

Ist Verlagerung gleich Verlust?

Wechselseitige Neuausrichtung von Kompetenzen an global verteilten Automobilentwicklungsstandorten

Die Verlagerung von Wertschöpfungsprozessen in Niedriglohnländer und neue Märkte bzw. das sogenannte „Offshoring“ zählt zu den ökonomisch wichtigsten und politisch brisantesten Themen der letzten Jahre. Standen hierbei bis vor einiger Zeit vornehmlich standardisierte und arbeitsintensive Fertigungsprozesse etwa in der Textil- und Automobilindustrie im Mittelpunkt der Aktivitäten wie der öffentlichen Aufmerksamkeit, so ist heute zu beobachten, dass insbesondere amerikanische und westeuropäische Unternehmen begonnen haben, Funktionen zu verlagern, die oft als wettbewerbskritisch und – zumindest bisher – auch beschäftigungssichernd eingestuft worden sind: Engineering und Produktentwicklung.

So haben nach einer Studie aus dem Jahr 2004 bis zu jenem Zeitpunkt bereits 40 Prozent der 500 größten westeuropäischen Unternehmen Leistungen *jenseits* der Fertigung verlagert, insbesondere nach Osteuropa, China und Indien (Farrell 2004). Zu den häufig genannten Leistungen, die in sogenannten „emerging economies“ entweder durch eigene Tochterunternehmen oder externe Partner für westliche Kunden erbracht werden, zählen Call Centers, IT Services und Finanzdienstleistungen. Neben solchen kundennahen und administrativen Diensten werden zunehmend auch Entwicklungsaufgaben in Niedriglohnländer transferiert (Lewin/Peeters 2006) – ein Trend, der noch vor wenigen Jahren für undenkbar gehalten wurde.

Warum Verlagerung nicht gleich Verlust bedeuten muss ...

Gründe für die Verlagerung von Entwicklungsaufgaben scheinen offensichtlich: Erstens erleichtern neue Informations- und Kommunikationstechnologien die Koordination auch komplexerer Aufgaben über geographische Grenzen hinweg. Zweitens verfügen sogenannte „emerging economies“, wie Indien und China, dank ihrer großen, insbesondere auch jungen Bevölkerung sowie des wachsenden Angebots universitärer Ausbildung über einen gewaltigen Pool qualifizierter Arbeitskräfte, während viele Industrieländer nicht mehr genügend Ingenieure ausbilden. Drittens ist das Lohnniveau in „emerging economies“ (noch) vergleichsweise niedrig. Viertens wachsen mit dem Prokopf-Einkommen auch lokale Absatzmärkte, was Investitionen noch attraktiver macht. Fünftens – und darüber handelt dieser Beitrag – entwickeln global agierende Unternehmen Kompetenzen, um Entwicklungsaktivitäten an weltweit verteilten Standorten effektiv durchzuführen und abzustimmen.

Aus dem Inhalt

Lernen für das Lernen

Personalentwicklung und Professionalitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Basierend auf leitfadengestützten Interviews, die in Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe und Ausrichtung mit Entscheidungsträgern und Mitarbeitern geführt wurden, wurde nach Gemeinsamkeiten, übergreifenden Mustern und Unterschieden in den Strategien, Konzepten und Vorgehensweisen der jeweils praktizierten Personalentwicklung gesucht. Mit diesem Vorgehen konnten sechs Muster von Personalentwicklungsstrategien identifiziert werden. Diese Muster werden als Personalentwicklungstypen beschrieben. **Seite 6**

Innovationen für Kompetenzentwicklung in virtuellen Lernräumen

Vier LiNe-Lernideen-Projekte erfolgreich abgeschlossen

„Kompetenzentwicklung via Internet und Multimedia ist möglich“ – so lautet das Resümee der wissenschaftlichen Begleitung für vier Gestaltungsprojekte „LiNe-Lernideen“. Diese Projekte im Programmbereich „Lernen im Netz und mit Multimedia“ haben mit großem Erfolg neue Wege entwickelt und erprobt, wie das digitale Lernen nicht nur zur Vermittlung von Faktenwissen, sondern auch zum Erwerb von Kompetenzen genutzt werden kann. **Seite 11**

Veröffentlichungen

Seiten 10, 15, 16

Dieser Trend hat natürlich Folgen – für die Beschäftigten, die Unternehmen und die einheimische Wirtschaft. Häufig werden diese Folgen als Gewinn-/Verlustrechnungen dargestellt. So befürchten viele, dass mit der Verlagerung von Funktionen Jobs und damit auch Kompetenzen in Deutschland verloren gehen. In der Tat gibt es Aufgaben, deren Verlagerung dazu führen kann, dass etliche Beschäftigte in Deutschland ihre Anstellung verlieren, mit der Aussicht, unmittelbar entweder keinen oder nur einen minderbezahlten neuen Job zu bekommen (Farrell 2004). Allerdings zeigen Studien, dass insbesondere Unternehmen, die in höher qualifizierte Jobs im Ausland sowie in die Erschließung neuer Märkte investieren, nicht primär nur an einer Kostenreduktion und Rationalisierung, sondern auch an weltweitem Wachstum interessiert sind, was den Erhalt vieler alter und mittelfristig auch die Schaffung *neuer* einheimischer Jobs impliziert (Baily/Farrell 2004, Harrison/McMillan 2006, Lewin/Peeters 2006).

... jedoch neue Kompetenzen erfordert

Denn eine solche Gewinn-/Verlustrechnung führt insofern in die Irre, als sich in global agierenden Unternehmen mit Verlagerungen nicht allein die *Zahl*, sondern auch die *Art* der Aufgaben und damit auch der Kompetenzen – hier wie dort – verändert. Kompetenzen werden allgemein verstanden als situativ anwendbare, jedoch situationsübergreifend reproduzierbare Handlungspotenziale (Windeler/Sydow 2007). Diese lassen sich auf einzelne Individuen ebenso wie auf Kollektive – etwa Organisationen – beziehen. Ferner können Kompetenzen lokal und global betrachtet werden, wobei in multinationalen Unternehmen jeweils die Nutzung lokaler *und* globaler Ressourcen ein wichtiges Element dieser Kompetenzen ist.

Unternehmen versuchen nun verstärkt – und das ist die zentrale These dieses Beitrags – lokale Kompetenzen nicht im engen Sinne zu „verlagern“, sondern im globalen Standortverbund wechselseitig neu auszurichten und dynamisch anzupassen. Gleichzeitig entwickeln sie *globale* Kompetenzen der Koordination und Integration, um *lokale* Kompetenzen unter Nutzung von Standortvorteilen komplementär zu entwickeln und sowohl lokal als auch global unter sich wandelnden Wettbewerbsbedingungen produktiv und innovativ zu agieren. Damit entstehen jedoch auch neue Anforderungen an Manager und Mitarbeiter – jenseits fachlicher Aufgabenprofile. So wird mehr denn je internationale Team- und Kommunikationsfähigkeit, unternehmerisches Denken und Handeln, kulturelle Flexibilität und geographische Mobilität gefragt sein.

Zwei Fallbeispiele aus der Automobilindustrie

Diese Trends lassen sich gut in der Automobilindustrie beobachten, die bei der Verlagerung von Entwicklungsleistungen eine Vorreiterrolle spielt. Seit einigen Jahren beauftragen Automobilhersteller

spezialisierte Zulieferer damit, Module und Systeme zu entwickeln, zu fertigen und anzupassen (Jürgens 2003). Zulieferer, die unter einem hohen Zeit-, Kosten- und Innovationsdruck stehen, bemühen sich dabei verstärkt, nicht nur Produktions- sondern auch Entwicklungsleistungen in „emerging economies“ zu erbringen. Zwei solcher Fälle – ASC Electronic Systems in Carpati, Rumänien, und BSC Axle & Chassis Systems in Shanghai, China, (Die Namen der beiden Unternehmen sowie des Standorts in Rumänien wurden verändert.) – hat die an der Freien Universität Berlin sowie an der Technischen Universität Berlin angesiedelte Forschungsgruppe „Unternehmensnetzwerke“ (www.network-research.net) im Rahmen des Projekts „Kompetenzentwicklung in internationalen Zuliefernetzwerken der Automobilindustrie“ näher untersucht. Das Projekt wurde im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Allgemein gelten Entwicklungsprozesse im Vergleich zu Fertigungsprozessen als nur begrenzt standardisierbar und in hohem Maße an implizites Wissen, Kreativität und Erfahrung einzelner sowie an die enge und eingespielte Zusammenarbeit mehrerer Personen, vor allem Ingenieure, gebunden. Dennoch findet in der Automobilindustrie – auch getrieben durch die Verlagerungswelle – eine zunehmende Modularisierung der Entwicklung statt (Helper/Kambhete 2005). So können bestimmte Aktivitäten, wie das Testen von Software- und Hardwaremodulen, relativ losgelöst von anderen Entwicklungsaktivitäten erbracht werden. Das hängt vor allem damit zusammen, dass in diesen Fällen Schnittstellen zu anderen Entwicklungsprozessen potenziell genauer zu definieren und damit leichter zu managen sind.

Aufbau von Testkompetenzen in Rumänien

Das dachte sich auch ASC Electronic Systems, als vor zwei Jahren damit begonnen wurde, Tests für elektronische Module in Carpati, Rumänien, anzusiedeln. Mehr noch: Carpati soll in Zukunft sämtliche Tests für bestimmte Produktgruppen bündeln und damit zu einem „Test-Kompetenzcenter“ heranreifen. Dies spiegelt das Bemühen vieler Unternehmen wider, „Centres of Excellence“ (Holm/Pedersen 1999) an verschiedenen Standorten der Welt zu gründen, um von lokalen, über die Zeit gewachsenen Kompetenzen im gesamten Standortverbund zu profitieren. Wenngleich Testen nicht zur „Kernkompetenz“ von ASC gehört, ist die Vertiefung von Testaktivitäten ein Bekenntnis zur hohen Qualität und Zuverlässigkeit ihrer Produkte.

