

Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen

Unter diesem Titel startete im Juni 2003 ein Projekt im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA), Laufzeit bis Mai 2006. Gegenstand des folgenden Beitrags sind einige ausgewählte Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von vier Unternehmensprojekten im westlichen Bundesgebiet. Die Unternehmen, darunter drei mit Konzernanbindung, unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Größe und Branche, sondern vor allem im Hinblick auf die Inhalte und Zielgruppen der Projekte, die 24 bis ca. 450 Beschäftigte umfassen.

Einleitung

Das theoretische Konzept der Begleitforschung ist interdisziplinär ausgerichtet und umfasst verschiedene makro-, meso- und mikrotheoretische Ansätze. Erkenntnisinteresse ist das Verstehen von Kontexten, Prozessen und Situationen des Arbeitens und Lernens in den spezifischen Projektzusammenhängen, was eine Lernhaltung der wissenschaftlichen Begleitung voraussetzt. Der methodische Zugang besteht aus einem Mix quantitativer und qualitativer Methoden, die jeweils *unternehmens-, projekt- und zielgruppenspezifisch* zugeschnitten und mit den Projektpartnern abgestimmt sind. Die drei Kernaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung in den Projekten sind Prozessbegleitung, Evaluation (formativ und summativ) und Reflexion, kurz: PER. Die theoretisch-konzeptionellen und methodischen Zugänge zur Begleitforschung werden an anderer Stelle genauer dargestellt. Der zentrale Nutzen der wissenschaftlichen Begleitung für die Unternehmen besteht nach Aussagen der Projektpartner in der Reflexion von Prozessen und Evaluationsergebnissen in den jeweiligen Projektkontexten und anderen Gremien, z. B. Managementteams, Betriebsrat etc.

Rahmenkonzept: Strukturmodell innovativer Lernkulturen

Das theoretisch und empirisch gestützte „Strukturmodell“ (vgl. Abbildung 1) hat sich im Prozess der Begleitforschung herauskristallisiert und als sinnvolles Rahmenkonzept erwiesen, da es Komplexität für die sehr unterschiedlichen Akteure in den Unternehmen überschaubar und verstehbar macht. So heterogen die Unternehmensprojekte auch sind,

Aus dem Inhalt

Arbeits- und Lernformen in Netzwerken und Möglichkeiten der Verstetigung von Netzwerkarbeit

Beschrieben werden Ergebnisse aus Netzwerken des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Dargestellt wird, welche wesentlichen Arbeits- und Lernformen innerhalb dieser Netzwerke zum Tragen kamen. Weiterhin wird in den Blick genommen, was vor und nach Beendigung besonderer Förderung in Netzwerken geschieht – eine für viele Netzwerke problematische Phase. Dabei stehen Fragen zur Verstetigung der Netzwerkarbeit im Mittelpunkt. Die Chancen einer erfolgreichen Fortführung der Netzwerkarbeit steigen durch den Einsatz von Verstetigungsstrategien, die erklärt werden.

Seite 7

Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“

Das Projekt hat den Auftrag, ein Instrument zu entwickeln, das einerseits den Akteuren in einem Reflektionsprozess bewusst machen soll, was sie an Kompetenzen in außerschulischen und außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern erworben haben. Andererseits soll es aber auch den Unternehmen und Organisationen im Freiwilligensektor ein praktikables Instrument an die Hand geben, um so erworbenes Wissen und Können für ihre Personalarbeit nutzbar zu machen. Erläutert werden Aufbau des Instruments – Arbeitsmaterialien, Handbuch, Kompetenzdokumentation – sowie erste Trends zur Bewährung.

Seite 11

eines zeigen sie deutlich: Lernen und Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess sind an zwei zentrale organisationale Voraussetzungen gebunden:

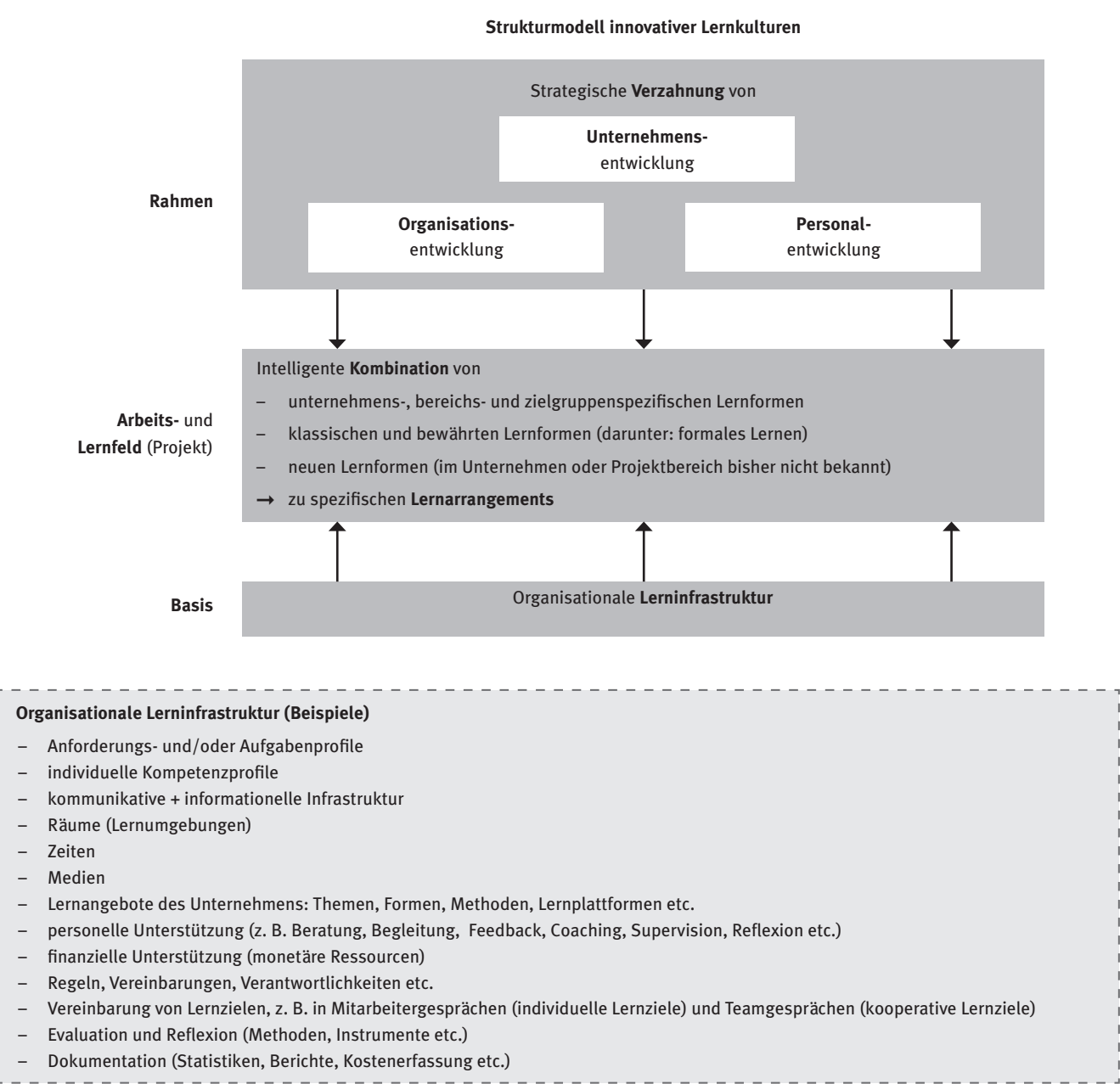
- zum einen die strategische *Verzahnung* der drei Säulen *Unternehmens-, Organisations- und Personalentwicklung* (HRM) als Orientierungs- und Handlungsrahmen,
- zum anderen der Auf- oder Ausbau und die Pflege der *organisationalen Lerninfrastruktur* als Basis oder Fundament zur Initiierung von Lernprozessen.

Die *Verzahnung der drei strategischen Säulen* wird zwar als zentrale Aufgabe des strategischen Managements konstatiert, sie ist jedoch in zwei von vier Unternehmen bzw. Projektbereichen unzureichend. So vermissen Akteure in hoch qualifizierten Arbeitsfeldern

und selbst Managementvertreter nicht Leitlinien oder Philosophien, sondern eine klare Ausrichtung des Unternehmens etwa in Form eines Zukunftsbilds ebenso wie konkrete Strategien und Ziele. Ein wesentlicher Grund für die unzureichende Verzahnung von Unternehmens- und Personalentwicklung ist die klassisch-administrative Funktion der Personalarbeit, in einem Fall die zusätzliche funktionale Abtrennung der Weiterbildung. Organisationsentwicklung wird überwiegend als temporäre, nicht jedoch als dauerhafte unternehmerische Aufgabe verstanden, wie verschiedene Reorganisationsprojekte aus der jüngeren Unternehmenshistorie zeigen. In einem der vier Unternehmen sind die drei Säulen weitgehend strategisch verzahnt – entsprechend erfolgreich ist das Projekt.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Projekte liegt im Auf- bzw. Ausbau

