

„Mehr Fortschritt wagen“ – Der Wert von Weiterbildung und Lernen im aktuellen Koalitionsvertrag

Der Krieg in der Ukraine überschattet gegenwärtig Politik und viele individuelle und gesellschaftliche Perspektiven. Zu Recht. Gleichwohl hat die neue Bundesregierung es verdient, sich auch in anderen Feldern mit ihren Vorhaben zu befassen. Im Koalitionsvertrag „MEHR FORTSCHRITT WAGEN“ der Regierung aus SPD, Bündnis90/Die Grünen und FDP spielt das Thema Veränderung und damit auch die Förderung des Lernens als Voraussetzung und zur Ermöglichung von gesellschaftlicher Veränderung eine große Rolle – implizit und explizit und nicht nur im unmittelbaren Zusammenhang mit Themen aus der Arbeitswelt.

Transformation der Wirtschaft

Unter der Überschrift „Transformation der Wirtschaft“ heißt es: „Wir wollen die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland als Grundlage für nachhaltiges Wachstum, Wohlstand und hohe Beschäftigung in einer sozial-ökologischen Marktwirtschaft erhöhen. Wir werden Unternehmen und Beschäftigte bestmöglich unterstützen, Innovation fördern und neues Zu-

trauen in Gründergeist, Innovation und Unternehmertum schaffen. Wir müssen die Klimakrise gemeinsam bewältigen. Darin liegen auch große Chancen für unser Land und den Industriestandort Deutschland: Neue Geschäftsmodelle und Technologien können klimaneutralen Wohlstand und gute Arbeit schaffen.“ (Koalitionsvertrag, 2021, S.64). Die Koalitionsparteien eröffnen die Perspektive einer sozial-ökologischen Marktwirtschaft – und diese ist durch eine große Veränderungsdynamik gekennzeichnet. Die staatlichen Institutionen richten die Rahmenbedingungen für das Handeln von Wirtschaft und Verwaltungen auf die Herausforderungen der Klimakrise aus – u.a. mit Innovationen und guter Arbeit sollen diese den staatlichen Transformationsimpuls aufnehmen und neue Geschäftsmodelle und Technologien entwickeln. Lernen, so kann im Anschluss an Kurt Lewin gesagt werden, ist auf der organisatorischen und individuellen Ebene das wichtigste Vermögen oder die zentrale Strategie zur Neuinterpretation bzw. zur Rekonfiguration der vorhandenen Ressourcen oder zur Neuentdeckung bislang ungenutzter oder unerkannter Ressourcen.

Respekt, Chancen und soziale Sicherheit

Im Abschnitt „Respekt, Chancen und soziale Sicherheit in der modernen Arbeitswelt“ wird Weiterbildung schon im zweiten Satz explizit genannt: „Wir wollen jeder und jedem eine möglichst sichere Beschäftigungsbiografie ermöglichen und die Beschäftigungsfähigkeit durch Qualifizierung und gesunde Arbeit erhalten (ebda, S.65).“ In dieser Passage wird die „gute“ Arbeit als gesunde Arbeit konkretisiert und nicht nur auf eine aktuelle Tätigkeit, sondern auf die Erwerbsbiografie der Beschäftigten bezogen. Damit wird der oben im Kontext der Klimakrise entwickelte Anspruch der Nachhaltigkeit aufgenommen und für die Arbeitswelt präzisiert: Für eine möglichst sichere Beschäftigung vom Eintritt, über Unterbrechungen bis zum Austritt aus dem Erwerbsleben wird der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit

Inhalt

„Mehr Fortschritt wagen“ – Der Wert von Weiterbildung und Lernen im aktuellen Koalitionsvertrag.....	1
Die Corona-Pandemie und eine lernförderliche Arbeitsgestaltung	3
Raumarrangements und temporäre Organisationen	7
Informelles Lernen im industriellen Arbeitskontext: Was es ist und wie es sich fördern lässt	14
Lernen und Arbeiten in Digitalkulturen ..	21

durch Qualifizierung und gesunde Arbeit als zentrale Strategien genannt. Qualifizierung über die gesamte Beschäftigungsbiografie hat für die Koalitionsparteien also den gleichen hohen Stellenwert wie gesunde Arbeit.

Fundament der Beschäftigungsbiografie soll die Berufsausbildung bleiben: „Wir wollen eine Ausbildungsgarantie, die allen Jugendlichen einen Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung ermöglicht, stets vorrangig im Betrieb.“ (ebda, S. 66) Die Weiterbildung soll angesichts von digitalem und demografischem Wandel durch eine Nationale Weiterbildungsstrategie weiterentwickelt werden. Diese soll berufliche Weiterbildungsangebote und Fördermöglichkeiten transparenter und leichter werden lassen, Programme von Bund und Ländern besser verzahnen und eine neue Weiterbildungskultur etablieren. Neben der beruflichen Weiterbildung wollen die Koalitionäre Möglichkeiten für schaffen, um eine Ausbildung in einem anderen Berufsfeld zu ermöglichen: „Mit dem Lebenschancen-BAföG schaffen wir ein neues Instrument für die selbstbestimmte Weiterbildung auch jenseits berufs- und abschlussbezogener Qualifikation für alle. Dazu schaffen wir eine einfache Möglichkeit zum Bildungssparen in einem Freiraumkonto. Menschen mit geringem Einkommen erhalten hierfür jährliche Zuschüsse“ (S. 67). Selbstbestimmte Weiterbildung lässt vermuten, dass (auch) an Bildungsmöglichkeiten im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung gedacht wird.

Ausblick

Die Aufwertung von (Weiter-) Bildung durch den Koalitionsvertrag zeigt sich auch daran, dass die Vermittlung in Arbeit für Menschen in Arbeitslosigkeit und Grundsicherung keinen Vorrang vor einer beruflichen Aus- und Weiterbildung hat, die die Beschäftigungschancen stärkt. Zudem wird die Teilnahme an beruflicher Qualifizierung für SGB II- und III-Leistungsberechtigte durch ein zusätzliches, monatliches Weiterbildungsgeld von 150 Euro attraktiver gemacht.

Zusammenfasst verknüpft der Koalitionsvertrag gesellschaftliche und betriebliche Transformation und bringt die berufliche und persönliche (Weiter-) Bildung in eine Scharnierfunktion, die diesen Wandel ermöglichen soll. Dafür stellen die Regierungsparteien ressortübergreifend konzeptionelle, institutionelle und finanzielle Förderangebote vor. Vom Rückenwind für berufliche (Weiter-) Bildung profitieren zumindest auf der programmatischen Ebene des Koalitionsvertrags das arbeitsintegrierte und informelle Lernen (noch) nicht. Lernen im Prozess der Arbeit findet keine Erwähnung, Lernunterstützung durch Führungskräfte, Kolleginnen und Kollegen wird nicht als Bestandteil der neuen Weiterbildungskultur genannt, Erfahrungslernen als Bestandteil einer nachhaltigen betrieblichen Innovationskultur hat den Weg ins Papier ebenfalls nicht gefunden.

An dieser Stelle stellen sich mindestens vier Fragen:

- Wieso ist die Stimme der Befürworterinnen dieses Ansatzes so schwach, dass sie im Herbst 2021 von den Unterhändlerinnen der Koalitionsparteien überhört wurde?
- Warum lösen die Befürworterinnen der neuen Weiterbildungskultur ihr Vorhaben aus dem sozialen Zusammenhang des Betriebs?
- Wie kann arbeitsintegriertes Lernen an die arbeitspolitischen Interessen anknüpfen und an Bedeutung gewinnen?
- Welche Anstrengungen sind dafür von wem erforderlich?

Diese Fragen stehen für alle, die sich der Förderung des informellen und arbeitsintegrierten Lernens verschrieben haben, die in der Interaktion mit Führungskräften sowie Kolleginnen und Kollegen den Impuls für Reflexion die Entwicklung eigener Positionen sehen, auf der Tagesordnung.

Für den ABWF standen in den letzten Monaten dort weitere wichtige Fragen an zu klären. Sehr wichtig war u.a. ein gemeinsames Projekt mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin. Einige Studierende von Prof. Kai Reinhardt haben eine Bestandsaufnahme der Aktivitäten und Potenziale des ABWF durchgeführt und dazu Interviews mit Mitgliedern durchgeführt. Die Ergebnisse liegen seit kurzem vor, wir werden in den nächsten Wochen diesbezüglich zu einer virtuellen Versammlung einladen, die Ergebnisse vorstellen und weitere Pläne und Ideen diskutieren.

Götz Richter

Literatur

Koalitionsvertrag (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021 – 2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP). <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/koalitionsvertrag-2021-1990800>

Die Corona-Pandemie und eine lernförderliche Arbeitsgestaltung

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie hat die Arbeitswelt und den dortigen Einsatz von digitalen Technologien stark und nachhaltig verändert. Dort, wo vor kurzem noch ortsflexibles Arbeiten wenig und unregelmäßig in Anspruch genommen wurde, ist dieses heute weit verbreitet und wird von Arbeitgebenden teilweise sogar gefordert (Bowen, 2020). Der Begriff ‚ortsflexibles Arbeiten‘ steht im Allgemeinen für eine Form des Arbeitens, bei der die Verbindung zum Unternehmen bzw. der Organisation und Kolleg*innen über digitale Kommunikationsmittel hergestellt wird. Somit befindet sich die oder der Arbeitnehmende nicht unmittelbar vor Ort, im Betrieb, sondern ist mithilfe digitaler Kommunikationstechnologien mit diesem verbunden (Pretti et al., 2020; Zegwaard et al., 2020). In der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts wurde verstanden, welche Vorteile ortsflexibles Arbeiten mit sich bringt (Wood et al., 2020). In Zukunft wird die Bereitstellung von solchen Arbeitsplätzen nötig sein, um sich als moderne*r und attraktive*r Arbeitgeber*in zu präsentieren. Die Corona-Pandemie hat der Arbeitswelt also den Ruck verpasst, der diese im Zeitalter umfassender Digitalisierung und flächendeckendem Einsatz neuer Technologien ankommen lässt (Zegwaard et al., 2020). Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, dass der zuvor eher schleppend laufende digitale Wandel in der Arbeitswelt nicht an der Unzugänglichkeit der Technologie liegt, sondern viel mehr an den bislang fehlenden Modellen der Interaktion zwischen Menschen und Technologien (Dean & Campbell, 2020).

Mit dem Wandel der Arbeit verändern sich auch die Anforderungen an Arbeitnehmende und mit dem vermehrten Einsatz digitaler Kommunikationsmittel die Form der Interaktion zwischen den Mitgliedern einer Organisation. Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Lernbereitschaft sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung allgemeiner Kompetenzen sind Voraussetzungen, um an der sich wandelnden Arbeitswelt partizipieren zu können (Bowen, 2020). Lernen bei, während und durch die Arbeit erfährt einen enormen Bedeutungszuwachs. Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung gewinnt an Stellenwert, ändert sich aber auch grundlegend in der Form (Dean & Campbell, 2020). Definitionen, Konzepte und Theorien der lernförderlichen Arbeitsgestaltung müssen an die digitalisierten Bedingungen angepasst und neu ausgelegt werden, um diese bestmöglich umsetzen zu können (Pretti et al., 2020). Eine erneute wissenschaftliche Betrachtung und Erforschung ist notwendig, um Organisationen die nötige Anleitung zu geben, dies umzusetzen (Zegwaard et al., 2020).

Das internationale Journal of Work-Integrated Learning (IJWIL) hat im Jahr 2020 zwei Sonderhefte herausgegeben, die sich mit der aktuellen Forschung zu den Auswirkungen der Pandemie auf das arbeitsintegrierte Lernen befassen und Erweiterungen bewährter Praktiken aufzeigen. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen dabei zum einen auf dem Verständnis der Herausforderungen von arbeitsintegriertem Lernen und zum anderen auf der Erweiterung sowie Konzeptualisierung des arbeitsintegrierten Lernens (IJWIL, 2020a; IJWIL,

2020b). Ein besonderer Schwerpunkt, der immer wieder in den Beiträgen aufgegriffen wird, ist die Integration von arbeitsintegriertem Lernen in den universitären Kontext. Durch Erfahrungen des arbeitsintegrierten Lernens sollen Hochschullehrpläne direkt mit praktischen Erlebnissen der Beschäftigungsfähigkeit verknüpft werden. Grundsätzlich gilt daher, dass das in den Beiträgen betrachtete arbeitsintegrierte Lernen immer drei Interessengruppen berücksichtigen sollte: die Industrie, Studierende und Universitäten (Wood et al., 2020). Ausgangspunkt der Beiträge sind vor allem die zuvor erläuterte massive Erhöhung an Kapazitäten des ortsflexiblen Arbeitens und der verstärkte Einsatz digitaler Technologien während der Corona-Pandemie (Wood et al., 2020). Auch die starke Reduzierung von Praktikumsplätzen, die Verlagerung von Praktika außerhalb der Büroräumlichkeiten sowie die Schmälerung des Budgets für Maßnahmen des arbeitsintegrierten Lernens bieten Anlass, dieses neu und weiterführend zu untersuchen (Zegwaard et al., 2020).

2. Neue definitorische Abgrenzungen

Ein wichtiger Aspekt, der in den IJWIL Sonderheften diskutiert wird, ist die Definition von arbeitsintegriertem Lernen und die Erweiterung und Differenzierung dieser Definition auf Online-Lernerfahrungen. Das konventionelle arbeitsintegrierte Lernen, welches traditionell offline, in physischer Anwesenheit stattfindet, ist zunächst als Bildungsansatz definiert, bei dem arbeitsbezogene Erfahrungen genutzt werden, um theoretisches mit praktischem Wissen zu verbinden.

Dabei wird die oder der Lernende in einer realen Arbeitsumgebung mit authentischen und sinnvollen Aufgaben betraut. Der Digitalisierungsgrad der Lernerfahrung ist somit gering (Wood et al., 2020).

Über dieses traditionelle Verständnis von arbeitsintegriertem Lernen hinaus werden zwei weitere Formen definiert, bei denen digitale Technologien durchaus eine Rolle spielen und welche als Erweiterung des traditionellen Verständnisses begriffen werden können. Zum einen das virtuelle arbeitsintegrierte Lernen. Hierbei finden Arbeitsprojekte ausschließlich unter der Verwendung von Online-Kommunikationstechnologien statt. Lernende sind somit virtuell per Fernzugriff mit der Organisation und Kolleg*innen verbunden, wie es während der Corona-Pandemie keine Seltenheit war und ist (Dean & Campbell, 2020; Wood et al., 2020). Dennoch befindet sich der oder die Lernende in einer realen Arbeitsumgebung und geht authentischen und sinnvollen Aufgaben nach. Der Digitalisierungsgrad der Lernerfahrung befindet sich somit im mittleren Bereich. Wichtig dabei ist, gerade für den Lernprozess von Berufseinsteigern, dass das alleinige Umstellen auf ortsflexibles Arbeiten nicht automatisch zu einem Lernprozess führt. Vielmehr sind eine aktive Gestaltung und Begleitung notwendig (ebd., 2020).

