiedene Kurse • Zertifizierungen (z. B. ASTD Performance Improvement Process) • Verschiedene Formen informellen Lernens (70-20-10-Modell als Bezugspunkt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung externes Studium • Interne Kurse / Entwicklungsprogramme • Zertifizierungen • Verschiedene Formen informellen Lernens (70-20-10-Modell als Bezugspunkt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzprofile für definierte Jobrollen • Eigenverantwortliche Dokumentation & Entwicklung des eigenen Kompetenzprofils • Verschiedene Kurse der IBM Business University • Verschiedene Formen informellen und selbstgesteuerten Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzprofile für die o.g. Rollen • Trainer: Curriculum mit Zertifizierung • Kurse / Seminare • Verschiedene Formen informellen Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Entwicklungspläne • Kurse / Seminare • Verschiedene Formen informellen Lernens

Tabelle 4: Die untersuchten Bildungsorganisationen im Profil

4 Zentrale Ergebnisse aus den Fallstudien

Im Rahmen der verschiedenen Fallstudien traten einige Besonderheiten im Hinblick auf Lernen und Entwicklung in den beteiligten Unternehmen zutage. Diese Besonderheiten betreffen verschiedene Aspekte, von der Strategieweise bis hin zu Aspekten des Portfolios an Lern- und Entwicklungsformen. Diese Aspekte werden in einem ersten Abschnitt kurz vorgestellt. In den weiteren Abschnitten werden dann die Kernfragen dieser empirischen Studie (Bedeutung informellen Lernens, Kontexte für informelles Lernen, Lernlandschaften und Potenzialeinschätzungen) vertieft.

4.1 Lernen und Kompetenzentwicklung: Wo stehen die beteiligten Organisationen?

4.1.1 IBM: Unternehmensweit gültige Lern- und Entwicklungsstrategie

Die Lern- und Entwicklungsaktivitäten innerhalb des Teams Learning & Development der IBM Schweiz orientieren sich an der unternehmensweit gültigen 'Learning Strategy'. Diese basiert auf drei Elementen:

- "Be more interconnected":
 - Etablierte und neue Technologien für die Unterstützung und Verbesserung von - in der Regel selbstgesteuertem - Lernen einsetzen.
- "Be more intelligent":
 - Die Potenziale von Analytics- bzw. Business Intelligence-Systemen nutzen, um die Suche nach Lerninhalten, die Personalisierung von Lerninhalten, die Lokalisierung von Expertise und die Transparenz / Messung von Aktivitäten zu verbessern.
- "Be more collaborative":
 - Das Lernen im Austausch mit anderen und auf der Grundlage von Social Media in Lernangebote ebenso wie das tägliche Arbeitsleben integrieren. "Ask for help" ist diesbezüglich die angestrebte Grundhaltung.

Ergänzend zu diesen drei Elementen sind drei zentrale Zielrichtungen der unternehmensweiten Lernstrategie formuliert (vgl. Abbildung 8):

- Integration von Lernen in den Arbeitskontext
- Integration von Web 2.0 in Lernprozesse
- Nutzung von Social Software für soziales Lernen

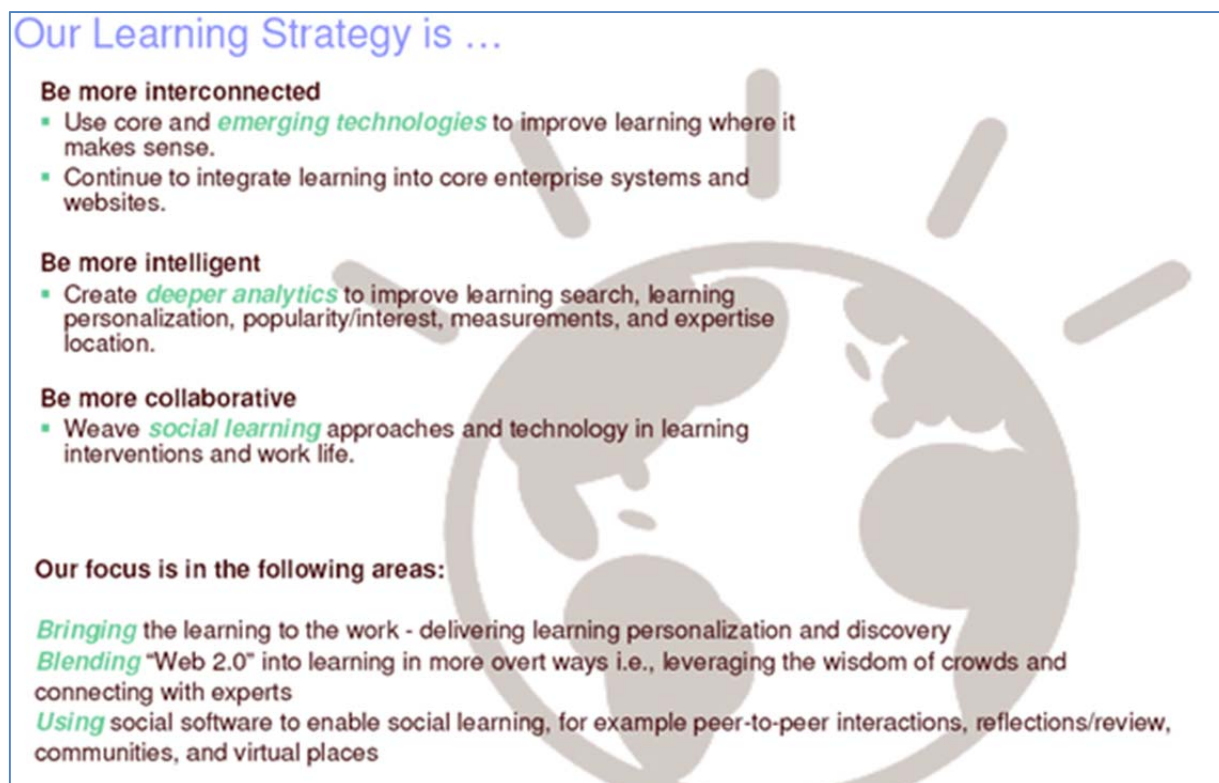


Abbildung 8: Die Learning-Strategie der IBM (Quelle: IBM Corporation 2011)

4.1.2 Deloitte: Secondments als wichtige Form der Personalentwicklung

Eine wichtige Rolle im Portfolio der Entwicklungsaktivitäten des Bereichs Personalentwicklung / Aus- und Fortbildung bei Deloitte spielen temporäre Abordnungen bzw. Überlassungen von Mitarbeitenden zwischen Bereichen (sogenannte ‚secondments‘)⁴. Solche ‚secondments‘ dauern in der Regel 18 Monate. Kürzere secondments erfolgen auch über die vom Geschäftsgang her langsamere Sommerpause. Im Rahmen solcher secondments

- werden Mitarbeitende aus anderen HR-Bereichen in den Bereich PE / WB eingearbeitet und sie können so ihr persönliches Kompetenzportfolio erweitern (z. B. mit Blick auf künftige Führungsaufgaben im HR-Bereich),
- entwickeln Mitarbeitende des Bereichs PE / WB erforderliche Kenntnisse und Expertise aus verschiedenen Funktionsbereichen von Deloitte (z. B. Wirtschaftsprüfung, Steuerberatung, Corporate Finance),
- arbeiten Mitarbeitenden aus verschiedenen Funktionsbereichen im Bereich Personalentwicklung / Aus- und Fortbildung mit und erweitern so ihr Kompetenzportfolio (z.B. mit Blick auf künftige Führungsaufgaben).

⁴ In anderen von uns untersuchten PE-Bereichen wird diesbezüglich auch von ‚development assignments‘ gesprochen. Ein Beispiel für ein solches ‚secondment‘ wäre etwa ein Auslandseinsatz zur Betreuung von Beratungsprojekten in einer ausländischen Niederlassung oder zur Weiterentwicklung einer Prüfungssoftware.

4.1.3 Caterpillar: Deliberate practice als zentrales Element informellen Lernens

Für Ruud Kronenburg, Dean der Caterpillar University, ist 'deliberate practice' ein zentrales Element informellen Lernens. 'Deliberate practice' meint bewusstes Üben und Trainieren und dieses Konzept wurde von Geoffrey Colvin in seinem Buch "Talent is overrated" (2008) entwickelt.

"Instead of doing what we're good at, we insistently seek out what we're not good at. Then we identify the painful, difficult activities that will make us better and do those things over and over. After each repetition, we force ourselves to see – or get others to tell us – exactly what still isn't right so we can repeat the most painful and difficult parts of what we've just done. We continue that process until we're mentally exhausted."

Colvin, 2008, S. 71-72).

Colvin verweist auf die folgenden Elemente von 'deliberate practice' (Colvin 2008, S. 67-72):

- bewusstes Üben eines genau ausgewählten Ausschnitts des eigenen Tuns (z. B. die eigenen Zielvorstellungen in einem Konfliktgespräch klar formulieren);
- häufiges Wiederholen der fokussierten Tätigkeit;
- Rückmeldungen zum Ergebnis des fokussierten Tuns sind verfügbar (z. B. von Seiten eines Coaches);
- Konzentration und Anstrengung.

'Deliberate practice' bedeutet, bewusst zu trainieren um besser zu werden. Bei dieser Herangehensweise bekommen Rückmeldungen – beispielsweise von Coaches – eine besondere Bedeutung. In den Worten von Ruud Kronenburg:

"Most important is the way in which we ask - and coach - our people to do their jobs."

"Almost every contact with people from my team - I have that contact for a purpose. Usually this involves sharing some of my thoughts and providing some guidance, commenting on what they have done. (...) How is this project going? ... have you considered this? ... have you tried that?"

"People's capabilities may not be infinite. But they are so much greater than we typically assume. So if you create an environment where people are challenged in a positive way and give them the opportunity to make the maximum contribution [and support them - for example through coaching, CMei] you will be a much better company." (Ruud Kronenburg)

4.1.4 Kollaborative Formen der Wissensgenerierung: BarCamps (Siemens)

In den letzten Jahren haben BarCamps (oder, wenn es um Lernen geht: EduCamps) viel Aufmerksamkeit erfahren. BarCamps sind offen gestaltete Veranstaltungen, deren Inhalte und Ablauf wesentlich von den Teilnehmenden selbst bestimmt werden. Damit sind sie ein Gegenentwurf zu vielen Fachkonferenzen, bei denen eine Arbeitsgruppe von Veranstaltern im Vorfeld die Themen und den Programmablauf festlegen (Jay Cross spricht diesbezüglich von "unconferences", vgl. Cross 2007). BarCamps und EduCamps können sowohl online als auch in Ko-Präsenz durchgeführt werden.

Bei Siemens Learning Campus fand ein erstes solches BarCamp Ende 2011 statt. Die Veranstaltung, an der etwa 85% aller Mitarbeitenden von Siemens Learning Campus teilnahmen, war sehr erfolgreich und wird in der Zukunft wiederholt werden – sowohl auf der Ebene Learning Campus insgesamt als auch auf der Ebene von Teilbereichen. Für die eintägige Veranstaltung – BarCamps sind ansonsten auf zwei Tage angelegt – wurde das übliche Vorgehen angepasst. Es gab einen Organisator, der im Vorfeld ein Wiki

aufgesetzt hatte, in dem die Mitarbeiter des Learning Campus Vorschläge für Themen und Arbeitsgruppen publizieren konnten. Auf der Grundlage der 23 im Wiki veröffentlichten Vorschläge erstellte der Organisator dann das Tagesprogramm, in dem auch feste Slots von externen (Key-Note)Sprechern vorgesehen waren. Am Beginn des Tages präsentierten die Session Hosts kurz ihre Fragestellung oder ihr Thema, dann verteilten sich die Mitarbeitenden auf die jeweils mindestens 4 parallel laufenden Sessions.

4.1.5 UBS: verschiedene Varianten des Online-Lernens

Die Bedeutung von Online Lernen innerhalb der UBS hat in den letzten Jahren – antizyklisch zur Wirtschafts- und Finanzkrise – deutlich zugenommen. Verschiedene Ansätze für E-Learning sind systematisch entwickelt und in einen übergeordneten Rahmen integriert worden. Dieser Gesamtrahmen umfasst vier Ebenen:

- Selbstgesteuertes Lernen auf der Grundlage von Lernmedien (WBT),
- Kollaboratives Lernen in online Klassenzimmern (synchron),
- Lernen im Rahmen von Lerngemeinschaften (asynchron oder synchron) und
- Lernerfolgskontrollen und Kompetenzüberprüfungen

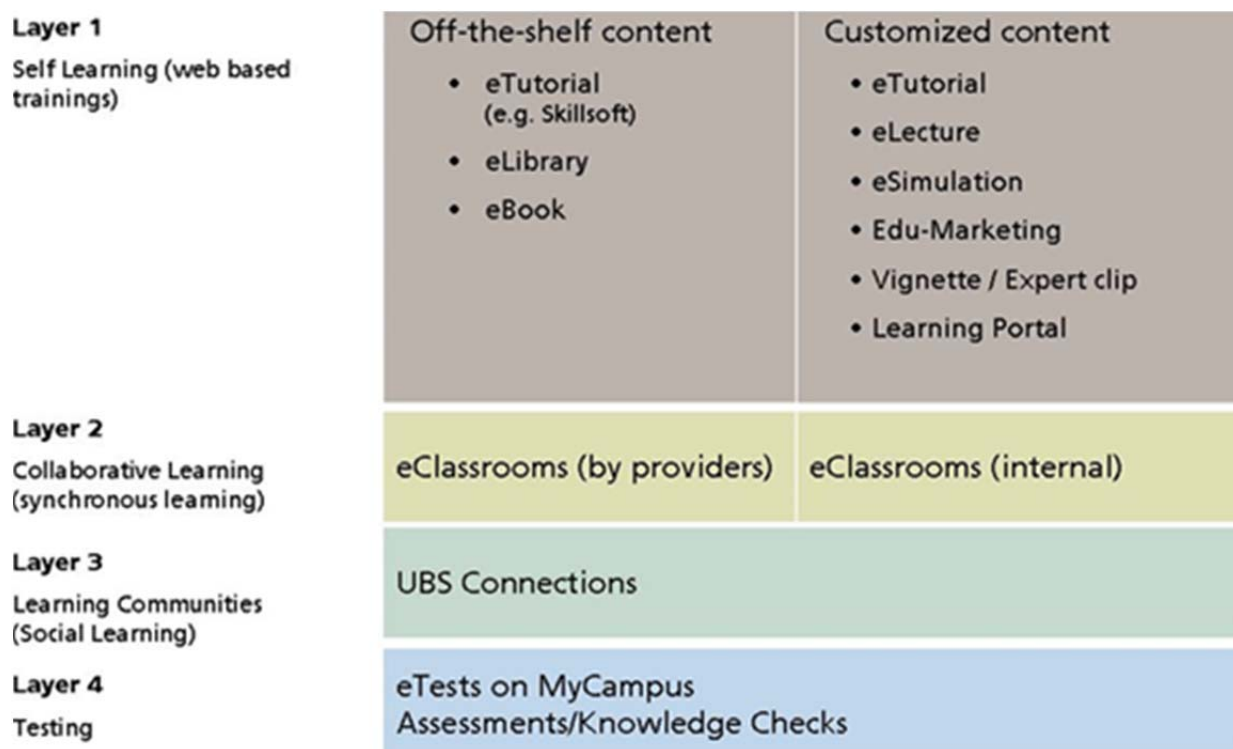


Abbildung 9: Verschiedene Ebenen von E-Learning bei der UBS AG (Quelle: UBS AG)

Kurzfasit zum Stand der beteiligten Organisationen

- Bei den untersuchten Organisationen treten verschiedene Formate zum Vorschein, in denen informelles Lernen – mehr oder weniger explizit als solches benannt – gelebt wird.
- Die Nähe von technologiegestütztem und informellem Lernen manifestiert sich besonders deutlich in der unternehmensweit gültigen Lern- und Entwicklungsstrategie von IBM und in den Varianten des Online Learning bei der UBS.
- Das Entwicklungsformat „Secondments“ von Deloitte verweist auf das hohe Potenzial von Lernen durch Perspektivwechsel und neuen Herausforderungen. Das Konzept der „Deliberate practice“ bei Caterpillar verweist auf den Mehrwert von Lernen durch Üben, Feedback und Coaching. Die Formate BarCamps und Jams bei Siemens bzw. IBM zeigen die Bedeutung selbstgesteuerter und kollaborativer Wissensformen auf.

4.2 Die Bedeutung informellen Lernens in den untersuchten Bildungsorganisationen

4.2.1 Caterpillar

Als Anbieter von Premium-Produkten muss Caterpillar auch Premium-Qualität in den Bereichen Vertriebsunterstützung und Service bieten:

"A 'me too' level of competencies is not good enough for Caterpillar (...) I am convinced that the answer to this challenge [being better than others, die Autoren] lies in the area of informal learning."
(Ruud Kronenburg)

Allerdings geht Ruud Kronenburg nicht davon aus, dass Caterpillar als Gesamtorganisation die Bedeutung von informellem Lernen bereits verinnerlicht hat. Aus seiner Sicht erfordert dies eine grundlegende Änderung von Einstellungen:

"We need to completely get away from this mindset that learning is associated with courses and classrooms. We need to fully grasp and embrace that learning is actually what you are doing every day."
(Ruud Kronenburg)

Ein wichtiger Bezugspunkt für Ruud Kronenburg ist ein 70:20:10-Modell, das auch in der gegenwärtigen Diskussion um informelles Lernen immer wieder herangezogen wird. In der praktischen Umsetzung von informellem Lernen bei Caterpillar spielen Wissensnetzwerke und Wissensgemeinschaften und deren elektronische Unterstützung eine wichtige Rolle:

"Within Caterpillar we probably have thousands of knowledge networks that are currently active and I myself receive several messages a day that emerge from these knowledge networks."
(Ruud Kronenburg)

Die Bildungsexperten im Team von Ruud Kronenburg sind über den gesamten Globus verteilt auf Standorte wie Peoria und Miami (USA), Malaga (Spanien), Genf (Schweiz) und Singapur. Der Austausch über verschiedene online-Medien spielt innerhalb seines Teams eine grosse Rolle.

