

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Master Erwachsenenbildung

Masterarbeit

Semester der Abgabe:
Sommersemester 2018

Thema:
Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen bei der Etablierung neuer
Lernformen im betrieblichen Kontext

Abgabedatum:
22.05.2018

Erstprüfer: Prof. Dr. Ulrich Müller

Zweitprüfer: Jan-Torsten Kohrs

Juliane Glang

Matrikelnummer: 4634306

E-Mail-Adresse: glangjuliane@stud.ph-ludwigsburg.de

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Einleitung	V
THEORIETEIL.....	1
1. Vorhabensbeschreibung: Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen 1	
1.1. Relevanz der Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen	1
1.2. Ziel des Kapitels.....	2
1.3. Literarische Grundlage des Kapitels.....	3
1.4. Beschreibung der Systematik.....	5
1.5. Handlungsebenen	6
2. Ergebnisdarstellung: Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen... 8	
2.1. Normative Handlungsebene	9
2.1.1. Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens.....	9
2.1.2. Normen	10
2.1.3. Werte	11
2.2. Strategische Handlungsebene	16
2.2.1. Unternehmensstrategie	16
2.2.2. Informationen und Kommunikation	19
2.2.3. Zusammenarbeit und Kooperation	24
2.2.4. Führung.....	32
2.2.5. Personalentwicklungskonzepte	36
2.2.6. Mitarbeitermotivation und Zufriedenheit.....	43
2.3. Operative Handlungsebene.....	48
2.3.1. Personalentwicklungsmaßnahmen.....	48
2.3.2. Lernumgebung	55
PRAXISTEIL	66
3. Projektbeschreibung „in medias res“	66
4. Vorhabensbeschreibung: Analyse der Lernform „Sprintlernen“.....	70

4.1.	Definition Lernformen	70
4.2.	Entwicklung des Fragebogens zur Analyse der Lernform Sprintlernen.....	71
4.3.	Vorgehen bei der Befragung zur Analyse der Lernform Sprintlernen.....	73
5.	Ergebnisdarstellung: Analyse der Lernform „Sprintlernen“	75
5.1.	Bezeichnung und Ziel des Sprintlernens	75
5.2.	Strukturelemente des Sprintlernens	76
5.3.	Organisation des Sprintlernens	80
5.4.	Voraussetzungen der Lernenden	82
5.5.	Lernkultur	83
6.	Vorhabensbeschreibung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Spintlernen fördern 84	
6.1.	Ziel der Analyse	84
6.2.	Vorgehen bei der Analyse	85
7.	Ergebnisdarstellung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Spintlernen fördern ...	87
8.	Fazit	91
9.	Reflexion	94
9.1.	Reflexion zum Inhalt.....	94
9.2.	Reflexion zum Vorgehen	97
	Literaturverzeichnis	i
	Anhang.....	xiv

II

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theorie- und Praxisteil. Quelle: Eigene Darstellung 2018	VI
Abbildung 2: Handlungsebenen der Lernkultur in Unternehmen. Quelle: Friebe 2005, S.31..	6
Abbildung 3: Kompetenzmanagement. Quelle: Kauffeld 2016, S.15.....	39
Abbildung 4: Bausteine des Wissensmanagements. Quelle: Probst, Raub, Romhardt 2012, S.34.....	42
Abbildung 5: Komponenten und Foci (Richtungen) von Commitment. Quelle: Felfe 2008, S.46	46
Abbildung 6: Prozessmodell der Personalentwicklung. Quelle: Solga, Ryschka, Mattenklott 2011, S.24 (mit eigener Hervorhebung 2018)	49

Abbildung 7: Personalentwicklungsmaßnahmen und Instrumente. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Olbert-Bock 2010, S.73; Wegerich 2015, S.37; Kauffeld 2016, S.75).....	51
Abbildung 8: VUCA-Erklärung. Quelle: Graf, Gramß, Edelkraut 2017, S.16	66
Abbildung 9: Zusammenspiel von Lernauftrag, Lernthemen und Lernaufgaben. Quelle: Internes Projektdokument 2018.....	82
Abbildung 10: Formen der Analyse für die Identifizierung von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen. Quelle: Eigene Darstellung 2018	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Extrinsische und intrinsische Arbeitsmotive und Anreize. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Rosenstiel 2015, S.54; Wegerich 2015, S.138.....	44
Tabelle 2: Verschiedene betriebliche Lernformen. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Sonntag, Schaper, Friebe 2005; Schüßler 2004; Jäckel et al. 2006; Dehnbostel 2015.....	52
Tabelle 3: Transferförderliche Maßnahmen. Eigene Darstellung 2018 nach Solga 2011, S.342-363; Fromme-Ruthmann 2013, S.239; Müller, Wippermann, Nagel 2008.....	54
Tabelle 4: Lernförderliche Merkmale der Arbeitsgestaltung. Quelle: Eigene Darstellung 2018	57
Tabelle 5: Dimensionen von Lernformen. Quelle: Jäckel et. al. 2006, S.12	72
Tabelle 6: Ablauf der Befragung zur Analyse der Lernform. Quelle: Eigene Darstellung 2018	73
Tabelle 7: Funktionsträger des Sprintlernens. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017	77
Tabelle 8: Ereignisse und Artefakte des Sprintlernens. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017	78
Tabelle 9: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf normativer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018	88
Tabelle 10: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf strategischer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018.....	89
Tabelle 11: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf operativer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018.....	90

Abstract

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Rahmenbedingungen zu analysieren, die sich zum einen generell förderlich auf ein Lernen im Unternehmen und zum anderen förderlich auf die spezielle Lernform „Sprintlernen“ auswirken. Anlass des Themas dieser Masterarbeit war die eigene Beobachtung, dass Lernprozesse je nach Abteilung und Mitarbeiter unterschiedlich erfolgreich verlaufen. Dies führte zu der Frage, welche Rahmenbedingungen sich förderlich auf Lernprozesse im betrieblichen Kontext auswirken. Im Kontext des Projekts „in medias res“ wurde diese Frage aufgegriffen und ergänzt um die Fragestellung, welche Rahmenbedingung sich förderlich auf die spezielle Lernform des „Sprintlernens“ auswirken. Das Projekt „in medias res“ wurde vom Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) gemeinsam mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) initiiert. Sie sehen den Bedarf, Mitarbeiter in ihrer Handlungskompetenz zu stärken, damit diese in einer zunehmend volatilen, unsicheren und komplexen Arbeitswelt handlungsfähig bleiben. Zu diesem Zwecke haben sie die Lernform „Sprintlernen“ entwickelt. Erprobt wird diese Lernform innerhalb eines Forschungszeitraums von drei Jahren in vier Kooperationsunternehmen unterschiedlicher Branchen der Wirtschaft.

Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der literaturbasierten Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen. Analysiert wird auf den drei Handlungsebenen einer Lernkultur: normative, strategische und operative Handlungsebene. Dabei wurde deutlich, wie viele Faktoren im Unternehmen ein Lernen beeinflussen. Dies reicht beispielsweise von den Einstellungen, Erwartungen und Werten der Unternehmensleitung über die Unternehmensstrategie, Führungs- und Personalentwicklungskonzepte bis hin zu der Lernumgebung der Organisationsmitglieder. Die Erkenntnisse dieser Literaturanalyse dienen als Grundlage für die Analyse der Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern. Das Sprintlernen strukturiert sich angelehnt an das Rahmenwerk „Scrum“ aus der agilen Softwareentwicklung. Das Lernen in sogenannten „Sprints“ wird dabei durch Rollen, Ereignisse und Artefakte organisiert. Das Ziel des Sprintlernens ist es, die reflexive Handlungsfähigkeit sowie die Lerngestaltungskompetenz der Mitarbeiter auszubauen bzw. zu stärken. Dabei wird auf Elemente des selbstgesteuerten Lernens zurückgegriffen und diese in die Lernform integriert. Die Lernform Sprintlernen wurde im Zuge dieser Arbeit fragebogenbasiert analysiert und beschrieben. Dem folgt die praxisgeleitete Analyse von Rahmenbedingungen, die sich förderlich auf das Sprintlernen auswirken. Innerhalb der Analyse wurden informelle Interviews mit den Projektverantwortlichen aus den Kooperationsunternehmen und den Forschungsinstituten geführt und interne Projektdokumente ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass das Sprintlernen nicht nur durch Rahmenbedingungen in der direkten Lernsituation gefördert werden kann, sondern ebenfalls durch Maßnahmen auf der normativen und strategischen Ebene. Dies wird beispielsweise

konkret durch den Stellenwert, der dem Lernen im Unternehmen zugeschrieben wird, über die strategische Verankerung des Sprintlernens sowie Führungskräfte die das Sprintlernen vorantreiben und zeitliche, materielle und technische Ressourcen und personelle Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen. Ebenso spielen das Vorleben und Ausgestalten lernförderlicher Werte sowie die Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Einleitung

„Lernen und Weiterbildung ist eingebettet in lernkulturelle organisationsbezogene Rahmenbedingungen, die Ausgangspunkt für Lernen sind und den Lernprozess beeinflussen und gestalten.“
Fromme-Ruthmann 2013, S.38

Das Thema dieser Masterarbeit wurde durch ein persönliches Interesse an der Thematik „Gestaltung von Lernprozessen“ geprägt. Im beruflichen Kontext habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich Lernprozesse im Unternehmen sehr unterschiedlich gestalten. Von Abteilung zu Abteilung sowie von Mitarbeiter zu Mitarbeiter¹ findet Lernen unterschiedlich erfolgreich statt. Konkret wird diese Beobachtung an einer Trainerausbildung, die ich begleitet habe. Es zeigte sich, dass manche der Trainer in ihrer neuen Rolle sehr aktiv wurden, Bildungsmaßnahmen anstießen, Lernprozesse organisierten und bis heute begleiten. Diese Aktivitäten in Form einer Lernprozessgestaltung wurde jedoch nicht in allen Abteilungen wahrgenommen. Hier stellte sich für mich die Frage, was den Unterschied in den Abteilungen ausmachte. Meine Hypothese ist, dass gewisse Voraussetzungen (Rahmenbedingungen) gegeben sein müssen, damit ein geplanter Lernprozess oder eine bestimmte Lernform greifen können. In der Reflexion der Trainerausbildung formulierte ich die Annahme, dass die folgenden Rahmenbedingungen eine Rolle gespielt haben könnten: die Motivation des ausgebildeten Trainers, die Sinnhaftigkeit bzw. der Nutzen den dieser in seiner Trainertätigkeit sieht, die Unterstützung des Vorgesetzten und dessen konkreter Auftrag an den Trainer, die Akzeptanz des Umfelds sowie zeitliche und materielle Ressourcen. Dies waren einige Merkmale, die ich im Hinblick auf eine erfolgreiche Initiierung und Umsetzung von Lernprozessen in den jeweiligen Abteilungen als bedeutsam identifizierte. Diese identifizierten Merkmale beruhen zu diesem Zeitpunkt lediglich auf Beobachtungen und meinem persönlichen Empfinden. In diesem Kontext entstand die Fragestellung, welche Rahmenbedingungen sich förderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken.

Diese Fragestellung wurde für mich wieder präsent, als ich das Projekt „in medias res“ kennenlernte. Das Projekt wird vom Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation

¹ Gemeint sind stets beide Geschlechter. Aus Gründen der Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf die Nennung beider Formen verzichtet.

(IAO) gemeinsam mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm initiiert. Aufgrund der zunehmenden Dynamik und Veränderung der Arbeitswelt sieht das Projekt die Notwendigkeit, den Mitarbeiter darauf vorzubereiten, in volatilen, unsicheren und komplexen Situationen handeln zu können. Angelehnt an das Rahmenwerk Scrum aus der agilen Softwareentwicklung hat das Projekt die Lernform „Sprintlernen“ entwickelt. Mit dem Sprintlernen geht das Ziel einher, Mitarbeiter darin zu unterstützen, eine reflexive Handlungsfähigkeit und eine Lerngestaltungskompetenz aufzubauen. Das Projekt sieht vor, das Sprintlernen innerhalb der drei Forschungsjahre in vier Kooperationsunternehmen aus der Wirtschaft zu erproben und zu verankern. Im Hinblick auf diese Verankerung stellte sich mir die Frage, welche Rahmenbedingungen notwendig wären, um die Lernform Sprintlernen im Unternehmen zu fördern. So entstanden die beiden folgenden Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit:

Forschungsfrage 1: Welche Rahmenbedingungen wirken sich förderlich auf ein Lernen im Unternehmen aus?

Forschungsfrage 2: Welche Rahmenbedingungen wirken sich förderlich auf ein Sprintlernen im Unternehmen aus?

