Hans G. Bauer, Michael Brater,
Ute Büchele, Hilmar Dahlem,
Anna Maurus, Claudia Munz

Lernen im Arbeitsalltag

Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen

wbv

Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung.
Herausgegeben von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung – GAB München. Schriftenreihe. Band 1

Hans G. Bauer, Michael Brater,

Ute Büchele, Hilmar Dahlem,

Anna Maurus, Claudia Munz

Lernen im Arbeitsalltag

Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen

2. Auflage

wbv W. Bertelsmann Verlag

Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Herausgegeben von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München: Schriftenreihe. Band 1

In dieser Reihe werden die wichtigsten Forschungsarbeiten und Umsetzungs- bzw. Gestaltungsergebnisse im Feld der Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung aus der Perspektive der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung - GAB München dargestellt. Diese Reihe richtet sich sowohl an die in diesen Feldern tätigen WissenschaftlerInnen, wie auch an all diejenigen, die in Unternehmen und Organisationen mit Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und Personalentwicklung sowie der lernenden Auseinandersetzung mit dem permanenten Wandel in der Arbeitswelt befasst sind.

Die MitarbeiterInnen dieses Bandes: Hans G. Bauer, Michael Brater, Ute Büchele, Hilmar Dahlem, Anna Maurus, Claudia Munz (alle Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung - GAB München).

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 987-3-7639-3181-1, Art.-Nr. 60.01.493

© 2007, 2. unveränderte Auflage, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

KAPITEL A EINFÜHRUNG 11

1 Stetiger Wandel und Lernen im „Wildwasser“ 11

2 Zur „Organisation des Informellen“ und zu diesem Band 14

KAPITEL B DIE FALLSTUDIEN 23

Fallstudie 1: Wacker-Chemie GmbH 23

3 Zur Ausgangssituation und zum Unternehmen 23

3.1 Ausgangssituation 23

3.2 Zum Unternehmen 24

3.3 Paradoxien modernisierter Ausbildung 25

4 Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als durchgängiges Bildungsprinzip 27

5 Verankerung non-formalen Lernens in der Ausbildung 29

5.1 Maßnahmen grundsätzlicher Art: Die Formulierung durchgängiger Leitprinzipien 29

5.2 Maßnahmen methodisch-didaktischer Art: Lernen durch Erfahrungsprozesse 33

5.2.1 Lernen am realen Arbeitsgegenstand 33

5.2.2 Lernen durch Erfahrungsauswertung 38

5.2.3 Selbstgesteuerte/-organisierte Lernprozesse durch schriftliche Materialien 39

5.2.4 Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden 42

5.2.5 Formen der Lernbegleitung 44

5.3 Maßnahmen organisatorischer Art 44

5.3.1 Einheitliches Ausbildungsleitbild 45

5.3.2 Sicherung des „roten Fadens“ durch schriftliche Unterlagen 45

5.3.3 Beteiligung der Ausbilder an der Materialienentwicklung 46

5.3.4 Möglichkeit der Spezifikation der Materialien 46

5.3.5 Einbindung der Methode in das betriebliche Gratifikationssystem 46

5.3.6 Innovation wird zum Normalfall 46

5.4 Qualifikationsmaßnahmen ... 47
5.4.1 Kommunizieren des neuen Ausbildungskonzepts ... 48
5.4.2 Kurzzeitqualifizierung in Workshops für betriebliche Ausbilder ... 48
5.4.3 Aufsuchende Qualifizierungsarbeit ... 49
5.4.4 Qualifizierung durch Auszubildende ... 49

6 Erfolgskriterien ... 50
6.1 Auf der Ebene des Gesamtunternehmens ... 50
6.2 Auf der Ebene des einzelnen Betriebs ... 50
6.3 Auf der Ebene des Ausbilders ... 51
6.4 Auf der Ebene der Auszubildenden ... 51

Fallstudie 2: Haus Aja Textor-Goethe, Altenpflege ... 53

7 Zur Institution Aja Textor-Goethe (ATG) und zum Aufbau dieser Studie ... 53

8 Die Anforderungen an die Institution ATG ... 54
8.1 Elemente der Arbeitsorganisation, die arbeitsintegriertes Lernen fördern ... 55
8.1.1 Der Handlungstyp der Arbeit in der Pflege ... 55
8.1.2 Interaktiv-dialogisches Vorgehen ... 55
8.1.3 Wahrnehmung mit allen Sinnen ... 56
8.1.4 Erfahrungswissen und empathische Beziehung ... 56
8.2 Die situative Arbeitsgestaltung ... 57

9 Formen non-formaler und informeller Lernprozesse zur Bewältigung der Herausforderungen ... 59
9.1 Arbeitsintegrierte, non-formale Lernprozesse ... 59
9.1.1 Workshops unter externer Begleitung ... 59
9.1.2 Supervision im Team ... 60
9.1.3 Situatives Lernteam unter der Leitung eines erfahrenen Kollegen ... 61
9.1.4 Selbstgesteuertes, eigeninitiatives Lernen am Modell – Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen ... 62
9.1.5 Neue Abläufe, neues Handeln ausprobieren, experimentieren ... 63
9.1.6 Austausch über Erfolge und Misserfolge ... 64
9.1.7 Rückblicke und Qualitätszirkel – Regelmäßige systematische Auswertung der Praxis ... 64

9.1.8 Rotierende Aufgaben (Job-Rotation) ... 66
9.1.9 Eigene Nachforschungen anstellen ... 66

10 Informelles Lernen ... 67

11 Effekte des non-formalen und informellen Lernens ... 68
11.1 Auswirkungen auf die Mitarbeiter ... 68
11.2 Auswirkungen auf die Organisation ... 69

12 Rahmenbedingungen, die das non-formale und informelle Lernen fördern ... 71
12.1 Organisatorische Rahmenbedingungen ... 71
12.2 Unternehmenskulturelle Rahmenbedingungen ... 74
12.3 Die wesentlichen Kriterien für den Erfolg des non-formalen und informellen Lernens ... 76

Fallstudie 3: dm-drogerie markt ... 79

13 Das Unternehmen und seine Dynamik ... 79

14 Die dm-Bildungskonzeption: Lernen in der Arbeit ... 81
14.1 Berufsausbildung ... 82
14.1.1 Rahmenbedingungen ... 83
14.1.2 Effekte ... 84
14.2 Lernen in der Arbeit – Weiterbildung bei dm-drogerie markt ... 85
14.2.1 Lernfeld 1: Ständige Weiterqualifizierung bei Neuerungen und Veränderungen; Lernen als Berufsaufgabe ... 86
14.2.2 Lernfeld 2: Ständige Verbesserung und Weiterentwicklung der Arbeit – die Arbeit als Lernquelle ... 98
14.2.3 Lernfeld 3: Persönliches und berufliches Lernen der Mitarbeiter - die Arbeit als Basis individueller Entwicklung ... 102

15 Rahmenbedingungen und Effekte des non-formalen und informellen Lernens bei dm-drogerie markt ... 111
15.1 Prinzipien der „Organisation des informellen Lernens“ bei dm-drogerie markt ... 111
15.2 Beobachtbare Effekte der Lernorganisation bei dm-drogerie markt ... 113
15.3 Rahmenbedingungen für die Organisation des informellen Lernens bei dm-drogerie markt ... 115

KAPITEL C LERNEN IN MODERNISIERTEN UNTERNEHMEN 121

16 Wege zum erfahrungsgeleiteten, selbstorganisierten Lernen..... 121
16.1 ... in der beruflichen Erstausbildung 122
16.2 ... in der beruflichen Weiterbildung..... 127

17 Konzeptionselemente neuer Lernwege und Lernprozesse zwischen Organisation und Informalität..... 129
17.1 Arbeiten und Lernen verbinden 132
17.2 Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen..... 134
17.3 Das Konzept der Kompetenz(en)..... 135
17.4 Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln/Arbeiten und Lernen..... 138
17.5 Non-formales und informelles Lernen 144
17.6 Zusammenfassung 147

KAPITEL D ELEMENTE EINER ENTWICKLUNGSOFFENEN LERNKULTUR . 149

18 Elemente zeitgemäßer Lernansätze 149
18.1 Modelle im Bereich der beruflichen Erstausbildung..... 151
18.1.1 Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden: „Lernbegleiter“ und „selbstverantwortlich Lernende“ 152
18.1.2 Veränderungen in der dem Lernprozess zugrunde gelegten Systematik: Erfahrungssystematik statt Fachsystematik 154
18.1.3 Veränderungen der die Lernprozesse strukturierenden Lernarrangements und ihrer Begleitung: Rahmenvorgaben, ermutigende Lernbegleitung und intensive Nachbereitung 155
18.1.4 Veränderungen der „Vorhersehbarkeit“ und Vereinheitlichung der Lernerträge: Individualisierte Lernwege und Lernstile 157
18.2 Modelle für ein Lernen in der Arbeit 158
18.2.1 Komplexe Anforderungsstruktur der Arbeit 158
18.2.2 Identifikation mit Lern- und Unternehmenszielen 158
18.2.3 Prinzip Selbstverantwortlichkeit der Mitarbeiter..... 159
18.2.4 Individuelle und kollektive Lern- und Erfahrungs-freiräume 160
18.2.5 „Neues Lernen ist willkommen“ 161

18.2.6 Beratung und Begleitung der Lernenden 161

19 Rahmenbedingungen für zeitgemäße Lernansätze 162

19.1 Rahmenbedingungen in Zusammenfassung 162

19.2 Rahmenbedingungen in Perspektive 162

19.2.1 Das ökonomisch-organisatorische Prinzip „Identifikation des Wertes" und dessen Lernseite 164

19.2.2 Das Prinzip „Wertschöpfung" bzw. „Konzentration auf den Wertschöpfungsstrom" und dessen Lernseite 167

19.2.3 Das Lean-Prinzip „Prozessfluss"/„*flow*" und dessen Lernseite 169

19.2.4 Das Lean-Prinzip „Leistung nur auf Anforderung"/ „*Pull*" und dessen Lernseite 172

19.2.5 Das Lean-Prinzip „Kontinuierliche Verbesserung"/ „*Perfection*" und deren Lernseite 175

LITERATUR 179

KAPITEL A EINFÜHRUNG

„Indem das Modell des institutionellen Lernens
den Lernenden schult, nach der einzig richtigen Antwort zu suchen
– und dies gelingt mit einer überwältigenden Effizienz – ,
zerstört es systematisch dessen Bewusstsein
für alternative Wege zum Wissen."
(Peter B. VAILL 1998, 237)

1 Stetiger Wandel und Lernen im „Wildwasser"

Moderne Arbeitssituationen sind zunehmend von Anforderungen geprägt, die sich nicht mehr nur durch regelgeleitetes Handeln oder das Abschöpfen von Erfahrungen aus der Vergangenheit bewältigen lassen. Ein solches Handeln ist i.d.R. ausreichend für klar umrissene, planbare, sich so oder so ähnlich wiederholende Arbeitssituationen mit einem hohen Anteil an routinisierbaren Arbeitsschritten. Unter dem aktuellen Rationalisierungsdruck zeichnet sich aber, insbesondere seit den 1990er Jahren, ein verschärfter Strukturwandel der Erwerbsarbeit ab. Mit der Einführung von Qualitätszirkeln, Team-, Gruppen- oder Projektarbeit, den Bestrebungen hin zu kundennäheren Organisations- und Kommunikationsstrukturen, flacheren Hierarchien, der *Just-in-time*-Produktion, auch der Ganzfall-Sachbearbeitung im kaufmännischen Bereich u.Ä. wurden die qualifikatorischen Anforderungen in vielen Unternehmen und Unternehmensbereichen deutlich komplexer als bislang. Sowohl die zu berücksichtigenden Arbeitsbezüge, die benötigten Kooperationen, die auszuwählenden Arbeitsmittel und -wege, wie auch ökonomische Ziel-Mittel-Abwägungen (bis hin z.B. zu Beratungstätigkeiten) wurden Gegenstand des Arbeitshandelns. Solche Anforderungsprofile aber reichen oft weit über die bisherigen fachlichen Fähigkeiten hinaus und beinhalten auch „andere" Qualitäten.

Beide, die wesentlichsten Merkmale dieses Strukturwandels wie die mit ihnen verbundenen, qualitativ anderen Anforderungen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

– Herausbildung von Käufermärkten mit entsprechenden Anforderungen an betriebliche Flexibilität und Kundenorientierung:

Kundenorientierung heißt: Arbeit folgt nicht mehr wie früher in erster Linie professionellen oder betrieblichen Maßstäben und Gesichtspunkten, d.h. dem Ar-

beitenden klar vorgegebenen äußeren Regeln und Anforderungen – die u.U. auch gegen Widerstände am Markt durchzusetzen waren. Sie muss sich jetzt immer wieder neu aus der je spezifischen, stark individualisierten Interaktion mit dem Kunden/Markt ergeben. Vom Arbeitenden erfordert dies z.B. Offenheit, Unbefangenheit und Beweglichkeit. Man kann nicht im Voraus wissen, was „richtig" oder „falsch" ist, sondern muss „aushandeln". Dies gilt tendenziell für alle betrieblichen Abläufe: Sie können nicht mehr starr einem einmal eingerichteten Betriebsablauf über längere Zeit folgen, sondern müssen kurzfristig und hoch flexibel (auf weitgehend individualisierte) Kundenwünsche reagieren können. Die Arbeitenden müssen somit bereit und in der Lage sein, variantenreich zu arbeiten und sich relativ schnell umzustellen. Das heißt u.a. auch: Ihr Qualifikationsprofil kann immer weniger ein Abbild eines bestimmten Tätigkeitsprofils sein.

– Durchdringung aller Arbeitsprozesse mit IuK-Techniken:

Das Vordringen der *Informations- und Kommunikationstechniken* in der Arbeitswelt bedeutet, dass dort alles Informatisierbare auch informatisiert wird. Da all das informatisierbar ist, was einem gesetzmäßigen „Wenn-dann" folgt (Algorithmus), gilt dies auch für alle klaren professionellen Regeln, alles „gesetzmäßige" Können, das generalisierbare Know-how – damit den Kern dessen, was einmal „Fachmannschaft" bzw. das berufliche Können ausgemacht hat und darin bestand, zu wissen, was unter bestimmten Bedingungen „fachlich richtig" zu tun ist. Was der menschlichen Arbeitskraft bleibt, sind infolgedessen gerade deren nichtinformatisierbare, nicht regelhafte Bestandteile wie etwa: alles Unvorhersehbare, Unplanbare, Überraschende, Unbestimmte, alles, was sich nicht kalkulieren oder in ein festes Schema zwängen lässt, alles Neue, jede offene Kommunikation, jede soziale Begegnung, in der sich Kreatives ereignen soll. Es bleiben somit die „nicht definierten Tätigkeiten, die gestalterischen, unternehmerischen und kommunikativen, die in der Auseinandersetzung mit dem Umfeld weiterentwickelt, immer wieder neu erfunden werden" (LUTZ 1998).

– Steigende Innovationsgeschwindigkeiten in allen Branchen:

Da inzwischen die Innovationsgeschwindigkeit weit über dem Tempo des Generationswechsels liegt, tritt an die Stelle des „(Lebens-)Berufs" ein berufsbiografisches Muster, das eine vielfach gebrochene, insgesamt unplanbare und unvorhersehbare Folge von Berufswechseln, neuen Lernphasen, Phasen der Neuorientierung usw. bildet (vgl. SENNETT 1998). Bislang geltende Normen und Tugenden wie Treue zu Beruf und Betrieb, Aufgabenorientierung, Verlässlichkeit, langfristige Lebensplanung, auch Berufserfahrung oder Karriereorientierung, entsprechen immer weniger den Realitäten des Arbeitslebens und verlieren ihre orientierende Kraft. Das in der Ausbildung Gelernte reicht nicht mehr für das

ganze Berufsleben aus. Künftige Berufsbiografien bilden wahrscheinlich eher eine offene Folge loser, individuell aufeinander zu einer Biografie zu „komponierenden" Sequenzen von Arbeit und Leben.

– Neue, radikal wertschöpfungsorientierte Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation (z.B. „Lean Management"):

Neuere Managementansätze und aktuelle Formen der Arbeitsorganisation schließlich verlängern den Strukturwandel bis in den Betrieb hinein. Dort wird heute im Zuge konsequenter Wertschöpfungsorientierung die traditionelle Hierarchie ebenso wie die Ordnung vorgebende Formalisierung aller Arbeitsabläufe stark relativiert, teilweise sogar aufgehoben. Damit gehen für die arbeitenden Menschen auch hier die handlungsorientierenden Vorgaben verloren. Verlangt wird, sich selbstständig und selbstverantwortlich im weitgehend autonomen Team zu bewegen, selbst Zusammenhänge herzustellen, z.B. durch gemeinsame Beratung, Absprache und Vereinbarung u.ä.m.

Peter B. VAILL hat alle diese Phänomene, die meist trocken als (Struktur-)Wandel in Unternehmen, aber auch in Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt bezeichnet werden, in die Metapher des „permanenten Wildwassers" gekleidet und diesen also wogenden Wandel über fünf Wesensmerkmale beschrieben. Sie bestehen seiner Ansicht nach darin, dass man (1) unter diesen Bedingungen immer wieder „Überraschungen" erlebe. Hinzu komme (2) deren Neigung, ständig „neuartige Probleme" hervorzurufen, zudem (3) „chaotisch" zu sein und „unscharfe Konturen" zu besitzen. Häufig seien sie (4) zudem sehr „kostspielig" und träten (5) nicht selten „wiederholt auf" (VAILL 1998, 29 ff.). Durch Deregulierungsmaßnahmen würden diese Turbulenzen nur noch gesteigert. Sie seien nur durch eines zu bewältigen: durch „Lernen" – und zwar Lernen als einer „Lebensform".[1]

[1] VAILLS Definition von Lernen: „Veränderungen, die eine Person in sich hervorruft, die das *Know-why* und/oder das *Know-what* und/oder das *Know-how* verbessern, das sie im Hinblick auf ein bestimmtes Thema besitzt" (ders. 1998, 43).

2 Zur „Organisation des Informellen" und zu diesem Band [2]

Der vorliegende Band versammelt in Form dreier Fallstudien neue und erfolgreiche Gestaltungsansätze, mit denen Unternehmen versucht haben (und weiterhin versuchen), unter den Bedingungen dieses auf Dauer gestellten Strukturwandels eine proaktive Unternehmens- und Beschäftigungsentwicklung zu betreiben.[3]

Vor allem zwei Aspekte rücken dabei in den Vordergrund des Geschehens – und werfen höchst interessante Fragen auf:

- Zum einen weisen die zur Bewältigung dieses auf Dauer gestellten Wandels notwendig gewordenen Reorganisations- und Innovationsprozesse das Phänomen auf, dass man sich zunehmend in einem Spannungsfeld wiederfindet, welches durch Planungsnotwendigkeiten einerseits, andererseits aber auch durch die zunehmende Notwendigkeit gekennzeichnet ist, „Offenheit" zu bearbeiten und zu gestalten. Denn: Bei Unternehmen, die bereits erfolgreiche Umstrukturierungsprozesse hinter sich gebracht haben, steht jetzt an, auf neuem Niveau deren Folgeprobleme zu bearbeiten. Diese Folgeprobleme stehen vor allem in Zusammenhang mit deutlich angewachsenen Anforderungen an den betrieblichen Umgang mit nicht mehr wie bislang plan- und steuerbaren Arbeitsanforderungen und -prozessen. Viele dieser Planungs- und Steuerungsprozesse finden mittlerweile in „informellen" Räumen und Vorgehensweisen statt. Diese „Informalität" (die auf anderer Ebene interessanterweise nicht nur mit einem *Know-how*, sondern auch einem *Know-what* und *Know-why* zu tun hat) erweist sich im aufgezeigten Kontext des „Wildwasser-Wandels" als effizient und sinnvoll. Soll, darf und kann man aber dieses informell Entstandene nun wieder in feste Formen fügen, d.h. organisieren? Wäre diese „Gestaltung des Nicht-

[2] In diesem Band ist nicht nur von weiblichen und männlichen Ausbildern und Auszubildenden die Rede, sondern auch von einer Vielzahl von Berufen sowie Positionen etc., die von Frauen und Männern eingenommen werden. Wir haben deshalb aus Gründen der besseren Lesbarkeit darauf verzichtet, überall eine geschlechtsdifferenzierende Begrifflichkeit durchzuhalten. Es geht uns dabei wie K. VALENTIN, der gesagt haben soll, dass es uns allen an manchen Tagen so gehen soll, *"dass i' eh net woaß, ob i' a Manderl oder a Weiberl bin".*

[3] Ihm zugrunde liegen die Forschungserfahrungen aus dem Projekt: „Die Organisation des Informellen als Voraussetzung für erfolgreiche Unternehmens- und Beschäftigungsentwicklung" (ORGIN). Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Laufzeit: 1.07.2000– 1.12.2001) wurde durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Fördermaßnahme „Bilanzierung Arbeitsgestaltung" gefördert und vom Projektträger Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR) betreut.

Gestaltbaren" nicht eine Paradoxie? (Der Theorie gelingt es daher auch nur mühsam, das nachzuvollziehen, was sich da in der Praxis alles getan hat!).

- Zum anderen: Es steht außer Frage, dass in Folge solcher Reorganisations- und (beschleunigten) Innovationsprozesse fortwährend neue qualifikatorische Anforderungen an MitarbeiterInnen generiert werden. Deren Bewältigung erfordert zum einen die permanente Anpassung von vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, darüber hinaus aber offenbar auch die Entwicklung von ganz neuen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen. Auch hier treffen wir auf ein (für Lernprozesse allerdings gar nicht einmal so unübliches) Paradoxon, dass man die Fähigkeiten, die zur Bewältigung beispielsweise von Umstrukturierungsprozessen eigentlich bereits vorab benötigt werden, erst in diesen selbst entwickeln und ausbilden kann. Wir stehen damit auf der qualifikatorischen Ebene vor einem Anforderungsbündel, das von der „*Planung des Situativen*" über die „*Strukturierung des Unstrukturierbaren*" bis hin zur „*rechtzeitigen Bewältigung der Ungleichzeitigkeit*" reicht. Man könnte dies insgesamt auch als die Paradoxie der „*Steuerung selbstorganisierten Lernens*" bezeichnen.

Auf anderen Ebenen kommt hinzu: Von Politik wie Forschung, Unternehmen/Arbeitgebern wie Arbeitnehmern wird zunehmend häufiger und dringlicher darauf aufmerksam gemacht, dass die Tiefe und Breite unseres Wissens und unserer Qualifikationen, so wie sie in den vorhandenen (Aus- und Weiter-) Bildungsformen noch überwiegend veranlagt werden, nicht mehr ausreichen. Vor allem die in den formalen Systemen der (Berufs-)Bildung nach wie vor vorherrschende Orientierung hin auf die Vermittlung theoretischen und abstrakten Wissens wird als zunehmend unzureichend bewertet. Ebenso deutlich erkennt man vielerorts die Kurzlebigkeit eines bisher (auch institutionell) so angelegten Wissens auf Vorrat – und dies gilt insbesondere für die formalen Wissensbestände und -formen.

In diesem Zusammenhang wird weiterhin festgestellt, dass in allen unseren allgemeinen wie berufsbezogenen Aus- und Weiterbildungssystemen – damit verbunden übrigens auch in den Bewertungssystemen bis hin zu denen der betrieblichen Personalbewertung – die Dominanz des „formalen Lernens und Wissens" (Stichwort: Verwissenschaftlichung) zu einer Vernachlässigung und z.T. sogar Verdrängung all jener Bereiche geführt hat, die z.B. mit „Erfahrungswissen" oder non-/nichtformalem Lernen allgemein beschrieben werden können (vgl. hierzu BAUER/BÖHLE et al. 2001).

Vergleichbar mit den (bereits länger bekannten) Befunden zum sog. „hidden curriculum" („versteckte" Lernziele, -inhalte und –orte) im schulischen Bereich

haben dann auch Studien zu dem in Unternehmen/Organisationen anzutreffenden „impliziten Wissen" (POLANYI 1985) oder „*tacit knowledge*" aufgezeigt, dass dort ein „stillschweigendes Wissen" vorhanden ist, welches aber eben „schweigt", teils, weil es verschwiegen wird, teils, weil es sich um eine Wissensart handelt, die schwer zu beschreiben ist. Und teils auch deshalb, weil diese Wissensart (und auch Art des Lernens) nicht auf formalen Wegen erworben – und formal auch nicht anerkannt – wird.

Wir wissen heute einiges mehr darüber, dass ein wesentlicher Teil der Qualifikationen/Kompetenzen, die in beruflichen wie in anderen Handlungssituationen zum Tragen kommen, nicht in formalen, intentionalen, organisierten Lehr- oder Lernsituationen erworben werden, sondern in (*pädagogisch) ungeplanten und unstrukturierten Realsituationen* (vgl. etwa KLOAS u.a. 1990).

Seit einigen Jahren gerät ausgerechnet auch das (weitgehend formalisierte) Feld der beruflichen Weiterbildung in heftige Kritik, mit dem ja gerade die „Anpassung" an neu entstandene Kenntnisse und gewandelten Bedarf sowohl nach der Ausbildung wie ergänzend zur Praxis geleistet werden soll(te) und deshalb auch als „dritte Säule" des deutschen Bildungssystems gilt. Sie wird jetzt als „Mythos" beschrieben, der „zerbricht" (STAUDT/KRIEGESMANN 1999). Denn immer deutlicher erkennt man z.B. die dort gegebenen Schwierigkeiten, qualifikatorische Anforderungen sowohl abzubilden wie zu prognostizieren. Noch schwerer aber wiegt die Erkenntnis, dass der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zu 70% bis 90% dem „informellen Kompetenzerwerb" zugeschrieben wird (vgl. LAUR-ERNST 1999).[4] Dieser aber entzieht sich weitgehend formalen Kriterien, Formen und Methoden.

Im Gegensatz zu Ländern wie etwa den USA, Australien, Großbritannien, aber auch Frankreich nähern wir uns in Deutschland anderen Formen des „Qualifizierens", des Lernens, der „Kompetenz"-Entwicklung, damit auch dem nonformalen oder informellen Lernen und Wissen, eher auf Umwegen. Dabei sind viele der in der aktuellen Situation und Diskussion benutzten Ansätze und Begrifflichkeiten, vor allem das von ihnen transportierte Gedankengut, keineswegs neu – und wir halten es gerade für das Verständnis der Heterogenität der aktuellen Situation für wichtig, darauf in Kapitel C dieses Bandes (Abschn. 16: „Wege zum erfahrungsgeleiteten, selbstorganisierten Lernen") einzugehen.

[4] Im Übrigen hat bereits 1973 die Faure-Kommission festgehalten, dass das informelle Lernen ca. 70% allen menschlichen Lernens umfasst. Sie hat sich dabei auf solche Lernprozesse bezogen, die außerhalb organisierter Zusammenhänge, durch Erfahrungslernen in allen biografischen Phasen und in den unterschiedlichsten Lebensbereichen stattfinden.

Dies gilt insbesondere z.B. für Lern- und Wissensarten, die mit „Praxis", „Erfahrung" und „Subjektivität" verbunden werden, und solche Formen des Erwerbs, bei denen das „Lern-Handeln" vor allem in „selbstgesteuerter" bzw. selbstorganisierter Ausprägung betont werden. Und damit sind immer auch die Formalstrukturen des Lernens berührt – worauf bereits die gerade genannten Begriffe aufmerksam machen: Wird mit dem „selbst*gesteuerten*" Lernen eher die eigenständige Verfolgung eines vorgegebenen Lernziels verbunden (und ihm eine Verwandtschaft zu kybernetischen Modellen zugesprochen), so bezieht sich die Selbst*organisation* des Lernens auf die Offenheit der Vorgaben wie die der zu erreichenden Ziele. Es ist also eher ein „situiertes" Lernen, das vor allem auf der Fähigkeit zur Selbstorganisation basiert (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1996, 38).

Viele der alten wie neuen Begrifflichkeiten werden zudem, wie man bemerken kann, nicht einheitlich verwendet. Das aktuelle Ringen um ihre Klärung, inhaltliche Füllung und praktische Ausgestaltung aber weist auch auf die verschiedenen Spannungsebenen, Paradoxien und Diskurslinien hin, die in der Frage nach den Möglichkeiten für eine „Organisation des Informellen" im Bereich der „Qualifizierung" berührt sind. Ist „Lernen" unter den gegebenen „modernen" Bedingungen, wie Kh. A. GEIßLER (1994, 653) schon länger befürchtet, der Weg von der „Verberuflichung zur Verbetrieblichung der Individuen", oder, aktueller, nichts anderes als eine „Modernisierungsstrategie in Wirtschaftsbetrieben" (ders. 02/2001)?

Im Rahmen des Projekts: „Die Organisation des Informellen als Voraussetzung für erfolgreiche Unternehmens- und Beschäftigungsentwicklung" – und so auch in diesem Band – haben wir uns ausführlich mit der Frage nach einer unter diesen Bedingungen probaten „Qualifizierung" beschäftigt: Gibt es denn in diesem Spannungsfeld zwischen einem verständlichen und notwendigen Interesse an „Planung" und einer wachsenden Bedingung der „Offenheit" so etwas wie erfolgreiche Gestaltungsansätze? Wie bewältigt man ggf. diese Spannung im Hinblick darauf, dass offenbar gerade auch solche Fähigkeiten auszubilden sind, die man ihrer anderen Qualität wegen heute auch als Kompetenzen bezeichnet? (Näheres hierzu und zu aktuellen Diskussionen in Kapitel C). Und wie geht man damit um, dass die Ausbildung solcher Fähigkeiten in Konsequenz offenbar auch andere Inhalte, Formen bzw. Methoden und auch andere Orte ihres Erwerbs erfordert?

Denn schon die bisherige Beschreibung des Wandel macht deutlich: Mit der fortschreitenden „Entgrenzung von Arbeit" (vgl. EGBRINGHOFF u.a. 2003), die weit über eine nur räumliche und zeitliche Entdifferenzierung hinausreicht, sondern auch bedeutet, dass bisher gültige Grenzen der Produktion und des Arbeitens schlechthin dynamisiert und flexibilisiert werden und teilweise sogar

ganz entfallen, geht auch eine „Entgrenzung des Lernens und der Bildung" (ebd.) einher. Ein neuer Typus des Qualifikationserwerbs ist alleine schon deshalb erforderlich, weil diese „neuen Kompetenzen" (über deren Gestalt durchaus weitgehende Unklarheit besteht) höchstens nur noch bedingt in den bisherigen formalisierten, „organisatorisch eng zugerichteten Situationen" (ebd., 50) aus- und weitergebildet werden können.

Es muss, so kann man ein grundlegendes Ergebnis dieser Studie etwas plakativ bereits vorwegnehmen, *anderes anders* und es muss *woanders* gelernt werden.

All dies gilt, wie wir feststellen konnten, immerhin gleichermaßen für solch unterschiedliche Tätigkeitsbereiche, wie sie durch die in unsere Untersuchung einbezogenen Unternehmen und Organisationen repräsentiert sind: den Sektor der chemischen Produktion/Industrie, den des Einzelhandels und den der sozialen Dienstleistungen (hier: die Altenpflege).[5]

Im Mittelpunkt dieses Bandes (Kapitel B) stehen somit die Fallstudien aus den genannten Arbeitsfeldern. Welche Lernformen ermöglichen es den hier untersuchten Unternehmen, mit der Bewältigung der „Qualifikationsfrage" unter den Bedingungen dieses permanenten Wildwassers besser bzw. sogar erfolgreich zurechtzukommen?

Die Auswahl dieser Unternehmen als „fallstudientaugliche" erfolgte dabei unter dem bereits angeführten Blickwinkel: Sie sollten bereits Umstrukturierungsprozesse „durchlebt" und innovative Anstrengungen unternommen haben, das für sie und ihre MitarbeiterInnen unter diesen Bedingungen notwendige Lernen so zu „organisieren", zu „entgrenzen" bzw. zu „informalisieren", um auch für andere Unternehmen und Organisationen beispielgebend sein zu können. Es lag für uns auf der Hand, solche Unternehmen um ihre Mitarbeit zu bitten, deren Entwicklungsgeschichte uns auf Basis früherer Forschungs- und Gestaltungsko-

[5] Nähere Angaben zu diesen Unternehmen/Institutionen sind der jeweiligen Fallstudie vorangestellt.

operationen ausreichend bekannt war.[6] Wir konnten mit diesen Partnern daher gemeinsam sehr intensiv nachvollziehen, dass auch bei diesen, sofern es z.B. die Ebene der Weiterbildung angeht, in der Vergangenheit zunächst ein vielfältiges System interner und externer betrieblicher Weiterbildungsformen entwickelt worden war, um die qualifikatorische Anpassung der MitarbeiterInnen an die neuen Anforderungen zu unterstützen. Obwohl die Entwicklung qualitativ anderer (z.B. Schlüssel-)Qualifikationen, handlungsorientierter Lehrmethoden und insgesamt, durch arbeitsplatznahe und selbständigkeitsorientierte Lernformen besonders, die grössere Praxis- bzw. Betriebsnähe angestrebt wurde, handelte es sich dabei gleichwohl überwiegend um formalisierte Bildungsprozesse (und dementsprechende formale Zertifizierungsformen). Und auch im Blick auf die berufliche Erstausbildung wurde deutlich: Trotz der stärkeren (Rück-)Verlagerung der Qualifizierung in die unmittelbare betriebliche Praxis (vgl. „Dezentrales Lernen"), trotz des gewachsenen Wissens darum, dass Lernende zunehmend in der Lage sein müssen, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen (vgl. die Merkmale „entgrenzten Lernens" in Kapitel C), bestand und besteht gelegentlich noch – oder auch erneut – die Neigung zu einer Abgrenzung zwischen Qualifizierung einerseits und Ausführung von Arbeitstätigkeiten andererseits. Und es besteht an mancher Stelle – gerade Unternehmen sind keine monolytischen Blöcke – nach wie vor – oder auch erneut – die Tendenz, solche in Verlauf und Ergebnis weder planbaren noch kontrollier- und zertifizierbaren Qualifizierungsprozesse zu planen, zu kontrollieren und zu zertifizieren.

Gleichwohl: Trotz heterogener Schwerpunktsetzungen, unterschiedlicher Interessenausprägung auf den verschiedenen Hierarchieebenen u.Ä. war und ist in all den Unternehmen/Organisationen, mit denen wir es zu tun hatten, zu beobachten, dass Lernformen benötigt und dementsprechend auch entwickelt wurden (und weiterhin entwickelt werden), die diesen Wandel unmittelbar und real aufgreifen, ihn in neue Fähigkeiten umsetzen und ihn dadurch selbst mit vorantreiben.

---

[6] Im Falle der Kooperation mit der Wacker-Chemie GmbH sind das vor allem die Modellversuche „Erprobung arbeitsplatzorientierter Methoden für die Ausbildung von Industriekaufleuten unter den Bedingungen neuer Bürotechnologien" (1985 bis 1990, vgl. BRATER/BÜCHELE 1991) und „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der Chemischen Industrie" (1996 bis 2000, vgl. BAUER/BÖHLE et al. 2002).

Im Haus „Aja-Textor-Goethe" wurde zwischen 1994 und 1997 das Projekt „Flexible und situative Arbeitsorganisation in der integrierten stationären Altenpflege" im Rahmen des BMBF-Programms „Arbeit und Technik" durchgeführt (vgl. BRATER/MAURUS 1999).

Die Zusammenarbeit mit dm-drogerie markt umfasst sowohl das Leonardo-Forschungsprojekt „Bildungsprozesse in schlanken Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie des lebenslangen Lernens" (1996 bis 1998, vgl. BAUER/BÜCHELE 1999) wie das Projekt „Lernen in der Arbeit" LidA (vgl. BRATER 2002).

Die Fallstudien bilden somit, wie bereits angemerkt, das Kernstück dieses Bandes. Bereits bei ihrer Darstellung gehen wir dabei, wenngleich in unterschiedlicher Form, auf die vorgefundenen „Erfolgskriterien" oder „förderlichen Rahmenbedingungen" ein, die wir dort feststellen konnten. Dies erfolgt hier allerdings noch mit stärker unternehmensspezifischem Fokus.

Es liegt uns in diesem Band aber auch daran, den Hintergrund dieser Entwicklungen im Blick auf seinen theoretisch-wissenschaftlichen und insbesondere berufspädagogischen Stellenwert genauer auszuleuchten. Denn die Wirklichkeit und die einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen sind sich zumindest darin weitgehend einig: Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts geben den Anlass zum „Wandel", wie oben beschrieben, heute vor allem die drastisch verschärften Marktanforderungen unter deregulierten Konkurrenzbedingungen. Deshalb stehen mittlerweile nicht nur „nahezu sämtliche Dimensionen der Gestaltung von Arbeit (Zeit, Raum, Sozialbeziehungen, sachlicher und technischer Arbeitszuschnitt, Entlohnung usw.) zur Disposition" (EGBRINGHOFF u.a. 2003, 6). Sondern unter den Bedingungen der erheblichen, notwendigen und vielerorts bereits eingetretenen Tendenzen in die Richtung der bereits angedeuteten „Entgrenzung" und auch einer „Subjektivierung" von Arbeit – und entsprechender Notwendigkeiten auf der Ebene des beruflichen Lernens in der Aus- wie Weiterbildung – gilt Ähnliches auch für den gesamten Bildungssektor: So gut wie alle der in diesen Fachdiskussionen anzutreffenden Positionen rechnen „...mit weitreichenden Folgen im Hinblick auf Qualifikationsanforderungen und Bildungsbedarf auf Seiten der Individuen sowie mit komplementären Veränderungen des Angebots und des Systems beruflicher und außerberuflicher Bildung" (EGBRINGHOFF u.a. 2003, 1).

Das vorletzte Kapitel C dieses Bandes überschreiben wir mit „Lernen in modernisierten Unternehmen". Im ersten Abschnitt werden dort unter der Überschrift „Wege zum erfahrungsgeleiteten, selbstorganisierten Lernen" wesentliche Diskussions- und Entwicklungsstränge aufgegriffen, die den Boden für heutige Qualifizierungskonzepte und –modelle darstellen (aber auch manche Bodenlosigkeit erkennen lassen). Dies erweist sich u.E. gerade deshalb als notwendig, weil die heute erkennbaren, keinesfalls aber überall anstehenden bzw. erkannten Herausforderung einer „Organisation des Informellen" im Feld des Qualifizierens bzw. Lernens höchst heterogen sind. Hier sollen einige Entwicklungslinien auf dem Weg „dorthin" aufgezeigt werden. Wir gehen dabei auf die berufliche Erstausbildung (16.1), aber auch auf die berufliche Weiterbildung (16.2) ein.

In Abschnitt 17 erfolgt unter dem Titel „Konzeptionselemente neuer Lernwege und Lernprozesse" der Versuch, über den in den Fallstudien unternehmensbe-

zogenen Fokus hinaus in einer Typisierung die wichtigsten konzeptuellen Stränge zu beschreiben. Es geht dort um die Ansätze „Arbeiten und Lernen zu verbinden" (17.1), „Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen" (17.2); das „Konzept der Kompetenz(en) (17.3), den Ansatz des „Erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitens und Lernens" (17.4) sowie die Bewegungen zur Ermittlung, Anerkennung und Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen bzw. des „nonformalen bzw. informellen" Lernens und Wissens (17.5).

Das abschließende Kapitel D bezieht sich auf die durch die Fallstudien, aber auch durch die wissenschaftlichen Diskussionen und Befunde gewonnenen Erkenntnisse darüber, welche Elemente sich daraus für zeitgemäße Lernansätze in der beruflichen Ausbildung, aber gerade auch für den an Bedeutung gewinnenden Ansatz des „Lernens in der Arbeit" ergeben (s. 18.1 und 18.2). Dabei geht es um die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, wobei wir zunächst (unter 19.1) die Hinweise aus den Fallstudien zusammenfassen. Abschließend (unter 19.2) versuchen wir eine Verallgemeinerung bzw. einen Blick auf gegenwärtige wie zukünftig „erfolgversprechende" Perspektiven des Lernens, die wir einer Gegenüberstellung des Reorganisationsansatzes „Lean Management"/„Lean Thinking" mit dessen Bildungs- und Lernanforderungen wie -herausforderungen abzugewinnen versuchen.

Es ist diese Einführung auch die geeignete Stelle, unseren Kooperationspartnern nicht nur „formal" für ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch in diesem aktuellen Zusammenhang zu danken. Gerade die langjährige Zusammenarbeit gab uns die Chance, formal wie informell in gemeinsame Lernprozesse „einzutauchen". Dafür bedanken wir uns – im Wissen darum, dass sich die hierfür besonders verantwortlichen Personen direkt angesprochen fühlen – sehr herzlich! Auch ihnen sei dieser Band zugewidmet.

KAPITEL B DIE FALLSTUDIEN

Fallstudie 1: Wacker-Chemie GmbH

3 Zur Ausgangssituation und zum Unternehmen

3.1 Ausgangssituation

Diese Fallstudie beschreibt neue und erfolgreiche Lösungsansätze für die Qualifizierung von MitarbeiterInnen im Bereich der chemisch-industriellen Produktion. Vorgestellt wird ein Modell für informelles, selbstgesteuertes und erfahrungsgeleitetes Lernen innerhalb der formalen Bildungsmaßnahme der *Erstausbildung* von Chemikant/innen. Thematisiert wird dabei ein besonderer Schwerpunkt neuer qualifikatorischer Anforderungen, die sich daraus ergeben, dass die Produktion in den chemischen Anlagen seit geraumer Zeit weitestgehend automatisiert wurde. Daraus entstehen für die Fachkräfte aber keineswegs nur rein überwachende Tätigkeiten eines durch die Automatisierung „reibungslos" ablaufenden Produktionsprozesses. Denn gerade dieser erweist sich angesichts zunehmender Komplexität der Anlagen als Fiktion: *„Eine Produktionsanlage läuft eigentlich nie ‚Strich', also ohne jede Unregelmäßigkeit"*, wie ein Betriebsleiter pointiert deutlich macht. Dies resultiert daraus, dass es eine Fülle nicht planbarer, damit auch nicht algorhithmisierbarer Einflüsse gibt, angefangen von Schwankungen in den Ausgangsstoffen über sich aufschaukelnde, ursprünglich kleinste Störgrößen bis hin zu externen Witterungseinflüssen, die alle zu Schwankungen innerhalb des Produktionsprozesses führen.

Zum Kern des professionellen Arbeitshandelns der Fachkräfte in der chemischen Produktion wird daher das „Erahnen" sich anbahnender Unregelmäßigkeiten, der präventive, steuernde und regelnde Eingriff in die automatisierte Prozesssteuerung sowie die Bewältigung von Unwägbarkeiten und deren Auswirkungen. Damit erhalten die Fachkräfte die Produktion auch in solchen Fällen aufrecht, in denen entweder die vollautomatisierte Steuerung zum Abschalten der Anlage und damit zu äußerst erheblichen ökonomischen Einbußen führen würde oder aber mit gravierenden Störungen, gesundheitlichen und ökologischen Gefährdungen gerechnet werden müsste. Hinzu kommt, dass auch die Hardware chemischer Produktionsanlagen keineswegs statisch ist, sondern (neben

z.B. Materialveränderungen) auch permanenten Um- und Ausbaumaßnahmen unterliegt: *„Bei uns im Betrieb ändert sich dauernd etwas. Wenn ich eine Woche nicht da bin, muss ich mich wieder neu einarbeiten."*

Wie anfangs erwähnt, konnte gerade für den Bereich der Produktion in der chemischen Industrie nachgewiesen werden (BAUER/BÖHLE et al. 2002), dass durch die Automatisierung über Prozessleitsysteme neuartige und *höhere* Qualifikationsanforderungen entstehen, die zusätzlich zum traditionellen zweckrational-logischen, *regelgeleiteten* professionellen Arbeitshandeln („objektivierendes Arbeitshandeln") einen gänzlich unterschiedlichen *Handlungstypus* mit entsprechend unterschiedlichen Kompetenzen erfordern, der als „subjektivierendes Arbeitshandeln" bezeichnet wird (vgl. hierzu die ausführlichen Darstellungen im Kap. C). Um dieses zu erwerben, reichen, wie ebenfalls bereits beschrieben, formalisierte arbeitsplatzferne Qualifizierungsmaßnahmen nicht mehr aus, da sie immer nur auf Generelles, nicht jedoch auf die Spezifika jeder einzelnen Anlage und Situation vorbereiten können. Damit stellen sich für betriebliche Bildungsmaßnahmen neue Fragen.

Die Untersuchungen für die vorliegende Fallstudie wurden in der Wacker-Chemie GmbH, Burghausen, durchgeführt. Das Unternehmen wurde ausgewählt, weil es in seiner Ausbildung für ChemikantInnen (die Fachkräfte in der Produktion) neue Wege beschritt, um das bislang nur zufällig und über längere Arbeitspraxis entwickelte subjektivierende Arbeitshandeln nun von Anfang an gezielt und systematisch zu fördern.

3.2 Zum Unternehmen

Die Wacker-Chemie GmbH ist ein international tätiger Konzern mit Produktionsstandorten in Europa, Amerika und Asien. Weltweit arbeiten rund 17.600 MitarbeiterInnen in den vier Geschäftsbereichen Polymere, Silicone, Halbleiter und Ceramics. Größter Produktionsstandort ist Burghausen mit ca. 10.000 Mitarbeitern und rund 50 Produktionsbetrieben. Jährlich werden bei der deutschen Wacker-Chemie mehr als 500 Auszubildende auf chemietechnische und -kaufmännische Berufe vorbereitet. Seit 1972 gibt es das überbetriebliche Ausbildungszentrum „Berufsbildungswerk Burghausen" (BbiW), eine öffentliche Stiftung privaten Rechts, in dem nicht nur zum Unternehmen gehörige Aus- und Fortzubildende, sondern auch Angehörige von Fremdfirmen aus- und weitergebildet werden.

3.3 Paradoxien modernisierter Ausbildung

Die Ausbildung bei der Wacker-Chemie zeigt in exemplarischer Weise typische Paradoxien modernisierter Ausbildungswege. Sie findet (neben dem Ausbildungsort Berufsschule) an den Lernorten BbiW sowie in den Betrieben selbst statt. Die Einrichtung eines äußerst gut ausgestatteten überbetrieblichen Ausbildungszentrums wurde, wie bei Großunternehmen in der damaligen Zeit üblich, als ein wesentlicher Schritt verstanden, die Berufsausbildung systematisch, nach modernsten Vorstellungen und durch eigens dafür qualifizierte hauptamtliche Ausbilder zu gestalten.

Soweit es das BbiW angeht, gab es nach Aussage eines Gesprächspartners noch einige Einschränkungen in der Breite des Vermittelten: Die Auszubildenden wurden vorwiegend für ihren späteren Übernahmebetrieb qualifiziert. Später jedoch bemühte man sich um eine möglichst umfassende Vorbereitung der Auszubildenden auf die gesamte Breite des Berufsbildes ChemikantIn. Damit verbunden war eine Verwissenschaftlichung der Ausbildung, insbesondere hinsichtlich der Vermittlung erheblichen chemischen Wissens. Diese Entwicklung betraf jedoch ausschließlich das Ausbildungszentrum. Dort aber findet nur der geringere Teil der gesamten Berufsausbildung statt. Die weitaus längste Zeit der 3½-jährigen Ausbildung verbringen die angehenden ChemikantInnen in den verschiedenen Betrieben des Unternehmens. Hier unternahm man insofern Verbesserungen, als die Auszubildenden nicht mehr nur einen einzigen (Übernahme-)Betrieb kennen lernen, sondern in insgesamt drei verschiedenen Betrieben eingesetzt werden. In den Betrieben sind in der Regel die Meister die Ausbildungsverantwortlichen. Häufig benennt der Meister einen Facharbeiter als Ausbildungsbeauftragten. Faktisch jedoch fungieren alle Kollegen vor Ort als „nebenberufliche Ausbilder".

Zwischen der Ausbildung im Zentrum BbiW und der Ausbildung in den Betrieben zeigte sich ein deutlicher „Systembruch": Im BbiW war Ausbildung die „Hauptsache", in den Betrieben eher eine „Nebensache", die zusätzlich zur „eigentlichen" Produktionsaufgabe bewältigt werden musste. Dies geschah nicht nach einem einheitlichen Konzept, sondern war der je eigenen Gestaltung durch die einzelnen Betriebe überlassen. Diese differierte von ausformulierten Plänen bis hin zu unsystematischem „Mitlaufen" der Auszubildenden.

Zwischen BbiW und den Betrieben gab es nur wenig Austausch über Ausbildungsfragen – wobei das hier beschriebene Unternehmen keineswegs eine Ausnahme darstellt. Ähnliche Ausbildungsstrukturen finden sich in den meisten Unternehmen mit zentralen Ausbildungseinrichtungen.

Beim Einsatz der „ausgelernten" Absolventen dieser Ausbildungsform zeigten sich allerdings die folgenden paradoxen Phänomene:

– *Unterforderung:* Die Gesellen waren deutlich überqualifiziert, soweit es ihr Wissen über chemische Grundlagen und Zusammenhänge betraf. Ihre Arbeit vor Ort hingegen ist wesentlich stärker durch verfahrenstechnische als chemiebezogene Anforderungen geprägt; direktes chemisches Wissen wird nicht unmittelbar gebraucht, sondern hat seinen Stellenwert vor allem als Hintergrundwissen, um die Prozesse annäherungsweise zu verstehen, die sich in den Anlagen vollziehen. Alle Arbeitstätigkeiten gruppieren sich jedoch um die Produktionsanlagen und deren verfahrens- und prozessleittechnische Dimensionen.

– *Überforderung:* Als gravierendste Erfahrung erwies sich, dass sich die Gesellen nach dieser fundierten dreieinhalbjährigen Ausbildung keineswegs als bereits voll einsetzbare Fachkräfte zeigten. Eine mehrjährige „Praxisqualifizierung" vor Ort im Betrieb war erforderlich. Unsere Gesprächspartner setzten die entsprechende Dauer zwischen vier und fünf Jahren an. Ihre Begründung: *„Im BbiW lernt man die allgemeineren Sachen. Im Betrieb geht es um das Spezielle, da ist alles superkomplex, man steht erst einmal blind vor der Anlage mit ihren tausend Hebeln."*

– *Erworbene „Konsumhaltung":* Schließlich wurde – sowohl von den hauptberuflichen Ausbildern wie von den Ausbildungsverantwortlichen und Fachkräften vor Ort – beklagt, dass die Auszubildenden und Gesellen nicht immer ausreichend Interesse und Eigeninitiative aufbrächten. Die umfassende „Versorgung" im BbiW verstetigte die schulische Vorprägung der Jugendlichen und führte zur Haltung*: „Wenn Ihr wollt, dass ich etwas weiß, dann müsst Ihr mir das sagen."* Das heißt, die betriebsbedingte Inanspruchnahme der Fachleute vor Ort führte dazu, dass Auszubildende während dieser Zeit „Leerlauf" hatten und diese Zeit nicht eigenständig zum Lernen nutzten.

Dieser Hintergrund motivierte die Wacker-Chemie, in den Jahren 1996 bis 2000 Träger eines BiBB-Modellversuchs zur Frage der aktuellen Bedeutung eines

„erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens" in der chemischen Industrie zu werden.[7]

Das Unternehmen verband damit die Ziele:

– die Einarbeitungszeit vor Ort nach der Ausbildung zu verkürzen;

– bereits in der Ausbildung auf den Kern der Tätigkeitsanforderungen, nämlich den souveränen Umgang mit Unwägbarkeiten in der vollautomatisierten Produktion, vorzubereiten;

– die Eigeninitiative und Lernbereitschaft der Auszubildenden zu steigern und

– für die Ausbildung an allen Lernorten eine einheitliche Vorgehensweise (einen „roten Faden") zu entwickeln.

4 Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als durchgängiges Bildungsprinzip

Wie die arbeitsanalytischen Untersuchungen im Rahmen dieses Modellversuchs zeigten, musste damit eine grundlegende und weitreichende Neuorientierung der Ausbildungsbemühungen verbunden werden. Diese Neuerungen betreffen (vgl. dazu auch die nachfolgenden Abschnitte)

- Maßnahmen *grundsätzlicher* Art: Das neue Ausbildungskonzept betont deutlich den selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Erwerb von Kompetenzen für subjektivierendes und erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten. Damit beschreitet es völliges Neuland. Denn bislang herrschte – wenn dies überhaupt in Betracht gezogen bzw. nicht sogar systematisch ausgeblendet wurde – die Auffassung vor, man könne „Gefühl" und „Gespür" nicht gezielt ‚lernen', sondern, wenn überhaupt, allenfalls über viele Jahre praktischer Auseinandersetzung mit dem Arbeitsgegenstand aufbauen. Das neue Ausbildungskonzept hingegen ergänzt das vorherrschende kognitiv-objektivierende Lernen um solche Elemente, die Erfahrungsfähigkeit, sinnliche Wahrnehmung, assoziatives Denken, dialogisches Vorgehen („Arbeiten *mit* der Anlage statt Arbeiten *an* der Anlage") und die Entwicklung einer

[7] BiBB-Modellversuch: „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der Chemischen Industrie". *Projektträger*: Wacker-Chemie GmbH, München/Burghausen (Dipl.-Ing. P. Woicke). *Wissenschaftliche Begleitung:* Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung ISF. München, (Prof. Dr. F. Böhle, S. Pfeiffer, Dipl.-Soz.). *Berufspädagogische Begleitung:* Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung - GAB München (Hans G. Bauer, Dipl.-Soz., Claudia Munz, Dipl.-Soz.).

persönlich gefärbten Beziehung zum Arbeitsgegenstand fördern. Um dieses neue Konzept umsetzbar zu machen, bedurfte es also einer grundsätzlichen Neuorientierung in der Ausbildung. Dies wurde dadurch leistbar, dass *„leitende Prinzipien"* für die gesamte Ausbildung an allen betrieblichen Lernorten entwickelt und daraus die Maßnahmen abgeleitet wurden.

- *Methodisch-didaktische* Maßnahmen: Das Ausbildungskonzept wurde auf Grundlage der leitenden Prinzipien auf selbstgesteuerte Lernprozesse mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen abgestellt, denn die erwähnte subjektivierende Vorgehensweise kann nicht gelehrt bzw. „vermittelt", sondern nur eigenaktiv gelernt werden.
- Maßnahmen *organisatorischer* Art: Die Ausbildung findet nun – den Prinzipien gemäß – auf der Grundlage eines durchgängigen Konzepts für alle betrieblichen Lernorte statt und wurde durch zahlreiche organisatorische Maßnahmen verankert.
- *Qualifikatorische* Maßnahmen für die hauptberuflichen sowie die Ausbilder vor Ort: Nachdem das neue Ausbildungskonzept deutliche Unterschiede zur herkömmlichen Auffassung von Lernen aufweist, war es notwendig, auch für die Ausbildenden Lerngelegenheiten zu schaffen, die deren Einsicht in die Prinzipien und den Aufbau von Handlungsfähigkeit mit dem neuen Ansatz ermöglichten.

Dieser gesamte Neuansatz der Ausbildung kann somit als eine „Organisation des Informellen" betrachtet werden, da er sich gerade auf diejenigen Lernschichten bezieht, die nicht „im Lehrbuch stehen" und daher auch nicht in ausschließlich formellen Lernsituationen erworben werden können. Sie bedürfen vielmehr vor allem solcher Lernprozesse wie die des Lernens in der Arbeit. Darüber hinaus gehen von der Neugestaltung der Ausbildung zahlreiche (z.T. ungeplante) Lernwirkungen auch auf mittelbar Beteiligte am Prozess aus. So zeigt sich beispielsweise, dass allein das veränderte (Frage-, Arbeits-)Verhalten der Auszubildenden lernbezogene Rückwirkungen auf die Fachkräfte vor Ort haben.

Im Folgenden werden die identifizierbaren Elemente und Lösungsansätze erfahrungsgeleiteten Lernens in der Ausbildung dargestellt.

5 Verankerung non-formalen Lernens in der Ausbildung

5.1 Maßnahmen grundsätzlicher Art: Die Formulierung durchgängiger Leitprinzipien

Die Grundlage für die Ableitung von durchgängigen Prinzipien der Ausbildungsgestaltung an allen betrieblichen Lernorten bildeten ausführliche arbeitswissenschaftliche Untersuchungen der realen Arbeitsanforderungen bei ChemikantInnen. Dazu wurden erfahrene Fachkräfte („Anlagenfahrer") insbesondere zu den subjektivierenden Teilen ihres Arbeitshandelns beobachtet und befragt. Deutlich wurde, dass die primäre Arbeitsanforderung in und mit den Produktionsanlagen vorwiegend im verfahrenstechnischen Bereich liegt. Ebenso zeigte sich, dass den Kompetenzen eines subjektivierenden Arbeitshandelns hohe Bedeutung zukommt, diese jedoch eher en passant und unbewusst erworben werden. Allgemein herrschte die Auffassung vor, diese Kompetenzen könne man nur durch langjährige Praxis vor Ort ausbilden, nicht jedoch bereits in der Ausbildung. Dieser Auffassung lag das traditionelle Bild von Lernen in der Ausbildung zugrunde, dem zufolge Ausbildung dem schulischen Lernen nachgebildet ist, und zwar alle wissensbasierten Grundlagen für die Arbeitstätigkeit vermittelt, dies jedoch in arbeitsplatzferner, stärker „theoretischer" und an Regeln orientierter Art. Daher erschien es den Befragten nahe liegend, dass die tatsächliche Qualifizierung für die konkrete Arbeitstätigkeit – insbesondere für den Umgang mit den alltäglichen Unwägbarkeiten im Produktionsprozess – erst durch die Arbeit vor Ort erfolge. Die arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen zeigten zudem, dass „Erfahrung" im Sinne von „Erfahrungswissen" sowie von situativ-erfahrungsgeleitetem Handeln die zentralen Kategorien der Bewältigung nicht vollständig planbarer Situationen darstellen. Erst ein „Verwachsensein" mit der Anlage ermöglicht es, beginnende Störungen zu „erahnen" und diesen gegenzusteuern, bevor noch das automatische Prozessleitsystem entsprechende Meldungen zeigt.

Diese Erkenntnisse legten es nahe, die Ausbildung gänzlich neu zu gestalten, und zwar durchgängig an *allen* betrieblichen Lernorten. Um einen dazu nötigen „roten Faden" zu sichern, wurden aus den Untersuchungen Prinzipien für die Neugestaltung der Ausbildung abgeleitet. Sie stellen *Erfahrungserwerb* und Förderung der *Erfahrungsfähigkeit* in den Mittelpunkt. Damit ist ein grundsätzlich neues Verhältnis von Theorie und Praxis verbunden: Anders als in schulisch geprägten traditionellen Lernprozessen stellt die *praktische Situation den Aus-*

gangspunkt des Erfahrungslernens dar. Dies zieht sich mehr oder minder explizit durch alle nachfolgend dargestellten *leitenden Prinzipien*.[8]

Abb. 1: Die Leitprinzipien im Überblick

Die Leitprinzipen im Überblick:

Leitprinzip 1: Erfahrung geht immer von der Praxis aus; Praxis ist dabei mehr als nur eine „Illustration" der Theorie.

Leitprinzip 2: Erfahrung ist Ausgangspunkt, Methode und Ziel der Ausbildung. Sie nimmt ihren Anfang dabei jeweils vom Ganzen zum Teil und führt von der konkreten Erfahrung zur Abstraktion. Dieses Erfahrung-Machen basiert auf dem Wahrnehmen „mit allen Sinnen".

Leitprinzip 3: Die Anlage, der zentrale Arbeitsgegenstand von ChemikantInnen, steht im Mittelpunkt aller Lernprozesse.

Leitprinzip 4: Zwischen dem objektivierenden und subjektivierenden Modus des Arbeitens und Lernens muss man situationsadäquat hin- und herschalten können. Dazu müssen diese beiden Modi schon in der Ausbildung gleichberechtigt behandelt und der subjektivierend-erfahrungsgeleitete Modus wegen seiner bisherigen Vernachlässigung tendenziell überbetont werden.

Leitprinzip 5: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen sieht in Unwägbarkeiten keine Ausnahmen, sondern alltäglich-normale Tätigkeitsanforderungen.

Leitprinzip 6: Zum Lernweg des Erfahrung-Machens gehören sowohl die Entwicklung und Förderung originärer Erfahrungsfähigkeit wie die Reflexion des Erfahrenen und des Erfahrungsprozesses.

Leitprinzip 7: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten bilden den roten Faden der Gesamtausbildung.

[8] Eine verallgemeinernde, über den Sektor der Prozessindustrie hinausreichende Darstellung dieser Prinzipien findet sich in BAUER/MUNZ (2004).

Dazu nun die jeweiligen *Umsetzungsprinzipien*:

Ad Leitprinzip 1: Erfahrung geht immer von der Praxis aus; Praxis ist dabei mehr als nur eine „Illustration" der Theorie, und ad Leitprinzip 2: Erfahrung ist Ausgangspunkt, Methode und Ziel der Ausbildung. Sie nimmt ihren Anfang dabei jeweils vom Ganzen hin zum Teil und führt von der konkreten Erfahrung zur Abstraktion.