Abbildung 1
Strukturmodell innovativer Lernkulturen

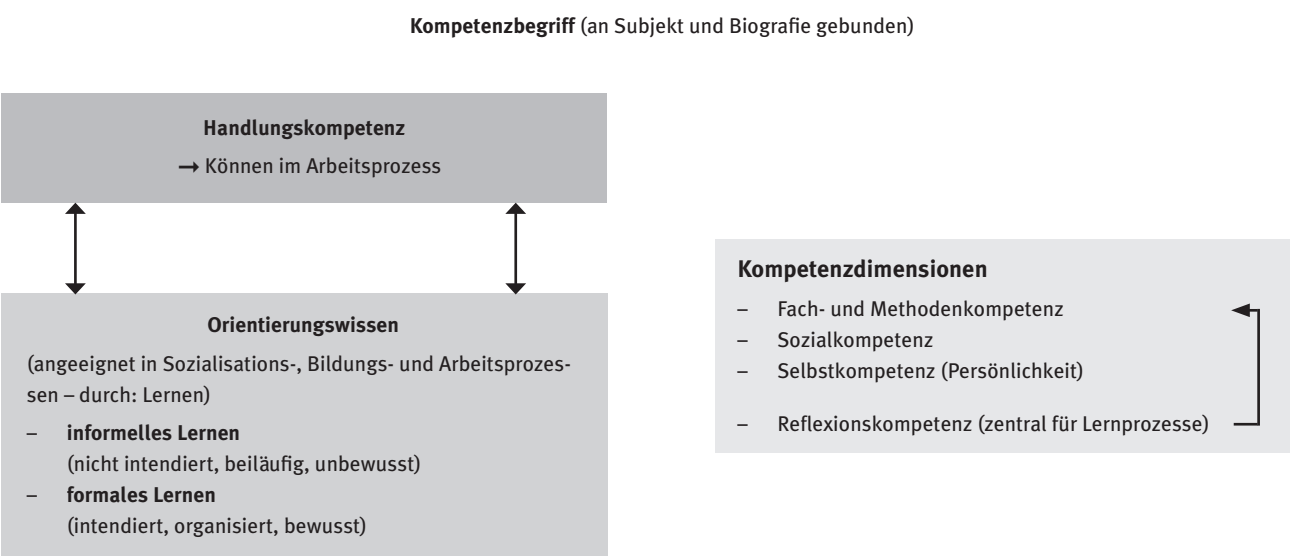


der *organisationalen Lerninfrastruktur*, die sich als unabdingbar für eine gezielte Kompetenzentwicklung erwiesen hat. „Produkte“ der Projekte sind beispielsweise: Erstellung zielgruppenspezifischer Aufgaben- und Anforderungsprofile; Erarbeitung oder Weiterentwicklung individueller Kompetenzprofile; Systematisierung und bedarfs-spezifische Erweiterung der jeweiligen Lernangebote in Bezug auf Inhalte, Formen, Methoden, Einrichtung von Lernplattformen etc.; Vereinbarung von Lernregeln z. B. zu zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen; Erarbeitung von Instrumenten und Methoden zur Evaluation von Kompetenzentwicklung (weitere Beispiele vgl. Abbildung 1). Der innovative Charakter der Projekte besteht nicht in der Erfindung gänzlich neuer Formen und Methoden des Lernens, sondern in der intelligenten Kombination von unternehmens-, bereichs- und zielgruppenspezifischen, auch klassischen und bewährten Lernformen, mit neuen, im Unternehmen bisher nicht bekannten Lernformen zu spezifischen Lernarrangements im Arbeits- und Lernfeld (Projektkontext). Unter Bezugnahme auf den aktuellen nationalen und europäischen Innovationsdiskurs bezeichnen wir eine Arbeits- und Lernkultur dann als „innovativ“, wenn sie außer naturwissenschaftlich-technischen Innovationen auch soziale und ökologische Innovationen umfasst.

Kompetenzbegriff – Kompetenzentwicklung

Die empirischen Ergebnisse untermauern den von der Begleitforschung erarbeiteten, handlungstheoretisch gestützten Kompetenzbegriff. So ist es sinnvoll, zwei analytische Ebenen zu unterscheiden: a) Handlungskompetenz, bezogen auf das Können im Arbeitsprozess, und b) Orientierungswissen, das in Sozialisations-, Bildungs- und Arbeitsprozessen durch lebensbegleitendes Lernen angeeignet wird (in verschiedenen formalisierten und informellen Formen, vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2
Kompetenzbegriff



So zeigt exemplarisch ein Unternehmensprojekt, welches inhaltlich auf das Themenfeld unternehmerisches Denken und Handeln ausgerichtet ist, dass die Aneignung von Orientierungswissen durch die Zielgruppen auch im Interesse des Unternehmens ist, etwa für das Verstehen von (Sinn-)Zusammenhängen und Managemententscheidungen – wenngleich die direkte Verwertbarkeit im Arbeitsprozess eher gering ist. Ein nicht intendierter Effekt ist zudem der Auf- und Ausbau persönlicher Netzwerke, die beispielsweise kontraproduktive Effekte organisationaler Formalstrukturen und Regeln kompensieren. Persönliche Beziehungen und Netzwerke werden in allen Projektbereichen von den Akteuren als sehr wichtig und nützlich eingeschätzt.

Selbstorganisation des Lernens

Der zunehmend konturlos werdende Begriff „Selbstorganisation“ hat in den Unternehmen zum einen zur Verunsicherung, zum anderen zur Ernüchterung oder Ent-Zauberung theoretischer Annahmen als idealistisch geführt. Um die Ergebnisse der Unternehmensprojekte unter dem Aspekt des selbstorganisierten Lernens einordnen und bewerten zu können, orientieren wir uns an folgenden Grundfragen in Bezug auf individuelle und kooperative Lernprozesse:

Warum		– Gründe, Motive, Absichten etc.
Was	will ich /	– Inhalte, Gegenstände
Wohin	wollen wir (lernen)?	– Ziele
Wie		– Organisation: Methoden, Medien, Zeit, Raum etc. (spezifische Lernarrangements)
Qualität:	Prozesse und Ergebnisse	
Effekte, Wirkungen:	Individuum, Gruppe/Team, Organisation	

Unter der Fragestellung, inwieweit Individuen und Gruppen ihr Lernen selbst bestimmen können und dies von organisationaler Seite unterstützt wird, lassen sich empirisch verschiedene Grade von Selbstorganisation unterscheiden.

Erster Grad von Selbstorganisation

Von Unternehmensseite wird insbesondere von Akteuren in (hoch) qualifizierten Arbeitsbereichen die Übernahme von *Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung* gefordert – beispielhaft dafür mag der Slogan „Unternehmer seiner eigenen Talente“ sein. Die Realisierung dieses Anspruchs ist freilich an zwei Grundbedingungen gebunden: Zum einen setzt dies ein hohes Maß an individueller Kompetenz voraus, die empirisch keineswegs bei allen Akteuren gleichermaßen vorhanden ist bzw. die selbst erst entwickelt werden muss. Zum anderen ist dieser Anspruch nur dann realisierbar, wenn auch von organisationaler Seite jene Voraussetzungen geschaffen werden, wie sie im „Strukturmodell“ (vgl. Abbildung 1) skizziert sind. Wie die Projektergebnisse zeigen, geschieht dies in unterschiedlicher Weise und nicht überall in ausreichendem Maße.

Zweiter Grad von Selbstorganisation

Tendenziell verweisen die vier Unternehmensprojekte auf eine *Individualisierung* von Lernen und Kompetenzentwicklung. Dies bedeutet zum einen eine Abkehr vom traditionellen Defizit-Ansatz hin zu einer Perspektive, die eher die individuellen Stärken fokussiert. Zum anderen werden Lernangebote des Unternehmens verstärkt auf individuelle und gruppenspezifische Bedarfe ausgerichtet, was sich zugleich in der noch zunehmenden Vielfalt der *Lernformen* widerspiegelt. Standardangebote in Form von Weiterbildungskatalogen, wie sie in größeren Unternehmen üblich sind, werden nicht obsolet, erfordern aber verstärkt eine thematische Modularisierung bzw. Flexibilisierung und zielgruppenspezifische Ausrichtung.

Dritter Grad von Selbstorganisation

Der Grad an individueller und kooperativer „Selbstorganisation“ hat sich im Verlauf der Unternehmensprojekte insgesamt erhöht. So gibt es inzwischen eine Reihe unterschiedlicher Lernplattformen, die es den Akteuren ermöglichen, die Motive, Inhalte und Organisation ihrer Lernprozesse weitgehend selbst zu bestimmen – hier einige exemplarische Beispiele: selbstorganisierte Lerngruppen (teils außerhalb der Arbeitszeit); Supervision als Lern- und Handlungsfeld verknüpfendes und Arbeitsprozess begleitendes Lernen; Workshop-Plattform, die jeweils inhaltlich und zielgruppenspezifisch ausgestaltet werden kann; Cafeteria-System, das verschiedene Lernangebote enthält und von den Akteuren je nach individuellem Bedarf genutzt werden kann. Technische Medien sind für kooperatives Lernen offensichtlich kaum geeignet, wie deren insgesamt auffallend geringe Bedeutung in den Projektzusammenhängen zeigt.

Evaluation von Kompetenzentwicklung

Einzelne Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung werden in den Unternehmen mit unterschiedlichen Methoden und Instrumenten und in unterschiedlicher Intensität evaluiert, z. B. Feedbackbögen, Interviews, Reflexion u. a. Die Entwicklung von fachlich-methodischen, sozialen und persönlichen sowie reflexiven Kompetenzen im direkten Arbeitsprozess (unbewusstes, beiläufiges Lernen) ist nicht messbar, aber durch (Selbst-)Reflexion zugänglich, z. B. im Rahmen von Interviews der wissenschaftlichen Begleitung. Wie die Ergebnisse zeigen, lernen Akteure in Arbeitsfeldern, die inhaltlich anspruchsvoll sind und ein hohes Maß an Freiheitsgraden bei der eigenen Arbeitsorganisation zulassen, sehr viel. Allerdings werden manche Aspekte ihrer Kompetenzentwicklung von ihnen nicht als Lerneffekte wahrgenommen oder als solche verstanden, das gilt vor allem für die Reflexionskompetenz, obgleich Reflexion ein wesentlicher Auslöser von Lernprozessen ist und verschiedene Projektelemente auf Reflexion gerichtet sind. Dies hängt u. a. mit einem teils noch tief verwurzelten traditionellen Lernverständnis auf allen Akteursebenen zusammen.

Die Identifizierung oder gar Messung von Kompetenzentwicklung ist bekanntlich mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. In einem Unternehmensprojekt (Produktionsbereich) lässt sich jedoch exemplarisch ein *messbarer Zusammenhang* zwischen Kompetenzentwicklung und neuen Arbeitsaufgaben herstellen. Die Kompetenz-entwicklung der in 2004 neu eingeführten Funktion „Koordinatoren von Produktionseinheiten“ (kurz: PE-K) umfasste die Kombination verschiedener inhaltlicher Bausteine und Lernformen mit dem Schwerpunkt Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz – darunter Seminare, Workshops, Supervision als Prozess begleitendes Lernen, Outdoor-Training u. a. Die zu zwei Zeitpunkten (November 2004 und September 2005) durchgeführte Evaluation umfasste die Selbsteinschätzung der PE-K, die Fremdeinschätzung „von oben“ durch die vorgesetzten Schichtleiter (VG) und die Fremdeinschätzung „von unten“ durch Mitarbeiter(innen) (MA). Die Items zur Sozial- und Selbstkompetenz bezogen sich auf konkrete Lerninhalte und praktische Arbeitssituationen, eingeschätzt wurde das Können im Arbeitsprozess (Handlungskompetenz). Die Qualität der Aufgabenerfüllung durch die PE-K wurde auf Basis des gemeinsam von ihnen und ihren Vorgesetzten erarbeiteten Aufgabenprofils mittels Selbst- und Fremdeinschätzung in Form schriftlicher Vorbereitungsaufgaben für PE-K und Schichtleiter erhoben. (Die Bewertungsskalen waren jeweils 5-stufig, 1 = bester Wert, 5 = schlechtester Wert.) Hier die Ergebnisse zur Sozial- und Selbstkompetenz (E = Einschätzung) – vgl. Abbildung 3.