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird diesen beiden Fragen nachgegangen. Dabei wird die erste Forschungsfrage literaturbasiert in einem Theorieteil behandelt. Die vorliegende Arbeit greift hierfür die wissenschaftlichen Diskussionen zum Thema Lernkultur- und Kompetenzforschung, Weiterbildung und Personalentwicklung sowie zum Thema Lernen im Prozess der Arbeit auf. Die Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen wird dabei bewusst auf den betrieblichen Kontext begrenzt. Die zweite Forschungsfrage wird praxisgeleitet beantwortet, basierend auf Interviewergebnissen und Dokumentenanalysen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Forschungsfragen zu beantworten und Handlungsempfehlungen für die Unternehmenspraxis abzuleiten.

VI

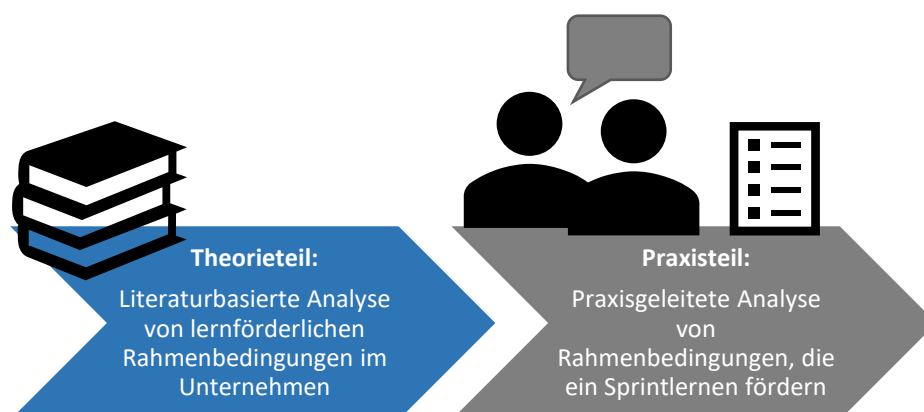


Abbildung 1: Theorie- und Praxisteil. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Zu Beginn des Theorieteils wird das eigene Vorgehen bei der Analyse der Rahmenbedingungen vorgestellt. Zunächst wird die Relevanz der Analyse erläutert, dem folgen die Ziele der Analyse sowie die literarische Grundlage des Kapitels und dessen Systematik. Der Vorgehensbeschreibung folgt die tatsächliche Analyse der Rahmenbedingungen. Strukturiert wird diese nach den drei Handlungsebenen einer Lernkultur: normative, strategische und operative Handlungsebene (vgl. Friebe 2005, S.31). Diesen drei Ebenen werden Rahmenbedingungen zugeordnet, die ein Lernen im Unternehmen beeinflussen. Anhand von Beispielen wird beschrieben, wie sich die Rahmenbedingungen lernförderlich auswirken.

Der praktische Teil beginnt mit der Beschreibung des Projekts „in medias res“. Dem folgt die Analyse der Lernform Sprintlernen. Entsprechend der Systematik des Theorieteils, wird zunächst das Vorgehen bei der Analyse der Lernform beschrieben, bevor die Analyse selbst folgt. Für diesen Zweck wurden die Projektverantwortlichen der beiden Forschungsinstitute mittels eines Fragebogens befragt. Anhand der Ergebnisse kann das Sprintlernen dargestellt werden. Die Analyse war notwendig, um die neu entwickelte Lernform erstmalig zum aktuellen Stand des Forschungsprojekts (Mai 2018) beschreiben zu können. Diese Beschreibung dient als Grundlage für die folgende Analyse von Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen fördern.

Der Systematik folgend wird zunächst das Vorgehen bei der Analyse von Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen im Unternehmen fördern, beschrieben. Als Basis für die Untersuchung wurden informelle Interviews mit den Projektverantwortlichen der Kooperationsunternehmen sowie aus den Forschungsinstituten geführt. Des Weiteren sind interne Projektdokumente in die Analyse mit eingeflossen. Ebenfalls maßgeblich beeinflusst wurde die Untersuchung von den Ergebnissen und der Struktur des Theorieteils.

Die gesamte Arbeit gliedert sich somit in drei Analysen:

1. Analyse von lernförderlichen Rahmenbedingungen (Theorieteil)
2. Analyse der Lernform Sprintlernen (Praxisteil)
3. Analyse von Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen fördern (Praxisteil)

Die erste und dritte Analyse wurde basierend auf den Forschungsfragen angelegt. Die zweite Analyse wurde zusätzlich ergänzt, weil sie die Voraussetzung für die dritte Analyse schafft. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Analyse von lernförderlichen Rahmenbedingungen im Theorieteil, mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme als Grundlage für weiterführende Arbeiten. Am Ende der Kapitel steht jeweils eine kurze Zusammenfassung des vorausgegangenen Inhalts. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit sowie einer Reflexion des Inhaltes und des Vorgehens innerhalb der Masterarbeit.

1. Vorhabensbeschreibung: Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen

1.1. Relevanz der Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen

Das Interesse dieser Arbeit gründet sich auf der Frage, wie Lernen erfolgreich und nachhaltig im Unternehmen gestaltet werden kann. Dem geht die kritische Hypothese voraus, dass Lernprozesse durch fehlende, unzureichende oder lernhemmende Rahmenbedingungen erschwert oder gar verhindert werden können. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass es notwendig ist, im Unternehmen bestimmte förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit ein erfolgreiches Lernen möglich bzw. erleichtert wird. Mit einem „erfolgreichen“ Lernen ist in dieser Arbeit ein „nachhaltiges“ Lernen gemeint, das zu einem zielorientierten Wissens- und Kompetenzerwerb führt. Dabei wird die Definition eines nachhaltigen Lernens von Ingeborg Schüßler (2007) zu Grunde gelegt. Sie spricht von einem nachhaltigen Lernen, wenn es die Anschlussfähigkeit zum Weiterlernen ermöglicht und entsprechend ein lebenslanges Lernen sichert (vgl. Schüßler 2007, S.325). Im Fokus dieser Arbeit steht der lernende Mitarbeiter im betrieblichen Kontext.

Im Zuge der Betrachtung von Rahmenbedingungen des Lernens wird in der Literatur häufig die Brücke geschlagen zum Thema Lernkulturen. 1

„Lernen und Weiterbildung ist eingebettet in lernkulturelle organisationsbezogene Rahmenbedingungen, die Ausgangspunkt für Lernen sind und den Lernprozess beeinflussen und gestalten. Die Lernkultur fasst als umfassende Organisationskultur des Lernens in Unternehmen die relevanten lernförderlichen und lernhemmenden Merkmale in einer Vielzahl arbeits- und organisationsbezogener Dimensionen zusammen.“ Fromme-Ruthmann 2013, S.38

Ingeborg Schüßler untersucht in ihrem Werk „Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen“ (2007) die Nachhaltigkeit des Lernverhalts in ihrer Interdependenz von subjektiven Voraussetzungen beim Lernenden als auch kontextuellen Bedingungen (vgl. Schüßler 2007, S.82). Schüßler geht davon aus, dass Lernen stets in Wechselwirkung von subjektiven und kontextuellen Faktoren zu betrachten ist. In diesem Zuge verweist sie auf die Bedeutsamkeit von Lernkulturen, die sie als einen „Ermöglichungsrahmen nachhaltigen Lernens“ versteht (vgl. ebd. S.102). Lernkulturen lassen sich als Rahmungen verstehen, die auf der einen Seite bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten bieten, auf der anderen Seite aber auch vorenthalten können, so die Autorin. Entsprechend schließt die Frage an, wie Lernkulturen

entwicklungsförderliche Bedingungen für den Lernenden entfalten können. Zunächst sei eine Bewusstmachung der gelebten Lernkulturen notwendig. Nach Schüßler muss dem die Suche nach Möglichkeiten folgen, Lehr- Lernhandeln so zu gestalten, dass sich eine „neue Lernkultur“ entwickeln kann, die sich dadurch auszeichnet, begünstigende Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. ebd. S.106). Die Autorengruppe um Sonntag (2005) geht ebenfalls davon aus, dass Lernen und Kompetenzentwicklung in Unternehmen nur stattfinden kann, wenn in einer Lernkultur Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.37). Sie bezeichnen Rahmenbedingungen als Merkmale bzw. Bestimmungselemente einer Lernkultur, die gleichzeitig den Handlungsrahmen für eine Lernkultur liefern (vgl. ebd. S.37). Der Zusammenhang von Rahmenbedingungen für Lernen und Lernkulturen wird ebenfalls am Thema „neue Lernformen“ deutlich. So weisen die Autoren darauf hin, dass neue Lernformen durch Lernkultur unterstützt werden können, konkret durch die Gestaltung von Lernprozessen, die Lernumgebung, die Gestaltung des organisationalen Umfeldes sowie die Bereitstellung von Rahmenbedingungen (vgl. ebd. S.96).

Innerhalb des Programmbereichs Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA) des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde der Frage nachgegangen, welche Lernformen in ausgewählten Unternehmensprojekten erfolgreich eingesetzt werden und an welche strukturellen und betrieblichen Rahmenbedingungen diese gebunden sind. In einer veröffentlichten Handlungsanleitung von 2006 machen die Autoren deutlich, dass sich ein Erfolg bei der Gestaltung von Lernprozessen nur anhand der spezifischen betrieblichen Rahmenbedingungen erklären lasse (vgl. Jäckel et al. 2006, S.13). Um Lernprozesse systematisch zu fördern und zu verbessern, seien daher Strategien für betriebliche Rahmenbedingungen notwendig. Diese könne jedoch erst durch eine Reflexion von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen entwickelt werden (vgl. ebd. S.102). Mithilfe der vorliegenden Arbeit soll solch eine Reflexion von Rahmenbedingungen, wie sie die Autoren um Lutz Jäckel (2006) als notwendig betrachten, ermöglicht werden.

2

1.2. Ziel des Kapitels

Das Ziel dieses Kapitels ist es, Rahmenbedingungen zu untersuchen, die Einfluss nehmen auf ein Lernen im Unternehmen. Der Fokus wird hierbei auf deren Förderlichkeit für das Lernen gelegt. Da sich Lernen nicht auf ausgewählte Settings oder Situationen begrenzen lässt und vielmehr immer und überall im Unternehmenskontext- und Alltag miteinhergehen kann, eröffnet sich entsprechend ein sehr breites Feld an Untersuchungsmerkmalen. So soll in diesem Kapitel der Blick weit geöffnet werden, um möglichst viele Einflussgrößen zu finden. Diese Analyse von Rahmenbedingungen kann als eine Bestandsaufnahme verstanden werden. Es besteht die Hoffnung, dass diese Bestandsaufnahme, vor allem für Jene einen Nutzen generiert, die aktiv Bildung und Lernen im Unternehmen gestalten und prägen. Das

reicht von der Unternehmensleitung, über die Personalentwicklung, interne und externe Trainer bis hin zu Führungskräften und Mitarbeitern, die mit Bildungs- und Lerngestaltungsaufgaben betraut sind. Ein Nutzen könnte, wie bereits erwähnt, darin bestehen, eine Reflexion der vorhandenen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen im Unternehmen anzustoßen und diese auf ihre Lernförderlichkeit hin zu untersuchen. Dies ist eine Voraussetzung, um eine Strategie für betriebliche Rahmenbedingungen entwickeln zu können, die Lernprozesse systematisch fördert und verbessert (vgl. Jäckel et al. 2006, S.102).

Die eben genannten Personengruppen (Unternehmensleitung, Personalentwickler, Führungskräfte, etc.) können ebenfalls als Rahmenbedingungen verstanden werden, die sich lernförderlich oder -hinderlich auswirken können. Hinzu kommen Schnittstellenpartner wie der Betriebsrat oder Abteilungen die sich mit personenrelevanten Themen auseinandersetzen (Arbeitsrecht, Arbeits(zeit)modelle, Finanzen, Controlling, etc.). Im Zuge dieser Arbeit wird der Fokus der Analyse jedoch weitgehend auf strukturelle Rahmenbedingungen gelegt. Auf diese Weise soll eine Eingrenzung der bereits sehr breit angelegten Analyse stattfinden. Der Vollständigkeit wegen soll an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass personelle Rahmenbedingungen ebenfalls von hoher Bedeutsamkeit sind und ebenfalls analysiert und berücksichtigt werden sollten. Die möglichst breit angelegte Perspektive bei der Sammlung von strukturellen Rahmenbedingungen hat den Hintergrund, dass die Ergebnisse auf möglichst viele verschiedene Settings in unterschiedlichen Branchen und Unternehmen anwendbar sein sollen. Im Praxisteil dieser Arbeit wird der Fokus dann auf eine konkrete Lernform gelegt und die dafür spezifisch notwendigen Rahmenbedingungen betrachtet. Exemplarisch wird die Lernform „Sprintlernen“ des Projekts „in medias res“ analysiert werden und explizit für diesen Kontext lernförderliche Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden.

