

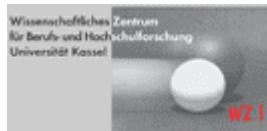
Internationales Monitoring

Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit

Statusbericht 6

März 2003

Isabelle Le Mouillour
LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de



Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung

Universität Kassel

Mönchebergstr. 17
D - 34109 Kassel

<http://www.uni-kassel.de/wz1/>

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Tacit Knowledge und LiPA	2
2.1	Definition von <i>tacit knowledge</i>	2
	Definitiorische Umriss.....	2
	Organisationsbezogene Betrachtung.....	4
2.2	Schwerpunkte	5
	Gestaltung der Arbeitsorganisation.....	5
	Ideenbörse „Make Tacit Explicit!“	7
	Collective tacit knowledge	7
3.	Länderspiegel.....	9
3.1	Japan	9
	Teilzeitarbeit und Arbeitszufriedenheit.....	9
	Personalentwicklung und Rekrutierungspraktiken	9
	Internship	9
3.2	Frankreich	10
	Weiterbildung und Alter	10
3.3	Vereinigtes Königreich.....	11
	Landesweite Kompetenzuntersuchung - Nation wide skills survey	11
	Gestaltung von Zeitarbeit	11
	National Skills Strategy.....	11
4.	Schlussfolgerungen.....	12
	Literatur.....	12
	Abkürzungsverzeichnis	13
	Anhang: <i>Causal Mapping</i> bei einem Finanzunternehmen	14

1. Einleitung

Der Schwerpunkt dieses Berichts liegt auf dem *tacit knowledge* in den Organisationen sowie den Zusammenhängen zwischen dem Lernen im Prozess der Arbeit und dem *tacit knowledge*. Nach einer begrifflichen Klärung wird auf unterschiedliche Aspekte des *tacit knowledge* eingegangen. In einem weiteren Teil des Berichts werden Weiterentwicklungen zu den Hauptthemen des LiPA-Monitorings und Neuigkeiten bezogen auf die betrachteten Ländern dargestellt.

Schlagwörter:


Tacit Knowledge, Wissensmanagement

Länder: Frankreich, Japan, Vereinigtes Königreich.

2. Tacit Knowledge und LiPA

Wie lässt sich das *tacit knowledge* in Worte fassen?

“A golf swing is a very complex activity that is almost impossible to describe but there's a huge industry that tries to do just that - breaking it down into it's component parts and trying to reassemble them through books and manuals. Better still, buy a video and try and "imbibe" the action that you see (recent conclusive proof of this method wherein some amateurs watched themselves executing successful putting actions whereas others did not). Best yet, stand next to a pro and watch how he does it!”



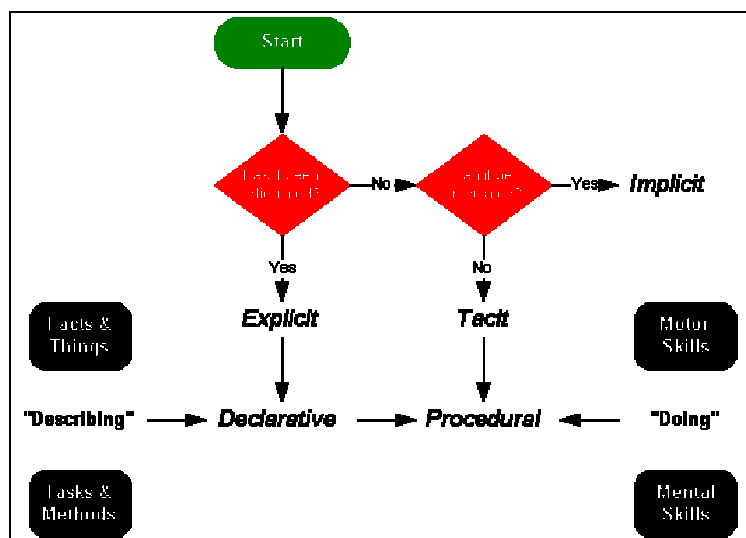
2.1 Definition von *tacit knowledge*

Definitiorische Umriss

Im Zusammenhang mit dem Begriff des *tacit knowledge* muss auf den Autor Michael Polanyi und den viel zitierten Satz "*We know more than we can tell*" (Polanyi 1967:4) hingewiesen werden. Als Gegensatz zu dem *tacit knowledge* wird oft der Begriff des *explicit knowledge* verwendet. In diesem begrifflichen Wirrwarr erscheinen ebenso Begriffe wie "Wissen, wie" oder *embodied knowledge* für das *tacit knowledge* oder "Wissen, daß" oder *theoretical knowledge* für das *explicit knowledge*. Während das sog. *declarative knowledge* für den Erwerb von Fähigkeiten erforderlich sein kann, argumentiert Polanyi (1967), dass dieses Wissen nicht mehr für die Praxis jener Fähigkeiten notwendig sei, sobald aus dem Anfänger ein Experte in der Ausübung dieser Fähigkeiten wird. Laut Polanyi erwerben die Individuen, mit den Fähigkeiten, das entsprechende Verständnis für ihre Ausübung.