Die Bedingungen für eine Ansiedlung von Testaktivitäten in Rumänien sind günstig: Das Land verfügt über einen großen Pool qualifizierter, deutsch oder englisch sprechender junger Ingenieure, deren Gehaltsvorstellungen noch weit unter denen ihrer ungarischen, tschechischen und slowakischen Kollegen liegen. Andererseits fehlt es jedoch jungen Absolventen rumänischer Universitäten an praktischem Know-how und Produktwissen, was unter anderem mit

der zu theoretischen und teilweise veralteten technischen Ausbildung zusammenhängt. Zudem mangelt es ihnen – nach Aussagen von ASC-Führungskräften – an Selbständigkeit in der Bearbeitung von Aufgaben, was auf das Ausbildungs- und Erziehungssystem zurückgeführt wird.

Dies ist eine Situation, wie sie häufig von westlichen Investoren in Entwicklungs- und Transformationsländern erlebt wird: Während diese Länder potenziell günstige ökonomische Bedingungen für Investitionen versprechen – etwa hoch qualifizierte, Niedriglohn-Arbeitskräfte – können erst institutionelle Veränderungen vor Ort dieses Potenzial entfalten. Investoren wie ASC betreiben daher eine „aktive lokale Einbettung“ (Sydow/Windeler/Manning 2006). Das heißt, sie passen sich nicht nur lokalen Bedingungen an, sondern sie verändern diese aktiv durch zusätzliche Investitionen. So entstand die Idee, einen spezialisierten, sowohl theoretischen als auch praktischen Ausbildungsgang nach dem deutschen dualen Modell gemeinsam mit der lokalen Universität einzuführen. Der Standortleiter von ASC spielte in der Anbahnung dieser Kooperation eine zentrale Rolle.

Damit war es jedoch nicht getan. Tests verlangen eine gewisse „Systemkompetenz“, also eine Vertrautheit mit Produkten und Verfahren, die nur durch weitere praktische Schulungen und Projekterfahrung vermittelt werden kann. Ingenieure aus Rumänien werden daher nach Deutschland geschickt, einerseits um spezielle Fortbildungen zu absolvieren, andererseits um Kontakte mit deutschen Ingenieuren im Headquarter oder anderen Werken zu knüpfen. Diese sollen sie bei Bedarf – im Sinne eines Coaching – in ihrer täglichen Arbeit unterstützen. Auch dienen sie als direkte Ansprechpartner bei gemeinsamen Entwicklungsprojekten, die nun zunehmend in internationalen Teams durchgeführt werden.

Dieses „Partnering-Modell“ ist ein Beispiel dafür, wie die Verlagerung von Entwicklungsleistungen lokale Kompetenzen – hier wie dort – verändert, aber auch neue Formen der internationalen Zusammenarbeit hervorbringt. Denn während früher viele Tests in Deutschland von Ingenieuren nebenbei durchgeführt wurden, werden nun Ingenieure in Rumänien gezielt für diese Tests eingesetzt. Damit ändert sich das Tätigkeitsprofil der Kollegen in Deutschland – sie müssen nun Testaufträge vergeben und Tests beurteilen, aber auch Tester schulen und beraten. Gleichzeitig können (und müssen) sie von erweiterten – verlagerten – Testmöglichkeiten Gebrauch machen und sich ihrerseits auf andere Entwicklungsaktivitäten konzentrieren.

Aufbau von Kundenkompetenzen in China

Ähnliche Umstellungen kommen auch auf BSC Axle & Chassis Systems zu, die jüngst in Shanghai ein Engineering Center eröffneten. Dort sollen allerdings nicht nur Tests und andere Leistungen für Kollegen in Deutschland durchgeführt, sondern vor allem Produkte für den chinesischen Markt angepasst werden. Eine solche „Applikationsentwicklung“ hat bisher nur in den etablierten Märkten USA und Japan stattgefunden. Seit einigen Jahren sehen

deutsche Unternehmen nun auch in dem Wachstumsmarkt China die Gelegenheit und Notwendigkeit, ihre Produkte auf lokale Kundenbedürfnisse hin zu entwickeln. Dazu werden Ingenieure vor Ort eingestellt, die es – besser als Kollegen in Deutschland – verstehen, mit lokalen Kundenvertretern auf „Chinesisch“ zu kommunizieren, wobei dies mehr als nur die Sprache beinhaltet. Zudem ist deren Verfügbarkeit vor Ort für lokale Kunden von zentraler Bedeutung.

Aber auch hier ist lokale Präsenz nicht mit einseitiger Anpassung an lokale Bedarfe und Bedingungen gleichzusetzen. Denn für BSC gilt es, Präferenzen lokaler Kunden – etwa nach kostengünstigen Produkten – mit Traditionen und Maßstäben des eigenen Unternehmens – etwa Produkte nach hohen Qualitätsstandards zu fertigen und zu entwickeln – zu vereinbaren. Damit kommen wechselseitige Lernprozesse zwischen dem deutschen Investor und seinen chinesischen Kunden in Gang. Dabei spielt wiederum der Standortleiter als Interessenvertreter und Grenzgänger zwischen „deutschen“ und „chinesischen“ Ansprüchen eine tragende Rolle. Schließlich bereiten sich chinesische Kunden auch darauf vor, ihre Produkte in Europa – nach „europäischen Standards“ – absetzen zu können, womit wiederum deutsche Zulieferer, wie BSC, auf ihre Präsenz und Kundenkompetenz in Deutschland bauen.

Gegenwärtig werden Ingenieure in China aber nicht nur zur Bearbeitung konkreter Kundenaufträge, sondern auch zur Weiterentwicklung von Produkten für den regionalen Bedarf eingesetzt. Damit ändert sich in mehrfacher Hinsicht die Arbeitsteilung in der Produktentwicklung von BSC. So werden etwa Ingenieure in Deutschland – die zunehmend nicht nur deutscher, sondern auch ausländischer, etwa chinesischer Herkunft sind – einerseits zum Auftraggeber für bestimmte allgemeine Entwicklungsaufgaben in China, andererseits zum *Auftragnehmer*, etwa wenn Kollegen in China Informationen über bestehende Produktdesigns und Werkstoffe anfragen.

Damit stehen Ingenieure in Shanghai sehr eng mit „deutschen“ Kollegen in Verbindung, wobei die Art der Zusammenarbeit und Auftragsbeziehung im Fluss ist. Zurzeit ist es etwa so, dass aus Sicherheitsgründen nur bestimmte BSC-Ingenieure in Deutschland vollen Zugriff auf die Datenbank haben, die sämtliche Produktspezifikationen enthält. „Chinesischen“ Ingenieuren, die zur Anpassung bestimmter Module auf Informationen aus dieser Datenbank angewiesen sind, wird nur nach individueller Anfrage der Datenzugriff gewährt. Hintergrund dieser Maßnahme ist die Angst vor einem unkontrollierten Wissensabfluss und das Problem, dass geistiges Eigentum in China rechtlich bisher kaum geschützt ist. Außerdem müssen Ingenieure in China alle ihre Entwürfe von Kollegen in Deutschland absegnen lassen, was dem Unternehmen ebenfalls ein Gefühl der Kontrolle vermitteln soll.

Ein interessanter (Neben-) Effekt dieser Konstellation besteht darin, dass Mitarbeiter in China nicht nur nach ihrer fachlichen Qualifikation und Sprachkenntnis, sondern auch danach ausgesucht werden, wie gut sie in der Lage sind, einerseits sich mit Anfragen und Anliegen bei Kollegen in Deutschland durchzusetzen, andererseits Vertrauen gegenüber ihren Kollegen aufzubauen. Letztere müssen wiederum

abwägen, welche Priorität sie Anfragen aus China – etwa gegenüber Anfragen aus den USA und anderen Standorten – beimessen. Von *beiden* Seiten ist also nicht nur fachliches Know-how, sondern ein Verständnis der Kunden-, Konzern- und Bereichsprioritäten, eine Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeit sowie eine Beurteilungskompetenz gegenüber ihren eigenen Kollegen an anderen Standorten gefragt.

Kompetenzentwicklung als wechselseitiger Prozess im globalen Standortverbund

Diese Beispiele verdeutlichen die Dynamik und Wechselseitigkeit in der Entwicklung organisationaler und individueller Kompetenzen in global agierenden Unternehmen. Insbesondere in der Produktent-

wicklung, die trotz zunehmender Versuche der Modularisierung durch einen hohen Grad an Interaktion gekennzeichnet bleiben wird, hängt die Entwicklung globaler in starkem Maße von der wechselseitigen Entwicklung lokaler Kompetenzen ab.

Die Tabelle gibt einen exemplarischen Überblick über Implikationen der zunehmenden Verlagerung von Fertigungs- und Entwicklungsleistungen für die Entwicklung individueller und organisationaler Kompetenzen in global agierenden Unternehmen wie ASC und BSC.