3

Für dieses Kapitel handlungsleitende Fragestellungen sind die Folgenden:

- Welche Rahmenbedingungen beeinflussen ein Lernen im Unternehmen?
- Wie müssten diese Rahmenbedingungen ausgestaltet werden, damit sie sich förderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken?

1.3. Literarische Grundlage des Kapitels

Die Ergebnisse, die in das Kapitel 2 (Ergebnisdarstellung: Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen) einfließen, wurden mittels einer Literaturanalyse ermittelt. Es finden Auszüge diverser Autoren Erwähnung in dieser Arbeit. Aufgrund der Vielzahl der Autoren, sollen an dieser Stelle jedoch nur die Werke vorgestellt werden, die maßgeblich auf die Struktur des Kapitels Einfluss nehmen.

Ein zentrales Werk, auf das sich diese Arbeit stützt, ist die Dissertation von Judith Friebe (2005) zum Thema „Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die

Kompetenzen der Mitarbeiter“. Die Arbeit ist der Grundlagenforschung zum Thema „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zuzuordnen. Es wird dort eine theoretisch-konzeptionelle Fundierung des Lernkulturbegriffs vorgenommen. Darauf basierend wurden Bestimmungselemente in Form von lernförderlichen Rahmenbedingungen einer Lernkultur im Unternehmen herausgearbeitet. Das empirische Ziel der Arbeit war es, die Bedeutung der Lernkultur im Unternehmen zu eruieren, eine unternehmensbezogene Lernkultur messbar zu machen und Wirkzusammenhänge mit situativen und personenbezogenen Faktoren zu untersuchen. Ebenfalls beleuchtet wird der Einfluss von Lernkulturmerkmalen auf berufliche Kompetenzen (vgl. Friebe 2005). Im theoretischen Teil ihrer Arbeit stellt die Autorin drei Ebenen vor, auf denen sich eine förderliche Lernkultur manifestiert (vgl. ebd. S.30):

Handlungsebenen einer Lernkultur im Unternehmen:

- Normative Ebene
- Strategische Ebene
- Operative Ebene

Diese drei Ebenen sieht sie als das Rahmengerüst für das Bestimmen von lernförderlichen Bedingungen und Maßnahmen im Unternehmen (vgl. ebd. S.32). Die Lernkulturmerkmale, die sie in den folgenden Kapiteln ihres Werkes vorstellt, werden entsprechend diesen drei Ebenen zugeordnet. Die Ergebnisse der Dissertation von Judith Friebe (2005) fließen in das gemeinsame Werk von Karlheinz Sonntag, Niclas Schaper und Judith Friebe (2005) ein. Das Werk „Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen“ wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. veröffentlicht. Es ist ein Sammelwerk diverser Autoren zur „Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld.“ (2005). Gemeinsam entwickelten die Autoren um Sonntag das Lernkulturinventar (LKI), ein Verfahren, um die Lernkultur im Unternehmen anhand verschiedener Merkmalsbereiche zu bestimmen (Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.255).

Aufgrund des Fokus dieses Kapitels auf die Lernförderlichkeit der Rahmenbedingungen soll an dieser Stelle noch auf die Dissertation von Debora Bigalk (2006) „Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen.“ hingewiesen werden. Unter „Lernförderlichkeit“ versteht die Autorin Bedingungen, die bei der Arbeitsausführung Lernprozesse begünstigen oder lerngünstige Voraussetzungen schaffen (vgl. Bigalk 2006, S.38). Die Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Entwicklung eines Lernförderlichkeitsindex“ am Institut für Arbeitswissenschaft (IfA) der Universität Kassel. In der Arbeit wurden organisationale Rahmenbedingungen untersucht, die eine für das Lernen förderliche Arbeitsplatzgestaltung begünstigen. Das Ziel war es, Gestaltungspotenziale und -

Hindernisse abzuleiten (vgl. ebd.). Als Grundlage für die Arbeit dient das Lernförderlichkeitsinventar (LFI), das am erwähnten Institut IfA entwickelt und überprüft wurde. Daraus abgeleitet wurden die folgenden Lernförderlichkeitsdimensionen (vgl. ebd. S.114):

- Selbstständigkeit
- Variabilität
- Komplexität
- Kooperation und Kommunikation
- Feedback
- Information
- Partizipation auf Arbeitsplatz- und Organisationsebene

Neben den genannten Dimensionen, die sich lernförderlich auswirken, wird ebenfalls auf Dimensionen hingewiesen, die als lernhinderlich bezeichnet werden. Dies sind zum einen Zeitdruck und zum anderen Arbeitsumgebungen, die eine extreme Ausprägung haben. Dies kann beispielsweise Lärm sein, ungünstige Beleuchtung oder ein ungünstiges Klima (vgl. ebd. S.55). Das zentrale Anliegen der Autorin war es, in ihrer Arbeit organisationale Rahmenbedingungen zu analysieren, die eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung begünstigen. Das eine Ziel der Arbeit war es, Gestaltungspotenziale und -hindernisse abzuleiten (vgl. ebd. S.13). Hierfür wurden die organisationalen Strukturen von Unternehmen mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen verglichen. Ein weiteres Ziel war es, Strukturierungshinweise hinsichtlich lernförderlicher Bedingungen abzuleiten (vgl. ebd. S.186f.). Da sich die Ziele der Autorin und die Fragestellung dieser Arbeit ähneln, sollen die Ergebnisse des Werkes besondere Beachtung finden und ebenfalls in die nachfolgenden Kapitel einfließen. Als Autorenteam trat Debora Bigalk gemeinsam mit Ekkehard Frieling sowie Heike Bernard und Rudolf Müller (2006) auf. Ergebnisse aus der Dissertation von Debra Bigalk (2006) flossen in das gemeinsame Werk „Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeit am Arbeitsplatz“ ein. In diesem Buch stellen die Autoren Ergebnisse des erwähnten Forschungsprojektes vor. Im Anhang ihres Buches wird das vollständige „Lernförderlichkeitsinventar“ (LFI) vorgestellt.

5

An dieser Stelle wurden Werke vorgestellt, die als literarische Grundlage für die Systematisierung der Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen verstanden werden können. Dem soll nun eine Erläuterung der Systematik des folgenden Kapitels folgen.

1.4. Beschreibung der Systematik

Die breit angelegte Sammlung an Rahmenbedingungen, die Einfluss auf Lernen nehmen, macht eine Strukturierung notwendig. Es wurden verschiedene Möglichkeiten der Clusterung in Betracht gezogen (bspw. nach Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.37; Heyse, Erpenbeck

1997, S.113; Schüßler, Weiss 2009, S.267). In die engere Auswahl genommen wurde Sonntag, Schaper und Friebe (2005), die Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund einer förderlichen Lernkultur analysierten. Sie verstehen Rahmenbedingungen als Bestimmungselemente einer Lernkultur (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.37). Die von den Autoren vorgestellte Form der Clusterung von Rahmenbedingungen ergab die Herausforderung, dass die identifizierten Rahmenbedingungen dieser Arbeit teilweise schwer in das System einzuordnen waren. Es wurde mitunter nicht deutlich, in welchen Bereich die Bedingungen gehören oder sie konnten vielmehr mehreren Bereichen zugeordnet werden. Die Lösung für diese Problemstellung konnte gefunden werden, in dem nochmals ein Schritt zurückgetreten und die Dissertation von Judith Friebe (2005) zur Hand genommen wurde. Deren Ergebnisse bereiten die Grundlage für die Arbeit von Sonntag et al. (2005). Die von den Autoren identifizierten Merkmalsbereiche basieren auf den von Judith Friebe abgeleiteten Handlungsebenen einer Lernkultur (vgl. Friebe 2005, S.30ff.): „Normative Ebene“, „Strategische Ebene“ und „Operative Ebene“. Die Strukturierung anhand von Ebenen bietet im Gegensatz zu der bereits recht engfassten Clusterung in Merkmalsbereiche einen hilfreichen Handlungsspielraum bei der Zuordnung der bereits analysierten Rahmenbedingungen. So wurden die „Handlungsebenen einer Lernkultur“ nach Friebe (2005) als strukturierende Grundlage für die Systematik dieses Kapitels herangezogen.

6

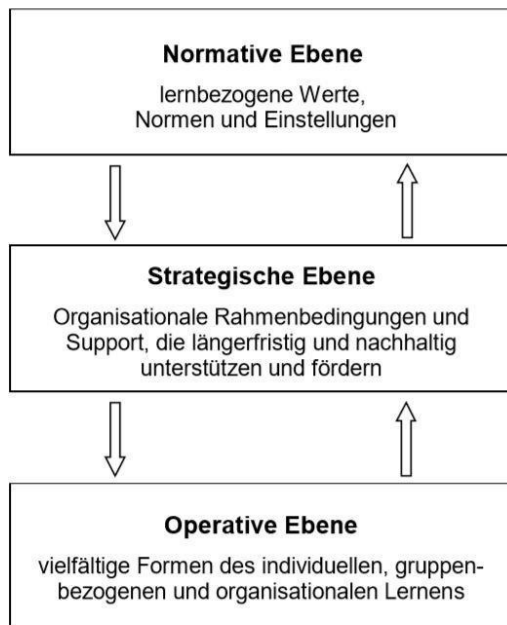


Abbildung 2: Handlungsebenen der Lernkultur in Unternehmen. Quelle: Friebe 2005, S.31

1.5. Handlungsebenen

Um nachvollziehen zu können, nach welchem Muster die identifizierten Rahmenbedingungen den Handlungsebenen zugeordnet werden, sollen diese Ebenen kurz erläutert werden. Judith

Friebe (2005) leitet die Handlungsebenen nach einem Konzept von Knut Bleicher ab (1996). In diesem Konzept werden Wirkmechanismen personaler Förderung auf verschiedenen Handlungsebenen angesiedelt (vgl. Friebe 2005, S.30). Knut Bleicher veröffentlichte Mitte der 90er Jahre das Buch „Das Konzept Integriertes Management“ mit dem Ziel, Managern ein Konzept an die Hand zu geben, welches darin unterstützt, wesentliche Probleme des Managements strukturiert zu durchdenken und zu einem integrativen Gesamtkonzept zusammenzufügen (vgl. Bleicher 1996, S.16). Sein Konzept basiert auf dem St.Galler Management-Konzept. Dessen Kernelemente sind die Ganzheitlichkeit der Betrachtung bei einer Integration vielfältiger Einflüsse in einem Netzwerk von Beziehungen (vgl. ebd. S.70). Zentral im St. Galler Management-Konzept ist die Betrachtung der drei Ebenen normative, strategische und operative Ebene. Auf Ebene des normativen Managements manifestieren sich die Ziele eines Unternehmens, seine Normen, Prinzipien und Spielregeln. Konkret werden diese in der Unternehmensverfassung, Unternehmenspolitik- und Kultur sowie im unternehmenspolitischen Handeln. Die normative Ebene liefert die Begründung für die Handlungen bzw. Aktivitäten des Unternehmens (vgl. Bleicher, Abegglen 2017, S.151f.). Das strategische Management sorgt für Organisationsstrukturen und den Aufbau und die Pflege von Erfolgspotentialen. Es übernimmt somit die Ausrichtung der Aktivitäten, die vom normativen Management abgeleitet werden (vgl. ebd. S.152f.). Der normativen und der strategischen Ebene kommt somit eine Gestaltungsfunktion zu. Auf operativer Ebene geht es hingegen um den konzeptgeleiteten Vollzug (vgl. ebd. S.150). Hier werden die normativen und strategischen Vorgaben in Projekte oder Aufträge umgesetzt (vgl. ebd. S.153f.).

7

Judith Friebe (2005) leitet anhand der drei Ebenen des St. Galler Management-Konzepts Handlungsebenen für eine förderliche Lernkultur ab. Die Werte, Normen, Einstellungen und Erwartungen, die der normativen Ebene einer Lernkultur zugeschrieben werden können, beziehen sich hierbei auf das Lernen und Lernhandeln im Unternehmen. Dargestellt werden diese beispielsweise in der Unternehmensphilosophie, in den Unternehmensleitlinien oder -leitbildern. Innerhalb dieses normativen Handlungs- und Orientierungsrahmens kann bereits die Grundlage für den Stellenwert von Lernen im Unternehmen geschaffen werden (vgl. Friebe 2005, S.30).

Auf der strategischen Ebene geht es darum, den Stellenwert des Lernens geplant zu realisieren und umzusetzen. Es werden Prozesse und Aktivitäten geplant, die sich auf ein individuelles und kollektives Lernen im Unternehmen auswirken. Konkretisiert wird diese strategische Ausrichtung beispielweise in Personalentwicklungskonzepten oder in der Formulierung von strategischen Unternehmenszielen. Ziel ist es, Lernen und Kompetenzentwicklung zu fördern (vgl. ebd. S.30f.).