Die zweite Form, die sich unterscheiden lässt, ist das simulierte arbeitsintegrierte Lernen. Wie der Name bereits verraten lässt, handelt es sich dabei um einen kontrollierten Rahmen, bei dem versucht wird, eine reale Arbeitsumgebung digital nachzubilden (simulieren). Der Digitalisierungsgrad ist somit stark. Die Arbeitsaufgabe wird künstlich erzeugt und ist losgelöst vom regulären

Organisationsgeschehen. Durch das hohe Maß an Kontrolle über den Lerninhalt und die situativen Bedingungen ist diese Form besonders passend für Lerninhalte, bei denen es ungeeignet ist, in einer realen Umgebung zu üben (Wood et al., 2020).

Klassische Einsatzbereiche einer solchen Form des arbeitsintegrierten Lernens sind beispielsweise die Flugausbildung, bestimmte Tätigkeiten im Gesundheitswesen oder bei den Streitkräften (ebd., 2020). Auch kann die simulierte Form als Vorbereitung für das konventionelle arbeitsintegrierte Lernen genutzt werden. Die Gemeinsamkeit der beiden Formen ist dabei, dass das Lernen über digitale Technologien erfolgt bzw. vermittelt wird (ebd., 2020).

Tabelle 1 veranschaulicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser drei Formen des arbeitsintegrierten Lernens.

	Konventionelles arbeitsintegriertes Lernen	Virtuelles arbeitsintegriertes Lernen	Simuliertes arbeitsintegriertes Lernen
Lernort	Physische Anwesenheit	Online	Online
Arbeitsumgebung	Real	Real	Simuliert
Arbeitsaufgabe	Authentisch	Authentisch	Künstlich
Digitalisierungsgrad	Gering	Mittel	Stark

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Formen des arbeitsintegrierten Lernens (eigene Darstellung)

Die Abbildung 1 illustriert den Zusammenhang dieser drei Formen.

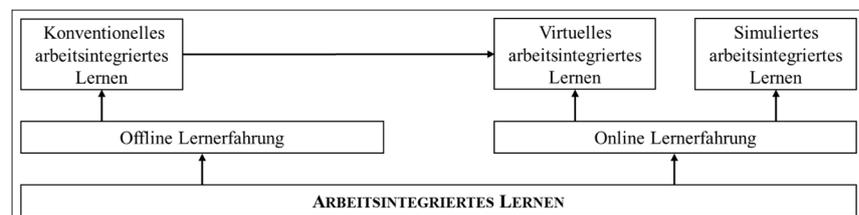


Abbildung 1: Zusammenhang der drei Formen des arbeitsintegrierten Lernens (eigene Darstellung)

3. Wesentliche Einflussbereiche von Lernprozessen mithilfe digitaler Technologien

Die Erweiterung des arbeitsintegrierten Lernens auf Lernprozesse mithilfe von digitalen Technologien

verändert im Wesentlichen drei Kernbereiche. Zum einen den Bereich der formellen und informellen Sozialisation in Organisationen. Zum Sozialisationsprozess gehören beispielsweise Verhaltensweisen oder Einstellungen, die innerhalb der Organisation gelebt und als bekannt vorausgesetzt werden (Pretti et al., 2020). Auch dient der Sozialisationsprozess dazu, ein Teil bzw. Mitglied der Organisation zu werden sowie die eigene Rolle innerhalb des Organisationsgefüges zu verstehen. Gelernt werden diese Inhalte dabei durch die Interaktion mit Mitgliedern sowie über das Beobachten von diesen untereinander. Bei dem ortsflexiblen Arbeiten mithilfe von digitalen Technologien gibt es möglicherweise weniger Optionen, diese Formen der Interaktion zu erleben (Bowen, 2020).

Regelmäßige Einzel- und Teamgespräche können hilfreich sein, Verhaltensweisen oder Einstellungen der Abteilung oder des Teams verständlich zu machen, ein Gefühl der Verbundenheit aufrechtzuerhalten sowie Isolation zu vermeiden. Die

Aufrechterhaltung regelmäßiger Kommunikation ist daher ausschlaggebend, um dem Lernenden diese Erfahrungen zu ermöglichen und diese Lerninhalte auch bei ortsflexiblen Arbeiten zu vermitteln (Pretti et al., 2020).

Der zweite Kernbereich ist der der Produktivität bzw. Leistungserbringung (Pretti et al., 2020). Durch das Arbeiten aus der Ferne wird nicht nur der Arbeitsort flexibilisiert, sodass der direkte persönliche Kontakt mit Kollegen wegfällt, auch wird oft die Arbeitszeit flexibel gestaltet (Dean & Campbell, 2020). Die Folge ist, dass es häufig schwieriger ist, Kolleg*innen bzw. Ansprechpartner*innen zu erreichen. Auch kann die Barriere, diese per Telefon oder E-Mail zu kontaktieren, höher sein, als wenn diese informell, direkt auf dem Flur oder über den Schreibtisch hinweg, ansprechbar sind (Pretti et al., 2020). Es resultiert eine asynchrone Kommunikation mit einer langsameren Reaktionsgeschwindigkeit, welche den Arbeitsprozess behindern und die Produktivität einschränken kann. Eine ausgeprägte Recherchefähigkeit, Unabhängigkeit und ein hohes Maß an selbstbestimmter Arbeit, sowohl in Bezug auf die Arbeitsaufgabe, als auch auf das Tages- und Zeitmanagement, sind unabdingbar für ein effektives Arbeiten aus der Ferne (Bowen, 2020; Pretti et al., 2020). Für das arbeitsintegrierte Lernen ist sowohl darauf zu achten, dass entsprechende Fähigkeiten zur Umsetzung vorab geschult werden, als auch darauf, dass die Arbeitsaufgabe das Einbringen solcher Fähigkeiten zulässt (Pretti et al., 2020).

Der dritte Bereich ist der der sinnvollen Tätigkeiten. Sinnvolle Tätigkeiten sind solche, bei denen der Ausführende versteht, welchen Beitrag die Aufgabe zum Endergebnis

bzw. Gesamterfolg beisteuert. Bei dem ortsflexiblen Arbeiten ist dies für den Ausführenden schwieriger zu erkennen als bei der Arbeit vor Ort. Grund ist das geringere Maß an informeller Kommunikation und der fehlende Austausch mit Kolleg*innen. Gerade im Prozess des arbeitsintegrierten Lernens ist es bedeutend, verstärkt Überblick über alle Teilbereiche zu gewährleisten, um so die Verortung der Tätigkeit im Gesamtkontext zu ermöglichen. Lernende müssen den Sinn einer Tätigkeit verstehen und dessen Beitrag zum Erfolg der Organisation begreifen, um motiviert und erfolgreich lernen zu können (Bowen, 2020; Pretti et al., 2020). Abbildung 2 verdeutlicht die Auswirkungen von Online-Lernerfahrungen und deren Einfluss auf die drei wesentlichen Kernbereiche.

diese und sammelt weniger Lernerfahrungen. Folglich kann es passieren, dass Lernende die Bewertbarkeit der eigenen Aufgabe durch Teamkolleg*innen oder die Führungskraft anzweifeln. Eine weitere Herausforderung bei dem ortsflexiblen Arbeiten ist der Verlust an Gelegenheiten des alternativen Lernens. Mit dem alternativen Lernen sind dabei Situationen gemeint, in denen nach Alternativlösungen für ein Problem gesucht wird. Die Lösungen werden dabei beispielsweise durch das Beobachten anderer Mitglieder entwickelt oder bei informellen Gesprächen gefunden (Bowen, 2020). Eine Herausforderung für die oder den Lernende*n kann es ebenso sein, dass insbesondere bei der Arbeit aus der Ferne Fragen vermehrt proaktiv gestellt werden müssen und ein erhöhtes Engagement von der oder

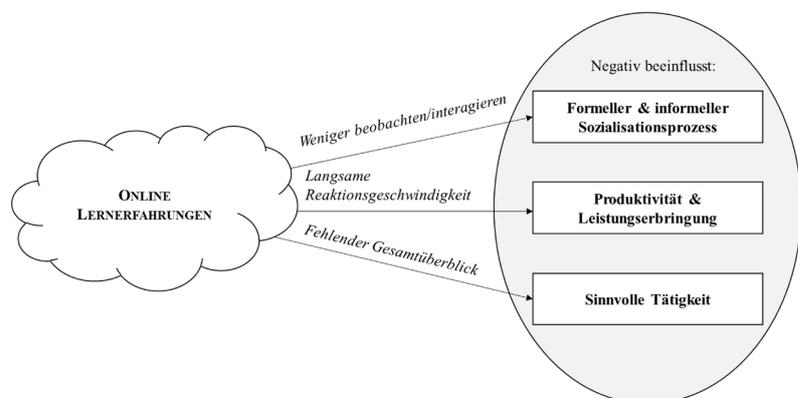


Abbildung 2: Einflussbereiche von online Lernerfahrungen (eigene Darstellung)

4. Neue Herausforderungen, Kompetenzanforderungen und Chancen

Aus diesen drei Kernbereichen ergeben sich neue Herausforderungen und Kompetenzanforderungen für das arbeitsintegrierte Lernen aus der Ferne. Eine Herausforderung kann die geringere Beaufsichtigung des Lernenden durch die Organisation sein. In der Folge erfährt der Lernende weniger Feedback durch

dem Lernenden gefordert ist, um zusätzliche Informationen zu erhalten (Bowen, 2020). Kompetenzen, die bei dem ortsflexiblen Arbeiten ein höheres Maß an Bedeutung gewinnen, sind daher die informelle und formelle Kommunikationsfähigkeit. Bei der Kommunikation über digitale Technologien gehen wichtige Kommunikationsebenen verloren oder können nicht in der üblichen Intensität übertragen werden. Daher

müssen Nachrichten auch auf informelle Anweisungen hin gelesen werden (Bowen, 2020). Auch wird durch die ortsflexible Arbeit eine höhere Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Unabhängigkeit erwartet (ebd., 2020). Nicht nur die Arbeitsumgebung ist bei der ortsflexiblen Arbeit wandelbar, auch werden Aufgaben nicht selten kurzfristiger als zuvor geplant (Pretti et al., 2020).

Des Weiteren wurden im IJWIL drei generell förderliche Faktoren bei der Umstellung von der Büroarbeit zur ortsflexiblen Arbeit genannt, welche ebenfalls Lernprozesse positiv beeinflussen können. Zunächst einmal ist die Übertragbarkeit der Aufgabe im Büro auf die häusliche Umgebung bzw. dessen Ausübbarkeit per Fernzugriff bedeutend. Im Weiteren spielt die Unterstützung durch den Arbeitgebenden, insbesondere während der Übergangszeit von der Vorortarbeit zur ortsflexiblen Arbeit, eine Rolle. Als dritter Faktor lässt sich die Beibehaltung von informellen Treffen identifizieren, wie beispielsweise Geburtstagsfeiern oder Pausen gemeinsam mit Arbeitskolleg*innen. Hierbei wird vor allem die Moral und das Engagement zwischen den Team-

mitgliedern gefördert (Pretti et al., 2020).

5. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das arbeitsintegrierte Lernen durch den zunehmenden Einsatz digitaler Technologien stark verändert. Zunächst müssen neue Definitionen für die unterschiedlichen Formen des Lernens per Fernzugriff gefunden werden. In den Sonderheften des IJWIL werden dazu neben dem konventionellen arbeitsintegrierten Lernen zwei weitere Formen unterschieden und definiert, das virtuelle und simulierte arbeitsintegrierte Lernen. Dabei verändert das arbeitsintegrierte Lernen per Fernzugriff vor allem drei Bereiche: den Sozialisationsprozess, die Produktivität und die sinnvolle Tätigkeit. Hier müssen bewusste Maßnahmen getroffen werden, um Defizite bzw. Qualitätsminderungen des Lernens zu umgehen. Herausfordernd ist dabei vor allem die geringere Beaufsichtigung des Lernenden durch die Organisation, welche zu fehlendem Feedback und einer geringeren Bewertbarkeit für den Lernprozess führen kann. Eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit, Flexibili-

tät und Anpassungsfähigkeit sind daher Kompetenzen, die Voraussetzungen sind für den Lernerfolg bei ortsflexibler Arbeit. Zudem kann es hilfreich sein, wenn die Bürotätigkeit auf die häusliche Umgebung einfach zu übertragen ist, der oder die Arbeitgebende Unterstützung in der Übergangsphase zur ortsflexiblen Arbeit leistet sowie informelle Treffen beibehalten werden.

Offen bleibt, ob und inwieweit Lernprozesse mithilfe digitaler Kommunikationstechnologien einen erhöhten Zeitbedarf benötigen. So zeigt sich, dass arbeitsintegriertes Lernen Zeitressourcen beansprucht, die der oder dem Lernenden zur Verfügung gestellt werden müssen. Bei dem Lernen mithilfe oder über digitale Kommunikationstechnologien müssen diese Zeitressourcen aktiver eingeplant und zur Verfügung gestellt werden. Während der Coronapandemie und mit dem Ausbau der Kapazitäten für ortsflexibles Arbeiten hat sich jedoch gezeigt, dass nicht selten Tage ausgelasteter sind als zuvor und eine Videokonferenz die nächste jagt. Daher sollte in Pandemie-Zeiten stärker Zeit für das „Voneinander-Lernen“ in den Mittelpunkt rücken.

Amelie Ellerkamp

Literatur

- Bowen, T. (2020): Work-integrated learning placements and remote working: Experiential learning online. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 377-386.
- Dean, A. & Campbell, M. (2020): Reshaping work-integrated learning in a post-COVID-19 world of work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 355-364.
- IJWIL, International Journal of Work-Integrated Learning (2020a): *Responding to COVID-19: Understanding and conceptualizing challenges for work-integrated learning*, 21(4).
- IJWIL, International Journal of Work-Integrated Learning (2020b): *Responding to COVID-19: Exploration and expansion of good practice of work-integrated learning*, 21(4).
- Pretti, T. J., Etmanski, B. & Durston, A. (2020): Remote work-integrated learning experiences: Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 401-414.
- Wood, Y. I., Zegwaard, K. E. & Fox-Turnbull, W. (2020): Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 331-354.
- Zegwaard, K. E., Pretti, T. J. & Rowe, A. D. (2020): Responding to an international crisis: The adaptability of the practice of work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 317-330.