Umsetzungsprinzip: Lernen in der Ausbildung wird als erfahrungsbasierter Lernweg organisiert, der erst nach der konkreten Erfahrung zur Abstraktionsbildung führt. Umfassende Erfahrungsfähigkeit kann nicht per se vorausgesetzt werden. Sie bedarf einer gezielten Förderung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeiten, emotional-subjektiver Herangehensweisen an Situationen, bildhafter und assoziativer Vorstellungsweisen und Denkformen. Die unbefangene Wahrnehmung mit allen Sinnen ist somit explizit zu fördern.

Ad Leitprinzip 3: Die Anlage, der zentrale Arbeitsgegenstand von ChemikantInnen, steht im Mittelpunkt aller Lernprozesse.

Umsetzungsprinzip: Die erfahrungsbasierten Lernprozesse gruppieren sich um die Anlage. Damit verlassen sie die Fachsystematik und orientieren sich an der Erfahrungssystematik. Die Ausbildung der künftigen Anlagenfahrer muss sich also auf den realen Arbeitsgegenstand „Anlage" beziehen und darf sich nicht auf eine fachsystematisch gegliederte Grundausbildung beschränken.

Ad Leitprinzip 4: Zwischen dem objektivierenden und subjektivierenden Modus des Arbeitens und Lernens muss man situationsadäquat hin- und her„schalten", besser: oszillieren können. Dazu müssen diese beiden Modi bereits schon in der Ausbildung gleichberechtigt behandelt und der subjektivierend-erfahrungsgeleitete Modus wegen seiner bisherigen Vernachlässigung tendenziell überbetont werden.

Umsetzungsprinzip: Die erfahrungsbasierten Lernprozesse werden ganz ausdrücklich so arrangiert, dass sie das Lernen „mit allen Sinnen", persönliche Erfahrungsfähigkeit und erfahrungsgeleitetes Vorgehen gezielt herausfordern. Die subjektive Bedeutsamkeit des Erlebten ist wesentlich. Die hohe Bedeutung der subjektivierenden Anteile des Arbeitshandelns erfordert, dass sie schon in der Ausbildung ganz gezielt erworben werden. Dazu ist es notwendig, die Erfahrungsfähigkeit in der jeweiligen Arbeits-/Lernsituation besonders zu fördern.

Ad Leitprinzip 5: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen sieht in Unwägbarkeiten keine Ausnahmen, sondern alltägliche, normale Tätigkeitsanforderungen.

Umsetzungsprinzip: Die arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen haben sehr deutlich gemacht, dass der Umgang mit Unwägbarkeiten alltägliche Praxis in der Arbeit von Anlagenfahrern ist. Darauf muss schon in der Ausbildung vorbereitet werden. Eine Ausbildung, die sich nur auf die Vermittlung regelhaften Vorgehens beschränkt, reicht nicht aus. Unwägbarkeiten werden somit nicht mehr als „Ausnahme" behandelt, sondern ausdrücklich thematisiert. Dazu muss eine Haltung gefördert werden, die durch die Mobilisierung subjektivierender Handlungsweisen einen souveränen Umgang mit Unwägbarkeiten erzeugt. Diese wird auch dadurch gestärkt, dass nicht nur die technische Machbarkeit betrachtet und gelernt wird, sondern auch deren Grenzen.

Ad Leitprinzip 6: Zum Lernweg des Erfahrung-Machens gehören sowohl die Entwicklung und Förderung originärer Erfahrungsfähigkeit wie auch die Bearbeitung („Reflexion") des Erfahrenen und des gesamten Erfahrungsprozesses.

Umsetzungsprinzip: Praktisches, erlebnisbasiertes Handeln führt erst dann zu tragfähigen Erfahrungen, wenn die Erlebnisse durchgearbeitet werden und die dem eigenen erfahrungsgeleiteten Lernprozess innewohnende Methodik so bewusst wird, dass sie auf neue Situationen transferierbar wird. Ausbildung hat somit verschiedene Formen der Auswertung des Erlebten einzusetzen und die Lernenden darin zu unterstützen, ihren eigenen Lernweg zu „reflektieren". Diese „Reflexion" kann freilich nicht nur in den objektivierenden Kategorien des Analytisch-Verbalen verbleiben, sondern fragt nach subjektivierenden, d.h. empfindungsnahen Modi des Verstehens, so z.B. bildhaften, assoziativen, narrativen u.ä. Formen.

Ad Leitprinzip 7: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten bilden den roten Faden der Gesamtausbildung.

Umsetzungsprinzip: Erfahrungsgeleitete Ausbildung kann sich wegen des Prinzips der Realitätsnähe nicht auf die Ausbildungsgestaltung durch hauptberufliche Ausbilder beschränken, sondern muss ebenso auch in den Betriebseinsätzen verankert werden, um nachhaltig wirksam zu sein. Die neue Ausbildungsgestaltung wird mit Hilfe organisatorischer, methodisch-didaktischer sowie qualifikatorischer Maßnahmen für das nebenberufliche Ausbildungspersonal in den Betrieben gesichert.

5.2 Maßnahmen methodisch-didaktischer Art: Lernen durch Erfahrungsprozesse

5.2.1 Lernen am realen Arbeitsgegenstand

Im Mittelpunkt der Lernprozesse an allen betrieblichen Lernorten steht der reale Arbeitsgegenstand „Anlage". Aus der praktischen, erfahrungsgeleiteten Auseinandersetzung mit dieser erwachsen alle Wissens- und Handlungsbezüge. Der Arbeitsgegenstand Anlage wird nach dem o.a. Prinzip „Vom Ganzen zum Teil, vom Konkreten zur Abstraktion" schrittweise vertiefend erkundet. Für erfahrungsbasiertes, non-formales Lernen gilt hierbei im Besonderen: Erfahrung ist an das persönliche Erleben gebunden und subjektiv. Daher kann sie nur vom Einzelnen selbst erworben werden, sie ist *nicht lehrbar.* Ausbildung hat somit an allen Lernorten zuallererst Gelegenheiten zum Erfahrung-Machen, zur praktischen Auseinandersetzung mit der Anlage anzubieten. Diese praktische Auseinandersetzung erfolgt nach den Prinzipien des *entdeckenden, selbstgesteuerten bzw. -organisierten und subjektivierend-erfahrungsgeleiteten* Lernens. Die Auszubildenden bekommen keine vorgefertigten Pläne, keine regelhaften Anweisungen und keine ausgearbeiteten Arbeitsunterlagen mehr, sondern grob umrissene Aufgabenstellungen und werden aufgefordert, ihre Vorgehensweise und Lösungswege selbst herauszufinden. Eine große Rolle spielt dabei die ausdrückliche Anweisung, sich beim entdeckenden Erkunden aller Sinneswahrnehmungen zu bedienen. Das Erkundete wird mit Hilfe von Zeichnungen und alltagssprachlich formulierten Beschreibungen festgehalten. Wesentlich ist ferner, dass die Auszubildenden diese Erkundungen anfangs in kleinen Gruppen unternehmen. Dadurch wird der Prozess des gemeinsamen Suchens und Ausprobierens sowie des informellen Austauschs über Erkenntnisse, Suchwege etc. unterstützt.

Das Lernen am realen Arbeitsgegenstand wird durch die folgenden Maßnahmen verstärkt:

a) Bezug zur Arbeitsrealität vom ersten Tag an: Anders als in herkömmlichen Ausbildungsgestaltungen beginnt der erste Ausbildungstag nicht mit allgemeinen Einführungen und Erläuterungen. Statt dessen gewinnen die Auszubildenden zuerst durch eine Rundfahrt über das Betriebsgelände und die Besichtigung eines Betriebs einen Eindruck von ihren künftigen Arbeitsplätzen. Auf Erläuterungen wird weitestgehend verzichtet. Die Auszubildenden werden hingegen vor allem bei dem Rundgang im Betrieb aufgefordert, möglichst genau wahrzunehmen, was sie dort erleben. Insbesondere sollen

sie auf Sinneseindrücke achten. Im Anschluss findet eine Auswertungsrunde statt, bei der diese Eindrücke besprochen werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der gefühlsmäßigen Reaktion der Auszubildenden auf den ersten Kontakt mit der Arbeitsrealität. Vom ersten Tag an wird so die Gleichberechtigung von objektivierendem und subjektivierendem Herangehen an Arbeitssituationen erlebbar.

b) Selbstgesteuertes Erkunden von Anlagen, Funktionen und Prozessen: Diese Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität wird auch im Ausbildungszentrum, in dem die ersten drei Monate der Ausbildung stattfinden, möglichst weitgehend realisiert. Dort sind in sog. Technika jeweils mehrere chemische Produktionsanlagen in zwar reduzierter Komplexität, aber realen Anlagen entsprechender Bauweise vorhanden. Die Auszubildenden finden diese Anlagen in laufendem Zustand vor, nach dem Motto: „*Im Betrieb kann die Anlage auch nicht zu Lernzwecken abgestellt werden*." In den ersten Wochen der verfahrenstechnischen Ausbildung erkunden die Auszubildenden in entdeckenden und erfahrungsgeleiteten Lernprozessen schrittweise die „Geografie" der einzelnen Anlagen. Sie gehen diese Anlagen, die sich immerhin über drei Stockwerke erstrecken, ab, notieren sich ihre Eindrücke und Erkenntnisse und zeichnen Lagepläne sowie Detaildarstellungen einzelner Anlageteile. In gleicher Weise erkunden sie einzelne Funktionen der Anlagen sowie die darin ablaufenden Prozesse. Dazu bekommen sie schriftliche Aufgabenstellungen, die zunächst das Ziel des jeweiligen Arbeitsschrittes formulieren (z.B.: „Ziel: Herausfinden einer persönlichen Methode, sich Schritt für Schritt an eine für Sie fremde chemische Produktionsanlage heranzutasten"). *Leitfragen* geben Hinweise, worauf bei der Erkundung geachtet werden soll. Diese Leitfragen sind möglichst offen gestaltet (z.B.: „Welche Wahrnehmungen haben Sie an der laufenden Anlage?"). Sie thematisieren Dimensionen des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Lernens und Arbeitens und fordern explizit eine alltagssprachliche Beschreibung des Wahrgenommenen sowie eigenständige Überlegungen und Begründungen ein. An jede durchgeführte Arbeitsaufgabe schließt sich eine von den Ausbildern moderierte Auswertungsrunde an, in der neben fachtheoretischen und -praktischen Aspekten im objektivierenden Sinne ausdrücklich auch Sinneswahrnehmungen, Empfindungen, Assoziationen, eigene Schlussfolgerungen der Auszubildenden u.Ä. thematisiert werden. Analog zu diesem Vorgehen werden Fließbild-Darstellungen eingeführt. Während diese üblicherweise in der Ausbildung von ChemikantInnen bereits zu Beginn „theoretisch" vorgestellt werden, ergibt sich die Notwendigkeit dieser professionellen Darstellungsform nun aus der – durch Erfahrung gewonnenen – Erkenntnis: Die Fülle an Informationen, die bei der Anlagenerkundung gefunden wurden, sowie die Problematik der Dreidimensionalität der Anlagen

können nicht mehr in der eigenen Zeichnung abgebildet werden, sondern verlangen eine symbolische, verallgemeinerbare Form der Darstellung. Dies hat den Vorzug, dass die Frage nach einer solchen „Kurzform" dann *von den Auszubildenden selbst* kommt. Und: Sie können nun mit den abstrakten Fließbilddarstellungen eigene bildhafte („erfahrungsgetragene") Vorstellungen verbinden. Die bisherigen Lernerträge an einzelnen Anlagen werden dadurch zu verallgemeinerungsfähigen fachlichen Erkenntnissen gebündelt, dass sich die Auszubildenden die übergreifenden Merkmale von Anlagen, Messeinrichtungen usw. erarbeiten.

c) Experimentierendes Herantasten: Die Auszubildenden müssen versuchen, die laufenden Anlagen ohne Einführung durch die Ausbilder zu fahren. Dabei werden die Anforderungen sukzessive gesteigert. Im ersten Schritt müssen die bereits erkundeten Anlagen so gefahren werden, dass vorgegebene Betriebsparameter erreicht bzw. gehalten werden. Die Lernenden steuern und regeln zunächst von Leitständen in Sichtweite der Anlage aus und wechseln dann an die jeweiligen Prozessleitsysteme, die sich räumlich getrennt von den Anlagen befinden. Lernen findet dabei als Experimentieren, genaues Wahrnehmen, vorläufiges Schlussfolgern, Überprüfen der Annahmen durch erneutes Ausprobieren, also „herantastend" und dialogisch, statt. Auf der Grundlage dieser praktischen Auseinandersetzung müssen dann *Anfahrvorschriften* für die einzelnen Anlagen durch die Auszubildenden selbst erstellt werden. In diese Vorschrift sollen alle die Parameter und Vorgehensschritte einfließen, die bis zu diesem Zeitpunkt als wesentlich erkannt wurden. Die Anlagen werden abgestellt und mittels der Anfahrvorschriften der Auszubildenden wieder in Betrieb genommen. Dabei auftretende Fehler sind ausdrücklich willkommen und werden als Lernchance genutzt. Sie helfen die selbst erstellte Anfahrvorschrift zu verbessern. Die Stichhaltigkeit dieser Korrekturen wird im nächsten Schritt wieder experimentell überprüft: Die Lernenden wechseln zu einer anderen Anlage und versuchen, diese mit Hilfe der Anfahrvorschrift ihrer „Kollegen" anzufahren. Dabei werden unverständliche Angaben und unaufgedeckte „selbstverständliche" Annahmen der erstellenden Gruppe erlebbar, so dass, wieder aus dem Kreis der Auszubildenden selbst, die Forderung nach optimierten, „professionellen" Vorschriften entsteht, die dann gemeinsam entwickelt werden.

d) Unwägbarkeiten: Auch beim Fahren einer Anlage nach Vorschrift sind immer wieder kleinere steuernde bzw. regelnde Eingriffe nötig, um Schwankungen aufgrund unterschiedlicher Ursachen auszugleichen. Wenn Anlagenparameter stabil gehalten oder verändert werden sollen, ergeben sich zahlreiche Lernerfahrungen über Unwägbarkeiten. So werden die Auszubildenden aufgefordert, gezielt auf auftretende Unwägbarkeiten zu achten. Sie er-

kennen, dass Unwägbarkeiten Bestandteil des normalen Prozesses sind, und lernen, diesen Unwägbarkeiten auf die Spur zu kommen. Ihre Erkenntnisse werden mit Hilfe der Ausbilder/Lernbegleiter ausgewertet und systematisiert. Schriftliche Aufgabenstellungen in den Ordnern helfen, den Blick auf Unwägbarkeiten im Produktionsprozess zu schärfen. Sie stellen darüber hinaus Aufgaben zum herantastend-experimentellen Erkunden solcher Unwägbarkeiten und fordern zur Ursachensuche sowie zum informellen Erfahrungsaustausch mit den Kollegen vor Ort heraus.

e) Eigenständiges Erstellen von Lernunterlagen: Die Delegation von Verantwortung für den Ausbildungserfolg an die Auszubildenden selbst drückt sich auch darin aus, dass sie von den hauptberuflichen Lernbegleitern/Ausbildern keine fertigen Materialien wie Kopien, Fließbilder oder Vorschriften mehr erhalten. Alle derartigen Unterlagen werden von den Lernenden selbst erstellt, nachdem sie die entsprechenden fachlichen Erkenntnisse in selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand bzw. der jeweiligen Arbeitssituation erarbeitet haben. Im Hintergrund steht die Überzeugung, dass alles, was „fertig geliefert" wird, nicht an die eigene, erfahrungsbezogene Auseinandersetzung damit gekoppelt ist und „leere Vorstellung" bleibt. Die Lernbegleiter erkannten hierbei auch, dass sich ihre eigene Vorstellungswelt von derjenigen der Lernenden häufig unterscheidet: *„Die sehen eine Pumpe, ein Ventil ganz anders als wir, wie wir das in den Symboldarstellungen aus der Schublade heraufholen. Wichtig ist, dass die Auszubildenden jedes Detail selbst gefühlt haben und wir das nicht wie früher als fertiges Produkt verkaufen."* Formen selbst angefertigter Unterlagen sind z.B.: ein Glossar der Fachbegriffe mit alltagssprachlichen Erläuterungen der Auszubildenden; selbst erstellte Checklisten, Anfahrvorschriften, Beschreibungen von Funktionen und Prozessen. Die Lieferung fertiger Unterlagen leistet nach Überzeugung der Lernbegleiter der Passivität der Lernenden Vorschub. Wenn Auszubildende dagegen ihre Unterlagen selbst anfertigen, beschreiten sie aktiv einen Erfahrungs-Lernweg, aus dem sich dann genau die persönlichen Lernunterlagen ergeben, die der einzelne Lerner benötigt. Zeichnerische Darstellungen haben dabei einen hohen Stellenwert: *„In der bildlichen Darstellung ist einfach die Funktionsweise besser darzustellen als in genormten Symbolen."* Eine weitere positive Folge selbst erstellter Unterlagen besteht darin, dass die Auszubildenden selbst Interesse daran haben, ihre eigenen Unterlagen zu korrigieren. Damit übernehmen sie auch auf dieser Ebene Verantwortung für ihr Lernen und entwickeln en passant Verbesserungswillen und die Fähigkeiten der Selbstkritik und Selbstkorrektur. Der Ausbilder fungiert hier nicht mehr als „Lehrer", der sagt, was falsch ist, sondern als Lernbegleiter, der dazu beiträgt, dass die Lernenden ihre Fehler selbst erkennen und korrigieren.

f) Einsatz aller Sinne: Subjektivierend-erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten benötigt in vielfältiger Weise sinnliche Wahrnehmungen. Da die Auszubildenden jedoch Fähigkeiten differenzierter Wahrnehmung nicht mehr selbstverständlich „mitbringen" und es darüber hinaus notwendig ist, ihnen die Bedeutung dieser Wahrnehmungen erfahrbar zu machen, werden gezielte Übungen zur Sinneswahrnehmung in die Ausbildung integriert. Damit lernen die Auszubildenden ihr eigenes Potenzial besser kennen und erschließen sich gleichzeitig eine Vielfalt an Wahrnehmungs*weisen.* Solche Übungen zur Sinneswahrnehmung finden sowohl in gesonderten speziellen Übungseinheiten statt wie auch in Arbeitssituationen. Dazu nutzen die Lernbegleiter situativ sich anbietende Gelegenheiten, auf Sinneseindrücke und Wahrnehmungsschulung aufmerksam zu machen. Bei solchen Übungen ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Auszubildenden sie auf ihren Arbeitsalltag übertragen lernen.

g) Zweisprachigkeit: „Betriebssprache" und „Lehrbuchsprache": Das stärker arbeitsbezogene Lernen hat Auswirkungen auf die Art der Sprache, die vor allem von den hauptberuflichen Ausbildern verwendet wird. Sie bemerkten, dass eine „betriebsnahe" Sprache sehr viel stärkeren Erfahrungsbezug besitzt als eine elaborierte Fachsprache (die sie inzwischen als „Amtsdeutsch" bezeichnen). Diese Erkenntnis resultierte aus dem Umstand, dass die Auszubildenden zu Beginn der verfahrenstechnischen Ausbildung aufgefordert wurden, die Ergebnisse ihrer ersten Anlagenerkundungen zunächst einmal alltagssprachlich zu beschreiben. Damit wurde erreicht, dass nicht vorschnell „leere" Fachbegriffe verwendet werden, die zwar scheinbar richtig, aber noch nicht ausreichend durch eigene Erfahrungen untermauert sind. Die fachlich „richtigen" Begriffe werden nun erst nach den individuellen Beschreibungen eingeführt. Mit der Abkehr von der Fachsprache als Lern-Umgangssprache ergab sich auch eine neue Gesprächsebene mit den Auszubildenden: Das Gespräch wird informeller und damit „hierarchiefreier". Den Auszubildenden fällt es leichter, ihre Erfahrungen mitzuteilen, wenn sie keine Angst vor „falschen" Begriffen und Ausdruckweisen haben. In den Betrieben kommt eine weitere Variante der Verwendung betriebssprachlicher Ausdrucksweise hinzu. Jeder Betrieb verfügt über einen speziellen Wortschatz, mit dem bestimmte Anlagenteile usw. bezeichnet werden. Auch diesen – von Betrieb zu Betrieb unterschiedlichen – Sprachgebrauch erkunden die Auszubilden im Verlauf ihrer Betriebspraktika. Sie machen sich dazu Notizen und vermerken, wie die „Übersetzung" in die Fachsprache lautet.

5.2.2 Lernen durch Erfahrungsauswertung

Gemäß dem 6. Leitprinzip gehört die gründliche Auswertung des Erfahrenen unabdingbar zum selbstgesteuerten/-organisierten und erfahrungsgeleiteten Lernen. Lernerträge entstehen aus Erlebnissen erst dann, wenn diese bearbeitet und dem Lerner bewusst werden. Die „Reflexion" bezieht sich dabei sowohl auf Erkenntniserträge wie auch auf neu entstandenes Handlungswissen. Sie bezieht aber gleichberechtigt auch die subjektive Bedeutsamkeit des Erfahrenen und den persönlichen Erfahrungsweg und dessen methodische Dimensionen ein und ermöglicht es den Lernenden, ihren Lerngewinn wie ihren neuen Lernbedarf selbst zu erkennen.

Diese Erfahrungsauswertung wurde über folgenden Mittel unterstützt:

a) Das Lerntagebuch: Ein zentrales Instrument für diese Ziele bildet das Lerntagebuch, ein Formular, das die Auszubildenden möglichst täglich, während der gesamten Ausbildungsdauer und an allen betrieblichen Lernorten führen. Dafür wird ihnen die entsprechende Zeit zur Verfügung gestellt. Das Lerntagebuch fordert die Lernenden heraus, sich rückblickend die Erfahrungen jedes einzelnen Arbeitstags zu vergegenwärtigen. Sie befragen mit Hilfe des Lerntagebuchs ihre Erlebnisse, indem sie sich möglichst bildhaft daran erinnern. Ausdrücklich enthält das Lerntagebuch die Aufforderung, die eigene Wahrnehmung so zu schärfen, dass auch scheinbar Nebensächliches bemerkt wird. Die Fragen des Lerntagebuchs beziehen sich auf Fachliches und Persönliches. Für den erfolgreichen Einsatz dieses Instruments ist es unabdingbar, dass die Lernbegleiter den Stellenwert des Lerntagebuchs verdeutlichen, es gemeinsam mit den Lernenden besprechen und Möglichkeiten finden, den daraus ersichtlichen neuen Lernbedarf durch die Auszubildenden selbst entdecken zu lassen.

b) Auswertungsgespräche: Jeder Erfahrungs-Lernprozess wird von auswertenden, meist informellen Gesprächen begleitet. Im BbiW finden solche Auswertungsgespräche entweder im Anschluss an die Präsentation von Arbeitsergebnissen durch die Auszubildenden statt oder aber nach abgrenzbaren inhaltlichen Einheiten. Besonderer Wert wird auf die Auswertung subjektivierender Lern- und Handlungsbestandteile sowie der jeweils individuellen Lösungswege gelegt. Betriebliche Ausbilder nutzen situativ sich bietende Gelegenheiten zu auswertenden Nachfragen, gemeinsamen Überlegungen usw.

c) Vertiefende Workshops: Größere Zusammenhänge fachlicher Art werden in Form von Workshops ausgewertet, die situativ dann angesetzt werden, wenn die Lernenden sich über einen längeren Zeitraum mit einem bestimm-

ten Thema auseinander gesetzt haben. Beispielsweise werden die erkundeten Unwägbarkeiten im Workshop unter der Frage „Was kann alles passieren? Was habe ich selbst schon erlebt? Wie bin ich damit umgegangen?" thematisiert. Dabei erarbeiten die Lernenden diese Fragen in Gruppen und präsentieren die Ergebnisse. Die Lernbegleiter helfen mit, die Erträge so zu systematisieren, dass die Auszubildenden daraus selbst eine Art „Handbuch der Unwägbarkeiten" erstellen können.

d) „Geschichtswerkstatt": Im Abstand von 2 bis 3 Monaten versammeln sich die Auszubildenden im Ausbildungszentrum zu sog. Auswertungstagen. Dabei werden die individuellen Erfahrungen in den Betrieben ausgetauscht, Vernetzungen der einzelnen Betriebe und ihrer Produkte durch Erzählungen erkennbar oder bestimmte Themen wie z.B. Erfahrungen und Umgang mit Unwägbarkeiten besprochen. Das Kernstück dieser Auswertungstage bilden die Erfahrungsgeschichten, welche die Auszubildenden erzählen. Durch diese Form ergeben sich zahlreiche informelle Lerngelegenheiten: Erfahrungen werden ausgetauscht, die Lernenden informieren sich gegenseitig, entdecken selbst Zusammenhänge, geben eigene Tipps an ihre Kollegen weiter u.Ä. Die hauptberuflichen Ausbilder fungieren in dieser „Geschichtswerkstatt" als Moderatoren und ergänzen das Gespräch ggf. durch fachliche Vertiefungen.

5.2.3 Selbstgesteuerte/-organisierte Lernprozesse durch schriftliche Materialien

Alle genannten Maßnahmen führen dazu, dass die Lernenden ihre ganz individuelle Methode der Gestaltung ihres Lernwegs und der Einarbeitung in neue Situationen entwickeln. Dadurch gewinnen sie eine grundsätzliche Sicherheit im Umgang mit neuen Herausforderungen. Dies bewährt sich besonders in den Praktika in jeweils drei Betrieben, die den weitaus größten Teil der Ausbildung ausmachen. Dort fungieren in der Regel Facharbeiter als Ausbildungsbeauftragte, die ihre Ausbildungsfunktion mit ihrer Hauptaufgabe „Produktion" in Einklang bringen müssen. Die Lernenden sind dabei häufig auf sich allein gestellt. Da sie mit der Anforderung selbstgesteuerten Lernens bereits von Ausbildungsbeginn im BbiW an vertraut sind, werden sie in gewissem Umfang unabhängig davon, wie viel Aufmerksamkeit sie von Seiten der betrieblichen Ausbilder bekommen. „*Die Auszubildenden brauchen jetzt nicht mehr sofort die Vorschrift oder einen Plan, wenn sie neu in die Betriebe kommen, sondern die schauen zuerst, und dann fangen sie einfach an zu zeichnen. Es liegt dann am Meister, dass er da mitmacht.*"

Wenn Auszubildende in einen neuen Betrieb kommen, tauchen Parallelen und Verknüpfungen mit vorigen Erfahrungen auf. Die Grundeinstellung geht jetzt dahin: „Wo und wie bekomme ich welche Informationen, und wie kann ich die dann zusammenfassen." Diese Eigenständigkeit führt dazu, dass in einigen Betrieben die Auszubildenden selbst bestimmen können, an welchen Anlagen sie mit ihrer eigenen Einarbeitung anfangen wollen. Ebenso bleibt ihnen die Art und Weise überlassen, wie sie dabei vorgehen. Die Betriebe empfehlen allerdings, dass es den Auszubildenden ermöglicht wird, sich mindestens eine Woche lang an ein und derselben Anlage einzuarbeiten.

Die Eigenständigkeit der Auszubildenden wird dadurch unterstützt, dass sie umfangreiche schriftliche Materialien in die Hand bekommen. Diese Materialien sind in einem Ordner zusammengefasst und enthalten Aufgabenstellungen, die gemäß den Leit- und Umsetzungsprinzipien formuliert sind und dazu beitragen, in erfahrungsgeleiteten Lernprozessen folgende Themengebiete zu erarbeiten:

- Erkunden des Betriebs und seiner Anlagen
- Erkunden von Anlagenfunktionen und -prozessen
- Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung für die Arbeit mit den Anlagen
- Erkunden von und Umgang mit Unwägbarkeiten
- Erfahrungsgeleitetes Lernen von Steuern und Regeln
- Erfahrungsgeleitetes „Hin- und Herschaltenkönnen" zwischen Abstraktion (Leitwarte, Prozessleitsystem) und Realität (Anlagen)

Für jedes Themengebiet gibt es eine kurze Einführung, die den Stellenwert der Aufgaben erläutert. Ferner finden sich im Ordner eine Einführung in erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten sowie Hinweise zum Gebrauch der Ordner. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass sie von den Auszubildenden selbstständig bearbeitet werden können. Es handelt sich dabei um Leitfäden für Erkundungen, Formulare für die Beobachtung von Prozessen und Anlagenreaktionen, Leitfragen für gezielte Erkundungen u.a. Ebenso ist das Lerntagebuch-Formular darin enthalten.

Diese Ordner wurden ursprünglich als Ausbildungshilfen für die betrieblichen Ausbilder entwickelt. Um jedoch die Verantwortung der Auszubildenden für ihren Lernerfolg zu unterstützen, sind nun auch die Lernenden im Besitz dieses Ordners, der sie darin unterstützt, ihren Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen. Die Form der Ordner als Loseblattsammlung ermöglicht es den Auszubildenden, situativ diejenigen Aufgaben auszuwählen, die sich im Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit anbieten. Der Ordner wird während der gesamten Aus-

bildungsdauer bearbeitet. Dies ist möglich, weil die Aufgabenstellungen so offen gehalten sind, dass sie nicht auf die je spezifischen Bedingungen der einzelnen Betriebe abheben, sondern eine generelle Methode des Erschließens von Anlagen und Arbeitssituationen lernbar machen. Durch die Ordner werden die Auszubildenden in die Lage versetzt, sich vom ersten Tag an selbstständig in einen Betrieb einzuarbeiten und ihre Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten in der Folge eigenständig zu vertiefen. Indem sie die Aufgaben schriftlich dokumentieren, generieren sie ein „mitwachsendes Handbuch des persönlichen Erfahrungswissens".

a) Kooperatives Lernen: Die schriftlichen Arbeitsunterlagen mit Aufgabenstellungen, die Auszubildende in eigener Regie bearbeiten können, fördern den informellen Austausch zwischen den Auszubildenden. In den Betrieben sind häufig Lernende aus verschiedenen Lehrjahren vertreten. Sie bearbeiten Aufgaben gemeinsam. Dabei werden Unterschiede in der jeweils erreichten fachlichen Durchdringung deutlich. Auszubildende höherer Lehrjahre festigen ihr eigenes Lernen dadurch, dass sie als „Lernbegleiter" agieren, die Jüngeren erklärend unterstützen, ihnen vor Ort an den Anlagen etwas demonstrieren usw. Die gemeinsame Diskussion vertieft sowohl das fachliche Thema wie die persönliche Identifikation mit dem eigenen Lernprozess.

b) Auszubildende als Lernanstoß für Ausbilder: Das veränderte Selbstverständnis der Auszubildenden, die sich ihrer Verantwortung für ihren Ausbildungserfolg bewusst sind, führt dazu, dass sie ihren Lernprozess in den Betrieben aktiv gestalten. Sie nutzen dazu insbesondere die schriftlichen Arbeitsunterlagen ihres Ordners. Darüber hinaus haben sie sich die Methode eigenständigen Aufschließens von Arbeitssituationen als Lernsituationen zu Eigen gemacht. Sie fragen gezielt nach, wollen Hintergründe von Prozessen der Anlagen, vor allem aber auch von Handlungsweisen der Fachkräfte vor Ort genauer kennen lernen. Damit ist eine stärkere Bewusstwerdung und eine informelle Weiterbildung dieser Fachkräfte verbunden. Diese berichten häufig davon, dass sie durch die Nachfragen der Auszubildenden angeregt werden, ihre eigenen Handlungsweisen zu überdenken. *„Ich ertappe mich oft selbst dabei, dass ich einfach hinlange und etwas tue. Durch die Fragen der Lehrlinge überlege ich genauer, warum ich das eigentlich so mache."* Ferner kommen von den Auszubildenden häufig Fragen nach Hintergründen, welche die Facharbeiter vor Ort nicht *ad hoc* beantworten können. Das führt dazu, dass man sich gemeinsam auf die Suche nach Klärung macht, Kollegen befragt, den Vorgesetzten einschaltet und ggf. das schriftliche Informationsmaterial im Betrieb (Anlagenvorschriften u.Ä.) zu Rate zieht. Auf diesem Wege wird außerdem angeregt, dass sich die Facharbeiter zusammen mit den Auszubildenden über ihr Erfahrungswissen austauschen, per-

sönliche „Tricks" weitergeben (z.B. sich bestimmte Messwerte auf einem Zettel zu notieren, den man im Geldbeutel immer mit sich trägt).

5.2.4 Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden

Eine derart veränderte Ausbildung fordert Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrenden wie Lernenden – und bringt sie hervor. Dieses Selbstverständnis bezieht sich sowohl auf die eigene Rolle im Lernprozess wie auch auf die Systematisierung des Fachlichen. Die Ausbilder erkannten, dass erfahrungsgeleitetes Lernen die Eigenaktivität der Lernenden erforderlich macht. Sie schaffen daher Gelegenheiten zu solcher Aktivität. Diese Lerngelegenheiten beschränken sich nicht auf formell abgesicherte Lernzeiten wie etwa den Besuch der zentralen Ausbildungseinrichtung, sondern sie nutzen situativ jede sich bietende Gelegenheit in der alltäglichen Arbeit, eigene Überlegungen, Erkundungen, Fragen, Probehandlungen u.a.m. der Auszubildenden herauszufordern. Dabei werden Auszubildende nicht länger als „zu Belehrende" gesehen, sondern als künftige Kollegen, die man dabei unterstützt, sich möglichst fundiert und aktiv in den Arbeitsbereich einzuarbeiten. Diese Einsicht wird durch den beschriebenen Umstand gefördert, dass frühere Absolventen der 3½-jährigen Ausbildungszeit noch einmal genauso lange vor Ort „nachqualifiziert" werden mussten, bis sie vollwertig einsetzbare Fachkräfte waren.

a) *Erfahrungssystematik statt Fachsystematik:* Die veränderte Ausbildung beruht auf der Abkehr von der Fachsystematik zugunsten der Erfahrungssystematik. Wissensinhalte werden dann gelernt, wenn der Erarbeitungsweg an der Anlage dies nahe legt, und nicht aufgrund eines vorab festgelegten Plans. Die Erfahrungssystematik gilt auch dann, wenn Themen auftauchen, die nach der Fachsystematik „eigentlich" erst später „dran" wären. In diesem Fall suchen die Ausbilder nach Wegen, wie die Themen dem jeweiligen Wissensstand der Auszubildenden gemäß erarbeitet werden können. Erfahrungssystematik heißt auch: Die aktuellen Fragen der Auszubildenden lenken den Lernprozess. Im täglichen Lerntagebuch, das die Auszubildenden führen, erkennen die Ausbilder den fachlichen individuellen Ausbildungsstand sowie die offenen Fragen. Jetzt bereiten die hauptamtlichen Ausbilder ihre Lernarrangements (ihren „Unterricht") auf Grundlage der Beschreibungen und Fragen der Auszubildenden im Lerntagebuch vor. Dadurch werden die Lernprozesse zum einen individualisierbar, zum andern knüpft ein derartiges prozessorientiertes Vorgehen an den tatsächlich vorhandenen Fragen an und erhöht die Lernmotivation der Auszubildenden.

b) Neues Rollenverständnis hauptamtlicher Ausbilder: Die hauptamtlichen Ausbilder verstehen sich nicht mehr als Lehrende, sondern als Arrangeure von Lernprozessen und als Lernbegleiter. Kennzeichnend ist die Auffassung, „Auszubildende sollen möglichst viel selbst und auf ihre eigene Weise herausfinden". „Klassische" Inputs von Seiten der hauptamtlichen Ausbilder finden selten statt, fachliche Vertiefungen fließen vorwiegend in Gesprächsform in den Lernprozess ein. Zentrale Aufgabe der Ausbilder ist es, im Anschluss an die praktische Auseinandersetzung die erkundeten Ergebnisse gemeinsam mit den Auszubildenden auszuwerten, nachzufragen, zu vertiefendem Lernen anzuregen. Ebenso helfen sie mit, den Lern*prozess* auszuwerten und bewusst zu machen.

c) *Neues Ausbildungs- und Rollenverständnis der betrieblichen Ausbilder:* Da bei den betrieblichen Ausbildern ursprünglich die Auffassung vorherrschte, *„wir müssen unsere Produktionsarbeit tun, wir haben nur wenig Zeit, uns um den Lehrling zu kümmern"*, wurden sie in kurzzeitigen Qualifizierungsworkshops mit den Leitprinzipien und methodischen Hinweisen zur Verbindung von Arbeiten und Lernen vertraut gemacht, damit sie jede Arbeitssituation zugleich als Lernsituation nutzen können. Die betrieblichen Ausbilder sehen sich jetzt nicht mehr als „Anleiter", die dem Auszubildenden genau sagen, was zu tun ist. Sie fordern vielmehr zu eigener Aktivität der Lerner auf, übertragen diesen mehr Verantwortung und fördern die Eigeninitiative der Auszubildenden. Ebenso beziehen sie die Auszubildenden in ihre Überlegungen ein und lassen sich von ihnen eigene Vorschläge und Ideen unterbreiten.

d) Neues Ausbildungsverständnis der Lernenden: Die Auszubildenden verändern durch die Erfahrung mit selbstgesteuerten und erfahrungsgeleiteten Lernprozessen ihre schulisch geprägte Haltung des Abwartens auf Lernanstöße von Seiten der Ausbilder. Sie werden aktiv in die Gestaltung der Lernprozesse einbezogen und entwickeln Eigenverantwortlichkeit für ihren Lernweg. Dazu werden sie mit schriftlichen Materialien ausgestattet, die ihnen die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen geben. Sie können so eigeninitiativ Lerngelegenheiten wahrnehmen bzw. bei den Ausbildern einfordern. Das „Lerntagebuch" fordert dazu auf, die eigenen Wissenslücken und Handlungsschwächen selbst zu erkennen und gezielt an deren Behebung zu arbeiten.

5.2.5 Formen der Lernbegleitung

Die Lernbegleiter unterstützen das selbstgesteuerte und erfahrungsgeleitete Lernen der Auszubildenden durch vielfältige Maßnahmen. Drei unterschiedliche Typen der Unterstützung wurden verankert:

– Unterstützung des Lernprozesses durch *schriftliche Materialien* wie Arbeitsblätter, Erkundungsbögen u.a. sowie durch Instrumente, die den individuellen Lernbedarf sichtbar machen („Lerntagebuch").

– Unterstützung des Lernprozesses durch *Nachfragen* mit dem Ziel, die eigenständigen Überlegungen der Auszubildenden zu fördern. Bei komplexeren bzw. sicherheitsrelevanten Aufgabenstellungen werden Vereinbarungen getroffen, wann sich der Auszubildende mit einem Zwischenergebnis melden soll („Kontrollpunkte"). Die Lernbegleiter fordern die Auszubildenden dazu auf, „laut zu denken", lassen sich von ihnen Vorschläge für Lösungen machen und erörtern diese gemeinsam mit ihnen.

– Unterstützung des Lernprozesses durch die gründliche *Auswertung* von Arbeitsaufgaben und des Lernprozesses. Diese Auswertung erfolgt in zwei Stufen: Im Betrieb werden die jeweiligen Aufgaben des Arbeitstags gemeinsam besprochen. Dies erfolgt meist informell durch Gespräche mit den Fachkräften, mit denen der Auszubildende gerade zusammenarbeitet. Turnusmäßig sieht der betriebliche Ausbildungsverantwortliche (Meister) die Lerntagebücher der Lernenden durch und bespricht sie mit ihnen. Der Turnus wird von den einzelnen Betrieben selbst gewählt, er differiert zwischen „täglich" bis zu „alle vier Wochen". Eine zweite Stufe der Auswertung wurde neu eingeführt. Sie erfolgt in größeren zeitlichen Abständen (etwa alle 2 bis 3 Monate) durch die hauptamtlichen Ausbilder im BbiW. Dort treffen sich größere Gruppen von Auszubildenden und bearbeiten ihre Arbeits- und Lernerfahrungen.

5.3 Maßnahmen organisatorischer Art

Ein derartiges Ausbildungskonzept benötigt organisatorische Maßnahmen zur Verankerung an allen betrieblichen Lernorten. Der „rote Faden" wird gesichert durch:

- die Kommunikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien mit allen am Ausbildungsprozess Beteiligten
- die Qualifizierung der Ausbilder für die Umsetzung des Konzepts

- die schriftlichen Materialien (Ordner) in der Hand von Ausbildern *und* Auszubildenden
- das Lerntagebuch, das an allen Lernorten geführt und besprochen wird
- die betriebsübergreifenden Auswertungstage im Ausbildungszentrum
- die Beteiligung der betrieblichen Ausbilder an der Weiterentwicklung der schriftlichen Materialien
- das Zur-Verfügung-Stellen einer Diskette mit den betriebsübergreifend formulierten Materialien zur eigenständigen betriebsspezifischen Adaption
- Integration der Lernmethode in das betriebliche Gratifikationssystem.

5.3.1 Einheitliches Ausbildungsleitbild

Diese Absicherung stellt eine zentrale Aufgabe insbesondere für die Ausbildung in den Betrieben dar. Wie geschildert, existierte für diese Lernorte ursprünglich weder ein einheitliches Leitbild noch ein einheitliches Konzept. Jeder Betrieb bildete nach eigenem Ermessen aus: *„Wir hatten keinen roten Faden in der Ausbildung, alles war zufällig und ohne Struktur."* Die Formulierung von Leit- und Umsetzungsprinzipien ermöglicht hingegen die Entwicklung eines Leitbilds, an dem sich die Ausbildenden an allen Lernorten orientieren.

5.3.2 Sicherung des „roten Fadens" durch schriftliche Unterlagen

Die organisatorischen Maßnahmen verstetigen die im BbiW angelegte Ausbildungsmethodik. Insbesondere die Ordner tragen dazu bei, dass die Betriebe ihre Ausbildungsaufgabe gezielter wahrnehmen. Zugleich erleben sie, dass damit keine Mehrbelastung für sie verbunden ist, sondern eher eine Entlastung: Sie haben strukturierte Materialien zur Verfügung, die jedoch flexibel einsetzbar sind, und davon profitieren sie in zweifacher Weise: Zum einen treiben die Auszubildenden ihren Lernprozess in eigener Initiative voran und werden unabhängiger von direkten „Lehrangeboten" der Betriebe. Zum andern wird der in den Ordnern vorgezeichnete Prozess der selbstgesteuerten Erarbeitung eines Betriebs und seiner Anlagen, Prozesse etc. durch die insgesamt drei Betriebspraktika und über die gesamte Länge der Ausbildung hin mehrfach durchlaufen. Dadurch wird der Gestaltungs- und Dokumentationsprozess immer weiter perfektioniert. So entstehen für die Betriebe optimale Ausbildungsunterlagen, welche die Ausbildung besser und weniger zeitaufwendig machen.

5.3.3 Beteiligung der Ausbilder an der Materialienentwicklung

Die Akzeptanz der schriftlichen Materialien beruht nicht zuletzt darauf, dass die hauptamtlichen sowie einige betriebliche Ausbilder in deren Entwicklung einbezogen wurden. Im Rahmen mehrerer Workshops wurden sie mit bereits bestehenden Materialien vertraut gemacht und um Rückmeldung und Vorschläge gebeten. Aus den Anregungen der betrieblichen Ausbilder ergaben sich weitere Aufgabenstellungen.

5.3.4 Möglichkeit der Spezifikation der Materialien

Ein Problem der Materialien bestand darin, dass sie zur Einsetzbarkeit in allen Betrieben entsprechend allgemein formuliert waren. Dies wurde auf Anregung der betrieblichen Ausbilder dadurch gelöst, dass diese die Materialien in elektronischer Form per Intranet zur Verfügung gestellt bekamen und auf dieser Basis ihre eigenen betriebsspezifischen Versionen entwickeln können. Dadurch wird außerdem der Gedanke transportiert, dass die Materialien nicht einfach schematisch eingesetzt werden sollen, sondern einen nochmaligen betriebsspezifischen Transfer- und Gestaltungsprozess erfordern.

5.3.5 Einbindung der Methode in das betriebliche Gratifikationssystem

Wesentlich für die Verankerung des Ausbildungskonzepts ist ferner, dass von Seiten der Unternehmensführung deutlich gemacht wird: Dieses Konzept ist gewollt. Dies kommt bei der Wacker-Chemie GmbH dadurch zum Ausdruck, dass das Erledigen der Arbeitsaufgaben im Ordner im betrieblichen Gratifikationssystem verankert wird. Es gibt dafür sog. „LET- Punkte“, die sich in der Einstufung der Mitarbeiter niederschlagen.

5.3.6 Innovation wird zum Normalfall

Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Innovationen in der Ausbildung, die durch einen Modellversuch in das Unternehmen gebracht wurden, tatsächlich auf breiter Ebene implementiert werden. Dazu waren bei allen Beteiligten die grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft gefordert, sich auf Neues einzulassen. Der entscheidende Durchbruch kam jedoch dadurch zu Stande, dass es nicht beim bloßen Akzeptieren des neuen Ansatzes blieb, sondern die Beteiligten daran aktiv mitwirkten. Indem sie selbst einen eigenen Lernweg des Erfahrung-Machens mit dem Konzept beschritten und dabei positive Wirkungen feststell-

ten, wuchs die persönliche Identifikation damit. Die Ausbilder stellten u.a. eine Art „indirekten Kontrollgewinn" fest: *„Die neue Methode gibt mir als Ausbilder mehr Sicherheit. Auch ich kann ja was übersehen. Die Lehrlinge denken heute aber mit, deshalb weiß ich: Selbst wenn ich was übersehen habe und ich habe das ganze Technikum voll mit Auszubildenden und kann mich nicht um alles kümmern, da kann ich mich jetzt drauf verlassen, die holen mich schon, bevor etwas passiert. Das ist für mich schon eine gewisse Sicherheit."*

Heute wird die neue Art des Ausbildens nicht mehr als „von außen angestoßen" erlebt, sondern als selbstverständlicher Normalfall, als „unsere Art der Ausbildung".

5.4 Qualifikationsmaßnahmen

Die Ausbildungsverantwortlichen der Wacker-Chemie GmbH erkannten, dass sich ihr Ausbildungskonzept zum selbstgesteuerten/-organisierten und erfahrungsgeleiteten Lernen nicht „verordnen" lässt. Schriftliche Ausbildungsunterlagen allein bewirken nicht, dass die Ausbilder sich mit Sinn und Ziel des Konzepts identifizieren. Die Materialien enthalten sogar eine besondere Problematik: Ihre strukturierte schriftliche Form verleitet zu herkömmlichen, schulisch geprägten Ausbildungshaltungen, denen zufolge die Lernenden die Blätter „ausfüllen müssen", ohne wirklich erfahrungsoffen damit umzugehen. Die Ausbilder mussten daher Gelegenheit bekommen, mit dem Konzept in einem eigenen Erfahrungs-Lernprozess vertraut zu werden. Das Unternehmen löste dies durch eine Kombination formeller und informeller Qualifizierungsmaßnahmen für die hauptamtlichen und betrieblichen Ausbilder.

Die Qualifizierungsmaßnahmen verfolgten daher die Ziele,

- die Leitprinzipien für die Ausbildung zu kommunizieren
- die Kombination von Arbeits- und Lernaufgaben als grundsätzlich möglich und erwünscht zu verdeutlichen sowie methodische Hinweise dafür zu geben
- den besonderen Schwerpunkt des subjektivierend-erfahrungsgeleiteten und (daher) selbstgesteuerten Lernens verstehbar zu machen
- die Ausbilder zum betriebsspezifischen und situativen Einsatz der Materialien zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen
- den Implementationsprozess so zu verstetigen, dass die neue Ausbildungsweise zum selbstverständlichen „Normalfall" wird.

5.4.1 Kommunizieren des neuen Ausbildungskonzepts

Sinn und Stellenwert der Leitprinzipien sowie der Umsetzungsformen der neuen Ausbildung wurden bei vielfältigen formellen und informellen betrieblichen Gelegenheiten kommuniziert. Da sie im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt wurden, konnten sie jeweils in Berichte über dessen Verlauf integriert werden. Formelle Gelegenheiten boten verschiedene Leitungs- und Arbeitskreise, die im Unternehmen verankert sind. Ebenso wurden die Prinzipien sowie deren Hintergrund und Konsequenzen in diversen Unternehmenspublikationen vorgestellt. Das Kommunizieren des Ausbildungsansatzes erfolgte auf sämtlichen betrieb-lichen Hierarchieebenen (von der Unternehmensleitung bis zu den Meistern).

Auf der Ebene der Facharbeiter in den Betrieben erfolgte die Verbreitung des Ausbildungskonzepts überwiegend informell. Hier spielten häufige Betriebsbesuche und informelle Gespräche des Projektleiters eine zentrale Rolle. Dadurch ergaben sich *en passant* Gelegenheiten, Fragen aufzugreifen, Anregungen zu geben u.Ä.

5.4.2 Kurzzeitqualifizierung in Workshops für betriebliche Ausbilder

Da die betrieblichen Facharbeiter die faktischen Lernbegleiter der Auszubildenden sind, wurden sie in besonderem Maß für den Umgang mit dem Ausbildungskonzept qualifiziert. Dabei waren einige Probleme zu lösen. Auszubildende haben in den Betrieben in der Regel zwar formell benannte Ansprechpartner (Ausbildungsbeauftragte). Das Unternehmen arbeitet jedoch im Schichtbetrieb, so dass diese Ansprechpartner nicht immer anwesend sind und daher im Prinzip sämtliche Angehörige einer Schichtmannschaft mit den Auszubildenden zu tun haben. Daraus ergibt sich eine sehr hohe Zahl von Facharbeitern, die in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen werden müssen. Zugleich jedoch sind die Personalkapazitäten in den Betrieben eng, eine längere Freistellung von Mitarbeitern ist nicht möglich So entstanden Kurzzeitqualifizierungsmaßnahmen: In mehreren halbtägigen Workshops wurden jeweils Gruppen von ca. 20 Facharbeitern in den Ausbildungsansatz eingeführt. Diese Workshops hatten anfänglich eher orientierenden Charakter. Ein zentrales Thema bildete die Verbindung von Arbeits- und Lernaufgaben, die anhand von praktischen Beispielen verdeutlicht wurde. Das Unternehmen setzte darauf, dass die Teilnehmer ihre Erkenntnisse in den Betrieben weitererzählten. In den weiteren Workshops wurden die Ausbilder mit den einzelnen Materialien vertraut gemacht und gemeinsam Korrekturen, betriebsspezifische Adaptionen und Anwendungsmöglichkeiten erarbeitet. Insbesondere die aktive Auseinandersetzung mit den Materialien in kleinen Arbeitsgruppen unterstützte die Identifikation der betrieblichen Fachkräfte

mit dem Ausbildungskonzept. Als ebenfalls wirksam erwies sich, dass die Teilnehmer am Ende des Workshops selbst ein Lerntagebuch ausfüllten, um dessen Sinn „am eigenen Leib" zu erfahren.

Der Erfolg der Qualifizierungsworkshops wurde dadurch verstärkt, dass auch einige hauptberufliche Ausbilder einbezogen wurden, die bereits erste Erfahrungen mit der Umsetzung des Konzepts hatten. Sie konnten anhand betrieblicher Beispiele deutlich machen, dass das Konzept in weitaus besserer Weise auf die realen Tätigkeitsanforderungen vorbereitet, als dies zuvor der Fall war. Ebenso wiesen sie auf die Entlastung der Betriebsmitarbeiter durch die Materialien hin, die ihnen einen Leitfaden für die Systematisierung der Ausbildung an die Hand geben. Die Qualifizierungs-Workshops gewannen, in einem zwar formellen Rahmen, den Charakter einer eher informellen „kollegialen Beratung". Die hauptberuflichen Ausbilder ermutigten ihre nebenberuflichen Kollegen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung dazu, das Ausbildungskonzept nicht nur zu „verstehen", sondern es – wie vorläufig auch immer – anzuwenden. Analog zu den „Grenzen der Beschreibbarkeit komplexer Produktionssysteme" verdeutlichten sie: Das Konzept ist ebenfalls nur begrenzt beschreibbar – „*man muss es tun, um zu erleben, dass es funktioniert*"

5.4.3 Aufsuchende Qualifizierungsarbeit

Um den Implementationsprozess in den Betrieben zu verstetigen, nutzt das Unternehmen informelle Betriebsbesuche und die sich dabei ergebenden Gesprächsgelegenheiten. Ein Ausbildungsverantwortlicher sowie hauptamtliche Ausbilder besuchen in unregelmäßigen Abständen die betrieblichen Ausbilder an ihrem Arbeitsplatz bzw. nutzen ohnehin notwendige Kontakte, um sich nach dem Stand der Umsetzung des Ausbildungskonzepts zu erkundigen. Bei dieser Gelegenheit kommen Erfahrungen, Erfolge und Schwierigkeiten zur Sprache, für die im gemeinsamen Gespräch Lösungen gesucht werden können. Diese explizit als Qualifizierungsmaßnahme verstandenen Aktivitäten sind sinnvoll, um den „roten Faden" der Ausbildung zu sichern und insbesondere das Bewusstsein für den Ansatz des subjektivierenden Lernens und Arbeitens zu vertiefen.

5.4.4 Qualifizierung durch Auszubildende

Das veränderte Selbstverständnis der Auszubildenden, die sich ihrer Verantwortung für ihren Ausbildungserfolg bewusst sind, führt dazu, dass sie ihren Lernprozess in den Betrieben aktiv gestalten. Sie nutzen dazu insbesondere die schriftlichen Arbeitsunterlagen ihres Ordners. Darüber hinaus haben sie sich die

Methode eigenständigen Aufschließens von Arbeitssituationen als Lernsituationen zu Eigen gemacht. Sie fragen gezielt nach, wollen Hintergründe von Prozessen der Anlagen, vor allem aber auch von Handlungsweisen der Fachkräfte vor Ort, genauer kennen lernen. Damit ist, wie bereits erwähnt, eine stärkere Bewusstwerdung und eine informelle Weiterbildung dieser Fachkräfte verbunden. Diese berichten häufig davon, dass sie durch die Nachfragen der Auszubildenden angeregt werden, ihre eigenen Handlungsweisen zu überdenken. Ferner kommen von den Auszubildenden häufig Fragen nach Hintergründen, welche die Facharbeiter vor Ort nicht *ad hoc* beantworten können. Das führt dazu, dass man sich gemeinsam auf die Suche nach Klärung macht, Kollegen befragt, den Vorgesetzten einschaltet und ggf. das schriftliche Informationsmaterial im Betrieb (Anlagenvorschriften u.a.) zu Rate zieht. Auf diesem Wege wird außerdem angeregt, dass sich die Facharbeiter zusammen mit den Auszubildenden über ihr Erfahrungswissen austauschen.

6 Erfolgskriterien

In unseren Untersuchungen wurden mehrere Ebenen sichtbar, auf denen die erfahrungsgeleitete und selbstgesteuerte/-organisierte Ausbildung Erfolge bringt.

6.1 Auf der Ebene des Gesamtunternehmens

Das Unternehmen und seine einzelnen Betriebe gewinnen besser ausgebildete Mitarbeiter, die schon während ihrer Ausbildungszeit mit der zentralen Anforderung ihrer Tätigkeit als Anlagenfahrer, nämlich der Bewältigung von Unwägbarkeiten, konfrontiert werden und individuelle Vorgehensweisen dafür entwickeln. Daher benötigen sie nach dem Ende ihrer 3 1/2jährigen Ausbildung weniger Nachqualifizierung in der betrieblichen Praxis. Das Unternehmen verfügt darüber hinaus im Unterschied zu früher über ein einheitliches Ausbildungskonzept für alle Lernorte. Damit verbunden ist die Entwicklung einer Lernkultur, die auf Eigeninitiative und Erfahrungsoffenheit beruht.

6.2 Auf der Ebene des einzelnen Betriebs

Der Betrieb gewinnt Sicherheit im eigenen Ausbildungsverhalten durch systematisierte schriftliche Unterlagen und durch Facharbeiter, die für den Einsatz dieser Materialien qualifiziert sind. Ebenso wächst die Erkennbarkeit und Transparenz des Ausbildungsstands der Auszubildenden (vgl. Lerntagebuch sowie die bearbeiteten Aufgaben im Ordner). Außerdem gewinnt der Betrieb motiviertere und

selbstständigere Auszubildende, die sich mit ihrer Lern- und Arbeitsaufgabe identifizieren und denen verantwortlichere Tätigkeiten übertragen werden können.

6.3 Auf der Ebene des Ausbilders

Die Ausbilder gewinnen Unterstützung für ihre Ausbildungsaufgaben durch die schriftlichen Unterlagen sowie die Qualifizierungsmaßnahmen. Sie profitieren vom gesteigerten Verantwortungsbewusstsein der Auszubildenden: Die „Kontrollfunktion" der Ausbilder minimiert sich. Die Ausbilder haben ferner „viele neue Sensoren" entwickelt, sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Aufmerksamkeit auf die subjektivierenden Bestandteile ihres Arbeitshandelns wie hinsichtlich ihres Umgangs mit den Auszubildenden. Die größere Selbstständigkeit der Auszubildenden sowie deren selbstgesteuertes und sogar selbstorganisiertes Lernen entlastet die Ausbilder und ermöglicht ihnen einen ökonomischeren Zeiteinsatz.

6.4 Auf der Ebene der Auszubildenden

Die Auszubildenden gewinnen eine bessere Vorbereitung auf ihre künftige Tätigkeit. Sie erwerben eine persönliche Methode, die sie auf jede neue Situation transferieren können. Sie vergrößern ihre Sicherheit im Umgang mit offenen, nicht vollständig planbaren Situationen. Nicht zuletzt gewinnen sie mehr Handlungsautonomie, sowohl in Bezug auf die Anforderungen ihrer Tätigkeit wie auch in Bezug auf die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses.

Fallstudie 2: Haus Aja Textor-Goethe, Altenpflege

7 Zur Institution Aja Textor-Goethe (ATG) und zum Aufbau dieser Studie

In der folgenden Fallstudie beschreiben wir die Organisation des non-formalen und informellen Lernens in den Pflegebereichen eines Altenwohn- und Pflegeheims in Frankfurt – prototypisch für Organisationen im Dienstleistungsbereich, deren Dynamisierung und Flexibilisierung so bedeutsam wurde, dass ein ständiges Mitlernen und Weiterlernen der Mitarbeiter erforderlich ist.

Im „Haus Aja Textor-Goethe, sozialpädagogisches Zentrum für Lebensgestaltung im Alter" leben ca. 220 alte Menschen in unterschiedlichen Wohn- und Betreuungsformen, ca. 100 davon in den 3 Pflegebereichen des Hauses. Zum Haus ATG gehören außerdem u.a. ein ambulanter Dienst und ein Fachseminar für Altenpflege, ein Therapeutikum für künstlerische und physikalische Heilverfahren, eine allgemein medizinische und eine neurologisch-psychiatrische Facharztpraxis, eine Cafeteria, ein Friseursalon und ein Naturmarkt. Das Haus wurde 1985 eröffnet.[9]

Nachfolgend werden nun kurz die Elemente der Arbeitsorganisation beschrieben, die ein kontinuierliches non-formales und informelles Lernen im Pflegeheim fördern und fordern. Dies sind Elemente, die sich im übertragenen Sinn auch in jedem anderen Dienstleistungsunternehmen finden, das kundenorientiert arbeiten möchte und seine Organisation nach Lean-Management-Prinzipien ausrichtet.[10] Anschließend werden die empirisch gefundenen Formen verschiedener, in die Arbeit integrierter Lernprozesse dargestellt. Es wird gezeigt, welche non-formalen und informellen Lernformen selbstgesteuerten und erfahrungsgeleiteten Lernens dort nebeneinander bestehen und wie sie inhaltlich gestaltet sind. Danach wird herausgearbeitet, welche Wirkungen das arbeitsintegrierte, non-formale und informelle Lernen auf die Mitarbeiter und die Organisation als Ganzes haben und die Rahmenbedingungen untersucht, die non-formales und informelles Lernen fördern. Zum Schluss werden die hier vorgefundenen Erfolgs-

[9] Es ist Mitglied des Nikodemuswerkes, dem Verband anthroposophisch orientierter Alteneinrichtungen.

[10] Im Hintergrund stehen dabei die 5 Prinzipien des Lean Managements, wie sie von WOMACK/JONES (1997) formuliert wurden: 1. Spezifikation des Werts, 2. Konzentration auf den Wertschöpfungsstrom, 3. Flow, 4. Pull, 5. Perfection.

kriterien für non-formales und informelles Lernen in einem Überblick zusammengefasst.

8 Die Anforderungen an die Institution ATG

Ausschlaggebend für die o.a. Anforderung an die Dynamisierung und Flexibilisierung ist, dass die Pflegebereiche des Altenpflegeheimes nach den wesentlichen Prinzipien des Lean Managements organisiert sind.[11] Diese Prinzipien sollen dazu beitragen, in der Pflege eine Balance zu finden zwischen den Bedürfnissen der Bewohner hinsichtlich qualitativ guter Pflege und Betreuung und den Bedürfnissen der Mitarbeiter nach mitarbeiterfreundlichen Arbeitsbedingungen. Zugleich reagiert das Haus damit auf die veränderten Rahmenbedingungen für die stationäre Pflege, die es erfordern, dass auch ein Altenpflegeheim seine Leistungen so wirtschaftlich wie möglich erbringt und zugleich ständig nach Sparmöglichkeiten sucht. Das Management des Hauses legt Wert darauf, den Kostendruck nicht durch die sonst üblichen Spar- und Rationalisierungsmaßnahmen aufzufangen, im Laufe derer qualifizierte Mitarbeiter durch Hilfskräfte ersetzt und Pflegeleistungen standardisiert werden. Vielmehr setzt es darauf, dass qualifizierte Mitarbeiter an der Basis die Pflegeleistungen möglichst genau auf den individuellen Bedarf der Bewohner zuschneiden, mitdenken und selbst-ständig Lösungen finden, wie Pflegequalität und Wirtschaftlichkeit unter einen Hut gebracht werden können. Das heißt in der Konsequenz aber, dass das Haus seine internen Strukturen kontinuierlich weiterentwickeln muss und die Mitarbeiter bereit sein müssen, neue Verantwortungen zu übernehmen und sich in Neues einzuarbeiten, also zu lernen.

