

**Zu alt, um Neues zu lernen?**

**Chancen und Grenzen des gemeinsamen Lernens  
von älteren und jüngeren Mitarbeitern**

## **Impressum**

Das Material „Zu alt, um Neues zu lernen? Chancen und Grenzen des gemeinsamen Lernens von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Autoren: Michael Astor, Claire Koch, Georg Klose, Fernando Reimann, Simone Rochold, Marie-Christine Stemann

Betreuung  
des Materials: Sylvia Sparschuh

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche  
Weiterbildungsforschung e. V./  
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management  
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Die Unternehmen im Überblick</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Ausgangssituation</b>	<b>5</b>
3.1	Der demographische Wandel als Herausforderung betrieblicher Personalpolitik	5
3.2	Qualifizierungsrisiken älterer Arbeitnehmer	7
3.2.1	Dequalifizierungsrisiko	7
3.2.2	Betriebsspezifische Einengung der Qualifikation	8
3.2.3	Intergenerative Qualifikationsunterschiede	8
3.3	Forschungsfragen	9
<b>4</b>	<b>Altersbilder zwischen Stereotyp und Ressource</b>	<b>14</b>
4.1	Erklärungsmodelle zum Leistungswandel	14
4.2	Physische Entwicklung	19
4.2.1	Physiologische Grundfunktionen	20
4.2.2	Sinnesorgane	20
4.3	Kognitive Entwicklung	21
4.3.1	Psychomotorik	21
4.3.2	Aufmerksamkeit	21
4.3.3	Intelligenz	22
4.3.4	Lernen und Gedächtnis	23
4.3.5	Motivation	25
4.4	Fazit zu Altersbildern im betrieblichen Umfeld	26
<b>5</b>	<b>Lernen im betrieblichen Umfeld</b>	<b>30</b>
5.1	Formelles Lernen	33
5.2	Non-Formales Lernen	34
5.3	Informelles Lernen	35
5.4	Erfahrungslernen	36
5.5	Lernformen für das gemeinsame Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern	38
<b>6</b>	<b>Herausforderung Lernkultur</b>	<b>42</b>
6.1	Lernkultur	42
6.2	Unternehmenskultur	47
6.2.1	Die Unternehmenskulturtypologie von Deal und Kennedy	50
6.2.2	Integration von Unternehmenskulturtypologien durch Bleicher	52
6.2.3	Die Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman	55
6.3	Ähnlichkeiten der Unternehmen mit den Unternehmenskulturtypen	59
6.3.1	Befunde zum Unternehmenskulturtyp Familie	60
6.3.2	Befunde zum Unternehmenskulturtyp Hierarchie	62
6.3.3	Befunde zum Unternehmenskulturtyp Markt	63

6.3.4	Befunde zum Unternehmenskulturtyp Adhocracy / Risikooffenheit / Spontaneität	65
6.4	Übergreifende Ergebnisse	66
<b>7</b>	<b>Erprobte Lernformen</b>	<b>69</b>
7.1	Kreativcenter bei der Lebenshilfe Bremen e.V.	69
7.1.1	Erprobung der Methode	70
7.1.2	Bewertung der Methode	71
7.2	Lernpartnerschaften – Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen bei der Sartorius AG in Göttingen	77
7.2.1	Definition der Lernpartnerschaften	77
7.2.2	Drei-Phasen-Modell	78
7.3	Mentoring - Lernkonzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz (KlaP) bei SCHOTT Jenaer Glas GmbH	84
7.4	Lernen im virtuellen Klassenraum bei der Brühne Baustoff u. Transport GmbH	92
7.5	Kundenkonferenzen bei der Mikado AG	100
7.6	JSP – Junior-Senior-Programm bei Behr Industry Mylau GmbH	106
7.6.1	Projektorganisation und Projektverlauf	107
7.6.2	Nachhaltiger Wissenstransfer	108
7.7	Forscherteams bei der Lebenshilfe Bremen e.V.	113
7.8	Wissensnetzwerk Technik bei der Mikado AG	120
7.9	Blended Learning bei der Brühne Baustoff und Transport GmbH	125
7.10	Patenschaften bei der Lebenshilfe Bremen e.V.	131
7.11	Lerngruppe bei Pflug e.V. und bei der Stechow AG	137
<b>8</b>	<b>Empfehlungen für die Implementierung intergenerativer Lernformen</b>	<b>142</b>
8.1	Planung und Umsetzung der Lernprojekte	142
8.2	Berücksichtigung individueller Akteure	147
8.3	Berücksichtigung struktureller Aspekte	152
<b>9</b>	<b>Fazit</b>	<b>156</b>
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>158</b>
	Endnoten	163

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die Veränderung in der Alterstruktur in Deutschland 2000-2020 in Mio. Pers.	5
Abbildung 2: Haus der Arbeitsfähigkeit	10
Abbildung 3: Das „Defizitmodell“ des Alters	15
Abbildung 4: Visualisierte Altersbilder der Lebenshilfe Bremen	29
Abbildung 5: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit der Arbeit (in %)	30
Abbildung 6: Begriffsfeld: Lernformen	32
Abbildung 7: Betriebliche Lern- und Wissensarten	37
Abbildung 8: Doppelte Infrastruktur neuer Lernformen	39
Abbildung 9: Einordnung der Lernformen	41
Abbildung 10: Handlungsebenen der Lernkultur im Unternehmen	45
Abbildung 11: Verschiedene Betrachtungsebenen der Lernkultur	48
Abbildung 12: Drei Ebenen der Unternehmenskultur nach Schein	49
Abbildung 13: Unternehmenskulturtypologie von Deal/Kennedy (1982)	50
Abbildung 15: Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman (1991)	56
Abbildung 16: Ähnlichkeiten ausgewählter Unternehmen mit den Kulturtypen	60
Abbildung 17: Effizienz von Lernformen und Unternehmenskulturtypologien	68
Abbildung 18: Prozessablauf Kreativcenter	73
Abbildung 19: Inhalte einer Lernpartnerschaft	78
Abbildung 20: Konzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz	86
Abbildung 21: Das Cognitive Apprenticeship Modell	87
Abbildung 22: Ablauf des Prozesses „Einsatz von Forscherteams“	116
Abbildung 23: Ablauf des Prozesses „Patenschaften“	133
Tabelle 1: Kompetenzwechsel im Alter	16
Tabelle 2: Leistungsveränderungen mit zunehmendem Alter	19
Tabelle 3: Veränderungen von Lernen und Gedächtnis im Alter	24
Tabelle 4: Systematisierungsansätze von Lernen im Vergleich	32
Tabelle 5: Anforderungen an zukunftsorientierte Lernkulturen	45

# 1 Einleitung

Das Schlagwort des „lebenslangen Lernens“ prägt die moderne Arbeitswelt wie kaum ein anderes. Die Anforderungen, die sich aus einem sich stetig verschärfenden Wettbewerb ableiten, der Trend zu größerer Handlungsautonomie in der Arbeit, Arbeitsplatz- und Tätigkeitswechsel sowie eine zunehmende Ergebnisverantwortung auf allen betrieblichen Handlungsebenen führen dazu, dass moderne Arbeitnehmer sich nicht auf das einmal Gelernte beschränken können. Sie sind vielmehr herausgefordert, selbstorganisiert oder mit Unterstützung des Unternehmens ihr eigenes Wissens- und Kompetenzspektrum kontinuierlich zu aktualisieren und zu erweitern.

Gleichzeitig verändert sich die Arbeitswelt in den Staaten Westeuropas durch die demographische Entwicklung. Diese führt in den Betrieben zu einer sowohl absoluten als auch relativen Zunahme der älteren Arbeitnehmer bei einem sich zugleich stetig verknappenden Angebot von jüngeren Arbeitskräften. Änderungen in der Sozialgesetzgebung führen aktuell und zukünftig in einem wachsenden Ausmass zu einem längeren Verbleib Älterer in der Erwerbsarbeit. Deutschland liegt in der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung älterer Arbeitnehmer im internationalen Vergleich immer noch im Mittelfeld und kann sich auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens stützen, der beim Arbeitsplatzabbau die Älteren zur bevorzugten Zielgruppe macht. Gleichzeitig nimmt die Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter ab. D.h. vor allem Älteren werden einerseits ein fehlendes Entwicklungspotenzial, andererseits eine mangelnde Motivation zur Qualifizierung unterstellt. Unter einer betrieblichen Rentabilitätsperspektive werden Bildungsinvestitionen angesichts einer möglicherweise eng begrenzten Verweildauer Älterer nicht getätigt. Damit steigt die Diskrepanz zwischen einem in der Vergangenheit gelernten Wissen und sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt, die wiederum zu einer im Vergleich zu Jüngeren schlechteren Leistung führen kann. In der betrieblichen Personalentwicklung vollzieht sich der Wandel zu einer alters- und altersgerechten Personalpolitik nur ganz allmählich. Mit den hier vorgestellten Gestaltungsprojekten werden neue Formen des Wissenstransfers, der Kompetenzentwicklung und des Lernens skizziert und vor dem Hintergrund unterschiedlicher betrieblicher Rahmenbedingungen geprüft.

Im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ (ABWF/QUEM) wurden in acht Unternehmen in Ost- und Westdeutschland verschiedene Methoden zur Unterstützung des „Gemeinsamen Lernens von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ entwickelt und erprobt. Diese Projekte knüpften an unterschiedliche Lernkulturen und -traditionen in den Unternehmen an und zeichneten sich dadurch aus, dass ältere und jüngere Beschäftigte in spezifischen Lernsituationen gemeinsam und / oder wechselseitig voneinander lernten. Hierbei erprobten die Unternehmen für

sie jeweils neue Lernformen, die jedoch nicht notwendigerweise pädagogisches oder lerntypologisches Neuland beschritten. Neu war in jedem Fall die Berücksichtigung der spezifischen Kompetenzen Jüngerer und Älterer einerseits und der jeweils unterschiedlichen Aneignungsformen von Wissen andererseits. Hier reflektierten die Unternehmen bzw. die Projektverantwortlichen mit den Beteiligten vorhandene Unterschiede in der wechselseitigen Wahrnehmung und ggf. auch im Lernverhalten. Dass unterschiedliche Altersbilder thematisiert und gemeinsam reflektiert wurden, führte auch dazu, eigene Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster infrage zu stellen und die Lernpartner „mit anderen Augen“ zu sehen.

Die folgende Darstellung nimmt vor allem zwei Perspektiven ein: Zum einen werden die Rahmenbedingungen des Lernens in den Unternehmen unter unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert. Untersuchungsleitend ist dabei die Frage: Welche Faktoren beeinflussen das Lernen sowohl von Seiten der Akteure mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen als auch aus betrieblicher Sicht mit den jeweiligen unternehmenskulturellen und organisatorischen Ausprägungen. Zum anderen werden die einzelnen erprobten Lernformen im Detail dargestellt, um auch für weitere betriebliche Lernprojekte Leitfäden zu formulieren, die eine Übertragung ermöglichen. Die tabellarische Aufbereitung einzelner Lernformen in sog. „Baukästen“ hat dabei den Charakter einer Checkliste, die es den Verantwortlichen von Projekten ermöglicht, wesentliche Meilensteine nachzuvollziehen. Abschließend werden die Erfahrungen der Projekte und die Bewertung unterschiedlicher Einflussfaktoren zu Empfehlungen für zukünftige Lernprojekte verdichtet.

Der Text gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 werden die mit der Durchführung von Gestaltungsprojekten befassten Unternehmen kurz vorgestellt. Insgesamt decken die Unternehmen eine große Bandbreite von Branchen und Organisationsformen ab. Vom klassischen Industriebetrieb in einem harten Kosten-, Zeit- und Qualitätswettbewerb über den technischen Dienstleister bis zum landwirtschaftlichen Betrieb und Sozialdienstleister. Die Betriebe verbindet ein Handlungsdruck, der aus unterschiedlichen Quellen resultiert. Der bevorstehende Ausstieg aus dem Erwerbsleben von größeren Belegschaftssegmenten oder einzelnen Fachkräften erfordert eine systematische Sicherung des Wissens, betriebliche Reorganisation benötigt lernbereite und lernfähige Arbeitnehmer – unabhängig von ihrem Alter. Ältere als entscheidende Träger des Innovationsgeschehens suchen nach neuen Impulsen und Kundenanforderungen brauchen flexible, hoch kompetente und interaktive Strukturen auf der Seite der Leistungserbringer. Die Betriebe verbindet auch eine zahlenmäßige Dominanz Älterer, hier definiert als über 50-Jährige, in den relevanten und in die Projekte einbezogenen Arbeitsbereichen.

In den folgenden vier Kapiteln 3 bis 6 werden die Rahmenbedingungen des Lernens unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zunächst wird der demographische Wandel und der Stand der Forschung zu Qualifizierungsstrategien für Ältere und Qualifizierungsspezifika

von Älteren aufgearbeitet. Im nächsten Arbeitsschritt (Kap. 4) werden die Fähigkeiten und Kompetenzen von Älteren im Detail betrachtet. Dabei werden sowohl die physischen bzw. physiologischen Veränderungen als auch kognitive Entwicklungsprozesse analysiert. Da sich Ältere nach wie vor durch eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung auszeichnen, dient die Analyse der Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. der Kompensationsmöglichkeiten dazu, das Stigma der lernunfähigen bzw. lernunwilligen Älteren abzubauen. Die Forschung zeigt, dass es keine harten empirischen Beweise gibt, die ein Lernen im Alter – zumindest in der hier betrachteten Spanne der Erwerbsphase – als nachhaltiges Problem erscheinen lassen.

Die Systematisierung unterschiedlicher Formen des Lernens steht im Mittelpunkt des fünften Abschnitts, wobei neben der klassischen Dreiteilung von formellem, non-formalem und informellem Lernen auch das Erfahrungslernen gesondert betrachtet wird. Das betriebliche Umfeld mit der dominierenden Lern- und Unternehmenskultur bildet den Schwerpunkt des folgenden Kapitels. Hier wird der Zusammenhang zwischen den betrieblichen Rahmenbedingungen und den konkreten Gestaltungsprojekten aufgezeigt. Das unternehmenskulturelle Umfeld prägt sowohl die Auswahl der Lernformen als auch Fehlertoleranz und den Umgang mit Problemem in der Realisierung der Projekte. Die Grundthese lautet: Betriebe suchen sich die ihrer Kultur adäquaten Lernformen und spiegeln in der Umsetzung vor allem das vorherrschende kulturelle Umfeld wieder.

Den Schwerpunkt der Darstellung bilden im siebten Kapitel die Lernformen, wie sie in den Gestaltungsprojekten erprobt und realisiert wurden. Diese werden ausführlich jeweils anhand eines Unternehmensbeispiels sowie einer tabellarischen Aufbereitung skizziert. Mit diesen Baukästen wird Praktikern konkretes Material an die Hand gegeben, mit dem sie eigene Projekte und Initiativen starten können. Wichtig hierbei ist es, einerseits das Lernformtypische herauszuarbeiten und andererseits den spezifischen betrieblichen Handlungs- und Akteurskontext zu betonen. Wenig überraschend ist der Befund, dass der „one best way“ nicht skizziert werden kann, sondern die Betriebe vor dem Hintergrund der spezifischen Herausforderungen, die von Markt- und Kundenseite gestellt werden, und unter Berücksichtigung der unternehmenskulturellen Spezifika die passenden Instrumente, sprich: Lernformen, und Umsetzungsstrategien identifizieren und implementieren müssen. In Verbindung mit den betrieblichen Machtpromotoren sind dann die geeigneten Schritte und Maßnahmen zu ergreifen, die eine gemeinsames Lernen von Älteren und Jüngeren im Betrieb ermöglichen.

Abschließend werden die Erfolgsfaktoren der Lernprojekte zusammengefasst, so dass auch zukünftige Umsetzungsprojekte in die Lage versetzt werden, notwendige Allianzen zu schmieden und mögliche Barrieren frühzeitig zu erkennen.



Zwei formale Hinweise runden diese Einleitung ab: Wir haben bei der Benennung von Personen und Akteursgruppen, sofern diese nicht eindeutig durch die handelnden Personen festgelegt waren, das Maskulinum verwendet, um den Leserinnen und Lesern eine flüssige Lektüre zu ermöglichen. In den Projekten waren sowohl Frauen als auch Männer beteiligt und die Belegschaften setzten sich aus beiden Geschlechtern zusammen.

Die Darstellung der Lernformen und Baukästen erfolgte mit Unterstützung bzw. in Autorenschaft der beteiligten Unternehmen. Diesen möchten wir an dieser Stelle ebenso für die Auskunfts- und Kooperationsbereitschaft danken wie den verantwortlichen Projektbearbeiterinnen bei der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.: Frau Dr. Ursula Reuther und Sylvia Sparschuh.

Für diese Darstellung verantwortlich sind die Teams der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen sowie der Prognos AG, Berlin.

## 2 Die Unternehmen im Überblick

Im Folgenden werden die acht Unternehmen, die sich mit eigenen betrieblichen Gestaltungsprojekten an der Ausschreibung beteiligt haben und für die Förderung ausgewählt worden sind, kurz charakterisiert. Die Projekte, Erfahrungen in der Umsetzung und der Transfer der Ergebnisse bildeten wiederum den Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung.

### **Behr Industry Mylau GmbH**

Das Unternehmen Behr Industry Mylau GmbH gehört als 100%iges Tochterunternehmen zur Behr Industry GmbH & Co. KG und beschäftigt am Standort Mylau über 180 Mitarbeiter. Als Zulieferer für den Automobil-, Bahn- und Motorradbau umfasst die Produktpalette unter anderem die Montage von Klimasystemen für Schienenfahrzeuge, die Produktion von Aluminium-Rundrohr-Wärmeüberträgern zur Verwendung in Pkw und Nkw sowie die Zulieferproduktion von Stahl-/Aluminium-Rohrbaugruppen zur Verwendung in Kältemittelleitungen für Pkw und Nkw.

### **Brühne Baustoff & Transport GmbH**

Die H. Brühne Baustoff und Transport GmbH & Co KG ist ein traditionelles Familienunternehmen in der dritten Generation mit einer mehr als 100-jährigen Unternehmensgeschichte. Das Unternehmen ist mit 71 Mitarbeitern an vier Standorten in Nordrhein-Westfalen in den Bereichen Baustoffe und Entsorgungsdienstleistungen tätig. Das Durchschnittsalter im Unternehmen nimmt zu und das Fachwissen veraltet sehr schnell. Mehr ältere Arbeitnehmer und eine höhere Lebensarbeitszeit verlangen nach neuen Konzepten in der Arbeitsgestaltung, Organisation und Personalentwicklung, die den Anforderungen aller Altersgruppen gerecht werden und in der Zusammenarbeit eine gemeinsame Wissensbasis schaffen.

### **Lebenshilfe Bremen e.V.**

Die Lebenshilfe Bremen e.V. wurde 1960 von Eltern gegründet, deren Kinder eine geistige Behinderung haben. Gemeinsam setzen sich seitdem Eltern, Angehörige und Fachleute dafür ein, dass jeder Mensch mit geistiger Behinderung so selbständig wie möglich leben kann und so viel Schutz und Hilfe erhält, wie er braucht. Die Lebenshilfe Bremen e.V. bietet ein breites Unterstützungs- und Angebotsspektrum für Menschen mit geistiger Behinderung an, das sowohl ambulante als auch stationäre Maßnahmen umfasst. Die Lebenshilfe Bremen hat insgesamt 434 Mitarbeiter mit 112 Mitarbeitern unter 30 Jahren, 261 Mitarbeitern zwischen 30 und 50 Jahren sowie 61 Mitarbeitern über 61. Folglich wird sich die Altersstruktur in den nächsten Jahren nach oben verschieben.

### **Mikado AG**

Die Mikado AG bietet hochwertige Produkte, Dienstleistungen und Lösungen für den sicheren Betrieb von IT- Infrastrukturen an. Sie setzt ihre ganze Erfahrung von mehr als zwanzig Jahren in das effiziente Management und in die Sicherheit von IT-Netzwerkstrukturen. Die Mikado AG hat ihren Sitz in Berlin und beschäftigt derzeit 40 Mitarbeiter. Durch einen fast völligen Rückgang personeller Fluktuation in den letzten Jahren hat sich bei der Mikado AG wie in vielen IT-Unternehmen, die in den 80er Jahren häufig von jungen Quereinsteigern und Studienabbrechern gegründet wurden, nun die Situation eingestellt, dass mit den Gründern auch die Mitarbeitenden älter geworden sind und die 50er-Linie bereits überschritten haben bzw. demnächst überschreiten werden.

### **Pflug e.V.**

Die „Projektgemeinschaft Frauen – Landwirtschaft – Umwelt & Gesellschaft e.V.“ (PFLUG e.V.) wurde 1992 gegründet und betreibt in Wittenberg das Museum „Haus der Geschichte“, welches einen Eindruck vom Alltag im 20. Jahrhundert, insbesondere auch vom DDR-Alltag vermittelt. Das Museum hat eine hohe Öffentlichkeitswirksamkeit. In den letzten Jahren arbeiteten durchschnittlich 30-40 Mitarbeiter im Unternehmen, welche mit Hilfe von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Strukturanpassungsmaßnahmen und Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung bei Pflug beschäftigt werden. Problematisch für Pflug ist vor allem die kurze Verweildauer der Mitarbeiter von durchschnittlich 6 Monaten.

### **Sartorius AG**

Der Sartorius Konzern ist ein international führender Labor- und Prozesstechnologie-Anbieter. In den beiden Sparten Biotechnologie und Mechatronik werden überwiegend Produkte für Kunden aus der Biotechnologie, der Pharma-, Chemie-, sowie der Lebensmittel- und Getränkeindustrie hergestellt, die sowohl in der Produktion als auch in Forschungslabors eingesetzt werden. Der Technologiekonzern erzielte im Jahr 2005 weltweit einen Umsatz von 484,3 Millionen Euro. Das 1870 gegründete Göttinger Unternehmen beschäftigt zur Zeit rund 3750 Mitarbeiter. Von den 109 Mitarbeitern, die im Pilotbereich „Forschung & Entwicklung Mechatronik“ beschäftigt werden, sind über 70% schon heute über 40 Jahre, 35% über 50 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Entwicklungsmannschaft liegt mit über 45 Jahren um 4 Jahre über dem Durchschnitt der Sartorius AG.

### **Schott Jenaer Glas GmbH**

Die SCHOTT Jenaer Glas GmbH, beschäftigt 513 Mitarbeiter und gehört seit 1990 zum SCHOTT-Konzern mit Stammsitz in Mainz. Das Unternehmen konzentriert sich auf die technisch anspruchsvolle Nachverarbeitung von Ceran Glaskeramik Kochflächen und die

Produktion von Spezialfloatgläsern. Nicht zuletzt aufgrund der Einstellung der Geschäftseinheit Hauswirtschaftsglas stehen erfahrene, ältere Mitarbeiter, die dem Unternehmen erhalten bleiben, vor der Herausforderung neue komplexe computergestützte Anlagen und Maschinen zu bedienen.

### **Stechow AG**

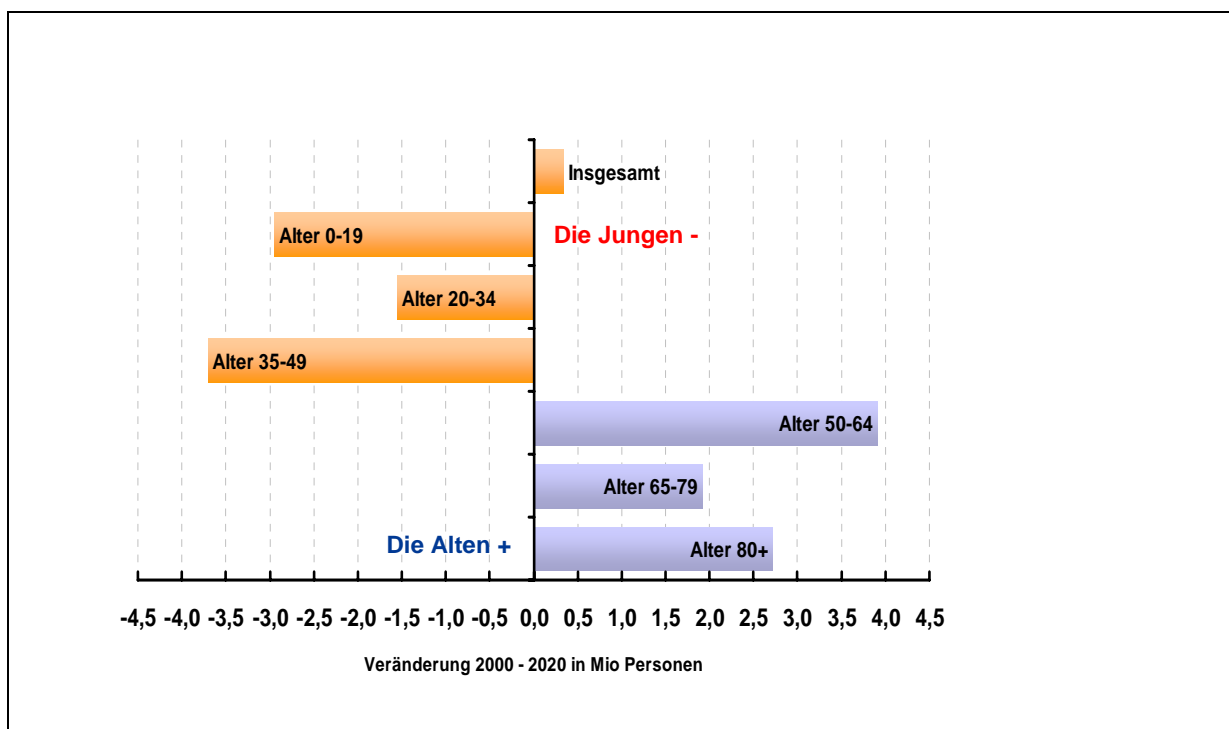
Die Stechow AG ist ein landwirtschaftliches Unternehmen, welches als Nachfolgeorganisation einer ehemaligen LPG im Jahr 1992 gegründet wurde. Insgesamt arbeiten dort 31 Mitarbeiter. Das Durchschnittsalter liegt bei ca. 45 Jahren. Die Landwirtschaft befindet sich in einer starken Umbruchsphase. Daher müssen sich landwirtschaftliche Betriebe, wie die Stechow AG verändern, wenn sie in diesem Veränderungsprozess überleben wollen. Die Stechow AG versucht dies durch die Erschließung neuer Geschäftsfelder, wie etwa durch den Bau einer Biogasanlage. Zuvor hatte das Unternehmen bereits mit der Produktion von Blumenerde einen Schritt der Diversifizierung vollzogen.

## 3 Ausgangssituation

### 3.1 Der demographische Wandel als Herausforderung betrieblicher Personalpolitik

Der demographische Wandel manifestiert sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen. In der öffentlichen Wahrnehmung dominieren zumeist Aspekte der Gesundheits- und Rentenpolitik mit ihren Konsequenzen, die sie auf die Beitragszahlungen und die Leistungserbringung ausüben. Der Blick auf die Erwerbsbevölkerung zeigt jedoch auch in dieser Hinsicht drastische Veränderungen an. In absoluten Zahlen verändert sich der Altersaufbau in Deutschland bei den arbeitsmarktrelevanten Kohorten wie folgt: Die Zahl der jüngeren Altersgruppe der 20- bis 34-Jährigen sinkt von rund 16,3 Mio. im Jahr 2000 auf ca. 14,7 Mio. im Jahr 2020, die mittlere Altersgruppe (35 – 49 Jahre) verringert sich deutlich stärker von 19,3 Mio. auf 15,6 Mio. und die Zahl der 50- bis 64-Jährigen steigt im gleichen Zeitraum von 15,5 Mio. auf 19,4 Mio. an (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Veränderung in der Alterstruktur in Deutschland 2000-2020 in Mio. Pers.



(Quelle: Prognos AG 2006)

Während zu Beginn des Jahrhunderts die mittleren Alterskohorten die stärkste Bevölkerungsgruppe von allen Personen im erwerbsfähigen Alter bildeten, werden dies im Jahr

2020 die Personen sein, die 50 Jahre und älter sind, wobei in diesen Berechnungen nicht einmal der Anstieg des gesetzlichen Renteneintrittsalters berücksichtigt ist. Folglich wird sich der demographische Wandel unmittelbar auf die betriebliche Handlungsebene auswirken. Die Fixierung auf eine Betrachtung des Durchschnittsalters verdeckt dabei den drastischen Veränderungsprozess, der sich aus den o.g. Zahlen ableitet. Dass diese Entwicklung sich in den einzelnen Betrieben in einem unterschiedlichen Ausmass vollzieht, zeigt auch der folgende Befund. Im IAB-Betriebspanel 2002 geben 41% der Betriebe an, dass sie keine sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer beschäftigen, die älter als 50 Jahre sind. Die Betriebe aus den neuen und den alten Bundesländern liegen gleichauf, wobei sich deutliche Unterschiede in den Branchen zeigen. In Westdeutschland sind es vor allem das Gesundheits- und Sozialwesen, das Baugewerbe, sonstige und unternehmensbezogene Dienstleistungen, in denen Ältere nur noch selten tätig sind, in Ostdeutschland sind dies das Kredit- und Versicherungsgewerbe, ebenfalls der Bau sowie sonstige Dienstleistungen und Handel.<sup>ii</sup>

Der demographische Wandel zeigt seine Folgen auch bei den jüngeren Jahrgängen. Bei einer anhaltend niedrigen Geburtenrate stellen sich somit neue Herausforderungen für die Personalrekrutierung und die Ausbildung. Folgende Dimensionen werden für Deutschland sowohl für die Gesamtbevölkerung als auch für die Erwerbsbevölkerung einschneidende Folgen haben:

- Die Zahl der Bevölkerung insgesamt wird *langfristig* deutlich sinken.
- Der Altersquotient wird steigen, wobei infolge einer steigenden Lebenserwartung nicht nur die relative, sondern auch die absolute Zahl der Älteren, insbesondere der Hochbetagten, zunehmen wird.
- Die Anzahl der Jüngeren wird nicht nur relativ abnehmen, sondern auch die absolute Zahl an Kindern wird weiterhin zurückgehen.

Obwohl sich Betriebe und Personalverantwortliche üblicherweise nicht zu vorhandenen Altersmarken bekennen, die ältere Beschäftigte von Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung ausgrenzen, ist festzuhalten, dass im Jahr 2003 die 50-64-jährigen Erwerbspersonen bezogen auf die gesamte Weiterbildung eine um 15 Prozentpunkte niedrigere Weiterbildungsbe teiligung aufweisen als die jüngeren Altersgruppen.<sup>iii</sup> Die Teilnahmequoten an Weiterbildungen sind in Ostdeutschland (42% der Altersgruppe 19-34 Jahre, 29% der Altersgruppe von 50-64 Jahren) dabei noch geringer als in Westdeutschland (46% gegenüber 31%). Die niedrige Beteiligung an der Weiterbildung durch Ältere ist dabei nicht notwendigerweise dem Alter an sich geschuldet, sondern resultiert aus einer Kombination von Risikofaktoren für die Teilhabe an Lernprozessen. Zu nennen sind hier eine im Durchschnitt geringere formale Qualifikation gegenüber Jüngeren sowie weniger weiterbildungsintensive berufliche Tätigkeiten. Ältere mit ausführenden Tätigkeiten und in Beschäftigungsverhältnissen mit sich nur

langsam verändernden Anforderungen können aufgrund geringer Lernanreize auch keine Notwendigkeit zur Weiterbildung erkennen, womit auch die Bedeutung einer lernförderlichen Arbeitsorganisation für die Weiterbildungsbeteiligung verdeutlicht wird.<sup>iv</sup> Diese im Vergleich zu den Jüngeren niedrigere Weiterbildungsquote erweist sich auch bei der Stellensuche als Nachteil. Hauptproblem bei der Einstellung von älteren Arbeitnehmern ist aus Sicht der Betriebe einerseits eine „eingeschränkte Belastbarkeit“, andererseits ihre „geringe Flexibilität und Einsatzfähigkeit“.<sup>v</sup>

## 3.2 Qualifizierungsrisiken älterer Arbeitnehmer

Gerade die älteren Arbeitnehmer sind somit betrieblichen Qualifizierungsrisiken ausgesetzt, die sowohl die innerbetriebliche Entwicklungsperspektive als auch die Vermittlungschancen auf dem externen Arbeitsmarkt einschränken. Die Untersuchungen von Naegele bestätigen dies: *„Grundsätzlich lassen sich die Qualifikationsrisiken älterer Arbeitnehmer auf das Auseinanderklaffen von verändertem und/oder veraltetem und/oder entwertetem und/oder reduziertem qualifikatorischen Leistungsvermögen und solchen betrieblicherseits geforderten Anforderungen an das berufliche Qualifikationsvermögen zurückführen, die von älteren Arbeitnehmern nur unzureichend oder gar nicht (mehr) erbracht werden können“* (Naegele 2004; S.19f). Naegele strukturiert dieses Qualifikationsrisiko in unterschiedliche Einzelrisiken, die sich in der Praxis zwar vermischen und überschneiden, jedoch für eine grundlegende Betrachtung der betrieblichen Einsatz- und Beschäftigungsprobleme älterer Arbeitnehmer gut eignen (ebd. 2004, S. 21). Im Folgenden werden diese Einzelrisiken nun vorgestellt.<sup>vi</sup>

### 3.2.1 Dequalifizierungsrisiko

Das Dequalifizierungsrisiko beschreibt die Entwertung vorhandener Qualifikationen (Ausgangsqualifikation und beruflich erworbene Qualifikation) durch tief greifende Veränderungsprozesse infolge neuer Technologien und neuer Organisationskonzepte sowie von Rationalisierungsprozessen (vgl. Naegele 2004; S. 21 und 33). Diese Entwertungstendenz nimmt mit dem Berufsverlauf zu und ist wiederum in einzelne Teilprozesse zu unterteilen. Zum einen werden Dequalifizierungsprozesse durch Berufswechsel ausgelöst, da neue Berufe die vorhandenen Qualifikationen nur noch geringfügig bis gar nicht erfordern und dafür neue Qualifikationen erworben werden müssen. Dieses Risiko trifft sehr häufig Frauen aufgrund vermehrter Unterbrechungen ihrer Erwerbstätigkeit. Zum anderen werden Qualifikationen durch betrieblich bedingte Verschiebungen im Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes entwertet. Dadurch werden entweder Qualifikationen nachgefragt, die von älteren Arbeitnehmern (noch) nicht erbracht werden können, oder einzelne Bestandteile bis hin zum gesamten Qualifikationsvermögen werden nicht mehr benötigt (vgl. ebd. 2004, S. 34ff).

Naegele betont auch, dass die Dequalifizierung älterer Arbeitnehmer nicht nur ein Beschäftigungsrisiko birgt, sondern auch eine psychische Belastung für sie darstellt und daher auch ein höheres Krankheitsrisiko beinhaltet (vgl. ebd., S. 36).

### **3.2.2 Betriebsspezifische Einengung der Qualifikation**

In enger Beziehung zu dem Dequalifizierungsrisiko steht das Risiko der betriebsspezifischen Einengung der Qualifikationen durch dauerhafte berufliche Unterforderung bzw. aufgrund einseitiger Arbeitstätigkeiten. Durch eine besondere Spezialisierung auf unternehmensrelevante Prozesse ergibt sich ein wachsendes Beschäftigungsrisiko sowohl auf dem externen als auch auf dem internen Arbeitsmarkt, insofern durch Umstrukturierungsmaßnahmen oder technische Neuerungen Funktionen und/oder Stellen obsolet werden. Jahrelange Betriebszugehörigkeit forciert diese unternehmensspezifische Einengung des Qualifikationsprofils älterer Arbeitnehmer in zunehmendem Maße, insbesondere die Ausübung jahrelanger Routinetätigkeiten (vgl. ebd., S. 21 und 37 f). Das Verlernen bestimmter Fähigkeiten durch ihr Nicht-Trainieren und die Ausführung von Tätigkeiten ohne Lernpotenziale, sowie das Verlernen der Lern-Fähigkeit selbst wird als „Disuse-Effekt“ bezeichnet (vgl. Koller/Plath 2000, S.118). Des Weiteren schränkt die einseitige Ausübung von Tätigkeiten die Umstellung auf andere inner- und außerbetriebliche Aufgaben und damit auch die berufliche Mobilität stark ein (vgl. Barkholdt/Frerichs/Naegele 1995, S. 427).

### **3.2.3 Intergenerative Qualifikationsunterschiede**

Ältere Arbeitnehmer sind im betrieblichen Wettbewerb gegenüber ihren jüngeren Kollegen benachteiligt, da sie zumeist über ein geringeres Qualifikationsniveau verfügen. Nachrückende Kohorten, besonders jene die nach Ende der 60er Jahre geboren sind, verfügen über ein höheres schulisches Bildungsniveau, da sie von Bildungsreformen profitierten. Ebenso sind deutliche Diskrepanzen im beruflichen Qualifikationsniveau älterer Kohorten festzustellen, welche sich über die Berufsspanne noch vertiefen. Die Qualität der beruflichen Erstausbildung hat sich kontinuierlich verbessert, sie vermittelt ein breiteres theoretisches Wissen und essenzielle Schlüsselqualifikationen für den modernen Arbeitsmarkt; zudem nimmt der Anteil von Personen ohne Berufsausbildung in den jüngeren Kohorten ab (vgl. Naegele 2004, S. 32)<sup>vii</sup>.

Als Folge andauernder Sparmaßnahmen in Unternehmen sind Weiterbildungsangebote stark zurückgegangen, wovon wiederum besonders die höheren Altersgruppen betroffen sind. Die folgenden Argumente sprechen jedoch dafür, dass Unternehmen verstärkt in die Kompetenzentwicklung auch älterer Arbeitnehmer investieren sollten (vgl. Hübner/Kühl/Putzing 2003, S. 4ff; Frerichs 2002, S. 47ff):



Deutschland ist im Wesentlichen ein Hochlohnland mit geringem Rohstoffvorkommen und einer hohen Exportabhängigkeit, das seine hauptsächliche Wertschöpfung in wissensintensiven Branchen erzielt. Danach kommt der Innovationsfähigkeit deutscher Unternehmen eine extrem hohe Bedeutung zu, ergo sind die Anforderungen an die Qualifikation und Innovationskraft der Arbeitnehmer höher als in stark produzierenden Ländern. Da Innovation und Qualifikation in einem stetigen Wechselspiel stehen, muss in die Qualifizierung der (älteren) Arbeitnehmer investiert werden, um die gewünschte Innovationsfähigkeit zu erzielen (vgl. Wachtler/Franzke/Balcke 1997, S.14).

Ein zweites Argument zur Qualifizierung der älteren Arbeitnehmer ist die Beschäftigungssicherung eben dieser. Sowohl um den Nachwuchsmangel in Unternehmen durch den Einsatz arbeitsfähiger älterer Mitarbeiter (teilweise) zu kompensieren als auch um der volkswirtschaftlichen Notwendigkeit nach einer längeren Lebensarbeitszeit nachzukommen, muss eine Lernförderung erfolgen (vgl. Frerichs 2002, S. 54).

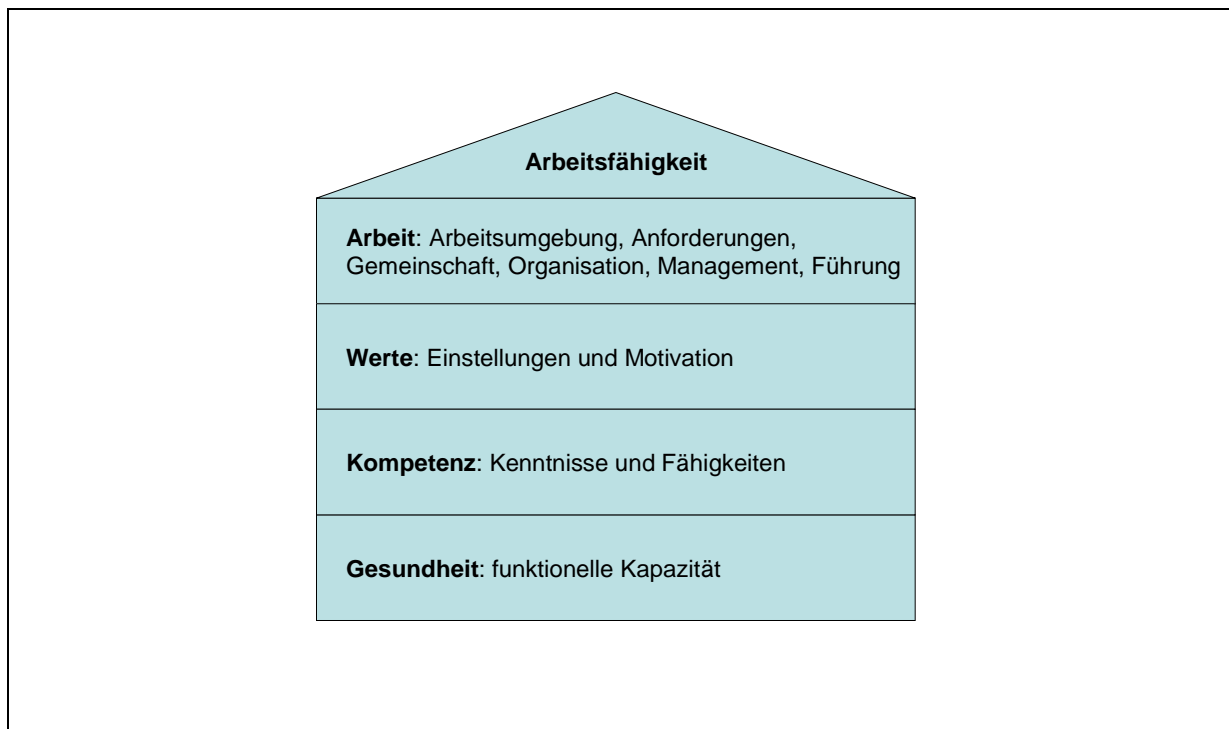
Drittens sind ältere Menschen wie oben beschrieben stärker Dequalifizierungsrisiken ausgesetzt als ihre jungen Kollegen. So entwertet beispielsweise der betriebliche Einsatz neuer Technologien die personengebundenen Qualifikationen älterer Beschäftigter (vgl. Wachtler/Franzke /Balcke 1997, S. 25).

### **3.3 Forschungsfragen**

Insbesondere durch das FINNAGE-Programm „Respect for the aging“ wurde die Diskussion über eine vorbeugende und gesundheitsförderliche Arbeitsplatzgestaltung auf die Gruppe der älteren Arbeitnehmer übertragen. Damit trat die Perspektive der Sicherung einer umfassenden Beschäftigungsfähigkeit in den Vordergrund, die nicht nur auf die Minimierung von Risiken und Stressfaktoren abzielte. Sowohl der Einsatz moderner Arbeitsformen als auch eine bewusst vollzogene Laufbahngestaltung eröffnen zusätzliche Handlungsfelder der betrieblichen Personalpolitik.<sup>viii</sup>

In dem von Ilmarinen konzipierten „Haus der Arbeitsfähigkeit“ wird erkennbar, dass die Arbeitsfähigkeit aller Altersgruppen sich aus einem Faktorenmix zusammensetzt, der neben den gesundheitlichen Aspekten der physischen und kognitiven Leistungsfähigkeit auch Kompetenzen und Werte sowie die konkrete Arbeits(-platz-)gestaltung beinhaltet (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Haus der Arbeitsfähigkeit



(Quelle: J. Ilmarinen, J. Tempel 2002)<sup>ix</sup>

Im Ergebnis einiger qualitativ ausgerichteter Forschungsprojekte im Förderschwerpunkt „Demographischer Wandel“ des BMBF konnten folgende Erfolgsfaktoren für Konzepte einer alternsgerechten Arbeitsgestaltung identifiziert werden:

- Planmäßiges Nebeneinander von Lernen und Arbeiten im gesamten Berufsverlauf
- Integration von Qualifizierungsprozessen in die Arbeitsorganisation
- Systematische Planung von Lernprozessen, Förderung der inner- und zwischenbetrieblichen Mobilität
- Ergänzung der arbeitsplatzbezogenen Qualifizierung durch organisierte berufliche Fortbildung
- Planmäßiges Abwechseln von Arbeits- und Lernphasen, Berücksichtigung dieser Phasen in (Lebens-) Arbeitszeitmodellen
- Schulung von betrieblichen Führungskräften mit Umsetzungsverantwortung
- Festlegung von Lernzielen, die auch weitergehende Schlüsselqualifikationen enthalten<sup>x</sup>

Diese umfassenden und unterschiedlichen Perspektiven integrierende alternsgerechter Arbeitsgestaltung stellen gerade kleine und mittelständische Unternehmen vor schwer lösbare Herausforderungen. Sie müssen sich einer mittel- bzw. langfristig orientierten

Personalpolitik zuwenden, die einerseits von einer nachholend-anpassenden Qualifizierungsstrategie Abschied nimmt, andererseits selbst Ressourcen benötigt, um den Schritt hin zu einer mittel- bis langfristigen Personalentwicklungsplanung zu vollziehen. Insbesondere die Betriebe in den neuen Bundesländern stehen vor der Aufgabe einer Neustrukturierung von Organisation und Zuständigkeiten in den Personalbereichen. Sie haben sich in der Phase ihrer Neu- und Ausgründung Anfang der 90er Jahre zumeist auf ihre produktionstechnischen, innovativen und prozessualen Kompetenzen konzentriert und Ressourcen der Personalarbeit abgebaut bzw. erst gar nicht neu etabliert.

Auf der betrieblichen Handlungsebene wirft die demographische Entwicklung unterschiedliche Fragen auf:

- Welche Bedeutung haben unterschiedliche Altersgruppen in den verschiedenen Arbeits- und Organisationsbereichen und resultiert hieraus ein spezifischer Handlungsdruck? D.h. lassen sich einseitige, auf einzelne Altersgruppen konzentrierte Bereiche identifizieren, in denen der kontinuierliche Wissensaustausch und eine natürliche Fluktuation, die einen steten Wissenstransfer beinhalten, gefährdet bzw. zum Erliegen gekommen sind?
- Sind die etablierten Mechanismen und Instrumente des Lernens, der Qualifizierung und Weiterbildung so gestaltet, dass sie den zukünftigen Anforderungen gerecht werden? Diese können sowohl in Einschränkungen der Rekrutierungschancen mit einer stärkeren Konzentration auf die Kompetenzentwicklung der vorhandenen Belegschaft bestehen als auch in einem absehbaren „kollektiven“ Know-how-Verlust durch den altersbedingten Austritt größerer Belegschaftssegmente.
- Ermöglichen die vorhandenen Instrumente wechselseitige Lernprozesse, so dass Projekte des Wissenstransfers nicht einseitig erfolgen, sondern dem Kompetenzaufbau bei allen Lernpartnern dienen? D.h. werden Rollenfestlegungen vermieden, die z.B. die Älteren im Kommunikationsmodell ausschließlich als „Sender“ und die Jüngeren als „Empfänger“ des Wissenstransfers definiert?
- Haben sich in der betrieblichen Personalpolitik Konzepte etablieren können, die eine erfolgreiche Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens ermöglichen bzw. welche Voraussetzungen müssen hierfür in der Struktur und Organisation als auch im Bewusstsein der Verantwortlichen geschaffen werden?
- Wie können in Projekte des Wissenstransfers bzw. des gemeinsamen Lernens die unterschiedlichen Wissensdimensionen, explizites vs. implizites Wissen („tacit knowledge“), einfließen?

- Wie kann die Lernsituation so gestaltet werden, dass die Älteren nicht die Befürchtung hegen müssen, dass nach der Informationsweitergabe eine Entwertung ihrer Leistung und Reputation stattfindet? Wie kann folglich die Bedrohung – oder auch das Gefühl der Bedrohung – des Arbeitsplatzes durch den Lernerfolg der Jüngeren vermieden werden?
- Welche Konfliktregelungsmechanismen müssen etabliert werden, um unterschiedliche Vorgehens- und Umgangsweisen, unterschiedliche Technikbilder, ein divergierendes Marktverständnis, aber auch unterschiedliche Lebensphilosophien und arbeitsbezogene Werthaltungen in diese Lernprozesse zu integrieren?
- Welche Voraussetzungen müssen darüber hinaus erfüllt sein, damit die altersübergreifenden Teams und eine Gestaltung von lernförderlichen Arbeitsbedingungen nachhaltig zu einer Verlängerung der Erwerbsphase beitragen?

An diesem Set von Fragestellungen wird deutlich, dass eine Vielzahl von Aspekten angesprochen wird, die sowohl Entscheidungen über die strategische Ausrichtung der Personalpolitik beinhalten als auch ein hohes Maß an Planungs- und Umsetzungskompetenz, Engagement und personelle Ressourcen in den Personalbereichen erfordern. Die Voraussetzungen in den Betrieben zur Initiierung und Durchführung entsprechender Projekte und Maßnahmen hängen neben der unternehmerischen Strategie maßgeblich auch von der Größe und damit den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. In Klein- und Kleinstbetrieben mit weniger als 50 Beschäftigten findet sich häufig eine Aufgabenkonzentration in der Person der Geschäftsführung, die Personalarbeit zu einer Aufgabe unter anderen macht, was wiederum dazu führt, dass diese häufig vernachlässigt wird. Der demographische Wandel wird jedoch auch die kleinen und mittelständischen Unternehmen betreffen, die sich insbesondere hinsichtlich der Verknappung des Arbeitskräfteangebots in der Ausbildung und in der Personalrekrutierung neuen Anforderungen ausgesetzt sehen. Ein sich kontinuierlich verknappendes Angebot wird die Wettbewerbssituation um den leistungsorientierten Nachwuchs drastisch verschärfen, so dass die Bedeutung der Kompetenzentwicklung im vorhandenen Mitarbeiterstamm steigen wird. Angesichts zunehmender Einbußen in den Leistungen und verminderten Rentenzahlungen wird auch der Beschäftigungsabbau zu Lasten der Älteren zukünftig an Attraktivität verlieren. D.h. auch die Erwerbsorientierung der Älteren wird zukünftig steigen, so dass ein langfristiger Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und die Erweiterung der Kompetenzprofile an Bedeutung gewinnen werden.

Allerdings zeigt sich auch, der demographische Wandel trifft zwar alle Unternehmen, jedoch besitzt jedes Unternehmen wiederum seine eigenen individuellen Strukturen und Voraussetzungen. Dies betrifft sowohl Alters- und Qualifikationsprofile der aktuellen Belegschaft, Möglichkeiten der gezielten Personalrekrutierung bei Ersatz und Erweiterung der Belegschaft,

bereits etablierte und erprobte Instrumente des Wissenstransfers und Lernformen als auch eine unterschiedliche Offenheit und unterschiedliches Bewusstsein für die Relevanz dieser Fragestellungen. Die unmittelbaren Konsequenzen des demographischen Wandels auf der betrieblichen Handlungsebene können folglich stark differieren.

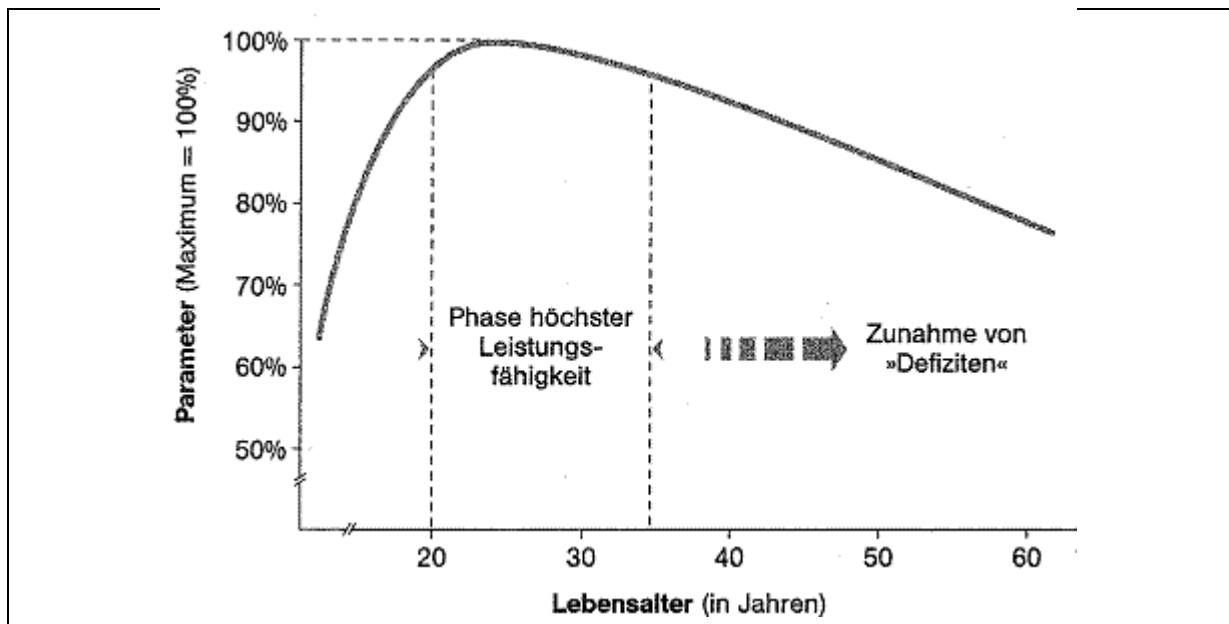
## 4 Altersbilder zwischen Stereotyp und Ressource

Einen weiteren Aspekt, der im demographischen Wandel weitreichende Implikationen für betriebliche Handlungsstrategien nach sich zieht, bilden die vorherrschenden mentalen Modelle des Alt-Seins und Alt-Werdens. Grundsätzlich ist Alter zunächst ein sehr subjektives Empfinden und abhängig von verschiedenen Kriterien wie z.B. „Lebensalter, bisheriger Beschäftigungszeit, Gesundheit, Qualifikation oder konjunkturell bedingter Arbeitskräftenachfrage“ (Wachtler/Franzke/Balcke 1997, S. 5).

### 4.1 Erklärungsmodelle zum Leistungswandel

Alter ist jedoch häufig mit negativen Attributen und der Annahme geringerer Leistungsfähigkeit belegt. Der betriebliche und gesellschaftliche Umgang mit älteren Arbeitnehmern ist überwiegend geprägt von pauschalen Zuschreibungsmustern bezüglich eines steten körperlichen Verfallsprozesses. Diese Wirklichkeitskonstruktion bedingt, dass sich die Gruppe der älteren Arbeitnehmer als eine Problemgruppe darstellt (vgl. Maintz 2003, S. 44), die als „schwer vermittelbar“ gilt (Gussone et al. 1999, S. 63) und als „Hemmniss einer innovativen, zukunftstechnologieorientierten und effizienten Produktion“ betrachtet wird (Wachtler/Franzke/Balcke 1997, S. 11). Fast schon logisch erscheint die Konsequenz der gezielten Externalisierung älterer Mitarbeiter durch Frühverrentungsprogramme, die zu einer stetig steigenden Arbeitslosenquote der über 50 bis 55-Jährigen führt (vgl. Maintz 2003, S. 44).<sup>xi</sup> Das dieser Logik zugrunde liegende Defizitmodell des Alters stellt eine Kausalität zwischen dem kalendarischen Alter und einer generellen Leistungsverminderung her, womit „quasi gesetzmäßig ein umfassender Abbau der physischen und psychischen Kräfte stattfindet“ (vgl. Naegele 2004, S. 353). Demnach befindet sich der Mensch zwischen seinem 20. und 35. Lebensjahr in der Phase höchster Leistungsfähigkeit, welche anschließend einen steilen Abfall vernimmt. Der Scheitelpunkt der Leistungskurve, wie in Abbildung 3 dargestellt, liegt bei ca. 20 bis 25 Jahren. Dieser Annahme zufolge ist die Zunahme der Defizite mit dem Alter nicht aufzuhalten und auch eine Kompensation eben dieser nicht möglich, da „Alternsvorgänge als ohnehin ‚naturgesetzlich‘ ablaufend [...] interpretiert werden“ (Naegele 2004, S. 353).