Tacit knowledge kann nicht erfasst werden, aber die Mitarbeiter können motiviert werden, das *tacit knowledge* ins *explicit knowledge* umzuwandeln. Der Schlüssel zum Arbeiten mit dem *tacit knowledge* ist die Förderung von Gesprächen, Interaktionen und Verpflichtungen. Implizites Wissen kann über Qualitätsfragen, Praktiken, etc. aufgedeckt bzw. entdeckt werden. Das Wissen kann ohne bewusste Bemühungen, einfach durch Zusammenarbeit oder Nachahmung geteilt werden (vgl. Nickols 2000). Die folgende Graphik stellt den Versuch einer Unterscheidung zwischen den gängigen Begriffen dar.

Facetten des Wissens



(Quelle: Nickols 2000)

Bjornavold (2000) definiert *tacit knowledge* wie folgt:

1. In expliziter Form erworbenes Wissen, welches im Rahmen seiner Anwendung (z. B. bei der Verwendung eines Werkzeuges) impliziten Charakter annimmt.
2. Wissen, welches durch Analogieschlüsse, spontane Erkenntnisprozesse usw. entsteht (wenn man z. B. jemanden auf der Straße wieder erkennt).
- 3.1 Jede Form praktischen oder theoretischen Wissens, die aus der Vertrautheit mit einer bestimmten Lebenswelt resultiert,
- 3.2 oder die Form von Wissen, über das Personen verfügen, die sich mit einem bestimmten Fachgebiet so eingehend befasst haben, dass sie offensichtlich über ein sowohl implizites als auch explizites Verständnis einschlägiger Aspekte verfügen,
- 3.3 oder Wissen, welches bei der Herausbildung von Verhaltensweisen und/oder Geisteshaltungen einfließt, dem Bewusstsein aber in der Regel nicht zugänglich ist,
- 3.4 oder Wissen, das instrumentalisiert wird, um etwas, auf das sich die Aufmerksamkeit richtet, zu meistern oder zu verbessern.

(Quelle: Bjornavold 2000)

Die Betrachtung des *tacit knowledge* in unterschiedlichen Zusammenhängen, die u. a. in den vorherigen Definitionen enthalten sind, stellt die Frage nach dem Wissenstransfer und der Wissensgenerierung. Nonaka (1991) beschreibt vier Wege des Transfers bzw. der Generierung von Wissen:

1. Tacit to tacit. Acquiring someone else's tacit knowledge through observation, imitation and practice.
2. Explicit to explicit. Combining discrete pieces of explicit knowledge to form new explicit knowledge, for example, compiling data and preparing a report that analyzes and synthesizes these data. The report constitutes new explicit knowledge.
3. Tacit to explicit. Product developer's subsequent conversion of acquired tacit knowledge into specifications for a bread-making machine. Process of articulation.
4. Explicit to tacit. Internalizing explicit knowledge. Here, Nonaka indicates that the product development team acquired new tacit knowledge; specifically, they came to understand in an intuitive way, that products like the home bread-making machine can provide quality.

(Quelle: in Anlehnung an Nonaka 1991)

Organisationsbezogene Betrachtung

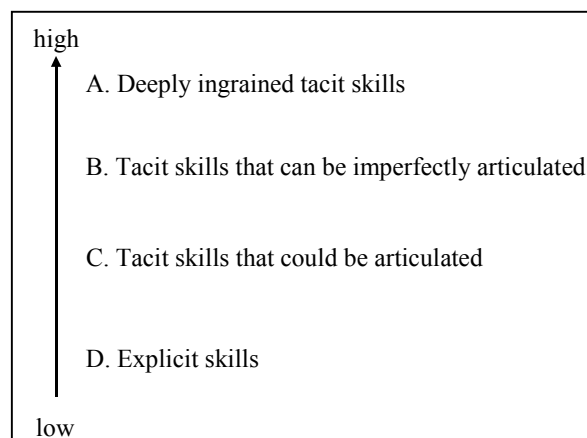
Cowan, David und Foray (2000) betonen, die Notwendigkeit einer neuen Unterscheidung zwischen *codified* und *tacit* Wissen bzw. einer neuen Definition im Rahmen der wissensbasierten Wirtschaft. Sie argumentieren, dass es ein Fehler ist, jedes mögliche Wissen oder Fähigkeit als *tacit* anzusehen. Für sie ist jedes Wissen kodifizierbar. Aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive sollen die Kosten-Nutzen Aspekte einer solchen Diskussion überwiegen. Dieser Ansatz wird von Johnson, Lorenz und Lundvall (2002) weiter verfolgt. Sie zeigen, wie das Konzept der wissensbasierten Wirtschaft kaum verstanden wird und stellen die Fragen, die hinter dem Drang zur Kodifizierung von *uncodified knowledge and skill* versteckt sind, und zwar: Wie verhält sich die Kodifizierung in Verhältnis zu den verschiedenen Typen von Wissen? Was sind die Konsequenzen der Kodifizierung unterschiedlichen Arten des Wissens für ökonomische Entwicklung und für die Verteilung von Reichtum?