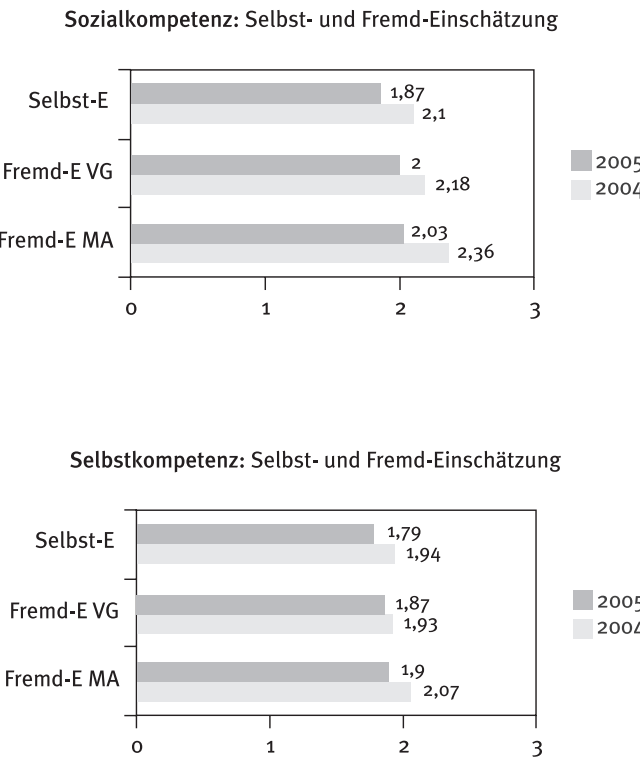
Im Vergleich zeigen die Ergebnisse einen eindeutig positiven Zusammenhang zwischen der Kompetenzentwicklung der PE-K und der Qualität ihrer Aufgabenerfüllung im direkten Arbeitsprozess; das gilt für fachliche, organisatorische und personelle Aufgaben gleichermaßen. Selbst wenn sich direkt kein kausaler und messbarer Zusammenhang zum ökonomischen Output herstellen lässt, so

belegt die 100-prozentige Erreichung der wirtschaftlichen Ziele im Projekt, dass Kompetenzentwicklung sich „rechnet“. Trotz intensiver Bemühungen von Wissenschaft und Praxis in den letzten Jahrzehnten, Investitionen in Humanressourcen und deren Rendite (Return on Investment ROI) zu ermitteln, ist dies bisher nicht gelungen. Pointiert kommentiert: Vielleicht sollte man Ökonomen, Manager oder Controller, die das verlangen, einem ähnlichen Legitimationstest aussetzen wie jene, die z. B. um monetäre Ressourcen für Kompetenzentwicklung kämpfen müssen. Vermutlich würden sie rasch von ihrem Ansinnen abrücken.

Rahmenbedingungen des Lernens im Prozess der Arbeit

Dazu wurden 14 bewährte Kriterien aus der Arbeits- und Lernforschung, teils auch der Betriebswirtschaft entlehnt und in allen Projektbereichen gleichermaßen erfragt – darunter: Zeit, Ruhe, klare Strategien und Ziele (des Unternehmens), Arbeitsinhalte, Arbeitsorganisation, Lernangebote (verschiedene Inhalte und Lernformen), Wertschätzung und Anerkennung, Partizipation, personelle und finanzielle Unterstützung, Vereinbarung von Lernzielen etc. (Erhebung 2-stufig: persönliche Bedeutung für die Gesprächspartner(innen) und Bewertung der Realität im jeweiligen Projektbereich; Bewertungsskalen 5-stufig, 1 = bester Wert, 5 = schlechtester Wert; 1. Erhebung:

Abbildung 3 Sozial- und Selbstkompetenz im Zeitvergleich



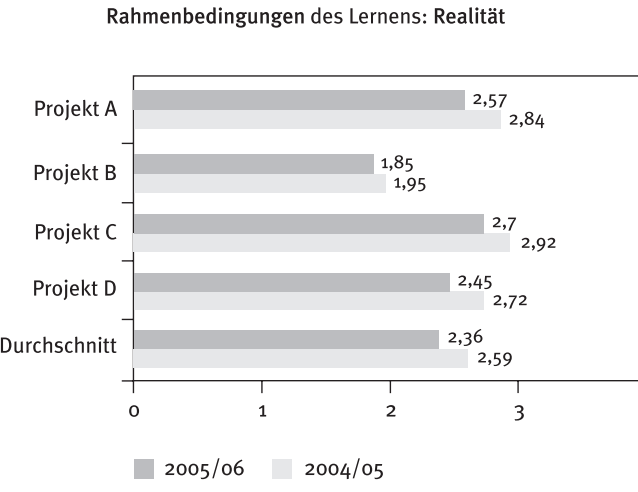
2004/05, 2. Erhebung 2005/06). Das Ergebnis zur „Realität“ der vier Projekte (gewichtet nach N) verdeutlicht Abbildung 4.

Danach haben sich die Rahmenbedingungen im Schnitt in allen vier Projekten verbessert, wobei freilich die Bewertungen innerhalb und zwischen den Unternehmen stark streuen. Das Kriterium „Zeit“ hat für die Beschäftigten die höchste Priorität, wird aber von ihnen am kritischsten bewertet und hat sich als einziges der 14 Kriterien im Zeitvergleich verschlechtert. Darin spiegelt sich ein Trend wider, Lernzeiten zunehmend in die private Zeit zu verlagern, was zumindest für Beschäftigte in (hoch) qualifizierten Arbeitsfeldern zutrifft. Dies äußert sich in dem erhöhten Einsatz privater Ressourcen wie Zeit und Geld für Lernen und Kompetenzentwicklung. Hinzu kommen in manchen Arbeitsbereichen die Ausweitung der Arbeitszeit und weiter steigende Arbeitsbelastungen. Das heißt, bei einem nicht unerheblichen Teil der Beschäftigten nimmt die Verfügbarkeit begrenzter privater Ressourcen für lebensweltliche Aktivitäten ab (privates und soziales Umfeld).

Lernen auf organisationaler Ebene: Arbeits- und Lernkulturen

Die Rede von einer zunehmenden Integration von Arbeiten und Lernen ebenso wie der positiv konnotierte Begriff „Lernkultur“ können den widersprüchlichen Charakter der aktuellen Entwicklungsprozesse oder gar Umbrüche in der Arbeitswelt leicht verdecken. Zugespielt formuliert: Arbeitsstätten mutieren keineswegs zu Lernstätten, sondern das dominante ökonomische Motiv und Ziel von Unternehmen ist die Nutzung und Verwertung von *Arbeitsvermögen*. Dies betonen Unternehmensvertreter nachdrücklich und unmissverständlich. Lernen und Kompetenzentwicklung sind aus Organisationssicht primär

Abbildung 4 Rahmenbedingungen des Lernens: Realität



ökonomisch motiviert, z. B. zur Rationalisierung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen, Senkung von Arbeitskosten und Produktivitätssteigerungen einerseits, zur globalen und nationalen Produktvermarktung und Kundengewinnung andererseits. Freilich geschieht die Nutzung und Verwertung von Arbeitsvermögen in je spezifischen, historisch gewachsenen organisationalen Kontexten, Prozessen und Situationen – eine Vielfalt, die die einschlägigen Wissenschaften bisher schwer fassen können. Insofern erscheint es angemessener, nicht nur „Lernkulturen“ zu verhandeln, sondern „Arbeits- und Lernkulturen“, um beide Kategorien auf organisationaler Ebene zu verankern.

Als ersten quantitativen Versuch haben wir dazu einen *Arbeits- und Lernkulturindex* (ALKI) entwickelt, der als hoch verdichtete Kennzahl innerhalb der Unternehmen und insbesondere zwischen ihnen nur bedingt vergleichbar ist. Die Daten wurden in den vier Unternehmen bzw. Projektbereichen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in Form von teil-standardisierten Interviews erhoben. Die Interview-Leitfäden basierten auf einer formalen Grundstruktur aus einigen wenigen Kategorien mit jeweils mehreren Indikatoren, die in allen Projektbereichen gleich war (in Anlehnung an das Strukturmodell, vgl. Abbildung 1). Inhaltlich waren die Items jedoch unternehmens-, projekt- und zielgruppenspezifisch definiert und wurden mit den jeweiligen Projektpartnern abgestimmt, d. h. einige Indikatoren und Items sind ähnlich oder vergleichbar, andere nicht. (Die Bewertungsskalen waren in allen Fällen 5-stufig, 1 = bester Wert, 5 = schlechtester Wert; 1. Erhebung 2004/05, 2. Erhebung 2005/06.) Abbildung 5 zeigt einen Überblick über die vier Projektbereiche im Zeitvergleich.

Danach hat sich der Arbeits- und Lernkulturindex (ALKI) in allen

vier Unternehmen bzw. Projektbereichen verbessert. Diese Tendenz wird durch die qualitativen Ergebnisse der Projekte eindeutig gestützt. Freilich wäre es vermessen, diese insgesamt positive Entwicklung allein auf Projekteffekte zurückzuführen. Gleichwohl haben sie in allen Unternehmen mehr oder minder ausgeprägte Veränderungsprozesse auf organisationaler Ebene angestoßen, die in andere Arbeitsbereiche diffundieren. Was allerdings die „organisationale Reflexivität“ anbetrifft, besteht hier noch erheblicher Entwicklungsbedarf.

Lernkulturtypen

Die Erarbeitung einer „Lernkulturtypologie“ ist ein expliziter Forschungsauftrag, der freilich bei vier Projekten bestenfalls ansatzweise erfüllt werden kann. Auf Basis eines umfangreichen Bewertungsrasters lassen sich die betrieblichen Lernkulturen der vier Unternehmen bzw. Projektbereiche auf organisationaler Ebene pragmatisch und vorläufig wie folgt kennzeichnen:

- chaotische Lernkultur (in Anlehnung an chaostheoretische Ansätze)
- innovative Lernkultur (mit Bezug auf ein umfassendes Innovationsverständnis)
- inkrementelle Lernkultur (schrittweise Veränderungsprozesse)
- transitorische Lernkultur (Übergang von einer traditionellen zu einer modernen Lernkultur)

Interessant ist, dass ein großer Teil der Gesprächspartner(innen) die Typisierung der jeweiligen Lernkulturen ähnlich einschätzte (Interviews 2005/06).

Schlussanmerkung

Aus unserer Sicht erscheint es nicht sinnvoll, kopierbare Gestaltungskataloge und Werkzeugkästen für andere Unternehmen zu erarbeiten – zu heterogen und vielfältig sind die jeweils historisch gewachsenen Arbeits- und Lernkulturen (Kontexte). Ist nicht genau dies eine zentrale Erkenntnis, die mutige und lernbereite Akteure in Unternehmen dazu motivieren könnte, ihre organisationale Reflexivität zu erhöhen? Was die einschlägigen Wissenschaften anbetrifft, so sind mehr Fragen als Antworten aufgetaucht. Wenn wir es recht sehen, wäre die starke Zersplitterung in Disziplinen mit ihren empirischen Detailergebnissen und die zwar mehr beteuerte denn realisierte Interdisziplinarität ein künftiges Kernthema. Dazu gehört die Frage, wie sie zugleich die Vielfalt oder Komplexität von „Praxis“ einholen könnte und welche methodischen Innovationen dazu erforderlich wären – und nicht zuletzt der Mut, selbst Unsicherheit und Unschärfe zuzulassen. Sie könnten viel lernen, z. B. indem sie mehr zuhören, was Menschen in Arbeitsorganisationen tatsächlich bewegt.