Raumarrangements und temporäre Organisationen

Raum, Zeit und Rollen als neue Herausforderungen für Projekte

1. Umgang mit Ungewissheit und neue Herausforderungen in Projekten¹

Projekte stehen seit längerem vor immer neuen Herausforderungen, jedoch werden durch die Corona-Pandemie die Herausforderungen intensiver aufgegriffen, denn sie weisen auf den schwierigen Umgang damit in Projekten. Dass der Umgang mit Ungewissheit eine der zentralen Herausforderungen in Projekten ist, ist hier Anlass, neuere Entwicklungen innerhalb der temporären Organisation zu diskutieren. Unsicherheit und Ungewissheit können Projekte lähmen, bzw. sie benötigen ein Management der Ungewissheit, das andere Formen und Inhalte aufgreift als in bekannten klassischen Projektformen. Neuere Projektformen weisen sich durch die Offenlegung von Handlungsfreiräumen und großer Transparenz aus und bieten aus der Ungewissheitsperspektive die Chance, jenseits von Planung und Kontrolle (Böhle/Busch 2012) andere Wege zur Realisierung der Projektziele zu finden. Gegenwärtig scheint das agile Projektmanagement Antworten für eine innovative Gestaltung der Projektpraxis geben zu können, worauf neue Experimente in agilen Projekten (H 2/2021, Projektmanagement Aktuell) hinweisen. Allgemeiner gesprochen verändern sich Arrangements zwischen den funktionsbetonten Aufbaustrukturen einerseits und Ablaufstrukturen der Prozessebene durch Projekte, die ausschnittsartig die Prozessebene bearbeiten,

andererseits. Darüber hinaus wird der Abstimmungsbedarf bei Berücksichtigung der institutionellen Verfasstheit der Organisationseinheiten größer. Neue Herausforderungen nehmen ihren Ausgangspunkt nicht selten im Erstarken temporärer projektgetriebener Organisationsformen gegenüber klassischen industriellen Organisationsformen, womit veränderte Formen von Wissensarbeit einhergehen, die neue Anforderungen an individuelle wie organisationale Bewältigungsmodalitäten stellen. Gegenwärtig legt die aktuelle Pandemie diese Entwicklungen offener und zeigt die Schwierigkeit des Umgangs mit Ungewissheit auf. Die temporäre Organisation – die Projektform – gilt als neuer Raum in Bezug auf Innovationserwartungen für Handlungsoptionen der Akteure, folglich beanspruchen verschiedene Disziplinperspektiven Aufmerksamkeit für neue Optionen im Umgang mit Ungewissheit. Die neuen temporären Räume ziehen neue Rollen in der Gestaltung von Prozessstrukturen nach sich und das führt zu einer weiteren Aufmerksamkeit der Gestaltung von Ablaufprozessen. Für Projektakteure gilt, dass sie dieses in Verbindung mit verbessertem Anpassungsverhalten zu entwickeln und gruppenbasiert in Projekten selbst(organisiert) zu steuern haben.

So kann nicht ausbleiben, dass immer intensiver nach neuen Kommunikationsformen und -foren gesucht wird, die den Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit ermöglichen und helfen, Projekte mit

Hilfe neuer Kommunikationsformen und insbesondere Wissensarbeit neu zu arrangieren.² Im Folgenden werden veränderte Raumkonstellationen thematisiert, weil diese neuen, temporären Raumpräsentationen eine Öffnung für veränderte Raumpraxis (Günzel 2018; Elbe/ Peters, 2021) und damit für Handeln von Management und Akteuren ermöglichen, welches vielfältige Formen annehmen kann und neuen Entwicklungen folgt. Neuere Entwicklungen verstärken Wissensarbeit und flexibilisieren die funktionalen Rollenstrukturen, ja führen zu eigenen Rollenformen innerhalb der Prozessgestaltung, wie aufgezeigt werden wird. Dieses soll deshalb betont werden, weil innerhalb von Projekten Wissensarbeit ein zentraler Fokus der Handlungsoptionen wird, d.h. mit neuen Projektformen verändern sich auch Wissensarbeit und Kollaboration mit Öffnungen für neue Anforderungen an individuelle wie organisationale Handlungsabstimmungen. Es entsteht eine doppelte Anforderungsstruktur individueller und organisationaler Bearbeitungsmodi, die sich im agilen Projektmanagement als sehr erfolgreich erwiesen hat. In diesem Kontext will der vorliegende Artikel den Fokus auf die Wissensarbeit in Projekten lenken und auf eine ergänzende Perspektive verweisen – auf die Veränderung des Raums, in dem Wissensarbeit erbracht wird. Der Raum in Projektorganisationen steht für neue Konstellationen und veränderte Innovationserwartungen sowie Handlungsoptionen der Projektakteure.

¹ Dieser Aufsatz ist in enger Zusammenarbeit mit Martin Elbe entstanden, vgl. Elbe/Peters, 2016; 2021 sowie 2022, H 4, 589-599

² Beispielhaft nur: Jeschke/Jakobs/Dröge (2013), Böhle/Busch (2012), Elbe/Peters (2016, 2021).

Damit kann neben klassischen Aufbau- und Ablaufstrukturen von Organisationen der Raum, der die Projektform symbolisiert, als temporärer Repräsentationsraum Gestalt annehmen. Der Raum lässt es zu, andere und bisher nicht gesehene Aufgaben zu sehen und für Gestaltungsoptionen der Akteure zu prüfen. Verstärktes Anpassungsverhalten und Selbststeuerungen in den (agilen) Projektformen ziehen u.a. neue Rollen in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit in Projekten nach sich. Salopp formuliert: Funktions- und entsprechende beruflich-soziale wie auch professionelle Rollen innerhalb der bestehenden Organisationsstrukturen gelten nicht mehr in uneingeschränkter Weise und die Prozessorientierung und Ablaufprozesse bekommen nochmal mehr Aufmerksamkeit als sie bereits bisher im Projektmanagement innehaben. Diese bereits länger andauernde Entwicklung hat mit der Ausbreitung temporärer Organisationsformen (z.B. im Rahmen der Verprojektierung auf der Prozessebene) immer dichtere Anforderungen an Management und Akteure zur Konsequenz. Das erhöht Anforderungen an die Bewältigung und damit auch Nutzbarmachung von Ungewissheit, auf die mit neuen Ausdifferenzierungen von Anforderungen reagiert wird und das sind im Zuge von Wissensarbeit Raum- und Rollenüberlegungen sowie ein sich änderndes Verständnis von Zeit.

2. Raum und Projektorganisation

Die Raumperspektive wird in Bezug auf Projekte genutzt, um Prozessen der Wissensarbeit (sowohl im Kooperations- als auch im Lernmodus) einen Rahmen zur Bewußtmachung und für die Darstellung und Weiter-

entwicklung zu bieten. Der Raum ermöglicht es, veränderte Sinnkonstellationen zu thematisieren, die den Handlungen der Akteure neue Gestaltungsoptionen bieten, wodurch eine Erweiterung und Flexibilisierung des beruflich-sozialen Handelns und veränderten Managements ermöglicht werden. Räume in dieser Perspektive sind Sinnzuschreibungen, die bestimmte Personen-, Gegenstands-, Zeit- und Tätigkeitskonstellation bezeichnen. In diesem Kontext verweisen Organisationen auf (informelle) Orte, die sich als Räume verstehen lassen, und sich an spezifischen Orten manifestieren (z.B. in Büros, im Homeoffice, in Besprechungs- und Aktionsräumen, – kurz: wo immer sich organisationspezifisch Arbeitsorte verstetigen) und dabei aus gemeinsamer Sinnzuschreibung geschaffen werden. Raum bedeutet, dass die Zusammenarbeit und die Sinnzuschreibungen von Akteuren geteilt werden. Die benannten Beispiele zeigen bereits, dass auch ein virtueller Raum ein Raum sein kann, oder eine zeitlich und örtlich asynchrone Kollaboration, wie sie für Projekte durchaus üblich ist. Aber die gemeinsame Sinnkonstruktion und der spezifische Handlungsrahmen sind konstitutiv (Löw, 2001; Ibent/ Kujatz, 2011). Die Aufmerksamkeit wendet sich Herausforderungen zu, die sich innerhalb transformativer Veränderungsprozessen nicht formalisieren oder auch abschließend planen lassen, jedoch das professionelle Handeln der Akteure betreffen. Hinsichtlich der Veränderung der professionellen Handlungsperspektive spricht man von neuen Raumrepräsentationen, die die Handlungsoptionen der Akteure beeinflussen, denn jetzt sind alle aufgefordert, den Raum des Projektes gemeinsam zu gestalten. Das Handeln

des Managements und der Akteure kann neue vielfältige Formen annehmen, die über die traditionellen beruflich-sozialen Identitäten, die auf der Strukturebene der Organisation ausgewiesen sind, hinausgehen (Elbe/ Peters, 2016).

Diese Veränderungen beeinträchtigen bisherige Arbeitsweisen und bringen neue hervor, bzw. neue Rollen entstehen für die Bewältigung der zunehmenden und sich wandelnden Kollaboration durch Wissensaustausch (nicht Wissensaustausch) in Projekten, also Arbeitsweisen beeinflusst werden, jedoch nicht neue Inhalte von Wissensbereichen zur Disposition stehen. Die Temporalität der Organisation wird insbesondere dann unterstützt, wenn die bekannten Kooperationen und Koordinationen von Struktur und Prozess nunmehr den Fokus auf einzelne temporäre Prozessebenen als neue (und informelle), bedeutsame Handlungsebene legen. Hier werden weitgehend autonom und temporär Projekt-Entscheidungen getroffen, wie im Agilen Projektmanagement gegeben (Elbe/ Peters 2016; 2021). Es lässt sich auch so formulieren: Wenn Raumbeschreibungen als temporäre Repräsentationen Gestalt annehmen, verändert dieses auch Rollen, bzw. die Erzeugung neuer Rollen findet aktuell in Projektstrukturen statt, relativ unabhängig von hierarchischen Bedingungen der traditionellen Organisationsstruktur. Das betrifft auch neue Zeitformationen, die ebenfalls nicht gebunden sind an organisationspezifische Modelle. Ergo: auch der Umgang mit Arbeitszeit sowie veränderte Bewältigungsmuster von Konflikten in der Zusammenarbeit sowie Vertrauensstiftung in temporären und virtuellen Räumen etc. sind davon betroffen. Von diesen neueren Ent-

wicklungen profitieren insbesondere Wissensarbeiter, die unter den veränderten Bedingungen die Aufgabe haben, mit einem erhöhten Maß an Ungewissheit umzugehen und innerhalb der Gruppenkonstellationen im Projekt Lösungen zu finden. Diese neuen Anforderungen haben Einfluss auf Personalentwicklung und die Inanspruchnahme von souveränen Arbeits(zeit)formen im Kontext der Organisationsentwicklung, wodurch Arbeitszeit auch in neuen Kontexten von Projektformen eine ungeteilte Aufmerksamkeit beibehält, wie zu Zeiten früherer Untersuchungen, in denen z.B. Formen von vorgegebener, tatsächlicher und gewünschter Arbeitszeit im Fokus von Arbeitsmarktforschungen standen (Holst/Seifert, 2012). Die Temporalität der Organisation ist dann im Blickpunkt, wenn die verlässlichen Kooperationen sowie Koordinationen von Struktur und Prozess selbst als (kulturgebundene) Institutionen gesehen werden und die Prozessebene hierbei als Handlungsebene autonom und temporär Entscheidungen in Projekten trifft (Elbe/ Peters, 2016; 2021). Darauf wird noch eingegangen, denn Wissensarbeit und neue Raumkonstellationen verändern auch das Lernen im Arbeitsprozess (Bolte/ Neumer, 2020).

3. Temporäre Organisation und Wissensarbeit

Ausgangspunkt weiterer Überlegungen ist der Umgang mit Ungewissheit, Ungewissheit kann als Raum gesehen werden, der spezifische Situationsdefinitionen und Sinnzuschreibungen einschließt und damit sowohl Kooperationen als auch Entscheidungsfindungen rahmt. Ungewissheit und Raum bilden neue

Koalitionen, der eigene Situations- und Sinndefinitionen durch die in Projekten Handelnden zulässt. Gleichzeitig rahmt der Raum die in Projekten getroffenen Entscheidungsfindungen. So sei zunächst verwiesen auf den Begriff des Repräsentationsraums mit dem kulturelle Symbolwerte bezeichnet werden (Günzel, 2018; Ibent/ Kauath, 2011; Koch, 2011; Elbe/ Peters, 2021; Peters/ Garrel, v. 2013). Das ist eine wichtige Bedingung für Wissensarbeit, denn sie gewinnt ihre Aufmerksamkeit durch das Verständnis, das dem informellen Bereich in Organisationen nunmehr zuteil wird. Der Begriff Raum ist als soziologischer Begriff verbunden mit Fragen zulässigen Handelns und Gestaltungsoptionen, einschließlich von Optionen der Entwicklungen und Veränderungen. Dieses gilt für Gestaltungsoptionen in Bezug auf Arbeitsprozesse, die über individuelle handlungsleitende Kompetenzanforderungen hinausgehen. Salopp formuliert: der Begriff Repräsentationsraum eignet sich überraschenderweise, um in Projekten kulturell gehandelte Symbolwerte des Austausches aller Akteure in ihren beruflich-sozialen Rollen zu thematisieren (Ibent/ Kauath 2011; Elbe/Peters 2021). Der Begriff Raum erlaubt, Fragen des Handelns der Akteure und entsprechende Gestaltungsoptionen nun für autonome Entwicklungen – ausschließlich auf der Prozessebene – zu nutzen, wie im Agilen Projektmanagement geschehen. Neue individuelle, bzw. beruflich-soziale Gestaltungsoptionen können den begrenzten Rahmen im beruflichen individuellen handlungsleitenden Kompetenzbegriff „sprengen“. Um es etwas salopp zu formulieren: die

Begriffe Raum und Wissensarbeit rahmen das Phänomen Ungewissheit und es betrifft das Sehen von Räumen und Wahrnehmen neuer unbekannter Raumoptionen, die z.B. mit Hilfe von Scout-Fähigkeiten „sinnsprengendes“ Neues zulassen, wie das Aneignen bisher nicht genutzter neue Rollen.³ Raum wird damit eine Kategorie für Wissensbearbeitungen und Wissensaustausch. Die enge Bindung von Raum an individuelle Rollen des Ichs und die beruflich-soziale (als auch professionelle) Identität tritt in den Hintergrund, der Umgang mit Ungewissheit verändert die Arbeitsleistung in klassischen beruflichen Funktions-Rollen. Neue temporäre Raum-Arrangements stehen für Innovationserwartungen und einen Wandel der sozialen Identität. Der Raumbegriff gibt neue Impulse, in Projekten weniger der beruflich-sozialen Identität zu folgen, als vielmehr sich als vernetztes Individuum mit Ungewissheitspotenzialen zu begreifen, u.a. Potentiale und Selbstbestimmungstendenzen verfolgen zu wollen und können.