Die Tabelle veranschaulicht, wie Verlagerungsprozesse und neue weltweite Arbeitsteilungen praktisch jeden Aspekt organisationaler und individueller Kompetenz in der heutigen Geschäfts- und Arbeitswelt beeinflussen. Hervorzuheben ist insbesondere die Kompetenz – auf individueller und organisationaler Ebene – mit

Tabelle

Implikationen der Verlagerung von Leistungen für organisationale und individuelle Kompetenzen

Kompetenzen	Implikationen
<i>Organisationale Kompetenzen</i>	
Fertigungs- und Entwicklungskompetenzen	lokale Spezialisierung auf bestimmte Aufgaben der Fertigung und Entwicklung; Orientierung an der Verfügbarkeit lokaler Ressourcen, z.B. Arbeitskräfte, Kunden und Sublieferanten, aber auch globaler Ressourcen, z.B. Mandate des Headquarter; wechselseitige Aushandlung von Zuständigkeiten im globalen Standortwettbewerb
Koordinations- und Integrationskompetenzen	Balance zwischen Kooperation und Konkurrenz zwischen Standorten sowie zwischen Standardisierung und Differenzierung von Managementpraktiken; Schaffung globaler und regionaler Strukturen der Koordination; Integration neuer Standorte bei gleichzeitiger Adaption an veränderliche lokale Standortbedingungen; teils bewusste Mitgestaltung lokaler Bedingungen („aktive lokale Einbettung“)
<i>Individuelle Kompetenzen</i>	
Fachkompetenzen	Orientierung an veränderlichen lokalen Spezialisierungen im Wertschöpfungsprozess; Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen und Können weiterzugeben; Beurteilung der Fähigkeiten von Kollegen, die an anderen Standorten arbeiten; Nutzung lokaler und globaler, interner und externer Ressourcen zur Weiterentwicklung der eigenen Fachkompetenz, z.B. lokale Universitäten und Kollegen an anderen Standorten
Führungskompetenzen	kulturell flexible und sensible Anwendung von Führungspraxis und -erfahrung; Aufbau von Vertrauen und Ausüben von Autorität bei unterschiedlichen lokalen Voraussetzungen (die nicht allein kulturell, sondern auch unternehmenspolitisch bedingt sind); Motivation vermitteln unter strukturellen Beschränkungen (z.B. begrenzte Karriereaussichten ausländischer Mitarbeiter)
Beziehungskompetenzen	Mitarbeit in internationalen Teams sowie Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu, aber auch Durchsetzung von Interessen gegenüber Kollegen an anderen Standorten; für lokale Standortleiter insbesondere: Erlernen und Anwenden von „embedding practices“, also etwa Praktiken der Entwicklung von Netzwerkbeziehungen zu lokalen Institutionen (z.B. Universitäten) und lokalen (wie globalen) Geschäftspartnern; Anpassen dieser Beziehungen an veränderliche Geschäftsbedingungen
Selbstkompetenzen	Entwicklung und Bewahrung von Identitäten in lokalen und globalen Arbeitskontexten; Umgang mit Konkurrenz zu Kollegen an global entfernten Standorten; Aufbau und Nutzung unternehmerischer Potenziale vor Ort und gegenüber anderen Standorten; kulturelle Flexibilität und geographische Mobilität, die sich mit eigener Identität, Werten und Lebensansprüchen vereinbaren lassen

(potenziellen) Gegebenheiten und Entwicklungen an entfernten Standorten umzugehen, die nur begrenzt einsichtig sind. So kann organisational die antizipative, wechselseitige Spezialisierung von Standorten auf bestimmte Bereiche der Fertigung und Entwicklung sowie individuell das Einstellen auf diese (mögliche) Spezialisierung von entscheidender Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Beschäftigten sein.

Entwicklungen von Kompetenzen hängen jedoch nicht allein vom zunehmenden globalen Wettbewerbsdruck, sondern auch von lokalen pfadabhängigen Prozessen ab. Diese können auch bewusst initiiert und machtvoll gesteuert werden. Ein Beispiel dafür mag der Aufbau von Testkompetenzen bei ASC in Carpati sein, wodurch andere Standorte dazu veranlasst werden, ihre Testaktivitäten nach Carpati zu verlagern und sich ihrerseits auf andere Leistungen zu konzentrieren. Solche Mechanismen der Selbstverstärkung zu beobachten und zu verstehen, ist ein wesentlicher Bestandteil „reflexiver Kompetenzentwicklung“ auf organisationaler Ebene (Windeler/Sydow 2007).

Die Tabelle hebt ebenso die Bedeutung von Beziehungskompetenzen für Mitarbeiter in global agierenden Unternehmen hervor. So wird von Ingenieuren zunehmend verlangt, in internationalen Teams sowie mit Partnern aus entfernten Standorten zusammenzuarbeiten und Wissen zu teilen. Diese Anforderung hat beispielsweise eine Reihe von Universitäten und das Unternehmen Continental dazu veranlasst, über die Einführung eines Master of Global Engineering nachzudenken (Continental 2006). Aber auch die Auswahl und Schulung von Führungskräften im Ausland – sogenannter Expatriates – wird ernst genommen. So werden diese zunehmend als „embedding agents“ in lokalen, dynamischen Geschäftskontexten zum Einsatz kommen, was nicht nur kulturelle Sensibilität, sondern zuweilen auch Kreativität und Unternehmergeist, aber auch ein Gespür für die Mobilisierbarkeit organisationaler Ressourcen erfordert.

Fazit: Verlagerung bedeutet keinen Kompetenzverlust, jedoch einen hohen Veränderungsdruck

Die Frage, ob Verlagerungen aus Deutschland zu Kompetenzverlusten führen, lässt sich also am besten so beantworten: Sicherlich nicht im häufig verstandenen „direkten“ Sinne. Jedoch kann ein mangelndes Verständnis der Veränderungen im globalen Wettbewerb sehr wohl das Aus für manche Unternehmen und Beschäftigte bedeuten.

Verlagerungen werden viele Unternehmen dazu veranlassen, ihre lokalen Kompetenzen im globalen Kontext wechselseitig neu

auszurichten und anzupassen, aber auch globale Kompetenzen zu entwickeln, um verteilte Operationen effektiv zu koordinieren und zu integrieren, wobei Fach- und Führungskräfte eine zentrale Rolle spielen. Dieser Beitrag hat auf einige dieser Implikationen bereits hingewiesen und kann auf diese Weise eine differenziertere Debatte zu den Folgen der Verlagerungswelle für die Entwicklung individueller und organisationaler Kompetenzen in deutschen Unternehmen anregen. Eine solche Diskussion scheint angesichts rapider Veränderungen bei gleichzeitig oft überhasteten Reaktionen der Presse und Fachwelt dringend geboten.

Literatur

Bailey, M.N.; Farrell, D.: Exploding the Myths About Offshoring. McKinsey Global Institute. 2004

Continental: In Search of Global Engineering Excellence: Educating the Next Generation of Engineers for the Global Workplace. Hannover 2006

Farrell, D.: Can Germany Win from Offshoring? McKinsey Global Institute. 2004

Harrison, A.E.; McMillan, M.S.: Dispelling Some Myths About Offshoring. In: The Academy of Management Perspectives, Heft 20/4. 2006, S. 6-22

Helper, S.; Khambete, S.: Off-shoring, Interfaces, and Collaboration Across the Supply Chain: A Case Study in Automotive Product Development. IMVP Working Paper. 2005

Holm, U.; Pedersen, T. (Hrsg.): The Emergence and Impact of MNC Centres of Excellence: A Subsidiary Perspective. London 1999

Jürgens, U.: Characteristics of the European Automotive System: Is there a Distinctive European Approach? WZB Discussion Paper. 2003

Lewin, A.Y.; Peeters, C.: Offshoring Work: Business Hype or the Onset of Fundamental Transformation? In: Long Range Planning, Heft 39/3, 2006, S. 221-239

Sydow, J.; Windeler, A.; Manning, S.: Kompetenzentwicklung in internationalen Zuliefernetzwerken der Automobilindustrie. Projektbericht, Freie Universität und Technische Universität Berlin. 2006

Windeler, A.; Sydow, J.: Strukturierung von Kompetenzen in Organisationen und Netzwerken: Eine praxistheoretische Perspektive. In: Windeler, A./Sydow, J. (Hrsg.): Kompetenz. Wiesbaden (im Druck) 2007

Stephan Manning

Lernen für das Lernen

Personalentwicklung und Professionalitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Einführung

Im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ steht die Teilhabe von Akteuren an Lernprozessen seit 2001 im Fokus der verschiedenen Projekte des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“.

Eigene Erfahrungen aus dem vierjährigen Projektverbund „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ (Aulerich/Burow/Hinz/Fischer/Keiser/Schicke 2004) zeigen, dass Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen eine wesentliche Voraussetzung und zugleich aber auch Ergebnis einer veränderten auf selbstorganisiertem Lernen basierenden Lernkultur sowie der Nutzung neuer Lernformen zur Kompetenzentwicklung ist.

Dabei erfordert Personalentwicklung im Kontext von selbstorganisiertem Lernen und neuer Lernkultur neben „klassischer Weiterbildung“ als Vermittlung von Wissen, Methoden und Fertigkeiten auch neue Formen arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung sowie organisationale Rahmenbedingungen und Stützstrukturen.

Aufsetzend auf den Erkenntnissen dieser Projekte geht die Studie „Professionalisierung und Kompetenzentwicklungskonzepte in Weiterbildungseinrichtungen“ (Laufzeit Januar 2005 bis Dezember 2006) insbesondere der Frage nach, welche Muster von Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen praktiziert werden und inwiefern diese mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur im Sinne von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung verbunden sind. Die Studie ist qualitativ angelegt, die in ihr empirisch vorgefundenen Muster werden hier beschreibend vorgestellt.

Basierend auf leitfadengestützten Interviews, die in 14 Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe und Ausrichtung mit Entscheidungsträgern und Mitarbeitern geführt wurden (vgl. auch Duell/Keiser/Hölbling 2006), haben wir nach Gemeinsamkeiten, übergreifenden Mustern und Unterschieden in den Strategien, Konzepten und Vorgehensweisen der jeweils praktizierten Personalentwicklung gesucht.

Mit diesem Vorgehen konnten sechs Muster von Personalentwicklungsstrategien identifiziert werden. Diese Muster beschreiben wir als Personalentwicklungstypen. (Wir sind uns bewusst, dass es sich dabei nicht um statistisch relevante Typen handelt, sondern um eine qualitative Beschreibung vorherrschender Muster.)

Personalentwicklungstyp „Formalisierte Personalentwicklung“

In drei Weiterbildungseinrichtungen ist Personalentwicklung explizit als organisationale Aufgabe und als Managementaufgabe formuliert und wird sowohl über organisationale Stützstrukturen als auch mehr oder weniger formalisierte Formen und Instrumente gesteuert und realisiert.

