

Editorial des Vorstands

Arbeit, Gesundheit, Lernen: Lernförder- liche Arbeitsgestal- tung jenseits der Ma- schinengläubigkeit

1. Zukunft der Arbeit

Wir haben nun in Deutschland ein Jahrzehnt der Diskussion über die Folgen des demografischen Wandels für die Zukunft der Arbeit hinter uns. Dabei sind wichtige Fragen in diesem Zusammenhang nach Ursachen und Wirkungen noch nicht beantwortet. Auf der einen Seite: Die ursächliche Frage ob die Veränderung der Arbeitsverhältnisse (fragmentierte Erwerbsbiographien infolge instabiler Beschäftigungsstrukturen, Anpassung der Sozialversicherungssysteme, realer Einkommensrückgang für die breite Mehrheit der Arbeitnehmer etc.) die demografische Entwicklung beeinflusst, lenkt unsere Aufmerksamkeit auf das Thema der sozialen Absicherung im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit und Gesundheit. Auf der anderen Seite stehen zukunftsorientierte Forschungsfragen zur kausalen Verbindung von Arbeitskräftemangel und Digitalisierung bzw. Automatisierung (Industrie 4.0 oder 5.0) der Arbeitswelt.

Zu welcher Einschätzung von Ursache und Wirkung man auch kommen mag, gleich bleibt die enorme Beschleunigung in Bezug auf die geforderten Anpassungsleistungen der Betroffenen:

High Speed Lernen on the job. Dass in diesem Wettkampf die Maschinenseite zunächst gewisse Startvorteile verzeichnen kann,¹ sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Lernen der Maschinen seine Grenzen in den schöngestigen Zwischenreichen der menschlichen Kommunikation findet: Literatur, Ironie, Altruismus, aber auch Dummheit, Faulheit und Bauernschläue – die sind alle nichts für die Maschine. Gilbert Ryle hat das bereits in einer der ersten grundlegenden Auseinandersetzungen dazu auf den Punkt gebracht: „Der Mensch braucht durch die Behauptung, er sei kein Gespenst in der Maschine, nicht zu einer Maschine degradiert zu werden. Er könnte schließlich doch eine Art Lebewesen sein, nämlich ein höheres Säugetier. Es muss noch der verwegene Sprung zu der Hypothese gewagt werden, dass er vielleicht ein Mensch sei.“²

2. Anpassungsleistungen

Die enorme, durch die vielfältigen Veränderungen zu beschleunigende, Anpassungsleistung aller ArbeitnehmerInnen nennen wir schlicht ‚Lernen bei der Arbeit‘. Sie ist von allen Arbeitnehmern in Zukunft zu bewältigen und sie ist – und jetzt kommt es: der Haupteinfluss-

faktor für Arbeitsfreude und Gesundheitsförderung.³ Lernen bei der Arbeit, wenn es denn den Mitarbeitern gelingt, macht Freude und fördert die Gesundheit.

Der ABWF eröffnen diese empirisch gut belegten Zusammenhänge neue Perspektiven, Betätigungsfelder und Forschungsfelder: Betriebliches Gesundheitsmanagement, organisationale Resilienz, Wahrnehmungs- und Gestaltpsychologie, interkulturelle Unterschiede in arbeitsbezogenen Lernprozessen – das sind Themen der Zukunft, für die dafür vorgesehenen gesellschaftlichen Akteure (Krankenkassen, Berufsgenossenschaften, Arbeitssicherheitsingenieure, Arbeitsmediziner, Physio- und Ergotherapeuten, Sportlehrer, Aus- und Weiterbildner sowie Berufsschullehrer) nicht die erforderlichen umfassenden Qualifikationen mitbringen: Organisationsentwicklung und organisationales Lernen, systemische Diagnostik, gestaltungsorientierte Berufsbildung, transformationale Führung etc. – diese Themen finden wir bereits in psychologischen und pädagogischen Ausbildungsgängen, möglicherweise noch zusätzlich im Studium des General Management. In Verbindung mit der Ausrichtung an neuen sozialen Medien (z. B. Lern- und Arbeitsplattformen, wie Moodle u. a.) werden sich hier zwei bisher weitgehend getrennte Felder produktiv verbinden: Lern- und gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung und

¹ So z. B. die regelmäßige Vervielfachung der Rechenkapazitäten: die für die Mondlandung erforderliche Rechenkapazität der Computer wird heute zigfach von jedem durchschnittlichen Smartphone übertroffen.

² Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam, S. 451.

³ Vgl. hierzu ABWF-Bulletin 1'2015.

differentielle Kompetenzentwicklung.

3. Lewin in Berlin

Eine solche personen- und umweltübergreifende psychologische Ausrichtung stand bereits bei Kurt Lewin im Vordergrund seines Schaffens, welches sich leider – von den Nationalsozialisten aus Berlin verdrängt – an das MIT in Boston verlagerte.

Seither, so könnte man sagen, fehlt uns in Deutschland ein im Lewinschen Verständnis ganzheitlicher Zugang zur Psychologie. In Berlin wissen wenige Menschen um die Bedeutung Kurt Lewins für beide Themen: Gesundheitsförderung und Lernen. Auch, dass das Gestaltpsychologische Institut der Humboldt Universität, an dem Lewin tätig war, seinen Sitz nicht im Universitätsgebäude, sondern im Berliner Schloss hatte, ist weitgehend unbekannt.

Daher haben wir in der ABWF beschlossen, durch die Auslobung eines *Kurt Lewin-Preis für Betriebliche Lern- und Arbeitsforschung* an die Berliner Zeit des großen

Psychologen und dessen Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Gesundheit anzuknüpfen.

Wir streben an, die Preisverleihung zukünftig tatsächlich dort durchzuführen, wo Lewin in den 1920er Jahren gewirkt hat: Im Berliner Schloss, im zukünftigen Humboldtforum am Schlossplatz.

Die Themen Kompetenzentwicklung, gesunde Mitarbeiterführung und „Feel Good Managementansätze“ werden im Mittelpunkt einer Vortrags/Workshopreihe 2017 stehen, die an jeweils einem Mittwoch pro Monat im Berlin Capital Club am Gendarmenmarkt stattfinden wird. ABWF Mitglieder sind herzlich eingeladen innovative Beiträge live zu ‚posten‘ ☺. (Weiteres hierzu finden Sie in Kürze auf der Homepage: www.abwf.de.)

Auf eine gute konstruktive, spannende und interkulturelle Zusammenarbeit mit Ihnen im Jahr 2017 freuen sich

*Antje Barabasch &
Gerhard Westermayer⁴*

Aus dem Inhalt

des ABWF-Bulletins 1'2016:

Editorial des Vorstands	1
Lernhemmnisse und Lernförderlichkeit bei qualifizierter Arbeit	3
Lernförderliche Arbeitsgestaltung und Innovation.....	6
Die Bedeutung von LefAg für die Geschäftsmodellentwicklung.....	10
Lernförderlicher Arbeitsgestaltung durch differenzielle Kompetenzentwicklung	14
Nachrichten aus der ABWF	21
Impressum	21

⁴ Dr. Antje Barabasch, EHB Bern
Dr. Gerhard Westermayer, BGF Berlin

Zwischenergebnis im Projekt LerndA

Lernhemmnisse und Lernförderlichkeit bei qualifizierter Arbeit.

1. Konzept

Die lernförderliche Gestaltung von Arbeit zählt ebenso wie der Schutz und die Förderung der Gesundheit zu einem Grundsatz humaner Arbeitsgestaltung. In den vergangenen Jahrzehnten entwickelte sich die Auffassung, dass Arbeit dann lernförderlich ist, wenn sie anspruchsvolle Aufgaben beinhaltet, abwechslungsreich und individuell gestaltbar ist sowie eine vollständige Handlung von der Planung bis zur Kontrolle ermöglicht.

Darüber hinaus rückte mit der Thematisierung von Kompetenzen das arbeitsintegrierte Lernen stärker in den Blick. Allerdings ist dies meist mit Maßnahmen zur Förderung des arbeitsbezogenen und des arbeitsnahen Lernens verbunden. Im Unterschied zu diesen Entwicklungslinien geht das Projekt LerndA davon aus, dass in wissensintensiven Prozessen qualifizierter Arbeit neue Lernhemmnisse auftreten, deren Bewältigung in erster Linie von Formen unmittelbaren Lernens durch Arbeit und einer entsprechenden Gestaltung abhängen.

2. Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit

Strukturelle Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit hängen mit Prinzipien und Instrumenten zusammen, die sich speziell auf die

Intensivierung der Arbeitsleistung bei qualifizierter, selbstverantwortlicher Arbeit richten und die seit den 1980er Jahren von den Unternehmen immer weiter verfeinert wurden.

Durch die indirekte Steuerung mit Hilfe von Zielvereinbarungen, Kennzahlen und dauerhaft knappen Personalbesetzungen sollen Selbstverantwortung und Selbstregulierung der Arbeit gefördert werden. Zugleich verbindet sich hiermit oft eine Nullfehler-Politik der Unternehmen. Sie beeinflusst neben der Leistungsbeurteilung auch die fehlerintolerante Auslegung technischer und organisatorischer Prozesse. Kehrseiten dieser Entwicklung sind neben stark gestiegenen gesundheitlichen Belastungen der Beschäftigten v.a. im psychischen Bereich, dass die Beschäftigten trotz Handlungsspielräumen und abwechslungsreichen Arbeitsaufgaben in ihrem Arbeitshandeln eine „Null-Risiko-Haltung“ entwickeln.

Dies ist deshalb problematisch, weil dadurch innovatorisches Arbeitshandeln, das immer mit Unwägbarkeiten und Offenheit verbunden ist, eher verhindert wird („Da wird nicht nach Verbesserungen gesucht, sondern nach Schuldigen“)⁵. Ein weiteres strukturelles Problem besteht darin, dass für das Wissensmanagement zwar vielfältige Methoden und Instrumente verfügbar sind, in der Praxis diese Tools den Austausch, die Kommunikation und das Lernen der Beschäftigten jedoch eher behindern als unterstützen. Ein wesentlicher Grund besteht in einer

so weitgehenden „Enttextualisierung“ vieler dieser digital gestützten Instrumente, dass die Einsicht und der Überblick in Arbeitsabläufen und Schnittstellen nicht hergestellt werden, sondern verloren gehen („Mit dem Tool werden drei Sätze als explizites Wissen dokumentiert. Jetzt kommt der Nächste und kann damit nichts anfangen, weil die Tonspur fehlt“). Als weitere strukturelle Hürde für lernförderliche Arbeitsprozesse wirkt sich die fortbestehende Abgrenzung zwischen Fachbereichen und Abteilungen aus.

Trotz Prozessorientierung, Dezentralisierung und dem damit verbundenen breitem Aufgabenspektrum bei vielen qualifizierten Tätigkeiten sind kaum unmittelbare Erfahrungsmöglichkeiten in den vor- und nachgelagerten Prozessen der Herstellungsketten gegeben („Da gibt es dicke Mauern, mit denen sollen wir nicht reden“). Durch festgelegte Verfahrensweisen sowie vorgegebene Tools und Instrumente kommen dadurch die unmittelbare Kooperation und das gemeinsame Handeln „vor Ort“ häufig zu kurz. Dies führt dazu, dass das auf informellen Praktiken beruhende, erfahrungsgeleitete Arbeitshandeln beschränkt und erschwert wird. Damit werden auch die Möglichkeiten begrenzt, das erfahrungsgeleitete Handeln in der Praxis zu lernen.