Die veränderten Raumkonstellationen in Projekten erlauben, dass im Raum gegebene Projekt aufzurufen und aufzuspüren für die Wissensgestaltung, was in der bisherigen Ausgestaltung sozialer (beruflicher) Identitäten ungesehen und ungenutzt war, aber eine Ressource sein könnte. Mögliche neue Potentiale von Wissensarbeit außerhalb der sozialen Identität sind diskutierbar. Es geht um das Verfügbarmachen von Wissen in dynamischen Projektstrukturen und Einflussmöglichkeiten für neue Handlungsoptionen aller dort arbeitenden Akteure, insbesondere Wissensarbeiter. Die institutionelle Verfasstheit der temporären Projekt-

³ Der Begriff des Scout-Mindset bezeichnet eine neue Perspektive, Raumfragen mit einer Art Pfadfindermentalität „aufspüren“ zu wollen, die z.B. nicht durch ein Kompetenzmanagement thematisiert werden kann.

form wird thematisierbar (Elbe/Peters 2021,589) und kann eine neue Aufmerksamkeit auf neue Arbeitsortlenken, sowie den Arbeitsmitteln und weisen. Der Fokus ist der Arbeitsprozess und seinen ungesehenen Potentialen in temporären Prozessstrukturen, etc.). Der Sinnraum des Projektes wird kultursymbolisch transparent – die Organisationskultur als Wissens-, Handlungs- und Symbolzusammenhang wird über die strukturelle Gebundenheit nunmehr in ihrer institutionellen Verfasstheit aufgegriffen und auf neue Kontexte der Arbeitsorte, Arbeitsmittel, der Arbeitsprozess, der Kommunikation, etc. transportiert. Der Raum öffnet sich für neue Rollendifferenzierungen und Gestaltungsüberlegungen wie auch für neue Lern- und Kompetenzoptionen innerhalb von Wissensarbeit. Wissensarbeit als neuere Beschreibung einer Arbeitsform in offenen Prozessstrukturen mit vielfach ungewissen Bedingungen und Ausgang, nutzt die Raumperspektive zur Gewinnung von Handlungsoptionen und für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung. Wissensarbeit betrifft in diesem Kontext nicht nur die Nutzung, Aneignung und ökonomische Verwertung von Wissen, sondern bezieht sich auf die Erzeugung und den Austausch neuen Wissens. Wissen ist in diesem Kontext Handlungsvermögen, das sich weiterentwickelt in der Arbeit und sich verändernden Bedingungen anpasst, bzw. kann die Bedingungen selbst verändern. Das ist ein neuer Gedanke. In der Verbindung von Raum und Wissensarbeit wird der temporäre Raum ein neuer Gegenstand von Organisation und Personal-

fragen (Ibert/Kujath 2011; Elbe/Peters 2021). Ungewissheit begleitet diese Entwicklungen, bzw. diese Ungewissheit induziert neue Entwicklungen. Die Akteure erwarten einen angemessenen Umgang mit diesen Veränderungen und Umgang mit den dabei auftretenden Reibungsverlusten, z.B. durch Wissensunterschiede und durch neue Formen des Umgangs mit Nähe und Distanz, die in Professionsrollen eine Rolle spielen. Denn in der Beschreibung von Nähe und Distanz⁴ ist die eigene beruflich- soziale Rolle gegenüber anderen Rollen festgeschrieben, jedoch Wissensarbeit ist auf gemeinschaftliche Formen der Wissensteilung und des Wissenstausches angewiesen, die sich auf Alltagswissen sowie konkrete Problemstellungen beziehen. Genau diese Wissensformen werden immer häufiger in die Innovationsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft einbezogen. Wissensarbeit als Austausch von Wissen kann damit Wissen als Objekt – innerhalb von Wissensmanagement (Pawlosky 2019) aufgreifen und Wissen als Praxis zum gemeinsamen Ausdruck der Sinnkonstrukte der Akteure machen. Gleichwohl können nunmehr Wissensdiskrepanzen zwischen Wissenspraxis und lokalen Kontexten (z.B. kooperierende Institutionen) auftreten. Es geht hierbei um raum- zeitliche Prozesse, um Bedeutungszuschreibungen und nicht um territoriale Betrachtungen. Wissensarbeit ist auf gemeinschaftliche Formen der Wissensteilung angewiesen.

In zurückliegenden Jahren wurde Wissen als ökonomisches Gut innerhalb von Wissensmanagement dis-

kutiert. Wissensarbeit in neueren Diskussionen betrifft Formen des Wissens als Fähigkeit zum praktischen Handeln und folglich erhält die Arbeitsorganisation (z.B. remote work als Homeoffice oder mobiles Arbeiten, shared work space) eine zunehmende Bedeutung.

4. Veränderte Arrangements und neue Repräsentationen in Raum, Zeit und Rollen

Für die Projektarbeit hat der Umgang mit Ungewissheit und die Repräsentation in agilen Projektformen eine besondere Bedeutung. Hierdurch wird das traditionelle (planungsorientierte) Projektmanagement im Sinne eines Managements der Ungewissheit (Böhle/Busch 2012) ergänzt. Während aktuell insbesondere Aspekte von Organisationskulturen für Projekte thematisiert werden, greift der raumorientierte Ansatz insbesondere auf die Perspektive des wissensbasierten Arbeitens zurück und wirkt dadurch auf die Gestaltung der Projektrollen der Mitarbeiter. Die Suche nach gemeinsamen Sinnkontexten zeigt sich in neuen Konstellationen von Raum und Rolle und damit auch die Suche nach Sinn und Innovationsmomenten im Sinne des Agilen Projektmanagements. Diese Entwicklungen prägen den Raum des Projektes und seine spezifischen Entscheidungsstrukturen sowie eigenständige Management- und Mitarbeiterrollen. Dahinter verbergen sich Entwicklungen, die mit der Digitale Transformation immer weiterer Arbeitsprozesse einher gehen und aus verschiedenen Perspektiven

⁴ Die Begriffe Nähe und Distanz werden in diesem Kontext neu aufgerollt (Ibert/ Kujath, 2011; Koch, 2011), sie entstammen u.a. Professionsrollen, in denen in Fragen von Lizenzen und Umsetzungen in Mandaten professionelles Handeln auf Distanz zu anderen Akteuren beruht, jedoch auf Auslotung und Herstellung von Nähe angewiesen ist, um die jeweils professionellen Rollen ausüben zu können. Es thematisiert u.a. auch das Angewiesensein der Einbindung und Entfernung zu anderen Akteuren, das innerhalb von Professionsrollen in entsprechenden Regelwerken im Raum definiert ist.

einen Umbruch in Organisationen und Arbeitsformen markieren (Reinhard, 2020; Hoffmann, u.a., 2020). Auch hierdurch wird der Fokus auf neue Arbeitsformen und Arbeitsmittel gelenkt und die jeweilige organisatorische Einbindung selbst wird Gegenstand neuer hybrider und agiler Projektformen, da sie sich traditionellen Planungsprozessen in den Organisationen entziehen.

Speziell in sogenannten Informatisierungsprozessen, die einen vertieften Austausch über die Gestaltung von technisch- sozialen Projekten anstoßen, spiegeln sich diese Entwicklungen wider und es wird versucht, Anschluß- und Anpassungsfähigkeit sowie die Eindämmung von Reibungsverlusten trotz eines kaum geplanten sozialen Wandels in der Organisation aufrecht zu erhalten. Dies geht mit einer Flexibilisierung der Rollen der Prozessverantwortlichen einher, was sowohl die Führung durch Projektleiter betreffen kann als auch das Handeln von Projektmitarbeitern im Umgang mit Wissen und Gestaltung einer selbstorganisierten Zusammenarbeit (Bolte/Neumer 2020). Die neuen Rollen in temporären Projekträumen sind von Informatisierung geprägt, d.h., es wird verwiesen auf die Gebundenheit aller Handlungen und Entscheidungen in ihrer Abhängigkeit von Informatisierungstechnologien. Diese machen den Austausch von Wissen essenziell. Handlungen und Entscheidungen im Rahmen der Informatisierung zeigen, dass nicht allein das Wissen der beruflich-sozialen Identität von Belang ist, sondern die Neugenerierung von Wissen generell.

Dies betrifft die gesamten projektbezogenen Arbeitsformen und -mittel, wodurch eine neue systemische Integration der Projektakteure und ihrer Zusammenarbeit nötig wird. Die Projektakteure werden nunmehr in das temporäre (kognitive) Kartengeflecht des Wissensaustausches in der Organisation über ihre individuelle soziale Verortung hinaus eingebunden (Elbe 2016).⁵

Die neu entstehenden temporären Gruppenrollen sind an die Temporalität der Projekte gebunden und wirken sowohl flexibilisierend hinsichtlich der beruflich- sozialen Identität, bzw. mit einem verminderten Bezug zur sozial- biographischen Identität der einzelnen Akteure – ihre innovationsfördernde Wirkung auf den Einsatz von Arbeitsmitteln wird angestrebt. Das schafft Anpassungspotenziale hinsichtlich der Ausgestaltung neuer Rollenarrangements und neuer Leistungsbewertungen, die Tätigkeit von Projektakteuren und Management sind Teil der Gestaltung vernetzt-flexibler Arbeit (Elbe/Peters 2021, 2016), wodurch Ungewissheit gestaltbar wird. Dies zeigt sich in Tätigkeiten wie z.B. Trainieren, Coachen und Moderieren aber auch in neuen Rollen, wie der des Mentors, die allgemein zunehmen und nicht mehr in der Hierarchie begründet werden (müssen). Sie sind Teil der neuen Informatisierungsprozesse und als solche selbstverständlich. Individuelle Kompetenzerfordernisse erfahren in temporären Strukturen eine Segmentierung, was zur Aufspaltung und Vervielfältigung von Wissensbereichen und sozialen Rollen führt. Im Kontext wechselnder

Projektstrukturen ist immer wieder neu zu klären, welche Rollen mit spezifischen kurzfristigen Aufgaben verbunden sind und welche Rollen im Expertenmodus eingenommen werden müssen. Dies erfordert neue Selbststeuerungen, die auch den Sinnzusammenhang der Gruppe betreffen, z.B. wenn Projektmitarbeiter zu Akteuren werden, die an der Grenze der Gruppe, in Kontakt zur Umwelt treten und in ihren Rollenarrangements neue Kopplungen von Prozessen und organisationalen Zielen realisieren.

Unterschiedliche Rollenzuschnitte, Befindlichkeiten und Selbstansprüche werden von den Projektakteuren ausprobiert, wodurch Innovationsfähigkeit gefördert wird (Jeschke et al. 2011). Zugleich wandern Aufgaben aus der Geschäftsebene in die Verantwortungsbereiche von Projekten ab und Rollenträger in diesen Projekten übernehmen im Sinne der Selbstorganisation auftretende wiederkehrende Prozesse. Sie ‚inszenieren‘ diese Aufgaben temporär und öffentlich sichtbar, wodurch Formen sozialer Kontrolle in Organisationen informatisiert und temporalisiert werden. Soziale Kontrolle verliert in diesen wechselnden Rollen ihren formellen Charakter, was ja in agilen Projekten auch angestrebt wird und Bedingungen für Verhandlungspotenziale sowohl innerhalb der Projektgruppe als auch im Rahmen der Abstimmung mit anderen Organisationseinheiten schafft. Es bilden sich hierbei (nach Oesterreich/Schröder 2020) projektspezifische neue Gruppenrollen heraus:

⁵ Die typischen Identitätsbezüge und biographischen Erzählungen verändern sich aufgrund der Erosionen des Normalarbeitsverhältnisses und der veränderten Raumkonzeption in Organisationen. Gruppen- oder Organisationszugehörigkeit bestimmen in deutlich geringerem Maß als früher die soziale Identität, weshalb die temporäre organisatorische Anknüpfung neue Identitätsfragmente bietet, die in biographische kognitive Landkarten integriert werden, und in neuen sozialen Bezügen aktualisiert werden (Elbe/Peters 2021). Diese Entwicklungen zeigen, wie sich der Umgang mit Ungewissheit als relationale Vernetzung des temporären Bezugfeldes in Rollen und Raumgestaltungen manifestiert.

- die regelmäßig Entscheidungs-
vorbereitung und entscheidungs-
findung initiieren
(**Gastgeberrollen**),
- die gemeinsam getroffene Ent-
scheidungen dokumentieren, damit
ein einheitlicher Informationsstand
gegeben ist und Vereinbarungen
(z.B. in Meilensteinen) eingehalten
werden
(**Dokumentarrollen**),
- die Lernprozesse anregen, z.B.
über die gemeinsame Arbeit und
Selbstorganisation zu reflektieren
und Foren schaffen, um Ver-
besserungen zu vereinbaren
(**Lernbegleiterrollen**).

Hierbei handelt es sich nicht um formale Rollen, vielmehr sind dies Formen von gruppenspezifischen Rollen, die als Gruppenaufbaurollen und Gruppenaufgabenrollen der Kohäsion und Zielerreichung von Gruppen generell dienen (Elbe/Peters 2016; Peters/Dengler, 2010, 563ff) und durch auch Überschneidungen und Doppelungen aufweisen. Hier bilden sich temporär Erwartungssets an Gruppenmitglieder in neuen Räumen heraus, die dann vielfach für die spezifische Raumkonstellation (z.B. in einem Projekt) Gültigkeit haben, jedoch nicht aber grundsätzlich für die sozialen Beziehungen der Beteiligten in einem spezifischen institutionellen Setting (also z.B. generell in einer Organisation) gelten. Dies lässt sich nach Elbe und Peters (2021) anhand folgender Beispiele konkretisieren: Die **Gastgeberrolle**⁶ kann z.B. Führungsaufgaben aus dem Verantwortungsbereich der Geschäftsebene in Projekte überführen, ohne dass die Person, die hier diese Rolle einnimmt, generell in eine Vorgesetztenrolle zu verorten wäre. Sie

nimmt aber eindeutig Gruppenaufgabenrollen war. Der projekteigene Entscheidungsmodus kann damit zur partiellen Sinnstiftung und zum Projekterfolg beitragen, wobei dies im Rahmen der Gestaltung der Projekte immer wieder neu geregelt werden kann. Die **Dokumentarrolle**⁷ deckt u.a. methodenbezogene Verhaltenssets ab, die helfen, lessons-learned-Erfahrungen im Projekt zu verankern und in anderen Bereichen zur Informatisierung oder für veränderte Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen. Dies kann als Raumübertragung verstanden werden, da dadurch Sinnzusammenhänge, die sich für Projekte als erfolgsversprechend erweisen, über mehrere Projekte hinweg verbreiten. Die Dokumentarrolle ist damit ebenfalls aufgabenorientiert. Auch **Lernbegleiterrollen** haben Aufgabenanteile und sorgen u.a. dafür, dass die Wissensübertragung im Arbeitsprozess in einem Projekt eine zentrale Bedeutung bekommt. Die Bedeutung des Lernens im Prozess der Arbeit bekommt in temporären Projektformen damit eine besondere Bedeutung und zeigt die Verbindung von individuellen und organisatorischen Kompetenz- und Wissenszuwachsen auf. Hierbei geht es auch darum, Projekt-Akteure in den Repräsentationsräumen der Projekte aufzuzeigen, wie Raumkonzepte und damit auch -praktiken sich ändern und wie die Ausgestaltung der Rollen durch kontinuierliche Lernbegleitung unterstützt werden kann. Meilensteine innerhalb von Projekten helfen – als ‚kleine Lernschleifen‘ – über die eigene Arbeit und Selbstorganisation zu reflektieren und den Prozess der Generierung neuen Wissens in digitalen Anforderungssituationen

interaktiv zu gestalten (Bolte/Neumer, 2021; Elbe/Peters 2021). Lernergebnisse sind hier im Ergebnis offen und kommen z.B. im Sinne von Scouting-Verfahren innerhalb von Gruppen hochqualifizierter Akteure zum Einsatz. Diese erwarten hinsichtlich der Lernbegleitung individuell zugeschnittene Coaching-Angebote und legen vielfach den Schwerpunkt auf das Lernen im Prozess der Projekt-Arbeit.