Die Personalentwicklung der Einrichtungen ist dabei durch strategische (z. B. Unternehmensleitbild und -strategie, spezifische Zielgruppen und/oder Geschäftsfelder) als auch durch kurzfristig marktorientierte Aspekte (aktuelle Weiterbildungsanforderungen und Angebotsentwicklung) der Unternehmensentwicklung beeinflusst.

In den Einrichtungen existieren klare Verantwortungsstrukturen und Zuständigkeiten, die Personalentwicklungsprozesse organisational stützen und verankern. Das heißt, es gibt in den Weiterbildungseinrichtungen Führungskräfte, Mitarbeiter bzw. auch eine Arbeitsgruppe, die für dieses Aufgabenfeld verantwortlich zeichnen und Ansprechpartner für Mitarbeiter in allen Fragen zur Personalentwicklung sind.

Gemeinsam ist diesen Einrichtungen, dass Personalentwicklung eingebunden ist in die Qualitätssicherung (nach ISO bzw. LQW) und somit auch als Personalentwicklungskonzept im Qualitätshandbuch verankert ist. Teilweise sind standardisierte Instrumente vorhanden, mit denen gearbeitet wird, wie Bildungsbedarfserfassung, strukturierte Mitarbeitergespräche, Leitfäden für Verfahrensweisen.

Genutzt wird eine Vielzahl von Formen der Personalentwicklung wie externe und interne Weiterbildung, arbeitsintegrierte und arbeitsnahe Formen, thematische Arbeits- und Projektgruppen, Veränderungen und Entwicklungen in den Arbeitsaufgaben der Mitarbeiter.

Neben den organisational verankerten Formen der Personalentwicklung ist die Unternehmenskultur zugleich geprägt durch einen hohen Anspruch an die Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Mitarbeiter in Bezug auf ihre eigene Kompetenzentwicklung. Diese Selbstverantwortung und Eigeninitiative findet allerdings auch in den organisationalen Stützstrukturen eine Förderung und Unterstützung. Selbstorganisiertes Lernen und neue Lernformen werden dabei in zwei Weiterbildungseinrichtungen bewusst für die eigene Personalentwicklung sowie für eine teilnehmerorientierte Gestaltung der Bildungstätigkeit genutzt.

Personalentwicklungstyp „Personalentwicklung als organisationale Aufgabe im Auf- bzw. Ausbau“

Zwei Weiterbildungseinrichtungen zeichnen sich dadurch aus, dass Personalentwicklung als Aufgabe des Managements klar erkannt ist, sie auch durch verschiedene Maßnahmen praktiziert wird, aber sich vor allem erst im Ausbau befindet. Die praktizierten Maßnahmen sind weniger formaler Art, sie orientieren sich stark an den konkreten Anforderungen und an den Vorstellungen der jeweiligen Geschäftsführungen. Die Personalentwicklung ist stark bedarfsorientiert. Dabei dominiert das „arbeitsintegrierte“ Lernen. Mitarbeiter „lernen“ neue Tätigkeiten und Anforderungen im Tun – wenn notwendig unterstützt durch Weiterbildungen. Es dominieren eher instrumentelle Personalentwicklungsansätze wie interne und externe Weiterbildung, Einsatz in anderen Arbeitsgebieten, Arbeit in Projekten und Teamarbeit. Es fehlen Instrumentarien – z. B. Beurteilungssysteme, Aufgabenbeschreibungen, Kompetenzprofile, Durchführung von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen, regelmäßige Feedbacks usw. Die Mitarbeiter verfügen über einen großen Handlungsspielraum in Bezug auf die Ausführung ihrer Arbeit und ihre Mitsprache. Allerdings kann von einer echten partizipativen Arbeitsgestaltung nicht gesprochen werden. Eine strategische Personalentwicklung findet geplant nicht statt und wird bislang auch nicht als notwendig erachtet. Ebenso gibt es in beiden Einrichtungen keine Konzepte der Personalentwicklung.

Das Management in beiden Einrichtungen setzt stark auf die selbstverantwortliche Personalentwicklung der Mitarbeiter und somit auch auf Formen des selbstorganisierten Lernens. Da es aber dafür weder zeitliche Freiräume noch ausreichende Stützstrukturen gibt, kann bei Mitarbeitern leicht der Eindruck entstehen, sie würden mit der Forderung nach selbstorganisiertem Lernen allein gelassen.

Gewisse Stützstrukturen sind vorhanden: Während es in der einen Einrichtung eine verantwortliche Mitarbeiterin für Personalentwicklung gibt, wird in der anderen Einrichtung die Personalentwicklung von der Geschäftsführung geleitet.

In beiden Einrichtungen findet aber langsam eine Hinwendung zu einer formalisierten Personalentwicklung statt. Anlass dafür sind zum einen Bemühungen zur Qualitätszertifizierung, in deren Rahmen eine Konzeption der Personalentwicklung vorgesehen ist. Zum anderen sind es Hinweise (und auch Forderungen) der Mitarbeiter, Personalentwicklung deutlicher zu akzentuieren und insbesondere transparenter zu machen. In beiden Einrichtungen findet diese Entwicklung vorerst in einem verstärkten Bemühen der Geschäftsführungen statt, mit den Mitarbeitern ins Gespräch zu kommen, um Mitarbeiterinteressen und die Interessen der Einrichtung in Übereinstimmung zu bringen. In beiden Einrichtungen ist aber beabsichtigt, regelmäßige Mitarbeitergespräche, Feedbacks und Beurteilungssysteme einzuführen.

Personalentwicklungstyp „Personalentwicklung als Lernkultur Kompetenzentwicklung aus einer Philosophie heraus“

In vier Weiterbildungseinrichtungen resultiert die Praxis der Personalentwicklung aus dem jeweiligen grundsätzlichen Selbstverständnis – der „Philosophie“ der Einrichtung. Trotz aller Unterschiede in den Maßnahmen und der organisationalen Verankerung der Personalentwicklung sind diese Einrichtungen stark von einem Aufgabenverständnis bzw. von einer Kultur der Zusammenarbeit geprägt, die bestimmend für die Personalentwicklung sind. Die Förderung der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter steht dabei im Mittelpunkt der Bemühungen.

Diese Strategien stehen nicht im Widerspruch zur Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte – ganz im Gegenteil: Wir haben den Eindruck gewonnen, dass darüber Marktentwicklungen entweder beeinflusst werden sollen bzw. schnell auf sie reagiert werden kann. Personalentwicklung erfolgt insoweit sowohl marktorientiert als auch strategisch, als sie an aktuellen und antizipierten inhaltlichen Anforderungen der Organisation ausgerichtet ist. Organisationale Stützstrukturen und Formen der Personalentwicklung bilden einen breiten Rahmen für selbstverantwortliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter. Die Selbstverantwortung und das selbstorganisierte Lernen der Mitarbeiter werden in den Organisationen durch bewusst gewährte Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Arbeitsalltag sowie durch eine offenbar von allen geteilte Unternehmenskultur gestützt.

Die Praxis der Personalentwicklung ist dabei durchaus unterschiedlich: In einer Einrichtung wurden als zentrale Maßnahme Personalgespräche mit dem Ziel einer Verknüpfung von individuellen mit unternehmerischen/organisationalen Zielen genannt. Jährliche Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungsgespräche, interne und externe Weiterbildung, arbeitsintegrierte Projekte sowie regelmäßige Evaluation der Arbeit bilden den Schwerpunkt bei zwei anderen Einrichtungen. In einer Einrichtung stehen Maßnahmen zur Partizipation der Mitarbeiter im Vordergrund.

Im Unterschied zu den anderen Personalentwicklungstypen ist in diesen Einrichtungen wesentlich, dass Personalentwicklung nicht isoliert als Aufgabenfeld existiert und praktiziert wird, sondern aus dem Selbstverständnis der Einrichtung abgeleitet ist. Am Anfang einer Personalentwicklung steht gewissermaßen der Auftrag oder der Prozess der Förderung der Selbstverantwortung und/oder eine Kultur der Kompetenzentwicklung. Strategien und Konzepte der Personalentwicklung, aber auch alle (auch weiterführenden) Maßnahmen sind für diese Einrichtungen nicht das Entscheidende, sondern ergeben sich (wenn notwendig) aus dem Selbstverständnis. Ein anschauliches Beispiel liefert eine Einrichtung, die von sich behauptet, kein Personalentwicklungskonzept zu haben, aber Prozesse initiiert, die genau dieses Ziel verfolgen.

Selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und neue Lernkultur sind in diesen Einrichtungen pädagogisches Konzept und werden über das Weiterbildungsangebot realisiert.

Personalentwicklungstyp „Personalentwicklung als persönliche Förderung einzelner Mitarbeiter“

In einer Weiterbildungseinrichtung erfolgt die Personalentwicklung explizit über eine Kultur der offenen Tür. Es gibt keine ausdrückliche und explizit formulierte Personalentwicklungsstrategie und kein schriftlich niedergelegtes Personalentwicklungskonzept. Dennoch entsteht der Eindruck, dass auf die Entwicklung des Personals in der Einrichtung großer Wert gelegt wird und sie als eine Schlüsselvariable in der Positionierung der Weiterbildungseinrichtung am Markt angesehen wird. Maßnahmen der Personalentwicklung erfolgen zum größten Teil personenbezogen sowie markt- und anforderungsorientiert. Dabei ist es die Prokuristin, die zwischen den organisationalen Herausforderungen und individuellen Potenzialen der Mitarbeiter vermittelnd Personalentwicklung steuert. Sie ist als eine wesentliche Stützstruktur für Personalentwicklung in dieser Bildungseinrichtung zu betrachten. Die Prokuristin zeigt eine hohe persönliche Verantwortung für die Förderung und Unterstützung jedes Mitarbeiters, setzt dabei aber auch auf große Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Mitarbeiter. Dabei werden formalisierte Strukturen und Prozesse abgelehnt. Personalentwicklung folgt keinem Konzept – das wird für zu statisch gehalten – und wird nicht in standardisierten Formen und Bestandteilen umgesetzt, sondern entsteht aus der offenen und informellen Atmosphäre und Beziehungsgestaltung, die die Kultur der Einrichtung prägen. Persönliche Gespräche bilden die Basis dieses Kommunikationsprozesses. Die Geschäftsführung ist ständig ansprechbar und lebt Erwartungen und Ansprüche an die Mitarbeiter selbst vor. Personalentwicklung erfolgt in (nicht formalisierten, mindestens jährlich und generell nach Bedarf stattfindenden) persönlichen Gesprächen als interne und externe Weiterbildung sowie über arbeitsintegrierte Formen der Kompetenzentwicklung wie authentische Entwicklungsaufgaben und Handlungsspielräume.