Die normative und strategische Ebene wirken lenkend und unterstützend. Die operative Ebene hingegen nimmt eine Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion ein. Auf dieser Ebene werden vielfältige Formen des Lernens sowie Unterstützungs- und Gestaltungsmaßnahmen angeboten. Konkret wird das in Aktivitäten und Maßnahmen, die ein individuelles, kollektives und organisationales Lernen betreffen. Im Gegensatz zur normativen Ebene können die Merkmale der operativen Ebene direkt erfasst und beobachtet werden, da hier die Organisationsmitglieder selbst aktiv werden. So nehmen sie beispielsweise an Lern- und Entwicklungsprozessen teil, setzen sich mit (neuen) Lernformen auseinander und lernen und handeln zum Teil bereits selbstorganisiert und eigenverantwortlich (vgl. ebd. S.31f.).

Zusammenfassung:

Zu Beginn dieses Kapitels wurde der Bezug zum Thema Lernkultur erläutert und die damit einhergehende Relevanz einer Betrachtung von lernförderlichen Rahmenbedingungen. Es wurde das Ziel der nachfolgenden Analyse vorgestellt, Rahmenbedingungen zu analysieren, die ein Lernen im Unternehmen beeinflussen und dabei deren förderliche Wirkung herauszuarbeiten. Als literarische Grundlage für die Struktur der Analyse dient dabei die Dissertation von Judith Friebe (2005). Sie stellt die drei Handlungsebenen einer Lernkultur vor: normative, strategische und operative Handlungsebene. Die drei Ebenen werden als strukturierende Grundlage für die Systematik der Analyse verwendet. Während die normative Ebene die Begründung für das Handeln des Unternehmens liefert, leitet die strategische Ebene daraus Konzepte und Aktivitäten ab, die auf der operativen Ebene ihren Vollzug finden.

8

2. Ergebnisdarstellung: Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen

In diesem Kapitel werden die aus der Literatur identifizierten Rahmenbedingungen vorgestellt. Zuerst werden die Rahmenbedingungen, die auf der normativen Ebene angesiedelt werden dargestellt. Dem folgen die Rahmenbedingungen auf der strategischen Ebene und die auf der Operativen. Die Eingruppierung der Rahmenbedingungen nach den drei verschiedenen Ebenen ist nicht als statische Struktur zu verstehen. Vielmehr können und sollten die Rahmenbedingungen über die jeweilige Ebene hinweg wirken.

Zu Beginn des Kapitels werden die Rahmenbedingungen, die ein Lernen im Unternehmen beeinflussen, jeweils in einer Tabelle aufgelistet (linke Seite). Den Rahmenbedingungen werden konkrete Beispiele auf der rechten Seite zugeordnet. Inwieweit sich diese lernförderlich auswirken, wird in dem jeweils nachfolgenden Fließtext erläutert.

2.1. Normative Handlungsebene

Normative Handlungsebene (Normativer Handlungs- und Orientierungsrahmen, begründend)	
Rahmenbedingung	Beispiele
Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmensphilosophie • Unternehmensleitlinien
Normen	<ul style="list-style-type: none"> • Traditionen • Ungeschriebene Gesetze und Spielregeln
Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation • Transparenz • Eigenverantwortung • Selbstorganisation • Selbstständigkeit • Offenheit • Sinnhaftigkeit • Nachhaltigkeit

2.1.1. Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmensphilosophie • Unternehmensleitlinien
--	---

Die Einstellungen und Erwartungen eines Unternehmens können sich in der **Unternehmensphilosophie** widerspiegeln. Als lernförderlich kann sich eine Unternehmensphilosophie erweisen, wenn lernorientierte Inhalte implementiert werden. So können beispielsweise Erwartungen in Bezug auf die Leistungen des Mitarbeiters im Rahmen seiner Kompetenzentwicklung formuliert werden. Ebenfalls Inhalt können die Erwartungen an ein bestimmtes Lernverhalten, oder die Rolle des Mitarbeiters im Lernprozess sein (vgl. Friebe 2005, S.37). Magret Fromme-Ruthmann (2013) untersucht in ihrer Dissertation die Wirkzusammenhänge lernförderlicher Rahmenbedingungen, personaler, unternehmensstruktureller und motivationaler Merkmale auf das berufliche Lern- und Weiterbildungsverhalten. Ihre Ergebnisse belegen, dass sich eine Unternehmensphilosophie positiv auf das Lernverhalten von Mitarbeitern auswirkt, wenn sie das Thema Lernen berücksichtigt (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.227). Auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Studie gibt die Autorin die Empfehlung, dass eine Unternehmensphilosophie die Bedeutung aktiven Wissens- und Informationsaustauschs aufzeigen sollte. Zudem sei es wichtig, die Rahmenbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten für Lernen und Weiterbildung mitarbeiterorientiert auszurichten und aufzuzeigen. In Kombination mit einer lernorientierten Führungsarbeit könne davon ausgegangen werden, dass Mitarbeiter in einem Unternehmen mit einer lernorientierten Unternehmensausrichtung eher lernbereit seien und selbstständig lernen als Mitarbeiter ohne diese Ausrichtung (vgl. ebd. S.227). Entsprechend kommt der Bekanntmachung der Philosophie für das Lernen eine große Bedeutung zu. Dies sollte sowohl

von der Unternehmensleitung als auch der Personalentwicklung und den Führungskräften vorangetrieben bzw. vorgelebt werden.

Häufig wird die Unternehmensphilosophie konkretisiert in **Unternehmensleitlinien**. In diesen werden beispielsweise der Auftrag der Organisation oder die langfristigen Entwicklungsziele thematisiert. Ihr zugrunde liegen die Werthaltung gegenüber Kunden und Mitarbeitern. Hans-Joachim Schubert (2009) behandelt das Thema der „Leitbildentwicklung“ von Organisationen. In seinen Ausführungen wird deutlich, dass bereits der Prozess der Leitbildentwicklung eine zentrale Rolle spielt. Als wesentlich für diesen Prozess bezeichnet er dabei die Frage, welche Personen bzw. Personengruppen in die Leitbildentwicklung eingebunden werden und wie die Beteiligung der anderen Mitarbeiter ermöglicht wird (vgl. Schubert 2009, S.298). Die Verantwortung für den Leitbildentwicklungsprozess schreibt er der obersten Leitung einer Organisation zu. So empfiehlt er, dass die obere Führungsebene die ersten zentralen Elemente eines Leitbildes ausarbeitet. Bereits an dieser Stelle miteinzubeziehen sind jedoch die Sichtweisen von Mitarbeitern und Kunden. Im nächsten Schritt sieht Schubert ein „Top-Down-Bottom-Up-Vorgehen“. Hier werden die ersten Arbeitsergebnisse, das heißt die Eckpunkte des Leitbildes, durch möglichst viele Mitglieder der Organisation kommentiert und ergänzt. Diese Anregungen bilden die Grundlage für die weitere Formulierung des Leitbildes (vgl. ebd. S.299). Ein Leitbild sollte in seinen Aussagen zukunftsgerichtet sein und gleichzeitig, trotz der langfristigen Orientierung, möglichst realistisch und konkret formuliert werden. Die Inhalte eines Leitbildes sollten auf möglichst hohe Akzeptanz bei möglichst vielen Mitarbeitern stoßen (vgl. ebd. S.298).

10

Neben dem Prozess der Leitbildentwicklung kommt der Umsetzung eine wichtige Aufgabe zu. Eine schrittweise Umsetzung des Leitbildes kann durch strategische Maßnahmen erfolgen. So können die Inhalte beispielsweise in den Auswahlprozess neuer Mitarbeiter einfließen, in Personalbeurteilungssystemen verankert werden oder in Form von Kriterien für weitreichende Entscheidungen im Unternehmen herangezogen werden (vgl. ebd. S.299). Die Leitlinien sollten lernorientierte Inhalte integrieren und so Transparenz über die Ziele und Wege von Lernen schaffen und konkrete Unterstützungsmaßnahmen von Unternehmensseite aus aufzeigen. Auf diese Weise können Leitlinien einen ersten Eindruck vom Stellenwert vermitteln, der Lernen im Unternehmen zugeschrieben wird (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.102f.).

2.1.2. Normen

- Traditionen
- Ungeschriebene Gesetze, Spielregeln

Die Autoren Comelli, Rosenstiel und Nerdinger (2014) verstehen unter Normen die Erlebens- und Verhaltensweisen innerhalb einer Gruppe. Die Einhaltung der Normen wird von jedem Gruppenmitglied mehr oder weniger erwartet. Durch die Übernahme der Gruppennormen zeigt

ein Gruppenmitglied, dass es der Gruppe angehören möchte. Unterschieden werden können formell entstandene Normen, das heißt von außen implizierte, und informelle Normen, die aus der Gruppe heraus entstanden sind (vgl. Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.166). Vier Faktoren beeinflussen die Einhaltung von Normen durch den Mitarbeiter. Zum einen, wie stark ausgeprägt der *Wunsch nach Zugehörigkeit* beim Mitarbeiter ist. Je stärker dieser ausgeprägt ist, desto bereitwilliger werden Normen eingehalten. Zum anderen besteht eine Abhängigkeit zwischen Normeinhaltung und dem *Status bzw. der Macht* eines Mitarbeiters im Unternehmen. Je höher der Status eines Mitarbeiters im Unternehmen oder in eine Gruppe, umso eher kann er es sich leisten, bestimmte Normen nicht einzuhalten. Ein hoher Status bedeutet, dass das Unternehmen oder die Gruppe einen großen Wert auf die Zugehörigkeit der betreffenden Person legt und ihr daher gewisse Freiräume zugesteht (vgl. ebd. S.176). Die Einhaltung von Normen hängt außerdem von ihrer *Kontrolle* ab, das heißt, ob und wie intensiv sie kontrolliert werden. Comelli, Rosenstiel und Nerdinger (2014) verweisen in diesem Kontext auf die klassischen Führungsaufgaben, Kontrolle, Kritik, Lob und Anerkennung, durch die die Wichtigkeit von Normen unterstrichen werden kann (vgl. ebd. S.177). Zuletzt ist die Einhaltung von Normen noch davon abhängig, wie *inhaltlich sinnvoll und überzeugend* sie von den Mitarbeitern wahrgenommen werden (vgl. ebd. S.177).

Erfahrungen, Interpretationen und Verhaltensregeln oder -normen können zu **ungeschriebenen Gesetzen** oder **Spielregeln** werden, welche die Werte, Einstellungen und das Verhalten der Mitarbeiter beeinflussen (vgl. Bock 2008, S.34; Schüßler 2004, S.35). Der Umgang mit Fehlern, Lernen in der Arbeitszeit oder die Ziele des Lernens können mögliche Inhalte von ungeschriebenen Gesetzen oder Spielregeln sein. Deren Ausgestaltung sollte erkannt und reflektiert werden und auf ihren Lernbezug hin überprüft werden. Gegebenenfalls muss hier eine Transformation hin zu lernförderlichen Normen initiiert werden (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.181).

11

2.1.3. Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation • Transparenz • Eigenverantwortung • Selbstorganisation • Selbstständigkeit • Offenheit • Sinnhaftigkeit • Nachhaltigkeit
---------------------	--

Erpenbeck und Heyse (2007) verstehen Werte als „Ordner“ individuellen und sozialen Handelns. Sie weisen darauf hin, dass Werte nicht zur „Versklavung“ in Form von strengen Normen oder Gesetzen führen dürfen (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S.145). Die Gefahr von hochgradig verbindlichen Normen- und Wertensystemen besteht darin, dass der Schwerpunkt des Sozialisationsprozesses der Unternehmensmitglieder darin besteht, Handlungsnormen zu

lernen. Dabei steht das Bemühen im Vordergrund, etwas richtig zu machen, statt sich mit Anforderungen auseinanderzusetzen und zu überlegen, wie etwas gemacht werden könnte (vgl. Strohschneider 2001, S.331). Werte sollten sich vielmehr selbstorganisiert aus einem Prozess des Handelns herausbilden (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S.146). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Mitarbeiter ihre eigenen Werte, die sich bereits im privaten oder sozialen Umfeld herausgebildet haben, in das Unternehmen miteinbringen und somit zur Werteentwicklung des Unternehmens beitragen (vgl. ebd. S.151). Im Hinblick auf eine förderliche Wirkung, sollten lernorientierte Werte bereits in die Unternehmensphilosophie und -leitbilder verankert werden. Dies kann den Mitarbeitern als Orientierung dienen und einen positiven Umgang mit Lernen vermitteln (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.96). Als Beispiel für lernförderliche Werte können Partizipation, Transparenz, Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Selbstständigkeit, Offenheit, Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit genannt werden (vgl. Bigalk 2006, S.39ff.,107; Dehnbostel 2015, S.101; Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.58; Schüßler, Thurnes 2005, S.111f.; Heyse, Erpenbeck 1997, S.70; Bigalk 2006, S.107; Schäfer 2006, S.235). An dieser Stelle soll kurz auf die vorgestellten Werte eingegangen werden. Die konkrete Ausgestaltung dieser Werte wird in die strategische Ebene mit einfließen.