Bei dem nächsten Aufsatz wird aus der Sicht der Forschung eine Methode zur Materialisierung des *tacit knowledge* dargestellt. Dies könnte im Bereich des Personalmanagements Einklang finden. Ambrosini und Bowman (2001) betrachten nämlich das *tacit knowledge* aus der Perspektive des Unternehmens. Durch die Eigenschaften dieses Wissens (d. h. einzigartig, unvollständig beweglich, unvollständig nachzuahmen und nicht ersetzbar) stellt es die „*firm's main source of sustainable competitive advantage*“ dar. Weiter betonen sie die Ambiguität des *tacit knowledge*:

- „*tacitness also generates ambiguity because the organization may be unaware of the resources and notably the actions it undertakes that are sources of its competitive advantage*“ (vgl. Ambrosini/Bowman 2001:813).

Sie untersuchen die Möglichkeiten, das *tacit knowledge* wissenschaftlich zu erfassen, und stellen zuerst fest, dass wenig empirische Forschung zu diesem Thema vorhanden ist. Im Einklang mit den Arbeiten von Polanyi stellen sie eine Skala von *tacit* bis *explicit knowledge* auf, die in der folgenden Abbildung gezeigt wird.

Grade der tacitness



(Quelle: Ambrosini/Bowman 2001:816)

Bei ihrer Untersuchung setzen Ambrosini und Bowman das Verfahren der *causal map* ein. Bei dem *causal mapping system* werden die Befragten während einem halbstrukturierten Interview aufgefordert, über ihre Verhalten und Vorgehensweisen zu reflektieren. Dadurch decken sie Selbst Aspekte ihres Verhaltens auf, die vorwiegend *tacit* sind. Ein Auszug aus dem *causal map* Verfahren ist in dem Anhang dieses LiPA-Berichts abgebildet.

2.2 Schwerpunkte

Gestaltung der Arbeitsorganisation

Die *International Labour Organisation* (ILO) betont in ihrem aktuellen Bericht zum Lernen und Training für die Arbeit in der Wissensgesellschaft, dass Lernen nicht notwendigerweise ein beiläufiges Ergebnis der Arbeitstätigkeit sein muss (ILO 2003:63-67). Es sollte benutzt werden, um den Entwicklungsbedarf der Einzelnen zu befriedigen und gleichzeitig die strategischen und organisatorischen Ziele der Organisationen zu erreichen. Dabei stellt die ILO die Entwicklung von „*learning-rich work environments*“ in den Vordergrund. Diese Gestaltungsaufgabe beruht u. a. auf der Aufnahme (*capturing*) und der Nutzung (*exploiting*) des *tacit knowledge* der Mitarbeiter.

In dem Bericht wird auf Studien in Dänemark kurz hingewiesen. Diese belegen, dass die Unternehmen Strategien zur Aufnahme des *tacit knowledge* und zur Förderung informelles Lernen auf die Ebenen des Individuums und des Teams zunehmend anwenden. Speziell wird auf die Bedeutung von *Mentoring* in diesem Zusammenhang hingewiesen. Lernen und Weiterbildung sind effektiver, wenn sie in Verbindung mit anderen organisatorischen und personalorganisatorischen Managementpraktiken, wie z. B. die Rekrutierung und Auswahl neuer Mitarbeiter, leistungsbezogene Vergütung, Reorganisation des Arbeitsablaufes oder Entwicklung des Vertrauens zwischen Management und Personal eingesetzt werden. In dem ILO Bericht werden diese Praktiken in Verbindung mit dem Modell der *High Performance Work Organizations* (HPWO). Bezeichnend für HPWO ist laut dem Bericht die Einbindung in Lernaktivitäten von allen Mitarbeitern, dabei wird die Teamentwicklung bei der Arbeit und bei dem Lernen unterstützt.

Das *Mentoring* und das *Storytelling* sind die zentralen Elemente bei Swap, Leonard, Shields und Abrams (2001). Sie haben die Transfer- bzw. Artikulationsmöglichkeiten des *tacit knowledge* untersucht. Ihre Ergebnisse beruhen auf Literaturanalyse von Aufsätzen aus der Forschung zu Lernen und aus Ergebnissen der kognitiven Psychologie zu den Themen *Mentoring* und *Storytelling* sowie auf Interviews von Mentoren in *Start-Up* Unternehmen. Ihre Annahme lautet: Kernfähigkeiten (*core capabilities*) können formell und explizit transferiert werden. Allerdings wird das meiste Wissen (insb. das Wissen mit einer hohen *tacit* Dimension) informell durch Prozesse der Sozialisierung und Internalisierung¹ übertragen. Aus dieser Annahme ergibt sich für Swap et al. die Bedeutung des *Mentoring* und *Storytelling*. Beide Verfahren fördern den Transfer der *tacit* Aspekte des Wissens, werden als Wege der Sozialisierung und Internalisierung verstanden und sind einfach in den Organisationen umzusetzen. Im folgenden werden *Mentoring* und *Storytelling* dargestellt, und dann Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Transfers von *tacit knowledge* formuliert.