4.2.2 Deloitte

Ebenso wie bei Caterpillar, ist auch für Deloitte das 70:20:10-Modell ein wichtiger Bezugspunkt, der sowohl intern wie extern kommuniziert wird (vgl. Orth / Tissen 2011). So wird im Hinblick auf den wichtigen Bereich des Lernens im Prozess der täglichen Arbeit bewusst darauf geachtet, Aufgabenstellungen nach Schwierigkeitsgraden zu sequenzieren. In Bereichen wie Steuerprüfung, Steuerberatung oder auch Projektmanagement ist eine solche Staffelung ohne weiteres möglich, da hier einfachere und schwierigere Aufgabenstellungen recht gut voneinander zu unterscheiden und auch in den Kompetenzprofilen für die unterschiedlichen Positionen bei Deloitte hinterlegt sind. Im Unterschied dazu ist eine solche Staffelung im Bereich Corporate Finance schwieriger zu bewerkstelligen.

Die grosse Bedeutung informellen Lernens lässt sich auch damit erklären, dass Deloitte in einer sehr wissensintensiven Branche arbeitet und somit informelles Lernen und 'learning by doing' fast schon "systemimmanent" gelebt wird. Überlegungen, informelles Lernen in Zukunft stärker zu "formalisieren" bestehen allerdings nicht:

"(...) der 70 %-Bereich des Lernens hat ja genau die Stärke, dass man in diesem Bereich nicht steuernd eingreift (...) dennoch ist es wichtig, informelles Lernen in seiner Bedeutung und Nutzen für den Einzelnen aufzuzeigen. Ein zusätzlicher positiver Effekt ist, dass Führungskräfte auf diese Weise auch auf ihre lernförderliche Rolle hingewiesen werden." (Thomas Orth)

4.2.3 IBM

Die Bereitschaft, Wissen zu teilen und sich zum Wissensaustausch zu vernetzen, ist im Gesamtunternehmen stark verankert und zentraler Teil der Kultur bei IBM. Diese Kultur ist ein wesentlicher Faktor dafür, dass informelles Lernen bei IBM etabliert ist und aktiv gelebt wird. Weitere Erfolgsfaktoren für informelle Lernaktivitäten sind Eigeninitiative, Hilfsbereitschaft sowie Transparenz in den Erwartungen und Kriterien für Karriereentwicklung.

"Informelles Lernen ist das, was passiert, wenn ich selbstgesteuert entweder Leute mobilisiere, die mit mir zusammen etwas erarbeiten, damit ich verstehe, um was es geht oder, wenn ich das selbst aus dem Web hole und mir das entsprechend aneigne. Informelles Lernen passiert einfach – dann, wenn ich das Bedürfnis habe (z.B. eine Problemstellung, die ich nicht lösen kann) und ich merke, jetzt brauche ich Bildung. Es kann sein, dass ich hierfür jemanden frage, der das schon kann, dass ich es im Netz suche oder dass mir ein/e Kollege/Kollegin etwas erklärt. Wichtig ist, dass es zeitgleich mit dem Auftauchen des Problems passiert." (Stephan Kunz)

"Schon am ersten Tag als ich bei IBM angefangen habe, war informelles Lernen da, weil es kulturell verankert ist. (...) Das heisst, ich bekomme eine Aufgabe, ich weiss es gibt auf der ganzen Welt Leute, die das sicher schon gemacht haben. Also muss ich nur noch wissen, wie kann ich an dieses Know-How herankommen. Hierzu gibt es verschiedene Kanäle, wie „Lunch & Learn“, Business University, Communities, es gibt Email und Messenger-Systeme über die ich andere anfragen kann. Das passiert automatisch. Wir erklären das gar nicht mehr und teilen das gar nicht mehr in Kategorien von formell und informell. Es passiert einfach, es ist in der Kultur verankert. Und auch, wenn mir jemand bei einer Frage nicht direkt antworten kann. Dann kann er mir aber sagen, welche anderen drei Personen ich fragen kann. Und auch das ist wieder informelles Lernen – genauso wie diese Hilfsbereitschaft, die in der Kultur verankert ist." (Angelika Garofalo)

4.2.4 Siemens

Die hohe Bedeutung von informellem Lernen wurde von Siemens Learning Campus schon vor einiger Zeit erkannt. Die damit verbundenen konzeptionellen Fragen ("Wo fängt Lernen an und wo hört es auf?") werden aktuell ebenso diskutiert wie die Frage, ob und inwiefern informelles Lernen formalisiert werden könnte. Es wurde auch bereits daran gearbeitet, in eine Lernplattform Technologien zu integrieren, die für das informelle Lernen geeignet zu sein schienen (z.B. individuelle Weblogs, Gruppenblogs und Dokumentenaustausch über box.net und Lerncommunities). Allerdings hat sich daraus eher eine sehr gut strukturierte Ablage für Kursmaterial entwickelt als eine "interaktive Lernplattform".

Neue Projekte und Massnahmen zur Förderung informellen Lernens stehen bereits auf der Agenda. So soll künftig informeller Wissensaustausch durch eine neue Arbeitsumgebung unterstützt werden. Darüber hinaus entsteht im Zuge des bevorstehenden Umzugs des Learning Campus eine veränderte physische Lern- und Arbeitsumgebung. Diese ist in funktionale Zonen eingeteilt (beispielsweise auch "Lounge-Zonen"), um den informellen Austausch der Mitarbeitenden untereinander anzuregen und zu unterstützen.

Die Kultur bei Siemens Learning Campus ist für informellen Austausch und informelle Zusammenarbeit sehr förderlich. Führungskräfte, die Mitarbeitende in einer Lounge-Ecke zusammen sitzen sähen, wären nicht beunruhigt:

"schliesslich wird Kommunikation als wesentlicher Teil unserer Aufgabe (...) gesehen." (Jens Schröter)

4.2.5 UBS

Die wachsende Bedeutung informeller Lernprozesse wurde bei der UBS konsequent in der Strategie der Personalarbeit verankert. So lautet die Strategie des auf Lernen 2.0 ausgerichteten Bildungsmanagements: 'From Classroom to Workplace' sowie 'From Workplace to Learnplace'. Auch wenn die meisten Lernaktivitäten der Business University derzeit noch formeller Natur sind, wird intensiv über die Potentiale von informellem Lernen und insbesondere über die Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse nachgedacht. ‚Lernen 2.0‘ bedeutet dabei nicht, Bewährtes wie die Ausbildung im Seminarraum, formale Kurse und Training-off-the-Job vollständig zu eliminieren, sondern sinnvoll durch neue Lernformen wie internetgestützte, kollaborative und informelle Lernformen zu ergänzen. Im Mittelpunkt der Bemühungen steht die Förderung informeller Lernprozesse, die in den Arbeitsprozess der Mitarbeitenden integriert sind, im Rahmen der Arbeitsumgebung stattfinden und letztlich bis zu einem gewissen Grad durch die Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen gesteuert werden können. Diese Herausforderungen bringen neue Fragen mit sich. So werden derzeit intensiv Wege zur Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung diskutiert, etwa über die Umstrukturierung von Arbeitsplätzen, die Schaffung von physischen und virtuellen Räumen zur Förderung der Kollaboration unter den Mitarbeitenden, die Verfügbarkeit von ‚Lernzeit‘ für informelles Lernen, über Nutzenargumentationen zu informellem Lernen gegenüber den Mitarbeitenden sowie die Rolle der Führungskräfte auf dem Weg vom ‚Workplace to Learnplace‘.

Kurzfasit: Bedeutung informellen Lernens

- Formalisierte oder kanonisierte Definitionen informellen Lernens werden nicht verwendet.
- Es wird ein Kontinuum von formellem und informellem Lernen gesehen.
- In einigen aber nicht in allen Bildungsorganisationen wird im Zusammenhang mit informellem Lernen auf etablierte Bezugsrahmen (z. B. ein 70-20-10-Modell) zurückgegriffen.
- In allen untersuchten Bildungsorganisationen wird dem informellen Lernen eine hohe Bedeutung zugemessen.
- Bei mehreren der untersuchten Bildungsorganisationen gibt es Bestrebungen, informellen Austausch und informelles Lernen künftig über Informations- und Kommunikationstechnologien besser zu unterstützen.
- Die Gestaltung der Lernkultur und der Rahmenbedingungen für Lernen ist von grosser Bedeutung.

4.3 Der Kontext für informelles Lernen

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde insbesondere zwei Aspekten nachgegangen: (1) den Voraussetzungen für erfolgreiches informelles Lernen und (2) der Rolle und Bedeutung von Web 2.0-Technologien für informelles Lernen.

4.3.1 Voraussetzungen für informelles Lernen

Die Voraussetzungen für informelles Lernen wurden vor allem im Hinblick auf drei Ebenen ermittelt:

1. Mitarbeitende bzw. Teams von Mitarbeitenden;
2. Vorgesetzte bzw. Führungskräfte;
3. organisatorische und kulturelle Rahmenbedingungen.

4.3.1.1 Mitarbeitende / Teams

Auf Seiten der Mitarbeitenden bzw. der Teams wurden von den Experten folgende Voraussetzungen für informelles Lernen identifiziert:

- Neugierde und Bereitschaft, zu lernen.

"Learning is an attitude, really. It is being curious, wanting to know and wanting to learn and being open to learning." (Ruud Kronenburg)

- Eigeninitiative und Eigenverantwortung.

"Bei uns muss von den Mitarbeitenden selbst aufgezeigt werden, was sie gemacht haben und welche Kompetenzen sie erworben haben" (Stephan Kunz)

- Reflexion des eigenen Entwicklungsbedarfs und der eigenen Selbstlernkompetenzen.
- Positives Verständnis von Entwicklungspotenzialen und Kompetenzlücken als Chancen zur Weiterentwicklung und nicht als Mängel, die verborgen werden müssen.

- Vertrauen in ihre jeweilige Führungskraft. Mitarbeitende müssen beispielsweise darauf vertrauen können, dass sie mit ihrer Führungskraft über Entwicklungsmöglichkeiten sprechen können, ohne sich dabei "bloss zu stellen".
- Offenheit und Vertrauen der Teammitglieder untereinander. Offenheit, beispielsweise Feedback von anderen Teammitgliedern zuzulassen oder sogar aktiv einzuholen. Vertrauen, dass das Einholen von Feedback von anderen Teammitgliedern nicht als Schwäche interpretiert wird.
- Selbststeuerungsfähigkeit. Mitarbeitende müssen in der Lage sein, selbstgesteuert zu lernen. Darüber hinaus müssen sie auch beurteilen können, ob sie mit dem von ihnen gewählten Vorgehen beim Identifizieren und Verarbeiten von Informationen sowie beim Umsetzen und Anwenden von Neuem weiter kommen und einen Nutzen generieren.
- Medienkompetenz. Online Medien und sogenannte 'Social Media' spielen beim selbstgesteuerten und informellen Lernen eine wichtige Rolle. Mitarbeitende müssen mit diesen Medien umgehen können.

4.3.1.2 Führungskräfte

Auf Seiten der Führungskräfte wurden von den Experten folgende Voraussetzungen für informelles Lernen hervorgehoben:

- Führungskräfte agieren als Vorbilder für lebenslanges Lernen. Sie inspirieren ihre Mitarbeitenden zu kontinuierlicher eigener Entwicklung.
- Führungskräfte fördern bei ihren Mitarbeitenden Neugierde und die Bereitschaft, zu lernen – beispielsweise, indem sie sich über Lernerlebnisse berichten lassen, Interesse am Weiterkommen der Mitarbeitenden zeigen oder auch ihre Mitarbeitenden zur eigenen Weiterentwicklung auffordern.

"Die wichtigste Aufgabe der Führungskraft besteht darin, die Mitarbeiter zu befähigen und zu inspirieren. Sie soll Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen und die Mitarbeitenden bei der Kompetenzentwicklung unterstützen" (Stephan Kunz)

- Führungskräfte bieten ihren Mitarbeitenden Sicherheit, ehrlich über Lernerlebnisse zu berichten (auch wenn diese vielleicht weniger erfolgreich waren, als erhofft). Sie ermöglichen damit Ansatzpunkte für weiterführende Gespräche und Vereinbarungen oder Lösungen.
- Führungskräfte sind bereit, ihre eigenen (Lern-)Erfahrungen zu thematisieren und mitzuteilen – beispielsweise im Rahmen von Aus- und Weiterbildung.
- Führungskräfte haben Vertrauen in ihre Mitarbeitenden, in deren Zielorientierung und deren Kompetenz.

"Wenn ich nicht wüsste, dass die Mitarbeiter letztlich am gemeinsamen Ziel arbeiten, würde ich ja vieles erst mal ganz argwöhnisch beobachten. So sage ich: 'macht mal, entwickelt mal und nehmt euch dafür genügend Zeit'. Irgendwann kommen die Kollegen wieder und das Ergebnis ist häufig sehr viel besser, als es ausgefallen wäre, wenn ich konkret vorgeben hätte, wie sie es machen sollen. Mein Erfahrungshorizont und meine Zeit ist ja auch nur begrenzt." (Thomas Orth)

- Führungskräfte stellen Zeit und finanzielle Ressourcen für informelles Lernen zur Verfügung – beispielsweise in Form von Tagungsteilnahmen oder Konferenzbesuchen.

- Führungskräfte praktizieren einen lernförderlichen Führungsstil. Sie tolerieren Fehler, die zum ersten Mal gemacht werden. Sie zeigen sich interessiert daran, wie ihre Mitarbeitenden ihre jeweiligen Aufgaben erledigen. Sie vermitteln Kontakte und öffnen Türen. Sie bieten Unterstützung und Coaching. Sie initiieren oder unterstützen die Reflexion von Arbeitserfahrungen gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden.

"In terms of growing in the job – yes, I will challenge people to do things they have not done before. And they will have an opportunity to do it. And as far as I am concerned, they can make mistakes too. But it's what they do with the mistakes that determines whether I will take the risk of letting them do the same mistake again." (Ruud Kronenburg)

4.3.1.3 Organisation

Die befragten Experten benannten darüber hinaus folgende organisationale Voraussetzungen für informelles Lernen:

- Flexible Arbeitszeitmodelle und die Möglichkeit, eigene Aktivitäten und Lernzeiten selbst zu takten.

"Ich muss mir sicher sein, dass ich innerhalb der Arbeitszeit lernen kann und dass ich auch von ausserhalb auf die Ressourcen des Unternehmens zugreifen kann – im Grunde, dass ich dann lernen kann, wenn es sinnvoll in meinen persönlichen Arbeitsprozess passt." (Thomas Orth)

- Freiraum für das Experimentieren und Erproben.

"Es braucht auch Raum zum Experimentieren. Also zum Beispiel, die Möglichkeit, eigene Veranstaltungen oder informelle Treffen selbstgesteuert planen und durchführen zu können." (Jens Schröter)

- Ressourcen für selbstgesteuerte Entwicklungsaktivitäten und Budgetklarheit. Es muss transparent sein, dass ein solches (Zeit-)Budget zur Verfügung steht und wie es verwendet wird.
- Transparente Entwicklungs- und Karrierepfade.
- Übersicht über verfügbare Entwicklungs- / Lernangebote.
- Kommunikations- und Kollaborationstechnologien zur Unterstützung von Austausch und Zusammenarbeit – insbesondere in räumlich verteilten Teams.
- Jederzeit verfügbare und leicht zugängliche Wissensressourcen (z. B. Harvard Manage Mentor) und Wissensdatenbanken.
- Qualitativ gute und aktuelle Lernressourcen. Lernende müssen sich darauf verlassen können, dass die von ihnen bearbeiteten Inhalte qualitativ gut und auf aktuellem Stand sind. Vorbehalte gegenüber den verfügbaren Materialien sind der Lernmotivation abträglich.
- Lernförderliche Organisationskultur:
 - Akzeptanz für das Reservieren von Lernzeiten im Kalender.
 - Offenheit, Meinungsäußerungen zuzulassen und nicht negativ zu sanktionieren, auch wenn sie unbequem sind.
 - Wertschätzung für das Ausprobieren von neuen Wegen zum Ziel.
 - Wertschätzung für Gelegenheiten, etwas Neues zu lernen und sich weiter zu entwickeln.

- Flankierende Massnahmen zur Zielorientierung des Handelns aller Beteiligten – beispielsweise über Strategie-Prozesse, bei denen übergeordnete Zielsetzungen bis auf die Ebene von Teams oder Einzelpersonen herunter gebrochen werden.
- Verankerung von Zielen im Hinblick auf Austausch, Lernen und Entwicklung in Zielvereinbarungen.
- Verankerung von (Mit-)Verantwortung für Lernen und Entwicklung im Rollenprofil von Führungskräften.⁵

4.3.2 Die Rolle von Web 2.0-Technologien für informelles Lernen

Alle im Rahmen dieser Studie befragten Unternehmensexperten betonten, dass Web 2.0-Technologien wichtige Werkzeuge für die Unterstützung informellen Lernens darstellen.

4.3.2.1 Caterpillar

Aus der Perspektive von Ruud Kronenburg unterstützen Web 2.0-Technologien (Diskussionsforen, Weblogs und Wikis sowie Wissensnetzwerke und Wissenscommunities) die Kommunikation und Zusammenarbeit der Bildungsexperten untereinander. Bei Caterpillar sind diese Werkzeuge unter dem Dach der Cat@Work-Plattform verfügbar.

4.3.2.2 Deloitte

Deloitte setzt im Bereich Personalentwicklung / Aus- und Fortbildung eine Reihe von Web2.0 und Social Media Technologien ein – vor allem Wikis, Weblogs und Yammer⁶. Derzeit werden zwei oder drei verschiedene Weblogs genutzt, die auf Themen wie etwa "Fragen an die Management Group", "Innovation" oder "Allgemeines zum Thema Lernen" fokussiert sind. Im Vordergrund steht zurzeit allerdings eine von aussen nicht zugängliche Yammer-Installation für den Austausch und das Lernen in Netzwerken bzw. Communities. Die Nutzer bevorzugen dieses Werkzeug unter anderem aufgrund des angenehmen 'look and feel' sowie der Möglichkeit, sehr einfach und schnell zwischen verschiedenen Gruppen und deren Beiträgen zu wechseln. Auch Hinweise und Fragen, die zuvor über Email kommuniziert wurden, werden jetzt über diesem Kanal ausgetauscht. Ein weiterer Vorzug von Yammer besteht darin, dass auch positive Projektergebnisse schnell und unkompliziert über diese Plattform mitgeteilt und "gefeiert" werden können.