Abbildung 3: Das „Defizitmodell“ des Alters



(Quelle: Gussone et al. 1999)

Die extrem negative Betrachtung des Alters im Defizitmodell begründet sich aus den psychologischen Forschungsmethoden des frühen 20. Jahrhunderts. Thomae und Lehr (1973) skizzieren die historische Entwicklung des Modells: Vornehmlich auf der Basis von Untersuchungen der kognitiven Fähigkeiten von Rekruten und Offiziersbewerbern seit dem Ersten Weltkrieg entwickelt, wurden später auch ältere und jüngere Krankenhauspatienten sowie 13-jährige Kinder und ihre Eltern als Versuchspersonen einbezogen. Die Testergebnisse wurden zwischen den Generationen verglichen (vgl. Thomae/Lehr 1973, S.5ff). Die Ergebnisse der eingesetzten Intelligenz-Tests beschrieben einen erheblichen Leistungsabfall bzw. eine Abnahme der Intelligenz mit zunehmendem Alter. Erst mit den Ergebnissen der ersten Längsschnittuntersuchungen zeichnete sich ein verändertes Bild des Alterns gegenüber den bisherigen Querschnittuntersuchungen ab. Als Konsens psychologischer Forschung lässt sich heute festhalten, dass Querschnittuntersuchungen für die Erfassung des Verlaufs einer Entwicklung eher ungeeignet sind, da sie nicht die tatsächliche Entwicklung einer Kohorte zeigen können, sondern immer nur den Status von verschiedenen Kohorten, die aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen nicht vergleichbar sind (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 527ff). Beispielsweise lassen sie Ausgangsintelligenz, Schulbildung, Förderungsmöglichkeiten und soziales Milieu außen vor.

In Längsschnittuntersuchungen zeigt sich dagegen eine unverändert hohe Intelligenzleistung über die Lebensjahre hinweg. Daraus kann geschlossen werden, dass bei Personen mit einem höheren ‚Ausgangs-IQ‘ ein etwaiger Abfall intellektueller Leistungsfähigkeit erst weit später einsetzt als bei Personen mit einem niedrigeren ‚Ausgangs-IQ‘. Wenn ein Abfall der grundsätzlich altersabhängigen intellektuellen Leistungen einsetzt, so ist dieser bei den

Personen mit hohem IQ weit geringer als bei Personen mit niedrigem IQ (vgl. Thomae/Lehr 1973, S. 11).<sup>xii</sup> Das Defizitmodell des Alters konnte damit aufgrund methodischer und empirischer Mängel verworfen werden und gilt heute als haltlos (vgl. Naegele 2004, S. 353). Dass der Personalabbau über Frühverrentung häufig nicht in der tatsächlichen Überzeugung einer Leistungsverminderung begründet liegt, sondern diese ein vorgeschobenes Argument zur Rationalisierung in Betrieben darstellt (Maintz 2003, S. 44), zeigt auch die Beobachtung, dass besonders verantwortungsvolle und in der Unternehmenshierarchie hoch angesiedelte Positionen häufig mit älteren Mitarbeitern, niedrigere Positionen dagegen nur mit jüngeren Mitarbeitern besetzt sind (vgl. Wachtler/Franzke/Balke 1997, S. 11).

An die Stelle der Defizithypothese ist in der Altersforschung die Annahme eines „*differentiellen Alters*“ getreten, die eine unterschiedliche Entwicklung der Leistungs- und Persönlichkeitsbereiche mit dem Alter besagt. Die Veränderungen können dabei unterschiedlich stark und in unterschiedliche Richtungen verlaufen (vgl. Maintz 2003, S. 50)<sup>xiii</sup>. Demnach ist vielmehr von einem Leistungswandel über die Lebensphasen<sup>xiv</sup> zu sprechen, der auf physischer, kognitiver sowie sozialer Ebene stattfindet und Fähigkeiten beinhaltet, die abnehmen, welche die zunehmen und jene, die konstant bleiben. Tabelle 1 fasst die wesentlichen Veränderungen zusammen.

Tabelle 1: Kompetenzwechsel im Alter

Kompetenzwechsel im Alter		
Mit steigendem Lebensalter		
<b>erhöhen</b> sich in der Regel folgende menschliche Eigenschaften bis zum individuellen Maximum	bleiben folgende menschliche Fähigkeiten <b>weitgehend erhalten</b>	<b>verringern</b> sich folgende menschliche Fähigkeiten
Körperliche (physische) Eigenschaften und Fähigkeiten		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Geübtheit (in Abhängigkeit von Art und Dauer der Tätigkeit)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Widerstandsfähigkeit gegen physische Dauerbelastung unterhalb der Belastungsgrenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Muskelkraft</li> <li>•Beweglichkeit</li> <li>•Widerstandsfähigkeit gegen kurzzeitige Belastung</li> <li>•Seh- und Hörvermögen</li> <li>•Tastsinn</li> </ul>



Tabelle 1: Kompetenzwechsel im Alter (Fortsetzung)

Mit steigendem Lebensalter		
<b>erhöhen</b> sich in der Regel folgende menschliche Eigenschaften bis zum individuellen Maximum	bleiben folgende menschliche Fähigkeiten <b>weitgehend erhalten</b>	<b>verringern</b> sich folgende menschliche Fähigkeiten
Geistige (psychische) Eigenschaften und Fähigkeiten		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrung</li> <li>• Geübtheit in Anhängigkeit von Art und Dauer der Tätigkeit</li> <li>• Urteilsvermögen</li> <li>• Ausdrucksvermögen</li> <li>• Sprachliche Gewandtheit</li> <li>• Selbständigkeit</li> <li>• Verantwortungsbewusstsein</li> <li>• Zuverlässigkeit</li> <li>• Sicherheitsbewusstsein</li> <li>• Ausgeglichenheit und Beständigkeit</li> <li>• Einschätzung eigener Fähigkeiten</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Soziale Kompetenz</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Entscheidungs- und Handlungsökonomie</li> <li>• Dispositives Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeinwissen</li> <li>• Fähigkeit zur Informationsaufnahme und –verarbeitung</li> <li>• Aufmerksamkeit</li> <li>• Konzentrationsfähigkeit</li> <li>• Merkfähigkeit (LZG)</li> <li>• Widerstandsfähigkeit gegen eine im Arbeitsprozess übliche Belastung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geistige Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit</li> <li>• Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und –verarbeitung (Reaktionsvermögen) bei komplexer Aufgabenstellung</li> <li>• Widerstandsfähigkeit bei hoher psychischer Dauerbelastung</li> <li>• Abstraktionsvermögen</li> <li>• Kurzzeitgedächtnis</li> <li>• Risikobereitschaft</li> <li>• Erleben von Eigenbetroffenheit in potenziell belastenden Situationen</li> </ul>

(Quelle: Haerberlin 1999, S. 593)

Das *Disuse-Modell* (auch „Kompensations-Modell“) teilt die Annahme sich verändernder Leistungspotenziale mit dem Alter, weist jedoch das Altern als biologisch determinierten Prozess zurück. Vielmehr geht es davon aus, dass mögliche Defizite auf eine Untrainiertheit der jeweiligen Fähigkeit und nicht auf das Alter zurückzuführen sind. Ergo können Defizite

trainiert und auf diesem Wege eine Kompensation oder zumindest Besserung erzielt werden (vgl. Olbrich 1992, S. 57). Um von Defiziten älterer Menschen zu sprechen, wird zwangsläufig ein Leistungsvergleich zu jüngeren Menschen angestellt.

Sich ganz von Leistungsvergleichen zu lösen, versucht das *Kompetenzmodell* des Alters. Es betrachtet nicht den Mangel oder Defekt, sondern in erster Linie die „produktiven Ergebnisse von Transaktionen des jeweiligen Individuums mit seiner Umwelt“ (ebd., S. 54). Indem Kompetenz als Transaktion definiert wird, ist der Vergleich mit einer Leistungsnorm nicht mehr gegeben. Kompetenz in diesem Modell ergibt sich aus der „Erfüllung altersspezifischer Anforderungen“. Der Mensch wird als „entwicklungsoffenes System“ betrachtet, welches in ständiger Interaktion mit der Umwelt (ebd., S. 57f) steht. Demnach muss die Kompetenzentwicklung eines älteren Lernalters auf seine spezifische Lebenssituation und damit auch auf seinen spezifischen Arbeitsplatz abgestimmt sein. Da der Ansatz des Kompetenzmodells jedoch in der betrieblichen Praxis wenig Argumentationshilfen für eine Förderung älterer Arbeitnehmer bietet, wird im Folgenden genauer auf die Veränderungen einzelner biologischer Leistungsmerkmale und ihre Auswirkungen auf die berufliche Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer eingegangen. Betrachtet werden jedoch nur natürliche Veränderungen, spezifisch krankheitsbedingte Einschränkungen finden bedingt durch ihre individuelle medizinische Komplexität keine Berücksichtigung.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass nicht von einer generellen Leistungsverminderung sondern von einem Wandel der Leistungsfähigkeiten auf kognitiver und physischer Ebene auszugehen ist. Überwiegend findet eine Abnahme „funktionaler Fähigkeiten“ (z.B. Muskelkraft, Seh- und Hörvermögen) und eine Zunahme „prozessübergreifender Fähigkeitsdimensionen“ (z.B. Erfahrung) mit zunehmendem Alter statt. Festzustellen ist ebenso eine Konstanz verschiedener Qualifikationsbestandteile wie z.B. der Konzentrationsfähigkeit (vgl. Naeyele 2004, S. 22f). Die Veränderung bestimmter Leistungsvoraussetzungen bedeutet also keine generell verminderte berufliche Leistungsfähigkeit. Daher stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten sich mit dem Alter wie verändern, und was welchen Mitarbeiter befähigt bestimmte Positionen im Betrieb zu bekleiden. Die altersbedingten Leistungsveränderungen werden in der folgenden Tabelle pointiert zusammengefasst (vgl. Tab. 2). Zu erkennen sind dabei Leistungselemente, die mit zunehmendem Alter steigen, die konstant bleiben oder sinken. Alle Elemente der Leistungsveränderung sollten bei der Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen berücksichtigt werden, d.h. Bereiche mit sinkender Leistungsfähigkeit müssen kompensiert und steigende Leistungen weiter gefördert bzw. genutzt werden. Kein altersbedingter Veränderungsprozess ist so gravierend, dass er die berufliche Leistungsfähigkeit derart einschränkt, dass eine Beschäftigung aus Altersgründen nicht mehr möglich ist.

Tabelle 2: Leistungsveränderungen mit zunehmendem Alter

steigt	bleibt konstant	sinkt
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilität der Vigilanz bei zunehmender Dauer und Komplexität</li> <li>• Kristalline Intelligenz: Erfahrung, Wortschatz, Sprachverständnis, strategisches Handeln, Urteilsfähigkeit</li> <li>• Abstraktionsvermögen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motorische Reaktionszeit</li> <li>• Fähigkeit der Informationsverarbeitung</li> <li>• Fähigkeit der Signalentdeckung</li> <li>• Langzeitgedächtnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skelettmuskulatur</li> <li>• Verschleiß an Knochen und Gelenken</li> <li>• Kapazität der Lunge</li> <li>• Sehfähigkeit und Hörfähigkeit</li> <li>• Prämotorische Reaktionszeit</li> <li>• Schnelligkeit der Informationsverarbeitung</li> <li>• Teilung der Aufmerksamkeit zwischen zwei Elementen</li> <li>• Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis)</li> <li>• Fluide Intelligenz: Flexibilität</li> </ul>

Nachfolgend werden die Veränderungen im Bereich der physischen und kognitiven Entwicklung ausführlicher dargestellt.

## 4.2 Physische Entwicklung

Die berufliche Leistungsfähigkeit und körperliche Fitness älterer Arbeitnehmer ist nicht durch ihr kalendarisches bzw. chronologisches Alter bestimmbar. Vielmehr ist das biologische Alter heranzuziehen, wenn man Personen gleichen Alters hinsichtlich ihres jeweiligen Altersfortschrittes vergleichen möchte (vgl. Haeberlin 1999, S. 591). Pauschalurteile über bestimmte Kohorten sind demnach nicht zulässig, da sich keine eindeutige Korrelation zwischen Alter und Leistungsfähigkeit nachweisen lässt (vgl. Bruggmann 2000, S. 14ff). Die Vitalität, also das Leistungsvermögen bzw. „das wahre biologische Alter“ (Gussone et al. 1999, S. 68), wird von verschiedenen Determinanten beeinflusst, wie beispielsweise der Generationszugehörigkeit, den persönlichen Lebensumständen, den sozialen Lebensbedingungen und dem biologischen Alterungsprozess (vgl. Haeberlin 1999, S. 589 ff). Demnach lässt sich die Vitalität eines Menschen nur schwerlich im kalendarischen Alter ausdrücken.

#### **4.2.1 Physiologische Grundfunktionen**

Betrachtet man den biologischen Alterungsprozess nun genauer, so lassen sich auch hier individuelle Unterschiede erkennen. Die Masse und der Trainingszustand der Muskulatur sind ein Bestandteil der drei physiologischen Grundfunktionen (vgl. Gussone et al. 1999, S. 70), wobei die Masse der Skelettmuskulatur und die Muskelkraft mit dem Alter zwar abnehmen, jedoch etwa bis zum 70. Lebensjahr trainierbar sind (vgl. Haeberlin 1999, S. 591; Gussone et al. 1999, S. 71 ff). Die Trainierbarkeit der Muskulatur geht so weit, dass ein trainierter 60-Jähriger die Muskelkraft eines untrainierten 30-Jährigen übertreffen kann (vgl. Gussone et al. 1999, S. 72). Die Bedeutung des Trainings in Form von regelmäßiger sportlicher Betätigung für die körperliche Fitness ist auch, oder besonders im Alter, nicht zu unterschätzen, da durch sie der Abbau körperlicher Leistungsfähigkeit verhindert werden kann (vgl. Illmarinen 2004, S. 35). Insbesondere der Bewegungs- und Stützapparat, dessen Leistungsfähigkeit sich mit dem 45. bis 50. Lebensjahr verändert (vgl. ebd. 2004, S. 35), benötigt eine trainierte Muskulatur, um den Verschleiß der Knochen und Gelenke abzufedern und die Wirbelsäule zu entlasten (vgl. Gussone et al. 1999, S. 73). Auch für das Herz-Kreislaufsystem (zweite physiologische Grundfunktion) und das Atmungssystem (dritte physiologische Grundfunktion) trägt ein kontinuierliches Training zur Erhaltung der Leistungsfähigkeit bei. Der arbeitende Muskel wird durch die Pumpleistung des Herzens mit Energie versorgt. Je nach Kraftanstrengung des Muskels muss sich das Herz-Kreislaufsystem anpassen, was als Ausdauer bezeichnet wird und in noch größerem Maße als die Muskulatur trainierbar ist. Entscheidend ist hier die Sauerstoffaufnahme, welche durch sportliche Betätigung leicht zu steigern ist und somit auch kein eindeutiges Alterskriterium darstellt. Lediglich die Lunge selbst ist altersbedingten Veränderungen unterworfen, die aber keine Einschränkung der beruflichen Leistungsfähigkeit bedeuten (vgl. ebd. 1999, S. 74ff).

#### **4.2.2 Sinnesorgane**

Die Sinnesorgane Augen und Ohren unterliegen altersbedingten Veränderungen, welche jedoch keine Minderung der beruflichen Leistungsfähigkeit bedeuten, da sie mit Hilfsmitteln weitestgehend kompensiert werden können. In Bezug auf das Sehvermögen können die typische altersbedingte Weitsichtigkeit, zunehmende Blendempfindlichkeit, abnehmende Kontrastempfindlichkeit und Sehschärfe durch eine Brille in Kombination mit einer ergonomischen, beleuchtungstechnischen Arbeitsplatzgestaltung kompensiert werden (vgl. Gussone et al. 1999, S. 78ff.; Maintz 2003, S. 48). Auch das ab dem ca. 40. Lebensjahr abnehmende Hörvermögen für höhere Frequenzen (vgl. Maintz 2003, S. 48) zieht im beruflichen Kontext in der Regel keine negativen Auswirkungen nach sich. Nach diesen Erkenntnissen kann festgehalten werden, dass keine physischen Veränderungen eintreten, die eine maßgebliche

Einschränkung für die berufliche Leistungsfähigkeit bedeuten und in Kausalbeziehung zum kalendarischen Alter stehen.

## **4.3 Kognitive Entwicklung**

Neben der physischen Veränderung im Verlauf des Lebens ist die kognitive Entwicklung von großem Interesse für die berufliche Leistungsfähigkeit eines Menschen. Gerade unter Berücksichtigung einer sehr dynamischen Umwelt und einem immer schnelleren organisatorischen Wandel wird die Lernfähigkeit und Lernmotivation zu einer „Metakompetenz“ der Arbeitnehmer (vgl. Bruggmann 2000, S. 13). Aber auch die Entwicklung der kognitiven Aspekte der Psychomotorik, Intelligenz und Aufmerksamkeit verändern sich im Alter und nehmen Einfluss auf die Leistung älterer Personen.

### **4.3.1 Psychomotorik**

Unter Psychomotorik sind jene „völlig aufeinander abgestimmten koordinierten willentlichen Bewegungen“ zu verstehen, „die auf eine bestimmte Situation bzw. auf einen bestimmten Stimulus hin erfolgen“ (Thomae/Lehr 1973, S. 31). Sofern diese Bewegungsprozesse nicht gestört werden, verlaufen sie nahezu automatisch und erfordern keine größere Aufmerksamkeit. Die kognitiven Prozessen der Psychomotorik betreffen die Verarbeitung und Integration der empfangenen Signale in bereits bestehende Strukturen, etwa wenn bei Diskriminierungsaufgaben eingehende Signale erkannt werden müssen. Bei komplizierten Bewegungsabläufen liegt der Schwerpunkt auf den körperlichen Gegebenheiten. Diese Abläufe werden motor response Bewegungen genannt, da die Situation eine bestimmte Bewegung als Reaktion verlangt (vgl. Thomae/Lehr 1973, S. 33). Mit dem Alter nimmt die prämotorische Reaktionszeit insofern zu als die Erfassung verschiedener Reizgegebenheiten im 6. Lebensjahrzehnt gut 1,5 mal länger dauert als im 3. Lebensjahrzehnt. Die motorische Reaktionszeit, d.h. die Zeit, welche für eine Bewegung benötigt wird, wenn ein Signal erst entschlüsselt wurde, bleibt jedoch nahezu konstant (Lehr 2003, S. 109 f.). Ursache dieser Ergebnisse werden in der verlangsamten Informationsverarbeitung älterer Menschen gesehen, d.h. sie benötigen mehr Zeit um vorangehende Informationen einer Reaktion zu erfassen und sich einen Überblick über die gegebene Situation zu verschaffen. Ist dies erst erfolgt, besteht kein weiterer Unterschied in der Reaktionsschnelligkeit gegenüber jüngeren Menschen.

### **4.3.2 Aufmerksamkeit**

Im Hinblick auf die berufliche Leistungserbringung ist die Fähigkeit zur dauerhaften Aufmerksamkeit jedoch relevanter als die Reaktionsschnelligkeit. „Der Frage der Belastungsfähigkeit und der Exaktheit psychomotorischer Reaktionen bei lange andauerndem Informationsangebot ging man in Vigilanz-Untersuchungen nach“ (Lehr 2003, S. 110). Unter Vigilanz ver-

steht man die Fähigkeit zur Daueraufmerksamkeit bzw. „einen Zustand erhöhter sensorischer Bereitschaft in Dauerbelastungssituationen, in denen Signale verschiedener Art unterschieden und mit unterschiedlichen Reaktionen beantwortet werden müssen“ (ebd. S. 110). Im betrieblichen Kontext spielt die Vigilanz bspw. bei der Überwachung von automatischen Steuerungsanlagen eine Rolle (vgl. Thomae/Lehr 1973, S. 42), welche in der modernen Produktion jedoch zunehmend von Computern übernommen wird. Bei Untersuchungen der Vigilanz wurde, mit zunehmendem Alter, zum einen eine zunehmende Stabilität der Leistungen bei längerer Dauer und höherer Komplexität der Prozesse festgestellt, zum anderen konnten keine altersbedingten Leistungsunterschiede bei der Signalentdeckung gemessen werden (vgl. Lehr 2003, S. 111). Andere Autoren gehen jedoch von einer Verschlechterung der Aufmerksamkeitsleistung aus. Besonders die Fähigkeit zur Teilung der Aufmerksamkeit zwischen verschiedenen Elementen lässt nach, was sich auf eine Verlangsamung der Informationsverarbeitung und Verringerung der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückführen lässt. Mittels Konzentrationstechniken und größeren zeitlichen Spielräumen kann die Aufgabenlösung hingegen verbessert werden (vgl. Kullmann/Seidel 2005, S. 42).

### **4.3.3 Intelligenz**

Die Vorurteile einer generellen Leistungsverminderung im Alter, wie sie im Defizit-Modell zusammengefasst wurden, entstammen im Wesentlichen der Intelligenzforschung (s.o.). Die Forschung auf diesem Gebiet weist auf starke interindividuelle Unterschiede in der Intelligenzleistung hin. Diese Variabilität liegt in den unterschiedlichen sozialen Hintergründen der untersuchten Personen begründet, tritt insbesondere jedoch bei bestimmten Komponenten von Intelligenz auf (vgl. Lehr 2003, S. 77). In der gängigen Literatur wird das Konstrukt Intelligenz in Anlehnung an die Unterscheidung von Cattell (1963) in zwei Komponenten gegliedert: in „fluide“ und in „kristalline“ Intelligenz. Unter fluider Intelligenz werden die grundlegenden Informationsverarbeitungs- und Problemlöseprozesse verstanden (vgl. Kullmann/Seidel 2005, S. 41). Der Wortlaut fluide bzw. flüssig verweist auf die Geschwindigkeit, Umstellungsfähigkeit und Wendigkeit kognitiver Prozesse, sowie auf eine zügige Orientierung in neuen Situationen (vgl. ebd., S. 41; Lehr 2003, S. 78). Diese Form der Intelligenz folgt dem oben skizzierten Kurvenverlauf und nimmt nach dem mittleren Erwachsenenalter ab (vgl. Stöckl/Spévacek/Straka 2001, S. 97). Die kristalline Intelligenz umfasst erfahrungsbedingtes Wissen, das sich im Lebensverlauf ansammelt und daher auch bis in das hohe Alter stetig zunimmt (vgl. Lehr 2003, S. 78; Stöckl/Spévacek/Straka 2001, S. 97). Hierzu zählen ebenfalls der Wortschatz, das Sprachverständnis und die Fähigkeit zu strategischem Handeln. Die kristalline Intelligenzentwicklung begründet demnach die Zunahme an Erfahrungswissen und so genannte Weisheit im Alter. Bei geschwindigkeitsbetonten Aufgaben ist mit dem Alter

ein Absinken der Intelligenzleistung zu verzeichnen, die Leistung bei sprach- und wissensgebundenen Aufgaben bleibt konstant oder nimmt zu (vgl. Benda 1997, S. 290).

Die Plastizität, das Potenzial, welches Individuen zu unterschiedlichen Verhaltensformen und Entwicklungsverläufen verhilft, ist abhängig von den jeweiligen Lebensbedingungen und –erfahrungen (vgl. Stöckl/Spvacek/Straka 2001, S. 97). Intelligenzleistung ist somit beeinflussbar, je nach sozioökonomischen Lebensbedingungen, und korreliert nicht mit dem Lebensalter. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Bonner Längsschnittstudie, die aufzeigt, dass eine hohe Leistungsstabilität mit günstigen Lebensbedingungen in allen Intelligenzbereichen zusammenhängt (vgl. Fleischmann/Gunzelmann 1992, S. 41). „Sozialer Rückzug, reduzierte familiäre Beziehungen, geringe kulturelle Interessen und Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation gingen einher mit einer eher niedrigen intellektuellen Leistungsfähigkeit“ (ebd. 1992, S. 42). Im Umkehrschluss bedeuten diese Befunde jedoch, dass die kognitive Leistungsfähigkeit durchaus trainierbar ist und durch gezielte Intervention auch im Alter erhalten werden kann. Die Intelligenzentwicklung im Alter bleibt aber ein Prozess von Verlust und Gewinn, wie an der Dimension fluide / kristalline Intelligenz gezeigt wird (vgl. ebd. 1992, S. 45).

#### **4.3.4 Lernen und Gedächtnis**

Die Leistungsfähigkeit von Arbeitnehmern ist im wesentlichen Maße durch ihre Lernfähigkeit bestimmt. Sie müssen sich immer wieder auf verändernde Situationen und Anforderungen einstellen, die neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern. Die Lernfähigkeit an sich wird damit zu einer der wichtigsten Kompetenzen. Definieren kann man Lernen als einen Prozess, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 1992, S. 227). Scheinen ältere Menschen in ihrem Lernverhalten stark verlangsamt zu sein, ist dies nicht allein auf den Alterungsprozess zurückzuführen, sondern multikausal zu begründen. Viele experimentelle Studien haben das Lernvermögen älterer Menschen untersucht und eine Reihe an Ergebnissen erzielt, über die hier eine Übersicht gegeben wird (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Veränderungen von Lernen und Gedächtnis im Alter

<b>Merkmal</b>	<b>Erklärung</b>
<b>Sinn</b>	Bei sinnlosem Material lernen Ältere schlechter als bei sinnvollem.  Wird also ein Sinnzusammenhang einsichtig, sind ihre Lernleistungen jüngeren Mitarbeitern ebenbürtig. Der Bezug zur realen Arbeitswelt hat sich als besonders günstig erwiesen. <sup>xv</sup>
<b>Lerntechnik</b>	Ältere verfügen über weniger Lerntechniken („Kodierungsschwäche“) als Jüngere und haben dadurch Lerndefizite. Diese können jedoch durch Aneignung eben dieser Techniken behoben werden, z.B. durch Technik des assoziativen Verbindens („Eselsbrücken“).
<b>Zeit</b>	Unter Zeitdruck werden Ältere in ihrem Lernprozess behindert. Bei Eliminierung des Faktors Zeit werden Altersunterschiede hinfällig.
<b>Übung</b>	Sowohl Jüngere als auch Ältere profitieren von Aufgabenwiederholungen und erfahren so einen Übungsgewinn. Da jedoch das Ausgangsniveau bei Jüngeren häufig höher ist, benötigen Ältere mehr Wiederholungen um den gleichen Status zu erreichen.
<b>Unsicherheit</b>	Schlechtere Lernleistungen bei Älteren sind häufig ein Zeichen von Unsicherheit, die eine Reproduktion von Wissen erschwert.
<b>Komplexität</b>	Ein übersichtlich aufbereiteter, wenig komplexer Lernstoff erleichtert Älteren das Lernen.
<b>Störungen</b>	Ältere sind in ihrem Lernprozess stör anfälliger als Jüngere. Sehr viele Lernpausen verbessern nur die Leistung von Jüngeren.
<b>En bloc</b>	Ältere lernen einfacher im Ganzen, nicht in Teilen.
<b>Begabung</b>	Der Faktor Ausgangsbegabung spielt in allen Lernexperimenten eine große Rolle und darf nicht mit dem Altersfaktor verwechselt werden (Stichwort: Querschnittsuntersuchungen).
<b>Training</b>	Dem Ausmaß des Trainings kommt während des ganzen Erwachsenenalters eine hohe Bedeutung zu. Außerdem ist das selbstgesteuerte Lernen besonders wirksam bei älteren Arbeitnehmern. <sup>xvi</sup>
<b>Gesundheit</b>	Der Faktor Gesundheit wirkt sich erheblich positiv auf die Lernleistung aus.
<b>Motivation</b>	Die Bereitschaft zu lernen, d.h. den gebotenen Stoff aufzunehmen und zu behalten, ist von starkem Einfluss auf die Lernfähigkeit.

(eigene Darstellung nach Lehr 2003, S. 94)

Diese Befunde verdeutlichen, dass die Annahme, ältere Menschen könnten generell schlechter lernen als jüngere, nicht korrekt ist. Ältere Mitarbeiter lernen anders, aber nicht zwangsläufig schlechter. Oftmals sind äußere Umstände der Grund für schlechtere Lern-



leistungen Älterer, da im betrieblichen Kontext nicht auf ein verändertes Lernverhalten gegenüber den jüngeren Mitarbeitern eingegangen wird. Zu beachten ist auch, dass die heute älteren Arbeitnehmer über ein formal niedrigeres Qualifikationsniveau verfügen als jüngere (vgl. Kap. 3.2.3) womit ein intergenerativer Vergleich erschwert wird (vgl. Naegele 2004, S.30). Unumstritten ist dagegen, dass sich die Informationsverarbeitung mit dem Alter verlangsamt (vgl. Bruggmann 2000, S. 28), was auf eine sich verändernde Gedächtnisleistung zurückzuführen ist. „Gedächtnis ist die geistige Fähigkeit, Erfahrung zu speichern und später zu reproduzieren oder wieder zu erkennen. Daneben bezieht sich die Bezeichnung Gedächtnis auch auf das, was behalten wird – sowohl auf die gesamte erinnerte Erfahrung als auch auf den Abruf einer spezifischen Erfahrung“ (Zimbardo 1992, S. 268). Im Alter reduziert sich nun die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zwischen 4% und 28%, besonders jedoch bei visuell aufgenommenen Informationen (vgl. Lehr 2003, S. 96). Zudem wird das Kurzzeitgedächtnis störanfälliger im Einprägungsvorgang von dargebotenem Lernmaterial (vgl. Thomae/Lehr 1973, S. 27), ist schneller durch komplexes Lernmaterial überfordert und kann Informationen nicht mehr so leicht an das Langzeitgedächtnis weitergeben (vgl. Bruggmann 2000, S. 28). Die Reproduktion von Gelerntem ohne ausreichendes thematisches Vorwissen fällt älteren Menschen zunehmend schwerer. Wenn hingegen Vorwissen existiert, ist die Gedächtnisleistung bis ins hohe Alter konstant. Die Summe der Erfahrungen und die Fähigkeit, auch im hohen Alter auf dieses (Vor-)Wissen zugreifen zu können, qualifiziert ältere Mitarbeiter zu Experten auf bestimmten Gebieten und kompensiert häufig die Verluste im Bereich des Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Stöckl/Spevacek/Straka 2001, S. 98). Spezielle Lernangebote für ältere Arbeitnehmer sollten jedoch berücksichtigen, dass die Zielgruppe besser im Ganzen und nicht in Teilen lernt, dass folglich viele Pausen der Konzentration abträglich sind – entgegengesetzt zu den Bedürfnissen jüngerer Lerner. Außerdem bedürfen Ältere einer häufigeren Wiederholung und weniger komplexen Aufbereitung des zu lernenden Stoffes, was Jüngere langweilen könnte. Aufgrund verschiedener kognitiver Fähigkeiten kann es sinnvoll sein, Lernangebote nach Altersgruppen differenziert zu gestalten. Dies bedarf allerdings einer sehr sensiblen Vorgehensweise, um keine über ein etwaiges Gefühl der Ausgrenzung vermittelten demotivierenden Effekte zu erzeugen (vgl. Lehr 2003, S. 94).

#### **4.3.5 Motivation**

Wenn ältere Arbeitnehmer Lernschwierigkeiten haben, ist dies nicht allein auf mangelnde Lernfähigkeit zurückzuführen, sondern im erheblichen Maße mit einer mangelnden Lernbereitschaft zu erklären (vgl. Bruggmann 2000, S. 31). So konnte der Einfluss von Stimmungen und emotionaler Befindlichkeit auf die Gedächtnisleistung in verschiedenen Experimenten nachgewiesen werden. D.h. eine positive Befindlichkeit wirkt sich ebenfalls positiv auf die Leistung aus und ist besonders bei älteren Lernern von großer Bedeutung (vgl. Lehr 2003, S. 102). Eine mangelnde Motivation zeigt sich jedoch nicht nur unmittelbar an Lernleistungen,

sondern ist ebenfalls an allseits niedrigen betrieblichen Weiterbildungsquoten älterer Mitarbeiter abzulesen (vgl. Naegele 2004, S. 111ff). Gründe für die häufig mangelnde Lernmotivation liegen sowohl in der Person des älteren Arbeitnehmers wie auch in betrieblichen Rahmenbedingungen begründet: Auf individueller Ebene können Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit, mangelndes Selbstvertrauen, Angst und Scheu vor neuen (Lern-) Situationen ebenso in einer verringerten Lernmotivation münden wie die stärkere Priorisierung des privaten Lebensbereichs oder die Wahrnehmung eines geringen Bildungsnutzens vor dem Hintergrund eingeschränkter Karrierechancen (vgl. Stöckl/Spevacek/Straka 2001, S. 102). Auf organisationaler Ebene sind Angebote betrieblicher Weiterbildung häufig zu wenig auf die Bedürfnisse der älteren Arbeitnehmer zugeschnitten oder beziehen sie gar nicht erst ein.

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan nehmen drei Bedürfnisse grundlegend Einfluss auf die Entwicklung von intrinsischer und extrinsischer Motivation: das Erleben von Kompetenz oder Wirksamkeit, Autonomie oder Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit oder soziale Zugehörigkeit (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229). Insofern sind dies maßgebliche Maximen für die Gestaltung von Lernsituationen für ältere und jüngere Arbeitnehmer: Das Kompetenzerleben gibt Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit, indem es das Bedürfnis befriedigt, gestellte Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen und sich selbst als handlungsfähig zu erleben (vgl. Lewalter/Krapp/Wild 2000, S. 157). Über eine Leistungsrückmeldung in Form positiven Feedbacks vermag folglich die Motivation und das eigene Kompetenzerleben, sofern es informativ und hilfreich gegeben wird (vgl. Deci 1976, S. 142f), gesteigert zu werden. Das Ausmaß an Selbstbestimmung und Autonomiegefühl beeinflusst die Lernmotivation und –leistung gerade auch älterer Arbeitnehmer positiv (vgl. Benda 1997, S. 292), mit zunehmender (Lebens-)Erfahrung und Reife wird eine Fremdbestimmung gemeinhin weniger akzeptiert. Insofern empfiehlt sich der Rückgriff auf Konzepte des selbstgesteuerten Lernens. Die soziale Eingebundenheit kommt dem „grundlegende[n] Bestreben einer Person nach befriedigenden Sozialkontakten zu einer oder mehreren Personen[...], die in direktem Bezug zur Interessenthematik stehen“ (Lewalter/Krapp/Wild 2000, S. 157) entgegen.

## **4.4 Fazit zu Altersbildern im betrieblichen Umfeld**

Die vorangegangene Diskussion zeigt, dass Ältere aufgrund ihrer zunehmenden Lebenserfahrung, einer bereichs- und aufgabenspezifischen Wissensbasis und der Nutzung vorhandener Kapazitätsreserven Veränderungen der körperlichen und kognitiven Leistungsfähigkeit häufig so weit kompensieren können, dass ihre berufliche Produktivität nicht notwendigerweise mit zunehmendem Lebensalter nachlässt.<sup>xvii</sup> Auch empirische Befunde aus der sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung belegen, dass weniger das kalendarische Alter als

die Betriebsorganisation, die individuelle Berufskarriere und das Innovationsmilieu Leistungs- und Innovationsfähigkeit beeinflussen (vgl. u.a. Astor 2000, Reindl 2000)<sup>xviii</sup>. Obwohl wie gezeigt in der wissenschaftlichen Diskussion das Defizitmodell des Alters vom Befund der leistungsgewandelten, altersspezifischen Kompetenzen abgelöst wurde, zeigt sich auf der betrieblichen Ebene immer noch ein deutliches Auseinanderklaffen von Erkenntnis und Umsetzung. So dominieren häufig noch Leitbilder, die eher mit einer Stigmatisierung der Leistungsfähigkeit Älterer gleichzusetzen sind denn mit einer individualisierten Sicht auf vorhandene Kompetenzen und Fertigkeiten. Diese Vorurteile – in den angelsächsischen Ländern unter dem Schlagwort „Ageism“ zusammengefasst – werden von den Älteren durchaus wahrgenommen. Diskriminierungserfahrungen sind in der betrieblichen Praxis kein Einzelfall, was Aussagen wie „Mit einer 5 vorne wird man nicht mehr ganz voll genommen.“ (DGFP 2004, S. 62) belegen. „In Deutschland (West) artikulieren eine solche Benachteiligung im Rahmen von Personalentwicklung und Karrieregestaltung 56%, bei der Weiterbildung 64%“ (Marstedt & Müller 2003; S. 24, vgl. auch Naegele & Walker 2002). Folglich steht auch der Wissenstransfer zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen nur selten im Mittelpunkt betrieblicher Personal- und Innovationspolitik.

Die Transferphase im BMBF-Förderschwerpunkt „Demographischer Wandel“ hat deutlich gemacht, dass die Themen der generationenübergreifenden Teambildung, der Einführung langfristig ausgerichteter Personalstrategien, der Implementation von Konzepten des lebensbegleitenden Lernens und altersgerechter Formen des Kompetenzerwerbs und –ausbaus in vielen Betrieben nur eine untergeordnete Bedeutung innehaben.<sup>xix</sup> In der Praxis gilt nach wie vor: Sozialverträglicher Belegschaftsabbau findet bei den älteren Erwerbstätigen statt und innovatives Verhalten wird nahezu ausschließlich jüngeren Mitarbeitern zugeschrieben. Auch die vielerorts gestarteten Sensibilisierungsprojekte, die den Personalverantwortlichen den Handlungsbedarf im Feld „Demographischer Wandel“ als wesentliche Rahmenbedingung zukünftiger Personal- und Qualifizierungsstrukturen veranschaulichen sollen, erfordern ein hohes Maß an aktiver Öffentlichkeitsarbeit. Die Antworten vieler Unternehmen im Rahmen des IAB-Betriebspanels 2004 zeugen davon, dass der demographische Wandel als entscheidende Herausforderung für die betrieblichen Personalstrategien nach wie vor gering eingeschätzt wird. Nur 4% der Unternehmen geben an, in der „Überalterung“ ein aktuelles Personalproblem zu sehen.<sup>xx</sup>

Argumente gegen eine Beschäftigung älterer Arbeitnehmer können aufgrund der genannten Befunde zum Leistungswandel als weitgehend entkräftet gelten, sofern nicht einseitige körperliche Belastungen zu spezifischen Verschleißerscheinungen und Erkrankungen bzw. die psychosoziale Beanspruchung zu Burn-Out-Phänomenen führen. Dennoch weist Deutschland eine im internationalen Vergleich äußerst niedrige Quote von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten bei den über 55-Jährigen auf, so dass die betriebliche Praxis offensichtlich

im Widerspruch zu diesen Erkenntnissen steht. Dies erstaunt umso mehr als Eigenschaften und Leistungsparameter, die von den Unternehmen insgesamt als sehr wichtig eingeschätzt werden, häufig auch als Leistungsstärken der Älteren angesehen werden. In der Befragung im Rahmen des IAB-Betriebspanels 2002 werden folgende vier Eigenschaften als besonders wichtig für die betriebliche Arbeit von den Unternehmen hervorgehoben:

- Arbeitsmoral und Arbeitsdisziplin
- Qualitätsbewusstsein
- Flexibilität und
- Erfahrungswissen

Mit Ausnahme der „Flexibilität“ wird die Leistungsfähigkeit Älterer gegenüber Jüngeren in den drei übrigen Leistungsparametern deutlich stärker eingeschätzt.<sup>xxi</sup> Folglich orientiert sich der Umgang mit den Älteren zunächst an der Erfüllung der Leistungsanforderungen und wird nicht zwangsläufig durch eine Defizitwahrnehmung geprägt. Die Ambivalenz von Wertschätzung einerseits und der Rolle als erste Adressaten des Beschäftigungsabbaus andererseits beschreibt einen Entwicklungsverlauf und zugleich ein politisch-gesellschaftliches Leitbild, das nur schwer aufzubrechen ist.

Die Frage der Beschäftigungssicherung Älterer ist also auch eine Frage nach den mentalen Modellen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Solange diese nicht bereit und fähig sind, die Potenziale dieser Belegschaftsgruppe differenziert wahrzunehmen und zu nutzen, solange wird Älteren der Verbleib und Zugang zur Beschäftigung verwehrt oder zumindest erschwert. Um die Erwerbschancen älterer ArbeitnehmerInnen zu verbessern und präventive Strategien im Hinblick auf alterstypische Beschäftigungsprobleme zu entwickeln, gilt es folglich, auch an den Einstellungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in den Unternehmen anzusetzen.

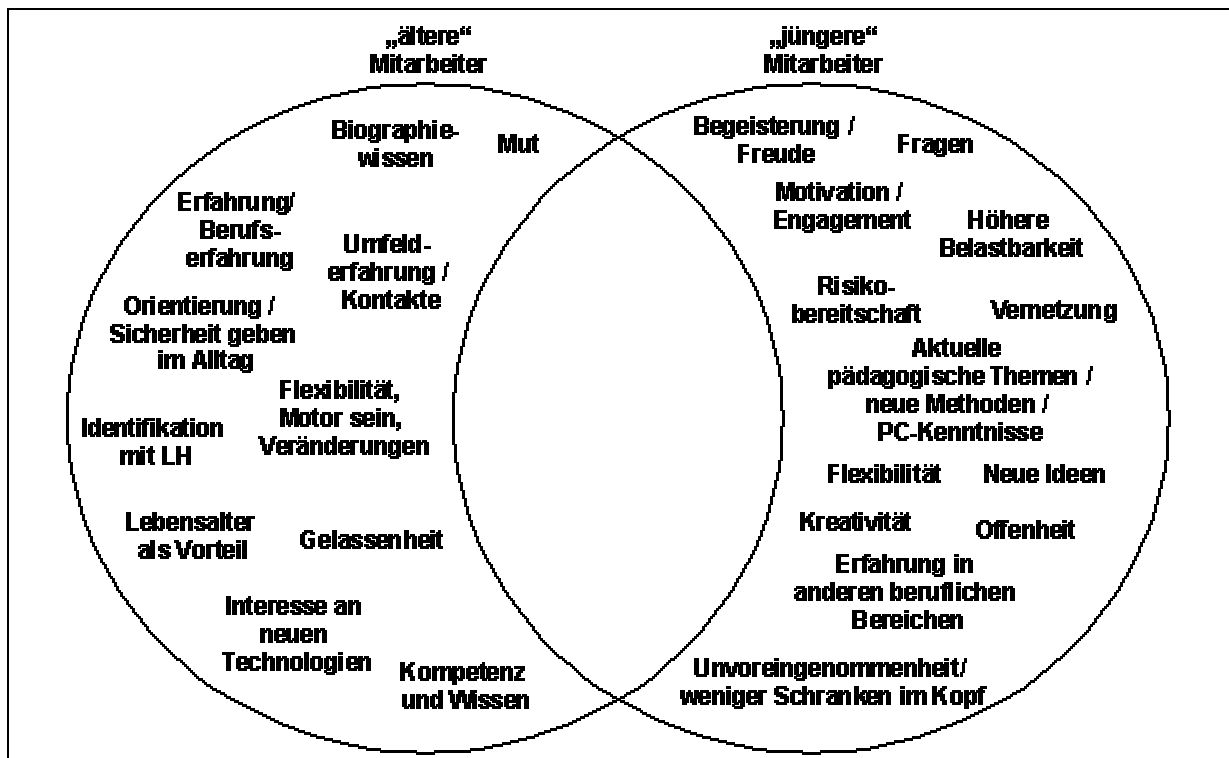
Einen Versuch, die vorherrschenden Altersbilder zu thematisieren um die Basis für einen Veränderungsprozess zu legen, hat die Lebenshilfe Bremen e.V. gewagt. Ziel eines frühen Teilprojekts war die Erhebung der Ressourcen und Kompetenzen von älteren und jüngeren Mitarbeitern sowie der Vergleich und die Diskussion dieser Momentaufnahme im Hinblick auf die Zusammenarbeit und ein gemeinsames Lernen. Die Altersgruppen erhoben dazu getrennt voneinander ihre eigenen Ressourcen und Kompetenzen (Selbtsicht) sowie ihre Sicht der Ressourcen und Kompetenzen der anderen Altersgruppe (Fremdsicht). Die Abbildung 4 zeigt eine Synopse der Zuschreibungen.

Beide Gruppen trafen sich im Anschluss zu einem Austausch über die verschiedenen Sichten und deren Bedeutung für den Arbeitsalltag. Als Ergebnis war festzuhalten, dass ältere und jüngere Mitarbeiter sich einig über die jeweiligen altersspezifischen Kompetenzen und Ressourcen waren, d.h. dass eine gemeinsame Sicht gefunden werden konnte. Diese bein-

haltete sowohl altersunspezifische wie auch diejenigen altersspezifischen Kompetenzen und Ressourcen, die sich ergänzen und somit im Idealfall im anstehenden gemeinsamen Lernprozess positiv aufeinander bezogen werden können.

Dass diese gemeinsamen Altersbilder vor allem im Prozess der Auseinandersetzung und Diskussion geschaffen wurden, lässt sich lediglich vermuten. Die gewählte ressourcenorientierten Vorgehensweise vermeidet explizit die Zuschreibungen von Defiziten und Schwächen und damit die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Spaltende und Trennende. Stattdessen sollen Unterschiede bewusst wahrgenommen werden und die Chance, die in der Andersartigkeit liegt, betont werden, um eine gute Ausgangsbasis für das gemeinsame Lernen zu schaffen. Damit verdeutlicht die in diesem Teilprojekt gewählte Vorgehensweise einmal mehr die Untrennbarkeit von Diagnose und Intervention.

Abbildung 4: Visualisierte Altersbilder der Lebenshilfe Bremen



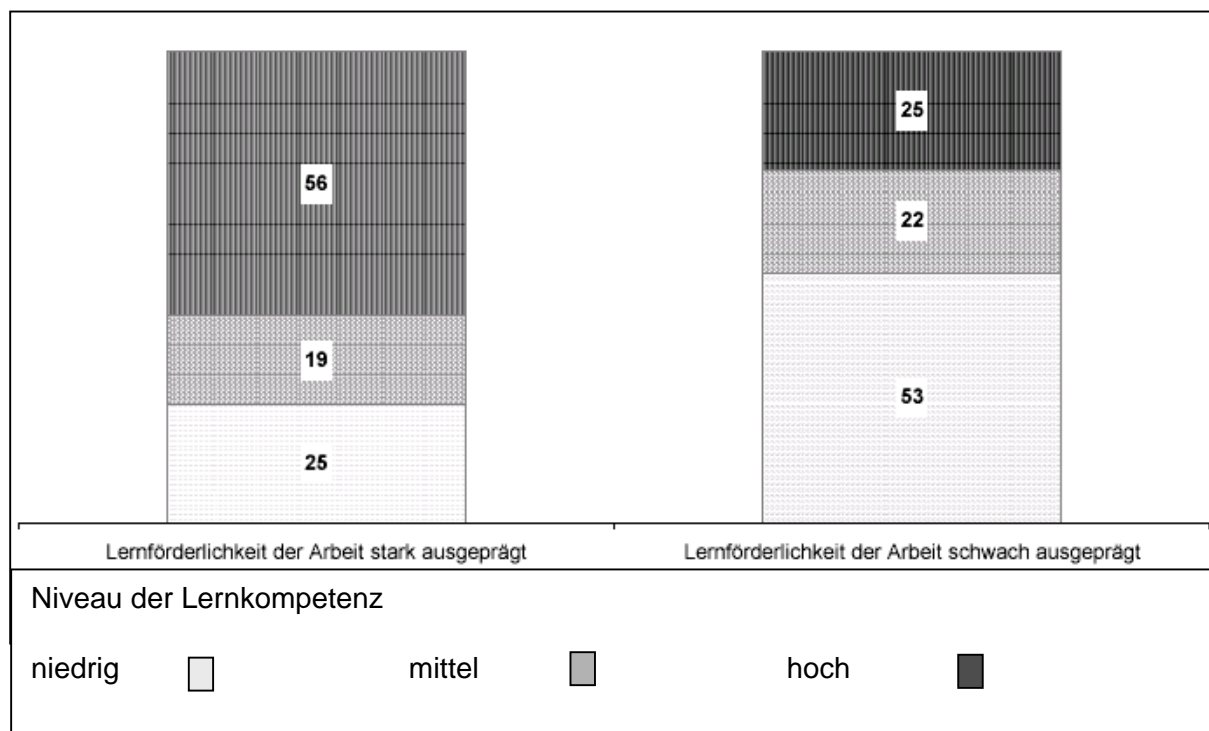
Quelle: Lebenshilfe Bremen e. V.

Zusammenfassend lassen sich Altersbilder auf der einen Seite als Zielgröße bzw. unabhängige Variable betrachten und verändern, wie dies im Beispiel der Lebenshilfe angedeutet wurde. Sie sind jedoch zugleich im Sinne einer abhängigen Variable ein Resultat der komplexen Veränderungen, die aus der Umsetzung gemeinsamer Lernprozesse zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern resultieren. Die in Kapitel 5 beschriebenen implementierten Lernformen haben Prozesse in Gang gesetzt, die mit den bestehenden traditionellen Mustern betrieblicher Lernpraxis brechen und das Defizitmodell als handlungsleitende Wirklichkeitskonstruktion überwinden

## 5 Lernen im betrieblichen Umfeld

Durch die veränderte Struktur von Arbeitsprozessen und Lernen wird der Lernprozess zunehmend arbeitsrelevanter und der Lernort Arbeitsplatz erfährt eine Renaissance (vgl. Overwien 2005, S.1; Dehnbostel 2005, S. 143). Lernen findet zu 58% im Arbeitsprozess selbst statt (Baethge 2003). Die künftige Lernförderung aller Arbeitnehmer und speziell der älteren Mitarbeiter liegt in der Gestaltung arbeitsimmanenten Lernens. Dies setzt eine lernförderliche Gestaltung der Arbeitsstrukturen voraus (vgl. Koller/Plath 2000, S. 118f). Das Lernen im Prozess der Arbeit basiert im Wesentlichen auf der Interaktion zwischen dem Arbeitnehmer und den Arbeitsbedingungen, in denen er sich befindet. Die Arbeitsausführung wird durch den Arbeitsauftrag und die Arbeitsbedingungen definiert und bestimmt daher das Maß des Lernerfolgs bzw. der Kompetenzentwicklung. Der Gestaltung von Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen, im Sinne einer Anreizgestaltung, kommt daher entscheidende Bedeutung zu (vgl. ebd. 1999, S. 169). Dass eine stark lernförderlich gestaltete Arbeit einen deutlichen Zusammenhang mit der Lernkompetenz aufweist, zeigt die folgende Abbildung (s. Abb. 5):

Abbildung 5: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit der Arbeit (in %)



(Quelle: Baethge 2003, S. 97)

In 53% der Betriebe, in denen die Arbeit als nur schwach lernförderlich beurteilt wurde, wurde ebenfalls ein niedriges Niveau an Lernkompetenz festgestellt. Von den Betrieben dagegen, die eine lernförderliche Arbeit anzubieten hatten, konnten 56% von einer hohen

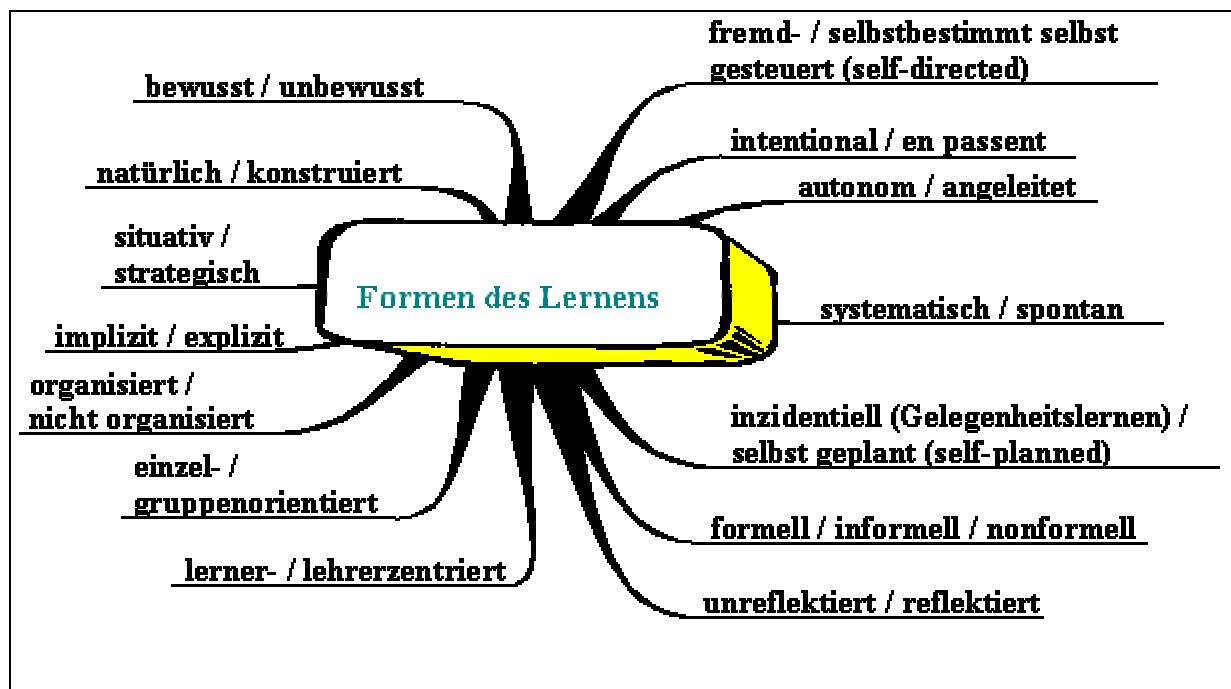
Lernkompetenz ihrer Mitarbeiter profitieren. „Tatsächlich scheint [...] die Arbeitsorganisation ein unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen zu sein, und zwar ein gewichtiger, wenn nicht gar der entscheidende“, fasst Baethge (2003, S. 97) seine Arbeitsergebnisse zusammen.

In den in Kapitel 7 aufgeführten Fallbeispielen, die sich mit dem gemeinsamen Lernen von älteren und jüngeren Arbeitnehmern auseinandersetzen, wird die Lernförderlichkeit der Arbeit insofern zum Ziel als Lernformen ausgearbeitet und implementiert werden, die als gemeinsame Grundlage das Lernen im Prozess der Arbeit vereinen, sich dabei aber unterschiedlichster Varianten bedienen. Nicht immer entstehen dabei vollkommen neue Lernformen, vielfach liegt eine Kombination von bekannten Methoden und neuen Ideen vor, die es den Unternehmen ermöglicht, ihre eigenen Zielvorstellungen mit den Bedürfnissen der Zielgruppen und den didaktisch-methodischen Vorgaben zu verbinden. Eine Beschreibung und Klassifikation dieser Lernformen muss der Tatsache Rechnung tragen, dass im wissenschaftlichen Kontext keine Einigkeit über die dazu benötigten Werkzeuge, nämlich Begriffe herrscht. So unterscheidet man klassischerweise zwar zwischen drei Lernarten:

- dem formalen oder formellen Lernen,
- dem non-formalen Lernen und
- dem informellen Lernen (vgl. EU-Kommission 2000, S. 9f).

Allerdings werden diese Kategorien nicht immer trennscharf diskutiert und verfügen zudem über eine Reihe synonym verwendeter Begriffe und Unterformen. Ein Konsens über die Definition der verschiedenen Lernformen existiert bis jetzt noch nicht, so dass man sich in einem „Begriffsdickicht“ (s. Abb. 6) wiederfindet, welches es „zu zerschlagen“ gilt (Faust/Holm 2001, S. 69):

Abbildung 6: Begriffsfeld: Lernformen



(Quelle: eigene Darstellung nach Kirchhöfer 2001, S. 112)

In der vorliegenden Publikation werden alle anderen Lernformen als Unterformen von formellem, non-formalem und informellem Lernen verstanden, auch wenn hier keine Einigkeit in der Definition eben dieser Begriffe besteht. Die nachfolgende Tabelle gibt verschiedene Definitionen der drei klassischen Unterscheidungen wieder. Konsens beim formellen Lernen herrscht demnach im Aspekt der Fremdorganisation durch Bildungseinrichtungen, informelles Lernen findet in der Regel außerhalb von Institutionen statt und non-formales Lernen erscheint als eine Mischform (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Systematisierungsansätze von Lernen im Vergleich

	<b>Formell</b>	<b>Non-formal</b>	<b>Informell</b>
Erpenbeck/ Sauer 2000, S. 309	<i>formelles Lernen:</i> Typisches Lernen in Bildungseinrichtungen und -institutionen	<i>non-formelles Lernen:</i> Atypisches Lernen in Bildungseinrichtungen und -institutionen	<i>informelles Lernen:</i> Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen und -institutionen
Kirchhöfer 2001, S. 115	<i>formelles/formales Lernen:</i> fremdorganisiert, curriculare Lernziele; bewusst/reflektiert, fremdbestimmter Lernrhythmus, problemunabhängig	<i>Non-formales/beiläufiges Lernen:</i> nicht organisiert, nicht zielgerichtet, vorerst unreflektiert, sporadischer Lernrhythmus, problemungebunden	<i>Non-formelles/ informelles Lernen:</i> fremd-/ zumeist aber selbstorganisiert; eigene Zielkonstruktion; bewusst/reflektiert; selbstbestimmter Lernrhythmus; problemorientiert



	<b>Formell</b>	<b>Non-formal</b>	<b>Informell</b>
Dehnbostel 2005, S. 151f	<i>formelles Lernen:</i> organisiert und strukturiert; Lernorte in Bildungszentren; Vermittlung curricular vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte; Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertes wissenschaftliches Wissen; Pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse; nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Humankompetenz		<i>informelles Lernen:</i> unsystematisch und zufällig; Lernen in Arbeits- und Lebenswelten; beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt; Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des Erfahrenen; zunehmende Begleitung oder Moderation der Reflexionsprozesse; gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Humankompetenz
EU-Kommission 2000, S. 9f	<i>formales Lernen:</i> findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen	<i>nicht formales lernen:</i> findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt, führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, kann am Arbeitsplatz und im privaten Umfeld stattfinden	<i>informelles Lernen:</i> eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens, nicht notwendigerweise handelt es sich um intentionales Lernen, wird vom Lernenden zum Teil nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen

(eigene Darstellung)

Die drei klassischen, nach Umgebungsbedingungen unterscheidenden Lernformen sowie als zusätzliche Perspektive das Erfahrungslernen werden im Folgenden ausführlicher dargestellt.