Personalentwicklungstyp „Personalentwicklung als Nutzung der Kompetenzen der Mitarbeiter“

Drei Bildungseinrichtungen unseres Samples zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Personalentwicklung vor allem auf die Nutzung der Kompetenzen der Mitarbeiter orientiert ist. Gemeinsamer Fokus dieses Personalentwicklungstyps ist das Fehlen von Personalentwicklung als eigenständiges Aufgabenfeld des Managements. Das bedeutet, es wird auf eine bewusste, aktive Steuerung und Gestaltung der Personalentwicklung verzichtet. Gemeinsam ist allen

Bildungseinrichtungen dieses Personalentwicklungstyps auch das weitgehende Fehlen einer konkreten Personalentwicklungsstrategie bzw. -konzeption. Dennoch findet Personalentwicklung in unterschiedlicher Weise statt. Das Spektrum reicht dabei von

- Personalentwicklung über eine kontinuierliche Entwicklung des Leistungsangebots der Bildungseinrichtung,
- Personalentwicklung über spezifische fachliche Weiterbildungen bis hin zu
- Personalentwicklung vorwiegend über Personalauswahl.

Dabei haben die Einrichtungen kaum organisationale Stützstrukturen entwickelt. Als Stützstrukturen dienen bei Bedarf die Geschäftsführerverantwortung, Formen interner Kommunikation und zeitweise Arbeitsgruppen oder Fachforen.

Die Personalentwicklung wird stark bis ausschließlich den Mitarbeitern überlassen. Dabei unterscheiden sich die Einrichtungen im Ausmaß der Steuerung. Realisiert werden einige Formen der Personalentwicklung wie konkrete Weiterbildungen, Hospitationen, Mitarbeiter- und Beurteilungsgespräche im Rahmen der Evaluierung von Maßnahmen und Projektbeteiligungen. Da Personalentwicklung nicht konsequent mit organisationalen Zielen verbunden ist, könnten wir von einer „anfallenden Personalentwicklung“ sprechen, die Kompetenzen der Mitarbeiter lediglich nutzt. Im Extremfall wird somit Personalentwicklung vorwiegend bis ausschließlich über Personalauswahl realisiert.

Personalentwicklungstyp „Umsatzorientierte Personalentwicklung“

Obleich Personalentwicklung letztendlich in jedem Unternehmen auch der Umsatz- und Marktsicherung dienen sollte, wurde diese Bezeichnung als spezifischer Personalentwicklungstyp für eine Weiterbildungseinrichtung des Samples gewählt. In dieser Einrichtung ist die Personalentwicklung vor allem auf die Akquisition von Weiterbildungsaufträgen fokussiert. Aufgrund veränderter Marktanforderungen hat das Unternehmen seine Dienstleistungsstrategie und Mitarbeiterstruktur verändert. Die Weiterbildungsangebote sollen stark kunden- und bedarfsorientiert sein. Daher sind die angestellten Mitarbeiter ausschließlich in der Auftragsakquisition und -abwicklung tätig. Das Unternehmen möchte diese Mitarbeiter zu „Generalisten“ am Markt entwickeln. Für das Personalmanagement und die Personalentwicklung ist ausschließlich die Geschäftsführung verantwortlich.

Die Kompetenzentwicklung der angestellten Vertriebsmitarbeiter wird in der Organisation vor allem durch zwei Formen unterstützt:

- regelmäßige Arbeitstreffen mit der Geschäftsführung, in denen Vertriebsergebnisse und Vorgehensweisen besprochen werden, sowie

- interne und externe Weiterbildungsseminare zum Thema Vertrieb und Sozialkompetenz.

Die Realisierung der Weiterbildungsdienstleistungen erfolgt fast nur über freie Mitarbeiter, die nach Qualifikation und Kompetenz aus einem umfangreichen Dozentenpool ausgewählt werden. Die regelmäßigen Seminarfeedbacks der Kunden werden zwar für die bzw. mit den Honorardozenten ausgewertet, Ableitungen und Schlussfolgerungen für Kompetenzentwicklung bleiben jedoch ausschließlich in der individuellen Verantwortung der Honorardozenten.

Selbstorganisiertes Lernen und neue Lernformen sind im Unternehmen keine offiziellen Themen. Sofern sie vom Kunden gewünscht werden, liegt die Realisierung in der Verantwortung der einzelnen Honorardozenten.

Empirisch gefundene Grundtendenzen

Übergreifend über alle Fallbeispiele und Personalentwicklungstypen wurden folgende Grundtendenzen der Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen deutlich:

Den Kern der Personalentwicklung in allen befragten Weiterbildungseinrichtungen bildet die (klassische) Weiterbildung in Form von externen und/oder internen Seminaren und Trainings. Diese Form wird in allen Organisationen genutzt. Darüber hinaus finden sich in unterschiedlichem Maße andere Formen und Instrumente der Personalentwicklung wie arbeitsintegrierte Formen, Mitarbeitergespräche, Modellprojekte, Einarbeitungskonzeptionen.

Weiterbildungseinrichtungen setzen offenbar stärker als Unternehmen der Industrie auf die Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Mitarbeiter in Bezug auf deren Kompetenzentwicklung. Die Selbstverantwortung wurde in allen Einrichtungen des Samples sowohl von den Entscheidungsträgern als auch von den Mitarbeitern deutlich artikuliert. Unterschiedlich ausgeprägt sind allerdings die organisationalen Stützstrukturen, die in den Weiterbildungseinrichtungen diese Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Mitarbeiter unterstützen und fördern. Nur da, wo es – wie auch immer – ausgeprägte organisationale Stützstrukturen für selbstorganisiertes Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung gibt, kann diese auch der Personalentwicklung als organisationale Aufgabe und Verantwortung zugerechnet werden.

Personalentwicklung ist als organisationales Gestaltungsfeld eingebunden in die Unternehmenskultur und die Unternehmensphilosophie der Bildungseinrichtungen. In dem Maße, wie diese von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung getragen sind, ist auch die interne Personalentwicklung selbstorganisiert bzw. kompetenzbasiert.

In Bezug auf einen Zusammenhang zwischen Personalentwicklungstyp sowie selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsangebot bzw. pädagogisches Konzept zeigt das vorliegende qualitative Material folgende Tendenzen: Weiterbildungseinrichtungen der Personalentwicklungstypen „Personalentwicklung als Lernkultur Kompetenzentwicklung aus einer Philosophie heraus“ und „Formalisierte Personalentwicklung“ haben selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und neue Lernformen bereits weitestgehend in ihre Lernkultur, ihr pädagogisches Konzept und ihre Angebote integriert. Bei allen anderen Personalentwicklungstypen werden selbstorganisiertes Lernen und neue Lernformen im Weiterbildungsangebot eher punktuell realisiert.

Weiterführende Überlegungen und Fragen

In Anbetracht des Anspruchs und der Forderung nach lebenslangem Lernen, Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertem Lernen stehen Bildungseinrichtungen mit ihrem Personal und in Bezug auf ihre Personalentwicklung vor folgenden Herausforderungen:

Die Entwicklung entsprechender pädagogischer Konzepte und Kompetenzen der Mitarbeiter erfordert Zeit. Zeit aber scheint in Bildungseinrichtungen immer stärker begrenzt zu sein. Ein Problem, dem sich alle Weiterbildungseinrichtungen ausgesetzt sehen – oder anders gesagt, das sie selbst erzeugen, um flexibel auf sich immer schneller verändernde Marktbedingungen reagieren zu können, – ist der immer höhere Anteil von Honorarkräften, die in der Regel von Personalentwicklungsmaßnahmen ausgeschlossen sind.

Wie kann Personalentwicklung für Honorarkräfte gestaltet werden, wenn für sie entsprechende Stützstrukturen fehlen? Wie kann überhaupt von einer Personalentwicklung und organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung gesprochen werden, wenn Honorarkräfte in den meisten Bildungseinrichtungen gar nicht (oder nur temporär) als „Personal der Einrichtung“ gesehen werden?

Diese Situation verschärft sich noch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass – verbunden mit den Flexibilitätsanforderungen – der Anteil befristeter angestellter Mitarbeiter in den Bildungseinrichtungen steigt. Je kürzer die zeitlichen Planungshorizonte für die Organisation einerseits und die Mitarbeiter andererseits ausfallen, desto wesentlicher werden „weiche“, organisationsspezifische, kulturelle Formen von Kompetenzentwicklung.

Die Frage der Stützstrukturen war für alle Mitarbeiter in den beteiligten Einrichtungen eine der wichtigsten. Personalentwicklung wurde von den meisten Mitarbeitern als „Bring-Aufgabe“ der Einrichtung gesehen. Durch die Teilnahme an Weiterbildungen oder an Projekten zeigten die Mitarbeiter ja bereits, dass sie an einer weiteren individuellen Entwicklung interessiert waren und gleichzeitig die Ziele der Einrichtung verfolgten. Wenn Personalentwicklung offen gestaltet

sein will, dann ist zu klären, wie entsprechende Stützstrukturen aussehen sollten und wie sie beschaffen sein müssen, um sowohl den Mitarbeitern das Gefühl einer Bindung zu vermitteln als auch die betrieblichen Gestaltungsmöglichkeiten nicht einzugrenzen.