Auch in Zukunft sind soziale Dienstleistungseinrichtungen Herausforderungen von außen ausgesetzt, die intern laufend weitere Umstrukturierungen notwendig machen. Weitere Änderungen der Rahmenbedingungen für stationäre Pflege sind zu erwarten. Vor allem aber ändern sich die Bedürfnisse der „Kunden" ständig. In der Altenpflege bewerben sich durch den Ausbau der ambulanten Pflege und anderer Hilfsdienste immer mehr solche Menschen um einen Pflegeplatz im Heim, die sehr individuelle Bedürfnisse und Pflegebedarfe haben, sei es, weil sie bereits ein sehr hohes Alter erreicht haben, weil sie demenziell erkrankt sind oder weil sie andere Krankheiten haben, auf welche die interne Organisa-

[11] Dieses Organisationskonzept ist ausführlich dargestellt in BRATER/MAURUS (1999). Diese Publikation beschreibt die Ergebnisses des Forschungsprojekts „Flexible und situative Arbeitsorganisation in der stationären integrativen Pflege orientierter und desorientierter alter Menschen. Entwicklung und Realisierung eines bewohner- und mitarbeiterorientierten Organisations- und Qualifikationskonzepts", auf das die Organisationsstruktur des Hauses zurückgeht. Das Projekt wurde vom BMFT gefördert (Förderkennzeichen FKZ: 01HK 112).

tion Rücksicht nehmen muss. So ist auch ein Altenpflegeheim, dessen Leitidee es ist, möglichst individuell auf die Bedürfnisse seiner Kunden einzugehen, ähnlichen Bedingungen ausgesetzt wie andere Dienstleistungsunternehmen, die sich kundenorientiert verhalten wollen. Die Herausforderung, einem hohen Kostendruck ausgesetzt zu sein und sich mit sehr individuellen Kundenbedürfnissen auseinander setzen zu müssen, teilt ein Altenheim heute also durchaus mit anderen Dienstleistungsunternehmen. Die Art, wie das von uns untersuchte Pflegeheim darauf reagiert, kann durchaus anregend sein für andere Dienstleister, die sich ähnlichen Bedingungen ausgesetzt sehen und diese durch arbeitsintegriertes Lernen entschärfen und bewältigen wollen.

8.1 Elemente der Arbeitsorganisation, die arbeitsintegriertes Lernen fördern

8.1.1 Der Handlungstyp der Arbeit in der Pflege

Die Pflege der alten Menschen orientiert sich, nach dem Leitbild des untersuchten Pflegeheims, an den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Bewohners. Dieser Leitgedanke verlangt von den Pflegenden, nicht nach einem standardisierten Muster vorzugehen, sondern sich auf jeden Bewohner und dessen gerade aktuelle Befindlichkeit neu einzulassen, wahrzunehmen, was in dieser Situation nötig ist, und dabei völlig flexibel für Änderungen zu bleiben. Sie erfordert ein Vorgehen, das in diesem Band (vgl. ausführlich in Kap. C) als „subjektivierendes Handeln" beschrieben wird und sich dadurch auszeichnet, dass man es in der Regel erst nach einer längeren Berufserfahrung beherrscht (vgl. BENNER 1994). Für die Pflege lässt sich dieses Handeln folgendermaßen charakterisieren (vgl. BÖHLE/BRATER/MAURUS 1997, 18-22):

8.1.2 Interaktiv-dialogisches Vorgehen

Die Pflegenden haben keinen genauen Tages- und Ablaufplan, dem sie in ihrer Arbeit folgen, sondern der Ablauf entsteht erst nach und nach in der Kommunikation und Interaktion mit den Bewohnern und unter Berücksichtigung der allgemeinen Situation im Pflegebereich. Für die Planung heißt das, dass die Pflegenden sich zu Beginn ihrer Arbeit zwar einen Überblick über die Aufgaben verschaffen, die heute voraussichtlich auf sie zukommen. Die konkrete Planung und damit die tatsächlichen Arbeitsinhalte und der Arbeitsablauf entstehen aber erst während der Pflege selbst, abgestimmt auf die Bedürfnisse der Bewohner.

Für das, was dann in der Pflege tatsächlich getan wird, spielt die *Interaktion und Kommunikation mit den Pflegebedürftigen* die zentrale Rolle. Die nötigen Verrichtungen (Waschen, Hilfe beim Anziehen etc.) und die Betreuung werden in Umfang, Dauer und Art auf die Persönlichkeit und Befindlichkeit des alten Menschen abgestimmt. Zu jeder Zeit bleiben die Pflegenden offen für die situativen Bedürfnisse der Bewohner, so dass sich der Arbeitsablauf jederzeit verändern kann.

8.1.3 Wahrnehmung mit allen Sinnen

Da viele alte Menschen im Pflegeheim ihre Bedürfnisse nicht mehr verbal äußern können, erkennen sie die Pflegenden nur dann, wenn diese fähig sind, ihre Wahrnehmungen in der aktuellen Situation als „Sonden" für die Bedürfnisse der Bewohner einzusetzen. Erfahrene Pflegende setzen dafür alle ihre Sinne ein. Sie prüfen den Zustand des Zimmers, sie achten auf den äußeren Eindruck, den der alte Mensch macht, seinen Gesichtsausdruck, die Haltung, die Färbung seiner Haut. Sie hören, auf welche innere Verfassung der Klang der Stimme schließen lässt, und sie erhalten durch die körperliche Berührung wichtige Hinweise auf den Gesamtzustand des Bewohners.

8.1.4 Erfahrungswissen und empathische Beziehung

Diese Wahrnehmung wird Schritt für Schritt in einer Art Dialog mit dem alten Menschen verifiziert und ist handlungsleitend für die Pflege. Auf der Grundlage ihres Fachwissens handeln die Pflegenden nach ihrer gefühlsmäßigen Einschätzung, welche die Pflegenden gerne als „Gespür" bezeichnen für die Situation und das, was der alte Mensch jetzt braucht. Ein solches Gespür entsteht aus einer Vielzahl eigener Erfahrungen, auf welche die Pflegenden bei der Einschätzung einer konkreten Situation zurückgreifen, aber auch aus sehr spezifischen und individuellen Kenntnissen über die Pflegebedürftigen, die im Verlauf des Umgangs mit ihnen erworben werden. Es entwickelt sich auch durch eine empathische Beziehung, die Pflegende mit den Bewohnern eingehen. Dies hat nicht unbedingt mit einer emotionalen Bindung zu tun, sondern damit, interessiert daran zu sein, was der alte Mensch einem mitzuteilen hat, auch wenn er das nicht mehr verbal ausdrücken kann. Dieses „subjektivierende" Arbeitshandeln stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeiten der Pflegenden, die sie von ihrer Ausbildung her noch keineswegs ausreichend mitbringen. Die Pflegenden selbst haben den Eindruck, dieses Handeln nur in der Arbeit selbst, durch eigene Erfahrungen, durch die Erfahrungen der Kollegen und durch das Reflektieren der

Erfahrung lernen zu können. Deshalb betrachten sie arbeitsintegriertes, selbstgesteuertes, non-formelles Lernen als Grundlage ihrer Arbeit.

8.2 Die situative Arbeitsgestaltung

Das erfahrungsgeleitete Vorgehen in der Pflege erfordert eine Arbeitsorganisation, die den Pflegenden möglichst viel Flexibilität erlaubt. Das Pflegeheim entwickelte deshalb verschiedene Maßnahmen, um die Arbeitssituation der Pflegenden so zu strukturieren und zu gestalten, dass einerseits das oben beschriebene erfahrungsgeleitete Vorgehen der Pflegenden möglich wird, andererseits die Pflegenden auch den sich wandelnden Anforderungen von Seiten der Kostenträger und der Bewohner gerecht werden können. Auch die Bedürfnisse der Pflegenden selbst nach einer Arbeit, die sich mit der eigenen Berufsmotivation vereinbaren lässt und persönliche Entwicklungschancen bietet, sollten damit berücksichtigt werden.[12]

Grundlage der situativen Arbeitsorganisation ist die Leitidee, von einer eigeninitiativ und souverän arbeitenden Pflegekraft auszugehen, die *breite Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungsfreiräume hat und ganzheitlich arbeitet*. Das heißt, jede Pflegekraft entscheidet selbst, in welcher Reihenfolge und mit welchen Pflegehandlungen sie die Bewohner, für die sie in ihrer Arbeitszeit zuständig ist, versorgt. Dazu wurde für die Pflegeorganisation das System der „Patenschaftspflege" entwickelt, ein Verfahren der Bezugspflege, das vom Dienstplan unabhängig ist und dem System des „*primary nursing*" sehr nahe kommt. Die Arbeitsprozesse in der Pflege sind entformalisiert und ermöglichen jedem Pflegenden, seine Arbeit situativ und ganz auf den einzelnen Bewohner zugeschnitten zu gestalten. Die Freiräume für jeden einzelnen Mitarbeiter werden ergänzt durch das Konzept der *teilautonomen Teams, die ihre sozialen und arbeitsorganisatorischen Angelegenheiten selbst organisieren.* Die Teams sind selbst verantwortlich für die Arbeitsorganisation in ihrem Bereich, sie entscheiden über die Belegung frei werdender Plätze, und sie entscheiden auch selbst in gemeinsamer Beratung mit der Pflegedienstleitung (PDL), welche Mitarbeiter neu eingestellt werden. Geleitet werden die teilautonomen Teams von einer aus dem Team für 2 Jahre gewählten Bereichsleitung, die nach dem Konzept „Führung als Dienstleistung" arbeitet (s.u.). Damit in dieser sehr flexiblen und individualisierten Ar-

[12] Damit sind einerseits organisatorische Anforderungen gemeint, mehr aber noch Anforderungen von Pflegenden, die sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit im gleichen Haus und möglichst im gleichen Wohnbereich fachlich weiterentwickeln wollen, u.a. im Sinne einer horizontalen „Karriere", indem sie sich für neue Tätigkeiten qualifizieren wollen (z.B. für die Betreuung von Bewohnern mit demenzieller Erkrankung), weil sie aufgrund ihres Alters die reine Pflege nicht mehr leisten können.

beitsorganisation trotzdem ein gemeinsames Ganzes entsteht, orientieren sich die individuellen Pflegeformen an einem gemeinsamen Leitbild und Pflegekonzept. Für die wichtigsten Pflegesituationen gibt es auch gemeinsame Handlungsleitlinien.[13]

Die gemeinsame Orientierung wird durch eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung weitergeführt, die alle Mitarbeiter einbezieht. Zur gemeinsamen Orientierung aller Pflegenden tragen auch regelmäßige Bewohnerbesprechungen und ein hausintern entwickeltes System zur Pflegeplanung sowie eine differenzierte Pflegedokumentation bei.

Das von uns untersuchte Pflegeheim ist in der glücklichen Lage, dass über 70% der Mitarbeiter in der Pflege qualifiziert sind. Dennoch fällt es nicht allen Mitarbeitern leicht, die vorgesehenen Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsfreiräume auch auszufüllen und die persönliche Verantwortung für die Pflege zu tragen. Die Führungskräfte des Hauses verstehen deshalb ihre Führungsaufgabe als Aufforderung zur *Unterstützung und als Dienstleistung* für ihre Mitarbeiter. Nach diesem Verständnis ist es nicht Aufgabe der Führungskraft, Arbeit anzuweisen oder zu kontrollieren, sondern die Pflegenden so zu unterstützen, dass sie ihre Arbeit gut machen können. Es kommt dabei darauf an, nicht stellvertretend für die Mitarbeiter Verantwortung zu übernehmen, sondern den Pflegenden die Hilfen bereitzustellen, die sie brauchen, um ihre Arbeit selbstverantwortlich und selbstorganisiert durchführen zu können. Dieses Konzept beruht auf der Idee der *situativen Führung*, d.h., der Führungsstil ist für jeden Mitarbeiter maßgeschneidert, die Führung ist je nach individueller Konstellation enger oder weiter, so dass jeder Mitarbeiter die Hilfen erhält, die er zum selbstverantwortlichen Arbeiten braucht.

Damit dieses Konzept der situativen Arbeitsorganisation die Pflegenden nicht überfordert, legt man Wert auf eine von allen getragene *Lern- und Experimentierkultur*, in der man etwas ausprobieren und auch Fehler machen darf. Entlastung der Pflegenden entsteht dadurch, dass neue Herausforderungen als Lernaufgaben gesehen werden und nicht als etwas, das man bereits können muss. Über Qualifikationsbedarf und Unsicherheiten darf offen gesprochen werden, niemand muss Kenntnisse und Fähigkeiten vorspiegeln, die er nicht hat. Aus dieser Situation heraus entstanden verschiedenen Formen non-formalen und informellen Lernens. Sie helfen den Pflegenden, die Herausforderungen zu bewältigen, welche die geänderten Rahmenbedingungen für stationäre Pflege, die

[13] Eine Handlungsleitlinie bietet eine Art Leitbild für eine konkrete Pflegesituation, wie z.B. Grundpflege, Sterbebegleitung etc., ohne das Vorgehen im Einzelnen vorzuschreiben, wie es z.B. ein Standard tut.

Veränderung der Bewohnerschaft und das Konzept der situativen Arbeitsorganisation als Antwort auf die veränderten Rahmenbedingungen mit sich bringen.

9 Formen non-formaler und informeller Lernprozesse zur Bewältigung der Herausforderungen

Eigentlich muss man davon ausgehen, dass Arbeiten und Lernen immer Hand in Hand gehen und man kaum arbeiten kann, ohne zu lernen. Allerdings ist es so, dass unterschiedliche Arbeitsformen in unterschiedlichem Maße lernförderlich sind. Im Folgenden werden Situationen und damit Lernformen beschrieben, welche die Pflegenden im Rahmen qualitativer Interviews selbst als solche Gelegenheiten geschildert haben, in denen sie nach eigenem Empfinden lernen oder gelernt haben. Dabei handelt es sich um arbeitsintegrierte Lerngelegenheiten, die immer wieder auftreten und nicht nur einmalig stattfanden. Es sind Arbeitsformen, die sich oft zufällig herausgebildet, aber als Lösungsrahmen für Probleme bewährt haben und heute fest in die Arbeit integriert sind. Die Lernprozesse, von denen die Pflegenden berichten, sind häufig der „Mehrwert", der entsteht, indem die anstehenden Alltagsprobleme gelöst werden. Die Grenze zwischen Lernen und dem „Einfach-nur-den-Alltag-bewältigen-können" verschwimmt oft genug und lässt sich keinesfalls genau ziehen.

9.1 Arbeitsintegrierte, non-formale Lernprozesse

Im untersuchten Pflegeheim fanden wir folgende Formen non-formalen Lernens:

9.1.1 Workshops unter externer Begleitung

Der Anlass, einen Workshop anzusetzen, ist in der Regel ein aktuelles Praxisproblem, das gelöst werden soll. Es ist allerdings eines, das die Mitglieder eines Teams nicht innerhalb des normalen Arbeitsablaufs und nicht allein mit den Kompetenzen, über die sie selbst verfügen, klären können. Deshalb wird der Workshop häufig von einem externen Trainer oder Moderator begleitet. An einem solchen Workshop nehmen alle Betroffenen, z.B. alle Mitglieder eines Teams oder alle Bereichsleitungen, teil. Für unsere Untersuchung des non-formalen Lernens ist entscheidend, dass es nicht primäres Ziel des Workshops ist, die Mitarbeiter fortzubilden, sondern dass ein Raum geschaffen werden soll, in dem die von einem Problem betroffenen Mitarbeiter aktuelle praktische Fragen gemeinsam lösen können. Zum Beispiel gibt es aufgrund der besonderen

Führungsstruktur in den Pflegebereichen[14] immer wieder Workshops für die Bereichsleitungen, in denen diese sich über ihr Führungsverständnis verständigen und klären, was zu ihren Aufgaben gehört und welches die Aufgaben ihrer Mitarbeiter sind. Andere Themen, die in einem solchen Workshop bearbeitet werden, sind z.B. „Wie führe ich kritische Gespräche mit MitarbeiterInnen und/oder Angehörigen?" oder „Wie löse ich meine Konflikte im Team?". In den Workshops werden immer die *Praxisfälle* der Beteiligten bearbeitet. Der Ablauf folgt geeigneten Problemlösungsschritten und wird von den *Teilnehmern und deren Bedürfnissen* gesteuert, nicht von einem fachsystematisch aufgebauten Seminarplan. Die Workshopteilnehmer beraten sich gegenseitig, der externe Moderator bringt bei Bedarf theoretischen Hintergrund mit ein. Seine Rolle ist überwiegend die eines Moderators, aber wenn spontan nötig und sinnvoll, auch die eines Dozenten. Ein solcher Workshop kann von 2 Stunden bis zu 2 Tagen dauern. Am Ende des Workshops ist das Problem gelöst oder der Lösung zumindest näher gerückt. Workshops dieser Art bieten den Teilnehmern einen geeigneten Lernrahmen, um ihr Führungswissen zu erweitern, neue Hintergrundtheorien über Führung kennen zu lernen, für sich neue Handlungsperspektiven zu finden und neue Fähigkeiten zu üben (z.B. Kritikgespräch führen). Gelernt wird in den Workshops vor allem durch das Ausprobieren von Neuem, durch die Rückmeldungen der Kollegen, durch das gemeinsame Auswerten von Erfahrungen und durch Inputs des Moderators.

9.1.2 Supervision im Team

Die Pflegeteams können Supervision regelmäßig oder nach Bedarf in Anspruch nehmen. Sie können sich ihre Supervisorin selbst wählen und selbstständig mit ihr Termine vereinbaren. In der praktizierten Form hat Supervision die Aufgabe, aktuelle Teamprobleme zu lösen bzw. alternativ dazu neue Perspektiven aufzuzeigen, unter denen man die Pflegebedürftigkeit der Bewohner betrachten kann.[15] In der Supervision mit einer Therapeutin wird z.B. die Pflege einzelner Bewohner besprochen, mit denen die Pflegenden nicht zurechtkommen. Durch die Art, in der gemeinsam das aktuelle Pflegeproblem besprochen wird, lernen die Pflegenden neue Gesichtspunkte und einen anderen theoretischen Bezugsrahmen kennen, mit dem sie den Pflegebedarf eines Bewohners betrachten können. Sie verändern ihr mentales Modell und können damit auch den Pflegebedarf aller anderen Bewohner aus einer neuen Perspektive sehen. Bei Span-

[14] Die Teams der Pflegebereiche wählen ihr Bereichsleitungsteam alle 2 Jahre. Jedes Leitungsteam besteht aus 3 Pflegenden, die sich, wenn sie gewählt sind, arbeitsbegleitend in ihre Aufgabe einarbeiten.

[15] Ziel des Altenheims ist es, anthroposophische Grundlagen in die Pflege zu integrieren.

nungen im Team oder zwischen der Bereichsleitung und dem Team hilft die Supervision, die Probleme zu besprechen und gemeinsam zu bearbeiten. Zwar steht im Vordergrund die Klärung der aktuellen Konflikte im Team. Im Rahmen dieser Klärung werden aber u.a. Feedbackgespräche geführt und kommunikationspsychologische Zusammenhänge besprochen. Für den Alltag werden Regeln für die weitere Kommunikation vereinbart. *En passant* lernen dabei die Teilnehmer Grundlagen der Kommunikation kennen, sie üben, Feedback zu geben und mit Feedback, das sie erhalten, umzugehen. Von den Pflegenden wird die Supervision als eine wichtige Lernform betrachtet. „Ein zentraler gemeinsamer Lernort ist die Supervision: interne Dinge, Vorwürfe, Schwierigkeiten, Soziales wird besprochen." Supervision eignet sich besonders gut dafür, unter der Leitung einer Expertin die eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und seine Kenntnisse über kommunikationspsychologische Zusammenhänge zu erweitern. Gelernt wird weitgehend am modellhaften Verhalten der Supervisorin, aber auch durch eigenes Üben und durch Rückmeldungen der Kollegen.

9.1.3 Situatives Lernteam unter der Leitung eines erfahrenen Kollegen

Es kommt vor, dass ein Mitarbeiter in der Pflege eine Routineaufgabe nicht zufrieden stellend lösen kann. Das kann neuen und unerfahrenen Mitarbeitern passieren oder Mitarbeitern, die eine solche Aufgabe schon länger nicht mehr bearbeiten mussten. Solche Lernbedarfe entstehen im untersuchten Pflegeheim immer wieder bei der Pflegeplanung und Pflegedokumentation. Zum einen, weil sich die Anforderungen von außen von Zeit zu Zeit ändern, zum andern, weil im Alltag die Pflegenden nicht mehr so sorgfältig auf absolute Korrektheit achten und dann von der Pflegedienstleitung oder dem Medizinischen Dienst der Krankenkasse (MDK)[16] angemahnt werden, ihre Arbeit zu optimieren. Bei solchen Gelegenheiten bildet sich ein Lernteam situativ, das aus den Lernenden und mindestens einem erfahrenen und kompetenten Kollegen besteht, der weiß, wie die Arbeitsaufgabe „richtig" erledigt wird. Ein solches Lernteam entsteht gelegentlich spontan, manchmal auch nach vorheriger Absprache. Es kann für eine Stunde oder für eine Woche bestehen, zwei oder auch mehr Kollegen umfassen. Der erfahrene Kollege zeigt den anderen, worauf es bei dieser Arbeit, z.B. bei der Pflegeplanung, ankommt und wie die Arbeit durchgeführt wird. Nach dieser Einweisung steht er den anderen für einige Zeit als Lernbegleiter zur Verfügung. Das heißt, er/sie darf gefragt werden oder kontrolliert auch bei Bedarf das Ergebnis, wenn der Kollege dies wünscht. Ist der Lernbedarf gedeckt, löst sich das

[16] Der MDK stuft die Bewohner nach ihrem Pflegebedarf für bestimmte Verrichtungen in unterschiedliche Pflegestufen ein.

Lernteam wieder auf. Maßgeblich für das Lernen ist der erfahrene Lernbegleiter. Diese Lernform eignet sich einerseits besonders gut für Arbeits- bzw. Lernaufgaben, für die es eine eindeutige Lösung gibt und eine fachliche Fähigkeit nachgeschult oder wieder aufgefrischt werden soll. Der Lernbegleiter hat dann überwiegend die Rolle eines Dozenten. Die Pflegenden nutzen die Lernform „Lernbegleiter" aber auch für entdeckendes Lernen. *„Die Kollegen sollen ihre Probleme in der Praxis selber entdecken. Das fördert die Selbstständigkeit."*

Dieses entdeckende Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden zuerst eigene Erfahrungen sammeln, dabei auf Fragen und Schwierigkeiten stoßen und die Fragen hinterher mit einem erfahrenen Kollegen besprechen. Der Unterschied zum „Ins-Wasser-geworfen-werden" oder „sich durchwursteln" liegt genau darin, dass man mit den Fragen und Problemen, die in der Praxis auftauchen, nicht allein gelassen wird, sondern einen Lernbegleiter hat, den man bei Bedarf fragen kann und der die Erfahrungen, die man macht, auch nachbespricht und damit hilft, aus den Erfahrungen einen Lernertrag zu ziehen.

9.1.4 Selbstgesteuertes, eigeninitiatives Lernen am Modell – Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen

In einem Pflegebereich gibt es beispielsweise eine Mitarbeiterin, die Expertin für die Betreuung dementer Bewohner ist und eine Betreuungsgruppe im Wohnbereich leitet. Andere Kollegen aus dem Team möchten sich gerne in die Betreuungsarbeit einarbeiten, um ihrerseits Möglichkeiten zu entdecken, wie sie z.B. abends, wenn keine Betreuungsgruppe stattfindet, mit den Bewohnern Kontakt aufbauen und mehr gemeinschaftliches Leben gestalten können. Deshalb setzt sich immer wieder der eine oder andere Mitarbeiter, wenn es sein Arbeitspensum zulässt, zur Betreuungsgruppe dazu und arbeitet dort mit. Er beobachtet, wie die erfahrene Kollegin vorgeht, wie sie die desorientierten Bewohner anspricht, mit ihnen umgeht, sie in ein Gespräch einbezieht, mit ihnen gemeinsam singt, vorliest oder etwas erzählt. Die Pflegenden sind motiviert, sich in die Betreuung dementer Menschen einzuarbeiten, weil sie in ihre eigene Arbeitsgestaltung jederzeit betreuerische Elemente einbauen können und eine solche Entwicklung im Team begrüßt wird. Sobald sich eine Gelegenheit ergibt oder vom Arbeitspensum her geschaffen werden kann, probiert ein Kollege, angeregt durch seine Beobachtungen, *seine* Form der Gruppenbetreuung aus. Dabei übernimmt er nicht einfach das, was er gesehen hat, sondern entwickelt seine eigenen Aktivitäten. Er berücksichtigt dabei seine eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie die aktuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Bewohner, für die er zuständig ist.

Dieses eigeninitiative Lernen am Modell nutzen die Pflegenden in verschiedenen Situationen, z.B. auch, wenn sie sich in die Aufgaben einer Bereichsleitung einarbeiten. *„Man beobachtet eine Kollegin bei der Arbeit und lernt dadurch, wie man etwas macht."* Dieses Lernmodell ist möglich, weil jeder Pflegende zwar sein Arbeitspensum erfüllen muss, sich seine Arbeit aber selbstständig einteilen kann, soweit es die Bedürfnisse der Bewohner zulassen, für die er zuständig ist. Die Pflegenden eines Teams sind auch frei darin, unter sich gegenseitige Hilfestellung oder „Freistellung" zu vereinbaren, so dass eine gewisse Lernzeit möglich wird. Das Lernen am Modell eignet sich besonders gut, wenn ein Pflegender sein eigenes Verhalten ändern bzw. verbessern möchte und dafür Anregungen oder ein Vorbild braucht.

9.1.5 Neue Abläufe, neues Handeln ausprobieren, experimentieren

In den Pflegebereichen treten immer wieder Bewohnernöte auf, bei denen alle bisherigen Handlungsstrategien versagen. Zum Beispiel haben es die Pflegenden bei der Pflege der demenziell erkrankten Bewohner häufig mit Verhaltensauffälligkeiten zu tun (z.B. ständiges Rufen, Unruhe), ohne zu wissen, welches Bedürfnis der Bewohner eigentlich hat und womit sie es befriedigen können. Um die Situation zu bewältigen, beginnen einzelne Mitarbeiter damit, neue Verhaltensweisen, neue pflegerische oder betreuerische Maßnahmen im Sinne eines „Experiments" auszuprobieren. Dies kann spontan aus der Situation heraus oder nach vorheriger Absprache mit den KollegInnen erfolgen. Die Initiative liegt dabei beim einzelnen Mitarbeiter, der seine Phantasie und seine bisherigen Erfahrungen nutzt, um Neues zu entwickeln. *„Mein Überlebensprinzip ist das Experimentieren in konkreten Situationen."*

Die Erfolge des Probehandelns werden teilweise in der Pflegedokumentation festgehalten, teilweise auch mündlich weitergegeben. Die Pflegenden finden bei solchen Experimenten auch heraus, ob sich bei solchen Handlungsstrategien ein wiederholbares Lösungsmuster abzeichnet, etwa in dem Sinne: *„Wenn Frau X unruhig wird und anfängt zu rufen, hilft es, sich für 10 Minuten zu ihr zu setzen, ihre Hand zu halten und mit ihr über ihre Kindheitserlebnisse in F. zu sprechen."* Sie schärfen ihre Wahrnehmung für ähnliche Situationen, erweitern ihre Handlungsstrategien und bekommen ein Gespür für das richtige Handeln im richtigen Augenblick. *„Die Lernherausforderung besteht darin, aus der Situation heraus zu handeln, Geistesgegenwart zu entwickeln."* Ganz nebenbei stärken sie mit solchen Experimenten das Bewusstsein ihrer fachlichen Kompetenz und ihr Selbstvertrauen. Die Lernform „Experimentieren" eignet sich besonders, wenn niemand im Bereich oder im Haus weiß, wie ein Problem gelöst werden kann, man also nicht von einem Modell lernen und auch niemanden fragen kann.

9.1.6 Austausch über Erfolge und Misserfolge

Zur Kultur des Pflegeheims gehört es, dass die Pflegenden sich bei allen möglichen Gelegenheiten über ihre Erfahrungen, über ihre Erfolge und Misserfolge austauschen. Das kann beim gemeinsamen Frühstück sein, in der Übergabe oder auch in der Rauchpause. Zum Beispiel berichten die Pflegenden sich gegenseitig über die kleineren und größeren Experimente, die sie machen, etwa indem sie Bewohner in Alltagsaufgaben einbeziehen, wie z.B. Betten beziehen, Wäsche zusammenlegen etc. Sie ermutigen und regen ihre Kollegen damit an, Ähnliches zu versuchen. Misserfolge werden dabei genauso berichtet wie Erfolge, da sie weder Anlass sind, aufzugeben noch Experimente zu verbieten, sondern als notwendige Schritte angesehen werden, die nötig sind, um herauszufinden, was hilft. Die Pflegenden machen die Erfahrung, dass das Weitergeben von Einsichten und Wissen allen hilft und einen Wert für sich darstellt. *„Genügend Gelegenheit zu kommunizieren ist unser Herzstück."* Sie lernen voneinander. Mit der Zeit wächst im Team ein gemeinsames Gefühl dafür, welche Handlungsstrategien funktionieren und welche nicht. Die Mitarbeiter verbessern dabei ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihr Gespür für die einzelnen Bewohner. Das Lernen aus den Erfahrungen anderer, der informelle und formelle Erfahrungsaustausch ist eine geeignete Lernform, um das eigene Handeln mit dem der anderen abzugleichen, neue Anregungen zu bekommen und Lust dazu, Eigenes zu probieren.

9.1.7 Rückblicke und Qualitätszirkel – Regelmäßige systematische Auswertung der Praxis

Neben dem eher informellen Erfahrungsaustausch gibt es in diesem Pflegeheim verschiedene institutionalisierte Formen, eigene Arbeitserfahrungen systematisch auszuwerten. Dazu gehören regelmäßige Qualitätszirkel und „Rückblicke", die im Rahmen einer verlängerten Übergabe einmal in der Woche stattfinden. Für diese Praxisüberprüfung gibt es einen festen Zeitrahmen, vorgesehen sind dafür 60 bis 90 Minuten pro Woche an einem festen Tag. Alle aus dem Team, die von einem Thema betroffen sind, sind daran beteiligt. Das Gespräch wird von einem erfahrenen Teammitglied, häufig von einem Mitglied der Bereichsleitung, moderiert. Im Qualitätszirkel werden pflegerische und organisatorische Probleme eines Wohnbereichs besprochen. Die Themen schlagen die Mitarbeiter selbst vor, in der Regel solche, die nicht befriedigend gelöst sind. An dem Qualitätszirkel, der einmal im Monat stattfindet, nehmen alle fest angestellten Mitarbeiter eines Wohnbereichs teil. Während dieser Zeit übernehmen Aushilfskräfte und Praktikanten die Arbeit im Pflegebereich. Der Qualitätszirkel wird von einem in Moderation ausgebildeten Teammitglied geleitet. Um zu gewährleisten, dass

das Problem auch in der zur Verfügung stehenden Zeit besprochen werden kann, arbeitet der Qualitätszirkel nach einer festgelegten Methode. Zuerst wird gemeinsam die bestehende Situation beschrieben, dann wird geklärt, an welchen Punkten Handlungsbedarf besteht. Anschließend werden Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert und gemeinsam vereinbart. Das Ergebnis wird in einem Beschlussprotokoll festgehalten, und im optimalen Fall wird nach einiger Zeit die Umsetzung der Beschlüsse überprüft. Da im Qualitätszirkel alle fest angestellten Teamkollegen einbezogen sind, bietet er ein gutes Forum, um unterschiedliche Perspektiven, Hintergrundwissen (z.B. rechtliche Vorschriften) und Erfahrungen auszutauschen.

Eine andere Variante einer systematischen Praxisauswertung ist die Pflegevisite. Sie wird bisher nur sporadisch durchgeführt, soll aber zukünftig möglichst einmal im Halbjahr stattfinden. Dabei besprechen der Patenpfleger, die Pflegedienstleitung und die Praxisanleiterin des Hauses z.B. die verfügbaren Ressourcen, die Pflege eines Bewohners, Fragen der Lagerung, der Wundversorgung etc. und die weitere Pflege als Grundlage für die Fortschreibung der Pflegeplanung. Der zuständige Pfleger macht sich dabei die Bedeutung und den Ablauf der Pflegeplanung neu bewusst und stärkt seine Fähigkeit, seine Pflegehandlungen zu durchdenken und schlüssig darzustellen. Er bekommt Rückmeldungen über sein Pflegehandeln und die Qualität der Dokumentation seines Handelns.

Diese beschriebenen Formen der Praxisüberprüfung finden zum Teil regelmäßig in einem festgelegten Rhythmus statt. Praxisüberprüfungen werden als Rückblicke aber auch ad hoc angesetzt, wenn sie nötig sind. Ein solcher Anlass kann ein weiter oben geschildertes Experiment eines Pflegenden oder des ganzen Teams sein, oder alles andere, das neu ausprobiert wurde. So wurde etwa von Mitarbeiterinnen des im Haus ansässigen Fachseminars für Altenpflege ein neues Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiter in der Pflege erarbeitet. Dieses wurde bei der nächsten Neueinstellung ausprobiert. Nach Ablauf der Einarbeitung wurden die Erfahrungen mit dem Konzept in einem Rückblick ausgewertet. Betrachtet wurden dabei sowohl die Tauglichkeit des Konzepts, die Fähigkeit des Pflegenden, den neuen Mitarbeiter zu begleiten, und schließlich der Erfolg der Einarbeitung. Der Rückblick führte zu einer Überarbeitung des Konzepts, und der Pflegende erhielt Rückmeldungen über sein Vorgehen, seine Haltung, seine Einarbeitungsstrategie. Rückblicke bieten vielfältige Gelegenheiten, die eigenen Erfahrungen zu verarbeiten, das Vorgehen, die entstandenen Schwierigkeiten, die Lösungsstrategien zu reflektieren. Sie tragen dazu bei, den persönlichen Lernertrag aus den Erfahrungen im Sinne von *„Lessons Learned"* zu sichern.

9.1.8 Rotierende Aufgaben (Job-Rotation)

Im untersuchten Pflegeheim gibt es keine fest eingestellte Bereichsleitung, sondern die Teams wählen Kollegen in die Bereichsleitung. Ebenso werden viele andere Aufgaben in den Pflegebereichen, die in anderen Häusern fester Bestandteil einer Leitungsstelle sind (z.B. die Dienstplanung), rotierend auf die Pflegenden verteilt. Auch die Aufgabe der Schichtleitung ist keine Funktion, die ein Teammitglied auf Dauer hat, sondern sie wechselt unter den examinierten bzw. erfahrenen Pflegekräften. Von den Pflegenden wird dieses System sehr geschätzt. *„Dadurch, dass z.B. die Schichtleitung rotiert, kann man sich weiterentwickeln. Dadurch trägt jeder Verantwortung."* Dabei passiert es häufig, dass jemand die Verantwortung für eine neue Aufgabe erhält, obwohl er dafür noch nicht oder nicht ausreichend qualifiziert ist. Es entsteht also laufend Lernbedarf. Zur Kultur des Hauses gehört es, dass die Qualifizierung anfängt, sobald man für die Aufgabe verantwortlich ist. Qualifiziert wird arbeitsintegriert, meist nach den Modellen „Lernteam", „Lernen am Modell", „entdeckendes Lernen" mit einem erfahrenen Kollegen als Lernbegleiter, oder es wird ein Workshop angesetzt (s.o.). Mit der gegenseitigen Qualifizierung gehen die Pflegenden, wenn immer möglich, großzügig um. Es kommt vor, dass sich eine Mitarbeiterin in eine neue Aufgabe, z.B. Dienstplanung, einarbeitet und diese für eine gewisse Zeit übernimmt. Manchmal stellt sich dann heraus, dass ihr diese Aufgabe doch nicht auf Dauer liegt. Sie kann das Amt dann an eine Kollegin weitergeben, die sich ihrerseits einarbeitet. Dadurch gibt es in jedem Team mehrere Mitarbeiter, die eine Aufgabe, z.B. den Dienstplan erstellen, beherrschen und sich bei Bedarf gegenseitig vertreten können. Durch die rotierenden Aufgaben arbeiten sich Pflegende in viele unterschiedliche Aufgaben ein, z.B. in Leitungsaufgaben, Organisationsaufgaben, Gestaltungsaufgaben. Sie können damit ihre Fähigkeiten auf ganz unterschiedlichen Gebieten erweitern und auch testen. Rotierende Aufgaben fordern immer wieder neu die Lernbereitschaft der Pflegenden. Da immer mehr Pflegende sich mit unterschiedlichen Aufgaben auskennen, können die Pflegenden Aufgaben sehr flexibel wahrnehmen und unter sich verteilen.

9.1.9 Eigene Nachforschungen anstellen

Die Pflegenden stoßen durch die Alltagsanforderungen immer wieder auf Fragen, die sie sich nicht selbst beantworten können, weil das Fachwissen auch nicht alles erklärt. In den Pflegebereichen der Institution gibt es zwar entsprechende Fachliteratur, in denen sie nachschauen können. Manche der Pflegenden bezeichnen aber dieses eigeninitiative Nachforschen als ihren „normalen Lernweg". Bei organisatorischen Fragen nutzen manche Pflegenden die Veröffentlichung „Das schlanke Heim" (BRATER/MAURUS 1999) als Informationsquelle, da

in ihm die wesentlichen Besonderheiten der Organisationsstruktur beschrieben sind.

Sind die Fragen nicht mit den Mitteln zu klären, die im Pflegebereich vorhanden sind, haben die Pflegenden das Recht, ohne langwierige Dienstwege einhalten zu müssen, eigeninitiativ zu versuchen, sich die fehlenden Informationen zu beschaffen. Sie können auch einen Experten außerhalb des eigenen Arbeitsbereichs befragen. Das kann die Pflegedienstleitung sein oder ein Mitarbeiter in der Verwaltung, aber auch jemand außerhalb des Hauses. Für medizinische Fachfragen wenden sie sich z.B. an Ärzte verschiedener Fachrichtungen. Diese Lernform ist besonders geeignet, um Wissenslücken aller Art zu schließen.

10 Informelles Lernen

Während die oben beschriebenen Lernformen in gewisser Weise institutionalisiert sind, berichten die Pflegenden auch von Lernprozessen, die völlig ungeplant stattfinden und bei denen sie erst im Nachhinein das Gefühl hatten, in dieser Situation viel gelernt zu haben.

– *Ungeplant eine Situation bewältigen müssen, die normalerweise jemand anderer übernimmt*

Hierzu gehört das klassische Beispiel für informelle Lernprozesse: für einen Kollegen einspringen und dessen Aufgaben meistern, obwohl man darauf nicht vorbereitet ist (etwa bei Krankheit, die Bereichsleitung in einem Gespräch mit Angehörigen vertreten o.Ä.). Jeder Pflegende kann von einer solchen Situation betroffen werden. Er kann zwar seine Kollegen um Rat fragen und bekommt auch jederzeit Unterstützung von der Pflegedienstleitung, trotzdem muss er sich letztlich selbst zu helfen wissen. Die Betroffenen empfinden diese Form des informellen Lernens zwar zunächst als Stress auslösend, aber doch als sehr erfolgreich. „*Ich schätze dieses Prinzip, dass man erst die Erfahrung macht und danach versucht zu begreifen.*" Die Kultur des Hauses, experimentieren und auch über Misserfolge berichten zu können, hilft, die Herausforderungen anzunehmen.

– *Unmittelbare Rückmeldung von Kooperationspartnern für die weitere eigene Arbeit nutzen*

Als „souveräne Pflegekraft" sind die Pflegenden bei Visiten oder Begutachtungen durch den Medizinischen Dienst der Krankenkassen (MDK) in der Regel anwesend. Diese Aufgaben werden ihnen nicht durch die Bereichsleitung oder die Pflegedienstleitung abgenommen. Die Pflegenden bekommen also Rückmel-

dungen des Arztes oder des MDK über die Pflege oder die Dokumentation unmittelbar zu spüren und können daraus Konsequenzen für ihr eigenes Handeln ziehen. So wurde z.B. berichtet, dass eine Gutachterin, die eine Bewohnerin in eine höhere Pflegestufe einstufen sollte, die für sie entscheidenden Hinweise nicht ausführlich genug in der Dokumentation finden konnte. Daraufhin erfragte die Gutachterin, wie die Pflegende bei der Pflege genau vorgehe, und ließ sich die wesentlichen Details berichten. Sie wies die Pflegende darauf hin, dass wesentliche Einzelheiten nicht dokumentiert waren, und klärte sie darüber auf, was alles dokumentiert werden müsse. Solche Rückmeldungen von externen Kooperationspartnern werden für die Pflegenden als eine Art „Nachschulung" für die korrekte Dokumentation genutzt.

11 Effekte des non-formalen und informellen Lernens

Im untersuchten Pflegeheim hat sich im Laufe der Zeit ein ganzes Repertoire verschiedener non-formaler Lernprozesse mit unterschiedlichen Lernmethoden herausgebildet. Im Folgenden soll untersucht werden, wie diese sich auf die einzelnen Mitarbeiter und auf die Organisation als Ganzes auswirken.

11.1 Auswirkungen auf die Mitarbeiter

– *Qualitätssteigerung*

Die Pflegenden werden durch das arbeitsintegrierte Lernen gemeinsam immer besser, auch wenn man nicht alle Lernzuwächse aufzählen kann, wird doch deutlich, dass sich die Mitarbeiter durch die oben berichteten Lernformen auf ganz unterschiedlichen Qualifikationsebenen verbessern. Sie erweitern ihre fachlichen Kenntnisse in der Pflege und Betreuung alter Menschen, besonders demenziell erkrankter Menschen. Sie lernen neue pflegefachliche und andere Perspektiven und Theorien kennen, mit denen sie die Einschränkungen, unter denen die pflegebedürftigen Bewohner leiden, betrachten können, und gewinnen damit neue Handlungsmöglichkeiten. Sie lernen, die Bewohner immer differenzierter wahrzunehmen, und entwickeln ein immer feineres Gespür dafür, welche Interventionen den einzelnen pflegebedürftigen Menschen helfen. Die Mitarbeiter lernen von ihren Kollegen neue Handlungsperspektiven kennen und erweitern damit ihr eigenes Handlungsrepertoire. Sie erproben neue pflegerische, organisatorische und soziale Fähigkeiten wie z.B. biographische Gespräche führen, Angehörige einbeziehen oder sich Feedback geben. Durch die vielen Gespräche miteinander und die Supervision verbessern die Mitarbeiter ihre Kommunikationsfähigkeit und ihre Problemlösungskompetenz. Sie gewinnen

also einen Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten, verändern ihre Einstellungen und steigern ihr Selbstbewusstsein. Damit steigern sie auch die Qualität ihrer Arbeit. Non-formales und informelles Erfahrungslernen fördert vor allem die Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Die Mitarbeiter können durch die arbeitsintegrierten Lernprozesse einerseits etwas Neues lernen, aber auch, je nach Situation, schon Gelerntes für die anderen verfügbar machen. Sie sind Lernende und Lehrende zugleich. Es werden also Erfahrungsschätze gehoben und neue Erfahrungsschätze gebildet.

– *Gelassenheit gegenüber weiteren Neuerungen und Umstrukturierungen*

Die Pflegenden fühlen sich kompetent und trauen es sich zu, alle weiteren Veränderungen, die aufgrund veränderter Bewohnerbedürfnisse noch auf sie zukommen werden, zu meistern. Die Lernkultur vermindert das Gefühl der einzelnen Mitarbeiter, durch den ständigen Wandel überfordert zu werden. Sie bietet die Möglichkeit, dass die fachlichen, pflegerischen und die organisatorischen Fähigkeiten der Mitarbeiter parallel zu neuen Herausforderungen wachsen können. Zwar sehen die Mitarbeiter durch weitere Veränderungen durchaus mehr Arbeit auf sich zukommen, aber sie haben durch die lange gemeinsame Lernerfahrung auch das Gefühl, im Prinzip alles, was sie zukünftig in neuen Strukturen können müssen, auch erlernen zu können. Sie stehen also Neuerungen und kontinuierlicher Veränderung, die aus ihrer pflegerischen Aufgabe kommen, gelassen gegenüber. Als Problem, das mit Lernen nicht aufzufangen ist, sehen sie allerdings die ständige Verschlechterung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Pflege.

– *Kooperationsbereitschaft wächst*

Das gemeinsame Lernen und die Erfahrung, dass es immer Kollegen gibt, die etwas schon können, sowie andere, die es noch nicht können, und die Erfahrung, dass man voneinander lernen kann, fördert die Offenheit zwischen den Kollegen. Dies fördert die Kooperationsbereitschaft sowohl in den einzelnen Teams als auch teamübergreifend. Im Haus herrscht ein sehr kooperatives soziales Klima.

11.2 Auswirkungen auf die Organisation

– *Flexibilität steigt*

In den Teams gibt es Überschussqualifikationen bzw. Qualifikationsreserven. Zwar werden viele Qualifikationen, wie z.B. einen Dienstplan erstellen zu können oder einen Bereich zu führen, in einem Team vielleicht nur je einmal gebraucht.

Durch die Offenheit, dass sich im Prinzip jeder aus dem Team in besondere Aufgaben einarbeiten kann, gibt es immer mehrere im Team, die über eine bestimmte Qualifikation verfügen. Das erleichtert es, bei Krankheit eine Vertretung zu finden. Es macht zudem die Arbeit leichter für die, die gerade für eine Aufgabe verantwortlich sind. Diese können sich dann darauf verlassen, dass auch viele andere im Team z.B. wissen, wie schwierig manche Aufgaben zu erfüllen sind. Und Sie können damit rechnen, dass alle mitdenken und sich in ihren Wünschen selbst steuern.

– *Entwicklungsfähige Organisation*

Die Organisation wird durch die arbeitsintegrierten Lernprozesse sehr wandlungsfähig und entwicklungsfähig. Die Pflegenden bewältigen die anstehenden und sich ständig verändernden Aufgaben, z.B. anstehende Umstrukturierungen, Spezialisierung der Pflegebereiche auf bestimmte Pflegebedarfe, wie z.B. einen Wohnbereich für Menschen mit fortgeschrittener demenzieller Erkrankung etc. Sie können damit sowohl die Neuorganisation weitgehend selbst leisten wie auch die Anpassungsqualifizierung.

Das Modell des in die Arbeit integrierten non-formalen Lernens ermöglicht es den Pflegenden auch, wirtschaftliche Einsparungen erfolgreich zu organisieren, die aufgrund der geänderten Rahmenbedingungen notwendig werden. Auch hier ist es so, dass nicht die Leitung vorgibt, wo gespart werden muss, sondern die Pflegenden selbst bzw. im Dialog mit der Praxisanleiterin solche Sparmöglichkeiten selbst entdecken. Sie finden dabei oft ganz andere Sparmöglichkeiten als die Leitung.[17]

[17] So schlugen z.B. die Dienstplaner vor, Personalkosten nicht dadurch einzusparen, dass die Schichten möglichst knapp besetzt werden, sondern dadurch, dass die Kollegen vom Dienstplan her möglichst entlastet werden, regelmäßig ihre freien Tage nehmen können, möglichst wenig Überstunden machen müssen und dass die Schichten gut besetzt sind. Unter diesen Rahmenbedingungen können nämlich auch die weniger belastbaren Mitarbeiter gut arbeiten. Sie werden nicht so schnell krank, es gibt weniger Fehlzeiten und Zusatzkosten.

12 Rahmenbedingungen, die das non-formale und informelle Lernen fördern

Im untersuchten Pflegeheim sind verschiedene Rahmenbedingungen aufzufinden, die das non-formale und informelle Lernen fördern:

12.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

– *Zeiträume für das Lernen*

Lernen erfordert Zeit. Zeit für Besinnung, Zeit für Anleitung, Zeit, um etwas auszuprobieren, Zeit, um zu beobachten, Zeit, um Erfahrungen auszuwerten. Auch arbeitsintegriertes Lernen ist nur möglich, wenn die Zeit, die von den Mitarbeitern dafür aufgewendet wird, als Arbeitszeit gilt und das Lernen selbst als Arbeitsleistung. Das setzt voraus, dass die Arbeitszeit nicht auf die Minute verplant wird. Wird den Pflegenden eines Teams auf die Minute genau vorgeschrieben, wann sie welche Leistungen zu erbringen haben, können sie eigentlich nur ihr „Auftragsbuch" abarbeiten und haben keine Gelegenheit zum arbeitsintegrierten Lernen. Lernen dürfte auch kaum möglich sein, wenn die Pflegeleistung, die zu erbringen ist, die dafür erforderliche Zeitspanne und die Vergütung der Leistung eng aneinander gekoppelt sind und sich die Vergütung auf die Leistungen beschränkt, die direkt für die Bewohner erbracht werden. Die Pflegenden sind sehr besorgt darüber, ob die finanziellen Rahmenbedingungen für die stationäre Altenpflege diese Flexibilität auch noch weiterhin zulassen.

Non-formales Lernen in der Arbeit erfordert, dass die Arbeitszeit zumindest teilweise von den Mitarbeitern frei gestaltet werden kann. Es erfolgt bei Bedarf und setzt damit voraus, dass die Mitarbeiter eine gewisse zeitliche Flexibilität in ihrer Arbeit besitzen. Es ist schwer vorstellbar, Lernzeit täglich auf die Minute genau einzuplanen. Zeitfenster für non-formales Lernen ergeben sich nur dann, wenn das Team selbst entscheiden kann, wie es sein Arbeitspensum erledigt, wann es Arbeiten verdichten und entzerren und einzelne Mitarbeiter mehr bzw. weniger belasten kann.

Im Haus ATG haben die Pflegenden den Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsfreiraum, um sich zeitliche Freiräume für Workshops, für Experimente zu schaffen und sich in eine neue Aufgabe einzuarbeiten oder eigene Erfahrungen auszuwerten. Zusätzlich sind im Arbeitsablauf zeitliche Freiräume für gemeinsa-

me Übergaben, Besprechungen, Pausen, Gespräche vorgesehen. Es gibt geeignete Räumlichkeiten, in denen man sich treffen und miteinander reden kann. Eine zusätzliche organisatorische Voraussetzung dafür ist, dass sich die Arbeitszeiten der Schichten überschneiden. Das Team bekommt wöchentlich einen festen zeitlichen Freiraum von 1,5 bis 2 Stunden Teamzeit, in der die Beteiligten a) gemeinsam an Lösungen arbeiten können; b) voneinander lernen können; c) bisherige Praktiken in Ruhe reflektieren können; d) Fortbildungen, Supervisionen, Workshops anberaumen können.

– *Lernförderliche Arbeitsgestaltung*

Möglich sind solche Freiräume zum Experimentieren, weil es (bis auf Notfall und Hygieneregelungen) nur ganz *wenige verbindliche Arbeitsabläufe* gibt, die Schritt für Schritt eingehalten werden müssen. Die Pflegenden teilen sich ihre Arbeit so, dass jeder für vollständige *Arbeitsabläufe* verantwortlich ist, also z.B. für die gesamte Pflege einer überschaubaren Anzahl von Bewohnern. Das umfasst die *Verantwortung* für die *Pflegeplanung*, die *Arbeitsvorbereitung, Durchführung und Kontrolle*. Dadurch erlebt jeder Pflegende täglich Herausforderungen, die seine fachlichen, sozialen und Problemlösungsfähigkeiten fordern und manchmal auch überfordern. Auch ist jeder Pflegende mit sehr unterschiedlicher Qualität von Arbeitsanforderungen konfrontiert: Jeder hat Routineaufgaben, die er bewältigen, kommunikative und Organisationsaufgaben, Entscheidungen, die er eigenverantwortlich treffen muss etc. Die Arbeitsabläufe können von jeder erfahrenen Pflegekraft eigenverantwortlich so umorganisiert werden, wie es für die Pflege der Bewohner am besten passt. Anweisungen erhalten nur die Praktikanten und Aushilfen. Diese Flexibilität ist möglich, weil als Folge dieser Arbeitsteilung die Arbeitsabläufe im Team nur lose miteinander verkoppelt sind. Wenn ein Pflegender seine Arbeitsabläufe also anders gestaltet als seine Kollegen, hat das zunächst keine Auswirkung auf die Arbeitsabläufe der anderen im Team. So flexibel wie Arbeitsabläufe gehandhabt werden können, so flexibel können die Mitarbeiter direkt mit denjenigen kommunizieren, die ihnen bei Problemen weiterhelfen können, ohne starre Dienstwege einhalten zu müssen. Wenn nötig, können sich die Pflegenden mit Fragen an denjenigen direkt wenden, von dem sie glauben, dass er der Kompetenteste ist – auch wenn dieser in einem anderen Arbeitsbereich oder außerhalb der eigenen Organisation arbeitet. Der Umgang mit externen Kooperationspartnern, wie z.B. dem MDK oder den Ärzten der Bewohner, ist nicht auf die Bereichsleitung beschränkt. Auch der Pflegende an der Basis, in der Regel der Patenpfleger, ist bei einem solchen Gespräch dabei und lernt daraus viel und unmittelbar für die Pflege eines bestimmten Bewohners und für sein fachliches Handeln. In den Erfahrungsaustausch untereinander und in Reflexionsprozesse (wie z.B. im Qualitätszirkel) werden möglichst alle fest angestellten Mitarbeiter mit einbezogen. Man bietet so vielen Mitarbeitern wie

möglich die Gelegenheit, dabei zu sein, damit sie möglichst viel voneinander lernen können. Die Teilnahme gilt als Arbeitszeit.

Die Arbeitsmittel, wie z.B. die Dokumentationsunterlagen, sind so angelegt, dass sie zum Lernen anregen oder dass man aus ihnen auch lernen kann. Die Dokumentation ist so gestaltet, dass die Pflegenden sich in jede einzelne Person hineindenken und genau diese wahrnehmen müssen. Diese Bücher, in denen man über Pflegebehandlungen oder Krankheitsbilder nachlesen kann, stehen in jedem Pflegebereich griffbereit im Dienstzimmer.

– *Kommunizieren und Gespräche führen können als Basiskompetenz der Pflegenden*

Die vorgefundenen non-formalen Lernformen setzen eine hohe Kommunikationskompetenz bei den Pflegenden voraus, wie z.B. die Fähigkeit, sich ausdrücken und sich verständlich machen zu können. Denn bei fast allen von uns angetroffenen Lernprozessen lernen die Pflegenden voneinander, im Erfahrungsaustausch, in der gemeinsamen Reflexion, in der gegenseitigen Anleitung. Hier kommt den Pflegeteams zugute, dass fast alle Kollegen gut Deutsch können – eine vielfach übrigens gar nicht ausreichend gewürdigte Problematik! Viele Formen des non-formalen Lernens in der Arbeit sind nur dann erfolgreich, wenn die Pflegenden kommunikative Grundfähigkeiten haben und Gespräche methodisch führen können. Ohne die Voraussetzungen der Gesprächsführung und Moderation wird die Zeit, die für die unterschiedlichen Lernformen (Rückblicke, Qualitätszirkel, Erfahrungsaustausch usw.) zur Verfügung steht, einfach verredet. Für viele der vorgesehenen Gespräche, die Übergabe und Qualitätszirkel etwa, gibt es erprobte Gesprächsmethoden, welche die Pflegenden auch verwenden. In der Regel werden solche Gespräche von einem Teammitglied moderiert und die Beschlüsse in einem Protokoll festgehalten. Ebenso wird darauf geachtet, dass die Erfahrungen, die mit Experimenten gemacht werden, systematisch und konsequent ausgewertet und nicht einfach nur erzählt werden. Zumindest in Anfängen haben die Pflegenden auch die Fähigkeit, bei Experimenten methodisch kontrolliert vorzugehen. Sie notieren Ausgangssituationen, Rahmenbedingungen und Folgen ihres Handelns.

12.2 Unternehmenskulturelle Rahmenbedingungen

– *Lebendiges Leitbild, klare Ziele*

Das Pflegeheim hat sich ein Leitbild erarbeitet, in dem individuelle Pflege, persönliche Weiterentwicklung für Bewohner und Pflegende, Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft als besondere Werte und Ziele formuliert sind. Die Pflegenden stimmen darin überein, dass es dieses Leitbild nicht nur auf dem Papier gibt, sondern in der Organisation auch nach diesem Leitbild gehandelt wird. Die Pflegedienstleitung und die Heimleitung vertreten den Mitarbeitern gegenüber klare Ziele und Werte. Alle Pflegenden wissen, dass *Eigeninitiative und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen*, dominierende Werte im Haus sind. Ebenso ist den Mitarbeitern durch das Leitbild, das Pflegekonzept und die Handlungsleitlinien auch klar, welche Ziele im Umgang mit den Bewohnern angestrebt werden und wohin die Pflegebereiche sich entwickeln sollen. Dem kommt entgegen, dass viele Mitarbeiter auch deshalb in diesem Pflegeheim arbeiten, weil sie die im Leitbild formulierten Werte und Ziele teilen und diese auch Teil ihrer eigenen Berufsmotivation sind. Es ist bei fast allen Mitarbeitern das starke Bestreben spürbar, diesen gemeinsam geteilten Werten auch gerecht zu werden.

– *Überzeugung, dass Mitarbeiter lernen wollen*

Die Führungskräfte gehen davon aus, dass die Mitarbeiter von sich aus gut arbeiten möchten und nicht angetrieben oder angewiesen werden müssen. Deshalb gibt es auch keine besonderen Kontrollsysteme. Die Kontrolle erfolgt gemeinsam, im gemeinsamen Rückblick als Selbstkontrolle. Den Mitarbeitern wird von der Heimleitung und der Pflegedienstleitung zugetraut, dass sie auch ohne formale Ausbildung vieles in der Arbeit und gemeinsam lernen können. Die Leitung der Einrichtung geht davon aus, dass die Mitarbeiter bereit sind zu lernen und auch voneinander lernen können. Lernen, sich in Neues einzuarbeiten, aus Erfahrungen zu lernen hat in diesem Heim seinen eigenen Wert.

– *Fehlertoleranz*

Sowohl die Kollegen als auch die Pflegedienstleitung (PDL) sind Fehlern gegenüber tolerant und haben Verständnis, wenn etwas nicht auf Anhieb klappt.[18] Die Offenheit dafür, dass man nicht immer schon alles können muss, erleichtert es

[18] Dabei achtet z.B. ein Lernbegleiter durchaus darauf, Fehler zu entdecken und zu entschärfen, bevor die Bewohner darunter leiden.

den Kollegen, zu fragen, wenn sie unsicher sind. Niemand muss Wissen oder Fähigkeiten vortäuschen, die er nicht hat. Misslungenes wird einem nicht vorgehalten, man kann offen damit umgehen. Dies fördert bei den Mitarbeitern die Experimentierfreude, die Lust und den Mut, Neues auszuprobieren.

– *Realistische Sicht der Dinge*

Sowenig es notwendig ist, Fehler zu verheimlichen, so wenig ist es notwendig, Erfolge vorzugeben, wo gar keine sind. Es gibt im Haus keine Mechanismen wie z.B. Prämien o.Ä., die dazu verleiten könnten, eine Situation schöner zu schildern, als sie ist. Wenn etwas in einem Pflegeteam nicht so funktioniert, wie es soll, löst das keine Sanktionen aus, sondern Hilfsbereitschaft und Unterstützungsangebote seitens der PDL und der anderen Pflegebereiche. Wenn Pflegende von schwierigen Zuständen in ihrem Team oder ihrem Pflegebereich berichten, wird gemeinsam und bereichsübergreifend nach Möglichkeiten gesucht, diesem Bereich zu helfen. So etwa dadurch, dass er mehr Praktikanten bekommt, dass in gemeinsamem Einverständnis auf Kosten der anderen Pflegebereiche noch eine Aushilfe zusätzlich eingestellt wird oder dass andere erleichternde Maßnahmen organisiert werden. So fällt es den Pflegenden leicht, Missstände und Unzureichendes auch deutlich anzusprechen und zu benennen. Das Team eines Pflegebereichs, das seine Arbeit verändern und umorganisieren will, muss keinen Widerstand überwinden, um das zu tun. Es kann einfach ausprobieren. Widerstand und Unverständnis würden eher entstehen, wenn ein Team in schwieriger Lage die anderen davon nicht informieren und mit ihnen gemeinsam nach Abhilfe suchen würde.