Mentoring

Swap et al. stellen ihre Untersuchung in der Perspektive des Mentors dar, die sie als ein Experte bezeichnen. In den folgenden Zitaten werden die Charakteristika eines Experten beschrieben und seine Lehraktivitäten:

1. „The way that experts exercise their knowledge is by calling on their long years and countless experiences in a great variety of contexts to recognize patterns. They then can selectively retrieve relevant information and extrapolate from a given pattern to fluently chart an appropriate response“.

¹ Die Begriffe der Sozialisierung und Internalisierung wurden von Nonaka und Takeuchi (1995) in Zusammenhang mit dem Transfer von Wissen wie folgt definiert: Sozialisation ist der Wissenstransfer von einer Kategorie von Individuen zu einer anderen, Internalisierung ist der Transfer von explizitem in implizitem Wissen.

2. „Experienced individuals in an organisation can help newcomers or novices interpret events, understand technology and business processes, and identify the values and norms of an organisation. Two potential avenues for informal teaching are *Mentoring* and *Storytelling*“ (Swap et al. 2001:97ff).

Nach Swap et al. beschäftigt sich die Literatur um das *Mentoring*-Verfahren überwiegend mit den Beziehungen zwischen Mentor und Protégé, dem erwünschten Verhalten des Mentors und die Gestaltung der *Mentoring*-aufgaben. Die Folgen des *Mentoring*s werden an die Erhöhung der Arbeitszufriedenheit gemessen; allerdings fehlt es an Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen den *Mentoring*-tätigkeiten und der Zunahme des Organisationswissens.

Storytelling

In Rahmen des LiPA-Monitorings ist der Begriff „*Storytelling*“ neu. Swap et al. definieren organisatorische Geschichten wie folgt: „*as a detailed narrative of past management actions, employee interactions, or other intra- or extra-organizational events that are communicated informally within the organisations*“ (Swap et al. 2001:103). Die Autoren merken zusätzlich an, dass die Manager sich wenig mit den Mythen und Geschichten in den Organisationen beschäftigen, und, dass aber diese als mächtige Übertragungswege für Interpretationen und *tacit knowledge* betrachtet werden müssen („*powerful conveyors of meaning and tacit knowledge*“). Strittig ist die Frage nach der Schaffung von neuen Geschichten. Denn: „*One possible managerial behaviour that follows from recognising the power of stories is the construction of stories to make strategic points about organisations. We suggest that artificially constructed stories ultimately will be less effective than true ones. Employees are already frequently suspicious of management*“ (ebenda:110).

Aus der Untersuchung ergeben sich folgende Empfehlungen:

Regeln	Verhalten
Zunahme an Gelegenheit für aktives Lernen erhöht das Lernen.	Die Mentoren gestalten aktive Lernerfahrungen und geben den Protégés die Verantwortung für Projekte.
Je breiter den Abstand zwischen dem Wissen des Mentors und dem des Protégés, um so schwieriger wird der Wissenstransfer.	Lehrlinge und Gesellen können als Mentoren für Neulinge fungieren. Experten brauchen möglicherweise pädagogische Unterstützung.
Protégés lernen besser, wenn sie über ihr Lernen selbst reflektieren.	Mentoren unterstützen die Protégés bei ihren Feedbacks.
Das Lernen kann informell sein. Das Unterrichten kann unbeabsichtigt sein.	Protégés sollten die Möglichkeit bekommen, ihre Mentoren zu „shadow“ ² .
Um Experte zu werden, müssen die Protégés Erfahrungen sammeln, aus denen sie Muster erkennen können.	Mentoren müssen ihren Protégés reale Erfahrungen und zahlreiche Simulationen und Fallbeispiele zur Verfügung stellen.
Geschichten sind effektiver als Grundsätze für den Wissenstransfer. Konfrontiert mit einer veröffentlichten Norm und einer kontroversen Geschichte glauben die Mitarbeiter eher die Geschichte.	Managers lernen, Geschichten aus Organisationskultur herauszuholen, die durch ihre Werte, Normen oder Prinzipien für die Kernkompetenzen der Organisation wichtig sind.

(Quelle: vgl. Swap et al. 2001:109)

² Unter *shadowing* wird ein Prozess des Lernens durch Beobachtung der Arbeit anderen Mitarbeitern verstanden. Dieses Lernmodell fördert die Übertragung von implizitem Wissen der erfahrenen Mitarbeitern an jüngeren Mitarbeitern (vgl. Le Mouillour 2003).

Ideenbörse „Make Tacit Explicit!“

Hiernach werden einige Aussagen amerikanischer und europäischer Unternehmen zu ihrem Wissensmanagement und der Bedeutung des *tacit knowledge* dargestellt. Kern diesen Beispielen bilden die Fragen nach der Erfassung und Umwandlung von individuellen Kompetenzen und implizitem Wissen in Datenbanken und der Aufbau von Wissensmanagement in den Organisationen.

McKinsey and Bain & Co. These two management consulting firms have developed "knowledge databases" that contain experiences from every assignment including names of team members and client reactions. Each team must appoint a "historian" to document the work.