⁵ Neben den von den Experten angesprochenen Aspekten lassen sich noch weitere Voraussetzungen für informelles Lernen identifizieren. An dieser Stelle sollen nur zwei Beispiele angeführt werden: erstens, die Organisation von Arbeitsabläufen und die damit verbundene Möglichkeit, „vollständige Handlungen“ durchzuführen. „Vollständige Handlung“ bezeichnet dabei eine Abfolge der Arbeitsschritte 1) sich informieren, 2) planen, 3) entscheiden, 4) ausführen, 5) kontrollieren und 6) auswerten (vgl. Molzberger u.a. 2008, S. 199). Und zweitens die Transparenz von eigenem, derzeitigem Kompetenzprofil und von Entwicklungsfeldern mit Blick auf ein angestrebtes künftiges Aufgabenprofil als Orientierungshilfe für informelle Lernaktivitäten.

⁶ Yammer ist ein Kommunikationsdienst auf der Grundlage von Kurzmitteilungen und damit ähnlich wie Twitter. Allerdings erlaubt Yammer eine Eingrenzung dieser Kommunikation ausschliesslich innerhalb einer Organisation ('Enterprise Social Networking'). Yammer bietet verschiedene Funktionalitäten wie Microblogging, Einrichtung von Gruppen, Dokumentenaustausch, Anlegen von Personenprofilen, Mitarbeiterverzeichnis (vgl. www.yammer.org).

4.3.2.3 IBM

Im Bereich Web 2.0 Technologien bietet IBM mit 'Career Smart' eine leistungsfähige Infrastruktur, die in Bezug auf formelle und informelle Kompetenzentwicklung sowie Wissensmanagement viele Möglichkeiten bietet. Beim Aufbau dieser Plattform wurde grosse Sorgfalt darauf verwendet, eine hohe Transparenz zu erreichen und selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Innerhalb dieser umfassenden Plattform wird Lernen über vier verschiedene Bereiche gefördert:

- 'Plan your development'
Den Mitarbeitenden wird ihre aktuelle Jobrolle angezeigt und es können Entwicklungsziele hinterlegt werden. Gleichzeitig wird angezeigt, welche Jobrollen kurz- oder mittelfristig innerhalb des Unternehmens benötigt werden und welche Kompetenzlücken zwischen dem gegenwärtigen eigenen Profil und einem angestrebten Profil bestehen. Für diese Lücken werden zudem auch passende Entwicklungsangebote angezeigt.
- 'Gain skills and experience'
Auf der Grundlage der jeweiligen Job Rolle und Karriereaspirationen generiert das System automatisch Vorschläge zur eigenen Weiterentwicklung. Diese Vorschläge umfassen (1) verpflichtende Lernaktivitäten, (2) Möglichkeiten, sich im Rahmen von Projekten erfahrungsbasiert weiter zu entwickeln (z. B. auch über 'Short Term Assignments' oder soziale Projekte in Entwicklungsländern) sowie (3) online verfügbare Selbstlernangebote (z. B. WBT oder Webinare). Diese online verfügbaren Selbstlernangebote sind mit einem Rating-System versehen. Teilnehmende können nach Besuch eines virtuellen Trainings ihre Bewertung für alle sichtbar abgeben. Darüber hinaus gibt es (4) einen Mentorship-Bereich, in dem die eigenen Mentoren und Mentees eingegeben werden und (5) einen Social Learning-Bereich, der direkten Zugriff auf bestehende soziale Communities erlaubt oder das Gründen neuer Communities ermöglicht.
- 'Track your progress'
Transparenz und Eigenverantwortung sowie der Nachweis des eigenen Lernfortschritts / der eigenen Weiterentwicklung im Sinne des Geschäfts ist für IBM wichtig. In diesem Bereich ist das eigene Kompetenzprofil hinterlegt (z. B. People Manager) und darüber hinaus das Profil des Berufsbilds (z. B. Consultant), die IBM Kernkompetenzen sowie schliesslich auch der Entwicklungsfortschritt auf der Grundlage erfahrungsbasierten Lernens und der absolvierten formellen Trainings.
- 'Search for learning'
Über das Intranet hat jeder Mitarbeitende unter anderem auch Zugang zu einem Expertensystem mit Experten für bestimmte Themenbereiche, die über Messenger-Systeme im Prozess der Arbeit direkt kontaktiert werden können.

4.3.2.4 Siemens

Im Siemens Learning Campus finden Weblogs und Wikis im Rahmen der 'Community Spaces' Verwendung.

Die Blog-Szene ist seit ca. 5 Jahren Bestandteil der Siemens-Kultur und die Bedeutung wird in Zukunft vermutlich noch zunehmen. Auf der Intranet-Startseite findet sich ein Link zur Siemens-weiten 'Blogospere' (sowie auch zur Siemens Wikisphere und zum 'technoweb'). Jeder Mitarbeitende kann ohne vorherige Rücksprache einen Blog eröffnen. Dabei schreibt die Siemens Blog-Policy vor, dass jeder Blog erkennbar an eine Person gebunden sein muss und dass es nicht erlaubt ist, private Themen zu

bearbeiten. Vielmehr sollten die Beiträge Bezüge zur Arbeitstätigkeit haben (z. B. ein Blog zum Thema "Projektmanagement"). Eine Art der Qualitätskontrolle der Blogs erfolgt indirekt über ein 'Highscore' System mit dem dargestellt wird, welcher Blog und welcher Artikel wie häufig gelesen wird.

Im Jahre 2005 wurde ein Wiki im Bereich didaktischer Methoden im Learning Campus eingeführt. Dieses Wiki behandelte beispielsweise Einsatzkontexte verschiedener didaktischer Methoden, geeignete Zielgruppen etc. Die Idee war, dieses Wiki stetig zu aktualisieren und immer wieder neue Erfahrungen und Methoden einzuspeisen. Dies hat sich jedoch so nicht umsetzen lassen. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass für viele Mitarbeitende im Siemens Learning Campus ein unmittelbarer Nutzen der Ergänzung dieses Wikis nicht sichtbar war und dass bei der Thematik "didaktische Methoden" auch kein zu grosser Aktualisierungsbedarf gegeben ist.

"Am Ende des Tages sind wir alle hier, um an unseren Projekten zu arbeiten und um einen Beitrag zum Unternehmenserfolg zu leisten. (...) Wir sind alle stark in unsere Aufgaben eingebunden und möchten keine Zeit in Systeme investieren, deren Nutzen nicht deutlich ist. Das heisst, es sollte auch bei informellen Lernaktivitäten immer ganz klar erkennbar sein, welcher Nutzen und Wert damit verbunden ist."

(Jens Schröter)

4.3.2.5 UBS

Die bei UBS verfügbare Infrastruktur bietet zahlreiche Möglichkeiten zur formellen und informellen Kompetenzentwicklung, zum Wissensaustausch und zur Wissensdokumentation. Die Social Computing Plattform Jive beinhaltet die unter Web 2.0 bekannten Technologien wie Wikis, Blogs, Webkonferenzen, Foren, Social Tagging, Messenger mit Verfügbarkeitsanzeige sowie Umfragen, Möglichkeiten zum Erstellen von Events und eMeetings und schliesslich Dokumentenmanagement. Der hauseigene UBS TV-Channel zeichnet beispielsweise Townhall Meetings oder wichtige Präsentationen auf und stellt sie im Anschluss für die gesamte Belegschaft digital zur Verfügung. Der Bereich eLearning bietet darüber hinaus Werkzeuge für das Webcasting von eClassrooms sowie für das schnelle Erstellen von Lerninhalten (Rapid E-Learning) – das heisst, Möglichkeiten, die in Richtung Podcasting gehen.

Die Herausforderung liegt vor allem darin, diese Infrastruktur sinnvoll für Wissensaustausch und informelles Lernen durch die Mitarbeitenden und Führungskräfte zu nutzen. Darüber hinaus besteht eine weitere Herausforderung darin, diese Möglichkeiten in die vorhandenen, vor allem formellen Kompetenzentwicklungsmassnahmen der Business University zu integrieren.

Kurzfasit: Kontextfaktoren für informelles Lernen

- Im Hinblick auf die Voraussetzungen oder Erfolgsfaktoren für informelles Lernen gibt es bei den befragten Experten grosse Überschneidungen.
- Als zentrale Erfolgsfaktoren werden gesehen:
 - Voraussetzungen bei den Mitarbeitenden
 - Bereitschaft, zu lernen
 - Eigeninitiative und Eigenverantwortung
 - Selbststeuerungsfähigkeit und Medienkompetenz
 - Offenheit und Vertrauen, sowohl in die jeweilige Führungskraft, als auch in die anderen Teammitglieder
 - Voraussetzungen bei den Führungskräften
 - Agieren als Vorbilder für lebenslanges Lernen und persönliche Entwicklung und fördern die Bereitschaft der Mitarbeitenden, zu lernen
 - Haben Vertrauen in ihre Mitarbeitenden und tolerieren Fehler
 - Bieten den Mitarbeitenden Sicherheit für die offene Verarbeitung von Lernerlebnissen
 - Stellen Ressourcen für informelles Lernen zur Verfügung
 - Voraussetzungen auf der Ebene der Organisation
 - Flexible Arbeitszeitmodelle und Freiraum für Erproben von Neuem
 - Transparente Entwicklungs- und Karrierepfade
 - Jederzeit leicht zugängliche und aktuelle Wissensressourcen
 - Wertschätzung für das Lernen, Entwicklung und das Ausprobieren von neuen Wegen zum Ziel
 - Werkzeuge zur Unterstützung von Kommunikation und Zusammenarbeit - insbesondere auch in räumlich verteilten Teams
- In allen untersuchten Organisationen werden Web 2.0-Technologien als ein wichtiges Werkzeug zur Unterstützung von informellem Lernen gesehen. Im Einsatz befinden sich insbesondere Einzelwerkzeuge wie z. B. Weblogs, Wikis und Microblogging-Werkzeuge (z. B. Yammer) oder in das Intranet bzw. mit einer Lernplattform integrierte Lösungen.

4.4 Prozessperspektive: Wie findet informelles Lernen statt?

Eine zentrale Fragestellung im Rahmen dieser Untersuchung war die nach den Formen, in denen informelles Lernen stattfindet. Der methodische Zugang erfolgte über die Analyse der jeweiligen Lernlandschaften (vgl. Abschnitt 2.4).

4.4.1 Die Lernlandschaften

Aus der im Kapitel 2.4 erläuterten Verknüpfung der beiden Dimensionen „formal – informell“ und „selbstgesteuert – fremdgesteuert“ ergibt sich ein Feld mit vier Bereichen (vgl. Abbildung 10):

- formal organisiertes Lernen, das durch eine Führungskraft gesteuert wird;
- formal organisiertes Lernen, das durch die Mitarbeitenden selbst gesteuert wird;
- informelles Lernen, das durch eine Führungskraft gesteuert wird;
- informelles Lernen, das durch die Mitarbeitenden selbst gesteuert wird.



Abbildung 10: Das Feld der Lernformen

Die Lernlandschaften der in den Fallstudien untersuchten Bildungsorganisationen sind im Anhang (vgl. Abschnitt 0) dokumentiert. Ein verdichtender Zusammenschluss dieser Darstellungen zu den Lernlandschaften zeigt folgendes Bild:

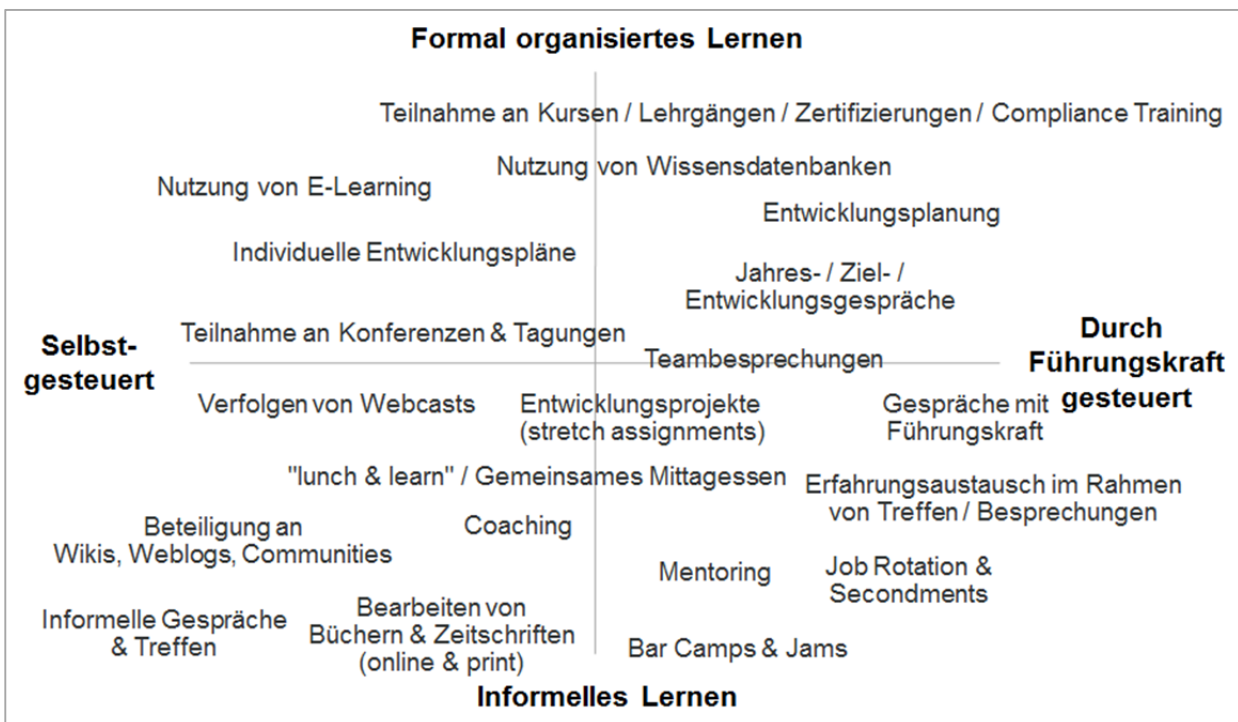


Abbildung 11: Zusammenschluss der verschiedenen Lernlandschaften

Folgende Beobachtungen lassen sich aus dieser Darstellung ableiten:

- Formal organisierte Lernaktivitäten im Rahmen von Kursen, Lehrgängen, Zertifizierungen oder Compliance Training werden in der Regel nicht ausschliesslich von Führungskräften angestossen und gesteuert, sondern zum Teil auch von oder zumindest in Abstimmung mit den Mitarbeitenden (den Teilnehmenden) selbst. Auch die Nutzung von offiziellen Wissensdatenbanken ist hier zu verorten, da diese einerseits im Rahmen von definierten Arbeitsprozessen vorgesehen sein kann, andererseits aber auch auf Initiative der Mitarbeitenden erfolgen kann.
- Formal organisiert und durch Führungskräfte gesteuert sind Entwicklungsaktivitäten auf der Grundlage von Entwicklungsplänen aber auch Jahres- / Ziel- oder Entwicklungsgespräche.
- Formal organisiert aber eher durch die Mitarbeitenden bzw. Teilnehmenden gesteuert sind E-Learning-Aktivitäten, die Teilnahme an Konferenzen und Tagungen oder auch das Erstellen individueller Entwicklungspläne.
- Durch Führungskräfte gesteuert, aber dem Pol informelles Lernen näher sind Aktivitäten wie etwa Gespräche mit der jeweiligen Führungskraft, geplanter Erfahrungsaustausch im Rahmen von Besprechungen, Mentoring, temporäre Abordnungen (‘job rotation’ und ‘secondments’) und schliesslich Bar Camps oder Jams. Bei den zuletzt genannten Aktivitäten ist die Steuerung durch Führungskräfte aber schwächer ausgeprägt. Entwicklungsprojekte (‘stretch assignments’) können teilweise ebenfalls diesem Quadranten zugeordnet werden, sind zum Teil aber auch stärker durch die Mitarbeitenden selbst gesteuert.
- Zu den selbstgesteuerten, informellen Lern- und Entwicklungsaktivitäten gehören die Nutzung von Webcasts, Wikis und Weblogs, Wissens- und Expertengemeinschaften (online oder offline), informelle Treffen und Gespräche, die Nutzung von Büchern und Zeitschriften sowie Coaching-Aktivitäten und nicht zuletzt auch gemeinsame Mittagessen im Team.

Eine Herausforderung beim Erstellen und Interpretieren dieses Zusammensugs besteht darin, dass gleich oder ähnlich benannte Lern- und Entwicklungsangebote in den jeweiligen Lernlandschaften durchaus unterschiedlich positioniert sein können. So sind etwa in einem Fall (Deloitte) Webcasts zentral im Quadranten "selbstgesteuert – informell" platziert, in einem anderen Fall (IBM) im Quadranten "selbstgesteuert – formell". Auch andere Formen und Elemente sind zum Teil sehr unterschiedlich verortet (vgl. Abbildung 12).

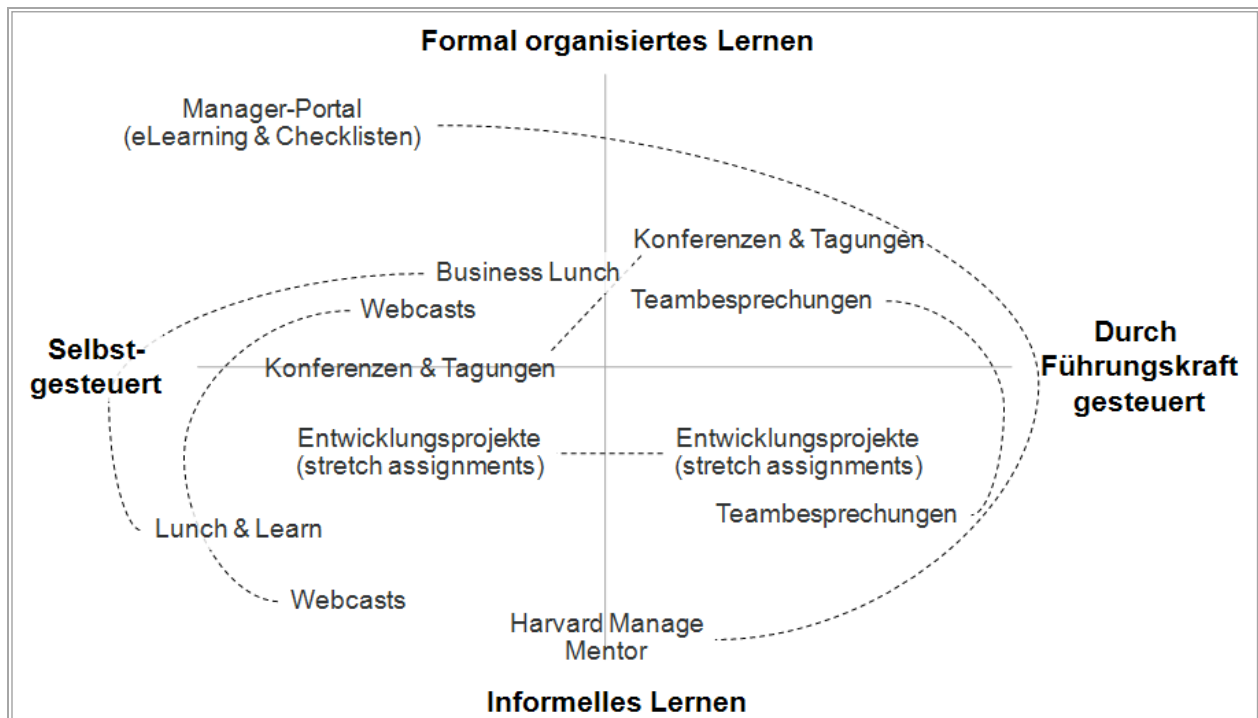


Abbildung 12: Unterschiedliche Positionierungen gleich / ähnlich benannter Entwicklungsangebote

Diese Unterschiede verweisen zum einen darauf, dass die in den Expertengesprächen vorgenommenen Platzierungen subjektiv geprägt sind. Zum anderen verweisen sie auf mögliche Unterschiede in den jeweiligen Rahmenbedingungen und organisatorischen Einbettungen. So können Teambesprechungen - je nach Führungsstil – durchaus eher als "formale" Anlässe oder eher als "informelle" Anlässe mit Lernpotenzial wahrgenommen werden.