– *Großzügiger Umgang mit Lerninitiativen*

Lerninitiative wird von der Pflegedienstleitung bejaht und gefördert. Die Tatsache, dass es mit der Zeit im Team „Überschuss-Kompetenzen" gibt, die nicht alle unmittelbar gebraucht werden, wird nicht als Verschwendung angesehen, sondern als Wert und Vorteil. Pflegende können sich in neue Aufgaben einarbeiten und ausprobieren, ob ihnen diese Aufgabe liegt. Mit arbeitsintegrierter Qualifizierung wird also äußerst großzügig umgegangen.

– *Keine Konkurrenz unter den Mitarbeitern*

Unter den Mitarbeitern gibt es keine Wissenskonkurrenz. Es kommt in den Augen der Leitung und auch der Aufsichtsorgane von außen immer darauf an, dass das gesamte Haus gut arbeitet, aber nicht darauf, dass sich ein Einzelner besonders hervortut. Auch der einzelne Mitarbeiter hat keinen Vorteil davon, wenn er sein Wissen für sich behält. Erfahrungen werden als etwas angesehen, das es wert ist, geteilt zu werden. Die Erfahrungen des Einzelnen werden wertge-

schätzt, sie sind interessant und wichtig, und es gibt Zeiträume, in denen sie ausgetauscht werden können.

Probleme dürfen und können selbst, d.h. auf der unmittelbar operativen Ebene, an der Basis gelöst werden. Jeder fühlt sich mitverantwortlich und ist bei Bedarf eigeninitiativ. Es gibt eine gewisse Fragekultur in dem Sinne, dass man jederzeit Kollegen oder andere Experten fragen kann, wenn man etwas nicht selbst weiß.

Funktionen im Team, wie z.B. die Schichtleitung oder auch die Bereichsleitung, werden als wichtig und unverzichtbar angesehen, aber sie sind nicht mit einen besonderen Status verknüpft. Das erleichtert es, diese Aufgaben auch wieder abzugeben und sie rotierend wahrzunehmen.

12.3 Die wesentlichen Kriterien für den Erfolg des non-formalen und informellen Lernens

Zusammengefasst scheinen in diesem Pflegeheim folgende Kriterien für den Erfolg des non-formalen und informellen Lernens ausschlaggebend zu sein:

– Es gibt ein klares Leitbild und klare Werte, die in der Organisation kommuniziert und gelebt werden. Sie geben ein Entwicklungsziel für die Organisation als Ganzes, aber auch für die einzelnen Bereiche vor. Jeder Mitarbeiter weiß, worauf es ankommt.

– Es herrscht eine Kultur, in der die tatsächliche Situation realistisch wahrgenommen und kommuniziert werden kann. Die Spannung zwischen den Zielen, die die Pflegenden anstreben *(„So wollen wir eigentlich pflegen"),* und der tatsächlichen Situation kann offen diskutiert werden. Sie fördert die Lern- und Veränderungsbereitschaft der Mitarbeiter.

– In der Organisation hat Lernen einen eigenen Wert. Es besteht die Überzeugung, dass Mitarbeiter lernen wollen und lernen können. Lerninitiativen werden gefördert.

– Fehler werden als notwendig und als Lernchancen gesehen.

– Es gibt keine strukturellen Hindernisse, die es verhindern, dass Mitarbeiter voneinander und miteinander lernen. Es gibt z.B. keine leistungsbezogene Entlohnung, welche die Konkurrenz untereinander fördern würde, und es gibt keine Privilegien für einen Mitarbeiter, der mehr weiß als die anderen.

– Es gibt jedoch viele strukturelle Hilfen, die das arbeitsintegrierte Lernen erleichtern:

- -- Gemeinsame Besprechungen und der Austausch von Erfahrungen werden als wertvoll angesehen. Sie gelten als Arbeit und werden nicht diskriminiert.
- -- Es gibt Zeiträume, in denen voneinander und miteinander gelernt werden kann.
- -- Die Mitarbeiter sind darin geschult, miteinander zu sprechen. Sie haben eine hohe Gesprächs- und Moderationskultur.

Fallstudie 3: dm-drogerie markt

13 Das Unternehmen und seine Dynamik

Das Unternehmen dm-drogerie markt eröffnete 1973 in Karlsruhe seine erste Filiale mit einem damals für die Drogeriebranche neuen Discount-Konzept. Im Jahr 2001 hat das Unternehmen ca. 600 Filialen in Deutschland und zusammen etwa ebenso viele in Österreich, Tschechien, Slowakische Republik, Ungarn, Kroatien, Slowenien und Italien, mit weiterhin steigender Tendenz. Das Unternehmen beschäftigt in Deutschland ca. 8.000 MitarbeiterInnen und bildet etwa 1.600 Lehrlinge aus (Stand Anfang 2003).

In den 80er Jahren wurde die Unternehmensphilosophie der Marktentwicklung angepasst: An die Stelle der starken Orientierung an Kostensenkung und Niedrigpreisen trat ein stark kunden-, service- und mitarbeiterorientiertes Firmenkonzept, das seither die Unternehmensstrategie nachhaltig bestimmt. Nach Umsatz und Filialzahlen rangiert dm heute (Stand 2003) in Deutschland auf dem dritten Platz der Drogeriemärkte.

Das Unternehmen ist in einem außerordentlich dynamischen Umfeld tätig, das geprägt ist durch gut informierte und modeorientierte Kunden, ständige Veränderungen der Wettbewerbssituation, hoch innovative Hersteller, technische Veränderungen und ständig neue Managementansätze. Außerdem wirken in das Unternehmen viele Rechtsgebiete mit häufigen Veränderungen der Gesetzeslage hinein, und es ist nicht zuletzt stark abhängig von zahlreichen gesellschaftlichen bzw. kulturellen Trends und Entwicklungen (z.B. Umweltorientierung, Gesundheitswellen usw.). Ausgeprägte Käufermarktstrukturen zwingen zu sensibler Reaktion auf Kundenwünsche und deren Veränderungen; so muss das Unternehmen ebenso wie jede einzelne Filiale schnell auf auch relativ kleine Veränderungen am regionalen Markt reagieren. Dazu nur eine Zahl: Von den rund 12.000 Artikeln einer dm-Filiale werden im Jahr rund 9.000 neu gelistet (und entsprechend viele ältere ausgelistet). Die weitgehende Gleichartigkeit des Angebots zumindest der größeren Mitbewerber verleiht dem unmittelbaren Service – Beratung, ergänzende Leistungen, Umgang mit Sonderfällen, Gestaltung des Aufenthalts eines Kunden in der Filiale etc. – sowie dem Bemühen um ständige Verbesserungen, insbesondere auf dem Gebiet der Logistik, des Marketing und der internen Unternehmensstrukturen, besonderes Gewicht. Das macht deutlich, dass es sich bei dm-drogerie markt in der Tat um ein Unternehmen handelt, das in ständiger Veränderung begriffen und durch einen *stetig*

gewordenen Wandel gekennzeichnet ist, der zudem für das Unternehmen immer wieder *unplanbar und unvorhersehbar* ist.

Dieser stetige, unvorhersehbare Wandel ist nicht durch zentralisierte, hierarchisch-bürokratische Strukturen zu bewältigen. Vielmehr geht das Unternehmen davon aus, dass es den Wandel nur dann schnell genug verarbeiten kann, wenn *jeder einzelne Mitarbeiter* aufgrund seiner Wahrnehmungen relativ selbständig, kreativ, flexibel und situativ handelt – ohne lange Umwege und ohne die Schwerfälligkeit einer größeren Unternehmensorganisation. So erhalten etwa die MitarbeiterInnen der Filialen, die unmittelbar „am Kunden" tätig sind, eine Schlüsselrolle. Sie müssen weitgehend selbstverantwortlich handeln und vieles aufgrund exzellenter Kenntnis des lokalen Marktes, sensibler Wahrnehmung der Kunden und genauen Wissens über die Bedingungen und Möglichkeiten des Gesamtunternehmens ad hoc entscheiden.

Die Zentrale sieht ihre Aufgabe darin, für dieses selbstständige Handeln vor Ort einen *Ermöglichungsrahmen* zu schaffen und damit zugleich die Vorteile des großen Unternehmens mit seinen logistischen und Marketingvorteilen zu nutzen und zum Tragen zu bringen. Dieser Rahmen wiederum, mit dem ebenfalls ständig auf den Wandel im Umfeld reagiert werden muss, entspringt nicht einem zentralen Leitungswillen, sondern geht aus vielfältigen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Ideen und Vorschlägen individueller Mitarbeiter in ihren jeweiligen Aufgabengebieten hervor – damit also ebenfalls aus individualisierten Verantwortungen und eigeninitiativen Intentionen, die zu gemeinsamen Intentionen und Konzepten zusammenfließen müssen. Jeder Mitarbeiter soll in seinem Aufgabenbereich selbstständig Veränderungen, Neuerungen, Entwicklungen wahrnehmen und Ideen und Vorschläge erarbeiten, wie damit am besten umgegangen werden kann. Die zentrale Managementaufgabe besteht in der Koordination dieses Prozesses, nicht in der Produktion neuer Ideen. Letzteres ist Aufgabe eines jeden Mitarbeiters.

Dieses individualisierende, personenorientierte Unternehmenskonzept hat erhebliche Konsequenzen für die MitarbeiterInnen. Sie sind es, die den stetig gewordenen Wandel bewältigen und verarbeiten müssen. Sie sind die Träger und Quelle der Unternehmensdynamik und damit Garanten seines Überlebens und Gedeihens. Sie sind die eigentlichen „Mitunternehmer" – und das ist nur möglich, wenn sie sich selbst permanent wandeln und ihr Handeln, ihre Methoden und Strategien, ihr Vorgehen, ihre Sicht der Dinge usw. ständig entsprechend den veränderten Bedingungen des Handelns verändern, d.h., wenn sie bereit und fähig sind, *permanent zu lernen.*

14 Die dm-Bildungskonzeption: Lernen in der Arbeit

dm-drogerie markt geht davon aus, dass die zur Bewältigung des stetigen komplexen Wandels erforderlichen Lernprozesse letztlich nicht zentral planbar und damit auch nicht lenkbar oder organisierbar sind. Und sogar davon, dass ein solcher zentraler, intentionaler „Personalentwicklungsansatz", so er denn überhaupt realisiert werden könnte, die Lernfähigkeit des Unternehmens sogar erheblich schwächen würde, weil er es nämlich der Fähigkeit beraubte, spontan und situativ Lernerfordernisse aufzugreifen und sich unerwarteten Entwicklungen geschmeidig anzupassen. Deshalb setzt dm nicht auf zentrale strategische Planung und Organisation der Mitarbeiterentwicklung, sondern auf die *Förderung vielfältiger spontaner individueller Lernreaktionen aller seiner Mitarbeiter aus ihrer jeweiligen (Arbeits-)Situation heraus*. Ausgangspunkte des Lernens sind also die Erfahrungen in der Arbeit und die Fragen, die in diesem Zusammenhang auftauchen. Dies können Widerstände, Mängel, Defizite, Probleme sein, die im Arbeitsablauf bzw. Arbeitsalltag erlebt werden, sie können rein fachlich-technischer Natur sein, aber auch den Umgang mit sich selbst, die sozialen Kompetenzen oder die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit betreffen.

Lernen bei dm ist somit primär ein Bestandteil der täglichen Arbeit und liegt, wie diese, in der Verantwortung der Mitarbeiter selbst. Denn nur sie können wirklich wissen, was sie brauchen, und nur sie können lernen – aber nicht „gelernt werden". Deshalb benötigt dm in erster Linie *Mitarbeiter mit hoher „Selbstlernkompetenz",* das heißt Mitarbeiter, die aus eigener Einsicht und Initiative lernen und die Ziele und die Richtung ihrer Lernprozesse weitgehend selbst bestimmen können. Wie dm-drogerie markt versucht, diese arbeitsbezogene Selbstlernkompetenz zu fördern, lässt sich gut anhand des Ausbildungskonzepts des Unternehmens aufzeigen, auf das deshalb zuerst eingegangen wird.

Dass die Mitarbeiter selbst für das, was sie aufgrund ihrer täglichen Erfahrungen lernen wollen und sollen, verantwortlich sind, heißt aber natürlich nicht, dass sie beim Lernen sich selbst überlassen bleiben und alleine sehen müssen, wie sie zurechtkommen. Im Gegenteil: Die Mitarbeiter können den ständigen Lernherausforderungen, denen sie ausgesetzt sind, nur gewachsen sein, wenn sie dabei alle Unterstützung erfahren, die sie brauchen. Es ist Aufgabe des Unternehmens, dafür zu sorgen, dass die potenziellen Lernherausforderungen, die mit moderner Arbeit verbunden sind, aufgegriffen und genutzt, also in reale Lernprozesse umgesetzt werden können. Das heißt: Die Arbeit muss lernförderlich gestaltet, und *es muss eine Infrastruktur des Lernens bereitgestellt werden!* Darauf gehen wir in den folgenden Abschnitten ein.

14.1 Berufsausbildung

Bei dm schließen jährlich über 500 junge Leute eine Ausbildung als DrogistIn ab. Anfängliche formelle Tendenzen zu einer Art Betriebsberufsschule mit sog. „Lehrbriefvermittlungen" wurden ganz aufgegeben zugunsten einer Konzeption, nach der die Ausbildung non-formal fast vollständig in der realen Arbeit stattfindet: Die Lehrlinge erhalten gemäß dem täglichen Arbeitsanfall echte Aufgabenstellungen, die sie selbstständig „entdeckend" planen, ausführen und überprüfen sollen.[19] Ihre Ausbilder „unterweisen" sie nicht, sondern wählen aus dem Kranz der täglich anfallenden Arbeitsaufgaben solche aus, die dem Ausbildungsstand des Lehrlings entsprechen, übergeben sie zur selbstständigen Lösung und stehen ansonsten nur noch für Zwischengespräche an vorher vereinbarten Kontrollpunkten sowie für ein abschließendes Rückblicks- und Auswertungsgespräch zur Verfügung. Wesentlich ist, dass sie die Aufgaben nicht ausführlich erklären, sondern dass sie den Lehrling sich mit der Arbeit selbst auseinander setzen lassen, sie/ihn selbst herausfinden lassen, wie die Aufgabe gelöst werden könnte. Dadurch wird Selbstlernfähigkeit gefordert und gefördert, und im Sinne einer „Belehrung durch die Sache" (und nicht durch den Ausbilder) wird die Arbeit selbst mit ihrer Sachlogik gewissermaßen zur Lehrmeisterin. Die Lehrlinge bei dm werden im Grunde nicht ausgebildet, sondern *sie bilden sich selbst aus*, entsprechend der bereits erwähnten Grundeinsicht: *Man kann nur selbst lernen, aber niemals „gelernt werden".*

Die Ausbildung findet daher nicht in separaten Lernveranstaltungen statt, sondern unmittelbar in der Auseinandersetzung des Lernenden mit der realen Arbeit, u.U. durch mehrmalige Versuch-und-Irrtum-Prozesse. Im Bemühen, die Aufgabe zu lösen, bilden sich die dazu nötigen Kompetenzen, und zwar die fachlichen genau so wie die methodischen, personalen und sozialen. Es ist dies eine pädagogische Grundtatsache, die für berufliche Zusammenhänge ebenso gilt wie für das Erlernen von Englisch oder Mathematik: wirklich lernen kann man auch diese Inhalte erst, wenn man gefordert ist, sie selbst zu tun, während die beste Erklärung vorweg niemals zu einem Können führt. Das *Verständnis* für die Sache bildet sich dabei durch die (theoretische) Reflexion *nach* dem praktischen Fähigkeitserwerb.

In der Ausbildung bei dm werden den Lehrlingen somit reale, echte Arbeitsaufgaben übertragen, durch deren selbstständige Bearbeitung sich jene Qualifikationen gewissermaßen indirekt, nebenbei bilden – ein Nebeneffekt des Arbeitens,

[19] Instrument hierfür ist der „Lernpass", der einerseits sämtliche relevanten Aufgaben der täglichen Arbeit auflistet und diese andererseits mit dem Ausbildungsrahmenplan abgleicht.

der hier allerdings bewusst genutzt und als Grundlage der Ausbildung zum Haupteffekt wird.

14.1.1 Rahmenbedingungen

Damit dieser „informelle" Lernprozess stattfinden kann, sind Rahmenbedingungen notwendig, die dm für die Ausbildung gezielt organisiert hat:

- Den Lehrlingen muss Zeit eingeräumt werden für eigenes Suchen, Entdecken und Ausprobieren, für Irr- und Umwege.
- Notwendige Informationen und Lernmittel müssen für die Lehrlinge frei zugänglich sein.[20]
- Ein „Lernbegleiter" ist notwendig, der die relevanten Aufgaben auswählt und angemessen dosiert und arrangiert, der u.U. zu Zwischenklärungen zur Verfügung steht, dem Lehrling über nicht selbst zu bewältigende Klippen (auch motivationale) hinweghilft, vor allem hilft, den Arbeits-Lern-Prozess nachträglich zu reflektieren, Fehler und evtl. auch Vorgehensalternativen zu erkennen und das Erlebte theoretisch zu vertiefen.
- Fehler müssen grundsätzlich als Lernquelle akzeptiert und aufgegriffen werden, d.h., es ist ein fehlertolerantes, akzeptierendes Klima nötig.
- Ebenso müssen die Ausbildenden (d.h. alle Kollegen in der Filiale) Vertrauen in ihre Lehrlinge haben.
- Von den Lehrlingen selbst wird Selbständigkeit, Selbstverantwortung für ihren eigenen Lernprozess, Initiative, Mut und eine gewisse Entdeckerfreude erwartet – Eigenschaften, die sich allerdings auch im Laufe dieses Lernens immer deutlicher herausbilden bzw. verstärken.
- Einige wenige Inhalte des Ausbildungsrahmenplans, die sich nicht in den Filialen lernen lassen (meist, weil es die entsprechenden Aufgaben dort gar nicht gibt), werden in sog. „Lehrlings-Arbeitstagen" (3 pro Lehrjahr) seminaristisch – allerdings konsequent handlungsorientiert und ebenfalls „entdeckend" – gelernt.

[20] Dazu wurde z.B. ein eigenes Erkundungsprojekt in den Beginn der Ausbildung integriert: *„Auf welche Informationsquellen kann ich zurückgreifen?",* und es werden arbeitsintegriert gezielte Wahrnehmungsübungen durchgeführt.

Diese Bedingungen des informellen Lernens in der Arbeit mussten z.T. als Rahmenvoraussetzungen bewusst organisiert werden. Die „Organisation des Informellen" besteht ausbildungsbezogen somit vor allem

- im Status der Lernenden als „Lernling",
- im Angebot ausgearbeiteter Hilfen, Musteranleitungen und eines Ausbildungs-Workshops für die Ausbilder,
- in einigen den Arbeitsprozess strukturierenden Leittexten für komplexere (reale) Aufgabenstellungen, die als besondere Projekte durchgeführt werden.

14.1.2 Effekte

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Lehrlinge auf dem Hintergrund ganz andersartiger Schulerfahrungen mit diesem neuen Lernstil erst einmal bewusst vertraut gemacht werden müssen. Weitere wesentliche Effekte dieser Art der Ausbildungsgestaltung sind:

- Die Lehrlinge nehmen ihren Lernprozess eigenaktiv selbst in die Hand und begreifen, dass sie für ihr Lernen selbst verantwortlich sind. Sie nehmen Abschied von einer „Konsumentenhaltung" beim Lernen und beginnen, Arbeitsmittel ebenso wie Kenntnisse und Erfahrungen anderer Menschen als Lernmittel zu nutzen.
- Sie erwerben „Selbstlernkompetenz", d.h., sie werden fähig, auf für sie fremde Anforderungssituationen, in denen sie nicht aus Routine handeln können, situativ mit Lernen zu reagieren. Sie lernen aus der Situation heraus, sich neue Informationen zu beschaffen bzw. Ideen, Theorien, Erkenntnisse und Fähigkeiten zu generieren.
- Die MitarbeiterInnen und Führungskräfte lernen mehr und mehr, die alltäglichen Arbeitssituationen durch die „Lernbrille" zu betrachten. Es entsteht somit ein Bewusstsein für die spezifischen Anforderungen einer Arbeitssituation an die Arbeitenden und damit für die Lernchancen, die in ihr enthalten sind, sowie für die Bedingungen, die gegeben sein oder geschaffen werden müssen, um diese Lernchancen auch tatsächlich für reale Lernprozesse zu nutzen.
- Insbesondere lernen die Ausbilder, den fremden, individuellen Lernprozess zu beobachten und zu begleiten und sich selbst mit Unterweisungen zurückzuhalten. Sie lernen dadurch, einen Lernraum für den anderen zu schaf-

fen, weil nicht die eigene Kompetenz die Kompetenzentwicklung des auszubildenden Mitarbeiters blockiert.

Für alle zukünftigen dm-MitarbeiterInnen sollte es, so die Hoffnung des Unternehmens, auf Basis dieses Ausbildungskonzeptes und seiner Umsetzung selbstverständlich sein, Herausforderungen in der Arbeit als Herausforderungen zum Lernen zu begreifen und aufzugreifen – also spontanes „Lernen in der Arbeit" zu *können*. Es soll eine grundlegende Bereitschaft zum Lernen erzeugt werden, die auch dann zur Verfügung steht, wenn es darum geht, unabhängig von definierten Lern- bzw. Ausbildungssituationen den stetigen Wandel zu verarbeiten.

Wir wenden uns nun dem informellen Lernen und seinen Organisationsformen in der regulären Arbeit als Basis der betrieblichen Weiterbildung der (Filial-)MitarbeiterInnen zu.

14.2 Lernen in der Arbeit – Weiterbildung bei dm-drogerie markt

Angesichts der Entwicklungsdynamik des Unternehmens selbst und der Notwendigkeit, stetigen Wandel im Umfeld zu verarbeiten, ist dm-drogerie markt schon früh auf die Wichtigkeit einer ständigen Weiterbildung seiner Mitarbeiter gestoßen. In der Folge wurde zunächst ein umfangreiches Schulungsangebot entwickelt und eine entsprechende sachliche und personelle Infrastruktur für die betriebliche Bildung, nach dem Muster veranstalteten („formalen") Lernens, aufgebaut. Sehr bald zeigte sich jedoch, dass diese Form des Lernens, soll sie zielgerichtet erfolgen, eine grundsätzliche Prognostizierbarkeit der Lernziele bzw. klare Vorgaben von unternehmensbezogenen Handlungszielen voraussetzt: Das Unternehmen muss genau vorgeben können, was die Mitarbeiter lernen sollen. Unter Bedingungen des stetigen Wandels ist dies jedoch lediglich in einer sehr allgemeinen, auf abstrakte Handlungskompetenzen wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit u.Ä. bezogenen Weise der Fall, die heute „immer richtig" sind und denen auch in der dm-Unternehmensphilosophie eine bedeutende Rolle eingeräumt wird. In diesem Bereich haben sich dann auch bei dm eine Reihe von *Seminaren* bewährt, die weiterhin unter dem allgemeinen Titel „Kulturseminare" angeboten werden, allerdings mit konsequent handlungsorientierter Methodik, da sich die genannten Handlungskompetenzen nicht durch Vortrag und Unterweisung bilden lassen (vgl. BRATER/LANDIG 1996).

Für sämtliche konkreteren Handlungsfelder – wie etwa Warenkunde, Service, Betriebsorganisation – stellte sich aber heraus, dass sich Lernziele nicht definieren und somit nicht vorgeben lassen, und zwar einfach deshalb nicht, weil die Entwicklungen auf dieser Ebene nicht vorhersehbar, nicht planbar sind und da-

mit auch nicht Gegenstand von veranstaltetem Lernen (also von arbeitsfernen „Lernschleifen") sein können.

Interessanterweise hatten sich unter der Hand *in der Arbeit selbst* eine Reihe von Ansätzen des *spontanen Lernens* herausgebildet, mit deren Hilfe die Mitarbeiter die ständigen Veränderungen wesentlich flexibler, schneller und nachhaltiger bewältigen konnten als im Rahmen der institutionellen Weiterbildungsangebote. Dm-drogerie markt beschloss daher, konsequent und bewusst auf dieses *Lernen in der* Arbeit zu setzen und – paradox genug – Lernformen zu fördern und organisatorisch zu unterstützen, die im Sinne dieses Projekts als „non-formal" bzw. „informell" bezeichnet werden können. Dabei lassen sich vier Lernfelder unterscheiden, d.h. vier ständige Lernaufgaben, die sich jedem Mitarbeiter bei dm stellen:

- Die ständige Weiterqualifizierung bei Neuerungen und Veränderungen.
- Die ständige Verbesserung der Mitarbeiter im Hinblick auf ihre Arbeit (lernen, was man für die Arbeit können muss, Arbeitsqualität und Fehlerüberwindung, Umgang mit Kunden, Verbesserung des Filialergebnisses).
- Die persönliche Entwicklung der Mitarbeiter (selbst persönlich und beruflich weiterkommen, lernen, was man selbst besser wissen und können möchte).
- Umsetzung der Unternehmensphilosophie/der Unternehmensstrategien im individuellen Handeln.

Wir versuchen, trotz mannigfacher Überschneidungen die Fülle der nonformalen und informellen Lernformen, die sich bei dm-drogerie markt herausgebildet haben und aufzeigen lassen, nach diesen o.a. vier Lernfeldern zu ordnen.

14.2.1 Lernfeld 1: Ständige Weiterqualifizierung bei Neuerungen und Veränderungen; Lernen als Berufsaufgabe

Neuerungen und Veränderungen im Umfeld des Unternehmens müssen von den Mitarbeitern frühzeitig wahrgenommen werden, Handlungsweisen müssen umgestellt oder neu entwickelt werden, bisheriges Wissen und Können muss in Frage gestellt und durch neues ersetzt werden („Entlernen" und Neulernen). Es geht also bei diesem Lernfeld keineswegs nur um Anpassung, sondern immer um *aktive, tätige Verarbeitung,* wobei diese Verarbeitung externer Veränderungen durch bestimmte Abteilungen des Unternehmens für andere Mitarbeiter wiederum eine Innovation darstellen kann, die bei ihnen Lernreaktionen auslöst. Exemplarisch für diesen Prozess ist bei dm die ständige Veränderung des Sorti-

ments und die damit verbundene notwendige ständige Veränderung des warenkundlichen Wissens der Filialmitarbeiter.

Sortimentsveränderungen werden bei dm zum einen von den Herstellern ausgelöst, die neue Produkte anbieten oder bestehende Produkte verändern. Zum anderen aber auch vom Unternehmen selbst, das kontinuierlich so genannte „Eigenmarken" entwickelt und in seinen Filialen vertreibt. Für beide Prozesse arbeiten im Unternehmen – wie üblich – so genannte Sortiments- bzw. Produktmanager, deren (Spezial-)Aufgabe es ist, den Markt zu beobachten und Entscheidungen zu treffen, welche Artikel neu ins Sortiment aufgenommen bzw. welche neuen Produkte entwickelt werden sollen. Zugleich entwickeln sie Vorschläge und Empfehlungen für die Filialen, wie diese neuen Artikel präsentiert werden sollten. Hier sind also – wie in jedem anderen Unternehmen auch – Mitarbeiter tätig, deren Berufsaufgabe es ist, Veränderungen und Entwicklungen zu verfolgen und daraus Handlungskonsequenzen zu ziehen, m.a.W.: ständig zu lernen. Das ist nicht weiter überraschend und gehört zu den klassischen Aufgaben des Managements bzw. der Unternehmensführung. Bemerkenswert in unserem Zusammenhang ist jedoch, dass sich diese Aufgabe perspektivisch verändert. Sie stellt sich nun nicht mehr nur bestimmten darauf spezialisierten (meist in der Hierarchie eher „oben" angesiedelten) Mitarbeitern, sondern grundsätzlich *allen* Mitarbeitern, unabhängig von ihrer hierarchischen Stellung, bezogen natürlich auf ihren jeweiligen Verantwortungsbereich.

Für eine Verkäuferin in der Filiale heißt das konkret: Ihre Aufgabe besteht darin, zwischen den Bedürfnissen der Kunden und dem Angebot an Drogeriewaren verschiedener Hersteller, die in das dm-Sortiment aufgenommen sind, zu vermitteln. In Anbetracht der hohen Serviceorientierung des Unternehmens sind die MitarbeiterInnen gehalten, sich um sehr individuelle bzw. spezielle Kundenwünsche zu kümmern. Dazu müssen sie nicht nur auf die Fragen der Kunden eingehen, sondern auch Veränderungen im Kundenverhalten bzw. in der jeweiligen Kundenstruktur ebenso aufmerksam wahrnehmen und verarbeiten wie Veränderungen im lokalen Wettbewerb. Das erfordert zum einen ein gründliches und aktuelles warenkundliches Wissen,[21] zum anderen nicht unerhebliche soziale Fähigkeiten der „Übersetzung" dieses Wissens in Sortimentspräsentation und

[21] So z.B.: Was kann man mit den verschiedenen Artikeln machen, worin bestehen die Unterschiede, Anwendungsweisen, Nebenwirkungen, Verträglichkeiten, Besonderheiten, Vorzüge, welche wirtschaftliche, ökologische, gesundheitliche Relevanz haben sie usw.

konkrete Beratungssituationen sowie wache Aufmerksamkeit für alles, was sich im lokalen Umfeld der Filiale tut.[22]

Am Sortiment und an den einzelnen Artikeln ändert sich ständig etwas, ebenso an den betrieblichen Abläufen. Die Filialmitarbeiter können sich deshalb kein „*business as usual*" leisten, und sie können sich auch nicht auf dem warenkundlichen oder betrieblichen Wissen ausruhen, das sie einmal – z.B. in der Ausbildung – erworben haben. Sie sind jetzt in der gleichen Lage wie die Manager: Sie müssen aufmerksam verfolgen und beobachten, was sich verändert, was es Neues gibt, dieses Neue genau zur Kenntnis nehmen, bisheriges Wissen durch neues ersetzen, überlegen, wie sie das Neue angemessen präsentieren und wie sie es in ihre Strategie der Kundenberatung aufnehmen. Das betrifft jetzt eben ausdrücklich jeden Filialmitarbeiter und keineswegs nur die Filialleitung. Denn nach der Auffassung von dm muss sich zumindest jeder fest angestellte Mitarbeiter im gesamten Sortiment auskennen, da er auch jeden Kunden berät und es sich nicht aussuchen kann, wonach ihn die Kunden fragen. Aufgrund dieser grundsätzlichen arbeitsorganisatorischen Entscheidung wiederholt sich auf der Ebene der Filiale das, was bei den Sortiments- und Produktmanagern (wie für alle in der Zentrale tätigen Berufsgruppen) gesagt wurde: *Ständiges Lernen wird Teil der Berufsaufgabe*. Ihnen genügt kein reproduzierbares Standardwissen, sondern sie müssen ständig auf dem Laufenden sein, ständig neue Informationen aufnehmen und verarbeiten und ihr Handeln entsprechend ändern.

Entsprechendes gilt für betriebliche Abläufe, Organisationsformen, logistische Strukturen usw.: Angesichts des globalen Wettbewerbs muss das Management des Unternehmens ständig nach Möglichkeiten der Optimierung der Betriebsabläufe suchen. Dies führt dazu, dass auch im Bereich der Arbeitsprozesse und der Handhabungen ständig neue Methoden, Abläufe und Organisationsformen durch diejenigen Personen in der Zentrale entwickelt werden, deren Aufgabe in der Beobachtung der Fachwelt und der Optimierung der eigenen Ansätze besteht. Wird deren Einführung offiziell beschlossen, müssen die Mitarbeiter in den Filialen in einem kontinuierlichen Prozess entsprechend neu bzw. umlernen. Deshalb haben sich parallel zu diesen formellen Lernformen eine Reihe ergänzender informeller Lernformen in der Arbeit herausgebildet.

Traditionell wurde versucht, die Mitarbeiter auf all diese Anforderungen mit Hilfe von *off the job* – durchgeführten Workshops und „Warenkundeschulungen" – meist eintägigen Seminaren zu bestimmten Warenbereichen, durchge-

[22] So z.B.: Mit sehr individuell geäußerten Fragen und Wünschen der Kunden umgehen, die dahinter stehenden Bedürfnisse erkennen, auf sie eingehen und sie im gegebenen Rahmen des Unternehmens befriedigen zu können.

führt von Fachspezialisten für dieses Gebiet – vorzubereiten. Angesichts der Vielzahl der betroffenen Mitarbeiter können jedoch solche formellen Lernformen immer nur in Verbindung mit informellen Verbreitungswegen („Schneeballeffekt") wirksam werden. Außerdem reichen diese Workshops, wie sich immer wieder zeigte, keineswegs aus, um über ein Begreifen des Neuen hinaus nachhaltig neue Kompetenzen – in diesem Fall vor allem neues methodisches Können – zu bilden. Zudem sind sie im Allgemeinen einfach zu langsam und zu weit entfernt von der Praxis. Das Unternehmen hat deshalb grundsätzlich entschieden, diese externen, formellen Lernformen auf solche Themen zu beschränken, bei denen es darum geht, allgemeines Basiswissen, ergänzt durch Hintergrundwissen, zu vermitteln. Dies geschieht in Workshops, deren methodischer Schwerpunkt zum einen auf Handhabungsfragen liegt; zum anderen, ausgehend von realen Kundenfragen, auf der Übung von Beratungssituationen. Dabei wurde konsequent auf den Anspruch verzichtet, durch *diese* Lernform den aktuellen und unmittelbar handlungsrelevanten Lernbedarf decken zu können. Hierfür haben sich nämlich eine Reihe von hochwirksamen informellen Lernformen in der Filialarbeit selbst herausgebildet:

– *Formen der Informationsaufnahme und -verarbeitung*

Freier Informationszugang für alle: Eine der elementarsten Voraussetzungen für das ständige Lernen in der Arbeit liegt vor diesem Hintergrund zweifellos in der Frage, wie die Mitarbeiter überhaupt die Informationen über (warenkundliche) Neuerungen bekommen. Denn Lernschritte können von ihnen nur erwartet werden, wenn die Informationen über Neues sie überhaupt erreichen. Dm sieht darin zunächst einmal eine Bringschuld der Zentrale: Es existiert ein Intranet, über das sämtliche Filialen ständig über alles Mögliche informiert werden. Ferner gibt es die umfangreiche Wochenpost, eine monatlich erscheinende Mitarbeiterzeitschrift (mit großem warenkundlichen Teil), und eine größere Zahl von Handbüchern, Broschüren und Kurzinformationsblättern. Für einen Teilbereich existiert bereits ein elektronisches warenkundliches Informationssystem, das weiter ausgebaut werden soll. Informationen über Veränderungen stehen somit reichhaltig zur Verfügung. Die für das Lernen entscheidenden weiteren Fragen betreffen allerdings die Zugänglichkeit dieser Informationen und ihre Verarbeitung.

Im Hinblick auf den Informationszugang gibt es bei dm auf warenkundliche und betriebliche Informationen bezogen keinerlei organisatorische oder institutionelle Begrenzungen: *Alle* Filialen erhalten alle Informationen, und *alle* Mitarbeiter können jederzeit auf sämtliche via Intranet verbreiteten warenkundlichen (und auch betrieblichen) Informationen ohne Zugangsbeschränkungen (etwa durch den Filialleiter) zugreifen.

Informationszugang durch eine „Ablage für Relevantes": Viele Filialleiter ermutigen diesen Informationszugriff aktiv, indem sie auf Interessantes hinweisen bzw. neue Mitarbeiter gezielt anleiten, mit dem Intranet zu arbeiten. Entsprechendes gilt für alle anderen Medien. Grenzen liegen jedoch in anderen Faktoren, allen voran in der verfügbaren Zeit: Wie kann die so entstehende Informationsflut sinnvoll bewältigt werden? Manche Filialleiter haben dafür im Besprechungszimmer einen speziellen Ablagekorb mit dem Titel „Neu und wichtig" aufgestellt, in den sie alle wichtig erscheinenden bzw. für die Mitarbeiter relevanten Informationen vorsortiert ablegen. Andere haben eine spezielle Wand für solche dringenden oder relevanten Informationen vorgesehen. Die Mitarbeiter lesen, was ihnen für sich zutreffend erscheint, bzw. gewinnen zumindest einen gewissen Eindruck. Dabei kommt es darauf an, dass die Waage gehalten wird zwischen hilfreichem Vorsortieren und problematischem Lenken der Informationsflüsse.

Zugangsverbesserung durch „nutzerfreundliche" Informationsgestaltung: Hierbei trifft man allerdings auf eine oft ärgerliche Zugangs- und damit Lernbarriere in der Gestaltung der Informationen durch die Absender. „Fachchinesisch" ist ebenso lernfeindlich wie eine sehr voraussetzungsvolle Darstellungsweise oder, leider höchst beliebt, eine Abkürzungsflut, die es dem Laien unmöglich macht, sich in die Botschaft einzudenken. Dafür hat dm ein eigenes Abkürzungs-Lexikon entwickelt und allen Mitarbeitern zur Verfügung gestellt. Um solche faktisch wirkenden Zugangsbarrieren – für die sich insbesondere viele Beispiele bei EDV-Themen finden lassen – aber nicht nur beim Empfänger, sondern schon beim Sender zu bekämpfen, wurden bei dm im Rahmen einer „Wissensmanagement"-Kampagne all jene, die Mails verschicken, gezielt bei der nutzerfreundlichen Gestaltung unterstützt.

Der „Neuheitenkorb": Eine die elektronische bzw. papierene Informationsflut ergänzende, „sinnlichere" Lernform zur Auseinandersetzung mit den warenkundlichen Neuerungen ist der „Neuheitenkorb". Dieser ist ein Rollwagen, der am Eingang des Lagers oder in der Nähe des Aufenthaltsraums der Mitarbeiter platziert ist und in dem, nur für die Mitarbeiter zugänglich, kommentarlos sämtliche neuen Artikel ausgestellt werden. Dort können sie näher betrachtet werden, man liest die aufgedruckten Produktinformationen, fragt nach weiteren Informationen und kommt anhand dieser Anregung miteinander ins Gespräch. Jemand – z.T. der Filialleiter, oft die Bereichszuständigen – ist dafür verantwortlich, dass dieser Neuheitenkorb regelmäßig gepflegt wird.

Reflektiertes Arbeiten: Eine weitere wichtige Lernsituation insbesondere zu warenkundlichen Neuerungen ergibt sich direkt aus der Arbeit, wenn nämlich neu eingegangene Ware in die Regale eingeräumt werden muss. Für deren Platzie-

rung gibt es – gerade bei neuen oder veränderten Artikeln – meist entsprechende Vorschläge aus der Zentrale. Die Mitarbeiter stoßen hier direkt auf die Neuheiten und sollten sich die Zeit nehmen, um bei dieser Gelegenheit die Packungsaufdrucke bzw. -beilagen zu lesen und mit den Kollegen darüber zu sprechen. Da dies jedoch oft dem Zeitdruck zum Opfer fällt, wird zurzeit geplant, den Mitarbeitern explizite „Lernzeiten" einzuräumen, innerhalb derer sie sich individuell oder gemeinsam innerhalb der Arbeitszeit mit den neuen Artikeln beschäftigen können.

Lernen durch „Forschen": Die Mitarbeiter betonen immer wieder, dass sie – warenkundlich – am meisten durch die Kunden lernen. Dies seltener in dem Sinn, dass Kunden sie über bestimmte Aspekte der Artikel belehren (obwohl z.B. Anwendungserfahrungen durchaus bedeutsam sind), als dadurch, dass Kunden Fragen stellen, die für die Mitarbeiter zu Lernfragen werden. Solchen Kundenfragen wird ein großes Gewicht beigemessen. Ihre möglichst gute Beantwortung gehört zum Selbstverständnis des Unternehmens und damit zu den Arbeitsaufgaben der Filialmitarbeiter. Können sie die Frage des Kunden nicht beantworten, haben sie die Verpflichtung, für eine Antwort zu sorgen, d.h., in erster Linie den Informationsdienst der Zentrale bzw. die Informationsdienste der Hersteller zu befragen. Wenn sich das Problem dadurch nicht lösen lässt, ist weiter zu recherchieren. Dafür stehen zwar verschiedene Informationsmittel zur Verfügung. In der Praxis wichtiger sind jedoch informelle Kontakte zu Kollegen in anderen Filialen bzw. zu (u.U. externen) Experten für die jeweiligen Warengruppen. Schließlich lassen sich manche Fragen auch durch eigenes Ausprobieren – teilweise zu Hause – beantworten. Diese gesamte „Forschungsarbeit" ist für die Mitarbeiter selbstqualifizierend. Sie bauen allmählich einen erheblichen Erfahrungsschatz auf, der sie tendenziell unabhängiger von externen Wissensquellen macht. Das wird z.B. dadurch gefördert, dass die Mitarbeiter gehalten sind, dabei stehen zu bleiben und zuzuhören, wenn sie mit einem Kunden zu einem anderen Mitarbeiter gehen, der die Frage des Kunden besser beantworten kann. Bei gewissen Fragen werden auch Kunden in diese Forschungsarbeit einbezogen, indem man sie bittet, bestimmte Möglichkeiten bei sich auszuprobieren und das Ergebnis bzw. die eigenen Erfahrungen den Mitarbeitern der Filiale mitzuteilen. Diese „Forschungsarbeiten" als Lernform sind Teil der von dm gewollten spezifischen Kundenpflege, die auf Stammkundenbildung (längerfristige Bindung der Kunden u.a. durch Service) abzielt: Indem der Kunde mit seinen Fragen ernst genommen wird, wird die Flüchtigkeit der Beziehung des Kunden zur Filiale durch eine längere kommunikative Verbindung ersetzt. Gemeinsames Lernen durch gemeinsames Forschen ist somit ein informeller, lernförderlicher Nebeneffekt dieses Marketingkonzeptes.

Lernen durch Erkundung des Umfelds: Die Informationsflut aus der Zentrale ist zweifellos die am kräftigsten sprudelnde Lernquelle für die Filialmitarbeiter. Hinzu kommen Lernanstöße durch die Kunden und privat zu sammelnde (warenkundliche) Informationen (TV, Zeitschriften, Hörensagen, eigene Beobachtungen). Zu beobachten sind aber nicht nur sortimentsbezogene Veränderungen, sondern selbstverständlich auch alles, was den lokalen Markt betrifft, d.h. Veränderungen der Kunden und Veränderungen bei den Mitbewerbern bzw. überhaupt im kommerziellen Umfeld. Dafür existieren bei dm – neben einer allgemeinen Aufforderung, stets die Augen offen zu halten – folgende institutionalisierte Formen:

– Beobachtungsaufgaben bei Privateinkäufen in anderen Fachgeschäften mit dem Ziel, Anregungen für die Weiterentwicklung des eigenen Service zu bekommen;

– Mitbewerberbeobachtungen mit dem Ziel, Sortiments- und Präsentationsveränderungen frühzeitig zu erkennen, um darauf reagieren zu können;

– Informelle Kundengespräche, formelle Kundenbefragungen, Auswertungen von Anfragen und Beschwerden von Kunden (z.T. an die Zentrale).

Lernverantwortung durch Zuständigkeitsbildung: Angesichts der Waren- und Informationsfülle und der Menge an Veränderungen sind kaum alle Mitarbeiter in der Lage, sich ständig über das Gesamtsortiment auf dem Laufenden zu halten. Zur Lösung dieses Problems hat sich eine arbeitsteilige Lernform herausgebildet. In vielen Filialen ist jeder Mitarbeiter für bestimmte Warengruppen „zuständig", d.h., er hat die Aufgabe, sich in Bezug auf diese Warengruppen unbedingt auf dem Laufenden zu halten. Dazu gehört, dass sämtliche Produktinformationen aus der Zentrale in der Filiale an den jeweils Zuständigen weitergeleitet werden. Von ihm erwartet man, dass er sich gründlich mit diesen Informationen beschäftigt. Darüber hinaus hat er ganz allgemein die Aufgabe, sämtliche seine Warengruppen betreffenden Informationen aktiv und über die von der Zentrale zur Verfügung gestellten Informationen hinaus zu sammeln und auszuwerten, einschließlich Produktinformationen der Hersteller und solcher Informationen, die er/sie z.B. aus Zeitschriften, TV oder von Kunden, Kollegen, Vorgesetzten usw. aufnimmt. Mit der Zeit sammelt sich ein beträchtliches Fachwissen über diese Warengruppen und deren Veränderungen bei diesem Mitarbeiter an. Entsprechendes gilt für die Zuständigkeit für verschiedene Felder betrieblicher Innovationen (z.B. Warenfluss, Abrechnungsfragen, Mitarbeiterfragen usw.).

Weitergabe von Spezialwissen an das Team: Bei der zuletzt genannten Lernform kann das Problem auftreten, dass zwar der „Zuständige" viel lernt über seinen

Bereich, er dieses Wissen aber monopolisiert. Um das zu vermeiden, ist er verantwortlich dafür, dass seine KollegInnen in der Filiale an diesem Wissen teilhaben können, d.h., er muss es weitergeben. Dafür haben sich drei Formen eingebürgert:

- Eine vollkommen *arbeitsintegrierte* Möglichkeit: Der „zuständige" Mitarbeiter ist der Ansprechpartner für alle seine Warengruppen betreffenden – meist von Kunden induzierten – Fragen der Kollegen. Weiß auch er nicht weiter, versucht er, der Frage (z.B. über das Service-Telefon der Zentrale oder der Hersteller) nachzugehen und dem Kunden die gewünschte Information nachzuliefern (wodurch er selbst unmittelbar weiterlernt).
- Eine *organisierte* Form: Der zuständige Mitarbeiter muss entscheiden, wann sich wieder so viel neues Wissen über seine Warengruppen angesammelt hat, dass er die Kollegen im Rahmen einer (regelmäßig stattfindenden) Mitarbeiterbesprechung darüber zusammenhängend informiert. Dazu muss er aus seinem Wissen eine für die Kollegen interessante (Kurz-)Präsentation gestalten, wozu ihm das Unternehmen eine begleitende Lernunterstützung anbietet (s.u.). Diese Präsentationspflicht besteht übrigens auch, wenn jemand an einem externen warenkundlichen Workshop teilgenommen hat.
- Ein vollkommen *informelles* Verfahren: Als weitaus wirkungsvollste Form der Wissensweitergabe hat sich jedoch *das laufende informelle Gespräch* herausgestellt: Jede Begegnung mit Kollegen in Pausen, beim Verräumen, in den Gängen usw. ist eine Gelegenheit zur informellen Wissensweitergabe bzw. dazu, den anderen auf interessante oder wichtige Informationen aufmerksam zu machen. Es ist dies eine hoch effiziente Lernquelle, die von den Mitarbeitern selbst auch deutlich am meisten geschätzt und die von vielen weitsichtigen Filialleitern bewusst gefördert wird.

Lernen durch Arbeitswechsel: So wirksam die Definition von Warengruppen-Zuständigkeiten als Lernform auch ist, so achten die Filialleiter doch zugleich darauf, dass dadurch keine vereinseitigenden Spezialisierungen auftreten. Angesichts des im Einzelhandel notwendigen Schichtbetriebs (damit der periodischen Abwesenheit jedes Zuständigen) und der natürlichen Fluktuation ziehen es die Filialleiter vor, in größeren Abständen die Zuständigkeiten zu wechseln. So muss jeder immer wieder einen Weg finden, sein besonderes Wissen über eine bestimmte Warengruppe an seinen Nachfolger weiterzugeben und seinerseits neue Informationsquellen und Zusammenhänge kennen zu lernen. Mit dem Zuständigkeitswechsel ist eine Art Übergabe verbunden, die bedeutet, dass methodisches wie warenkundliches Hintergrundwissen nicht mitgenommen wird und dadurch erst einmal verloren geht, sondern weitergegeben wird und somit erhalten bleibt.

– *Verstehen und Verarbeiten von Informationen*

Bessere Verarbeitung und Umsetzung von Informationen durch Mitteilung von Hintergründen: Informationen können besser aufgenommen, eingeordnet und verarbeitet werden, wenn sie nicht nur in einfachen Fakten bestehen, sondern wenn auch ein relativ breites und vor allem aktuelles Hintergrund- bzw. Grundlagenwissen mitgeteilt wird, das es erlaubt, die Informationen auch zu *verstehen.* Das ist dann auch eine Voraussetzung dafür, um mit Hilfe dieses Wissens in der jeweiligen Situation selbstständig, kreativ und flexibel zu handeln, d.h., u.a. auch unvorhersehbare Fragen und Probleme beantworten zu können. Deshalb bemüht sich dm, nicht nur Ergebnisse von Entscheidungen und Beratungen mitzuteilen, sondern möglichst auch das Ausgangsproblem, die Vorgeschichte, den betrieblichen Zusammenhang und Begründungen mitzuliefern. Dabei hat es sich auch bei elektronischen Informationen als besonders lernförderlich herausgestellt, wenn die „Messages" bewusst mit erklärenden Sätzen zum Hintergrund bzw. Zusammenhang des Themas – etwa auch mit seinem Bezug zur Unternehmensphilosophie bzw. -strategie – verbunden werden. Ein gutes Beispiel dafür bietet ein EDV-Handbuch für die Filialen, in dem nicht nur die einzelnen Funktionen, Abläufe und Befehlsstrukturen beschrieben sind, sondern in lesbarem Deutsch in die verschiedenen Sachverhalte und deren Ziele eingeführt wird.[23] In Zukunft sollen auch Layout-Informationen mit Begründungen versehen werden, so dass im arbeitenden Umgang mit ihnen Hintergründe klar werden und sinngemäß gehandelt werden kann.

Frühzeitige Information als Voraussetzung für ein „Mitlernen": Es hat sich als wesentlich herausgestellt, dass Filialmitarbeiter insbesondere über betriebliche Innovationen nicht erst dann informiert werden sollten, wenn diese bereits beschlossen sind, sondern durchaus schon dann, wenn sich diese Innovationen noch im *Statu Nascendi* befinden. Dann ist es zwar wichtig zu kommunizieren, dass alles noch den Stellenwert von vorläufigen Überlegungen hat, die lange Vorlaufzeit aber ermöglicht es, sich auf diese Eventualität besser einzustellen und das Angedachte schon im Voraus zu verstehen bzw. anfänglich zu verarbeiten. Wichtig ist auch hier, dass von Anfang an *erklärt* wird, welche Ausgangsprobleme dazu geführt haben, sich mit einem bestimmten Thema bzw. einer Neuerung zu beschäftigen (oder es/sie fallen zu lassen). Innovationen können dann viel problemloser umgesetzt und gelernt werden, wenn sie von Anfang an mit einer bewussten und weit schauenden Informationspolitik, also mit PR; verbunden sind. Das Kommunizieren von (geplanten) Innovationen wird zu einer wichtigen Managementaufgabe!

[23] Für die lernförderliche Gestaltung der Informationen gibt es auch optische Probleme: Intranet-Messages sind zu unübersichtlich und gleichförmig, das Wichtige hebt sich nicht hervor.

Gerüchte als Lernmedien: Eine zunächst eher paradox anmutende Lernform hängt mit diesem frühzeitigen Kommunizieren zusammen. Filialmitarbeiter berichteten, ihr Lernen würde besonders intensiv, wenn sie bereits im Vorfeld einer zu erwartenden Innovation viele durchaus diffuse, halbwahre, ruhig auch widersprüchliche informelle Vorinformationen bekämen – durch das also, was man gemeinhin als „Gerüchteküche" bezeichnet. Wichtig sei dabei, dass diese Vorinformationen viele Fragen, Unglauben, sogar Irritationen und womöglich Ärger wecken. Dann nämlich brächen die offiziellen Informationen bzw. Informationsveranstaltungen nicht unvorbereitet über einen herein, sondern besäßen von Anfang an hohe Relevanz und würden mit Interesse erwartet. Erfahrungsgemäß genießen die schließlich erfolgenden offiziellen Informationsveranstaltungen dann nämlich eine ganz besonders hohe Aufmerksamkeit und hohes *Commitment,* denn es haben sich dann schon viele Fragen gebildet, die Informationen werden neugierig und mit einer gewissen Spannung erwartet (was stimmt denn nun wirklich?), aktiv aufgenommen und verarbeitet. „Gerüchte" sind also durchaus eine Form, wie eine aktive Lernhaltung bei Mitarbeitern gefördert und ihre Bereitschaft angeregt werden kann, sich um korrektes Wissen und Verstehen zu bemühen – eine Voraussetzung jedes nachhaltigen Lernprozesses.[24]

Informelle Informations- und Beratungsnetzwerke: Um in diesem Sinn den Lernboden für Neuerungen durch vage, aber anregende *Ondits* zu bereiten, gibt es bei dm wiederum vielfältige formelle und informelle Gelegenheiten im Rahmen des sehr ausgeprägten Besprechungswesens. Besonders wichtig sind die Pausen und Randgespräche bei offiziellen Meetings (weshalb Pausen oft und in ausreichender Länge vorgesehen sind), aber auch bei formellen Seminaren. Hier hört man das „Gras wachsen", hier entsteht Bewusstsein, und hier werden die so wichtigen filialübergreifenden informellen Informations- und Beratungsnetzwerke geknüpft. Das ist bei dm ein wesentlicher Grund dafür, nicht alle Lernprozesse in die Arbeit zu verlegen, sondern für bestimmte Themen durchaus formelle, filialübergreifende Lernformen beizubehalten. Da allerdings vor allem Filialleiter und ihre Stellvertreter solche Meetings besuchen, kommt es darauf an, dass diese die bei solchen Gelegenheiten aufgeschnappten Informationen mit ihren Mitarbeitern in der Filiale weiter besprechen.

Informelles „Ratschen" als Lernform: Wir konnten feststellen, dass die Mitarbeiter in manchen Filialen aus freien Stücken und völlig unorganisiert morgens bis

[24] Von einem ähnlichen Phänomen berichten übrigens BAITSCH u.a. (1996, 8 bzw. 11), die in Zusammenhang mit dem organisationalen Lernen darauf aufmerksam machen, dass nicht jeder Interaktionsprozess *per se* bereits Lernprozesse beinhalte: „Notwendige Bedingung ist das Auftauchen von Widersprüchen" bzw.: „Aus der Irritation entsteht ein Druck, festzustellen, ´was denn nun stimmt`."

zu einer halben Stunde früher kommen, z.B. weil sie dann noch Zeit haben, sich informell auszutauschen und dabei auch aufeinander einzugehen. Das scheint ein Schlüssel für das persönliche Lernen in der Arbeit zu sein: Man muss sehr viel miteinander reden, vielfältige Gelegenheiten für informelle Kommunikation müssen bestehen, für Begegnungen und Kurzgespräche ad hoc, zwischendurch und immer dann, wenn etwas anliegt. *„Der schnelle und direkte Informationsaustausch ist das Wichtigste!"*, sagte uns eine Filialleiterin, durchaus auch im Hinblick auf persönliches Feedback als Mittel zum sozialen Lernen. Filialmitarbeiter bestätigen das: „Ratschen" ist eine Grundvoraussetzung für das Lernen in der Arbeit. Dabei wird viel gefragt, werden persönliche Fehler, Schwächen angesprochen, Wissenslücken geschlossen, Ideen abgesprochen, Rückmeldungen gegeben, Bedenken geäußert, Informationen weitergegeben etc. Diese Lernform lässt sich natürlich nicht direkt organisieren oder fördern, sondern man kann nur günstige Gelegenheiten, also geeignete Situationen, dafür schaffen, in der Hoffnung, dass die Mitarbeiter diese Situationen dann schon zum Miteinanderreden nutzen werden. Förderung geschieht z.B. dadurch, dass die Filiale günstige räumliche Voraussetzungen (z.B. Aufenthaltsraum für die Mitarbeiter) und zahlreiche informelle Gelegenheiten zum Kommunizieren schafft. Ferner darf der Filialleiter nicht die Devise vertreten, die Mitarbeiter sollten „lieber arbeiten als ratschen", und innerhalb des Teams müssen die sozialen Beziehungen so entspannt sein, dass man sich auch gern zusammensetzt und redet.

Lernen durch gemeinsames Verarbeiten und ausgeprägtes Besprechungswesen: Der freie Zugang zu den Informationen allein löst nur unter besonders günstigen Umständen nachhaltige Lernprozesse aus. In der Regel wird erst dann wirklich über eine relativ sporadische Wissensaufnahme hinaus „horizonterweiternd" gelernt, wenn die aufgenommenen Informationen mit Kollegen gemeinsam verarbeitet werden. Dies geschieht in der überwiegenden Zahl der Fälle im Rahmen informeller (Pausen-)Gespräche. Einmal monatlich findet dies auch im Rahmen von offiziellen Mitarbeiterbesprechungen statt. Besonders wichtige Informationen (z.B. die Monatsergebnisse) besprechen manche Filialleiter in eigens dafür zusammengerufenen Mitarbeitertreffen. Dabei geht man bei dm selbstverständlich davon aus, dass auch wirtschaftliche Informationen und die daraus zu ziehenden Schlüsse zumindest alle fest angestellten Mitarbeiter etwas angehen. Jeder Mitarbeiter muss wissen, wie es um „seine" Filiale steht. Damit findet quasi automatisch eine filialspezifische kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Weiterbildung für die Mitarbeiter statt, denen die Auswertungen natürlich erst einmal genau erklärt werden müssen.[25] Für die Filialleiter gibt es Marktplatz- und Filialleitersitzungen, bei denen sie sich mit Nachbarfilialen bzw. anderen Filiallei-

[25] Die Lehrlinge von dm werden schon in ihrer Ausbildung mit diesen Controllingansätzen vertraut gemacht.

terkollegen austauschen können. Für die Gebietsverantwortlichen – die unmittelbaren Vorgesetzten der Filialleiter – gibt es eigene Treffen auf regionaler wie auf nationaler Ebene. Außerdem finden regelmäßige Treffen mit Zentralabteilungen und eine Fülle von gemeinsamen Arbeitskreisen und Projektsitzungen statt – also eine große Bandbreite von Gelegenheiten zum Informations- und Erfahrungsaustausch und damit zum ständigen unternehmensweiten Lernen voneinander.

Arbeitsprojekte als Lernprojekte: Viele betriebliche Innovationen werden bei dm nach einer ausgeklügelten Organisation als Projekt entwickelt und ausgearbeitet. Sie sind fachbereichsübergreifend und „interdisziplinär" zusammengesetzt, können somit den Horizont des Einzelnen weit über dessen Fachperspektive hinaus erweitern und stellen bereits hierdurch hochwirksame Lernforen für die Teilnehmer dar. Erheblich verstärkt wird dies noch dadurch, dass die dm-Projektorganisation jedes Projekt dazu zwingt, seinen Arbeitsfortschritt genau zu dokumentieren und vor allem, sich an mehreren klar definierten Punkten seines Arbeitsprozesses einer dm-internen Öffentlichkeit zu präsentieren. An diesen (vorher angekündigten) Veranstaltungen kann im Prinzip jeder Mitarbeiter während seiner Arbeitszeit teilnehmen. Für die Projektmitarbeiter liegt hier eine wichtige Quelle von Feedback und Horizonterweiterung, um sich evtl. die Sicht von später Betroffenen anzuhören. Alle anderen Mitarbeiter haben dabei die Möglichkeit, sich über zukünftig zu erwartende Veränderungen relativ frühzeitig zu informieren und viel über die mannigfachen betrieblichen Hintergründe, Gesichtspunkte, Fachkenntnisse usw., die in ein solches Projekt einfließen, zu lernen.

Bewusste Lernplanung bei Innovationen: Um den noch weit verbreiteten Fehler zu vermeiden, Innovationen technisch, wirtschaftlich und organisatorisch perfekt durchzuplanen, umzusetzen – um dann zu bemerken, dass die Mitarbeiter, die damit umgehen sollen, dazu erst noch qualifiziert werden müssen – schaltet dm bei größeren Innovationsvorhaben schon in einem relativ frühen Stadium das Ressort Mitarbeiter ein. Es soll die Qualifikationsanforderungen solcher Innovationen ermitteln, den Qualifizierungsbedarf abschätzen und vorbereitend wie begleitend zur Umsetzung der Innovation entsprechende formelle wie möglichst informelle Lernwege in der Arbeit entwickeln bzw. Formen entwickeln, wie die Innovation eingeführt werden muss, um das erforderliche Lernen zu ermög-lichen.

Lernende als Lehrende: Für die Unterstützung und Realisierung der für betriebliche Innovationen nötigen Lernprozesse innerhalb der Filialen hat es sich ferner bewährt, bei bekanntem bzw. ermitteltem Qualifikationsbedarf festzustellen, wer im Team über solche oder ähnliche Qualifikationen verfügt, und ihn dann zu

bitten, diese informell an die anderen Mitarbeiter weiterzugeben. Zum Beispiel stellte sich heraus, dass die Arbeit mit einer neuen Software in Grundzügen den Lehrlingen (!) der Filialen durchaus bekannt war. Diese wurden gebeten, ihr Wissen und Können neben der Arbeit weiterzugeben (was nicht zuletzt hohe Schulungskosten einsparte). Dieser Effekt wird auch bei Mitarbeitern genutzt, die über ein besonderes, für die anderen ebenfalls wichtiges Wissen oder Können verfügen, unter anderem auch, weil sie es sich z.B. als Abgesandte der Filiale in einem offiziellen Seminar angeeignet haben.