## 5.1 Formelles Lernen

Unter formellem Lernen wird in der Regel ein institutionell organisiertes Lernen verstanden, welches sich planmäßig in anerkannten Bildungseinrichtungen vollzieht (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000, S. 309; Dehnbostel 2005, S. 151f; Dohmen 1996, S. 29). Lange Zeit stand es im primären Fokus betrieblicher Zielsetzungen bei der Gestaltung von Lernprozessen. Der Idealtyp formellen Lernens ist durch ein „standardisiertes Lehrcurriculum“ strukturiert und stellt einen „instruktionsbasierten Prozess mit hohem Lehranteil“ dar (Staudt/Kley 2001, S. 239). Formelles Lernen wird daher auch als organisationales Lernen bezeichnet und hat die „Vermittlung festgelegter Lerninhalte“ zur Zielsetzung (Overwien 2005, S. 13). Da formelles

Lernen geplant und zielgerichtet stattfindet, ist es generell angebotsorientiert und an bestimmten Standards ausgerichtet, womit das dort erworbene Wissen zertifizierbar ist und zu anerkannten Abschlüssen führt (vgl. EU-Kommission 2000, S. 9f; Overwien 2005, S. 12; Dohmen 1996, S. 29). Aufgrund der vorgegebenen Lernziele und -inhalte in formalen Lernprozessen sind diese didaktisch und methodisch so ausgerichtet, dass die vorgegebenen Lernergebnisse erreicht werden und prinzipiell überprüfbar sind (vgl. Dehnbostel 2005, S. 146). Nach Livingstone findet ein Großteil formalen Lernens in Schulen statt und bildet die Grundlage unseres Wissens, welches im Erwachsenenalter durch Weiterbildung und sonstige organisierte Bildungsmaßnahmen (z.B. Lehrgang, Seminar, Tagung) fortgeführt wird (vgl. Livingstone 1999, S. 68). Der hohe Organisationsgrad formellen Lernens entsteht auch durch die Anwesenheit pädagogisch professionell ausgebildeter Personen wie Lehrer oder Supervisoren, die den Lernprozess gestalten und ihn daher vorwiegend zu einem Lehrprozess machen (vgl. Dehnbostel 2005, S. 144; Straka 2000, S. 24). Ein zentrales Merkmal formellen Lernens ist daher nach Mocker und Spear, dass die Institution, in Form des Lehrenden, sowohl das Lernziel als auch den Lernweg bestimmt (vgl. Mocker/Spear 1982, S. 4). Der Lernrhythmus ist damit aus der Sicht des Lernenden fremdbestimmt und sein individueller Einfluss bei der Gestaltung der Lernprozesse eher gering (vgl. Kirchhöfer 2001, S. 115).

## 5.2 Non-formales Lernen

Unter non-formalem Lernen wird weitestgehend jede Art von Lernprozessen verstanden, die nicht zu anerkannten oder zertifizierbaren Abschlüssen führen und sowohl selbst- als auch fremdorganisiert sein können (vgl. Dohmen 1996, S. 29). Non-formales Lernen findet in der Regel außerhalb der Hauptsysteme beruflicher oder allgemeiner Bildung (Schulen, anerkannte Bildungsinstitutionen) statt, dafür eher am Arbeitsplatz oder im zivilen Umfeld (vgl. EU-Kommission 2000, S. 9). Vorrangig beschreibt dieser Begriff also ungeplantes Lernen, welches in explizite Lernmethoden eingebettet sein kann, die jedoch nicht bewusst wahrgenommen werden. Durch die abnehmende Bedeutung des formellen Lernens gewinnt das non-formale Lernen an Relevanz in Form von Fernlehrgängen und anderen Lernmöglichkeiten durch das Medium Internet (vgl. Straka 2000, S. 26). Insbesondere die zunehmende Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht die Auflösung der traditionellen, formal organisierten Bildungssysteme und schafft neue Formen flexibler und individueller Lerngestaltung. Non-formales Lernen war lange Zeit unterbewertet und wurde häufig nicht als ‚richtiges Lernen‘ wahrgenommen (vgl. EU-Kommission 2000, S. 10). Durch die stärkere Nutzung der Lernpotenziale des individuellen Arbeitsplatzes und ihre Verknüpfung mit Formen des systematischen Lernens entstanden jedoch Arrangements wie Coaching, Qualitätszirkel, Lerninseln oder Lernstatt. In diesen Lernformen kann der Lernen-

de die Lernziele selbst bestimmen, die Lernwege und -methoden werden vorgegeben (vgl. Mocker/Spear 1982, S. 4). Der Unterschied des non-formalen zum informellen Lernen liegt in der Tatsache einer vorgegebenen Lehrabsicht bzw. in der organisierten Lernunterstützung, die in den genannten Lernarrangements existent ist, beim informellen Lernen aber gänzlich fehlt (vgl. Faust/Holm 2001, S. 71f; Baethge et al. 2003, S. 16). Die Erweiterung der Definition um den Ort und die Gestalt non-formalen Lernens scheint derzeit nicht möglich. Festzuhalten ist, dass non-formales Lernen nicht formell organisiert ist, sich aber sehr wohl formeller Elemente bedient. Es kann am Arbeitsplatz, nur arbeitsplatznah, in Bildungseinrichtungen oder anderswo stattfinden, verfolgt dabei eine Lehrabsicht und gibt Lernunterstützung. Letztlich stellt non-formales Lernen eine Grauzone zwischen formell organisiertem und informellem Lernen dar (vgl. Faust/Holm 2001, S. 68).

### 5.3 Informelles Lernen

Stärker noch als beim non-formalen Lernen findet man beim informellen Lernen eine Vielzahl an Begriffen, die teils synonym, teils mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet werden. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Begriffe ist, dass informelles Lernen außerhalb von formellen Strukturen, d.h. von Bildungsinstitutionen stattfindet (vgl. Faust/Holm 2001, S. 71; Dohmen 1996, S. 29; Overwien 2005, S. 8). Die Europäische Kommission beschreibt das informelle Lernen als eine „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“, das nicht unbedingt intentional, absichtsgeleitet, verlaufen muss (EU-Kommission 2000, S. 9f). Es findet eine rege Diskussion statt, inwiefern informelles Lernen bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, gezielt oder zufällig, reflektiert oder unreflektiert abläuft. Für Livingstone etwa ist „Informelles Lernen [...] jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“ (Livingstone 1999, S. 68). Er betont die Selbständigkeit im Lernprozess und geht von einem bewussten Prozess des Wissens- und Kenntniserwerbs aus, der das informelle Lernen von Alltagsbewältigung und Sozialisation unterscheidet (vgl. ebd. 1999, S. 68 f.). Kirchhöfer (2001, S. 112) grenzt das informelle Lernen zum einen vom organisierten formellen Lernen ab, zum anderen vom beiläufigen Lernen, das er als unbewusst, neben einer Tätigkeit ablaufend definiert. Beiläufiges Lernen ist demnach weder organisiert, noch zielgerichtet in eine andere Tätigkeit integriert, so dass Lernen eher als Nebenprodukt anfällt, welches unreflektiert, sporadisch und problemgebunden verläuft. Informelles Lernen demgegenüber ist zumeist selbstorganisiert und folgt eigenen Zielkonstruktionen. Es ist eine eigenständige, problemorientierte Operation, die bewusst und reflektiert im eigenen Lernrhythmus stattfindet (vgl. ebd. 2001, S. 115). Nach Faust und Holm (2001) umfasst informelles Lernen all das Lernen, welches im

Prozess der Arbeit stattfindet, weil es ohne pädagogische Unterstützung oder Lehrbegleitung erfolgt.

Festzuhalten ist, dass informelles Lernen die Lernnachfrage des Individuums in den Vordergrund stellt und damit den aktuellen Forderungen prozessorientierter Weiterbildung nachkommt. Idealtypisch erfolgt informelles Lernen nach einem selbstorganisierten Lerncurriculum, nicht nach einem vorgegebenen Lehrplan oder -programm. Vorteile informellen Lernens sind die Problemorientierung und unmittelbare Bewältigung arbeitsrelevanter Situationen, durch die kaum Verfremdungs- und Transferprobleme auftreten. Dadurch entstehen eine größere Motivation und die Chance zur umfassenden beruflichen Kompetenzentwicklung (vgl. Staudt/Kley 2001, S. 240f). Gerade für ältere Arbeitnehmer liegt hier die Chance zur Lernförderung, da formelle Weiterbildungsangebote für sie häufig zu kurz greifen. Baethge/Baethge-Kinsky stellen darüber hinaus fest, dass informelles Lernen besonders für bildungsferne und lernungewohnte Menschen geeignet ist, da es an bestehende Lernerfahrungen anzuknüpfen sucht und unmittelbar in den Arbeitskontext integriert ist (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 80). Aus betrieblicher Sicht wird das informelle Lernen aus ökonomischen Gründen zunehmend interessanter, da der Bedarf an selbständigem Denken, mehr Kreativität, sowie Kooperations- und Teamfähigkeit steigt (vgl. Dohmen 1996, S. 35).

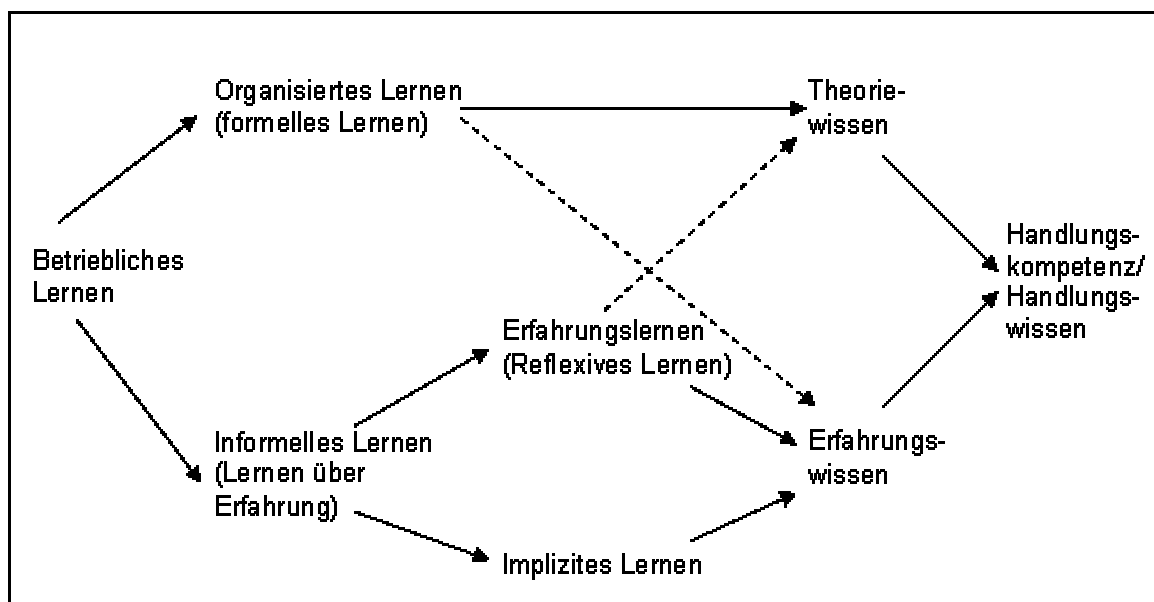
## 5.4 Erfahrungslernen

Informelles Lernen kann als Oberbegriff für Erfahrungslernen und implizites Lernen verstanden werden, weil beides nicht curricular geplant verläuft und den praktischen Anforderungen entspringt: „Es ist kein praxisfernes Lernen, sondern es wird unmittelbar erfahren“ (Dehnbostel 2001, S. 73). Beim Erfahrungslernen steht die unmittelbare Bewältigung der Arbeitssituation bzw. -aufgabe im Fokus und nicht das Lernen an sich. Die Lernerfahrung erfolgt quasi automatisch (vgl. Dehnbostel 2005, S. 146). Das Erfahrungslernen kann auch als ein reflexives Lernen bezeichnet werden, denn die im Arbeitsprozess gemachten Erfahrungen werden reflexiv verarbeitet und so erst zu einer tatsächlichen Erkenntnis für das Individuum. Die reflexive Verarbeitung unterscheidet das Erfahrungslernen vom beiläufigen Lernen im Sinne Kirchhöfers (2001). Dehnbostel setzt bei dieser Art des Lernens voraus, dass die Handlungen immer mit neuen Problemen und Herausforderungen verbunden sind, denn sich ständig wiederholende Aufgaben bieten kein Lernpotenzial mehr. Die Abfolge: „Handlung – Erfahrung – Reflexion und deren kontinuierliche Fortführung unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse bildet den Prozess des Aufbaus von Erfahrungswissen“ (ebd. 2005, S. 146f). Die Erfahrungsverarbeitung kann nicht in formellen Lernformen vermittelt werden, hier sind das Leben und die Arbeit selbst der beste Lehrmeister. Eine eindeutige Lernmotivation muss beim Erfahrungslernen nicht gegeben sein, da es erst im Nachgang im Prozess der Reflexion wahrgenommen wird und der Erwerb neuen Wissens im

Vorhinein nicht unbedingt beabsichtigt ist. Die Grenzen des Erfahrungslernens liegen in seiner Nicht-Planbarkeit und Zufälligkeit. Es ist von der Arbeitssituation abhängig und zumeist an die betriebliche Spezifikation gebunden. Seine Bedeutung ist sowohl für den Betrieb als auch für den Einzelnen sehr groß und nimmt über die Lebensspanne eines Menschen zu. Für die betriebliche Qualifizierung ist es jedoch häufig schwer kalkulierbar und bleibt in der Regel situativ. Mit der Veränderung von Arbeitsprozessen durch Informations- und Kommunikationstechnologien wird zudem von einem Wandel des Erfahrungslernens ausgegangen, dessen Ausmaß noch nicht abschätzbar ist (vgl. Dehnbostel 2001, S. 74f).

Der Aufbau von Erfahrungswissen findet sowohl über informelles (implizites und reflexives) Lernen als auch über formell organisiertes Lernen statt (vgl. ebd. 2001, S. 74 und s. Abbildung 7). Formelles und informelles Lernen sind folglich komplementär zu betrachten, da sie gemeinsam zur umfassenden Kompetenzentwicklung führen können (vgl. Wittwer 2003, S. 21): Handlungskompetenz und Handlungswissen speisen sich aus Theoriewissen, welches durch formelles Lernen entwickelt wird, sowie aus Erfahrungswissen, das über implizites und Erfahrungslernen als Teil informellen Lernens entsteht. Diese betrieblichen Lern- und Wissensarten bauen aufeinander auf (durchgezogene Linien, s. Abb. 7) und sind miteinander vernetzt (gestrichelte Linien). Wie Abbildung 7 zeigt, nimmt das Erfahrungslernen dabei eine zentrale Bedeutung ein.

Abbildung 7: Betriebliche Lern- und Wissensarten



(Quelle: Dehnbostel 2001, S. 74)

## 5.5 Lernformen für das gemeinsame Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern

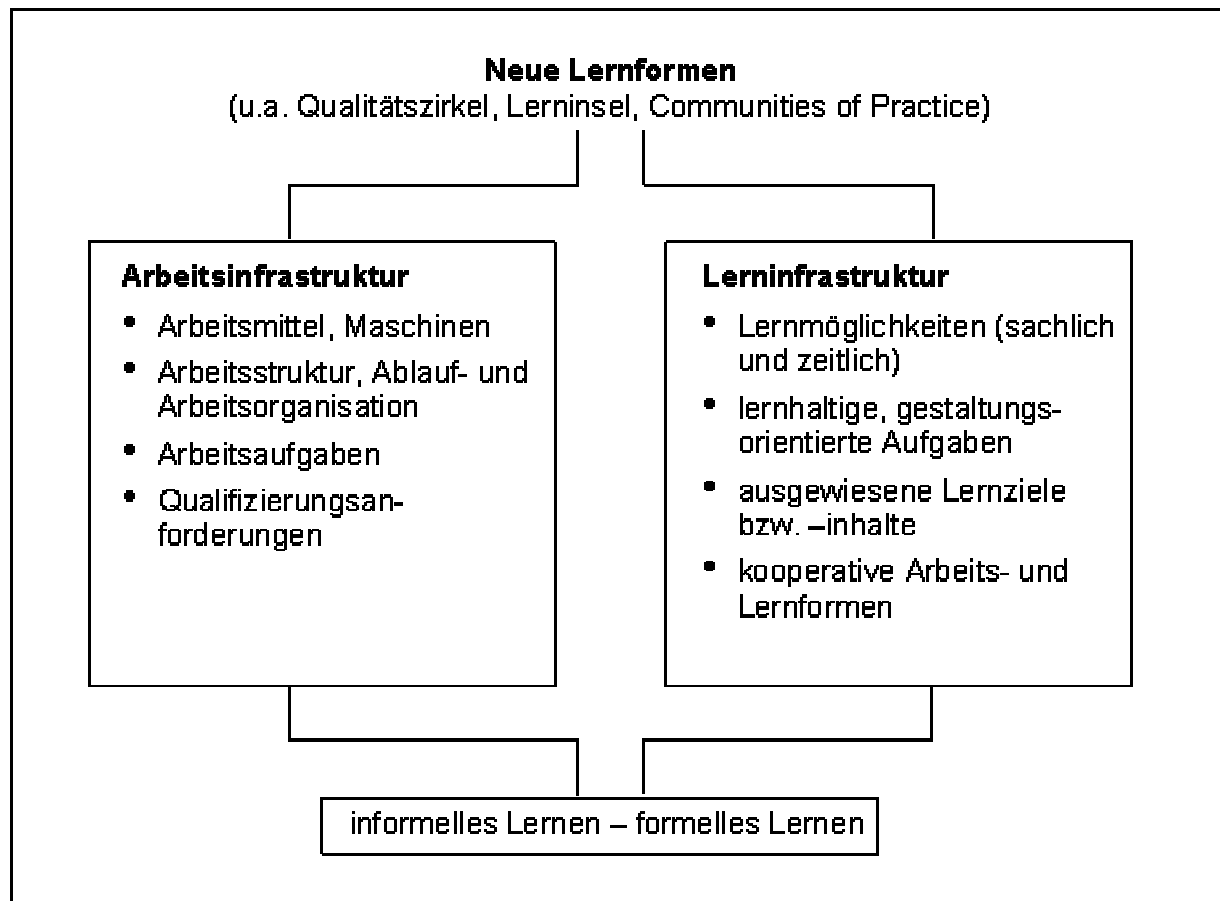
Die im Projekt eingeführten Lernformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie gezielt organisiertes Lernen in die Arbeit einbeziehen und mit Erfahrungslernen verbinden. Dem Erfahrungslernen wird hierbei, in Synthese mit intentionalem Lernen, eine qualifizierende wie die Selbstorganisation stärkende Rolle beigemessen. Für die Bewältigung komplexer Arbeitsinhalte und zur Fertigung vielschichtiger Produkte mit hohen Qualitäts- und Funktionalitätsansprüchen wird Erfahrungswissen als zwingend erforderlich erachtet. Es lässt sich nicht ad hoc aufbauen und vermitteln, sondern bedarf langfristiger und kontinuierlicher Kommunikations- und Kooperationsprozesse. Erfahrungslernen ist somit betriebliche Notwendigkeit. Der Verlust von Erfahrungswissen durch das Ausscheiden „en bloc“ vieler älterer Mitarbeiter bildet für viele Unternehmen die größte Gefahr im demographischen Wandel.

Gleichzeitig werden durch die Förderung informeller Lernprozesse große Potenziale genutzt: Gerade weil sich ältere Arbeitnehmer wenig an formalisierter betrieblicher Weiterbildung beteiligen, ist das informelle Lernen eine Option, sie stärker zu beteiligen, und in ihrem Lernverhalten zu fördern. Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung beträgt bei den 50 bis 64-Jährigen nur 17% (vgl. BMBF 2006, S. 64). Informelle Lernprozesse dagegen werden in der gleichen Altersgruppe noch intensiv genutzt und weisen keine Beteiligungsunterschiede zu jüngeren Kollegen auf. Damit kann noch einmal die große Reichweite von informellem Lernen unterstrichen werden.

Das gemeinsame Lernen älterer und jüngerer Arbeitnehmer im Prozess der Arbeit bietet darüber hinaus die Möglichkeit, das Wissen älterer Mitarbeiter über betriebliche Prozesse und unkonventionelle, bewährte Lösungsansätze mit dem Innovationspotenzial jüngerer Mitarbeiter zu verknüpfen. Es bietet ein Forum, in dem bisher erfolgreiche Strategien und fehlgeschlagene Vorgehensweisen zur Diskussion gestellt werden und neue Ideen aus einem Maximum an Know-how generiert werden können. In intergenerativen Teams lassen sich die Leistungen älterer und jüngerer Mitarbeiter zusammenfassen; die Vorteile der Altersheterogenität werden insbesondere zur Generierung von Innovationen genutzt, soziale Beziehungen zwischen den Generationen werden aufgebaut. Zwischenmenschlichen Konflikten wird durch eine professionell begleitete Teamstruktur entgegengewirkt. Darüber hinaus erwerben jüngere Mitarbeiter in gemeinsamen Lernprozessen schneller die wesentliche Methodenkompetenz, die sie für die Bewältigung ihrer Aufgaben- und Handlungsspielräume benötigen. Durch das gemeinsame Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern im Prozess der Arbeit kann ein Schritt hin zur lernenden Organisation vollzogen werden.

Die Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse in den Unternehmen werden dabei unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert, ein im Arbeitshandeln integriertes, erfahrungsbasiertes Lernen wird mit organisiertem Lernen, die natürliche Arbeitsinfrastruktur wird mit einer Lerninfrastruktur verbunden. Ein wesentliches Moment besteht darin, herkömmliche Arbeitsplätze mit einer Lerninfrastruktur auszustatten (vgl. Abbildung 8) – etwa in Form von Hardware, Lernmaterialien, multimedialer Lernsoftware und gezielt hergestellten, kooperativen Lern- Arbeits- Gruppen – und darüber tradierte Modelle des “Learning-by-doing” durch gezielte Formen intentionalen Lernens, gepaart mit Erfahrungslernen zu ersetzen. Der Arbeitsinfrastruktur wird hinsichtlich der Arbeitsaufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und den Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Arbeitsumgebung entsprochen. Die Lerninfrastruktur stellt die räumlichen, zeitlichen, sachlichen und personellen Ressourcen bereit (Dehnbostel 2001, S. 68; Dehnbostel 2005, S. 153).

Abbildung 8: Doppelte Infrastruktur neuer Lernformen



(Quelle: Dehnbostel 2005, S. 153)

Es wird somit ein organisationaler Rahmen geschaffen, in dem Lernen stattfindet, jedoch nicht mehr in ausgewiesenen und anerkannten Bildungsinstitutionen. Sehr wohl aber werden didaktische Methoden berücksichtigt und eine Begleitung der Lernprozesse durch Vorge-

setzte, Teamleiter oder Weiterbildner vorgesehen. Durch die Integration der Lernformen in den Arbeitsprozess werden Transfer- und Motivationsprobleme vermindert und ein praxisrelevanter Kontext geschaffen. Auf diese Weise werden nicht nur die unmittelbaren Qualifizierungsbedarfe für den jeweiligen Arbeitsplatz gestillt, sondern auch der Forderung nach einer umfassenden Handlungskompetenz und der Herausbildung von Schlüsselqualifikationen nachgekommen (vgl. Dehnbostel 2001, S. 62; ebd. 2005, S. 152).

Um wissenschaftliche Erkenntnisse aus betrieblichen Gestaltungsprojekten herauszuarbeiten, zu strukturieren und modellübergreifende Schlussfolgerungen zu ziehen, erscheint es notwendig, sich einer einheitlichen Strukturierung der Lernformen zu bedienen. Die hier verwendete Klassifizierung ist innerhalb des Programmbereiches „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPa) der Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) entstanden (vgl. Abb. 9). Als Dimensionen des Lernens werden Arbeitsbezug und Lerngestaltung zu Grunde gelegt. Die Dimension des Arbeitsbezugs beinhaltet den Grad der Einbindung des Lernprozesses in den eigentlichen Arbeitsprozess, seinen inhaltlichen Bezug und unterscheidet die Ausprägungen „arbeitsimmanent“, „arbeitsgebunden“ und „arbeitsbezogen“. Arbeitsimmanent impliziert die Entsprechung von Lerninhalt und Arbeitsinhalt, innerhalb der Arbeitshandlungen im Alltag werden Lernfortschritte verzeichnet. Beim arbeitsgebundenen Lernen werden die Inhalte des Lernens von den Inhalten des Arbeitsprozesses bestimmt, die Prozesse sind aber nicht identisch. Im arbeitsbezogenen Lernen steht der Lernprozess im Kontext des Arbeitsprozesses, die Inhalte werden jedoch nicht durch diesen bestimmt. Im betrieblichen Alltag umfasst das arbeitsbezogene Lernen beispielsweise Seminare und Workshops, aber auch den Austausch mit Kollegen.

Die zweite Dimension umfasst die Gestaltung des Lernens unter Einbezug der Akteure im Lernprozess und dem Kooperationsgrad der Mitarbeiter. Unterschieden wird hier nach „individuellem Lernen“, „angeleitetem Lernen“ und „kooperativem Lernen“. Beim individuellen Lernen entscheiden die einzelnen Mitarbeiter selbständig vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Werte über den Lernprozess. Das angeleitete Lernen als klassische Lernform umfasst die Leitung durch einen Lehrenden, der den Prozess ausgestaltet. Kooperatives Lernen bezeichnet das Lernen mit- und voneinander; die Verantwortung für den Lernprozess liegt bei allen Beteiligten.



Abbildung 9: Einordnung der Lernformen

Gestaltung des Lernens				
Arbeitsbezug des Lernens		Individuelles Lernen	Angeleitetes Lernen	Kooperatives Lernen
	Arbeitsimmanent	Nicht Gegenstand der Projekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anleitung und Beratung</li> <li>▪ Betriebliche Unterweisung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernpartnerschaften</li> <li>▪ Tandemlernen</li> <li>▪ Jobrotation</li> </ul>
	Arbeitsgebunden		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coaching</li> <li>▪ Junior-Mentoring</li> <li>▪ Senior-Mentoring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forscherteams</li> <li>▪ Patenschaften</li> <li>▪ Fachdiskussion</li> <li>▪ Mentoring</li> </ul>
	Arbeitsbezogen		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kollegiale Weiterbildung</li> <li>▪ Blended Learning</li> <li>▪ Virtueller Klassenraum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kreativcenter</li> </ul>

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die Klassifikation von Pfeiffer, Kerlen, Jäkel & Wessels, 2005)

Durch die Vorgaben des Projektziels beschränken sich die eingesetzten Lernformen auf die Bereiche des angeleiteten und kooperativen Lernens („gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern“). Sie ziehen sich aber durch alle Dimensionen des Arbeitsbezugs. Die im Projekt erprobten Lernformen reichen von klassischen Unterweisungen über Coaching/ Mentoring-Konzepte bis hin zu Lernpartnerschaften, sog. Kreativcenter oder kollegialer Weiterbildung.

## 6 Herausforderung Lernkultur

### 6.1 Lernkultur

Die Erschließung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter vollzieht sich in einem organisationalen Kontext, der durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren konstituiert wird. Hierzu gehören die wirtschaftlichen, branchen- und technologiespezifischen Entwicklungstrends ebenso wie die Personal- und Qualifikationsstruktur, die Organisation betrieblicher Abläufe und Geschäftsprozesse ebenso wie die betrieblichen Sozialbeziehungen. Dass sich Weiterbildung und Kompetenzentwicklung in den neunziger Jahren einem enormen Veränderungsdruck ausgesetzt sahen, der sich zu einem regelrechten „Paradigmenwechsel“ verdichtete, ist vielerorts beschrieben worden (vgl. z.B. Baethge et al. 2002, S. 69ff). Als Ursache für diese Entwicklung zu nennen sind hier eine neue Dynamik und Qualität des Prozesses der Globalisierung, sich beschleunigende Innovationsprozesse, die wachsende Bedeutung von Dienstleistungen für die Wertschöpfung und eine Zunahme des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien mit ihren Folgen für die Gestaltung von Arbeits- und Organisationsprozessen (ebd. S. 72).

Prozesse des Lernens können eingebettet sein in die Abläufe des Arbeitsalltags oder aber sich in örtlich und funktional getrennten Räumen der Weiterbildung und Qualifikation vollziehen. Insbesondere die Erkenntnis, dass sich 70 – 80 % des Lernens im Arbeitsprozess aus informellem und – weniger stark – aus non-formellem Wissen speist (Erpenbeck, Sauer, 2001, S. 36), macht einen Blick sowohl auf die individuellen Lernkompetenzen als auch auf das Lernumfeld erforderlich, das die Orte, Prozesse und Produkte des Lernens umfasst. Unter „Lernkompetenz“ verstehen Baethge et al. vor allem die Fähigkeit zur Antizipation sowie die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsdisposition. Die Verbindung beider Elemente drückt sich in der konkreten Initiative und Aktivität zur Kompetenzentwicklung aus, so dass aus latenten Verhaltensgrößen manifestes Verhalten hervorgeht. Die Fähigkeit, Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt selbst zu erkennen und diese in Relation zum eigenen Qualifikations- / Kompetenzprofil zu setzen, bildet den Kern der antizipativen Komponente. Hieraus resultieren Strategien zur Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und das eigenverantwortliche Bestimmen des Lernbedarfs. Die Definition, Planung und Organisation der erforderlichen Weiterbildungs- / Kompetenzentwicklungsaktivitäten und zusammengefasst die Organisation der eigenen Berufsbiographie sind wiederum die Wesensmerkmale der selbst steuernden und selbst organisierenden Komponente der Lernkompetenz (Baethge et al. 2002, S. 84f). Diese auf das handelnde Individuum fokussierte Perspektive muss jedoch bei der Betrachtung betrieblicher Projekte der Kompetenzent-

wicklung ergänzt werden durch eine Analyse der Arbeitsorganisation und des unternehmenskulturellen Kontexts, in dem sich die Akteure bewegen.

Der Begriff der Lernkultur beschreibt, „die Modalitäten des Lernens in realen Arbeits- und Lebenswelten sowie den damit verbundenen individuellen und sozialen Dispositionen“ (Dehnbostel, 2001, S. 82). Die Lernkultur bestimmt folglich die „Art und Weise, wie das Unternehmen lernt und wie die Mitarbeiter des Unternehmens selbst lernen“ und „welche lernfördernde oder –hemmende Faktoren wirksam sind“ (Meyer-Dohm 2002, S. 52f).

Lernkultur umfasst Prozesse und Handlungen bzw. Handlungsdispositionen auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene und bezieht sowohl Individuen als auch kollektive Akteure (Gruppen, Abteilungen, Belegschaften) mit ein. Drei Dimensionen verbinden sich nach Erpenbeck und Sauer zu einem „Suchraum Lernkultur“:

- **Prozessdimension:** Welche Formen und Möglichkeiten der Organisation und Steuerung sind im Lernprozess gegeben bzw. können von den Lernenden für sich in Anspruch genommen werden? Wie werden die Lernprozesse initiiert und die Ziele des Lernens definiert? Welchen Charakter hat der Informationsfluss?
- **Produktdimension:** Welche Kompetenzen stehen im Vordergrund des Lernens (Fach- und Methodenkompetenzen, sozial-kommunikative, personale oder Aktivitäts- und Handlungskompetenzen)? In wie weit werden Kompetenzen als Dispositionen zur Selbstorganisation anerkannt und aktiviert? Welchen Charakter hat das Wissen, das in den Lernprozessen aufgebaut / transferiert werden soll (explizit – implizit, wertfrei – wertbeladen, deutliches – zu verdeutlichendes – deutendes Wissen)?
- **Positionsdimension:** Ist die Umgebung darauf ausgerichtet, Lernprodukte zu erzeugen und Lernprozesse zu ermöglichen oder bietet sie lediglich einen allgemeinen Handlungsrahmen? Welche Art des Lernens steht im Vordergrund der Aktivitäten (formelles, non-formelles, informelles Lernen)? (Erpenbeck, Sauer 2001, S. 45)

Dieser Suchraum wird von Erpenbeck und Sauer dahingehend strukturiert, dass Prozesse des Lernens, die sich zentral auf formelles Lernen und deutliches Wissen konzentrieren und zugleich der Fremdsteuerung unterliegen als „Lehrkultur“ bezeichnet werden. Diese bewegt sich eher im Rahmen der traditionell organisierten und durch die jeweiligen Verantwortlichen im Unternehmen strukturierten und veranlassten Weiterbildung. Diese ist per se nicht als negativ zu bewerten. Abhängig von den Lerninhalten und der strategischen Orientierung eines Unternehmens kann die traditionelle Lehrkultur im Vordergrund der Gestaltung von Lernprozessen stehen und hiermit den spezifischen Lernanforderungen vollauf genüge leisten. Dies gilt z.B., wenn das Verfolgen einer Optimierungsstrategie durch ein hohes Maß an Arbeitsteilung und geringe Freiheitsgrade eine zentrale Rolle in der Unternehmensstrategie oder in der Entwicklung einzelner Unternehmensbereiche einnimmt. Eine „Lernkultur“

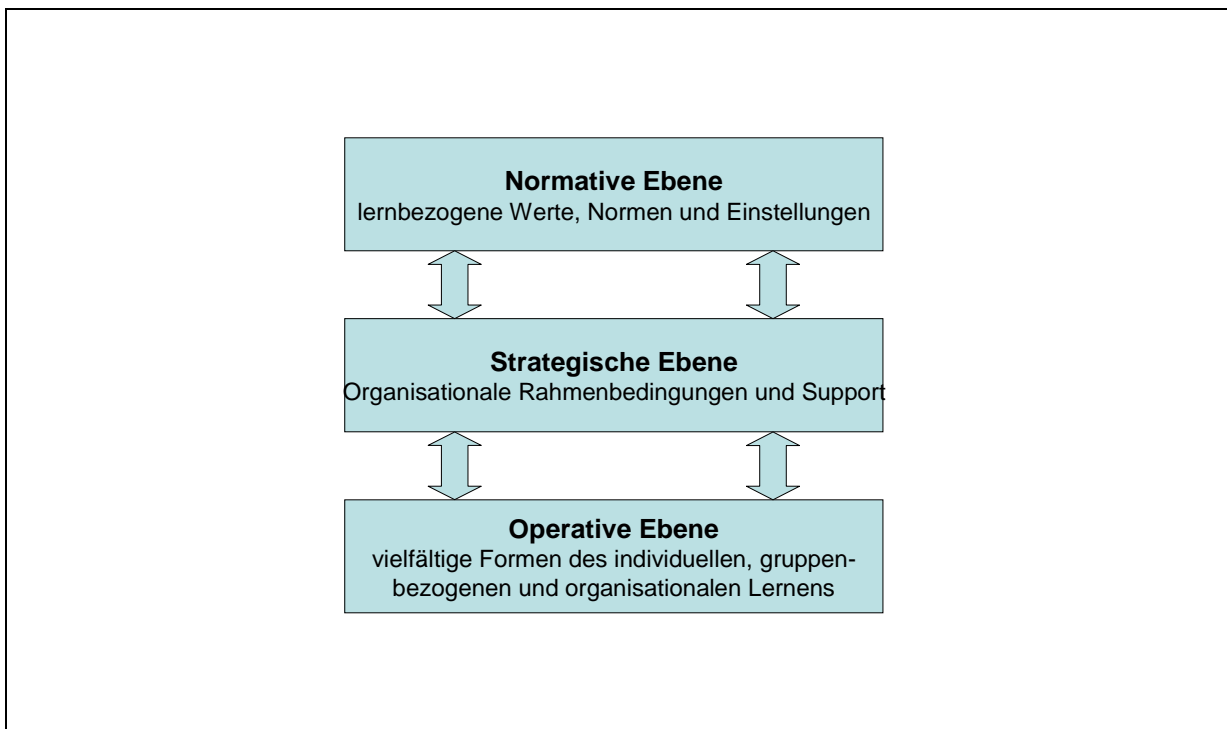
profiliert sich wiederum dadurch, dass informelles Lernen und deutendes Wissen im Vordergrund stehen und Möglichkeiten der Selbststeuerung und –organisation gegeben sind. Die Lernkultur eröffnet auch die Perspektive auf eine umfassende Kompetenzentwicklung. Lern- und Lehrkulturen können in einem Unternehmen nebeneinander bestehen und schließen sich gegenseitig nicht aus. Allerdings unterscheiden sie sich in ihren Zielsetzungen und ihren Einsatzzwecken. Damit erhält der zunächst offene Begriff der Lernkultur mit seinen Analyse-dimensionen jedoch eine eindeutige inhaltliche Festlegung.

Wagner / Seisreiner / Surrey (2001, S. 39) grenzen sich gegenüber dem Verständnis der Lernkultur im Sinne einer "quasi monolithischen Kulturerscheinung" ab, in dem sie unter dem Begriff "Lernkultur" die "soziale Architektur der organisatorischen Wissensteilung als dynamisches Gesamtphänomen" verstehen. Damit wird Lernkultur wiederum zu einem Analysemodell, das drei Ebenen unterscheidet:

- Die **individuelle Ebene** mit der psychologisch-kognitiven Frage, wie Individuen lernen bzw. verlernen. Zu berücksichtigen sind folglich die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Strategien sowie die Bereitschaft sich neues Wissen anzueignen.
- Die **Gruppen- und Organisationsebene**, die den "market for knowledge" untersucht und z.B. die Beweggründe eigenes Wissen preiszugeben analysiert. Zu betrachten sind die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, soziale Austauschbeziehungen, gemeinsame Erfahrungen und Wertvorstellungen, die für die Gruppe bzw. die Organisation prägend sind.
- Die **Ebene der Organisation-Umwelt-Beziehungen** mit den Fragen des strategischen Managements sowie der Art des Wettbewerbs, in dem sich ein Unternehmen befindet. Zu thematisieren sind Fragen des Modernisierungsdrucks und der Notwendigkeit zur Reorganisation, Strategien des Kompetenzaufbaus durch externe Rekrutierung oder interne Kompetenzentwicklung sowie die Bereitschaft und Notwendigkeit zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen und dezentraler Lernformen.

Hier rücken die individuellen Dispositionen sowie die Akteurskonstellationen und Beziehungen zwischen Akteuren, Organisationen und Umwelt in den Vordergrund der Betrachtung. Somit werden individuelle, gruppenbezogene und organisationale Lernprozesse zu einer übergeordneten Lernkultur verzahnt, die sich nicht nur auf der strategischen und operativen Unternehmensebene manifestiert, sondern auch normative Aspekte beinhaltet. Werte, Normen und Erwartungen bezüglich des Lernens im Unternehmen charakterisieren den Stellenwert, dem Lernen im Unternehmen zukommt, und sind somit ebenfalls konstitutive Bestandteile der Lernkultur. Aus unternehmerischer Sicht sind wie in der folgenden Abbildung dargestellt drei Handlungsebenen zu unterscheiden:

Abbildung 10: Handlungsebenen der Lernkultur im Unternehmen



(Quelle: Friebe 2005, S. 31)

Im Zuge der Veränderungs- und Modernisierungsprozesse, die wettbewerbsorientierte Unternehmen in den vergangenen Jahren vollzogen haben, ist auch das Konstrukt „Lernkultur“ inhaltlich neu definiert worden. Dehnbostel (2001, S. 89) unterscheidet „herkömmliche Lernkultur“ und „zukunftsorientierte Lernkultur“ wie folgt:

Tabelle 5: Anforderungen an zukunftsorientierte Lernkulturen

<b>Herkömmliche Lernkultur</b>	<b>Zukunftsorientierte Lernkultur</b>
Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und in dessen Umfeld	Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit
Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen	Lernen in „natürlichen“ Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit
Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme bzw. Teile davon verstanden	Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten
Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen	Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden

<b>Herkömmliche Lernkultur</b>	<b>Zukunftsorientierte Lernkultur</b>
präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren, festgelegten Handlungssituationen	Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht
Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv	Lernende organisieren und steuern Arbeits-  Lern-Prozesse weitgehend selbständig
Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind Vermittler von Theoriewissen	Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen; sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen

*(Quelle: Dehnbostel 2001, S. 89)*

Mit dieser Festlegung einer „zukunftsorientierten Lernkultur“, die sich zugleich als „kompetenzförderlich“ charakterisieren lässt (Friebe 2005, S. 254), muss sich eine analytische Herangehensweise darauf beschränken, einen Soll-Ist-Vergleich durchzuführen, d.h. zu fragen: Sind die Anforderungen der hier charakterisierten und für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens als zentral angesehenen Eigenschaften einer zukunftsorientierten Lernkultur erfüllt oder nicht? Die bei Dehnbostel beschriebenen Phänomene der Entgrenzung und Kontextualität des Lernens resultieren aus der Modernisierung einer Lernkultur, die nicht mehr als offener und spezifische Handlungsbedingungen setzender Rahmen, sondern als definiertes Leitbild moderner Kompetenzentwicklung verstanden wird. Die Möglichkeiten der planerischen Gestaltung einer Lernkultur wird von Meyer-Dohm (2002) jedoch in Frage gestellt, da Offenheit, das Prinzip der Selbstorganisation und das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der Konstitution und Aufrechterhaltung einer Lernkultur einen zentralen Stellenwert einnehmen. Da sich die Lernkultur auch nicht auf ein fest definiertes Anforderungsprofil beschränken kann, sondern unterschiedliche aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu antizipieren und zu bewältigen hat, können zwar Leitbilder und konstitutive Merkmale einer „neuen Lernkultur“ beschrieben werden. Ihre konkrete Ausgestaltung vollzieht sich jedoch wiederum in einem situativen Kontext, der in unseren Analysen durch die Einheit Betrieb gesetzt wird.

Dehnbostel weist darauf hin, dass sich als übergeordneter Analyse- und Bezugspunkt die Unternehmenskultur anbietet. Diese beschreibt Unternehmen als soziale Gebilde, in denen „Ziele, Botschaften, Normen und Werte“ sich zu einer spezifischen Kultur vereinigen und in der ökonomische, soziale und personale Orientierungen miteinander verknüpft sind (Dehnbostel 2001, S. 87). Der im folgenden Abschnitt zu diskutierende Referenzrahmen der Unternehmenskultur bietet sich auch deshalb an, weil Lernkulturen sich auf unterschiedliche Analyseebenen beziehen können und somit nicht nur die Interaktion zwischen Arbeitneh-

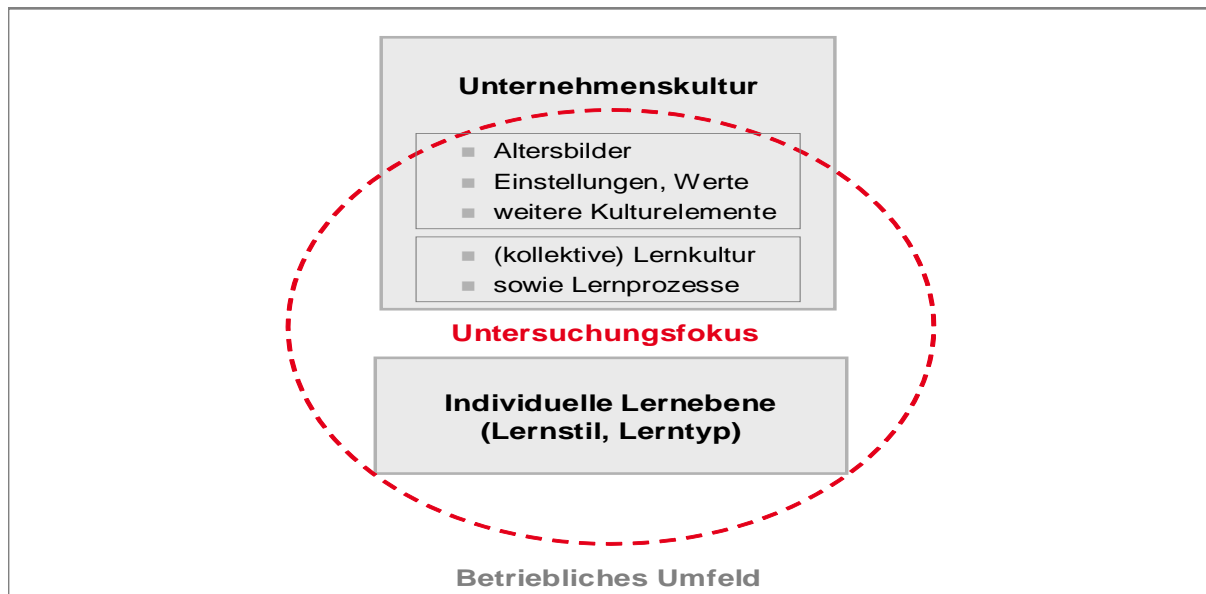
mern mit ihren Lerngruppen, Mentoren, Mentees und Tandempartnern im betrieblichen Handlungsrahmen und ggf. mit externen Moderatoren beschreiben. Lernkulturen können sich auch milieu-, geschlechts- und regionalspezifisch entwickeln und folglich auf unterschiedliche Institutions- und Organisationsebenen beziehen. Damit drohen die Grenzen der Untersuchung – die Analyse des Verlaufs und des Erfolgs betrieblicher Gestaltungsprojekte zur Kompetenzentwicklung von jüngeren und älteren Mitarbeitern – verwischt zu werden, so dass eine Fokussierung auf den betrieblichen Handlungsrahmen, in dem Lernkultur ein Element eines komplexeren Konstrukts Unternehmenskultur ist, nahe liegt. Selbstverständlich dürfen die „hard facts“ der Unternehmenswelt mit ihren Ausprägungen der Aufbau- und Ablauforganisation, Wettbewerbsfaktoren u.a.m. dabei nicht ausgeblendet werden.

## **6.2 Unternehmenskultur**

Aus den genannten Gründen wird in dem hier verfolgten Untersuchungsansatz die Unternehmenskultur als Analyse- und Bezugsebene genutzt, um die Auswahl und Implementation unterschiedlicher Lernformen sowie z.T. auch den unterschiedlichen Verlauf der Gestaltungsprojekte zu erklären. Unternehmen werden hierbei auch als eine mögliche Form von Organisationen verstanden, so dass die Begriffe Unternehmenskultur und Organisationskultur synonym verwendet werden.

Wie in der folgenden Abbildung dargestellt, kann in Anlehnung an die von Wagner / Seisreiner / Surrey (2001, S. 6ff.) vorgeschlagenen drei Analyseebenen zwischen Lernstilen und Lerntypen auf der individuellen Ebene, einer kollektiven Lernkultur sowie einem betrieblichen Umfeld unterschieden werden (s.o. S. 44). Hierbei sehen wir die (kollektive) Lernkultur als Teil einer umfassenderen Unternehmenskultur an. Die individuelle Ebene kann gemeinsam mit der kollektiven Lernkultur und weiteren Teilen der Unternehmenskultur, wie etwa Altersbildern oder Wertschätzung unterschiedlicher Generationen sowie Teilen des kulturellen, betrieblichen Umfelds zu einer Lernkultur im weiteren Sinne gerechnet werden.

Abbildung 11: Verschiedene Betrachtungsebenen der Lernkultur



(Quelle: eigene Darstellung)

Verbindendes Moment aller in den Untersuchungsfokus rückenden Kulturelemente ist, dass diese maßgeblichen Einfluss auf das gemeinsame Lernen Älterer und Jüngerer haben. Die individuelle Lernebene wurde ausführlich im Kapitel 2 analysiert. In diesem Kapitel soll der Einfluss der Unternehmenskultur auf innerbetrieblichen Wissenstransfer und betriebliche Lernprozesse unter einer kontingenztheoretischen Perspektive untersucht werden. Dieser in der Organisationsanalyse vorherrschende Ansatz betrachtet Organisationen als offene System, deren Managementaktivitäten darauf abzielen, interne Bedürfnisse zu befriedigen und in ein Gleichgewicht zu bringen und zugleich einen Anpassungsprozess an externe Umweltbedingungen zu vollziehen. Dieses Streben nach Gleichgewicht umfasst Strategien, Strukturen, Technologieeinsatz, die Anforderungen der handelnden Akteure und die Berücksichtigung der äußeren Bedingungen.

Ähnlich wie bei der Lernkultur besteht kein allgemeiner Konsens über die genaue Definition oder gar Operationalisierung des Konstruktes der Unternehmenskultur. Die für zahlreiche Arbeiten in diesem Feld maßgebliche Definition von Schein (1985) versteht unter der organisationalen Kultur einer Gruppe ein Muster von Grundannahmen und Wertvorstellungen, das hinter den direkt beobachtbaren Handlungen der Mitglieder liegt. Dieses Muster wurde in einem stetig fortschreitenden Prozess von der Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt. Da es sich in der kollektiven Erfahrung in unterschiedlichen Zusammenhängen bewährt hat, gilt es als bindend und wird an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit organisationsrelevanten Situationen weitergegeben (vgl. Schein 1995, S. 25).



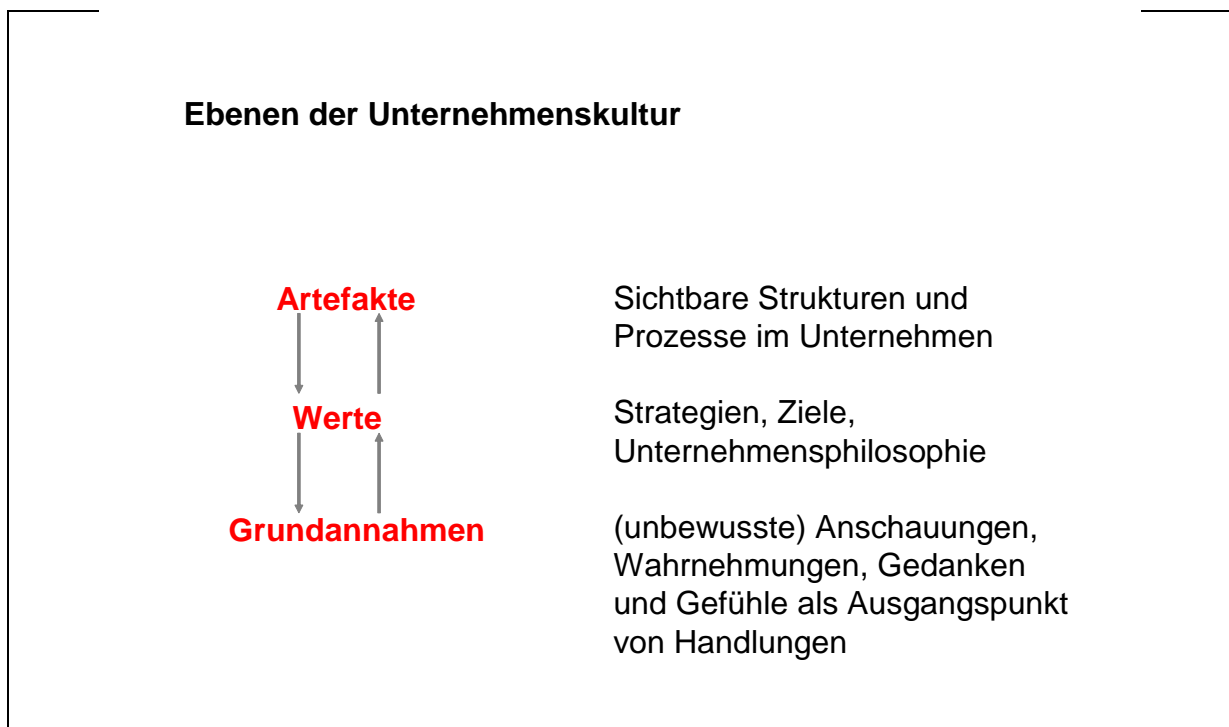
Wie in der folgenden Abbildung dargestellt ist, versteht Schein (1985) das Entstehen einer Organisationskultur als ein Zusammenspiel von drei Kulturschichten:

Auf der obersten Ebene befinden sich **Artefakte**, also durch menschliches oder technisches Einwirken entstandene Objekte oder Verhaltensweisen. Dies können z.B. Dokumente, Strukturen, Produkte, Managementsysteme, Corporate Design, Architektur, Einrichtungen, Kleidungsstücke, Raumaufteilungen, Statussymbole, Begrüßungsformeln oder Besprechungsrituale sein. Auch wenn die Artefakte prinzipiell sichtbar oder hörbar sind, sind diese Spezifika einer Organisation oft schwer zu entschlüsseln.

Auf der zweiten Ebene liegen die **Werte** der Organisation, z.B. Strategien, Ziele und die Unternehmensphilosophie. Sie steuern das Verhalten der Mitglieder der Organisation, auch wenn der Einfluss auf das Verhalten geringer ist als von internalisierten, also verinnerlichten Wertvorstellungen.

Auf der dritten Ebene der Kultur einer **Organisation** befinden sich die Grundannahmen. Anders als die Werte einer Organisation können sie nicht (nur schwer) diskutiert werden, da sie sich sozusagen im Unterbewusstsein der Organisation befinden. Die Grundannahmen halten die Mitglieder für selbstverständlich und richtig. Als Grundannahmen zählen z.B. die Wahrnehmung der Umwelt als Bedrohung oder Chance, die Definition der Realität in der Gruppe oder die Motive für das Handeln.

Abbildung 12: Drei Ebenen der Unternehmenskultur nach Schein



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schein 1985, S. 14)

### 6.2.1 Die Unternehmenskulturtypologie von Deal und Kennedy

Neben dem Analyseansatz von Schein existieren eine Vielzahl von Unternehmenskulturtypologien, die aus unterschiedlichen Perspektiven heraus entwickelt wurden und dabei wiederum verschiedenste Einflussfaktoren berücksichtigen. Einen nennenswerten Stellenwert in der Rezeption konnten sich Deal und Kennedy (1982, S. 13) erarbeiten, wobei sie vornehmlich Entscheidungsprozesse auf den unterschiedlichen Handlungsebenen der Organisation untersuchten. Anhand der Dimensionen *Risiko bei Entscheidungen* sowie *Ergebnis-Feedback* konnten sie vier Kulturtypen identifizieren: "Tough Guy, Macho" sowie "Work Hard, Play Hard", "Bet Your Company" und "Process". Diese vier Kulturtypen lassen sich anhand der beiden Untersuchungsdimensionen mit Hilfe einer Matrix übersichtlich darstellen.

Abbildung 13: Unternehmenskulturtypologie von Deal/Kennedy (1982)

		Ergebnis-Feedback	
		Schnell	Langsam
Risiko bei Entscheidungen	Hoch	<b>Tough Guy, Macho</b>	<b>Bet Your Company</b>
	Niedrig	<b>Work Hard, Play Hard</b>	<b>Process</b>

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Deal und Kennedy, 1982)

Das Geschäftsumfeld für Unternehmen mit dem Kulturtyp "Tough Guy, Macho" zeichnet sich durch ein schnelles Ergebnis-Feedback und ein hohes Risiko bei Entscheidungen aus. Dies ist typisch für Werbeagenturen oder Unternehmensberatungen. Interner Konkurrenzkampf ist gewollt und die Stimmung dementsprechend aggressiv. Sozialkompetenz nimmt weder bei der Personalrekrutierung noch bei der Leistungsbewertung eine nennenswerte Position ein. Allein der Erfolg bestimmt Macht, Ansehen und Status im Unternehmen. Erfolge werden genauso gefeiert wie Niederlagen schonungslos offen gelegt werden. So werden Stars ebenso schnell geboren, wie sie wieder vergehen. "Up or out", also die Alternative Aufstieg oder Scheitern, beschreibt das Motto und Lebensgefühl in solchen Unternehmen.