Partizipation bedeutet die Möglichkeit der Beteiligung von Unternehmensmitgliedern an Entscheidungen. Durch diese, mitunter formal geregelte und institutionell verankerte Möglichkeit, sollen Mitarbeiter Einfluss auf ihre Arbeitsumwelt nehmen können (vgl. Bigalk 2006, S.43). Heyse und Erpenbeck (1997) deklarieren Partizipation als Element einer lernfördernden Kultur. Sie gehen davon aus, dass es sich, aufgrund der Vielfalt an unterschiedlichen Sichtweisen und gegensätzlichen Positionen, als vorteilhaft erweist, „Betroffene“ von Beginn an in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.169). Der Grad der Partizipation kann sich unterscheiden. Partizipation kann sich darin ausdrücken, dass Mitarbeiter die Chance erhalten, ihre Meinung einzubringen und diese bei Entscheidungen berücksichtigt wird. Mehr Partizipation wird dem Mitarbeiter ermöglicht, indem er Entscheidungen mit treffen darf oder diese gegebenenfalls blockieren kann. Ein besonders hoher Partizipationsgrad ist gegeben, wenn Mitarbeiter selbstbestimmt arbeiten dürfen und Entscheidungen vollständig bei ihnen liegen (vgl. Bigalk 2006, S.43; Friebe 2005, S.157).

Eine Voraussetzung für Partizipation ist das Schaffen von **Transparenz** im Unternehmen. In diesem Zusammenhang kommt der Informationspolitik bzw. dem Informationswesen eine bedeutende Rolle zu. Über diese Instanz steuert das Unternehmen die Informationsinhalte, den Umfang, die Anlässe und den Zeitpunkt der Informationsweitergabe. Es empfiehlt sich, Transparenz bezüglich der Unternehmenssituation, Unternehmenszielen und relevanten Entwicklungen zu schaffen und die Informationen bedarfsgerecht und möglichst zeitnah zu

kommunizieren (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.47; Schüßler, Thurnes 2005, S.111). In Hinblick auf Lernen sollte außerdem der Zugang zu Lernmöglichkeiten für alle Mitarbeiter transparent sein (vgl. Schüßler 2007, S.107). Es ist davon auszugehen, dass bei einer intensiven Information der Organisationsmitglieder bezüglich Lernzielen und -erwartungen, Lernmöglichkeiten und deren Nutzen eine höhere Beteiligung erzielt wird (vgl. Schäfer 2006, S.204).

Der Wert Partizipation korreliert mit weiteren Werten. So schreibt Judith Friebe der Partizipation eine Wirkung auf dem Wert **Eigenverantwortung** zu. So könne Partizipation der Mitarbeiter an Lernprozessen die Eigenverantwortung zusätzlich stärken. Praktiziert werden kann dies, indem jede Mitarbeiterebene für Lern- und Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt und bei der Planung, Gestaltung und Umsetzung dieser Maßnahmen beteiligt wird (vgl. Friebe 2005, S.59). So sollte der Mitarbeiter ebenfalls für die inhaltliche Gestaltung seines Lernprozesses, die Formulierung von Lernzielen und die Gewichtung einzelner Themen Verantwortung übertragen bekommen. Langfristig sollte es das Ziel sein, dass der Lernende selbst Lernprojekte identifiziert. Voraussetzung hierfür ist, dass die Eigenständigkeit des lernenden Mitarbeiters gefördert und gestärkt wird. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerninteressen trägt zur Förderung der Selbstlernkompetenz bei (vgl. Schüßler 2007, S.330). Eigenverantwortung stellt eine zentrale Rahmenbedingung dar, wenn es um die Einführung und Nutzung (neuer) Lernformen wie dem selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernen geht.

13

Eigenverantwortung und **Selbstorganisation** gewinnen im Bereich der Wirtschaft und Gesellschaft zunehmend an Bedeutung (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.7). Der Mitarbeiter übernimmt verstärkt die Verantwortung und Organisation bei der Erfüllung seiner Arbeitsaufgaben, der Beschaffung von Informationen, bei der Planung seiner beruflichen Laufbahn, der eigenen Kompetenzentwicklung und seinen Lernprozessen (vgl. Friebe 2005, S.81,115; Fromme-Ruthmann 2013, S.118). Magret Fromme-Ruthmann (2013) fand in ihrer Untersuchung heraus, dass die Fähigkeit zur Selbstorganisation die Vielseitigkeit der vom Mitarbeiter gewählten Lernthemen erhöht und ebenfalls zu besseren Lernergebnissen führt (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.231). Erpenbeck und Sauer sprechen der Qualität und dem Erfolg von Kompetenzentwicklung einen zentralen Zusammenhang zum Grad der Selbstorganisation sowie der Beteiligung der Mitarbeiter zu (vgl. Erpenbeck, Sauer 2001, S.16).

Mit dem Wert Selbstorganisation geht eine Notwendigkeit nach **Selbstständigkeit** einher, deren Grundlage Tätigkeitsspielräume und Freiheitsgrade sind (vgl. Bigalk 2006, S.39). Der Tätigkeitsspielraum kann sich auf die Arbeit, deren Inhalt, den Ablauf oder die Organisation beziehen (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.47). Der Tätigkeitsspielraum ist ein

Konstrukt aus dem Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum (vgl. Ulich 2005, S.183). Bei der Ausführung von Handlungen bestimmt der *Handlungsspielraum* das Maß an Flexibilität bezüglich der Handlungsalternativen und Organisation der Aufgaben. Der *Gestaltungsspielraum* ermöglicht die selbstständige und nach eigenen Zielen gestaltete variable Vorgehensweise. Das Ausmaß der Entscheidungskompetenz zur Festlegung von Tätigkeiten oder Aufgaben kennzeichnet den *Entscheidungsspielraum*. Durch die Größe des Entscheidungsspielraumes wird deutlich, mit welchem Grad an Autonomie eine Tätigkeit verbunden ist (vgl. ebd. S.183). Mit dem Tätigkeitsspielraum geht die Möglichkeit einher, Einfluss auf das (eigene) Handeln zu nehmen. Dieser Einflussmöglichkeit von Beschäftigten wird ein positiver Zusammenhang mit Zufriedenheit, Motivation und Kompetenzerweiterung zugeschrieben (vgl. Bigalk 2006, S.41).

Im Hinblick auf den Einbezug von Mitarbeitern und der Erweiterung von Tätigkeitsspielräumen ist **Offenheit** von Seiten der Unternehmensführung- und des Managements als wichtige Voraussetzung zu nennen. Hierbei geht es zum einen darum, dass eine Vielzahl an Wahrnehmungsstandpunkten und Perspektiven überhaupt erlaubt und erwünscht sind. Zum anderen geht es darum, dass Möglichkeiten geschaffen werden, damit sich viele unterschiedliche Wirklichkeiten herausbilden können oder gar neue Perspektiven konkret eingefordert werden. Dies kann auf strategischer Ebene mittels (externer) Berater, Weiterbildungsmaßnahmen oder der Rekrutierung neuer Mitarbeiter geschehen (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.170ff.). Hierbei entscheidend ist der konstruktive Umgang mit abweichenden Meinungen und ggf. auch Kritiken. Neben der Offenheit gegenüber Wahrnehmungen und Meinungen ist ebenso die Offenheit gegenüber Neuem, Innovativen sowie gegenüber Ausprobieren, Experimentieren und Fehlern entscheidend (vgl. ebd.). In Bezug auf die Öffnung von Lernprozessen bedeutet dies, dass sowohl Offenheit im Methodeneinsatz als auch gegenüber den Lernthemen der Mitarbeiter und ihren selbst gewählten Lernwegen besteht (vgl. Schübler 2007, S.331f.). Ebenso erforderlich ist die Offenheit der Mitarbeiter gegenüber neuen Herausforderungen und Lernanlässen sowie eine Veränderungsbereitschaft.

Der Grad der Offenheit lässt sich erhöhen, wenn die **Sinnhaftigkeit** der Arbeitsaufgabe oder der Personalentwicklungsmaßnahme für den Mitarbeiter ersichtlich sind. Die Motivation steigt mit dem Wissen um den Zweck der Maßnahme und dem Ziel, das erreicht werden kann (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.232). Persönliche Nutzenerwartungen könnten beispielsweise eine verbesserte berufliche Leistungsfähigkeit, die Aussicht auf interessantere und anspruchsvollere Tätigkeiten, Aufstiegschancen oder ein höherer Verdienst sein (vgl. ebd. S.33). Der Blick darf jedoch nicht allein auf den unmittelbaren Nutzenerwartungen ruhen. Sinnhaftigkeit sollte langfristig betrachtet werden und mit dem Wert **Nachhaltigkeit** zusammenspielen. So sollten beispielsweise die Ressourcen des Unternehmens gepflegt und

ihr Erhalt auch für die Zukunft gesichert werden. Nachhaltigkeit beschreibt zudem die langanhaltende und dauerhafte Wirkung eines Prozesses (vgl. Schüßler 2007, S.324). Lernförderlich erweist sich Nachhaltigkeit indem die „Humanressource“ in Form des Mitarbeiters stetig weiterentwickelt wird und dieser Prozess dazu beiträgt, die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Dies verlangt nach Formen des Anschlusslernens und der Förderung der Selbstlernkompetenzen des Mitarbeiters (vgl. ebd. S.324f.).

In Philosophien oder Leitlinien formulierte Werte von Seiten des Unternehmens wirken jedoch nur, wenn diese von den Mitarbeitern zu eigenen Wertvorstellungen umgewandelt werden (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S.151). Es ist nicht davon auszugehen, dass ein reines Proklamieren dieser Werte zu wesentlichen Verhaltensänderungen der Unternehmensmitglieder führen würde. Vielmehr müssen Werte, aber auch Normen auf strategischer und operativer Ebene verankert und konkretisiert werden. So sollte es beispielsweise Ziel und Aufgabe der Personalentwicklung und Führungskräfte sein, in der alltäglichen Arbeit Gelegenheiten und Räume zur Werteentwicklung zu schaffen (vgl. Schüßler, Thurnes 2005, S.115). Die Entwicklung von lernförderlichen Werten geht mit einer Handlungsorientierung für die Mitarbeiter einher. Unter Einbezug der Mitarbeiter sollte die Werteentwicklung mittels einer Reflexion des eigenen Handelns sowie des gängigen Umgangs mit Wissen und Lernen im Unternehmen stattfinden (vgl. ebd. S.116).

In den folgenden Ausführungen zu Rahmenbedingungen auf strategischer und operativer Ebene werden die beschriebenen Werte indirekt noch einmal aufgegriffen. Hierbei soll ersichtlich werden, wie Werte in der konkreten Ausgestaltung lernförderlich wirken können. Bereits an dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich der Grad der Ausprägung der beschriebenen Werte an den Voraussetzungen des Mitarbeiters orientieren sollte. Ein ursprünglich lernförderlicher Wert, kann in der Ausgestaltung ebenfalls überfordernd und lernhinderlich wirken. Ist es der Mitarbeiter beispielsweise nicht gewohnt, sich selbst zu organisieren, Verantwortung zu übernehmen oder kennt die Grenzen seines Tätigkeitsspielraums nicht, kann dies zu (Lern-) Widerständen führen. Das Gelingen bei der Umsetzung von Werten die ein Lernen fördern, hängt somit stark von den persönlichen Voraussetzungen des Mitarbeiters ab. Es empfiehlt sich daher, diese Voraussetzungen des Mitarbeiters im Vorhinein zu analysieren und ggf. Hilfestellungen für ungewohnte (Lern-) Settings anzubieten (vgl. Schüßler 2004, S.32f.).