Neben den im Zusammenhang (Abbildung 11) gezeigten Elementen finden sich aber auch Elemente, die nur in jeweils einer einzelnen Fallstudie explizit erwähnt wurden. Dies kann verschiedene Ursachen haben:

1. Zum einen kann dies darauf hinweisen, dass es sich hierbei tatsächlich um Besonderheiten einer Bildungsorganisation handelt, die in den anderen Bildungsorganisationen so nicht umgesetzt ist.
2. Zum anderen kann es aber auch sein, dass diese Elemente den anderen Gesprächspartnern entgangen sind. So erscheint es beispielsweise unwahrscheinlich, dass es das im Expertengespräch bei Siemens erwähnte Element des Wissensaustauschs durch Informationsmails zwischen Kollegen nicht auch in den anderen Organisationen gibt. Ähnliches gilt vermutlich für einige andere Elemente in Abbildung 12 ebenfalls – beispielsweise für die Aufnahme von Feedback zu einem durchgeführten Training. Die Tatsache, dass diese Elemente aber nur jeweils in einem Expertengespräch explizit genannt wurden, deutet allerdings darauf hin, dass diese Elemente für diese Bildungsorganisation eine besondere Bedeutung haben.

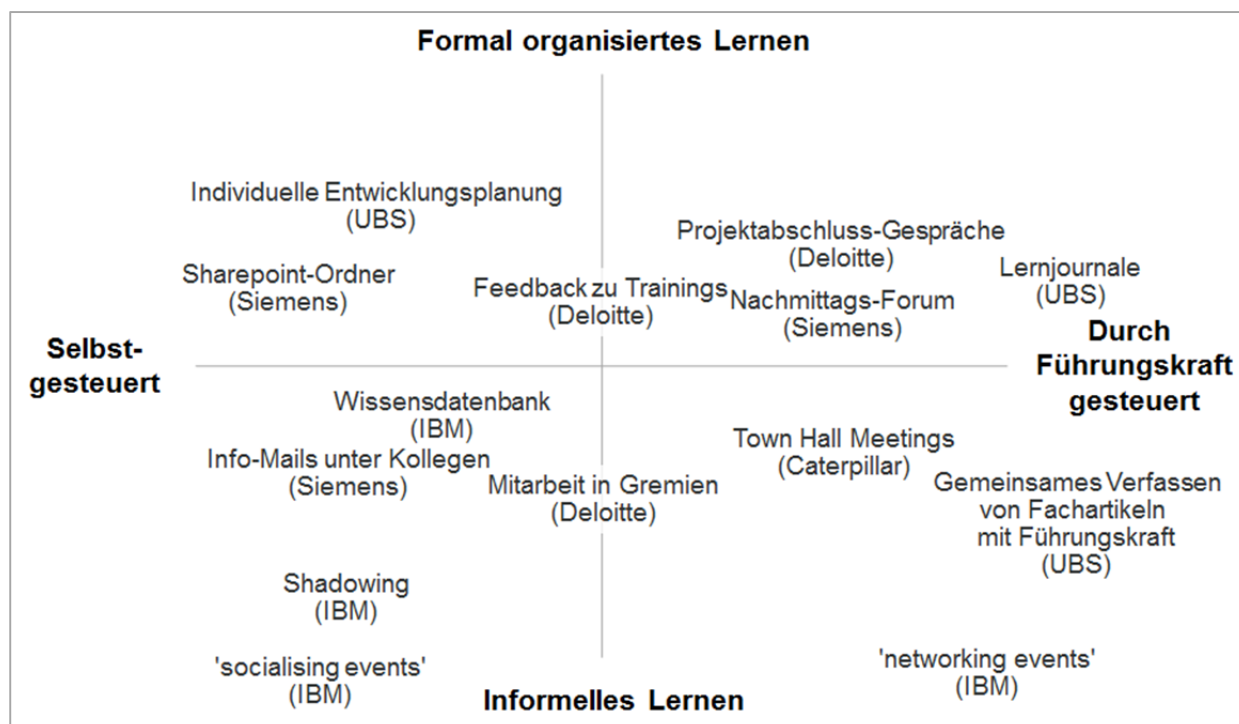


Abbildung 13: Elemente der Lernlandschaften, die nur in einzelnen Fallstudien erwähnt wurden⁷

4.4.2 Führungssituationen und ihr Potenzial für informelles Lernen

Der zweite Bereich, der genauer betrachtet wird, sind die verschiedenen Führungssituationen, in die Führungskräfte und ihre Mitarbeitenden eingebunden sind, und deren Potenzial für informelles Lernen.

Durch die jeweilige Führungskraft (mit-)geprägte Situationen des Führens können immer auch als Lernsituationen verstanden und gestaltet werden. Für die konsultierten Experten im Bereich Personalentwicklung sind diesbezüglich insbesondere die folgenden Führungssituationen relevant:

4.4.2.1 Jahres- / Entwicklungs- / Zielvereinbarungsgespräche

Diese Gespräche sind in der Regel auf Kompetenzbeurteilung, Zielerreichung, Zielvereinbarung und das Identifizieren von Entwicklungsperspektiven ausgerichtet. In diesen Gesprächen können Mitarbeitende erfahren, wie sie selbst und wie ihre eigene Leistung von anderen (in diesem Fall von der vorgesetzten

⁷ Erläuterungsbedürftig sind vermutlich die folgenden Formen:

- Town Hall Meetings (Caterpillar)
Hierbei handelt es sich um eine Art virtuelle Betriebsversammlung, bei der eine live durchgeführte Präsentation der Unternehmensleitung zu wichtigen aktuellen Themen gleichzeitig über Videostreaming für alle Mitarbeitenden weltweit zugänglich gemacht wird.
- Nachmittags-Forum (Siemens Learning Campus)
Dieses Forum findet ca. alle zwei Monate statt und wird vom Leiter des Siemens Learning Campus initiiert. Im Rahmen dieses Nachmittags-Forums berichtet der Leiter des Learning Campus zum einen über die strategische Ausrichtung des Campus und zum anderen haben alle Mitarbeitenden die Möglichkeit, aus ihren Projekten zu berichten. Dieses Forum kann persönlich besucht werden, oder per Video Konferenz von verschiedenen Standorten aus verfolgt werden. Es ist aus dem Wunsch der Mitarbeitenden heraus entstanden, unabhängig von lokaler Präsenz immer auf dem aktuellen Stand des Learning Campus sein zu können.
- Shadowing (IBM)
Hier begleiten Mitarbeitende einen Experten mit dem Auftrag, durch Beobachtung von diesem zu lernen.

Person) wahrgenommen wird. Darüber hinaus können Mitarbeitende aus diesen Gesprächen wichtige Hinweise zu den eigenen Entwicklungspotenzialen mitnehmen.

4.4.2.2 Regelmässige Teambesprechungen

Teambesprechungen sind immer auch Anlässe, bei denen Führungskräfte zu Themen, Vorgängen und Entwicklungen aus dem Kontext des Gesamtunternehmens oder von Teilbereichen des Unternehmens informieren können. Neben dem Informieren der Mitarbeitenden können solche Sitzungen auch Gelegenheit bieten, als Führungskraft Impulse zu setzen (z. B. in Richtung Intrapreneurship), die über die Sitzung hinaus in den Köpfen der Mitarbeitenden wirken können. Beispielsweise indem eine Führungskraft in die Runde fragt, welche Optionen oder Herausforderungen mit einer geplanten Umstrukturierung in einem Linienbereich, der ein wichtiger Kunde der eigenen Bildungsorganisation ist, verbunden sein könnten.

Darüber hinaus bieten solche Besprechungen Gelegenheit verschiedene Informationen aufzunehmen: Welche Themen sind gerade bei den Kolleginnen und Kollegen aktuell? Wer macht was? Wer verfolgt welches Ziel? Wer macht was wie? Wie macht man was gut?

4.4.2.3 Projektbesprechungen und Projektreviews

Im Rahmen solcher Besprechungen kann beispielsweise die Reflexion der Mitarbeitenden darüber, wie ein Projekt gelaufen ist und was bei einem nächsten Projekt besser gemacht werden könnte, unterstützt werden. Darüber hinaus kann die Führungskraft in diesen Situationen über eigene Erfahrungen berichten und damit die Perspektive der Mitarbeitenden erweitern.

4.4.2.4 Besprechung von Evaluationsergebnissen zu Kursen / Bildungsdienstleistungen

Bei diesen Gelegenheiten können didaktische Konzepte und administrative Verfahrensweisen thematisiert und Veränderungsimpulse gesetzt werden.

4.4.2.5 Informelle Einzelgespräche mit Mitarbeitenden

Hier erfahren Führungskräfte ebenso wie Teammitglieder unter anderem etwas darüber, wie es den Kolleginnen und Kollegen gerade geht, was sie fordert und beschäftigt, welche Informationen sie gerade erhalten haben oder welche Entwicklungsperspektiven sie für sich persönlich sehen.

4.4.2.6 Spannungsfelder für die Führungskraft

Im Führungsalltag stellt der Umgang mit Spannungsfeldern und Paradoxien von informell gerahmter Kompetenzentwicklung grosse Ansprüche an die Kompetenzen der Führungskraft. Insbesondere drei Spannungsfelder müssen hier immer wieder neu und je nach Mitarbeiter anders ausbalanciert werden:

1. Balance zwischen Freiräumen und Einbindung
2. Balance zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung
3. Balance zwischen Lernwegen und Lerntypen

Damit informelles Lernen möglich ist, sind Führungskräfte gefordert, Freiräume zu schaffen. Zu viele Freiräume bergen allerdings die Gefahr, dass Mitarbeitende diese nicht sinnvoll nutzen. Um eine gute Balance zwischen Freiräumen einerseits und Einbindung andererseits zu erreichen, müssen Führungskräfte ein gutes Gespür für die eigenen Mitarbeitenden haben.

Führungskräfte können auch gefordert sein, eine Balance zwischen den Optionen für und Anforderungen an persönliche Entwicklung (inklusive Eigenbeitrag der Mitarbeitenden) und den Erwartungen der Gesamtorganisation herzustellen. In welchem Umfang ist eine persönliche Investition in die eigene Weiterentwicklung, die sowohl dem Unternehmen als auch der eigenen Person zu Gute kommt, angemessen?

Nicht für jeden Mitarbeitenden sind kollaborative Lernformen (beispielsweise auf der Grundlage von online Communities) die ideale Lernform. Im Dialog mit den Mitarbeitenden ist es unerlässlich, verschiedene Entwicklungswege aufzuzeigen und die Frage in den Vordergrund zu stellen, wie Mitarbeitende mit ihren individuellen Präferenzen und Potenzialen Entwicklungsziele bestmöglich erreichen können.

Kurzfasit: Wie findet informelles Lernen statt?

- Die Lernlandschaften aller untersuchten Unternehmen umfassen eine Reihe verschiedener Formen informellen Lernens.
- Was als informelles Lernen verstanden bzw. informell gelebt wird, ist von Organisation zu Organisation unterschiedlich.
- Etablierte Formen eher informellen und eher selbstgesteuerten Lernens sind
 - informelle Gespräche und Treffen in direkter Interaktion;
 - Coaching;
 - Kommunikation, Austausch und Zusammenarbeit auf der Grundlage von Wikis und Weblogs sowie von Community-Werkzeugen;
 - das Verfolgen von Webcasts;
 - das Bearbeiten von Büchern und Zeitschriften;
 - je nach Ausprägung und Einbettung in einer Organisation kann auch das Bearbeiten von Entwicklungsprojekten hierzu gerechnet werden.
- Verschiedene typische Führungssituationen mit Lernpotenzial wurden identifiziert.
- Führungssituationen mit Potenzial für informelles Lernen sind insbesondere:
 - Jahres-, Entwicklungs- und Zielvereinbarungsgespräche;
 - regelmässige Teambesprechungen;
 - Projektbesprechungen und Projektreviews;
 - Besprechungen von Evaluationsergebnissen zu Kursen bzw. Bildungsdienstleistungen;
 - informelle Einzelgespräche mit Mitarbeitenden.
- Die Unterstützung informellen Lernens stellt hohe Anforderungen an Führungskräfte. Führungskräfte bewegen sich dabei in verschiedenen Spannungsfeldern und müssen unterschiedliche Anforderungen ausbalancieren:
 - Freiraum vs. Einbindung und Vorgaben;
 - Persönliche Entwicklung vs. Personalentwicklung;
 - Anforderungen und Erwartungen unterschiedlicher Lernertypen.

4.5 Outcome-Perspektive und Entwicklungsstrategien

4.5.1 Potenziale informeller Lernformen für die Kompetenzentwicklung

Im Rahmen der Expertengespräche wurde auch danach gefragt, wie die Gesprächspartner das Potenzial verschiedener Formen formal organisierten und informellen Lernens für die Entwicklung von Kompetenzen (Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen) einschätzen.⁸

⁸ Die Arbeitsblätter mit den jeweiligen Einschätzungen sind in diesem Bericht nicht dokumentiert. Sie sind aber bei den Autoren jederzeit einsehbar.

Die Verdichtung dieser Einschätzungen ist aus verschiedenen Gründen nicht ganz einfach.⁹ Berechnet man dennoch die Mittelwerte aus den Einzelbewertungen der Potenziale für die verschiedenen Lernformen, so ergibt sich folgendes Bild (höhere Zahlenwerte bedeuten ein höher eingeschätztes Potenzial):

	Ø Cat	Ø Del	Ø IBM	Ø SLC	Ø UBS	Ø insgesamt
formelle Lernformen	2.06	2.48	1.88	1.13	1.14	1.74
informelle Lernformen	2.33	1.85	1.95	1.67	1.88	1.94
Ø pro Unternehmen über alle Lernformen	2.20	2.17	1.91	1.40	1.51	

0=kein Potenzial; 1=niedriges Potenzial; 2=mittleres Potenzial; 3=hohes Potenzial

Tabelle 5: Mittelwerte der Potenzialeinschätzungen für formelle & informelle Lernformen nach Unternehmen

Folgende Beobachtungen ergeben sich daraus:

- Es gibt deutliche Unterschiede im Niveau der Potenzialeinschätzungen. So fallen die Potenzialeinschätzungen der Experten von Siemens Learning Campus (SLC) und UBS insgesamt deutlich niedriger aus als die Einschätzungen der anderen Experten.
- In der Einschätzung von vier der fünf befragten Experten wird den informellen Lernformen ein höheres Entwicklungspotenzial zugeschrieben als den formellen Lernformen. Vor dem Hintergrund der von verschiedenen Unternehmensvertretern herausgestellten Bedeutung informellen Lernens und der Bezugnahme auf das 70-20-10 Modell ist das nicht völlig überraschend. Aber die Grössenordnung des geschätzten Unterschieds entspricht längst nicht der in diesen Modellen suggerierten überragenden Bedeutung informellen Lernens. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass die Gesprächspartner in den untersuchten Unternehmen bei diesen Einschätzungen unter Umständen nur einen Teil des gesamten Spektrums von informellen Lernformen vor Augen hatten.

⁹ Zum einen werden von den verschiedenen Gesprächspartnern jeweils zum Teil andere Lern- und Entwicklungsformen aufgeführt. Zum anderen werden manche Entwicklungsmöglichkeiten von den Gesprächspartnern unterschiedlich zugeordnet: während beispielsweise bei Deloitte die Teilnahme an Konferenzen als formale Entwicklungsmassnahme betrachtet wird, wird dies bei Caterpillar als informelle Entwicklungsmassnahme gesehen. Und schliesslich wird gleich benannten Entwicklungsformen (beispielsweise "communities") in verschiedenen Organisationen ein unterschiedlich grosses Potenzial zur Kompetenzentwicklung zugeschrieben.