Doris A. Zimmermann

Arbeits- und Lernformen in Netzwerken und Möglichkeiten der Verstetigung von Netzwerkarbeit

Der Beitrag beschreibt ausgewählte Ergebnisse aus Netzwerken des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Eingeflossen sind Schlussfolgerungen aus dem Netzwerk Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement, dem Netzwerk Erdgeschichte sowie aus Netzwerken im Projekt KomNetz.

In Netzwerken wird auf der Grundlage von individuellen Erfahrungen und Werten gemeinsam und voneinander gelernt (Jäkel 2003, Elsholz 2006). Netzwerke als Lern- und Arbeitsort ermöglichen die Realisierung einer Vielzahl von Anforderungen an eine neue Lernkultur und an spezifische Prozesse der Kompetenzentwicklung (Dehnhostel/Elsholz 2004). Unterstützt wird das Lernen in Netzwerken durch die Kombination verschiedener kontextbezogener Lernorte, die auch das multimediale Lernen mit einschließen können (Megerle 2005).

Arbeits- und Lernformen in Netzwerken

Trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen, Zielsetzungen und Kontexte haben sich in den Netzwerken Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement, dem Netzwerk Erdgeschichte und den gewerkschaftlichen Netzwerken ähnliche Arbeits- und Lernformen herausgebildet. (Vgl. Abbildung 1)

Die Bedeutung des kooperativen Lernens in Netzwerken ergibt sich aus der Feststellung, dass Wissen und Know-how immer schneller veralten. Netzwerke schaffen einen Diskurs der Wissensträger. Gelernt wird an der konkreten Arbeitssituation und an Beispielen aus dem Arbeitsalltag. Charakteristisch ist hier ein Austausch mit Anderen zu gleichen und/oder ähnlichen Problemen, die man alleine nicht lösen kann. Der arbeitsimmanente Bezug ergibt sich vor allem aus einem großen Bedarf an zeitnahen und direkten Handlungen in der Prozessorganisation. Die künftigen Handlungen werden auf Verbesserungsmöglichkeiten und Praktikabilität geprüft und Arbeitsabläufe und -strukturen werden gemeinsam optimiert, wodurch es zu einer Erweiterung breiter beruflicher Handlungskompetenzen kommt. Diese Kompetenzorientierung zeigt sich zudem darin, dass in den Netzwerken nachfrageorientierte Bildungsveranstaltungen organisiert werden können, die sich in der Durchführung durch eine intensive Einbeziehung der Teilnehmer auszeichnen.

Um erfolgreich und effektiv in Gruppen zu arbeiten, müssen die Akteure über hohe Interaktionskompetenzen verfügen. Diese Kompetenzen können bei Bedarf in angeleiteten Lernmodulen trainiert werden. Dadurch kommen in Netzwerken auch Formen des individuellen und angeleiteten Lernens zur Anwendung, die aber jederzeit im Kontext des Erreichens der Lernziele im Netzwerk stehen.

Abbildung 5
Arbeits- und Lernkulturindex

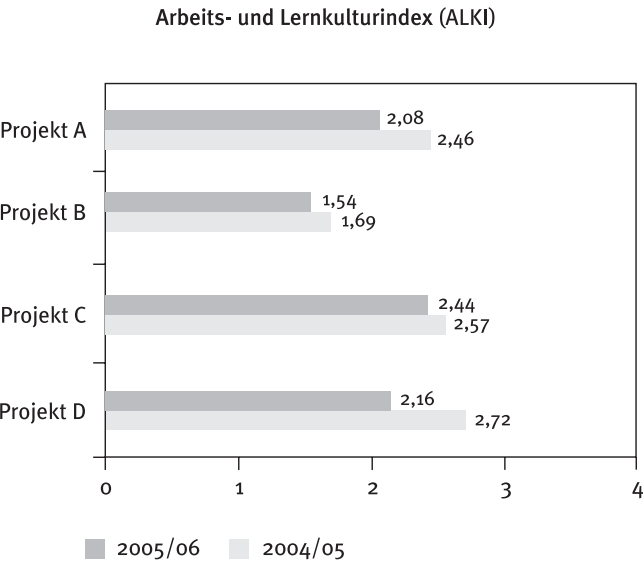
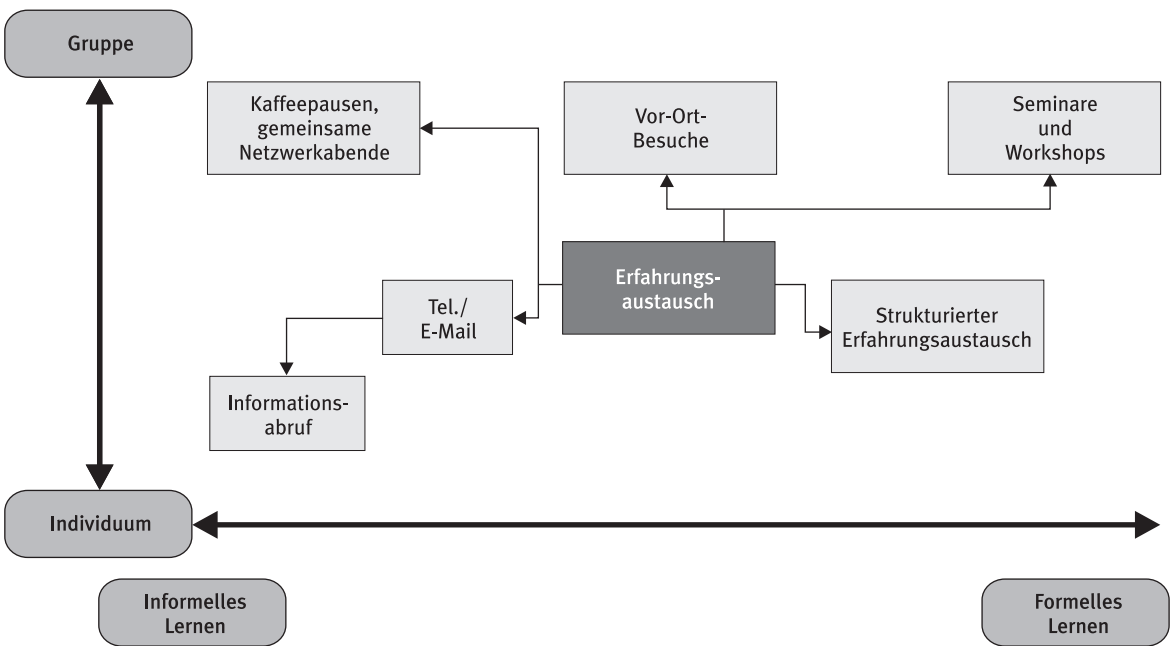


Abbildung 1
Arbeits- und Lernformen in Netzwerken



Netzwerke werden immer – wegen ihrer großen Unterschiede bei den Akteuren in der Dauer, der Branche, den Zielen und Inhalten – unterschiedliche Lern- und Arbeitsorte haben. Wir begreifen Netzwerke als eine Organisation, in der Netzwerkakteure Wissen und Know-how einbringen, generalisieren, anwenden und reflektieren. So unterstützen Netzwerke das organisationale und individuelle Lernen.

Die Netzwerkakteure und Netzwerkbeteiligten lernen aber auch oft beiläufig und zufällig an den unterschiedlichsten Orten mit den verschiedensten Medien. Eine Kompetenzentwicklung erfolgt dabei eher unbemerkt und unbeabsichtigt. Gelernt wird ohne feststehendes Lernergebnis auf den unmittelbaren Arbeitsprozess. In den angeführten Netzwerken zeigt sich, dass aus dem informellen Austausch Anregungen für das formelle Lernen erwachsen. Gleichzeitig bietet der informelle Austausch die Chance, eigene Positionen klarzustellen sowie eigene Stärken und Schwächen i.S. von Teamfähigkeit zu identifizieren.

Arbeits- und Lernformen in Netzwerken lassen sich demnach hinsichtlich ihres Formalisierungsgrads des Lernens (formelles Lernen – informelles Lernen) und auf der Ebene der Lernenden (Individuum – Gruppe) unterscheiden. Die beiden Ebenen zur Systematisierung von Netzwerken als Lernorte werden in einer Matrix angeordnet. Eine vollständige Trennschärfe der einzelnen Arbeits- und Lernformen ist aufgrund von unterschiedlichen Definitionen und Konzepten nicht zu erzielen und auch nicht gewollt. (Vgl. Abbildung 1)

Beschreibung der Arbeits- und Lernformen

Zentrale Arbeits- und Lernform in Netzwerken bildet der gemeinsame Erfahrungsaustausch. Ein Netzwerk ist nur so lange in Betrieb, wie die Partner damit rechnen, dass durch den Erfahrungsaustausch „institutionelle Win-win-Situationen“ in einer für sie angemessenen Zeit und in einer angemessenen Art und Weise eintreten werden (Borkenhagen et. al. 2004). Die im Folgenden beschriebenen Arbeits- und Lernformen bilden letztendlich die konsequente Fortführung des beginnenden Erfahrungsaustauschs. Vor allem die Phase der Problemlösung wird durch die Netzwerkakteure kooperativ realisiert. Dazu müssen bereits bestehende Arbeits- und Lernformen geprüft und adaptiert werden. Darüber hinaus ist ein Merkmal von Netzwerken die aktive Nutzung und Veränderung der Kommunikationssysteme für die Problemlösungen innerhalb und außerhalb des Netzwerks.

Telefon, E-Mail, Informationsabruf
Chats, E-Mail und Datenbanken können für das Funktionieren von Netzwerken sehr hilfreich sein. Neben dem Erledigen des „Netzwerkalltags“ dienen der Austausch per Telefon/E-Mail und der Informationsabruf der Weiterbearbeitung der Lernergebnisse des formellen Lernens durch Wissensteilung und durch Problemlösungen.

Kaffeepausen, Netzwerkabende
Das „Lernen“ in den Kaffeepausen und bei den Netzwerkabenden findet häufig als informeller Austauschprozess statt und ist eher nicht beabsichtigt. Obwohl „Kaffeepausen“ eine unstrukturierte Form darstellen und örtlich sehr weit vom Arbeitsplatz entfernt stattfinden, haben sie eine hohe Relevanz. In dieser Phase des „Netzwerklearnens“ wird das eigene Wissen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft, reflektiert und das Handeln wird neu strukturiert.