14.2.2 Lernfeld 2: Ständige Verbesserung und Weiterentwicklung der Arbeit – die Arbeit als Lernquelle

Lernen muss nicht nur stattfinden, wenn Veränderungen von außen ein Umdenken und Neuorientieren verlangen. Dabei bleibt Lernen letztlich reaktiv. Vielmehr bietet die Arbeit auch aus sich heraus dem Arbeitenden vielfältige Lernchancen, indem er z.B. Diskrepanzen zwischen angestrebtem Ziel und erreichter Wirkung, zwischen seinem aktuellen Können und dem, was er können sollte oder möchte, bemerkt. Schließlich verändert die Arbeit ständig ihre eigene Grundlage, so dass auch ohne äußeren Innovationsdruck immer wieder neue Fragen, Probleme und Möglichkeiten aus dem Arbeitsvollzug selbst heraus auftreten und individuell – u.a. in der Bildung neuer Fähigkeiten – verarbeitet werden müssen. So kann selbsttragende Entwicklung zustande kommen, indem die Organisation – wie jeder einzelne Mitarbeiter – ihre eigenen Erfahrungen lernend verarbeitet und in neues Handeln umsetzt. Organisatorische Ansätze wie das Vorschlagswesen oder die Qualitätszirkelbewegung stellen in vielen Unternehmen die Kraft und Wirksamkeit dieser Lernquelle unter Beweis. Auch bei dm-drogerie markt legt man großen Wert darauf, diesen „Jungbrunnen" für das Unternehmen zu erschließen und allen Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, aus ihren eigenen Arbeitserfahrungen zu lernen und dabei zum einen sich selbst, zum anderen die Unternehmensabläufe ständig zu verbessern und weiterzuentwickeln. Auf einige dieser Lernformen gehen wir im Folgenden ein.

Offenheit für Neues: Besonders deutlich wird diese Grundhaltung des Unternehmens an der Offenheit gegenüber Experimenten der Mitarbeiter. Bei dm gilt die Regel, dass jeder Mitarbeiter eine Idee, die er in Bezug auf seinen Arbeitsbereich hat, auch ohne lange Anträge und Genehmigungen umsetzen darf, sofern er mindestens einen Kollegen findet, den er von der Idee überzeugen kann und der bereit ist mitzumachen. Das heißt: Kein Arbeitsfeld ist statisch definiert, kein Standard gilt als unveränderlich. Vielmehr hat jeder den Freiraum, Neues auszuprobieren und Bestehendes zu verändern. Er muss es nur begründen können. Im persönlichen Bereich, d.h. in der eigenen Arbeit, hat jeder Mitarbeiter das Recht,

jederzeit neue Wege, andere Vorgehensweisen auszuprobieren und sich dadurch persönlich zu verbessern.

Lernförderliches Führungsverhalten – Lernen durch Problemlösen und Ausprobieren: Dieser Grundsatz weiter Spielräume des Ausprobierens, Suchens und Experimentierens in der Arbeit verlangt in den Filialen ein neues Verständnis der Führungsrolle. Ideen darüber, wie man etwas besser machen kann, sind dann nämlich nicht mehr das Vorrecht – oder die Pflicht – des Filialleiters, der dann seine Mitarbeiter einweist und deren Lernen dann lediglich darin besteht, sich die neuen Vorgaben einzuprägen und anzugewöhnen. In den dm-Filialen arbeiten die Mitarbeiter nicht „chefgesteuert", sondern der Filialleiter übergibt ihnen z.B. ein aufgetauchtes Problem und fordert sie auf, herauszufinden, wie man das in dieser Filiale machen könnte. Bei komplexeren Fragen denkt er lediglich einige Alternativen vor und bittet die Mitarbeiter, den gangbarsten Weg zu prüfen. Wichtig ist, dass das Team zum gemeinsamen Nachdenken und Ausprobieren möglicher Wege freie Hand hat. Dem Filialleiter wird schließlich nur das Ergebnis vorgelegt. Bei dm heißt das *„Empfehlungskultur statt Anweisungskultur"* – ein Führungsprinzip, das nicht nur viele organisatorische und soziale Vorteile hat, sondern eben auch unmittelbar lern- und entwicklungsförderlich wirkt. Man erwirbt hierdurch sowohl neues Wissen und Verstehen wie auch, viel weitgehender, eine Erweiterung der persönlicher Handlungskompetenzen: Die Mitarbeiter lernen in der alltäglichen Praxis, selbst Verantwortung zu übernehmen, selbstständig zu denken, flexibel zu handeln und sich mehr und mehr auf ihr eigenes Urteil zu verlassen. Ein einfaches Beispiel ist der Layout-Umbau, bei dem nach Vorgaben der Zentrale bestimmte Regale mit bestimmten (z.B. neuen) Warengruppen anders eingeräumt werden müssen als bisher. Dazu macht die Zentrale genaue Vorschläge und gibt exakte Bilder vor. Würde man diese als Anweisung interpretieren, käme man alleine schon deshalb in Schwierigkeiten, weil natürlich jede Filiale (etwas) andere räumliche Bedingungen aufweist. Es gilt also abzuwägen und die Vorschläge den jeweils gegebenen Bedingungen anzupassen. Dazu ist es nötig, sich mit der konkreten Vorgabe vertraut zu machen und zu verstehen, worin der gemeinte Sinn dieser Vorgabe liegt. Erst dann kann man die eigentliche Intention „hinter" der Vorgabe flexibel umsetzen. Man lernt dabei, ob man will oder nicht, sehr viel über Marketing, Aufmachung, Firmenstrategie usw.

Qualitätsentwicklung und ständige Verbesserung als Lernform: In den dm-Filialen wird unter dem Namen „Zielvereinbarung im Team" (ZiT) regelmäßig eine Form der Teambesprechung praktiziert, die zwei Aufgaben hat: erstens sich gemeinsam darüber zu verständigen, wie man die verschiedenen in der Filiale selbst zu gestaltenden Abläufe angehen möchte. Zweitens kritisch auf die tatsächlichen Verhältnisse in dieser Filiale zu blicken, Schwachstellen und Abwei-

chungen von den eigenen Zielsetzungen zu erkennen und für Verbesserungen zu sorgen. Themen sind z.B.: *Wie kriegen wir neue Kunden in unsere Filiale? Wie können wir die Arbeit so organisieren, dass mehr Kapazität für die Kundenbetreuung freisteht? Wie können wir die Zeit, die durch bei der Zentrale angesiedelte Aktivitäten gewonnen wird, für unseren Service nutzen? Wie können wir unseren Kunden Neuerungen noch besser nahe bringen? Was können wir tun, um unsere Kunden noch besser zu pflegen? Wie können wir Ordnung und Übersicht im Laden verbessern? Wie können Engpässe in den Gängen vermieden werden? Wie können wir unsere Kundenberatung verbessern, wie unsere Werbung?* Wesentlich ist, dass die Filialmitarbeiter, nicht nur der Filialleiter, in diesen Fragen von sich aus aktiv werden, Ideen entwickeln usw., und zwar auf systematischer Grundlage, indem sie sich in diesen Fragen gezielt „weiterbilden". Dabei sollen sie die eigene Filiale und das eigene Verhalten im Laden kritisch im Auge haben und sich fragen, was man hier anders und besser machen könnte. Schließlich gibt es in den Filialen den Freiraum, etwas nach Rücksprache mit dem Team bzw. der Filialleitung auch tatsächlich auszuprobieren und dies gemeinsam auszuwerten. Dadurch werden diese Veranstaltungen, obwohl formal ganz auf Fragen der Arbeit bezogen, faktisch zu Medien des individuellen und gemeinsamen Lernens. Darüber hinaus findet zugleich ein Lernprozess auf einer ganz persönlichen Ebene statt: Die Mitarbeiter übernehmen Mitverantwortung. Sie lernen, Zusammenhänge zu verstehen, handeln „unternehmerisch", schärfen ihr Wahrnehmungsvermögen und beginnen, selbst zu Subjekten der Innovation und Unternehmensentwicklung zu werden.

Der Alltag als Kreativitätsübung: Es gehört zum dm-Konzept, dass alle Mitarbeiter im Verkauf (nicht nur die Filialleiter) den Markt und das Umfeld ständig im Auge haben, neue Ideen entwickeln, die eigenen Methoden verbessern usw. Dazu müssen sie ständig neue Anregungen von außen bekommen (Fachzeitschriften, Außenkontakte, systematische Mitbewerberbeobachtung – z.B. auch im Urlaub Anregungen aufnehmen). Sie sollten mit der bekannten, Kreativitätstechniken entnommenen Frage leben: Was immer mir begegnet – wozu regt es mich in meiner Vertriebsaufgabe an?

Eine wichtige Lernquelle sind in diesem Zusammenhang alle Veränderungen, Trends, Entwicklungen im lokalen, gesellschaftlichen Umfeld: Was findet da statt, welche Sorgen haben die Leute, was könnte dies für unsere Filiale heißen, was können wir daraus machen? Für (interessierte) Mitarbeiter ist es eine ständige Lernaufgabe, Veranstaltungen zu besuchen, bei denen solche Informationen gegeben und diskutiert werden, mit Fachleuten zu reden, Medien zu verfolgen – immer in Verbindung mit der permanenten Arbeitsaufgabe, solche Veränderungen für die eigene Filiale auszuwerten und in praktische Handlungen umzusetzen.

Gemeinsames Auswerten von Erfolgskontrollen: Die Filialen erhalten monatlich eine nach Layout-Bereichen aufgeschlüsselte Auswertung der Abverkaufszahlen mit Vergleichen zum Vormonat sowie zum gleichen Monat des Vorjahres. Die Filialleiter geben diese Zahlen grundsätzlich an die zuständigen Mitarbeiter weiter und besprechen diese „Layoutbereich-Strukturanalyse" (LBS) mit ihrem Team. So kennt jeder die Verkaufsentwicklung seines Bereichs ebenso wie die der ganzen Filiale und kann beim Planen von entsprechenden Maßnahmen mitwirken. Dadurch weiß jeder, wo sein Bereich steht, und er kann die Wirkung von evtl. Maßnahmen genau beurteilen. Jede LBS ist also ein Detektor für sinnvolle bzw. notwendige Verbesserungsmaßnahmen und eine Art Spiegelung für die Wirksamkeit der in der Vergangenheit ergriffenen Maßnahmen. Damit ist auch so etwas wie eine *Lernzielkontrolle* eingerichtet; sie erweitert die Erfahrungsbasis aller Mitarbeiter und verbessert im Lauf der Zeit das Gefühl für sinnvolle und relevante Maßnahmen. Ähnliches gilt für andere Erfolgskontrollen, wie etwa die ständige Inventur oder die in größeren Abständen durchgeführten Kundenbefragungen. Wichtig dafür, dass diese Instrumente zu Lernformen werden, ist, dass sie für *alle* Mitarbeiter zugänglich sind und gemeinsam im Team besprochen und ausgewertet werden.

Voneinander lernen: Im Anschluss an diese Auswertungen von Erfolgskontrollen kann noch eine weitere Lernform praktiziert werden (die allerdings oft auf emotionale Barrieren trifft): Die Erfolgskontrollen enthalten in der Regel Vergleichszahlen mit anderen Filialen, so dass man weiß, wer in welchem Bereich besser abgeschnitten hat, wer schlechter. Damit ist prinzipiell eine Art *Benchmarking* möglich, bei dem man im Rahmen einer Begehung genauer untersuchen kann, was z.B. die Besten einer Rubrik anders machen als man selbst, und sich so Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Filiale holten.

Lernen à la carte und just in time – Fragenwerkstatt: Nicht alle in der Arbeit auftauchenden Fragen, Probleme und Ideen können auch von den Mitarbeitern selbst bzw. im Team beantwortet werden, sondern benötigen einen speziellen „Forschungsraum", also die Möglichkeit, gezielt nach Informationen zu suchen, auch den Austausch mit Experten, um sich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Deshalb hat dm die Möglichkeit einer „Off-the-Job"-Lernform geschaffen, die so genannte *Fragenwerkstatt.* Im offiziellen Weiterbildungskatalog des Unternehmens werden, inhaltlich nicht näher benannt, Termine für eine solche offene Fragenwerkstatt reserviert, mit einem sehr allgemeinen Rahmenthema (z.B. „Führung"). Alle, die sich für dieses Rahmenthema interessieren, können – bis vier Tage vor dem Termin – konkrete Fragen aus ihrem Arbeitsalltag mitteilen. Die Werkstatt selbst läuft methodisch nach den Prinzipien von sog. *Open-Space-Seminaren* ab, geht also spontan aus den mitgebrachten Problemen und Lernbedürfnissen hervor, unmittelbar rückgebunden an die Praxis. Im Prin-

zip ist eine solche Werkstatt ein ganz offener Rahmen, innerhalb dessen das besprochen, gelernt, geübt, erfragt, hinterfragt, diskutiert werden kann, was den Teilnehmern aktuell auf den Nägeln brennt. Die Form, in der gelernt wird, ergibt sich stets aus dem, was für die mitgebrachten Fragen angemessen und sinnvoll ist: ein Referat eines Fachmanns auf diesem Gebiet, eine gemeinsame Übung, ein Erfahrungsaustausch, die Selbsterarbeitung eines Themas etc. Alles soll lebendig, vielfältig und beweglich bleiben – vor allem ganz eng an den wirklich aktuellen Fragen, Sorgen, Nöten der Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter.

14.2.3 Lernfeld 3: Persönliches und berufliches Lernen der Mitarbeiter - die Arbeit als Basis individueller Entwicklung

Zuletzt ging es vor allem um solches Lernen, das sich auf die Verbesserung und Weiterentwicklung *der eigenen* Arbeit bezog. Bei diesem dritten Lernfeld geht es nun primär um die *Weiterentwicklung der Mitarbeiter selbst*, um die Erweiterung ihrer persönlichen Handlungskompetenzen. Beides hängt selbstverständlich eng miteinander zusammen. Es macht aber für die Lernsituation doch einen erheblichen Unterschied, ob sie sich primär auf die Lösung bestimmter beruflicher Probleme und Herausforderungen richtet oder darauf, dass sich der Mitarbeiter unabhängig von einer *unmittelbaren* beruflichen Herausforderung selbst weiterentwickelt. Dabei sind drei Lernebenen zu unterscheiden:

- Auf der ersten Ebene geht es um die Verarbeitung persönlicher Lernherausforderungen in der Arbeit und den Wunsch, sich persönlich zu perfektionieren: Ein Mitarbeiter erlebt, dass er etwas nicht richtig oder gut genug kann, und möchte sicherer oder besser werden.
- Auf der zweiten Ebene geht es um die Vorbereitung auf bestimmte berufliche Handlungssituationen, also um Einarbeitung und auf zukünftige Aufgaben und Positionen bezogene Fortbildungen.
- Auf der dritten Ebene schließlich geht es um die Weiterentwicklung der allgemeinen Handlungskompetenzen der Mitarbeiter selbst, um die Entwicklung ihrer Persönlichkeit in Form von so genannten „Schlüsselqualifikationen", also um „Persönlichkeitsbildung".

Lernebene 1: Individuelle Verbesserung

Diese erste Lernschicht ist noch eng an bestimmte Arbeitsaufgaben und -situationen gebunden und ergibt sich aus ganz individuellen Arbeitserfahrungen. Sie ist deshalb auch nicht standardisierbar oder regelbar, sondern ergibt sich im Einzelfall, aufgrund individueller Voraussetzungen und Lernbedarfe.

Dieses Lernen kann durch Selbstbeobachtung und Selbstkritik, aber auch durch kritische Hinweise anderer ausgelöst werden. Es hängt wesentlich von der individuellen Bereitschaft ab, die nicht erzwungen, aber durch die Gestaltung eines lernförderlichen Klimas erleichtert werden kann.

Lernfreundliche Fehlerkultur, lernförderliches Klima: Da auch im persönlichen und sozialen Kompetenzbereich primär durch schlechte Erfahrungen gelernt wird, müssen solche auch möglich sein. Es bedarf somit eines Freiraums, um Fehler machen zu dürfen, einer Fehlerkultur, die in Fehlern einen Anlass und eine Chance zum Lernen sieht. Gerade persönliche Krisen sind oft außerordentlich fruchtbare Lern-Wendepunkte. Man muss oft kräftig „auflaufen", wenn auf dieser Ebene gelernt werden soll. Das verlangt, dass im Team ein Klima persönlicher Anerkennung, gegenseitiger persönlicher Wertschätzung und des Vertrauens herrscht. Nur dann können gerade die negativen Rückmeldungen von Kollegen, die oft die entscheidenden Lernimpulse geben, überhaupt wirksam werden. Teamkonflikte dagegen führen meist direkt zur Informationszurückhaltung bzw. zur Ausgrenzung von Mitarbeitern aus dem gemeinsamen Kommunikationsfluss und sind daher in hohem Maße lernfeindlich. Bewusst gefördert wird diese Lernvoraussetzung bei dm zum einen durch das *Modell des Filialleiters:* Handelt er selbst konsequent in einem Klima der persönlichen Anerkennung, des Verständnisses und des lernförderlichen Umgangs mit Fehlern, setzt dies Maßstäbe auch für die entsprechenden Verhaltensweisen im Team. Zum anderen werden bei dm intensiv die sozialen Beziehungen unter den Teammitgliedern gepflegt, um jenes lernförderliche Klima zu ermöglichen. Es ist so einfach wie anspruchsvoll: Die Mitarbeiter müssen „sich mögen" und gerne zur Arbeit kommen, einfach weil sie sich freuen, sich zu sehen. Dafür räumt das Unternehmen dm ihnen faktisch sehr viel Zeit zur informellen Kommunikation ein.

Vorgesetzte als Lernbegleiter: Eine zweite Lernform, die dem Lernen im Sinne der individuellen Verbesserung wesentlich hilft (allerdings nicht nur diesem Lernen), ergibt sich mit der Rolle der Vorgesetzten als Lernbegleiter. Nach dem Verständnis des Unternehmens haben Vorgesetzte weniger die Aufgabe, das Verhalten der Mitarbeiter durch direkte Anweisungen zu steuern bzw. Fehlverhaltensweisen durch entsprechende Anordnungen zu unterbinden, sondern von ihnen wird erwartet, dass sie ihren Mitarbeitern helfen, das, was sie tun sollen oder wollen, bzw. das, was sie in ihrem Handeln verändern sollen oder wollen, zu *lernen*. Lernen heißt dabei: sein Handeln aus eigener Kraft und Einsicht und nicht aufgrund äußerer Regeln oder Befehle, also frei ausführen oder verändern zu können. Dazu sollen die Vorgesetzten ein Verständnis als *Lernbegleiter* entwickeln. Macht beispielsweise ein Mitarbeiter etwas falsch, sollte der Vorgesetzte ihn dafür nicht einfach tadeln oder bestrafen. Seine Aufgabe ist es vielmehr,

sich zu überlegen, wieso dieser Mitarbeiter das falsch gemacht hat und wie er lernen könnte, es richtig zu machen. Lernbegleitung von Mitarbeitern umfasst vier Aufgabenfelder:

– helfen, einen Lernbedarf zu erkennen und anzuerkennen;
– Lernwege erschließen und Lernprozesse in Gang setzen;
– für angemessene Lernumgebung und Lernorganisation sorgen;
– Lernprozesse unterstützen und über Lernklippen helfen.

Der Vorgesetzte als Lernbegleiter denkt also nicht nur in Arbeitsabläufen und -ergebnissen, sondern auch in Lernbedarfen und Lernprozessen, und er weiß, wie er geeignete Lernsituationen schaffen und nutzen kann. Er gibt keine Antworten, ohne dass gefragt worden wäre, und dann auch nur, wenn der Lernende die Antwort nicht selbst bzw. nur auf unproduktiven Umwegen herausfinden kann. Lernbegleitung heißt im Allgemeinen: nicht inhaltliche Beratung zum Sachproblem, sondern Beratung über den Weg, auf dem der Mitarbeiter seine Fragen selbst beantworten kann. Es wird der Lernprozess beraten, nicht der Problemlösungsprozess. Bei dm werden die Vorgesetzten – insbesondere auch die Filialleiter und Gebietsverantwortlichen – gezielt auf diese Aufgabe der Lernbegleitung vorbereitet.

Lernebene 2: Persönlich-berufliche Entwicklung der Mitarbeiter

Die zweite Lernschicht bezieht sich auf die persönliche Vorbereitung auf zukünftige berufliche Anforderungssituationen, auf das berufliche Fortkommen des Einzelnen, auf den Wunsch, nicht bei dem stehen zu bleiben, was man gerade macht und kann, sondern sich auch fachlich-beruflich weiterzuentwickeln. Lernen ist für Mitarbeiter nicht nur aus betrieblichen Gründen wichtig – um auf dem Laufenden zu bleiben, neue Entwicklungen mitzubekommen usw. –, sondern auch für ihre ganz persönliche berufliche Entwicklung. Das Unternehmen dm vertritt die Auffassung, geradezu eine Verantwortung für diese Entwicklung seiner Mitarbeiter zu haben: Sie gilt als ein Unternehmensziel. Nur dann könne man auch erwarten, dass die Mitarbeiter Interesse für das Unternehmen aufbringen. Dafür gibt es bei dm vielfältige Lernformen:

Einarbeitung neuer (Filial-)Mitarbeiter: Bei dm existiert ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiter, das sich ausschließlich auf Vorgehensweisen des nonformalen Lernens stützt, d.h. bewusst gestaltete Realarbeitssituationen für das Lernen aufbereitet. Ziele der Einarbeitung sind:

- alle Arbeiten in der Filiale kennen und ausüben lernen (bei Spezialkräften: alle eigenen Arbeiten beherrschen lernen), angrenzende und vor allem die Arbeiten „interner Kunden" kennen lernen;
- den Gesamtzusammenhang des Filialablaufs verstehen;
- dm-Philosophie und dm-Spezialitäten kennen lernen, insbesondere Kunden- und Mitarbeitergrundsätze;
- das Gesamtunternehmen kennen lernen, „dm-Mitarbeiter" werden;
- sich ins Filialteam integrieren;
- übergreifendes Netzwerk bilden bzw. Teil übergreifender Netzwerke werden.

Zum Erreichen dieser Ziele existieren ein genauer Einarbeitungsplan und sorgfältig ausgearbeitete Einarbeitungsunterlagen. Jeder neue Mitarbeiter bekommt einen erfahrenen Mitarbeiter als Paten, im Übrigen ist der Filialleiter sein Lernbegleiter. Die inhaltlich-fachliche Einarbeitung erfolgt (ähnlich wie bei der Lehrlingsausbildung) anhand ausgewählter realer Aufgabenstellungen. Hinzu kommen gezielte Aktivitäten zur Integration des neuen Mitarbeiters ins Team, zum Vertrautwerden mit den dm-Besonderheiten (durch aktive Teilnahme) und zur Verinnerlichung der dm-Philosophie und -kultur. Wesentliches Instrument der Lernbegleitung sind regelmäßige Zwischen- und Auswertungsgespräche mit dem „Paten" bzw. Filialleiter. Ferner werden gezielt Gelegenheiten geschaffen, um Mitarbeiter anderer, z.B. regional benachbarter Filialen kennen zu lernen. Die Einarbeitung endet nach der Probezeit in einem formellen Feedback-Gespräch zwischen neuem Mitarbeiter und Filialleiter. Dies ersetzt bei dm die Personalbeurteilung und ist dialogisch angelegt: Sowohl der Beurteilte als auch der Beurteilende beurteilen anhand standardisierter Fragen sowohl sich selbst als auch die Arbeitsweise des anderen. Das kommt dem nahe, was in anderen Unternehmen unter dem Titel „Mitarbeiterentwicklungsgespräch" praktiziert wird.

Der Lernweg zum Filialleiter: Filialleiter haben bei dm eine wichtige Schlüsselposition mit hohen Kompetenzanforderungen inne, die man aber nirgends „formal" lernen kann. Frühere Versuche, eine Filialleiterqualifizierung in Seminarform aufzubauen, scheiterten, weil nach übereinstimmender Beurteilung aller Absolventen nach einigen Jahren Erfahrung als Filialleiter *„das, worauf es wirklich ankommt, dort nirgends gelernt werden kann"*. Deshalb findet die Qualifizierung zum Filialleiter heute ausschließlich in der Arbeit statt: Jede MitarbeiterIn, die eine – in der Regel mehrjährige – Erfahrung in der Filiale gesammelt hat und mehr Verantwortung übernehmen möchte, kann sich um die Teilnahme an der so genannten *Mitarbeiter-Lernzeit* bewerben. Sie kann dazu auch von ihrer

Filialleitung vorgeschlagen werden. Wird ihre Bewerbung akzeptiert, bedeutet dies, dass sie nach einem festen Plan, aber in einem offenen Prozess *in der Arbeit* alles lernt, was man als Filialleiter alles wissen und können muss. Im Sinne der Grundidee von „Lernen in der Arbeit" führten sie dazu im Laufe einer längeren, aber nicht genau definierten „Lernzeit" nach und nach sämtliche Aufgaben eines Filialleiters (die dieser ihnen nach Absprache überträgt) verantwortlich aus. Das dazu nötige Wissen und Können lernten sie *dabei*, also indem sie die Aufgaben selbstständig ausführten. Die Aufgaben sind in einem *Lernpass* zusammengestellt, der zugleich als Leitfaden und Hilfe und zum Überblick über den Lernstand des Mitarbeiters in der Lernzeit dient. Dafür, dass dieser Lernpass nach und nach „abgearbeitet" wird, ist der Mitarbeiter selbst verantwortlich. Im Unterschied zur Lehrlingsausbildung muss er selbst sich darum kümmern, dass er die im Lernpass verzeichneten Aufgaben auch übertragen bekommt, wenn der Filialablauf es zulässt. Der Filialleiter hat die Aufgabe eines *Lernbegleiters,* der den Lernprozess des Mitarbeiters unterstützt und nach Bedarf berät, in regelmäßigen Abständen ein Mitarbeiterentwicklungsgespräch und, am Ende der Lernzeit, ein Abschlussgespräch mit ihm führt.

Alle Aufgaben für alle: Nach der Einarbeitungszeit droht für Mitarbeiter, die nicht stellvertretende Filialleiter werden, eine Stagnation in ihrer persönlichen Entwicklung: Die zunächst neue und interessante Arbeit wird Routine. Zwar bleibt der Umgang mit den Kunden stets unplanbar und voller Überraschungen, aber auch daran gewöhnt man sich. Aufgaben, die besonders „lernhaltig" sind – wie alle dispositiven, Planungs-, Organisations- und Gestaltungsaufgaben –, sind traditionell „Führungsaufgaben" und damit dem Filialleiter vorbehalten. Auch hier geht dm einen anderen Weg: In den fortgeschrittenen Filialen sorgen die Filialleiter dafür, dass möglichst alle Mitarbeiter ihre Tagesvertretung übernehmen und mit der Zeit sämtliche Filialleiteraufgaben – bis auf die Mitarbeiterführung – ausführen können. Das geschieht wiederum in der Arbeit: Am Morgen, vor der Ladenöffnung (oder noch am Vorabend), gibt es eine kurze Mitarbeiterbesprechung, in der *alle* heute anfallenden Aufgaben (einschließlich der des Filialleiters) gesammelt und an alle verteilt werden. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen „höheren" und „niederen" Tätigkeiten. Potenziell kann jeder jede Aufgabe bekommen, jeder darf alles probieren. Der Filialleiter achtet darauf, wer was schon oft gemacht hat, ermuntert diejenigen, die eine bestimmte Aufgabe noch nicht kennen, bietet seine Lernbegleitung an und behält den Überblick über die verschiedenen „Ausbildungsstände". Grundsätzlich wird es anerkannt, wenn sich einer an eine Aufgabe nicht herantraut, wie es auch sein kann, dass der Filialleiter bei Engpässen zeitweise an der Kasse aushilft. Auf diese Weise werden langfristig alle (fest angestellten) Mitarbeiter befähigt, alle anfallenden Tätigkeiten auszuführen. Das ermöglicht nicht nur allen Mitarbei-

tern eine immer wieder interessante Arbeit, damit höhere Zufriedenheit und Motivation bei kontinuierlicher Entwicklung und Erhalt der Lernfähigkeit. Es bedeutet auch für die Filiale einen kaum zu überschätzenden Flexibilitätsgewinn und für den Filialleiter eine enorme Entlastung: Er macht sich im Prinzip „überflüssig", was paradoxerweise bedeutet, dass er nun endlich Zeit hat, sich auf seine eigentlichen Führungsaufgaben zu konzentrieren und den Kopf frei zu haben für neue Gedanken. Lernförderlich ist offenbar ein Vorgesetztenverhalten, das den Mitarbeitern die Initiative lässt, sie darin unterstützt und darauf achtet, was sie für ihre Arbeit brauchen, wo sich soziale Schieflagen abzeichnen, um dann zu intervenieren („Führung als Dienstleistung"). Oder, wie eine Filialleiterin das ausdrückte: *„Ich schiebe nur, was die Leute ziehen."* Druck von oben dagegen ist lernfeindlich.

Aufgabendelegation: Im Vorfeld dieser ziemlich radikalen Lernform gibt es auch noch die „abgeschwächte" Form der *Aufgabendelegation.* Die normale Tätigkeit eines Filialmitarbeiters wird z.B. ausgeweitet (*Job-Enrichment*), wenn der Filialleiter bei einem Mitarbeiter den Eindruck hat, dieser müsste wieder einmal neu gefordert werden. Dazu kann er die Arbeit für die Mitarbeiter immer wieder gezielt mit „Lernherausforderungen" anreichern: Tagesvertretung, Stellvertreteraufgaben, Einbeziehen des Mitarbeiters in Planungen und betriebswirtschaftliche Auswertungen usw. Dies erfordert ein gewisses Umdenken, denn selbstverständlich wären solche Lernprozesse im Sinne eines kurzfristigen ökonomischen Denkens „nicht notwendig". Aber auf das ständige Lernen bzw. die ständige Weiterentwicklung der Mitarbeiter bezogen sind ökonomische Denkansätze im Sinne einer Aufwandsminimierung fehl am Platz. In längerfristiger Betrachtung sind solche Lernprozesse vielmehr wertschöpfend.

Waagerechte Karrieren: Eine weitere, über die Alltagsroutine hinausgehende, in manchen Filialen praktizierte organisatorische Vorkehrung wirkt sich ebenfalls entwicklungsförderlich aus: Der Filialleiter legt mit dem Team nach individuellen Interessen Innovationsfelder fest, für die immer ein Mitarbeiter kontinuierlich zuständig ist. Diese Felder können ganz individuell nach Interessen zugeschnitten werden (z.B. EDV, Unternehmensorganisation, Marketing und Vertrieb, Mitarbeiter o.Ä.). Der zuständige Mitarbeiter muss dann mit den entsprechenden Abteilungen in der Zentrale Kontakt halten und an einschlägigen Meetings teilnehmen. Gibt es eine Neuerung auf diesem Gebiet, hat *er* die Verantwortung, sich damit intensiv zu beschäftigen, Hintergründe zu verstehen, sich mit Kollegen aus anderen Filialen abzusprechen, Informationen zu verarbeiten usw. Er ist dann derjenige, der in der Pflicht steht, die Neuerung den Kollegen klar zu machen und sie u.U. darin zu schulen.

Lernebene 3: Persönlichkeitsentwicklung

Bei dieser dritten Lernebene geht es um die Weiterentwicklung der Mitarbeiter als Persönlichkeit, um das Erlernen persönlicher und sozialer Handlungskompetenzen – eine Lernebene, die bei dm-drogerie markt auch unabhängig von den Anforderungen einer bestimmten Arbeit eine große Rolle spielt. Das beginnt mit dem Hineinsozialisieren in die typische dm-Kultur mit ihren hohen Anforderungen an Selbstständigkeit, Mitverantwortung und Eigeninitiative. Es hat einen Schwerpunkt in den Kompetenzen zur Kundenberatung, und es findet sich in den hohen Erwartungen an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten in diesem Unternehmen. Hier zeigt sich eine Besonderheit der dm-Unternehmensphilosophie: Diese betont, dass die Entwicklung des Unternehmens nur möglich ist unter der Voraussetzung der persönlichen Entwicklung seiner Mitarbeiter zu Initiative, Selbstständigkeit, Mitverantwortung und Mitdenken. Deshalb liegt es gerade im Interesse des Unternehmens, die nicht direkt arbeitsbezogene Persönlichkeitsbildung seiner Mitarbeiter zu fördern und damit die persönlichen Voraussetzungen zu schaffen bzw. zu stärken, die letztlich (über diesen „Umweg") auch wieder dem Unternehmen zugute kommen – aber eben nicht nur ihm, sondern auch der Persönlichkeitsbildung der Mitarbeiter.

Es ist bekannt, dass sich die Bildung solcher persönlicher Fähigkeiten jeder Form der Unterweisung oder Belehrung entzieht, sondern offenbar ausschließlich durch *Handeln,* d.h. aus der (eigen)tätigen Auseinandersetzung mit der Welt und der daraus hervorgehenden Selbsterfahrung und ggf. Selbsterziehung, in Gang kommen kann. Im Rahmen formalen Lernens bietet das Unternehmen zwar auch für diese Lernschicht „persönlichkeitsbildende" Seminare an (in denen u.a. stark mit künstlerischen Handlungsformen gearbeitet wird). Seit einiger Zeit bemüht es sich jedoch verstärkt darum, *in der Arbeit selbst* solche Situationen zu schaffen, in denen jene Kompetenzen gelernt werden können. Damit wird hier das Lernen in der Arbeit für die Arbeit, das wir bisher betrachtet haben, ergänzt durch ein *Arbeiten für das (persönliche) Lernen*: Die Arbeit wird als Entwicklungsmedium begriffen und genutzt, und zwar für eine Entwicklung der Persönlichkeit, die nicht neben den Unternehmensinteressen liegt, sondern letztlich gerade durch wohlverstandene Unternehmensinteressen nahe gelegt wird. Auch das ist Teil der dm-Unternehmensphilosophie: Das Unternehmen wird nicht vom Management weiterentwickelt, sondern von all seinen Mitarbeitern – weshalb die Unternehmensentwicklung eng gekoppelt ist an deren persönliche Entwicklung.

Was zunächst vor allem schön klingt, hat bei dm immerhin zu einigen konkreten betrieblichen Formen geführt, die zwar explizit der Entwicklung des Unterneh-

mens dienen, informell jedoch nur wirksam werden können, wenn die Mitarbeiter sich auch persönlich verändern bzw. weiterentwickeln. Unternehmensentwicklung erfolgt so nicht „aufgesetzt" von oben, sondern ist gebunden an die Persönlichkeitsentwicklung „von unten". Diese wird wiederum dadurch möglich, dass sie durch entsprechende Arbeitssituationen nach dem Prinzip des *Förderns durch Fordern* gefordert wird. Wir stellen einige der konkreten Formen dar, die es bei dm für diese Lernebene gibt. Sie veranschaulichen besonders gut die „Organisation des Informellen" im Lernen:

Persönlichkeitsbildende Arbeitsorganisation: Zunächst sei daran erinnert, dass zahlreiche Aspekte der Arbeitsgestaltung, die im Zusammenhang mit anderen Lernformen beschrieben wurden, selbstverständlich auch im hier gemeinten Sinne wesentliche Beiträge zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter leisten. Erinnert sei vor allem an die Führungskonzeption („Empfehlungskultur", „Dialogische Führung"), die den Mitarbeiter bewusst als mündigen Partner anspricht – und ihn dadurch provoziert, einer zu werden. In diesem Sinne „persönlichkeitsbildend" wirken zweifellos auch die weiten Handlungsspielräume, die jedem Mitarbeiter eingeräumt werden, die Möglichkeiten zur individuellen Initiative, die Offenheit für neue Ideen und die Entfaltungsmöglichkeiten, die man jedem Mitarbeiter einzuräumen versucht. Kaum eine Vorgabe „von oben" versteht sich als unbedingte Handlungsanweisung (wenn sie auch mitunter immer noch so verstanden wird), sondern eher als Aufforderung und Anregung, sich seine eigenen Gedanken zu machen und alles zu ändern, wenn es nicht passt. Das fördert Mut, Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein. Es muss keineswegs alles einheitlich sein – aber es gibt einen Rahmen, innerhalb dessen Raum zum Experimentieren und individuellen Gestalten bleibt. Wesentliche Anregungen zu einer persönlichkeitsbildenden Entwicklung gehen auch von den hohen sozialen Anforderungen dieser Arbeitsorganisation aus: von der Bedeutung, die der Begegnung mit den Kunden zugewiesen wird – mit all der dazu nötigen Schärfung der sozialen Wahrnehmung und der Fähigkeit, mit offenen Situationen, Unwägbarkeiten und Ambivalenzen umgehen zu können. Und dies gilt auch für die vielfältigen kommunikativen Anforderungen im Team.

Mitarbeiter-Einsatzplanung – Lernen durch Planungsverantwortung: Exemplarisch für den dm-typischen Versuch, durch bestimmte organisatorische Maßnahmen, die der originellen Lösung eines organisatorischen Problems dienen, zugleich und bewusst einen Raum für informelles persönlichkeitsbildendes Lernen zu schaffen, sei die Mitarbeitereinsatzplanung (MEP) genannt. In allen dm-Filialen muss das gesamte Team tägliche und wöchentliche Öffnungszeiten abdecken, die weit über den individuellen Wochenstundenumfang hinausgehen. Außerdem muss Rücksicht genommen werden auf die unterschiedlichen Kundenfrequenzen zu verschiedenen Zeiten, die verschiedene Mitarbeiteranwesen-

heiten verlangen. Diese Einsatzplanung erfolgt bei dm nicht durch den Filialleiter, sondern gemeinsam im Team. Für den Folgemonat wird ein Kalender mit den Anwesenheitsbedarfen im Aufenthaltsraum ausgehängt. Bis zu einem bestimmten Stichtag trägt jeder Mitarbeiter ein, wann er arbeiten möchte. In manchen Filialen gibt es ein System der wechselnden Reihenfolge des Eintragens. Jeder ist in der Situation, seine Eigeninteressen mit den Interessen der Kollegen und dem Bedarf der Filiale zu vereinbaren. Jeder muss also mitdenken, den Gesamtzusammenhang überschauen, abwägen, Kompromisse finden, sich absprechen – und er übernimmt Verantwortung dafür, dass der Betrieb der Filiale optimal aufrechterhalten werden kann. Dies ist ein Beispiel für eine betriebliche Maßnahme, die ein klares Sachziel hat, aber bewusst mit einer Nebenfunktion für das Lernen eingerichtet wurde: Die Unternehmensleitung verfolgte mit diesem Planungssystem die Absicht, die Mitarbeiter zur Selbstständigkeit und zur Mitverantwortung zu „erziehen", ihnen einen praktischen Einblick in unternehmerische Aufgaben zu ermöglichen und ihnen zugleich ein Feld für praktisches soziales Lernen zu eröffnen.

Controlling als Lernform – Die Wertbildungsrechnung (WBR): Explizit zur „Entwicklung der Fähigkeiten und des Bewusstseins der Mitarbeiter" – also als Lernform für „unternehmerisches Denken" – hat dm-drogerie markt einen eigenständigen Ansatz für das Controlling entwickelt. Dieser wird in allen Bereichen des Unternehmens – also auch in allen Filialen – „von unten", d.h. von den Filialleitern, idealerweise unter Einschluss der Mitarbeiter praktiziert. Tertialsweise planen die Filialen zunächst ihre wirtschaftliche Zukunft, monatlich erhalten sie eine Auswertung ihrer tatsächlichen Ergebnisse. Die Mitarbeiter müssen sich somit also vorausschauend darüber klar werden, wie sie in ihrer Filiale weiter vorgehen wollen, d.h., sie übernehmen *unternehmerische Initiative.* Anhand differenzierter Zahlen aus der Vergangenheit können sie zunächst festsetzen, welche Umsatzerlöse sie anstreben und mit welchem Deckungsbeitrag sie rechnen. Das heißt z.B. auch, sie müssen sich darüber klar werden, mit welchen wirtschaftlichen Auswirkungen bestimmter Aktionen und Aktivitäten sie rechnen. Ferner planen sie, welche Fremd- und Vorleistungen von anderen Unternehmensbereichen sie beanspruchen wollen bzw. müssen. Schließlich legen sie die geplanten Eigenleistungen fest, zu denen auch die geplanten Mitarbeitereinkommen zählen (die also nicht als „Kosten" wie Energie und Müllabfuhr zu Buche schlagen). Festgelegt werden auch die geplanten Investitionen sowie eine „Ent-/Verschuldung" genannte Position, in der geplant wird, wie hoch der Betrag ist, den diese Filiale *anderen, z.B. neuen Filialen* zur Verfügung stellen möchte, bzw. der Betrag, den sie von anderen Filialen zum Ausgleich ihres Haushalts beanspruchen möchte. In all diesen Positionen ist die Filiale völlig frei (abgesehen von langfristigen Verbindlichkeiten), aber sie muss ihre Planungen

ggf. einem Vorgesetzten gegenüber begründen. Das heißt: Hier betrachtet sich in der Tat die einzelne Filiale als selbstständig wirtschaftendes Unternehmen mit zahlreichen selbstständigen unternehmerischen Entscheidungen (einschließlich der Beträge, die für Mitarbeitereinkommen ausgegeben werden sollen!), und sie ist voll verantwortlich für das, was sie hier plant. Es handelt sich nämlich nicht um irgendeine Übungs- oder Spielsituation, sondern um absoluten Ernst. Einen Monat später erfährt jede Filiale, wie realistisch sie geplant hat.

Anhand negativer Abweichungen kann ein anderer Aspekt unternehmerischen Handelns einsetzen, nämlich der, sich konkrete Maßnahmen einfallen zu lassen, wie die Unternehmensziele trotz evtl. ungünstiger und unvorhergesehener Entwicklungen noch erreicht werden können. Auch darin sind die Filialen nur durch die „Macht des Faktischen" begrenzt.

Es versteht sich, dass durch diese regelmäßige, immer wiederkehrende Übung nicht nur eine hohe Identifikation mit der Filiale eintritt, sondern auch ein immer besseres Verständnis für die unternehmerischen Zusammenhänge, eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und ein betriebwirtschaftliches Grundverständnis. Vor allem aber kommt das Unternehmen dadurch einem wichtigen Ziel der Persönlichkeitsentwicklung näher: Es können sich unternehmerisch denkende Mitarbeiter entwickeln, die in der Lage sind, mit dem Unternehmen mitzudenken, Verantwortung zu übernehmen und selbstständig und selbstverantwortlich zu handeln.

15 Rahmenbedingungen und Effekte des non-formalen und informellen Lernens bei dm-drogerie markt

15.1 Prinzipien der „Organisation des informellen Lernens" bei dm-drogerie markt

Das „informelle Lernen", wie es bei dm-drogerie markt praktiziert wird und studiert werden kann, lässt folgende Prinzipien erkennen:

- Informelles Lernen in der Arbeit stellt sich immer dort *spontan* ein, wo aus der Arbeit selbst unerwartete Fragen, Probleme oder Veränderungen hervorgehen, die der Mitarbeiter lösen muss, um seine Aufgabe zu erfüllen, und wo ein Lösungsweg gekannt wird, ohne dass die Lösung selbst bekannt sein muss.
- Die wichtigsten Medien des spontanen informellen Lernens sind Informa-tion und Kommunikation.

- Katalysatoren des spontanen informellen Lernens, ohne die der Lernprozess nicht in Gang kommt, sind die Möglichkeit zum Ausprobieren und Entdecken (Versuch und Irrtum), die Möglichkeit, sozial anerkannt Fehler zu machen, und die Möglichkeit, die Wirkungen seiner Handlungen zu erkennen (Rückmeldungen).
- Um informelles Lernen bewusst und organisiert zu fördern, muss deshalb zunächst bei der (lernförderlichen) *Gestaltung der Arbeit* angesetzt werden: Diese muss aus ihrem alltäglichen Prozess heraus mit Neuem konfrontieren (darf also nicht nur in Routine bestehen). Das wird bei dm dadurch erreicht, dass die Mitarbeiter nicht mechanisch vorgegebene Verrichtungen ausführen, sondern überall *Aufgaben* erfüllen müssen, die einen Problemgehalt aufweisen, d.h. die mit Fragen konfrontieren, deren „richtige" Lösung nicht schon von vornherein festliegt. Bei der Gestaltung von lernförderlicher Arbeit muss daher darauf geachtet werden, dass darin in irgendeiner Weise Unbestimmtheiten und gewisse Entscheidungsspielräume enthalten sind, dass sie mit Unvorhersehbarem und Neuem konfrontiert – allerdings in Maßen, so dass keine Überforderung eintritt, die das Lernen lähmt. Bei dm ist dies auf Filialebene vor allem dadurch gegeben, dass die Hauptaufgabe der Mitarbeiter über die „offenen" Aufgaben Service, Beratung und Präsentation definiert wird. Hinzu kommt, dass die Verbesserung und Weiterentwicklung der Filiale ausdrücklich die Aufgabe *aller* ist, nicht nur der Leitung. Routineaufgaben werden, so weit wie technisch möglich, von der Zentrale übernommen bzw. vorgedacht; ihre Umsetzung und Überwachung wiederum, die von den Filialmitarbeitern geleistet werden muss, ist „problemhaltige Arbeit", da sie selbstständig auf die jeweilige konkrete Situation übertragen werden müssen. In den Filialen gibt es eine Reihe von Möglichkeiten (z.B. durch Delegation von Filialleiteraufgaben), dafür zu sorgen, dass auch nach längerer Zeit und drohender „Erfahrungsmonotonie" wieder neue Lernherausforderungen geschaffen werden können.
- Zur Lösung der in der Arbeit auftauchenden Fragen und Probleme stellt dm keine festen Standards und Regeln auf, sondern es werden eine Reihe von *offenen Lösungswegen* angeboten, die je nach Art der Frage beschritten werden können. Die wichtigsten sind die Möglichkeit, sich mit Kollegen zu besprechen bzw. Rat zu holen und gezielt Informationen abzurufen (*Hotline*, Handbücher, elektronische Abfrage). Um diese Lösungswege beschreiten zu können, muss allerdings der prinzipielle Zusammenhang verstanden sein, was bei dm durch die Ausbildung sowie die aufwändige Einarbeitung erreicht wird. Eine wichtige, begleitende Hilfe in diesem Zusammenhang stellt die *„Lernbegleitung" durch die Vorgesetzten* dar.

- Information der Mitarbeiter ist bei dm bewusste Managementaufgabe. Diese Informationen erfolgen aktiv, frühzeitig, ungefiltert und auf verschiedenen Kanälen, und sie stehen grundsätzlich allen Mitarbeitern offen. Diese aufwändige Informationspolitik ist offensichtlich eine entscheidende Bedingung dafür, dass rechtzeitig und nachhaltig gelernt werden kann. Verarbeiten können diese Informationen dagegen nur die Lernenden selbst. Allerdings können dafür günstige Voraussetzungen geschaffen werden: bei dm in der Form von Informationsaufbereitung, Bereitstellen von Verarbeitungszeit, Fördern der kommunikativen Verarbeitung durch ein ausgeprägtes Besprechungswesen sowie durch Bereitstellen von Beratungsbeziehungen, Räumen, Zeit und einem dafür förderlichen sozialen Klima.
- Die Pflege eines integrativen, anerkennenden und stützenden sozialen Klimas, in dem der Einzelne sich individuell entfalten kann, ist eine der Hauptaufgaben der Filialleiter. Ihnen kommt hier eine Schlüsselrolle zu. Vom Filialleiter und seinem Führungsstil hängt es ab, ob die Mitarbeiter sich getrauen, eigene Wege auszuprobieren und neue Experimente zu wagen. Dazu gehört auch, dass sich der Filialleiter nicht als „Problemlöser" versteht, sondern dazu anregt, eigene Lösungen zu suchen. Im Team muss ein Klima herrschen, in dem es für den Einzelnen kein Risiko darstellt, sich auf Neues einzulassen oder sich in unbekannte Lernfelder zu wagen. Diese Bedingungen des informellen Lernens hängen bei dm derzeit noch stark am Filialleiter als Moderator und Integrator seines Teams. An Hilfsmitteln hat er dafür – außer seinem sozialen Geschick – vor allem die Möglichkeit, alle in die Mitverantwortung für die Filiale einzubeziehen und dadurch das Gefühl von „Teamgeist" zu fördern. Dafür sind eine Reihe von dm-typischen Organisa-tionsinstrumenten (ZiT, MEP, WBR, LBS usw.) wichtige Hilfsmittel.
- Um die Wirkungen der Handlungen erkennen und damit von ihnen selbst lernen zu können, ist bei dm zum einen wiederum jenes soziale Klima eine wichtige Voraussetzung, in dem auch persönliches Feedback gegeben werden kann. Zum anderen wird dafür Gelegenheit durch informelle und formelle Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen. Zum Dritten gibt es eine Reihe von objektivierenden Instrumentarien, mit deren Hilfe Erfolge gemessen und zurückgespiegelt werden.

15.2 Beobachtbare Effekte der Lernorganisation bei dm-drogerie markt

Da hierüber noch keine systematischen empirischen Untersuchungen vorliegen, kann nur auf einige Beobachtungen und spontane Äußerungen von Mitarbeitern verwiesen werden. Danach kann man feststellen, dass die Mitarbeiter sich

der weiten Freiräume zum Lernen, die ihnen das Unternehmen einräumt, bewusst sind und dass sie diese im Allgemeinen auch nutzen. Insbesondere wird immer wieder betont, wie gut man sich informiert fühle und wie viel man hier ausprobieren könne. Gerade Mitarbeiter, die von anderen Unternehmen kommen, freuen sich über die Offenheit und die geringe Formalisierung, denen sie hier im Unternehmen begegnen. Insgesamt kann man wohl von sehr hoher Mitarbeiterzufriedenheit und großer Identifikation mit dem Unternehmen sprechen.

25 ausgewählte Filialen wurden mit einem Befragungsinstrument im Hinblick auf die Realisierung der lernförderlichen Arbeitsstrukturen und -verhältnisse getestet. Dabei zeigte sich, dass der Durchschnitt deutlich über der Mitte zwischen den Polen „lernförderlich" – „lernfeindlich" (auf der Seite der Realisierung lernförderlicher Verhältnisse) lag. Man kann also davon ausgehen, dass die beschriebenen Lernformen weitgehend umgesetzt sind. Schwach umgesetzt war lediglich der Faktor „Zeit zum Nachdenken". Etwas schlechter als die anderen schnitten die Faktoren „oft neue Aufgeben" ab (hier werden offenbar die Möglichkeiten der „waagerechten Karrieren" nicht voll genutzt). Dies gilt auch allgemein für alle die Faktoren, die etwas mit Abwechslung, neuen Herausforderungen, Unerwartetem zu tun haben. Hier herrscht offenbar doch manchmal noch mehr Routine, als dies im Sinne des Lernens wünschenswert wäre.

Dass möglicherweise nicht alle Filialleiter im Sinne der Neudefinition ihrer Rolle umgedacht haben, wird auch dadurch erkennbar, dass es große Differenzen zwischen einzelnen Filialen hinsichtlich des Faktors „Arbeitsgruppen organisieren ihre Arbeit selbst" gab. Überhaupt zeigt sich, dass die Filialleiter – wie die Vorgesetzten allgemein – aufgrund ihrer Schlüsselposition für das informelle Lernen leicht zu dessen Flaschenhals werden.

In Gesprächen mit dm-Mitarbeitern kann man den Eindruck bekommen, dass die Bereitschaft und die Fähigkeit, Mitverantwortung zu übernehmen, im Vergleich zu ähnlichen Berufsgruppen aus anderen Unternehmen ausgesprochen hoch ist. Dies gilt auch für die Fähigkeit, betriebliche Prozesse zu verstehen, nachzuvollziehen und im Zusammenhang zu beurteilen. Niemand erwartet einen ruhigen Routinearbeitsplatz, alle sind sich der Bedeutung der Kundenorientierung und der Notwendigkeit bewusst, sich ständig auf dem Laufenden zu halten und sich auf Neues einzulassen. Die Grundidee des Unternehmens, den permanenten Wandel durch ständiges Lernen und Umlernen der Mitarbeiter zu bewältigen und Innovation zum Anliegen aller zu machen, scheint aufzugehen – auch wenn es gelegentlich Stimmen gibt, die über die Dynamik der ständigen Veränderungen stöhnen und ab und zu doch gerne mehr Zeit zum Ausruhen und Zur-Besinnung-Kommen hätten.

15.3 Rahmenbedingungen für die Organisation des informellen Lernens bei dm-drogerie markt

Es fällt auf, dass bei dm-drogerie markt einige Geschäftsprozesse bzw. Arbeitsabläufe, die für die Arbeit des Unternehmens wichtig sind, nicht ausschließlich im Hinblick auf ihre betriebliche bzw. kaufmännische Funktion und Notwendigkeit organisiert werden, sondern gewissermaßen mit einem Seitenblick auf ihre Bedeutung für das Lernen der Mitarbeiter. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf ihre Entwicklung zu Selbstständigkeit und Mitverantwortung sowie auf ihr unternehmerisches Denken und Bewusstsein für das Ganze. Besonders deutlich betrifft das die Organisation der Informationsströme, die Mitarbeiter-Einsatzplanung und, Paradestück in diesem Zusammenhang, die Wertbildungsrechung. Es werden hier also Einrichtungen getroffen, die man rein betriebswirtschaftlich (zunächst) auch einfacher und billiger haben könnte. An diesen Stellen wird das Unternehmen bzw. die einzelne Filiale zu einer Art großem Planspiel für das Lernen – allerdings unter Echtbedingungen.

Derlei Bemühungen um das ständige informelle Lernen der Mitarbeiter sind aus betrieblich-wirtschaftlicher Sicht *nicht notwendig, ohne deshalb jedoch überflüssig zu sein*. Diese Einsicht erschließt sich erst einem Unternehmen, das sich, wie dm-drogerie markt, relativ streng an die Grundsätze des *Lean Management* hält und die Orientierung an *Kostensenkung* ersetzt durch die Orientierung an der *Wertschöpfung*. Erst unter diesem Gesichtspunkt wird klar, dass der gesamte Aufwand, den dieses Unternehmen für das Lernen und die Entwicklung seiner Mitarbeiter treibt, keine Verschwendung ist, sondern *eine wichtige Voraussetzung dafür, Verschwendung zu vermeiden und die Wertschöpfung zu steigern*. Erst wenn die Mitarbeiter nämlich in der Lage sind, selbstständig mitzudenken, Verantwortung für das Ganze zu übernehmen und sich als Mitglied einer „Arbeitsgemeinschaft" zu fühlen, kann das Unternehmen auf wirklich Überflüssiges – wie starre organisatorische Vorgaben, Formalisierung der Abläufe, differenzierte Hierarchien, aufwändige Kontrollen etc. – verzichten. So hat dm z.B. inzwischen die Innenrevision gestrichen und diese Aufgaben an die Filialen selbst delegiert.

Eine erste Rahmenbedingung für die „Organisation des informellen Lernens" in einem Wirtschaftsunternehmen, so scheint es, liegt also in dieser *Konzentration auf den Wertschöpfungsprozess* und in dem Bewusstsein, dass das Lernen in diesem Sinne eine langfristige Investition ist. Diese wirtschaftliche Rahmenbedingung spiegelt sich in einer *kulturellen*: Einem Unternehmen, welches das informelle Lernen organisieren will, muss offenbar eine Unternehmensphilosophie zugrunde liegen, in der Kundenorientierung, Entwicklung der Mitarbeiter, Langfristigkeit und der Gedanke der „Arbeitsgemeinschaft" wesentliche Pfeiler

sind. Das Unternehmen wird nicht als Pyramide gedacht – der Lenker oben, dessen Anweisungen kaskadenförmig nach unten ausgeführt werden –, sondern eher als „umgekehrte Pyramide": Die Mitarbeiter sind „oben", sie gestalten das Unternehmen und seine Aufgaben weitgehend selbstständig und selbstverantwortlich, während sie von ihren Führungskräften „darunter" gestützt und koordiniert werden, wo sie das nicht selbst können. Letztlich kommt es aber nicht auf den „Unternehmerwillen" an der Spitze an, sondern auf das „unternehmerische Handeln" aller in Selbstständigkeit, sozialer Kompetenz und Mitverantwortung.

Diese Unternehmensvision gibt natürlich ein Zukunftsbild wieder, das so nicht unmittelbar zu verwirklichen ist – so notwendig dies angesichts des globalen Wettbewerbs, der Veränderungsdynamik und seiner Folgen für das Unternehmen auch wäre (s.o.). Sie enthält aber den langfristig existenzsichernden Auftrag an diejenigen, die heute das Unternehmen leiten, alle Prozesse in Gang zu setzen, die das Unternehmen in dieser Richtung in Entwicklung bringen – und das sind im Wesentlichen *Lernprozesse.* Diese kulturellen Rahmenbedingungen für das informelle Lernen schlagen sich bei dm in zwei wichtigen strukturellen Voraussetzungen für die geschilderten Lernformen nieder: Zum einen in einer stark *dezentralen Unternehmensorganisation mit großer Selbstständigkeit der Filialen innerhalb eines gemeinsamen kulturellen, organisatorischen und technischen Rahmens.* Es ist dies eine grundlegende Voraussetzung für viele Elemente des Lernens. Erst sie macht die Erwartung an Mitverantwortung glaubwürdig. Die andere strukturelle Voraussetzung ist, damit zusammenhängend, das spezifische *Führungsverständnis* (dialogische Führung, Führung als Dienstleistung, Vorgesetzte als Lernbegleiter). In den Filialen kommt den Filialleitern, wie hier öfters angesprochen, für alle Lernprozesse eine Schlüsselrolle zu. Sie müssen ein Bewusstsein für das Lernen und seine Voraussetzungen haben. Sie müssen „durch die Lernbrille schauen" können, müssen bereit sein, loszulassen und Verantwortung zu delegieren. Sie haben ihre Rolle nicht als die eines Managers der Filialprozesse und in der Aufrechterhaltung des Filialablaufs zu definieren, sondern sehen sich als Moderator, Coach, Begleiter im Hintergrund, der sich freut, wenn er „überflüssig" geworden ist.

Was hier für die Filialleiter gezeigt werden konnte, gilt in diesem Unternehmen für alle Führungskräfte. Bei dm ist dies Teil der dort so genannten *„dialogischen Führung"*, d.h. einer Führungsphilosophie, die auf das selbstständige Mitdenken und Mitarbeiten der „Geführten" setzt. Diese sind hierdurch nicht Empfänger von Anweisungen, die rituell und oberflächlich erfüllt werden müssen. Sie müssen sich vielmehr selbstständig gedanklich mit der Sache auseinander setzen, lernen sie dadurch genau kennen, verstehen auch ihre Hintergründe, Zusammenhänge und ihren gemeinten Sinn, so dass sie daraus wiederum sinngemäße

Konkretisierungen für und Übertragungen auf die Praxis gewinnen können. Neben vielen sozialen und organisatorischen Vorteilen hat dieser Führungsstil damit auch vor allem den, ständiges Weiterlernen und Entwicklung der Mitarbeiter anzuregen – und auch die Führungskräfte ständig mit neuen Ideen, Perspektiven und Methoden zu konfrontieren, was auch deren Lernprozess aktiv erhält.

Eine weitere wichtige Voraussetzung und Rahmenbedingung für das beschriebene Lernen ist die entsprechende Gestaltung der Arbeit so, dass diese möglichst viele „eingebaute" Lernherausforderungen enthält. Bereits festgehalten wurde, dass zum Lernen in der Arbeit, soll es persönliche Handlungskompetenzen bilden, *Handlungsfreiheit* gehört und dass die Gestaltung der Führung im Unternehmen direkte Bedeutung für dessen Lernpotenziale hat. Das Führungsverständnis beeinflusst nachhaltig das Maß, in dem Mitarbeiter in der Arbeit lernen können und müssen: Ein stark hierarchisches, anweisungsorientiertes Führungsverhalten räumt Lernherausforderungen für die Mitarbeiter aus dem Weg und nimmt ihnen damit Lernchancen. Lernförderlich ist es hingegen, wenn Innovation, Gestaltung, Planung, Entscheidung, Kontrolle und Ausführung *Facetten jeder Arbeit entsprechend ihrem Aufgabenbereich* sind: Die Sortimentsmanager, die ein besseres Produkt entdecken, werden dieses ein- und sein schlechteres Äquivalent auslisten. Ähnlich gehört es zu den Aufgaben eines jeden Mitarbeiters in der Logistikabteilung, sich auch um neue Logistikmethoden zu bemühen, und es gehört ebenso zu seiner Arbeit, neue Ideen zu entwickeln und das Bestehende zu verändern. Ebenso wird von einem Mitarbeiter im Verkauf, der bemerkt, dass er mit seinen Kollegen Schwierigkeiten hat, erwartet, dass er zur Überwindung einer solchen Situation lernen wird, wie er seine sozialen Kompetenzen erweitern und verbessern kann. Und wenn dieser bemerkt, dass er über eine bestimmte Warengruppe zu wenig weiß, ist es Teil seiner Arbeit, sich um das nötige Wissen zu kümmern. Ebenfalls ist es Teil seiner Arbeit, die eigenen Verkaufsmethoden ständig weiterzuentwickeln und die Kunden noch besser zu beraten. Potenzielle Lernsituationen gibt es aufgrund des stetigen Wandels in der Arbeit der Filialen ebenso wie in der Zentrale ständig.