In eine ähnliche Richtung zielt der Widerspruch zwischen der Förderung des selbstorganisierten Lernens bei den Mitarbeitern und den betrieblichen Vorstellungen, was gelernt werden soll. Die meisten Projekte, an denen die Mitarbeiter neben ihren Arbeitsaufgaben beschäftigt sind, ergaben sich aus den Marktanforderungen. Wenn Weiterbildungseinrichtungen das selbstorganisierte Lernen ihrer Mitarbeiter fördern wollen, dann wäre es sinnvoll, die Personalentwicklungskonzepte strategisch danach auszurichten. In diesem Zusammenhang stellt sich grundsätzlich die Frage, wie eine anschlussfähige Kommunikation hergestellt werden kann, die nicht in der Anwendung üblicher Methoden (Zielvereinbarungsgespräche, Mitarbeitergespräche usw.) endet.

Schließlich ist in (fast) allen Einrichtungen deutlich der „Ruf“ nach Werkzeugen, Hinweisen usw. zur Praxis der Personalentwicklung

zu hören gewesen. Das ist ein Feld, an dem weiter gearbeitet werden sollte. Die Übernahme von in der Industrie und Dienstleistung praktizierten Konzepten – das hat die Studie gezeigt – wird den Weiterbildungseinrichtungen mit ihrer speziellen Problematik nicht gerecht.

Literatur

Aulerich, G.; Burow, A.; Hinz, H.; Fischer, E.; Keiser, S.; Schicke, H.: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Duell, W.; Keiser, S.; Hölbling, G.: Weiterbildungseinrichtungen im Wandel – Entwicklungstendenzen und Handlungsfelder. In: QUEM-Bulletin, Heft 4/2006, S. 8-10

Werner Duell, Evelyne Fischer und Sarina Keiser

Veröffentlichungen



Die Handreichung „Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



Die Handreichung „Übergänge in den Arbeitsmarkt“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

Innovationen für Kompetenzentwicklung in virtuellen Lernräumen

Vier LiNe-Lernideen-Projekte erfolgreich abgeschlossen

Viele E-Learning-Angebote suggerieren ihren Anwendern, dass diese nicht nur das Fachwissen der Lerner verbessern, sondern auch zur Kompetenzentwicklung beitragen. Sieht man sich jedoch beispielsweise die gängigen Sprachlernprogramme an, so kann man damit zwar seine Vokabel- und Grammatikkenntnisse entwickeln, nicht aber interkulturelle Kompetenzen erlangen. Dies kann auch nicht gewährleistet werden, indem die Lernangebote aufzählen, welche Gesprächsdistanzen zwischen zwei Dialogpartnern in verschiedenen Ländern üblich sind. Eine Herausbildung von Kompetenzen im Sinne von Erpenbeck (2005) als Fähigkeit zur Selbstorganisation bzw. zum selbstorganisierten Handeln findet auf diese Weise nicht statt.

„Kompetenzentwicklung via Internet und Multimedia ist möglich“ – so lautet das Resümee der wissenschaftlichen Begleitung für die vier Gestaltungsprojekte „LiNe-Lernideen“. Diese vier Projekte im Programmbereich „Lernen im Netz und mit Multimedia“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ haben mit großem Erfolg neue Wege entwickelt und erprobt, wie das digitale Lernen nicht nur zur Vermittlung von Faktenwissen, sondern auch zum Erwerb von Kompetenzen genutzt werden kann. Am Projektverbund „LiNe-Lernideen“ haben vier Projekte teilgenommen:

„GeLCom – Geschäftsmodelle für das Lernen in Communities“

Im Projekt wurde eine Planungshilfe und eine Methoden-Toolbox zur Konzeption und Nutzung von virtuellen Lerngemeinschaften entwickelt. Sie sind als methodisch-didaktisch professionell geplantes und wirtschaftlich gestaltbares Leistungsangebot von Bildungsträgern konzipiert (Kröpelin/von Kiedrowski 2005).

„toleranz-lernen“

Mit dem Portal „toleranz-lernen“ ist ein web-basiertes Lern- und Informationsportal für interkulturelle Kompetenz entwickelt worden. Zudem unterstützt es Initiativen zur Förderung von Toleranz, sammelt Erkenntnisse und Erfahrungen aus sozialen und interkulturellen Projekten und wird schließlich zur Verbreitung und für die Diskussion der Potenziale des Internets für die Kompetenzentwicklung genutzt (Zawacki-Richter, Bartmann, Nolden 2005).

„Vereine lernen online“ (ein Web- und DVD-Angebot zur Kompetenzerweiterung von Akteuren in Vereinen und zur Stärkung des Ehrenamtes)

Mit dem Angebot „Vereine lernen online“ wird erstmalig, und in dieser auf die Nutzergruppe konsequent ausgerichteten Form

einmalig, allen Vereinsmitgliedern, vor allem aber den Akteuren in Vereinen, ein Lern- und Wissensinstrument zur Verfügung gestellt, das Vereinsarbeit umfassend erklärt und begleitet. Das kostenlose Angebot reicht von der Bereitstellung behördlicher Formulare samt Ausfüllhilfen über Lernmodule z. B. zu Versicherungsangelegenheiten bis zu einem Forum für den Erfahrungsaustausch sowie Lernmodule für Konfliktbewältigung (Hantschik u. a. 2006).

„EOSS – Erfolgsteam online Support-System“ (ein telekooperatives Beratungsnetzwerk zur Unterstützung gemeinsamen Lernens und Arbeitens nach der Methode „Erfolgsteam“)

Mit „EOSS“ ist eine im Wesentlichen selbstgesteuerte, an individuelle Bedürfnisse anknüpfende telekooperative Lern- und Arbeitsplattform geschaffen worden (Burow/Kappes-Kühnemuth/Zinger/Bohl/Rüppel 2006). Sie ist ein Treffpunkt für Menschen, die, um individuelle Ziele zu erreichen, sich gegenseitig unterstützen, beraten und stärken. Dabei steht die soziale Interaktion im Vordergrund. Erfolgsteam online setzt sich damit von fachlich-methodisch geprägten Foren im Netz ab. Es bezieht wesentliche Grundlagen aus der Face-to-Face-Methode „Erfolgsteam“, die von Bergmann entwickelt worden ist (Bergmann 1998). Eingeflossen in die Entwicklung ist die von Burow erarbeitete „Theorie der kreativen Felder“ (Burow 1999).

Insgesamt haben die Projekte mit ihren Vorhaben, Angebote für die virtuelle Kompetenzentwicklung zu erstellen, sehr zufriedenstellende Ergebnisse erzielt: Sowohl in theoretischer (Kompetenzansatz) als auch in praktischer Hinsicht (Nachhaltigkeit, Evaluation) haben sie in der Laufzeit von 18 Monaten ihre selbst gesetzten Meilensteine erreicht und für die Weiterbildungsbranche wichtige Befunde erbracht.

Einige Lösungen greifen bewusst auf Bewährtes zurück. In anderen Fällen haben die Gestaltungsprojekte aber auch innovative Lösungen geschaffen, die für die Bildungsbranche eine Vorbildfunktion haben können. Eine Essenz dieser – auch projektübergreifenden – Erkenntnisse bietet dieser Artikel.

Didaktik zur Vermittlung von Kompetenzen

Nach Erpenbeck (2005) ist ein Kompetenzerwerb am größten, wenn man die Teilnehmer eines Lernangebots „positiv verunsichert“ (labilisiert) – diese Idee wurde von allen LiNe-Lernideen-Projekten berücksichtigt, allerdings auf unterschiedliche Weise realisiert: Generell strebten die Projekte nach einer stärkeren Emotionalisierung des Lernens, sie machten hierfür von didaktischen Formen

Gebrauch, die dieses emotionale Lernen unterstützen. Die vier Gestaltungsprojekte wählten damit eine bewusste Abkehr von reinen HTML-Textseiten und „Blättermaschinen“.

Zwei Angebote knüpfen direkt an bestehende Präsenzangebote an: „Vereine lernen online“ und „GeLCom“. Ihre „Add-ons“ schaffen durch ihre besonderen Gestaltungsformen eine Vertiefung des Wissens und gleichzeitig eine Entwicklung von Kompetenz. Die Stärken von Präsenzkursen werden auf diese Weise in das Online-Angebot transferiert. „GeLCom“ wählt hierzu den Aufbau von Communities, in denen Kursteilnehmer gemeinsam mit Fachleuten diskutieren. Ähnlich wie auch „toleranz-lernen“ und „EOSS“ bieten diese Online-Gemeinschaften durch medial vermittelten Dialog von Mensch zu Mensch einen höheren Grad an Beteiligung als das ein Austausch von Texten kann. „EOSS“ betont hierbei noch den Faktor Synchronizität, da alle Diskussionen zu miteinander ausgehandelten Zeiten und innerhalb festgelegter Zeitspannen verlaufen.

„Vereine lernen online“ geht einen etwas anderen Weg: Hier sind es vor allem die bildlichen Darstellungen (zumeist abstrakte Zeichnungen mit stilisierten Menschen), die das Wissen emotionaler vermitteln als ein Text. Dies wurde vor allem im DVD-Angebot „Interne Prozesse“ (zu sozial-kommunikativen Prozessen zwischen Vereinsmitgliedern und Vereinsmitarbeitern, z. B. Konfliktlösung) realisiert.

Das Projekt „EOSS“ zeigt, dass für eine Lernumgebung zwar eine z. T. bildliche, aber keine aufwändige Gestaltung notwendig ist. Die Designer haben den grafischen Aufbau einfach und funktional gehalten. Die zur Verfügung stehenden Mittel reichten nicht aus um mit einem grafischen Niveau von z. B. teuren Computerspielen zu konkurrieren. Aus der Not wurde eine Tugend, Funktionalität, Selbsterklärung und Schnelligkeit wurden ausschlaggebend.