Alle diese Aspekte tragen zu neuen Raumrepräsentationen in der temporären Projektbearbeitung bei und weisen neben den ausgeführten aufgabenorientierten Aspekten jeweils auch gruppenaufbauspezifische Anteile auf. Dies ist ein wichtiger Aspekt in den neuen Projekträumen, dass die Trennung von Aufgabenrollen und Aufbaurollen vielfach aufgehoben wird und zunehmend eine Überschneidung der klassischen Rollenzuschreibungen stattfindet.

5. Beispiele neuer Arrangements in Raum, Zeit und Rollen

Beispiele für neue Raumarrangements und deren Auswirkung auf Zeit und Rollen finden sich z.B. in Projekten zu Arbeitszeitselbstbestimmung und Arbeitszeitsouveränität in wissensorientierten und digitalisierten Projektwelten, die in zwei aufeinander folgenden empirischen Studien, in den Jahren 2016 und 2021 im Auftrag der GPM (Gesellschaft für Projektmanagement e.V.) durchgeführt wurden. Die erste Studie von 2015/2016 zielte darauf ab, Bedingungen und Optionen von wissensorientierter Projektarbeit sowie resultierender Formen und Grenzen von Arbeitszeit zu analysieren. Die zweite Studie von 2020/2021 (Peters

⁶ Die Gastgeberrolle erlaubt z.B. parallele organisationale Kampagnen, die von temporären Teamleitern verantwortet werden

⁷ Die Dokumentarrolle ist die gängige Form klassischer Projektarbeit, steht jetzt aber eben nicht mehr isoliert im Projektraum

et al. 2016; 2021) nimmt aufbauend darauf ausgewählte Fragen aus diesem Themenfeld auf und erweitert den ursprünglichen Fokus um ein Modell der Arbeitssouveränität. In beiden Untersuchungen bilden die Anforderungen einer sich rasant verändernden Arbeitswelt den Ausgangspunkt, und verfolgen den wissensintensiven Sektor der Arbeitswelt, der durch Digitalisierung und technologische Innovation geprägt ist. Die neuen Herausforderungen betreffen den gesamten Bereich der remote work, also Arbeitsprozesse, -strukturen und -formen, die durch arbeitssouveränes, zeit- und ortsunabhängiges Arbeiten geprägt sind. Darüber hinaus hat interaktives sowie vernetztes Arbeiten wesentlich an Bedeutung gewonnen hat (Peters et al. 2016, 2021; Garrel 2021). Die Ergebnisse beider Studien verdeutlichen, dass arbeitssouveränes Handeln unter Projekt- Mitarbeitern in wissensintensiven temporären Organisationsformen weit verbreitet ist. Auf der Handlungsebene der Akteure verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Erleben von Kompetenz, von sozialer Eingebundenheit und von Autonomie zentrale Grundbedürfnisse der Akteure und damit Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln sind. Dies wiederum beeinflusst die Motivation der Akteure signifikant positiv und weist auch eine signifikante Korrelation mit der selbstempfundenen Arbeitssouveränität auf (Garrel 2021). Insgesamt wird der souveräne Umgang mit der eigenen Arbeit und Arbeitszeit von den Projektakteuren als sinnstiftend angesehen sowie als Form der Anerkennung der Tätigkeit empfunden. In der Folge wächst die individuelle Verantwortungsübernahme der Projektmitarbeiter, was die Wahrnehmung erweiterter Handlungsspielräume erhöht.

Hingewiesen werden soll auch auf eine empirische Untersuchung des Instituts für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft in Dresden (2020), die sich in Zeiten von Ungewissheit mit Fragen von Zeitgestaltung in (temporären) Arbeitsprozessen befasst und den individuellen Umgang mit verschiedenen Zeitformen hinsichtlich Personalentwicklungsfragen aufgreift. Der Wandel von Arbeit und Arbeitszeit verstärkt zunehmend Projektformen und wirkt als Innovationstreiber nicht nur in herkömmlichen Organisationsstrukturen, sondern ermöglicht die Suche nach neuen Lösungen in projektförmiger Arbeit, wodurch neue, virtualisierte Projekträume in den Organisationen geschaffen werden. Die Informatisierung und der Austausch von Wissen bedingen ein eigenständiges Weiterlernen der Akteure im Prozess der Arbeit, verbunden mit einer Weiterentwicklung der Organisation als Sinn- und Innovationsraum insgesamt unter Beachtung des institutionellen Charakters der Organisation.

6. Einschätzung

Abschließend soll betont werden, dass Organisationen durch Virtualisierung und Digitalisierung immer deutlicher zu temporären Repräsentationsräumen und die dominante Form der Organisationsform werden. An die Rolle der Wissensarbeit wird neben den Projektrollen und ihren Differenzierungen durch das Projektmanagement (z.B. Scrummaster, Projektowner, etc) ein weiterer Fokus auf permanente Innovationserwartungen und dementsprechenden Aktivitäten gesetzt. Alle neue Bearbeitungsformen sind räumlich verteilt und dabei arbeits- teilig angelegt und treten in neuen Projekträumen in Erscheinung. Die

Entwicklungen dieser Projekträume beeinflussen die sozialen Rollen und die sozialen Identitätsbildungen in Organisationen, vertraute soziale und berufliche Identitätsformen werden flexibilisiert. Auch der Einzelne kann unter diesen Bedingungen seine (beruflich-) soziale Situation aus professionsbezogener Sicht und die daran gebundene soziale Position nicht mehr nur anhand festgefügt Rollen in stabilen Gruppen beanspruchen, sondern ist auf neue Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten angewiesen, ohne eine gemeinsame Sinnkonstruktion im übergeordneten Raum der Organisation aufgeben zu müssen. Entscheidungssituationen werden offenbar abhängig vom Umgang mit Ungewissheit in jeweils eigenständigen Projektkonstellationen und damit bedürfen Entscheidungssituationen nicht zuletzt eines zunehmenden Selbstvertrauens. Hier wird noch einmal die Bedeutsamkeit der neuen Rollen z.B. als Lernbegleiter deutlich, da der Einzelne auch die Unterstützung in der Einbindung durch Coaching bedarf. Es bedarf der Reflexionsfähigkeit, um die eigenen kognitiven Lern-Landkarten in Strukturen der temporären Organisation, mit entsprechenden Rollenverhalten, zu überführen und dringender weiterführenden empirischen Forschungen (Elbe/Peters 2021).

Der Raum als Projektraum ist abhängig von Bewegungen und Veränderungen in Struktur und Handeln der Akteure. Kollaboration in diesem Kontext bedeutet, auszuhandeln, was im jeweiligen Kontext von Bedeutung ist und wie dies im Zusammenhang mit der Gesamtorganisation steht. Das gilt für den Projekterfolg ebenso wie für den Zusammenhalt als Gruppe und die Weiterentwicklung der Akteure. Die neuen Räume sind

Literatur

- Böhle, Fritz / Busch, Siegfried (2012) (Hrsg.): Management von Ungewissheit, Bielefeld: transcript.
- Bolte, Annegret/ Neumer, Judith (2020): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung in wissensintensiven Berufen. München: Hampp.
- Elbe, Martin (2016): Sozialpsychologie der Organisation: Verhalten und Intervention in sozialen Systemen. Berlin: Springer Gabler.
- Elbe, Martin/Peters, Sibylle (2016): Die temporäre Organisation. Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung. Berlin: Springer Gabler.
- Elbe, Martin/Peters, Sibylle (2021): Neue Räume – neue Rollen? Ungewissheit im Kontext der Temporären Organisation. In: Gruppendynamik, Organisation, Interaktion (GOI), H 4/2021.
- Garrel, Jörg v. (2021) : Arbeits(zeit)souveränität in digitalisierten Projektwelten. Manuskript.
- Ibent, Oliver/Kujath, Hans (2011) (Hrsg.): Räume der Wissensarbeit, Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Gertraud (2011): Raum als Wissenskategorie – Raumkonzepte und Praktiken in Prozessen der Wissenserzeugung, In: Ibent/ Kujath, (s.dort)
- Jeschke, Sabina, Jakobs, Eva-Maria, Dröge, Alicia (2013) (Hrsg.): Exploring Uncertainty. Ungewissheit und Unsicherheit im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Haunschild, Axel/ Krause, Florian (Hrsg) (2020): Arbeit und Zeit, München, Hampp
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Oestereich, Bernd/Schröder, Claudia (2020). Agile Organisationsentwicklung. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen. München: Vahlen.
- Pawlowsky, Peter (2019): Wissensmanagement, Berlin: De Gruyter
- Peters, Sibylle/ Garrel, Jörg v./ Düben, Ansgar/ Dienel, Hans-Liudger (2016): Arbeit – Zeit – Souveränität. Eine empirische Untersuchung zur selbstbestimmten Projektarbeit, München; dieselben (2021): Neue Formen von Arbeitszeitselbstbestimmung in digitalisierten Projektwelten. Projektbericht. Berlin: Nexus- Institut.
- Literatur: Peters, S./ Garrel, v. (Hrsg) 2013: Arbeits- und Zeitsouveränität für Führungskräfte von Morgen, München/ Mering

Informelles Lernen im industriellen Arbeitskontext: Was es ist und wie es sich fördern lässt¹

1. Ausgangslage

Lebenslange Weiterbildung wird in Zeiten zunehmender Veränderungen der Arbeitswelt immer wichtiger – auch in der Industrie. Insbesondere bei an- und ungelernten Industriebeschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) existieren jedoch Lernbarrieren in Hinblick auf formale Schulungen und Trainings (Abel et al., 2016; Decius & Schaper, 2017; Decius & Schaper, 2021). Zu den Gründen für diese Hindernisse zählen begrenzte Personalentwicklungsbudgets der KMU, Vorbehalte der Beschäftigten sowie die Auswirkungen des techno-

logischen Wandels inklusive einer abnehmenden Halbwertszeit des Wissens. Von diesen Hindernissen kaum betroffen ist das sog. informelle Lernen.

Informelles Lernen zeichnet sich durch einen geringen Grad an Planung und Organisation bezüglich des Lernkontextes, der Lernunterstützung, der Lernzeit und der Lernziele aus (Kyndt & Baert, 2013) – es liegt kein formaler Lernauftrag vor. Oftmals wird informelles Lernen am Arbeitsplatz durch neue oder herausfordernde Arbeitsanforderungen, durch Fehler bei der Arbeit oder Feedback von anderen Personen aus-

gelöst (Hirschmann & Mulder, 2018). Als generelle Vorteile des informellen Lernens werden u.a. die Flexibilität und Anpassung an die Lernbedarfe, der direkte Transfer des Gelernten in die Praxis sowie die schnelle Lösung von arbeitsbezogenen Problemen genannt (Dale & Bell, 1999). Informelles Lernen am Arbeitsplatz gilt als die vorherrschende Form des beruflichen Lernens, insbesondere in kleineren und mittleren Betrieben (Bishop, 2020). Einige Quellen sprechen von 60 bis 90 Prozent, den das informelle Lernen am gesamten beruflichen Lernen einnehmen soll (z.B. Cerasoli et al., 2018).

¹ Hinweis: Der vorliegende Beitrag fasst die erste und zweite der drei Teilstudien der kumulativen Dissertation von Julian Decius zusammen (siehe Decius, 2020).

Obwohl die Wichtigkeit des informellen Lernens in Forschung und Praxis unbestritten ist, herrscht ein Dissens über die Definition und Konzeptualisierung des Konstrukts. Der vorliegende Beitrag baut im Wesentlichen auf der Konstruktdefinition von Cerasoli et al. (2018) auf. Demnach umfasse das informelle Lernverhalten solche Verhaltensweisen, die außerhalb formal festgelegter Lernkontexte und Curricula vorkommen und dem Wissens- und Fertigkeitserwerb dienen. Solche Aktivitäten seien überwiegend von der lernenden Person selbst gesteuert, intentional (und somit bewusst) sowie „feldbasiert“, d. h., sie ereignen sich in der realen (Arbeits-)Umgebung. Im Wesentlichen handelt es sich bei den behavioralen Komponenten des informellen Lernens um das Ausprobieren und Anwenden von Problemlösungsstrategien, um den Austausch mit anderen Personen (z. B. das Einholen von Feedback zur eigenen Arbeitsleistung), und um die Reflexion der eigenen Arbeitsleistung (Tannenbaum et al., 2010).

Ausgehend von der Begriffsgeschichte des arbeitsbezogenen informellen Lernens verglich Decius (2020) im Rahmen seiner Dissertationsschrift 21 Definitionen des Konstrukts verglichen und neun definitorische Gemeinsamkeiten herausgearbeitet:

Informelles Lernen

- ist nicht formal bzw. institutionell organisiert
- ist wenig strukturiert
- kommt in alltäglichen Arbeitsprozessen und -situationen vor
- wird von der lernenden Person selbst gesteuert und kontrolliert
- wird nicht pädagogisch unterstützt oder begleitet

- beinhaltet das Lernen aus Erfahrungen und Handlungen sowie Reflexion
- ist ein bewusster bzw. intentionaler Prozess
- hat eine Handlung bzw. Problemlösung zum Ziel, nicht das Lernen selbst
- ist oftmals in einen sozialen Kontext eingebunden.

Auf Basis der vorgestellten Überlegungen stellen sich sowohl für die Forschung als auch die Praxis zwei wichtige Fragen, die von Decius (2020) adressiert werden – stets in Hinblick auf die speziellen Rahmenbedingungen des informellen Lernens von Industriebeschäftigten in KMU. Die erste Frage lautet:

Wie lässt sich das informelle Lernen am Arbeitsplatz konzeptualisieren, d. h. als möglichst vollständiges Konzept darstellen, und operationalisieren, d. h. messbar machen?

Die Wissenschaft fordert schon seit Längerem eine klare Konzeptualisierung des informellen Lernens inklusive der Bestandteile dieser Lernform, um eine eindeutige Abgrenzung zu verwandten Lernformen vornehmen zu können (Bell et al., 2017). Noe et al. (2014) regen darüber hinaus weitere Forschungsarbeiten zur Konstruktvalidität des informellen Lernens an, um das nomologische Netz, d. h. die mit informellem Lernen zusammenhängenden Konstrukte, detaillierter nachvollziehen zu können. Die Messbarmachung des informellen Lernens ist zudem nicht nur für die Durchführung quantitativ-empirischer Forschungsarbeiten zum informellen Lernen von Bedeutung, sondern auch für die Weiterbildungspraxis in den Unternehmen: Durch

die Erhebung von informellen Lernprozessen der Beschäftigten kann die Entwicklung lernförderlicher Rahmenbedingungen auf die Lernbedarfe im Betrieb zugeschnitten und die Arbeitskräfte auch individuell gefördert werden. Zwar existieren bereits wenige Messinstrumente auf Selbsteinschätzungsbasis zur Erhebung des informellen Lernens (z. B. Noe et al., 2013) – allerdings sind diese Skalen weder für den Einsatz bei Industriebeschäftigten in KMU konzipiert worden, noch fußen sie auf theoretisch fundierten Modellen (siehe auch Decius, Knappstein et al., 2021). Daher weisen sowohl Cerasoli et al. (2018) als auch Jeong et al. (2018) auf den Anspruch an die Forschung hin, ein valides und theoretisch fundiertes Messinstrument zu entwickeln. Die Studie „Informal Workplace Learning: Development and Validation of a Measure“ (Decius et al., 2019) widmet sich diesem Forschungsdesiderat und präsentiert eine Skala zur Erfassung des informellen Lernens am Arbeitsplatz von Industriebeschäftigten. Diese Skala bezieht sich auf das Oktagonmodell des informellen Lernens als theoretische Grundlage, welches im Rahmen der Studie als Erweiterung des dynamischen Modells des informellen Lernens (Tannenbaum et al., 2010) entwickelt wurde.