Abb. 1 gibt einen Überblick zu Lernhemmnissen bei qualifizierter Arbeit.

⁵ Die Zitate illustrieren wichtige Trendaussagen der bisherigen Ergebnisse und sind entnommen aus den empirischen Untersuchungen in den beteiligten Unternehmen (Experteninterviews, Fallstudien, feedback workshops, Gruppendiskussionen).

Qualifizierte/selbstverantwortliche Arbeit = lernförderliche Arbeit ?

Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit

- Zeitdruck/Überforderung
- Null-Fehler-Politik
- „Null-Risiko-Haltung“
- fachliche Spezialisierung/Vereinseitigung

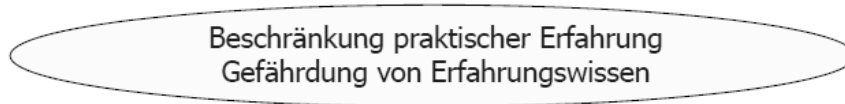


Abb. 1: Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit

3. Ansätze zur lernförderlichen Gestaltung qualifizierter Arbeit

Ein generelles Ergebnis, das sich als roter Faden durch die bisherigen Erhebungen zieht, ist die zentrale Stellung des Erfahrungswissens auch bei wissensintensiven Tätigkeiten. Dabei ist das formale Wissen, das die Beschäftigten aus ihren jeweiligen

Bildungsgängen mitbringen, keineswegs unwichtig, sondern bildet eine Grundlage für das Arbeitshandeln.

Zur Bewältigung der täglichen Arbeitsanforderungen hat das Erfahrungswissen, das inhaltlich-technische und organisatorische Elemente umfasst, jedoch ein deutliches Übergewicht („Man

lernt an der Uni das ingenieurtechnische Vorgehen. Aber die Praxis war dann eine ganz andere und viel detaillierter, da war eigentlich das Theoretische nur noch zu 10% oder 15% zu gebrauchen“).

Abb. 2 stellt implizites und explizites Erfahrungswissen einander gegenüber.

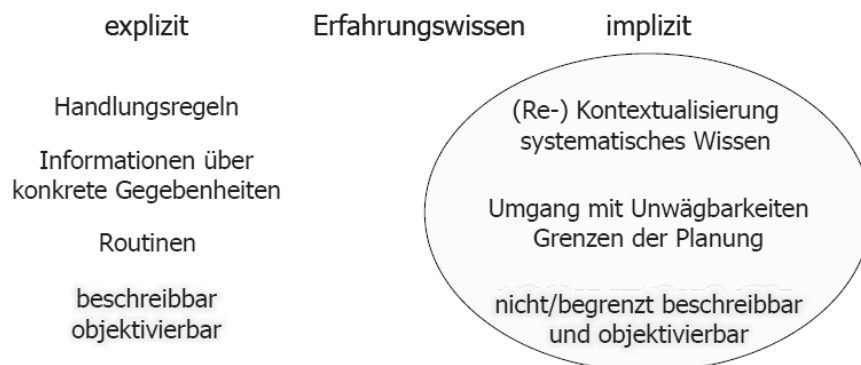


Abb. 2: Explizites und implizites Erfahrungswissen

Funktionierende Austauschprozesse finden schwerpunktmäßig zwischen Personen statt. Der Wissens- und Erfahrungsaustausch findet an Objekten statt, an denen die Aufgaben- und Fragestellungen in den jeweiligen Kontext gestellt werden. Durch diese Rekontextualisierungen entstehen die konkreten Situationen, in denen an Gegenständen wie etwa Verträgen, Checklisten oder vorläufigen Entwurfsskiz-

zen gemeinsam gearbeitet und gelernt wird („Man macht eine Zeichnung, weil so ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Dann erklärt man sich das gegenseitig und dann ist es meistens innerhalb von fünf Minuten erledigt“). Ein weiteres wichtiges Element der Entwicklungsarbeit der Ingenieure besteht im „Rumprobieren“ und „Tüfteln“, um so einen erweiterten und für die Arbeitsergebnisse wichtigen

subjektiven Zugang zum Arbeitsgegenstand zu finden („Und dann habe ich mich da reingefuchst, vor allem durch Rumprobieren, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten“). Lernen im Prozess der Arbeit findet demnach durch die Einbeziehung vielfältiger Perspektiven statt. In der Praxis sind unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen und neben technischen sind immer auch organisa-

torische, zeitliche und budgetbezogene Fragen im Blick zu behalten. Diese Multiperspektivität kann etwa durch die temporäre Mitarbeit in vor- und nachgelagerten Arbeitsprozessen erlernt werden („Es ist sehr wichtig, sich in andere Aufgaben und Rollen hineinzusetzen. Wenn

man mal ein paar Tage auf der Baustelle ist, kann man sehr viel lernen“). Da die Arbeit an und in Projekten durch strukturelle Ressourcenengpässe gekennzeichnet ist, wird für solche Aktivitäten allerdings häufig zu wenig Zeit und Geld investiert. Von den Beschäftigten werden solche In-

vestitionen durchweg positiv beurteilt, da dies wesentlich zur Vermeidung von Fehlern in Folgeprojekten beiträgt („Da ist also der Kosten-Nutzen-Aufwand sehr gut“).

Abb. 3 kontrastiert Linien- und Projektwelt.

	Linienwelt (stationär)	Projektwelt (temporär)
Prozess	Routine, Stabilität	Projektprozesse mit eigener Charakteristik: Einmaligkeit, Innovation
Ressourcenmanagement	Verfügt über Ressourcen	Muss sich begrenzte Ressourcen holen
Hierarchie	Stelle, disziplinarische Weisungsbefugnis	Rolle, fachliche Führung
Macht, Einfluss	Macht/Einfluss wird über Verfügbarkeiten von Ressourcen ausgeübt	Priorität der Linie: „Linie schlägt Projekt“
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisierung, Kodifizierung • Expertise • Spezialisierung • Feste Arbeitsidentität qua beruflicher Position im Unternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität, Problemlösungsorientierung • Konfliktbewältigung, Antizipation • Nutzung der gesamten Person • Wechselnde Arbeitsidentitäten in unterschiedlichen Projektteams

Abb. 3: Linien- und Projektwelt

Insgesamt verweisen diese Zwischenergebnisse auf den hohen Stellenwert von personenzentrierten Austauschprozessen, einem starken Kontextbezug des Wissens- und Erfahrungsaustaus-

ches sowie dem Einbezug von Perspektiven anderer Bereiche für lernförderliche Arbeitsprozesse bei wissensintensiven Tätigkeiten. Die weiteren Arbeitsschritte im Verbundprojekt sind

auf die Konzeption von Gestaltungsansätzen in diesen Bereichen gerichtet. Diese zielen insbesondere auf erfahrungsgeleitete-subjektivierende Kooperation und Kommunikation (Abb. 4).

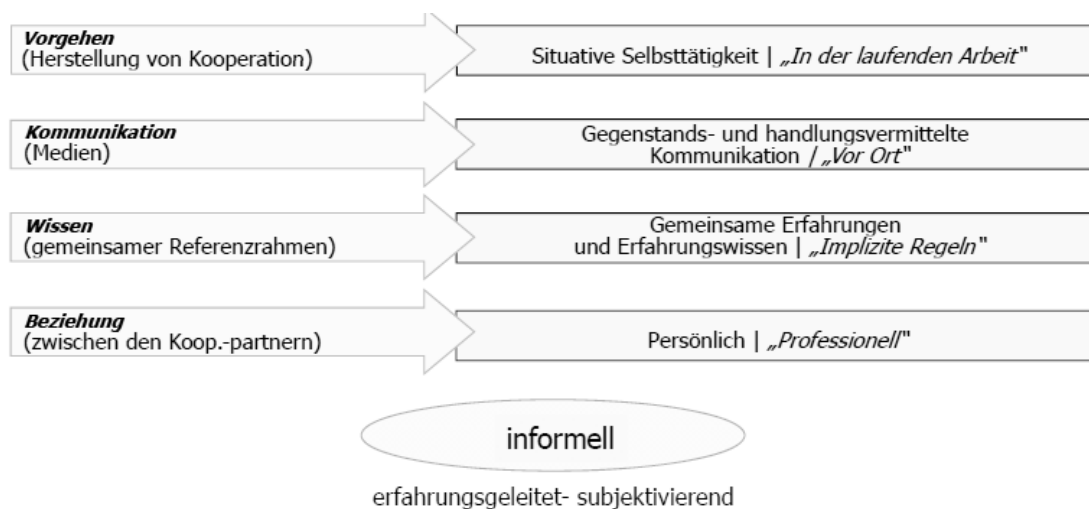


Abb. 4: Erfahrungsgeleitete-subjektivierende Kooperation und Kommunikation

Fritz Böhle
Eckhard Heidling

⁶ Prof. Dr. Fritz Böhle und Eckhard Heidling, ISF München

Zwischen Forschung und Praxis

Lernförderliche Arbeitsgestaltung und Innovation

1. Innovationsmanagement in Organisationen ist Risiko- management!

Innovationen haben eine große Bedeutung für den Unternehmenserfolg. Dieser trivial erscheinende Satz war bis vor wenigen Jahren ein wissenschaftliches Rätsel, entzog sich doch der Zusammenhang zwischen Innovationsfähigkeit und betriebswirtschaftlichen Kennzahlen eines statistischen Nachweises.

Durch mehrere Meta-Analysen, in denen die Ergebnisse verschiedener Studien zum selben Thema zusammengefasst werden, ist dieser Nachweis nun gelungen. Darin zeigt sich erstaunliches: So ist die Korrelation zwischen Innovationsinvestitionen und Markterfolg mit $r = .18$ relativ klein, dafür jedoch überaus stabil. In der Studie von Rubera & Kirca (2012) bräuchte es über 2.500 andere Untersuchungen mit einem 0-Effekt, um den Zusammenhang zu widerlegen. Laut Bausch & Rosenbusch (2006) ist der Zusammenhang

desto größer, je jünger und größer die Unternehmen sind sowie je höher der Technisierungsgrad ihrer Branche ausfällt.

Laut Definition handelt es sich bei einer Innovation in Organisationen um etwas neuartiges, bislang unbekanntes, „eine signifikante Änderung im Status quo eines sozialen Systems, die eine direkte und/oder indirekte Verbesserung innerhalb und/oder außerhalb des Systems bewirkt und auf neuem Wissen, Materialien, Maschinen und sozialen Prozessen beruht“ (Aregger, 1976, S. 118). Dies bedeutet, dass weder über das Ziel noch über den Weg, es zu erreichen, gesichertes Wissen besteht. Dies macht Innovationen zu offenen Lernprozessen in Organisationen, zugleich aber zu äußerst riskanten Unternehmungen. Dementsprechend hoch sind die Scheiterquoten. So bringen beispielsweise Firmenzusammenschlüsse in weniger als der Hälfte aller Fälle die gewünschten Ergebnisse (Cartwright & Schoenberg, 2006). Laut des CHAOS Reports der Beratungsgesellschaft Standish Group (2013) erreichen unter 40 % aller IT-Projekte die gesteckten Ziele. Nur knapp 15 % aller techni-

schen Neu-Entwicklungen erlangen jemals die Marktreife (Bauer, 2003).