Aus unserer Sicht wirkt sich dieser hohe Konkurrenzdruck negativ auf das interne Wissensmanagement und Lernprozesse im Unternehmen aus, da das Vertrauen zwischen den Mitarbeitern gering ist und Wissen als Garant des eigenen Erfolgs angesehen wird. Die unmittelbare Erfolgsorientierung und die geringe Fehlertoleranz führen zu einer hohen Fluktuation unter den Mitarbeitern, was Lernprozesse erheblich erschwert.

Ein ähnliches schnelles Ergebnisfeedback wie bei "Tough Guy, Macho" allerdings mit einem deutlich geringeren Risiko findet sich bei dem Unternehmenskulturtyp "Work hard, Play hard", der eine ausgeprägte Teamkultur zu verzeichnen hat. Nach einem gemeinsam hart erkämpften Erfolg (Work hard) werden Gruppenrituale (Play hard) ausgelebt. So werden z.B. auf firmeninternen Festen die besten Verkäufer ausgezeichnet. Eine feste Verankerung der Einzelnen im Organisationsgefüge führt dazu, dass individuelle Erfolge nicht zu Lasten anderer gehen, so dass der Umgangsstil der Mitarbeiter untereinander freundlich ist. Typische Branchen, in denen sich dieser Typ finden lässt, sind Verkaufsorganisationen wie Vertriebsfirmen, Auto- und Immobilienhändlern. Aktivität und das Erfüllen der quantitativen Ziele stehen im Vordergrund, je aktiver ein Mitarbeiter ist, desto mehr wird dieser geschätzt. Durch die ausgeprägte Teamkultur und den deutlich geringeren Konkurrenzdruck ist das Misstrauen zwischen den Kollegen geringer, so dass Wissen eher weitergegeben wird. Die Schnelllebigkeit wirkt sich ebenso wie bei dem Kulturtyp "Tough Guy, Macho" negativ auf die Lernprozesse aus.

Eine extreme Langfristorientierung durch ein langsames Ergebnis-Feedback, welches mit einem hohen Risiko gepaart ist, charakterisiert die Umwelt der Unternehmen des Kulturtyps "Bet Your Company". Diese Umwelt ist typisch für Pharmaunternehmen, Unternehmen der Luft- und Raumfahrt, der Grundlagenforschung wie auch der Rüstungsindustrie, die sich auf nur ein oder sehr wenige Produkte konzentrieren. Fehlentscheidungen haben erhebliche und langfristig spürbare Auswirkungen für das Unternehmen. Die Unternehmenskultur wird von Mentoren geprägt, welche das Rückgrat des Unternehmens bilden und deren Kompetenz und Autorität geschätzt und respektiert wird. Wohlüberlegte Entscheidungen der Unternehmensleitung stehen im Einklang mit der Fachkompetenz, Professionalität und Kommunikationsbereitschaft einer erfahrenen Belegschaft.

Wissen ist das wichtigste Kapital dieser Unternehmen. Wissenstransfer und Lernprozesse sind etabliert und notwendig. Dieser Kulturtyp bietet innerhalb der Unternehmenskulturtypologie von Deal/Kennedy (1982) das günstigste Lernumfeld, da sich eine langfristige Unternehmensperspektive mit Handlungssicherheit und Kommunikationsoffenheit verbindet.

Ämter, Verwaltungen aller Art sowie Energieversorgungsunternehmen sind typische Organisationen der "Process-Culture". Das Risiko ist gering, das Ergebnis-Feedback langsam, so dass sich die Mitglieder der Organisation der Perfektionierung der Binnenstruktur zuwenden. Der Prozess, seine pünktliche und genaue Durchführung und eine detaillierte Ablaufplanung prägen diese Organisationen. Absicherung ist sehr wichtig, da Fehler von außen nachgewiesen werden könnten (z.B. Finanzämter).

Der Wissenstransfer und die Lernprozesse haben hier kein günstiges kulturelles Umfeld. Die Prozesse werden durch die Perfektionierung starr.

Durch die kurze Darstellung des Untersuchungsansatzes von Deal/Kennedy werden folgende Aspekte der Unternehmenskulturdebatte deutlich:

- Typologien benötigen eindeutig und klar definierte **Analysedimensionen**, die wiederum die Erklärungskraft des Ansatzes prägen. Das Verhalten der Organisationsmitglieder kann hierdurch insoweit erklärt werden, als individuelle Handlungen im Spiegel der dominierenden Kultur betrachtet werden und sich folglich im Hinblick auf Regelkonformität und Regelverletzung analysieren lassen.
- Der **zeitgeschichtliche Kontext** prägt die Untersuchungsperspektive dadurch, dass besonders augenscheinliche Entwicklungen, Traditionsbrüche und mit den gängigen Erklärungsmustern schwer definierbare Phänomene in den Vordergrund rücken. Im Fall der Analyse von Deal und Kennedy waren dies die hohe Dynamik der Unternehmensentwicklung und das höchst unterschiedlich ausgeprägte Sozial- und Kommunikationsverhalten in den Unternehmen.
- Die **Offenheit von Untersuchungsansätzen** kann sich insofern unterscheiden als es gilt Unterschiede zwischen Branchen zu erklären, wie es offensichtlich bei Deal und Kennedy der Fall war, oder aber Kulturphänomene zu betrachten, die quer zu herkömmlichen Kategorisierungen (Branche, Unternehmensgröße, Gewinnorientierung etc.) liegen.

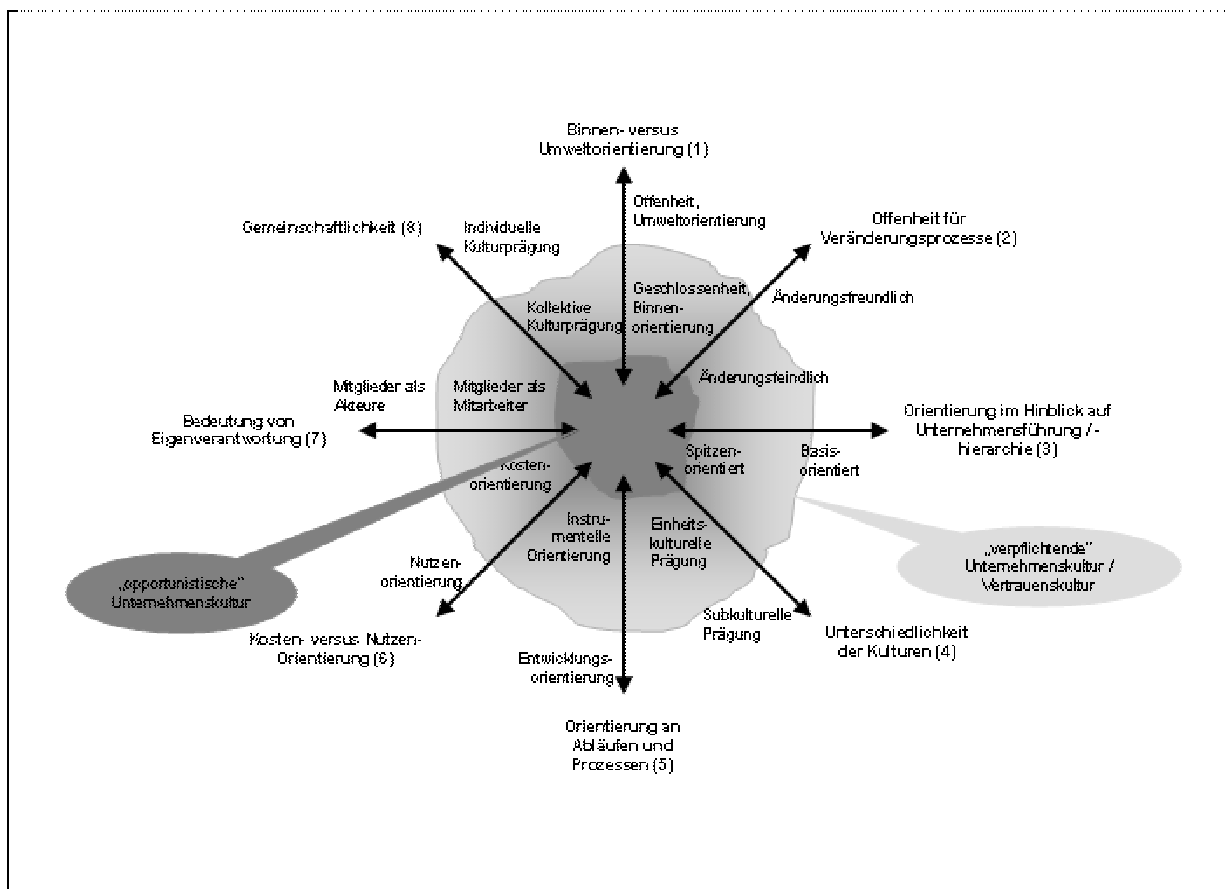
Die Eingängigkeit der Unternehmenskulturtypologie von Deal/Kennedy (1982) hat dazu geführt, dass dieser Ansatz intensiv in der Managementliteratur diskutiert worden ist und mit dem Auftreten der New Economy eine Wiederbelebung erfahren hat. Dennoch wird deutlich, dass unter der Perspektive Wissenstransfer und Lernen eine Vorgehensweise erforderlich ist, die andere Dimensionen einer Unternehmenskultur in den Vordergrund rückt.

### 6.2.2 Integration von Unternehmenskulturtypologien durch Bleicher

Einen Ansatz zur Integration weiterer Kulturtypologien und Betrachtungsdimensionen hat Bleicher (1991) unternommen und diese zu acht Analysedimensionen verdichtet. Diese sind:

- Binnen- versus Umweltorientierung
- Offenheit für Veränderungsprozesse
- Orientierung im Hinblick auf Unternehmensführung / -hierarchie
- Unterschiedlichkeit der Kulturen
- Orientierung an Abläufen und Prozessen
- Kosten- versus Nutzen-Orientierung
- Bedeutung von Eigenverantwortung
- Gemeinschaftlichkeit

Abbildung 14: Dimensionen integrierter Unternehmenskulturtypen



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bleicher, 1991, S. 756)

Wie in der obigen Abbildung dargestellt ist, bilden die **binnen- bzw. die umweltorientierte Perspektive (1)** die Endpunkte der ersten Dimension von Bleicher. Im ersten Fall werden Veränderungen, welche von außen in die Organisation hineinwirken, als Bedrohung im zweiten als Chance zum Wandel verstanden. In der binnenorientierten Perspektive werden Veränderungen der Umwelt durch die vorwiegende Beschäftigung mit internen Abstimmungsvorgängen nur sehr spät erkannt, so dass ein dann unmittelbar entstehender Handlungsdruck auftritt, der für das Binnengefüge wiederum bedrohlich werden kann. Anders hingegen bei der umweltorientierten Perspektive, bei welcher das Unternehmen sensibel für Änderungsimpulse ist und sich aktiv mit der Zukunft auseinandersetzt.

Auch die **Dimension der Offenheit für Veränderungsprozesse (2)** bezieht sich auf Einstellungen zu Risiken und Chancen von Veränderungen. Bewahrungstreiben und Änderungsfeindlichkeit gehen mit einer Orientierung an Formalien und regelgebundener Sicherheit einher. Die Änderungsfreundlichkeit versucht hingegen Veränderungen zu nutzen oder Veränderungsprozesse selbst zu initiieren.

Die Dimension der **Orientierung im Hinblick auf die Unternehmensführung (3)** zeigt die Kulturprägung durch die Unternehmensspitze im Verhältnis zur Basis auf. So lebt bei einer

Spitzenorientierung die Unternehmensführung die Unternehmenskultur vor, sie lässt als Vorbild subkulturelle Unterschiede verblassen. Den anderen Endpunkt auf dieser Dimension bildet eine Orientierung an Handlungsmaximen, die sich an der Unternehmensbasis entwickeln und manifestieren können.

Bei einer subkulturellen Prägung der Kultur im Unternehmen treten differenzierte Werthaltungen auf. Sparten- und Ressortdenken sowie Konflikte und Wettbewerb untereinander dominieren das Handeln im Unternehmen. Es gibt differenzierte Wertmuster, große Anstrengungen sind notwendig, wenn eine gemeinsame, unternehmensweite Entscheidung getroffen werden soll. Das Pendant zur subkulturellen Prägung auf dieser **Dimension – der Unterschiedlichkeit von Kulturen (4)** – ist die Einheitsprägung. Bei dieser gibt es ein gemeinsam akzeptiertes Wertmuster, das Verhalten der Mitarbeiter aller Bereiche und Ebenen in die gleiche Richtung lenkt.

Auf der fünften Dimension dieser Unternehmenskulturtypologie wird die **instrumentelle Orientierung (Abläufe und Prozesse) (5)** durch eine **Entwicklungsorientierung** substituiert. Die Neigung zur Perfektion auf der Suche nach Strukturoptimierung führt bei der instrumentellen Orientierung zu einer Bestrafungskultur, welche die Angst vor eigenen Fehlern schürt. Dagegen steht die Belohnungskultur der Entwicklungsorientierung. Es besteht eine Neigung zur Improvisation sowie einer flexiblen Nutzung der Systemstrukturen.

Die sechste **Dimension der Kosten- versus der Nutzenorientierung (6)** beschreibt Einstellungen und Werte wie das Verhältnis von Nutzen und Kosten zu verbessern sei. Bei der Kostenorientierung dominiert Rechnungswesen und Controlling. Das Rationalisierungsstreben steht im Vordergrund, die Kosten sollen gesenkt werden. Anders hingegen bei der Nutzenorientierung. Der Kundennutzen dominiert, Investitionen werden als Potentialaufbau verstanden. Die Erhöhung des Nutzens steht im Vordergrund.

Die letzten beiden Dimensionen beschreiben einerseits die **Bedeutung der Eigenverantwortung (7)** sowie andererseits die der **Gemeinschaftlichkeit (8)**. Die Rolle des Mitarbeiters als ein Mitglied oder ein Akteur im Unternehmen bilden die Endpunkte der siebten Dimension. Im ersten Fall trägt der Mitarbeiter im Rahmen seiner Möglichkeiten zur Erhaltung des Ganzen bei. Es gibt ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. Bei erwiesener Firmentreue und einer kontinuierlichen Erbringung der Leistungsanforderungen werden die Mitarbeiter einer Regel entsprechend befördert. In einem Unternehmen, in dem sich der Mitarbeiter ausschließlich als Akteur sieht, erwächst die Verantwortung des Mitarbeiters aus zweckgerechtem eigenem Handeln. Hier ist jede Prämie leistungsabhängig.

Die individuelle Prägung der achten Dimension ergänzt die Rolle des Mitarbeiters als Akteur. Erfolge und Misserfolge werden unmittelbar personalisiert, es gibt eine Art Heldentum im Unternehmen. Dem steht die kollektive Prägung gegenüber. Es besteht Gruppenkompetenz

und -verantwortung sowie eine hohe Neigung zur Konformität durch kollektive Vorgaben und Zwänge. Der Erfolg wird allen Organisationsmitgliedern zugeschrieben, d.h. jedem Einzelnen wiederum nur indirekt zugerechnet.

Bleicher (1991) verdichtet nun wiederum die acht Dimensionen zu zwei Typen - einer "verpflichteten Unternehmenskultur oder Vertrauenskultur" (hellgrau) sowie einer "opportunistischen Unternehmenskultur" (dunkelgrau). Die "opportunistischen Werte- und Wissensmuster" sind durch Misstrauen geprägt. Wie in der Abbildung weiter oben ersichtlich, ist diese Kultur durch Binnenorientierung, Änderungsfeindlichkeit, Spitzenorientierung, eine einheitliche kulturelle Prägung, eine Orientierung an Instrumenten und Kosten sowie einem Rollenverständnis von Mitarbeitern als Mitgliedern (nicht Akteuren) einer Organisation und einer kollektiven Kulturprägung gekennzeichnet. Je weiter weg sich die Kultur eines Unternehmens vom Zentrum des Gesamtprofils entfernt, desto ähnlicher wird sie dem Gegenstück der "opportunistischen Unternehmenskultur" – der "Vertrauenskultur". Es ist nahe liegend, dass die Vertrauenskultur für Wissenstransfer und Lernprozesse effizientere Einstellungs- und Wertemuster aufweist.

Mit dieser Zusammenführung auf lediglich zwei strikt zu unterscheidende Kulturtypen gibt Bleicher (1991) die Stärke seines Untersuchungsansatzes, die Integration einer Vielzahl von Untersuchungsperspektiven, wieder preis. Die Verdichtung von acht unterschiedlichen Dimensionen auf zwei Unternehmenskulturtypen lässt ihre Konsistenz fraglich erscheinen, da deutlich mehr Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Ausprägungen vorstellbar sind.

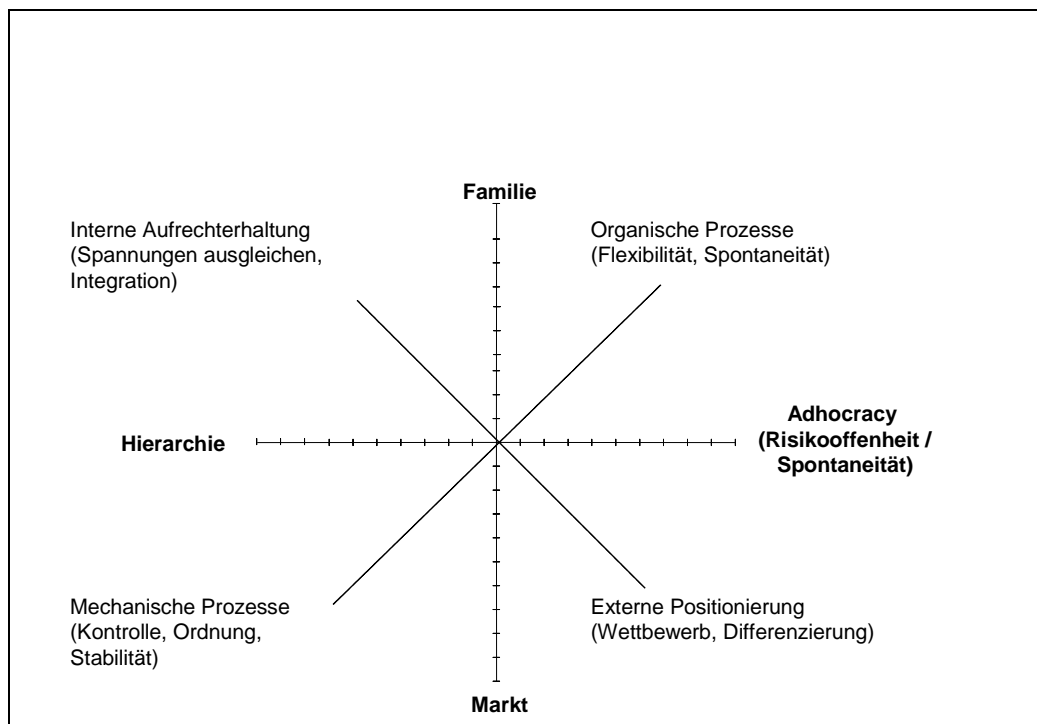
### **6.2.3 Die Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman**

Da diesem Untersuchungsansatz auch die Operationalisierung fehlt, wurde für die Analyse der Unternehmenskultur als Rahmen der Lernkultur sowie der Handlungen der betrieblichen Akteure das Modell von Cameron und Freeman (1991) herangezogen. Dies bietet u.a. den Vorteil einer eindeutigen Beschränkung bei der Anzahl der zu betrachtenden Dimensionen bei einem gleichzeitig umfassenden Erklärungsansatz. Die Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman (1991) bietet darüber hinaus folgende Vorteile:

- Zunächst hat sich diese Typologie bereits in anderen Studien bewährt (vgl. Ernst 2003, Vollmer/Kohlert (2005).
- Weiterhin lässt das Verhältnis von zwei für Innovations- und Lernprozesse zentrale Dimensionen zu vier Kulturtypen eine hohe Konsistenz erwarten.
- Schließlich haben Cameron und Freeman zusammen mit der Typologie auch ein bereits erprobtes Messinstrument entwickelt, so dass die Typologien recht valide gemessen werden können. Ernst (2003) konnte mit Hilfe eines so genannten MTMM-Verfahrens (Multi-Trait-MultiMethod) – einer Mehrpersonenbefragung - die Konstruktvalidität überprüfen.

In der folgenden Abbildung stellen die zwei Achsen die beiden Dimensionen der Typologie von Cameron und Freeman dar. Auf der einen diagonale Achse (links unten nach rechts oben) ist ein Kontinuum zwischen organischen und mechanischen Prozessen abgetragen. Auf dieser Achse werden mechanische Prozesse der Kontrolle, Stabilität und Ordnung durch organische Prozesse der Flexibilität, Spontaneität und Individualität substituiert. Auf der anderen diagonalen Achse werden Integration und der Ausgleich an Spannungen mit der Betonung von Wettbewerb und Differenzierung substituiert.

Abbildung 15: Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman (1991)



(Quelle: eigene Darstellung nach Cameron und Freeman, 1991)

Es lassen sich vier Typen von Unternehmenskultur unterscheiden: Familie, Hierarchie, Markt und ein risikooffener Typ (Adhocracy):

### Marktkultur

- Leistungsmessung, Zielerreichung und Wettbewerbsorientierung sind die **wesentlichen Eigenschaften**. Messbare Ziele sind wichtig. Marktmechanismen bestimmen die Transaktionen.
- Der **Führungsstil** ist ergebnis- und erfolgsorientiert.
- Gemeinsame Erfolge, wie Umsatz- und Gewinnsteigerung, die Erhöhung von Marktanteilen, die Erschließung neuer Märkte oder die Erlangung der Marktführerschaft fördern den **Zusammenhalt** der Organisation.
- Die **Strategie** des Unternehmens zielt auf die Erlangung von Wettbewerbsvorteilen und will Marktüberlegenheit entwickeln.



## Familie

- Die Familienkultur ist als das Gegenstück der Marktkultur zu verstehen: Eine familiäre Atmosphäre, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, Teamwork und ein starkes Bekenntnis zum Unternehmen sind die **wesentlichen Eigenschaften**.
- Der **Führungsstil** der Geschäftsführung ähnelt dem eines Mentors, Vermittlers, einer Vater- oder Mutterfigur.
- Vor allem zwischenmenschliche Beziehungen, Loyalität und Tradition sind wichtig für den **Zusammenhalt** des Unternehmens.
- **Strategisch** wird die Bedeutung der Entwicklung von Humanressourcen, Commitment und Moral betont.

## Hierarchie

- Die charakteristischen Eigenschaften des hierarchischen Unternehmenskulturtyps sind Standardisierung, Formalisierung und Stabilität.
- Der Geschäftsführer sieht sich als Koordinator und Verwalter. Er ist nicht persönlich in das Unternehmen involviert.
- Der Zusammenhalt des Unternehmens wird durch Regeln und Prozeduren erreicht.
- Durch eine stabile strategische Ausrichtung mit einer starken Ordnung, vielen Regeln und Vorschriften versucht das Unternehmen vorhersagbare und problemlose Abläufe zu erreichen.

## Adhocracy (Risikoffenheit/ Spontaneität)

- Das Pendant der Hierarchie ist der risikoffene Kulturtyp der Adhocracy. Wesentliche Eigenschaften sind Unternehmertum, Kreativität, Risikofreude, Anpassungsfähigkeit und das Bekenntnis zur Innovation.
- Die Geschäftsführung sieht sich als Unternehmer, der sich flexibel auf unterschiedliche Situationen einstellt, und als Innovator.
- Unternehmergeist und Kreativität im Unternehmen sorgen für den Zusammenhalt. Risiko und Veränderung werden als Chance betrachtet.
- Strategisch möchte das Unternehmen durch Innovationen und neue Ressourcen stark wachsen, neue Märkte erschließen und Marktanteile erhöhen.

Bei der Entwicklung der vier Unternehmenskulturtypen beziehen sich Cameron und Freeman (1991) hinsichtlich ihrer Unterscheidung von mechanischen und organischen Prozessen auf Burns und Stalker (1961). Prototyp des mechanischen Systems sind bürokratische Organisationen. Ist die Umwelt dieses Systems stabil, können solche Systeme sehr effizient sein. Die Ziele sind gut definiert und klar, es gibt präzise Stellenbeschreibungen, hierarchische

Entscheidungen und vertikal verlaufende Kommunikationsbeziehungen. Mechanische Systeme weisen Ähnlichkeiten zur "opportunistischen Unternehmenskultur" von Bleicher (1991) auf. In beiden Kulturtypen orientieren sich die Mitglieder der Organisation an ihren hierarchischen Spitzen, der eigenen Organisation und nicht deren Umwelt, an Instrumenten und Kosten. Die Effizienz der Prozesse steht im Vordergrund.

Organische Systeme finden sich dagegen eher in einer sich schnell verändernden Umwelt. Es gibt keine festgelegten Ziele, keine endgültige Stellenbeschreibung oder Definitionen von Aufgaben, kein Denken in Rechten und Pflichten, sondern in Problemlösungen. Die Kommunikation verläuft eher in Netzwerkstrukturen denn in einer vertikalen Kommunikationsstruktur.

Burns und Stalker (1961) verfolgen eine kontingenztheoretische Perspektive. D.h. unterschiedliche Organisationsstrukturen und -kulturen wie auch Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder sind auf Unterschiede in der Situation bzw. der Umwelt zurückzuführen, in welcher sich das Unternehmen befindet. Zugleich sind Organisationsstrukturen und -kulturen wie auch Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder je nach der Situation, in der sich das Unternehmen gerade befindet, unterschiedlich effizient.

Hauschildt (1997) weist in diesem Zusammenhang auf ein weit verbreitetes Missverständnis hin: Mechanische Organisation behindere, organische fördere Innovation und damit unternehmensinterne Lernprozesse und Wissenstransfer. Vielmehr ist eine mechanische Organisation auch für Lernprozesse in einer stabilen Umwelt effizient, kann also auch innovativ sein und unternehmensinterne Lernprozesse fördern. Hingegen ist eine organische Form angemessen bei sich verändernden Umweltbedingungen, mit ständig neuen Problemen und unvorhersehbaren Notwendigkeiten zu handeln, welche nicht herunter gebrochen oder auf festgelegte Rollen automatisch verteilt werden können.

Die Arbeiten von Burns und Stalker (1961) sind auch für die Unternehmenskulturtypologie von Cameron und Freeman relevant. Keiner der vier Unternehmenskulturtypen ist grundsätzlich effizienter als eine andere, Lernprozesse können sich gleichermaßen in allen kulturellen Umfeldern entwickeln. Auch wenn der Unternehmenskulturtyp der Adhocracy stärker Kreativität als andere Unternehmenskulturtypen fördert, hängt die Effizienz dieses Kulturtyps von der Situation ab, in der sich das Unternehmen befindet. Befindet sich das Unternehmen in einer sehr stabilen Umwelt, mit ständig wiederkehrenden Lerninhalten, so können mechanische Prozesse in einer systematisch aufgebauten Organisation, wie sie z.B. dem Kulturtyp Hierarchie entspricht, dem deutlich ordnungsärmeren Kulturtyp „Adhocracy“ überlegen sein.

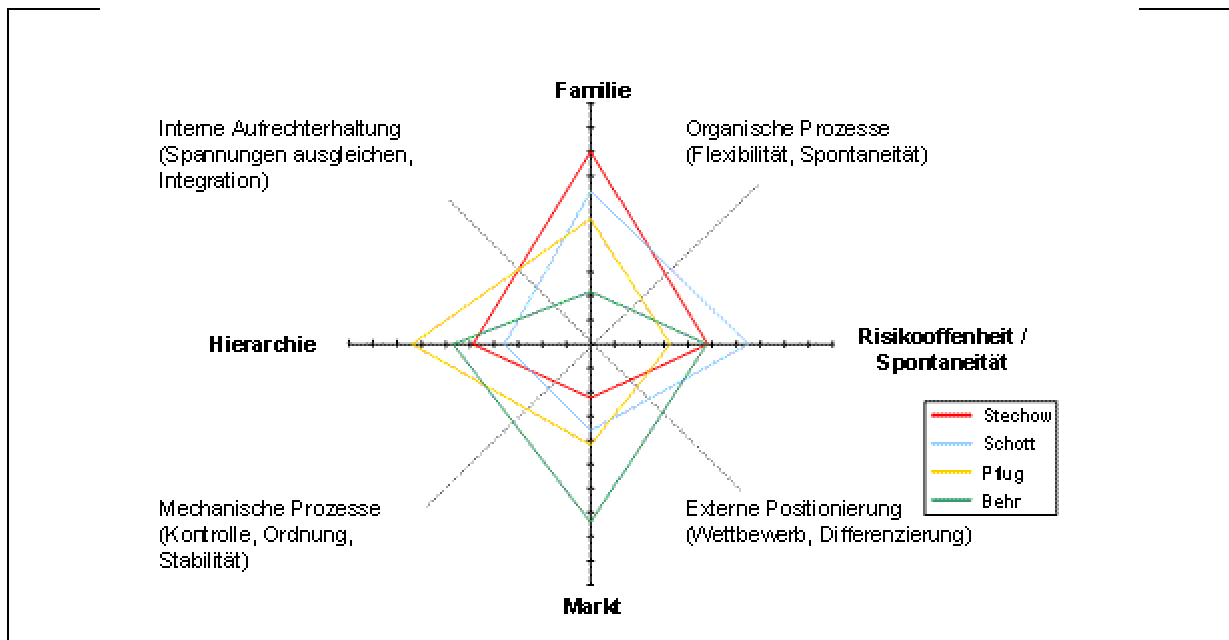
## 6.3 Ähnlichkeiten der Unternehmen mit den Unternehmenskulturtypen

Mit Hilfe eines auf dem Konzept von Cameron und Freeman aufbauenden Erhebungsinstruments wurden alle acht Unternehmen der beiden Untersuchungssamples befragt. In der Auswertung wurden die Antworten der Unternehmen mit den vier idealtypischen Antwortverhalten der vier Unternehmenskulturtypen verglichen. Je größer die Ähnlichkeit zwischen dem tatsächlichen und dem idealtypischen Antwortverhalten eines Unternehmenskulturtyps ist, desto stärker kann das Unternehmen diesem Kulturtyp zugeordnet werden. Ergibt sich eine deutlich höhere Ähnlichkeit mit einem bestimmten Unternehmenskulturtyp können die Unternehmen im Schwerpunkt diesem Kulturtyp zugeordnet werden. Dies darf jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass jedes Unternehmen Ähnlichkeiten mit den anderen Kulturtypen hat.

Durch die Auswahl der Befragten kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse eine hohe Aussagekraft für die Unternehmen haben. Es wurden Teilnehmer jeweils aus fast allen Unternehmensteilen, verschiedenen Produktlinien, unterschiedlicher Arbeitsorganisation sowie Hierarchiestufen, gewerbliche Mitarbeiter und Angestellte sowie Mitarbeiter aus dem Personalbereich sowie Betriebsräte befragt. Streng repräsentativ in einem statistischen Sinne ist die Auswahl der Befragten jedoch nicht.

In der folgenden Darstellung der vier Unternehmenskulturtypen werden die Kulturmerkmale der Unternehmen, die die größten Ähnlichkeiten mit diesem Typus innehaben, exemplarisch behandelt und jeweils in einer kurzen Fallstudie veranschaulicht. Hierbei wird deutlich, dass die zu diskutierenden Kulturmerkmale unmittelbar und mittelbar auf die Lernprojekte einwirken, in dem sie die Auswahl der Lernformen beeinflussen und auch den Umgang mit Problemen prägen. Darüber hinaus nehmen viele der diskutierten Betrachtungsdimensionen, wie etwa die Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation, die grundlegende Offenheit für Veränderungsprozesse oder aber auch die hierarchische Orientierung eine wichtige Bedeutung für den Projektverlauf ein.

Abbildung 16: Ähnlichkeiten ausgewählter Unternehmen mit den Kulturtypen



Quelle: eigene Erhebung und Berechnungen

### 6.3.1 Befunde zum Unternehmenskulturtyp Familie

Bei den Unternehmen mit einer eher familiär geprägten Unternehmenskultur im Untersuchungssample ist der Zusammenhalt zwischen den Mitarbeitern besonders hoch. Die vertrauensvollen zwischenmenschlichen Beziehungen in der Belegschaft wirken sich positiv auf die Lernprojekte aus. Diese Unternehmen sind für die Mitarbeiter nicht nur ein Platz zum arbeiten. Die Mitarbeiter sind sehr loyal und fühlen sich dem Unternehmen gegenüber verpflichtet. Die Identifikation mit dem Unternehmen ist vergleichsweise hoch. So hat z.B. Schott Jenaer Glas, wie viele Unternehmen mit einer ausgeprägten Familienkultur, eine lange Geschichte, auf welche die Mitarbeiter gerne zurückblicken. Man ist stolz darauf, bei Schott Jenaer Glas zu arbeiten.

Nach Cameron und Freeman stellt der Geschäftsführer im Familienkulturtyp eine wichtige Figur dar. Er ist Mentor und eine Vaterfigur, der die Belange seiner Mitarbeiter respektiert und zum Wohle aller handelt. Die Gewinnmaximierung steht häufig nicht im Vordergrund. Der Geschäftsführer der Stechow AG nimmt eine solche Rolle ein. Er hat maßgeblich die fortlaufende Weiterentwicklung der Stechow AG initiiert, begleitet und durchgesetzt. Nicht nur als geistiger Vater des Lernprojektes, auch ganz direkt als Mentor vermittelt er den Mitarbeitern Lerninhalte.

### **Fallbeispiel Stechow AG:**

#### **Gemeinsam neue Geschäftsfelder erschließen**

Die Mitarbeiter der Stechow AG sprechen eine Sprache: „Man versteht sich.“ Es gibt viele persönliche, oft langjährige Beziehungen. Als landwirtschaftliches Unternehmen ist die Stechow AG starken Umbrüchen ausgesetzt. Sinkende Preise für landwirtschaftliche Produkte und immer neue Qualitätsanforderungen könnten prinzipiell in einem stärkeren Konkurrenzdruck zwischen den Mitarbeitern münden. Doch der starke Zusammenhalt lässt den Erhalt und die Schaffung neuer Arbeitsplätze wichtiger als bloße Gewinn- oder Umsatzsteigerung erscheinen: Statt Arbeitsplatzabbau soll die Erschließung neuer Geschäftsfelder geringer werdende Einkünfte aus der Landwirtschaft kompensieren.

Bei dieser beständigen Suche nach neuen Geschäftsfeldern hat die Stechow AG schon Erfahrung. Ein Tankhof, eine Produktionsstätte für Blumenerde und die neue Biogasanlage ergänzen den landwirtschaftlichen Betrieb der Stechow AG. Trial and Error kennzeichnen die Lernprozesse auf der organisationalen wie auch der individuellen Ebene. Etwas Neues wird vergleichsweise ungeplant ausprobiert, falls es funktioniert, wird der Weg weiterverfolgt, falls nicht, wird eben etwas anderes probiert. Diese Herangehensweise hat sich für die Stechow AG bisher als erfolgreich erwiesen und zeigte sich daher auch im Lernprojekt. Ursprünglich sollte eine Lerngruppe das Herzstück des Lernprojektes bilden. Die Teilnehmer empfanden diese Lernform als zu verschult, auch passten die Zeiten nicht gut in den Tagesablauf der Mitarbeiter. Aus beiden Gründen wurde die Lerngruppe schlecht besucht. Die Reaktion war prompt. Nach nur zwei Treffen wurde die Lerngruppe eingestellt. Stattdessen wurden die Lerninhalte direkt im Arbeitsprozess vermittelt. Aufgrund der geringen Beteiligung Druck auf die Teilnehmer auszuüben, kam der Lernmanagerin nicht in den Sinn: "Diese Lernform passte dann eben doch nicht zu uns. Da haben wir etwas anderes ausprobiert."

Die Prozessgestaltung war bei Unternehmen mit einem Schwerpunkt beim Familienkulturtypus organisch. So gab es bei der Stechow AG keine abschließende Planung, es wurde schneller ausprobiert und schneller wieder verworfen als bei anderen Lernprojekten.

Die Effizienz der Lernprozesse wird durch die zentralen Elemente der familiären Unternehmenskultur – Vertrauen zwischen Mitarbeitern und Commitment zum Unternehmen – gestärkt. Die organische Prozessgestaltung wirkt sich jedoch nur dann effizient auf die Lernprozesse aus, wenn die Lerninhalte und Lernprozesse nicht genau absehbar und deswegen planbar sind. So waren zwar teilweise die Lerninhalte z.B. für die Stechow AG gänzlich neu, so dass eine organische Gestaltung der Lernprozesse zunächst effizient erschien. Allerdings war die Wissensumwelt, aus welcher die Lerninhalte stammen,

vergleichsweise stabil. Eine bessere Planung und zielgenauere Umsetzung des Lernprojektes wäre also durchaus möglich gewesen. Hierdurch hätte die Effizienz des Lernprojektes gesteigert werden können.

### **6.3.2 Befunde zum Unternehmenskulturtyp Hierarchie**

Stabilität und die Aufrechterhaltung der vorhandenen Ordnung sind bei den Unternehmen in der Untersuchungssample umso wichtiger, je stärker hierarchische Elemente in der Unternehmenskultur ausgeprägt sind. Als einziges Unternehmen in der Untersuchungssample weist Pflug e.V. einen hierarchischen Schwerpunkt auf. Die Betonung der Stabilität hilft dem Pflug e.V. mit besonderen Schwierigkeiten umzugehen. So ist das Museum – trotz fehlender fachlich-historischer Kompetenzen vieler Mitarbeiter – darauf angewiesen, dass die Mitarbeiter schon nach vergleichsweise kurzer Einarbeitungszeit Besuchergruppen betreuen können, Wissen über historische Zusammenhänge haben, Museumsobjekte in einzelne Epochen einordnen können und ein Verständnis für unterschiedliche Betrachtungsperspektiven haben. Dieses Anforderungsprofil lässt Routineabläufe sowie eine Betonung von Ordnung und Stabilität zunächst effizient erscheinen. Sich wiederholende Arbeitsabläufe haben eine höhere Bedeutung als spontane. Die Qualität der Führungen erfährt durch die Begleitung einzelner Gruppen durch die Museums- bzw. Projektleitung eine Kontrolle. Der Hintergrund und die Auswirkungen des nicht passgenauen Kompetenzprofils vieler Mitarbeiter auf die Unternehmenskultur werden im Fallbeispiel noch genauer erläutert.

#### **Fallbeispiel PFLUG e.V.:**

##### **Eine strukturierte Vorgehensweise sichert den Bestand des Geschichtsmuseums**

Trotz hoher Besucherzahlen ist das Haus der Geschichte darauf angewiesen, einen Großteil der Mitarbeiter über verschiedene Beschäftigungsmaßnahmen des zweiten Arbeitsmarktes zu finanzieren. Die starke Abhängigkeit von öffentlichen Programmen stellt gleich in zweifacher Weise eine Herausforderung für das Museum dar:

Erstens führt die zeitliche Begrenzung der verschiedenen Beschäftigungsmaßnahmen des zweiten Arbeitsmarktes zu einer hohen Fluktuation bei den Mitarbeitern. Die Einarbeitung neuer Kollegen ist somit eine Daueraufgabe.

Zweitens sind die Kompetenzen und Qualifikationen der Personen auf dem zweiten Arbeitsmarkt im Durchschnitt deutlich geringer als auf dem ersten Arbeitsmarkt ausgeprägt. Die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter ist also verhältnismäßig aufwändig und kann nicht notwendigerweise auf fachliche Qualifikationen, die vorab in Ausbildung und Beruf erworben wurden, zurückgreifen.

Aufgrund der geringen Verbleibszeit bei Pflug e.V. und teilweise gering ausgeprägter fachlicher und z.T. auch extra funktionaler Kompetenzen können die Mitarbeiter weniger flexibel

auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren. Einen problemlosen, vorhersagbaren Arbeitsalltag zu gestalten, ist daher wichtiger als in anderen Unternehmen. Eine genaue Planung und ein strukturiertes Vorgehen sollen hierbei helfen. Dieses Vorgehen wurde auch in den Lernprojekten deutlich. Die Vorbereitung der Lerngruppe war sehr aufwändig, jede Stunde wurde ganz genau geplant. Auch die Nachbereitung war recht umfangreich. So wurden soweit wie möglich die Lernergebnisse auf Lernkarten festgehalten und Ordner zur Bestimmung von Sachzeugen angelegt. Das Museum hat die Erfahrung gemacht, dass die Lernprojekte nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sehr wenig dem Zufall überlassen wird.

Anfänglich wurde auch versucht Mentoring und Tandem als Lernform zu etablieren. Doch vielen Mitarbeitern fehlten aufgrund langjähriger Arbeitslosigkeit oder generell fehlender Berufserfahrung Selbstorganisationsfähigkeiten. Die Mentoring- und Tandemprojekte wurden zwar noch der Planung entsprechend zu Ende geführt, doch im nächsten Turnus nicht wiederholt.

Die Lernprozesse von Pflug e.V. waren in dem Sinne mechanisch, als dass sie umfangreich geplant, vorbereitet und nachbereitet wurden. Auch die genaue Aufgabenbeschreibung und die umfangreiche Dokumentation der Lernergebnisse passen gut in das Bild einer hierarchischen Unternehmenskultur. Die Lernziele sind verhältnismäßig klar umrissen. Die hohe Effizienz der verschiedenen Lernprojekte ist vor allem der intensiven Vorbereitung der Lernmanagerin zuzurechnen.

Allerdings hat die Unternehmenskultur bei Pflug e.V. auch mit dazu beigetragen, dass sich Mentoring und Tandem als Lernform nicht etablieren konnten. Die mit der Lernform verbundene Selbstverantwortung und Selbstdisziplin stand im Widerspruch zu einer hierarchischen Kultur.

### **6.3.3 Befunde zum Unternehmenskulturtyp Markt**

Betriebe, die dem Kulturtyp Markt zugeordnet werden, orientieren sich an quantitativen Parametern wie einer individuellen Leistungsmessung, dem Grad der Zielerreichung und der Intensität der Wettbewerbsorientierung. Durch einen entscheidungsorientierten Führungsstil und die Erreichung von messbaren Zielen soll die Produktivität der Organisation verbessert werden. Erfolg definiert sich über Marktanteile, Markterschließung und Marktführerschaft. Man legt Wert auf hartes Arbeiten und permanenten innerbetrieblichen Wettbewerb.

Die beschriebene Unternehmenskultur ist vor allem aus zwei Gründen effizient für das Marktumfeld, in welchem sich produktionsorientierte Unternehmen befinden: Erstens ist der Markt durch einen sehr hohen Kosten- und Konkurrenzdruck gekennzeichnet und zweitens bietet die Standardisierung der Produkte und die damit verbundene gute Messbarkeit der Arbeits-

leistung des Einzelnen auch die Möglichkeit der Weitergabe des Konkurrenzdrucks in die Organisation hinein.

Die Personalstrategie von Unternehmen diesen Kulturtyps sind primär auf die unmittelbaren Anpassungserfordernisse veränderter Arbeitsbedingungen und des Marktes ausgerichtet. Gleichzeitig erfahren die Strategien eine zentralisierte Steuerung. Entscheidungen zu Qualifizierungsbedarfen und -maßnahmen werden vordringlich unter unmittelbaren Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten getroffen. Maßnahmen mit und für ältere Beschäftigte erfordern stets einen erhöhten Legitimationsaufwand.

#### **Fallbeispiel Behr Industry:**

##### **Sicherung des innerbetrieblichen Know-hows durch gezielten Wissenstransfer**

Der hohe Konkurrenzdruck in der Branche führt dazu, dass die Mitarbeiter sich an bestimmten Maschinen und Arbeitsplätzen spezialisieren, um hier ein möglichst hohes Leistungsniveau und damit die Erbringung der geforderten Stückzahlen zu gewährleisten. Diese aus betrieblicher Sicht zweckmäßige Optimierungsstrategie hat unter anderem die Wirkung, dass die Mitarbeiter weniger flexibel an unterschiedlichen Arbeitsplätzen einsetzbar sind. Zwar zeigt die im Unternehmen durchgeführte Befragung bei Behr Industry den Wunsch und Bedarf der Mitarbeiter nach höherer Flexibilität. Die Erhöhung der Aufgabenvielfalt, unterschiedliche Arbeitseinsatzmöglichkeiten und eine verstärkte Rotation sind jedoch nicht primäres Ziel innerhalb des Lernprojektes. Vielmehr soll aufgrund des anstehenden Austritts älterer Erfahrungsträger und der Implementierung neuer technischer Verfahren das angesammelte Wissen für ganz spezielle hoch qualifizierte Arbeitsplätze als wichtige Ressource für einzelne, insbesondere jüngere Mitarbeiter erschlossen bzw. auf mehrere Mitarbeiter verteilt werden. Dem Verlust innerbetrieblichen Know-hows wurde insbesondere mit Hilfe von Mentorenprojekten zwischen jüngeren und älteren Mitarbeiter entgegengewirkt.

Auch wenn die Unternehmenskultur für ein solches Unternehmensumfeld effizient erscheint, stellt diese jedoch für das gemeinsame Lernen von Jüngeren und Älteren eine besondere Herausforderung dar. Die Weitergabe von Wissen ist für den Einzelnen immer auch mit einem potenziellen Verlust an Alleinstellungsmerkmalen verbunden. Dieser Verlust kann sich gerade in einem Umfeld mit hohem Konkurrenzdruck nachteilig auswirken, da ein Zielkonflikt zwischen den Interessen des Einzelnen und dem Unternehmen insgesamt entsteht.

Für die beiden durchgeführten Mentoring-Projekte konnte dieses Phänomen nicht nachgewiesen werden. Ein wesentlicher Grund liegt an der speziellen Auswahl der Teilnehmer der Lerntandems. Zum einen fungierten insbesondere ausscheidende Mitarbeiter als Wissens-



geber. Die negativen persönlichen Effekte aufgrund des Verlustes von Alleinstellungsmerkmalen stellen sich für diese Beschäftigtengruppe somit nicht dar. Zum anderen war für die verbleibenden Mitarbeiter das Erlernen der vermittelten Lerninhalte unumgänglich, um die in Zukunft zu erledigenden Arbeitsschritte adäquat bewältigen zu können.

Damit Lernprojekte erfolgreich durchgeführt werden, ist für marktorientierte Betriebe eine detaillierte und systematische Vorbereitung und Planung der Projekte unumgänglich. Umfangreiche Vorarbeiten zu Beginn von Lernprojekten und detaillierte, für einzelne Arbeitsschritte und -aufgaben formulierte Lerninhalte sowie Teilziele und Meilensteine können beispielhaft als wichtige Komponenten für die erfolgreiche Projektdurchführung in marktorientierten Unternehmen genannt werden.

#### **6.3.4 Befunde zum Unternehmenskulturtyp Adhocracy / Risikooffenheit / Spontaneität**

Die idealtypische Organisationsstruktur der Adhocracy zeichnet sich durch flache Hierarchien aus, in denen administrative und operative Funktionen ineinander verschmelzen. Risikofreude und das Bekenntnis zur Innovation kennzeichnen die Handlungsprozesse. Autorität beruht vornehmlich auf Sachkompetenz, die Aufgabenverteilung findet in selbst gesteuerten Teams statt. Für alle Beschäftigten existiert ein Zwang zu permanentem Lernen. Der geringe Formalisierungsgrad provoziert aber auch Interessenkämpfe. Firmenleitungen versuchen diesem Steuerungsproblem durch gezielte Rekrutierungspolitiken, Weiterbildungsmaßnahmen und mittels symbolisch-moralischer Integrationsmechanismen ("Management der Unternehmenskultur") beizukommen.

Eine hohe Bedeutung des Kulturtyps „Adhocracy“ weist auf ein hohes Maß an Identifikation der Mitarbeiter mit ihrem Unternehmen hin. Flexibilität, Spontaneität und der Ausgleich von Spannungen sind maßgebliche Bestandteile der Unternehmenskultur. Kontrolle, Ordnung und Stabilität sowie Wettbewerb und Differenzierung spielen dagegen eine vergleichsweise eher geringe Rolle.

#### **Fallbeispiel Schott Jenaer Glas GmbH:**

##### **Innovation durch Schaffung und Weitergabe von Wissen**

Flexibilität und Spontaneität sind wichtige Voraussetzungen für ein Unternehmen wie Schott Jenaer Glas, welches sich durch einen hohen technischen Anspruch auszeichnet. Die beschriebene Unternehmenskultur ist für das Unternehmen hoch effizient, wenn das Unternehmen vor allem durch starke Qualitäts- und Zeitvorteile im Markumfeld Alleinstellungsmerkmale gewinnt und gewinnen möchte. Die empirischen Ergebnisse zeigen für den Standort Jena eine vergleichsweise gut funktionierende Unternehmenskultur. Zusammengehörigkeitsgefühl und eine positive Führungskultur sorgen für gute Rahmenbedingungen im Lernprojekt. Lernen und die hohe Bedeutung der Schaffung und Weitergabe von Wissen

sind wichtige Bestandteile ihrer Unternehmenskultur. Dies wird unterstützt durch eine vergleichsweise hohe Wertschätzung der Mitarbeiter untereinander.

Die Offenheit sowie das Bekenntnis zu Innovation und Kreativität erfolgt aber auch aufgrund von mehreren innerbetrieblichen Umstrukturierungsprozessen, die insbesondere für die Personalentwicklung besondere Herausforderungen mit sich bringen. Die frühzeitig wahrgenommenen Entwicklungspotenziale und Qualifikationsbedarfe der Mitarbeiter sind auch auf diese Umstände zurückzuführen.

Insbesondere für Unternehmen in einem vergleichsweise innovativen Umfeld gilt es, sich in einem kontinuierlich verändernden Markt neu zu positionieren, eigene Stärken zu profilieren und mit einer hohen Innovationsorientierung das Produkt- und Dienstleistungsportfolio am Markt zu etablieren. Die risikooffene Kultur manifestiert sich insbesondere über den hohen Stellenwert, den die Personalentwicklung im Betrieb genießt. Durch die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Beschäftigten schafft es das Unternehmen Schott Jenaer Glas nicht zuletzt, sich in einem solchen Marktumfeld zu behaupten. Dieses Beispiel zeigt auch, dass unterschiedliche Kulturelemente in den einzelnen Unternehmen vertreten sind und nicht in einer Reinform vorkommen. Familienorientierte Unternehmenskultur und Risikooffenheit schließen sich also nicht wechselseitig aus, sondern können unternehmerische Strategien und individuelles Handeln in einem Unternehmen prägen.

Wissensträger und Innovatoren haben maßgeblichen Anteil am Unternehmenserfolg der risikooffenen Unternehmen. Eigeninitiative, auch im Hinblick auf Qualifizierungsbedarfe, wird gewünscht und aufgegriffen. Altersbedingte Unterschiede und Veränderungen der Leistungsfähigkeit werden in der Regel nicht vom kalendarischen Alter abgeleitet. Vielmehr spielen die sozialen und fachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter, also unterschiedliche Erfahrungen, Spezialisierungswissen und die Identifikation mit dem Beruf, eine wesentliche Rolle.

## 6.4 Übergreifende Ergebnisse

In der Zusammenschau der Projekte lässt sich feststellen, dass die Ähnlichkeit mit bestimmten Kulturtypen mit der Bewertung der Zielrichtung, Organisation und Nachhaltigkeit sowie des Aufwands und Ertrags der Lernprojekte korreliert.

Je stärker der Wettbewerb und damit die externe Positionierung die Unternehmenskultur dominiert, desto geringer ist auch die Vertrauensbasis zwischen den Mitarbeitern untereinander. Um dieses fehlende Vertrauen zu kompensieren, müssen den an den Lernprojekten beteiligten Kollegen externe Anreize angeboten werden. Dies sind z.B. die Übernah-

me neuer Aufgaben nach Beendigung des Projektes bzw. eine von der Unternehmensführung ausgesprochene höhere Wertschätzung oder Anerkennung. Nur auf dieser Grundlage können die Mitarbeiter motiviert werden, ihr eigenes Wissen in den Projekten preiszugeben. In der Wahrnehmung der Betroffenen beinhaltet die Preisgabe von Wissen zugleich die Gefahr eines erheblichen Bedeutungsverlustes der eigenen Person, so dass eine formale Absicherung gegenüber diesem Risiko erforderlich wird.

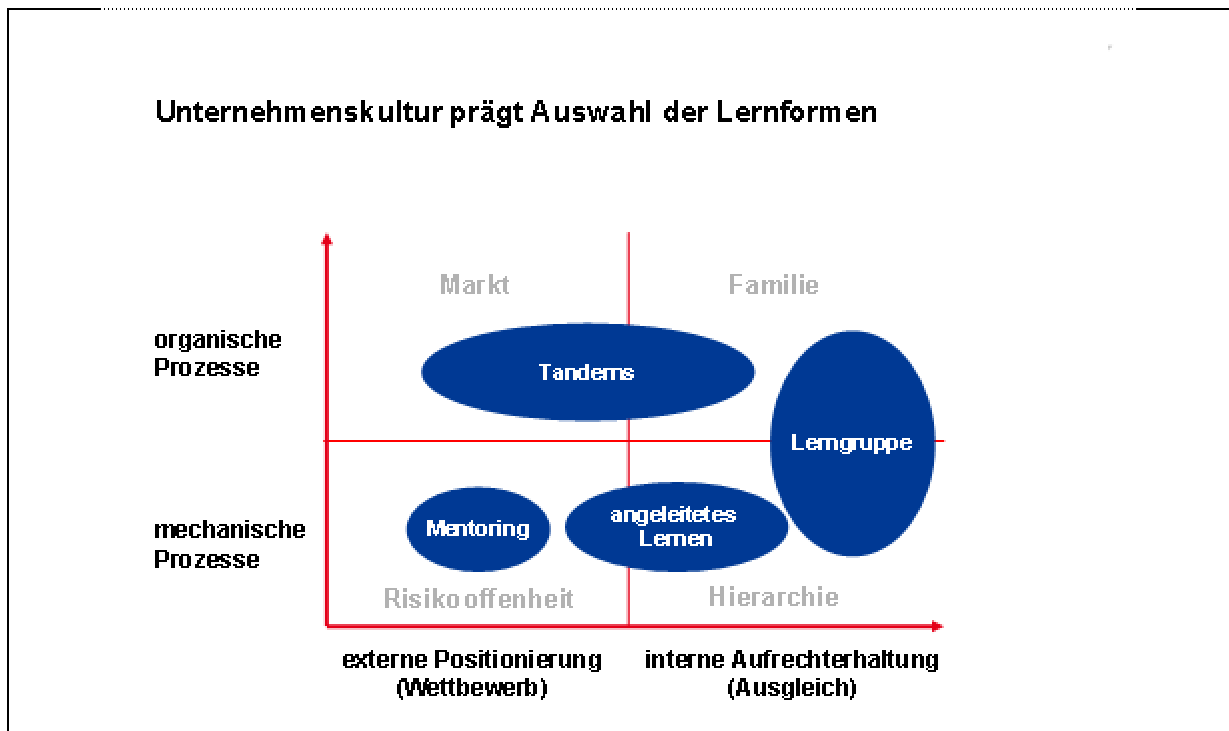
Dagegen ist die Motivation der Mitarbeiter zur Teilnahme und zum Engagement in Lernprojekten in einer auf interne Aufrechthaltung ausgerichteten Unternehmenskultur stärker intrinsisch ausgeprägt. Zugleich steht in diesem Umfeld die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit in einem engen Zusammenhang mit der Beschäftigungssicherung.

Je mechanischer die Prozesse im Unternehmen strukturiert sind, desto stärker ist die Zielrichtung der Lernprojekte auf den individuellen Kompetenzerwerb ausgerichtet. Der Wissenstransfer vollzieht sich meist von den Älteren zu den Jüngeren und beinhaltet vor allem Formen des kodifizierten Wissens.