Wenn es demnach möglich ist, informelles Lernen bei Industriebeschäftigten in KMU messbar zu machen, stellt sich daran anschließend die folgende zweite Frage:

Welche Konstrukte sind Antezedenzien des informellen Lernens am Arbeitsplatz, d. h. gehen dem informellen Lernen voraus und sagen es somit vorher, und welche Konstrukte sind Ergebnisse des informellen Lernens, d. h. folgen aus dem informellen Lernen?

Um das informelle Lernen im Unternehmen bestmöglich fördern zu können, ist es wichtig, zu wissen, welche Konstrukte informelles Lernen determinieren. Im Allgemeinen unterscheidet die Forschung dabei personale und organisationale Antezedenzen (Cerasoli et al., 2018; Tannenbaum et al., 2010). Aus Sicht der Unternehmen stellen die organisationalen Rahmenbedingungen des informellen Lernens dabei den größeren Hebel dar, da sich diese direkt oder zumindest indirekt durch Interventionen beeinflussen lassen (z. B. soziale Unterstützung durch eine Sensibilisierung der Vorgesetzten, Arbeitsanforderungen durch eine Umstrukturierung der Arbeitsprozesse). Personale Merkmale wie Persönlichkeitsfaktoren, die immerhin über kurze bis mittelfristige Zeiträume als relativ stabil angesehen werden können (Herzberg & Roth, 2014), oder Einstellungen und motivationale Faktoren wie Lernzielorientierung, lassen sich dagegen kaum beeinflussen. Obschon sowohl personale als auch organisationale Antezedenzen im Kontext des informellen Lernens zugleich als wichtig angesehen werden (Tannenbaum et al., 2010), beschränkte sich die bisherige Forschung oftmals auf eine getrennte Betrachtung und überbetonte dabei entweder die Bedeutung der personalen oder der organisationalen Determinanten (Jeong et al., 2018). Noe et al. (2014) regen daher eine verstärkte synthetisierende Forschung zu den Antezedenzen und lernförderlichen Rahmenbedingungen des informellen Lernens an.

Ähnlich fragmentiert stellt sich die bisherige Studienlage zu den Ergebnissen und Konsequenzen des informellen Lernens dar (vgl. z. B. Noe et al., 2014). Grundsätzlich

können Lernergebnisse als nachhaltige Veränderungen von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen als Ergebnis der Teilnahme an Lernaktivitäten definiert werden (Kraiger et al., 1993). Der bisherige Konsens der Forschung beschränkt sich darauf, dass stets kontextbezogene Lernergebnisse betrachtet werden sollten (Ellinger, 2005; Froehlich et al., 2014; Kyndt et al., 2016). Gerade für die Personalentwicklung in KMU ist es dabei auch vor dem wirtschaftlichen Hintergrund der zu bedenkenden Kapitalrentabilität einer Maßnahme („Return on Invest“) von großer Bedeutung, ob – und wenn ja – mit welchen Ergebnissen durch eine Förderung des informellen Lernens am Arbeitsplatz zu rechnen ist. Daher wird eine verstärkte Erforschung der Konsequenzen des informellen Lernens angeraten (z. B. Cerasoli et al., 2018; Noe et al., 2014).

In der Meta-Analyse von Cerasoli et al. (2018) erfolgt zwar ein gemeinsamer Einbezug von personalen und organisationalen Antezedenzen sowie Lernergebnissen. Hierbei wurden allerdings nur einzelne Korrelationen der Konstrukte mit informellem Lernen betrachtet; außerdem stützte sich die Meta-Analyse zwangsläufig auf Studien, in denen informelles Lernen wegen des fehlenden definitorischen Konsenses inkonsistent und oftmals ohne konzeptuelle Grundlage operationalisiert wurde (Decius et al., 2021).

Die Studie „Work Characteristics or Workers’ Characteristics? An Input-Process-Output Perspective on Informal Workplace Learning of Blue-Collar Workers“ (Decius et al., 2021) – widmet sich daher der Erforschung der personalen und organisationalen Antezedenzen sowie der Ergebnisse des informellen Lernens in einem ganzheitlichen empirischen Struktur-

modell. Dieses Strukturmodell beruht dabei auf dem im Kontext der Studie zuvor entwickelten APO-Rahmenmodell (Antecedents, Processes and Outcomes Framework) für informelles Lernen bei Industriebeschäftigten, welches auf dem theoretischen Rahmen von Cerasoli et al. (2018) basiert. Dabei ist anzumerken, dass die Studie ein querschnittliches Forschungsdesign verwendet, sodass die Konstrukte zwar auf der Basis konzeptueller Überlegungen in einem Input-Prozess-Output-Modell angeordnet werden, die Ergebnisse jedoch keine Ableitung von kausalen Interpretationen erlauben (vgl. Maxwell & Cole, 2007). Vielmehr bildet die Studie die korrelative Grundlage, auf der weiterführende längsschnittliche Studien aufbauen können (vgl. Spector, 2019).

2. Teilstudie 1

Im Rahmen von Teilstudie 1 (Decius et al., 2019) wurde auf Basis theoretischer Erwägungen ein Modell zur Konzeptualisierung des informellen Lernens am Arbeitsplatz aufgestellt, woran sich die Entwicklung eines Messinstruments zur Operationalisierung des informellen Lernens von Industriebeschäftigten in KMU anschloss. Die Reliabilität und Validität dieses Messinstruments wurden anschließend empirisch geprüft.

Grundlage des entwickelten Oktagon-Modells des informellen Lernens am Arbeitsplatz war das dynamische Modell des informellen Lernens von Tannenbaum et al. (2010). Dessen Bestandteile wurden im Oktagon-Modell unterteilt und somit spezifiziert, um die angestrebte Operationalisierung des informellen Lernens in Form einer Fragebogenskala zu ermöglichen. Als vorbereitender Schritt für die Entwicklung

des Messinstruments wurden zwölf teilstandardisierte Interviews mit Führungskräften in produzierenden KMU geführt. Anschließend wurden für jede der acht Komponenten im Oktagon-Modell zwischen vier und sieben Items entwickelt, sodass ein 40 Items umfassender Itempool entstand. In 15 Interviews mittels der „Laut-Denken“-Methode (Flaherty, 1975; Willis, 2005) mit repräsentativ ausgewählten Industriebeschäftigten in KMU wurden die Items inhaltlich validiert und geringfügige Anpassungen vorgenommen. Die 40-Item-Skala wurde anschließend in einer Fragebogenerhebung mit 546 Industriebeschäftigten in 21 deutschen KMU eingesetzt (Untersuchung A). Die Stichprobe wurde zufällig in zwei Hälften geteilt.

Mit der ersten Hälfte wurde der Itempool mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse – mit der theoretisch begründeten Vorgabe, acht Faktoren zu extrahieren – auf Basis der Faktorladungen auf 27 Items reduziert. Mit dem Einsatz einer anschließenden konfirmatorischen Faktorenanalyse unter Verwendung der zweiten Stichprobenhälfte wurde zur Erfüllung des Gütekriteriums der Testökonomie (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 449) eine weitere Reduktion des Itempools vollzogen, in dem schrittweise jeweils dasjenige Item mit der geringsten Faktorladung entfernt wurde – solange, bis sich der Modellfit nicht mehr signifikant verbesserte. Dies resultierte in einer finalen Version des Messinstruments mit 24 Items.

Mit der gesamten Stichprobe wurden die Werte für die Reliabilität der acht Subskalen sowie die konvergente und diskriminante Validität untersucht. Zudem wurden acht zuvor aufgestellte und theoretisch hergeleitete Hypothesen überprüft, die sich der Kriteriumsvalidität des

Messinstruments widmeten. Hierzu wurden die Zusammenhänge des informellen Lernens mit Konstrukten aus dem nomologischen Netzwerk des informellen Lernens untersucht. Dabei handelte es sich zum einen um das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit, zum anderen um vier potenzielle Lernergebnisse: Kompetenzzuwachs, Arbeitsflexibilität, Effizienzsteigerung und Beanspruchungsverringerung.

Anschließend wurde eine weitere Stichprobe, bestehend aus 349 Industriebeschäftigten, in zehn deutschen KMU erhoben (Untersuchung B). Mittels einer weiteren konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde anhand dieser Stichprobe ein Vergleich kompetitiver Modellstrukturen vorgenommen. Dabei stellte sich folgende, an das Modell von Tannenbaum et al. (2010) angelehnte Struktur als statistisch überlegen dar: Eine 4x2-Faktor-Struktur, bei der jeweils drei Items auf einen der acht Faktoren des Oktagon-Modells laden, und bei der die zwei jeweils inhaltlich zusammengehörigen Oktagon-Faktoren auf den übergeordneten Faktor aus dem Tannenbaum-Modell laden. Die vier Tannenbaum-Faktoren laden wiederum auf einen Generalfaktor „Informelles Lernen“.

Außerdem wurde eine acht Items umfassende Kurzskaala entwickelt. Dazu wurde eine weitere explorative Faktorenanalyse mit der Gesamtstichprobe aus Untersuchung A und den 24 Items der finalen Version des Messinstruments durchgeführt – mit der Vorgabe, lediglich einen Faktor zu extrahieren. Anschließend wurde von den drei Items jedes Faktors des Oktagon-Modells jeweils dasjenige Item mit der höchsten Faktorladung für die Kurzskaala ausgewählt, um die inhaltlich vollständige Abdeckung aller Be-

standteile des informellen Lernens zu gewährleisten. Eine Überprüfung der Reliabilität dieser Kurzskaala anhand der Stichprobe aus Untersuchung B ergab zufriedenstellende Werte.

Als Ergebnisse der ersten Teilstudie liegen somit das Oktagon-Modell des informellen Lernens, eine validierte 24-Item-Skala zur Operationalisierung des informellen Lernens am Arbeitsplatz sowie ein erster Ansatz einer 8-Item-Kurzskaala vor (eine weitere Validierung und Publikation der Kurzskaala erfolgte im Anschluss an die Dissertation; siehe Decius, Knappstein et al., 2021).

3. Teilstudie 2

Im Rahmen von Teilstudie 2 (Decius et al., 2021) wurde ein konzeptuelles Rahmenmodell der Antezedenzen und Lernergebnisse des informellen Lernens bei Industriebeschäftigten in KMU entwickelt und empirisch entlang von acht Hypothesen überprüft. Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welche Antezedenzen und welche Lernergebnisse die höchsten Zusammenhänge mit informellem Lernen am Arbeitsplatz aufweisen, und ob die personalen oder die organisationalen Antezedenzen eine größere Bedeutung für das informelle Lernen haben. Zur simultanen Überprüfung der Antezedenzen und Lernergebnisse des informellen Lernens wurde ein ganzheitlicher Ansatz auf Basis eines Input-Prozess-Output-Modells gewählt (vgl. Bushnell 1990; Ilgen et al., 2005; Tynjälä, 2013).

Unter Berücksichtigung der grundlegenden Aufteilung in personale und organisationale Antezedenzen wurde das strukturelle Ordnungsraster aus der Metaanalyse von Cerasoli et al. (2018) als Basis herangezogen, um das konzeptuelle Rahmenmodell der Antezedenzen, Prozesse und Lernergebnisse des informellen Lernens

bei Industriebeschäftigten in KMU zu entwickeln (APO-Rahmenmodell). Das APO-Rahmenmodell besteht in Anlehnung an Cerasoli et al. (2018) aus drei Spezifikationsniveaus, um die Antezedenzen und Lernergebnisse zu ordnen. Auf Basis des APO-Rahmenmodells ließen sich acht Hypothesen zu den Zusammenhängen der Antezedenzen und Lernergebnisse mit dem informellen Lernen ableiten, deren theoretische und empirische Begründung ausführlich im Manuskript der zweiten Teilstudie dargestellt ist (Decius et al., 2021).

Die Datengrundlage für die Berechnungen bildete eine Stichprobe von 702 Industriebeschäftigten aus 25 deutschen KMU. Für die Operationalisierung der Konstrukte des APO-Rahmenmodells wurden etablierte und validierte Skalen eingesetzt, was sich auch in guten Werten für die interne Konsistenz widerspiegelte. Informelles Lernen am Arbeitsplatz wurde mit der 8-Item-Kurzskala des informellen Lernens (Decius et al., 2019) erhoben. Nach gängigen Bewertungskriterien konnte eine akzeptable Modellgüte festgestellt werden.

Die Überprüfung der Hypothesen auf Basis der Ergebnisse des Gesamtmodells ergab, dass sieben der acht Zusammenhänge hypothesenkonform ausgeprägt sind. Die bedeutendsten Antezedenzen sind – in dieser Reihenfolge – die Selbstgesteuertes-Lernen-Orientierung, soziale Unterstützung, Neugierde sowie Lernzielorientierung. Lediglich zwischen Zeitdruck und informellem Lernen ergab sich ein geringer, aber dennoch signifikanter positiver Zusammenhang – obwohl ein negativer Zusammenhang hypothetisiert worden war, da angenommen wurde, dass fehlende Zeitressourcen das Lernen behindern. Die Frage, ob die personalen oder

organisationalen Antezedenzen eine größere Bedeutung für informelles Lernen am Arbeitsplatz haben, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Abgesehen vom Konstrukt Zeitdruck weisen alle Antezedenzen etwa gleich große Zusammenhänge mit informellem Lernen auf; die standardisierten Koeffizienten (β) liegen zwischen .24 und .33. Die Antwort auf die Frage, welche Lernergebnisse die höchsten Zusammenhänge mit informellem Lernen am Arbeitsplatz aufweisen, lautet: Der höchste Zusammenhang zeigte sich bei proaktivem organisationalem Verhalten (Organizational citizenship behavior; $\beta = .62$), gefolgt von neu erworbenen Kompetenzen ($\beta = .55$) sowie beruflicher Involvierung ($\beta = .44$).

Als Ergebnisse der zweiten Teilstudie liegt somit die Entwicklung des APO-Rahmenmodells der Antezedenzen und Lernergebnisse des informellen Lernens am Arbeitsplatz für Industriebeschäftigten in KMU vor, sowie das Ergebnis einer empirischen Überprüfung des Rahmenmodells und damit einhergehend Befunde zur Bedeutung verschiedener Antezedenzen und Konsequenzen des informellen Lernens.