Um die eigene Existenz langfristig zu sichern, sind Unternehmen darauf angewiesen, das eigene Innovationspotential für sich nutzbar zu machen und zugleich das Risiko des Scheiterns zu begrenzen. Zu diesem Zweck hat sich eine Vielzahl an Management-Instrumenten und Förderinitiativen etabliert. Diese finden sich in Normierungswerken (DIN CEN/TS 16555-1), gesetzlichen Regelungen (ArbnErfG), aufwändig gestalteten Incentive-Programmen (z. B. Schat, 2005), Methodensammlungen (Hüttner & Träder, 2014) und Wissenschafts-Praxisprojekten (Scholl, Schmelzer, Kunert, Bedenk, Hüttner, Pullen & Tirre, 2014). Die gängigsten Maßnahmen lassen sich auf zwei Dimensionen anordnen: (1) ob sie primär ein konkretes Ergebnis zum Ziel haben oder eher der generellen Gestaltung des Kontextes dienen sowie (2) ob sie singulären Charakter haben oder kontinuierlich wirken sollen.

Daraus resultieren vier Typen von Methoden, die zusammen mit einigen Beispielen in Abb. 1 dargestellt sind.



Abb. 1: Methoden des Innovationsmanagements

2. Innovationsmanagement in Organisationen ist Kulturmanagement!

Betrachtet man die vielfältigen Maßnahmen aus einer übergeordneten Perspektive, fällt ihr gemeinsamer Adressat ins Auge: Im Zentrum steht die Belegschaft eines Unternehmens.

Dies ist insofern folgerichtig, als dass angenommen werden kann, ein erfolgreiches Innovationsmanagement hänge vom Commitment und der Lernbereitschaft der Mitarbeiter ab.

Bei keiner anderen Personengruppe innerhalb oder im Umfeld des Unternehmens fallen in gleichem Maße Praxiswissen und Kreativität zusammen. Zugleich hängt die Realisierung einer Idee maßgeblich von ihrer Bereitschaft ab, dies zu unterstützen (Kunert, 2016a). Die Global Innovation 1000-Studie der Beratungsgesellschaft Booz & Company von 2011 bestätigt diese Auffassung mit Daten aus einer Umfrage unter 600 Führungskräften (Jaruzelski, Loehr & Holman, 2011).

Unter dem Titel ‚Why Culture Is Key‘ konnten sie einen Zusammenhang herstellen zwischen einer innovationsförderlichen Organisationskultur,⁷ gepaart mit einer entsprechenden Strategie, und dem wirtschaftlichen Erfolg. Unternehmen, in denen beides zusammenkommt, besitzen einen um 30 % höheren Firmenwert und zeigten ein um 17 % höheres Wachstum im Vergleich der letzten 5 Jahre gegenüber ihren Konkurrenten.

⁷ Hier könnte man auch von Lernkultur sprechen (ABWF 2007).

Mit ersten Daten aus einer aktuellen empirischen Studie kann dies wissenschaftlich untermauert werden. Mit Hilfe des *modularen Inventars zur Organisationsdiagnose* (modul_or)⁸

lassen sich die Organisationskultur, die Führungsstile, das Teamklima sowie die Mitarbeiterzufriedenheit auf zwei einheitlichen Dimensionen mittels eines Fragebogens parallel erheben (Kunert, 2016b).

Im Sinne des modul_or muss lernförderliche Arbeitsgestaltung alle vier dargestellten Bereiche ansprechen.

In Abb. 2 ist das theoretische Modell des *modularen Inventars zur Organisationsdiagnose* (modul_or) abgebildet.

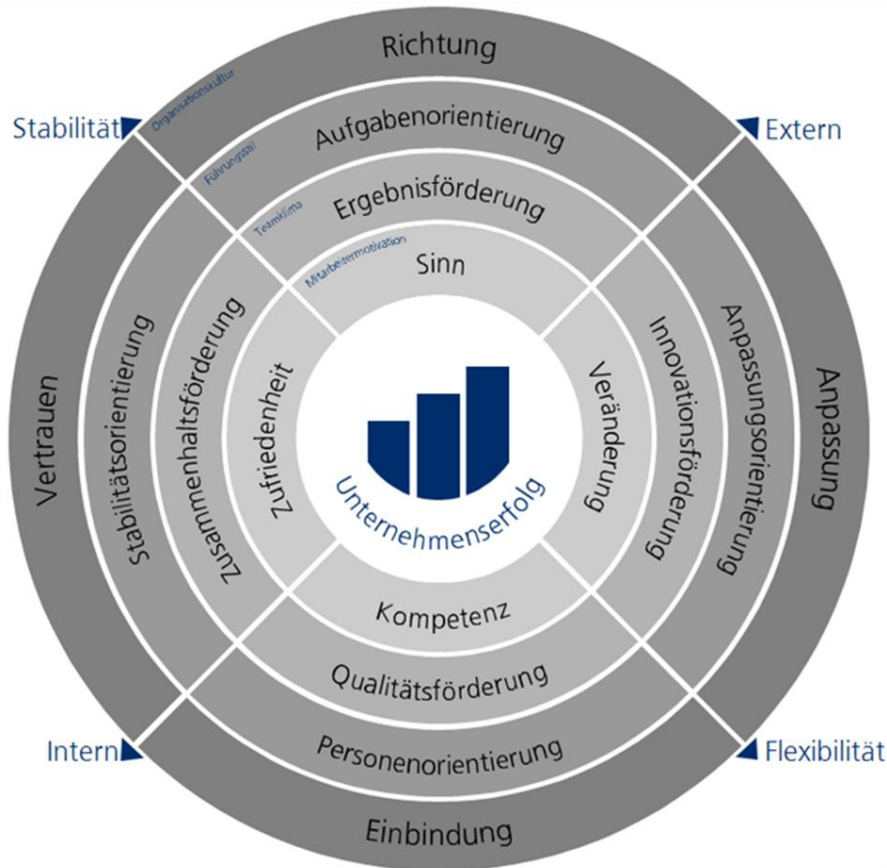


Abb. 2: Theoriemodell des modularen Inventars zur Organisationsdiagnose (modul_or)

Das modul_or erlaubt einzigartige Einblicke in innerbetriebliche Zusammenhänge. So konnten Kunert & Teichmann (im Druck) zeigen, dass sowohl die Organisationskultur als auch der Führungsstil signifikant mit Innovations- und Unternehmenserfolg korrelieren. Berechnet man die Zusammenhänge mit Hilfe einer multiplen Regression jedoch simultan, verschwindet

der Einfluss der Führungskräfte vollständig und nur der gemeinschaftlich geteilte Werte- & Normenkanon bleibt als einziger Prädiktor für Erfolg übrig. Das geflügelte Wort des Beratungsgurus Peter Drucker ‚*Culture eats Strategy for Breakfast*‘ findet hier seine empirische Entsprechung.

3. Innovationsmanagement in Organisationen bedeutet lernförderliche Arbeitsgestaltung!

Wenn eine Innovation naturgegeben das Betreten von unbekanntem Territorium bedeutet, über das (noch) kein gesichertes Wissen besteht, und der Erfolg zugleich primär abhängig von der Unterstützung der Mitarbeiter ist, dann rückt die lernförderliche Arbeitsgestaltung zwangsläufig ins Zentrum.

⁸ <http://www.artop.de/forschung/das-modulare-inventar-zur-organisationsdiagnose-modul-or>

Die Bereitschaft, die Möglichkeit und das Vermögen einer Belegschaft, sich durch aktiven Wissenserwerb wandelnden Bedingungen anzupassen, ist der Schlüssel für die Innovationsfähigkeit eines Unternehmens und damit für seinen langfristigen Erfolg. Dabei ist formales Lernen (deklaratives Wissen, Qualifizierung und institutionalisierte Bildungsformate) nur ein Teilaspekt. Besonders informelles Lernen (Kompetenz-erwerb, außercurriculare und arbeitsintegrierte Bildungsformate, prozedurales Wissen) und Einstellungsänderungen bekommen ein wachsendes Gewicht im Innovationskontext angesichts der Anforderungen einer dynamischeren, komplexeren, chaotischeren und unsichereren Welt.

Literatur

- ABWF (2007; Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Band 11 der Reihe Kompetenzentwicklung hrsg. von der ABWF e. V. Münster: Waxmann.
- Aregger, K. (1976). Innovationen in sozialen Systemen 1. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation. Bern: Haupt.
- Bauer, R. (2003). Gescheiterte Innovationen. Fehlschläge und technologischer Wandel. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bausch, A. & Rosenbusch, N. (2006). Innovation und Unternehmenserfolg. Eine meta-analytische Untersuchung. Die Unternehmung, 60 (2), S. 125–140.
- Cartwright, S., & Schoenberg, R. (2006). Thirty years of mergers and acquisitions research: Recent advances and future opportunities. *British Journal of Management*, 17, S. 1–5.
- Hüttner, J. & Träder, R. (Hrsg.) (2014). *Toolbox Schrittmacher für Innovationen*. Berlin: artop.
- Jaruzelski, B., Locher, J. & Holman, R. (2011). *The Global Innovation 1000: Why Culture Is Key*. New York: Booz & Company.
- Kunert, S. (2016a). Scheitern in organisationalen Veränderungen. In: S. Kunert (Hrsg.). *Failure Management: Ursachen und Folgen des Scheiterns*. Berlin: Springer Gabler, S. 183-201.
- Kunert, S. (2016b). Kultur fördert Innovationen - Organisationsdiagnostik im Zeiten des New Work. *Wirtschaftspsychologie aktuell* (2), S. 55 - 57.
- Kunert, S. & Teichmann, S. (im Druck). *Integrierte Organisationsdiagnostik am Beispiel des modulator*.
- Rubera, G. & Kirca, A. H. (2012). Firm Innovativeness and Its Performance Outcomes: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration. *Journal of Marketing*, 76 (3), S. 130-147.
- Schat, H.-D. (2005). *Ideen fürs Ideenmanagement. Betriebliches Vorschlagswesen (BVW) und Kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) gemeinsam realisieren*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachern.
- Scholl, W., F. Schmelzer, F., Kunert, S., Bedenk, S., Hüttner, J., Pullen, J. & Tirre, S. (2014). *Mut zu Innovationen – Impulse aus Forschung, Beratung und Ausbildung*. Berlin: Springer.
- Standish Group. (2013). *The chaos manifesto*. West Yarmouth: Standish Group.

Sebastian Kunert⁹

⁹ Prof. Dr. Sebastian Kunert,
artop Berlin

Lernende Organisation

Die Bedeutung von LefAg für die Geschäftsmodellentwicklung

1. Geschäftsmodellentwicklung

Die folgenden Überlegungen dokumentieren das Ergebnis einer teilnehmenden Beobachtung und anschließender Experteninterviews in einem großen deutschen Unternehmen. Verschiedene Vertriebsmitarbeiter des Unternehmens bekamen Anfragen mit einem ungewöhnlichen Auftragsvolumen und hoher Auftragspezifität. Aufgrund der Austauschkultur innerhalb der Vertriebsorganisation konnte relativ schnell festgestellt werden, dass sich verschiedene Akteure bei einem neuen potenziellen Großkunden mit demselben Problem konfrontiert sahen und dies in Anfragen umgesetzt hatten. In einem umfangreichen Gruppenlernprozess konnte ein neues Geschäftsmodell entwickelt werden und dem Kunden ein auf sein Problem zugeschnittenes Angebot gemacht werden. Der Lernprozess umfasste dabei sowohl Mitarbeiter des Vertriebsbereichs, als auch des Kunden.

Generell sehen sich Organisationen, aufgrund der schnell voranschreitenden technologischen Entwicklungen und von Sättigungseffekten in der Bevölkerung sowie einer stetigen Internationalisierung der Märkte (Wirtz 2013) in ihrer Geschäftspraxis zunehmend mit Innovationsanforderungen konfrontiert. Hieraus resultiert verstärkt die Notwendigkeit zur (innovativen) Geschäftsmodellentwicklung.