2.2. Strategische Handlungsebene

Strategische Ebene (Konkretisiert die normative Ebene, gestalterischer Einfluss der Akteure, ausrichtend)	
Rahmenbedingung	Beispiele
Unternehmensstrategie	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmens- und Lernziele • Strategieformulierung
Informationen und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplikatoren • Mitarbeiterkommunikation • Informationsweitergabe • Austausch
Zusammenarbeit und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Projekte • Netzwerke
Führung	<ul style="list-style-type: none"> • Führungsstil • Hierarchie
Personalentwicklungskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzmanagement • Kompetenzmodell • Wissensmanagement
Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiteranreizsystem • Mitarbeiterbindung

2.2.1. Unternehmensstrategie	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmens- und Lernziele • Strategieformulierung
-------------------------------------	--

16

Unternehmensleitlinien oder Unternehmensgrundsätze können als eine Art Kommunikationsmedium der Unternehmensphilosophie verstanden werden. In ihnen werden beispielsweise die **Unternehmensziele** verankert. Die Formulierung von Zielen kann sich dabei auf Kunden, Mitarbeiter, Prozesse oder auch Finanzen beziehen (vgl. Börnecke 2007, S.143). In der Regel werden zunächst „Oberziele“ oder „langfristige Ziele“ festgelegt. Häufig werden Ziele erst im Verlauf ihrer Realisierung genauer definiert, da sie sich im Zeitverlauf weiterentwickeln. Mit dem Prozess wird deutlich, welche „Teilziele“ bzw. „kurzfristigen Ziele“ zu erreichen sind. Um den aktuellen Anforderungen der Organisation zu entsprechen, sind die Teilziele veränderbar. Damit geeignete Maßnahmen aus den Zielen abgeleitet und umgesetzt werden können, ist Zeit notwendig. Daher sollten die Oberziele einer Organisation längerfristig bestehen (vgl. Klug 2008, S.38). Für die Formulierung von Zielen gelten die folgenden Empfehlungen: Ziele sollten nachvollziehbar, widerspruchsfrei, beeinflussbar, fokussiert, delegierbar, präzise und eindeutig formuliert werden (vgl. Börnecke 2007, S.143; Balz, Spieß 2009, S.34). George T. Doran (1981) entwickelte Anfang der 80er-Jahre das „S.M.A.R.T.“-Modell, mit dessen Hilfe er beschrieb, wie Managementziele zu formulieren sind. In seinem Modell steht das Akronym SMART für Specific, Measurable, Assignable, Realistic und Time-

Related (vgl. Doran 1981, S.36). Das Modell wird bis heute für die Formulierung von Zielen empfohlen (vgl. Börnecke 2007, S.143; Wastian, Kraus, Rosenstiel 2016, S.63). Der Formulierung von Zielen können dreierlei Funktionen zugeschrieben werden. Zum einen aktivieren und lösen sie Tätigkeiten aus. Zum anderen geben Ziele eine Richtung und eine Struktur vor. Als dritte Funktion kann ein Soll-Ist-Vergleich genannt werden, bei dem die Ergebnisse zu den angestrebten Zielen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.40).

Im Hinblick auf eine Lernförderlichkeit gilt es neben Unternehmenszielen ebenfalls **Lernziele** in den Unternehmensleitlinien zu verankern sowie aktuelle Entwicklungen im Bereich des Lernens aufzugreifen (vgl. Friebe 2005, S.36). Neben den Zielen des Managements sollten ebenso die Lernziele der Mitarbeiter analysiert werden. Im Hinblick auf die Motivation der Mitarbeiter sollten die verschiedenen Ziele möglichst in Einklang gebracht werden und gegebenenfalls auftretende Zielkonflikte thematisiert werden. Für einen Mitarbeiter können Zielkonflikte beispielsweise im Abgleich seiner beruflichen und seiner privaten Ziele entstehen. Dieses Spannungsfeld des Mitarbeiters sollte aufgedeckt und bearbeitet werden (vgl. Balz, Spieß 2009, S.34f.) Ziele sollten zudem so formuliert werden, dass der Mitarbeiter es sich zutraut, diese aufgrund seiner Ausbildung, Fähigkeiten und Erfahrungen zu erreichen. Die Überzeugung, dass das Ziel erreicht werden kann, nimmt wiederum Einfluss auf das Commitment des Mitarbeiters mit dem Ziel (vgl. ebd. S.34). Die Zielformulierung auf individueller Arbeiterebene kann beispielsweise in Mitarbeitergesprächen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter geschehen (vgl. Klug 2008, S.38;45). Gemeinsam erarbeitet werden sollten Leistungs- und Entwicklungsziele. Der Formulierung von Zielen folgt die Entwicklung von Handlungsplänen und nachgelagert die Überprüfung des Zielerreichungsgrads. Wichtiger noch, ob die Ziele fremdgesteuert, gemeinsam vereinbart oder selbst definiert wurden ist, ob sie auf Akzeptanz des Mitarbeiters stoßen. Damit ein Ziel handlungswirksam werden kann, muss es nach einer Nutzenkalkulation von der Person akzeptiert und zu einem eigenen Ziel übernommen werden (vgl. Heckhausen, Heckhausen 2006, S.262).

17

Im Kapitel der „normativen Ebene“ und im vorangegangenen Abschnitt wurde von der Unternehmensphilosophie, den Unternehmensleitlinien und den Unternehmenszielen gesprochen. Mitunter werden stattdessen und ergänzend Begriffe wie Vision, Mission oder Leitbild eines Unternehmens in der Literatur und Praxis verwendet (vgl. Börnecke 2007, S.141f.). An dieser Stelle wird nicht weiter auf diese Begriffe und deren Inhalte eingegangen. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese ebenfalls einen lernförderlichen Einfluss nehmen können und entsprechend bei der Formulierung und Gestaltung auf ihre Lernförderlichkeit hin reflektiert werden sollten.

In der Hinführung zu diesem Kapitel wurde bereits das „integrierte Managementmodell“ erwähnt, als eine Grundlage für die drei Handlungsebenen, die dieses Kapitel strukturieren. Innerhalb des integrierten Managementmodells werden die Komponenten „Strategie“, „Struktur“ und „Kultur“ als eine Trilogie verstanden, die voneinander abhängen bzw. sich gegenseitig bedingen (vgl. Baldegger 2007, S.127). An dieser Stelle sollen die beiden Komponenten Strategie und Struktur näher betrachtet werden.

Ursprünglich stammt der Begriff der Strategie aus der Lehre der Kriegsführung. In den 50er-Jahren wurde der Begriff an der Harvard Business School in der Betriebswirtschaftslehre eingeführt. Deren Begriffsverständnis legt zu Grunde, dass die Unternehmensstrategie in die Formulierung und Implementierung unterteilt wird (vgl. ebd. S.130). Unter einer Strategie wird die Langzeitausrichtung eines Unternehmens verstanden, die als Resultat eines Denk- und Entscheidungsprozesses explizit formulierbar und zielgerichtet sein sollte. Sie ist der individuellen Situation des Unternehmens anzupassen. Aus diesem Grund fließen in die Entwicklung einer Strategie meist auch Erfahrungen und Handlungen eher unbewusster und ungeplanter Natur mit ein. Für die Formulierung einer Strategie muss untersucht werden, wie strategisch wichtige Entscheidungen getroffen werden und welche Faktoren beeinflussend wirken. Beeinflussend wirken beispielsweise die Wertevorstellungen der Unternehmensleitung oder auch die Bewertung der Ressourcen des Unternehmens (vgl. Zahn, Nowak, Schön 2005, S.74f.).

18

Eine **Strategieformulierung** kann lernförderlich wirken, indem sie bewusst als Lernprozess gestaltet wird und unter Einbezug der verschiedenen Unternehmensbereiche formuliert wird, um möglichst viele Mitarbeiter zu beteiligen (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997. S.169). Wenn die Strategie formuliert wurde und kommuniziert werden kann, beginnt die Phase der Implementierung. In dieser Phase werden Entscheidungen in administrative Teilaktivitäten überführt, die konkrete Ergebnisse erzielen sollen. Als Beispiel hierfür kann die Anpassung von Strukturen, Prozessen oder Verhaltensweisen genannt werden (vgl. ebd. S.75). Strukturen bilden die Grundlage für die Funktionsfähigkeit einer Organisation (vgl. Bigalk 2006, S.72). Es bedarf beispielsweise Strukturen in Form von Regelungen, Koordination von Prozessen, Arbeits- und Kompetenzverteilung und Hierarchiegefügen (vgl. Güttler 2008, S.35). Organisationsstrukturen wird ein großer Einfluss, beispielweise auf die Kommunikation und Informationsweitergabe, zugesprochen (vgl. Ortmann 2010, S.4,13). So können Strukturen Handlungsmöglichkeiten zulassen, fördern aber auch begrenzen, indem Ressourcen geschaffen oder Grenzen gesetzt werden (vgl. Bigalk 2006, S.105).

Lernstrategien formulieren Maßnahmen die zu einer erfolgreichen Erreichung der Lernziele führen, beispielsweise über das Formulieren von Lernwegen und -zeiten (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.239). Im Sinne einer praktizierten und lernförderlichen Strategie sollten

organisatorische Ressourcen, im Unternehmen vorhandene Kompetenzen und die damit einhergehenden Möglichkeiten berücksichtigt werden. Bestehende Strukturen oder das Verhalten der Organisationsmitglieder kann sich durch Reflexions- und Lernprozesse verändern. (vgl. Menzel 2010, S.65). Entsprechend gilt es, Lernstrategien regelmäßig dahingehend zu hinterfragen, ob sie die Mitarbeiter und das Unternehmen zu den gewünschten Zielen bringen.

2.2.2. Informationen und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplikatoren • Mitarbeiterkommunikation • Informationsweitergabe • Austausch
---	--

Im Hinblick auf die Implementierung einer Strategie und deren lernförderlichen Wirkung, sollten deren Inhalte in ein Personalentwicklungskonzept integriert werden. Zusätzlich sollten die Inhalte von **Multiplikatoren** an die Mitarbeiter weitergegeben und ihnen vorgelebt werden. Die Rolle des Multiplikators kann sowohl die Unternehmensleitung als auch Führungskräfte und Personalentwicklungsverantwortliche einnehmen (vgl. ebd. S.31,37). Erpenbeck und Heyse (1997) beschreiben unter dem Namen „Katalysatoren“ eine ähnliche Funktion. Sie empfehlen, als Element einer förderlichen Lernkultur, Persönlichkeiten mit zukunftsweisenden Wertvorstellungen auszuwählen, die mit einer hohen symbolischen Systemwirksamkeit an kultursensiblen Positionen eingesetzt werden (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.171).

19

Die Bedeutung von Informationen wurde bereits in den Ausführungen zur normativen Ebene angedeutet. In diesem Zuge wurden Informationen als Voraussetzung und Merkmal von Partizipation und Transparenz beschrieben. Sie stehen zudem im Zusammenhang mit Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, flachen Hierarchien und Handlungsspielraum, Umgang mit Komplexität sowie der Gestaltung von Arbeit und Lernen (die genannten Aspekte werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufgegriffen). Informationen können zudem als Grundlage für den Aufbau von Kompetenzen verstanden werden. Entsprechend der Bedeutsamkeit von Informationen als lernförderliche Rahmenbedingung soll in diesem Kapitel ausführlich auf die Thematik eingegangen werden. Dabei werden sowohl der Nutzen als auch die Herausforderungen von Informationen und deren Weitergabe thematisiert.

Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass motivierte, engagierte und veränderungsbereite Mitarbeiter einen entscheidenden Faktor für die Erreichung der Unternehmensziele darstellen. In diesem Zuge gewinnt die interne Kommunikation bzw. **Mitarbeiterkommunikation** an Bedeutung. Diese umfasst alle kommunikativen und informativen Vorgänge, die innerhalb einer Organisation und zwischen den Unternehmensmitgliedern ablaufen. Ziel der internen Kommunikation ist es, die Motivation und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter zu erhöhen und die Voraussetzung für eine erfolgreiche Erfüllung der Arbeitsaufgabe zu schaffen (vgl.

Einwiller, Korn 2017, S.237). Die interne Kommunikation kann als Teil einer ganzheitlichen Unternehmenskommunikation verstanden werden. Gemeinsam tragen sie zur Umsetzung der Unternehmensstrategie und zur Erreichung der Unternehmensziele bei (vgl. ebd. S.238). Die Autorinnen Sabine Einwiller und Christine Korn (2017) beschäftigen sich mit dem Thema „Interne Kommunikation: Digitale Strategie für Mitarbeiter und Führungskräfte. In ihrem Beitrag stellen sie vier Zielbereiche der internen Kommunikation vor (vgl. ebd. S.240): Informations-, Beziehungs-, Identitäts- und Motivationsziele.