Bei einer weitergehenden Aufschlüsselung der Bewertungen nach verschiedenen Kompetenzbereichen ergibt sich das folgende Bild:

	Sachkompetenzen					Sozialkompetenzen					Selbstkompetenzen				
	Cat	Del	IBM	SLC	UBS	Cat	Del	IBM	SLC	UBS	Cat	Del	IBM	SLC	UBS
formelle Lernformen	3.00	2.33	2.50	1.63	1.50	1.67	2.56	2.00	1.00	0.92	1.50	2.56	1.13	0.75	1.00
informelle Lernformen	2.89	2.00	2.25	2.22	1.91	2.11	1.91	1.85	1.67	1.91	2.00	1.64	1.75	1.11	1.82
Ø pro Kompetenzbereich und Unternehmen	2.95	2.17	2.38	1.93	1.71	1.89	2.24	1.93	1.34	1.42	1.75	2.10	1.44	0.93	1.41
Ø pro Kompetenzbereich	2.22					1.76					1.53				

0=kein Potenzial; 1=niedriges Potenzial; 2=mittleres Potenzial; 3=hohes Potenzial

Tabelle 6: Mittelwerte der Potenzialeinschätzungen nach Kompetenzbereichen

Folgende Beobachtungen ergeben sich daraus:

- Den formellen und informellen Lernformen insgesamt wird im Hinblick auf die Entwicklung von Sachkompetenzen ein höheres Wirkungspotenzial zugeschrieben als im Hinblick auf Sozialkompetenzen. Bei den Selbstkompetenzen wird über alle Lernformen hinweg das niedrigste Wirkungspotenzial gesehen.
- Während bei Caterpillar, Deloitte und IBM den formellen Lernformen ein höheres Entwicklungspotenzial für Sachkompetenzen zugeschrieben wird als den informellen Lernformen, ist dies bei Siemens und UBS umgekehrt.
- Während bei Deloitte und bei IBM den formellen Lernformen im Vergleich zu informellen Lernformen ein höheres Entwicklungspotenzial für Sozialkompetenzen zugeschrieben wird, ist dies bei Caterpillar, Siemens und UBS umgekehrt.
- Im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen wird nur bei Deloitte den formellen Lernformen im Vergleich zu informellen Lernformen ein höheres Entwicklungspotenzial zugeschrieben; bei Caterpillar, IBM, Siemens und UBS wird diesbezüglich den informellen Lernformen ein höheres Entwicklungspotenzial zugeschrieben.

Insgesamt scheinen vor allem drei Feststellungen notizwürdig:

1. Es zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede hinsichtlich des Niveaus der Potenzialeinschätzungen durch die befragten Experten.
2. Den formellen und informellen Lernformen wird im Hinblick auf Sachkompetenzen ein höheres Wirkungspotenzial zugeschrieben als im Hinblick auf Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen.
3. In den Details zeigen sich viele Unterschiede zwischen den Potenzialeinschätzungen der fünf befragten Experten bzw. Unternehmensvertreter.

4.5.2 Strategien der Entwicklung informeller Lernformen

Die Gesprächspartner wurden darüber hinaus auch gefragt, wie denn künftig mit den verschiedenen Formen informellen Lernens umgegangen wird. Wird zugelassen, dass sich die informellen Lernformen urwüchsig entwickeln? Werden die informellen Lernformen systematisch beobachtet, um sie besser zu verstehen? Werden aktiv förderliche Rahmenbedingungen für informelle Lernformen geschaffen?

Die Expertenaussagen verweisen diesbezüglich auf zum Teil deutliche Unterschiede:

- Das Zulassen einer urwüchsigen Entwicklung ("bottom-up") im Hinblick auf alle Formen informellen Lernens wird bei Caterpillar als angemessen erachtet. Bei Siemens und UBS und insbesondere bei Deloitte und IBM ist diese Einschätzung weniger deutlich ausgeprägt..
- Während bei Deloitte und bei Siemens das aktive Herstellen von Rahmenbedingungen für fast alle Formen informellen Lernens angezeigt erscheint, ist dies bei Caterpillar und insbesondere bei IBM und UBS deutlich weniger der Fall.

Uneinheitlich ist das Bild auch im Hinblick auf einzelne Formen informellen Lernens:

- Sowohl bei IBM als auch bei Deloitte wird davon ausgegangen, dass bei Mentoring bzw. Coaching nicht einfach urwüchsige Entwicklungen zugelassen und beobachtet werden dürfen, sondern dass hier proaktiv Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Diese Rahmenbedingungen sind auch für den Vertreter von Caterpillar erforderlich, gleichzeitig scheint dort die Bereitschaft, bei diesen Formen Entwicklungen bottom-up zuzulassen, ausgeprägter zu sein.
- Während bei Deloitte, Caterpillar und Siemens die Entwicklung von (online) Communities bottom-up zulässig erscheint, wird diesbezüglich bei IBM ein grösserer Bedarf an Steuerung gesehen.

Kurzfasit: Informelles Lernen - Potenziale und Strategien

- In der Einschätzung der Experten sind informelle Lernformen für alle betrachteten Kompetenzbereiche (Sach- / Sozial- / Selbstkompetenzen) relevant und geeignet.
- Den von den Praktikern als solchen identifizierten informellen Lernformen wird ein höheres Entwicklungspotenzial zugeschrieben als formellen Lernformen, aber die Unterschiede sind weniger dramatisch als man vor dem Hintergrund der Bezugsmodelle (z. B. 70:20:10) erwarten könnte.
- Formellen und informellen Lernformen insgesamt wird im Hinblick auf Sachkompetenzen ein höheres Wirkungspotenzial zugeschrieben als im Hinblick auf Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen.
- Modelle, die formelle und informelle Lernformen abgrenzen und als einander ausschliessend gegenüber stellen (z. B. 70:20:10) werden zitiert, aber es bleibt unklar, inwiefern damit wirklich gearbeitet wird.
- Insgesamt zeigt sich kein einheitliches und klares Bild im Hinblick auf die Potenziale informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung und die bei diesen Lernformen verfolgten organisationalen Entwicklungsstrategien.

5 Implikationen für die Praxisgestaltung

5.1 Schlussfolgerungen aus den empirischen Fallstudien

In diesem Abschnitt werden die aus den empirischen Fallstudien abgeleiteten Ergebnisse noch einmal thesenhaft zusammen geführt:

- Bedeutung informellen Lernens
 - In allen untersuchten Bildungsorganisationen wird dem informellen Lernen eine hohe Bedeutung zugemessen.
 - Zum Teil greifen die Bildungsorganisationen auf etablierte Modelle (z. B. "70:20:10") zurück, um diese Bedeutung (auch intern) zu kommunizieren. Formalisierte oder kanonisierte Definitionen informellen Lernens werden aber nicht verwendet.
 - Zum Teil sind informelle Lernformen tief in der Kultur der Unternehmen verankert und selbstverständlicher Bestandteil des Arbeitsalltags.
 - Die Gestaltung der Lernkultur und der Rahmenbedingungen für Lernen wird als wichtig angesehen.
 - Bei mehreren der untersuchten Bildungsorganisationen gibt es Bestrebungen, informellen Austausch und informelles Lernen künftig über Informations- und Kommunikationstechnologien besser zu unterstützen.
- Zentrale Erfolgsfaktoren für informelles Lernen sind ...
 - ... auf Seiten der Mitarbeitenden:
 - Bereitschaft, zu lernen;
 - Eigeninitiative und Eigenverantwortung;
 - Selbststeuerungsfähigkeit und Medienkompetenz;
 - Offenheit und Vertrauen, sowohl in die jeweilige Führungskraft, als auch in die anderen Teammitglieder;
 - ... auf Seiten der Führungskräfte:
 - als Vorbild für lebenslanges Lernen und persönliche Entwicklung aufzutreten und die Bereitschaft der Mitarbeitenden für Lernen zu fördern;
 - Vertrauen in ihre Mitarbeitenden und das Tolerieren von Fehlern;
 - Mitarbeitenden Sicherheit für die offene Verarbeitung von Lernerlebnissen zu bieten;
 - Ressourcen für informelles Lernen zur Verfügung zu stellen;
 - ... auf Seiten der Organisation:
 - flexible Arbeitszeitmodelle und Freiraum für Erproben von Neuem;
 - transparente Entwicklungs- und Karrierepfade;
 - jederzeit leicht zugängliche und aktuelle Wissensressourcen;
 - Wertschätzung für das Lernen, Entwicklung und das Ausprobieren von neuen Wegen zum Ziel;
 - Werkzeuge zur Unterstützung von Kommunikation und Zusammenarbeit – insbesondere auch in räumlich verteilten Teams.
- Bedeutung von Web 2.0-Technologien
 - In allen untersuchten Organisationen werden Web 2.0-Technologien als ein wichtiges Werkzeug zur Unterstützung von informellem Lernen gesehen. Der Umfang und die Intensität, mit der diese Werkzeuge eingesetzt werden, ist jedoch unterschiedlich. Im Einsatz befinden sich insbesondere Einzelwerkzeuge wie z. B. Weblogs, Wikis und

Microblogging-Werkzeuge (z. B. Yammer) sowie zum Teil auch in das Intranet und mit einer Lernplattform integrierte Lösungen.

- Portfolio der Lern- und Entwicklungsformen (Lernlandschaften)
 - Bei allen untersuchten Bildungsorganisationen finden sich umfangreiche Landschaften mit zahlreichen sowohl formalen als auch informellen Lern- und Entwicklungsformen für 'learning professionals'.
 - Diese Lernlandschaften unterscheiden sich. Dies betrifft die aufgeführten Formen, deren Benennung und schliesslich auch deren Zuordnung auf dem in dieser Studie zugrunde gelegten Koordinatensystem. Was als informelles Lernen verstanden bzw. informell gelebt wird, ist von Organisation zu Organisation unterschiedlich.
 - Etablierte Formen eher informellen und eher selbstgesteuerten Lernens sind
 - informelle Gespräche und Treffen in direkter Interaktion;
 - Kommunikation, Austausch und Zusammenarbeit auf der Grundlage von Wikis und Weblogs sowie von Community-Werkzeugen;
 - das Verfolgen von Webcasts;
 - das Bearbeiten von Büchern und Zeitschriften;
 - Coaching;¹⁰
 - je nach Ausprägung und Einbettung in einer Organisation kann auch das Bearbeiten von Entwicklungsprojekten hierzu gerechnet werden.
 - Innerhalb der jeweiligen Portfolios von informellen Lern- und Entwicklungsformen werden bei den untersuchten Organisationen unterschiedliche Elemente besonders betont. Bei IBM ist es etwa die globale Lern- und Entwicklungsstrategie; bei Deloitte die Form der 'secondments' und bei Caterpillar das Konzept der 'deliberate practice'.
- Bedeutung informellen Lernens als Führungsaufgabe
 - Bei allen untersuchten Bildungsorganisationen wird die Unterstützung informellen Lernens als Führungsaufgabe gesehen.
 - Verschiedene typische Führungssituationen mit Lernpotenzial wurden identifiziert.
 - Als Führungssituationen mit Lernpotenzial werden von den befragten Experten insbesondere folgende hervorgehoben:
 - Jahres- / Ziel- und Entwicklungsgespräche,
 - regelmässige Teambesprechungen,
 - Besprechungen zu Projekten und Projektreviews,
 - Besprechungen zu Evaluationsergebnissen von Kursen / Bildungsdienstleistungen und
 - informelle Einzelgespräche der Führungskräfte mit Mitarbeitenden.
 - Im Führungsalltag stellt der Umgang mit informell gerahmter Kompetenzentwicklung grosse Ansprüche an die Kompetenzen der Führungskraft. Insbesondere drei Spannungsfelder stechen heraus:
 - Balance zwischen Freiräumen und Einbindung;
 - Balance zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung und
 - Balancieren der Anforderungen unterschiedlicher Lerntypen.

¹⁰ Coaching wird von den befragten Experten eher im Bereich des informellen Lernens verortet, dort allerdings zum Teil im Bereich „selbstgesteuertes Lernen“, zum Teil im Bereich „durch Führungskräfte gesteuert“.

- Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten
 - Informelle Lernformen sind für alle betrachteten Kompetenzbereiche (Sach- / Sozial- / Selbstkompetenzen) relevant und geeignet.
 - Informellen Lernformen wird ein etwas höheres Entwicklungspotenzial zugeschrieben als formellen Lernformen.
 - Insgesamt zeigt sich kein einheitliches und klares Bild im Hinblick auf die Potenziale informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung und die diesbezüglich verfolgten Entwicklungsstrategien.

5.2 Integration von didaktischer und betrieblicher Lernorganisation

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Bildungsorganisationen insbesondere das Modell „70:20:10“ als programmatische Leitlinie kommunikativ verwenden. In der Umsetzungspraxis des Bildungsmanagements ist aber die mit dem Modell „70:20:10“ suggerierte scharfe Trennung zwischen den Lernformen nicht zu beobachten. Das Modell dient eher als rhetorische Figur, mit dem die Bedeutung von informellem Lernen betont wird. Für die Gestaltung von Learning Designs zur Kompetenzentwicklung wird dieses Modell nicht verwendet und es werden auch keine Gestaltungsprinzipien für die tägliche Bildungspraxis daraus abgeleitet.

Die empirischen Ergebnisse zeigen auch, dass eine eindeutige Zuordnung von Lernangeboten sowie typischen Führungssituationen im Rahmen der Lernlandschaften schwierig ist. Für die aufgeführten Lern- und Entwicklungsformen sind unterschiedliche Varianten der Ausgestaltung und des Einsatzes möglich. Teambesprechungen oder die Nutzung des Harvard ManageMentor®, um nur zwei Beispiele anzuführen, können recht formal oder auch recht informell ausgestaltet sein. Das, was als informelles Lernen verstanden bzw. informell gelebt wird, ist von Organisation zu Organisation unterschiedlich.

Damit wird deutlich, dass bei der Analyse wie bei der praktischen Gestaltung von Lernformen von einem Kontinuum zwischen den Polen „formell“ und „informell“ sowie „selbstgesteuert“ und „durch Führungskraft gesteuert“ ausgegangen werden sollte (vgl. den Zusammenschluss der empirisch vorgefundenen Lernlandschaften, Abbildung 11 oben).

In der Praxis werden einerseits Fremd- und Selbstorganisation in Bezug auf die organisationale Gestaltung von Arbeit (Rollen und Prozesse) und andererseits Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in Bezug auf das Lehr-Lerngeschehen isoliert und nicht mit Blick auf ihre Verbindungen betrachtet. Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist daher die Erkenntnis, dass parallel zu den Lernsituationen auch die jeweiligen Führungssituationen in Abstimmung zu bringen sind.¹¹

Diese Abstimmung von didaktischer und betrieblicher Lernorganisation (z. B. transferorientierte Erweiterung von Funktionsweiterbildungen einerseits und andererseits die Ermutigung von

¹¹ Dies fordert etwa Behrmann (2006, S. 326): „Arbeitsorganisationsformen auf betrieblicher oder organisationaler Ebene sind mit Gestaltungsformen der Lehr-/Lernorganisation zu parallelisieren, um sie in einem gemeinsamen pädagogischen Sinnkontext zu integrieren, wie z.B. projektförmige Arbeitsorganisationsformen auf organisationaler Ebene zu implementieren, die sich auf der Ebene der Lehr-/Lernorganisation in entsprechenden Lernarrangements widerspiegeln – oder umgekehrt“ In beiden Feldern („Arbeiten“ und „Lernen“) identifiziert Behrmann darüber hinaus einen Trend von einer Organisation „top down“ („enge Führung durch Vorgesetzte“, „Erzeugungsdidaktik“) hin zu einer stärker „bottom up“ getriebenen Ausgestaltung (z. B. „delegative Führung“, „Ermöglichungsdidaktik“) (Behrmann 2006, S. 322).

Mitarbeitenden zur Beteiligung an Expertengemeinschaften in ihrer jeweiligen Profession) erfordert eine umfassend verstandene „Organisation von Entwicklungsmöglichkeiten“. Anwendungsorientierte Weiterbildungen und Lernen im Verlauf des Arbeitens sind gesamthaft zu betrachten und zu organisieren. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden Lernplanung, die formale ebenso wie informelle Lernanlässe berücksichtigt und so eine gute Abstimmung zwischen didaktischer und betrieblicher Lernorganisation ermöglicht (vgl. Tabelle 7).

	Didaktische Lernorganisation & formales Lernen		Betriebliche Lernorganisation & informelles Lernen	
	„(Extended) Training“ ¹²	„Moderiertes Lernen“	„Selbstorganisiertes Lernen“	
Ausgewählte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Training / Lehrgang (ggfs. mit explizit transferorientiertem Lerndesign – extended Training) • Angeleitete und systematische Nutzung von Wissensdatenbanken 	<ul style="list-style-type: none"> • Moderierte Teambesprechungen und Projektreviews zur Reflexion von „lessons learned“ • Coaching und Mentoring 	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch in internen oder externen Expertengemeinschaften / bei Stammtischen / bei Tagungen • Lesen von Weblogs, Fachzeitschriften und Büchern 	
Zielsetzung (i.d.R.)	Lernen, um eine neue Aufgabe bewältigen zu können.	Lernen, um die bisherigen Aufgaben besser ausführen zu können.	Lernen, um im eigenen Arbeitsfeld innovativ wirken zu können.	
Bezug Lernen - Arbeiten	Lernen = Voraussetzung für Arbeiten	Arbeiten = Lernen	Arbeiten = Lernen	
Verantwortung für Gestaltung und Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsorganisation / Bereich „Learning & Development“ • Unterstützt durch Führungskräfte als Transferunterstützer 	<ul style="list-style-type: none"> • direkt vorgesetzte Führungskraft als Moderator/in • Bei Bedarf unterstützt durch L&D 	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligte / Mitglieder • Linienmanagement / direkt vorgesetzte Führungskraft definieren Rahmenbedingungen für Beteiligung 	
Gegenstand der Gestaltung	Lernprozess / Lernumgebung	Arbeitsumgebung (bezogen auf Einzelperson und Team)	Netzwerkumgebung und individuelle Freiräume	
Lerninhalte	Vorab bekannt & strukturiert	<ul style="list-style-type: none"> • Im Arbeitsfeld verfügbar • I.d.R. nicht / wenig strukturiert • Z.T. implizites Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Müssen gesucht / entdeckt werden • Können strukturiert / unstrukturiert sein • Z.T. implizites Wissen 	
Beobachtung, Qualitätssicherung, Kontrolle	Durch Bereich „Learning & Development“ (Top down)	Durch Führungskraft und Mitarbeitende (Top down und Bottom up)	Durch Beteiligte (Bottom up)	
Wertbeitrag	Durch Wissensaneignung und Umsetzung auf individueller Ebene	Durch verbesserte Leistung auf individueller Ebene und im Team	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Weiterentwicklung / Validierung • Durch graduelle Verbesserungen • Durch Innovationen 	

Tabelle 7: Gesamthafte Betrachtung von didaktischer Lernorganisation und betrieblicher Lernorganisation

¹² Zur Unterscheidung von „Extended Training“, „Moderiertem Lernen“ und „Selbstorganisiertem Lernen“ vgl. Poell, R. P. et al. 2000 und Verdonschot 2009.