Die Inhalte, Prozesse und Strukturen von Geschäftsmodellentwicklungen sind dabei an der flexiblen Anpassung an die veränderten Marktverhältnisse ori-

entiert. In Folge kann sich ein maßgeblicher Wettbewerbsvorteil einstellen. Anpassung und Reaktion auf die Anforderungen des Marktes ergeben sich durch organisationale Lernprozesse. Diese ermöglichen eine Optimierung der Organisationsstruktur bzw. der Mechanismen der intrapersonalen Verhaltensmuster, wobei sich individuelle Handlungsempfehlungen zur erfolgreichen Strategieentwicklung im Unternehmenskontext ableiten lassen (Probst & Büchel 1994). Diese Form organisationalen Lernens kann eine organisationale Umstrukturierung zur Konsequenz haben, die vielfach eine stärkere Beachtung von Kundenbedürfnissen, Arbeitsstrukturen und der individuellen Arbeitsergebnisse mit sich bringt.

Diesbezüglich nehmen die Verbesserung bzw. der Ausbau von Informations- und Kommunikationstechniken sowie die hiermit zusammenhängende unternehmensinterne Transparenz eine tragende Rolle ein (Patzold & Dehnbostel 2004).

2. Lernen in Organisationen

Darauf aufbauend lassen sich zwei spezifische Ausprägungen des organisationalen Lernens feststellen. Zum einen dient es der Orientierung individuellen Lernens der Arbeitnehmer der Organisation, zum anderen hilft es bei der Identifizierung der zentralen intraorganisationalen Lernprozesse. Ein solches Lernen kann sowohl die Fach-, Sozial- als auch Methodenkompetenz fördern, wodurch sich organisationale Arbeitsmethoden ganzheitlich realisieren lassen (Probst & Büchel 1994). Das individuelle Lernen der Organisationsmitglieder besteht sowohl aus aktiven Lernprozessen während der Arbeit (*on the job*), Lernen in institutionalisierten Einrichtungen (*off the job*), als auch aus spezifischen autodidak-

tischen Lernerfahrungen. Das Fundament der lernenden Organisation bilden *on the job* Lernprozesse, welche durch diverse Maßnahmen (z. B. Coaching oder Mentoring) gefördert werden können. Sie gelten als essenziell, da hierdurch eine Steigerung der kognitiven und motorischen Fähigkeiten durch die Ausführung eines unternehmensbezogenen Auftrags begünstigt wird (Bullinger 1995).

Ein zentraler Ansatz hierbei ist die lernförderliche Arbeitsgestaltung (LefAg) als die „... Beschaffenheit der Arbeitsaufträge und ihrer Ausführungsbedingungen, die Lernen beim Arbeiten für das erfolgreiche Bewältigen der Aufträge erfordern.“ (Hacker 2015, S. 5). Dementsprechend kann eine Arbeit lerneffektiv sein, wenn der ausführende Akteur einerseits über ein ausreichendes Wissen zur Aufgabenbewältigung verfügt und andererseits die Expertise aufweist, das erforderliche Wissen in der Praxis erfolgs- und lösungsorientiert einzusetzen (Elbe et al. 2015). Es können neben den prozessualen Abläufen des natürlichen Lernens und der damit in Beziehung tretenden Veränderung des ganzheitlichen Organisationswissens verschiedene Träger für organisationale Lernprozesse festgehalten werden.

Die *Arbeitnehmer* bilden das Fundament der lernenden Organisation (Pieler 2003). Die Individuen haben durch ihre vorhandenen kognitiven Ressourcen die Möglichkeit, durch eigenständige Anwendung didaktische Prozesse auszulösen, welche in Lernprozesse münden. Diese werden werden durch persönliche Disposition, Motive und Interesse des Individuums beeinflusst.

Für die *Organisation* werden die Lernprozesse der einzelnen Individuen aber erst bedeutsam, wenn diese im Dialog mit ande-

ren Organisationsmitgliedern kommuniziert und durch eine reziproke Auseinandersetzung kollektiv verarbeitet werden (Probst & Büchel 1994, Jelinek 1979). Neben den erwähnten Trägern einer lernenden Organisation dienen insbesondere Gruppenaktivitäten der Entstehung organisationaler Lernprozesse. Durch die strategische Zusammensetzung diverser Gruppen wird zum einen der Wissenstransfer sichergestellt und zum anderen eine Neudefinition des Handlungsumfelds durch die Gruppenmitglieder begünstigt. Es kann festgehalten werden, dass „in einem solchen Prozess der Veränderung und Verbesserung der Wissensbasis ... der Einigungs- und Konsensfindungsprozess aller am System beteiligten Gruppen bzw. einzelnen Organisationsmitglieder zu einem wesentlichen Bestandteil [wird]“ (Probst & Büchel 1994, S. 65). Geteilte Werte der Gruppenmitglieder können folglich Reformen bzw. organisationale Lernprozesse herbeiführen.

3. Wandel der Organisationskultur

Ein weiteres Grundmerkmal des kollektiven Lernens in Organisationen sind die sozialen Systeme als Träger der Organisationskultur. Innerhalb der betrieblichen Speicher-Systeme werden nicht nur Prozesse und Strukturen (Pautzke 1989) als Erkenntnisse, Konstitutionen und Artefakte sichergestellt, sondern ermöglichen auch das interindividuelle Aufrechterhalten und Weiterführen des Wissens (Schilling & Kluge 2004).

Durch den Gebrauch, die Anpassung und die Zur-Verfügung-Stellung der Inhalte dieser Speicher-Systeme kann die Organisation das betriebliche Gedächtnisrepertoire potenzieren und somit Lernprozesse fördern. Lernprozesse in einer Organisationskultur werden durch ein

Ungleichgewicht in routinierten Abläufen der Organisationsstruktur ausgelöst. Dieses Ungleichgewicht kann durch Fehlanalysen von Informationen, Umweltdruck oder nicht vorhersehbare Indizien ausgelöst werden (Klimecki, Laßleben, & Thomae 1999). Der Begriff der Organisationskultur ist inzwischen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Wissenschaft verankert und bedeutet „... die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltung, die das Verhalten der Mitarbeiter aller Stufen und somit das Erscheinungsbild eines Unternehmens prägen.“ (Berkel & Herzog 1997, S. 11). Darüber hinaus umfasst die Organisationskultur Führungs- und Managementprozessen sowie die operative und die strategische Unternehmensplanung (Hofbauer 1991).

Anhand der kollektiv geteilten Annahmen der Organisationskultur lassen sich Strukturen einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung und einer daraus resultierenden Lernkultur definieren (Elbe & Peters 2016; Nerdinger & Wilke 2009). Dies betrifft sowohl Reaktionen auf externe Einflüsse als auch die Integration interner Variablen. Die Anpassung und Flexibilität von Prozessen ist ein maßgeblicher Faktor für organisationalen Erfolg am wirtschaftlichen Markt (Nerdinger & Wilke 2009).

Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung als Teil der Organisationskultur befähigt durch den disruptiven und dynamischen Charakter wirklicher Innovationen v. a. zur Anpassung an sukzessive wachsende Wirtschafts- und Marktanforderungen. Eine solche Anpassung ist gemäß der Annahmen des Change Managements ein elementarer Bestandteil von Organisationskulturen, die dazu befähigen, am Markt dauerhaft bestehen zu können (Bullinger 1995).

Der kulturelle Wandel der Institution manifestiert sich in veränderten Handlungsdispositionen der Organisationsmitglieder, da die gängigen Handlungsmuster anhand von Lernprozessen angepasst oder gar überschrieben wurden (Elbe & Peters 2016). Es ist die Aufgabe der Organisation, die Struktur für das Lernen im organisationalen Kontext zu erschaffen und weiterzuentwickeln. Zusätzlich muss eine ganzheitliche Lernförderlichkeit als Teil der Organisationskultur integriert und konsistent praktiziert werden, da gelungene Lernprozesse vorherige Routinen liquidieren. Es resultiert ein fortwährender Prozess der Organisation, die lernförderliche Arbeitsgestaltung aufrechtzuerhalten (Hacker 2015).

4. Lernfähigkeit als Entwicklungskonzept

Neben rudimentären Anforderungen wie einer adäquaten Arbeitsumgebung (z. B. Helligkeit), bereitgestellten Artefakten, technischen Geräten und deren simplifizierte Anwendung für jeden Qualifizierungsgrad der Mitarbeiter, kann die Lernfähigkeit vor Ort insbesondere durch die Gestaltung der Arbeitsaufgabe beeinflusst werden (Schäfer 2009). Es lassen sich folgende Kernelemente einer optimalen lernförderlichen Aufgabengestaltung definieren: Eine lernförderliche Aufgabe sollte neben einem hohen Diversitätsgrad auf bereits bestehende Fertigkeiten aufbauen und so selbstständige Arbeits- und Entscheidungsprozesse des Arbeitnehmers aktivieren. Zusätzlich sind kollektiv bearbeitbare Arbeitsaufträge für eine soziale Einbettung in den organisationalen Kontext von hoher Bedeutung (Hacker 2015).

In Hinblick auf die Organisations- und Personalentwicklung eines Unternehmens ist die Sicherstellung von Maßnahmen zum Erhalt von organisationalen

Lernprozessen zwingend notwendig. Dies dient auch der Verschränkung von Erkenntnissen einzelner Lernprozesse. Ein wichtiger Bestandteil ist es, die Kompetenzen der Arbeitnehmer in Profilen festzuhalten, zu analysieren und lernförderlich auszurichten. Hierdurch offenbaren sich zu deckende Defizite (Schäfer 2009), die im Rahmen von Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen die Organisationsentwicklung als Teil der Organisationskultur ergänzen, um individuelle bzw. kollektive Lernprozesse zu unterstützen (Beck, Liesenkötter, & Teucher 1996). Auch diese Maßnahmen können anhand der erstellten Kompetenzprofile ausgewählt werden.

Ziel ist es, dass durch die Integration einer lernförderlichen

Umgebung die Qualifikationen, Kompetenzen, Motivation und die Leistungsfähigkeit der Humanressourcen der Organisation deutlich verbessert werden. Dies unterstützt die Stärkung bzw. Sicherung der Unternehmensposition in der Wirtschaft, denn die Kompetenzen der Mitarbeiter gelten als wesentlicher Wettbewerbsfaktor. Weiter steigern sie das Commitment der Arbeitnehmer (Schäfer 2009), wenn sie sich in kognitiven Prozessen niederschlagen. Ebenfalls kann so eine Förderung der salutogenen Ressourcen stattfinden, z. B. die Senkung der krankheitsbedingten Fehlzeiten (Hacker 2015; Elbe et al. 2015).

5. Ganzheitliche Lernkulturen

In Hinblick auf eine ganzheitliche Lernkultur in Organisatio-

nen ist es daher bedeutsam ein *lernförderliches Staffing* der zur Verfügung stehenden Human Ressourcen zu kreieren, um sowohl die Markt- als auch die Kundenbedürfnisse rechtzeitig zu analysieren und befriedigen zu können. Mittels einer lernförderlichen Ausrichtung können Defizite dominanter Handlungsstrategien durch kollektive Austauschprozesse reduziert werden. Hierbei ist es zwingend notwendig, dass alle Organisationsmitglieder aktiv an dem Wissenstransfer teilnehmen, um einen höchstmöglichen Lernerfolg für die Organisation zu erzielen und durch Motivation bzw. Volition die Lernergebnisse weiterzutragen.