D.h. man kann von einem klar abgrenzbaren „Sender-Empfänger-Modell“ sprechen, ohne dass die Gesamtorganisation in den Prozess der Wissensweitergabe und des Wissenserwerbs einbezogen ist. Die organisationale Wissensentwicklung umfasst eng abgegrenzt die Summe des individuell Gelernten und kann sich somit nur in kleinen Schritten vollziehen. Hiervon grenzen sich Unternehmen mit einer stärker organischen Unternehmenskultur ab, in denen der Wissenserwerb als eine Aufgabe der gesamten Organisation begriffen wird. Lernprojekte haben in diesem Umfeld immer einen umfassenden Charakter und versuchen möglichst viele Mitglieder der Organisation anzusprechen und einzubeziehen. Schließlich lässt sich beobachten, dass die Effizienz von Lernformen auch von der Unternehmenskultur bestimmt wird.

In der folgenden Abbildung werden die Lernformen den vier Bereichen des kulturellen Umfeldes zugeordnet. Offensichtlich finden die Lernformen dabei eine kulturelle „Heimat“ in einem spezifischen Umfeld, in dem sie besonders effizient erscheinen. Je stärker die Dimension „mechanische Prozesse“ in der Unternehmenskultur zum Tragen kommt, desto größer ist auch die Bedeutung von Lernformen, die eine Anleitung bzw. externe Strukturierung beinhalten. Zugleich findet sich eine größere Selbstbestimmung von Lernformen und –inhalten in den von organischen Prozessen dominierten Kulturtypen.

Abbildung 17: Effizienz von Lernformen und Unternehmenskulturtypologien



(Quelle: eigene Darstellung)

In der praktischen Umsetzung werden jedoch weitere Faktoren über Erfolg oder Misserfolg der Projekte einen Einfluss ausüben, so dass eine schematische Zuordnung von Lernform X zu Kulturtypus Y als einzig erfolgreiches Modell der Wissensvermittlung nicht zweckmäßig ist. Abhängig von den Inhalten und Akteuren werden sich die einzelnen Lernformen in allen kulturellen Umfeldern finden lassen. Aus den Analysen wurde aber auch deutlich, dass Reibungsverluste aus einem negativen Zusammenwirken von Unternehmenskultur und Lernform resultieren können.

## 7 Erprobte Lernformen

In den Gestaltungsvorhaben wurde deutlich, dass die vorhandenen betrieblichen Lernprozesse durch verschiedene Lernformen unterstützt werden, welche in Abb. 17 überblicksartig dargestellt wurden. Festgestellt wurde, dass die Lernformen sowohl einzelne förderliche Effekte nach sich ziehen als auch in ihrer Kombination durch eine sinnvolle Verknüpfung Synergieeffekte entfalten und eine Lernkultur des gemeinsamen Lernens der Generationen fördern können. Im folgenden werden die eingesetzten Lernformen im Sinne von Beispielen guter Praxis erläutert. Der beigefügte Baukasten soll es Interessierten erleichtern, sich einen schnellen Überblick über die erprobten Lernformen zu bilden und den Leser in die Lage versetzen, abzuwägen, ob die betreffende Lernform für den Transfer in ein anderes Unternehmen geeignet erscheint.

### 7.1 Kreativcenter bei der Lebenshilfe Bremen e.V.

In einem Kreativcenter – so wie es in der Lebenshilfe als Methode entwickelt wurde (Prozessdarstellung siehe Abbildung 18) – kommen ältere und jüngere Mitarbeiter zusammen, die möglichst verschiedene Perspektiven einbringen, um übergreifende, strategische Fragen ihrer Organisation/ihrer Unternehmens kreativ zu durchdenken, neue Ideen und Visionen zu entwickeln und dabei im besten Sinne eines Brainstormings auch „herumspinnen“ zu dürfen. Ein Kreativcenter dient letztendlich der Erweiterung der Perspektive der Entscheider und nutzt die Synergie kreativer Prozesse in einer Gruppe von Menschen. Es kann sowohl top-down als auch bottom-up initiiert werden.

Ein Kreativcenter durchläuft eine bis vier Phasen – orientiert an der 'Walt-Disney-Strategie' (Dilts und Epstein 1994):

**1. Phase: Träumen** (neue Ideen/Visionen entwickeln, ohne Einschränkungen jedweder Art zu berücksichtigen):

Die Herausforderung dieser Phase ist es, dass Kreativität nicht verordnet werden kann. Es empfiehlt sich daher, diese Phase methodisch so einzuleiten, dass ein kreatives Arbeiten angeregt wird und sich die Teilnehmer trauen, auch ungewöhnliche Ideen zu äußern (z. B. durch eine Phantasiereise in die Zukunft (zur Lösung) oder zu kreativen Ressourcen/Situationen in der Vergangenheit, o.ä.). Wichtig ist außerdem, dass alle Ideen sichtbar für alle Teilnehmer visualisiert werden und die Moderation darauf achtet, dass die Ideen in der Gruppe nicht bewertet werden. In dieser Phase nehmen die Teilnehmer lediglich im Sinne eines sich gegenseitig Inspirierens aufeinander Bezug. Abgeschlossen wird diese Phase, indem die Ideen geclustert und die Cluster mit Überschriften versehen werden. Diese Phase ist obligatorisch. D.h. ein Kreativcenter kann (je nach Auftrag der Federführung) damit

beendet werden, dass die geclusterten Ideen den Entscheidern im Unternehmen bzw. in der Organisation vorgestellt werden.

**2. Phase: Realisieren** (die entwickelten Ideen in Richtung ihrer Realisierung weiter durchdenken):

In dieser Phase haben die Teilnehmer den Auftrag, die Ideen auszuarbeiten, sich zu überlegen, wie die Ideen konkret realisiert werden können und was dazu benötigt wird. D.h. es wird zunächst unterstellt, dass man die Ideen realisieren kann und dazu auch die benötigten Mittel hat bzw. sie beschaffen kann.

**3. Phase: Kritisieren** (die Vorschläge zur Realisierung konstruktiv hinterfragen):

Erst in dieser Phase werden die Ideen bzw. Realisierungsvorschläge kritisch und dabei konstruktiv hinterfragt. Es geht nicht darum, die Ideen destruktiv „in der Luft zu zerreißen“, sondern zu durchdenken, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung auftreten können, welche Fragen für eine Realisierung noch zu klären sind und ob es grundsätzliche Einwände gibt. Die Herausforderung ist hier, nicht weitreichende Diskussionen zum Für und Wider einer Idee zu führen, die sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, sondern die Anmerkungen möglichst vollständig zu sammeln und ggf. auch nebeneinander stehen lassen zu können.

**4. Phase: Bewerten und Priorisieren** (unter Berücksichtigung der kritischen Anmerkungen zu den Realisierungsvorschlägen werden diese bewertet und priorisiert):

Es empfiehlt sich die Priorisierung methodengestützt durchzuführen, um den Prozess in der Gruppe transparent und nachvollziehbar zu halten. Elaboriert wäre hier eine Nutzwertanalyse (siehe z. B. Heeg und Meyer-Dohm 1994), möglich ist aber auch eine – weniger aufwändige, aber auch weniger differenzierte – Punktbewertung durch die Beteiligten.

Die Phasen sind im Idealfall auf mindestens zwei Termine verteilt, um der 1. Phase der Ideenfindung ausreichend Raum zu lassen und die Zeit zwischen den Terminen nutzen zu können, z. B. um Ideen weiterzuentwickeln, fehlende Informationen zu recherchieren, Kollegen zu befragen etc., sowie die ausgeformten Ideen anschließend zu bewerten und zu priorisieren.

### 7.1.1 Erprobung der Methode

Erprobt wurde die Methode „Kreativcenter“ u. a. mit dem durch die Geschäftsführung der Lebenshilfe eingebrachten Thema: „Lebenshilfe auf dem Weg in die Zukunft – Altes erhalten – Neues entwickeln“. Die Geschäftsführung wollte mit dem Kreativcenter Anregungen für die strategische Ausrichtung der Lebenshilfe bekommen und nachfrageorientierte Angebote erhalten bzw. entwickeln. Zur Bearbeitung des Themas trafen sich 10 Mitarbeiter (5 „ältere“,

5 „jüngere“) und der Geschäftsführer der Lebenshilfe im Kreativcenter insgesamt 4 Mal für jeweils drei Stunden. Der Prozess wurde durch eine externe Prozessbegleitung moderiert. Induziert wurde die Phase des kreativen Arbeitens durch eine ressourcenorientierte Timelinearbeit (siehe z. B. Kraft 1998) gefolgt von einer gedanklichen Zeitreise kombiniert mit einer Wunderfrage (siehe z. B. Sparrer 2002): „Sie sind in eine Zeitmaschine gestiegen und im Jahr 2010 angekommen. Für die Lebenshilfe sind die letzten 5 Jahre optimal verlaufen. Alle Probleme und Herausforderungen der Vergangenheit sind bewältigt. Die Lebenshilfe gehört zu den besten Einrichtung am Markt mit hochzufriedenen Mitarbeiter, Nutzer und deren Angehörigen. Sie sind an Ihrem Arbeitsplatz in der Lebenshilfe. Was genau sehen Sie, hören Sie, was nehmen Sie darüber hinaus noch wahr?“

In der „Träumerphase“ (= 1. Treffen) wurden anschließend 105 Ideen entwickelt, vorgestellt und zu 20 Kategorien zusammengefasst. Ausgehend von diesen 20 Kategorien wurde am 2. Treffen im Kreativcenter in einer 15-minütigen Diskussion erörtert, welche Themencluster als so wichtig angesehen werden, dass sie im nächsten Schritt weiter ausgearbeitet werden sollen („Realisiererphase“). Im Anschluss an die Kurzdiskussion wurden Arbeitsgruppen zu zweit gebildet, in denen zwei bis drei Themencluster innerhalb einer Stunde weiter in Richtung Realisierung ausgearbeitet wurden. Hierbei wurden aus Zeitgründen nicht alle Unter- aspekte berücksichtigt, sondern eine entsprechende Auswahl durch die Zweiergruppen getroffen.

Zwischen dem 2. und 3. Treffen wurden die Ansätze zur konkreten Umsetzung in den Kleingruppen zu fünf konkreten Realisierungsvorschlägen weiter ausgearbeitet, verschriftlicht und allen Teilnehmern zur Verfügung gestellt. Das 3. und 4. Treffen wurde genutzt, um die Realisierungsvorschläge konstruktiv kritisch zu hinterfragen („Kritisiererphase“). Leitfragen in dieser Phase waren: „Was ist das Positive an der Idee?“ „Was könnte in der Umsetzung schwierig sein bzw. muss in der Umsetzung bedacht werden?“

Da in diesem Kreativcenter der Geschäftsführer der Lebenshilfe sowohl Initiator als auch Teilnehmer im Kreativcenter war, konnte entgegen der Methodenbeschreibung (siehe Abb. 18) darauf verzichtet werden, eine Priorisierung der entwickelten Ideen vorzunehmen und dem Geschäftsführer (als Entscheider) die Ergebnisse des Kreativcenters vorzustellen.

### **7.1.2 Bewertung der Methode**

In der Methodenbewertung wurde die Größe der Kleingruppen zur Ausarbeitung der Ideen in der Realisiererphase mit zwei Personen als zu klein bewertet. Hier wären nach Einschätzung der Teilnehmer drei bis vier Personen sinnvoller. Ebenso wurde die Fragestellung „Lebenshilfe auf dem Weg in die Zukunft“ als sehr offen und umfassend eingeschätzt mit der Folge,

dass die Vielfalt an Ideen, die im ersten Brainstorming entstand, nur in Teilen bewältigt werden konnte. Konkretere, eingegrenztere Fragestellungen wurden durch die Teilnehmer hier als zielführender eingeschätzt.

Abgesehen von diesem methodischen Optimierungsbedarf wurde die Methode Kreativcenter von den Beteiligten insgesamt positiv bewertet. Im Kreativcenter fand nicht nur ein Lernen der jüngeren Mitarbeiter von den älteren statt, sondern die gemeinsame Arbeit im Kreativcenter, der Austausch und die Entwicklung von Ideen für die Zukunft der Organisation, wurde als ein informelles gemeinsames Lernen und als eine wechselseitige Bereicherung wahrgenommen. Die hohe Qualität der Ergebnisse wurde – neben dem Umstand, dass die verschiedenen Bereiche der Lebenshilfe im Kreativcenter vertreten waren – gleichermaßen auch der altersbezogenen Zusammensetzung zugeschrieben.

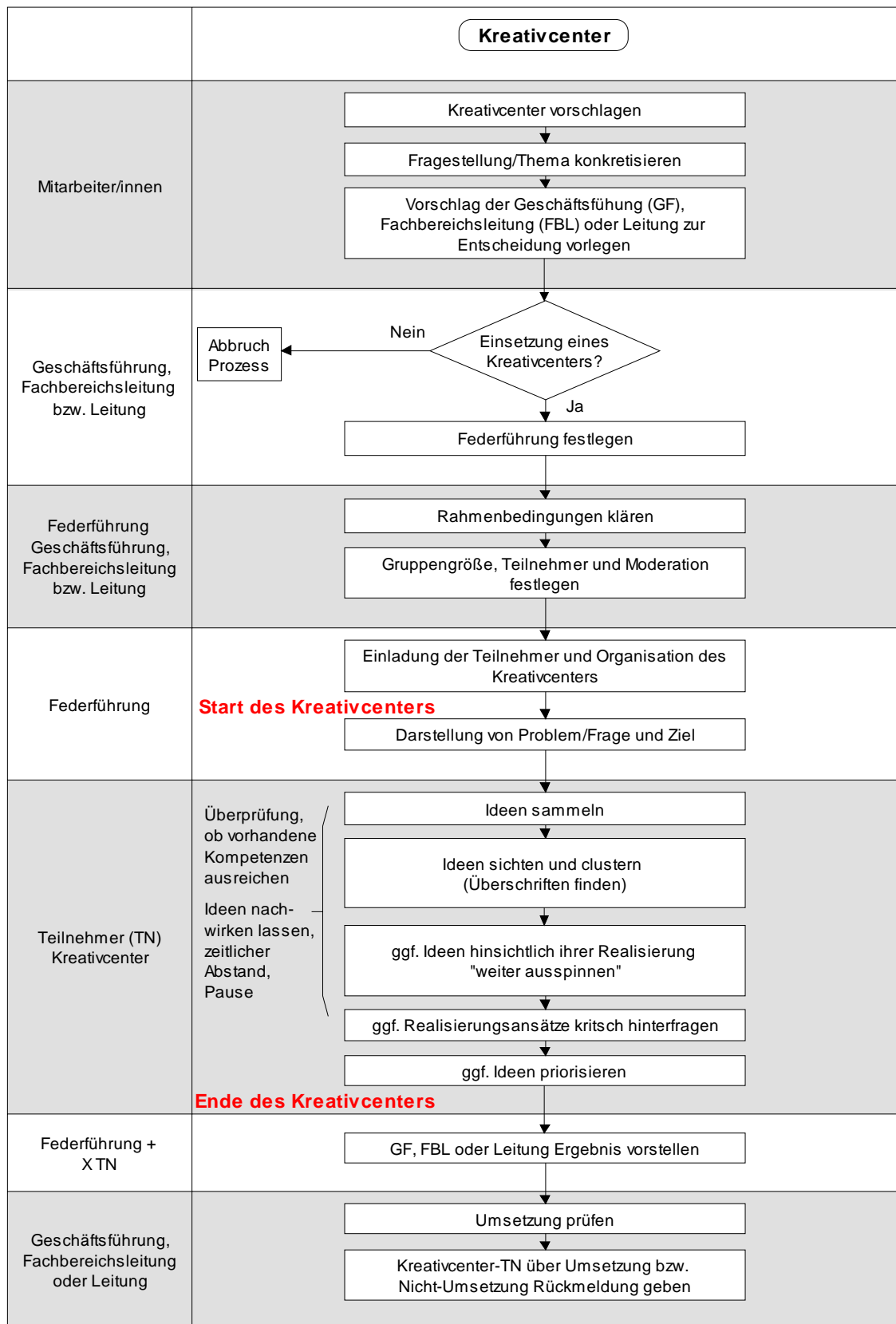
Insbesondere die jüngeren Mitarbeiter, für welche die in der Lebenshilfe bereits in der Vergangenheit eingesetzten partizipativen Methoden zur Weiterentwicklung der Organisation neu waren, haben die Anfrage ihrer Beteiligung am Kreativcenter als Wertschätzung ihrer Person empfunden. Einige äußerten, dass sie sich eigeninitiativ nicht für die Teilnahme am Kreativcenter beworben hätten, da sie als neue und jüngere Mitarbeiter nicht vermuteten, einen substantiellen Beitrag zur Strategienentwicklung des Unternehmens leisten zu können. Dies zu erleben, habe ihre Bindung zum Unternehmen gestärkt und dazu geführt, dass sie nicht mehr nur auf ihren jeweiligen Arbeitsplatz fokussiert sind, sondern die Organisation als Ganze ihnen nunmehr stärker präsent ist. Das altersgruppenübergreifende gemeinsame „Arbeiten an der Zukunft der Organisation“ kann in dieser Hinsicht als ein Beitrag zur Initiierung organisationaler Lernprozesse verstanden werden.

Seitens des Geschäftsführers der Lebenshilfe (und Initiator der Methodenerprobung) wurde das Kreativcenter mit einem mittleren Aufwand im Verhältnis zu einem hohen Nutzen für die zukünftige strategische Ausrichtung der Organisation sehr positiv bewertet. Das Zusammenspiel von älteren und jüngeren Mitarbeiter habe hier – so der Geschäftsführer – zu einem quantitativen wie qualitativen Mehrwert im Hinblick auf die entwickelten Ideen geführt.

Kreativcenter – so das Ergebnis der Erprobung – werden in das Methodenrepertoire der Lebenshilfe Bremen aufgenommen.



Abbildung 18: Prozessablauf Kreativcenter



### Baukasten 1: Kreativcenter bei der Lebenshilfe Bremen e.V.

Methode	
Kurzbeschreibung	Methode, bei der ältere und jüngere Mitarbeiter zusammenkommen, um übergreifende, strategische Fragen ihrer Organisation/ihrer Unternehmens kreativ zu durchdenken, neue Ideen und Visionen zu entwickeln und dabei im besten Sinne eines Brainstormings auch „herumspinnen“ zu dürfen. Ein Kreativcenter dient letztendlich der Erweiterung der Perspektive der Entscheider und nutzt die Synergie kreativer Prozesse in einer Gruppe von Menschen.
Ablauf	<p>Jeder Mitarbeiter kann seiner Leitung ein Kreativcenter vorschlagen (sowohl top-down als auch bottom-up); diese entscheidet, ob die Methode eingesetzt wird. Ideengeber und Leitung überlegen im Anschluss, wer die Federführung übernimmt und am Kreativcenter beteiligt werden sollte. Derjenige, der die Federführung übernimmt, lädt zum Kreativcenter ein. Ein Kreativcenter durchläuft eine bis vier Phasen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Phase: Träumen (neue Ideen/Visionen entwickeln ohne Einschränkungen jedweder Art zu berücksichtigen). Diese Phase ist obligatorisch. D.h. ein Kreativcenter kann (je nach Auftrag der Federführung) damit beendet werden, dass die geclusterten Ideen den Entscheidern im Unternehmen bzw. in der Organisation vorgestellt werden.</li> <li>2. Phase: Realisieren (die entwickelten Ideen in Richtung ihrer Realisierung weiter durchdenken).</li> <li>3. Phase: Kritisieren (die Vorschläge zur Realisierung konstruktiv hinterfragen).</li> <li>4. Phase: Bewerten und Priorisieren (unter Berücksichtigung der kritischen Anmerkungen zu den Realisierungsvorschlägen werden diese bewertet und priorisiert).--&gt; siehe auch Flowchart</li> </ol>
Kontext	
Unternehmensbranche	Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen
Zielgruppe	alle Mitarbeiter auf allen Hierarchiestufen

Ziel und Nutzen	
Ziel	Ziel eines Kreativcenters ist es, übergreifende, strategische Fragen des Unternehmens kreativ zu durchdenken, Visionen zu entwickeln, wie auch einen gezielten Austausch von Ideen zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern zu ermöglichen, um gemeinsam weit reichende Konzepte zu entwickeln.
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Höhere Identifikation mit dem Unternehmen, da sie an der Strategiebildung beteiligt werden.
Nutzen für das Unternehmen	Die Perspektive der jeweiligen Leitung wird angereichert durch die Sicht/die Kreativität der am Kreativcenter beteiligten Mitarbeiter. Es ist zu erwarten, dass Lösungen die erarbeitet werden eine höhere Qualität haben, als wenn sich eine Person allein Gedanken macht.
Positive Nebenwirkungen	Gerade die Synergieeffekte durch den Austausch unterschiedlicher Sichtweisen führen zu dieser Vielzahl an Ideen.
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Einen breiteren Blick zu entwickeln durch das Schauen über den Tellerrand (bei Strategiethema); Kreativität, Konfliktfähigkeit, Toleranz auch andere Sichten als gleichermaßen relevant zuzulassen, systematisches Erarbeiten eines Themas; sich in eine "hochkarätig" besetzte und heterogene Gruppe einzubringen
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Das sich die Mitarbeiter nicht trauen, das Instrument anzuregen und es als ein Top-down-Instrument begreifen.
Risiken und Knackpunkte	Wenn Mitarbeiter erwarten, dass alle ihre Ideen umgesetzt werden und enttäuscht sind, wenn dies nicht der Fall ist, mit der möglichen Folge, dass sie sich in der Zukunft nicht mehr an Kreativcentern beteiligen möchten.
Unerwünschte Nebeneffekte	Evtl. Überforderung einzelner Mitarbeiter in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit und aktives Einbringen konkreter Ideen (auch abhängig von Gruppenzusammensetzung).

Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	Mitarbeiter, die nicht als Teilnehmer eingeladen werden, fühlen sich evtl. zurückgesetzt und gekränkt.
Probleme im Prozess	Wenn die Fragestellung sehr umfangreich ist, muss darauf geachtet werden, dass nicht alle vier Phasen des Kreativcenters in voller Tiefe durchlaufen werden, da der Prozess sonst zu lang und zu ermüdend wird.
<b>Umsetzung</b>	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Mitarbeiter, die bereit sind die Methode durchzuführen (da Kreativität nicht angewiesen/verordnet werden kann), einen ausreichend großen Raum und Moderationsmaterial sowie Flipchart zur Visualisierung der Ideen und Gestaltungsvorschläge, eine Moderation (extern oder intern), eine Dokumentation der Ergebnisse in Form eines Protokolls
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	Zusätzlich zu partizipativer Entwicklung der Methode und Erprobung an mehreren Themen: Erstellung eines Informationspapiers zur Methode; Darstellung auf Mitarbeiterversammlung / Projektplenum und in Führungskräfteunden
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	Je Kreativcenter zwischen 3 Stunden (nur Phase 1) und 15 Stunden alle Phasen inkl. Ausarbeitungen zwischen den Treffen pro Teilnehmer.
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	Rundschreiben durch die Geschäftsführung an alle Mitarbeiter, dass die Methode Kreativcenter als Methode von allen Mitarbeiter genutzt werden kann mit Informationsmaterial, wie die Methode funktioniert. Erläuterung der Methode in einer Leitungsbesprechung in den beiden Fachbereichen, um die Führungskräfte anzuregen, die Methode einzusetzen, fall-/situationsbezogene Anregungen durch die Fachbereichsleitungen, die Methode einzusetzen, Einsetzen von KC initiiert durch die Geschäftsführung.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	siehe Voraussetzungen

## 7.2 Lernpartnerschaften – Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen bei der Sartorius AG in Göttingen

Zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit ist die Sartorius AG darauf angewiesen Technologieführer in ihren Segmenten Biotechnologie und Mechatronik zu sein. In der Forschung & Entwicklung der Sparte Mechatronik ist sie in besonders hohem Maße auf ein umfangreiches und sich stets weiterentwickelndes Wissen der Mitarbeiter angewiesen, um im Innovationswettbewerb bestehen zu können. In diesem Fachbereich sind heute mehr als ein Drittel der Mitarbeiter älter als 50 Jahre. Hier wurden erste Ansätze erprobt, um mit der neuen Situation einer alternden Belegschaft umzugehen und diese Erfahrungen in andere Abteilungen des Unternehmens zu übertragen. Die Anforderungen an das Wissen der Mitarbeiter in der F & E steigen, nicht nur bezogen auf die Breite beruflicher Handlungskompetenz (Produkten, Technologie, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, Projektmanagement bis zur sozialen Kompetenz), sondern auch hinsichtlich der Tiefe des Wissens (z.B. besondere technologische Expertise; detaillierte Kenntnisse des gesamten Kundenprozesses etc.). Die Erfahrung der betrieblichen Know-how-Träger ist so wertvoll, dass sie nicht nur möglichst lange genutzt, sondern auch an die nachfolgende Generation weitergeben werden muss. An dieser Stelle sind neue Formen des betrieblichen Lernens gefragt. Bei der Sartorius AG wird daher auf Lernpartnerschaften zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern gesetzt, um gezielt den Austausch von Erfahrungswissen mit „neuem Wissen“ aus Ausbildung und Studium zu fördern.

### 7.2.1 Definition der Lernpartnerschaften

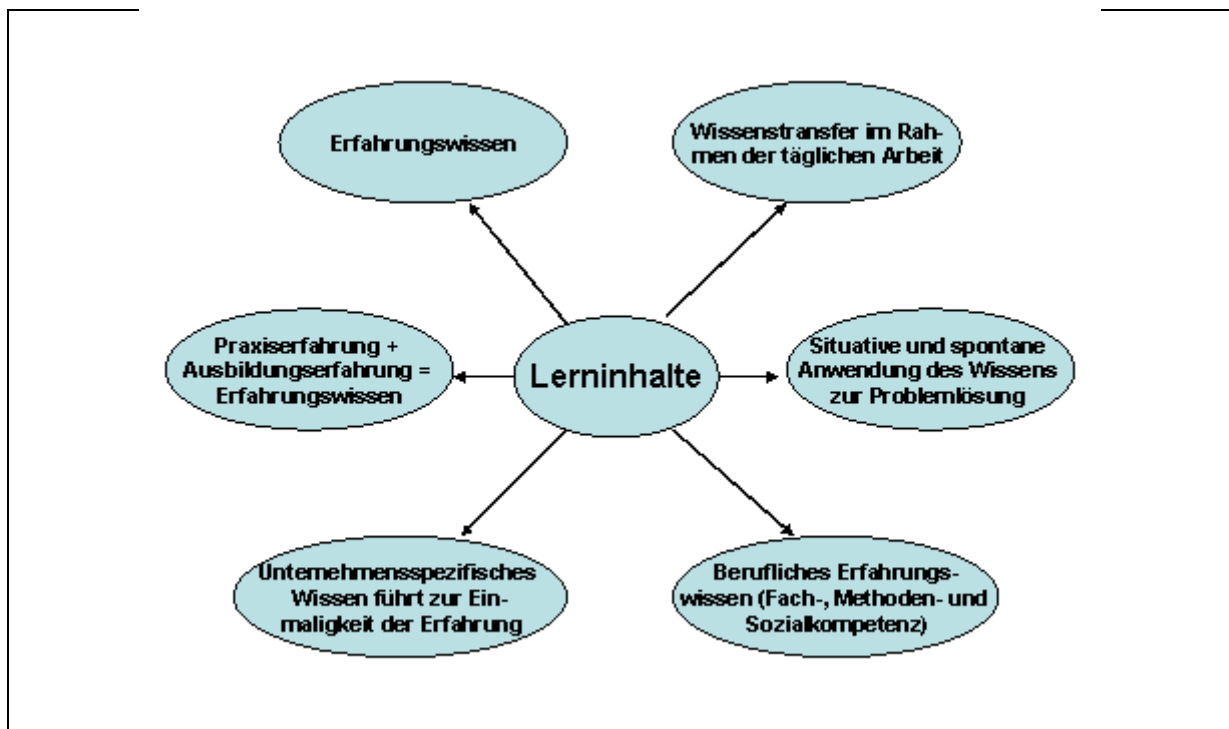
Im Rahmen des Pilotprojektes wurden sechs Kriterien für die Definition einer Lernpartnerschaft festgelegt:

- Anzahl der Lernpartner: Eine Lernpartnerschaft besteht aus zwei oder mehr fest definierten Mitarbeitern.
- Altersstruktur der Lernpartnerschaft: Das Projekt ist auf das gemeinsame Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern ausgelegt. Deshalb sind signifikante Altersunterschiede zwischen den Lernpartnern Voraussetzung.
- Inhalte der Lernpartnerschaft: Die Inhalte einer Lernpartnerschaft müssen zu Beginn klar definiert werden. In der Regel handelt es sich bei den Inhalten um klar abgegrenzte Themen oder Projekte, innerhalb derer die Lernpartner zusammen arbeiten. Diese Inhalte werden in einer so genannten Lern-Roadmap festgelegt.
- Lernkultur: In einer Lernpartnerschaft lernen beide Partner, indem sie in täglicher Auseinandersetzung mit ihrer Arbeitsaufgabe gemeinsam Probleme lösen und dabei Wissen austauschen. So erwerben sie Selbständigkeit und entwickeln selbstgesteuert

Problemlösefähigkeit. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse sie dabei erwerben, ist abhängig davon, inwieweit die Lernenden Gegenstand, Ziele und Methoden selbst bestimmen können.

- Lernzeiten: Für eine Lernpartnerschaft im definierten Sinn gibt es faktisch keine fest definierte Zeit, in der zusammen gelernt werden muss. Das gemeinsame Lernen erfolgt am häufigsten und am effektivsten bei der gemeinsamen Bewältigung von Problemen bzw. Arbeitsaufgaben im Moment des konkreten Auftretens. Wichtig ist jedoch, dass man sich die Zeit nimmt für eine kurze Reflexion der gerade geleisteten Problemlösung, um sich die „Lektion“ bewusst zu machen (i.S. von „lessons learned“).
- Lernorte: Ähnlich wie bei den Lernzeiten sind auch die Orte des gemeinsamen Lernens oft unregelmäßig und eher zufällig. Nach den bisherigen Erfahrungen sind die Lernorte stattfindende Projektsitzungen, Vor- und Nachbereitungen derartiger Sitzungen und häufig auch die konkrete Bewältigung von Problemen an deren Entstehungsort, z.B. innerhalb des Produktionsbereiches.
- Lernbereitschaft: Das gemeinsame generationsübergreifende Lernen setzt die bedingungslose Bereitschaft zur Wissensweitergabe voraus.

Abbildung 19: Inhalte einer Lernpartnerschaft



## 7.2.2 Drei-Phasen-Modell

Ist die Lernpartnerschaft begonnen, sind drei Phasen des Wissenstransfers zu beobachten, wobei sich die Art und Weise wie der Erfahrene und der Jüngere gemeinsam lernen innerhalb des zeitlichen Verlaufs dieser Phasen verändert.

### Drei-Phasen-Modell des gemeinsamen Lernens:

1. Zu Beginn ist die jüngere Person mit dem Lerngegenstand und seinen Problemstellungen noch nicht vertraut. Beide orientieren sich stark an der Aufgabe und die erfahrenere Person bestimmt, was zur Problemlösung konkret zu tun ist. Sie informiert die jüngere Person über Zusammenhänge und Ursachen und durch Unterweisung ermöglicht sie, dass diese aktiv werden kann.
2. Dadurch gewinnt die jüngere Person an Selbständigkeit, so dass sie stärker an der Problemlösung teilhaben kann. In dieser Phase steht die wechselseitige Beziehung der Lernpartner im Zentrum, denn der Erfahrene muss den Grad der Anleitung deutlich zurücknehmen und das selbständige Ausprobieren und eigenständige Lösungsvorschläge des Jüngeren zulassen und fördern. Hier sind Geduld und Zurückhaltung gefragt, denn sicherlich könnte vielfach das Problem schneller gelöst werden, wenn der Erfahrene es selber umsetzen würde. Manchmal ist die Entscheidung, wie viel Zeit man in das Lernen investieren kann, ein sehr schwieriger Balanceakt, denn schließlich stehen alle Beteiligten unter Ergebnisdruck. Doch gerade dieses Einlassen auf eine andere Herangehensweisen an Probleme wird von den Erfahreneren im Rückblick als sehr fruchtbarer Lernprozess beschrieben: Sie entdecken, dass auch andere Wege zielführend sind, hinterfragen ihre eigenen eingeschliffenen Routinen und erweitern ihren eigenen Möglichkeitsraum für die Lösung von Problemen.
3. Der erfolgreiche Kompetenzaufbau des Jüngeren und die Einsicht des Älteren, dass er in die Lernpartnerschaft nicht nur etwas einbringt, sondern aus ihr auch einen großen persönlichen Nutzen für sich selbst ziehen kann, schaffen die Grundlage dafür, dass Erfahrener und Jüngerer zunehmend gemeinsam entscheiden. In dieser Phase werden die Aufgaben und auch die Führung im Problemlösungsprozess Zug um Zug an die jüngere Person übertragen, sie übernimmt die Verantwortung für die Arbeitsergebnisse im neuen Themenfeld. Beide Lernpartner stehen einander als ebenbürtige Diskussionspartner zur Verfügung. Sie beobachten gegenseitig ihre Arbeitsprozesse, bewerten Ergebnisse aus ihrer persönlichen Sichtweise und geben sich gegenseitig konkrete Rückmeldungen. Die gemeinsame Besprechung wird zum zentralen Ort der Partnerschaft.

Über welchen Zeitraum sich diese drei Phasen erstrecken, ist abhängig von den konkreten Bedingungen der einzelnen Partnerschaft: Um welche Wissensbereiche geht es, wieweit liegen bereits Erfahrungen vor und wie reibungslos läuft der Austauschprozess? Außerdem ist es natürlich von den jeweiligen Personen und deren Lerngeschwindigkeit sowie den formalen Lernbedingungen wie Zeit und Ort abhängig.

Mittlerweile existieren insgesamt 24 Lernpartnerschaften, von denen 6 schon außerhalb des Projektpilotbereiches gegründet wurden. Das Roll Out der Lernpartnerschaften in die restlichen Unternehmensbereiche sowie weitere Standorte in Deutschland ist bereits angelaufen.



Baukasten 2: Lernpartnerschaften bei der Sartorius AG	
Methode	
Kurzbeschreibung	Es werden Lernpartnerschaften aus ein oder mehreren Personen gebildet, die im Tagesgeschäft oder im Rahmen von Projekten konkrete Problemstellungen gemeinsam bearbeiten. Von einer Lernpartnerschaft wird dann gesprochen, wenn zwei oder mehr fest definierte Lernpartner mit signifikanten Altersunterschieden (alt und jung) sich auf Basis einer festen inhaltlichen Definition, welche das Thema der Lernpartnerschaften festlegt, regelmäßig oder unregelmäßig an verschiedenen Orten treffen, wobei die Lernzeiten an konkreten Anlässen und Problemen orientiert sind. Lernpartnerschaften können auch abteilungsübergreifend bis hin zu nationalen und internationalen Niederlassungen übergreifend zusammengesetzt sein. Sie sind temporär, aber nicht a priori auf bestimmte Zeiträume festgelegt.
Ablauf	Durch Gespräche im Pilotbereich und in anderen Bereichen des Unternehmens durch Prozessbegleitung und Personalbetreuung werden Bedarfe ermittelt, es werden Vorgespräche mit den Beteiligten geführt und der Gestaltungsleitfaden erklärt und ausgehändigt.
Kontext	
Unternehmensbranche	Biotechnologie und Mechatronik
Zielgruppe	Fachkräfte, vorzugsweise im Bereich Forschung und Entwicklung
Unternehmenskultur	Im Pilotbereich: das anfängliche Misstrauen ist einer offenen Gesprächskultur gewichen, die durch Innovation und "Neugierde" geprägt ist; konstruktive Kritik und der Wunsch mitzugestalten prägen heute die Kultur im Bereich.
Aufbauorganisation	Spartenorganisation mit Zentralbereichen, Unterhalb der zweiten Ebene kristallisieren sich zunehmend Projekt-Matrix-Organisationen heraus, vor allem in den Forschungs- und Entwicklungsbereichen beider Sparten.
Ablauforganisation	Das Projekt beeinflusst Kernprozesse der Personalbeschaffung und -entwicklung, Nachwuchsplanung sowie die Forschung und Entwicklung.

Ziel und Nutzen	
Ziel	Ziel ist in erster Linie, das Know-how der älteren und damit erfahreneren Mitarbeiter im Unternehmen zu halten; der Ausbau von Methoden- und Sozialkompetenz bei den jüngeren wie älteren Mitarbeitern; Etablieren einer anderen Sicht auf ältere Mitarbeiter und der Wert für ein Unternehmen und damit schließlich eine Veränderung der Unternehmenskultur in diesem Punkt herbeizuführen.
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Lernpartnerschaften erleichtern jüngeren Arbeitnehmer den Aufbau von Wissensbeständen, wenn ausreichend komplexe Aufgabenstellungen eine Kooperation im Team erfordern. Durch eine unmittelbare Zusammenarbeit ist ein Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen möglich, Ältere erhalten in altersheterogenen Partnerschaften ein Forum, in dem sie bisher erfolgreiche Strategien und fehlgeschlagene Vorgehensweisen zur Diskussion stellen können, um Wiederholungsfehlern vorzubeugen und viel versprechende Konzepte zu identifizieren.
Nutzen für das Unternehmen	Verbesserung der Handlungskompetenzen der Humanressourcen; technologisches Know-how halten und weiterentwickeln; Wettbewerbsfähigkeit steigern; dem Nachwuchsmangel an Fachkräften rechtzeitig entgegenwirken.
Positive Nebenwirkungen	Wertschätzung der älteren Generation im Unternehmen wird anders wahrgenommen; spezielle Qualifizierung der Mitarbeiter im Projekt (Kernteamleiter), die in dieser Form sonst wahrscheinlich nicht stattgefunden hätte; positives Image für das Unternehmen; Umdenken bei der Personalauswahl "Weg vom Jugendwahn"
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Alle Bereiche der beruflichen Handlungskompetenz: Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen.
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Anfängliches Misstrauen der Mitarbeiter und des Betriebsrates, die zum heutigen Zeitpunkt ausgeräumt werden konnten, ebenso wie die Diskussion über die zusätzliche Belastung durch das Projekt und Kapazitätsmangel, die heute nicht mehr wahrgenommen werden.
Risiken und Knackpunkte	Wie geht es nach Ablauf des Projekts weiter?; Konsequenz bei der Weiterführung

Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	Schrittweise Übertragung auf andere Bereiche ist mittlerweile gelungen, auch auf solche Bereiche, in denen das technologische Wissen nicht einen so großen Stellenwert hat wie im Bereich von F&E.
Probleme im Prozess	Zeitlicher Aufwand der Prozessbegleitung
Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Damit die Etablierung einer neuen Lernkultur kein Lippenbekenntnis bleibt, sollte das Unternehmen auch die Ressourcen für die Lernpartnerschaften bereit stellen – vor allem Zeiten für das Lernen spielen hier eine große Rolle. Die Vorgesetzten sollten den Lernpartnerschaften den Rücken stärken und sich durch konkrete Maßnahmen zu dieser Lernkultur bekennen. Hoher Grad an Selbstbestimmung zwischen den Lernpartnern.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	1 Jahr im Pilotbereich für ca. 25 LPs; Rollout im Unternehmen: 1 weiteres Jahr
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	LPs finden sich bedarfsbezogen zusammen, keine Festlegung von "Lernzeiten"; daher keine Messung
Empfehlungen für den Prozess der Einführung / Umsetzung	Größtmöglicher Handlungsspielraum für die LP; regelmäßige Prozessbegleitung
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Mindmapping; Lern-Roadmaps erstellen; Meilensteine innerhalb der LP festlegen; Nachfolgeplanung; Altersstruktur der Fachbereiche regelmäßig überprüfen

## **7.3 Mentoring - Lernkonzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz (KlaP) bei SCHOTT Jenaer Glas GmbH**

Das Konzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz (KlaP) besteht aus drei Workshops und einem durch Lernprozessbegleitung unterstützten selbst gesteuerten Lernprozess. Den Start des selbst gesteuerten Lernprozesses zum Erfahrungsaustausch zwischen Mitarbeitern bildete ein Workshop zu Lerntypen und Lernstrategien. Der Lerntyp eines Mitarbeiters erlaubt Aussagen darüber, welche Art der Wissensaufnahme für ihn am effektivsten ist, also über welche Sinnesorgane (Auge, Ohr, Tastsinn etc.) er Informationen bevorzugt wahrnimmt. Der Lernstil eines Menschen erweitert diese Aussagen dahingehend, dass er Aufschluss darüber gibt, wie Menschen Informationen sammeln, bewerten, organisieren, verarbeiten und reflektieren. Unterschiedliche Lernstile verfolgen bei der Erarbeitung neuer Wissensinhalte je eigene Strategien. Im Rahmen des Workshops sollten die Mitarbeiter mit Hilfe zweier Tests herausfinden, wie sie bevorzugt lernen und welche methodischen Hilfsmittel ihnen das Lernen erleichtern.

Die Kenntnis über das eigene Lernverhalten, bevorzugte Lernstrategien, Lernmedien und Lernmethoden, kurz die Kenntnis des eigenen Lerntyps/Lernstils bildete eine wichtige unterstützende Funktion im Rahmen der kooperativen und selbst gesteuerten Lernprozesse. Wer weiß, wie er lernt und welche Vorgehensweisen und Lernmethoden für ihn sinnvoll sind, kann auch fehlende Lernerfahrungen ausgleichen und zu einem effektiveren Lernen gelangen. Zusätzlich können auf diese Weise fehlende Lernerfahrungen mit autonomen Lernsituationen ausgeglichen und der für selbstgesteuertes Lernen wichtige Umgang mit ungewohnten Handlungsspielräumen erleichtert werden.

Im gesamten Arbeits- und Lernprozess ging es vordergründig darum, dass ein Experte sein Wissen über Arbeitsabläufe, Zusammenhänge, fachliches Know-how und Umfeldbedingungen bezüglich einer speziellen Arbeitsaufgabe an einen in diesen Arbeitsprozessen weniger erfahrenen Mitarbeiter weitergibt. Den Ausgangspunkt bildete dabei die gemeinsame Definition von Lernzielen durch beide Mitarbeiter. Notwendiges und fehlendes Wissen wurde identifiziert, wobei der Experte und der Novize gemeinsam entschieden, wer im folgenden Lernprozess welche Lernziele verfolgt. Bezüglich des Novizen ergaben sich diese insbesondere aus der zu erlernenden Arbeitsaufgabe. Hier lag es in der Verantwortung des Experten, die komplexe Arbeitsaufgabe in Teilaufgaben zu zerlegen und bspw. Teillernziele hinsichtlich fachlicher, organisatorischer und sozialer Anforderungen zu entwickeln. Hilfestellung erhielt er dabei durch das hierfür notwendige und vom Novizen im Rahmen eines Workshops zum

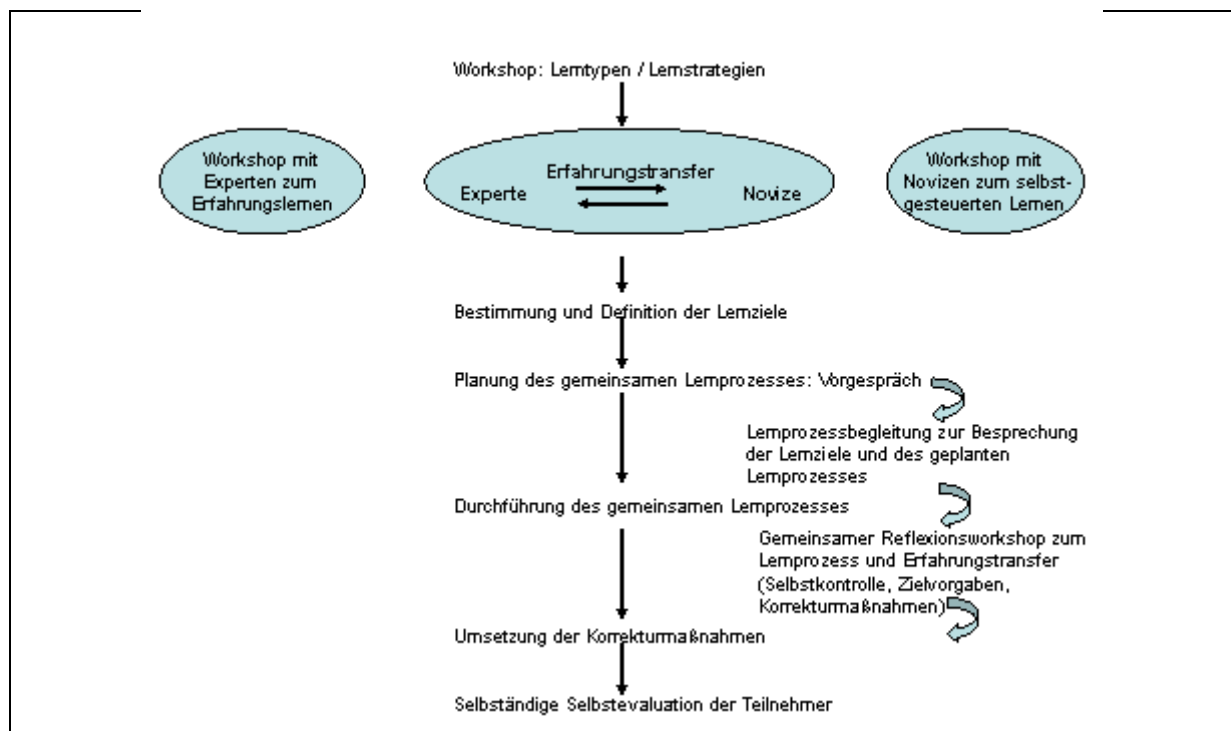
selbstgesteuerten Lernens erworbene Wissen darüber, was bei der Entwicklung von Lernzielen berücksichtigt werden muss.

Auf diese Weise fand gleichzeitig ein Wissenstransfer vom Novizen zum Experten statt. Die Identifikation der Lernziele entsprach gleichzeitig einer Arbeitsplatzanalyse. Nicht nur der Novize, sondern auch der Experte lernt hier das eigene Arbeitsumfeld mit den vor- und nachgelagerten Tätigkeitsfeldern zu analysieren sowie Qualifikationsanforderungen abzuschätzen und Lernbedarfe abzuleiten. Insgesamt konnte so das aktive Interesse am Arbeitsplatz geweckt und umfassende Zusammenhänge sowie Prozessabläufe verinnerlicht werden. Zusätzlich wurde damit eine aktive Kommunikation und Interaktion mit Mitarbeitern angrenzender Tätigkeitsfelder implementiert, wie z.B. mit der gesamten Abteilung sowie der Unternehmenskommunikation.

Die im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens und aus betriebspädagogischer Sicht geforderten Rahmenbedingungen und Hilfestellungen wurden durch die Workshops bereitgestellt. Der Novize erhielt ausführliche Informationen, Anregungen und Hilfestellungen zur Gestaltung und zum Ablauf eines selbstgesteuerten Lernprozesses aufgrund der im Workshop vermittelten Orientierungshilfen zur Identifikation von Wissenslücken und zur Erstellung von Lernzielen, ebenso wie zur Planung von Lernwegen und nützlichen Lernstrategien. Der Experte wurde im Rahmen eines Workshops über das Lernen nach dem Cognitive Apprenticeship Ansatz informiert.<sup>xxii</sup> Ihm als Wissensträger wurden so die notwendigen didaktischen Qualifikationen vermittelt, um seine Erfahrungen pädagogisch sinnvoll an den Novizen weiterzugeben.

Die folgende Abbildung zeigt schematisch den durch das Lernkonzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz (KlaP) implizierten Ablauf dialogorientierten, aktivierenden Lernens im Prozess der Arbeit (Koch, 2006):

Abbildung 20: Konzept Kooperatives Lernen am Arbeitsplatz



Quelle: Schott Jenaer Glas GmbH

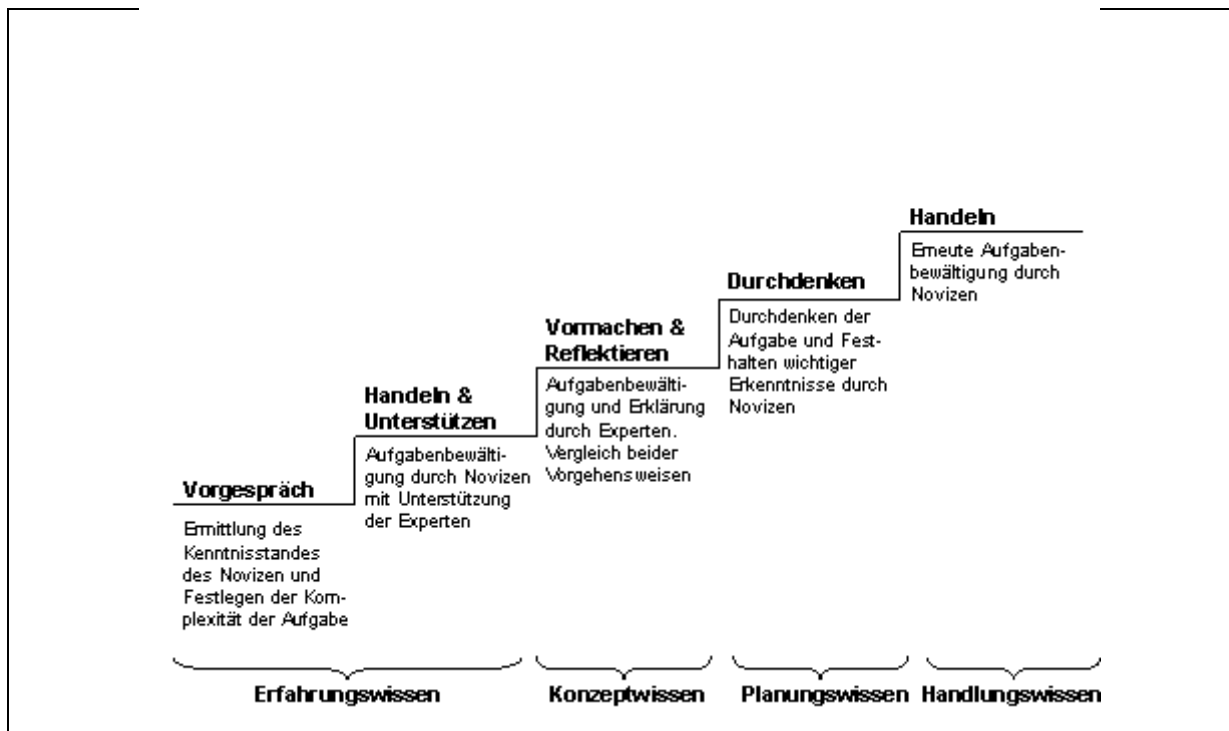
Neben den fachlichen Bestandteilen der Arbeitswelt, vermittelte der Experte dem Novizen auch Informationen und Kontakte, um ihn in sein soziales Netzwerk zu integrieren und ihn zu ermutigen sich bei Fragen oder prozessübergreifenden Arbeitsschritten an Experten von Nachbarabteilungen zu wenden oder zusätzliche Wissensquellen (Handbücher, Richtlinien, Fachzeitschriften, Schwarzes Brett, Newsgroup) zu nutzen.

Mit Hilfe dieser Kenntnisse konnten beide Mitarbeiter den gemeinsamen Lernprozess planen. Dabei galt es in einem ersten Arbeitsschritt zu klären, welche Teilaufgaben bewältigt werden müssen, um die gesetzten Lernziele zu realisieren und wie dabei vorzugehen ist. Durch die selbständige Planung wurde der Forderung des altersgerechten Lernens nach selbstverantwortlichem und eigenständigem Agieren Rechnung getragen. Weiterhin fand hier das Sichtbarmachen des Verwendungszwecks der neuen Bildungsinhalte für den Mitarbeiter statt – er wusste von Anfang an, was und wozu er etwas lernen soll. Gleichzeitig gab es die Möglichkeit, sich am Planungsprozess aktiv zu beteiligen. Die Ergebnisse des Lernzieldefinitions- und Planungsprozesses wurden in einem Lernprozessbuch mit genauer Zieldefinition und Vorgehensweise schriftlich festgehalten.

Im Anschluss an die Planungsphase begaben sich beide Mitarbeiter in den eigentlichen Prozess des Erfahrungsaustausches und des Lernens im Prozess der Arbeit. Im Mittelpunkt stand dabei das gemeinsame Lernen, Arbeiten und Reflektieren im Sinne des Cognitive

Apprenticeship Modell mit den folgenden fünf aufeinander folgenden Prozessstufen (Koch, 2006):

Abbildung 21: Das Cognitive Apprenticeship Modell



Quelle: Schott Jenaer Glas GmbH nach Collins et al. 1989

Dabei baut das erfahrungsgel leitete Lernen insgesamt auf das reflexive Lernen auf:

- Über das Beobachtete oder Erlebte wird nachgedacht
- mit vorher gemachten Erfahrungen verglichen
- vorhandenes Wissen oder aufgebaute Wahrnehmungs-, Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster werden über diesen Weg überprüft erweitert und ergänzt
- Erkenntnisse werden artikuliert, im Lernteam ausgetauscht und visualisiert.

Einen wichtigen Beitrag lieferte dabei das Lernprozessbuch. Es hilft, den Prozess der Selbstreflexion zu systematisieren und die einzelnen Lernphasen und Lernfortschritte über den gesamten Zeitraum festzuhalten. Ergänzend konnte durch verschiedene Treffen mit dem Lernprozessbegleiter gemeinsam mit den Mitarbeitern erste Lernziele reflektiert, Methoden zur Selbstevaluation und aufgetretene Probleme im Rahmen des Lernprozesses besprochen werden. So konnten auch dabei festgestellte Abweichungen mit den gesetzten Lernzielen auf ihre Ursachen hin eruiert und Korrekturmaßnahmen festgelegt werden.

Der Erfolg des gesamten Lernprozesses misst sich an der erfolgreichen Bearbeitung der zu erlernenden Aufgabe durch den Novizen sowie an seinem Wissen bezüglich aufgabenübergreifender Zusammenhänge und der Bedeutung der eigenen Aufgabe im größeren Unternehmenszusammenhang. Dies entspricht einem wichtigen betriebspädagogischen Kriterium nach dem beim Lernen am Arbeitsplatz auch die größeren betrieblichen Zusammenhänge mit erlernt wurden. Der Erfolg konnte gleichzeitig daran bemessen werden, inwieweit Kenntnisse zur Definition von Lernzielen und zur Planung des Lernprozesses im Rahmen der gemeinsamen Lernprozessplanung vom Novizen an den Experten weitergegeben wurden.

So kann auch der Experte zukünftig in der Lage sein, bei sich verändernden Arbeitsanforderungen sein Aufgabengebiet hinsichtlich eigener Bildungsbedarfe zu analysieren, Lernziele festzulegen und seinen eigenen Lernweg planen. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass sich beide Mitarbeiter zukünftig selbständig auf sich wechselnde Anforderungen einstellen können. Ein weiteres Erfolgskriterium des Lernprozesses war nicht zuletzt auch der methodische und kommunikative Kompetenzzuwachs der Mitarbeit.



Baukasten 3: Mentoring bei der Schott Jenaer Glas GmbH	
Methode	
Kurzbeschreibung	Bei diesem Instrument begleiten erfahrene, zumeist ältere Mitarbeiter jüngere, weniger Erfahrene. Jüngere Mitarbeiter, in der Regel Berufseinsteiger, die bei Schott Jenaer Glas ihre Berufsausbildung absolviert haben, sollen im Rahmen des Mentoring Unterstützung und Rat bei ihrem Übergang von der Berufsausbildung in das Berufsleben erhalten. Die berufserfahrenen Mentoren sichern den jüngeren für einen vereinbarten Zeitraum ihre Unterstützung zu und begleiten diese in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung.
Ablauf	Workshop Lerntypen / Lernstrategien, Workshop mit Experten zum Erfahrungslernen, Workshop mit Novizen zum selbstgesteuerten Lernen, Bestimmung und Definition der Lernziele, Planung des gemeinsamen Lernprozesses, Umsetzung der Korrekturmaßnahmen, Selbständige Evaluation durch die Teilnehmer.
Kontext	
Unternehmensbranche	Nachverarbeitung von Ceran Glaskeramik Kochflächen und Produktion von Spezialfloatgläsern
Zielgruppe	Jüngere und ältere Mitarbeiter am Standorts Jena, insbesondere aus dem Bereich „Technische Dienste“
Unternehmenskultur	Flexibilität, Spontaneität und der Ausgleich Spannungen, hohes Maß an Identifikation der Mitarbeiter mit dem Jenaer Standort, Zusammengehörigkeitsgefühl, gute Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz, positive Führungskultur am Standort, Unklarheiten und nicht definierte Handlungsspielräume in der Arbeit, zentralisierte Konzernentscheidungen.