Chevron. Has created a "best practice" database. It captures experience of drilling conditions and innovative solutions to problems on site in a database for sharing globally with other sites.

British Petroleum. Is using KM as a means of drawing together talents from all over the organisation. BP emphasises transfer of *tacit knowledge* rather than accumulation and transmission of raw data and has installed a communication network comprising video-conferencing, multi-media and email,

Skandia AFS, Sweden. Has created a formalised procedure to capture experiences while starting new financial services products has reduced the time from start to profitability from 2 years to 6 months.

Affaersvaerlden Sweden. Business journal uses "piggy-backing" and "team-writing" to speed up learning among new journalists. Interviews and larger articles are routinely assigned as team work, rather than one-man shows. This speeds up transfer of the seniors' tacit skills and networks to the juniors.

Hewlett - Packard, USA and Affaersvaerlden Sweden. Build offices as open spaces with no partitions or partitions at eye level. This increases sharing of tacit knowledge and values.

Honda and others. Japanese companies routinely build "redundancy"; people are given information that goes beyond their immediate operational requirements. This facilitates sharing in responsibilities, creative solutions from unexpected sources and acts a self-control mechanism.

PLS-Consult, Denmark. Appoints "mentors" with task to facilitate transfer of tacit skills between members in large projects. Actively seeks large projects, so that junior consultants can be added to the teams for learning.

Xerox USA. Provides convenient places where people can get together routinely. Called the "distributed coffee pot" these environments encourage cross-functional links.

(Quelle: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/kd/whatiskm.shtml#CaptureStoreTacit> 2003)

Collective tacit knowledge

Swat und Pye (2002) stellen sich die Frage nach der Rolle und Entwicklung von *tacit knowledge* bei organisatorischen Veränderungsprozessen. Im Rahmen einer qualitativen Feldforschung haben sie Organisationsentwicklungsprozesse in einer englischen Bankfiliale 12 Monate begleitet.

Ihr Untersuchungsdesign beschränkt sich nicht auf die Untersuchung des *tacit knowledge*, sondern kombiniert diesen Aspekt mit einer räumlichen Dimension (zwischen lokalem und kollektivem Wissen) und einer zeitlichen Dimension. Sie konzentrieren sich auf drei Instrumente:

1. Bilder: *Representation which encompasses "pictures of action" which embody both patterns of interrelation and their "spatial" dimensions.*
2. Dialog: *Creative dialogue comprises an iterative process of active reflection (both personal and collective) and reshaping of representations held.*
3. Gemeinsame Durchführung: *Collective practice as the enactment of representations finally captures the action-orientated approach to the conceptualisation of organisational knowledge.*

Sie betonen, dass organisatorische Veränderungen den idealen Kontext für die Beobachtung des *tacit knowledge* darstellen und haben in diesem Zusammenhang als Untersuchungspersonen Führungskräfte unterschiedlicher Abteilungen ausgewählt, die über ein hohes Kompetenzniveau verfügen und mit den Veränderungen direkt konfrontiert sind.

Als wichtiges Element von Veränderungen werden die Erfahrungen identifiziert:

- Erfahrungen bilden die Grundlage des organisatorischen Wissens. Sie beziehen sich auf, „*how things work in the organisation*“ und werden dann als Basis bzw. Leitlinie für das Verhalten in dem neuen Kontext.
- Erfahrungen müssen mit einem reflexiven Prozess begleitet werden.
- Aus den individuellen reflektierten Erfahrungen entstehen in der Zusammenarbeit bei den Veränderungsprozessen kollektive Erfahrungen und kollektives *tacit knowledge*. Dieser Prozess bildet die Kernaussage der Untersuchung von Swat und Pye.

“Participants drew on experiences in the organisation to make sense of novel situations and they used their interaction with team members to embed further patterns of action, thereby rediscussing collective *tacit knowledge* (...). The nature of experience is collective in the sense that it represented embedded patterns of collective experience (...). Not only is all knowledge tacit or embedded in *tacit knowledge* but all *tacit knowledge* is by nature of origin collective”

(Quelle: Swat/Pye 2002:11)

Zu ihren weiteren Schlussfolgerungen gehören folgende Aussagen:

- Organisatorisches Wissen lässt sich am besten im Sinne eines kollektiven impliziten Wissens begreifen. Es beruht auf dem *tacit knowledge* und ist kollektiv in seiner Beschaffenheit.
- Das kollektive implizite Wissen ist bereits in den sog. „*maps of the organisation*“, die auf Erfahrungen und Zusammenarbeit beruhen, enthalten.
- Die Beschreibungen von organisatorischen Erfahrungen werden individuell gehalten aber gemeinsam konstruiert. Dies betont die Bedeutung des Kontextes.