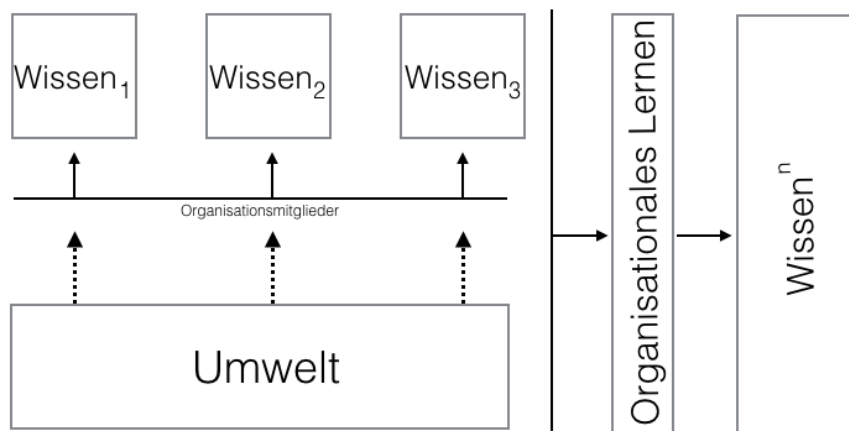


Abb. 1: Die lernförderliche Arbeitsumgebung als Bestandteil der Organisationskultur

Wie in Abb. 1 dargestellt, tangieren externe Umweltfaktoren (z. B. Kundenanfragen) die Organisationsmitglieder, welche mittels routinierter Handlungsstrategien auf Anfragen reagieren. Wenn die Handlungsstrategien eines Unternehmens zur Erfüllung der Kundenbedürfnisse erschöpft sind, ist es essentiell, dass organisationale Lernprozesse dieses Handlungsdefizit ausgleichen. Somit werden bei einer innovativen Geschäfts-

dellentwicklung, die Grenzen der routinierten Handlungsoptionen verschoben. Daher ist es Aufgabe der Unternehmensleitung eine vitale Lernkultur im Unternehmenskontext zu fördern. Dies gelingt durch eine umfassende lernförderliche Arbeitsgestaltung. Hierbei steht sowohl das *lernförderliche Staffing* (wie z. B. Teamtische, Teamzusammensetzung, wöchentliche Rücksprachen etc.) im Fokus, als auch die intraorganisationalen Führungs-

prozesse, welche die Offenheit bzw. den internen Wissensaustausch maßgeblich beeinflussen. Das individuelle Wissen der Organisationsmitglieder, welches durch Integrationsprozesse in die betriebsinternen Speichermedien weitergegeben wird, kann als abteilungsübergreifendes Wissen festgehalten werden, welches im Idealfall für die übrigen Organisationsmitglieder abrufbar gemacht wird.

Es lässt sich gut belegen, dass die Mitarbeiter einer Organisation eine tragende Rolle für den Wissensaufbau und –austausch einnehmen. Darüber hinaus können die Positionierung und der Erfolg eines Unternehmens auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Arbeitnehmer zurückgeführt werden. Diese sind daher als zentrale Unternehmensressource einzustufen. Die Mitarbeiter eines Unternehmens prägen nicht nur die Organisationskultur, sondern auch die organisationalen Lernprozesse, die in einem Unternehmen einen wichtigen Wettbewerbsvorteil darstellen. Aus diesem Grund sind die Führungskräfte in der Verantwortung, eine gelungene Zusammensetzung bzw. Steuerung des Humankapitals (*lernförderliche Staffing*) in einer Organisation zu gewährleisten. Zusätzlich muss die intraorganisationale Transparenz gefördert werden, damit es prinzipiell möglich ist, jeden Organisationsbereich in den Kommunikationsprozessen einzubinden und mit dem benötigten Wissen zu versorgen. Auch sind zur Verfügung stehende Ressourcen zum Lernen und Wissensaustausch die Grundvoraussetzung, um organisationale Lernprozesse und Innovativprojekte im Unternehmenskontext zu realisieren. Folglich ist durch den aktiven Austausch im Arbeitsprozess das Lernen in einer Organisation erst möglich: *Arbeiten ist Lernen bzw. ohne Lernen kein Arbeiten!*

Literatur

- Beck, J., Liesenkötter, M., & Teucher, R. (1996). Der Mensch im Industriebetrieb: Gestaltung von Arbeit und Technik in der modernen Organisation. Opladen: West-deutscher.
- Berkel, K., & Herzog, R. (1997). Unternehmenskultur und Ehtik. In: W. Bienert, & E. Crisand (Hrsg.). Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Bullinger, H.-J. (1995). Arbeitsgestaltung: Personalorientierte Gestaltung marktgerechter Arbeitssysteme. Stuttgart: B.G. Teubner Stuttgart.
- Elbe, M., & Peters, S. (2016). Die temporäre Organisation: Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung. Heidelberg: Springer-Gabler Verlag.
- Elbe, M., Böhle, F., Kuhlang, P., Mühlbrandt, T., Schnaufer, H.-G., Senderek, R., Westermayer, G. (2015). Lernförderliche Arbeitsgestaltung. ABWF-Bulletin.
- Hacker, W. (2015). Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen - Warum und wie? Projektberichte, Heft 86. Dresden: T. U. Dresden.
- Hofbauer, W. (1991). Organisationskultur und Unternehmensstrategie: Eine systemtheoretisch-kybernetische Analyse. München; Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Jelinek, M. (1979). Institutionalizing Innovation: A Study of Organizational Learning Systems. New York: Praeger Publishers.
- Klimecki, R., Laßleben, H., & Thoma, M. (1999). Organisationales Lernen: Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. In R. G. Klimeck (Hrsg.). Konstanz: Management Forschung und Praxis Universität Konstanz. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-3354-a> vom 01.09.2016.
- Nerdinger, F. W., & Wilke, P. (2009). Beteiligungsorientierte Unternehmenskultur. In: P. Wilke (Hrsg.). Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage GmbH.
- Patzold, G., & Dehnbostel, P. (2004). Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Pautzke, G. (1989). Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. Herrsching: Barbara Kirsch Verlag.
- Pieler, D. (2003). Neue Wege zur lernenden Organisation: Bildungsmanagement - Wissensmanagement - Change Management - Culture Management. Wiesbaden: Gabler.
- Probst, G. J., & Büchel, B. (1994). Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.
- Schäfer, E. (2009). Netzwerk Mitbestimmte Personalarbeit.
- Schäfer, E. (2009). Einführung: Warum lernförderliche Arbeitsgestaltung? (Hans-Böckler-Stiftung, Herausgeber, & F. u. GbR, Produzent) URL: http://www.boeckler.de/pdf/mbf_nmp_lernfoerd_arbeit_einfuehrung.pdf vom 17.07.2016.
- Schilling, J., & Kluge, A. (2004). Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, S. 370.
- Wirtz, B. (2013). Business Model Management: Design - Instrumente - Erfolgsfaktoren von Geschäftsmodellen. Wiesbaden: Springer.

Johanna Kerschbaumer¹⁰

¹⁰ Johanna Kerschbaumer, ESERP Barcelona

Kein Resümee

Lernförderliche Arbeitsgestaltung durch differenzielle Kompetenzent- wicklung

1. LefAg als work-in-progress

Auch nach zweijähriger schwerpunktmäßiger Beschäftigung des ‚Arbeitskreises Lernen im Wandel‘ der ABWF mit der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung kann hier kein Resümee gezogen werden. In den letzten beiden Jahren wurden auf insgesamt vier Veranstaltungen zum Thema, die von der ABWF organisiert wurden neun Vorträge gehalten.¹¹ Trotzdem ist Lernförderliche Arbeitsgestaltung einerseits ein zu komplexes Thema, als dass es sich in so relativ kurzer Zeit abschließend bearbeiten lassen könnte – dies zeigt schon der Zwischenbericht aus dem Projekt *LernDA* von Böhle und Heidling in diesem Bulletin.¹² Es handelt sich um work-in-progress. Das ist nicht selbstverständlich.

Nachdem im Rahmen des Forschungsprogramms ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ *Lernen im Prozess der Arbeit* zur Gestaltungsaufgabe einer kulturellen Lernperspektive geworden war,

¹¹ Diese wurden in unterschiedlichen Formaten auf der Homepage der ABWF (unter www.abwf.de/publikationen/abwf/lernenimwandel/) sowie in den ABWF-Bulletins 2015 und 2016 dokumentiert.

¹² Weitere Projekte zur Lernförderlichen Arbeitsgestaltung finden gegenwärtig z. B. am BAuA im Bereich ‚Wandel der Arbeit‘ unter der Projektnummer F2372 (<http://www.baua.de/de/Forschung/Forschungsprojekte/f2372.html?nn=2867372>) sowie am FIR/RWTH Aachen (Projekt ELIAS) statt, wobei letzteres die Perspektive auf lernfähige industrielle Arbeitssysteme für die Industrie 4.0 erweitert (Mühlbradt, Kuhlang & Senderek 2015).

geht es nun darum, über diese Perspektive hinaus zu gehen und nicht mehr nur das arbeitsgebundene Lernen in den Fokus zu stellen, sondern das *Lernen durch Arbeit* und hierauf zielt die Lernförderliche Arbeitsgestaltung. Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, zeigt u. a. das „Grünbuch Arbeiten 4.0“ (BMAS 2015), das zwar die motivations-, gesundheits- und innovationsfördernde Arbeitsgestaltung thematisiert, über dieser Breite der Perspektive aber die Lernförderlichkeit aus dem Blick verliert – der Begriff kommt in der Broschüre nicht vor. Das BMBF (2016) greift zwar explizit die Lernförderliche Arbeitsgestaltung als wichtigen Aspekt der Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess auf, bleibt dabei (in Bild und Text)¹³ offensichtlich einem Lehr-/Lernarrangement verhaftet, das durch die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt ist. Dies unterstreicht die Notwendigkeit in den Handlungsfeldern von Wissens- und Lernkulturen, wie sie die ABWF (2014) formulierte, Lernförderlichkeit explizit zu fördern. Dies bezieht sich auf

- *Lernförderliche Arbeitsstrukturen* (z.B. Unternehmenskultur, Arbeitszeit, Karriereperspektiven, Anreizsysteme, betriebliche Gesundheit),
- *Lernförderlichkeit im sozialen Umfeld* (z.B. lernförderliche Infrastrukturen der Information, Kommunikation und Beratung vor allem auf regionaler Ebene),
- *neue Positionierung der institutionellen Weiterbildung* (z.B. arbeitsprozessintegriertes Lernen als Bestandteil formeller

Bildungsgänge und die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf diese Bildungsgänge),

- *neue Instrumente der Kompetenzbewertung* (z.B. alternsbedingte Anpassung von Entwicklungsbedarfen im Lebenslauf) und
- den *Aufbau einer Lernkulturberichterstattung* (z.B. Indikatoren zum Stand lernförderlicher Arbeit und lernförderlicher regionaler Strukturen).

Dabei ergibt sich eine doppelte Integration von Lernorten und Lerninhalten.

In ihrer gesamten Bandbreite wird Lernförderlichkeit sowohl an verschiedenen Lernorten (Bildung und Praxis, z. B. Schule und Arbeit) als auch mit unterschiedlichen Lerninhalten, die eher auf das soziale Umfeld (sociability) oder Arbeitskontexte (employability) abzielt. Der gesamten Bandbreite der Entwicklung von Lernförderlichkeit konnte sich der Themenschwerpunkt der ABWF in den letzten Jahren nicht widmen, im Fokus stand dementsprechend die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsstrukturen. Ausgangspunkt ist die *Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe*, wobei bereits Bergmann et al. (2000) darauf hingewiesen haben, dass ein Zusammenhang zwischen einem kompetenzorientierten, berufsbiographischen Selbstkonzept und dem Anspruch an die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe besteht.