Rolle des kollaborativen Lernens

Die Betonung des emotionalen Lernens zeigt schon, dass hierfür die Zusammenarbeit mehrerer Teilnehmer besser geeignet ist als die Bearbeitung von Lerntexten durch „Einzelkämpfer“. Deshalb haben alle vier Projekte kollaborative Lernformen vorgesehen.

„GeLCom“ hat sich dabei – wie bereits gezeigt – auf Communities konzentriert.

Bei „EOSS“ ist die gemeinsame Behandlung von Problemen einzelner Teilnehmer in der Diskussion Grundgedanke der Erfolgsteam-Methode.

Im Projekt „toleranz-lernen“ werden im Pilotkurs Lernaufgaben gestellt, die in virtuellen Teams bearbeitet werden müssen.

Im Projekt „Vereine lernen online“ als regionalem Projekt ist die räumliche Nähe von vornherein gegeben. Hier ist das Vereinsmitglied Teil eines größeren Netzwerks und daher ohnehin im ständigen Austausch mit Gleichgesinnten. Auch diese Funktion wird Teil des Lernprozesses.

Resümierend lässt sich sagen: *„Kompetenzförderliches Lernen ist immer auch kollaboratives Lernen – und damit auch selbstorganisiertes Lernen.“*

Rolle von Lernbegleitern

Die Rolle von Lernbegleitern stellt bei allen Projekten nach wie vor einen wichtigen Aspekt des Gesamtkonzepts dar. Sowohl aus der Praxis als auch aus wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. z. B. LERNET-Leitfaden 2004, S.13-14) ist inzwischen weitgehend bekannt, dass die Teilnehmer von computerbasierten Weiterbildungsveranstaltungen hohen Wert auf Präsenzanteile sowie auf die persönliche Betreuung durch eine Lehrkraft legen. Angesichts dieser Erkenntnisse ist eine wohlüberlegte und sinnvolle Integration von Dozenten und Moderatoren aus bestehenden Präsenzangeboten in die Online-Phase anzustreben. Gleiches gilt natürlich auch für die Betreuung von genuin virtuellen Lernarrangements.

Diese Überlegungen wurden insbesondere bei den Lernangeboten von „Vereine lernen online“ und „toleranz-lernen“ berücksichtigt: Das auf Präsenzkursen basierende Online-Angebot von „Vereine lernen online“ bietet seinen Teilnehmern die Möglichkeit, im Forum Fragen zu den Lerninhalten zu klären. Im Projekt „toleranz-lernen“ wurde dem Betreuungswunsch potenzieller Lerner gleich auf zweierlei Weise entsprochen: Einerseits gewährleistet bereits die Konzeption des Kurses „Interkulturelle Kommunikation“ als Blended-Learning-Arrangement den Face-to-Face-Kontakt von Teilnehmern und Dozenten. Andererseits wird den Kursteilnehmern zusätzlich die Möglichkeit geboten, über verschiedene Formen der Online-Kommunikation (E-Mail, Forum) Kontakt zueinander sowie zu den Kursbetreuern aufzunehmen.

Neben der direkten Integration von Lernbegleitern in das Kursangebot kann deren Einbindung auch der Hinführung zum selbstorganisierten Lernen dienen, wie die beiden anderen Gestaltungsprojekte deutlich machen: Bei der von „EOSS“ verwendeten Erfolgsteam-Methode spielt die Moderation der virtuellen Sitzungen eine zentrale Rolle: Von den Teilnehmern wird es begrüßt, wenn ein externer Moderator die Einhaltung der zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen überwacht und den Teilnehmern dazu verhilft, selbstorganisiert und effizient Lösungen für ihre Probleme zu erarbeiten. Auch für die im Projekt „GeLCom“ konzipierten Communities, die das Angebot verbandstragender Bildungsanbieter ergänzen, stellt die Moderation das wesentliche Element dar. Diesem Umstand wurde durch die Entwicklung eines Methodenbaukastens für die Moderation von Communities Rechnung getragen. Indem er alle im Diskussionsprozess verwendbaren Methoden auflistet und ausführlich deren Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Kommunikationsphasen beschreibt, stellt er eine wichtige Planungshilfe für eine erfolgreiche Vermittlung zwischen den Teilnehmern von Online-Communities dar.

Neben der Förderung von Kompetenzen wie Motivations- und Moderationsfähigkeit bei den Lernbegleitern kann durch deren

gezielten Einsatz auch der Umgang mit der Emotionalität der Teilnehmer gesteuert werden. So kann ein Moderator beispielsweise kontroverse Diskussionen initiieren, um – als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb – eine möglichst hohe Labilisierung zu erzielen. Gerade in diesem Zusammenhang müssen jedoch auch stets ethische Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die in die Definition der Moderatorenrolle und der entsprechenden Zuständigkeiten einfließen sollten.

Zielgruppen, Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen

Wenn Lernen innerhalb einer bestehenden Organisation stattfinden soll, dann sollten sich die Organisationsstrukturen nur geringfügig ändern, um kompetenzförderliches Lernen zu ermöglichen. Andererseits ist es jedoch möglich, die Einführung und Akzeptanz von computergestützten Lernangeboten durch deren organisationspezifische Gestaltung von Beginn an zu unterstützen. Diese Möglichkeit eröffnet beispielsweise das von „EOSS“ konzipierte Webangebot zur Erfolgsteam-Methode: Durch die Verwendung des organisationseigenen Layouts und der Berücksichtigung von Zielgruppenspezifika bei der Nutzeransprache gelingt es, das „Look and Feel“ der Organisation in das Angebot zu integrieren und somit eine schnelle Einbindung der Nutzer zu unterstützen.

Ein weitaus größerer Adaptionsprozess muss jedoch von den Dozenten und Lehrern durchlaufen werden: Dezentrales und zeitversetztes Lernen (wie bei „Vereine lernen online“ oder „toleranz-lernen“) erfordern eine andere Präsenz von den Dozenten und strengere Spielregeln im Austausch mit den Teilnehmern. Daher sollten die Möglichkeiten und Grenzen der computervermittelten Kommunikation von vornherein bei der Konzeption virtueller Lernarrangements gründlich reflektiert und entsprechend integriert werden. Neben den Anforderungen und Vorlieben der Zielgruppe muss dabei auch der Erfahrungshintergrund des Lehrpersonals in den Blick genommen werden. Entsprechende Schulungsmaßnahmen können helfen, Kompetenzen im Umgang mit Kommunikationstools bei der Betreuung virtueller Lernarrangements zu erwerben. Dabei sowie bei der Konzeption der Lernarrangements selbst müssen auch die sich rasch wandelnden technologischen Entwicklungen (wie zum Beispiel die Konvergenz von Endgeräten oder die wachsende Nutzung von Breitbandkabeln) berücksichtigt und integriert werden.

Einigen dieser Implikationen hat beispielsweise das „EOSS“-Projekt Rechnung getragen, indem es die Vorliebe junger Computernutzer für den Austausch via Chat bei der Konzeption seiner virtuellen Erfolgsteams berücksichtigt hat. Die Verwendung dieser einfachen Technologie ermöglicht eine breite Nutzeransprache und unterstützt die Teilnehmer durch die intuitive Bedienbarkeit des Kommunikationstools dabei, sich auf die inhaltlichen Ziele zu konzentrieren. Auch für die Betreuer der virtuellen Erfolgsteams stellt die einfache Handhabung der Chatkommunikation eine Erleichterung dar, die sich positiv auf den Moderationsprozess auswirkt.

Durch die unterschiedliche multimediale Aufbereitung von Lerninhalten gelingt es dem Projekt „Vereine lernen online“, die potenziellen Nutzer des Webangebots über verschiedene Kanäle anzusprechen und dabei individuelle Teilnehmergebungen und -vorlieben einzubeziehen. Auch die Verschiedenartigkeit der Lerninhalte selbst sowie die ihnen zugrunde liegende Methodik der Kompetenzvermittlung spiegeln sich in der unterschiedlichen medialen Umsetzung wider: So sind die eher „harten“ Themen – wie Recht und Steuern – in Form von kommentierten Formularen oder Selbstlerneinheiten im Internet abrufbar. Die Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen indes erfolgt über Lerneinheiten, die auf DVD verfügbar sind und somit von den Teilnehmern individuell zu Hause mit dem heimischen DVD-Player rezipiert und verarbeitet werden können.

Die veränderte Lern- und Kommunikationssituation bei virtuellen Lernarrangements stellt jedoch auch gleichzeitig neue Anforderungen an den Lerner: Stärker als in klassischen Präsenzseminaren ist er gefordert, mit anderen zusammenzuarbeiten (kollaboratives Lernen) und dabei vielfältige Kommunikationsfunktionen zu verwenden. Die dafür erforderlichen Kompetenzen müssen nicht selten auch nutzerseitig erst erlernt werden. Darüber hinaus haben Teilnehmer virtueller Lernangebote häufig nicht die Möglichkeit, ihre aktive Beteiligung am Lernprozess zu verweigern, indem sie sich wie im Präsenzunterricht hinter aktiveren Lernern „verstecken“. Angesichts der vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten von Chat, Foren, Communities oder virtuellen Klassenzimmern ist jeder einzelne Lerner aufgerufen, sich (teil-)öffentlich in den Lernprozess einzubringen. Um den potenziellen Nutzern virtueller Lernangebote diese Anforderungen deutlich zu machen, sollte darüber frühzeitig aufgeklärt und somit falschen Vorstellungen und einer eventuell daraus resultierenden Demotivation der Teilnehmer vorgebeugt werden. Dies wurde beispielsweise in dem Projekt „toleranz-lernen“ vorbildlich umgesetzt, indem zu Beginn des Kurses „Interkulturelle Kommunikation“ ein Präsenztage durchgeföhrt wurde, der über die Anforderungen und den Ablauf des Lernangebots informierte sowie eine erste thematische Einführung gab.