3. Länderspiegel

3.1 Japan

Teilzeitarbeit und Arbeitszufriedenheit

In Oktober 2002 hat das Institute of Personnel and Job (AiDEM) eine Internet-Umfrage bei 2.304 Frauen und 514 Männern durchgeführt. 65% der Teilzeitarbeiter sind der Meinung, ihre Arbeitstätigkeiten seien interessant, und 60% sind der Meinung, diese Arbeit ermöglicht ihnen ihre Kompetenzen zu demonstrieren. Allerdings sind 45% der Meinung, dass ihr Entgelt nicht in Zusammenhang mit ihrer Arbeitsleistung steht. Dabei wünschen sich 74% der Teilzeitarbeiter eine Verbindung zwischen ihrer Arbeitsleistung und ihrem Entgelt (vgl. JIL 03:2003).

Personalentwicklung und Rekrutierungspraktiken

Die Matsushita Electric Industrial kündigt an, mehr *mid-career domestic employees* mit *extensive experience and skills* in 2003 einstellen zu wollen (eine Zunahme von 50% im Vergleich zu 2002). Dadurch wird versucht, *to reinvigorate their in-house setup*. Darüber hinaus werden traditionell Hochschulabsolventen eingestellt. In Zusammenhang mit dem Rotationssystem, das in vorherigen Berichten des LiPA-Monitorings dargestellt wurde, stellt das Matsushita Modell eine Neuheit dar: Es wird ein systematisches System zur Förderung des Transfers von Mitarbeitern zwischen Abteilungen und Filialen auf Anfrage der Mitarbeiter installiert. Das Rotation wird somit auf Initiative der Mitarbeiter geschehen (vgl. JIL 03:2003).

Internship

Die sechste Untersuchung des *Japan Productivity Center for Socio-Economic Development* zu dem japanischen Personalmanagement bei 2.547 Unternehmen des *Tokyo Stock Exchange* (Rücklaufquote von 12%) zeigt folgende Veränderungen an:

- Zunehmende Anwendung von ergebnisorientierten Entlohnungssystemen in den japanischen Unternehmen (performance-based wage systems), insb. bei Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeitern
- Schnelle Verbreitung von internship Systemen in den Unternehmen. Dieses System gehört mittlerweile zu den üblichen Verfahren der Personalentwicklung. 1998 gaben 9% der Unternehmen an, dieses System eingeführt zu haben, gegenüber 40% in 2003 (vgl. JIL 02-2003).

3.2 Frankreich

Weiterbildung und Alter

Zunehmend werden LiPA und die Weiterbildungsthematik im Zusammenhang mit der Veralterung der Erwerbsbevölkerung bzw. die Verlängerung der Erwerbsarbeitszeit gebracht. In seiner *Bref* Publikation widmet sich das Céreq (Fournier 2003) diesem Thema. Die Untersuchung ermöglicht folgende Zusammenhänge zu identifizieren:

- Das Alter verstärkt die Zugangsungleichheiten zur Weiterbildung, die bereits am Anfang des Erwerbslebens aufgrund des Berufsstatus bestehen.
- Je geringer das Bildungsniveau ist, um so früher setzt der Rückgang des Zugangs zur Weiterbildung an.
- Die weniger qualifizierten Mitarbeiter bilden sich relativ öfter weiter, mit dem Ziel ihre Beschäftigung zu wechseln, ein Diplom zu erlangen oder ihre Qualifikationen anerkannt zu bekommen.
- Je weniger die Mitarbeiter sich weiterbilden, um so mehr melden sie unbefriedigte Weiterbildungsbedarfe. Dies ist besonders bei den weniger qualifizierten Mitarbeitern festzustellen.

Dabei sind die zwei folgenden Punkte besonders relevant:

1. Teilnahme und Alter

Nach 55 Jahren nimmt die Beteiligung an Weiterbildung stetig ab.

Zwischen Januar 1999 und Februar 2000 haben 31% der Arbeitnehmer im privaten Sektor an einer Weiterbildung teilgenommen. Die Mitarbeiter zwischen 25 und 34 Jahren bilden sich zweimal soviel wie die über 55-Jährigen weiter (36% - 18%). Laut Fournier erklärt sich dieser Unterschied aus einer wirtschaftlichen Logik heraus: Die Erträge einer Weiterbildung lassen sich erst nach einigen Jahren Arbeit in der Organisation feststellen. So gesehen müsste die Teilnahme an Weiterbildung mit zunehmendem Alter zurückgehen. Allerdings bemerkt Fournier, dass der Rückgang erst in der Alterstufe nach 55 Jahren stattfindet.

2. Lernmotivation und Generation

Über alle Altersgenerationen hinweg bilden sich 10% der Arbeitnehmer im Rahmen ihrer Vereins-, Gewerkschafts- oder anderen privaten Aktivitäten weiter. Im Gegensatz dazu ändert sich mit dem Alter die Aufteilung zwischen denjenigen, die durch die Weiterbildung sich an neue Tätigkeiten anpassen möchten (Mitarbeiter über 50 Jahren), und denjenigen, die sich mit der Weiterbildung auf einen möglichen Beschäftigungswechsel vorbereiten möchten (11% der unter 25-Jährigen).