Als Basisfunktion der internen Kommunikation werden den Mitarbeitern *Informationen* gegeben über die spezifische Unternehmensstrategie und -ziele, die wirtschaftliche Lage des Unternehmens sowie Informationen über Lohn, Gehalt und Sozialleistungen. Ebenfalls kommuniziert werden Arbeitsinformationen über die zu erfüllenden Aufgaben, Arbeitsabläufe und die Erwartungen des Managements. Auf dieser Grundlage wird es dem Mitarbeiter möglich, sein eigenes Handeln sowie das des Managements einzuordnen und zu bewerten (vgl. ebd. S.240). Neben der reinen Information gilt es außerdem die *Beziehungsziele* der internen Kommunikation zu berücksichtigen. Häufig fühlen sich Mitarbeiter nicht ausreichend informiert oder es fehlt ihnen die persönliche Ansprache. Daher sollten Partizipation und Interaktion, als zentrale Bedürfnisse eines Mitarbeiters, durch den Aufbau von Beziehungen der Unternehmensmitglieder unterstützt werden. Dadurch gefördert werden soll die Zusammenarbeit untereinander, die Koordination von Abläufen und der Wissensaustausch. Es wird davon ausgegangen, dass sich ein offenes Kommunikationsklima und die Möglichkeit zur Partizipation ebenfalls positiv auf die Identifikation des Mitarbeiters auswirkt (vgl. ebd. S.240f.). Die Beziehungsziele stehen somit in enger Beziehung zu den *Identitätszielen*. Die Identitätsziele stehen außerdem in Wechselwirkung mit den geteilten Werten und Ansichten eines Unternehmens. Diese gilt es im Unternehmen bekannt zu machen und zu verankern. Dies führt zu einem gemeinsamen organisationalen Grundverständnis, auf das die Unternehmensmitglieder zurückgreifen können und das dabei helfen soll, die Verständigung untereinander zu sichern. Die *Motivationsziele* der internen Kommunikation zielen darauf ab, Motive wie Anerkennung, Einfluss oder Selbstverwirklichung des Mitarbeiters zu stimulieren. Von Unternehmensseite geht damit die Hoffnung einher, dass der Mitarbeiter dazu motiviert ist, eine außerordentliche Leistung zu erbringen, Veränderungen mitzutragen und sein Wissen zu teilen (vgl. ebd. S.241).

Die interne Kommunikation wird beeinflusst von den Veränderungen der letzten Jahre hin zu einer „digitalen Kommunikation“. Insbesondere das Internet hat eine neue Form der interaktiven und partizipativen Form der Kommunikation und Interaktion entstehen lassen. Damit einher gehen Chancen und Herausforderungen, die auch auf Unternehmensebene deutlich werden. So kann eine Beschleunigung der Kommunikationsprozesse wahrgenommen werden. Der Mitarbeiter steht vor der Herausforderung, sich bezüglich der Veränderungen im

Unternehmen und jenen, die das Unternehmen betreffen möglichst aktuell und umfassend informiert zu halten. Dies kann ihm einen Wettbewerbsvorteil verschaffen, um bei Kunden und Geschäftspartnern erfolgreich agieren zu können (vgl. ebd. S.238).

Dem Social Web kann im Hinblick auf Informationen und Kommunikation ein hohes Maß an Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten zugesprochen werden. Die vielfältigen digitalen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten gehen jedoch einher mit einer „Explosion des Medienangebots“ und einer Zunahme an Komplexität (vgl. ebd. S.239). Die Fülle an Informationen kann für einen Mitarbeiter zu Verunsicherung führen. Dies betrifft nicht nur die Information der digitalen Kommunikation, sondern allgemein die Informationen, die im Arbeitsalltag auf ihn einströmen. Entsprechend muss ein Mitarbeiter die Fähigkeit entwickeln, Informationen zu filtern, um zu einem anwendungsorientierten Umgang mit Informationen zu gelangen (vgl. Felbinger 2010, S.177). Auf Unternehmensseite besteht der Bedarf, eine Balance herzustellen, zwischen einem schnellen zur Verfügung stellen von Informationen, Transparenz und der Vermeidung von Informationsüberlastung (vgl. Einwiller, Korn 2017, S.240).

Sonntag, Schaper und Friebe (2005) bezeichnen die **Informationsweitergabe** und Kommunikation explizit als wichtige Rahmenbedingung einer Lernkultur. Im Hinblick auf eine lernförderliche Gestaltung der Mitarbeiterinformation können die folgenden Inhalte als relevant betrachtet werden (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.46):

- Informationen über Leitbilder, Werte und Erwartungen im Allgemeinen sowie spezifisch in Bezug auf das Lernen
- Informationen zu Unternehmensaktivitäten und Veränderungsprozessen
- Informationen, welche die Organisationsstrukturen betreffen, wie die Arbeitsgestaltung, insbesondere die Arbeitstätigkeit des Mitarbeiters, Arbeitsprozesse, Arbeitszeitregelungen oder die Arbeitsumgebung
- Informationen zu Maßnahmen der Kompetenzentwicklung, zum Weiterbildungsprogramm sowie Informationen über interne und externe Netzwerke

Die Informationsinhalte, deren Umfang sowie der Zeitpunkt der Informationsweitergabe wird über die Informationspolitik, bzw. das Informationswesen, eines Unternehmens gesteuert. Damit die Informationen förderlich wirken, sind transparente und durchlässige Informations- und Kommunikationsstrukturen notwendig. In diesem Zuge können beispielsweise flache Hierarchien oder die Organisation in Gruppen, bzw. Projekten, als Organisationsstrukturen genannt werden, die den Informationsfluss positiv beeinflussen (vgl. ebd. S.47). Wichtig ist es außerdem, eine Kombination aus mehreren Informationskanälen zu wählen. Informationen können beispielsweise über die folgenden Medien verteilt und bereitgestellt werden (vgl. ebd. S.48): Intranet, Aushänge, schwarzes Brett oder elektronische Informationstafeln,

Mitarbeiterzeitschriften, Weiterbildungsbroschüren, Betriebsversammlungen und Informationsveranstaltungen. Neben Führungskräften als Informationsträgern und Ansprechpartnern können Mitarbeiter aus der Personalentwicklung als Ansprechpartner rund um das Thema Lernen dienen. Auf Unternehmensseite gilt es Informationen bereitzustellen, auf Seite der Mitarbeiter muss jedoch ebenso Eigenverantwortung übernommen werden im Hinblick auf eine Informationsbeschaffung (vgl. ebd. S.48).

Nach dem Verständnis von Ingeborg Schüßler und Werner Weiss (2009) stellt die Entwicklung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen der Mitarbeiter eine wesentliche lernkulturelle Herausforderung dar. In ihrem Beitrag zu einer „New Economy“ definieren sie Gestaltungsbereiche. Einen davon sehen sie in den Interaktions- und Kommunikationsstrukturen. Darin unterscheiden sie die folgenden Handlungsfelder (vgl. Schüßler, Weiss 2009, S.277ff.):

- Zwischenmenschliche (Vertrauens-)Kommunikation und Interaktion
- Transkulturelle Kommunikation und Interaktion
- Mensch-Technologie-Kommunikation und -Interaktion

Unter dem Handlungsfeld *„Zwischenmenschliche (Vertrauens-)Kommunikation und Interaktion“* verstehen sie das Öffnen von Kommunikations- und Vertrauensräumen, in denen ein **Austausch** zwischen den Mitarbeitern angeregt wird und der für alle zugänglich ist. Der Informationsaustausch bindet in Besprechungen häufig einen Großteil der Zeit (vgl. Balz, Spieß 2009, S.181). Entsprechend sollte die Informationsweitergabe möglichst effektiv gestaltet werden, beispielsweise durch eine gute Vorbereitung, klar formulierte Ziele, oder eine didaktische Gestaltung in Form von Medieneinsatz oder der Beteiligung der Gruppe an der Informationssammlung. Zu berücksichtigen sind die Grenzen der Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit. Die Informationsmenge sollten daher begrenzt und Informationen nach Wichtigkeit und Dringlichkeit strukturiert werden (Eisenhower-Prinzip) (vgl. ebd. S.182).

22

Vertrauen kann als Voraussetzung für Kommunikation und Kooperation verstanden werden. Vertrauen bedeutet, die Bereitschaft zu zeigen, Urteile und Handlungen einer anderen Person, ohne eingehende Prüfung, als positiv anzunehmen und in das eigene Handeln und Urteilen mit einzubeziehen (vgl. Sollberger 2006, S.120). Dasselbe gilt für die andere Person. Vertrauen ist eine Grundvoraussetzung für den Aufbau von Beziehungen. Es steht in einem engen Zusammenhang mit Offenheit, da es ebenfalls um den Austausch von Gedanken und Gefühlen geht. Unterschieden werden kann ein persönliches Vertrauen, basierend auf gemeinsamen Erfahrungen mit einem Gegenüber und dem institutionellen Vertrauen, welches durch Normen, Regeln und Strukturen gebildet wird (vgl. ebd. S.121). Vertrauen ist eine Voraussetzung dafür, dass Informationen und Wissen weitergegeben werden. Dies impliziert ebenfalls, dass das Gegenüber auf den Wahrheitsgehalt und die Vollständigkeit der

ausgetauschten Informationen vertraut sowie auf die Arbeitsleistung des Partners bei der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels. Als wichtige Bedingungen für das Herstellen von Vertrauen kann ein Kommunikationsstil gelten, der Offenheit, Transparenz und Ansprechbarkeit betont (vgl. Spieß 2009, S.175). Auf diese Weise kann Vertrauen dazu beitragen, dass sich Handlungsräume erweitern und Innovation, Kreativität und Problemlösefähigkeit besser entfalten (vgl. Sollberger 2006, S.120f.).

Dietrich und Herr (2004) empfehlen, möglichst viele Mitglieder einer Organisation in einen Austausch über Informationen und Wissen zu bringen und ihnen gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen, da auf diese Weise ein neues kollektives und geteiltes Wissen entstehen kann (vgl. Dietrich, Herr 2004, S.27). In diesem Zuge wird die Bedeutung eines informellen Informationsaustauschs deutlich. Über informelle Kontakte und Netzwerke können oftmals entscheidende und bedarfsgerechte Informationen auf kürzerem Weg geliefert werden (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.47). Kritisch zu betrachten ist ein informeller Informationsaustausch im Hinblick auf die Transparenz für Organisationsmitglieder, die beispielsweise einer anderen Abteilung zugeordnet oder neu im Unternehmen sind. Aufgrund des informellen Charakters kann nicht garantiert werden, dass die Informationen die Personen erreichen, die davon profitieren würden. Daher sollten ebenfalls ganz bewusst Möglichkeiten zum Austausch organisiert werden. Innerhalb des Arbeitsprozesses kann dies in Form von Gruppen- und Projektarbeiten gestaltet werden. Darüber hinaus bietet sich der Aufbau von Netzwerken sowohl unternehmensintern als auch -extern für einen Austausch an. Die erwähnten Organisationsformen werden im folgenden Kapitel 2.2.3. vorgestellt.

23

Unternehmen bewegen sich zunehmend in einem globalen und multinationalen Umfeld. Mit dem Handlungsfeld „*Transkulturelle Kommunikation und Interaktion*“ wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich die Informations- und Wissensarbeit in einer entgrenzten und unterschiedlich geprägten Kommunikationskultur bewegt (vgl. Schübler, Weiss 2009, S.277f.). Damit einher gehen unterschiedliche Deutungsmuster, wodurch Informationen verschieden interpretiert und zu unterschiedlichen Wissensbeständen führen. Unterschiede bestehen dabei jedoch nicht nur zwischen den verschiedenen Kulturen und Nationen (Interkulturalität), sondern ebenfalls zwischen unterschiedlichen Milieus, Lebensstilen und berufssozialistisch ungleich geprägten Denkstilen (Transkulturalität). Schübler und Weiss (2009) führen als Beispiel die unterschiedlichen Denkstile von Mitarbeitern aus dem Marketingbereich und Mitarbeitern aus dem Finanzbereich auf. Ziel sollte es sein, die Mitarbeiter der verschiedenen Bereiche miteinander ins Gespräch zu bringen, damit sie einander verstehen lernen und gemeinsam Lösungen entwickeln können (vgl. ebd. S.278).

Das dritte Handlungsfeld „*Mensch-Technologie-Kommunikation und -Interaktion*“ thematisiert den Zugang zu Wissen über neue Technologien. Mit dem Umgang von Technologien gehen

Anforderungen an den Mitarbeiter einher. Für eine benutzergerechte und lernförderliche „Mensch-Maschinen-Kommunikation und Interaktion“ ist es wichtig, dass der Mitarbeiter in der Lage ist, zu entscheiden, wann welches Medium genutzt wird und wie das Medium zu bedienen ist. Entsprechend gilt es den Mitarbeiter darin zu unterstützen, Handlungskompetenzen im Umgang mit neuen Technologien aufzubauen (vgl. Schübler, Weiss 2009, S.279). Ziel ist es, dass der Mitarbeiter sich trotz einer Vielzahl an Informationen zu orientieren weiß, den Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationskanälen beherrscht und damit verbundene Verständigungshemmnisse kennt und versteht (vgl. ebd. S.279). Eine stark technologisch geprägte Kommunikation kann jedoch nur eingeschränkt zu einem Aufbau von sozialen Handlungskompetenzen beitragen. Daher sollte sowohl die Informationsweitergabe als auch der Austausch immer auch im direkten und persönlichen Kontakt erfolgen.