5.3 Überarbeiteter Bezugsrahmen

Diese Ergebnisse führen zusammenfassend zu folgenden Thesen und zu einem erweiterten Bezugsrahmen in Bezug auf die Förderung informellen Lernens durch Führungskräfte:

1. *Mit Blick auf Lernen und Kompetenzentwicklung muss das Bildungsmanagement eine „Sowohl-als-auch-“ an Stelle von einer „Entweder-oder“-Strategie fahren.*

Ein Kontinuum-Modell für Lernen in formal-organisierten und in informellen Kontexten schafft die notwendige Klarheit für eine „Sowohl-als-auch-Strategie“: beides, formales Lernen und informelles Lernen sind Themen für die Bildungsorganisation und müssen im Rahmen des Übergangs von einer Erzeugungs- zu einer Ermöglichungsdidaktik zusammen betrachtet werden. Damit erhält die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen das angemessene Gewicht. Lernumgebungen und Lernlandschaften beziehen sich nicht nur auf den Seminar- oder Kursraum, sondern auch auf lernförderliche Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz allgemein.

2. *Die Aufgaben von Führungskräften im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Mitarbeitenden nehmen zu.*

Die Forderungen nach einer höheren Selbstorganisation von Mitarbeitenden in vernetzten Arbeitsstrukturen hat Folgen für die Aufgaben von Führungskräften: mehr Aufgaben und mehr Verantwortung im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Mitarbeitenden. Führungskräfte müssen ihre Mitarbeitenden künftig vermehrt dabei unterstützen, mehr Selbstverantwortung zu übernehmen, mehr Eigeninitiative in Arbeits- und Problemlösungsprozessen zu zeigen und somit insgesamt einen Beitrag zum organisationalen Lernen zu leisten.

3. *Arbeitsorganisationsformen auf betrieblicher Ebene müssen mit Gestaltungsformen der Lehr-/Lernorganisation parallelisiert werden.*

Lernsituationen und Führungssituationen können als parallele Entwicklungsstränge verstanden werden. Die Handlungslogiken didaktischer und managementorientierter Organisation sind aufeinander abzustimmen. Oder anders gesagt: die Arbeitsorganisationsformen auf betrieblicher (organisationaler) Ebene müssen stärker mit den Gestaltungsformen der Lehr-/Lernorganisation abgestimmt werden.

4. *Kompetenzentwicklung vollzieht sich im Kontext von (zunehmend selbstgesteuerten) Lernsituationen sowie von Führungssituationen*

Die Bedeutung von Selbstverantwortung für Lern- und Entwicklungsprozesse nimmt zu. Und die Bedeutung von Führungssituationen für Lernen und Entwicklung wird stärker zur Kenntnis genommen. Dies ist der Kontext, in dem sich Kompetenzentwicklung vollzieht. Idealerweise sollten dabei folgende vier Schritte bewusst gestaltet werden:

1. Standort bestimmen: Erfassen von vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen im Hinblick auf die berufliche und persönliche Ausrichtung; das eigene Kompetenzprofil schärfen und übergreifende Entwicklungsperspektiven als Ausgangspunkte berücksichtigen.
2. Ziele stecken: Maßnahmen planen: Entwicklungsziele bestimmen, Maßnahmen festlegen sowie Meilensteine und Etappenziele einplanen.
3. Maßnahmen umsetzen: Lernen in formellen und informellen Kontexten.
4. Erreichtes reflektieren: Beschreiben der Lernerfahrungen und der neu erworbenen Kompetenzen und Abgleich mit den formulierten Zielen.

5. Führungskräfte sind „Ermöglicher“ für dezentrales Lernen am Arbeitsplatz und sie sind gefordert, geeignete Rahmenbedingungen für Lernen schaffen.

Kompetenzentwicklung findet zunehmend dezentral direkt am Arbeitsplatz statt. Führungskräfte tragen dabei Mitverantwortung und werden zum Ermöglicher für Lernen. Sie können geeignete Rahmenbedingungen für das Lernen ihrer Mitarbeitenden schaffen. Und sie können durch die Gestaltung der Interaktion mit ihren Mitarbeitenden Lernprozesse und Kompetenzentwicklung unterstützen.

6. Ziele und Ergebnisse liegen sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene.

Die Ziele und Ergebnisse von Entwicklungsprozessen können sich auf individuelles ebenso wie auf organisationales Lernen beziehen. Über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen auf Seiten der Mitarbeitenden hinaus kommen graduelle Verbesserungen ebenso wie Innovationen auf organisationaler Ebene in den Blick.

7. Der Entwicklungsprozess ist zirkulär, nicht linear.

Ausgangspunkt dieser empirischen Studie war die Sichtweise, dass die Rahmenbedingungen für Lernen die Lernprozesse beeinflussen und so mittelbar zu Lernergebnissen beitragen. Es gibt aber auch Wirkbeziehungen in die andere Richtung. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren: (1) Die neu erworbene Fähigkeit, eine gute Praxis zu identifizieren und selbständig für den eigenen Kontext zu adaptieren (Ergebnis), kann in der Folge zu weiter verbesserten Lernaktivitäten beitragen (Prozess); (2) die erfolgreiche Beteiligung an selbstorganisierten Experten-Communities (Prozess) kann auf Seiten der Mitarbeitenden die Selbstverantwortung für Lernen stärken (Kontext) und so wiederum förderlich für weitere Prozesse der Kompetenzentwicklung wirken. Auf diese Weise kann ein sich selbst verstärkender Entwicklungsprozess in Gang kommen.

Diese konzeptionellen Überlegungen sind zusammenfassend im überarbeiteten Bezugsrahmen dargestellt.

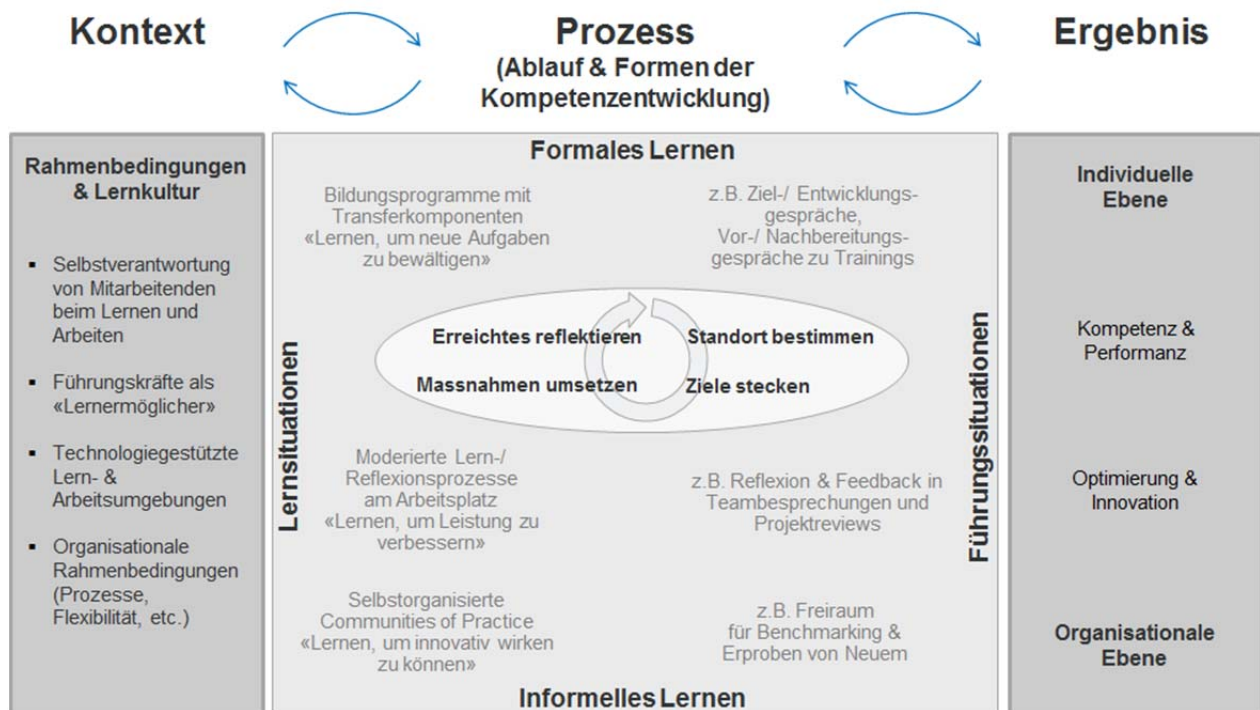


Abbildung 14: Überarbeiteter Bezugsrahmen zur Forschungsfrage: „Wie können Führungskräfte (in)formelles Lernen ihrer Mitarbeitenden fördern?“

5.4 Handlungsbereiche für Führungskräfte

Ausgehend von der oben begründeten Parallelisierung der didaktischen und der managementorientierten Lernorganisation werden jetzt die Handlungsbereiche für Führungskräfte genauer betrachtet. Dazu wird – zusätzlich zur bereits eingeführten Unterscheidung zwischen didaktischer und managementorientierter Organisation von Lernen – eine weitere Unterscheidung eingeführt: die Unterscheidung von Rahmen- und Interaktionsgestaltung (vgl. Euler, 2009).

5.4.1 Abstimmung didaktischer und managementorientierter Organisation von Lernen

Diese Unterscheidung wurde bereits im Abschnitt 5.2 eingeführt:

- *Arbeitsintegriertes Lernen aus didaktischer Sicht:* Hier geht es darum, Lernen nicht auf Seminarsituationen zu beschränken, sondern möglichst eng mit dem Prozess des täglichen Arbeitens zu verknüpfen. Daraus resultieren Fragen wie die folgenden: Wie können Führungskräfte eher formale Lernumgebungen (mit-)gestalten? Und wie können Führungskräfte eher informelle Lernumgebungen ermöglichen?
- *Lernorientierte Führung aus managementorientierter Sicht:* Hier ist die Denkrichtung genau umgekehrt: Ausgangspunkt ist nicht das Lernen, sondern die Reflexion über die eigene Führungspraxis und ihre Auswirkungen auf die bestehende Lernkultur sowie das Lernpotenzial von Führungssituationen. Je nach Führungsstil (z. B. kontrollierend, konsultativ, transaktional oder transformational) ergeben sich andere Möglichkeiten für eine lernorientierte Führung von Mitarbeitenden.

5.4.2 Die Unterstützung durch Führungskräfte

Hier sind die Dimensionen Rahmengestaltung und Interaktionsgestaltung zu unterscheiden:

- *Rahmengestaltung:* Dieser Handlungsbereich betont die Notwendigkeit von lernförderlichen Rahmenbedingungen, die Führungskräfte mitgestalten können und müssen. In der praktischen Umsetzung stellt sich diesbezüglich oft die Frage, ob diese Rahmengestaltung eher eine Aufgabe für die Bildungsverantwortlichen bzw. für die Bildungsorganisation insgesamt ist oder ob dies eher eine Aufgabe für die Führungskräfte sein sollte. Zentral ist diesbezüglich eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungsverantwortlichen und Führungskräften, um gemeinsam geeignete Rahmenbedingungen für organisationales Lernen im Unternehmen zu ermöglichen.
- *Interaktionsgestaltung:* Dieser Handlungsbereich fokussiert die Art und Weise, wie Führungskräfte Interaktionen in der täglichen Führungsarbeit möglichst lernorientiert gestalten können. Eine solche lernorientierte Führungsarbeit erfordert aus Seiten der Führungskräfte entsprechende Kompetenzen, d. h. Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten für die Gestaltung von Interaktionen mit Mitarbeitenden sowie in Teams und deren Nutzung als Lernsituationen.

Ausgehend von diesen Unterscheidungen, lassen sich vier Handlungsbereiche für eine lernförderliche Führungsarbeit ableiten (vgl. auch Abbildung 15, unten):

5.4.3 Vier Handlungsbereiche für lernförderliche Führungsarbeit

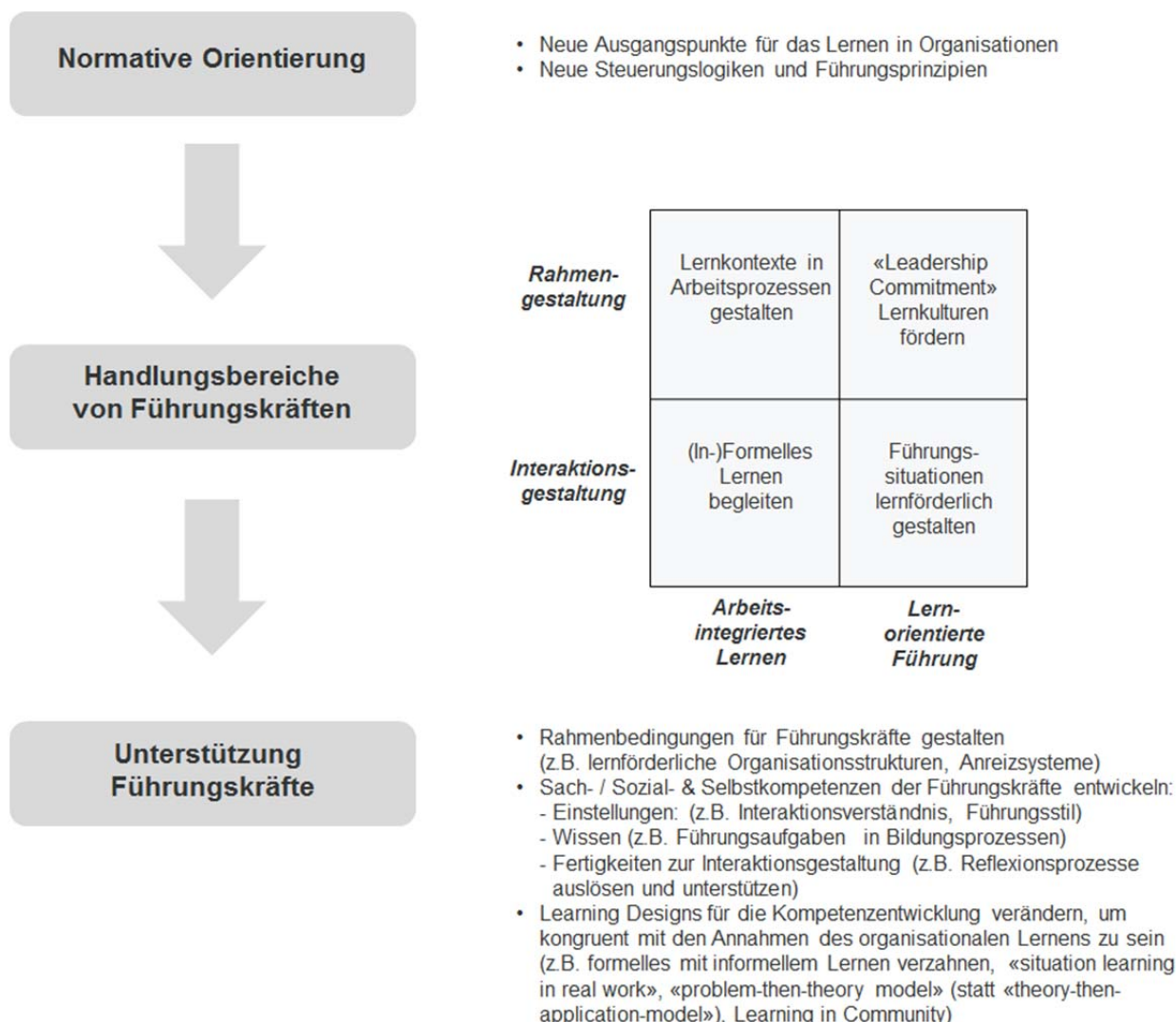


Abbildung 15: Normative Orientierung, Handlungsbereiche und Unterstützung von Führungskräften in ihrer Rolle als Ermöglicher für Lernen (Learning Facilitator)

1. *Lernkontexte in Arbeitsprozessen gestalten*

Die Gestaltung von Lernkontexten am Arbeitsplatz kann zum einen die physischen Rahmenbedingungen betreffen: Wann findet Lernen statt? Handelt es sich um Arbeitszeit, Lernzeit oder Freizeit? Mit wem findet Lernen statt? Mit Kollegen (peers) oder mit einem Trainer? Wo findet Lernen statt? Gibt es neben den Arbeitsräumen noch spezielle Lernräume (z. B. Kursräume), Begegnungsräume (z. B. die Kaffecke) und vielleicht auch noch Ruheräume für Entspannung und Reflexion? Darüber hinaus geht es hier aber auch um Erfahrungsräume.¹³ Damit sind beispielsweise Lern- und Entwicklungsprojekte („stretch assignments“) ebenso

¹³ Wittwer (2003, S. 34-35) definiert diese wie folgt: „Erfahrungsräume als reale Arbeits- und Lernsituationen, die strukturell-organisatorisch und methodisch-didaktisch so angelegt sind, dass dort bei hohen Selbststeuerungsanteilen der handelnden Akteure in einem zeitlich begrenzten Rahmen gezielt gelernt werden kann“.

gemeint wie ein Führungsstil, der Mitarbeitenden gezielt Freiräume für informelles Lernen und das eigenverantwortliche Suchen nach Lösungen und Entwicklungsoptionen einräumt. Im Hinblick auf konkrete Bildungsmassnahmen sind Führungskräfte vor allem dafür verantwortlich, dass Mitarbeitende Zeit und Ressourcen haben, sich vor- und nachzubereiten und dass ihre Abwesenheit am Arbeitsplatz geregelt ist.

2. *Formelles und informelles Lernen begleiten*

Dieser Handlungsbereich fokussiert die Interaktionsgestaltung von Führungskräften im Rahmen von formellem und informellem Lernen. Bei Seminaren und Lehrgängen (formales Lernen) bieten sich verschiedene Möglichkeiten für Führungskräfte, Mitarbeitende in der Vorbereitung, in der Durchführung und in der Nachbereitung zu unterstützen (z. B. durch Vorbereitungsgespräche, in denen die Entwicklungsziele gemeinsam mit dem Mitarbeitenden abgestimmt und Transfersituationen und Transferziele definiert werden). Führungskräfte können auch eine aktive Rolle in Bildungsmassnahmen einnehmen, in dem sie (gemäss der Idee der „Lehrenden Organisation“ von Tichy, vgl. Schwuchow, 2007) als Referent/-in auftreten. Im Bereich des informellen Lernens bieten sich ebenfalls verschiedene Möglichkeiten für Führungskräfte, Lernen zu unterstützen. Beispielsweise dadurch, dass sie Interesse an den Lernaktivitäten der Mitarbeitenden zeigen und für Gespräche (Reflexion, Erfahrungsaustausch) zur Verfügung stehen.