Abb. 1 stellt die Doppelte Integration von Lernort und Lerninhalt dar.

¹³ Auf drei Fotografien sind jeweils Lehrende in Interaktion mit Lernenden in unterschiedlichen Kontexten abgebildet: in der Fertigung, an Computer-Arbeitsplätzen und am Trainingsmodul eines immersiven Ingenieursarbeitsplatzes. (BMBF 2016, S. 27ff)

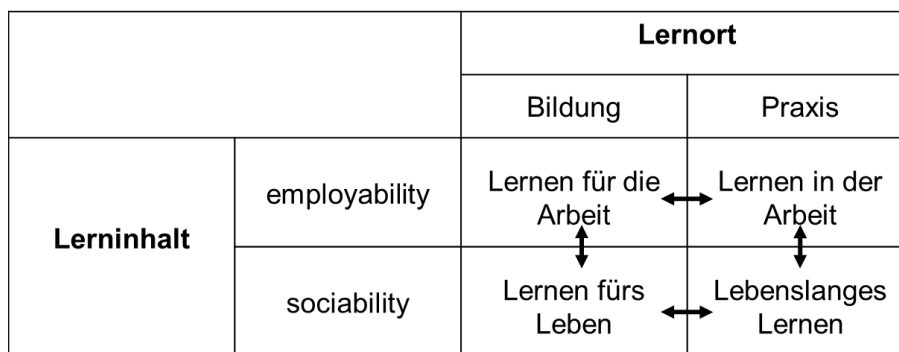


Abb. 1: Doppelte Integration von Lernort und Lerninhalt

Aufgrund des Bergmann et al. (2000) eingesetzten Fragebogens, wie auch des Lernförderlichkeitsinventars (LFI: Frieling et al. 2006), lassen sich folgende, empirisch gut abgesicherte Kriterien lernförderlicher Arbeitsplätze aufstellen:¹⁴

- hohe Selbstständigkeit und Partizipation,
- intensive Kooperation und Zeitsouveränität,
- komplexe und wechselnde Anforderungen,
- hohe Informationsintensität und
- Problemlösungsbeteiligung.

Beathge & Baethge-Kinsky (2004) haben demgegenüber die Handlungsdispositionen von Beschäftigten hinsichtlich Lernkompetenz, Selbststeuerungsdisposition, Kompetenzentwicklungsaktivität und Antizipation der Lernerfordernisse als Teil der Arbeitsanforderung untersucht¹⁵ und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die Lernförderlichkeit und die Organisation der Arbeit die *im Moment* am stärksten wirkenden Faktoren sind, während z. B. Sozialisationsverfahren oder erwerbsstrukturelle Bedingungen eher langfristigen Einfluss haben.

Dies liegt u. a. am hier verwendeten Sozialisationsbegriff, der

sich auf die frühe Sozialisation in Kindheit und Jugend beschränkt, nicht aber die Betriebliche Sozialisation (Elbe 2016) in den Blick nimmt, für die die Lernförderlichkeit der Arbeitsanforderung von zentraler Bedeutung ist und die dementsprechend hiermit unmittelbar interagiert.

2. Arbeit, Lernen, Sozialisation

Es hat eine Verschiebung von der initialen Lernphase traditioneller Arbeitsbeziehungen, über eine reduzierte Lernphase im Taylorismus, mehrere integrierte Lernphasen im Rahmen der Humanisierung der Arbeit bis hin zu andauernden Lernphasen im Rahmen neuer Lernkulturen, insbesondere des Lernens im Prozess der Arbeit, stattgefunden (Böhle & Neumer 2015; Elbe, Peters & Schnauffer 2015). Damit bekommt der Ansatz der *Betrieblichen Sozialisation* eine neue, zentrale Bedeutung für die Lernförderliche Arbeitsgestaltung: Lernen im andauernden (betrieblichen) Sozialisationsprozess wird zur eigentlichen Herausforderung innovativer Arbeitsgestaltung.¹⁶

Aus der Perspektive der Betrieblichen Sozialisation kann keine Form des arbeitsbezogenen Lernens ausgegrenzt oder vernachlässigt werden, speziell die Aspekte des arbeitsförderlichen Lernens wurden bisher aber als implizite Wissensbestandteile oder Aspekte heimlicher Lehrpläne aus der Gestaltung des Arbeits- und Sozialisationsprozesses heraus definiert. Diesen Zusammenhang unterstreicht auch die Initiative Neue Qualität der Arbeit in ihrem dritten Memorandum. Ausgehend vom informellen Lernen im Arbeitsprozess wird festgestellt: „Lernförderliche Arbeitsgestaltung wirkt positiv auf Kompetenz und Persönlichkeit.“ (INQA 2016, S. 18) Dementsprechend gilt es alle Formen arbeitsbezogenen Lernens im Rahmen der Betrieblichen Sozialisation dauerhaft zu fördern.

Abb. 2 gibt einen Überblick über die arbeitsbezogenen Lernformen (in Anlehnung an Elsholz 2007, S. 267).

¹⁴ Mit beiden Instrumenten wurden jeweils deutlich über 1000 Probanden befragt.

¹⁵ Für Deutschland repräsentative Studie mit über 4000 Befragten.

¹⁶ Dies demonstriert Kunert in seinem Beitrag in diesem Bulletin eindrucklich.

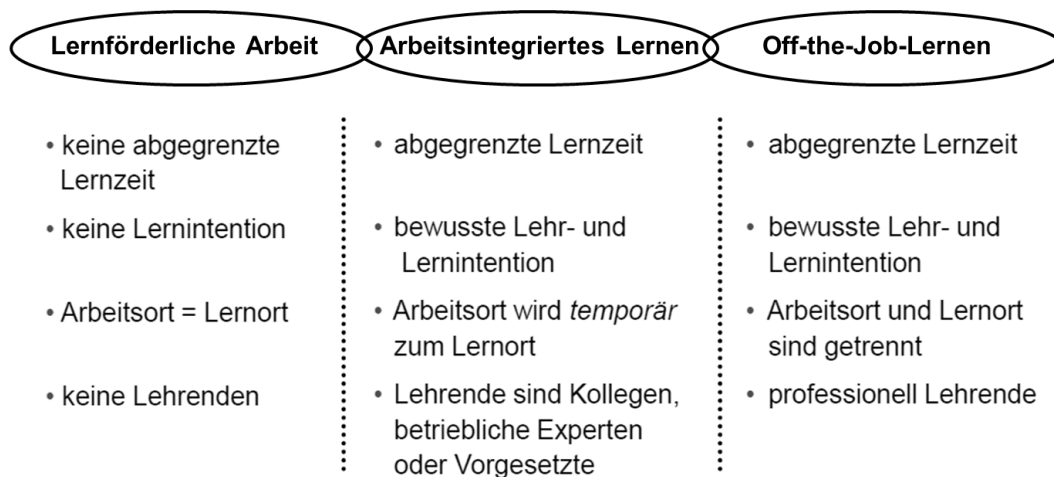


Abb. 2: Arbeitsbezogene Lernformen

Aus einer sozialisationsorientierten Sicht ist Lernförderliche Arbeit der Teil des arbeitsbezogenen Lernens, der nicht im Detail von Vorgesetzten, Spezialisten, Personalentwicklern oder sonstigen Personen planend gestaltet wird, sondern von der Gelegenheit, dem Kontext und der sozialen Praxis (insbesondere des lernförderlichen Umgangs miteinander) abhängt. Lernförderliche Arbeitsgestaltung in diesem Sinn ist eben nicht nur gesundheitsrelevante Begrenzung von Arbeitsbelastungen (wie sie Hacker 2015 formuliert) und dementsprechendes Abarbeiten von Checklisten humanisierter Arbeitsgestaltung, sondern geht über diese – ohne Zweifel sehr sinnvollen – Maßnahmen deutlich hinaus.

3. Innovation durch LefAg

Lernförderliche Arbeitsgestaltung ist natürlich auf Voraussetzungen angewiesen: Es müssen zumindest die Freiheitsgrade in der alltäglichen Bewältigung der Arbeitsaufgabe gegeben sein, die Lernpotenziale erschließbar machen. Das bedeutet, wie oben bereits angedeutet, dass Unternehmenskultur, Arbeitszeitsysteme, Karriereperspektiven, Anreizsysteme und ein betriebliches Gesundheitsmanagement so ausgestaltet sind, dass Lernen

im, durch und für den Arbeitsprozess gefördert wird. Grundlage lernförderlicher Arbeitsgestaltung ist also das Vorhandensein einer *Lernkultur* als Arbeitskontext. Das ist die umfassendste Anforderung, die an Arbeitsgestaltung gestellt werden kann – demgegenüber treten die funktionale Gestaltung des Arbeitsplatzes, der Flexibilitäts- und Integrationsgrad der Arbeitsaufgabe, Zusammenarbeit oder technische Bedingungen in den Hintergrund. Natürlich müssen die klassischen Gegenstände arbeitswissenschaftlicher Gestaltung sinnvoll konzipiert werden, hiermit werden aber (bestenfalls) arbeitsintegrierte Lernprozesse gefördert, es werden nur erwartbare Lernergebnisse erzeugt und letztlich keine Neuerungen. Dementsprechend ist auch nicht die Art der Arbeit (körperlich oder geistig, ausführend oder dispositiv, autonom oder teamorientiert, repetitiv oder diskret etc.) für die Lernförderlichkeit entscheidend, sondern die Ausgestaltung des Arbeitskontextes als Lernkultur, man könnte auch sagen: als *Ermöglichungskultur*.

Ein Missverständnis des Zusammenhangs zwischen lernförderlicher Arbeitsgestaltung und Aufgabenkomplexität findet sich

häufig in der Annahme, dass *Wissensarbeit* in besonderem Maß lernförderlich sei. So geht z. B. Mühlbradt (2014) davon aus, dass es bei lernförderlichen Arbeitstätigkeiten um die Schaffung von Arbeitsinhalten mit ausreichender Komplexität (und damit Lerngelegenheiten) geht, bei der Wissensarbeit hingegen um die Bewältigung vorhandener hoher Komplexität. Die führt zu einer problematischen Konsequenz: „Primär lernförderlich ist hier also nicht die Schaffung von Lernchancen, sondern die Unterstützung bei der praktischen Bewältigung zahlreicher Lernchancen.“ (Mühlbradt 2014, S. 13) Aus dieser Perspektive beschränkt sich Lernförderliche Arbeitsgestaltung auf die Bewältigung von schon Bekanntem und ignoriert die Potenziale zur Ungewissheitsbewältigung, die in der Entdeckung von Neuem steckt.