Ziel und Nutzen	
Ziel	<p>Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen beidseitig unterstützen und forcieren.</p> <p>Potenziale der Nachwuchskräfte nutzen, sie qualifiziert und zügig einarbeiten und einbinden in den Arbeitsprozess.</p> <p>Know-how Älterer im Unternehmen halten und ausbauen.</p> <p>Kultur der wechselseitigen Wertschätzung und ein offenes Betriebsklima weiter fördern.</p>
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	<p>Junge profitieren von den Erfahrungen und Netzwerken des Mentors. Der interaktive Prozess beinhaltet eine regelmäßige Gesprächsführung und ermöglicht den Älteren, ihr Wissen und ihre Denkmuster zu hinterfragen und zu erweitern, so dass sowohl die Jüngeren als auch die Älteren im Mentoringprozess Kompetenzen entwickeln. Die Entwicklung und Entfaltung bestimmter Fähigkeiten des Novizen erfolgt hier am Arbeitsplatz und während der Arbeitszeit, das Erlernete hat dadurch einen großen Praxisbezug. Jüngere werden beim Berufseinstieg gezielt, systematisch und kontinuierlich gefördert. Sie profitieren von den Erfahrungen und Netzwerken des Mentors.</p>
Nutzen für das Unternehmen	<p>Vorhandene Kompetenzen werden transferiert</p> <p>Junge Mitarbeiter werden gezielt eingearbeitet</p> <p>Wahrscheinlichkeit einer gelungenen Einarbeitung wird erhöht</p> <p>Kompetenzen älterer Mitarbeiter werden wertgeschätzt</p>
Positive Nebenwirkungen	<p>Förderung des Betriebsklimas, Zusammenkommen und stärkerer kommunikativer Austausch zwischen Alt und Jung</p>
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	<p>Insbesondere soziale und fachliche Kompetenzen. Durch die positive oder negative Veränderung dieser Faktoren in der Qualifikationsmatrix der einzelnen Mitarbeiter kann die Kompetenzentwicklung gemessen werden.</p>

Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Erhöhter zusätzlicher Zeitaufwand.
Risiken und Knackpunkte	Die Chemie zwischen den Lernpartnern und generelle Bereitschaft, Erfahrungen weitergeben zu wollen.
Unerwünschte Nebeneffekte	Hoher Zeitaufwand erzeugt Probleme bei der Integration in den Arbeitsalltag. Bereitschaft und Motivation einiger Mitarbeiter wurden im Laufe der Projektes geringer
Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	Sensibilisierung des Standortmanagements und Ausweitung zumindest von Teilen des Lernkonzeptes auf andere Abteilungen
Probleme im Prozess	Zeitliche Abstimmungen werden durch den betriebswirtschaftlichen Handlungs- und Produktionsdruck erschwert.
Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Mentor, der eine dialogische Haltung einnimmt, Methodenkenntnisse für Gesprächsführung und Reflexionsprozessen
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	3 Monate
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	ca. 6 bis 8 Monate
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	Frühe Einbindung der Führungskräfte, Vorbereitung und Begleitung des Mentors. Der Mentor sollte über ein Methodenrepertoire verfügen. Begleitung des Mentors durch die Personalentwicklung.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Mentorentrainings, Qualifikationsmatrix

## 7.4 Lernen im virtuellen Klassenraum bei der Brühne Baustoff u. Transport GmbH

Um beim Lernen gleichzeitig die Medienkompetenz vor allem der älteren Mitarbeiter zu erhöhen, hat die Brühne Gruppe die Einführung und Anwendung altersübergreifender betriebsspezifischer und online-basierter Mitarbeiterqualifizierungen über virtuelle audio-gestützte Klassenräume und Desktop Sharing als ein Element ihres betriebsspezifischen Lernkonzepts ausgewählt. Speziell für die Zielgruppe der älteren und jüngeren Arbeitnehmer wurden unterschiedliche Software-Lösungen erprobt und ausgewählt, innerhalb welcher Seminare, Veranstaltungen und Diskussionen zu verschiedenen Themen durchgeführt werden können. Die Mitarbeiter können sich zu einem bestimmten Problem/Thema/Projekt oder einer Aktivität unabhängig von ihrem Standort zusammenschließen.

Das gewählte Medium erfordert eine umfassende Vorbereitung seitens des Projektteams: Eine Reihe technischer, inhaltlicher, persönlicher und organisationaler Voraussetzungen für den effektiven Einsatz der „virtuellen Klassenräume“ müssen erfüllt sein. Zunächst müssen Auswahlkriterien für eine geeignete Software definiert werden und eine Recherche geeigneter virtueller Plattformen („in-communication“-Plattform) vollzogen werden. Geeignete Schulungsthemen müssen ausgewählt und mögliche Fachreferenten ermittelt und angesprochen werden. Empfehlenswert ist die Vorbereitung und Durchführung einer Probeveranstaltung, bei welcher Testfragen mit den Teilnehmern an verschiedenen Standorten und einem internen Moderator durchgeführt werden. Die technische PC-Ausstattung mit einer „Application-Sharing“-Funktion sowie eine fließende Tonübertragung müssen gewährleistet werden. Die Überprüfung der technischen Gegebenheiten sollte an jedem PC erfolgen. Dies steigert den Aufwand für die Implementierung weit über die Einarbeitung in Funktionalitäten und Einstellungen der Plattform hinaus. Neben der technischen Nachrüstung der Mitarbeiter-PCs müssen auch die Inhalte der Veranstaltungen im virtuellen Klassenraum detailliert vorbereitet werden. So erfordert das Medium eine gründliche Einarbeitung der Fachreferenten. Grundsätzlich erscheinen virtuelle Klassenräume eher für die Vermittlung von Fachwissen geeignet. Trotz der gebotenen Interaktionsmöglichkeiten bleiben wesentliche Aspekte der Kommunikation auf der Strecke, so dass ein erfolgreiches soft-skill-Training mit diesem Medium nicht denkbar erscheint.

„Virtuelle Klassenräume“ bringen auch eine Reihe von Barrieren mit sich. Technische Probleme, Störungen und Unterbrechungen von außen (Telefon, Kundenbesuche, etc.), sowie veraltete PC-Ausstattung und unzureichende PC-Kapazitäten beeinträchtigen den Erfolg immens. Problematisch ist weiterhin, dass es auf dem Markt kaum online-Lehrangebote zu geeigneten betriebsrelevanten Themen gibt. Dies kann zu einer geringen Akzeptanz der

virtuellen Klassenräume führen, insbesondere wenn die Mitarbeiter bereits vorab Vorurteile gegen virtuelle Lernformen hegen und traditionelle Lernformen bevorzugen. Insbesondere bei der Zielgruppe älterer Mitarbeiter, die bislang wenig mit dem PC gearbeitet haben, erscheint es sinnvoll, von der Nutzung der Methode abzusehen sofern nicht ein reibungsloser Ablauf sichergestellt werden kann. Denn der Eindruck von Personen mit geringer Medienaffinität, dass es sich um besonders komplizierte Abläufe handelt, die nur schwer erlernbar sind, kann durch die technischen Probleme womöglich verstärkt werden, was letztlich kontraproduktive Effekte erzielen würde. Bezüglich der Bewertung der Nutzbarkeit der virtuellen Klassenräume fanden sich bei der Erprobung im Projekt jedoch keine Unterschiede zwischen Alt und Jung.

Der Nutzen virtueller Klassenräume für das Unternehmen ist in der Reduzierung der Gesamtkosten der betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen zu sehen. Durch standortübergreifende gemeinsame Aktivitäten können Reisekosten und Zeit gespart werden. Auf betriebliche Anforderungen kann durch die Anpassung verschiedener Nutzungsmöglichkeiten eingegangen werden. Von Vorteil ist auch die Möglichkeit, alle Veranstaltungen aufzeichnen und dann als Lerneinheiten den Mitarbeitern zur Verfügung stellen zu können. Insbesondere Ältere könnten von dieser Individualisierung des Lerntempos besonders profitieren, da sie unter Zeitdruck in der Regel schlechter lernen und arbeiten. Auch ein gemeinsamer Sprach- und Datenaustausch zwischen Mitarbeitern unterschiedlicher Standorte und gemeinsames Arbeiten an einem Dokument stellen mit der Desktop Sharing-Software kein Problem mehr dar. Diese Lernform unterstützt eine transparente wissens- und lernorientierte Gestaltung von Arbeits- und Kommunikationsprozessen. Offene persönliche und virtuelle Dialoge und Diskussionen werden gefördert. Generell sehen alle Teilnehmer der Erprobung – alt wie jung - neue Chancen für Lern- und Kommunikationsprozesse. Die Ergebnisse sprechen auch dafür, dass gemeinsames Lernen stattfindet und dass eine Entwicklung von Medienkompetenzen (zunächst in kleinen Schritten, aber dennoch bemerkbar) bei den direkt in Maßnahmen Involvierten zu verzeichnen ist, und insbesondere bei den älteren Mitarbeitern Barrieren bei der Mediennutzung sukzessive abgebaut werden konnten.

Baukasten 4: Lernen im virtuellen Klassenraum bei der Brühne Baustoff & Transport GmbH	
Methode	
Kurzbeschreibung	Speziell für die Zielgruppe der älteren und jüngeren Arbeitnehmer werden unterschiedliche Software-Lösungen erprobt und ausgewählt. Innerhalb dieser Software (im "virtuellen Klassenräumen") werden Seminare, Veranstaltungen und Diskussionen zu verschiedenen Themen durchgeführt.
Ablauf	Erarbeitung eines E-Learning-Konzeptes mit Integration der Lernmethode "virtuelle Klassenräume". Erarbeitung von Auswahlkriterien für eine geeignete Software. Recherchen von geeigneten virtuellen Plattformen (Funktionalitäten, Kosten, Zahlungsmodalitäten). Teilnahme an den virtuellen Präsentations-Veranstaltungen der Anbieter. Auswahl der "in-communication"-Plattform. Auswahl von geeigneten Schulungs-Themen. Ermittlung von möglichen Fachreferenten. Vorbereitung und Durchführung einer Probe-Veranstaltung inkl. Test-Fragen mit Teilnehmern an verschiedenen Standorten und einem internen Moderator. Weitere Nutzung der "in-communication"-Plattform für individuelles Coaching zum Thema Intranet-Community. Feststellung der Problematik mit der fließenden Tonübertragung und "Application Sharing" -Funktion sowie mit der technischen PC-Ausstattung/ den PC-Kapazitäten. Recherchen nach geeigneter Application Sharing-Software mit einer Fernzugriff-Funktion. Technische Nachrüstung der einzelnen Mitarbeiter-PCs. Nutzung der Software von PC-visit und BeamYourScreen für virtuelle Schulungen und individuelles Coaching. Vorbereitung und Durchführung von Arbeitssicherheits-Unterweisungen im virtuellen Klassenraum.
Kontext	
Unternehmensbranche	Entsorgungsdienstleistung, Deponiebetrieb, Produkte aus mineralischen Abfällen, Kalksteinproduktion
Zielgruppe	Ältere und Jüngere Mitarbeiter (AN), Ältere und Jüngere Mitarbeiter (GW), alle Brühne-Mitarbeiter an allen Standorten.
Unternehmenskultur	Ganzheitliches Lern- und Wissensmanagement. Transparente wissens- und lernorientierte Gestaltung von Arbeits- und Kommunikationsprozesse in einer flachen Hierarchie, offene persönliche und virtuelle Dialoge und Diskussionen. Das Ziel: lernende Organisation.

Ziel und Nutzen	
Ziel	Integration des virtuellen Lernens. Einführung und Anwendung von altersübergreifenden betriebsspezifischen und geführte online-Lernkommunikation und -Mitarbeiterqualifizierung durch den Nutzen der virtuellen audio-gestützten Klassenräume und Desktop Sharing als Element des gesamten betriebsspezifischen Lernkonzeptes. Überwindung von Barrieren zur Integration und Akzeptanz der neuen Lernform.
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Die Mitarbeiter können sich zu einem bestimmten Thema/Problem/Projekt oder einer Aktivität standortübergreifend zusammenschließen, miteinander arbeiten und untereinander austauschen. Alle Veranstaltungen können aufgezeichnet und als Lerneinheiten den Mitarbeitern zur Verfügung gestellt werden. Die Methode ermöglicht: Sprach- und Datenaustausch zwischen Mitarbeitern, eine Frage-Antwort- Runde während der Veranstaltung, Diskussionen und Problembesprechungen/Problemlösungen in Echtzeit, gemeinsame Arbeit an einem Dokument mit Desktop Sharing -Software.
Nutzen für das Unternehmen	Reduzierung der Gesamtkosten der betrieblichen Schulungs- und Trainingsmaßnahmen durch beliebig verteilte Trainingsgruppen. Reduzierung von Reisekosten und Zeitersparnis bei standortübergreifenden gemeinsamen Aktivitäten, geringe Ausfallzeiten am Arbeitsplatz. Anpassung verschiedener Nutzungsmöglichkeiten an die betrieblichen Anforderungen.
Positive Nebenwirkungen	Reduzierung von Nutzungsbarrieren der modernen Medien bei älteren Mitarbeitern. Entdeckung der weiteren Nutzungsmöglichkeiten der Application Sharing-Software für die externe Kommunikation, virtuelle Meetings.... Die TN sehen neue Chancen fürs Lernen und Kommunikation. Entwicklung von neuen Lerngewohnheiten.
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Umgang mit dem neuen online-Medium und neuen virtuellen Kommunikationsformen. Selbständiger Umgang mit Anwendungen. Kompetenzen in der Arbeit mit elektronischen Medien. Kommunikationskompetenzen

Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	<p>Technische Probleme, Störungen, Unterbrechungen.            Veraltete PC-Ausstattung, nicht ausreichende PC-Kapazitäten,            Wenig MA-Akzeptanz, Vorurteile gegen die virtuellen Lernformen, Präferenzen der traditionellen Lernformen,            Wenig Erfahrung der MA mit PC. Nicht ausreichende PC und Internet-Erfahrungen            Keine Erfahrung der Fachreferenten mit dieser Lernform (sowohl technisch als auch didaktisch) bzw. keine Affinität zu PC und zum Internet. Zusätzlicher Zeitaufwand für Referenten bei der Einarbeitung.            Die Mitarbeiter sehen Online-Zeit nicht als „ernsthaftes Lernen“.            Keine Angebote von Trainings zu den betriebsrelevanten Themen in virtuellen Seminarräumen auf dem Markt.</p>
Risiken und Knackpunkte	<p>Interessenverlust wegen möglicherweise auftretenden technischen Problemen,            Arbeitsbedingte Störungen oder Unterbrechungen während der Veranstaltung, die zu Stressfaktoren werden und die Konzentration umlenken. Alle technischen Störungen wirken enttäuschend und abschreckend.            Nicht ausreichende didaktische oder inhaltliche Vorbereitung.            MA erkennen keinen wirklichen Nutzen für sich.            Schwierigkeiten bei der Suche nach externen und internen Fachreferenten, die diese Lernform akzeptieren und ausprobieren würden. Fachreferenten können die Plattform nicht selbständig bedienen und brauchen einen Co-Moderator bei Veranstaltungen.            Hoher Zeitaufwand: Die Einarbeitung der Referenten und Durchführung von Test-Seminaren ist notwendig.            Schwierigkeiten der MA mit der Plattform -Bedienung.</p>
Unerwünschte Nebeneffekte	<p>Veranstaltung hinterlässt negative Einstellung zur virtuellen Lernform. Möglicherweise allgemeiner Verlust der Lernmotivation.</p>
Probleme im Prozess	<p>Es gibt auf dem Markt kaum online-Lernangebote zu geeigneten betriebsrelevanten Themen,            Zurückhaltung und keine Erfahrung (auch Vorurteile) bei den externen und internen Fachexperten.            Zurückhaltung und Unsicherheit der Mitarbeiter, ältere MA bevorzugen persönliche Kontakte und Präsenz-Schulungen.            Zeitliche Einschränkungen, häufig auftretende Probleme mit der Audio-Verbindung (Unterbrechung, Verzögerungen, unregelmäßige Sprachübertragung),            Arbeitsbedingte Störungen während der Veranstaltung (Telefonate, Besucher etc.).</p>



Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	<p><b>Technische:</b> unbeschränkter Zugang zum Internet (empfohlen DSL-Verbindung) Pentium mit mindestens 256 MB Speicher, Prozessor 800 MHz, Windows 2000, XP, einen modernen Internetbrowser (z.B. Internet Explorer 6), Kopfhörer bzw. Mikrofon und Lautsprecher. Einwandfreie Bild- und Sprachübertragung.</p> <p><b>Inhaltliche:</b> Betriebsrelevante Themen, vorhandener aktueller Bedarf an bestimmten Lernthemen. Inhalte sollen weniger Interaktivitäten mit einer wechselhaften Kommunikation beinhalten (wegen erheblichen zeitlichen Verzögerungen), sondern eher als ein Vortrag oder eine Vorlesung mit Power-Pointe-Präsentation mit geringen Interaktionen (keine Software-Schulungen) gestaltet werden.</p> <p>Kenntnis über betriebsrelevante Lernangebote auf dem Seminarmarkt.</p> <p><b>Persönliche:</b> Bereitschaft der Fachexperten, mit diesem Medium zu arbeiten, Erfahrung der Fachexperten mit der online-Plattform und mit ihren Funktionalitäten, Didaktische und fachliche Kompetenzen der Referenten. Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (Kompetenzen, Lernniveau sowie persönliche Präferenzen) erforderlich. (MA-Akzeptanz, Mitarbeiter-Erfahrung mit PC) Verständliche Darstellung des Navigationssystems und der Funktionalitäten des Seminarraums. Den TN Zeit für Fragen, Diskussionen und Meinungs austausch während und nach der Schulung zu Verfügung stellen.</p> <p><b>Organisationelle:</b> Administrator, Referent (Moderator), Co – Moderator (für die Steuerung und für den technischen Support während der Online-Sitzung, Teilnehmer-Anmeldungen/-Liste</p>
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	<p>ca. 1 Woche:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auseinandersetzung mit den Funktionalitäten und Einstellungen der Plattform für Administratoren, Referenten und Teilnehmern</li> <li>2. Testen der Plattform.</li> <li>3. Durchführen von Test-Schulungen.</li> </ol>

Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	<p>ca. 2 Wochen:</p> <p>Unterstützung der Referenten bei der Vorbereitung von Vortrags-Folien und Umfragen, regelmäßige Abstimmungen und Zusammenarbeit mit Referenten.</p> <p>Integration der Präsentation und der Präsentations-Elemente im virtuellen Seminarraum. Überprüfung von Einstellungen. Einarbeitung der Referenten. Durchführung von Test-Schulungen mit dem Referenten.</p> <p>Überprüfung der Audio-Verbindungen mit den einzelnen TN (mehrmals, falls es notwendig ist) bzw. Verbindungs-Aufbau, evt. Hardware-Nachrüstung.</p>
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/Umsetzung	<p>Die Zweckmäßigkeit der Einführung/Anwendung überlegen. Eigenen Bedarf unter der Berücksichtigung der örtlichen Entfernung der Beteiligten ermitteln.</p> <p>Planen von möglichen Inhalten, die im virtuellen Seminarraum vermittelt werden können. Ermittlung vorhandener externer Trainingsangebote zu den ausgewählten Themen. Ermittlung von möglichen internen und externen Fachexperten. Ermittlung der in Fragen kommenden (evt. bereits bekannten) Referenten/Fachexperten für eigene Vorträge.</p> <p>Ermittlung von weiteren Nutzungsmöglichkeiten (Kommunikationsmöglichkeiten) des virtuellen Klassenraums wie z.B. Meetings, problembezogene Besprechungen etc.: Eigene funktionelle Anforderungen für den virtuellen Seminarraum erstellen.</p> <p>Recherchieren und testen der Plattformen/Software von verschiedenen Anbietern. Technische Anforderungen der Plattformen sowie ihre schwachen Stellen untersuchen. Die Funktionalitäten mit den eigenen Anforderungen vergleichen. Preise und mögliche Gesamtkosten berechnen.</p> <p>Den technischen Stand der einzelnen Arbeitsplätze und die Nachrüstungsmöglichkeiten bzw. Internetverbindungen (DSL) prüfen. Darauf achten, dass eine Screen Cam –Funktion im virtuellen Seminarraum integriert ist und die Online-Sitzungen aufgezeichnet werden können.</p> <p>Die Software-Funktionalitäten aus den Positionen der Administratoren, Referenten, Teilnehmer erlernen.</p> <p>Bei der Durchführung des virtuellen Seminars einen Co-Moderator mit einbeziehen. Fachexperten bei der Vorbereitung und Implementierung des Lernstoffes (Präsentations-Folien) sowie bei den gemeinsamen Test-Durchführungen unterstützen. Ca. eine Woche vor der Veranstaltung die Ton-Verbindungen mit jedem einzelnen Rechner testen.</p>

Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	<p>An einem von den Plattform-Anbieter angebotenen Veranstaltung teilnehmen, um die Software besser kennen zu lernen.</p> <p>Plan des genauen Ablaufs der Veranstaltung: Eine kurze Anleitung für die TN erstellen und verteilen in bez. Auf Spiel-/Sprachregeln, Werkzeuge und Funktionen, die im Seminar verwendet werden. Wesentliche Punkte direkt am Anfang des Trainings auf den ersten Folien erneut erläutern.</p> <p>Einen Moderations-Leitfaden (detaillierten Ablauf des Seminars, evt. mit Zeitangaben) erstellen oder an einem Seminar für virtuellen Moderatoren teilnehmen (wenn so eine Möglichkeit besteht) um die didaktischen Besonderheiten zu berücksichtigen. Dies den weiteren internen bzw. externen Fachexperten anbieten. Das Seminar darf nicht monoton wirken. Der Moderator muss während des virtuellen Seminars immer auf die im Textchat-Feld erschienen Fragen und auf die Wort-Meldungen achten, damit alle Teilnehmer-Fragen zeitnah beantwortet werden können. Bei der Vorbereitung der Inhalte viele Abfragen/ Umfragen vorbereiten und sinngemäß zwischen den Folien einbauen.</p>
-----------------------------------	---

## 7.5 Kundenkonferenzen bei der Mikado AG

Die Mikado AG bietet ihren Kunden ein flexibles Service-Paket für den sicheren Betrieb der IT-Infrastruktur an. Von der permanenten Vor-Ort-Betreuung über Stundenkontingent-Kauf mittels Care-Verträgen bis hin zur Remote-Überwachung mit Bereitschaftsdienst und garantierter Reaktionszeit können Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen werden. Häufig arbeiten verschiedene Mikado-Mitarbeiter unterschiedlichen Alters auch vor Ort bei ein und demselben Kunden, vorrangig auf unterschiedlichen Hierarchieebenen. Fehlt dann die Einbindung in eine Teamstruktur, kann dies zu einem fehlenden Gesamtüberblick über den einzelnen Kunden führen. Ziel der Lernform „Kundenkonferenz“ ist daher, für Mitarbeiter im direkten Kundenkontakt einen Erfahrungsaustausch zu gestalten, sowie Wissensteilung zu ermöglichen und letztlich die Kundenbindung zu stärken. Allen Mitarbeitern, die bei ein und demselben Kunden arbeiten, jedoch nicht in einer Teamstruktur auftreten, sondern z.T. an ganz unterschiedlichen Themen und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen arbeiten, wird durch die Maßnahme der Kundenkonferenz die Gelegenheit zum gesteuerten Austausch eröffnet. Gemeinsam werden fachliche Schwerpunkte und vertriebliche Chancen im Hinblick auf den Kunden in einem Workshop erarbeitet und die Zusammenarbeit mit dem Kunden und dem internen Mikado Projektsupport reflektiert.

Die Kundenkonferenz unterstützt die Mitarbeiter dahingehend, dass sie kompetentes Auftreten beim Kunden vor Ort im Rahmen von Projekten erleichtert und somit die Einzelberatung des Kunden verbessert. Besonders nützlich können Erfahrungspotenziale von bereits länger beim Kunden tätigen Mitarbeitern (den in diesem Fall „Älteren“) bezüglich bewährter Prozessabläufe und der Identifikation von Kunden-Schlüsselpersonen sein, um noch unerfahrenen Mitarbeitern (den „Jüngeren“) Orientierung in Kundenprojekten zu bieten. Auch implizites Wissen der Älteren im Hinblick auf die Unternehmenskultur des Kunden und der daraus resultierenden Anschlussfähigkeit der Berater und ihrer Methoden wird im Zuge der Kundenkonferenz erschlossen und diskutierbar gemacht. Dies bietet insbesondere den jüngeren Mitarbeitern eine bessere Orientierung und stärkt das gemeinsame Selbstverständnis der Berater. Der Nutzen für das Unternehmen ist u.a. in der Erweiterung von Wissen und Erfahrung und in der Reduzierung von Redundanzen zu sehen. Außerdem wird ein effektiver Informationstransfer an die Führungsebenen unterstützt. Zudem können über die gemeinsame angeleitete Reflexion im Team wertvolle Kompetenzen wie etwa Handlungs- und Methodenkompetenzen entwickelt werden, die nachhaltig Wertschöpfungsprozesse verbessern.

Die Vor- und Nachbereitung der Kundenkonferenz erfolgt durch die Personalentwicklung und die Bereichsleitung. Per Mail werden Termin und Ziel der Veranstaltung kommuniziert. Alle teilnehmenden Mitarbeiter erhalten zudem vorbereitend einen Fragebogen. In diesem

werden die wesentlichen Tätigkeitsschwerpunkte zusammengefasst, die Ansprechpartner beim Kunden festgehalten sowie vertriebliche Chancen und Verbesserungsvorschläge benannt. Während der Kundenkonferenz erläutert jeder Mitarbeiter seine Sichtweise und seine Verbesserungsvorschläge. Gemeinsam wird anschließend die Zusammenarbeit mit dem Kunden sowie mit dem internen Projektsupport von Mikado diskutiert, reflektiert und bewertet sowie beschlossen, welche Ansätze zur Verbesserung der Zusammenarbeit bzw. zur Erschließung von Vertriebspotenzialen zukünftig verfolgt werden sollen. Wichtig bei der Durchführung ist, dass die Bereichsleitung die Gesprächsführung inne hat und die Tagungsordnungspunkte sich aus den vorbereitenden Fragebögen erschließen. Abschließend findet eine gemeinsame Kurzreflexion über die Kundenkonferenz statt.

Durch den Austauschprozess wird den Mitarbeitern die Verflochtenheit des Mikado-Berater-Systems mit dem Kundensystem transparenter. Sie erhalten Einblicke darin, wie andere beim Kunden agieren. Dies erlaubt im Fall von Konflikten eine Rückversicherung und mehr Sicherheit im Auftreten. Ferner wird durch den Austausch das Einnehmen eines ganzheitlichen Blickwinkels auf den Kunden als Gesamtsystem mit seinen Interdependenzen begünstigt. Nicht zuletzt wird den Mitarbeitern über das Medium Kundenkonferenz auch die strategische Ausrichtung der Führungskraft in Bezug auf den Kunden deutlicher. Durch das gemeinsame Überdenken der Vertriebschancen konnte aus Sicht der Führungskräfte die Vertriebsorientierung gestärkt werden.

Bewährt haben sich folgende Prozessschritte zur Einführung der Kundenkonferenz:

- 1) Konkretisierung der Idee
- 2) Inhaltliche Recherche / Good practices anderer Unternehmen berücksichtigen
- 3) Ggf. Anpassung gefundener Modelle an das eigene Unternehmen
- 4) Besprechung mit dem Vorstandsvorsitzenden und der Steuergruppe
- 5) Vorabgespräche mit identifizierten Promotoren
- 6) Kickoff für die Maßnahme
- 7) Start der Durchführung
- 8) Gemeinsame Reflexion der Maßnahme mit den Teilnehmern und in der Steuergruppe

Wichtige Voraussetzungen für den Einsatz einer Kundenkonferenz sind langfristige Kundenbeziehungen und der Einsatz der Mitarbeiter auf unterschiedlichen Kundenebenen. Ist letzteres nicht gegeben, können sich Schwierigkeiten im Austausch ergeben, weil in dem Fall die in die Kundenkonferenz eingebrachten Themen zu ähnlich sind. In diesem Fall ist eine stärkere externe Moderation gefragt. Es ist anzunehmen, dass die gezielte Mischung von

Älteren und Jüngeren auch zu einer Pluralität der Sichtweisen beiträgt, die für eine erfolgreiche Kundenkonferenz von Vorteil ist.

Der zeitliche Aufwand für die einmalige Implementierung beträgt ca. 3-5 Tage und beinhaltet die Konzeptabstimmung für das eigene Unternehmen und die Abstimmung und Vorbereitung mit der Bereichsleitung. Ist die Lernform einmal implementiert, verringert sich der zeitliche Aufwand für die regelmäßige Durchführung je nach Projektgröße auf ca. 8 Stunden. Die größte Herausforderung für den Einsatz der Lernform besteht vor allem im Terminmanagement. Es ist schwierig, alle Mitarbeiter von einem Kunden zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Konferenz freizustellen, da die Mitarbeiter die meiste Arbeitszeit beim Kunden vor Ort sind. Besonders in Zeiten wirtschaftlich schwieriger Situationen ist sehr viel Nachhalten seitens der Personalentwicklung vonnöten, damit Termine zustande kommen. Es ist empfehlenswert, dass die Lernform seitens der Personalentwicklung und der jeweiligen Führungskräfte begleitet werden. Bei der Mikado AG wird die Kundenkonferenz zu jedem Kunden, bei dem die Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform erfüllt sind, in jährlichem Turnus weiter fortgeführt.

Baukasten 5: Kundenkonferenz bei der Mikado AG	
Methode	
Kurzbeschreibung	Mitarbeiter, die auf unterschiedlichen Hierarchieebenen bei ein und demselben Kunden arbeiten, tauschen sich interdisziplinär aus. Gemeinsam werden fachliche Schwerpunkte und vertriebliche Chancen im Hinblick auf den Kunden in einem Workshop erarbeitet und die Zusammenarbeit mit dem Kunden und dem internen Projektsupport reflektiert.
Ablauf	<p>Konferenzablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vor- und Nachbereitung erfolgt durch Personalentwicklung und die Bereichsleitung.</li> <li>- Zur Vorbereitung erhalten alle Mitarbeiter einen Fragebogen.</li> <li>- Durchführung: Die Gesprächsführung in der Kundenkonferenz obliegt der Bereichsleitung.</li> <li>- Tagesordnungspunkte orientieren sich an dem Fragebogen.</li> <li>- Gemeinsame Kurzreflexion beschließt die Konferenz.</li> </ul>
Kontext	
Unternehmensbranche	IT- Branche
Zielgruppe	Mitarbeiter im direkten Kundenkontakt, die auf unterschiedlichen Hierarchieebenen bei ein und demselben Kunden arbeiten, ohne dort in eine Teamstruktur eingebunden zu sein.
Unternehmenskultur	Wertschöpfungsprozesse: Wissensgenerierung und -austausch innerhalb von Kundenprojekten
Ablauforganisation	Einzelberatung des Kunden im Rahmen von Projekten. Keine Teamstruktur vor Ort

Ziel und Nutzen	
Ziel	Erfahrungsaustausch gestalten, Wissensteilung, ermöglichen, Kundenbindung stärken
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Einen Überblick "wer was weiß" bei einzelnen Kunden gewinnen. Unterstützungsmöglichkeiten erhalten. Kompetentes Auftreten beim Kunden realisieren können. Als älterer Mitarbeiter als Erfahrungsträger zu bewährten Vorgehensweisen und Identifikation von Kunden-Schlüsselpersonen wahrgenommen und genutzt werden. Als Junger Orientierung in Kundenprojekten finden.
Nutzen für das Unternehmen	Erweiterung von Wissen und Erfahrung. Reduzierung von Redundanzen, Generierung vertrieblicher Chancen, Kompetenzerweiterung, effektiver Informationstransfer an die Bereichsleitung.
Positive Nebenwirkungen	Positive Resonanz des Vorstands. Vertriebsorientierung wird bei technischen Mitarbeiter gestärkt
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Handlungs- und Methodenkompetenz, Denken und Handeln im Kundensystem, Vernetzungdenken
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Alle Mitarbeiter von einem Kunden zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Kundenkonferenz freizustellen, erfordert ein gutes Zeitmanagement.
Risiken und Knackpunkte	Der Austausch wird schwierig, wenn die Mitarbeiter auf der gleichen Kundenebene arbeiten. Themen sind dann zu ähnlich, so dass sich kein Austausch entwickelt. Gefordert ist dann eine stärkere externe Steuerung.
Unerwünschte Nebeneffekte	Ungeplant ergeben sich viele Tipps und Tricks im Austausch für das tägliche Doing - ist aber eher ein erwünschter Nebeneffekt.
Probleme im Prozess	Terminmanagement, da Mitarbeiter viel beim Kunden vor Ort sind



Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Die Durchführung einer Kundenkonferenz ist nur bei längerfristigen Kundenbeziehungen und dem Einsatz von Mitarbeitern auf unterschiedlichen Kundenebenen sinnvoll.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	Konzeptabstimmung fürs eigene Unternehmen, Abstimmung und Vorbereitung mit der Bereichsleitung 3 - 5 Tage
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung erfordern je nach Projektgröße ca. 8 Stunden.
Empfehlungen für den Prozess der Umsetzung	Begleitung der Bereichsleitung durch die Personalentwicklung.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Fragebogen zur Vorbereitung für die Teilnehmenden, Auswertung durch Bereichsleitung und Personalentwicklung.

## 7.6 JSP – Junior-Senior-Programm bei Behr Industry Mylau GmbH

Das JSP – Junior-Senior-Programm - entwickelte und erprobte innovative Modelle zur Wahrung und zum Transfer betrieblichen Know-hows von älteren auf jüngere und von jüngeren auf ältere Arbeitnehmer und trägt damit zum gemeinsamen Lernprozess sowie zur Stabilisierung bzw. Neudefinition der Rolle Älterer in der Berufswelt bei. Mit dem JSP wurden die folgenden Ziele verfolgt:

- Fortführung des kontinuierlichen Lernprozesses älterer Mitarbeiter durch Tandemqualifikation an alten und neuen Aufgaben im Unternehmen bzw. den Erwerb von innovativen Zusatzqualifikationen, was zum Erhalt und zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer führt
- Initiierung des betrieblichen Lernprozesses jüngerer Mitarbeiter durch Tandemlernen, was zur Verbesserung der Qualifikationsniveaus durch den Transfer von Erfahrungswissen sowie einer Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit führt
- Wahrung des Wettbewerbsfaktors „Know-how“ im Unternehmen und Entwicklung von Lösungen gegen ein drohendes Fachkräftedefizit durch frühzeitige Sensibilisierung und Akquisition von Jüngeren zur aktiven Unternehmensmitgestaltung
- Sicherung und Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen durch verbesserte Anpassung an den strukturellen, demografischen und wirtschaftlichen Wandel bzw. die Förderung von innovativen Personalentwicklungskonzepten

Im Zuge des gemeinsamen Lernens älterer und jüngerer Mitarbeiter stand im JSP das „Mentoring und Tandemlernen“ im Vordergrund (Behr Industry GmbH 2006). So wurde ein Lernkonzept zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern zum Transfer und zur Sicherung betrieblichen Wissens im Unternehmen sowie zur kontinuierlichen Weiterbildung geschaffen.

Im Rahmen der zu entwickelnden und zu implementierenden Modelle wurden sog. Tandems aus älteren und jüngeren Arbeitnehmern gebildet. Durch das gegenseitige Lernen voneinander sollte gewährleistet werden, dass der für die Unternehmen wichtige Wettbewerbsfaktor Know-how gesichert und an potentielle Nachfolger weitergegeben wird bzw. aktuelles Fachwissen Jüngerer das Erfahrungswissen der älteren Arbeitnehmer ergänzt.

Ältere Arbeitnehmer werden aus dem Prozess heraus als interne Trainer / Mentoren qualifiziert und erwerben neue, unternehmensdienliche Qualifikationen, welche zur Erhöhung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit beitragen.

Die jüngeren Arbeitnehmer erlernen praktisches Erfahrungswissen, durch welches sie ihre Kompetenzen erweitern und sich zum Fachkräftenachwuchs weiterentwickeln. Gleichzeitig wird wichtiges Know-how durch den Transfer auf die jüngeren Mitarbeiter im Unternehmen bewahrt.

Innerhalb des Arbeitsprozesses von Behr sind im Projektzeitraum zwei Tandems mit unterschiedlichen Lernaufgaben eingerichtet worden. Im ersten Tandem, welches im ersten Quartal 2006 seine Arbeit beendete, ging es um die Konstruktion einer Schweißvorrichtung für Einfüllstützen in einer Haube für Kraftstoffbehälter. Es richtete sich primär auf die Sicherung des Wissens des älteren, ausscheidenden Mitarbeiters. Dieser vermittelte aufgabenbezogene komplexe Qualifikationen an einen jungen Mitarbeiter, der in Zukunft die Aufgaben erledigen soll.

Das zweite Tandem beschäftigte sich seit April 2006 unter anderem mit der Erstellung eines Angebotes für Wärmetauscher. Hier handelt es sich nicht nur um die Know-how-Sicherung aufgrund des Ausscheidens des Älteren. Im Anschluss sollen beide Tandemmitglieder mit den erlernten Aufgaben beschäftigt werden. Das ältere Tandemmitglied ist mit den Aufgaben schon vertraut, muss sich jedoch auf computergestützte Prozesse einstellen (z.B. Kartierungsprogramm). Das junge Tandemmitglied ist computeraffin und erlernt die inhaltlich-prozessualen Aufgaben neu.

Die Auswahl der Tandempartner erfolgt primär über die strategische Personalplanung, die sich ausschließlich am unternehmerischen Erfolg orientiert. Wesentlich sind hier die speziellen Kompetenzen und Talente der Mitarbeiter hinsichtlich der Aufgaben, die sie zu erledigen haben.

### **7.6.1 Projektorganisation und Projektverlauf**

Zu Beginn des Projektes erfolgte durch die Projektverantwortlichen die Erarbeitung eines detaillierten Projektablaufplanes. Zu diesem Zeitpunkt wurden die einzelnen Phasen der Aktionsfelder mit konkreten Inhalten und Indikatoren untersetzt. Damit wurde die Basis für eine transparente Projektevaluierung durch alle Projektbeteiligten ermöglicht.

Der Erarbeitung des Projektplanes folgten Auftaktworkshops mit allen unmittelbar am Wissenstransfer beteiligten Mitarbeitern. Diese dienten zunächst der Information zu Projektzielen und -inhalten. Darüber hinaus wurde gemeinsam eine zeitliche Gliederung zur Realisierung der Projektaufgaben erarbeitet. Versuchen mit konkreten (Lern-)Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Terminen, diente diese Gliederung als „Projektfahrplan“. Regelmäßige Arbeitstreffen ermöglichten das permanente Projektcontrolling und gaben bei Bedarf die Möglichkeit zur Projektanpassung.

Den Ausgangspunkt der einzelnen Aktivitäten bildete die detaillierte Analyse der Arbeitsaufgaben, die im Focus des Wissenstransfers stehen sollten. Neben Inhalten wurden auch Anforderungen erfasst, die zur Ausführung der jeweiligen Arbeitsaufgabe notwendig sind. In Auswertung der Daten erfolgte die Formulierung von Lernaufgaben für die ausgewählten Lerntandems an Hand von konkreten betrieblichen Anwendungen. Zur Umsetzung stand eine Auswahl von Methoden zur Verfügung, die zu Beginn eines neuen Lernabschnitts mit den Mitarbeitern besprochen wurden. Die direkte Abstimmung der Maßnahmen und die Offenstellung, welche Lernformen zur Lösung bestimmter Aufgaben eingesetzt werden, führte zu einer effizienten Lerngestaltung. Einzelne Lösungen der Aufgaben wurden in Projektplanübersichten dokumentiert. Die Realisierung der Lernaufgaben erfolgte überwiegend selbständig.

Die folgende Übersicht fasst noch einmal die Projektschritte der Umsetzungsphase zusammen (Behr Industry GmbH, 2006):

- Formeller Projektstart
- Auswahl der Tandempartner
- Konkretisierung der Aufgabenstellung
- Start-up Workshop mit Aufgaben- und Anforderungsanalyse
- Formulierung von Lernaufgaben
- Methodenauswahl
- Realisierung der Lernaufgaben
- Projektende

## **7.6.2 Nachhaltiger Wissenstransfer**

Die Tandems erhielten für Ihre Arbeit durch die Projektleitung einen hohen Gestaltungsfreiraum. Es erhielten ein hohes Gewicht während des Projektzeitraums:

- die Klärung von Fragen und Problemen, die im Zusammenhang mit der Projektaufgabe standen,
- der bereichsübergreifende Kontakt mit den entsprechenden Fachkräften sowie
- die abteilungsübergreifende Bekanntmachung des Projektes.

Die im Projekt initiierte „Behr-Wissensbox“ dient zukünftig Fach- und Führungskräften, die sich im Rahmen der Personalarbeit mit Wissenstransferprozessen beschäftigen, als Nachschlagewerk. Eine konsequente Dokumentation von weiteren Aktivitäten in diesem Zusam-

menhang leistet einen erheblichen Beitrag zum unternehmensinternen Wissensmanagement und dient langfristig dem Erhalt des betrieblichen Know-hows. Die Behr-Wissensbox beinhaltet drei Bausteine

### **Aufgabensammlungen für spezifische Lernfelder**

Die Aufgabensammlung liegt in verschiedenen Formen vor. Zeitliche Gliederungen beinhalten den Gesamtüberblick aller Teilaufgaben mit Hinweisen zu Methoden, Hilfsmitteln und dem vorgegebenen Bearbeitungszeitrahmen. Ergänzt werden diese Gliederungen durch Leittexte, die die einzelnen Lernaufgaben detaillierter beschreiben und dem Lernenden konkrete Hinweise zur Lösung der Aufgaben geben. Diese erstellten Unterlagen sind nach Projektabschluss in zweierlei Hinsicht für das Unternehmen nutzbar. Die zeitlichen Gliederungen beschreiben konkret das Vorgehen bei der Umsetzung des Wissenstransfers und dienen somit als „Nachschlagewerk“ für Folgeprojekte. Die Leittexte können unmittelbar für spezifische Ausbildungs- und Einarbeitungsprozesse herangezogen werden.

### **Sammlung von unternehmensspezifischen Lernunterlagen**

Im Projektverlauf wurden systematisch eine Vielzahl von Unterlagen in Form von Übersichten, Checklisten oder Kalkulationstools geschaffen, die den Mitarbeitern des Unternehmens als Arbeitshilfen zur Realisierung ihrer täglichen Aufgaben zur Verfügung stehen und zur Optimierung und Standardisierung der betrieblichen Abläufe beitragen können. Darüber hinaus dienen diese Unterlagen als Lösungshinweise zu den Lernaufgaben, die im Rahmen der Ausbildung bzw. Einarbeitung zum Einsatz kommen.

### **Methodenleitfaden**

Der Methodenleitfaden bündelt Informationen zum Wissenstransfer und unterstützt die Qualifizierung von „Senior-Partnern“. Er beinhaltet neben der Beschreibung von Methoden und Instrumenten, die den Prozess unterstützen, auch Checklisten, Arbeitsanweisungen und Empfehlungen zu Ablauf und Vorgehen. Auf dieser Basis können perspektivisch weitere spezifische Wissenstransferprozesse gestaltet und umgesetzt werden.

Baukasten 6: JSP – Junior-Senior-Programm bei Behr Industry Mylau GmbH	
Methode	
Kurzbeschreibung	Das Junior-Senior-Programm findet direkt im Prozess der Arbeit statt. Hierbei handelt es sich um ein Lernkonzept zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern zum Transfer und zur Sicherung betrieblichen Wissens im Unternehmen sowie zur kontinuierlichen Weiterbildung. In so genannten Lerntandems aus älteren und jüngeren Mitarbeitern wird durch das gegenseitige Lernen gewährleistet, dass der für das Unternehmen wichtige Wettbewerbsfaktor Know-how gesichert und an potenzielle Nachfolger weitergegeben wird bzw. aktuelles Fachwissen Jüngerer das Erfahrungswissen der Älteren ergänzt.
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswahl der Lernpartner</li> <li>- Konkretisierung der Aufgabenstellung</li> <li>- Start-up mit Aufgaben- und Anforderungsanalyse</li> <li>- Formulierung von Lernaufgaben</li> <li>- Methodenauswahl</li> <li>- Realisierung der Lernaufgaben</li> </ul>
Kontext	
Unternehmensbranche	Das Unternehmen Behr Industry Mylau GmbH gehört als 100%iges Tochterunternehmen zur Behr Industry GmbH & Co. KG an und ist als Zulieferer für den Automobil- und Motorradbau tätig. Die Produktpalette umfasst unter anderem die Montage von Klimasystemen für Schienenfahrzeuge, die Produktion von Aluminium-Rundrohr-Wärmeüberträgern zur Verwendung in Pkw und Nkw sowie die Zulieferproduktion von Stahl-/Aluminium-Rohrbaugruppen zur Verwendung in Kältemittelleitungen Pkw und Nkw.

Zielgruppe	Arbeits- und aufgabenspezifisch ausgewählte Lernpartner. Die Auswahl der Tandempartner erfolgt primär über die strategische Personalplanung. Wesentlich sind hier die speziellen Kompetenzen und Talente der MA hinsichtlich der Aufgaben, die sie zu erledigen haben.
Unternehmenskultur	Leistungsmessung, Zielerreichung und Wettbewerbsorientierung. Durch einen entscheidungsorientierten Führungsstil und die Erreichung von messbaren Zielen soll die Produktivität der Organisation verbessert werden. Erfolg definiert sich über Marktanteile, Markterschließung und Marktführerschaft. Man legt Wert auf hartes Arbeiten und permanenten Wettbewerb.
Ziel und Nutzen	
Ziel	<p>Beschäftigungsfähigkeit älterer Mitarbeiter durch innovative Zusatzqualifikationen und neue Aufgaben im Unternehmen erhalten und steigern.</p> <p>Beschäftigungsfähigkeit jüngerer Mitarbeiter durch Tandemlernen mit Erfahrungsträgern und direkten Know-how-Transfer steigern.</p> <p>Wettbewerbsfaktor Know-how im Unternehmen wahren und frühzeitig einem möglichen Fachkräftedefizit durch Gewinnung von Jugendlichen entgegenwirken.</p>
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Für die Mitarbeiter, die dem Unternehmen erhalten bleiben sollen, dient das Lernprojekt insbesondere der Arbeitsplatzsicherung.
Nutzen für das Unternehmen	Bestimmte Arbeitsaufgaben konnten in der Vergangenheit lediglich von einem Mitarbeiter erledigt werden. Durch die beiden Lernprojekte konnte dieses Know-how im Unternehmen gehalten bzw. auf mehrere Köpfe verteilt werden.
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Insbesondere fachliche Kompetenzen. Die Arbeitsaufgabenbewältigung steht klar im Vordergrund.

Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Entwicklung eines solchen Konzeptes ist im Rahmen der „normalen“ Personalarbeit in einem Produktionsunternehmen mit hohem Marktdruck und den gegebenen Kapazitäten nur schwer zu realisieren.
Risiken und Knackpunkte	Hoher Aufwand vor dem Projektstart: Analyse der Tätigkeiten und Erstellung einer detaillierten Aufgabenmatrix erfordern einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand
Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Die Umsetzung ist in starkem Maße davon abhängig, wie das Projekt von der Unternehmensleitung unterstützt wird. Gerade in Unternehmen mit hohem Marktdruck erweist sich diese Unterstützung als dringend erforderlich.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	3 Monate
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	Mindestens 6 Monate
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	Der Schlüssel zum Erfolg des Projektes liegt in der detaillierten und systematischen Vorbereitung und Planung der Tandems.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Aufgabenmatrix



## 7.7 Forscherteams bei der Lebenshilfe Bremen e.V.

Die Methode der „Forscherteams“ soll es den Mitarbeitern ermöglichen, Probleme und Fragestellungen im konkreten Arbeitsbereich zu bearbeiten, deren Lösung zu einer Arbeitserleichterung im Prozess der Arbeit beitragen. Forscherteams bestehen immer aus einem älteren und einem jüngeren Mitarbeiter. Der im folgenden skizzierte Ablauf findet sich in Abb. 22.

Jeder Mitarbeiter kann dem unmittelbaren Vorgesetzten den Einsatz eines Forscherteams zu einem definierten Problem vorschlagen. Dieser entscheidet auf der Basis der zu bearbeitenden Fragestellung, ob ein solches Team eingesetzt wird. In einem ersten Schritt werden Fragestellung und Ergebnisqualität konkretisiert. Anschließend werden ein oder mehrere Forscherteams beauftragt, nach einer Lösung zu „forschen“.

Aufgabe des Forscherteams ist es, Informationen und Problemlösungsquellen zu sammeln, zu ordnen und aufzubereiten. Dabei sucht sich das Team gezielt seine Ansprechpartner in der gesamten Organisation. Welche Methoden der Informationsbeschaffung gewählt werden, obliegt dem Forscherteam. So können beispielsweise vorhandene Dokumente oder Verfahrensanweisungen gesichtet werden, neue Literatur studiert oder Interviews mit Organisationsmitgliedern oder Mitarbeitern außerhalb der Organisation durchgeführt werden. Das Forscherteam strukturiert seine Arbeit selbst und wertet die erhaltenen Informationen gemeinsam aus. Im Anschluss stellt es die relevanten Lösungen dem Vorgesetzten vor. Dieser entscheidet über deren Umsetzung. Wird einer Lösung zugestimmt, so wird diese erprobt und die Ergebnisse gesichert. Sind die Ergebnisse auch für andere Unternehmensbereiche relevant, werden sie im Unternehmen verbreitet.

Der Workshop bei der Lebenshilfe diente der Initiierung von Forscherteams zum Thema „Einarbeitung im Fachbereich Wohnen“. Das Ziel bestand darin, einen Ablauf zur Einarbeitung mit eindeutigen Zuständigkeiten zu erarbeiten und dabei ein einheitliches Vorgehen und einheitliche Inhalte zu erreichen. Weiterhin sollte das Ergebnis der Orientierung neuer Mitarbeiter und der Bewohner dienen. Da es für den Prozess als wichtig angesehen wurde, sicherzustellen, dass alle relevanten Informationen in die Einarbeitung einfließen, wurden Forscherteams als die richtige Methode betrachtet, eine anwendbare und praktikable Lösung zu erarbeiten. Wichtig für den Erfolg der Forscherteams in diesem Beispiel war in einem ersten Schritt eine Klarheit über das Ziel der Einarbeitung herzustellen und die Informationsbedarfe der verschiedenen Mitarbeitergruppen klar zu erkennen.

Zu Beginn wurden 4 Forscherteams zu verschiedenen Aspekten des Themas initiiert, die Einarbeitungsinhalte thematisch sortiert und diesen vier Forscherteams zur Bearbeitung zugeordnet:

- FT I: Schwerpunkt „Besonderheiten der Bewohner“  
Diese Team befasste sich u.a. mit den familiären Hintergründen/der Biographie der Bewohner.
- FT II: Schwerpunkt „struktureller Alltag (ohne individuelle Bewohner-Besonderheiten)“  
- Forscherteam II beschäftigte sich mit dem strukturellen Alltag, d.h. mit Themen wie Regeln, Ausnahmen und Absprachen für und mit Bewohnern. Weitere Aspekte waren das Kennenlernen von Arbeitsabläufen und –inhalten, die Tagesstruktur der Wohneinheiten und das Wissen über Ziele und Abläufe.
- FT III: Schwerpunkt „nachfolgende Informationsbedarfe und zeitliche Reihenfolge der gesamten Einarbeitungsinhalte“- Das dritte Forscherteam beschäftigte sich u.a. mit der technischen Einführung, den allgemeinen Informationen zu Fahrdiensten und der technischen Einweisung in das Fahrzeug sowie Einweisungen in den Computer.
- FT IV: Schwerpunkt „nachfolgende Informationsbedarfe - Kenntnisse über Aufgaben und Zuständigkeiten – eigene und fremde“ Team IV befasste sich mit nachfolgenden Informationsbedarfen, insbesondere mit Kenntnissen über eigene und fremde Aufgaben und Zuständigkeiten. Weitere Aspekte waren Klarheit über Entscheidungsspielräume und Kompetenzen.

Nach Sichtung der Forschungsergebnisse wurde das grundsätzliche Modell der Einarbeitung in verschiedenen Varianten erörtert. Die Ausgestaltungsvarianten bezogen sich u.a. auf die Anzahl der einzuarbeitenden Personen. Geregelt wurden weiterhin die unabhängig von einem gesamt geltenden Modell zu erfüllenden Kriterien. Dazu zählten beispielsweise die Zuständigkeiten der Einarbeitung, der zeitliche Ablauf und die ersten eigenständigen Aufgaben des neuen Mitarbeiters. Die Bündelung der Ergebnisse der verschiedenen Forscherteams erwies sich als schwierig bei der Aufgabe, Einarbeitungs-Inhalte in eine zeitliche Reihenfolge zu ordnen. Hierzu wäre ein zu hoher Detaillierungsgrad der Ergebnisdiskussion und -abstimmung nötig geworden. Statt eine präzise Reihenfolge zu erstellen, wurde die Einarbeitungszeit in verschiedene zeitliche Phasen unterteilt, in welche die Beteiligten zu zweit ihre Forscherteaminhalte einsortierten (im Sinne von: Was von unseren Forscherteaminhalten muss der neue Kollege bis wann wissen bzw. können?).