Evaluationsverfahren

Die grundlegende Herausforderung der LiNe-Gestaltungsprojekte, Kompetenzentwicklung mit neuen Medien zu ermöglichen, spiegelt sich auch bei der Messung der Lernergebnisse wider: Anders als Faktenwissen, das sich durch Tests und Leistungskontrollen messen lässt, ist die Messung der erworbenen Kompetenz schwieriger. Gerade bei räumlich dispersen Lernern, die man nur schwer bei der Arbeit beobachten kann, ist man auf die Selbsteinschätzung der Kursteilnehmer angewiesen. Einen unabhängigen und quantitativ statistisch nutzbaren Maßstab gibt es nicht. Einige LiNe-Lernideen-Projekte setzen deshalb auf bewährte Instrumente wie z. B. ein direktes Feedback nach dem Ausfüllen eines Online-Tests oder eine schriftliche Befragung von Kursteilnehmern.

Das Projekt „toleranz-lernen“ geht bei der Evaluation hingegen einen neuen und innovativen Weg: Die Projektpartner werten Forenbeiträge mit Hilfe der „Objektiven Hermeneutik“ aus. Hierbei handelt es sich um eine rekonstruktionslogische, hermeneutische Methodologie, welche die Bedeutung von „Ausdrucksgestalten“ bzw. „Texten“ erschließt (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). Die Projektpartner von „toleranz-lernen“ haben hierfür von jedem Teilnehmer je einen Forenbeitrag am Anfang und am Ende des Kurses ausgewählt. Auf der Basis einer Textpassage wird eine Strukturhypothese gebildet, die in einer Gruppe von Evaluatoren diskutiert und anhand von weiteren Textpassagen verifiziert wird (z. B. Neigung zu Stereotypenbildung). Das gleiche Verfahren wird dann noch einmal am Ende des Kurses mit dem späteren Beitrag durchgeführt. Die Ergebnisse werden mit der Selbsteinschätzung des Teilnehmers verglichen. Der Kompetenzzugewinn wird dann über den Vergleich der Strukturhypothesen für einzelne Teilnehmer ermittelt.

Verwertbarkeit der Ergebnisse

Die von der wissenschaftlichen Begleitung gesammelten Erkenntnisse sind keinesfalls singulär und nur für die vier Gestaltungsprojekte von LiNe-Lernideen gültig. Sie besitzen Transferpotenzial für andere Zielgruppen und Lernziele in der beruflichen Weiterbildung und sind sowohl für die E-Learning-Branche als auch für E-Learning-Anwender von großem Interesse. Nachstehende Gruppen können die Ergebnisse auf folgende Weise verwenden:

E-Learning-Produzenten und Weiterbildungsinstitutionen

Insbesondere die Entwicklung und der Einsatz neuer didaktischer Konzepte, die Integration der „positiven Verunsicherung“ sowie die Betonung emotionaler Elemente können für die Ersteller von E-Learning-Applikationen sowie für Anbieter von Blended Learning interessant sein. Für die letztgenannte Gruppe sind auch die Erkenntnisse von „GeLCom“ über Communities sowie die daraus abgeleiteten Werkzeuge wichtig. Ferner können Bildungsanbieter die Qualifikationen ihrer Dozenten und Tutoren auf ihre „E-Learning-Fähigkeiten“ hin überprüfen.

Nutzer und Bildungsentscheider in Anwenderunternehmen

Für diese Zielgruppe sind ebenfalls die didaktischen Erkenntnisse relevant. Sie zeigen ihnen, wie Lernangebote aussehen sollten, wenn sie eine Förderung von Kompetenzen als Lernziele vorsehen. Vor allem den Erkenntnissen über die Rahmenbedingungen des Lernens können sie entnehmen, ob ihre Mitarbeiter über die passende Technik und die notwendigen Eigenschaften zur Anwendung verfügen.

Fördereinrichtungen und künftige Förderprojekte

Die Verwertungskonzepte und die Evaluationsmethoden sind auch für künftige Projekte und die Anbieter von Förderprogrammen

interessant und könnten von ihnen gut bei der formativen Evaluation eingesetzt werden.

Erkenntnisse aus Gestaltungsprojekten werfen neue Fragen auf

Grundsätzlich werfen die Erkenntnisse von LiNe-Lernideen weitere Fragen auf, deren Behandlung die Einrichtung neuer Gestaltungs- und Forschungsprojekte lohnt:

- Welche Kompetenzen müssen Dozenten bzw. Lernbegleiter erwerben, um einen adäquaten und effizienten Umgang mit virtuellen, kompetenzförderlichen Lernangeboten zu gewährleisten?
- Wie können Lerner auf die für den Kompetenzerwerb erforderliche Labilisierung vorbereitet werden?
- Welche Evaluationsmethoden eignen sich für die Überprüfung des Erfolgs kompetenzförderlicher, virtueller Lernangebote, welche nicht?
- Welche Merkmale müssen kompetenzförderliche E-Learning-Angebote besitzen, damit sie sich als „Serienprodukte“ eignen und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte auf andere Bereiche übertragen werden können?
- Welchen Bedarf gibt es für virtuelle Angebote zur Kompetenzentwicklung in den Anwenderbranchen? Wie groß ist der Markt für diese Angebote?

Neben diesen neuen Fragezeichen, die bei der Beschäftigung mit den Projektergebnissen bzw. dem Thema virtueller Kompetenzentwicklung generell aufgetaucht sind, konnten die vier Gestaltungsprojekte von „LiNe-Lernideen“ bereits wichtige Ausrufezeichen setzen: Sie haben viele Fragen beantwortet und neue Lösungen aufgezeigt. Die zentrale Fragestellung des Ideenwettbewerbs „Lernen im Netz und mit Multimedia“, in dessen Rahmen die vier Projekte ausgewählt wurden, kann also in positivem Sinne als beantwortet gelten: Virtuelle Kompetenzentwicklung ist möglich. Doch damit ist die Existenz der Projekte nicht beendet. Alle vier Projekte „leben weiter“ und ihre Ergebnisse können von der Öffentlichkeit genutzt werden (vgl. Linkliste).

Literatur

Bergmann, U.: Erfolgsteams – der ungewöhnliche Weg, berufliche und persönliche Ziele zu erreichen. Landsberg 1998

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hrsg.): E-Learning für Mittelstand und öffentliche Verwaltungen. Ein Leitfaden zur erfolgreichen Nutzung und Produktion moderner E-Learning-Angebote. Berlin 2004 (BMWA-Dokumentation 540; erstellt durch die LERNET-Begleitforschung, MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, zit. als LERNET-Leitfaden)

Buraw, O.-A.: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999

Burow, O.; Kappes-Kühnemuth, K.; Zinger, B., Bohl, K.; Rüppel, H.: Erfolgsteam Online – ein medienunterstütztes Lern- und Beratungsnetzwerk. QUEM-Materialien Nr. 69. Berlin 2006

Erpenbeck, J.: Was kommt? – Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning. In: Handbuch E-Learning. Köln 2005

Hantschick, I.; Kurze, K.; Langenhan, S.; Jakobi, A.: Vereine Lernen Online. QUEM-Materialien Nr. 74. Berlin 2006

Kröpelin, P.; v. Kiedrowski, J.: Einsatzkonzept und Geschäftsmodell für das E-Learning der Verbände. Wie Bildungsdienstleister ihre E-Learning-Angebote zugleich attraktiv und wirtschaftlich gestalten können. In: Breitner, M.; Hoppe, G.: E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle, Heidelberg 2005

Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E.; Krambeck, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine

forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434

Zawacki-Richter, O.; Bartmann, S.; Nolden, I.: Das Projekt „toleranzlernen“ – interkulturelle Kompetenzentwicklung online. In: Handbuch E-Learning. Köln 2005

Links zum Projekt „LiNe-Lernideen“

www.line-lernideen.de

www.eoss.info

www.qualitus.de/projekt_gelcom.htm

www.toleranz-lernen.de

www.vereinswissen.de

Lutz Goertz und Julia Flasdick

Veröffentlichung

edition QUEM, Band 22

Kompetent für die Wissensgesellschaft

Bärbel Bergmann u. a.



In diesem Band werden Herausforderungen, Aufgaben und Probleme beim Übergang in die Wissensgesellschaft aus der Perspektive kleiner und mittlerer Unternehmen dargestellt. Exemplarische Bestandsaufnahmen zur Entwicklung von Kompetenz und Innovationsfähigkeit aus der Sicht der Unternehmen, der Mitarbeiter und künftiger Erwerbstätiger illustrieren und konkretisieren strategische Aufgaben der Personalentwicklung. Analysen von Erwerbsbiografien in der modernen Arbeitswelt, von Zusammenhängen zwischen der Arbeitsmarktsituation und der psychischen Gesundheit Erwerbstätiger sowie Beispiele für erfolgreiche Lernunterstützungen, Netzwerkbildungen und Wissensmanagementmethoden aus kleinen und mittleren Unternehmen werden berichtet.

Waxmann Verlag
Münster/New York/München/Berlin 2006

ISSN 0945-1773

ISBN 978-3-8309-1738-0

Veröffentlichungen



QUEM-report 96 „Das Graduiertennetzwerk im Programm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ – Ergebnisse und Erfahrungen“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.



QUEM-report 97 „Lernkultur – Kompetenzentwicklung – Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

Unsere Autoren

Werner Duell, AOC Berlin

Dr. Evelyne Fischer, Pro Competence Berlin

Julia Flasdick M. A., MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen

Dr. Lutz Goertz, MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen

Dr. Sarina Keiser, Beratung-Training-Coaching, Kleinmachnow

Dr. Stephan Manning, Technische Universität Berlin

QUEM-BULLETIN

Jg. 2007, Heft 1

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

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin
Tel.: 0 30/42 187 515, Fax: 0 30/42 187 305
E-Mail: kossack@abwf.de
Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH
Zossener Str. 55, 10961 Berlin
ISSN 1433-2914

Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr
Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.