Die *Offenheit gegenüber Neuem*, dieses als Alternative und Chance zu begreifen, ist die Grundvoraussetzung für Lernprozesse im Generellen und für Lernförderlichkeit von Arbeit im Besonderen. Im Lernprozess wird die Sicherheit des Bekanntem infrage gestellt und die Ungewissheit neuer Praktiken, Technologien oder Produkte wird als Ressource zur Gestaltung zukünftiger

Herausforderungen begriffen. (Böhle & Busch 2012) Für Arbeitskontexte erhält dies im Rahmen des *Innovationsmanagements* eine besondere Bedeutung. Je stärker die Lernkultur als Ermöglichungskultur ausgeprägt ist, desto höher ist das Ausmaß der Lernförderlichkeit am einzelnen Arbeitsplatz (und generell in der Organisation) und desto

größer ist die Wahrscheinlichkeit ‚echter‘ Innovation. Einfache Lernvorgänge beschränken sich auf die Imitation bekannter Prinzipien oder Technologien, Innovation (im engeren Sinn, als Durchsetzung von Neuem) hingegen erfordert ein höhere Maß an Offenheit im Lernprozess und damit auch ein größeres Ausmaß Lernförderlicher Ar-

beitsgestaltung. Die höchste Lernintensität ist mit der Annahme von völlig neuen Ideen, also von Inventionen, verbunden und dies zu ermöglichen erfordert auch das höchste Maß Lernförderlicher Arbeitsgestaltung.

Abb. 3 fasst dies (in Anlehnung an Elbe 2016) zusammen:

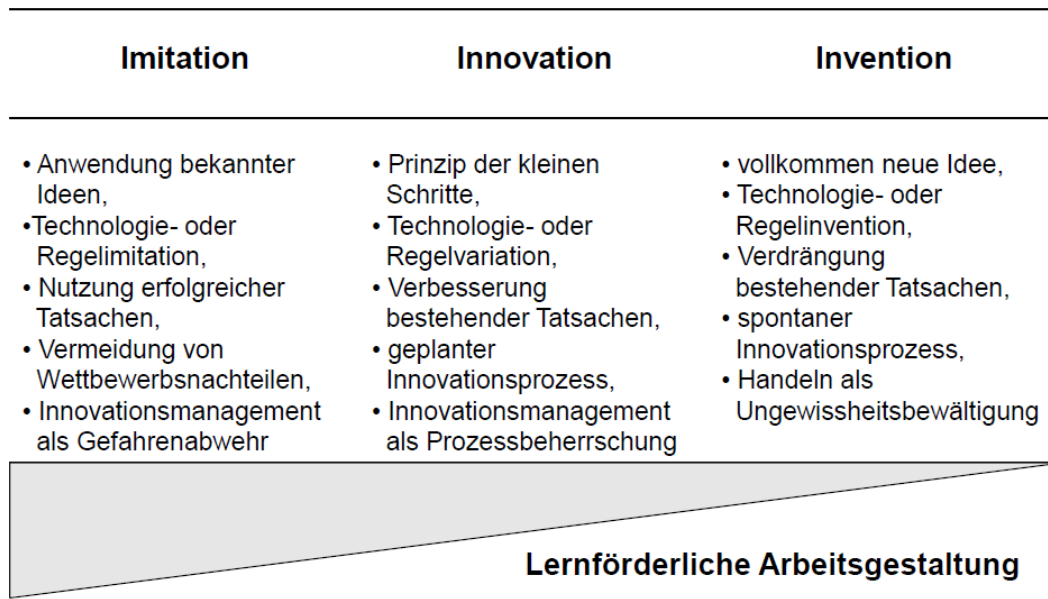


Abb. 3: Innovation und Lernförderliche Arbeitsgestaltung

Anders formuliert: Organisationen, die sich auf Imitation beschränken wollen, bedürfen aus Sicht des Innovationsmanagements nur begrenzt lernförderlicher Gestaltungselemente. Organisationen hingegen, die auf unübersichtlichen und dynamischen Märkten konkurrieren, sind auf Organisationskulturen angewiesen, die Lernförderlichkeit als eines ihrer Grundprinzipien verankert haben.¹⁷ Ansatzpunkte zur Unterstützung der Lernförderlichkeit in der Organisation finden sich in der klassische Organisationsentwicklung (mit den Aspekten der Humanisierung von Arbeit, der Partizipation und in der individuellen

Lernförderung), in der Entwicklung neuer Lernkulturen (z. B. grundsätzlicher Lernoffenheit unter Formulierung von Grenzen, einer sogenannten ‚Waterline‘,¹⁸ vgl. Gassmann & Sutter 2013), im Management von

¹⁸ Im Bild der ‚Waterline‘ symbolisiert ein Schiff die Organisation. Prinzipiell sind alle Neuerungen möglich – nur wenn es an den Kernbestand der Organisation geht (sozusagen Veränderungen am Rumpf unterhalb der Wasserlinie vorgenommen werden sollen), dann sind engere Regeln im Erneuerungsprozess zu berücksichtigen. Aus dieser Perspektive sind Fehler Innovationspotenziale und nicht nur Lernchancen dahingehend, welche ‚Irrwege‘ man vermeiden sollte (manche Fehler bleiben aber auch einfach Fehler). Die Annahme, dass Innovationskulturen fehlertolerant seien (Kerka, Kriegesmann & Kley 2007) führt aber nur zu geringen Lernfortschritten und kaum zu Innovation – möglicherweise aber zu einem besseren Betriebsklima.

¹⁷ Vgl. hierzu die Beiträge von Kunert sowie von Kerschbaumer in diesem Bulletin sowie Kerka, Kriegesmann & Kley (2007).

Ungewissheit (Offenheit als Innovationsressource) und im Konzept der *Differenziellen Kompetenzentwicklung*.

4. Differenzielle Kompetenzentwicklung

Lernförderliche Arbeitsgestaltung kann sich nicht auf Personalentwicklungsangebote im Sinne klassischer Weiterbildung oder Lernprozesse im Rahmen der Humanisierung der Arbeit beschränken. Es gilt vielmehr diese Angebote durch Lernmöglichkeiten im konkreten Arbeitskontext zu ergänzen, die über das Lernen im Prozess der Arbeit hinausgehen und den Aufbau von *Lernkompetenz durch die Arbeit* fördern. Peters, Elbe & Kunert (2014) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es nicht selbstverständlich ist,

dass Mitarbeiter Lernpotenziale erkennen und diese in den Kontext von Handlungsanreizen in der Organisation als relevant einordnen. Handlungsanreize in diesem Sinn sind auch die formell gesetzten Anreize (wie Entgelt, Sozialleistungen, Zeiteresourcen etc.), sie gehen aber über diese hinaus, da Karriereoptionen, Bildungselemente und deren Zertifizierung, aber eben auch Freiheitsgrade in der Gestaltung des Arbeitsumfeldes sowie der Arbeitsinhalte mit gemeint sind. Kompetenzentwicklung bedeutet auch die Kompetenz zu erwerben die gesamte Bandbreite relevanter Handlungsanreize erkennen zu können und für sich selbst wirksam werden zu lassen. Wie vom BMBF (2016) richtig angemerkt, erfordern die technologische Entwicklung (Digitalisierung), die veränderten Arbeits- und Zeitstrukturen sowie die demografische Entwicklung eine lernförderliche Arbeitsgestaltung, um den Wissenstransfer innerhalb der Organisationen

und zwischen den Organisationen sicher zu stellen. Zugleich entsteht hierdurch ein neuer *Kompetenzentwicklungsbedarf*. Dies wird durch die zunehmende Verflechtung zwischen Konsument und Produzent (als Prosumer), durch die Integration von bildungsbenachteiligten Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund, die zunehmende Bedeutung älterer Arbeitnehmer, familienfreundliche Arbeitskonzepte, die Förderung von Frauen, den Nachteilsausgleich von Behinderten oder anderweitig Mehrfachbelasteten etc. verstärkt. Die Einheitlichkeit der Kompetenzentwicklungskonzepte, wie sie noch bis vor kurzem dominierten, ist nicht mehr gegeben – vielmehr bedürfen wir aus dieser Perspektive einer differenziellen, gruppenspezifischen Kompetenzförderung. Bei der Bestimmung der Zielgruppen kommt es auf die konkrete Situation im jeweiligen Kontext (z. B. in der jeweiligen Organisation) an. Es sind die hierfür relevanten

Gruppenkriterien zu identifizieren und so zu differenzieren, dass die Binnendifferenz innerhalb der jeweiligen Gruppe geringer ist, als die Außendifferenz (zu anderen Gruppen). Neben den klassischen *Zielgruppendifferenzen* ist die jeweilige (betriebliche) *Sozialisationsphase* als Differenzierungskriterium von großer Bedeutung. Mitarbeiter in der Integrationsphase haben andere Anreiz- und Lernbedürfnisse als Mitarbeiter in der Loslösungsphase. Es ist also notwendig, die Betriebliche Sozialisation in ein differenzielles Modell Lernförderlicher Arbeitsgestaltung mit zu integrieren. Als dritte Dimension eines solchen Modells kommt die *Kompetenzperspektive* zum Tragen. Diese kann (in Anlehnung an Rosenstiel 2013) sowohl die institutionelle Komponente des Dürfens & Sollens betreffen, wie auch die handlungsauslösende Komponente der Volition (weniger die grundsätzliche Motivation) als Aspekt des Wollens.

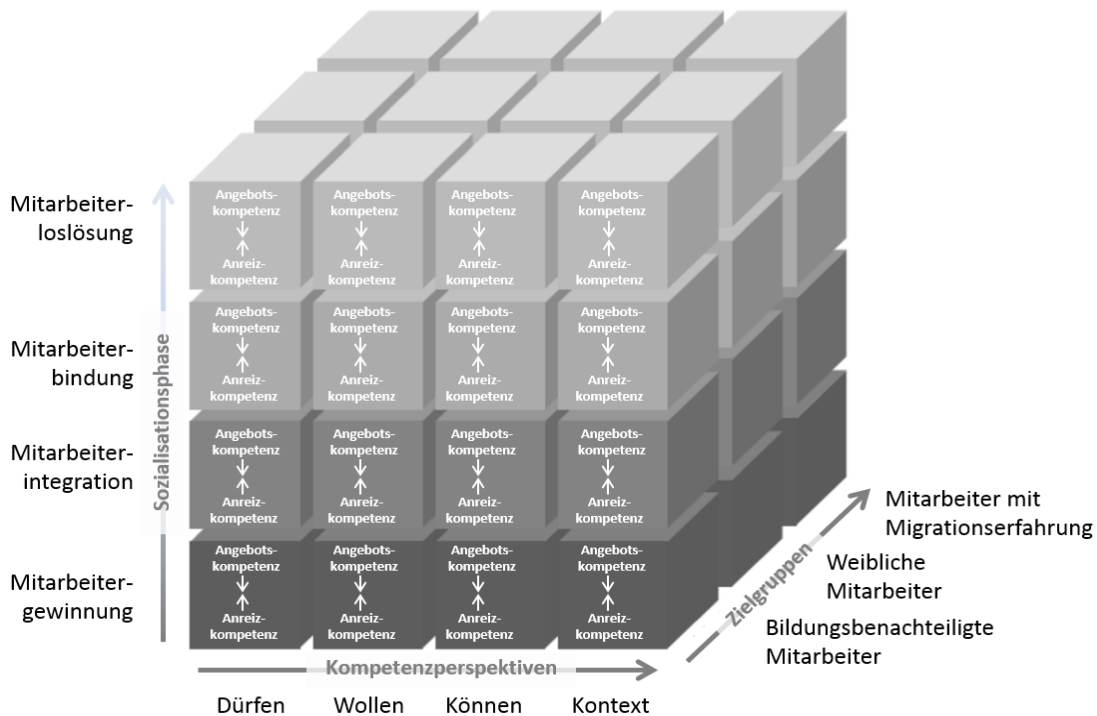


Abb. 4: Differenzielle Kompetenzentwicklung

Natürlich betrifft dies aber auch die Anteile des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten und schließlich den Kontext als situative Ermöglichung eine spezifische Handlung auch zeigen zu können. Abb. 4 zeigt die Differenzielle Kompetenzentwicklung (nach Peters, Elbe & Kunert 2014) als dreidimensionales Würfelmodell. Es gilt triviale Gruppenbildungen zu vermeiden und in diesem Sinn sind die genannten Zielgruppen in Abb. 4 nur als verallgemeinernde Beispiele zu verstehen, nicht als im Umsetzungskontext relevante, hinreichend differenzierte Gruppen.