3.3 Vereinigtes Königreich

Landesweite Kompetenzuntersuchung - Nation wide skills survey

2003 haben das *Learning and Skills Council*, die *Sector Skills Development Agency* und das *Department for Education and Skills* eine Untersuchung in Auftrag gegeben, die vertiefte sektorale und lokale Erkenntnisse über die Mängel an Fähigkeiten und Ausbildung bringen soll. Die Ergebnisse sollen in Herbst 2003 zur Verfügung stehen. Schwerpunkte der Untersuchung sind der Umfang der Mängel an Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skill deficiencies*), der Bedarf an spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten am Arbeitsplatz, die Arbeitgebermaßnahmen zur Förderung ihrer Arbeitnehmer sowie die Rolle der nationalen Trainings- und Weiterbildungsanbieter in diesem Zusammenhang (vgl. Skills for Business Network: 24.03.03).

Gestaltung von Zeitarbeit

In dem Statusbericht 4 des LiPA-Monitorings wurde auf die Gestaltung der Weiterbildung für Zeitarbeiter eingegangen. Das Thema ist weiterhin aktuell. Dabei wird über die Mindestdauer des Einsatzes bei dem Entleihunternehmen verhandelt, die als Grundlage für das Recht auf Weiterbildung dienen soll. Während die Europäische Kommission, vertreten durch *EU Employment and Social Affairs Committee*, das Recht an Bezahlung, Urlaubstage, Weiterbildung und Mutterschaftsregelungen vom ersten Tag des Arbeitseinsatzes vergeben wird, wird von den englischen, irischen, dänischen und deutschen Regierungen die Meinung vertreten, dass vor Inanspruchnahme dieser Rechte zwischen sechs Wochen und neun Monaten (je nach Land) vergangen sein müssen.

Zu dieser Diskussion merkt der Generalsekretär der TUC (2003) Folgendes an:

- *Agency work is by its very nature temporary and many of the UK's most vulnerable, low paid workers would lose out if they had to wait several months before any rights kicked in.*
- *Any delay would provide bad employers with an open invitation to avoid the new rights by simply employing temps for shorter periods.*
- *The TUC has calculated, using official statistics, that 71% of all UK agency workers would lose out on rights to equal treatment if a 12 month qualifying period was introduced. Many of these workers are in low paid and low skilled jobs, and a third has worked for the same employer for less than three months (vgl. TUC 2003).*

National Skills Strategy

Die englische Regierung ist dabei, eine *National Skills Strategy* zu entwickeln. Im März 2003 hat die Regierung dazu einen Zwischenbericht (DfE 2003) veröffentlicht. In diesem Bericht werden die wichtigsten Bausteine dieser Strategie behandelt, und zwar: Hintergrund und Kontext der *Skills Strategy*, Umfang der Herausforderung, Grundregeln für die Strategie und Planung, sowie zwei Schwerpunkte: Die Betrachtung der Bedarfssituation seitens der Arbeitgeber und die Entwicklung von Reformansätzen zu der Qualität des Lernens bei Jugendlichen und zur Förderung der Teilnahme von Erwachsenen an Weiterbildungsmaßnahmen.

Aus diesem Bericht (DfE 2003) sind folgende Auszüge interessant. Der erste Auszug behandelt den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und lebenslangem Lernen und der zweite Auszug formuliert die Grundprinzipien eines politischen Reformprozesses.

Some commentators have seen a tension between developing skills on the one hand, and promoting lifelong learning on the other. The former has been seen as having a strictly economic purpose, whereas the latter is about wider personal development. In reality, the boundary between the two is blurred. The Skills Strategy will embrace both training focused on the specific requirements of existing jobs and broader programmes

of learning and development that contribute to the skills and knowledge people can bring training system, both individuals and employers to bear in the workplace.

Principles that have been emphasised throughout the consultations so far:

- a. Greater clarity about the rights and responsibilities of the key stakeholders, particularly the state, employers and individuals.
- b. Greater transparency and simplicity for the users of the education and training system, both individuals and employers.
- c. More responsiveness in publicly-funded education and training to meet the demands of individuals and employers.
- d. A stronger focus on the needs of different business sectors and on the local and regional dimension.

4. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend können folgende Aussagen getroffen werden:

- Das *tacit knowledge* der Mitarbeiter wird als Ressource der Organisationen verstanden. Anhand der dargestellten Aufsätzen und Erfahrungen lassen sich die Erwerbsmechanismen dieses Wissens an die Schnittstelle zwischen Kommunikations- und Wissensmanagement identifizieren.
- Das Lernen im Prozess der Arbeit spielt eine Schlüsselrolle bei der Übertragung von *tacit knowledge*. Allerdings fehlt es an wissenschaftlicher Untersuchung in diesem Bereich.
- Zu den grundlegenden Personalmanagementpraktiken gehört das Mentoring im Prozess der Arbeit. Dieses Verfahren ist eindeutig dem Lernen im Prozess der Arbeit zuzuordnen.