Vorortbesuche
„Vorortbesuche“ beschreiben Veranstaltungen direkt bei den Netzwerkpartnern bzw. den Besuch von lernrelevanten Orten (z.B. Bergwerke, Krankenhäuser, Betriebe). Die „Vorortbesuche“ in der Netzwerkarbeit bewegen sich zwischen formellem und informellem Lernen. Einerseits kommt es zu strukturiertem Lernen in dem Sinne, dass eine thematische Tagesordnung in der Netzwerkgruppe bearbeitet wird, andererseits kommt es zu großen Improvisationsleistungen bezüglich der Übertragung von Aspekten „guter Praxis“ in andere Betriebe. Wenn es gelingt, auf Grundlage der gemachten Erfahrungen einen Reflexionsprozess anzustoßen, sind „Vorortbesuche“ unverzichtbarer Teil der Netzwerkarbeit.

Strukturierter Erfahrungsaustausch
Wesentlichstes Merkmal des strukturierten Erfahrungsaustauschs in Netzwerken ist das gemeinsame Besprechen von Problemen vor dem Hintergrund, dass viele Netzwerker die gleichen oder ähnliche Probleme wahrnehmen. Hier wird ein bewusster und strukturierter Rahmen geschaffen, in dem – häufig durch spezifische Fragestellungen angeleitet – das informelle Lernen voneinander stattfinden kann.

Workshops und Seminare
Die Inhalte der Workshops und Seminare werden durch die Netzwerkpartner bestimmt. Das bezieht sich in der Regel auf konkrete betriebliche Problemstellungen. Im Gegensatz zum Erfahrungsaustausch wird versucht, eine bewusste Trennung vom täglichen Arbeitsvollzug durch den Wechsel in eine spezifische Lernumgebung zu erreichen. Dies erscheint notwendig, weil der Erfahrungsaustausch allein oft für eine adäquate Problembearbeitung nicht ausreicht und zusätzliches Know-how durch Referenten in das Netzwerk geholt werden muss.

Fazit

Netzwerke bieten die Chance, unterschiedliche Arbeits- und Lernformen miteinander zu verbinden. Die Verknüpfung geeigneter Arbeits- und Lernformen in einem Netzwerk ist eine wesentliche Aufgabe des Netzwerkmanagements. Zu den beschriebenen Formen, die in den eingangs genannten Netzwerken dominiert haben, können weitere Arbeits- und Lernformen hinzukommen.

Verstetigungsstrategien für Netzwerke

Die Verstetigung eines Netzwerks über einen – häufig öffentlich – geförderten Projektzeitraum hinaus erfolgt nicht von selbst. Formen der Steuerung und Moderation der Netzwerkarbeit bleiben notwendig. Neben einer internen Sicherung der Netzwerkarbeit ist die Ausstrahlung über das Netzwerk hinaus von Bedeutung. In den Netzwerken hat sich gezeigt, dass nach einer gewissen Laufzeit die organisatorische und innovative Leistungsfähigkeit sinkt, der Know-how-Transfer geringer wird und Ressourcen nicht mehr wie im bisherigen Umfang zur Verfügung gestellt werden.

Strategische Ansätze zur Verstetigung von Netzwerkarbeit sollten frühzeitig angestoßen werden, um die Nachhaltigkeit auf den unterschiedlichen Ebenen zu sichern. Grundlage für den Einstieg in eine explizite Diskussion im Netzwerk ist die Bereitschaft aller Netzwerkakteure, das Netzwerk fortzusetzen. Im Idealfall werden mehrere strategische Ansätze zu einem Strategiemix verbunden, um so ein Höchstmaß an Verstetigung zu erreichen. Sofern gezielt eine Verstetigung der Netzwerkarbeit angestrebt wird, lassen sich Strategien und Ansätze unterscheiden, die eher auf die Arbeit innerhalb des Netzwerks abzielen sowie solche, die eher vom Netzwerk gesehen auf das „Außen“ – die Netzwerkumgebung – gerichtet sind.

Binnenstrategien zur Verstetigung

Hinsichtlich der Kooperation unter- und miteinander, also auf die konkrete Netzwerkarbeit „nach innen“ gerichtet, lassen sich folgende Ansätze unterscheiden.

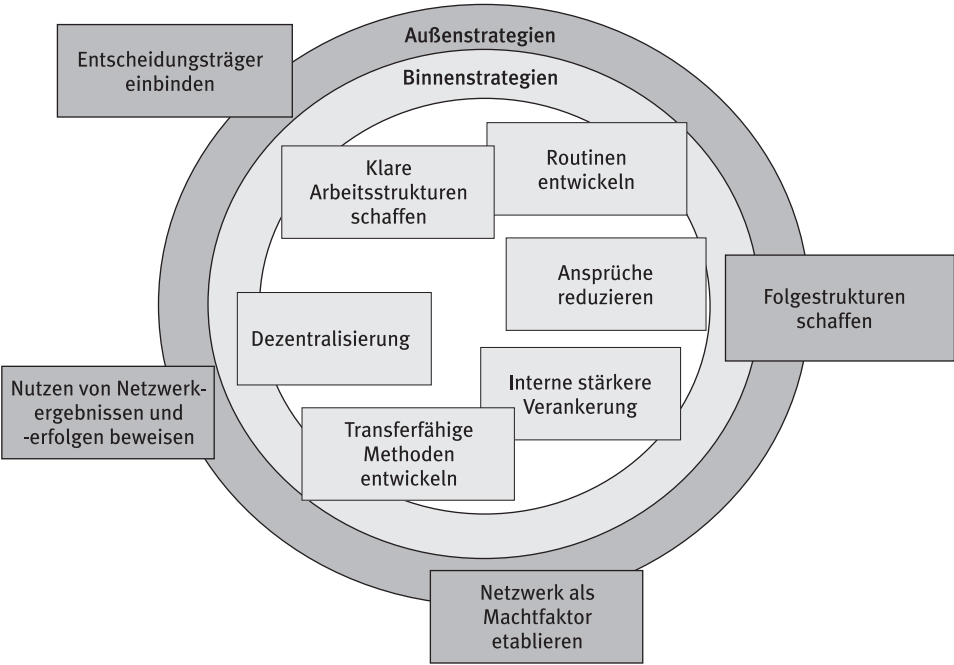
Klare Arbeitsstrukturen schaffen
Besonders in der Initiierungsphase von Netzwerken ist ein hoher Steuerungsaufwand notwendig – nicht nur zur Gewinnung von Netzwerkpartnern, sondern auch zum Finden geeigneter Arbeitsstrukturen eines Netzwerks und zur Entwicklung einer Kooperationskultur. Die Übereinkunft über bestimmte etablierte und erarbeitete Strukturen kann die weitere Netzwerkarbeit entlasten.

Routinen entwickeln
Eine ähnliche Strategie besteht darin, verstärkt Routinen der Zusammenarbeit zu entwickeln und so das Netzwerkmanagement weiter zu entlasten. Routinen der Zusammenarbeit zur Themenfindung, zum Informationsaustausch im Netzwerk oder zum Ablauf von Veranstaltungen können den Aufwand der Netzwerkarbeit reduzieren.

Dezentralisierung der Netzwerkarbeit
Um den Netzwerkmanager als zentralen Akteur zu entlasten, können Versuche zur stärkeren Dezentralisierung der Netzwerkarbeit unternommen werden. Ein Aspekt dabei ist, Verantwortliche für einzelne Themen zu suchen und festzulegen. Dadurch kann sich die Verantwortlichkeit der einzelnen Akteure erhöhen, zum Gelingen von Teilprojekten und damit der gesamten Netzwerkarbeit beizutragen.

Netzwerk intern stärker verankern
Um die Netzwerkarbeit weniger von einzelnen Personen, den jeweiligen Netzwerkakteuren, abhängig zu machen und die Kooperationskosten zu senken, kann es sinnvoll sein, eine stärkere Verankerung des Netzwerks in der „Heimorganisation“ der Netzwerkpartner zu forcieren. Ziel dieser Strategie ist es, aus dieser Gruppe heraus bei

Abbildung 2
Verstetigungsstrategien in Netzwerken



Bedarf kurzfristig Netzwerkakteure mit personenbezogener Win-win-Situation rekrutieren zu können.

Netzwerkarbeit auf Schwerpunkte konzentrieren
Eine weitere Strategie besteht darin, die Netzwerkarbeit bewusst auf das effektiv Machbare zu richten und mit den vorhandenen Ressourcen abzugleichen. So kann auch unrealistischen Erwartungshaltungen entgegen gewirkt werden.

Transferfähige Methoden der Netzwerkarbeit entwickeln
Netzwerke benötigen für ein einwandfreies Funktionieren Wissensströme und einen Know-how-Transfer, den es gilt, deutlich zu machen. Damit ist eine Voraussetzung geschaffen, verborgene Netzwerke sichtbar zu machen und neue Netzwerkthemen zu generieren. Diese Vorgehensweise benötigt die Überprüfbarkeit des Know-how-Transfers im Netzwerk bzw. in der Organisation. Gleichzeitig ergeben sich mit dem Erfassungs- und Bewertungskonzept Planungs- und Entscheidungshilfen, die den Verstetigungsprozess unterstützen. Um die Qualität von Maßnahmen zu bestimmen, sind prozessorientierte Strategien sinnvoll, die permanent im Prozessverlauf Modifizierungen und Verbesserungen in der Durchführung zulassen.

Nach außen gerichtete Strategien

Zusätzlich zu den nach innen gerichteten Strategien werden für die Verstetigung von Netzwerken auch Strategien benötigt, die außerhalb des Netzwerkes wirksam werden. Die Notwendigkeit ergibt sich insbesondere aus

- einer weiteren Finanzierbarkeit des Netzwerks,
- der Erweiterung internen Know-hows durch externes Wissen,
- der Generierung und Weiterentwicklung von Kompetenzen,
- der Schaffung von Wettbewerbsvorteilen.

Einbindung von Entscheidungsträgern in die Netzwerkarbeit
Netzwerke leben oft davon, dass in ihnen auch Entscheidungsträger tätig sind, die über finanzielle und personelle Ressourcen (mit-)entscheiden können. Solche Entscheidungsträger können frühzeitig gezielt in die Netzwerkarbeit einbezogen werden, denn die beste Werbung für Netzwerkarbeit ist es, wenn erfolgreiche Netzwerkarbeit miterlebt wird.

Netzwerk als Machtfaktor etablieren
Netzwerke können eine spezifische Netzwerkkompetenz entwickeln, die von außen nachgefragt wird und die zur Herausbildung einer gewissen Machtstellung führen kann. Diese am Anfang auf Netzwerkkompetenz begründete Machtstellung kann im Laufe der Zeit zu einer offiziellen Machtstellung ausgebaut werden, zum Beispiel durch die Übernahme offizieller Zuständigkeiten. Dadurch kann ein Netzwerk einen „Unverzichtbarkeitsstatus“ erwerben.