Die nächste Rahmenbedingung für jenes Lernen ist die *völlige Transparenz und Offenheit* in Bezug auf unternehmerische Planungen und Geschäftsprozesse. Nur so können die Mitarbeiter verstehen, worum es geht, und dementsprechend mitdenken und Informationen einordnen. Und nur so haben sie das Gefühl, in ihren Lernbemühungen anerkannt zu sein. Transparenz und Offenheit der Information sind der Preis, den das Unternehmen „entrichten" muss, will es von seinen Mitarbeitern Mitverantwortung und Mitunternehmertum erwarten. Dementsprechend muss ein *lernfreundliches Informationsmanagement* realisiert werden.

Auch auf weitere wichtige Voraussetzungen für das Lernen, die innerhalb dieser Rahmenbedingungen erfüllt werden können, wurde bereits mehrfach hingewiesen: das entsprechende Beziehungsklima im Team, viel Raum für Informelles, für viele Gespräche, ein ausgeprägtes Besprechungswesen, die Auflösung starrer Arbeitsteilung und Zuständigkeiten, eine tragfähige „Vertrauenskultur". All das sind Lernvoraussetzungen, die bewusst gestaltet werden müssen und dann Lernen fördern und in Gang setzen. Offenbar ist nämlich Lernen nicht etwas, das mühevoll künstlich „erzeugt" werden müsste. Zutreffender scheint die Vorstellung, dass Lernen eigentlich ein selbstverständlicher, primärer, „naturhafter" Prozess ist, der durch falsche Bedingungen allerdings behindert bis blockiert werden kann. Korrigiert man diese falschen Bedingungen, indem man Voraussetzungen wie die soeben genannten schafft, kommt dieser Lernstrom wieder in Gang, ohne dass er irgendwie „gemacht" werden müsste.

Wenn dann allerdings, wie bei dm, Lernen und Forschen integraler Bestandteil der Arbeit geworden sind, sozusagen der nach innen, auf den Arbeitenden selbst gerichtete Teil des Arbeitsprozesses, dann verlangt dies, dass Lernen und Forschen auch als Teil der Arbeit anerkannt und berücksichtigt werden. Konkret heißt das: Die Mitarbeiter brauchen dafür die entsprechende Entlastung, und es muss ihnen *Zeit zum Lernen* eingeräumt werden. Außerdem hat dm ganz gezielt eine Struktur zur Begleitung und Unterstützung all dieser informellen Lernprozesse geschaffen. Neben der geschilderten Rolle der Vorgesetzten als Lernbegleiter ist dies vor allem die national tätige Gruppe der so genannten *Berater Aus- und Weiterbildung.* Das sind zwölf unmittelbar dem Ressort Mitarbeiter unterstellte Fachleute für das Lernen, deren Hauptaufgabe darin besteht, überall im Unternehmen das Lernen im Auge zu behalten, Lernbedarfe zu erkennen (und über Wege ihrer Befriedigung nachzudenken), Lernhindernisse auszumachen und für ihre Beseitigung zu sorgen, lernende Mitarbeiter ebenso wie ihre Vorgesetzten zu unterstützen, die Arbeitsstrukturen und -prozesse unter Gesichtspunkten ihrer Lernförderlichkeit zu beurteilen und ggf. zu optimieren, für ständige Verbesserung der Lernunterstützungen und -bedingungen Sorge zu tragen und die Vorgesetzten in ihrer Aufgabe als Lernbegleiter „lernzubegleiten". Die beschriebene Lernstruktur ergibt sich weder selbstverständlich, noch erhält sie sich von selbst, sondern sie bedarf der bewussten Fürsorge, Pflege und Weiterentwicklung. Genau das ist Aufgabe der „Berater Aus- und Weiterbildung".

Geht man mit der Förderung und Ermunterung des Lernens, Forschens und der persönlichen Entwicklung der Mitarbeiter zu Selbstständigkeit, Mitdenken und Mitverantwortung so weit wie dm-drogerie markt, muss man allerdings auch damit rechnen, dass hier eine hoch dynamische Kraft „losgetreten" wird, die dann auch ihr Recht verlangt – und koordiniert werden will. Bei dm kommen

überall vielfältige, individuelle, unplanbare Impulse in Gang, die kontinuierlich zu einem einheitlichen und abgestimmten Unternehmensprozess gebündelt werden müssen. Das ist die moderne Managementaufgabe, für die das Unternehmen allerdings gerüstet sein muss: Die Impulse kommen tendenziell nicht mehr von einer zentralen Stelle und müssen vom Management weitergeleitet und umgesetzt werden. Man hat es hingegen mit einer Situation zu tun, in der überall im Unternehmen Initiativen, Impulse, Aktivitäten, Veränderungen, Innovationen in Gang kommen und sich ausbreiten. Das Management erhält die neue Aufgabe, diese vielfältigen Kräfte aufzugreifen und zu einem Ganzen zu gestalten – ein wahrhaft *künstlerischer Vorgang!*

Eine letzte, vielleicht die wesentlichste Voraussetzung für das informelle Lernen liegt allerdings nicht im Unternehmen, sondern *bei den Mitarbeitern:* Sie können, wie ebenfalls bereits als im ganzen Unternehmen verbreiteter Grundsatz beschrieben, *nicht gelernt werden, sondern nur selber lernen* – und dies müssen sie auch wollen. *Lernbereitschaft der Mitarbeiter* ist deshalb die entscheidende Bedingung dafür, dass die „Organisation des Informellen (Lernens)" gelingt, verbunden mit ihren Korrelaten Risikobereitschaft, Engagement, Neugier, Offenheit für Neues und dem Willen, sich selbst weiterzuentwickeln. Das Unternehmen muss Vertrauen in diese Entwicklungsbereitschaft und -fähigkeit seiner Mitarbeiter haben – und sie jederzeit unterstellen. Aber es kann sie nicht erzwingen oder anweisen, sie muss mitgebracht, gegeben, freiwillig eingebracht werden. Dm-drogerie markt versucht, diese Selbstlernkompetenz und Lernbereitschaft seiner Mitarbeiter durch die eingangs beschriebene Form der Ausbildung am Arbeitsplatz zu veranlagen und zu stärken. Dabei wird deutlich, dass diese Form der Ausbildung ein integraler Bestandteil des gesamten Lernsystems ist. Darüber hinaus ist deutlich zu beobachten, wie die beschriebene Unternehmens- und Lernkultur aber auch *selbstselektiv und selbstrekrutierend* wirkt: Bei dm bewerben sich auffällig viele Menschen, welche die beschriebenen persönlichen Merkmale mitbringen. Sie werden selbstverständlich im Lauf des Auswahlprozesses auch bevorzugt eingestellt. Im Übrigen scheint es so etwas wie einen natürlichen Auswahlprozess auch nach einer Einstellung zu geben: Es zeigt sich immer wieder, dass Menschen, die sich mit der beschriebenen Kultur schwer tun, nach einiger Zeit das Unternehmen freiwillig verlassen.

KAPITEL C LERNEN IN MODERNISIERTEN UNTERNEHMEN

„These: Als stärkste Antriebskräfte lebenslangen berufsbezogenen Lernens erscheinen Interessen, die sich unmittelbar auf die Lern- und Arbeitsaufgaben selber beziehen, das heißt weder auf die Begleitumstände noch auf die Folgen Ihrer Erfüllung – etwa lockende Belohnungen oder drohende Strafen – richten, sondern Inhalte der auszuführenden Tätigkeiten betreffen Deshalb sollten die Ausbildungsplätze und Arbeitsstellen, ja die gesamten Berufswege der Individuen soweit möglich diesen Interessen entsprechen."
(LEMPERT 2000, 576)

16 Wege zum erfahrungsgeleiteten, selbstorganisierten Lernen

Dass der „Qualifizierung" der Mitarbeiter bei allen betrieblichen Reorganisationswellen und -maßnahmen eine bedeutsame Rolle zukam und zukommt, liegt auf der Hand – , wenngleich diese vor allem bezüglich des Verständnisses des arbeitenden Menschen als Objekt oder Subjekt sehr unterschiedlich bestimmt wurde (und durchaus noch wird, vgl. etwa MOLDASCHL/VOSS 2003).

Wenn hier zunächst einige Entwicklungsphasen des Verhältnisses „Struktur-/ Unternehmenswandel und Qualifikation" äußerst knapp und grob nachgezeichnet werden, die sich etwa auf die Jahre von 1970 und bis zur Mitte der 90er Jahre beziehen, so begründen diese zeitlich nur ungefähr zuordnenbaren Diskussionen, Tendenzen und Entwicklungen vor allem die Tatsache, dass auch die Debatten und Umsetzungsversuche im Blick auf die aktuellen, vorab beschriebenen Wandlungsbedingungen keineswegs einen ungebrochenen, gar kontinuierlichen und vorherrschenden „Stand der Entwicklungen" darstellen (können). Vielmehr geben sie, wie schon angedeutet, ein (z.T. höchst) heterogenes Bild ab. Auch von daher ist es angebracht, bezüglich der im Rahmen dieser Untersuchung vorgestellten „Lösungen" besser von „erfolgreichen *Modellen*" des Lernens in modernisierten Unternehmen zu sprechen.

Der erste Teil der Betrachtungen in diesem Abschnitt geht auf die berufliche Erstausbildung und die Folgen für sie ein. Der zweite besichtigt den Sektor der Weiterbildung.

16.1 ... in der beruflichen Erstausbildung

Eine solche Nachzeichnung (vgl. ausführlich in BAUER/BÖHLE et al. 2002) hat im Blick auf die mit den betrieblichen (Re-?)Organisationsmaßnahmen der 1970er Jahre und deren Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung darauf hinzuweisen, dass Informationstheorie, Kybernetik und die sog. programmierte Unterweisung eine ebenso bedeutsame Rolle spielten wie – gleichsam als Begründung hierfür – die Kritik an einer zu einseitigen Betonung der praktischen Ausbildung und deren Ausrichtung auf die unmittelbaren betrieblichen Erfordernisse. Der bereits in den 1960er Jahren aufkeimende Ruf nach stärkerer gesetzlicher Reglementierung und wissenschaftlicher Fundierung (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT) erhält neuen Schub.

Kann man das „Reformprogramm" der 1970er Jahre plakativ als das einer Verwissenschaftlichung beschreiben, so lässt sich an die vom früheren Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), H. SCHMIDT, als „erste Blütezeit des dualen Ausbildungssystems" beschriebenen 1980er Jahre die Frage richten: „Neue Ansätze – Modifikation(en) der Verwissenschaftlichung?" (BAUER, BÖHLE et al. 2002, 78). „Es gehört zu den Realitäten und Rationalitäten der 1970er und jedenfalls dann der 80er Jahre, dass in der Industrie, z.B. bedingt durch neue Technologien, die Komplexität von Produktions- und Verwaltungsprozessen, durch (langsame) Veränderungen von Verkäufer- hin zu Käufermärkten etc. zunehmend Bedarfe an Qualifikationen in Richtung auf selbständig denkende und handelnde Individuen entstehen, die mit einer technologisch orientierten Berufsbildung immer weniger hervorgebracht werden können" (ebd., 78).

Fraglos haben gerade die bereits seit Anfang der 1980er Jahre stattfindenden, weitreichenden Umbrüche in der Arbeits- und Unternehmensorganisation die Notwendigkeit einer andersartigen „Qualifizierung" (erneut) ins Bewusstsein gerufen. Abgesehen davon, dass bereits diese arbeits- und unternehmensorganisatorischen Umstrukturierungen im tatsächlichen Ausmaß ihrer Verbreitung tendenziell überschätzt werden (vgl. ISF-München u.a. 1993), wird ihnen auf Basis verschiedener Untersuchungen (so z.B. SCHUMANN u.a. 1994) z.B. von BÖHLE/SCHULZE (1997) zudem das Prädikat einer „posttayloristischen Rationalisierung" zugeschrieben. Dies, trotz z.B. einer weitreichenden Abkehr von tayloristischen Prinzipien der Arbeitsorganisation, nicht zuletzt deshalb, weil „wesentliche Teile, die den Menschen als Subjekt ausmachen, aus der Arbeitstätigkeit ausgegrenzt bleiben. Subjektivität, soweit diese Empfinden, Erleben, Fühlen u.a. umfasst, ist als Bestandteil des Arbeitshandelns nicht vorgesehen" (ebd. 1997, 29).

So gehört es zwar auch (noch) in die Realität der 80er Jahre, dass in der Berufsausbildung, dort wegweisend in der Neuordnung der handwerklichen und industriellen Elektro- und Metallberufe (1987) sowie des kaufmännischen Bereichs (1991), z.B. das Prinzip des *selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens* einer Arbeitsaufgabe eingeführt wurde, um zu einer den gewandelten Anforderungen entsprechenden „beruflichen Handlungsfähigkeit" zu qualifizieren. Aber auch diese folgt(e), wie es B. BUCK darstellt, weitgehend dem „Produktionsparadigma" (ders. 1992, 250) als denk- und handlungsleitender Größe – worauf indirekt u.a. auch die Begrifflichkeiten der „Fertigkeiten und Kenntnisse" hinweisen (s.u.).[26] Der Facharbeiter solle zwar – worauf die neu geordnete Ausbildung abzielt – hinausgehend über das Beherrschen einer bestimmten Technik und die kompetente Ausführung vorgegebener Tätigkeitsschritte nun auch selbst entscheiden können, wie zur Bewältigung einer bestimmten Arbeitsaufgabe vorzugehen ist. Diese Ausbildung von beruflicher Handlungsfähigkeit mit hohen Graden an Selbststeuerung und -kontrolle besitze jedoch ihren Referenzpunkt noch immer in der „Beruflichkeit" (als Muster für die auszubildenden Qualifikationen), nicht jedoch in der „Arbeit, so wie sie sich dem einzelnen zeigt" – was man auch als Aufgabe oder Aufgabenverständnis bezeichnen könnte. Zudem behalte die Ausbildung damit den „Effekt einer Schablone für die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden". Eine eher dem Ziel des „Handeln-Könnens in der Praxis" (ebd.) denn der Herstellung „beruflicher Handlungsfähigkeit" verpflichtete (Aus-)Bildung gelinge dem Facharbeiter wie dem Auszubildenden aber nur dann, „wenn man den Lernenden als einen Akteur versteht, der sich in entsprechend geschnittenen Lernorganisationen die notwendigen Qualifikationen für die von ihm durchzuführenden Tätigkeitsschritte selbst aneignet" (ebd., 250).

Letztere Forderung verweist nun bereits auf einen sehr aktuellen Diskussionsstand. Es ist jedoch bezeichnend, dass diese Betrachtung zwar die o.a. Neu-ordnung zum Anlass hat – und damit eine Phase der Berufsbildung, die H. SCHMIDT als „Paradigmenwechsel aus der traditionellen Berufsausbildung in die Berufswelt der Wissensgesellschaft" (ders. 2000, 5) beschrieb –, darüber hinaus aber auch eine Kritik an der Berufsausbildung aufnimmt, die bereits in den 1970er Jahren verstärkt einsetzte. Mit der maßgeblich von D. MERTENS (1974) und seinen „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft" eingeläuteten sog. Schlüsselqualifikationsdebatte wurde die Aufmerksamkeit immer-

[26] Vgl. MetallAusbV vom 10.04.1989, § 3: „Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, daß der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren an seinem Arbeitsplatz einschließt. Diese Befähigung ist auch in der Prüfung nachzuweisen."

hin auf die zunehmende Bedeutung von „fachübergreifenden" Qualifikationen gelenkt. Deutlich wurde bereits „damals", dass über fachliche Fertigkeiten hinausreichende Fähigkeiten und Kenntnisse benötigt wurden – eben „Qualifikationen", und sogar solche mit „aufschließender", d.h. universaler Funktion. Dieser Qualifikationsansatz brachte zwar eine notwendige Verbreiterung des traditionellen Denkens in den Kategorien der „Fertigkeiten und Kenntnisse" mit sich. In besagter Schlüsselqualifikationsdebatte, die noch keineswegs als abgeschlossen gelten kann,[27] wurde jedoch immer deutlicher: Stimmt(e) man in weiten Teilen noch darin überein, dass sich die benötigten „Qualifikationen" in der Tendenz immer weniger von einem festgelegten „Berufsbild" her bestimmen lassen, sondern davon, dass man mit ihrer Hilfe ein Aufgabengebiet erfolgreich bearbeiten kann, so führt(e) dies allerdings häufig zu relativ beliebigen (Schlüssel-)Qualifikationskatalogen. Und auch die dann oft bemühte Kategorisierung in fachliche, personale, soziale und kommunikative Qualifikationen erweist sich, jedenfalls in ihrer praktischen Anwendung, oft als zu undifferenziert. Denn die jeweilige konkrete Ausprägung dieser Qualifikationen (insbes. ihre jeweilige Komplexität und ihr Anspruchsniveau) zeigten sich in verschiedenen Tätigkeitsfeldern in doch sehr unterschiedlichen Formen.

Das wurde und wird nun auf einer Seite als Aufforderung dafür gelesen, die Frage nach den benötigten Qualifikationen (noch) enger mit dem jeweiligen Anforderungsprofil einer Tätigkeit zu verknüpfen. Es kann aber auch so gelesen werden, dass neben das jeweilige Anforderungsprofil die (stark an die Persönlichkeit gebundene) Fähigkeit des Arbeitenden/Handelnden treten muss, Arbeits- bzw. Handlungsprozesse (und auch Lernprozesse) selbst organisieren zu können. Können und Wissen aber selbst zu organisieren, also über „selbstorganisiertes Können und Wissen" zu verfügen, führt sowohl im Blick auf seine qualitativen Existenzformen wie hinsichtlich seines (höchstens bedingt möglichen formalen) Erwerbs weit über das hinaus, was mit formalen Kriterien beschreibbar und eben auf formalen Lernwegen erwerbbar ist. Dies aber führt bereits tief hinein in die „kompetenzorientierte Wende der 90er Jahre" (ARNOLD/ SCHÜSSLER 2001, 54).

[27] Ein interessanter und gerade für diese Studie aktueller Zusammenhang mit dem „informellen" und „nicht-formalen Lernen" wird von J. BJORNAVOLD angesprochen. Das „nicht-formale Lernen" sei zwar ein Negativbegriff, da er „kaum Aufschluss über Inhalt, Profil oder Qualität" gibt, dennoch aber „wichtig, weil er auf die reiche Vielfalt der Lerngebiete und -formen außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung aufmerksam macht. Eine engere Verbindung mit der Frage der Schlüsselqualifikationen könnte daher sinnvoll sein und dem Ganzen mehr Richtung geben. Die Verknüpfung der Bereiche des formalen und des nicht-formalen Lernens kann somit als Weg zur Erreichung und Verwirklichung der mit dem Begriff ´Schlüsselqualifikationen` ausgedrückten Ziele betrachtet werden" (BJORNAVOLD 2001, 195).

Mit Blick auf eine beginnende Loslösung von formal-üblichen Orten und Formen und auf eine verstärkte Praxisnähe des Lernens in der Berufsausbildung (vgl. BRATER/BÜCHELE 1991), das auch eine gewisse (Wieder-)Entdeckung der „Erfahrung" beinhaltet, ist jedenfalls hinzuweisen auf die (aus dem bereits 1983(!) initiierten Modellversuchsprogramm „Neue Technologien in der beruflichen Bildung" hervorgegangene) schließlich 1990 gestartete Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen". Sie stellte den expliziten Versuch dar, „verstärkt arbeitsplatzbezogen zu lernen und die betriebliche Berufsausbildung zu dezentralisieren und zu flexibilisieren. Im Rahmen dieser Reihe", so der Initiator derselben, „orientierte sich die Weiterentwicklung der Berufsausbildung folgerichtig an neuen Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, integrativen Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie neuen Lernortkombinationen" (HOLZ 2000, 21). Jener Zeit entstammen z.B. diverse „Lerninsel"-Konzepte (Darstellungen z.B. in DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1996) und Ansätze zu einer „integrierten produktionsnahen Aus- und Weiterbildung", wobei Letztere stark auf ein „Lernen an Realaufträgen" (BAUER/BÜCHELE 1996) setzten. Denn noch immer spielt(e) im Ausbildungsbereich vor allem großindustrieller Unternehmen in Deutschland die (ca. 1870 eingeführte) eben *zentrale* Lehr(!)werkstätte eine zentrale Rolle. So charakterisiert es in gewisser Weise die aktuellen, sehr heterogenen Entwicklungsstände, aber auch das Tempo der Diffusion von Neuerungen, wenn unsere Ansätze beispielsweise zum „Auftragsorientierten Lernen" noch Eingang in die „Jahrbücher Ausbildungspraxis" der Jahre 2002 und 2003 finden (BAUER/BRATER in CRAMER/KIEPE 2002; CRAMER 2003).

Mit Bezug auf den oben erwähnten „Aufbau beruflicher Handlungskompetenz" wurde, um auch einen kurzen Blick auf die schulische Seite des dualen Systems zu werfen, 1996 für die berufsbildenden Schulen durch die Kultusministerkonferenz (KMK, vgl. HANDREICHUNGEN 2000) beispielsweise auch das „Lernfeldkonzept" als neues curriculares Prinzip eingeführt. „Von einer fach- und wissenschaftssystematischen Strukturierung des Lernens ist nun ein konkreter Bezug auf das berufliche Handeln herzustellen" (so z.B. KUHLMEIER/MEYSER 2003). Selbst diese Annäherung an ein „Lernen in der Arbeit" scheint nach wie vor schwer. Nicht selten erleben wir, dass in diesem Zusammenhang statt arbeits- bzw. aufgabenbezogener Lernfelder noch immer eher schulisch definierte „Lerngebiete" einen Ersatz bieten sollen. Selbst das zwischenzeitlich auf europäischer Ebene massiv vorangetriebene Konzept des „lebensbegleitenden Lernens", in dem dem „Lernen in der Arbeit" eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. DESCY/TESSARING bzw. CEDEFOP 2002) scheint bei uns an vielen Stellen noch sehr (im Doppelsinn des Wortes) unerhört.

So ist aktuell anzufügen: Theoretisch fundiertes Fachwissen und abstraktes Denkvermögen, d.h. die „Intellektualisierung" industrieller Arbeit, gelten trotz

fortschreitender Technisierung bereits seit einiger Zeit gerade dort, wo eine Requalifizierung industrieller Produktionsarbeit festgestellt wird, nicht mehr als die einzigen Mittel und Wege. In den Blick kommen (wieder) z.B. der besondere Wert menschlichen Arbeitsvermögens, der sich vor allem auf das sog. *Erfahrungswissen* richtet (vgl. für den Zeitabschnitt zwischen ca. Mitte der 1980er und 1990er Jahre z.B.: WOOD 1986; PRIES u.a. 1990; SCHUMANN u.a. 1994, 1994a; BARLEY/ORR 1996). Dabei liegt das eigentlich Neue vor allem in dessen neuer Beurteilung: „Es zählt nun offenbar nicht mehr zu einem eher störenden Restbestand vorindustrieller und handwerklich geprägter Industriearbeit, sondern wird gerade bei fortschreitender Technisierung und Verwissenschaftlichung der Produktion als wichtiger Bestandteil der Qualifikation von Arbeitskräften angesehen" (BAUER/BÖHLE et al. 2002, 20). Und es liegt auch und gerade darin, dass nun nicht mehr nur die zweckrational-objektivierenden Anteile dieses „Erfahrungswissens" Beachtung finden, sondern auch die „subjektivierenden". Jedenfalls wurde vom BIBB im Jahr 2001 ein neuer Modellversuchsschwerpunkt zur Thematik des „erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens" ursprünglich unter der Leitüberschrift „*Tacit Skills*", aktuell unter der Überschrift „Erfahrungswissen – die verborgene Seite beruflichen Handelns" ins Leben gerufen.[28] Dort wird diese verborgene Seite des Erfahrungswissens zwischenzeitlich im Blick auf ihre Bedeutung für IT-Berufe, für das Handwerk am Beispiel des Friseurberufs[29] und zwischenbetrieblicher Kooperation erforscht. Ähnliches gilt für den Bereich der sog. Interaktionsarbeit.[30] Und – wenngleich diese Vorhaben z.T. bereits den Weiterbildungssektor betreffen – sei an dieser Stelle zudem angefügt: In einem großen vom BMBF im Rahmen von „Forschung für die Produktion von morgen" seit 2000 geförderten Forschungs- und Gestaltungsprojekt wurden die „Neuen Anforderungen an Kompetenzen erfahrungsgeleiteten Arbeitens und selbstgesteuerten Lernens bei industriellen Fachkräften (NAKIF)" untersucht.[31]

---

[28] Als Auftaktveranstaltung wurde hierzu am 14./15.11.2001 die Fachtagung „Tacit Skills – Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten" in Bonn durchgeführt.

[29] Berufspädagogische Begleitung durch die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München, vgl. www.friseur.projekt.de

[30] Vgl. das BMBF-Forschungsprojekt „´Interaktionsarbeit` als ein zukunftsweisender Ansatz zur qualitätsorientierten Organisation von Dienstleitungsprozessen", bei dem die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München die Frage nach den dazu vorhandenen und notwendigen Qualifizierungsformen untersucht.

[31] Vgl. http://www.nakif.de sowie BÖHLE/BOLTE (2002), BÖHLE/PFEIFFER/SEVSAY (2004)

16.2 ... in der beruflichen Weiterbildung

Für die Entwicklungen im Sektor der *Weiterbildung* scheint vor allem der Ende der 70er Jahre erkannte Bedarf ausschlaggebend, gegen qualifikatorische Defizite bei Fach- und Führungskräften anzugehen und das noch immer weitgehend tayloristisch organisierte Personalwesen durch Ansätze der Personalentwicklung (vgl. STAUDT/SCHEPANSKI 1983) zu ersetzen.[32] Mit den eskalierenden Strukturwandlungsproblemen insbesondere der 80-er und 90-er Jahre kam Weiterbildung in Deutschland „in Mode", bzw. es wurde, wie das ebenfalls STAUDT/KRIEGESMANN (1999, 18) beschreiben, ihr „Mythos geboren". Mit ihr wurde „die Hoffnung auf die Lösung von personellen, organisatorischen, unternehmens- und regionalen Entwicklungsproblemen verbunden" (ebd., 17).

Berufliche Weiterbildung erfolgte zunächst noch weitestgehend über „klassische" Instrumente, d.h. insbesondere durch Seminare und Formen schulisch-frontalunterrichtlichen, konsumierenden Lernens (sowohl von externen Anbietern eingekauft, aber auch von unternehmenseigenen Bildungsabteilungen angeboten). Die Lernprozesse unterschieden i.d.R. zwischen „fachspezifischen" (z.B. Fertigungstechniken, Abrechnungssysteme u.a.) und „fachübergreifenden" (z.B. „Gesprächsführung", „Zeitmanagement"). Insbesondere die fachspezifischen Angebote wurden als wissensbasierte, vermittlungsorientierte Veranstaltungen organisiert, bei denen zumeist vorgegebene und vorgeplante Wissensbestände weitergegeben wurden. Diese formelle Art der Weiterbildung ließ sich zudem zertifizieren und damit zumindest formal nachweisen. Angesichts zunehmender Anforderungen an die Fähigkeiten zur selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben, zur Arbeit in Teams und Gruppen etc. zeigt(e) sich jedoch, dass schulisch-frontalunterrichtliche Formen gerade die benötigte Selbssttändigkeit und Teamfähigkeit kaum fördern. Daher vollzog sich in weiten Bereichen dieser Bildungslandschaft vor allem ein *Methoden*wechsel in Richtung selbstständigkeitsförderlicher Gestaltungen (handlungsorientierter Unterricht, Projektmethode, Planspiele). Dennoch blieben diese Formen weitgehend dem traditionellen Begriff von „Lernen" verhaftet, indem man z.B. zwar die realen Arbeitsplatzerfordernisse strukturell nachzubilden versucht(e), dieses Lernen jedoch immer noch in „gesonderten" Bildungsveranstaltungen stattfand bzw. -findet.

---

[32] Interessant und bedeutsam in unserem Zusammenhang ist die Feststellung von BÜCHTER (1997, 177): „Noch Ende der 70er Jahre war betriebliche Weiterbildung für die Öffentlichkeit ein äußerst diffuser Begriff. (...) In der wissenschaftlichen Diskussion wurde sie als ´Grauzone` gehandelt, und jegliche Bemühungen um zuverlässige Aussagen sahen sich vor dem Problem einer intransparenten, beliebigen, wildwüchsigen Weiterbildungspraxis der Betriebe gestellt ..."

Neben den methodischen sind es jedoch vor allem die folgenden Problemkreise, die, obwohl nicht neu und überraschend („schon den Reformpädagogen des 19. Jahrhunderts und den meisten Praktikern ist klar, dass diese traditionelle Weiterbildung nicht der ganze Kompetenzentwicklungsprozess sein kann" (STAUDT/KRIEGESMANN 1999, 33 f.), sowohl die Problematik des Qualifikationsansatzes wie des auf diesem basierenden Weiterbildens kennzeichnen – und beide sehr grundsätzlich in Frage stellen. Weiterbildung traditioneller Art orientiert sich üblicherweise an bestehenden und bekannten Anforderungen. Aus der Gegenüberstellung Letzterer mit dem vorhandenen Qualifikationsprofil ergibt sich der Weiterbildungsbedarf. Dieses Verfahren aber stößt notwendig überall dort an Grenzen, wo durch schnellere und diskontinuierliche Entwicklungen, Prozessdynamik, steigende Komplexität, situative und flexible Handlungsanforderungen, offene Problemstellungen u.ä.m. bereits die *Abbildung* aktueller Handlungsanforderungen nicht einfach und die *Prognose* von zukünftigen noch viel weniger möglich ist. „Aufgrund der Abbildungsprobleme kann, auf Basis der bisher entwickelten Verfahren zur Gewinnung von Anforderungs- und Potentialinformationen, nur in Grenzfällen eine fehlerfreie Bestimmung der erforderlichen Qualifikationsentwicklungsaktivitäten erfolgen. Dabei ist der Bereich des expliziten Wissens noch relativ gut zu erfassen, während sich der Bereich des impliziten Wissens ..., als dominante Größe der Handlungsfähigkeit, weitgehend der direkten Beobachtung entzieht" (STAUDT/KRIEGESMANN 1999, 27).

Die Prognoseprobleme im Sinne zumindest einer „strukturellen Verspätung" (SPUR 1989) liegen unter den oben angeführten Bedingungen ebenfalls auf der Hand. Potenziert wird die Problematik durch die Beschleunigung der Veränderungen und das Anwachsen von Komplexität und Kompliziertheit, was zu noch „höhere(r) Unsicherheit bei dem so ermittelten Handlungsbedarf der Weiterbildung und eine(r) weitere(n) Verzögerung der Aktivitäten mit der Folge zusätz-licher Fehlerquellen führt" (STAUDT/KRIEGESMANN 1999, 28).

Es ist so nicht verwunderlich, dass – wie bereits mehrfach angedeutet – in jüngerer Zeit die Grenzen derartigen Lernens deutlich werden: Es wird kritisch von „Gießkannenprinzip" gesprochen, die mangelnde „Passgenauigkeit" von zentralem Bildungsangebot und je individuellem Bedarf wird ebenso moniert wie die Schwierigkeit, angesichts der heutigen Dynamik von Veränderungsprozessen (s.o.) zeitnah das lernen zu können, was gebraucht wird. Beklagt wird die Rückwärtsgewandtheit der „nachgelagerten" Qualifizierungsangebote, die in der Regel nur zur Bewältigung mehr oder minder klar definierbarer Situationen befähigen. Sie greifen dabei bereits bekannte Situationen und Problemstellungen aus der Vergangenheit auf und leisten allenfalls durch ihre methodische (handlungsorientierte) Gestaltung, dass das lernende Individuum Wege zur Übertragung des Gelernten auf neue Situationen erwerben kann. Solange sie

jedoch dem „Qualifikationsparadigma" verpflichtet sind, haben sie die Tendenz, adaptiv zu bleiben, d.h., neue Probleme mittels bereits bekannter Lösungen anzugehen: „Traditionelle Qualifikationen, die zentralen Zielgrößen klassischer Weiterbildung ..., sind Positionsbestimmungen, die im Sinne von Leistungsparametern prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar sind. Die entsprechenden Lernprozesse sind auf Leistungsresultate gerichtet, sind sachverhaltszentriert" (ERPENBECK/HEYSE 1999, 23).

17 Konzeptionselemente neuer Lernwege und Lernprozesse zwischen Organisation und Informalität

Insbesondere für die Bedeutung und Art der Weiterbildung, genauer: für das heute unter den vorab beschriebenen Anforderungsbedingungen in Zusammenhang mit dem Wandel gesellschaftlicher Arbeit benötigte Lernen (insofern ist hiermit auch die berufliche Ausbildung eingeschlossen) zeigt sich nachdrücklich: Das Lernen der MitarbeiterInnen in Unternehmen wird zunehmend zu einer zentralen Bedingung des Unternehmenserfolgs – wie in Zukunft dasjenige Unternehmen das erfolgreichere sein wird, dessen Mitarbeiter besser und schneller lernen als die des Wettbewerbers.

Das geforderte *stetige* Lernen kann, wie die bisherigen Betrachtungen zeigen, kaum mehr, und zwar ziemlich grundsätzlich nicht, durch institutionelle Lernformen an gesonderten, arbeitsfernen Lernorten bewältigt werden, wie dies in den klassischen Methoden der Personalentwicklung durch Seminare, Kurse und formelle Schulungen üblich ist und bei denen man als Lernender von anderen vorgegebene und zubereitete Stoffe nach deren methodischen Vorgaben konsumierend aufnimmt bzw. „vermittelt" bekommt. Diese institutionellen Lernformen sind zu schwerfällig und zu langsam und schließen nicht eng genug an die Auslöser des Lernens bzw. an die Lernfragen der Praxis an. Sie werfen stets ein Transferproblem auf, wie das im gesonderten Lernprozess Gelernte in die Praxis zurückübertragen werden kann. Und sie sind weitgehend hilflos, sobald es beim Lernen nicht nur um Wissensaufnahme, sondern um das Können geht, wie reale – also weitgehend unvorhersehbare, nicht simulierbare – Situationen zu bewältigen sind. Bereits 1973 hat beispielsweise H. SIMONS darauf aufmerksam gemacht, dass in Organisationen unstrukturierte Probleme sehr viel häufiger vorkommen als strukturierte! Genau darum geht es aber ja bei jenem stetigen Lernen: um die ständige eigeninitiative, zumindest selbstgesteuerte, mehr noch selbstorganisierte Auseinandersetzung mit sich verändernden Situationen und Bedingungen. Zunehmend geht es darum, entsprechende neue Antworten im *Handeln* zu finden. Dies nicht nur konzeptionell, also durch neue Methoden, sondern auch *personal*, in Form von neuen Fähigkeiten, „Kompetenzen", Hal-

tungen im Umgang mit der Sache, den Kunden, den Kollegen – und sich selbst. Dafür ist ein Lernen notwendig, das vom Lernenden selbst ausgeht und, unmittelbar angeschlossen an seine praktischen Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Fragen und Nöte, Teil seiner tätigen individuellen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ist. Wenn nun institutionelles Lernen dies nicht (mehr) zu leisten vermag, werden folglich andere, nicht-institutionelle bzw. nicht-formale Lernformen benötigt.

Angesichts der Brisanz des Strukturwandels geht es also um Lernformen, die diesen Wandel unmittelbar und real aufgreifen, in neue Fähigkeiten bzw. Kompetenzen umsetzen und diese wiederum sachgemäß zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben und zur Generierung neuer Lösungsansätze einsetzen. Aus diesen o.a. Gründen entstand in neuerer Zeit, genauer: in der sog. „kompetenzorientierten Wende der 90er Jahre" (FRANKE 2001, 54), die Forderung nach der „*Entgrenzung*" eines Lernens, das hinsichtlich seiner Inhalte, Methoden und Lernorte zunehmend an seine Grenzen zu stoßen scheint. Vornehmlich auf das Erwachsenenlernen in der Weiterbildung bezogen, und dort als Kritik an ihren traditionellen Formen formuliert, wurde und wird deren Entgrenzung vor allem auf drei Ebenen gefordert:

– Entgrenzung: „Vom Wissen zum Werten", da es nicht mehr um nur materiale Bildung (Wissensvermittlung) gehe, sondern um einen Erwerb eben von Kompetenzen, die Orientierung und Problemlösung beinhalten.

– Entgrenzung: „Vom individuellen über das organisationale zum gesellschaftlichen Lernen" (so LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995, zit. n. FRANKE 2001, 56).

– Entgrenzung: „Vom institutionalisierten zum entinstitutionalisierten Lernen" (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1995, zit. n. FRANKE 2001, 56), wobei es hier nicht um eine antiinstitutionelle Einstellung gehe, sondern um eine Kritik an der mangelnden Flexibilität der Weiterbildung und Weiterbildungspolitik.[33]

[33] Scharfe Kritik auf noch anderer Ebene üben GEISSLER/ORTHEY, die vier „notwendige Illusionen der Erwachsenenbildung" benennen, die sie „zur größten Illusionsveranstaltung in unserer Republik macht. 1. Die Illusion, dass man durch Lernen klug wird (...). 2. ... dass man durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen unabhängiger würde (...). 3. ... dass man durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung unabhängiger würde (...). 4. ... dass man durch mehr Bildung Arbeit bekommt" (dies. 1997, 207). Und an früherer Stelle: „Erwachsenenbildung fungiert heute als Arrangement für die personale Innenausstattung und als Orientierungsmedium innerhalb der Pluralität von Lebensstilen und Wertvorstellungen. Sie wird immer mehr zur zentralen, relativ unverbindlichen Bindung in einem weitgehend bindungslosen Lebenskonzept" (206).

Um die vielfältigen Hinweise auf ein heute benötigtes Lernen zusammenzuführen, die in dieser Studie bislang bereits versammelt wurden, fassen wir zunächst einmal deren u.E. wichtigste Entwicklungskerne zusammen:

- *Lernen und Arbeiten*: Es werden Lernformen gebraucht, die, um stetig sein zu können, das Lernen sehr eng mit den realen Anforderungs- und Handlungssituationen verknüpfen, in denen das gelernt werden kann, was gebraucht wird, so also z.B. und in unserem Zusammenhang vornehmlich (aber nicht alleine) durch „*Arbeit*" (vgl. hierzu ausführlicher unter 17.1)
- *Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen*: Lernformen werden benötigt, die eine über das Verständnis von „Qualifikation" hinausreichende Komponente beinhalten, welche das Kompetenzkonzept über die „Selbstorganisationsdisposition" (z.B. ERPENBECK 2001) zu beschreiben sucht – in der wiederum, wie bereits an früherer Stelle ausgeführt, das selbst*gesteuerte* Lernen eine Ausweitung hin zu einem selbst*organisierten* Lernen findet (vgl. hierzu ausführlicher unter 17.2).
- *Lernen durch Erleben und Erfahren*: Es geht um Lernformen, in denen dieses „Selbst" als ganzheitliches Subjekt unabdingbar ist, denn: „eigene" Erlebnisse haben und Erfahrungen machen kann nur das Subjekt. Damit in Zusammenhang steht: Die (wieder-)entdeckte Bedeutung der „Erfahrung", eine weitere Lernform in diesem Zusammenhang, macht dabei aber auch Spannungslagen deutlich. In eher traditionellem, aber noch vorherrschendem Verständnis gilt sie eher den früher erworbenen, akkumulierten Erfahrungsschätzen, obendrein vor allem deren objektiv bestimmbaren, allgemein gültigen, subjektunabhängigen, (logisch) nachvollziehbaren etc. Qualitäten. Ein „aufgeklärtes" Verständnis von Erfahrung wendet sich zum einen gegen die „Spaltung des Subjekts" (BÖHLE/SCHULZE 1997), in der sich „eine grundlegende, in sog. modernen Gesellschaften vollzogene Spaltung des Menschen in rationale und sog. nicht-rationale Anteile des Menschen" (dokumentiert) (dies. 1997, 30). Es wendet sich zum anderen gegen ein einseitiges Verständnis von Arbeit als lediglich zweckrationalem, „objektivierendem" Handeln, indem es einen „subjektivierenden" Handlungsmodus sichtbar macht und anerkennt: „Objektivierendes und subjektivierendes Handeln beruhen nach diesem Verständnis einerseits auf unterschiedlichen kognitiven Prozessen und Handlungsweisen und beziehen sich somit auf unterschiedliche menschliche Fähigkeiten und Formen des Handelns (und Lernens, Anm. d. Verf.)" (BAUER/BÖHLE et al. 2002, 26). Ein wesentliches, insbesondere lernrelevantes Element stellt in diesem Zusammenhang die Entwicklung der situativen Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit(en)

dar, die gegenwartsbezogen und prospektiv[34] ist (vgl. hierzu ausführlicher unter 17.4).

- *Informelles und non-formales Lernen*: Last, but not least geht es hier immer auch um das im Gegensatz zum formalen Lernen viel schwerer zu erkennende und zu würdigende sog. nicht-formale Lernen und dessen „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung"[35] und die vielfältigen hiermit verbundenen Fragestellungen und Probleme (vgl. hierzu ausführlicher unter 17.5).

Nach unserer Einschätzung verbinden sich damit folgende Elemente neuer Lernkonzeptionen:

17.1 Arbeiten und Lernen verbinden

Üblicherweise wird dem Verhältnis von Arbeiten und Lernen die linear-kausale Annahme zugrunde gelegt, dass jemand, der eine bestimmte Arbeit ausführen kann, *zuvor* die dafür nötigen Fähigkeiten erworben hat (dies meist in einer formellen Ausbildung, ggf. vielleicht in seiner früheren beruflichen oder außerberuflichen Biografie). Bereits die Annahme einer Berufs*erfahrung* als Qualifizierungsquelle erschüttert aber die ausschließliche Gültigkeit dieser Grundannahme. Im Verhältnis von Arbeiten und Lernen können sich, wie es das Erfahrungsbeispiel zeigt, Ursache und Wirkung auch umkehren: (Qualifizierte) Arbeit setzt Lernen nicht nur voraus, sondern *bringt Lernen auch hervor*. Ausgangspunkt ist dann nicht das verallgemeinerte Wissen über etwas, die „Theorie", sondern eine reale Handlungs- bzw. Arbeitssituation, also „Praxis".

Wird vielfach betont, dass es nun entscheidend von den in der Arbeit(saufgabe) enthaltenen Lernchancen abhänge, ob etwas und was gelernt werden könne – nicht übersehen werden darf ja die z.T. sehr deutliche Kritik an diesen (Selbst-) Lernprozessen (etwa an deren „pragmatisch-reduktionistischem" Charakter, so BAETHGE 1992) –, so bleibt hier oft die lernbiografische Dimension ausgeblendet, für die das Ereignis einer Lernbarriere bedeutsam ist: Es bedarf des „Wider-

[34] Dies im Sinne der zu Grunde liegenden Erlebnisebene: „Erleben ist grundlegend, aber nicht einfach von ´Wirklichkeit`, sondern von Zeit; Erlebnisse sind die einzige psychische Realität, sie definieren die Gegenwart im Erfahrungsstrom. Erleben ist Zeiterfahrung, nämlich der beständige Umschlagpunkt von Zukunft in die Vergangenheit (BERGSON, zit. n. OELKERS 1992, 99).

[35] Der hier angegebene vollständige Untertitel dieses bereits mehrfach zitierten, von J. BJORNAVOLD (2001) erstellten und von CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben Bandes verweist dabei auf die massiven, auf europäischer Ebene unternommenen Anstrengungen und Programme, dieses außerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindende Lernen („nicht-formal erworbene Kompetenzen") „sichtbar" zu machen. Auch hier findet auf verschiedenen Ebenen eine „Entgrenzung" statt.

stands" etwa in Form der Herausforderung, auf etwas Unbekanntes, Neues, Überraschendes zu stoßen, und des Willens, diesen durch den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten usw. zu überwinden.

Weiteres wesentliches Kennzeichen dieses Arbeits-/Handlungs-/Erfahrungslernens ist, dass diese zur Problemlösung entwickelten neuen Kenntnisse, Fähigkeiten und Ideen an der konkreten Problemstellung bzw. dem gegebenen Objekt erprobt werden, und zwar iterativ, d.h. insbesondere tastend, explorativ und dialogisch (vgl. hierzu auch die nachfolgende Darstellung des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Handlungsmodus). Arbeiten/Handeln und Lernen interagieren somit in der Form, dass jede neue im Arbeiten/Handeln erworbene Fähigkeit es ermöglicht, sich neuen Herausforderungen zuzuwenden, die wiederum zu neuen Grenzen führt, an denen wieder Neues gelernt werden kann. Arbeiten/Handeln wird hiermit zu einem potenziellen Medium lebenslangen Lernens. Zunächst philosophisch gewendet: An der Auseinandersetzung mit der Sache bildet sich der Mensch, was für berufliche Arbeit, aber auch für andere Handlungssituationen bzw. -anforderungen gilt. Gelingt es dabei, den hier nur angedeuteten iterativen Prozess zu entwickeln, so scheint die wesentliche Relevanz dieser Verbindung von Handeln/Arbeiten und Lernen angesichts der Charakteristika des Strukturwandels in der Arbeitsrealität darin zu bestehen, gerade für solche Anforderungssituationen ganz besonders geeignet zu sein, deren Ausgang anfänglich unbekannt und durchaus ungewiss ist, man also in *offenen Prozessen* und unter *Unsicherheitsbedingungen* handeln, arbeiten und lernen muss (vgl. auch BÜCHELE/BAUER/BRATER 2001).

„Arbeits(platz)nahes" oder „arbeitsintegriertes" Lernen beschreiben, soweit es die berufliche Ausbildung angeht, schon auf begrifflicher Ebene unterschiedliche Annäherungsformen an eine Verbindung von Arbeiten und Lernen. Ähnliches gilt auch für die im erwähnten BiBB-Modellversuchsschwerpunkt „Dezentrales Lernen" entwickelten methodischen Konzepte (von der „Juniorenfirma" über „Leittexte", das „Ausbilden an Realaufträgen" zu diversen Formen von „Lerninseln" usw. (vgl. etwa WITTWER 2000). Auch in der Weiterbildung gilt im Sinne dieser Annäherung zunehmend die Formel „Handlungsorientierung", die, zugespitzt formuliert, das „Indoor-Seminar" gerne durch z.B. das „Outdoor-(Management-)Training" ersetzt.

Auf forschungs- und gestaltungspolitischer Ebene ist zu konstatieren, dass sich die Diskussion zum Lernen im Prozess der Arbeit von 1996 bis 2000 vor allem im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung" intensivierte. Positions- und Diskussionspapiere zum „Lernen in der Arbeit" entstanden (vgl. REUTHER/LEUSCHNER 1997) im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft

Betriebliche Weiterbildungsforschung" (ABWF), werden weiterhin in den „QUEM-Bulletins" (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations- – Entwicklungs-Management) veröffentlicht. „Zu berücksichtigen ist", wie ARNOLD/SCHÜSSLER es ausdrücken, dass es dem 1995 bewilligten Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BMBW „von Anbeginn an primär um den ´Erhalt wirtschaftlicher Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit ging und in diesem Zusammenhang erkannt wurde, dass die Wettbewerbsfähigkeit von den verfügbaren Humanresourcen`, d.h., der Qualifikation der Mitarbeiter und den damit notwendig verbundenen Lernprozessen, abhänge" (dies. 2001, 53).

17.2 Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen

In der breit gefächerten Literatur zu dieser Thematik werden beide Begriffe oft nicht trennscharf, häufig sogar synonym verwendet. Die Diskussion wird z.T. kontrovers geführt, am ehesten deutlich scheint die Abgrenzung zum „fremdbestimmten" Lernen.

Ist mit dem „selbst*gesteuerten*" Lernen u.E. eher die eigenständige Verfolgung eines vorgegebenen Lernziels verbunden (und wird ihm daher eine Verwandtschaft zu mechanischen oder kybernetischen Modellen zugesprochen), bezieht sich die „Selbst*organisation*" des Lernens auf sowohl offene Vorgaben wie zu erreichende Ziele, also eher ein „situiertes" Lernen (vgl. etwa GRUBER et al. 1995), das vor allem auf „Selbstorganisationsfähigkeit" (ERPENBECK/HEYSE 1996, 38) basiert.[36] Hier findet sich ein direkter Anschluss an das Kompetenzkonzept, von dem im Anschluss zu sprechen sein wird.

[36] Ein sehr schönes Beispiel für die Grade der Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation liefert KRUSE (1994, 32), indem er beim Segeln die folgenden Situationen beschreibt: Die „Steuerung (stabil-einfach)" beschreibt die Situation, in der alle Parameter weitgehend konstant und einschätzbar sind: „Bis auf die Korrektur kleiner Abweichungen wird das Schiff durch einfache Zielvorgabe gesteuert." Bei der „Regelung (stabil-komplex)" wird die Situation, obwohl sich das Schiff einer bekannten Küste nähert, deshalb komplexer, weil nun ein Abgleich mit Seekarte und eigenen Peilungen stattfinden muss: „Abgleich von Ziel und bestimmter Position im Sinne eines Regelungsvorgangs". Das Einlaufen des Schiffs in einen Hafen entspricht dann dem Modus „Reagieren (instabil-einfach)", denn die Gesamtsituation ist klar, aber situativ erfordert sie doch so etwas wie einen Trial-und-Error-Vorgang. Ganz anders dagegen die Situation „Selbstorganisation (instabil-komplex)": Hier befindet sich das Schiff in unbekannten Gewässern. Nach KRUSE: „Ein dauerhaftes Vorgehen nach Versuch und Irrtum erweist sich als unverantwortlich, da es den Schiffbruch einkalkuliert.... Der Kurs entsteht aus dem schrittweisen, wechselseitigen Aufeinanderabstimmen von Zielvorstellungen und vorgefundenen Bedingungen."

Definitionen des selbstgesteuerten Lernens weisen allerdings dennoch häufig deutliche Strukturähnlichkeiten zu den bereits dargestellten Parametern der damaligen „Neuordnung" der Ausbildung in den Metall- und Elektroberufen und dem Modell der „beruflichen Handlungsfähigkeit" auf, so z.B.: „Selbstgesteuertes Lernen kann als ein Prozeß beschrieben werden, bei dem Lernende bereit und fähig sind, ihr Lernen selbständig zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, sei es in Kooperation mit anderen Lernenden oder als einzelne. Lernen setzt demnach einerseits Fähigkeiten, andererseits Bereitschaft (Motivation) ... voraus" (z.B. NIEDER/STRAKA 1999, 147). Allerdings: „Zugleich ist zu bemerken, dass das, was in pädagogischer Literatur als selbstgesteuertes Lernen behandelt wird, vom Standpunkt synergetischer Modellierung oft ein *selbst organisiertes* Lernen darstellt." Und, auch darauf werden wir noch zurückkommen, da für die Thematik dieser Studie von besonderer Bedeutung: „Informelles Lernen ist in der Regel ein *selbst organisiertes* Lernen" (ERPENBECK 2001, 104, Hervorhebung. i. Orig.).

17.3 Das Konzept der Kompetenz(en)

Dass zur Bewältigung eines auf stetig gestellten Strukturwandels natürlich auch Selbststeuerung nötig ist, wird kaum bezweifelt. Die Bedeutung, die einer Selbstorganisation im beruflichen Handeln zugemessen wird, korrespondiert allerdings sehr deutlich mit einer Anforderungssteigerung, die, so z.B. nach BUNK (1994, 10), in die begriffliche (und auch historisch zu lesende) Linie gebracht werden kann: „Berufskönnen", „Berufsqualifikation", „Berufskompetenz".

Problematisch ist auch hier, dass, wie einer der namhaftesten Vertreter dieser „kompetenzorientierten Wende", J. ERPENBECK, bereits 1996 anmerkte, „der Kompetenzbegriff zuviel, oft geradezu inflationär" Verwendung findet. Von den Vertretern dieses Ansatzes wird der Kompetenzbegriff durchaus explizit als „Gegenkategorie" zum Qualifikationsbegriff benutzt, „und auch die ´Kompetenzentwicklung` wird als innovatives Gegenbild zu einer als verkrustet und wirkungslos empfundenen traditionellen ´Weiterbildung` entworfen" (ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, 54). Prägnant fassen diese (ebd., 55 f.) auch die wesentlichen Positionen dieses Ansatzes in den folgenden „Thesen" zusammen, welche die gerade aus dieser Sicht vehement geforderte „Entgrenzung" (s.o.) des Lernens und Veränderungsnotwendigkeiten vor allem in der Weiterbildung begründen:

– In der „*These von der Subjektorientierung*" des Kompetenzverständnisses wird deutlich gemacht, dass sich der Qualifikationsbegriff bzw. -ansatz

„viel stärker am gesellschaftlichen Bedarf als an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung orientiere", Kompetenz hingegen „sich mehr auf den einzelnen Menschen beziehe und somit von einer ganzheitlichen Betrachtung ausgehe." Der Qualifikationsbegriff stelle einen „*Positionsbegriff*" dar, indem er „sachverhaltszentriert-objektiv beschreibbare Bildungspositionen bezeichne, die im Sinne von Leistungsparametern prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar seien". Demgegenüber „gebe sich der Kompetenzbegriff als *´Dispositionsbegriff`* und damit subjektzentriert, weil er im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen umfasse, die nicht direkt prüfbar seien, sondern sich nur aus der Realisierung der Disposition evaluieren ließen ... ´Kompetenz` gilt somit als eine subjektbezogene Kategorie, die es ermögliche, individuelle Handlungskompetenz und Qualifikationen neu zu verkoppeln ..."

– Die *„These von der Ganzheitlichkeit"* des Kompetenzansatzes stellt heraus, dass dieser gegenüber dem Denken in Qualifikationen „stärker ganzheitlichen Positionen verpflichtet" sei, da er „kognitive und wertende, emotional-motivational verankerte Aspekte des Handelns zusammenbinde ... Im Zentrum dieses Kompetenzverständnisses steht somit das Individuum mit all seinen Interessen und Bedürfnissen und nicht eine rechtsförmig bescheinigte Fertigkeit im Sinne einer Qualifikation." Hingewiesen wird hier auch auf die methodisch-didaktisch notwendigen Konsequenzen, die nach BAITSCH (1996, 43) vor allem „reflexives Erfahrungslernen, produktive, ganzheitliche, diskursive, selbst organisatorische und identitätsstützende Lernmethoden" fordern – „wie sie sich", so fügen ARNOLD/SCHÜSSLER hinzu, „vor allem durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen realisieren ließen".

– Bezüglich der dem Kompetenzansatz zugebilligten „*These von der Selbstorganisation*" muss angesichts der weiter vorne erfolgten Erörterungen nicht viel hinzugefügt werden. Die Absetzung von „anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen etc." bestehe darin, dass erst der Kompetenzbegriff die „Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums zur Sprache" bringe (ERPENBECK/HEYSE 1996, 38).

Hier findet sich auch der wichtige Anschluss zu den Konzepten einer lernenden Organisation, die zu entwickeln einer solchen Selbstorganisationsfähigkeit bedürften. Wie übrigens in allen vorgenannten Punkten wird auch hier die Absetzung des Kompetenzkonzepts von „anderen Konstrukten" immer, wie ARNOLD/SCHÜSSLER (2001, 54) es darstellen, als „begriffliche Demarkation", also als „Abgrenzung statt ... Erweiterung", verstanden.

Etwas anders klingen beispielsweise ERPENBECK/SAUER, wenn sie erklären, dass „der Perspektivenwechsel von Qualifikation zu Kompetenz keine Modeerscheinung darstellt und auch nicht die mühselig erworbenen und weiterhin mühselig zu erwerbenden Qualifikationen in Frage stellen will. Er ist vielmehr als Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden. ... Eben deshalb sind zunehmend die Voraussetzungen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen gefragt, aus eigener, innerer Kraft, das heißt *selbstorganisiert* mit dieser Unbestimmtheit fertig zu werden" (dies. 2001, 26).

Inhaltlich werden als Grundkompetenzdimensionen zunächst auf individueller Ebene beschrieben

a) die „*Fach- und Methodenkompetenz*" („mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen");

b) die „*sozial-kommunikative Kompetenz*" („sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren");

c) die „*personale Kompetenz*" („sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln");

d) die „*Aktivitäts- und Handlungskompetenz*" („alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei alle anderen Kompetenzen zu integrieren"). Es wird darauf hingewiesen, dass diese Aktivitäts- und Handlungskompetenz, vielfach nur als „Integral" der anderen Kompetenzen verstanden, explizit als eigenständige Grundkompetenzdimension verstanden wird (dies. 2001, 26).

Auf ähnliche Weise, so wird argumentiert, könne man auch die fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale und handlungsbezogenen Kompetenzen von Teams wie Unternehmen und Organisationen kennzeichnen.

Weitere Vertiefungen dieses bereits sehr elaborierten Konzeptes können an dieser Stelle nicht erfolgen.[37] Erkennbar ist jedoch bereits bei dieser Kurzdarstellung, dass es um weit mehr geht als um eine „Kompetenzwelle" in Form der Übertragung „amerikanischer Verhältnisse in das deutsche Bildungswesen", die

[37] Zu (inter-)national und kulturell unterschiedlichen Auffassungen bzw. Differenzierungen des „Kompetenz"-Verständnisses vgl. z.B. ARNOLD/SCHÜSSLER (2001, 63 ff).

darin besteht, dass „nicht mehr gefragt (wird), ob jemand aufgrund eines Gesellen- oder Meisterbriefs berechtigt ist, Brötchen zu backen. Entscheidend ist vielmehr, ob die Brötchen schmecken" (STEINERT 2001, 1). Das Bäcker-Beispiel scheint beliebt. Über die hier angesprochene und sicherlich ernst zu nehmende Problematisierung der Anerkennung lediglich formaler (Aus-)Bildungsabschlüsse (und die Ebene eines naiven Verständnisses von „Kundenorientierung") hinaus bemüht ja auch etwa R. SENNET (2000, 87) den Bäcker, um auf die Problematik insbesondere in computergesteuerten (Bäckerei-)Betrieben hinzuweisen: „Brot ist ein Bildschirmsymbol geworden. Als Resultat dieser Arbeitsweise wissen die Bäcker allerdings nicht mehr, wie Brot eigentlich gebacken wird. (...) Als programmabhängige Arbeitskräfte besitzen sie kein praktisches Wissen. Also ist ihre Tätigkeit nicht mehr in dem Sinne verständlich, dass sie wüssten, was sie eigentlich tun."

Abgesehen davon, dass hier vor allen Dingen das Fehlen von primärer Erfahrung, aber auch die Frage nach der Bedeutung von „Erfahrung" unter Bedingungen hoch technisierter Arbeitsbereiche angesprochen ist – Erfahrung, Erfahrungserwerb, das Wissen um Zusammenhänge, vor allem aber das „Tun-Können" spielen in all den bisher angesprochenen Bereichen der Konzeption neuer Lernwege und Lernprozesse „zwischen Organisation und Informalität" eine neue, bedeutungsvollere Rolle.

17.4 Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln/Arbeiten und Lernen

Die beschriebenen Anforderungen in der Arbeitswelt machen nicht nur deutlich, dass diese sich nicht mehr allein durch regelgeleitetes Handeln bewältigen lassen, sondern auch, dass es nicht mehr ausreicht, Erfahrungen lediglich durch ein Schöpfen aus der Vergangenheit (Erfahrungsakkumulation) zu generieren. Der Umgang mit offenen, nicht planbaren Situationen, steigender Komplexität und Automatisierung, mit wachsenden Unwägbarkeiten etc. verlangt, wie in den bisherigen Darstellungen vielfältig beschrieben, zunehmend proaktive, produktiv-flexible, eigenständige und kreative Handlungsformen bzw. im obigen Verständnis: „Kompetenzen". Diese Anforderungen bringen mit sich, dass in jüngster Zeit vermehrt diejenigen Anteile des Arbeitshandelns thematisiert werden, die mit ausschließlich wissensbasierten und auf Erfahrungen aus der Vergangenheit zurückgreifenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Vorgehensweisen nicht mehr hinreichend bewältigt werden können. Nicht der erfahrungs*fixierte*, sondern der erfahrungs*geleitete* Handlungstyp wird benötigt.

In der neueren Diskussion, in der auch bedeutsame „Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen" (BÖHLE et al. 2002) zu verzeichnen sind, richtet sich das Konzept des „*objektivierenden und subjektivierenden (Arbeits-) Handelns*" (BÖHLE/SCHULZE 1997) vor allem auf die Verbindung von „Wissen und Handeln". Es geht davon aus, dass „im praktischen Handeln unterschiedliche Formen des Wissens zur Anwendung kommen (bzw. kommen können), die – sowohl was ihre Anwendung als auch Generierung betrifft – auch eine jeweils unterschiedliche Strukturierung praktischen Handelns voraussetzen wie auch hervorbringen" (BÖHLE et al. 2002, 22).