In den einzelnen Quadern des Gesamtwürfels (die im konkreten Anwendungsfall nicht alle besetzt sein müssen) realisiert sich die *Anreizkompetenz* des oder der individuell Betroffenen, wobei dies nicht mit der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung in eins gesetzt werden kann. Hierzu bedarf es auch eines entsprechenden Angebots von Seiten des Arbeitsgebers/der Organisation, erst wenn diese beiden Komponenten aufeinander treffen wirkt das Gesamtangebot an Anreizen auch als lernförderlich im konkreten Arbeitskontext.

5. LefAg-Perspektiven

Die größte Herausforderung bei der Schaffung von *Innovationspotenzialen durch Lernförderliche Arbeitsgestaltung* besteht darin, die Freiheitsgrade in der Arbeitsaufgabe für den oder die Einzelne erlebbar zu machen und nicht darin, aus Fehlern zu lernen. Letzteres ist aus Sicht eines Verbesserungsvorschlagswesens begrüßenswert, kann aber Innovationen sogar behindern. Sichere und gesundheitsförderliche Arbeitsplätze, eine ansprechende Aufgabe, Partizipation und eine lernorientierte Organisationskultur sind die grundsätzlichen und allgemein formulierbaren Kriterien Lernförderlicher Ar-

beitsgestaltung. Hieraus kann Innovation erwachsen. Die speziellen Anforderungen an Lernförderliche Arbeitsgestaltung hängen von der Person und dem konkreten Arbeitskontext (Gegenstand, Technologie, Verfahren, soziale und Prozess-Einbindung) ab und sind damit Gegenstand klassischer Arbeitsgestaltung unter dem Blickwinkel der Lernförderlichkeit in Verbindung mit Differenzieller Kompetenzentwicklung.

Obwohl der Lernförderlichkeit im Arbeitskontext momentan kein Förderprogramm gewidmet ist und auch auf ministerieller Ebene Lernförderliche Arbeitsgestaltung nur teilweise als wichtiger Aspekt der Zukunft der Arbeit angesprochen wird, so ist doch festzustellen, dass konstant zum Thema geforscht und publiziert wird. *LefAg lebt!* Und durch diese spezifische Form der Kompetenzentwicklung können wir auch unter den Bedingungen der Globalisierung, des demografischen Wandels und der Arbeitswelt 4.0 oder 5.0 noch Wettbewerbsvorteile realisieren.

Literatur

ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2014): Lebensprinzip (Weiter-) Lernen: Positionspapier der ABWF 2013/2014. In ABWF-Bulletin 1'2014, S. 9 – 11.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. *edition QUEM*, Band 16. Münster: Waxmann.

Bergmann, B., Fritsch, A., Göpfert, P., Richter, F. Wardanjan, B & Wilczek, S. (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. *edition QUEM*, Band 11. Münster: Waxmann.

Böhle, F. & Busch, S. (2012) (Hrsg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: transcript.

Böhle, F. & Neumer, J. (2015). Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. In: *praevio* 2/2015, S. 32 – 33.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2015): Arbeit weiter denken. Grünbuch Arbeiten 4.0. Berlin: BMAS.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zukunft der Arbeit. Innovationen für die Arbeit von morgen. Bonn: BMBF.

Elbe, M. (2016): Sozialpsychologie der Organisation. Verhalten und Intervention in sozialen Systemen. Berlin: SpringerGabler.

Elbe, M., Peters, S. & Schnauffer, H.-G. (2015): Perspektiven der Lernförderlichen Arbeitsgestaltung: Anreize, Zeit und Wissen. In ABWF-Bulletin 1'2015, S. 5 – 10.

Elsholz, U (2007): Zur arbeitsbezogenen Erschließung und Gestaltung betrieblicher Weiterbildungsprozesse. In: Dehnbostel, P., Lindemann, H.-J. & Ludwig, C. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann, S. 261-274.

Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R. (2006): Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zu Bestimmung der Lernmöglichkeit am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann.

Gassmann, O. & Sutter, P. (2013): Praxiswissen Innovationsmanagement. Von der Idee zum Markterfolg. 3. Aufl. München: Hanser.

Hacker, W. (2015): Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen – Warum und wie? Projektbericht 86, Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Fachrichtung Psychologie, Arbeitsgruppe „Wissen-Denken-Handeln“. Dresden: TU Dresden.

INQA – Initiative Neue Qualität der Arbeit (2016): Kompetenz gewinnt. Wie wir Arbeits-, Wettbewerbs- und Veränderungsfähigkeit fördern können. Drittes Memorandum. Berlin: INQA.

Kerka, F., Kriegesmann, B. & Kley, T. (2007): Lernförderliche Unternehmenskulturen. Auf der Suche nach den tieferen Ursachen des Innovationserfolges. INQA-Bericht 29. Dortmund: baa.

- Mühlbradt, T. (2014): Was macht Arbeit lernförderlich? Eine Bestandsaufnahme. MTM-Schriften Industrial Engineering, Ausgabe 1. Hamburg: MTM-Institut.
- Mühlbradt, T., Kuhlang, P. & Senderek, R. (2015): Lernkultur als Kernkompetenz: Das arbeitsnahe Lernen in der Industrie 4.0. In: ABWF-Bulletin 1'2015, S. 23 – 30.
- Peters, S., Elbe, M. & Kunert, S. (2014): Anreizkompetenz als Form der reflexiven Professionsentwicklung in differenziellen Personalstrukturen. In: Schwarz, M., Weber, P. & Feistel, K. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 674 – 690.
- Rosenstiel, L. v. (2013): Erleben und Verhalten: Ich und die Organisation. In: Werner, C. & Elbe, M. (Hrsg.): Handbuch Organisationsdiagnose. München: Utz, S. 55 – 70.

Martin Elbe¹⁹

¹⁹ Prof. Dr. Martin Elbe,
ZMSBw Potsdam

ABWF-News

Nachrichten aus der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung

Am 14.10.2016 fand die Mitgliederversammlung der ABWF e. V. statt. Nach zwei Amtszeiten des bisherigen Vorstandes (Prof. Dr. Martin Elbe und Prof. Dr. Sibylle Peters) wurde ein *neuer Vorstand* gewählt: Dr. Antje Barabasch wurde zur Vorsitzenden, Dr. Gerhard Westermayer zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Der neue Vorstand bestätigt den Geschäftsführer Johannes Sauer im Amt.

Aufgrund dieser personellen Veränderung soll ein Rückblick auf die letzten vier Jahre Arbeit in der ABWF gegeben werden. Seit 2012 wurde eine Neuausrichtung des Vereins als *interdisziplinäre Wissenschaftsplattform* zu den Themenfeldern des betrieblichen Lernens, der Arbeitsgestaltung und Kompetenzentwicklung vorgenommen. Dies wurde im Rahmen von zahlreichen Kolloquien des ‚Innovationskreis Lernen im Wandel‘ in Berlin sowie durch die Beteiligung an zwei Tagungen (bei Festo in Esslingen 2013 und 2014 am IBBA in Berlin) und die jährlichen Mitgliederversammlungen mit Leben gefüllt. Die Veranstaltungen sind – auch inhaltlich – auf der Homepage der ABWF (vgl. www.abwf.de) dokumentiert.

Der neue Internetauftritt wurde 2014 realisiert, hier finden sich neben Informationen rund um die ABWF Publikationen aus dem Programm QUEM und aus der aktuellen ABWF-Arbeit sowie die Ausgaben des neuen ABWF-Bulletin, der das QUEM-Bulletin seit 2014 weiterführt. Mit diesem jährlichen erscheinenden Publikationsorgan, der

aktualisierten Homepage, den Veranstaltungen und der vorgehaltenen Dokumentation von über 20 Jahren betrieblicher Lern- und Kompetenzforschung zeigt die ABWF, dass hier dauerhaft ein wichtiger Beitrag zur Erforschung von Weiterbildung und Arbeitsgestaltung geleistet wird. Hierbei wurde in den Jahren 2012 bis 2014 auch eine inhaltliche Neupositionierung (vgl. ABWF-Bulletin 2014) vorgenommen, die in den Jahren 2014 bis 2016 in vier Veranstaltungen zur ‚Lernförderlichen Arbeitsgestaltung‘ konkretisiert wurde.

Mit den personellen Änderungen sollen auch neue Arbeitsschwerpunkte für die nächsten Jahre formuliert werden. Nachdem in den letzten beiden Jahren der Arbeitsschwerpunkt ‚Lernförderliche Arbeitsgestaltung‘ für die ABWF im Vordergrund stand, soll nun das Themenfeld ‚Kompetenzentwicklung und Gesundheit‘ vordringlich bearbeitet werden. Weitere Themenfelder, denen sich die ABWF in den nächsten Jahren widmen will, sind:

- Bildung von Migranten (insbesondere Flüchtlingen),
- Kompetenzentwicklung im Alter(n)sprozess,
- Anreizgestaltung bei differenzieller Kompetenzentwicklung,
- Glück und die neue protestantische Arbeitsethik,
- Innovation, Kreativität und Lernen.

Vorschläge für Projekte oder zu Veranstaltungen diese Themenfelder betreffend sind herzlich willkommen und bitte per E-Mail an den Geschäftsführer zu richten (abwf-berlin@gmx.de).

Die ABWF wird einen Preis ausloben, der alle zwei Jahre vergeben werden soll und mit einem dreistelligen Preisgeld ausgestattet wird. Der *Kurt Lewin-Preis für Betriebliche Lern- und Arbeitsforschung* soll an den großen Sozialpsychologen Kurt Lewin erin-

nern, der mit seinem Wirken in Berlin und später in den USA die Lern-, Führungs- und Partizipationsforschung im betrieblichen Kontext und darüber hinaus maßgeblich mit geprägt hat. Weitere Information hierzu können in Kürze über die ABWF-Homepage (www.abwf.de) eingesehen werden.

Im Profil: der neue Vorstand



Dr. Antje Barabasch ... leitet am EHB Bern den Bereich Aktuelle Kontexte der Berufsbildung ... wissenschaftliche

Tätigkeit und Professurvertretungen an verschiedenen Hochschulen in Deutschland und den USA ... zuletzt für CEDEFOP in Griechenland.



Dr. Gerhard Westermayer ... Psychologe und Organisationsentwickler ... seit 2005 geschäftsführender Gesellschafter BGF -

Gesellschaft für betriebliche Gesundheitsförderung mbH in Berlin.

Impressum

des ABWF-Bulletins 1'2016:

Der ABWF-Bulletin wird herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.

V.i.S.P.: Der Geschäftsführer der ABWF

Johannes Sauer
Jenny Lind Strasse 16
13189 Berlin

abwf-berlin@gmx.de

Autoren diese Bulletins:

Dr. Antje Barabasch, Bern
Prof. Dr. Fritz Böhle, München
Prof. Dr. Martin Elbe, Berlin
Johanna Kerschbaumer, Barcelona
Prof. Dr. Sebastian Kunert, Berlin
Eckhard Heidling, München
Dr. Gerhard Westermayer, Berlin

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der jeweiligen Autoren wider und nicht die Position des ABWF e.V.