Nutzen durch Produkte, Projekte und Initiativen beweisen
Durch die Prozesse und die Ergebnisse der Entwicklung von Netz-

werk-PPIs (Netzwerk-Output in Form von Produkten, Projekten und Initiativen) profitieren nicht nur die Netzwerkpartner, sondern auch Außenstehende. Sie erfahren den Nutzen der Existenz eines bestimmten Netzwerks und können so zu Unterstützern seiner Verstetigung werden.

Folgestrukturen schaffen
Die Verstetigung von Netzwerkarbeit muss nicht immer in der gleichen Kooperationsform erfolgen wie die ursprüngliche Netzwerkarbeit. Wichtig erscheint es, geeignete Folgestrukturen frühzeitig anzupfeilen und zu realisieren. Dabei kann es um technische Folgestrukturen gehen, wie die Pflege einer Homepage, und/oder um personelle wie die Einsetzung eines Ansprechpartners. Darüber hinaus sind auch alternative Strukturen denkbar wie die Bildung einer Netzwerkakademie im Netzwerk Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement.

Fazit

In der bisherigen Netzwerkarbeit sind einige der angeführten Ansätze gezielt und strategisch angelegt worden. Andere Aspekte sind nicht vorrangig im Hinblick auf die Verstetigung verfolgt worden, sondern haben sich implizit in der Netzwerkarbeit entwickelt. Je expliziter und bewusster jedoch strategisch die Verstetigung in den Blick genommen wird, desto höher sind die Erfolgsaussichten. Eine Verstetigung von Netzwerken kann als erfolgreich angesehen werden, wenn das erreichte Niveau personell, institutionell und infrastrukturell annähernd konsolidiert wurde und das Netzwerk die Fähigkeit unter Beweis gestellt hat, sich an veränderte Bedingungen anzupassen.

Literatur

Borkenhagen, P.; Jäkel, L.; Kummer, A.; Mergerle, A.; Vollmer, L.-M.: Netzwerkmanagement. Handlungsanleitung für die Praxis, Nr. 8, Berlin 2004

Dehnbostel, P.; Elsholz, U. : Berufsbildungsnetzwerke in der Weiterbildung – Merkmale, Typen und lernorttheoretische Einordnung. In: Pätzold, G.; Stender, J. (Hrsg.): Lernortkooperation und Bildungsnetzwerke. Bielefeld 2004, S. 113-125

Elsholz, U.: Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Organisations- und Lernform. München, Mering 2006

Jäkel, L.: Netzwerke als arbeitsnahe Lernform und neue Lernkultur. Das Netzwerk „Betriebliches Gesundheitsmanagement“. In: QUEM-Bulletin 5/2003, S. 6-12

Megerle, A.: Netzwerke als Instrument zur Kompetenzentwicklung im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung. In: QUEM-Bulletin 4/2005, S. 11-15

Uwe Elsholz und Lutz Jäkel

Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“

Das Projekt: Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“ hat den Auftrag, ein Instrument zu entwickeln, das einerseits den Akteuren in einem Reflektionsprozess bewusst machen soll, was sie an Kompetenzen in außerschulischen und außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern, insbesondere durch Freiwilligenengagement, erworben haben. Andererseits soll es aber auch den Unternehmen und Organisationen im Freiwilligensektor ein praktikables Instrument an die Hand geben, um so erworbenes Wissen und Können für ihre Personalarbeit nutzbar zu machen. In dem Begriff Freiwilligenengagement ist alles eingebunden: das traditionelle „Ehrenamt“, das „bürgerschaftliche Engagement“, der „Freiwilligendienst“, die „Freiwilligenarbeit“.

Projektzielgruppe sind junge Erwachsene im erwerbsfähigen Alter mit ihren individuellen Arbeits-, Berufs- und Lernbiografien. Das schließt Erwerbstätige, zeitweilig Erwerbslose und vor allem auch Langzeitarbeitslose ein, die in Vereinen, Initiativen, Verbänden, der Nachbarschaft, im politischen Ehrenamt usw. engagiert sind.

Soziales Umfeld – Handlungs- und Lernfeld für Erhalt und Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen

In den z. T. abgeschlossenen Arbeiten im Rahmen des Programmbereichs „Lernen im sozialen Umfeld“ wurde den Fragen nachgegangen:

- Wie trägt das soziale Umfeld als ein wichtiges Handlungs- und Lernfeld hinsichtlich seiner Potenziale für den Erhalt und die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen dazu bei, die Innovationsfähigkeit von Individuen nicht nur zu erhalten, sondern darüber hinaus zu entwickeln?
- Welche Innovationspotenziale beinhaltet dieses Feld für gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse und wie können diese effizienter genutzt werden?

Übereinstimmend ist folgendes Fazit: “Heute stehen – geht es um die Entwicklung von Innovationsfähigkeit – Innovationsstrategien und nicht mehr einzelne Innovationen im Mittelpunkt der Bemühungen von Organisationen und auch Individuen. Dabei ist das soziale Umfeld, d. h. das Lernen und Tätigsein der beteiligten Individuen in Bereichen außerhalb ihrer regulären Erwerbsarbeit, immer beteiligt. Bei der Erarbeitung von Innovationsstrategien sollte das soziale Umfeld stärker und genauer beachtet werden und nicht ausgeblendet werden wie bisher. Fast alle ausgewertete Literatur fokussiert bei der Betrachtung von Innovation und Innovationsprozessen auf die Unternehmen und Aktivitäten in oder zumindest im Umfeld der

Unternehmen, die Bedeutung der Tätigkeits- und Lernbereiche außerhalb der Unternehmen bzw. wissenschaftlichen Einrichtungen wird nicht gesehen und damit auch nicht untersucht.” (BMBF 2003) Im Rahmen einer Studie zur Weiterbildung wurde deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Selbstlernenden sich die für sie wichtigen Inhalte aus eher privatem Interesse beigebracht hat (59 Prozent), zu 40 Prozent aus einem eher beruflichen Interesse und immerhin zu 22 Prozent aufgrund eines freiwilligen Engagements (BMBF 2006, S. 204).

Lernen im sozialen Umfeld – subjektive Anerkennung und seine Verwertbarkeit sind für die gesellschaftliche Integration von zentraler Bedeutung.

Eine qualitative und auf biografische Verläufe ausgerichtete Studie zeigte jedoch, dass trotz massiven Einsatzes von Mitteln für organisierte berufliche Weiterbildung das Lernen überwiegend nicht im Rahmen organisierter Weiterbildung erfolgt, sondern implizites und explizites Lernen im Alltag ist, das überwiegend selbst organisiert wird (Trier et al. 2001). „Dieses informelle Lernen geht weit über beiläufiges Lernen hinaus, es wird zielstrebig und bewusster mit wachsenden Tätigkeitsanforderungen. Aus der Sicht vieler Akteure steht es jedoch nicht alternativ dem formellen Lernen in speziellen Bildungseinrichtungen gegenüber, sondern es müssten sinnvolle Ergänzungen erfolgen“. (Trier et al. 2001, S. 249) Dabei sind die subjektive Anerkennung informellen Lernens und seine Verwertbarkeit für die gesellschaftliche Integration und damit einhergehend eine Positionierung des Subjekts von zentraler Bedeutung. Seine Anerkennung muss allerdings noch in die entsprechenden Konzepte von Erwachsenenbildung, Bildungspolitik und betrieblicher Personalentwicklung integriert werden. Diese Integration kann nicht auf eine Pädagogisierung des Alltags hinauslaufen, die auch von den Lernenden abgelehnt wird, sondern auf die Anerkennung des informellen Lernens im Alltag und die positive Bewertung der dort erworbenen Kompetenzen in ihrer jeweiligen Ausprägung (Trier et. al. 2001, S. 186; Baitsch 1998, S. 16). Das wiederum erfordert ein neues System zur Erfassung, Wertung und Anerkennung von Kompetenzen, das weit über formales Zertifizieren von Qualifikationen, die in erster Linie angelerntes Fachwissen widerspiegeln, hinausgeht. Für Unternehmen sind solche Überlegungen von besonderem Interesse, wenn sie bewusst Kompetenzen ihrer Mitarbeiter nutzen möchten, die in außerbetrieblichen, oft sozial-kulturellen Tätigkeitsfeldern erworben wurden. Wie die Pionierarbeit in der Schweiz zeigt, ist diese Nutzung sehr wohl möglich. So hat dort die Stadtverwaltung Bern ein Personalreglement implementiert, in dem bereits festgelegt ist, dass informell erworbene Kompetenzen, z. B. durch Haus- und Familienarbeit oder durch bürgerschaftliches

Engagement, denselben Stellenwert bei der Einstellung und Bezahlung der Angestellten der Stadt haben wie formell erworbene und damit häufig auch zertifizierte Kompetenzen.

Das soziale Umfeld stellt nicht a priori ein Lernfeld dar – es bedarf einer lernfördernden Strukturierung.

Gerade die Studie „Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung“ (Kirchhöfer 2000) zeigt, dass das soziale Umfeld nicht a priori ein Lernfeld darstellt, sondern dass die Nutzung des dort vorhandenen Lernpotenzials abhängig davon ist, ob das Umfeld als Lernfeld wahrgenommen und die Lernmöglichkeiten auch realisiert werden können. Da die Realisierung der Lernmöglichkeit auf der subjektiven Konstruktionsleistung des Individuums aufbaut, kann zwar eine lernfördernde Strukturierung des sozialen Umfelds dies unterstützen, aber nicht ersetzen. Somit ist das Lernen im sozialen Umfeld wesentlich durch die Kompetenz und Motivation des Individuums zur Selbstorganisation seines Lernens und die Bereitschaft zum Transfer in seine berufliche Kompetenz bestimmt. (Kirchhöfer 2000, S. 7) Kirchhöfers Ansicht nach ist der Transfer sowohl indirekt als auch direkt in den beruflichen Kontext möglich. (Kirchhöfer 2000, S. 8)

Gesellschaftliches Interesse an der Erfassung von Kompetenzen aus informellen Lernorten steigt.

Das gesellschaftliche Interesse an der Erfassung von Kompetenzen, die in informellen Lernprozessen erworben werden, hat in jüngster Zeit stark zugenommen. (Frank 2004) Die Heterogenität und Dynamik solcher Ansätze steht im Kontext mit den auf europäischer Ebene in den letzten Jahren forcierten Bemühungen, neben den in formalen Bildungsinstitutionen erworbenen und zertifizierten Kompetenzen insbesondere die in informellen Handlungsfeldern erworbenen Kompetenzen „sichtbar“ zu machen – Stichwort „Europass“ (<http://www.europass-info.de/>). Vor dem Hintergrund der strukturellen Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen und der Verwirklichung des „Lebensbegleitenden Lernens“ in der EU sollen damit Bürgerinnen und Bürger bei der Gestaltung ihrer Arbeits- und Lernbiografien unterstützt werden.