Literatur

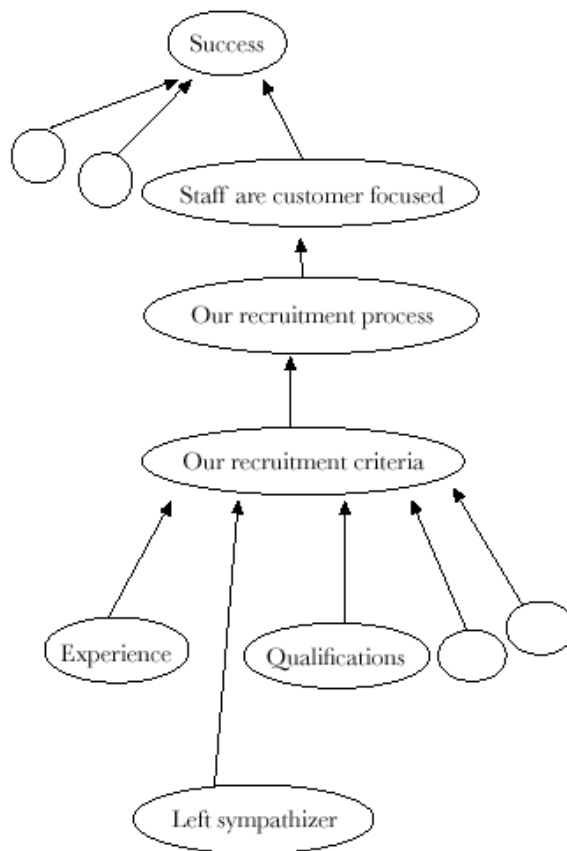
- Ambrosini, V. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalisation. In: Journal of Management Studies 38:6, 811-829.
- Bjornavold, J. (2000). Lernen sichtbar machen. Cedefop: Thessaloniki.
- Cowan, R./David, P.A./Foray, D. (2000). The explicit economics of knowledge codification and tacitness. In: Industrial and Corporate Change, 9:211-253.
- DfE (2003). Developing a National Skills Strategy and Delivery Plan. Progress Report. DfES Publications: Nottingham.
- Fournier, C. (2003). La formation continue des salariés du privé à l'épreuve de l'âge. Céreq Bref n° 193 – Janvier 2003. Marseille.
- Heidegger, G./Hendrich, W. (2002). Tacit forms of key competences for changing employment opportunities. Common Final Report Leonardo.
- International Labour Office (2003). International Labour Conference: 91st Session 2003 Report IV (1) : Learning and training for work in the knowledge society. Fourth item on the agenda. Geneva.
- Involve: ISSUE 25: 24 MARCH 2003 weekly news bulletin from the Skills for Business Network. London.
- JIL (02-2003). The JIL Labor Flash/Vol.36. Email Journal 17.02.2003
- JIL (03-2003). The JIL Labor Flash/Vol.37. Email Journal 03.03.2003.
- Johnson, B./Lorenz, E./Lundvall, B.-A. (2002). Why all the fuss about codified and tacit knowledge? In: Industrial and Corporate Change, 11:245-262.
- Le Mouillour, I. (2003). Organisational and Human Resource Potentials for Learning. Paper to be presented by the 12th conference on Management of Technology: From information to knowledge to competencies: Key success factors for inno-

- vation and sustainable development, Official Conference of the International Association for Management of Technology. Nancy.
- Nickols, F. (2000). The Knowledge in Knowledge Management.
http://home.att.net/%7Enickols/Knowledge_in_KM.htm
- Nonaka I./Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge Creating Company. In: Harvard Business Review, November-December: 96-104.
- Polanyi, M. (1967). The tacit dimension. London: Routledge and Kegan Paul.
- Swap, W./Leonard, D./Shields, M./Abrams, L. (2001). Using *Mentoring* and *Storytelling* to Transfer Knowledge in the Workplace. In: Journal of Management Information Systems. Sommer 2001, Vol. 18, No 1, 95-114.
- Swart, J./Pye, A. (2002). Conceptualising organisational knowledge as collective tacit knowledge: a model of redescription. Paper presented to the Third European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capabilities. 5.-6. April 2002, ALBA, Athens.
- TUC (2003). TUC urges Europe to stick to its guns over agency workers.
http://www.tuc.org.uk/em_research/tuc-6312-f0.cfm (19.03.03).

Abkürzungsverzeichnis

DfE : Department for Education and Skills (UK)
HPWO : high performance work organizations

Anhang: Causal Mapping bei einem Finanzunternehmen



The mapping process started with the question: 'What causes success in your organization?' The question was introduced during the preliminary interviews.

This was one of the answers given during the interviews. The mapping session started from here. We asked 'Why are the staff customer focused? What causes this?'

One answer was: 'It is because of how we recruit our staff'. We then asked: 'How do you do that, can you explain your process?'

The answer was: 'It is because we have certain criteria'. We then asked: 'Could you list them?'

Here is a sample of the answers. We then said: 'Every company uses the same criteria, they are not unique to you. Let us assume that I was a candidate and think back to your recent interviews. Are there any special things you do? Questions you ask?'

The answer was: 'let's see, ... after I've covered the usual ground, ... oh yes, ... I usually try to find out something about their politics'. We then asked: 'Why?'. The answer was: 'Well, most of our customers are on the left and if our staff are similar to our customers they are more likely to have some empathy with them'.

(Quelle: Ambrosini/Bowman 2001:824)