Durch die zweimonatige Erprobung der Forscherteams konnte auf äußerst gründliche Weise das Thema der Einarbeitung in der Lebenshilfe bearbeitet werden. Da insgesamt neun Personen inhaltlich und zeitlich an das Projekt gebunden waren, geht die Lebenshilfe davon aus, keinen Aspekte vergessen zu haben und nun über einen Standard zu verfügen. Die teilnehmenden Mitarbeiter haben überaus engagiert und gründlich gearbeitet, wobei sie Wege und Mittel ihrer Arbeit selbst wählen konnten. Ergebnis ist ein sehr umfassendes Papier über das Selbstverständnis der Einarbeitung bei der Lebenshilfe (abgestimmt mit den

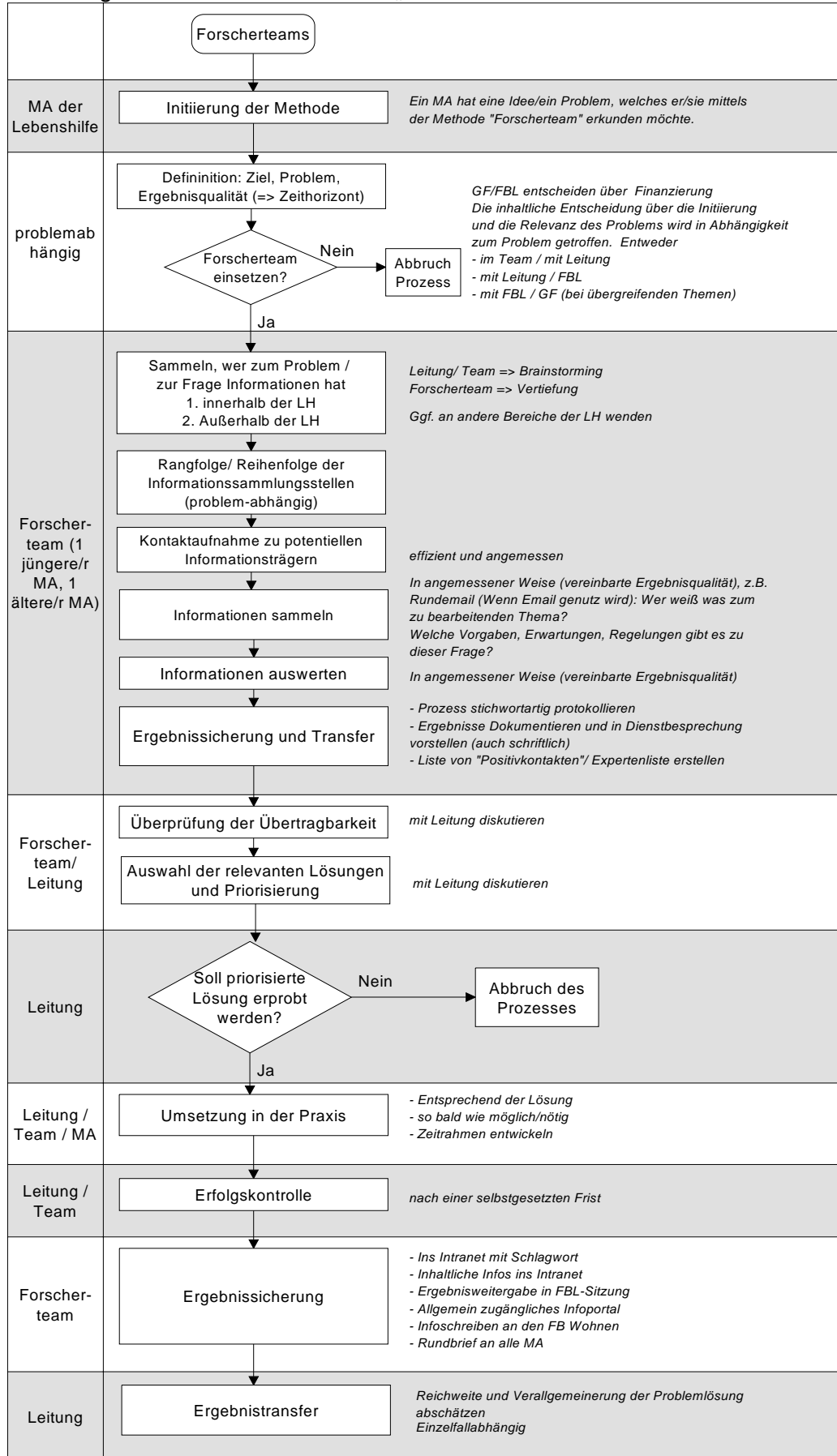
Grundsätzen der Lebenshilfe und dem Qualitätsmanagementansatz). In diesem Vorschlag wurden Meilensteine der Einarbeitung definiert und eine Checkliste erstellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Forscherteams sich durch das Projekt bereichert fühlen. Im Zuge der Forschung nach neuen Lösungen wurde bei allen Beteiligten der ganzheitliche Blick auf die Organisation geschärft, und Erfahrungswissen aus der gesamten Organisation gebündelt. Besonders die jüngeren Mitarbeiter waren zuvor nur selten in der Situation gewesen, sich mit übergreifenden Themen zu beschäftigen, die über ihre alltäglichen Arbeitsinhalte hinausgehen. Die thematische Auseinandersetzung in dieser Art hatte noch einen hohen Neuheitsgrad für sie. Die Gewissheit, dass ein erfahrenerer Kollege bei der Erarbeitung der Inhalte unterstützt und die hohe Eigenverantwortung bei der Wahl der Mittel und Wege boten jedoch gute Rahmenbedingungen für die Bewältigung der neuen Aufgabe. Unabhängig vom Alter konnte bei den am Forscherteam Beteiligten darüber hinaus das Verständnis für die Arbeitsabläufe im gesamten Unternehmen gestärkt werden. Das Forscherteam bietet ein Forum, in das jeder der beiden Partner seine Stärken einbringen kann: So verfügen Ältere z.T. über ein breiteres Netzwerk und wissen, wer sich zu welchem Detail als Ansprechpartner eignet. Jüngere Mitarbeiter hingegen bringen aus ihrer Ausbildung ein hohes Maß an strukturiertem Methodenwissen mit. Als besonders motivierend wurde von den Beteiligten die Nachvollziehbarkeit des eigenen Beitrags zum Gesamtergebnis erlebt. In Summe bietet die Lernform die Möglichkeit zur Übernahme neuer Perspektiven und zur Horizonterweiterung Einzelner. Neben der Erarbeitung praktikabler Problemlösungen für das Unternehmen konnte ebenfalls das konzeptionelle Denken der beteiligten Mitarbeiter gestärkt werden.

Voraussetzung für die Anwendung von Forscherteams als Lernform ist die Bereitschaft der Mitarbeiter, in einem solchen Team mitzuarbeiten. Hierbei sind alle Mitarbeiter auf allen Hierarchiestufen angesprochen. Es ist empfehlenswert, nach einem vorher festgelegten Zeitrahmen zu verfahren und etwaige Lösung schnellstmöglich umzusetzen.

Um die Lernform auch weiterhin effektiv einsetzen zu können, müssen Führungskräfte auf der ersten Ebene für den Nutzen und die Anwendbarkeit der Methode sensibilisiert werden, damit diese in ihrem Umfeld bei zu erarbeitenden Problemstellungen den Einsatz der Methode anregen. Neben der mündlichen Kommunikation in Führungskräftegruppen können dazu z.B. auch Rundschreiben der Geschäftsführung an alle Mitarbeiter eingesetzt werden und Informationsmaterialien verteilt werden, um den Nutzen für alle Mitarbeiter herauszustellen. Dies stellt sicher, dass die Lernform allen im Gedächtnis bleibt und bei der nächsten adäquaten Problemstellung vorgeschlagen wird.

Abbildung 22: Ablauf des Prozesses „Einsatz von Forscherteams“



Baukasten 7: Forscherteams bei der Lebenshilfe Bremen e.V.	
Methode	
Kurzbeschreibung	Diese Methode soll es den Mitarbeitern ermöglichen, Probleme und Fragestellungen im konkreten Arbeitsbereich zu bearbeiten, deren Lösung zu einer Arbeitserleichterung beitragen. Die Forscherteams bestehen immer aus einem älteren und einem jüngeren Mitarbeiter.
Ablauf	Jeder Mitarbeiter kann den Einsatz eines Forscherteams dem unmittelbaren Vorgesetzten vorschlagen, dieser entscheidet, ob ein solches Team eingesetzt wird. Fragestellung und Ergebnisqualität werden in einem ersten Schritt konkretisiert, bevor das Forscherteam beauftragt wird und nach einer Lösung „forscht“. Das Forschen findet unter Einbezug diverser Quellen und anderer Bereiche der Organisation statt. Das Forscherteam stellt im Anschluss die relevanten Lösungen vor, der Vorgesetzte entscheidet über deren Umsetzung. Wird einer Lösung zugestimmt, so wird diese erprobt und die Ergebnisse gesichert sowie im Unternehmen verbreitet, wenn die erarbeitete Lösung auch von Interesse für andere Unternehmensbereiche ist. Details werden auch hier durch ein Ablaufdiagramm beschrieben. --> siehe Abb. 22 Flowchart
Kontext	
Unternehmensbranche	Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen
Zielgruppe	Alle Mitarbeiter auf allen Hierarchiestufen
Ziel und Nutzen	
Ziel	konkrete Probleme/Aufgaben im Arbeitsbereich durch das Zusammenwirken von einem älteren und einem jüngeren Mitarbeiter zu lösen/zubearbeiten.
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Erweiterung der eigenen Perspektive im Forscherteam durch das Zusammenwirken von älteren und jüngeren Mitarbeiter

Nutzen für das Unternehmen	Konkrete inhaltliche Probleme werden vor Ort durch die Methode systematisch bearbeitet und gelöst; es findet ein Kompetenztransfer zwischen älteren und jüngeren Mitarbeiter statt und somit auch Kompetenzentwicklung.
Positive Nebenwirkungen	Vernetzung in der Organisation; Neue Herausforderung für die Mitarbeiter, Motivation durch Mitgestalten an der Organisation und deutlich auf Eigenleistung zurückführbaren Beitrag
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Kooperatives Arbeiten, Perspektivenerweiterung (Blick über den Tellerrand, Blick für die Organisation als Ganzes), Förderung des ganzheitlichen Denkens, Selbstreflexion (Wie arbeite ich eigentlich? Wie gut kenne ich die Organisation eigentlich?); systematisches Arbeiten im Detail
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	keine
Risiken und Knackpunkte	keine
Unerwünschte Nebeneffekte	keine
Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	keine unerwünschten
Probleme im Prozess	keine

Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Bereitschaft der Mitarbeiter in einem Forscherteam zu arbeiten
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	kein zusätzlicher, findet im Prozess der Arbeit statt
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/Umsetzung	Führungskräfte auf der ersten Ebene für den Nutzen und die Anwendbarkeit der Methode sensibilisieren, damit sie in ihrem Umfeld bei zu erarbeitenden Problemstellungen den Einsatz der Methode anregen, Rundschreiben durch die Geschäftsführung an alle Mitarbeiter, dass die Methode Forscherteams als Methode von allen Mitarbeiter genutzt werden kann mit Informationsmaterial, wie die Methode funktioniert.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	keine, ist dem Ermessen der Forscherteams überlassen und hängt von der Problemstellung ab

## 7.8 Wissensnetzwerk Technik bei der Mikado AG

Auf Basis der Ausgangssituation, dass Mitarbeiter statt in einer Projektteamstruktur v.a. einzeln beim Kunden arbeiten und bei fachlichem Klärungsbedarf die Älteren zwar meist gut wissen, wer anzusprechen ist, es den Jüngeren jedoch häufig am Überblick über die Kompetenzen der Kollegen mangelt, wurde von den Führungskräften der Mikado AG Bedarf für eine Hilfestellung angemeldet. Ziel ist es, dass die Mitarbeiter einen Überblick darüber erhalten, über welche Kompetenzen ihre Kollegen verfügen. Wissensteilung und Erfahrungsaustausch sollen stattfinden. Gleichzeitig soll dabei die strategisch-fachliche Ausrichtung der einzelnen Bereiche berücksichtigt werden und eine Qualifizierung stattfinden. Im Wissensnetzwerk Technik bilden Mitarbeiter, die in bestimmten Themenbereichen Kompetenzen haben, ihre Kollegen in Form von internen Weiterbildungsveranstaltungen weiter. Dazu wird in einem ersten Schritt der Weiterbildungsbedarf erhoben, wie auch das interne „Expertentum“. Die Auswahl strategisch erfolgsrelevanter technischer Themen und die Benennung der jungen Know-how-Träger erfolgt bei Mikado durch den Vorstand. Die einzelnen Themen und die Veranstaltung werden von der Personalentwicklung gemeinsam mit dem Referenten vorbereitet. Der Vorstand lädt per Mail zum Wissensnetzwerk Technik ein. Die Zielgruppe besteht vor allem aus älteren Mitarbeitern. Die Veranstaltung wird vom Referenten und dem Personalentwickler als Moderator durchgeführt, wobei der folgende Ablauf sich als Standard-Vorgehen etabliert hat:

1. Eröffnung durch den Moderator
2. Referent stellt sich vor
3. Aktuelle Themen werden referiert und besprochen
4. Unterbrechungen und Diskussionen innerhalb des Vortrages sind gewünscht
5. Austausch von Tipps und Tricks

Feedbacks zur Durchführung runden die Veranstaltung ab. Anschließend an jede Veranstaltung erhält der Referent auf Wunsch ein Feedback von einer zuvor gewählten Vertrauensperson oder dem Personalentwickler. Die Feedbackrunden bestätigen, dass das Netzwerk bei den Mitarbeitern eine hohe Akzeptanz findet. Ursprünglich war ein Schneeballsystem (d.h. dass ein Referent jeweils zusammen mit dem nächsten Referenten die Vorbereitung des Netzwerks plant) für die Vorbereitung der Veranstaltung vorgesehen. Diese hat sich jedoch nicht etablieren können, da die Mitarbeiter häufig vor Ort beim Kunden sind und die Zeit für die Vorbereitung fehlt. Der Personalentwickler ist somit nach wie vor in jede Vorbereitung eingebunden.



Das Wissensnetzwerk ist stark themenbezogen. Bisher wurden die Themen top-down vom Vorstand vorgegeben. Hier soll in Zukunft ein beteiligungsorientierter Ansatz verfolgt werden, der es den Mitarbeitern erlaubt, ihre Präferenzen einzubringen. Der Vorstand überlegt, sogenannte „Themen des Monats“ zu definieren. Dabei handelt es sich um für Mikado wichtige Themen, die mit dem Wissensnetzwerk gekoppelt werden sollen, um alle Mitarbeiter auf ein gleiches Wissensniveau zu bringen. Aktuell werden diese Themen gesucht. Dies erfordert jeweils die direkte Ansprache potenzieller Referenten durch den Personalentwickler. Der Erfolg der Maßnahme hängt somit in entscheidendem Maße davon ab, inwiefern – jüngere wie ältere - Mitarbeiter des Unternehmens über ein entsprechendes strategisch relevantes Spezialwissen verfügen.

Baukasten 8: Wissensnetzwerk Technik bei der Mikado AG	
Methode	
Kurzbeschreibung	Erfolgsrelevante technische Themen werden referiert, die der Vorstand Technik zuvor ausgewählt hat. Die Zielgruppe besteht sowohl aus jüngeren als auch aus älteren Mitarbeitern.
Ablauf	Der Vorstand definiert eine Liste strategisch wichtiger Themen und die entsprechenden Know-how-Träger. Die einzelnen Themen und die Veranstaltung werden von der Personalentwicklung gemeinsam mit dem Referenten vorbereitet. Der Vorstand lädt zum Wissensnetzwerk Technik ein. Die Veranstaltung wird vom Referenten und der Personalentwicklung durchgeführt. Feedbacks zur Durchführung runden die Veranstaltung ab. Anschließend an jede Veranstaltung erhält der Referent auf Wunsch ein Feedback von einer zuvor gewählten Vertrauensperson oder dem Personalentwickler.
Kontext	
Unternehmensbranche	IT Branche
Zielgruppe	Alle Mitarbeiter
Unternehmenskultur	Flache Hierarchie mit zwei Führungsebenen, kurze Entscheidungswege, kooperative und kommunikative Unternehmenskultur

Ziel und Nutzen	
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglichung von Wissensteilung und Erfahrungsaustausch</li> <li>• Wissenserhalt für das Unternehmen sicherstellen</li> <li>• Erhalt und Erweiterung der Lernmotivation</li> <li>• Das kreative Potential in Meinungsverschiedenheiten nutzen</li> <li>• Stärkung der Bereitschaft, Wissen und Erfahrungen zu thematisieren und weiter zu geben</li> <li>• Innovationsmöglichkeiten und Vertriebschancen erkunden</li> <li>• Erhöhung der Firmenbindung</li> <li>• Kennenlernen von unterschiedlichen Problemlösungsmöglichkeiten</li> <li>• Weiterentwicklung der Unternehmenskultur und Zusammenarbeit</li> </ul>
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Referenten: die Kompetenz und das Tätigkeitsfeld werden für andere Mitarbeiter sichtbar. Mitarbeiter: fachliches Know-how wird erweitert, Erfahrungen werden weitergegeben, Tipps und Tricks werden erlernt.
Nutzen für das Unternehmen	Aktuelles technologisches Know-how im Unternehmen wird verbreitert, strategische Themen fokussiert. Gerade bei technischen Fragen profitieren Ältere von Jüngeren.
Positive Nebenwirkungen	Der informelle Erfahrungsaustausch wird gestärkt, die Kooperationsmöglichkeiten erhöht, unterschiedliche Problemlösungsverfahren vermittelt.
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Know-how -Erweiterung, das Wissen, "wer weiß was" wird verbreitert.
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	Themen, die neu sind, erfordern einen erheblichen Mehraufwand in der Vorbereitung. Die Themenfindung stellt einen sensiblen Prozess dar.
Risiken und Knackpunkte	Fehlen in der Zuhörerschaft anschlussfähige "Experten", sind Austausch und Dialog aufgrund der sehr spezifischen Themen erschwert.

Unerwünschte Nebeneffekte	Mitarbeiter, die nicht als Referenten angesprochen werden, fühlen sich zurück gesetzt.
Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	
Probleme im Prozess	Dialogkultur als Basis für Kooperationsbeziehungen und Austausch bedarf der Entwicklung und damit Zeit.
Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Der Vorstand muss aktiv hinter dem Wissensnetzwerk stehen. Mitarbeiter mit Spezialwissen.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	3 Tage
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	1 Stunde Themenfindung, 2 Stunden Vorbereitung PE - Referent, 2 Stunden Vorbereitung Referent, 2 Stunden Durchführung, 1 - 2 Stunde Auswertung, gesamt: 8 - 9 Stunden
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	Aktuelle fachliche Themen aus der Praxis der Mitarbeiter müssen mit den strategischen Überlegungen des Unternehmens abgestimmt sein.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Der Einsatz von Powerpoint sollte sehr zurückhaltend geplant sein. Eine Moderation der Veranstaltung ist wichtig.

## 7.9 Blended Learning bei der Brühne Baustoff und Transport GmbH

Das Blended Learning bei der Brühne Gruppe wurde dem Ziel gerecht, neben der Vermittlung des Umgangs mit einer neuen Software bei älteren und jüngeren Mitarbeitern erhöhte Medienkompetenzen zu entwickeln. Es sollen betriebsspezifische Lerninhalte angeboten werden, die ohne viel Aufwand an die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen angepasst werden können und welche die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten sowie altersbedingte Leistungsfähigkeit berücksichtigen.

Zunächst wurden altersgemischte Kurse zur Erhöhung der Medienkompetenz angeboten. Hier zeigte sich, dass das Lerntempo der Jüngeren im Umgang mit dem PC im Vergleich zu dem von Älteren als angemessen empfundenen Lerntempo wesentlich schneller war und dass die Jüngeren sich durch die an allen Teilnehmern orientierte Lerngeschwindigkeit unterfordert fühlten. Diese Erkenntnisse wurden bei der Einführung einer neuen Software zur Unterstützung der Ressourcenplanung, die im gesamten Unternehmen eingeführt wurde („Navision“) berücksichtigt. Aktuell zu bewältigende Lernprozesse in Bezug auf die Software-Handhabung sollten in einem Blended Learning Ansatz sowohl durch Präsenzveranstaltungen als auch durch eine Selbstlern-CD und ein bedarfsorientiertes Coaching am Arbeitsplatz unterstützt werden.

In der Vorbereitung wurden bestimmte betriebsspezifisch relevante Inhalte und Aufgaben ausgewählt. Eine Erläuterung dieser Schritte von einem Dozenten wurde per Video aufgenommen. Die CD mit Video und Audio soll als Unterstützung der Präsenzveranstaltung dienen, diese jedoch nicht ersetzen. In Präsenzveranstaltungen wurde die Software und die daraus resultierenden neuen Anforderungen ausführlich dargestellt, im Anschluss daran die Lern-CD verteilt. Diese wurde zunächst eher sporadisch genutzt, nach tatsächlicher Einführung der Software jedoch stärker nachgefragt. Zuzüglich zu den Veranstaltungen und zur Lern-CD fand ein weiteres Coaching on-the-job der Mitarbeiter durch eine externe Beraterin statt. So erhielten die Mitarbeiter die Möglichkeit, im Prozess der Arbeit auftretende Probleme zunächst selbstgesteuert (durch Ausprobieren oder Nutzung der CD-Rom) zu bewältigen und weiterhin offene Fragen mit einem qualifizierten Ansprechpartner durchzugehen, der auf die sehr individuellen Bedürfnisse gezielt eingeht.

Die Ergebnisse aus mündlichen Befragungen der Teilnehmer sprechen dafür, dass dieser Ansatz auf eine breite Akzeptanz stößt. Insbesondere die kleineren Lehreinheiten erscheinen den Benutzern interessant und werden häufig zum Nachschlagen genutzt. Durch die Wahl des individuellen Lerntempos und durch die individuelle Zusammenstellung des Lernstoffs kann mittels E-Learning flexibel auf die Lernbedürfnisse und Lerngewohnheiten der einzel-

nen Mitarbeiter reagiert werden. Durch die Nutzung moderner elektronischer Medien lernen die Mitarbeiter besser mit dem eigenen PC umzugehen, Nutzungsbarrieren werden abgebaut.

Unternehmen profitieren von dieser Lernform dadurch, dass das Lernen einer zunächst sehr neuen Art und Weise des Arbeitens (mit der neuen Software) sukzessive in den Arbeitsprozess integriert wird und der Transfer gelernter Inhalte in die Erledigung der betrieblichen Aufgaben garantiert ist. Insgesamt können die Mitarbeiter schneller mit der neuen Software umgehen. Auch Vorurteile gegen neue Softwareprojekte können so vorweggenommen werden. Durch die Möglichkeit, standortübergreifend mit der CD weiterzuarbeiten, ergeben sich Kostenersparnisse im Vergleich zu wiederholten Präsenzveranstaltungen. Darüber hinaus wird die Fähigkeit zum selbstorganisierte Lernen der Mitarbeiter gefördert.

Aber auch hier tauchen ähnliche Probleme wie bei den „virtuellen Klassenräumen“ auf. Technische Probleme und Störungen schmälern die Effektivität und Attraktivität der Methode. Der Aufwand, die CD-Rom mit den betriebsspezifisch relevanten Trainingseinheiten zu drehen, ist als sehr hoch einzuschätzen.

Baukasten 9: Blended Learning bei der Brühne Baustoff & Transport GmbH	
Methode	
Kurzbeschreibung	Erhöhung der Medienkompetenzen der Mitarbeiter und Vermittlung des Umgangs mit einer neuen Software.
Ablauf	Ermittlung von MA-Medienkompetenzen. Ermittlung von Wissens- und Lernbedarfen der Mitarbeiter in Bezug auf die Software. Vorbereitung und Durchführung von Maßnahmen zur Erhöhung von Medienkompetenzen der Mitarbeiter. Ermittlung und Priorisierung der betriebsrelevanten Weiterbildungsinhalte für die E-Learning-Anwendung. Erarbeitung eines E-Learning-Konzeptes mit der inhaltlichen und funktionellen Vernetzung und Kombinationen mit anderen Lernformen und mit der Wissens-Community. Auswahl von externem Dozenten und Coach. Verfilmung durch den Dozenten und Bereitstellung einer CD mit den betriebsrelevanten Weiterbildungsinhalten. Durchführung von Präsenzveranstaltungen. Durchführung von Coaching-on-the-job. Erfolgskontrolle.
Kontext	
Unternehmensbranche	Entsorgungsdienstleistung, Deponiebetrieb, Produkte aus mineralischen Abfällen, Kalksteinproduktion
Zielgruppe	Ältere und Jüngere Mitarbeiter (AN), alle Brühne-Mitarbeiter aus allen Standorten.
Unternehmenskultur	Ganzheitliches Lern- und Wissensmanagement. Transparente wissens- und lernorientierte Gestaltung von Arbeits- und Kommunikationsprozessen in einer flachen Hierarchie, offene persönliche und virtuelle Dialoge und Diskussionen. Das Ziel: lernende Organisation.
Ziel und Nutzen	
Ziel	Entwicklung und Realisierung eines betriebsspezifischen, handlungsorientierten E-Learning-Konzeptes mit der Anwendung der unterschiedlichen Medien und Methoden für die altersübergreifende Lernkommunikation. Ältere und jüngere MA erkennen die ergänzende Rolle elektronischer Lernformen zum traditionellen Lernen.

Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	<p>Bewältigung der Anforderungen durch das neue Software-System</p> <p>Möglichkeit zur Selbstzusammenstellung von Lernstoff und Lerntempo</p> <p>Räumliche und zeitliche Unabhängigkeit. Es kann genau dann gelernt werden, wenn es Sinn macht</p> <p>Besserer Umgang mit modernen Medien, eigenem PC und Internet</p>
Nutzen für das Unternehmen	<p>Schneller Informationserwerb für die effiziente Erledigung der betrieblichen Aufgaben.</p> <p>Standortübergreifende Lernmöglichkeiten bieten Zeit- und Kostenersparnis.</p> <p>Schnelle und flexible Anpassung von betriebsspezifischen Lerninhalten</p> <p>Förderung des selbstorganisierten und nachhaltigen Lernens</p>
Positive Nebenwirkungen	<p>Gegenseitige Unterstützung beim Lernen zwischen Älteren und Jüngern</p> <p>Erweiterung des Wissenshorizontes. Entwicklung von Interesse für neue Lernformen und mehr Lernbereitschaft bei Älteren.</p> <p>Abbau von Vorurteilen gegen E-Learning.</p>
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	<p>Sicherer Umgang mit PC, Allgemeine EDV-Kenntnisse.</p> <p>Kompetenzen für die Arbeit mit elektronischen Medien. Wissensgenerierung im Internet</p> <p>Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen, zur Überprüfung des eigenen Wissensstandes.</p> <p>Fachwissen in Bezug auf den Umgang mit der Software.</p>
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	<p>Keine Zeit, kein Interesse, zusätzliche Anstrengungen, unbekannte Lernumgebung, Freizeit-Beanspruchung, Unsicherheit beim Umgang mit multimedialen Lernformen, wenig E-Learning-Angebote mit betriebsrelevanten Inhalten am Markt, keine Bereitschaft der internen Fachexperten zur Erstellung der online-Inhalte; wenig Interesse bei älteren MA an den neuen Lernformen. MA sehen keinen direkten Bezug zu ihren Arbeitsaufgaben (bei der allg. Vermittlung von Medienkompetenzen)</p>



Risiken und Knackpunkte	Der Sinnbezug der konkreten E-Learning-Aktivitäten wird nicht erkannt. Technische Pannen, niedrige Qualität der Inhalte, falsche Didaktik, unterschiedliche Wissensstände der MA fürs Gruppen-Lernen. Kein erkennbarer inhaltlicher Bezug zu den Arbeitsaufgaben. Schwache technische Infrastruktur für das störungsfreie Lernen. Die MA erkennen die Vorteile der neuen Lernmethode nicht. Nicht ausreichende Unterstützung bzw. Betreuung beim E-Learning. Kein ausreichendes internes Marketing und Überzeugungsarbeit. Keine Unterstützung durch Vorgesetzte.
Unerwünschte Nebeneffekte	Hemmungen bei Fragestellungen während der Schulung. Allgemeine negative Einstellung zum elektronischen Lernen wegen schlechten Erfahrungen o. Misserfolgen wenn es nicht gelingt, auf das individuelle Lerntempo einzugehen.
Probleme im Prozess	Arbeitsbedingte Störungen während der Veranstaltungen (Telefonate, Besucher etc.). Keine Mitwirkung der Betriebsleitung an Standorten, Andere, parallel laufende und zeitintensive Lern-Maßnahmen, die mit dieser Lernform nicht vermittelt werden können. Finden von internen Wissenslieferanten, Finden von externen unternehmensrelevanten Fachinhalten.
Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	<p>Aktuell bestehender Lernbedarf (kein Lernen auf Vorrat)</p> <p>PC-Arbeitsplätze mit einer ausreichenden technischen Infrastruktur. Allgemeine Grund-PC-Kenntnisse. Priorisierung dieser Lernform im Unternehmen. Unterstützung von Vorgesetzten.</p> <p>Individuelle Lernbereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen.</p> <p>Kenntnis über bestehende Angebote von betriebsrelevanten Inhalten auf dem multimedialen Markt.</p> <p>Bereitschaft der von internen und externen Fachexperten zur Erstellung von Lernunterlagen zu betriebsspezifischen Themen in einer multimedialen Form.</p> <p>Schaffen von Zeitressourcen für das störungsfreie Lernen.</p>

Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ermittlung eines Lernbedarfs. Überblick über MA-Lerntypen.</li> <li>2. Ermittlung der Einsatzmöglichkeiten und relevanten Themen für diese Lernmethode. Aufteilung der Lernthemen in effektive Lerneinheiten. Erhebung welche kommerziellen online-Lernangebote oder CD-ROMs zu den ermittelten Themen auf dem Markt vorhanden sind und welche betriebsrelevanten Inhalte selber erstellt werden können. Ermittlung von in Frage kommenden Fachexperten für die Erstellung von Lerninhalten zu den betriebspezifischen Themen.</li> <li>2. Ermittlung und Erlernen von geeigneter Software für die Erstellung (Screen Cam/Bildschirm-Aufnahme) und Bearbeitung der Aufnahmen. Bei der Aufnahme und Bearbeitung von Lern-Videos mögliche technische Probleme beachten, sich mit dem Thema auseinandersetzen um mögliche Probleme bereits bei der Aufnahme zu vermeiden.</li> <li>3. Ermitteln, welche Lerninfos von MA stets für die Arbeit benutzt werden. Wie kann eine multimediale Arbeitshilfe in den Arbeitsablauf der MA integriert werden? Wie kann diese Lernmethode mit den anderen traditionellen Lernmethoden kombiniert werden?</li> <li>4. Einbindung der MA in die Gestaltung von Lernprozessen ("MA lernen von MA")</li> </ol>
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	<p>Für jedes Lernthema einen oder mehrere Ansprechpartner für Rückfragen anlegen.  Bei der Bestellung der Lern-CD-ROMs besonderes den didaktischen Aufbau und die Interaktivitäts-Möglichkeiten (Umfragen, Fragestellungen) beachten.  Feedback-Fragebogen vorbereiten und regelmäßiges Feedback seitens der Mitarbeiter einholen</p>

## 7.10 Patenschaften bei der Lebenshilfe Bremen e.V.

Patenschaften wurden definiert als kollegiale Unterstützung „auf gleicher Augenhöhe“ und dienen im Schwerpunkt eher zur emotionalen Absicherung neuer Mitarbeiter bzw. von Mitarbeitern in einer neuen Funktion. Neue Funktionen können sich ergeben durch Neueinstellung, Versetzung oder Beförderung. Die Patenschaft ist für eine Dauer von 3-4 Monaten je nach Verlauf angelegt. Der Pate stellt dabei eine Vertrauensperson im neuen Umfeld dar, gibt Sicherheit, fängt emotional auf und soll das kollegiale Miteinander stärken. Er ist Ansprechpartner bzw. Berater mit „offenem Ohr“, versucht Lösungswege bei Problemen zu eröffnen, vermittelt eigene Eindrücke und Anregungen.

Das Vorgehen innerhalb einer Patenschaft ist auch hier wieder durch einen Ablaufplan festgelegt. Die Leitung überlegt in einem ersten Schritt, wen sie als Pate für geeignet hält und spricht diese Person direkt an. Die Patenschaft muss von beiden Seiten gewollt werden, beide Seiten können sie ablehnen. In einem Einstiegsgespräch vermittelt der Vorgesetzte den Pate und dem neuen Kollegen die Aufgaben und Sinn der Patenschaft. Ein weiteres Gespräch findet zwischen Pate und Patennehmer statt. In ihm werden die wechselseitigen Erwartungen aneinander und die konkrete organisatorische Umsetzung besprochen. Zum Abschluss der Patenschaft findet ein weiteres Gespräch zwischen Vorgesetztem, Pate und neuem Kollegen statt. Wesentlicher Inhalt ist dann das Feedback zum Prozess.

Durch verantwortungsvoll wahrgenommene Patenschaften ergibt sich ein großer Nutzen für das Unternehmen. Die neuen, häufig jüngeren Kollegen können reibungsfreier als sonst in Teams integriert werden. Nicht zuletzt wird dadurch auch die jeweilige Führungskraft entlastet. Der neue Mitarbeiter kann sich an eine vertrauensvolle Person wenden, deren berufliche Erfahrung ihm emotionale sowie fachliche Sicherheit in seinem neuen Arbeitsfeld gibt. Nicht nur durch sein Erfahrungswissen steht der erfahrener Pate dem neuen Kollegen zur Seite. Er kann ihn auch gezielt in seine Netzwerke einführen. Auf der anderen Seite entwickelt der Erfahrene / Ältere durch die Patenschaft wichtige Kompetenzen, wie etwa Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel. Auch können die Ideen und Ansätze des neuen Kollegen wichtige Reflexionsimpulse in Bezug auf die eigene Arbeit liefern und zu neuen Lösungen führen. So hinterfragen die „Jüngeren“ bzw. „Unerfahrenen“ mit unvoreingenommenem Blick Routinen, Rituale und Gewohnheiten, die sich eingeschliffen haben, jedoch unter Umständen nicht mehr zeitgemäß sind. Auch fällt es Ihnen dadurch, dass sie vorerst eine beobachtende Außenperspektive wahrnehmen, leicht, Widersprüche zwischen gelebter Kultur und offiziell verlautbarten Regeln aufzudecken. Eine Organisation, der es gelingt, diese Außenperspektive stärker einzubinden und die Informationen aus

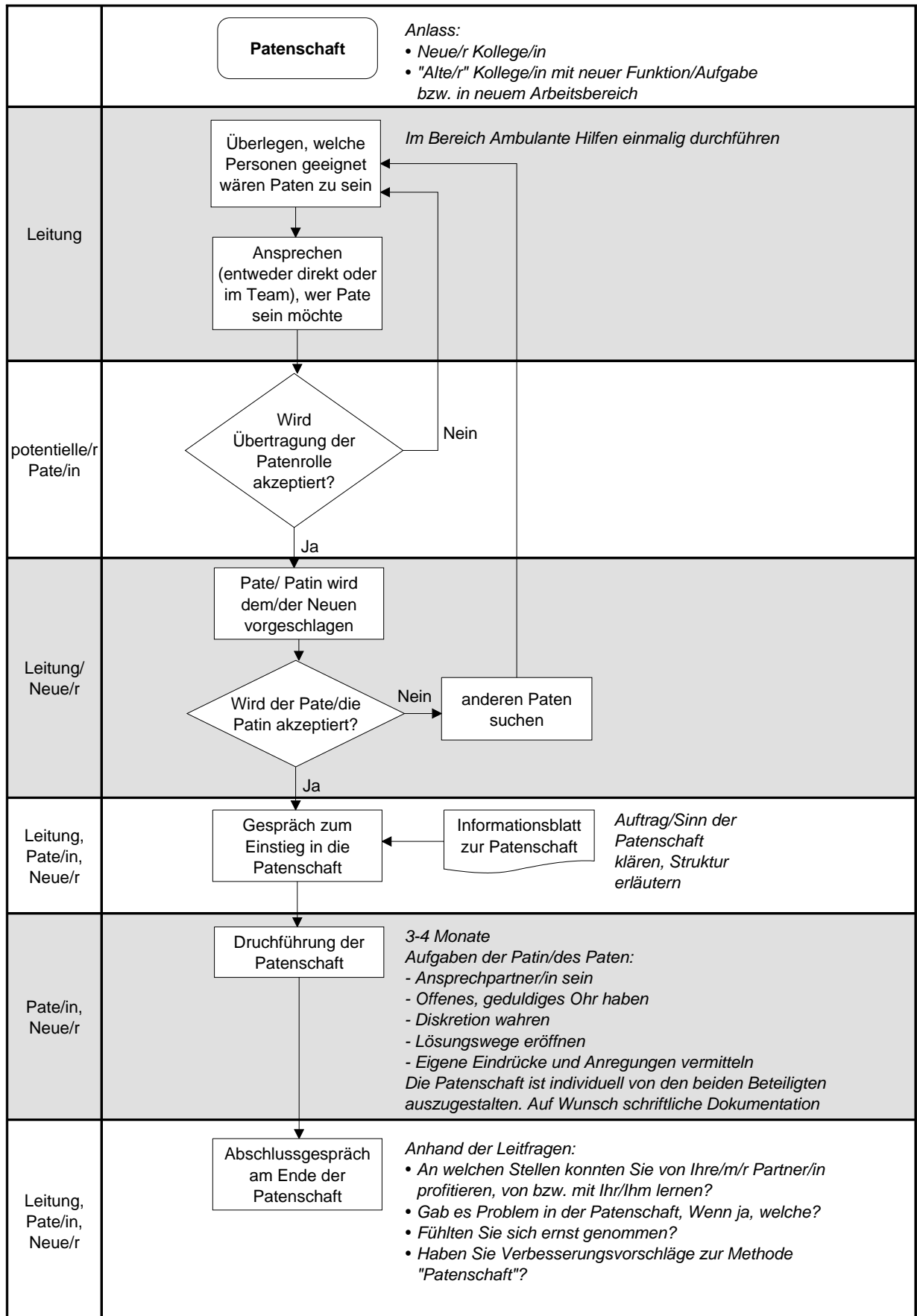
diesen wahrgenommenen Unterschieden zu nutzen, erhält somit wichtige Ansatzpunkte zur Reflexion ihrer Kultur und zur Verbesserung Ihrer Außendarstellung.

Voraussetzung für das Gelingen einer Patenschaft ist die entsprechende Diskretion sowie die Auswahl der Partner. Wesentlich ist das Wahren der Diskretion innerhalb der im Eingangsgespräch definierten Grenzen. Außerdem muss die Chemie zwischen den Personen stimmen, damit eine Patenschaft den gewünschten Lernerfolg zeigt. Zu Beginn kann es etwas schwierig sein, den Beteiligten verständlich nahe zu bringen, was genau der Unterschied zwischen einer Patenschaft und einer regulären Einarbeitung ist. Zur Vermittlung der Intentionen und der Aufgaben einer Patenschaft – insbesondere auch in Abgrenzung zur Einarbeitung – bietet sich eine Kurzbeschreibung der Methode an. In der Lebenshilfe Bremen hat sich neben den entwickelten Methodenbeschreibungen auch ein Handzettel bewährt.

Bei der Evaluation der Methode in der Lebenshilfe Bremen e.V. zeigte sich, dass die Aufgaben, die mit einer Patenschaft verbunden sind und die Idee bzw. das Ziel der Patenschaft erfüllt wurden. Dies wird sowohl von den Patengebern so eingeschätzt als auch von den Patennehmern. Beide Sichten weichen kaum voneinander ab. Patenschaften als eine Methode einzusetzen, um Wissen und Erfahrung weiterzugeben, hat funktioniert. Ferner soll über die Erprobung und Evaluation festgestellt werden, ob die Methoden auch nach Projektende weitergeführt werden soll. In einem Bereich der Lebenshilfe wurde dies für die Methode der Patenschaft in der erprobten Form als sinnvoll erachtet: Die Methode der Patenschaften wird hier als eine gute und effektive Methode gesehen, die sich leicht für jeden neuen Mitarbeiter einsetzen lässt. In einem weiteren Bereich wird jedoch eine alternative Vorgehensweise bevorzugt: Hier sollen bestimmte Personen als Paten zur Verfügung stehen, die durch neue Mitarbeiter jederzeit auf freiwilliger Basis angesprochen werden können.

Überlegt wird außerdem, ob sich die Paten einmal im Jahr treffen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und die Methode ggf. weiterzuentwickeln.

Abbildung 23: Ablauf des Prozesses „Patenschaften“



Baukasten 10: Patenschaften bei der Lebenshilfe Bremen e.V.	
Methode	
Kurzbeschreibung	Patenschaften werden definiert als kollegiale Unterstützung „auf gleicher Augenhöhe“ und dienen im Schwerpunkt eher zur emotionalen Absicherung neuer Mitarbeiter bzw. von Mitarbeitern in einer neuen Funktion. Die Patenschaft ist für eine Dauer von 3 bis 4 Monaten je nach Verlauf angelegt. Der Pate stellt dabei eine Vertrauensperson im neuen Umfeld dar, gibt Sicherheit, fängt emotional auf und soll das kollegiale Miteinander stärken. Er ist Ansprechpartner bzw. Berater mit „offenem Ohr“, versucht Lösungswege bei Problemen zu eröffnen, vermittelt eigene Eindrücke und Anregungen.
Ablauf	Die Leitung überlegt in einem ersten Schritt, wen sie als Pate für geeignet hält und spricht diese Person direkt an. Die Patenschaft beruht auf Freiwilligkeit und dem Einverständnis beider Parteien. In einem Einstiegsgespräch vermittelt der Vorgesetzte den Paten und dem neuen Kollegen die Aufgaben innerhalb der Patenschaft, wie auch dessen Sinn. Ein ähnliches Gespräch findet zum Abschluss der Patenschaft statt, um Feedback zum Prozess zu erhalten. Siehe auch Flowchart
Kontext	
Unternehmens- branche	Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen
Zielgruppe	Alle neuen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiter in einer neuen Funktion/einem neuen Arbeitsbereich
Ziel und Nutzen	
Ziel	Die Patenschaft ist eine Methode, um Wissen <u>und</u> Erfahrungen weiter zu geben. Sie wird bei der Lebenshilfe Bremen eingesetzt, um Menschen den Einstieg in eine Aufgabe / Tätigkeit aber auch eine Orientierung in einem neuen Arbeitsbereich zu ermöglichen.
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	Der neue Mitarbeiter kann sich an eine vertrauensvolle Person wenden und bekommt emotionale sowie fachliche Sicherheit in seinem neuen Arbeitsfeld.

Nutzen für das Unternehmen	Die Integration neuer Kollegen in die Teams erfolgt reibungsfreier. Die jeweilige Leitung wird entlastet.
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	Patennehmer: sich ggf. Hilfe zu holen, sich im Team anzuvertrauen und im Hinblick auf alle Bereiche, in denen Sie sich bei dem Patengeber Unterstützung holen. Patengeber: Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und findet darüber hinaus auf allen Ebenen statt, die von dem Patennehmer abgefragt werden, da die vermittelnde, unterstützende Rolle der Patengeber dazu anregt, die eigene Arbeitsweise zu reflektieren.
Risiken und Hindernisse	
Barrieren und Hindernisse	fehlende Bereitschaft der Kollegen Patengeber zu sein.
Risiken und Knackpunkte	Diskretion zu wahren ist in einer Patenschaft eine zentrale Anforderung, es muss jedoch im Einzelfall ausgelotet werden, wo die Grenzen der Diskretion sind. Diese müssten dann dem Patengeber/in transparent gemacht werden. die Chemie innerhalb der Patenschaft muss stimmen, damit sie funktioniert, da die Patenschaft in der Regel von Anfang an eingesetzt wird, kennen sich die Beteiligten noch nicht ausreichend, um dies einschätzen zu können.
Unerwünschte Nebeneffekte	keine
Auswirkungen auf andere Teile des Unternehmens	keine
Probleme im Prozess	keine

Umsetzung	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Bereitschaft der Mitarbeiter, sich als Patengeber zur Verfügung zu stellen, da eine Patenschaft angesichts des angestrebten Vertrauensverhältnisses nicht verordnet werden kann.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	unerheblich
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	kein zusätzlicher, da die Patenschaft im Rahmen der regulären Arbeitszeit eingesetzt wird
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/Umsetzung	Steuerung über die Fachbereichsleitungen. Im Fachbereich Wohnen über eine entsprechende Information in der Hausleiterrunde. Im Fachbereich Ambulante Hilfen über die Auswahl "fester" Paten, die von den neuen Mitarbeitern bei Bedarf angesprochen werden können.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	keine, liegt im Ermessen der Beteiligten, ggf. jährlicher Erfahrungsaustausch zwischen den Patengebern



## 7.11 Lerngruppe bei Pflug e.V. und bei der Stechow AG

Mit Hilfe einer Lerngruppe ist es einem Lehrenden möglich, vielen Lernenden in Seminarform Lerninhalte zu vermitteln. Diese Lernform ist z.B. dann für Unternehmen vorteilhaft, wenn nur wenige Wissensträger in diesem vorhanden sind, das Wissen aber vielen Mitarbeitern zugänglich gemacht werden soll. Im Untersuchungssample sind Pflug e.V. und die Stechow AG – vor dem Hintergrund einer recht unterschiedlichen Unternehmenskultur – herausgefordert, vielen Mitarbeitern Lerninhalte zu vermitteln.

Bei Pflug e.V. ist die Vermittlung neuer Kompetenzen eine Daueraufgabe. Die neuen Mitarbeiter besitzen keine passgenauen Kompetenzprofile und dürfen aufgrund von Vorgaben auch nur verhältnismäßig kurz bei Pflug e.V. verbleiben. Um den Geschäftsablauf aufrecht erhalten zu können, sind Routineabläufe für Pflug e.V. daher enorm wichtig. In der Unternehmenskultur werden Ordnung und Stabilität betont.

Auch bei der Stechow AG ist Lernen eine Daueraufgabe, doch steht hier die Weiterentwicklung des Unternehmens im Vordergrund. Umbrüche in der Landwirtschaft sollen durch die Erschließung neuer Geschäftsfelder ausgeglichen werden. Flexibilität wird in der Unternehmenskultur betont.

Die Unterschiede bei der Unternehmenskultur prägten auch die Gestaltung der Lerngruppen. Bei Pflug e.V. wurde sehr strukturiert vorgegangen. Zunächst wurde mit Hilfe der Lernmanagerin aktivierendes Lernen, d.h. das „Lernen des Lernens“, trainiert. Dies beinhaltet die Bestimmung des Lerntyps jedes einzelnen Teilnehmers sowie die Entwicklung darauf abgestimmter individueller Strategien für ein nachhaltiges Lernen. Diese Lernstrategien setzen sich aus Merk-, Gedächtnis- und Entspannungstechniken zusammen.

Erst nach diesem Schritt wurden methodische und fachliche Kompetenzen vermittelt. Gemeinsam und dialogorientiert wurden die Lerninhalte erarbeitet. Auf inhaltliche Wünsche und Anregungen der Teilnehmer wurde eingegangen und sie wurden in das Programm integriert.

Das Vorgehen der Stechow AG war dagegen weit weniger strukturiert. Der Lehrplan war weniger detailliert ausgearbeitet als bei Pflug e.V. und folgte im Wesentlichen den vier Lernfeldern der Stechow AG: Biogaserzeugung, Düngemanagement, Anbauoptimierung und Cross-Compliance. Ein „Lernen des Lernens“ wie bei Pflug e.V. wurde nicht trainiert.

Die unterschiedliche Herangehensweise von der Stechow AG und Pflug e.V. hatte bei der Integration der Lerngruppe in den Betriebsablauf die stärksten Auswirkungen. Bei Pflug e.V. wie auch bei der Stechow AG war die Integration eine schwierige Aufgabe. Die Lerngruppen sollten wöchentlich und damit im Empfinden der Teilnehmer recht häufig stattfinden,

weiterhin gab es unterschiedliche Schichteinteilungen der Teilnehmer, aus beiden Gründen waren die Schwierigkeiten einen gemeinsamen Termin zu finden recht groß. Bei der Stechow AG wurde diese Lernform daraufhin aufgegeben, dagegen wurde bei Pflug e.V. erfolgreich versucht, einen gemeinsamen Termin zu finden.

Der Lernmanager benötigt für die Vorbereitung der Lerngruppe viel Zeit und ein strukturiertes Umfeld. Das Training des aktivierenden Lernens half vielen Teilnehmern die Lerninhalte aufzunehmen, zu verarbeiten und anwenden zu können. Auch die überschaubaren Gruppengrößen zwischen sechs und zehn Teilnehmern trugen dazu bei, dass viele Inhalte vermittelt und diskutiert werden konnten.

<b>Baukasten 11: Lerngruppe bei Pflug e.V.</b>	
<b>Methode</b>	
Kurzbeschreibung	Ältere und jüngere Arbeitnehmer treffen sich wöchentlich in einer Lerngruppe. Lerninhalte und Lernstrategien werden durch die Lernmanagerin vermittelt. Die Lerngruppe dient auch als Treffpunkt zwischen den Mitarbeitern, wodurch auch der Wissenstransfer innerhalb des Museums und des Fundus gestärkt wird.
Ablauf	<p>Zunächst wird mit Hilfe der Lernmanagerin aktivierendes Lernen, d.h. das „Lernen des Lernens“, trainiert. Hierbei wird der Lerntyp jedes einzelnen Teilnehmers bestimmt. Hierauf aufbauend werden individuelle Strategien eines nachhaltigen Lernens entwickelt, welche sich aus Merk-, Gedächtnis- und Entspannungstechniken zusammensetzen.</p> <p>Auf dieser Basis baut das gemeinsame, dialogorientierte, aktivierende Lernen Jüngerer und Älterer auf. Im Fokus steht der gemeinsame, methodische und fachliche Kompetenzerwerb in einer Lerngruppe.</p>
<b>Kontext</b>	
Unternehmensbranche	Geschichtsmuseum
Zielgruppe	Vor allem neue Mitarbeiter aus verschiedenen Beschäftigungsmaßnahmen des zweiten Arbeitsmarktes ganz unterschiedlichen Alters (Berufseinsteiger und ältere Langzeitarbeitslose).
Unternehmenskultur	Betonung von Ordnung und Stabilität vor dem Hintergrund eines nicht passgenauen Kompetenzprofils vieler Mitarbeiter (siehe Kapitel Unternehmenskultur).

Ziel und Nutzen	
Ziel	<p>Pflug e.V. ist darauf angewiesen, einen Großteil der Mitarbeiter durch öffentliche Programme zu finanzieren. Durch die kurzen Verbleibszeiten und die nicht passgenauen Kompetenzprofile der Mitarbeiter muss Pflug e.V. diese schnell und umfassend qualifizieren.</p> <p>Wichtiges Ziel ist daher die und Teilnehmer der Lerngruppe zur Arbeit bei PFLUG zu befähigen. Hierzu sollen durch die Lerngruppe Lernprozesse effizienter gestaltet und die unterschiedlichen Wissens- und Lernpotenziale Jüngerer und Älterer ermittelt und nutzbar gemacht werden.</p>
Nutzen für die beteiligten Mitarbeiter	<p>Durch einen hohen individuellen Nutzen sollen die beteiligten Mitarbeiter zur Teilnahme an der Lerngruppe motiviert werden. Vor allem wurde den Mitarbeitern die Angst vor dem Lernen (auch im fortgeschrittenen Alter) genommen und das Selbstbewusstsein der Teilnehmer gestärkt. Beides wirkte sich auch positiv auf anschließende Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt aus.</p>
Nutzen für das Unternehmen	<p>Die Lernprozesse im Museum und Fundus wurden strukturiert und effizienter gestaltet, wodurch die Beschäftigungsfähigkeit vieler Mitarbeiter deutlich erhöht wurde. Außerdem konnten der Wissenstransfer und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Bereichen verbessert werden.</p>
Positive Nebenwirkungen	<p>Das Betriebsklima wurde offener und der Teamgeist gestärkt.</p>
Welche Kompetenzen werden entwickelt?	<p>Einerseits wurden allgemeine Grundsätze wie ein Arbeitskodex sowie allgemeine Kompetenzen wie ein professioneller Umgang mit Besuchern vermittelt (so z.B. Kommunikationstraining). Andererseits wurden die Teilnehmer befähigt, spezielle Aufgaben im Museum und dem Fundus umzusetzen, so etwa die Gestaltung von Sonder- und Dauerausstellungen und die Realisierung spezieller Auftragsarbeiten wie Recherchen und Dokumentationen. Ein Bewerbertraining sollte den Teilnehmern bei der Stellensuche im Anschluss an das Beschäftigungsverhältnis bei Pflug e.V. helfen.</p>

<b>Risiken und Hindernisse</b>	
Barrieren und Hindernisse	Die Lerngruppe konnte nur schwer in Arbeitsabläufe von Museum und Fundus integriert werden.
Risiken und Knackpunkte	Es sollten nicht weniger als sechs und nicht mehr als zehn Mitarbeiter an der Lerngruppe teilnehmen. Auch sollte darauf geachtet werden, dass die Chemie zwischen den Personen stimmt und nicht Personen mit unterschiedlichen Hierarchiestufen teilnehmen.
Unerwünschte Nebeneffekte	Es entsteht Konkurrenz zwischen den Teilnehmern.
Probleme im Prozess	Raum konnte nicht frei gestaltet werden.
<b>Umsetzung</b>	
Voraussetzungen für den Einsatz dieser Lernform	Ausreichend Vorbereitungszeit für den Lernmanager. Dieser sollte umfangreiche Methodenkenntnisse zur Bestimmung des Lerntyps und zur Umsetzung von Merk-, Gedächtnis- und Entspannungstechniken besitzen.
Zeitlicher Aufwand für Implementierung	hoch
Zeitlicher Aufwand für die regelmäßige Durchführung	hoch
Empfehlungen für den Prozess der Einführung/ Umsetzung	Die Lerninhalte sollten stets aktuell gehalten werden und eine hohe Relevanz für die tägliche Arbeit der Teilnehmer aufweisen.
Empfohlene Hilfsmittel / Methoden	Verschriftlichung der Lernergebnisse durch Lernkarten oder Mindmaps.

## 8 Empfehlungen für die Implementierung intergenerativer Lernformen

Die nun folgenden Gestaltungsempfehlungen sind Leitlinien für eine Lernprozessgestaltung in Unternehmen, die sich neben strategischer Orientierung und betriebswirtschaftlichem Nutzen auch an den Bedürfnissen der Mitarbeiter ausrichtet. Sie bündeln die Erfahrung aus acht Unternehmen mit unterschiedlichen Projektansätzen. In der Praxis lässt sich beobachten, dass die Frage „Wie“ Lernformen eingeführt werden z.T. entscheidender für den Erfolg der Maßnahme ist als das „Was“ (d.h. welche Lernform eingeführt wird). Unternehmen, die sich mit dem Gedanken tragen, die Art und Weise des Lernens im Unternehmen zu verändern, finden hier Anhaltspunkte, um die Erfolgswahrscheinlichkeit dieser komplexen Veränderungsprojekte zu maximieren. Dabei handelt es sich zum einen um Aspekte, die bei der Planung und Umsetzung der Lernprojekte zu berücksichtigen sind. Diese Faktoren beziehen sich unmittelbar auf die Konzeption, Gestaltung und Durchführung der Projekte. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den Empfehlungen zur adäquaten Berücksichtigung individueller Akteure. In ihm werden interindividuelle Unterschiede und personenbezogene Aspekte erörtert, die bei der Implementierung intergenerativer Lernformen von Bedeutung sind. Zum Schluss werden wesentliche strukturelle Aspekte, welche bei der Gestaltung von Lernprojekten zu berücksichtigen sind, diskutiert. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven auf der betrieblichen Handlungsebene herangezogen. So leiten sich etwa weitere Handlungsfelder daraus ab, ob die betrachteten Lernprojekte jeweils als Element der betrieblichen Macht- und Interessenspolitik, als Teil der Personalpolitik, aus der Perspektive der Arbeitsorganisation oder als innovatives Element der Unternehmenskultur betrachtet werden.

### 8.1 Planung und Umsetzung der Lernprojekte

#### Planung und Konzeption

Von elementarer Bedeutung im Verlauf der Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse zwischen Älteren und Jüngeren ist eine realistische und flexible Projektplanung, die auf unterschiedliche Verläufe reagieren kann. Es sollte eine breite Einigkeit über erreichbare Projektziele angestrebt werden und inhaltliche Schwerpunkte sollten eindeutig abgesteckt sein. Beispielsweise sollten die gewünschten Kompetenzprofile frühzeitig festgelegt und beschrieben sowie die zentralen Begrifflichkeiten (z.B. „ältere Mitarbeiter“, „jüngere Mitarbeiter“ und die geplanten Maßnahmen) geklärt werden. Auch ist im Planungsstadium abzustecken, wer in welcher Form beteiligt werden soll. Die Konzeption sollte einen konkreten Bezug zu den Arbeitsaufgaben sicherstellen. Wenn man Lernen und Kompetenzentwicklung als umsetzungs-

orientiertes Vorhaben definiert, läuft man nicht so schnell Gefahr, Laborsituationen zu konstruieren, denen die Anschlussfähigkeit an die betriebliche Realität fehlt. Entscheidend bei der Implementierung neuer Lernformen ist es, dass der Beitrag zu einem selbständigeren und /oder effizienteren Handeln durch eine neue Lernform von den Mitarbeitern auch als solcher erkannt wird. Die Verknüpfung neuer Lernformen mit betrieblichen Anlässen und relevanten Problemstellungen bildet einen entscheidenden Faktor für Akzeptanz, Nutzung und Nachhaltigkeit der implementierten Lernformen. Die aktuellen betrieblichen Rahmenbedingungen geben häufig Aufschluss darüber, welche Methoden mehr oder weniger vielversprechend sein könnten. So ist die Erprobung der Lernform „Patenschaft“ beispielsweise nur dann sinnvoll, wenn sich einige Mitarbeiter in neue Rollen und Funktionen einfinden können. Es sollte jedoch auch eine Vorstellung darüber entwickelt werden, wie eine Einbettung in die betrieblich-organisatorischen Abläufe aussehen könnte. Außerdem sollten die bereits vorliegenden Erfahrungen über die Projekt-Zielgruppen genutzt werden, um die adäquaten Methoden und Instrumente auszuwählen, Über- und Unterforderung der Mitarbeiter im Projektverlauf zu vermeiden und sicher zu gehen, dass die Auswahl des Pilotbereichs bzw. der ersten Zielgruppen sorgfältig und mit Blick auf kurzfristige Erfolge erfolgt. Auch vorangegangene Aktivitäten sollten bei der Konzeption insofern berücksichtigt werden, als dass man an positive Erfahrungen anknüpft und auch antizipiert, wie man Altlasten aus anderen Projekten oder einer allgemeinen „Projektmüdigkeit“ begegnen kann. Um all diese Planungsaufgaben zu bewältigen, empfiehlt sich der Einsatz einer aktiven Steuergruppe, welche die Impulse im weiteren Prozess gibt. Die Besetzung der Steuergruppe sollte im Hinblick auf die Zielgruppen und Zielerreichung sorgfältig überdacht werden.