Wie die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Auftrag gegebene Studie zum Forschungsstand von Kompetenzbilanzen und Weiterbildungspass-Aktivitäten in Deutschland aufzeigt, ist die Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen bisher unterentwickelt (DIPF/DIE/IES 2004). Daher wurde das Forschungskonsortium von der BLK beauftragt, ein Referenzmodell zu entwickeln, das derzeit unter der Bezeichnung „ProfilPASS“ in einer Reihe von Bundesländern erprobt wird. (DIPF/DIE/IES 2006)

Engagement für Andere – der Kitt in unserer Gesellschaft

Mittlerweile sind 36 Prozent der Bürgerinnen und Bürger in ihrer

Freizeit in ehrenamtlichen Verbänden, Initiativen und Projekten engagiert und haben darin Aufgaben übernommen. (Klages/Braun 2001) Dabei ist „Bürgerschaftliches Engagement eine unverzichtbare Bedingung auch für den Zusammenhalt der Gesellschaft“ – wie es in der Leitlinie der Arbeit der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ im Einsetzungsbeschluss des Deutschen Bundestags beschrieben wurde. Als Kernbestandteil einer Zivilgesellschaft wurde dies nicht nur in Deutschland, sondern auch durch das von der UNO ausgerufene Internationale Jahr der Freiwilligen 2001 in anderen Ländern aufgegriffen. Insbesondere sind dabei neue Formen des „Corporate Citizenship“ bzw. „Corporate Volunteering“ von Bedeutung, da mit diesen Begriffen eine neue Rolle von Unternehmen übernommen wird, die in den USA einen selbstverständlichen Bestandteil der Unternehmenskultur darstellen. Das Unternehmen agiert hier als „aktiver Bürger“, der sich neben seinen wirtschaftlichen Zielen auch für das gesellschaftliche Geschehen, insbesondere für die lokalen Gemeinschaften, mitverantwortlich fühlt.

Um aber der Gefahr der Instrumentalisierung des Ehrenamts zu entgehen, braucht es einen Perspektivwechsel: Weg von einer eher moralischen Vereinnahmung des Ehrenamts hin zur Tätigkeit als Ort der Kompetenzentwicklung. Damit verbunden ist die Frage, wann und unter welchen Bedingungen eine Tätigkeit lernhaltig ist und welche Strukturen lernförderlich sind.

Aufbau des Instruments

Der Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“ hat in seinem Aufbau diese komplexen Diskussionen mit zu reflektieren versucht und stellt daher in seinem methodischen Aufbau den Reflexionsprozess über das eigene Tun in der Freiwilligentätigkeit in den Mittelpunkt. Dabei werden der Inhalt und die Struktur der Freiwilligentätigkeit genauer betrachtet, um herauszufinden, ob diese Strukturen lernförderlich und lernhaltig sind und gleichzeitig auch die Kontextbedingungen unter denen die Freiwilligentätigkeit stattfindet. Im Rahmen einer Selbsteinschätzung, die durch eine Fremdeinschätzung validiert wird, finden über die Benennung von Art und Umfang der Tätigkeit eine Analyse des Gelernten sowie eine Kompetenzfeststellung mit unterschiedlichem Ausprägungsgrad statt. Mögliche Ziele für die individuelle Nutzung sind:

- *Für die persönliche Entwicklung:* Wissen, wo Stärken, evtl. auch Schwächen sind, wie die Interessen gelagert sind und wie diese in Lebensziele eingebunden werden können.
- *Für die berufliche Entwicklung:* Hier können die Kompetenzen aus dem Freiwilligenengagement eingebracht werden – als Grundlage z. B. bei Bewerbungen oder für die zielgerichtete Planung einer beruflichen Um- oder Neuorientierung; zur Vorbereitung für ein Mitarbeitergespräch, um z. B. neue Aufgaben zu übernehmen; ebenso zur Orientierung bei einer beruflichen Veränderung etwa nach Arbeitslosigkeit.
- *Für ein weiteres Engagement:* In diesem Kontext können die

identifizierten Kompetenzen sinnvoll eingesetzt und genutzt werden. Anhand des Kompetenznachweises kann ebenso gezielt überlegt werden, welche Kompetenzen in einem anderen, neuen Tätigkeitsfeld weiter entwickelt werden können.

Aus Workshops mit Klein- und Mittelbetrieben und mit Organisationen des Freiwilligenengagements wurde deutlich, dass für eine praktikable Nutzung der festgestellten Kompetenzen diese so dokumentiert werden sollten, dass sie auch für „Außenstehende“ nachvollziehbar sind und eine Aussage darüber ermöglichen, ob diese Kompetenzen auch in anderen Tätigkeitsfeldern mit ähnlichen oder neuen Anforderungen angewandt werden können. Dabei kann der Nutzen in Unternehmen und auch in Organisationen vielfältig sein:

- Kompetenzen aus dem Freiwilligenengagement können als zusätzliches Plus bei der Personalauswahl einbezogen werden.
- Das durch den Kompetenznachweis erarbeitete Kompetenzprofil bietet eine Grundlage, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter effizient und entsprechend ihren Wünschen einzusetzen, nach dem Motto „die richtige Person auf der richtigen Stelle“.
- Der Kompetenznachweis ermöglicht es auch, konkreten Nutzen aus Projekten im Sinne des Corporate Citizenship für die Personalarbeit ziehen zu können.
- Er kann als Anreiz zur Gewinnung von freiwillig Tätigen dienen.
- Der Nachweis ist zur Erfassung von Kompetenzprofilen in Freiwilligenagenturen nutzbar. Dies ermöglicht ein organisationsspezifisches Kompetenzmanagement und damit eine passgenaue Vermittlung von freiwillig Tätigen in Einrichtungen usw.
- Für die Begleitung und Weiterbildung von freiwillig Tätigen/Ehrenamtlichen in der Organisation kann er Grundlage sein.

Deshalb ist das Instrument aus drei Teilen aufgebaut, die im Folgenden noch genauer erläutert werden:

- Die *Arbeitsmaterialien* stellen das Kernstück der Bearbeitung und des Reflexionsprozesses dar und sollen ohne Beratung oder anderweitige Hilfe Dritter erstellt werden.
- Das *Handbuch* kann bei Verständnisproblemen oder dem Wunsch nach Beispielen sowie zur Erläuterung von Begriffen zu Hilfe genommen werden.
- Die *Kompetenzdokumentation* dient vorwiegend als Anregung für eine mögliche Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse.

Die Arbeitsmaterialien

Sie bieten Informationen, Anregungen und Arbeitsblätter, um die im Freiwilligenengagement erworbenen bzw. weiter entwickelten Kompetenzen zu erkennen, sichtbar zu machen und zu bewerten.

Der *erste Arbeitsschritt* ermöglicht, sich im biographischen Rückblick bis hin zur aktuellen Situation das eigene Freiwilligenengagement zu vergegenwärtigen und zu dokumentieren, in welchen Bereichen/ Organisationen ein freiwilliges Engagement stattgefunden hat und welche Bedeutung dies im Leben hat(te).

Der *zweite Arbeitsschritt* betrachtet sowohl das Handlungsfeld als auch die Rahmenbedingungen des Freiwilligenengagements, etwa: Was kennzeichnet die Aufgabe, wie ist die Organisation strukturiert, wer trifft Entscheidungen, was ist die eigene Position und die eigene Rolle dabei, wie viele Stunden des Engagements finden darin statt usw.

Im *dritten Arbeitsschritt* geht es um die Tätigkeiten und die damit erworbenen Lernerfahrungen. In einer vorgegebenen Liste werden Tätigkeitsbereiche vorgestellt, so z. B. Tätigkeiten im direkten Bezug zu Menschen, in Bezug zur Organisation, im Bereich der technischen Kommunikation oder zusätzliche, in den vorherigen Kategorien nicht enthaltene Tätigkeiten. Da es auch darum geht, wie gern bestimmte Tätigkeiten ausgeführt werden – denn davon sind auch ganz wesentlich die Lernmöglichkeiten abhängig – wird dies an gesonderter Stelle sichtbar gemacht und analog dazu werden ebenfalls die sich aus der Tätigkeit ergebenden Lernerfahrungen erfasst. Als Unterstützung werden im Handbuch Erläuterungen zu den einzelnen Tätigkeitsfeldern angeboten.

Der *vierte Arbeitsschritt* ermöglicht die Übertragung der Lernerfahrung in Kompetenzen, verbunden mit der Einschätzung, wieweit diese Kompetenzen selbständig im jetzigen Tätigkeitsfeld, in einem anderen Bereich mit ähnlichen Anforderungen oder in einem anderen Bereich mit neuen Anforderungen eingesetzt werden können. Als Unterstützung dafür gibt es eine Kompetenzliste im Handbuch, die erklärt, was unter der jeweiligen Kompetenz zu verstehen ist. Natürlich wird davon ausgegangen, dass auch andere Lernfelder als das freiwillige Engagement dazu beigetragen haben, dass diese Kompetenz identifiziert wird, doch sollte in der eigenen Bewertung das Freiwilligenengagement im Mittelpunkt stehen.

Im *fünften Arbeitsschritt* geht es um die Fremdeinschätzung. Diese bietet die Möglichkeit zur Validierung der eigenen Einschätzung und damit eine Chance, die eigene Wahrnehmung von sich und den eigenen Kompetenzen durch die Rückmeldung anderer Personen zu überprüfen.

Der *sechste Arbeitsschritt* ermöglicht den Abgleich der Kompetenzen durch die Selbst- und Fremdeinschätzung und diese Ergebnisse werden in einem sog. Kompetenzpool eingetragen. Damit steht der individuellen Nutzerin/dem individuellen Nutzer ein umfassendes Kompetenzportfolio zur Verfügung. Anhand dessen kann dann entschieden werden, für welchen Zweck aus diesem Kompetenzpool etwas nach außen gegeben wird, so z. B. für eine Bewerbung, für eine andere Aufgabenstellung in einer Organisation des Freiwilligenengagements oder für eine Weiterbildung.

Das Handbuch

Darin ist der Arbeitsprozess mit den dazu gehörenden Arbeitsmaterialien beschrieben. Es bietet Erklärungen, zusätzliche Informationen und Beispiele aus unterschiedlichen Freiwilligenfeldern.

Die Kompetenzdokumentation

Sie bietet Anregungen und Vorlagen, wie die erarbeiteten Kompetenzen zielorientiert präsentiert werden können und auch Druckvorlagen, die ausgefüllt für unterschiedliche Zwecke genutzt werden können – wie z. B. für eine Bewerbung, ein Mitarbeitergespräch, eine Weiterbildungsmaßnahme. Das entwickelte Instrument ist ein persönlicher Portfolio-Prozess und bleibt primär bei der Person, die diesen Prozess durchgearbeitet hat. Dieser Prozess ist ohne Beratung durchführbar und selbsterklärend. Bei spezifischen Zielgruppen (z. B. Jugendliche mit geringer Schulbildung usw.) hat sich bereits gezeigt, dass ein einführender Workshop die nicht vertraute Form der Selbstevaluation mit unterstützen kann, die Erarbeitung des Kompetenznachweises jedoch auch durch die einzelne Person selbst erfolgt.