4. Theoretische Implikationen und Forschungsdesiderata

Als Ergebnis von Teilstudie 1 steht der Forschung mit dem Oktagon-Modell (Decius et al., 2019) eine Möglichkeit der Konzeptualisierung und mit dem entwickelten Messinstrument eine Möglichkeit zur Operationalisierung des informellen Lernens am Arbeitsplatz bei Industriebeschäftigten in KMU zur Verfügung. Damit konnte ein Beitrag dazu geleistet werden, informelle Lernprozesse in dieser von der Wissenschaft zuvor wenig be-

achteten Beschäftigtengruppe stärker in der Fachliteratur zu berücksichtigen. Weitere Anpassungen des Messinstruments sowie Übertragungen des Oktagon-Modells auf andere Zielgruppen und Kontexte sind konkrete wünschenswerte Schritte zukünftiger Forschung.

Bezogen auf Teilstudie 2 bietet das APO-Modell der Antezedenzen und Konsequenzen des informellen Lernens (Decius et al., 2021) die Möglichkeit für Folgestudien, sich mit den wechselseitigen Wirkzusammenhängen der personalen und organisationalen Antezedenzen untereinander im Kontext des informellen Lernens zu beschäftigen. Aufbauend auf den hier gelieferten Erkenntnissen könnte eine Replikation und vertiefende Untersuchung der Befunde mit experimentellen oder beobachtungsbasierten Methoden erfolgen.

Obwohl die Teilstudien mit Industriebeschäftigten in KMU durchgeführt wurden, ist anzunehmen, dass sich die Forschungsergebnisse auch bezüglich größerer Unternehmen generalisieren lassen, da sich die Arbeitsaufgaben der an- und ungelerten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Kontexten kaum von denen in KMU unterscheiden. Selbst der Arbeitskontext ist vergleichbar, da Beschäftigte auch in größeren Produktionshallen überwiegend in abgetrennten Bereichen und in überschaubaren Gruppen arbeiten. In der Literatur gibt es allerdings ebenfalls Hinweise (wenn auch keine quantitativ-empirischen Belege), dass die Art und Ausprägung des informellen Lernens am Arbeitsplatz und des Wissensmanagements durch die Betriebsgröße beeinflusst wird (Coetzer et al., 2017; Wong & Aspinwall, 2004). Daher sollte die Annahme der Übertragbarkeit der Er-

gebnisse in zusätzlichen Studien überprüft werden.

5. Praktische Implikationen und Anwendungsbeispiele

Einer der grundsätzlichen Vorteile des informellen Lernens für Industriebeschäftigte in KMU besteht darin, dass sich auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterbilden können, die in Hinblick auf formales Lernen verschiedenen Lernbarrieren gegenüberstehen. Um optimale lernförderliche Bedingungen für das informelle Lernen am Arbeitsplatz zu schaffen, sollten KMU allerdings auf die Gewohnheiten und interindividuellen Unterschiede der Beschäftigten eingehen. Es ist daher empfehlenswert, dass sich KMU ein deutlicheres Bild davon machen, welche Strategien des informellen Lernens wie stark in gewissen Abteilungen und Personengruppen in ihrem Betrieb ausgeprägt sind. Die entwickelte Skala zur Operationalisierung des informellen Lernens bei Industriebeschäftigten kann dies ermöglichen (Decius et al., 2019).

Eine gezielte Förderung des informellen Lernens gilt jedoch als schwierig, da das Lernen aus dem Arbeitsprozess heraus geschieht und von Seiten der Unternehmen nicht geplant werden kann. Möglich ist lediglich eine indirekte Unterstützung über die Bereitstellung lernförderlicher Rahmenbedingungen (Cerasoli et al., 2018). Zwar konnten in Teilstudie 2 mit den Antezedenzen des informellen Lernens gewisse Hebel zur Förderung identifiziert werden – allerdings ist fraglich, ob sich diese im Praxisalltag von KMU beeinflussen lassen. Eine Vielzahl der personalen Faktoren, insbesondere in Hinblick auf überwiegend stabile Persönlichkeitseigenschaften („traits“), lassen sich zum Beispiel nur durch an-

gepasste Personalauswahlverfahren für das informelle Lernen nutzbar machen.

Schneller erfolgsversprechend erscheint die Beeinflussung der organisationalen Antezedenzen des informellen Lernens – insbesondere derjenigen, für deren Ausprägung die Führungskräfte direkt mitverantwortlich sind. Hier wäre beispielsweise die soziale Unterstützung zu nennen, die in Teilstudie 2 einen beachtenswert hohen Zusammenhang mit dem informellen Lernen aufwies (Decius et al., 2021). So könnten Führungskräfte in KMU eine Vorbildfunktion einnehmen, was das Einholen und Anbieten von Rückmeldungen zur Arbeitsleistung betrifft. Sollten Fehler im Arbeitsprozess geschehen, könnten Führungskräfte die Lernpotenziale der jeweiligen Situation betonen und somit langfristig eine positive Fehlerkultur schaffen (Putz et al., 2013). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können zudem ermutigt werden, Lerngelegenheiten zu erkennen und zu nutzen.

6. Fazit und Ausblick

Informelles Lernen am Arbeitsplatz stellt insbesondere für Industriebeschäftigte in KMU eine wichtige Form der Weiterbildung dar. Für diese Zielgruppe weist es im Vergleich zu anderen Lernformen, insbesondere gegenüber dem formalen Lernen, gewisse Vorteile auf, welche etwaige Nachteile (Stichwort: „dunkle Seite“ des informellen Lernens, vgl. Cerasoli et al., 2018) überwiegen. Zwar sollte informelles Lernen nicht als „Allheilmittel“ der Weiterbildung glorifiziert, aber dennoch als eine sinnvolle Möglichkeit verstanden werden, wie Beschäftigte probleminduziert im Arbeitsprozess lernen und Herausforderungen angehen können. Formales Lernen und andere Lern-

formen werden jedoch auch weiterhin in der betrieblichen Weiterbildung wichtig sein, z. B. in Hinblick auf gesetzlich vorgeschriebene und nachzuweisende Sicherheitsschulungen. Daher sollten KMU nicht alles auf die Karte „Informelles Lernen“ setzen, sondern die individuellen Bedarfe ihrer Beschäftigten in den Vordergrund rücken und einen Mix diverser Weiterbildungsangebote bereithalten.

Die Versuchung mag dennoch groß sein, mit Verweis auf einen hohen Prozentsatz des informellen Lernens am gesamten arbeitsbezogenen Lernen kaum mehr formale Trainings anzubieten, die Verantwortung für das Lernen bei den Beschäftigten selbst zu sehen und somit finanzielle Mittel einsparen zu wollen. Auf die Gefahren einer derartigen „ökonomische[n] Vereinnahmung“ (Rohs, 2016, S. 24) des informellen Lernens und der möglichen „Instrumentalisierung einer Lernform für die Wertsteigerung der Arbeitskraft“ (Kirchhöfer, 2004, S. 84) hatte auch Garrick (1998, S. 5) bereits früh verwiesen. Stattdessen sollten die KMU versuchen, bestmögliche Rahmenbedingungen für das informelle Lernen zu schaffen, und sich auf ihre Stärken zu besinnen: Die oftmals kurzen Entscheidungswege, die soziale Nähe und das familiäre Miteinander gelten als förderliche Faktoren für das informelle Lernen am Arbeitsplatz (Coetzer et al., 2017). Wenn die Personalverantwortlichen die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die betriebliche Praxis transferieren, ohne dabei eine überhöhte Erwartungshaltung zu entwickeln, haben sie gute Chancen, durch nachhaltige Lernerfolge ihrer Beschäftigten belohnt zu werden.

Die Forschung zum informellen Lernen am Arbeitsplatz steht verglichen mit anderen Themenbereichen der Arbeits- und Organisations-

psychologie insgesamt noch am Anfang eines längeren Pfades der Erkenntnis. Die Forschungsarbeit von Decius (2020) ist ein wissenschaftlicher Schritt auf diesem Weg – weitere werden mit Blick auf die zunehmende praktische und theoretische Relevanz des Themas sicherlich in naher Zukunft folgen.

Julian Decius

Literatur

- Abel, J., Decius, J., Güth, S. & Schaper, N. (2016). Kompetenzentwicklung bei Un- und Angelernten in nicht-forschungsintensiven KMU – Status quo und Zukunft einer strategischen Notwendigkeit. *Betriebspraxis & Arbeitsforschung*, 228, 41-50.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A. & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000142>
- Bishop, D. (2020). Firm size and workplace learning processes: A study of the restaurant sector. *European Journal of Training and Development*, 44(2/3), 305-320. <https://doi.org/10.1108/ejtd-08-2019-0139>
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training & Development Journal*, 44(3), 41-44.
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203-230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Coetzer, A., Kock, H. & Wallo, A. (2017). Distinctive characteristics of small businesses as sites for informal learning. *Human Resource Development Review*, 16(2), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1534484317704291>
- Dale, M. & Bell, J. (1999). *Informal learning in the workplace* (Research Report Nr. 134). London: Department for Education and Employment. Verfügbar unter <http://hdl.voced.edu.au/10707/93957> (zuletzt abgerufen: 04.02.2022).
- Decius, J. (2020). *Informelles Lernen im Kontext industrieller Arbeit – Konzeptualisierung, Operationalisierung, Antezedenzen und Lernergebnisse* (Manteltext der kumulativen Dissertationsschrift). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-1072>
- Decius, J., Knappstein, M., Schaper, N. & Seifert, A. (2021). Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers. *Human Resource Development Quarterly*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21461>
- Decius, J. & Schaper, N. (2017). The Competence Management Tool (CMT) – A new instrument to manage competences in small and medium-sized manufacturing enterprises. *Procedia Manufacturing*, 9, 376-383. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.041>
- Decius, J. & Schaper, N. (2021). Strategische Kompetenzentwicklung in gewerblichen Betrieben: Die Kompetenzmanagementtabelle (KMT). *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52(2), 261-277. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00566-w>
- Decius, J., Schaper, N. & Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 495-535. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21368>
- Decius, J., Schaper, N. & Seifert, A. (2021). Work characteristics or workers' characteristics? An input-process-output perspective on informal workplace learning of blue-collar workers. *Vocations and Learning*, 14(2), 285-326. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09265-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of "reinventing itself company". *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1145>
- Flaherty, E. G., (1975). The thinking aloud technique and problem solving ability. *The Journal of Educational Research*, 68(6), 223-225. <https://doi.org/10.1080/00220671.1975.10884753>
- Froehlich, D. E., Segers, M. & Van den Bossche, P. (2014). Informal workplace learning in Austrian banks: The influence of learning approach, leadership style, and organizational learning culture on managers' learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 25(1), 29-57. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21173>
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203272978>
- Herzberg, P. Y. & Roth, M. (2014). Persönlichkeit: Stabil oder veränderbar? In P. Y. Herzberg & M. Roth (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie* (S. 111-135). Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93467-9_8
- Hirschmann, K. & Mulder, R. H. (2018). Effects of complexity of work tasks on informal learning at work in the IT domain. In G. Messmann, M. Segers & F. Dochy (Hrsg.), *Informal learning at work: Triggers, antecedents, and consequences* (S. 40-62). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315441962-3>
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMO models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070250>
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalal, S. & Yoon, S. W. (2018). Integrative literature review on informal learning: Antecedents, conceptualizations, and future directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128-152. <https://doi.org/10.1177%2F1534484318772242>
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/begriffliche_grundlagen%20-%20lernkulturen.pdf (zuletzt abgerufen: 04.02.2022).
- Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.2.311>
- Kyndt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313. <https://doi.org/10.3102/0034654313478021>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

- Maxwell, S. E. & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23-44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>
- Noe, R. A., Clarke, A. D. & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Noe, R. A., Tews, M. J. & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- Putz, D., Schilling, J., Kluge, A. & Stangenberg, C. (2013). Measuring organizational learning from errors: Development and validation of an integrated model and questionnaire. *Management Learning*, 44(5), 511-536. <https://doi.org/10.1177/1350507612444391>
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 3-38). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_1
- Spector, P. E. (2019). Do not cross me: Optimizing the use of cross-sectional designs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 125-137. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>
- Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., McNall, L. A. & Salas, E. (2010). Informal Learning and Development in Organizations. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Hrsg.), *Learning, training, and development in organizations* (S. 303-332). New York: Routledge.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wong, K. Y. & Aspinwall, E. (2004). Characterizing knowledge management in the small business environment. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 44-61. <https://doi.org/10.1108/13673270410541033>

Lernen und Arbeiten in Digitalkulturen

Die Sammelbände von Richter (2020) und Bolte/Neumer (2021) im Kontext der Diskussion

Im ABWF-Bulletin 2020 wurde festgestellt, dass durch die aktuellen, auch pandemiebedingten, Veränderungsprozesse in Verbindung mit der Digitalisierung neue Räume entstehen, die nicht mehr örtlich gebunden sind und die neue Gruppenerfahrungen mit synchronen und asynchronen Formen der Kooperation erzeugen (Elbe 2020: 16). Hierdurch werden die Lernprozesse der Menschen im Digitalisierungskontext beschleunigt und, wie auch Dehnbostel et al. (2020) betonen, rückt damit der Zusammenhang von Digitalisierung und Lernen ins Zentrum der Bewältigung des Wandels der Arbeits- und Lebenswelt. Wie wir arbeiten, wie wir kommunizieren, wie wir lernen – und damit auch die Ausgestaltung unserer sozialen Beziehungen – ändern sich aktuell grundlegend, wobei die öffentliche und auch die wissenschaftliche Diskussion zum Thema kaum noch überschaubar sind. (Dehnbostel et al. 2020) Im wissenschaftlichen Kontext gibt es inzwischen einige empirische Studien zu spezifischen Sektoren der Arbeit (vgl. z. B. Richter

2018a zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung in der Sachbearbeitung) wie auch für spezifische Organisationen (z. B. Richter/Elbe 2021 zur Digitalkultur in der Bundeswehr), die damit aber jeweils spezifische Perspektiven einer umfassenderen Problemlage beleuchten. Mit den Sammelbänden von Bolte/Neumer (2021) sowie von Richter (2020) werden aktuell zwei Überblickswerke angeboten, die helfen die Diskussion zu strukturieren.

Wenden wir uns zunächst dem Band von Bolte/Neumer (2021) „Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen“ zu.