Objektivierendes Handeln: Das Verständnis eines objektivierenden Handelns beruht dabei auf einer Reihe von Annahmen, die in modernen Gesellschaften als weithin „naturgegeben" gelten: Es ist dies die Annahme, dass

- „die intellektuelle, verstandesmäßige Analyse die höchste Form menschlicher Intelligenz ist und unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb sachlich richtiger Erkenntnis und Wissen darstellt;
- die Trennung von Planen und Ausführen und dessen sequentielle sowie hierarchische Zuordnung die effizienteste Form der Organisation von Handeln ist, etwa nach den Grundsätzen ´Erst denken, dann handeln` oder Je besser die Planung, desto effizienter die Ausführung`;
- die sinnliche Wahrnehmung für die Erkenntnis der Wirklichkeit zwar unverzichtbar ist, ihre kognitiven Leitungen infolge ihrer Nähe zum subjektiven Empfinden und Gefühl begrenzt (Sinnestäuschung, subjektive Verzerrung) und der verstandesmäßigen Kontrolle, Leitung und Ergänzung unterzuordnen sind;
- die menschlichen Sinne und der Körper demzufolge primär (nur) zur Ausführung von Handlungen geeignet und erforderlich sind (sensomotorische Fertigkeiten u.a.) sowie
- insbesondere natürliche materielle Gegebenheiten als grundsätzlich berechenbar gelten und auf dieser Grundlage beherrschbar sind sowie zwischen menschlichen „Subjekten" und gegenständlichen „Objekten" hierbei grundsätzliche Unterschiede bestehen" (BÖHLE/SCHULZE 1997, 27 f.).

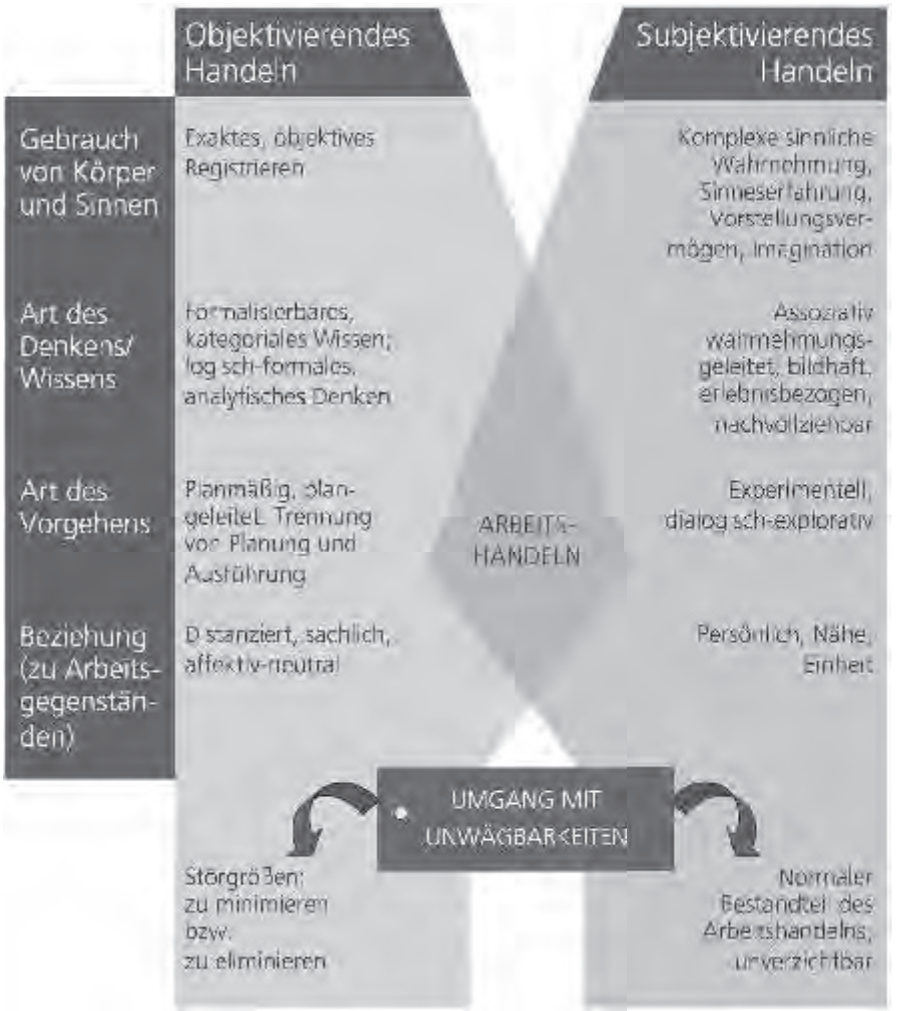
Mit diesem zweckrationalen Handlungsverständnis verbindet sich eine Ausgrenzung von sog. nicht-rationalen, subjektiven Regulierungen des Handelns, die durch Gefühle, Empfinden, Erleben und hierauf bezogene sinnlich-körperliche Wahrnehmungen erfolgen. Sinnlich-körperliche Wahrnehmungen erscheinen für zweckrationales Handeln daher nur so weit nutzbar, als sie sich vom subjektiven Empfinden und Gefühl trennen lassen. Zudem müssen sie der verstandesmäßi-

gen Kontrolle und Interpretation zugänglich sein. (Die visuelle Wahrnehmung erweist sich hierfür übrigens am ehesten geeignet, da sie im Unterschied zum Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn eine Wahrnehmung auf Distanz und, im Unterschied zum Hören, am ehesten der verstandesmäßigen Kontrolle zugänglich ist.)

Zweckrationales Handeln kann man somit auch als ein „objektivierendes" Handeln bezeichnen. Damit wird betont, dass sich das Handeln an Kenntnissen, Regeln usw. orientiert, die nach allgemein gültigen und – im Prinzip – subjektunabhängigen Kriterien bestimmbar und in dieser Weise nachvollziehbar und überprüfbar sind. Dem entsprechen sowohl das logisch-verstandesmäßige Denken wie die Wahrnehmung eindeutig definierbarer und messbarer Eigenschaften konkreter Gegebenheiten. Diese gelten daher als Kriterien für ein „sachlich" richtiges Wahrnehmen, Erkennen und ein hierauf beruhendes (praktisches) Handeln. Mit diesem Verständnis zweckrationalen, objektivierenden Handelns korrespondiert daher das von einem „richtigem" Wissen, Erkennen und (praktischen) Handeln, wie es durch die neuzeitlichen Wissenschaften (insbesondere Naturwissenschaft) begründet wird (vgl. BAUER/BÖHLE et al. 2002, 23 f.).

Das *subjektivierende Handeln* wird diesem Handlungstypus gegenübergestellt. Dieses Konzept knüpft an pädagogische wie neuere arbeitswissenschaftliche Diskussionen zu einer erweiterten Sicht menschlicher Fähigkeiten und unterschiedlicher Formen des Wissens an. Es richtet sich auf die kognitiven Prozesse und Handlungsweisen, die im zweckrationalen, objektivierenden Handeln ausgegrenzt werden, und zeigt auf, dass deren pauschale Diskriminierung als unzuverlässig, ineffizient, fehlerhaft u.Ä. zu einer weitreichenden Unter- und Fehleinschätzung menschlicher Fähigkeiten der Problemlösung und des praktischen Umgangs mit konkreten Gegebenheiten führt. Überdies richtet es sich nicht isoliert auf mentale Prozesse (Wissen, Denken), sondern begreift diese in ihrem Zusammenhang mit praktischem Handeln. In dieser Sicht ist Wissen im Sinne der kognitiven und praktischen Auseinandersetzung mit äußeren Gegebenheiten immer eingebunden in praktisches Handeln. Es versucht aufzuzeigen, in welcher Weise unterschiedliche Formen des Wissens verbunden sind mit unterschiedlichen Formen der kognitiven und praktischen Auseinandersetzung mit konkreten Gegebenheiten. Dies betrifft mentale Prozesse (Denken) ebenso wie die sinnliche Wahrnehmung, die Struktur (Organisation) des Handelns und die Beziehung zur Umwelt" (vgl. BAUER/BÖHLE et al. 2002, 26 f.).

Abb. 2: Objektivierendes und subjektivierendes Handeln



Objektivierendes und subjektivierendes Handeln: Die Gegenüberstellung beider Handlungsmodi (s. Abb. 2) lässt sich kurz zusammenfassen:

- Dem Modus des exakten, objektiven Registrierens gegenüber steht der Bereich der komplexen und differenzierten sinnlichen Wahrnehmungen, d.h. die Gleichzeitigkeit und Kombination unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen), die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und subjektivem Empfinden sowie die Wahrnehmung vielschichtiger, nicht präzise definierter Informationen.
- *Assoziatives Denken und Vorstellungsvermögen,* d.h. ein Denken, das gegenstands- und prozessbezogen ist und bei dem nicht nur Fachwissen, sondern ebenso auch das visuelle, akustische und motorische Gedächtnis einbezogen wird, tritt zu der objektivierenden Kategorie des formalisierbaren, kategorialen Wissens und logisch formalen, analytischen Denkens hinzu.
- *Der Modus „Dialogisch-interaktiver Umgang"* nicht nur mit Menschen, sondern auch mit Gegenständen und Materialien beinhaltet vor allem die Verbindung (Einheit) von Planen und Ausführen sowie ein schrittweises Vorgehen und dessen laufende Anpassung an das jeweilige (Arbeits-)Ergebnis. Er tritt zu dem Modus des planmäßigen Vorgehens und der Trennung von Planung und Ausführung.
- Die distanzierte, sachliche, affektiv-neutrale Beziehung wird erweitert durch eine *„persönliche Beziehung*" zu Menschen wie auch zu technischen Anlagen, die auf der Fähigkeit zum Einfühlen und subjektivem Nachvollziehen auch materiell-technischer Abläufe beruht (Empathie).

Den Ausgangspunkt dieses Modells des objektivierenden und subjektivierenden Handelns bildet die Annahme einer *wechselseitigen Verschränkung beider Handlungsmodi*.

Erfahrungsgeleitet zu handeln heißt somit, sowohl im objektivierenden (wissensbasierten, formalisierten) Modus vorgehen zu können wie auch im subjektivierenden Modus – in gleichsam oszillierendem, situativem Wechsel, vergleichbar mit dem „iterativen" Vorgehen, wie es in Zusammenhang mit der Verbindung von Arbeiten und Lernen dargestellt wurde. In konkreten Arbeitsprozessen kommt es jedoch, insbesondere bei fortschreitender Technisierung und Verwissenschaftlichung der Arbeit, zu einer einseitigen Gewichtung und zur Verdrängung des subjektivierenden Handelns – und übrigens auch Lernens – durch das objektivierende (Bezug nehmend auf die Berufsbildung vgl. BAUER/BÖHLE et al. 2002, 63 f.; auf die arbeitswissenschaftliche Ebene vgl. BÖHLE/MILKAU 1988, 36 f.; BÖHLE/ROSE 1992, 151).

Dieses Konzept birgt in sich daher die Anforderung, die bisher vernachlässigte, sogar unterdrückte Seite des „subjektivierenden Handelns/Denkens und Lernens" als gleichwertige für die Lern- und Bildungsprozesse anzuerkennen. Es versteht das Verhältnis von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Erkenntnis somit auch nicht als das einer „Subordination praktischer Erfahrung unter die wissenschaftliche Erkenntnis..., sondern als das zweier auseinander hervorgehender, aber mit zur Eigenständigkeit berechtigenden Eigenschaften ausgestatteter Kategorien ... Diese Eigenschaften sind zum einen die unmittelbare Handlungsorientierung der praktischen Erfahrung und zum anderen die durch die Verknüpfung mit den Resultaten der menschlichen Erkenntnis in einem bestimmten historisch-sozialen Verhältnis hervorgebrachte verallgemeinernde Weiterentwicklung des Wissens der Menschheit" (SIEBECK 1999, 44).

Der subjektivierende Modus sowohl des (Arbeits-)Handelns wie auch eines so gearteten Lernens wird immer dann benötigt, wenn Neues bewältigt werden muss, das mit alten Ansätzen nur unzufrieden stellend gelöst werden kann. Insofern stellt erfahrungsgeleitetes Arbeiten eine zentrale Kategorie des Arbeitshandelns in Veränderungssituationen dar.

Soweit es das Lernen angeht, wird bezüglich der „Erfahrung" und ihres Erwerbs bislang nicht explizit und z.B. ausbildungs-„systematisch" zwischen diesen beiden Modi unterschieden. Die entsprechenden Fähigkeiten werden üblicherweise eher zufällig, *en passant*, unsystematisch und „über Zeit" aufgebaut. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass sie durchaus für das Lernen zugänglich gemacht werden können,[38] wobei sie nicht im klassischen Sinn „gelehrt", wohl aber in entsprechend gestalteten, selbstgesteuerten und selbstorganisierten, non-formalen und informellen Lernprozessen erworben, d.h. (selbst) gelernt werden können.

Im Konzept des erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens findet sich somit eine Vielfalt von Anknüpfungspunkten zu allen bisher bereits beschriebenen Konzeptionselementen. Weitere enge Bezüge bestehen zu den Untersuchungen zur Arbeitsweise von „Experten" (DREYFUS/DREYFUS 1986), die auf die Erweiterung des Verständnisses „intelligenten Handelns" gerichtet sind; sie bestehen zu Arbeiten, die sich mit dem kreativen Handeln (JOAS 1992) und dem „impliziten Wissen" (POLANYI 1985) befassen und zu dem auf berufliche Pädagogik wie

[38] Diese erstmalige Umsetzung des erfahrungsgeleiteten Lernens in die Ausbildungspraxis wurde, wie zu Anfang dieses Bandes bereits vermerkt, im BIBB-Modellversuch „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der chemischen Industrie" entwickelt und erprobt. Zur Gesamtdokumentation dieses Versuchs vgl. BAUER/BÖHLE et al. 2002; zu den berufspädagogischen Implikationen z.B. BAUER/BÖHLE/MUNZ/PFEIFFER 1998; MUNZ 1998; BAUER/ MUNZ/ PFEIFFER 1999.

auf berufliches Handeln ausgerichteten Ansatz des „künstlerischen Handelns" (vgl. BRATER et al. 1989/1999; BRATER et al. 1996).

Interessant ist, worauf besonders STRAUSS/KUDA (1999) hinweisen, dass bisher noch kaum die Frage nach den Erfahrungsgrundlagen von organisatorischen und sozialen Aspekten des Arbeitshandelns und von Betrieben als organisatorischen und sozialen Strukturen gestellt wurde: Nur wenig wissen wir bislang über *organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und -lernen*. Unter Bezugnahme auf den oben skizzierten Ansatz des erfahrungsgeleiteten Handelns und Lernens zeigen sie auf, dass dieses organisatorische Erfahrungswissen und -lernen bereits für die Organisation der eigenen Arbeit eine bedeutsame Rolle spielt. Organisatorisches Erfahrungswissen und -lernen bezieht sich in kooperativen Arbeitsformen darüber hinaus aber auch auf die Arbeitsorganisation von Gruppen/Teams einschließlich der eigenen Rolle und Funktion in der Arbeitsorganisation. Unterschieden wird dort zwischen einer „aktiven" und „passiven" Organisationserfahrung und einem Erfahrungslernen, das sich sowohl auf die „formale" wie die „informelle" Arbeits- und Betriebsorganisation bezieht. Schließlich wird im Besonderen auf die Erfahrung mit „technischen ´Organisationshelfern` (von Organisationstechniken und -verfahren ... wie computergestützte Planungs- und Steuerungssysteme)" verwiesen (ebd., 230 f.)

Soweit es das *soziale Erfahrungswissen und -lernen* im Betrieb anbetrifft, bezieht sich dieses immer darauf, „wie die Möglichkeiten und Grenzen erlebt werden, sozial befriedigende Umgangsweisen und Austauschbeziehungen vorfinden und realisieren zu können" (ebd., 236). Sozialer Erfahrungserwerb findet, in welcher Ausprägung auch immer, statt in den Feldern der Interaktion mit KollegInnen und Vorgesetzten, bezieht sich auf Personen und Arbeitsrollen wie auf hierarchische Strukturen und Kooperationsformen, eben den Betrieb als Lebenswelt.

17.5 Non-formales und informelles Lernen

Die Begriffe des non-formalen und informellen Lernens werden in der Diskussion und Literatur der vergangenen Jahre zwar vermehrt verwendet – nicht zuletzt auch deshalb, weil die Europäische Kommission das Thema des „informellen Lernens" seit Mitte der 90er Jahre prioritär verfolgt (vgl. Europäische Kommission 1995). Dennoch herrscht noch immer ein erhebliches Ausmaß an Begriffsunklarheit.

Non-formales, informelles, latentes und inzidentelles, subjektgebundenes, auch Erfahrungslernen und, wie bereits behandelt, auch selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen und ähnliche mehr werden z.T. synonym gebraucht, stehen

aber oft auch unverbunden nebeneinander und werden unterschiedlich interpretiert.[39]

– Relativ einfach ist die Bestimmung des „*formalen Lernens*", unter dem man übereinstimmend ein geplantes, strukturiertes, an dafür geschaffenen Orten (z.B. Schule, Kurse, Seminare) stattfindendes Lernen versteht, das (über Noten, Punkte u.Ä.) formal bewertet und ebenso formal anerkannt wird (z.B. Zeugnisse, Zertifikate, Meisterbrief etc.). LAUR-ERNST (1999, 74) schlägt vor, als Unterscheidungskriterium den jeweiligen Initiator des Lernens heranzuziehen, und kennzeichnet die Seite des „formalisierten" Lernens aus dieser Sicht als die des „institutionellen Lernangebots", das „prinzipiell objektiviert", d.h. bei dem alles bekannt ist: von den Lernzielen über den zu vermittelnden Stoff, die Methoden bis zur Dauer, zum Lernort und erwarteten Lernergebnis.

– Das *„non-formale Lernen"* wird nach letzterem Verständnis dann als (oft unbewusster) individueller Lernbedarf gesehen. Dieses Lernen ist grundsätzlich „subjektgebunden", was „die Auswahl der Lerninhalte, die Lernsituation und das Aneignungsvorgehen betrifft, und zwar auch dann, wenn im Zuge dieses selbstinitiierten Lernens auf formalisierte Lernangebote (z.B. didaktisch aufbereitetes Lernmaterial) zurückgegriffen wird" (ebd., 76). Hier, wie auch bei anderen Autoren, wird zur Abgrenzung der nichtformalen Lernform vor allem dessen Anerkennungs- sowie Organisationsgrad herangezogen: Weitgehend einig ist man sich darin, dass sie, egal ob von anderen oder selbst organisiert, besonders durch das Fehlen von anerkannten Abschlüssen gekennzeichnet ist. Ebenfalls wird darauf verwiesen, dass es sich auch beim nicht-formalen Lernen um geplante oder semistrukturierte Lernprozesse handeln kann, die aber nicht unbedingt an dafür vorgesehenen Lernorten stattfinden müssen (s.o.), sondern sich auch in alltäglichen Situationen, wie z.B. am Arbeitsplatz, ergeben. Der „Terminologiedienst" von CEDEFOP beschreibt diese z.B. als „Umgebungen, die eine Lernkomponente enthalten (z.B. Quality Manage-ment)" (BJORNAVOLD 2001, 222). Im Verständnis von CEDEFOP schließt das nicht-formale Lernen auch das „informelle Lernen" ein.

[39] Auch vom „Terminologiedienst" von CEDEFOP wird auf die unterschiedlichen Begriffsverständnisse und deren Diskussionswürdigkeit hingewiesen und darauf, dass die in ihrem Glossar angegebenen Definitionen Vorschläge darstellen, die inhaltlich so angelegt sind, dass sie generell – unabhängig von ihrem jeweiligen nationalen bzw. regionalen Kontext – akzeptiert werden können" (vgl. BJORNAVOLD 2001, 217).

– Das *„informelle Lernen"*, ob nun als Untergruppe des nicht-formalen Lernens gefasst oder auch als eigene, gilt jedenfalls als ein Lernen, das in allen Lebenszusammenhängen stattfinden kann, in der Arbeit ebenso wie in der Familie, Freizeit usw. Es ist nicht von vornherein geplant oder beabsichtigt und wird daher vielfach als „Erfahrungslernen" bezeichnet – wobei (bisher) meist die hier beschriebene Differenzierung in dessen objektivierenden und subjektivierenden Modus zumindest nicht explizit vorgenommen wird. „Bis zu einem gewissen Grade" kann informelles Lernen nach CEDEFOP (BJORNAVOLD 2001, 222) auch als „zufälliges" oder „inzidentelles" Lernen beschrieben werden. Weitere Charakterisierungen finden sich etwa als unbewusstes Gelegenheitslernen, beiläufiges, natürliches, offenes, spontanes, lebensweltbezogenes Lernen u.Ä.

Informelles Lernen wird verschiedentlich auch dem „intentionalen" Lernen gegenübergestellt. Auf dieser Ebene zielt die Frage darauf, ob der Erwerb von Wissen, Können, Verstehen und die dazugehörigen Lernprozesse beabsichtigt (motiviert) stattfinden oder nicht. „Nicht intendiert" aber bedeutet auch nur, dass Lernen nicht von vornherein ein Ziel war, dann aber doch (eben z.B. „en passant", „latent" o.ä.) stattgefunden hat.

In diesem Zusammenhang soll kurz auch auf eine wichtige Parallelität zwischen der Ebene des *Lernens* und der des *Wissens* hingewiesen werden: In Ähnlichkeit zum *„formalen Lernen"* spricht man als dessen Ergebnis auch von *„explizitem Wissen"*. Diese Wissenskategorie stellt sozusagen die formale Basis zur Ausführung bzw. Erfüllung (beruflicher) Handlungen dar. Dem *„nicht-formalen Lernen"* entsprechend wird dann auch von einem *„impliziten Wissen"* gesprochen, das im Alltag, im Tagesgeschäft, durch Erfahrungmachen aufgebaut wird. Auch und gerade auf der Wissensebene gibt es hier Bestätigungen für die Bedeutsamkeit eines Erfahrungswissens, das erfahrungsgeleitet im vorab besprochenen Sinn erworben wurde. STAUDT/KRIEGESMANN benennen dieses implizite Wissen sogar deutlich als die „dominante Wissensgröße", denn sie/es „schafft die Voraussetzungen, den ´Sprung` des expliziten Wissens in reale Anwendungssituationen zu vollziehen" (dies. 1999, 34).

Vieles spricht dafür, der dargestellten definitorischen Ebene dadurch „auf die Sprünge" zu helfen, indem man sich in Praxis wie Wissenschaft über wichtige Merkmale des informellen Lernens verständigt(e). Wichtige Hinweise hierzu enthalten z.B die QUEM-Materialien (KNÖCHEL 2000, 83 ff.):

– Wie alles Lernen hat auch informelles Lernen zuerst mit Informationsaufnahme und –verarbeitung (Konstruktion und Rekonstruktion) zu tun. Die Vielfalt und Fülle der verarbeitenden Informationen, bedingt durch die

Vielfalt der menschlichen Tätigkeiten, ist im Vergleich zu anderen Lernformen beim informellen Lernen größer.

– „Veränderungen des menschlichen Handelns und Verhaltens werden größtenteils durch das informelle Lernen bewirkt" (ebd., 85).

– Informelles Lernen ist an Tätigkeiten gebunden und tritt als Lernen in der Tätigkeit auf. Dazu bedarf es, dies wird als entscheidendes Kriterium dieser Lernform gesehen, der reflektierenden Verarbeitung, wie sie bereits im Blick auf das erfahrungsgeleitete Lernen herausgestellt worden ist.

– Innerhalb der Bedingungen und Grenzen, die dem informellen Lernen durch die äußeren Einflüsse, Zwecke, Bedingungen, die Gegenstände und Mittel der jeweiligen Tätigkeit gegeben sind, ist dieses Lernen „autonom" und

– stellt einen höchst differenzierenden, individuellen Lernweg der „Selbstbildung" dar (vgl. ebd., 88).

17.6 Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt zusammengestellten inhaltlichen und methodischen Ansätze und als „Konzeptionselemente" bezeichneten Perspektiven sind, wie deutlich erkennbar wurde, durchaus heterogen. Sie sind in unterschiedlicher Tiefe entwickelt, bieten einerseits eine ganze Reihe von inhaltlich und methodisch höchst interessanten und relevanten Bezügen zueinander, sind, theoretisch wie praktisch, dennoch an vielen Stellen weitgehend unverbunden. Sie werden, soweit es die theoretische Ebene angeht, durchaus kontrovers diskutiert. Und sie erfordern, soweit es die praktische Umsetzung betrifft, Rahmenbedingungen, die massiv und intensiv mit jener Rahmenbedingung (und ihrer gelebten Umsetzung) zu tun haben, die „Unternehmenskultur" oder „Unternehmensleitbild" genannt wird und sich auf der Ebene organisationsstruktureller Veränderung realisiert.

Die hier angesprochenen Lernformen, denen zugesprochen wird, die Anforderungen des auf stetig gestellten Wandels besser bewältigen zu können,[40] entwickeln sich aus den diversen Reorganisationsmaßnahmen in Unternehmen und Organisationen aber, wie die Praxis zeigt, keineswegs „automatisch" mit. Durch

[40] Soweit es die angesprochene, nicht nur wissenschaftlich, sondern auch gesellschaftspolitisch vorhandene „Kontroverse" und Realität angeht, sei nochmals auf die kritische Diktion von Kh. A. GEISSLER und Kollegen aufmerksam gemacht, die an viele der hier beschriebenen „Konzep-tionselemente" die Frage stellt, ob sie nicht „Einbildungen" und „Einredungen" darstellten.

die Einführung z.B. flexibler Formen der Arbeits- bzw. Betriebsorganisation, einer (in vielen Variationen eingesetzten und insgesamt nur in relativ geringem Umfang umgesetzten) Gruppenarbeit, die Einführung von Qualitätsmanagement und anderen Maßnahmen der Organisationsentwicklung „ergeben" sich häufig veränderte Lernnotwendigkeiten. Dass darin aber eine spezielle, nämlich zwischen Organisation und Informalität bewusst zu gestaltende, spezielle Gestaltungsaufgabe steckt – und dies ist für den hier betrachteten Zusammenhang besonders relevant –, ist vielfach entweder (noch) nicht erkannt oder aber wird (noch) nicht systematisch angegangen.

Was also unternehmen Unternehmen und Organisationen, die, wie in den Fallstudien dargestellt, Innovatives geleistet haben, das für sie und die MitarbeiterInnen notwendige Lernen so zu „organisieren" wie zu „entgrenzen" bzw. zu „informalisieren", dass man von „erfolgreichen Modellen" sprechen kann, die auch für andere Unternehmen/Organisationen beispielhaft sein können?

Eine Verallgemeinerung der aus den Fallstudien gewonnen Befunde sei im folgenden Abschnitt unternommen.

KAPITEL D ELEMENTE EINER ENTWICKLUNGSOFFENEN LERNKULTUR

„Im Grunde geht es also um die Frage,
ob erfahrene Manager und andere Mitarbeiter in Organisationen erkennen,
dass alles, was sie zu tun versuchen, im Laufe der Zeit komplexer,
problematischer und zufälliger wird."
(P. B. VAILL 1998, 34)

Nach den vorwiegend theoretischen Betrachtungen im vorangegangenen Kapitel wollen wir hier, angeregt durch die Vielfalt der Beispiele in den Fallstudien, aber auch bezogen auf die wissenschaftlichen Diskussionen und Befunde, herausarbeiten, welche Elemente sich daraus für zeitgemäße Lernansätze in der beruflichen Ausbildung (unter 18.1), aber gerade auch für den offensichtlich an Bedeutung gewinnenden Ansatz des „Lernens in der Arbeit" (unter 18.2) ergeben. In Kapitel 19. geht es um die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, wobei wir zunächst (unter 19.1) die Hinweise aus den Fallstudien zusammenfassen. Abschließend (unter 19.2) versuchen wir eine Verallgemeinerung bzw. einen Blick auf gegenwärtig wie zukünftig „erfolgversprechende" Perspektiven des Lernens: Dieser wird erweitert durch eine beispielhafte Gegenüberstellung des Reorganisationsansatzes „Lean Management"/"Lean Thinking" mit dessen spezifischen Bildungs- und Lernanforderungen wie -herausforderungen.

18 Elemente zeitgemäßer Lernansätze

Weitgehende Übereinstimmung besteht sowohl bei unseren Untersuchungspartnern, aber auch in der berufspädagogischen Diskussion in Folgendem:

a) Lernen muss in erheblich höherem Maße *unmittelbar in der Arbeit* stattfinden. Das bedeutet auch eine Erweiterung von bisher eher punktuellen Ansätzen eines „Lernens in der Arbeit" hin zu einem Verständnis von „Lernen als integralem Bestandteil von Arbeit".

b) Das formalisierte Lernen kann nicht mehr als die einzig anerkannte und dominante Lernform gelten. Dies darf aber nicht in Beliebigkeit münden, sondern bedarf so etwas wie einer „Flexibilitätsform". Vergrößerte Beachtung und Anerkennung kommen z.B. informellen Lernformen und einem „Erfahrungswissen" (zunächst in diesem allgemeinen Verständnis) zu. *Tendenz:* Es geht nicht um eine „Auflösung" der Qualifizierung, sondern um ihre Neube-

stimmung, Erweiterung und Verstetigung, die vor allem im Kontext des Kompetenzentwicklungsprozess-Gedankens liegt. Das heißt, neben den „Gegen-ständen" des Lernens muss auch das Lernen selbst gelernt werden. Die hier notwendige Umorientierung beinhaltet nicht nur eine Abkehr von einem schulisch geprägten Lernverständnis. Sie erfordert vielmehr eine Hinwendung zu einem Lernverständnis, das von der umfassenden Bereitschaft geprägt ist, Arbeits-(und Lebens-)Situationen auf ihren Beitrag hinsichtlich der Erweiterung der eigenen Kompetenz zu prüfen und zu nutzen und diese erweiterte Kompetenz wiederum sachgemäß zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben und zur Generierung neuer Lösungsansätze einzusetzen. Statt einer „Objektzentrierung" tritt damit verstärkt die „Subjektorientierung" der Kompetenzentwicklung in den Blick.

c) Lernende müssen zunehmend in der Lage sein, ihren Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen. Sie müssen die Fähigkeit und Bereitschaft aufbringen, sich *selbst* zu qualifizieren – und dies eben nicht mehr allein in formellen Bildungsprozessen, sondern ebenso in non-formeller (innerhalb der Institution, durch Lernen im Prozess der Arbeit) wie in informeller (außerhalb von Institutionen) Form. *Selbstorganisation und Selbststeuerung* des eigenen Lernprozesses gewinnen zentrale Bedeutung. Darin verschmelzen Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen, das traditionelle Verständnis von Lernen wird abgelöst von „lebensbegleitendem" Lernen, an dem sämtliche Fähigkeiten und Potenziale des Menschen beteiligt sind.

d) Benötigt werden hierzu Neukombinationen von Methoden und Lernorten sowie andere Rahmenbedingungen. *Tendenz:* Stärker in den Blick kommt die Arbeitsumgebung, die lernförderlich gestaltet sein muss, um das Lernen im Prozess der Arbeit zu ermöglichen und zu fördern. Neben der Lösung der Frage, was denn eine „lernförderliche Arbeitsgestaltung" ausmacht, geht es hier auch um die notwendigen Arrangements für ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen. Eine „Rahmenbedingung" scheint dabei von besonderer Bedeutung: eine (so auch gelebte) Unternehmenskultur, die sich von einer Anordnungs- und Kontrollkultur hin zu einer Delegations- und Vertrauenskultur, einem motivierendem Lernklima wandelt/wandeln muss.

Die Lösungsansätze dafür, den neuen Anforderungen an die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern gerecht zu werden, liegen bei den von uns untersuchten Unternehmen bzw. Einrichtungen auf den Ebenen der Fort- bzw. Weiterbildung wie auch auf der Ebene der Ausbildung. Denn es gibt, und auch das ist gewissermaßen ein Resultat unserer Untersuchungen, die deutliche Aussage: Wenn wir diesen Lernherausforderungen begegnen wollen, müssen wir das schon in der beruflichen Erstausbildung anlegen!

Eingehender betrachtet werden daher vorgefundene

– Modelle, die im Bereich der beruflichen Erstausbildung, also innerhalb formaler Bildungsmaßnahmen, angesiedelt sind und bei denen „Lernen" bzw. Bildungsmaßnahmen direkter Gegenstand der Bemühungen sind (Chemieunternehmen, Drogeriemarkt; vgl. unter 18.1).

– Modelle, die im alltäglichen Prozess der Arbeit verankert wurden, bei denen Lernen also integrierter Bestandteil des Arbeitshandelns wurde (Altenpflege, Drogeriemarkt; vgl. unter 18.2).

Trotz dieser analytischen Trennung ist deutlich: Auf jeder dieser Ebenen wird, wenngleich in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, Umsetzungstiefe etc., auf die (in Kapitel C.) beschriebenen Konzeptionselemente neuer Lernwege und -prozesse zurückgegriffen.

18.1 Modelle im Bereich der beruflichen Erstausbildung

Zentrales Merkmal der Lernprozesse, die wir bei den untersuchten Unternehmen vorfanden, ist, dass Lernen, wo immer möglich, nicht von der Wirklichkeit „gesondert" wird. Das bedeutet vor allem: Die bisher als grundlegend erachtete Reihenfolge „Erst lernen, dann arbeiten" verschiebt sich hin zu „Arbeiten und *dabei* lernen".

Ausgangspunkt eines solchen Lernens ist daher immer die praktische Auseinandersetzung mit einer Arbeits- bzw. Handlungssituation – und dies gilt eben nicht nur für das lebensbegleitende Lernen von bereits erfahrenen Mitarbeitern, sondern ebenso für die berufliche Erstausbildung. In der Formulierung eines unserer Untersuchungsbetriebe (Drogeriemarkt): *„Wir bilden nicht theoretisch in schulähnlichen Unterrichtsveranstaltungen oder Kursen weit weg von der Praxis aus, sondern fast ausschließlich im Alltag der Filiale, durch (Mit-)Tun... Wesentliche berufliche Fähigkeiten – zum Beispiel auf Kunden eingehen und mit ihnen umgehen können, mit unerwarteten Situationen fertig werden, ein Gefühl für die eigene Filiale und ihre Besonderheiten entwickeln oder mit den Kollegen zurechtkommen – erwerben die Lehrlinge am einfachsten und nachhaltigsten in der realen Arbeit, nicht auf Schulbänken."*

Die rein räumliche Ansiedlung von Lernen und Ausbildung „vor Ort" sagt jedoch allein noch wenig aus über die Art des Lernprozesses und die Qualität und Nachhaltigkeit des Gelernten. Denn die Praxissituation kann mehr oder weniger lernförderlich sein – die reine „Beistelllehre" oder das bloße Nachmachen dessen, was ein Ausbilder vormacht, haben mit selbstgesteuertem bzw. selbstorga-

nisiertem, arbeitsintegriertem Lernen wenig zu tun. Entscheidend ist das „Lernarrangement": „*Die reale Arbeit in der Filiale muss erst für das Lernen erschlossen werden*" (ebd.). Dabei gilt: Lernen ist eine aktive Tätigkeit, bei der sich der Lernende aus eigenem Bemühen etwas aneignet – *„man kann nicht gelernt werden".* Diese Abkehr von einem schulisch geprägten Lernparadigma erfordert von allen am Lernprozess Beteiligten nicht nur ein erhebliches Umdenken hinsichtlich der Veränderungen

– im Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden,
– der dem Lernprozess zu Grunde gelegten Systematik,
– der den Lernprozess strukturierenden Arrangements und
– der Art ihrer Begleitung,
– der „Vorhersehbarkeit" und Vereinheitlichung der Lernerträge.

Diese Abkehr vom traditionellen Lernparadigma erfordert darüber hinaus auch Maßnahmen, die zu diesem Umdenken führen. Wie müssen Veränderungen auf diesen Ebenen aussehen und wie können sie erfolgreich herbeigeführt werden?

18.1.1 Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden: „Lernbegleiter" und „selbstverantwortlich Lernende"

Lehrende können nicht länger Vermittler von Inhalten und Vorgehensweisen sein, sondern müssen zu Arrangeuren und Begleitern von Lernprozessen werden. Ihre Aufgabe ist es, reale Arbeitssituationen so aufzuschließen, dass die darin enthaltenen Anforderungen dem Lernenden zugänglich werden und das Lernen-Können in diesen Situationen fördern (Motto: angemessene Anforderungen mit der Tendenz zu leichter Überforderung, um genügend Lernanreize zu bieten). Damit verbunden ist auch die Grundüberzeugung, dass Lernen ein natürlicher Vorgang ist, der nicht von außen gemacht werden kann oder muss, sondern bei dem es vor allem darauf ankommt, Lernhindernisse und -blockaden aus dem Weg zu räumen.

Besonders schwierig ist es für Lehrende, Zurückhaltung zu üben und nicht gleich „alles beantworten zu wollen", wenn Lernende sich bei der Bewältigung einer Aufgabe zunächst schwer tun. Ebenso schwierig ist es für sie, Fehler des Lernenden zuzulassen und einzusehen, dass gerade darin unverzichtbare Lernchancen liegen.

Allerdings wächst dem Lehrenden die neue Aufgabe zu, dem Lernenden bei der Auswertung seines Lernprozesses (der Fehler wie der Lernfortschritte) behilflich zu sein. Seine Rolle wandelt sich also vom Unterweiser zum Lernbegleiter. *„Der Nachteil ist, dass man sehr gefordert ist, keine freie Minute hat. (...) Also man ist präsent von morgens bis abends, und eines ist denen und auch uns klar: Es steht der Mensch im Vordergrund mit allem, was er hat, und nicht das Produkt. Unser Produkt ist das Funktionieren des Lernens. Ich glaube, ich kann gar nicht mehr anders, ich will auch gar nicht mehr anders"* (Chemieunternehmen).

Lernende müssen erkennen, dass sie selbst für ihren Lernprozess verantwortlich sind. Für schulisch vorgeprägte Auszubildende stellt dies zunächst eine Hürde dar, sind sie doch geneigt, die Verantwortung an Lehrkräfte zu delegieren. Sie müssen nun das Lernen zu ihrer eigenen Sache machen, eigene Lernmotivation entwickeln, eigene Lernwege herausfinden, sich von Fehlern nicht entmutigen, sondern anspornen lassen u.v.m. Ihre Rolle wandelt sich also von der des Belehrten hin zu der des aktiv und selbstverantwortlich Lernenden. *„ ... das war schon eine Forderung von Auszubildenden: Wenn du willst, dass ich was weiß, dann musst du mir das sagen. Ich glaube, diese Schiene haben wir jetzt durchbrochen, und das kam, weil der Lernende jetzt selbst aktiv werden muss. Die Grundeinstellung ist anders geworden, es ist nicht mehr diese Erwartungshaltung: Jetzt geben Sie mir mal was!"* (Chemieunternehmen).

Beispielhaft für die vielfältigen *Maßnahmen*, die ergriffen wurden, um die genannten Veränderungen in Gang zu setzen und zu festigen, seien genannt:

– Übertragen von Verantwortung für den Lernerfolg auch an die Lernenden z.B. durch Entwicklung und Bereitstellung von Begleitmaterialien, die sowohl eigenständige Aufgabenbearbeitung wie das „Einfordern" von Aufgabenstellungen ermöglichen;

– Entwicklung eines veränderten Rollenverständnisses der Ausbilder („Arbeit ‚mit' dem Lernenden statt Arbeit ‚am' Lernenden") und verbesserte Einbindung der ausbildenden Fachkräfte durch „aufsuchende Qualifizierungsarbeit", d.h. *En-passant*-Kommunikation bezüglich auftretender Fragen und Schwierigkeiten mit den neuen Lernansätzen;

– Inhaltliche und methodisch-didaktische Weiterbildung der Lernbegleiter im Sinne des entdeckenden, selbstgesteuerten und erfahrungsgeleiteten Lernens;

– Organisation von Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernbegleitern und Lernenden;

– Förderung des „qualifikatorischen Doppeleffekts“ informeller Qualifizierung von Ausbildungspersonal durch gezielt nachfragende Auszubildende („Lernende qualifizieren sich und ihre Lernbegleiter durch Nachfragen“).

18.1.2 Veränderungen in der dem Lernprozess zugrunde gelegten Systematik: Erfahrungssystematik statt Fachsystematik

Die untersuchten Unternehmen forcieren selbstgesteuerte, z.T. selbstorganisierte bzw. -gesteuerte, erfahrungsgeleitete, arbeitsintegrierte Lernprozesse in der Ausbildung. Man hat weitgehend erkannt, wie problematisch das herkömmliche Verständnis von Lernprozessen mit seiner Orientierung an fachsystematisch aufgebauten und logisch aufeinander folgenden, voneinander abzugrenzenden Teilschritten ist. Denn die Wirklichkeit, für die gelernt werden soll, wird dabei zu Lernzwecken nach den Prinzipien „vom Teil zum Ganzen“, „vom Einfachen zum Komplexen“ aufgegliedert. Vor allem aber erfolgt die Vorbereitung auf *diese* Wirklichkeit, *bevor* man mit ihr in Kontakt und Auseinandersetzung tritt. In der Folge droht die Gefahr, dass der „Praxis“ lediglich die Rolle einer „Illustration der Theorie“ zukommt. Im Unterschied dazu wird nun verstärkt versucht, diese fachsystematische Orientierung des Lernens durch eine erfahrungssystematische zu ersetzen, bei der es darum geht, der den jeweiligen Handlungssituationen innewohnenden Systematik, besser: ihrer Handlungslogik, durch die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen und Aufgabenstellungen allmählich „auf die Spur“ zu kommen. Als Prinzip gilt dabei das Vorgehen „vom Ganzen zum Teil“, das dem (bereits in Zusammenhang mit dem selbstorganisierten und erfahrungsgeleiteten Lernen beschriebenen) „iterativen“ Prozess des Erschließens folgt. Fachsystematisches Ordnen findet dann in nachgelagerten Auswertungs- und Abstraktionsprozessen statt. Die „Ganzheit“ der Situation bleibt dabei erhalten. Durch immer differenzierteres Erschließen mittels aktiver Auseinandersetzung wird die darin enthaltene „Theorie“ erkenn- und verallgemeinerbar.

Wie die Fallstudie des Chemieunternehmens eindrücklich zeigt, hat man dort bereits für die Ausbildung erkannt: Ein Lernen, das durch und für die Bewältigung offener, nicht standardisierter Situationen entwickelt wird, muss über den Erwerb wissensbasierter, formalisierbarer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie „objektivierender“ Vorgehensweisen hinaus auch solche Fähigkeitenschichten bewusst fördern, die bislang vor allem von erfahrenen Mitarbeitern eher stillschweigend, z.T. unbewusst eingesetzt werden. Dieser „subjektivierende“ Modus kann allerdings, wie erörtert, nicht im klassischen Sinn „gelehrt“, wohl aber in entsprechend gestalteten selbstgesteuerten Lernprozessen, z.T. in meist projekthafter Selbstorganisation, besonders auch in non-formalen Situationen und Prozessen, gelernt werden. Dabei geschieht Entscheidendes: Im „Begehen“

dieses Lernwegs bildet sich bei den Lernenden ein Transfervermögen, das sie befähigt, einmal gewonnene Erschließungswege auf beliebige neue Situationen anzuwenden. *„Der Lernende hat dadurch eine ganz andere Vorgehensweise entwickelt, er hat das Rüstzeug, sich neue Technologien, neue Situationen ganz anders anzueignen, als das vorher der Fall war. Er hat das Rüstzeug bekommen: Wie gehe ich vor, wenn ich vor so einer neuen Situation stehe, welche Möglichkeiten habe ich, wie kann ich mir behelfen?"* (Chemieunternehmen).

Exemplarisch für die hierzu eingesetzten *Maßnahmen* können genannt werden:

- Bevorzugung selbstgesteuerter/-organisierter, entdeckender und kooperativer Lernformen;
- Abkehr von curricularer Ausrichtung nach Fachsystematik hin zur Orientierung des Lernens an realen Arbeitszusammenhängen und an Situativität;
- Abkehr von vorgeschalteten Theorie-/Input-Einheiten zugunsten von selbstgesteuerten Erfahrungs- und Erkundungsaufgaben.

18.1.3 Veränderungen der die Lernprozesse strukturierenden Lernarrangements und ihrer Begleitung: Rahmenvorgaben, ermutigende Lernbegleitung und intensive Nachbereitung

Insbesondere die Überlegungen und Versuche im Ausbildungsbereich, wie sie im Fallbeispiel dm-drogerie markt beschrieben wurden, machen die Gestaltungsaufgabe deutlich, die die Spannung zwischen Organisation und Informalität im Blick auf *Lernarrangements* birgt. Lernarrangements haben die Aufgabe, reale Arbeitssituationen nicht nur zu mehr oder minder zufälligen Lernsituationen werden zu lassen. Die Herausforderung besteht z.B. darin, solche Situationen nicht künstlich zu vereinfachen, sondern reale Situationen so zu strukturieren und solche Ausschnitte bzw. Anforderungsebenen zu wählen, die vom Lernenden überschaut und bewältigt werden können. Dies bedeutet, dass Lehrende den jeweiligen Stand jedes einzelnen Lernenden einschätzen und die für ihn jeweils angemessene „leichte Überforderung" finden. Die Aufgabenstellungen müssen somit individuell zugeschnitten sein. Wie in diesem Fallbeispiel sehr deutlich wird, ist es dort die hervorragende Aufgabe der *Lernbegleiter*, für angemessene Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen zu sorgen und den Sinn und Zusammenhang der Aufgaben für den Lernenden nachvollziehbar darzustellen. Dann bekommt dieser sie zur eigenständigen Bewältigung übergeben und sucht sich selbst Lösungswege und -mittel. *„Das fordert natürlich den Ausbilder – es ist was anderes, als wenn ich sage: Von hier nach da über da. Ich sage jetzt, probiert es doch aus. Ich weiß im Hintergrund, es kann nichts passie-*

ren. Ich lasse es laufen und weiß, das geht in die verkehrte Richtung, aber die kommen schon noch drauf" (Drogeriemarkt).

Es hat sich als wichtig erwiesen, dass Lernarrangements Rahmenvorgaben für die Strukturierung des Lösungswegs geben, also etwa nach bestimmten Etappen einer Bearbeitung Zwischengespräche mit dem Lernbegleiter einfordern („Kontrollpunkte") und auch auf die Dimensionen des subjektivierenden Lernens und Arbeitens besonderen Wert legen (z.B. Betonung von Sinneswahrnehmungen, assoziativem Denken u.a.). Während des Arbeits- und Lernprozesses ist es zudem eine wichtige Aufgabe des Lernbegleiters, den Lernenden bei der Entwicklung einer individuellen Lernstrategie zu unterstützen. Dazu gehören auch: etwaige Ängste und Unsicherheiten abbauen helfen, zur eigenständigen Lösungssuche ermutigen, Wege aufzeigen, wie Wissen und Können selbstgesteuert erworben werden können, Unterstützung bei der Überwindung von Lern- und Handlungsblockaden etc.

Bedeutsam ist es auch, das Lernarrangement und die Lernmaterialien so zu gestalten, dass sie das kooperative Lernen der Lernenden herausfordern. *„Ein schon Erfahrenerer versteht das Tun eines anderen, er qualifiziert das nicht ab, sondern unterstützt ihn. Es ist doch besser, die vergleichen miteinander, die gehen die Themen nochmal durch oder erklären es einander. Erklären ist ja wieder eine höhere Stufe als nur anschauen oder irgendwie versuchen zu verstehen"* (Chemieunternehmen).

Von entscheidender Bedeutung ist schließlich die weitere Aufgabe des Lernbegleiters, den selbstgesteuerten Lernweg durch intensive Nachbereitung auswerten zu helfen, Lernerträge sichtbar zu machen und in den übergeordneten Lernzusammenhang einzugliedern, dem Lernenden dessen Fehler durch Fragen selbst korrigierbar zu machen, Vertiefungen einzubringen, ihn in seiner Selbsteinschätzung zu unterstützen und gemeinsam mit ihm neue Lernvereinbarungen zu treffen. Wesentlich für die Auswertung ist, dass nicht allein fachliche Erträge zur Sprache kommen, sondern ebenso soziale und persönliche Aspekte. Insbesondere muss sichtbar werden, was der Lernende über seine eigene Lernweise erfahren konnte und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind.

Exemplarische *Maßnahmen* aus den untersuchten Betrieben:

- Deutliche Akzentuierung der Reflexion von Erfahrungen während des Lernprozesses sowie Reflexion des Lernprozesses selbst (z.T. durch eigens dafür eingerichtete „Reflexionstage");
- Schaffen von Austauschgelegenheiten für Erfahrungen („Geschichtswerkstatt");

– Bewusste Ermutigung zum Nutzen informeller Lerngelegenheiten im Arbeitsprozess;
– Einführung von Instrumenten zur Selbstreflexion des eigenen Arbeits- und Lernprozesses („Lerntagebuch");
– Regelmäßige Besprechungen, Qualitätszirkel, Arbeitsdokumentationen, kontinuierliche Verbesserungsprozesse.

18.1.4 Veränderungen der „Vorhersehbarkeit" und Vereinheitlichung der Lernerträge: Individualisierte Lernwege und Lernstile

Eine große Herausforderung stellt fraglos die notwendige Individualisierung der Lernprozesse dar. Sie bringt es mit sich, dass diese sich nicht länger standardisieren lassen. Jeder einzelne Lerner lernt in „seiner Weise" und auf seinem persönlichen Hintergrund. Lernerträge lassen sich zwar bündeln, zusammenfassen und verallgemeinern, nicht jedoch so weitgehend vereinheitlichen, dass jeder das Gleiche – überdies auf die gleiche Weise – gelernt hat. Dafür muss genügend Akzeptanz bestehen. Einer unserer Untersuchungspartner formuliert: *„Jeder soll entscheiden, wie er am besten und erfolgreichsten lernt. Darum sprechen wir in der Ausbildung die Eigeninitiative an. ‚Ärmel hochkrempeln', den eigenen Lernprozess in die Hand nehmen heißt die Devise. Das verlangt zwar Selbstkritik und Mut zu Fehlern, aus denen wir lernen, bringt aber erfreuliche Resultate"* (Chemieunternehmen).

Es erscheint wiederum als ein organisatorisches, besser: zu gestaltendes „Gegenüber" zu dem Pol dieser weitgehenden Individualisierung des Lernens, diese Individualisierung der Lernwege sozusagen am „roten Faden" von *Grundprinzipien* des erfahrungsgeleiteten Lernens „aufzuhängen" (für die Chemikanten-Ausbildung ausführlich beschrieben in BAUER et al. 2002, 110 ff., allgemeiner vgl. MUNZ/BAUER 2003). Die Orientierung in dieser Vielfältigkeit erfolgt hier also nicht über ein Korsett von Vorschriften und formalen Regeln. Vielmehr besteht dieser „rote Faden" aus Prinzipien in Form von Leitideen bzw. Handlungsleitlinien, welche die neuen Lernansätze für alle Beteiligten transparent und zugleich verbindlich machen. Sie geben Orientierung für die Verbindung von Arbeiten und Lernen und sorgen dafür, dass die zu erledigenden Arbeiten tatsächlich im gewünschten Umfang „lernhaltig" sind. *„Das beruht jetzt nicht mehr so auf Zufällen, sondern es ist jetzt ein bisschen System und Sinn drin"* (Chemieunternehmen). In den Bereich eines Ausbildungsleitbildes hinein ragt die Erkenntnis, dass es für einen solchen Arbeits-/Lernprozess wesentlich ist, sowohl in ein lernförderliches Klima („Fehlerfreundlichkeit") wie vor allem auch in eine lernförderliche Arbeitsumgebung eingebettet zu sein.

Exemplarische *Maßnahmen*:

– Entwicklung und Kommunikation eines auf Prinzipien basierenden Lern- und Ausbildungsleitbilds, das als situativ umzusetzender „Kompass" dient;

– Handlungsspielraum für eigene Experimente einräumen und nutzen („Probehandeln" und auswerten);

– Selbstgesteuertes, eigeninitiatives Lernen am Modell fördern (Beobachtungssituationen gezielt aufsuchen, sich von den gewonnenen Einsichten zu eigenen Lösungswegen und Adaptionen für die eigene Arbeitssituation anregen lassen);

– Lernen aus Misserfolgen zulassen und bewusst nutzen.

18.2 Modelle für ein Lernen in der Arbeit

18.2.1 Komplexe Anforderungsstruktur der Arbeit

Lernförderlich ist eine Arbeitsumgebung, die von häufig neuen, auch unvorhergesehenen Anforderungen geprägt ist, welche die Mitarbeiter mit Herausforderungen konfrontieren, für deren Bewältigung eingefahrene Routinen nicht ausreichen. Gegebenenfalls müssen daher „einfache" Arbeitsplätze um entsprechende Anforderungen erweitert werden.[41] Viele Möglichkeiten hierfür sind den Fallstudien zu entnehmen.

18.2.2 Identifikation mit Lern- und Unternehmenszielen

Lernförderlich ist eine Arbeitsumgebung dann, wenn den Arbeitenden und Lernenden deutlich wird, welche Ziele das Unternehmen verfolgt, welche Grundorientierungen angestrebt werden, wenn der Beitrag des eigenen Arbeitens und Lernens zu diesen Zielen deutlich wird und wenn die Einzelnen sich mit diesen

[41] Dies ist wiederum natürlich für ein arbeitsintegriertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung relevant, die üblicherweise zum Zwecke des Lernens gerade von solchen „Ausnahmen" bereinigt wird. In den untersuchten Unternehmen geht man daher in der Ausbildung den Weg, genau diese sog. Ausnahme zum Thema des Lernens zu machen. Zum Beispiel entwickelte das Chemieunternehmen explizit das Ausbildungsprinzip, solche „Unwägbarkeiten als Normalität des Arbeitsalltags zu erkennen und mit ihnen umgehen zu lernen". Demzufolge wird in der Ausbildungsgestaltung bewusst darauf Wert gelegt, dass Auszubildende (ChemikantInnen) bereits von Anfang an mit solchen – zur Arbeitsrealität gehörenden – „Abweichungen" konfrontiert werden und dafür eigenständige Erklärungs- und Lösungswege finden müssen.

Zielen identifizieren können. Diese Identifikation wird gestärkt durch direkten Kontakt mit den „Abnehmern" der eigenen Leistung (Kundenkontakt) sowie die Möglichkeit, die eigene Arbeit im Rahmen der Arbeit des Gesamtunternehmens zu verorten. Hierzu wird, wie sehr eindrücklich vor allem in den Fallbeispielen des Drogeriemarktes wie der Altenpflegeeinrichtung deutlich wird, leitbildbezogen vorgegangen. Das Unternehmensleitbild sowie die im Unternehmen gelebten Wertvorstellungen werden kommuniziert. Im untersuchten Altenheim bildet die Leitbildentwicklung einen integralen Bestandteil der Entwicklung einer neuen Arbeits- und Lernkultur. Die Drogeriemarktkette zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihr Leitbild bis in die Gestaltung von lernbegleitenden Sonderaktivitäten (vgl. Veranstaltungsreihe „Abenteuer Kultur" mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter) sowie eine dementsprechende Gestaltung der Lernunterlagen umsetzt. So erhalten Lernende etwa einen Ordner mit Lernmaterialien, der das im Unternehmen vertretene Lernverständnis bereits in seiner sehr aufwändigen Gestaltung zum Ausdruck bringt. So ist in diesem Unternehmen die Konzentration auf den Wertschöpfungsprozess zwar zunächst eine wirtschaftliche Rahmenbedingung, für die das Lernen der MitarbeiterInnen zu selbstständiger Mitarbeit und Verantwortungsübernahme als langfristige Investition gesehen wird. Diese wirtschaftliche Rahmenbedingung spiegelt sich allerdings auch in den kulturellen Rahmenbedingungen der Kundenorientierung, eben der expliziten Entwicklung der MitarbeiterInnen und auch in der dezentralen Unternehmensorganisation und dem Leitbild der „dialogischen Führung".

18.2.3 Prinzip Selbstverantwortlichkeit der Mitarbeiter

Lernförderlich ist eine Arbeitsumgebung, wenn Mitarbeiter für die Planung und Kontrolle ihrer Arbeit möglichst selbst verantwortlich sind und eigenständig nach Lösungen suchen müssen. Dies reicht von der Informationsbeschaffung und -verarbeitung über die Gestaltung von Kooperation bis zum Kundenkontakt[42]. *„Er muss selber aktiv werden, er muss sich Informationsquellen suchen, das können auch andere Arbeitskollegen sein, das kann das Internet sein, egal was, jede Möglichkeit steht ihm offen, aber er muss schauen, er muss suchen, er muss organisieren"* (Drogeriemarkt).

[42] Wiederum die Verbindung zum Lernen in der Ausbildung: Die Ausbildung im Chemieunternehmen stand in diesem Zusammenhang vor dem Problem, dass Auszubildende zunächst produktionsfern in einer zentralen Ausbildungseinrichtung lernten und auch während der betrieblichen Ausbildungszeit kein direkter Kundenkontakt möglich war (das Unternehmen liefert nicht an Endverbraucher, sondern ist Zulieferer für die chemische Industrie). Hier behalf man sich damit, dass die internen Kundenbeziehungen der mehr als 50 Produktionsbetriebe von den Auszubildenden selbst erkundet und Vernetzungen herausgearbeitet werden. Auf diese Weise wird die Abhängigkeit anderer, z.B. von Qualitätsstandards der eigenen Arbeit, erkennbar.

Auf eine andere Ebene gerichtet ist z.B. das beachtenswerte Modell der rotierenden Aufgabenübernahme im Altenpflegeheim-Fallbeispiel. Nicht nur wählen die Teams Mitglieder in die Bereichsleitung, sondern es rotieren auf Pflegebereichsebene z.B. auch die Aufgaben. Von den Pflegenden ausdrücklich begrüßt wird, wie dort nachzulesen, dass es dadurch immer wieder passiert, vor Aufgabenstellungen zu stehen, für die man (noch) nicht ausreichend qualifiziert ist und in die man sich dann – selbstverantwortlich – einarbeiten und einlernen muss.

18.2.4 Individuelle und kollektive Lern- und Erfahrungsfreiräume

Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung berücksichtigt die individuellen Lernwege und Lernstile des Einzelnen. Sie bietet entsprechende Freiräume für das Erarbeiten von Lösungen bzw. neuem Wissen und Können im individuellen Stil des Mitarbeiters an. Das heißt auch, dass sie ausreichend Zeit zum Lernen, Experimentieren, Suchen und Üben einräumt. Sie unterstützt ein Klima des regen Gedanken- und Erfahrungsaustausches, der Diskussion von neuen Ideen und kreativen Herangehensweisen. Informelle Gesprächs- und Begegnungsformen werden nicht nur geduldet, sondern gefördert. Es besteht Einsicht und Vertrauen darin, dass solche Freiräume konstruktiv im Sinne der Einzelnen wie des gesamten Unternehmens genutzt werden. MitarbeiterInnen werden darin unterstützt, „findig" für sich bietende Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch, zum In-die-Zukunft-Denken zu werden. Diese Forderung nach Freiräumen kollidiert mitunter natürlich mit aktuellen Arbeitssituationen. Doch zeigen die Befragungen, dass Mitarbeiter gut selbst unterscheiden können, wann sie sich die Freiräume nehmen und wann sie andere Prioritäten setzen müssen.[43] Außerdem wird die häufig mit solchen informellen Situationen verbundene „ungeplante" interne Weiterbildung gesehen: Indem Mitarbeiter ungezwungen kommunizieren, machen sie sich gegenseitig auf Neues aufmerksam, lernen voneinander etc.

[43] Erneut der Blick auf die Ausbildung: Das Chemieunternehmen sieht durchaus, dass die „*kontrollierte Freiheit*" Gewinn für das Unternehmen bringt, dass die Mitarbeiter – Auszubildende wie Ausbilder – sich nur auf diese Weise zu vorausschauenden Mitarbeitern entwickeln: „*Wenn mal weniger zu tun ist, dann denken die voraus, sie überlegen sich, was tue ich, wenn dieser oder jener Fall eintritt. Das stimmt schon, das ist die neue Qualität, dieses Vorausschauende.*"

18.2.5 „Neues Lernen ist willkommen"

Lernförderlich wirkt es sich aus, wenn neue Ideen, Lust und Wille zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung sowohl generell im Unternehmen wie auch im unmittelbaren Arbeitsbereich/Team ausdrücklich begrüßt, positiv bewertet und unterstützt werden. Das Klima im Unternehmen sollte also von einer Grundeinstellung geprägt sein, die nicht zuallererst am Bewährten festhalten will, sondern die offen ist für Neues und sich selbst als in permanentem Wandel befindlich begreift. Initiativen für Veränderungen können und sollen, das machen die Beispiele Drogeriemarkt und Altenheim sehr deutlich, auch „von unten" kommen.

Wichtig sind die *Elemente*:

– Die MitarbeiterInnen bekommen regelmäßig Rückmeldungen über eigene Erfolge, Fehler und Wirkungen. Qualitätszirkel und kontinuierliche Verbesserungsprozesse verstetigen die offene Lernorientierung. Missglückte Ansätze im persönlichen Lern- und Experimentierverhalten werden nicht negativ sanktioniert, sondern als Lernchance betrachtet und entsprechend ausgewertet.

– Alle zum Lernen benötigten Mittel und Informationen werden zugänglich gemacht, einschließlich der Erfahrungen und des Wissens anderer, das offen und kollegial weitergegeben wird (Wissensmanagement).