### **Implementierung**

Als erfolgsversprechend zur anschließenden Konzeption und Implementierung neuer Lernformen kristallisiert sich die Initiierung eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses, im Zuge dessen die Betroffenen von Anfang an in die Planung einbezogen sind und in Eigenregie die inhaltliche Ausarbeitung und Umsetzung vornehmen, heraus. Da die neuen Konzeptionen zum Teil stark von der bisherigen Praxis bzw. Unternehmenskultur abweichen, erscheint es sinnvoll, das Veränderungsmanagement sowohl bottom-up als auch top-down anzustoßen. Die hohe Komplexität und der Schwierigkeitsgrad der Prozesse erfordert eine hohe Betreuungsintensität und professionelle Begleitung durch die Projektleitung und/oder externe Berater. Zunächst gilt es, den Nutzen für den älteren und jüngeren Mitarbeiter, für Teams und die Organisation transparent zu machen, Anreize für ein Einlassen auf den Veränderungsprozess zu schaffen und Erfolge, die durch die Lernformen erreicht werden, explizit wertzuschätzen und hervorzuheben. Eine Besonderheit im intergenerativen Lernen und der Weitergabe von Wissen ist, dass sie in besonderem Maße von intakten Sozial-

beziehungen und Vertrauen abhängig sind. Eine große Herausforderung liegt folglich darin, den Wandel so auszurichten, dass ein hohes Maß an Transparenz und Partizipation im Gestaltungsprozess erreicht wird und die (verbale und nonverbale) Kommunikation ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit aufweist. Die freiwillige Nutzung von Lernformen erwies sich in diesem Zusammenhang als wesentlicher Erfolgsfaktor. Auch die Mitwirkung der beteiligten Zielgruppen bei der Planung und Durchführung unter Berücksichtigung der situativen Rahmenbedingungen hat sich in der Mehrzahl der beteiligten Unternehmen als sehr motivationssteigernd und lernförderlich bewährt. Die Partizipation an Gestaltungsfragen zum Thema Lernen ermöglicht auch eine Lernprozessgestaltung nach individuellen Bedürfnissen, welche die Zielgruppe selbst am besten beurteilen kann (vgl. Antoni 1999). Die Beteiligung älterer Arbeitnehmer an Fragen der Organisationsgestaltung stellt darüber hinaus eine weitere Methode zur Wissensbewahrung in Unternehmen dar. Entscheidenden Einfluss im Prozess der Implementierung nehmen Promotoren (v.a. Führungskräfte und Betriebsrat) und das Commitment der Geschäftsführung zum Projekt ein. Förderlich wirkt sich aus, wenn seitens dieser Promotoren wiederholt verbale und nonverbale kongruente Signale gesendet werden, aus denen die Mitarbeiter eine Unterstützung des Projekts und seiner Ziele ablesen können.

### **Durchführung und Reflexion der Durchführung**

Im weiteren Prozess der Durchführung ist der Steuergruppe anzuraten, bei der Reflexion des Projektgeschehens auch eine Außenperspektive in Form eines externen Prozessbegleiters oder qualifizierten Moderators einzubinden. Durch eine größere Perspektivenvielfalt lässt sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass nicht-erwartungskonforme Informationen auch tatsächlich wahrgenommen und im Projektteam zum Thema erhoben werden. Das Projektteam sollte sich im laufenden Prozess wiederholt Feedback von den beteiligten Zielgruppen des Projekts einholen und im Rahmen einer begleitenden Erfolgskontrolle immer wieder der Frage nachgehen, ob der gegenwärtige Kurs aller Voraussicht nach zu den gewünschten Ergebnissen führt. Der Dynamik und Selbstorganisationsfähigkeit der involvierten Systeme kann nur über eine hohe Flexibilität in der iterativen Projektplanung und durch eine hohe Reflexionsdichte und -tiefe entsprochen werden. Kurskorrekturen können beispielsweise dann notwendig werden, wenn das Projekt aufgrund der allgemeinen wirtschaftlichen Situation des Unternehmens, interner Reorganisationen oder neuer Kundenanforderungen in Konflikt zum Tagesgeschäft gerät und sich die Beteiligten dem daraus resultierenden Zeitdruck und der Leistungsverdichtung nicht mehr gewachsen fühlen. In diesem Fall sind Problemlösungen notwendig, welche gleichzeitig auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen und das Projektziel dennoch nicht aus dem Auge verlieren. Bei der Sartorius AG beispielsweise wurde so zeitnah und angemessen auf den seitens der Führungskräfte angemeldeten Bedarf an einer Trainingsmaßnahme, welcher u.a. aufgrund einer vorhergehenden Reorgani-



sation entstanden war, reagiert. Gleichzeitig wurde der Inhalt des Trainings mit dem Projektziel „Einführung von Lernpartnerschaften“ verknüpft, so dass die Frage „Welche Rolle habe ich als Führungskraft/ als Lernpartner im Projekt Lernpartnerschaften?“ zu einem wesentlichen Inhalt der Maßnahme wurde.

### **Ausstattung mit Ressourcen und einer Lern-Infrastruktur**

Wesentlich bei der Gestaltung von Lernprojekten sind zeitliche Gestaltungsräume, die den Erfahrungsaustausch und das wechselseitige Lernen im Arbeitsprozess ermöglichen. So sind insbesondere zeitliche Spielräume für Meetings, Projektgespräche und Lernsituationen durch die Unternehmensführung bereitzustellen und – insbesondere bei der erstmaligen Erprobung neuer Lernformen – bewusst Freiräume gegenüber Anforderungen des Arbeitsalltags zu schaffen. Denn Zeitdruck hemmt v.a. den Lernprozess älterer Arbeitnehmer und schmälert den Lernerfolg (vgl. Lehr 2003, S. 94). Vorbeugend sind Mechanismen zur Regelung von konkurrierenden Anforderungen festzulegen (z.B. präzise Antworten auf die Fragen „Wer sind die zuständigen Ansprechpartner?“ und „Wie ist in solchen Situationen zu verfahren?“). Ferner gilt es, die natürliche Arbeitsinfrastruktur mit einer Lerninfrastruktur zu verbinden - etwa in Form von Hardware, Lernmaterialien, multimedialer Lernsoftware und gezielt hergestellten, kooperativen Lern- Arbeitsgruppen oder -Tandems. Informelles Lernen findet am häufigsten in Form von Gesprächen zwischen Kollegen statt. Separate Lernräume ermöglichen hier ein arbeitsplatznahes Lernen während der Arbeitszeit, ohne Lärm und Ablenkung von Kollegen. In einem Unternehmen wurde dem Wunsch einiger Lernpartner entsprochen, auch räumlich zusammenzuziehen und einen separaten Raum zum Austausch zur Verfügung zu haben. Dies sind Maßnahmen, die ein bereits eingeführtes Lernkonzept zu unterstützen vermögen, jedoch nicht hinreichend für den Transfer von Erfahrungslernen sind. Wichtig ist im Prozess der Implementierung des Lernkonzepts auch die Akzeptanz für die Nutzung der Lerninfrastruktur zu schaffen, damit beispielsweise keine informellen Sanktionen erfolgen wenn diese aufgesucht werden.

### **Projektmarketing und Ergebnistransfer**

Parallel zum Prozessablauf sollte Wert auf das interne und externe Marketing für das Projekt gelegt werden. D.h. das Projekt ist im Unternehmen selbst und im Unternehmensumfeld bekannt zu machen. Dadurch wird die Wahrnehmbarkeit der Aktivitäten erhöht mit dem Ziel, eine positive Erwartungshaltung bezüglich der Projektergebnisse zu schaffen. Es sollten jeweils die Medien genutzt werden, die bei der zu erreichenden Zielgruppe besonders anschlussfähig und erfolgsversprechend erscheinen. Beim Projektmarketing sollte überlegt werden, wie sich das Thema selbsterklärend und positiv transportieren lässt und wie der

persönliche Vorteil und Nutzen für jeden Einzelnen vermittelt werden kann. Es sollte hingegen vermieden werden, Erwartungen zu wecken, die nicht erfüllt werden können. Wesentlich ist die Kommunikation der Erfolge des Projekts: Sie wirkt zum einen in das Projekt zurück und führt zu einer Erhöhung des Commitments der beteiligten Akteure. Zum anderen wirkt diese Kommunikation wegbereitend für weitere Projekte in der Zukunft. Eine Visualisierung und Dokumentation des Projektablaufs und der Ergebnisse schafft für das Projektmarketing einen Fundus an Informationsmaterial, der zielgruppengerecht aufbereitet werden kann. So kann etwa aus diesem Fundus geschöpft werden, wenn es nötig wird, Vorbehalte gegenüber dem Projekt abzubauen. Daneben werden wertvolle Voraussetzungen für weitere Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung und zum Auffüllen des betrieblichen Wissensspeichers geschaffen. Soweit die Ergebnisse auch für andere Unternehmensbereiche/-teile interessant sind, sollten sie dort möglichst zeitnah verbreitet werden. Im Projekt „Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ wurden neben Berichten über das Projekt im Intranet bzw. auf der Unternehmens-Website auch Vorträge und Workshops im eigenen oder in anderen Unternehmen/ Institutionen durch die Projektteams oder Betriebsräte durchgeführt. Außerdem wurden TV-Beiträge gedreht, Publikationen über das Projekt in der Mitarbeiterzeitschrift oder in öffentlichen Tageszeitungen veröffentlicht.

### **Sicherung der Nachhaltigkeit**

Ist eine neue Lernform im Unternehmen erstmals erfolgreich erprobt, wird die Frage evident, wie sie nach Beendigung des Projekts weiterhin am Leben erhalten werden kann. Die Ansätze, welche diesbezüglich im Projekt „Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ entwickelt wurden, können noch nicht im Hinblick auf ihre Wirksamkeit beurteilt werden, da diese Phase über die definierte Projektdauer von 22 Monaten hinausgeht. Eine Basis für Nachhaltigkeit bildet zunächst die umfassende Dokumentation. In den Unternehmen wurden Leitfäden entwickelt, welche den Roll Out in andere Unternehmensbereiche erleichtern sollen, und Prozessabläufe visualisiert. Die einzelnen Lernformen und Instrumente wurden weitgehend in Qualitätsmanagement-Systeme integriert. Darüber hinaus wird das Projektmarketing z.B. bei der Sartorius AG im Rahmen einer Kolumne in der Mitarbeiterzeitung kontinuierlich auch nach Ende des Pilotprojekts fortgeführt und weiterhin über die Lernpartnerschaften berichtet. In einigen Unternehmen ist geplant, von der Geschäftsführung oder Personalentwicklung aus wiederholt im Rahmen von Führungskräfterunden auf die Nutzung der entwickelten Methoden hinzuweisen oder dies im Rahmen von Anschreiben an die Führungskräfte kundzutun. In den Pilotbereichen leben die Lernformen nur weiter, wenn die bislang Beteiligten sie sich weiterhin selbstorganisiert zunutze machen. Um nach der positiven Erfolgskontrolle das Pilotprojekt deutlich abzuschließen, jedoch vorzubeugen, dass dies auch zur Beendigung der Nutzung der Lernformen führt, wurde in den beteiligten Unter-

nehmen Wert auf eine entsprechende Würdigung des Engagements aller Beteiligten gelegt. So wurden folgende Ideen gefunden, den Führungskräften und Mitarbeitern für ihre aktive Beteiligung zu danken:

- Zusendung einer handgeschriebenen Dankes-Postkarte durch die eigene Führungskraft
- Schenkung eines personalisierten Kalenders für das nächste Jahr mit einem Dankes-Deckblatt
- Zusendung eines offiziellen Schreibens mit Dank der Geschäftsführung
- Veröffentlichung von Bildern von Veranstaltungen zusammen mit Dank an die Beteiligten im Intranet
- Durchführung eines kleinen Events oder Essens mit den Beteiligten
- Durchführung einer Abschlussveranstaltung mit Prozessreflexion und „gemütlichem Teil“
- Vergabe von Punkten für ein Weiterbildungscontrolling-System für die Teilnahme am Projekt
- Präsentation der Projektergebnisse und öffentlicher Dank der Geschäftsführung bei der Mitarbeiterversammlung
- Dank an Mitarbeiter bei Veröffentlichungen und Auftritten im Rahmen des internen und externen Projektmarketings.

## 8.2 Berücksichtigung individueller Akteure

### Alter und Bildungshintergrund

Die bewusste Berücksichtigung von einzelnen Altersgruppen bei der Zusammensetzung von altersgemischten Lernteams führte nicht zur Identifizierung eindeutiger Altersmarken oder „idealer Projektkonstellationen“ im Hinblick auf die altersspezifische Zusammensetzung. Auch im Kontext unterschiedlicher Lernaufgaben – wechselseitiger Wissenstransfer vs. gemeinsame Erarbeitung von neuem Wissen – kristallisierten sich ähnliche Kommunikations- und Kooperationsmuster heraus. Mit einer Ausnahme (PFLUG e.V.) dominierte in allen Unternehmen eine mittel- bis langfristige Beschäftigungsperspektive der Akteure, so dass ein enger Bezug auf vergleichbare Erwerbsbiographien gegeben war. Zwar sind die Berufskarrieren der jüngeren und älteren Kollegen unterschiedlich lang ausgeprägt, doch blickt die Mehrzahl der Akteure auf einen zurückliegenden Entwicklungsweg im jeweiligen Unternehmen zurück und hat auch seine zukünftige Perspektive daran geknüpft. „Alt“ und „jung“ wurde dann auch z.T. als Dauer der Betriebszugehörigkeit uminterpretiert, da die Sozialisa-

tion im Unternehmen als entscheidendes Diskriminierungsmerkmal im Lernverhalten identifiziert wurde.

Ein unterschiedlicher Bildungshintergrund in Kombination mit stark differierenden Generationenerfahrungen kam vor allem bei PFLUG e.V. zum Tragen. Ältere Kollegen hatten ihre berufliche Sozialisation in den Betrieben und Kombinatn der DDR erfahren, jüngere häufig nicht einmal den Einstieg in die Erwerbsphase geschafft. Hier traten in den einzelnen Lerngruppen nicht nur unterschiedliche Lernstile und –typen hervor, sondern auch verschiedene Einstellungen zum Lernen an sich. Allen Akteuren war bewusst, dass die Wissensaneignung nur im Rahmen einer befristeten Tätigkeit konkret genutzt werden konnte, so dass eine weitergehende Motivation für das Engagement von entscheidender Bedeutung war.

Der jeweilige Bildungshintergrund erweist sich insofern von Bedeutung als mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen und verschiedenen Berufskarrieren innerhalb oder außerhalb der jeweiligen Organisation auch unterschiedliche Formen der Wissensaneignung einhergehen. Im Zusammenspiel mit verschiedenen individuellen und z.T. auch alterstypischen Lernstilen resultieren hieraus in den Projekten nur in seltenen Fällen Lernblockaden. Ein wesentlicher Grund hierfür ist darin zu sehen, dass in den Projekten Unterschiede nicht vernachlässigt und geleugnet wurden, sondern konkret und offen thematisiert worden sind. Hierdurch wurden wechselseitiges Verständnis für Stärken und Schwächen gefördert und Altersstereotype abgebaut (vgl. Kap. 4).

### **Werte und Einstellungen**

Nahezu alle Projektbeteiligten verfügten über eine hohe Identifikation mit den Entwicklungszielen und –perspektiven ihrer Unternehmen. Dies galt weitgehend auch für die lediglich befristet Beschäftigten bei PFLUG e.V.. Werte und Arbeitsethos in den Unternehmen werden wiederum in einem entscheidenden Ausmass durch die dominierende Unternehmenskultur geprägt. Die betriebliche Sozialisation beeinflusst somit auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Altersgruppen: Sind die Alten die Blockierer und Bremser, die Innovation und Aufstieg verhindern oder aber die Erfahrungsträger, die über das notwendige Produkt- und Produktionswissen verfügen? Sind die Jungen darauf fixiert, durch eigene Profilierung Karriere zulasten der Älteren anzustreben oder aber Impulsgeber, die notwendige Veränderungen zum Nutzen aller anstoßen? Sind sie bereit, Erfahrungswissen aufzunehmen oder aber Neuerer um der Neuerung willen?

Den Betrieben ist es offensichtlich gelungen, das Trennende zu überwinden und die gemeinsamen Erkenntnis- und Lerninteressen in den Vordergrund zu stellen. Das Streben nach gemeinsamen Zielsetzungen als verbindende Perspektive der Lernteams ebenso wie der

gesamten Organisation stand im Vordergrund der Projekte und wurde auch frühzeitig transparent gemacht.

Vermieden wurden auch alle Formen der Stigmatisierung und Rollenfestlegung, so dass die Kommunikation und Kooperation in den Projekten sich offen und respektvoll im Umgang miteinander gestaltete. In einzelnen Betrieben wurde der „Erfahrung“ als Wissenskomponente ein hoher Stellenwert beigemessen. Damit erhielten auch die älteren Arbeitskräfte ein hohes Maß an Wertschätzung, gleichzeitig wurde implizit oder explizit auch ein Aufbrechen klassischer Rollenstrukturen angestrebt. Die Kollegen der Lebenshilfe mit einer kurzen Betriebszugehörigkeit beispielsweise registrierten aufmerksam die Möglichkeit zur Beteiligung an strategischen Prozessen, mit der ihr Status deutlich aufgewertet wurde.

Eine positive Einstellung zum Lernen und den Projekten resultierte häufig auch aus der Analyse spezifischer – individueller oder altersbedingter – Stärken und Schwächen, die einen zielgruppenspezifischen Weg der Wissensvermittlung ermöglichte. Die Inhalte der Projekte waren immer eng an die konkrete Tätigkeit oder für alle Beteiligten relevante strategische Fragestellungen geknüpft, so dass der Verwendungskontext stets erhalten blieb.

### **Vertrauensbasis**

Die Weitergabe von Wissen kann in arbeitsteiligen Organisationen immer auch zu einer Infragestellung der eigenen Position führen. Insbesondere der Transfer von implizitem und explizitem Wissen von älteren Erfahrungsträgern zu jüngeren Mitarbeitern kann mit der Wahrnehmung oder der realen Gefährdung verknüpft sein, sich als Wissensträger mit einem Alleinstellungsmerkmal überflüssig zu machen. In einzelnen Betrieben war der Wissenstransfer auch eindeutig unter dieser Prämisse angelegt. Spannungen konnten jedoch beispielsweise dadurch vermieden werden, dass der „Wissensgeber“ am Ende seiner Erwerbsbiographie stand und der „Wissensnehmer“ sein geplanter Nachfolger war. Somit wurde einerseits eine persönliche Konkurrenzsituation vermieden und andererseits unter der Maßgabe der Sicherung der betrieblichen Wissensbasis eine die Lernpartner verbindende Arbeitsgrundlage geschaffen.

Insgesamt ist diese gemeinsame Perspektive, „alle Lernpartner profitieren vom Prozess“, von hoher Bedeutung für den Erfolg und Verlauf der Projekte. Die Teilnahme fand in den Betrieben stets auf einer freiwilligen Basis statt (Ausnahme: die das Unternehmen verlassenden Arbeitnehmer als Wissensgeber in Mentoring-Projekten), so dass am Beginn des Prozesses ein Commitment erzielt werden musste. Insbesondere dann, wenn umfassende Veränderungsprozesse mit den Lernprojekten angestoßen werden sollten und damit die Mitgestaltung der zukünftigen Unternehmensentwicklung den inhaltlichen Gegenstand der

Projekte bildete, konnte von einem hohen Vertrauensvorschuss der Beteiligten ausgegangen werden.

### **Lernbereitschaft**

Engagement und Lernbereitschaft der an den Projekten Beteiligten waren in der Regel hoch, was sich auch darin ausdrückte, dass die Lernphasen häufig in zeitlicher Konkurrenz zum „Tagesgeschäft“ bewältigt werden mussten. Unabhängig von der Zugehörigkeit zu den Altersgruppen kann von einer hohen Lernbereitschaft bei allen Beteiligten ausgegangen werden. Eine vergleichsweise niedrige „Frustrationsgrenze“ zeigte sich vor allem bei zwei Gruppen: den jüngeren Mitarbeitern des Wittenberger Geschichtsmuseums, die schon einige, meist außerbetriebliche Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen hatten, ohne ihre Arbeitsmarktperspektive merklich zu verbessern. Und: Die älteren landwirtschaftlichen Arbeiter der Stechow AG, sofern sie die Lerninhalte und –methoden nicht auf ihre alltägliche Arbeitswelt übertragen konnten. In beiden Fällen konnte der Nutzen des Lernens für das eigene Handeln nicht unmittelbar nachvollzogen werden, so dass Inhalte und Vorgehensweisen direkt infrage gestellt wurden.

Besonders die einigen Projekten vorangeschaltete Bestimmung von Lerntypen und Lernstilen erhöhte sowohl die individuelle Lernbereitschaft als auch das Verständnis für unterschiedliche Zugangsweisen zu neuem Wissen. Damit konnte auch die *Lehrbereitschaft* verbessert werden, da den Lernpartnern unterschiedliche Wege zur Ansprache und Wissensvermittlung verdeutlicht wurden. Für Jüngere und Ältere gilt: Wissenserwerb muss sinnvoll an den betrieblichen Verwendungskontext gebunden sein, damit sich ein Engagement lohnt. Hier werden nüchterne Kosten-Nutzen-Kalküle vollzogen, die auch zu kritischen Bewertungen in Bezug auf Lerninhalte und –methoden führen können. In diesen Fällen ist bei den Projektverantwortlichen eine hohe Reflexionsbereitschaft erforderlich, die auch die Offenheit z.B. in Bezug auf die Methodenauswahl umfasst und die Anschlussfähigkeit der geplanten Maßnahmen kritisch überprüft.

### **Soziale Kompetenzen der Lernpartner**

Die Lernteams erforderten von allen Beteiligten Kompetenzen im Hinblick auf Kommunikation und Kooperation. Es galt einerseits, den inhaltlichen Rahmen der Wissensvermittlung bzw. die gemeinsame Zielperspektive zu vermitteln, andererseits die den einzelnen Akteuren adäquate Form der Ansprache zu entwickeln. Entscheidend ist, dass in den jeweiligen Lernteams ein Klima der Offenheit herrscht, das bereit ist folgende Fragestellungen zu thematisieren:

- Sind allen Beteiligten die Zielsetzungen des Projektes bewusst?
- Besteht die Möglichkeit, individuelle Lerngeschwindigkeiten zu berücksichtigen?
- Finden die Partner / Teams eine gemeinsame Sprache?
- Sind ausreichend Feedback-Schleifen vorgesehen, so dass die Partner gemeinsam den Prozess reflektieren können?
- Kann die individuelle Kosten-Nutzen-Bilanz zu Konflikten zwischen den Partnern / innerhalb der Teams oder auch mit der Projektumwelt führen?
- Besteht bei allen Beteiligten Bereitschaft zur Formulierung und zur Thematisierung von kritischen Punkten?

Das Aufgreifen und die offene Kommunikation dieser Fragestellungen erfordern sowohl bei den Projektbeteiligten als auch bei den Projektverantwortlichen ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen und die Kenntnis von Wegen des Konfliktmanagements. Z.T. waren den Projekten Trainings vorangeschaltet, die die Beteiligten für diese Fragestellungen sensibilisierten und ihnen ihre jeweiligen Rollen verdeutlichten. Auf dieser Grundlage standen den Akteuren Tools und Strategien zum Umgang mit möglichen Problemen in den Projekten zur Verfügung.

### **Motivation**

Die Motivation für die Teilnahme an den Lernprojekten resultierte in der überwiegenden Zahl der Fälle zunächst aus der Einsicht in die Sinnhaftigkeit der mit ihnen verbundenen Veränderungsprozesse bzw. des geplanten Wissenstransfers. Nur in einem Fall (PFLUG e.V.) lag unter den spezifischen Rahmenbedingungen, die durch die befristete Beschäftigung gesetzt waren, der motivationale Aspekt bereits von Projektbeginn an zu einem großen Teil bei den Akteuren. Hier wurde Lernen und Wissensaneignung als Element der persönlichen Weiterentwicklung und Qualifizierung betrachtet. Die Sinnhaftigkeit des Lernens konnte zwar nicht aus verbesserten Arbeitsmarktchancen abgeleitet werden, begründete sich jedoch auf der Sinnhaftigkeit der Tätigkeit. Diese zielte darauf ab, Alltagskultur der Geschichte der DDR und damit auch häufig der eigenen Biographie der Beteiligten zu erhalten und zu präsentieren. In allen Projekten entdeckten die Beteiligten jedoch mit fortschreitender Nutzung der Lernformen auch einige aus der individuellen Kompetenzentwicklung und dem sozialen Austausch resultierende ganz persönliche Vorteile des gemeinsamen Lernens. Dieser erkannte individuelle Nutzen ist als maßgeblich für den weiteren Bestand und Rückgriff auf Lernformen als betriebliche Kompetenzentwicklungsangebote einzuschätzen. Die damit verbundene Frage „Welchen individuellen Nutzen haben die Beteiligten vom gemeinsamen Lernen?“ sollte

bereits in einem frühen Planungsstadium bedacht werden und in die Projektkommunikation einfließen. Die Betriebe haben beispielsweise auch dadurch Anreize für eine Teilnahme an den Projekten gesetzt, indem sie eine intensive Öffentlichkeitsarbeit betrieben, mit der die Gestaltungsprojekte als modellhaft und zukunftsweisend für das jeweilige Unternehmen dargestellt wurden. Damit wurde die Wertschätzung, die den Projekten und ihren Teilnehmern entgegengebracht wurde, offiziell unterstrichen. Gleichzeitig wurde das Interesse anderer Unternehmensbereiche geweckt, so dass hiermit auch eine Funktion des internen Marketings übernommen wurde. Für die Projektteilnehmer stellt diese öffentliche Anerkennung einen wichtigen Stimulus dar, mit dem sie für ihr Engagement belohnt werden.

### **8.3 Berücksichtigung struktureller Aspekte**

#### **Projekte als Element der betrieblichen Macht- und Interessenpolitik**

Die Projekte wiesen in jedem Fall eine Unterstützung durch zentrale betriebliche Instanzen, sei es die Geschäftsführung selbst oder zumindest die Personalleitung des Unternehmens, auf. Hiermit wird manifestiert, dass die Erprobung neuer Lernformen und die Entwicklung von Strategien nicht auf einen kleinen Arbeitsbereich beschränkt sind, sondern in einem übergreifenden Zusammenhang stehen. Dieser muss stets mitreflektiert werden, da die Durchführung der Projekte immer auch mit Ressourcenfragen (personell oder finanziell) verknüpft ist. Nur wenn hier (verbal wie symbolisch) keine Restriktionen von übergeordneten Instanzen formuliert werden, haben die Projekte auch die Chance die gewünschten Ergebnisse zu erzielen. Insbesondere bei konkurrierenden zeitlichen Anforderungen zwischen Aufgaben des Lernprojektes und unmittelbaren Arbeitsaufgaben kann es zu Konflikten oder aber zu einer deutlichen Ausdehnung der Arbeitszeiten kommen. Erhalten die Projekte den Charakter einer „Spielwiese der Personaler“, dann werden die Effekte vergleichsweise gering sein.

Je nach Tragweite des initiierten Veränderungsprozesses – geht es um die Erprobung neuer Instrumente oder der Etablierung neuer Lern- und Kommunikationsstrategien – erhält die Einbeziehung der betrieblichen Machtpromotoren einen herausragenden Stellenwert. Veränderungen, die sich auf die gesamte Organisation beziehen, müssen sowohl „von oben“ als auch von den Vertretern der Arbeitnehmer mit getragen und unterstützt werden, um langfristig erfolgreich zu sein. Ggf. kann durch die Einsetzung einer Steuerungsgruppe mit den relevanten Akteuren eine offizielle Projektbegleitung etabliert werden, das auch dazu dient, die Ergebnisse zu evaluieren und damit Fragen des Transfers oder der Fortführung des Prozesses zu bearbeiten. Mit der oben angesprochenen internen Öffentlichkeitsarbeit oder auch mit direkten Unterstützungsleistungen (symbolisch, aber auch finanziell) kann hier ebenfalls das Commitment der Führungsebene verdeutlicht werden.



### **Projekte im Rahmen des Arbeitsprozesses**

Lernprojekte, die über die unmittelbare Unterweisung am Arbeitsplatz hinausgehen, stehen stets in direkter zeitlicher Konkurrenz mit dem erwarteten Aufgaben- und Leistungsprofil der einzelnen Arbeitnehmer. Zeitliche Freiräume sind in arbeitsteilig organisierten Prozessen mit hochverdichteten Abläufen normalerweise nicht oder nur in geringem Umfang vorhanden. Dies wurde auch in den hier evaluierten Projekten deutlich. Die Projekte unterschieden sich im Hinblick auf den Bezug zur unmittelbaren Tätigkeit:

- Der Transfer von Wissen zur Sicherung bzw. Verbreiterung der betrieblichen Wissensbasis war meist eng an die konkreten Arbeitsvollzüge geknüpft.
- Die Entwicklung von Strategien und weitergreifenden Perspektiven fand in gezielt geschaffenen Freiräumen statt.

Die zeitliche Organisation der Projekte – sofern sie in der Handlungsautonomie der beteiligten Akteure lag – orientierte sich einerseits an den Zielvorgaben, soweit diese konkretisiert vorlagen. Andererseits war sie Resultat des Aushandlungsprozesses der Akteure, die auch hier eigeninitiativ handeln konnten. Für den Projektfortschritt entscheidend ist, dass klare Mechanismen der Konfliktregelung und auch entsprechende Adressaten benannt sind. Wenn die Projekte stets gegenüber konkurrierenden betrieblichen Anforderungen zu kurz kommen, dann wird sich auch die Ergebniserwartung nicht erfüllen lassen. Folglich ist neben dem Commitment von Seiten der Führungsebene auch die Verantwortungsebene in den einbezogenen Arbeitsbereichen in den Planungs- und Umsetzungsprozess einzubeziehen. Die Einbindung des Lernprojektes in die Regelkommunikation, d.h. in Abteilungs- und Bereichstreffen aber auch in die betriebsinternen Reportingstrukturen, kann dabei helfen, dem Projektfortschritt die gewünschte Bedeutung auf den unterschiedlichen Führungsebenen beizumessen.

### **Projekte als Teil der Personalpolitik**

Wenn die Lernprojekte, die Veränderung der Lernkultur und ein stärkeres Engagement der Mitarbeiter in der Weiterbildung nicht auf dem Status von Modellprojekten stehen bleiben sollen, dann müssen sie in eine umfassendere Personalentwicklungsstrategie eingebunden sein. Diese sollte sich im ersten Schritt von ggf. vorhandenen Altersmarken entfernen und das Wissens- und Entwicklungspotential der einzelnen Belegschaftsmitglieder anerkennen. In der betrieblichen Personalpolitik sollten bewusst keine Altersmarken gesetzt werden, die dazu führen, dass bestimmte Arbeitnehmergruppen eine privilegierte Behandlung erfahren und andere von Maßnahmen der Personalentwicklung ausgegrenzt werden. Ein Weg dahin

kann die Entwicklung eines Unternehmensleitbilds sein und ein Personalrecruiting, dass sich allen Altersgruppen öffnet (vgl. Matje 1996, S. 48; Bertelsmann Stiftung 2005, S. 49).

Einzelne Maßnahmen sollten ferner nicht losgelöst voneinander stattfinden, sondern in ein nachhaltiges strategisches Personalentwicklungskonzept integriert werden und somit auch für die betroffenen Mitarbeiter im Sinne eines „roten Fadens“ nachvollziehbar und sinnstiftend sein. Dazu gehört auch, dass die geplanten Maßnahmen mit bereits bestehenden Personalentwicklungsmaßnahmen (z.B. jährliches Mitarbeitergespräch) verknüpft werden. Die neu erprobten Projekte und Lernformen können dann – sofern sie sich bewährt haben – in das Repertoire der bereits implementierten Weiterbildungs- und Qualifizierungstools aufgenommen werden.

### **Projekte als (neues) Element der Unternehmenskultur**

Die Bedeutung der unternehmenskulturellen Rahmenbedingungen für die Auswahl der Lernformen, aber auch den Verlauf und Erfolg der Projekte zeigt ebenfalls, dass „gemeinsames Lernen von alt und jung“ in einer übergeordneten Handlungsperspektive betrachtet werden muss. Hierbei ist einerseits zu reflektieren, ob die Projekte an Vorhandenes anknüpfen oder aber einen Bruch mit bestimmten Traditionen beinhalten, ob sie andererseits eingebettet sind in übergeordnete Prozesse des Change Managements, welche Bedeutung die Kategorie „Vertrauen“ im Unternehmen hat, welche Kommunikationsstrukturen etabliert sind und welche Werte im Unternehmen dominieren und anerkannt sind. Die Projekte werden durch diese Dimensionen beeinflusst, wirken auf diese jedoch zugleich zurück. Ihr strategischer Stellenwert im Rahmen der Unternehmensentwicklung sollte folglich zwischen den planenden Akteuren kommunikativ validiert werden.

Gleiches gilt für latente oder auch bewusste Altersbilder und die Wahrnehmung der Älteren im Unternehmen, auch hier sind Konsistenz und Stringenz im strategischen Handeln erforderlich. Rollenmuster und –zuschreibungen lassen sich nicht mit einem einzelnen Projekt aufbrechen, sondern bedürfen einer umfassenden und nachhaltigen Strategie, wenn sie einer Veränderung unterworfen werden sollen. Unternehmerische Werthaltungen zur Selbstorganisation und –steuerung wie auch zum Innovationsverhalten lassen sich nicht auf einzelne Personen oder Personengruppen fokussieren, sondern umfassen immer die gesamte Organisation.

Die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer wird vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in nahezu allen Betrieben an Umfang und Stellenwert zunehmen. Eine aktive Gestaltung dieses Prozesses, die Erprobung unterschiedlicher Lernformen und die bewusst Zusammensetzung von Lernteams mit unterschiedlichen Erfahrungsträgern zeigen, dass hierin Chancen liegen, die betriebliche Wissensbasis zu erweitern und das Engagement aller

Beteiligten im Hinblick auf strategische Fragestellungen aber auch die Wahrnehmung der Verantwortung für Selbststeuerung und –organisation zu erhöhen. Die Wertschätzung der spezifischen Leistungsbeiträge aller Mitarbeiter unabhängig ihres kalendarischen Alters kristallisiert sich dabei als bedeutsames Element einer lern- und leistungsförderlichen Unternehmenskultur heraus.

## 9 Fazit

„Erfahrung ist Zukunft“, so der Titel einer aktuellen Initiative der Bundesregierung, welche die Diskussion über Auswirkungen und mögliche Folgen des demographischen Wandels begleitet und dazu anregen soll, die darin enthaltenen Chancen im Sinne einer generationenübergreifenden Zusammenarbeit und Arbeitsplatzgestaltung zu nutzen. Die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen hängt von der Innovationsfähigkeit ihrer Arbeitnehmer ab, welche nur durch Lernen und Qualifizierung gefördert werden kann (vgl. Wachtler/Franzke/Balcke 1997, S. 14). Lernen fördert wiederum die Beschäftigungssicherung älterer Arbeitnehmer und vermindert ihre Qualifizierungsrisiken (vgl. Frerichs 2002, S. 54; vgl. Wachtler/Franzke/Balcke 1997, S.25). Qualifizierte Ältere erfahren eine Beschäftigungschance besonders in innovativen Unternehmen mit komplexen Arbeitstätigkeiten, die das Erfahrungswissen Älterer benötigen (vgl. Nienhüser 2002, S. 64). Gerade der Erfahrungsaustausch zwischen Jung und Alt nahm im Projekt „Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ eine zentrale Stellung ein. Der Erfahrung als wichtige Ressource des Unternehmens wurde von allen Beteiligten einen hohe Beachtung geschenkt. Der Großteil der Projekte zielt folglich auch darauf ab, Erfahrungswissen zu sichern und für die Betriebe verfügbar zu machen. Hierdurch wurden Lernprozesse angeregt; um wertvolles Erfahrungswissen für die Unternehmen zu erhalten.

Besonderes Merkmal des gemeinsamen Lernens von älteren und jüngeren Mitarbeitern in den beteiligten Betrieben war das auf partnerschaftliche Zusammenarbeit gerichtete Verhalten von Personen unterschiedlichen Alters, die jeweils über unterschiedliche Fachkenntnisse und Erfahrungen verfügten. Im Gruppen- bzw. Teamverband wurde bei der Diskussion und Lösung von Problemen voneinander und miteinander sowie füreinander gelehrt und gelernt. Bestehende und entstehende Konflikte orientierten sich an unterschiedlichen Interessenlagen, die nicht notwendigerweise auf Generationsaspekte zurückgeführt werden konnten. Nach und nach entstand in den Betrieben in Ansätzen eine neue Lernkultur des intergenerativen Miteinanders.

Erfahrungs-, Produkt- und Produktionswissen liegen üblicherweise bei den älteren Kollegen. Die Projekte machten aber auch deutlich, dass Lernen zumeist in zwei Richtungen erfolgt - vom Älteren zum Jüngeren und umgekehrt. Die Projektkonzeption ermöglichte eine Lernoffenheit bei allen Beteiligten, wobei vorangeschaltete Analysen und gemeinsame Workshops zu Lernstilen und Lerntypen der Sensibilisierung gegenüber unterschiedlichen Lernpräferenzen dienten. Die wechselseitige Wahrnehmung der unterschiedlichen Altersgruppen war weniger von einer Stärken-Schwächen-Dichotomie als vielmehr von soezifischen Kompetenzzuschreibungen geprägt. Dies verdeutlichte beiden Seiten, dass durch den Dialog zwischen Jung und Alt und die effektive Zusammenarbeit Wissenssynergien ausgelöst

werden können. Dies gilt sowohl für die konkrete Lösung einzelner, kleinteiliger Arbeitsaufgaben als auch für Prozesse der Strategieentwicklung und Innovationsfragen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, das Interesse der Unternehmen zu wecken, sich mit den prognostizierten Auswirkungen des demographischen Wandels auseinanderzusetzen, den Dialog der Generationen zu verbessern und altersheterogene Lern- und Arbeitsstrukturen zu fördern (Malwitz-Schütte 2003). Das Ziel einer produktiven und konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Älteren und Jüngeren lässt sich nur dann verwirklichen, wenn über die betriebliche Personalpolitik bewusst keine Altersmarken gesetzt werden, die dazu führen, dass bestimmte Arbeitnehmergruppen eine privilegierte Behandlung erfahren und andere ausgegrenzt werden. Eine intergenerativ ausgerichtete Personalpolitik, welche die Integration aller Altersgruppen im Unternehmen gewährleistet, trägt hier in entscheidendem Maße dazu bei, den Auswirkungen des demographischen Wandels aktiv zu begegnen.

Die Implementierung neuer Lernformen stellt einen geeigneten Weg dar, einen Wandel in der Unternehmenskultur zu initiieren. Durch die intensive Beschäftigung der Mitarbeiter mit der Thematik steigt vor allem das Bewusstsein für die spezifischen Kompetenzen der Mitarbeiter unterschiedlicher Alters-, Qualifikations- und Erfahrungsgruppen. Die Betriebe, in denen neue Lernformen mit Erfolg umgesetzt wurden, berichten über eine verstärkte Wertschätzung und ein höheres Selbstbewusstsein älterer wie jüngerer Mitarbeiter. Durch die Projektaktivitäten und das interne wie externe Projektmarketing rückt weit über die Pilotbereiche hinaus die alle Altersgruppen betreffende Notwendigkeit des Lernens und des Wissenstransfers in das Bewusstsein der Akteure. Potenzialverschwendung, Demotivation auch jüngerer Mitarbeiter und Wissensverlust durch Freisetzung Älterer werden im Zusammenhang und durchaus kritisch reflektiert. Gleichzeitig führt die Einsicht in die Handlungsnotwendigkeit zu vielfältigen neuen Initiativen und Projektideen.

Der Nutzen dieser Investition in Humanressourcen für Unternehmen ist – wenn auch nicht in Zahlen greifbar – so doch für alle beteiligten Unternehmen im Projekt „Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern“ spürbar geworden. Er manifestiert sich zum einen über den Faktor Kompetenz: Durch die Erschließung und den Transfer generationsspezifischer Wissenspotenziale wird das Erfahrungswissen Einzelner stärker in der organisationalen Wissensbasis verankert. Beiläufig können dabei Lernungewohntheiten abgebaut werden, das vielerorts geforderte „Lernen zu lernen“ wird zur Selbstverständlichkeit. Zum anderen bietet eine Investition in das gemeinsame Lernen die Chance, ggf. vorhandene Vorbehalte zwischen den Altersgruppen abzubauen, das Betriebsklima zu verbessern und Mitarbeitern neue Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Umsetzung des Lernens zu eröffnen. Die beteiligten Unternehmen sichern sich auf dieser Basis langfristige Wettbewerbsvorteile durch eine höhere Identifikation und Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen.

## 10 Literaturverzeichnis

Adenauer, Sibylle (2002): Die Potenziale älterer Mitarbeiter im Betrieb erkennen und nutzen. In: Angewandte Arbeitswissenschaft, Jg. 2002, H. 172, S. 19-34.

Antoni, Conny H. (1999): Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung. Delegation und Partizipation. In: Hoyos, Carl Graf; Frey, Dieter (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlag Union / Beltz. S. 569-583.

Astor, Michael (2000): Innovationsfähigkeit, Wissenskulturen und Personalstrategien, in: Köchling, A. et al. (Hg.), Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften, München und Mering S. 317-360.

Astor, Michael/Jasper, Gerda (Hrsg.) (2001): Demographischer Wandel als Wachstumsbremse oder als Chance? Innovations- und Personalstrategien in den neuen Bundesländern (Broschürenreihe Demographie und Erwerbsarbeit), Stuttgart.

Astor, Michael (2003) Innovation – eine Domäne der Jugend? Betriebliche Strategien zur Stärkung der Innovationsfähigkeit, in: Badura / Schellschmidt / Vetter (Hrsg.): Fehlzeitenreport 2002. Demographischer Wandel: Herausforderungen für die betriebliche Personal- und Gesundheitspolitik, Berlin / Heidelberg / New York 2003, S. 153-166.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2002): Arbeit- die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur Rückblick - Stand - Ausblick. Berlin, Münster: Waxmann. S. 69-140.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Holm, Ruth; Tullis, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise. Düsseldorf.

Baltes, Paul B.; Reese, Hayne W.; Nesselroade, John R. (1977): Life-Span Developmental Psychology: Introduction to Research Methods. Belmont, California Wadsworth Publishing Company.

Barkholdt, Corinna; Frerichs, Frerich; Naegele, Gerhard (1995): Altersübergreifende Qualifizierung. Eine Strategie zur betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28. Jg. ,1995, H. 3, S. 425-436.

Behr Industry GmbH (2006): Abschlussbericht JSP – Junior-Senior-Programm  
Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Mitarbeitern. Mylau

Benda, Helmut v. (1997): Alter. In: Luczak, Holger; Volpert, Walter (Hrsg.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 290-295.

Bertelsmann Stiftung, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (2005): Erfolgreich mit älteren Arbeitnehmern. Strategien und Beispiele für die betriebliche Praxis. 2. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Sozialwissenschaftler, 2. Aufl. Berlin: Springer Verlag.

Bruggmann, Michael (2000): Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Burns, T., Stalker, G. M. : The Management of Innovation, London 1961

Cameron, K.S., S.J. Freeman: Cultural Congruence, Strength and Type: Relationships to Effectiveness, in: Research in Organizational Change and Development, Vol. 5, 1991, S. 23-58

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54, S.1-22.

Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E. 1989, Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. 1989, Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser, Hillsdale, S. 453-494.

Deal, T. E.; Kennedy, A. A.: Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Reading (Mass.) 1982

Deci, Edward L; Ryan, Richard M (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. ,1993, H. 2, S. 223-238.

Dehnbostel, Peter (2001): Perspektiven für das Leben in der Arbeit. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation. Berlin, Münster: Waxmann. S. 53-93.

Dehnbostel, Peter (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau Verlag. Band 31/32 S. 143-164.

*DGFP (Hrsg.) (2004): Personalentwicklung für ältere Mitarbeiter. Grundlagen. Handlungshilfen. Praxisbeispiele. Bielefeld: Bertelsmann.*

Dilts, R.; Ebstein, T.: Know-how für Träumer. Strategien der Kreativität, Paderborn 1994

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.

Ernst, H.: Unternehmenskultur und Innovationserfolg - Eine empirische Analyse, in: Zfbf : Schmalenbachs Zeitschrift für betriebs-wirtschaftliche Forschung, Band. 55., 2003, S. 23-44.

Erpenbeck, John; Sauer, Johannes (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Berlin, Münster: Waxmann. S. 289-334.

EU-Kommission (Hrsg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Faust, Michael; Holm, Ruth (2001): Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In: ABWF (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin. QUEM-report 69. S. 67-108.

Fleischmann, Ulrich M.; Gunzelmann, Thomas (1992): Die Entwicklung der Intelligenz. Grundlage eines Alterns in Kompetenz? In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen, Reggentin, Heike

(Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1 Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 36-52.

Frerichs, Frerich (2002): Zur betrieblichen Beschäftigungssituation älterer Arbeitnehmer. Eine lebenslagen- und produktionsregimespezifische Problemanalyse. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske und Budrich. S. 47-61.

Frieling, Ekkehart; Bernard, Heike; Bigalk, Debora; Müller, Rudolf F. (2001): Lernförderliche Arbeitsplätze. Eine Frage der Unternehmensflexibilität? In: ABWF (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin: QUEM-report 69. S. 109-139.

Glück, Christine (2006): Abschlussbericht Dialogorientiertes, aktivierendes Lernen jüngerer und älterer Mitarbeiter/innen. ABWF-Projekt, SCHOTT Jenaer Glas GmbH. Jena

Greif, S.; Runde, B. & Seeberg, I. (2004). Erfolge und Misserfolge beim Change Management. Göttingen: Hogrefe.

Gussone, Max; Huber, Achim; Morschhäuser, Martina; Petrenz, Johannes (Hrsg.) (1999): Ältere Arbeitnehmer. Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Haeberlin, Friedrich (1999): Ältere Mitarbeiter im Betrieb. In: Rostenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 585-598.

Heeg, F. J.; Meyer-Dohm, P.: Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung, München 1994

Hentze, Henner (1994): Motivation älterer Mitarbeiter. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Personalführung, 27. Jg., H. 2, S. 150-157.

Hübner, Werner; Kühl, Alexandra; Putzing, Monika (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter im Unternehmen. Berlin: QUEM-report 84.

Illmarinen, Juhani (2004): Älter werdende Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. In: Cranach von, Mario; Schneider Hans-Dieter; Ulich, Eberhard (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Zürich: Haupt Berne. S. 29-47.

Kirchhöfer, Dieter (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation. Berlin, Münster: Waxmann 2001. S. 95-145.

Koch, Raphaela (2006): Projektabschlussbericht – „Dialogorientiertes, aktivierendes Lernen jüngerer und älterer Mitarbeiter/innen“. Jena: Friedrich-Schiller Universität Jena

Koller, Babara; Plath, Hans-Eberhard (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33. Jg., H. 1, S. 112-125.

Kraft, P. B.: NLP Handbuch für Anwender, Paderborn 1998



Kullmann, Heide-Marie; Seidel, Eva (2005): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Lehr, Ursula (2003): Psychologie des Alterns. 10. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer Verlag.

Lewalter, Doris; Krapp, Andreas; Wild, Klaus-Peter (2000): Motivationsforderung in Lehr-Lern-Arrangements - eine interessenstheoretische Perspektive. In: Harties, Christian; Heid, Helmut; Kraft, Susanne (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung - Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Leverkusen: Leske und Budrich. S. 144-156.

Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999. Berlin: QUEM-report 60. S. 65-91.

Maintz, Gunda (2003): Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer. Abschied vom Defizitmodell. In: Badura, Bernhard; Schellschmidt, Henner; Vetter, Christian (Hrsg.): Fehlzeiten - Report 2002. demographischer Wandel. Berlin: Springer-Verlag. S. 43-55.

Malwitz-Schütte, M. 2001, Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter. In: Schemme, D. 2001, Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Marstedt, G., Müller, R. (2003): Daten und Fakten zur Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Badura, B., Schellschmidt, H., Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten - Report 2002. Demographischer Wandel: Herausforderungen für die betriebliche Personal- und Gesundheitspolitik – Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin: Springer Verlag.

Matje, Andreas (1996): Unternehmensleitbilder als Führungsinstrument. Komponenten einer erfolgreichen Unternehmensidentität. Wiesbaden: Gabler.

Meyer-Dohm, P. (2002): Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster 2002, S. 13-67

Mocker, Donald W.; Spear, George E. (1982): Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed. Ohio, Columbus.

Naegele, Gerhard (2004): Zwischen Arbeit und Rente. Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer. 2. Aufl. Augsburg: Maro Verlag.

Naegele, G.; Walker, A. (2002): Ageing and Social Policy: Towards an Agenda for Policy Learning Between Britain and Germany. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.

Nienhüser, Werner (2002): Alternde Belegschaften - betriebliche Ressource oder Belastung? Betriebliche Probleme und Problemhandhabungen in unterschiedlichen Human-Resource-Management-Systemen. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske und Budrich. S. 63-85.

- Olbrich, Erhard (1992): Das Kompetenzmodell des Alterns. In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen, Reggentin, Heike (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1. Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 53-61
- Overwien, Bernd (2005): Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau Verlag. Band 31/32 S. 1-26.
- Pfeiffer, I., Kerlen, C., Jäkel, L., Wessels, J. 2005, Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen. Systematisierung von Lernformen. In: QUEM Bulletin 4/2005, S.5-10.
- Schein, E.H.: Organizational culture and leadership. San Francisco 1985
- Sparrer, I.: Wunder, Lösung und System, Heidelberg 2002
- Staudt, Erich; Kley, Thomas (2001): Formelles Lernen - informelles Lernen - Erfahrungslernen. Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In: ABWF (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin: QUEM-report 69. S. 227-275.
- Stöckl, Markus; Spevacek, Gert; Straka, Gerald A. (2001): Alternsgerechte Didaktik. In: Schemme, Dorothea (Hrsg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern: Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 89-113.
- Straka, Gerald A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen. Informelles Lernen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Berlin, Münster: Waxmann. S. 15-70.
- Thomae, Hans; Lehr, Ursula (1973): Berufliche Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter. Eine Analyse des Forschungsstandes. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co..
- Vollmer, Günther R. / Kohlert, Helmut (2005), Werte und Organisationskultur von unternehmerisch Tätigen und Angestellten, in: Wirtschaftspsychologie aktuell (Heft 04/2005), S. 22-25
- Wachtler, Günther; Franzke, Heike; Balcke, Jörg (1997): Die Innovationsfähigkeit von Betrieben angesichts alternder Belegschaften. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Wittwer, Wolfgang (2003): "Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus" Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand. S. 13-41.
- Zimbardo, Philip G. (1992): Psychologie. 5. Aufl. Berlin: Springer Verlag.

## Endnoten

<sup>i</sup> Prognos Deutschland Report 2030, hrsg. Prognos AG, Basel u.a. 2006, 2 Bd.

<sup>ii</sup> Vgl. Gewiese, T., Leber, U., Betriebliche Beschäftigung älterer Arbeitnehmer, elektronisches Dokument des Instituts für Arbeitsmarktforschung, Nürnberg, zu den Ergebnissen aus dem Betriebspanel 2004

<sup>iii</sup> Vgl. Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004

<sup>iv</sup> Vgl. Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission, Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, o.O. 2004, S. 93f

<sup>v</sup> Vgl. Bellmann, L., Betriebliche Einstellung älterer Arbeitnehmer, elektronisches Dokument des Instituts für Arbeitsmarktforschung, Nürnberg, zu den Ergebnissen aus dem Betriebspanel 2004

<sup>vi</sup> siehe dazu auch Barkholdt/Frerichs/Naegele 1995 und Wachtler/Franzke/Balcke 1997.

<sup>vii</sup> Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bei der Betrachtung der allgemeinen Schulabschlüsse: 64,6% der 60 bis 64-Jährigen besitzen im Jahr 2001 einen Haupt- und Volksschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss, bei den 20 bis 24-Jährigen sind es nur 23,9%. Sie besitzen jedoch zu 31,5 % ein Realschul- oder gleichwertigen Abschluss, bzw. zu 34,6% die Fach-/Hochschulreife. Diese höher qualifizierenden Schulabschlüsse zeigen sich in der Altersgruppe der 60 bis 64-Jährigen jedoch nur zu 12,1% (Realschulabschluss) bzw. zu 10,7% (Fach-/Hochschulreife). Vgl. dazu Hübner/Kühl/Putzing 2003, S.103.

<sup>viii</sup> Vgl. dazu u.a. die Aufarbeitung des Forschungsstandes bei Georg, A., Barkholdt, C., Frerichs, F., Modelle alternsgerechter Arbeit aus Kleinbetrieben und ihre Nutzungsmöglichkeiten, Dortmund u.a. 2005, S. 20-30

<sup>ix</sup> Darstellung nach Ilmarinen, J., Tempel, J., Arbeitsfähigkeit 2010 - Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben?, Hrsg. von M. Giesert im Auftrag des DGB-Bildungswerk e.V., Hamburg 2002

<sup>x</sup> Vgl. A. Georg et al. (2005), S. 29

<sup>xi</sup> Der Zugang an Arbeitslosen, die 50 Jahre und älter sind, beträgt 2005 5% im Vergleich zum Vorjahr 2004. Bei den arbeitslosen 55-Jährigen (und älter) ist die Veränderung 2005 sogar 13,7% zum

Vorjahr. Der Anteil 50-jähriger (und älterer) Arbeitsloser an der gesamten Arbeitslosenzahl beträgt im Januar 2006 25,4% und stellt damit die von Arbeitslosigkeit am stärksten betroffene Bevölkerungsgruppe dar (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Online im Internet, eingesehen am 25.05.2006: [http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200512/iiia4/akt\\_dat\\_jzd.pdf](http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200512/iiia4/akt_dat_jzd.pdf), S. 11).

<sup>xii</sup> Vgl. dazu auch Kullmann/Seidel 2005, S. 39.

<sup>xiii</sup> Vgl. dazu auch Ausführungen zum Kompensationsmodell bei Adenauer 2002.

<sup>xiv</sup> Vgl. dazu den Life-Span Ansatz von Baltes/Reese/Nesselroade 1977.

<sup>xv</sup> Vgl. dazu auch Benda 1997, S. 292.

<sup>xvi</sup> Vgl. dazu auch Benda 1997, S. 292.

<sup>xvii</sup> Vgl. A. Kruse, G. Rudinger, Lernen und Leistung im Erwachsenenalter, elektronisches Dokument, SeniorWeb, o.J.

<sup>xviii</sup> M. Astor, Innovationsfähigkeit, Wissenskulturen und Personalstrategien, in: Köchling, A. et al. 2000: Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften, München / Mering 2000, S. 317-360, J. Reindl, Betriebliche Innovationsmilieus und das Alter(n) der technischen Intelligenz, in: ebenda, S. 265-316

<sup>xix</sup> Vgl. auch die Dokumentation der Projekte und Ergebnisse auf: [www.demotrans.de](http://www.demotrans.de)

<sup>xx</sup> Vgl. Leber, U., Personalprobleme der Betriebe, elektronisches Dokument des Instituts für Arbeitsmarktforschung, Nürnberg, zu den Ergebnissen aus dem Betriebspanel 2004. Möglicherweise liegt die geringe Antwortquote aber auch an der Benennung der Kategorie „Überalterung“ mit einer eher negativen Konnotation und des lediglich auf die kommenden 2 Jahre ausgerichteten Befragungshorizonts.

<sup>xxi</sup> Vgl. W. Hübner, W., A. Kühl, M. Putzing, Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen, QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 84, Berlin 2003

<sup>xxii</sup> Der Cognitive Apprenticeship ist eine interaktive Lernmethode (Lernender/Experte), die die effektiven Bestandteile des traditionellen Meister-Lehrling-Verhältnisses auf kognitive Lernziele anwendet (Collins/Brown/Newmann 1989).