Erste Trends

Das Instrument befindet sich im Moment in der Pilotphase bei den Nutzerinnen und Nutzern, d. h. den Engagierten in der Freiwilligentätigkeit, den Klein- und Mittelbetrieben und den Organisationen des Freiwilligenengagements.

Neues erlernen – zentrales Motiv zum Engagement

Nicht um zu helfen engagieren sich die Befragten als Hauptmotiv, sondern um Neues dazu zu lernen. Daran wird deutlich, dass bei den Engagierten schon ein Perspektivwechsel weg von einer eher moralischen Vereinnahmung des Ehrenamts hin zu einer Tätigkeit verbunden mit persönlicher Kompetenzentwicklung stattgefunden hat. Und dies bei verschiedensten Zielgruppen: bei Auszubildenden, bei Erwerbstätigen, bei Arbeitslosen und bei Personen, die in Elternzeit sind oder durch Familienarbeit nicht erwerbstätig sind. „Ein unbegrenzter Lernort mit großer Bandbreite und nicht nur eine Schiene wie der Beruf“, so wird der Lernort Freiwilligenengagement beschrieben. Wobei wichtig ist, „neue Erfahrungen, neue Möglichkeiten in der eigenen Person zu entdecken und somit zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten beizutragen“, auch um „anderes aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und um auszuprobieren, was gekonnt wird, was nicht gern getan wird oder auch nicht gekonnt wird“. Zu helfen hat weiterhin eine wichtige Bedeutung, aber ebenso, sich einen Ausgleich zum Berufsleben zu schaffen, mit dem Engagement politisch Einfluss nehmen zu können oder einfach mit netten Leuten zusammen sein und Spaß zu haben. Das weist auf eine hohe Bereitschaft hin, sich in Zusammenhänge zu begeben, in denen die Rahmenbedingungen die Möglichkeiten bieten, sich – anders als durch die klar strukturierten Formen im Rahmen der bezahlten Erwerbstätigkeit – in einem öffentlichen Feld neu auszuprobieren. Verknüpft man diese Motivation im Freiwilligenengagement mit der Debatte um das „lebenslange Lernen“, liegt es nahe, diesen Bereich stärker mit zu berücksichtigen. Es fordert auch die Organisationen des Freiwilligensektors heraus, lernfördernde Rahmenbedingungen für das Engagement zu schaffen.

Tätigkeitsfelder – „Eldorado“ an Kompetenzzuwachs

Im Rahmen von Arbeitsblättern wurden die *Tätigkeitsfelder im direkten Bezug zum Menschen*, wie betreuen, beraten, anleiten, lehren/bilden, informieren, praktisch helfen, aktivieren und beteiligen; *Tätigkeiten in Bezug auf Organisationen*, wie planen und organisieren, Veranstaltungen moderieren, sich vernetzen, Interessen nach außen vertreten, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Finanzen beschaffen; *fachlich orientierte Tätigkeiten*, wie Texte erstellen und gestalten, technische Kommunikation, Daten erfassen und verwalten, identifiziert. Dabei wurden viele Kompetenzen angesprochen, die erlernt wurden, wie bei der Tätigkeit *betreuen* z. B. „Anpassungsfähigkeit“, „Antrieb“, „Initiative“, „Authentizität“, „Toleranz“, „Empathie“; bei der Tätigkeit *planen und organisieren* z. B. „Konzentration“, „Analysefähigkeit“, „Ideen vor Anderen behaupten“, „Teamfähigkeit“; bei *Marketing* z. B. „Leute für etwas gewinnen“, „Überzeugungskraft“, „Selbstbewusstsein“, „aktiv auf Leute zugehen“. Dies sind nur einige Schätze aus dem Fundus der Kompetenzen, die durch die Arbeit mit dem Instrument identifiziert wurden. Dabei deckt sich diese Auswahl an identifizierten Kompetenzen mit der Einschätzung von Unternehmen, welche Kompetenzen für sie wichtig sind, wie „Authentizität“, „Empathie“, „Wertschätzung“, „Motivation“, „Selbstständigkeit“, „Eigeninitiative“, „Teamfähigkeit“ – um nur einige zu nennen, die im Rahmen von Workshops von Vertreterinnen und Vertretern benannt wurden.

Die Arbeit mit dem Kompetenznachweis zeigt ebenso die im Freiwilligenengagement erworbenen berufsfachlich orientierten Kompetenzen auf – z. B. Finanzverwaltung, Buchhaltung und Büroorganisation als Vorsitzende in einer Bürgerinitiative.

Da das Instrument eine Definition der einzelnen Kompetenzen mitliefert, kann auch Gewissheit darüber hergestellt werden, was unter der jeweiligen Kompetenz zu verstehen ist, und dies sowohl von Seiten der Engagierten als auch von Seiten der KMU und Organisationen. Aus der Sicht der Unternehmen ist die Beschreibung der Engagementfelder und der dort wahrgenommenen Aufgaben/Tätigkeiten in Verbindung mit der Selbsteinschätzung das PLUS für die betriebliche Personalarbeit.

Das Instrument erfüllt die von Kirchhöfer geforderte subjektive Wahrnehmung und Reflexion des Kompetenzzuwachses (Kirchhöfer 2000, S. 7). Durch die Einschätzung, diese Kompetenz nicht nur in bekannten, sondern auch in ähnlichen oder fremden Handlungsfeldern mit ähnlichen oder neuen Anforderungen einzusetzen, kann nach Kirchhöfer ein unmittelbarer Transfer in die Arbeitswelt stattfinden, da „das Erkennen von ähnlichen Handlungssituationen in Verbindung mit der kritischen Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit dies möglich macht“ (Kirchhöfer 2000, S. 8).

Mit solchen Ansätzen ist zu hoffen, dass eine Durchlässigkeit zwischen Erwerbsarbeit und sozialem Engagement stärker ermöglicht werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund beruflicher Bio-

graphiebrüche, Arbeitslosigkeit, Berufswechsel, aber auch im Sinne von einem gemeinsamen Engagement der Unternehmen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in sozialen Aufgabenfeldern. Perspektivisch müsste die Gleichzeitigkeit von Erwerbsarbeit und Gemeinschaftsarbeit ermöglicht werden – schon aus Sicht von Kompetenzzuwachs sowohl in der Persönlichkeitsentwicklung als auch für die betriebliche Personalentwicklung. Modelle wie „Teilzeitplus“ im Sinne von neuen Kombinationen von Erwerbsarbeit und Gemeinschaftsarbeit könnten in diese Richtung weisen (Hildebrandt 2005).

Literatur

Baitsch, C.: Viele tun's und keiner merkt's. Vom privaten Lernen für die Arbeitswelt. In: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52. Berlin 1998, S. 13-19

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003. Kapitel 5.3.3 Lernen im sozialen Umfeld. Berlin 2003, S. 217-219

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Berlin 2006

DIPF/DIE/IES: Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin 2004

DIPF/DIE/IES: ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Endbericht des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Frankfurt 2006

Frank, I.: Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. In: Neue Prüfungsformen und Bewertungsverfahren. BWP 1/2004, Bonn, S. 32-35

Hildebrand, E.: Neue Kombinationen von Erwerbsarbeit und Gemeinschaftsarbeit. Investive Arbeitszeitpolitik am Beispiel Teilzeitplus. In: Seifert, H. (Hrsg.): Flexible Zeiten in der Arbeitswelt. Frankfurt 2005, S. 191-215

Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 66. Berlin 2000

Klages, H.; Braun, J. (Hrsg.): Zugangswege zum freiwilligen Engagement und Engagementpotential in den neuen und alten Bundesländern. Bd. 2 der Berichte zur Repräsentativerhebung 1999. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart, Berlin, Köln 2001

Trier, M. et al.: Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70, Berlin 2001

Annemarie Gerzer-Sass, Christine Nußhart, Andrea Reupold

Unsere Autoren

Dr. Uwe Elsholz, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr Hamburg, Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen (KomNetz)“

Annemarie Gerzer-Sass, Deutsches Jugendinstitut, München

Lutz Jäkel, ANIMO-ART-Berlin, Gesellschaft für Gesundheitsmanagement und Kompetenzentwicklung, Netzwerk „Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement“

Christine Nußhart, kifas gGmbH, KAB – Institut für Fortbildung & angewandte Sozialethik, Waldmünchen

Andrea Reupold, Deutsches Jugendinstitut, München

Doris A. Zimmermann, AgaS Arbeitsgemeinschaft für angewandte Sozialforschung GmbH, Dießen am Ammersee

QUEM-BULLETIN

Jg. 2006, Heft 3

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium für Bildung und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Verleger: Beate Eveslage
Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien
Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)
Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin
Tel.: 030/42 187 515, Fax: 030/42 187 305
E-Mail: kossack@abwf.de
Internet: http://www.abwf.de
Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH
Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin
ISSN 1433-2914
Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr
Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.
Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

Kompetenzentwicklung 2005

*Kompetente Menschen –
Voraussetzung für Innovationen*

mit Beiträgen von

*Helmut Arnold, Lothar Böhnisch, Matthias Brabtz,
Hans-Jürgen Bruns, Andreas Diettrich,
Claudia Falter, Peter Friedrich, Christina Hoon,
Norbert Kailer, Klaus North, Jürgen Nowak,
Holger Reinisch, Hans-Gerd Ridder,
Wolfgang Schröder und Frank Sibom*



Deutschland braucht Innovationen – im Wissenschaftlichen, im Technischen, im Sozialen, im Geistigen. Es muss im Wettbewerb um Technologie und Wachstum, um Qualifikation und Arbeitsplätze international erfolgreich sein. Innovation und Kompetenz werden in diesem Zusammenhang für das Land zu entscheidenden Schlüsselfaktoren. Deutschland muss Innovationskonzepte entwickeln. Dazu bedarf es innovativer Wege der Kompetenzentwicklung. Innovationskompetenz und Kompetenzinnovation sind die zwei Seiten der Münze, mit der Zukunft bezahlt wird. Der Konkurrenzkampf der Zukunft wird als Kompetenzkampf geführt.

Dies erfordert ein Nachdenken über die Zusammenhänge von – individueller, organisationaler, regionaler, globaler – Kompetenz und von Innovation im umfassenden – ökonomischen, technischen, humanen, globalen – Sinne. Fußend auf intensiven konzeptionellen Vorarbeiten der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung greift der Band „Kompetenzentwicklung 2005“ einige in diesem Zusammenhang wesentliche inhaltliche Aspekte sowohl theoretisch fundiert als auch praxisbezogen auf, u. a.:

- *Kompetenzentwicklung und Innovation*
- *Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Humanressourcen*
- *Internationale Aspekte der Kompetenzentwicklung.*

Waxmann Verlag

Münster/New York/München/Berlin 2005

ISSN 1432-3257, ISBN 3-8309-1584-5