Auch wenn die Digitalisierung im Titel des Bandes von Bolte/Neumer nicht mit aufgeführt wird, so ist diese doch der Hintergrund, der bei den einzelnen Artikeln jeweils mitzudenken ist. Dies wird im gemeinsamen Artikel der beiden Autorinnen (S. 85ff) auch manifest; hier geht es um die „Grenzen der digitalen Technisierung – und wie Beschäftigte darauf reagieren.“ Die Autorinnen

stellen im Titel des Buches wissensintensive Beruf und damit generell die wissensintensive Arbeit in den Fokus der Betrachtung. Dies betrifft insbesondere das Erfahrungswissen über betriebliche Prozesse und Zusammenhänge, was z. B. in der Forschung und Entwicklung sowie bei technikorientierten Projekten zur Herausforderung wird. Wissensintensive Arbeit bedeutet, dass das Fachwissen durch erfahrungsgelitetes Lernen dahingehend angereichert werden muss, das der Aufbau von Kontextwissen gefördert wird. Die in 13 Kapiteln dargebotenen Überlegungen gehen zurück auf das Forschungsprojekt „LernDA – Erfahrungsgelitetes Lernen durch Arbeit. Lernförderliche Arbeitsgestaltung bei qualifizierter, selbstverantwortlicher Arbeit“ das vom ISF München koordiniert wurde. Ausgangspunkt ist das Erfahrungswissen als spezifische Wissensform, die im Prozess der Arbeit erworben wird und nur schwer formalisiert vermittelt werden kann.

Mit dem Erfahrungswissen beschäftigt sich Böhle seit vielen Jahren

und steuert hier einen Überblick zum Problemfeld und dessen historischer Entwicklung im ersten Kapitel als Grundlagenbeitrag bei. In weiteren Kapiteln (mit jeweils mehreren Beiträgen) werden das Kontextwissen als besondere Form von Erfahrungswissen thematisiert, die Lernhemmnisse bei wissensintensiver Arbeit als Herausforderung für die lernförderliche Arbeitsgestaltung sowie Modelle lernförderlicher Arbeitsgestaltung diskutiert und anhand von empirischen Fallstudien dargestellt.

Wie Hacker (2021) in seiner Rezension des Bandes von Bolte/Neumer (2021) darlegt, müssen, um Erfahrungswissen aktiv fördern zu können, die Arbeitsprozesse zu Lernanlässen werden und hierfür muss auch in der Arbeitsgestaltung die Gelegenheit geben. Deshalb wird eine „Neubestimmung des bisherigen Konzepts der lernförderlichen Arbeitsgestaltung“ (Hacker 2021: 138) gefordert, was der Autor für überzeugend hält und das Buch „für Verantwortliche in Arbeits- und Organisationsgestaltung sowie beruflicher Bildung“ (Hacker 2021: 138) empfiehlt. Böhle liefert passend hierzu das letzte Kapitel des Buches, in dem er sieben Thesen als Perspektiven für die Bildungs- und Arbeitspolitik aufstellt:

1. Erfahrungswissen als notwendige Ergänzung des systematischen Fachwissens.
2. Erfahrungsgelitet-subjektivierendes Handeln generiert diese Wissensform.
3. Erfahrungsgelitetes Lernen erfolgt im praktischen Handeln.
4. Lernförderliche Arbeitsgestaltung muss die Möglichkeiten bieten, Erfahrungswissen zu generieren.
5. Neue Anforderungen an die lernförderliche Gestaltung von Arbeit auch für wissensintensive Bereiche,

trotz zunehmender Formalisierung von Prozessen.

6. Institutionell-schulische Bildungsprozesse müssen mit Formen des erfahrungsgeliteten Lernens durch Arbeit verbunden werden.
7. Hierfür bedarf es einer Verbindung von Bildungs- und Arbeitspolitik. Diese Forderungen entsprechen in hohem Maß den Überlegungen der Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung, wie sie in den entsprechenden Positionspapieren der ABWF 2014 und 2020 formuliert wurden.

Kommen wir zum zweiten, hier besprochenen Band: Auch Richter et al. (2018b) formulierten Thesen als Quintessenz der Tagung „Perspektiven des arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis“, welche die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) in Kooperation mit der ABWF 2017 in Dresden durchgeführt hat, sowie des daran anschließenden Schwerpunktheftes 4/2018 der Zeitschrift ARBEIT zum Thema „Arbeitsintegriertes Lernen und lernförderliche Arbeitsgestaltung“ hinsichtlich des Potenzials arbeitsintegrierten Lernens in der digitalisierten Arbeitswelt:

1. Der Diskurs um arbeitsintegriertes Lernen braucht eine einheitliche Begriffsverwendung.
2. Lernen zielt auf eine stetige Kompetenzentwicklung und muss auch für informell erworbene Kompetenzen bilanziert und anerkannt werden. Lernen in der Arbeitswelt ist von lebensweltlichem Lernen differenziert zu betrachten.
3. Für die Ausgestaltung und Verbreitung einer lernförderlichen Fehlerkultur bedarf es einer Differenzierung von Fehlern, die

nützliche und schädliche Fehler unterscheidet.

4. Lernziele müssen für Unternehmen und Beschäftigte deutlich werden und klar kommuniziert werden.
5. Damit arbeitsintegriertes Lernen institutionalisiert wird, bedarf es klarer Zuständigkeiten in der Organisation.
6. Um Beschäftigte zum Lernen zu motivieren, benötigt die Förderung von arbeitsintegriertem Lernen passende Anreize und Ressourcen.
7. Anforderungen an Komplexität und Tempo des Lernens sind auf mittlere und längere Sicht so zu dosieren, dass sie nicht zum Verschleiß der motivationalen und gesundheitlichen Ressourcen der Beschäftigten führen.
8. Damit Führungskräfte sich ihrer lernförderlichen Rolle bewusst werden und diese in den alltäglichen Führungssituationen ausleben, muss sie ein anerkannter Teil der Unternehmenskultur werden.
9. Um Entwicklungs- und Lernpotenziale optimal nutzen zu können, sollte eine individuelle Betrachtung der jeweiligen Arbeits- und Tätigkeitsbedingungen als Ausgangspunkt dienen.

Es ist festzustellen, dass sich in der Zwischenzeit einige Schwerpunkte in der Diskussion verschoben haben, auch wenn die Einzelaspekte beider Thesenpapiere nach wie vor Gültigkeit haben. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Intensivierung des Digitalisierungsdrucks – nicht zuletzt aufgrund der Coronapandemie – zu verstehen. Diese Erfahrungen konnten im Nachgang zu mehreren Workshops im Rahmen des Forschungsprojektes „Lernförderliche Arbeitsgestaltung im Dienstleistungssektor: Die Rolle von Führungskräften“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin

(BAuA) im Sammelband von Richter (2020) „Lernen in der digitalen Transformation: Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt“ verarbeitet werden. Zu prüfen wäre in der Würdigung dieses Bandes insbesondere, inwiefern es gelingt, die folgenden (von Richter 2018b, S. 404 aufgestellten) Forderung zu erfüllen:

„...“

- Implementierung: Wie kann arbeitsintegriertes Lernen in Betrieben erfolgreich implementiert werden? Welche Rolle spielen dabei die Führungskräfte und die strategische Personalentwicklung? Welche Zielgruppencharakteristiken sind zu berücksichtigen?
- Voraussetzungen und Auswirkungen: Welche positiven und negativen Effekte sind durch arbeitsintegriertes Lernen auf individueller und organisationaler Ebene zu erwarten? Wie lassen sich Lernhemmnisse und Überforderungssituation bei Beschäftigten vermeiden?
- Instrumente: Welche Instrumente unterstützen erfolgreich arbeitsintegriertes Lernen? Wie kann arbeitsintegriertes Lernen im Betrieb erfasst und kontinuierlich begleitet werden? Wie kann Lernen im Sinne von Kompetenzerwerb anerkannt werden?
- Interdisziplinäre Ansätze: Wie (Voraussetzungen, Rahmenbedingungen) können sich verschiedene Stakeholder in Betriebspraxis und Forschung gemeinsam und integrativ diesen Themen ziel führend widmen?
- Umgang mit Komplexität: Gibt es sowas wie eine Komplexitätskompetenz? Kann diese gefördert werden? Gibt es Grenzwerte für den Umgang mit Komplexität?

Wann ist Vereinfachung langfristig günstiger und, wenn ja, für wen?

- Folgen von Technik: Wie ist mit dem offensichtlichen Missverhältnis zwischen einer beschleunigten Technikentwicklung und der stagnierenden Technikfolgenforschung umzugehen? Welche Lösungsansätze für eine Annäherung gibt es?
- Wissen: Wie ist mit dem Spannungsfeld zwischen dem Bedarf an beschleunigtem Wissenserwerb und eventuell langfristig fehlenden Möglichkeiten zum Wissenserhalt umzugehen?
- Berichterstattung und Monitoring zum Lernen in der Arbeitswelt: Wie entwickeln sich die Anforderungen und Anteile an bzw. von informellem und formellem Lernen?
- Transfer: Ergeben sich neue Herausforderungen für das alte Problem des Wissens-Praxis- bzw. Wissens-Handelns-Transfers.“

Im Sammelband von Richter (2020) werden zahlreiche Aspekte des Lernens in der digitalen Transformation von 15 Autorinnen und Autoren erschlossen, wobei deutlich wird, dass die digitale Transformation zu einer Veränderung von Aufgaben und Arbeitsteilung in unterschiedlichen Organisationen und Arbeitskontexten führt, die nicht in klassischen Bildungssettings abgedeckt werden können, sondern einer Bewältigung im jeweiligen Kontext bedürfen und genau dies Lernprozesse vor Ort bedingt. Wie Richter (2020) selbst deutlich macht, muss die Bewältigung dieser Veränderungsprozesse durch Lernprozesse am jeweiligen Arbeitsort und zu Zeitpunkt des Auftretens von Anpassungsbedarfen erfolgen. Das arbeitsintegrierte Lernen muss dabei durch lernförderliche Rahmenbedingungen und Führungsunter-

stützung so gefördert werden, dass das Potenzial umfänglich erschlossen werden kann. Auch Bolte/Neumer leisten in dem Sammelband von Richter (2020) einen einen Beitrag zur Bedeutung des erfahrungsbasierten Wissens bei digital vernetzter Arbeit. Mehrfach betont wird die Bedeutung von Kompetenzentwicklung für die Arbeitsfähigkeit im digitalen Wandel (Richter/Mühlenbeck) sowie die Verknüpfung von Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung (Hiestand). Mit diesen und den weiteren Beiträgen des Bandes werden die oben aufgeführten Umsetzungsforderungen gut bearbeitet, allerdings bleibt ein Aspekt unbehandelt: Die Berichterstattung und das Monitoring zum Lernen in der Arbeitswelt wird kaum behandelt.

Die Sammelbände von Richter (2020) und Bolte/Neumer (2021) leisten einen wichtigen Beitrag im Kontext der Diskussion um die Veränderung von Lernprozessen, speziell unter den Bedingungen zunehmender Digitalisierung. Es wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Ansatzes von „Lernen im Prozess der Arbeit“, wie er insbesondere im Rahmen der ABWF in den letzten 20 Jahren diskutiert worden war, in eine Phase der Verschränkung von empirischer Fundierung und konzeptioneller Weiterentwicklung getreten ist. Arbeitsintegriertes Lernen und lernförderliche Arbeitsgestaltung sind zentrale Anforderungen, die im Digitalisierungsprozess zu bewältigen sind und diese Bewältigung erfolgt erfahrungsbasiert. Dies gilt in unterschiedlichen Arbeitskontexten, von klassisch industrieller Arbeit über den Dienstleistungsbereich bis hin zu zunehmender Remote-Work – ob diese nun im Homeoffice oder in anderen Umgebungen erfolgt. Neben dem

selbstverantworteten Lernen bei der Nutzung sich ständig wandelnder digitaler Arbeitsmittel und -prozesse kommt der Veränderung der Führungsprozesse durch neue Räume und neue Rollen und zunehmender Ungewissheit im Kontext der Temporären Organisation (Elbe/Peters 2021) eine besondere Bedeutung zu – und dies wird aber auch in beiden Bänden (hinsichtlich von

Führungskräften als Gatekeeper von Ribbat – bei Richter 2020 und hinsichtlich von Coaching-Prozessen von Heidling et al. bei Bolte/Neumer 2021) angesprochen.

Die Diskussion geht weiter, nun anbereichert um neue empirische und konzeptionelle Erkenntnisse aus den beiden Bänden von Richter (2020) und Bolte/Neumer (2021) – und sie wird sich noch intensivieren, je

weiter die Digitalisierung in allen Bereichen voranschreiten wird, denn es wird immer deutlicher, dass die Digitalisierung sich zunehmend intensivieren wird und die Formen des Lernens im Prozess der Arbeit weiter an Bedeutung gewinnen werden.

Martin Elbe

Literatur

- Bolte, Annegret/Neumer, Judith (2021, Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. Augsburg: Hampp.
- Dehnbostel, Peter/Richter, Götz/ Schröder, Thomas/Tisch, Anita (2020): Lernen in der digitalen Transformation der Arbeit. Ringvorlesung der BAuA und der TU Dortmund beleuchtet Digitalisierung im Austausch mit Expertinnen und Experten. In: sicher ist sicher, Volume 71, 5/2020, S. 231 – 234.
- Elbe, Martin (2020): Lernkultur und Digitalkultur – Zur Integration zweier Entwicklungsfelder. In: ABWF Bulletin. 1/2020, S. 16 – 19.
- Elbe, Martin/Peters, Sibylle (2021): Neue Räume – neue Rollen? Ungewissheit im Kontext der Temporären Organisation. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie. 4/2021. DOI 10.1007/s11612-021-00600-x. Publikation online first.
- Hacker, Winfried (2021): Annegret Bolte, Judith Neumer (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, volume 75, S. 137 – 138.
- Richter, Götz (2020, Hrsg.): Lernen in der digitalen Transformation: Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Richter, Götz/Mühlenbrock, Inga/Ribbat, Mirko (2018a): Lernförderliche Arbeitsgestaltung in der Sachbearbeitung – eine Aufgabe für Team- und Gruppenleitungen? In: ARBEIT 27(4), S. 317 – 343.
- Richter, Götz/Ribbat, Mirko/ Mühlenbrock, Inga/Wendsche, Johannes (2018b): Perspektiven des arbeitsintegrierten Lernens in Forschung und Praxis. Thesen über das Potenzial des arbeitsintegrierten Lernens in der digitalisierten Arbeitswelt. In: ARBEIT 27(4), S. 401 – 404.
- Richter, Gregor/Elbe, Martin (2021): Digitalkultur im Geschäftsbereich BMVg. Ergebnisse der Bundeswehrumfrage 2020. Forschungsbericht 130. Potsdam: Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr. Download unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-zmsbw/frontdoor/index/index/searchtype/series/id/3/docId/511/sta rt/0/rows/10>. (29.11.2021)

Impressum

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

Vi.S.P.: Der Vorstand der ABWF
c/o Dr. Gerhard Westermayer
Monbijoustr. 1
10117 Berlin
westermayer@abwf.de

Autor*innen dieses Bulletins:
Prof. Dr. Martin Elbe, ZMSBw Potsdam
Prof. Dr. Sibylle Peters, Gastwissenschaftlerin an der TU Berlin.
Amelie Ellerkamp
Dr. Julian Decius
Dr. Götz Richter

Schriftsatz: Dr. Bernd Floßmann
Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der jeweiligen Autoren wieder und nicht die Position des ABWF e.V.