18.2.6 Beratung und Begleitung der Lernenden

Lernförderliche Arbeitsgestaltung bietet den Lernenden die Möglichkeit der Beratung und Begleitung. Dafür werden vielfältige Formen entwickelt (vgl. hierzu die Beispiele in den Fallstudien). Wesentlich ist in übergeordnetem Sinn, dass die Organisation dabei einerseits die Subjektseite im Blick hat und den Einzelnen bei der Entwicklung seines Lernweges unterstützt. Zum andern muss auch die Strukturseite immer wieder daraufhin überprüft werden, ob sie tatsächlich die Voraussetzungen für Lernförderlichkeit erfüllt und inwieweit beide weiterentwickelt werden können.

19 Rahmenbedingungen für zeitgemäße Lernansätze

19.1 Rahmenbedingungen in Zusammenfassung

Neben den bereits ausgeführten Bedingungen für erfolgreiche Innovationen im Bereich des arbeitsintegrierten, selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten und erfahrungsgeleiteten Lernens sind zunächst die folgenden übergreifenden Rahmenbedingungen zu nennen, die wir bei den untersuchten Betrieben – in durchaus unterschiedlich ausgeprägtem Maße – vorfanden:

- eine Unternehmenskultur, die ein leitbildorientiertes anstelle eines anweisungsgestützten Vorgehens nicht nur proklamiert, sondern tatsächlich umsetzt;
- in Verbindung damit der Aufbau einer mitarbeiterpotenzialorientierten Vertrauenskultur anstelle einer streng formalisierten Kontrollkultur;
- ein durchgängiges Selbstverständnis des Unternehmens als lernende Organisation, verbunden damit generelle Offenheit für neue Ansätze sowie für Eigeninitiative der Mitarbeiter;
- die Dezentralisierung von Bildungsprozessen mit situativem, individualisiertem Bildungsmanagement sowie dezentralen Bildungsbudgets;
- die generelle Anerkennung des „Wertes des Informellen", insbesondere hinsichtlich einer breiteren Wahrnehmung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen;

Im Blick schon auf die oben beschriebenen Lösungsansätze, mehr aber noch auf die zuletzt betrachteten Rahmenbedingungen lässt sich ein grundlegendes Ergebnis aller dieser Betrachtungen sicherlich in der Erkenntnis zusammenfassen: Informelle Lernformen kann und darf man nicht organisieren, wenn man sie ihres so qualitativ eigenen, subjektiv(ierend)en Charakters nicht berauben will! Man kann und muss für informelles Lernen aber Rahmenbedingungen schaffen, besser ausgedrückt: Gelegenheitsstrukturen.

19.2 Rahmenbedingungen in Perspektive

„Offenheit", so haben es ROEHL/ROMHARDT (2000, 53) vornehmlich im Blick auf das Wissensmanagement in Unternehmen formuliert, „verliert sich in Auflösung, Geschlossenheit in Autismus". Aber nicht nur die Ansätze des Wissensmanagements, sondern auch die Qualifizierungsansätze und nicht zuletzt auch die

Reorganisationsanstrengungen selbst, die zu verändertem Qualifizierungsbedarf führen, stehen in der Spannung, dass Offenheit bzw. Informalität und Entgrenzung zur Auflösung von Lern- und Organisationsstrukturen führen können, Geschlossenheit bzw. (starre) Organisationsformen hingegen sogar zum Autismus. Die Lernformen, denen die Bewältigung sogar von „Wildwasserbedingungen" zugedacht wird, entwickeln sich, wie das auch die Fallbeispiele erkennen ließen, keineswegs automatisch mit und aus den Reorganisationsmaßnahmen. Denn so wie es nicht genügt, Personen zu verändern, wenn man eine Organisation verändern will, genügt es umgekehrt nicht, hierzu alleine auf Strukturveränderungen zu setzen. Es liegt an dieser Stelle nahe, *sowohl* an die Notwendigkeit des Lernens der Individuen als *auch* an das notwendige Lernen seitens der vielbeschworenen „lernenden Organisation" zu appellieren. Im Zuge unserer Untersuchungen bei diesen Unternehmen, insbesondere aber durch die (Um-)Gestaltungsaktivitäten mit und bei ihnen wurden wir immer wieder auf den Umstand rückverwiesen: Die spezifischen Anforderungen dieses Strukturwandels bestehen gerade darin, dass man sich die zu seiner Bewältigung notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen zu großen und wichtigen Teilen erst in den Anforderungssituationen selbst aneignen kann. Dies ist uns aus pädagogischen Zusammenhängen (insbesondere denen des „Erfahrungslernens") an sich nicht fremd. Angesichts des analysierten Strukturwandels ist dies eigentlich auch kein überraschender Befund. Dennoch lässt er insbesondere die neuen situativen Herausforderungen im Blick auf die zu gestaltenden Organisationsstrukturen wie Lernstrukturen deutlich spürbar werden: Unsere Erfahrungen mit diesen beiden Strukturseiten legen es dabei nahe, diesen zu formenden „Zusammenhang" nicht einfach als „Balance" zu beschreiben, sondern als hohe Anforderung an eine Gestaltung, die sich weder auf der Organisationsseite noch auf der des Bildens und Lernens von „Hütern der richtigen Antworten" (vgl. VAILL 1998) beraten lässt. Gute Antworten, so scheint es immer mehr, entwickeln sich aus wirklichen Dialogen – und der Bereitstellung von organisationalen wie individuellen Gelegenheitsstrukturen hierzu.

Zwei unserer Fallstudien-Partnerunternehmen, die Altenpflegeeinrichtung wie auch die Drogeriemarkt-Kette, verweisen ganz explizit darauf, dass deren (re-)organisationsstrukturelle Ansätze und Leitbilder an den Prinzipien des *Lean Managements* ausgerichtet sind. In Abgrenzung zu lediglich personalreduzierenden Varianten dieses Konzepts, die wir als „*Mean Management*" bezeichnen, berufen sie sich ausdrücklich auf das Verständnis eines *Lean Thinking* im Sinne von WOMACK/JONES (1997). Nach deren Verständnis ist „*lean*" kein momentan zu erreichender Zustand, sondern ein ständiger „Denk"-Prozess, der zweierlei erfordert, nämlich kontinuierliche Entwicklung auf der Strukturseite und dazu auf der Seite der „*Human Resources*" Lernen.

WOMACK und JONES haben in ihren Analysen und Befunden der ökonomisch-organisatorischen Seite des Strukturwandels verständlicherweise sehr viel breiteren Raum gewidmet als der Seite des damit notwendig verbundenen Lernens.[44] Dies hat uns dazu veranlasst, hier die Frage erneut aufzugreifen (vgl. BAUER/ BÜCHELE 1999), was einem solchen zunächst ökonomisch-organisatorischen Kriterien folgenden Reorganisationskonzept, das aber auch die dazugehörige Haltung eines „*Lean Thinking*" betont, im Blick sowohl auf die mit ihm verbundenen Lernanforderungen wie auch die daraus erwachsenden Konsequenzen für das Lernen in einem solchen Unternehmen abgelesen werden kann. Was beinhaltet das für die Frage nach der „Organisation des Informellen"?

Wir versuchen daher, nachfolgend jeweils möglichst knapp das Wesen der bei WOMACK/JONES ausführlich dargelegten Kriterien der ökonomisch-organisatorischen Seite des Konzepts von *Lean Management/Thinking* vorzustellen. Diesem ökonomisch-organisationellen Sachverhalt stellen wir dann die Frage gegenüber, was dieser eigentlich mit dem dafür notwendigen und/oder daraus notwendigerweise entstehenden Lernen und Bilden zu tun hat oder hätte – damit eben kein „M*ean Management/Thinking*", sondern eine nachhaltige Organisations- und Lerngestaltung entstehen kann.

19.2.1 Das ökonomisch-organisatorische Prinzip „Identifikation des Wertes" und dessen Lernseite

Schlanke Unternehmen orientieren ihren gesamten wertschöpfenden Leistungsprozess rigoros an dem konkreten Nutzen, den sie mit ihrer Leistung stiften möchten: am Kunden- oder Stakeholder-Nutzen. Mit dieser radikalen Kundenorientierung stehen somit keine mehr oder minder willkürlich ausgedachten „Angebote" oder beliebigen Setzungen im Vordergrund, sondern notwendig ist es vielmehr, diese Kundenwünsche und -bedürfnisse daher möglichst ernsthaft und genau zu erforschen. Dieser Forschungsprozess ist somit nach außen gerichtet.

Die „Spezifikation des Wertes" macht allerdings auch die nach innen gerichtete Frage nach der spezifischen Identität, nach den besonderen Zielen und Aufgabenstellungen eines Unternehmens notwendig. In seiner Unternehmensphilosophie bzw. seinem Leitbild (welches kein mehr oder minder beliebiges Wunschbild sein darf, sondern ein Bild, in dem es sich und seine Aufgabe real einschätzt

[44] An verschiedenen Stellen geschieht das eher implizit, deutlicher (jedoch nicht in pädagogischer Umsetzungsform) in Teil III: „Lean Enterprise", und dort interessanterweise unter „13. Träume von Perfektion".

und erkennt) deklariert das Unternehmen, was es für sich als „wesentlich" und „wert-voll" hält, d.h. über welches (Leistungs-)Vermögen es in besonderem Maße verfügt, für welche Kunden es da sein will und welche Ziele und Aufgaben es besonders gut verfolgen kann und will (und welche nicht). Es ist dies also ein Selbsterforschungsprozess. Diese gesamte Spezifikation des Wertes lässt sich etwa wie folgt formulieren: „Wir denken vom Kundennutzen her und stellen klar, was wir zur Befriedigung der Kundenbedürfnisse oder zur Lösung des Kundenproblems am besten beisteuern können."

Die Lernseite:

Sicherlich gehört es in die Rubrik jener Bedingungen, die erst den Rahmen für Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse schaffen, wenn wir aus der oben skizzierten Bedeutung der Identifikation bzw. Spezifikation des Wertes zunächst ableiten: Die so zentral gestellte, notwendige Erarbeitung des Unternehmensleitbildes, die ja unternehmerische Perspektiven, Unternehmensziele und -strategien etc. beinhaltet, entspricht dem hier beschriebenen Wertgedanken nur dann, wenn es unter weitestgehender Beteiligung der MitarbeiterInnen des Unternehmens erforscht und entwickelt wurde. Und etwas allgemeiner: So wie ja auch eine Leitbildentwicklung kein einmaliger und punktueller Vorgang bleiben darf, gilt eine solche weitestgehende Beteiligung der MitarbeiterInnen des Unternehmens auch immer dann, wenn es um (immer wieder) zu modifizierende Ziele, Strategien, aber auch z.B. um die Einbindung der MitarbeiterInnen in Entwicklungsprojekte geht. Es gehört dann auch zu einem solchen Unternehmens(leit)bild, dass beispielsweise jeder mit Projektideen initiativ werden kann, die unternehmensweit Sinn und Nutzen stiften sollen.

Die Maßnahmen auf der ökonomisch-organisatorischen Seite, die zur Identifikation des Wertes notwendig sind, betreffen vor allem die Makroebene des Unternehmens, d.h. die Ebene der Werte, der Einstellungen und Haltungen (und der hierfür zu schaffenden Rahmenbedingungen). Die hier beschriebene Wertorientierung zeichnet sich vor allem durch die Beschränkung auf das „Wesentliche", die Spezifität und Identität im Blick auf sich selbst und den herzustellenden Kundennutzen aus. Undurchschaubare, vor allem fremdbestimmte Ziele und Vorgaben sind dem abträglich – so wie sie auch einer forschenden Haltung abträglich sind, die vielmehr der Unabhängigkeit und Freiheit bedarf.

Unseres Erachtens bedarf es auch auf der Bildungs- bzw. Lernseite solcher Orientierungen auf der Makroebene, die nicht von undurchschaubaren und fremdbestimmten Vorgaben geleitet sind – wie das ja durchaus auch für Bildungs- und Lernziele und -formen gelten kann. Einem Lernen, welches sich an Sinn, Wert und Notwendigkeit etwa der Aufgabenbewältigung oder Problemlösung orien-

tiert, stehen festgefügte, von anderen Zielen und Interessen bestimmte Vorgaben entgegen (z.B. weil es der Fächerkanon, der Lehrer, das Berufsbild etc. „so vorschreibt"). Das bedeutet aber auch: Für jeden Lernenden muss einsichtig sein, was und warum etwas zu erlernen ist, d.h., es muss für die lernenden Individuen „Sinn machen" zu lernen. Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, wenn man hier nur bei einem „Verständnis" für das erforderliche Lernen stehen bliebe. Diese Sinnhaftigkeit des Lernens macht die Identifikation mit „der Sache" (bzw. Aufgabe) des Unternehmens und den damit verbundenen (Lern-)Zielen und -prozessen erforderlich.

Dies kommt der Tatsache entgegen, dass der Mensch, lerntheoretisch betrachtet, umso besser (und überdies lieber) lernt, wenn er sich mit seinen Motiven, Werten und Ideen an Lerninhalte, Lernorientierungen und auch an die angebotenen bzw. möglichen Lernwege gut anschließen kann. Solche sinnstiftenden Identifikationsmöglichkeiten sind dann umso größer, je umfassender sich die MitarbeiterInnen eines Unternehmens mit dessen Ethik, Leitbild, Aufgabendefinitionen und Kundenorientierungen, also dessen Wertspezifikationen, verbinden können – vorausgesetzt, diese sind auch klar genug definiert und ausreichend kommuniziert! Eine solche sinnbezogene Identifikation ist für die einzelnen MitarbeiterInnen ebenso wichtig wie für Gruppen und Teams. Umgekehrt: Kann ein solcher Sinnbezug nicht gefunden werden, bedeutet dies immer eine Blockierung des Lernens, da die notwendige Verbindung zwischen „Lernen" und „Arbeit" nicht hergestellt wird. Ganz direkt für Bildungs- und Lernkontexte bedeutet dies auch, dass der Sinn und die Ziele, die Inhalte wie Methoden des (betrieblichen) Lernens von den involvierten Individuen und Gruppen – eben auf der Grundlage des gemeinsamen Sinnverständnisses – selbst erkannt und festgelegt und diesen weder in Inhalt noch Form aufgenötigt werden (was z.B. eine basisorientierte, d.h. auch kundennahe, proaktive Bildungsbedarfsermittlung einschließt und erst ermöglicht).

Fazit: Der radikalen Kundenorientierung auf der Seite der ökonomisch-organisatorischen Identifizierung und Spezifikation des Wertes entspricht u.E. die Notwendigkeit eines aufgaben- bzw. problemorientierten Lernens. Ähnlich wie bei der Übereinstimmung mit der Unternehmensphilosophie muss dieses Lernen es den Lernenden erlauben, sich mit den selbst erkannten und selbst bestimmten Lernzielen und -prozessen zu *identifizieren,* weil auch sie individuell als sinnstiftend erkennbar sind und getragen werden können. Es geht hier somit auch um eine unternehmenskulturelle Lernhaltung, die *Lernen durch Identifikation mit sinnstiftenden Arbeits- und Lernaufgaben wie Lernzielen und -formen* nachhaltig forciert.

19.2.2 Das Prinzip „Wertschöpfung" bzw. „Konzentration auf den Wertschöpfungsstrom" und dessen Lernseite

Das zweite Kriterium des *Lean Thinking*, nämlich die „Konzentration auf den Wertschöpfungsstrom", beinhaltet, von dieser Makroebene langsam auf die Mesoebene des Realisierens und Umsetzens „herunter"-steigend, die Frage: Wie muss dieser oben beschriebenen Identifizierung des Werts nach innen und außen so entsprochen werden, dass die Wertschöpfung mit dem geringstmöglichen Aufwand erreicht werden kann? Mit „geringstmöglich" ist allerdings (wieder einmal) nicht nur ein Minimierungskonzept gemeint,[45] sondern die herausfordernde Frage: Wie muss das Arbeitsergebnis aussehen, um dem konkreten Kunden*nutzen* zu entsprechen? Welche Produktivitätsverbesserungen werden dadurch erzielt, dass man nicht-wertschöpfende Leistungen des Unternehmens aufspürt, um sie entweder ganz zu eliminieren oder so zu verändern, dass sie doch einen Beitrag zur Wertschöpfung leisten oder zumindest möglichst unaufwändig gestaltbar sind?

Die Konzentration gilt hier vor allem der „*Identifikation des Wertschöpfungsstroms*", was konkret bedeutet: Hier steht also die Vermeidung aller unnötigen Leistungen bzw. die „Jagd auf Verschwendung" („*muda*") im Vordergrund. Von der Produktentwicklung über die Produktionsabwicklung und die Zulieferung bis hin zur eigentlichen Leistungserbringung muss genau untersucht werden, welcher *Nutzen* – also nicht: welcher Aufwand – für denjenigen in der Leistung steckt, dem sie zugute kommt. Arbeit erhält demzufolge ihren wirtschaftlichen Sinn und Wert nicht aus dem Schweiß, der für sie vergossen wird, sondern alleine aus dem Nutzen, den sie für andere hat. Schlanke Unternehmen sind deshalb nicht mehr funktional, sondern *konsequent prozessorientiert organisiert*.

Die Wertschöpfungskette ist somit ein Management- und Erkenntnisobjekt!

Die Lernseite:

Wenn ein Unternehmen nicht nur als schlank und lernend gelten will, muss es die beschriebenen ökonomischen und organisatorischen Anforderungen in Bildung und Lernen „übersetzen". Will es die Identifikation des Wertschöpfungsstroms und die „Jagd auf Verschwendung" praktisch aufnehmen, hat es seine Anstrengungen auch hier, auf der Mesoebene der Bildung und des Lernens, auf die Identifikation seiner Primärprozesse zu richten. Das bedeutet, dass es auch

[45] Einer der prominentesten Vertreter der sog. „Minimal Art" in der Musik, Phil GLASS, hebt hervor, dass es (ihm) bei der „Minimalisierung" keineswegs um eine Reduzierung der Musik ginge, sondern um die Betonung durch Konzentration.

ein entsprechendes, reales Verhältnis etwa zu den primären Ressourcen gewinnen muss, welche ihm in Form der Wissens-, Erfahrungs- und Fähigkeitspotenziale seiner MitarbeiterInnen (*Human Resources*) zur Verfügung stehen. So wie sich erst durch die reale „Identifikation des Wertschöpfungsstroms" auf der ökonomisch-organisatorischen Seite der Unternehmenswert wirklich materialisiert, muss auch das geistige Potenzial auf der Lernseite sichtbar und real anerkannt werden können. Dem entspricht (auf einer in Bildungszusammenhängen meist weniger bedachten Ebene) beispielsweise das Verständnis, neben dem Kapital und sonstigen Werten des Unternehmens auch die MitarbeiterInnen als Aktiva und nicht als Kostenfaktor zu verstehen und zu behandeln (vgl. das so orientierte Beispiel der „Wertbildungsrechnung" beim hier untersuchten Unternehmen dm-drogerie markt).[46] Dem entspricht, wie es sich in aktuellen Diskussionen und Bemühungen (z.B. auf der in Kapitel D bereits angesprochenen europäischen Ebene) abzeichnet, auf der Seite der Bildung und des Lernens die notwendige Anerkennung der bereits vorhandenen individuellen Potenziale, wo auch immer diese erworben worden sein mögen (außerhalb der Arbeit, im Leben, in Familie und Freizeit etc.).

Die ökonomisch buchstabierte bzw. definierte *Wertschöpfung* im Sinne einer Wertüberprüfung („Wie können wir den Nutzen für andere mit unseren Mitteln möglichst genau und schnell befriedigen?") kann letztlich nur geleistet werden, wenn im Unternehmen ein entsprechendes Potenzial an Kompetenzen nicht nur vorhanden ist, sondern auch aktiviert werden kann – und nicht zuletzt auch weiterentwickelt und „gepflegt" wird. Dies verlangt, als *gelebtes* Element der Unternehmenskultur, eine Art *Vorschussvertrauen* in die Entwicklungsfähigkeit der MitarbeiterInnen, das mit dem Bildungsziel verbunden ist, die *Persönlichkeitsentwicklung* der MitarbeiterInnen zu unterstützen. Konkret bedeutet dies etwa den Einsatz individuellen Coachings durch Vorgesetzte.

Wir erkennen hierin aber auch eine notwendige Erweiterung des Verständnisses von der *„Ganzheitlichkeit"* des Lernenden und des Lernens. So erscheint es uns beispielsweise notwendig, auch in diesem meist als „Lernen mit Kopf, Herz und

[46] Im Blick auf das „intellektuelle Kapital" von Unternehmen stößt man in jüngerer Zeit immer häufiger auf den Begriff der „intangible assets". So hat z.B. das International Accounting Standard Board (www.iasc.org.uk) in Artikel 38 festgelegt: „IAS applies to all intangible assets that are not specifically dealt with in other International Accounting Standards. It applies, among other things, to expenditures on: advertising, training, start-up, and research and development (R&D) activities (s. dort). Dies will besagen: Es sind seit einiger Zeit Überlegungen im Gange, dieses „intellektuelle Kapital" nicht länger unter „Goodwill" zu notieren, sondern dieses anzuerkennen (vgl. www.sveiby.com/articles/icmmovement.htm). Ab 2005 soll die EU den International Accounting Standard (s.o.) als verbindliche Form der Rechnungslegung für alle börsennotierten Unternehmen übernehmen!

Hand" verstandenen Konzept noch genauer zu identifizieren, wo selbst dort eine Vereinseitigung auf ein rein kognitives („objektivierendes") Lernen noch zu überwinden ist und jene menschlichen Lernpotenziale wirklich anerkannt und gefördert werden mussten, die dem Bereich der „subjektivierenden" Fähigkeiten zugehören (vgl. z.B. auch das Konzept der „Emotionalen Intelligenz" von GOLEMAN, 1995).

Das Ausschöpfen dieser Potenziale hängt auf der ganz konkreten Lernebene in hohem Maße vom Einsatz solcher Lern*methoden* ab, die einen Zugang zu diesen Potenzialen erst ermöglichen (von handlungsorientierten bis hin z.B. zu erfahrungsgeleiteten und künstlerischen Methoden, bei denen dem Lern*prozess* mindestens ebenso viel Bedeutung zugemessen wird wie dem Lern*ergebnis*). Dies erfordert lernpraktisch aber auch die individuelle und biografische Ausgestaltung von Lernwegen.

Fazit: Interessanterweise scheinen dem auf der ökonomisch-organisatorischen Seite wichtigen, aber reduktionistisch klingenden Prinzip der Konzentration auf den Wertschöpfungsstrom („Was wird wirklich gebraucht?") und der dazu gehörigen, notwendigen „Vermeidung von Verschwendung" auf der Lernseite einige Prinzipien zu entsprechen, die genau dessen Gegenteil abbilden. Nicht nur deutet sich hier ein erweitertes Lernverständnis an, das mit der Zielsetzung der Persönlichkeitsentwicklung das (lernende) „Subjekt" mit all seinen *Potenzialen* wirklich als *ganzheitliches* anerkennt und mit dementsprechenden Lernformen und -prozessen die fachliche, personale und soziale Kompetenz gleichermaßen fördert. Dem, so zeichnet sich überdies ab, kann man in Lern- und Bildungsangelegenheiten nicht mit Reduktion, Vermeidung o.Ä. begegnen, sondern besser mit umfassender Anerkennung oder sogar: „*Generosität".* Lernen muss, wie in einer Fallstudie formuliert, jedenfalls „gewünscht" sein, dann aber auch in jedweder Hinsicht unterstützt werden.

19.2.3 Das Lean-Prinzip „Prozessfluss"/„*flow*" und dessen Lernseite

Wenn sich ein Unternehmen dem Zustand weitgehend annähert, dass es nur noch solche Leistungen erbringt, die zur Befriedigung des Kundennutzens notwendig sind, muss es sich auch auf der Ebene der *Arbeitsorganisation* so verändern, dass wirklich nur das getan wird, was zur Wertschöpfung notwendig ist. Und zwar auf dem kürzesten, direktesten, eben „fließenden" Weg der Leistungserbringung: Dem *Lean Thinking* entspricht es z.B. nicht, die o.a. Arbeitsabläufe organisatorisch genau durchzuplanen, zu formalisieren, so weit wie möglich zu standardisieren und vorzugeben. Die Koordination der Teilleistungen findet vielmehr durch die *Kommunikation der miteinander Arbeitenden* statt. Im

Gegensatz zu tayloristischen Organisationsformen kommen hier der Dezentralität, der Abflachung von Hierarchien, einem Management durch sachliche wie wirtschaftliche Zielvereinbarungen und vor allem einer völlig veränderten *Führungskonzeption* besondere Bedeutung zu: Die Vorgesetzten weisen die Arbeit nicht an und kontrollieren sie, sondern sind „Dienstleister" und „Coach", indem sie ihre MitarbeiterInnen darin unterstützen, ihre Arbeit so gut und „fließend" wie nur möglich zu machen. An die Stelle der Standardisierung und Formalisierung von Arbeitsabläufen tritt Entwicklungsoffenheit, eine experimentelle, durchaus pragmatische Haltung. Der gesamte Leistungsprozess kann als ein Netzwerk von ganzheitlichen, untereinander möglichst lose gekoppelten Aufgaben definiert werden. Die Arbeitsaufgaben, die den MitarbeiterInnen übergeben werden, ent- und behalten dabei ihre volle „Problemhaltigkeit". Dies entspricht dem Grundsatz, dass die Aufgabe des Arbeitens nicht nur im Ergebnis liegt, sondern auch darin, den Weg dorthin mit all seinen Schwierigkeiten und Hindernissen zurückzulegen.

Eine der wesentlichsten Folgen des „*Flow*"-Prinzips, das ja auch beinhaltet, alle Ressourcen zu erschließen und Stauungen wie unnötige Leistungen zu vermeiden, besteht darin, MitarbeiterInnen möglichst so einzusetzen, dass sie eine vielseitige Arbeit haben, die auch ihre Kreativitätspotenziale und Fähigkeiten zur Selbststeuerung und Selbstorganisation, zur Absprache untereinander und zur Selbstregulierung im Team beansprucht. Denn es wäre Verschwendung, MitarbeiterInnen unter ihrem Qualifikationsniveau einzusetzen und Teile ihrer Fähigkeiten zu ignorieren oder ganz verkümmern zu lassen. Ebenso ist es unwirtschaftlich, Denken und Ausführen zu trennen, dispositive Tätigkeiten zu zentralisieren und die ausführende Tätigkeit durch einen relativ hohen Formalisierungsaufwand fremdzusteuern, wenn man MitarbeiterInnen hat, die das gut und sachgemäß *selbst* tun können! Damit können Arbeitsabläufe von den Potenzialen der MitarbeiterInnen her konzipiert werden und nicht nur, wie im tayloristischen Denken, von den technischen Notwendigkeiten her. Das kann tendenziell zu ganzheitlichen Arbeitsplätzen führen, also zu einer individuell angepassten Arbeit, die den einzelnen MitarbeiterInnen die besten Voraussetzungen zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten bietet sowie auch dafür, die persönlichen Potenziale für die gemeinsame Arbeit einzusetzen.

Deutlich wird vor allem auch: Ein solchermaßen fließender Prozess erfordert, um nicht zu stocken, ein hohes Maß an kommunikativen und, mit diesen innig verbunden, insbesondere sozialen Fähigkeiten!

Die Lern-Seite:

Der kürzeste, direkteste, also fließende Weg der Leistungserbringung, um hier ein Fazit gleich vorwegzunehmen, erfordert, wie gerade festgestellt, vor allem *kommunikative und soziale Fähigkeiten*. Er erfordert allerdings auch, mit diesen eng verknüpft und Inhalte wie Rahmenbedingungen für Lernen darstellend, „*Offenheit*" und „*Transparenz*"!

„*Flow*" scheint nur dann möglich, wenn die (ggf. zu entwickelnde, immer aber zu pflegende und zu nährende) Lernhaltung von Management und MitarbeiterInnen, aber auch die praktische, d.h. organisatorische wie inhaltliche Bildungsorientierung und -verpflichtung des Unternehmens diesen Kriterien genügen.

Sehr direkt steckt in diesem Aspekt des *„Lean Thinking"* eine „neue Form der Handlungskoordination" für Unternehmen, bei der „der Gebrauch des Steuerungsinstruments Macht zugunsten des Mediums Geld, aber auch zugunsten von *verständigungsorientierten sprachlichen Aushandlungsprozessen* zurücktritt" (WEISSBACH/POY; zit. n. BRATER/MAURUS 1999, 78; Hervorhebung. des. Verf.). „Fluss" im Austausch von Erfahrungen, Lösungen und Problemen ist notwendig innerhalb des Unternehmens, aber auch nach außen, zu Kunden, Lieferanten, dem sozialen Umfeld. Hier existieren Vernetzungs-Lernfelder, für die u.E. noch in erheblichem Umfang Bildungsphantasie benötigt wird! Und hier geht es auch um solche qualitativ anderen Fähigkeiten wie etwa: neugierig, interessiert, wahrnehmungsfähig zu sein, Fragen stellen zu können (bzw. dies zu wagen), erfahrungsbezogen-subjektivierend, experimentell, aber auch pragmatisch und vor allem situativ zu handeln und zu lernen. Dieses Feld des Lernens weist aber auch, wie angedeutet, auf besondere Lernanforderungen für das Management hin: Die oben skizzierte, neue Führungsrolle als Dienstleister und Coach für MitarbeiterInnen muss von den Führenden gewollt und gekonnt sein! Sie reibt sich mit (tradierten) Statusvorstellungen u.Ä.m.

Und doch noch ein *Fazit*: Wenn es also Anliegen des schlanken Wegs ist und sein muss, der Standardisierung von Arbeitsabläufen entgegenzusetzen, dass jede Entscheidung und Festlegung veränderbar, Lösungen und Organisationsformen als entwicklungsoffen, vorläufig, sogar als experimentell betrachtet und behandelt werden müssen, stellt dies eine gewaltige Herausforderung für MitarbeiterInnen wie Führungskräfte dar. Nämlich die, die Arbeitsorganisation nicht mehr von den technischen Arbeitsabläufen her zu konzipieren, sondern von den Potenzialen der MitarbeiterInnen her! Will und muss sie nicht nur im Außenverhältnis „kundenorientiert", sondern – als Voraussetzung dafür – im Binnenverhältnis „mitarbeiterorientiert" sein, sind „Offenheit" und „Transparenz" in direk-

ten wie indirekten Lernzusammenhängen selbstverständlich auch auf den folgenden Ebenen höchst bedeutsam: Es muss im Unternehmen verankert werden, dass alles Wissen zur Verfügung gestellt wird, um die Erkenntnisse, Sichtweisen, Orientierungen, Erfahrungen etc. dort zu verbreiten. Lernen voneinander setzt auch voraus, dass über alles, was im Unternehmen vor sich geht, informiert wird, sei dies z.B. über die Hauszeitschrift, die zeitnahe und regelmäßige Information über relevante Unternehmensdaten oder die bereichsübergreifende Zusammensetzung von Projektgruppen. Um zum Mitdenken und Mitmachen einzuladen, ist es hilfreich, Projekte immer wieder öffentlich präsentieren und diskutieren zu lassen, Zielsetzungen und „Best Practice"-Erfahrungen zu veröffentlichen etc.

Angesichts der zunehmenden bereichs- und hierarchieübergreifenden Kommunikations- und Kooperationsanforderungen müssen sich Lerninhalte aber auch darauf beziehen, offen für andere Sichtweisen und Lösungen zu sein (bzw. zu werden), die das eigene Denken und Handeln bereichern und erweitern können.

Immer deutlicher zeichnet sich ab (s. dazu auch die nachfolgenden Aspekte): All dies kann kaum mehr in von der eigentlichen Arbeitsdurchführung abgesonderten Formen des Lernens erworben werden. Es fordert auch eine prinzipielle Offenheit für ein Lernen in den Arbeitsprozessen selbst heraus.

19.2.4 Das Lean-Prinzip „Leistung nur auf Anforderung"/„*Pull*" und dessen Lernseite

Dieses Prinzip, Leistung eben wirklich nur auf Anforderung zu erbringen, ist wahrscheinlich das revolutionierendste dieser Prinzipien und ihnen allen daher als Hintergrund unterlegt. Der Gedanke, Verschwendung in erster Linie dadurch zu vermeiden, dass eben nicht „blind", für einen anonymen Markt, sondern nur für das gearbeitet wird, was, zumindest qua Bestellung indiziert, gebraucht wird, erfordert die Rückkehr zur Auftragsproduktion. Dies bedeutet zum einen, dass in schlanken Unternehmen nicht nach einem standardisierten Plan und (im Sinne der Vermeidung von Verschwendung) nicht auf Vorrat gearbeitet wird. Denn erst der konkrete Kundenauftrag löst wie ein „Sog" („*Pull*") die Arbeit aus. Sie beginnt genau dann und geschieht genau so, wie der Kunde dies möchte.

Es handelt sich hierbei allerdings nicht um eine bedingungslose Erfüllung von Kundenwünschen. Vielmehr bedeutet es, unter Bezugnahme auf die eigene Professionalität Kunden weitreichende und sehr direkte Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, um deren spezifischen und individuellen Bedürfnissen gerecht werden zu können. Hierzu bedarf es assoziativer Vereinbarungen, u.U.

einer breiten Zusammenarbeit und vor allem (häufiger) Abstimmungsprozesse mit den Kunden.

All dies verändert das unternehmerische Selbstverständnis dahin gehend, dass selbst ein produzierendes Unternehmen sich zu einem Dienstleister wandelt, der nicht einfach nur Waren herstellt, sondern gezielte Kundenwünsche mit dem Auftraggeber professionell verhandelt. Unter diesem Gesichtspunkt kommt auch dem Marketing ein völlig neuer Stellenwert zu: Es ist jetzt dem eigentlichen Leistungsprozess nicht mehr nach-, sondern vorgelagert. Seine Aufgabe ist es, potenzielle Kunden über die Leistungsfähigkeit des Unternehmens zu informieren, sie zu interessieren und an den Punkt zu führen, bei dem eine Zusammenarbeit zwischen dem Kunden und dem Unternehmen beginnen kann. Nicht nur „Produktentwicklung" wird hierdurch zu einem dialogisch-interaktiven Vorgang. Denn bei jedem Kundenwunsch kommt es darauf an, für diesen zunächst einmal offen zu sein und ihn dann durch phantasievolles Aufgreifen der vorhandenen Möglichkeiten und durch den Einsatz der gegebenen kreativen Potenziale zu erfüllen bzw. dafür Lösungen zu finden.

Die Lernseite:

Wenn im Blick auf das „*Pull*"-Prinzip von einer „revolutionierenden" Veränderung des unternehmerischen Selbstverständnisses die Rede war, so verdichten sich für uns hier die Hinweise darauf, dass mit ihm und seiner durchgängigen Bedeutung für das Konzept des *„Lean Thinking"* eine ähnlich bedeutsame Wende für das herkömmliche Lernverständnis eingeläutet ist. Der auf der ökonomisch-organisatorischen Seite grundsätzlich erforderlichen Offenheit für den individuellen Kundenwunsch und der Notwendigkeit, unter Berücksichtigung der je gegebenen, auch situativen Bedingungen die eigenen kreativen Potenziale zur Aufgabenbewältigung mobilisieren zu können, scheint hier nämlich eine Art des Lernens zu entsprechen, die auf dessen etymologische Ursprungsbedeutung zurückverweist: „einer Spur nachgehen", „nachspüren" (vgl. DUDEN, Das Herkunftswörterbuch 1963).

Dies beinhaltet eine Reihe verschiedenartiger Aspekte: So war bereits die Rede von jenen fremdbestimmten „Spuren" des Lernens, d.h. solchen Lernanlässen und Gründen dafür, sich lernend mit einem Problem, einem Thema, einer Frage zu beschäftigen, die primär auf lehrplanhaften, fachförmig-curricularen u.ä. Vorgegebenheiten beruhen. Gründe und Anlässe dafür, etwas zu lernen, sind unter zunehmenden Bedingungen von „*Pull*" jedoch immer stärker Alltagssituationen, in denen ein Problem, ein Thema, eine Frage auftaucht. Vermehrt sind es, gerade im Blick auf die erhöhten Komplexitäten, situative Anforderungen, die Handeln wie Lernen erforderlich machen. Und es sind die in diesem Band

ausführlich beschriebenen Bedingungen des Wandels, die ein traditionelles Lernen auf Vorrat ebenso deplatziert erscheinen lassen wie ein Arbeiten auf Vorrat. Immer entscheidender wird somit, dass *ich* einer Spur nachgehen will und *ich* Gründe dafür habe, mich alleine, aber durchaus auch *im Team* mit einem Problem, einem Thema, einer Frage zu beschäftigen. Ich als Handelnder und Lernender kann mich immer weniger darauf zurückziehen, den „*Push*" abzuwarten. Nichts fließt, wenn ich nicht „*pull*-e", d.h. hier: mich dazu entscheide, zu lernen oder mich weiterzubilden. *Individuelle Bewusstheit und Selbstverantwortung* für das Lernen sind gefragt. Äußerst wichtig ist hierfür gewiss, dass ich dafür auch Rückhalt und Unterstützung organisatorischer genauso wie emotionaler Art erhalte. Je bewusster Menschen, Gruppen und Organisationen sich ihrer vorhandenen und benötigten Fähigkeiten (aber auch ihrer – ebenfalls erworbenen – Unfähigkeiten) sind, umso besser können sie damit und auch mit überzogenen Ansprüchen umgehen. Denn es kann nicht ignoriert werden, dass mit dem Prinzip des „*Pull"* auf der Seite der Arbeitsanforderungen auch eine „unerträgliche Arbeitsverdichtung" (ULICH, 1995, 33 f.) zu befürchten ist. Entsprechend bedeutsam ist es offenbar, seitens des Lernens eine Balance zwischen Unter- und Überforderung zu gestalten – und dies zu können und zu dürfen.

Dieser Komplex von „*Bewusstheit und Selbstverantwortung*" stellt wirkliche *Bildungs*anforderungen an das Unternehmen. Es macht gerade die Faszination der schlanken Organisation aus, einen Zusammenhang zwischen personalen Entwicklungen und wirtschaftlich rationalem Handeln herzustellen und die Wirtschaft in diesem Sinn als Motor für die menschliche Entwicklung wirksam werden zu lassen. Allerdings muss es sich dabei tatsächlich um einen Entwicklungsprozess in dem Sinne handeln, dass die Menschen die Möglichkeit erhalten, sich die Fähigkeiten schrittweise zu erwerben. Diese dürfen nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden – wobei der Erwerb dieser Art von Bewusstsein in sich schon wieder einen Prozess der Lern- und Organisationskulturentwicklung darstellt.

Fazit: An dieser für das Lernen und die Bildung im Rahmen des *Lean Thinking* höchst relevanten Stelle behaupten wir sogar: Die Umsetzung dieses Lean-Ansatzes gelingt nur in dem Maße, als sie von einem entsprechenden Bildungskonzept begleitet ist, das sich von der Vorstellung eines Lernens auf Vorrat verabschiedet und auf situatives, individuelles Lernen und Selbstverantwortung für den eigenen, persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess setzt – und damit auch auf ein Bewusstsein über und die Anerkennung und Einbeziehung der jeweiligen Biografie.

All dies erfordert, dass Lernen, Bewusstheit und Selbstverantwortung im Unternehmen tatsächlich „gewünscht" und faktisch gefördert werden. Unterstützt

werden kann das allgemein beispielsweise durch jene bereits beschriebene Informationsoffenheit im Unternehmen. Sehr viel direkter kann die Verantwortung für Lerninhalte und Lernwege beim Einzelnen wie für Teams etwa durch die Einrichtung persönlicher wie dezentraler Weiterbildungsbudgets (für Teams, Bereiche usw.) gestärkt werden. Und fraglos von sehr hoher Bedeutung für die Stärkung des individuellen Bewusstseins über eigene Lernbedarfe und der Selbstverantwortung für das eigene Lernen sind ausgeprägte Feedback-Prozesse, die von persönlichen Auswertungsgesprächen bis hin zu Zielvereinbarungen reichen.

19.2.5 Das Lean-Prinzip „Kontinuierliche Verbesserung"/„*Perfection*" und deren Lernseite

Das konkrete Bemühen um den Dialog mit den Kunden bzw. der gesamten relevanten Umwelt (den sog. *Stakeholders*), ebenso wie die lebhafte Auseinandersetzung mit den eigenen Leitbildern und Idealen, sorgt ständig für eine kreative Spannung, die Selbstgefälligkeit verhindert und die Organisation in Entwicklung hält. Es genügt der schlanken Strategie der Produktivitätsverbesserung nicht, etwa in der Art einer einmaligen „Revolution" alle Verschwendungsquellen aufgedeckt und punktuell so weit wie möglich beseitigt zu haben. Es ist dies vielmehr eine Aufgabe, um die sich das Unternehmen permanent und kontinuierlich weiter bemühen muss. Insofern kann „*Perfection"* kein Ziel sein, sondern nur ein ständiger Prozess des Perfektionierens. Sämtliche Qualitätssicherungs und -verbesserungsanstrengungen, die mit der Erreichung einer punktuellen Zertifizierung abgeschlossen wären, widerstrebten diesem kontinuierlichen Verbesserungsprinzip, das als professioneller Bestandteil des eigenen Arbeitshandelns verstanden wird. Es ist integraler Bestandteil der Arbeit, sich ernsthaft zu bemühen, nicht bei den einmal gefundenen Lösungen stehen zu bleiben, sondern sich ständig weiterzuentwickeln.

Vor diesem Hintergrund sind Veränderungen im Umfeld, wie z.B. tiefe Einschnitte durch den Gesetzgeber u.Ä., keine Störungen, sondern Lernherausforderungen und Entwicklungsanregungen. Die Organisation erwartet gar keine stabile Umwelt, die unter den gegebenen Strukturwandlungsbedingungen auch gar nicht mehr erwartet werden kann. Vielmehr geht sie davon aus, dass von außen ständig Veränderungen, neue Entwicklungen und Konstellationen auf sie zukommen, die im Inneren durch vielfältige Anpassungs- und Entwicklungsreaktionen verarbeitet werden müssen.

Eine wesentliche Konsequenz: Wenn keine Lösung endgültig sein kann, kann auch die Sanktion von Fehlern nicht im Vordergrund stehen, sondern nur deren

gründliche und unbefangene Analyse und Überwindung. *Fehlerkultur und Selbstkontrolle* sind somit Kultur- wie Prozessaspekte einer schlanken und lernenden Organisation. Ihr ständiger Wandel ist daher stets eng mit dem ständigen Entwicklungsprozess derjenigen verbunden, die in ihr arbeiten. *Personalpolitik* in schlanken und lernenden Unternehmen muss deshalb vielfältige Flexibilitätsmöglichkeiten nutzen und gleichzeitig an langfristigen Bindungen der sich weiterqualifizierenden MitarbeiterInnen interessiert sein und ihnen, was bei der Adaption des *Lean Managements* häufig paradox verkürzt gesehen wird, eine Heimat bieten.

Die Lernseite:

Für ein wertschöpfendes Wirtschaften im Sinne des *Lean Thinking*, das seine Anstrengungen in dieser Form der kontinuierlichen Verbesserung bündelt und auf Dauer stellt, erweisen sich die Prinzipien der Nachhaltigkeit, der Ganzheitlichkeit und der Nutzung von Synergien jedenfalls als ökonomisch sinnvoll. Wir schließen daraus: Viele der bereits vorab genannten Aspekte auf der ökonomisch-organisatorischen Seite fließen hier zusammen – und müss(t)en somit auch auf der Seite des Lernens als Aufgabenstellung für die (Bildungs-)Verantwortlichen in Unternehmen im Sinne einer „*Ökonomie des Lernens*" verstanden und zusammengeführt werden. Denn es wäre wirklich reale Verschwendung, wenn man nur formale Lernveranstaltungen zum Lernen nutzte, nicht aber die vielfältigen Anlässe und Chancen dazu. Seien dies solche wie die Lernsituationen in der Arbeit selbst, aber auch die nicht unmittelbar arbeitsgebundenen, nämlich die vielfältigen außerberuflichen, informellen, familiären etc. Lebenssituationen.

Es hätte weiterhin wenig mit Nachhaltigkeit und Synergie zu tun, wenn man es unterließe, Lernanlässe so zu gestalten, dass ein Lerneffekt gleichzeitig auf mehreren Lernebenen und sogar Seinsschichten auftreten kann. Sind beispielsweise neue Verfahrensweisen zu schulen, so lässt sich bereits die Art des Wissenserwerbs so anlegen, dass hierbei selbstständigkeitsorientiertes Lernen und Handeln geübt wird. Und selbstverständlich kann dieses Lernen bereits über Wissensvermittlung und Fertigkeitenbildung hinausgehen, indem es soziale Lernmöglichkeiten bzw. Fähigkeitenbildung beinhaltet und/oder kostenbezogene und ökologische Gesichtspunkte in den Lernprozess einführt.

Ein höchst bedeutsamer Teil dieser Lernökonomie hat gerade im Blick auf Nachhaltigkeit, Synergie und ganz besonders auch auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit mit der sehr „physischen" Wahl entsprechender Lernorte und Lernbedingungen zu tun, d.h. insbesondere mit der methodisch-didaktischen Gestaltung der Lernprozesse. Auch ein „Lernen in Projekten" ist im Prinzip realitätsnäher als ein seminaristisches Lernen – es kommt allerdings darauf an, wie realitätsnah

diese Projekte sind. Und es kommt darauf an, wie sehr dort vor allem die von uns so betonte Seite eines erfahrungsgeleiteten Lernens eine Rolle spielen kann, die den Ansätzen eines handlungsorientierten, selbstgesteuerten, besser: selbstorganisierten, auch erlebnispädagogischen Lernens immer noch eine besondere Akzentuierung abverlangt. Letzteres sehen wir nach wie vor im Konzept des künstlerischen Handelns als Beispiel für offene, situative und individuelle Lernprozesse enthalten.

Dem auf Dauer gestellten Verbesserungsprozess auf der ökonomisch-organisatorischen Seite entspricht u.E. also eine auf der pädagogischen Seite notwendige und, wie die Fallstudien dieses Bandes an vielen Beispielen konkret aufzeigen, gestaltbare und gestaltungsnotwendige „Ökonomie des Lernens".

In Zusammenfassung (s. Abb. 3) stellen wir die Seiten der ökonomisch-organisatorischen Grundprinzipien des *Lean Thinking*-Ansatzes wie die u.E. damit verbundenen pädagogischen Lernaspekte nochmals zueinander. Wir lesen beide Seiten durchaus mit kritischem Blick auch darauf, was sie dem Management abverlangen. Denn der Einschätzung von EGBRINGHOFF u.a. (2003) ist sicher zuzustimmen: „Neuere ´unternehmenskulturelle` Maßnahmen, wie sie in den letzten Jahren in den Betrieben stark in Mode gekommen sind und auf eine (vereinheitlichende) ´Euphorisierung` der Beschäftigten (mit dem Zweck einer kurzfristigen Mobilisierung von Arbeitsmotivation) abzielen, sind eher ein Beleg dafür, dass das Management gerade *nicht* verstanden hat, was die wirklichen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter nach ´Einbindung`, ´Partizipation` und ´Spaß an der Arbeit`, also nach einer gehaltvollen, sinnstiftenden Arbeit bedeuten." Die Autoren schlagen vor, dass das Management lernen sollte, „jenseits der Grenzen ihrer Organisation in der Logik des Alltags der Beschäftigten zu denken und dadurch zu einer realistischen Wahrnehmung der subjektiven Motivationen der Beschäftigten befähigt zu werden". Vor allem aber schlagen sie als „eigentliche Aufgabe von Bildungsarbeit in diesem Sinne" vor, „den Managern zu verdeutlichen, dass diese Art von Qualifizierung für sie selbst dringend geboten ist"(a.a.O., 33).

Abb. 3: Die ökonomisch-organisatorischen Prinzipien des Lean Thinking/Managements und die mit diesen korrespondierenden Bildungs- und Lernseiten

Die *Lean*-Prinzipien	Die Lern-Prinzipien
Identifikation des Wertes	Sinnstiftende Identifikation
Wertschöpfung	Potenzial und Ganzheitlichkeit
Prozessfluss/„Flow"	Offenheit und Transparenz
Leistung nur auf Anforderung/„Pull"	Bewusstheit und Selbstverantwortung
Kontinuierliche Verbesserung/ „Perfection"	Ökonomie des Lernens

Ebenfalls wird aus unserer Sicht auf die Lernseite(n) deutlich: Die bewusste Einbeziehung von informellen Lernebenen und -formen trägt, wie ERPENBECK es sehr genau formuliert; „stets den Keim neuer Formalisierung und Institutionalisierung in sich, ja diese muss stattfinden, um das vor sich gehende informelle Lernen bewusst und planmäßig in neue und neuartige Weiterlernbemühungen einzubinden" (ders. 2003, 15). Möglicherweise taugen, wie auch er meint, „die Begriffe des Formellen und Informellen immer weniger (...), die komplizierten Formen des beruflichen Weiterlernens zu beschreiben ..." (a.a.O. 16).

LITERATUR

ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I.: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen zur Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Heft 40 der Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Berlin 1995

BAETGHE; M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, 6/1992

BAITSCH, C.: Lernen im Prozeß der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-Bulletin, 1/1996

BAITSCH, C./KNOEPFEL, P./EBERLE, A.: Prinzipien organisationalen Lernens. In: Organisationsentwicklung 3/1996

BARLEY, St./ORR, J. T. (Hrsg.): Between Craft and Science – Technical Work in the United States. Ithaca 1996

BAUER, H. G./BÖHLE, F./MUNZ, C./PFEIFFER, S.: „Ich streichle nicht grad die Rohre, aber ...", In: e&l Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 3, 4/1998

BAUER, H. G./BRATER, M.: Auftragsorientiertes Lernen. In: CRAMER, G., KIEPE, K. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002. Köln 2002

BAUER, H. G:/BRATER, M.: Auftragsorientiertes Lernen gestalten. In: CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Köln, München, Neuwied 2003

BAUER, H. G./BÜCHELE, U.: Lernorte und Lernortkombinationen im Modellversuch „Integrierte produktionsnahe Aus- und Weiterbildung". In: Dehnbostel, P., Holz, H., Novak, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Erfahrungen und Ergebnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 195 (Hrsg. BiBB), Bielefeld 1996

BAUER, H. G./BÜCHELE, U. (Hrsg.), Mitautoren: F. GLASL/P. KOPP/B. SWAIN/ I. ZINGSHEIM/P. ZINGSHEIM: Um schlank zu sein, muss man lernen. Endbericht zum EU-LEONARDO DA VINCI Forschungsprojekt „Bildungsprozesse in schlanken und lernenden Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung des lebenslangen Lernens". München 1999

BAUER, H. G./MUNZ, C.: Erfahrungsgeleitetes Handeln lernen. In: BÖHLE, F./PFEIFFER, S./SEVSAY-TEGETHOFF, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren (2004, Veröff. i. Vorber.)

BAUER, H. G./MUNZ, C./PFEIFFER, S.: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als Methode und Ziel. In: berufsbildung, Heft 57, 1999

BAUER, H. G./BÖHLE, F./MUNZ, C./PFEIFFER, S./WOICKE, P.: Hightech-Gespür – Erfahrungsgeleitetes Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 253, Bielefeld 2002 (2. Aufl. 2004 i. Vorber.)

BENNER, P.: Stufen zur Pflegekompetenz. Bern 1994

BJORNAVOLD; J.: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001

BÖHLE; F./BRATER; M./MAURUS, A.: Pflegearbeit als situatives Handeln. Ein realistisches Konzept zur Sicherung von Qualität und Effizienz der Altenpflege. In: Pflege, Heft 10/1997

BÖHLE, F./BOLTE, A.: Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt/New York 2002

BÖHLE, F./BOLTE, A./DREXEL, I./DUNKEL, W./PFEIFFER, S./PORSCHEN, S.: Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. München 2002

BÖHLE, F./MILKAU, B.: Vom Handrad zum Bildschirm – Eine Untersuchung zur sinn-lichen Erfahrung in Arbeitsprozessen. Frankfurt/New York 1988

BÖHLE, F./ROSE, H.: Technik und Erfahrung – Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt/New York 1992

BÖHLE, F./SCHULZE, H.: Subjektivierendes Arbeitshandeln – Zur Überwindung einer gespaltenen Subjektivität. In: Ch. Schachtner (Hrsg.): Technik und Subjektivität, Frankfurt 1997, S. 26 – 46

BÖHLE, F./PFEIFFER, S./SEVSAY-TEGETHOFF, N.: Die Bewältigung des Unplanbaren – Neue Anforderungen an industrielle Fachkräfte. München und Mering 2004 (Veröff. i. Vorber.)

BRATER, M.: LidA – Lernen in der Arbeit. Die Ausbildung von Drogisten/Drogistinnen bei dm-drogerie markt: In: CRAMER, G./KIEPE, K. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002. Köln 2002

BRATER, M./BÜCHELE, U.: Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München 1991

BRATER, M./BÜCHELE, U./FUCKE, E./HERZ, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988 (Reprint 2000)

BRATER, M./BÜCHELE, U./FUCKE, E./HERZ, G.: Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart 1989, 1. Aufl.; Gräfelfing 1999, Reprint

BRATER, M./HEMMER-SCHANZE, C./MAURUS, A./MUNZ, C.: Wird Arbeit Kunst – kann die Natur leben. Umweltschutz durch ein neues Verständnis von Arbeit und Beruf. Ostfildern 1996

BRATER, M./LANDIG, K.: Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu unterrichten. München (KHS) 1996

BRATER, M./MAURUS, A.: Das schlanke Heim – Lean Management in der stationären Altenpflege. Hannover 1999

BUCK, B.: Förderung praxisorientierter Handlungsfähigkeit. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin, Bonn 1992

BÜCHELE, U./BAUER, H. G./BRATER, M.: Mittlere Führungsfunktionen und berufliche Erfahrung. Endbericht zum gleichnamigen BIBB-Forschungsauftrag. Unveröff. Forschungsbericht, München und Bonn 2001

BÜCHTER, K.: Zum Symbolgehalt neokonservativer Weiterbildungspropaganda. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZWB), 93. Bd., H. 2 1997

BUNK, G. P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1/1994

CRAMER, G./KIEPE, K. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002. Köln 2002

CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Köln 2003

DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Erfahrungen und Ergebnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 195 (Hrsg. BiBB). Bielefeld 1996

DESCY, P./TESSARING, M.: Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. CEDEFOP Reference Series; No. 5, Luxemburg 2002

dm-drogerie-markt/Kloeters, R. (Hrsg.): LidA – Lernen in der Arbeit. Karlsruhe 2001

DREYFUS, H. L./DREYFUS, St. E.: Mind over Machine – The Power of Human Intuition and Expertice in the Era of the Computer. Oxford 1986

DUDEN, Das Herkunftswörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich 1963

EGBRINGHOFF, J./KLEEMANN, F./MATUSCHEK, I./VOSS, G.: Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233/Mai 2003 (Hrsg. Akademie für Technikfolgenabschätzung Baden-Württemberg, Stuttgart)

ERPENBECK, J.: Kompetenz und kein Ende?, In: QUEM-Bulletin, 1/1996

ERPENBECK, J.: Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen zur Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung ´96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung (Hrsg. von QUEM). Münster u.a. 1996

ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Die Kompetenzbiografie. Münster, New York, München, Berlin 1999

ERPENBECK, J./SAUER, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: QUEM-report, H. 67/2001 (Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung)

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Weißbuch: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel/Luxemburg 1995

FRANKE, G.: Richtungen und Perspektiven der Kompetenzforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen zur Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

GEIßLER, Kh. A.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: ZBW, 90/6/1994

GEIßLER, Kh. A.: Lernen als Modernisierungsstrategie in Wirtschaftsbetrieben. Hektograf. Manuskr. 02/2002

GEIßLER, Kh. A./ORTHEY, F. M.: Warum wird eigentlich soviel gelernt? Über die Einbildungen einer ´Lerngesellschaft`. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 2/1997

GOLEMAN, D.: Emotionale Intelligenz. München 1995

GRUBER, H./LAW, L.-C./MANDL, H./RENKL, A.: Situated learning and transfer. In: Reimann, P./Spada, H. (Hrsg.): Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science. Oxford 1995

HANDREICHUNGEN der Kultusministerkonferenz, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 15.09.2000 (erste Fassung 1996)

HOLZ, H.: 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3/2000

ISF-MÜNCHEN, IFS-FRANKFURT, INIFES-STADTBERGEN, SOFI-GÖTTINGEN (Hrsg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung. Schwerpunkt Produktionsarbeit, München 1993

JOAS, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt 1992

KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984

KLOAS, P.-W./SCHÖNGEN, K./SPREE, B.: Berufseinmündung und Weiterbildung in den ersten Berufsjahren. In: Lernfeld Betrieb 3/1990

KNÖCHEL, W.: Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM-Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in der Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin 2000

KRUSE, P.: Interventionen am Rande des Normalzustands. In: GDI - Impuls, 2/1994

KUHLMEIER, W./MEYSER, J.: Gestaltung von Lernsituationen. Intention und Umsetzung. In: BWP 79/2003

LAUR-ERNST, U.: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novack, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999

LEMPERT, W.: Bedingungen lebenslangen Lernens im Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 4/2000

LUTZ, Ch.: Was ist ein ´Lebensunternehmer`? In: Dokumentation des 4. Kempfenhausener Gesprächs, herausgegeben von der Hypo-Bank, München 1998

LÜDERS, C./KADE, J./HORNSTEIN, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB, Nr. 1 (36 – 43), 1974

MOLDASCHL, M./VOSS, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. Reihe: Arbeit, Innovation, Nachhaltigkeit (Hrsg. M. Moldaschl). München und Mering, 2003 (2. überarb. u. erw. Aufl.)

MUNZ, C.: Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der chemischen Industrie. In: Reader zum Fachkongreß „Kompetenz, Dienstleistung, Personalentwicklung", Berlin 1998

MUNZ, C./BAUER, H. G.: Ausbildung zum erfahrungsgeleiteten Arbeiten und Lernen in der chemischen Industrie und im Friseurhandwerk. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert, Ergebnisse und Ausblicke. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses (mit CD-ROM). Bielefeld 2003

MÜLLER-JENTSCH, W./STAHLMANN, M.: Management und Politik im Prozeß fortschreitender Kompetenzen. In: ÖZfS 13 (2), 1988

NIEDER, P./STRAKA, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung für Veränderungen. In: de Cuvry, A. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel 1999

OELKERS, J.: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, A.; Dewald, W.,Heckmair, B, Michl, W., Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Modell, Methode oder mehr? München 1992

POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt 1985

PRIES, L./SCHMIDT, R./TRINCZEK, R. (Hrsg.): Entwicklungspfade von Industriearbeit – Chancen und Risiken der Produktionsmodernisierung. Opladen 1990

QUEM-Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in der Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin 2000

REUTHER, U./LEUSCHNER, H.: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen der betrieblichen Weiterbildung. Ein AFBW-Programm. In: Albrecht, G. u.a.: Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (hrsg. von QUEM), Münster 1997

ROEHL, H./ROMHARD, K.: Wissensmanagement – Ein Dialog über Totes und Lebendiges. In: OrganisationsEntwicklung, 4/2000

SCHUMANN, M./BAETHGE-KINSKY, V./KUHLMANN, M./KURZ, C./NEUMANN, U.: Trend-Report Rationalisierung – Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994

SCHUMANN, M./BAETHGE-KINSKY, V./KUHLMANN, M./KURZ, C./NEUMANN, U.: Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. In: N. Beckenbach; W. van Treeck (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit, Soziale Welt, Sonderband 9, 1994

SCHMIDT, H.: 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3/2000

SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998 (2. Aufl. 2000)

SIEBECK, F.: Arbeitserfahrungen als berufsfeldwissenschaftliche Kategorie in der chemischen Berufsbildung. Dresden 1999

SIMON, H.: The structure of ill structured problems. In: Artificial Intelligence, 4/1973, New-Holland Publishing Company

SPUR, G.: Unternehmensführung in der künftigen Industriegesellschaft. In: Siemens-Zeitschrift, 6/1989,

STAUDT, E./KRIEGESMANN, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: AG QEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `99. Münster 1999

STAUDT, E./SCHEPANSKI, N.: Innovation, Qualifikation und Organisationsentwicklung: Folgen der Mikrocomputer-Technik für Ausbildung und Personalwirtschaft. In: Bundesminister für Forschung und Technologie (Hrsg.), Technischer Wandel, Personalplanung und Personalwirtschaft, 1983

STEINERT, C.: Kompetenzentwicklung als Ziel der betrieblichen Weiterbildung. In: Handbuch Personalentwicklung (Hrsg.: Geißler, Kh. A./Looss, W.), Köln (69. Erg.-Lfg) Sept. 2001

STRAUSS J./KUDA, E.: Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen im Betrieb. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999

ULICH, E.: Lean Production – aus arbeitspsychologischer Sicht. In: Bungart, W. (Hrsg.): Lean Management auf dem Prüfstand. Weinheim 1995

VAILL, P. B.: Lernen als Lebensform – Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart 1998

WITTWER, W. (Hrsg.): Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. Köln 2000

WOMACK, J. P./JONES, D.: Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen. Frankfurt 1997

WOOD, S.: Neue Technologien, Arbeitsorganisation und Qualifikation: Die britische Labour-Process-Debatte. In: Prokla 62, 03/1986