3. *„Leadership Commitment to Learning“: Lernkulturen fördern*

Aus managementorientierter Sicht fokussiert dieser Handlungsbereich die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die eine offene Lern- und Innovationskultur ermöglichen. Führungskräfte können ihre Wertschätzung für kontinuierliches Lernen und die Idee einer lernenden Organisation auf verschiedene Weise zeigen. Beispielsweise indem sie explizit und positiv über Wissens- und Erfahrungsaustausch im Team (z. B. über Blog- und Communitybeiträge oder über Learn & Lunch Treffen) kommunizieren. Beispielsweise, indem sie ihre Mitarbeitenden Ideen zu Weiterbildungen einbringen lassen und gemeinsam mit ihnen über Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung nachdenken. Führungskräfte bewegen sich dabei immer im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Personalentwicklung und müssen individuelle Bedürfnisse sowie organisationale Bedarfe ausbalancieren. Darüber hinaus sollten sie nicht nur in einzelnen Entwicklungsmassnahmen denken, sondern vielmehr in Entwicklungswegen der Mitarbeitenden, die durch verschiedene Instrumente der Personalentwicklung unterstützt werden können (z. B. durch Arbeitsgestaltung, Job Rotation oder Secondments).¹⁴

¹⁴ Für das Commitment von Führungskräften zum Lernen ist auch die normative Verankerung von lernförderlicher Führungsarbeit in einer Organisation wichtig. Dies geht aber über den Handlungsbereich einzelner Führungskräfte hinaus und betrifft beispielsweise die Verabschiedung von lernorientierten Führungsleitlinien im Unternehmen (vgl. Euler & Seufert, 2008; Friebe, 2005, S. 93; Sonntag, 1996). Um die Wirksamkeit dieser Führungsleitlinien in der Praxis zu sichern, empfiehlt es sich, kontinuierlich an der Verlebendigung zu arbeiten (z.B. über sichtbares Commitment der Unternehmensleitung). Zudem können die Aufgaben Bestandteil der Zielvereinbarungen für die Führungskräfte selbst werden, um bei diesen eine höhere Verbindlichkeit hinsichtlich der Umsetzung einer lernorientierten Führung zu erreichen (vgl. Wunderer, 2000).

4. Führungssituationen lern-/ entwicklungsorientiert gestalten¹⁵

In diesem Handlungsbereich steht die Interaktionsgestaltung von Führungskräften in typischen Arbeitssituationen im Vordergrund. Die durch die jeweilige Führungskraft (mit-)geprägten Interaktionssituationen sind immer auch als Lernsituationen zu verstehen und auf die Förderung von Selbstorganisation auf Seiten der Mitarbeitenden auszurichten. Die Ergebnisse der verschiedenen Fallstudien zeigen gerade in diesem Bereich sehr viele Beispiele auf:

- *Ziele vereinbaren:*
Relevant sind hier insbesondere Jahres-/Entwicklungs-/ Zielvereinbarungsgespräche, in denen Führungskräfte mit ihren Mitarbeitenden nicht nur aufgabenbezogene Ziele, sondern auch entwicklungsbezogene Ziele vereinbaren;
- *Feedback geben:*
Feedback-Geben ist ein zentrales Element der täglichen Führungsarbeit und kann in jeweils angepasster Form sowohl in formalisierten Situationen (z.B. Mitarbeitergespräche) als auch in informellen Gesprächen (z.B. Kaffeepause) praktiziert werden.
- *Wissensaustausch und Reflexionsprozesse in Teams fördern:*
Eine eher formalisierte Situation hierfür sind die oftmals regelmässig stattfindenden Teambesprechungen. Beispielsweise können Teammitglieder von aktuellen Projekten oder Weiterbildungsveranstaltungen berichten. Führungskräfte können darüber hinaus auch Technologien nutzen, um mit dem Team zu kommunizieren und Reflexionsprozesse zu unterstützen – beispielsweise über Blog- oder Community-Beiträge.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese vier skizzierten Handlungsbereiche einer lernförderlichen Führungsarbeit sicherlich nicht überschneidungsfrei sind, sondern vielmehr ein Kontinuum mit fließenden Übergängen bilden. Die vier Handlungsbereiche stellen eine Art „Auslegeordnung“ dar, auf deren Grundlage die Handlungsoptionen von Führungskräften weiter ausgearbeitet werden können. In der Forschungsliteratur liegen hierzu noch keine Ansätze vor, die die vielerorts geforderte stärkere Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozessen systematisch erfassen und ausdifferenzieren. Der hier entwickelte Bezugsrahmen liefert eine solche Systematik, bedarf aber einer weiteren Fundierung und empirischen Validierung. Hierzu ist bereits ein weiterführendes Forschungsprogramm in der Entwicklung.

¹⁵ Die Ausgestaltung von Führungssituationen als Lernsituationen entspricht zum einen dem modernen Verständnis eines „delegativen Führungsstils“ (Wunderer, 2000), d.h. Entscheidungen werden mit massgeblicher Beteiligung bzw. in weitgehender Selbstständigkeit von den Mitarbeitenden getroffen und umgesetzt. Mitarbeitende erhalten dabei Frei- und Experimentierräume zur selbstständigen Entwicklung von Problemlösungen. Zum anderen spiegeln sich darin auch Annahmen des „transformationalen Führungsansatzes“ (Bass & Avolio, 1993) wieder: Führungskräfte haben eine begeisternde, inspirierende bzw. „einladende“ Funktion in der Führungsbeziehung, durch die sie Mitarbeitende in ihrer Kompetenzentwicklung ermutigen.

6 Literaturverweise

- ASTD (2009). *Keep Learning Mission Critical. How to communicate the value of learning in difficult economic times*. Alexandria: ASTD Press.
- Amy, A. H. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 212-234.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning (9th ed.)*. Malden: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading / Menlo Park / London / Amsterdam / Don Mills / Sydney: Addison-Wesley.
- Arnold, R. (1995). Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In R. Arnold & H. Weber (Hrsg.). *Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen* (S. 13-29). Berlin: Erich Schmidt.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt.
- Arnold, R. (2012). Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In *wue 2012/3*. Abgerufen von http://www.uni-kl.de/paedagogik/arnold_independent_sc.pdf, 18.6.2012.
- Bass, B.M. (1990): *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993): Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers & R. Ayman (Hrsg.): *Leadership theory and research: perspectives and directions* (S. 49–80). San Diego: Academic Press.
- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bruch, H., Krummacker, S. & Vogel, B. (Hrsg.): *Leadership – Best Practices und Trends*. Wiesbaden: Gabler.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern. Abgerufen von <http://edudoc.ch/record/462/files/StuB18A.pdf>, 11.07.2012.
- Carliner, S. (2012). *Informal learning basics*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- CEDEFOP (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Classen, M. (2008). *Change Management aktiv gestalten. Personalmanager als Architekten des Wandels*. Köln: Haufe.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policies and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 1(39), 69-89.
- Colley, H.; Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre, Leeds*. Leeds: University of Leeds.
- Colvin, G. (2008). *Talent is overrated. What really separates world-class performers from everybody else*. New York: Portfolio.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Decker, F. (2000): *Bildungsmanagement – Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren*. Würzburg: Lexika.
- De Witt, C. & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Diesner, I., & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen: scil / Universität St. Gallen
- Jennings, C. (2011). *The 70:20:10 model in action*. Abgerufen von <http://www.slideshare.net/secret/4cRn3RKg6az0Ft>, 26.04.2012.
- Drack, S. (2010). *Führungsförderndes Human Resource Management: Ein HRM-Instrumentarium zur Förderung von Führung in Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Eiter, M. (2009). *Investigating our custom clients' evolving needs. A Unicon research study*. International University Consortium for Executive Education.
- Eraut, Michael (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge, In F. Coffield (Hrsg.): *The necessity of informal learning* (S. 12-31). Bristol: Policy Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-173.
- Euler, D. (2003). *Skript zur Vorlesung Bildungsmanagement*. Universität St.Gallen.
- Euler, D. (2009). Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. In G. Schweizer, U. Müller & T. Adam. (Hrsg.), *Wert und Werte im Bildungsmanagement* (S. 83–95). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik. 2., aktualisierte Auflage*. Bern: Haupt.
- Euler, D. & Seufert, S. (2008). Die lernförderliche Rolle von Führungskräften systematisch entwickeln. In S. Seufert, J. Hasanbegovic & D. Euler (Hrsg.). *Next Generation Leadership. Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen*. scil Arbeitsbericht 19 (S. 64 – 71). St. Gallen: scil / Universität St.Gallen.
- Geißler, H. (1998). Umriss einer Grundlagentheorie des Organisationslernens. In: H. Geißler, A. Lehnhoff & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (S. 163-223). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter* (Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg). Abgerufen von <http://dnb.info/976844265/34>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J. & Walumbwa, F. O. (2009). *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*. Oxford: Elsevier.
- Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.
- Gibb, S. (2003). Line manager involvement in learning and development: Small beer or big deal? In *Employee Relations*, 25(3), 281 – 293.
- Hay, M. (2002), Strategies for survival in the war for talent. *Career Development International*, 7(1), 52-55.
- Hermann, D., Hüneke, K. & Rohrberg, A. (2012): *Führung auf Distanz: Mit virtuellen Teams zum Erfolg*. Heidelberg: Gabler.

- Hinz, A., Mohr, B., Krauss, A., Geldermann, B., & Reglin, Th. (2008). *Führungskräfte als Lerngestalter. Flexible und individuelle Kompetenzentwicklung im Betrieb*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hirning, A. (2009). Integration formellen und informellen Lernens, In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Loseblattwerke Deutscher Wirtschaftsdienst*. Artikel 4.32.2.
- Hockling, S. (2012). Mitarbeiter anleiten, die sich nie treffen. In *Zeit Online*, 01. Juni 2012.
- Jennings, C. (2011). *The 70:20:10 model in action*. Abgerufen von <http://www.slideshare.net/secret/4cRn3RKg6az0Ft>, 26.04.2012.
- Kauffeld, S., Ianiro, Patrizia M. & Sauer N. C. (2011). Führung. In Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie* (S. 67-92). Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, S. (2006). Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In H. Dieckmann, K.-H. Dittrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (S. 151 – 166). Heilbronn: Klinkhardt.
- Knowles, M. (1951). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Krizantis, J. (2012). Von der Westküste zur Ostküste. *wirtschaft + weiterbildung*, 07/08_2012, 14-17.
- Landwehr, N., & Müller, E. (2006). *Begleitete Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.
- Li, C. (2010). *Open Leadership: How Social Technology Can Transform the Way You Lead*. San Francisco: Wiley.
- Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning. Findings from the First Canadian Survey of Informal Learning Practices* (NALL Working Paper No. 10). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT). Abgerufen von <http://edu.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/10exploring.htm>, 07.04.2010.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2002). *The CAREER ARCHITECT® Development Planner. An expert system offering 96 research based and experience tested development plans and coaching tips for: learners, supervisors, managers, mentors, and feedback givers (3rd edition)*. Minneapolis, MN: Lominger Limited.
- Mauch, S. (2009). *Von der Zukunft her führen – "Theorie-U"*. BW21. Abgerufen von https://www.bw21.de/Bildung21_Aktuell/Managementwissen/Moderne%20Verwaltung/Seiten/Von-der-Zukunft-her-f%C3%BChren---Theorie-U.aspx, 30.12.2012.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education* 89, 25–34.
- Molzberger, G., Schröder, T., Dehnbostel, P., & Harder, D. (2008). *Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren: Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen*. Münster: Waxmann.
- Nohria, N. & Berkley, J.D. (1994). Whatever happened to the take charge manager? *Harvard Business Review*, 72(1), 128-139.
- Orth, T. M., & Tissen, K. (2011). Integration des Ausbildungswegs nach Par. 8a WPO in die Personalentwicklung einer grossen Wirtschaftsprüfungsgesellschaft. *Die Wirtschaftsprüfung*, 22/2011, 1066–1071.

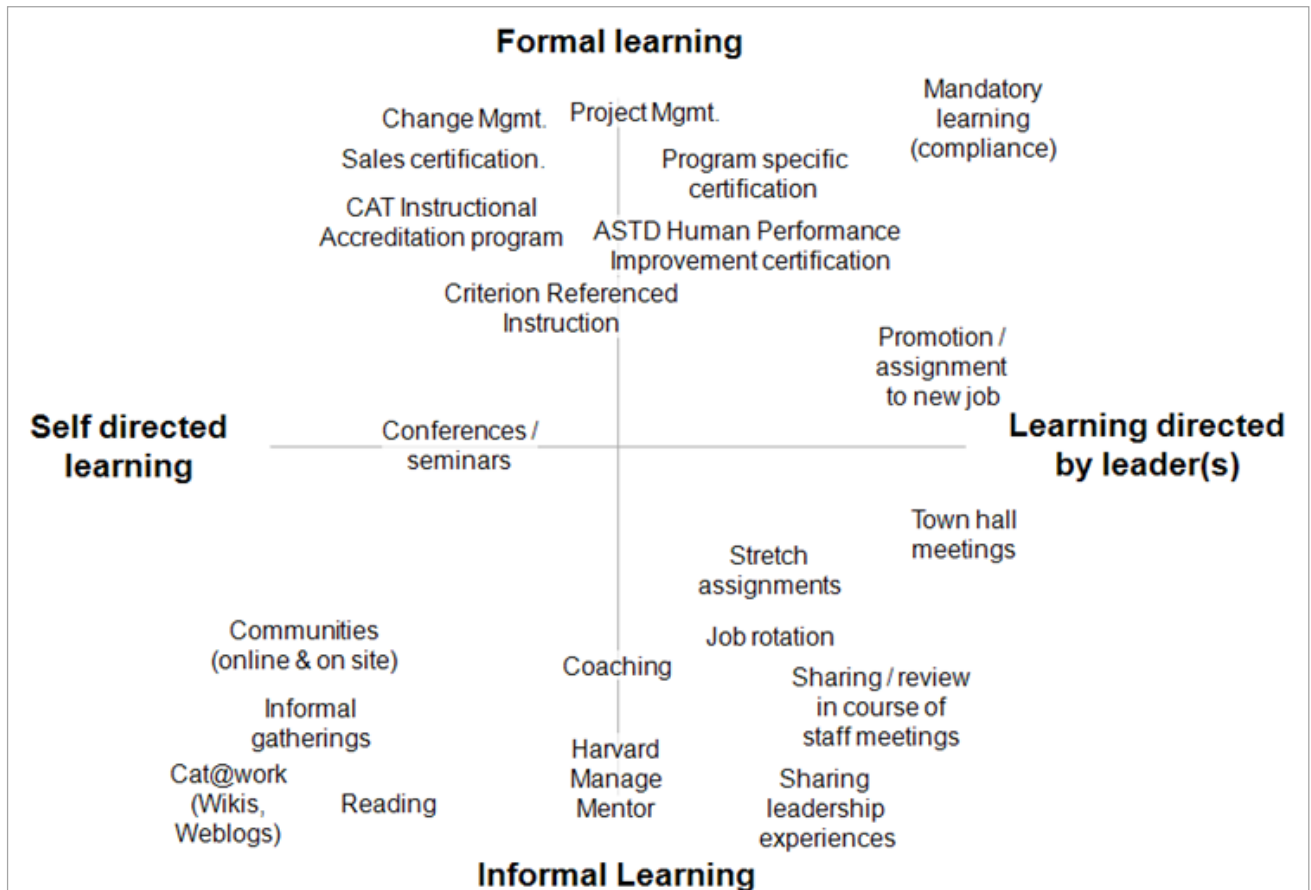
- Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.), *Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“*, (S. 359-376). Berlin: BBJ.
- Overwien, B. (2003). Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und in-formelles Lernen. In W. Wittwer & S. Kirchof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 43-70). München: Luchterhand. Abgerufen von http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/bielefeld, 30.12.2012.
- Poell, R. P.; Chivers, G. E.; Van Der Krogt, F. J. & Wildemeersch, D. A. (2000). Learning-network theory: Organizing the dynamic relationships between learning and work. *Management Learning* 1(31), 25-49.
- Probst, G.J.B. / Büchel, B.S.T. (1994): *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schein, E. (1995): *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schmid, T. & Müller-Stewens, G. (2006). Ergebnisse statt Visionen: Der Pragmatiker als aktuelles Leitbild strategischer Führung? In H. Bruch, S. Krummacker & B. Vogel (Hrsg.), *Leadership – Best Practices und Trends* (S. 96-106). Wiesbaden: Gabler.
- Schwuchow, K.-H. (2007). Personalentwicklung ist Chefsache. Noel Tichy in der Serie Management Vordenker. *managerSeminare, Heft 107, 2/2007*, 24-26.
- Schwuchow, K.-H. (2008). Von der Lernenden zur Lehrenden Organisation. In K.-H. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung 2008* (S. 164-170). Köln: Luchterhand.
- Schwuchow, K.-H. (2009). Management-Vordenker: Die Führungskraft im Buchformat. In *ManagerSeminare, Heft 8/2009*, 18-22.
- Senge, P. (1996). Leading learning organizations: The bold, the powerful, and the invisible. In F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Hrsg.), *The Leader of the Future* (S. 41-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seufert, S. (2012). *Corporate Learning – Gestaltung informeller Lernprozesse als Führungsaufgabe*. Internes Forschungspapier. St.Gallen: Universität St.Gallen.
- Seufert, S. (2011a). Corporate Learning 2.0 – Eine Renaissance der Lernenden Organisation. In: A. Trost & Th. Jenewein (Hrsg.), *Personalentwicklung 2.0. Lernen, Wissensaustausch und Talentförderung der nächsten Generation* (S. 31-46). Köln: Luchterhand.
- Seufert, S. (2011b). Informelles Lernen. Wie Sie mit Social Media eine innovative Lernkultur schaffen. *Zeitschrift für Organisation (ZfO)*, 05/80, 299-305.
- Seufert, S. & Fandel-Meyer, T. (2011). Die Rolle von Führungskräften im betrieblichen Lernen. In F. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 223-234), Heidelberg: VS / Springer.
- Seufert, S., Kiefer, T. & Fandel-Meyer, T. (2009). Leadership Development: Trends aus Forschung und Praxis. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung 2010* (S. 163-178). Köln: Luchterhand.
- Sloane, P. (2002). Schulorganisation und schulische Curriculumarbeit. In R. Bader & P. Sloane (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA* (S. 9-25). Paderborn: Eusl.

- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur (Band 7)*. München: Beck.
- Stamps, D. (1998). Learning ecologies. *Training*, 35(1), 32-38.
- Stern, E. & Sommerlad, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Tulgan, B. (2001). *Winning the talent wars*. New York: W.W. Norton.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Ph.D. Thesis. Twente: University of Twente.
- von Rosenstiel, L. (2011): Führung in Organisationen – Facetten eines Konzepts, Wirkmechanismen, Erfolgskriterien. In F. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27-44). Heidelberg: VS / Springer.
- Wahren, K. E. (1996). *Das Lernende Unternehmen: Theorie und Praxis des organisationalen Lernens*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Winkler, I. (2004). Aktuelle theoretische Ansätze der Führungsforschung. *Schriften zur Organisationswissenschaft, Nr. 2*. Chemnitz: Universität Chemnitz. Abgerufen von http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/forschung/schriften/doc/lehr_%20AnsaetzeFuehrungsforschung.pdf, 30.12.2012.
- Wittwer, W. (2003). „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 13—41). München: Luchterhand.
- Wunderer, R. (2000). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. Neuwied: Luchterhand.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.

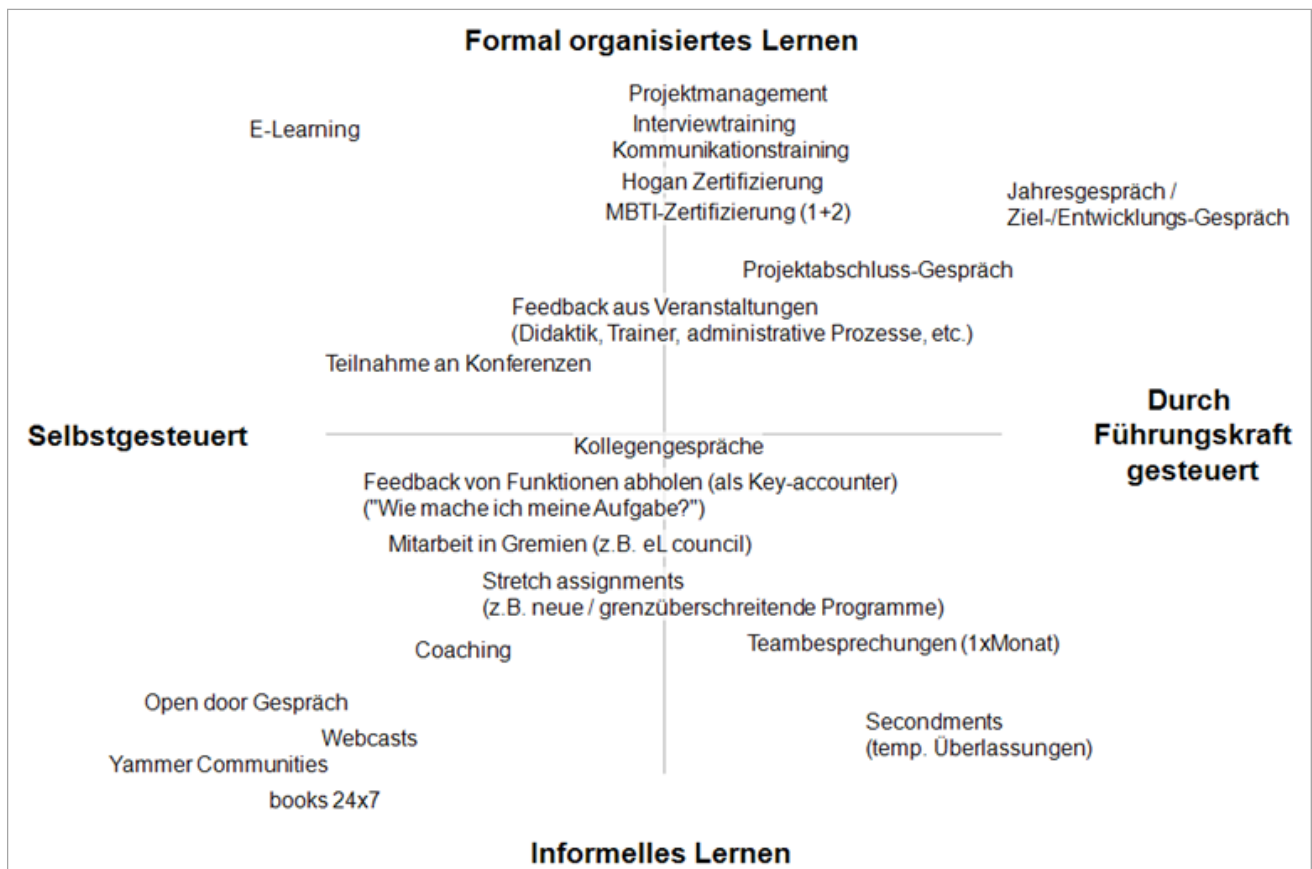
Anhang: Darstellung der Lernlandschaften

In den nachfolgenden Übersichten sind die Lernlandschaften abgebildet, wie sie bei den jeweiligen Gesprächspartnern aufgenommen wurden:

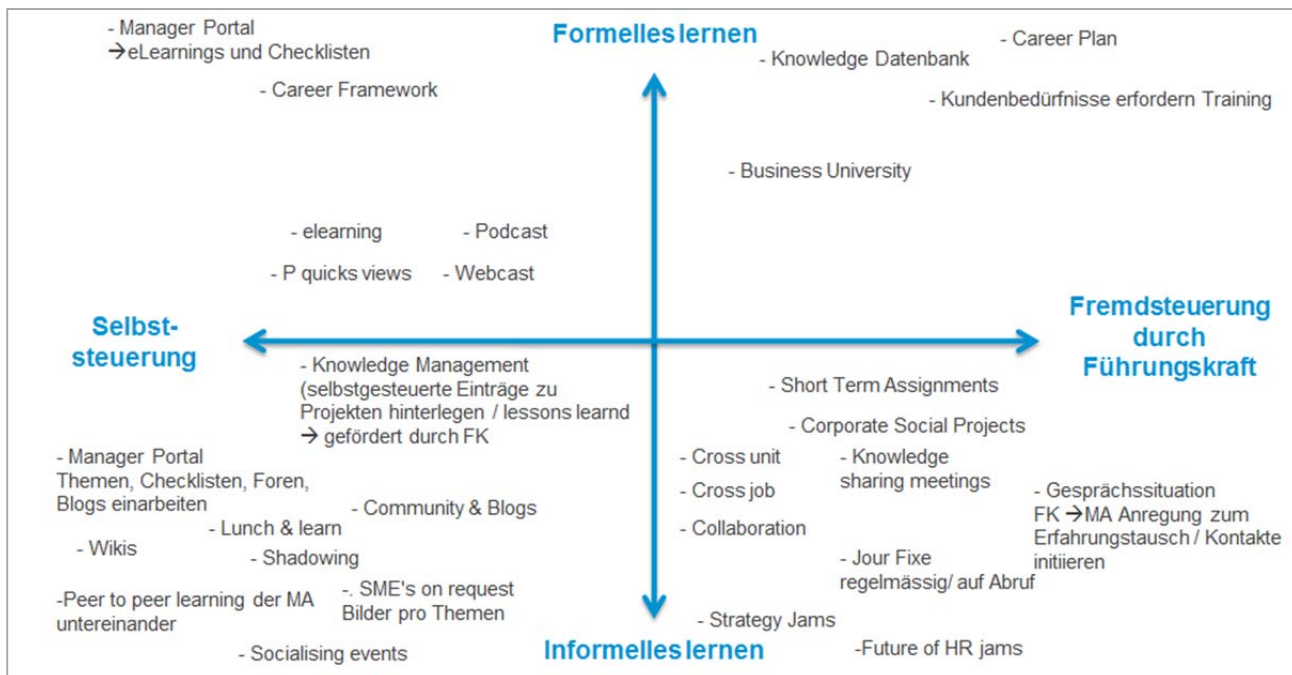
1) Caterpillar University



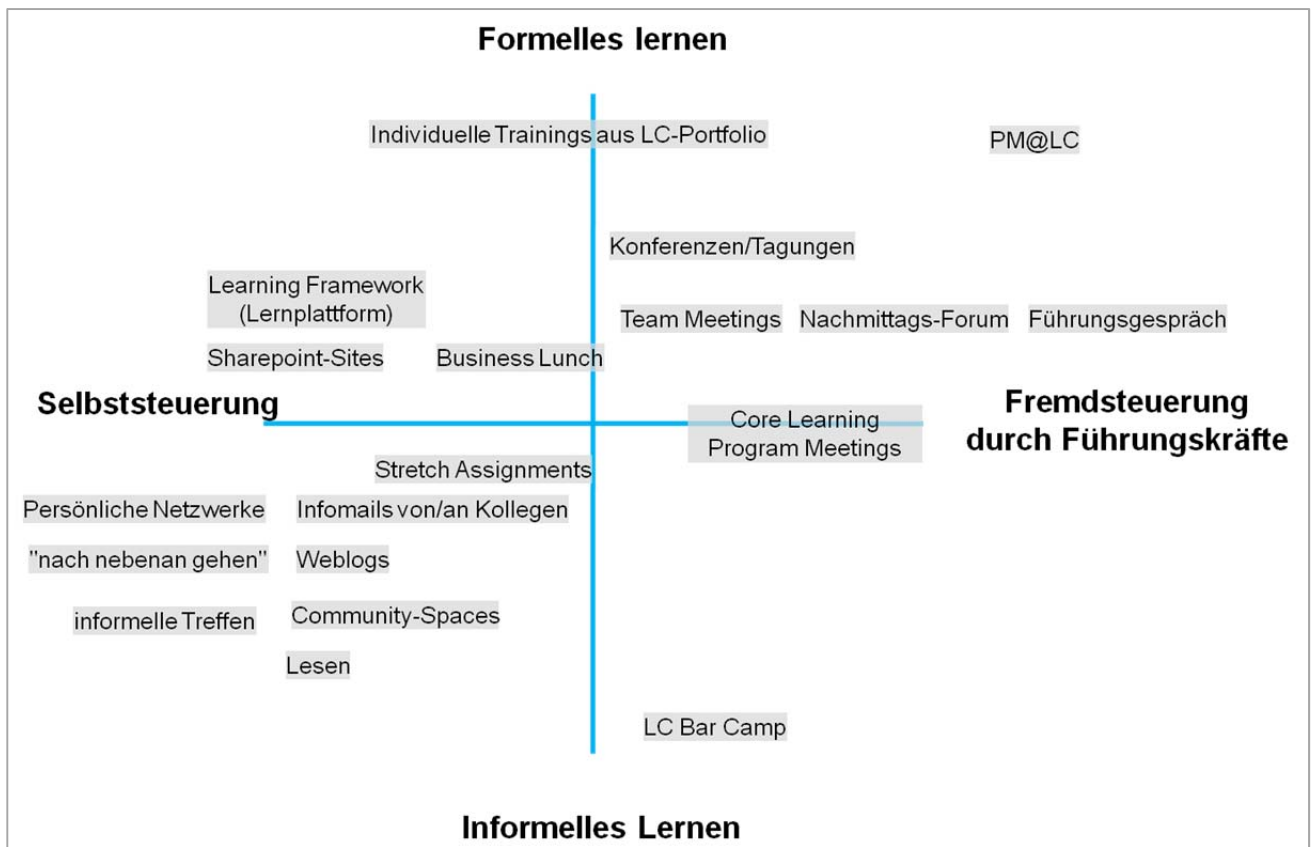
2) Deloitte Personalentwicklung / Aus- & Fortbildung



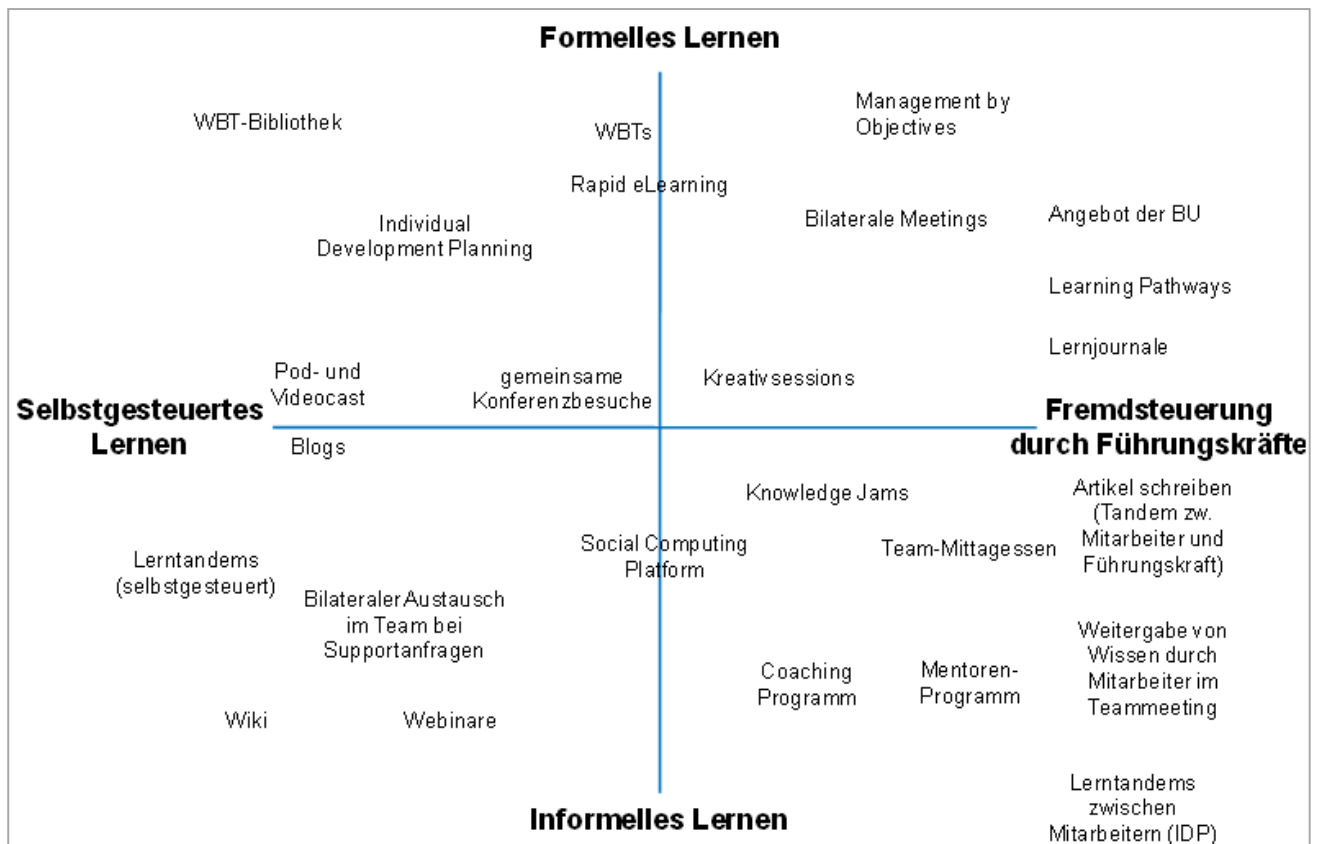
3) IBM Learning & Development Schweiz



4) Siemens Learning Campus



5) UBS Business University



Bisher erschienene scil Arbeitsberichte

(Online unter: <http://www.scil.ch/arbeitsberichte>)

scil Arbeitsbericht 23

Meier, C. & SEUFERT, S (2012). Learning Value Management. Bestimmung und Überprüfung des Wertbeitrags von Bildungsarbeit: Rahmenmodell, Instrumente und Verfahren, Beispiele. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 22

FANDEL-MEYER T. & SEUFERT, S (2010) (Hrsg.). Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten, Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 21

BRAHM, T. & SEUFERT, S (2009) (Hrsg.). Kompetenzentwicklung mit Web 2.0. Good Practices aus Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 20:

DILLENBOURG, P., HONG, F. & BRAHM, T. (2009). The ManyScripts Pedagogical Handbook. How to build scripts for collaborative learning? St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 19:

SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & EULER, D. (2008). Next Generation Leadership. Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 18:

BRAHM, T. (2008) (Hrsg.). The Changing Face of Learning in Higher Education Institutions, Paper Proceedings of the 3rd International scil Congress 2008. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 17:

BRAHM, T., SEUFERT, S. (2008). Demographischer Wandel als Herausforderung für Personalentwicklung und Bildungsmanagement in Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 16:

DIESNER, I., SEUFERT, S., EULER, D. (2008). Trendstudie 2008 Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 15:

SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie II Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 14:

HASANBEGOVIC, J., SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie I Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 13:

BRAHM, T., SEUFERT, S. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und e-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 12:

SEUFERT, S. & BRAHM, T. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. - Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe I zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 11:

SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & EULER, D. (2007). Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 10:

SCHÖNWALD, I., EULER, D., HASANBEGOVIC, J. & SEUFERT, S. (2006). Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 9:

DIESNER, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2006). scil -Trendstudie – Herausforderungen für das Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 8:

SCHÖNWALD, I., EULER, D., ANGEHRN, A. A. & SEUFERT, S. (2006). EduChallenge – Learning Scenarios. Designing and Evaluating Learning Scenarios with a Team-Based Simulation on Change Management. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 7:

ANGEHRN, A. A., SCHÖNWALD, I., EULER, D. & SEUFERT, S. (2005). Behind EduChallenge. An Overview of Models Underlying the Dynamics of a Simulation on Change Management in Higher Education. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 6:

KERRES, M., EULER, D., SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & VOSS, B. (2005). Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen

scil Arbeitsbericht 5:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen, Kapitel 4 unter Mitarbeit von Dietmar Albrecht und Bernd Mentzel: Volkswagen Coaching GmbH. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 4:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 3:

SCHÖNWALD, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Supportstrukturen zur Förderung einer innovativen eLearning-Organisation an Hochschulen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 2:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 1:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2003). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

Swiss Centre for Innovations in Learning (scil)

Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a

CH-9000 St.Gallen

Telefon: +41 (0)71 224 31 55

Telefax: +41 (0)71 224 26 19

E-Mail: christoph.meier@unisg.ch

Internet: <http://www.scil.ch>

Blog: <http://scil-blog.ch>

Über scil

Das Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) fördert den didaktisch sinnvollen Einsatz von neuen Technologien in Hochschulen und Bildungsorganisationen. scil bietet Beratung, Coaching, Seminare und Forschung an, um Innovationen in der Aus- und Weiterbildung zu begleiten und deren Qualität in der Weiterentwicklung zu fördern. Das Zentrum wurde im März 2003 gegründet und von der GEBERT RÜF STIFTUNG anschubfinanziert.