2.2.3. Zusammenarbeit und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Projekte • Netzwerke
--	--

Im Zuge der Diskussionen um Managementkonzepte wie Lean Management, Total Quality Management und Formen des agilen Projektmanagements wird der Blick wieder zunehmend auf die Zusammenarbeit in Form von Kooperationen, Team- und Gruppenarbeiten gelegt (vgl. Schubert 2009, S.297). Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels bzw. zur Erfüllung einer Aufgabe verstanden. Kooperation findet in einer sozialen Situation statt und impliziert eine wechselseitige Unterstützung (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.58; Spieß 2009, S.172). Zu den formalen bzw. strukturellen Bedingungen von Kooperation gehören Zeit, ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Beteiligten und Intentionalität. Die Zusammenarbeit kann face-to-face erfolgen oder über eine Entfernung hinweg angelegt sein. Eine virtuelle Kooperation wird möglich mithilfe von Web- und Videokonferenztools wie Skype, GoToMeeting, Cisco WebEx, Adobe Connect, Google+ Hangouts und anderen. Die Zusammenarbeit kann sich sowohl zufällig ergeben als auch systematisch geplant werden. (vgl. Spieß 2009, S.173).

Als eine Form der Kooperation kann **Gruppenarbeit** genannt werden. Von einer Gruppe kann gesprochen werden als „eine Mehrzahl an Personen, in direkter Interaktion über eine längere Zeitspanne bei Rollendifferenzierung und gemeinsamen Normen, verbunden durch ein Wir-Gefühl“ (vgl. Rosenstiel 2012, S.140). Meist wird eine Mindestgröße von drei Personen vorausgesetzt, während die Obergrenze nicht einheitlich definiert ist. In der Literatur wird der Begriff Gruppe und Team zum Teil synonym verwendet, andere Autoren unterscheiden sie. Simone Kauffeld (2001) analysiert in ihrem Werk „Teamdiagnose“ die unterschiedlichen Auffassungen bezüglich der Einheitlichkeit und Differenz der beiden Begriffe Gruppe und

Team. Einige der dort zitierten Autoren verwenden den Begriff Team im Zusammenhang mit einer besser funktionierenden Kooperation und einem Mannschaftsgeist, bzw. einer gut eingespielten Gruppe (vgl. Kauffeld 2001, S.14). Andere Autoren verweisen darauf, dass eine scharfe Trennung der beiden Begriffe nicht möglich erscheint. Die Autorin verwendet die beiden Begriffe daher in ihrem Werk synonym. Angelehnt an Kauffeld (2001) wird in dieser Arbeit unter dem Begriff Gruppe ebenfalls der Teambegriff impliziert.

Gruppenarbeit ist vor allem dann geeignet, wenn aus der Arbeitspraxis gewachsene Problemstellungen oder Qualifikations- bzw. Kompetenzanforderungen zu bearbeiten sind. Auf diese Weise kann Gruppenarbeit zu einem Lernen im Arbeitsumfeld beitragen (vgl. Wegerich 2015, S.65). Bei der Gruppenarbeit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Probleme und Schwachstellen am besten erkannt und gelöst werden können an dem Ort an dem sie auftreten. Gemeinsam in der Gruppe werden die Mitarbeiter darin gestärkt, Probleme zu analysieren und zu definieren, Lösungsvorschläge zu erarbeiten und ihre Fachkenntnisse und Erfahrungen einzubringen. Ebenfalls als lernförderlich kann der, mit der Gruppenarbeit verbundene, Erfahrungsaustausch bezeichnet werden. Hier werden die kommunikativen und sozialen Kompetenzen des Einzelnen gefördert (vgl. ebd. S.65). Mit dem selbstständigen Erarbeiten von Lösungen in der Gruppe geht zudem ein höheres Verantwortungsgefühl einher sowie ein erleichterter Transfer in den individuellen Arbeitsalltag des Mitarbeiters.

Weniger eindeutig hingegen sind die Auswirkungen der Gruppenarbeit auf die Leistungsfähigkeit und auf Entscheidungsprozesse. Häufig wird vorausgesetzt, dass die Ergebnisse einer Gruppe besser sind als die Summe der Leistung Einzelner (vgl. Rosenstiel 2012, S.142). Bei komplexen Aufgaben, wie dem Treffen von Entscheidungen oder dem Lösen von Problemen, können drei Effekte unterschieden werden (Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.195):

- Die Gruppenleistung liegt über der besten Einzelleistung
- Die Gruppenleistung entspricht der besten Einzelleistung
- Die Gruppenleistung liegt unter der besten Einzelleistung

Für die Beurteilung der Effizienz von Gruppenarbeit ist ein Vergleich des Gruppenpotentials und der tatsächlichen Gruppenleistung notwendig. Das Gruppenpotential bezeichnet die Leistung, die aufgetreten wäre, hätten die Gruppenmitglieder nicht als Gruppe, sondern unabhängig voneinander an einer Aufgabe gearbeitet (vgl. Stürmer, Siem 2013, S.38). Wenn die Gruppenleistung unterhalb des Gruppenpotentials liegt, kann davon ausgegangen werden, dass Prozessverluste aufgetreten sind. Stürmer und Siem (2013) stellen zwei Arten von Prozessverlusten dar: Koordinationsverluste und Motivationsverluste (vgl. ebd. S.38ff.). *Koordinationsverluste* entstehen, wenn die individuellen Beiträge der Gruppenmitglieder zur Zielerreichung nicht optimal koordiniert werden. Als Gründe hierfür können eine unklare

Aufgabenverteilung genannt werden, eine mangelnde Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Mitglieder bei der Aufgaben- und Positionszuweisung sowie ineffektive Kommunikationsstrukturen und Arbeitsabläufe (vgl. ebd. S.39). Zu einem *Motivationsverlust* kann es aufgrund einer „sozialen Faulenz“ kommen. Das bedeutet, dass sich einzelne Gruppenmitglieder weniger anstrengen, da die individuellen Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder nicht identifizier- oder bewertbar sind. Ähnlich verhält es sich mit dem Prozess des „sozialen Trittbrettfahrens“, bei dem Gruppenmitglieder erwarten, dass sich schon genügend Personen engagieren und daher darauf spekulieren, dass das Ziel auch ohne ihr Zutun bzw. die eigene Anstrengung erreicht wird (vgl. ebd. S.39f.). Ebenfalls benannt wird der „Trotteleffekt“, bei dem angenommen wird, dass sich andere Gruppenmitglieder nur wenig engagieren, um nicht der „Trottel“ zu sein, der sich ausnutzen lässt (vgl. ebd. S.40).

Durch Zusammenarbeit lassen sich durchaus auch Motivationsgewinne feststellen. Diese führen wiederum zu einem Leistungsanstieg, der über dem Gruppenpotential liegt. Stürmer und Siem (2013) benennen die folgenden Prozesse, die zu einem Leistungsanstieg führen können: Besteht die Möglichkeit sozialer Vergleiche innerhalb der Gruppe, kann dies dazu führen, dass Gruppenmitglieder motiviert sind sich mehr anzustrengen. Der „soziale Wettbewerb“ führt dazu, dass sie versuchen, besser abzuschneiden als andere Gruppenmitglieder. Bei dem Prozess der „sozialen Kompensation“ ist zu beobachten, dass leistungsstärkere Mitglieder der Gruppe sich mehr anstrengen ein hochrelevantes Gruppenziel zu erreichen, um die Leistungsdefizite schwächerer Gruppenmitglieder auszugleichen. Der „Köhler-Effekt“ kann beobachtet werden, wenn die individuellen Beiträge zum Erreichen des Gruppenziels transparent sind. In diesem Fall arbeiten schwächere Gruppenmitglieder mehr, um zu vermeiden, dass sie für eine schlechte Gruppenleistung verantwortlich gemacht werden (vgl. ebd. S.40f.). Ebenfalls eine wichtige Bedingung für die Gruppenleistung ist der Gruppenzusammenhalt. Ein hoher Zusammenhalt geht meist mit starken positiven und daher verbindenden Gefühlsbeziehungen einher. Häufig kann sich der Zusammenhalt über die Identifikation mit der gemeinsamen Zielsetzung einstellen, was wiederum zu gemeinsamen Aktivitäten führt (vgl. Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.163). Die Chance zum Aufbau positiver Beziehungen steigt außerdem durch häufigen Kontakt.

Das hohe Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe kann auch als „Gruppenkohäsion“ bezeichnet werden (vgl. Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.163; Balz, Spieß 2009, S.117). Die Kohäsionsfunktion kann dazu beitragen, dass die Leistung der Gruppe steigt. Dies begründet sich darin, dass die Chancen höher sind, dass das Gruppenziel erreicht wird und es findet weniger Fluktuation statt, weil sich die Mitglieder in der Gruppe wohlfühlen. Der Gruppenzusammenhalt ist jedoch keine Garantie für eine höhere Gruppenleistung. Im negativen Fall kann der gemeinsame „Gruppengeist“ zu einer Überschätzung der eigenen Leistung sowie zu Konformität führen, was sich wiederum negativ auf das Treffen von

Entscheidungen auswirken kann (vgl. Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.185; Balz, Spieß 2009, S.118). Gruppenkohäsion und Gruppenstress kann zu einer Abschottung nach Außen und gegenseitigem Bestärken der eigenen Meinung führen. Hierbei kann das Phänomen des „Gruppendenkens“ entstehen, wodurch ein (selbst-)kritischer Diskurs verhindert wird und relevante Fakten sowie mögliche Handlungsalternativen nicht berücksichtigt werden (vgl. Balz, Spieß 2009, S.117; Stürmer, Siem 2013, S.43). In diesem Zuge wird der Diversität von Gruppen häufig ein Prozessgewinn zugesprochen (vgl. Rosenstiel 2012, S.142).

An dieser Stelle wurde Gruppenarbeit als eine Form der Kooperation vorgestellt. Einige der vorgestellten Merkmale einer Gruppenarbeit tragen zu einem Lernen im Arbeitsfeld bei. Positive Effekte für ein Lernen im Unternehmen treten vor allem in Hinblick auf den Handlungs- und Entscheidungsspielraum, die wahrgenommenen Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme, die Möglichkeit zum Informations- und Erfahrungsaustausch und die Förderung von Anwendungswissen und Lernmotivation auf (vgl. Bigalk 2006, S.50; Wegerich 2015, S.65; Schübler 2007, S.132f.). Dem folgte die kritische Frage, ob Gruppenarbeit zu einer Steigerung der Leistungsfähigkeit gegenüber der Einzelleistung fähig ist. Hier wurden Effekte wie Prozessverluste und Motivationsgewinne angeschnitten. Dabei wurde deutlich, dass gewisse Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die positiven Effekte von Gruppenarbeit zum Tragen kommen. Unter der Bezeichnung Gruppenarbeit laufen mittlerweile viele lernförderliche Arbeitsformen. Diese unterscheiden sich in ihrer Ausprägung hinsichtlich dem Grad an Selbststeuerung und der Arbeitsteilung (vgl. Schiersmann 2007, S.92). Aufgrund der bereits genannten positiven Effekte von Gruppenarbeit kann angenommen werden, dass sich der Einsatz von Gruppenarbeiten im Kontext der Arbeit als lernförderlich bezeichnen lässt. Die Fähigkeit kooperativ zu handeln erfordert jedoch gewisse Voraussetzungen auf organisatorischer Ebene sowie auf persönlicher. Vom Mitarbeiter werden gewisse soziale Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick und Kritikfähigkeit verlangt (vgl. Spieß 2009, S.173).

Günstig für den Erwerb von Sozialkompetenz erweisen sich organisatorische Rahmenbedingungen wie die räumliche Nähe, die dauerhafte Gruppenzugehörigkeit und die Übernahme von indirekten Tätigkeiten in der Gruppe (vgl. Kauffeld, Grote 2000, S.136). Eine positive Zusammenarbeit wird zudem nur dann möglich, wenn sich die Beteiligten als gleichrangig empfinden. Hierfür ist nicht wichtig, dass sie sich auf dem gleichen Wissensstand befinden oder in der gleichen Position agiert. Vielmehr geht es um eine wertschätzende Haltung den anderen Beteiligten gegenüber (vgl. Spieß 2009, S.173). Generell gilt, dass sich die Aufgabenstellung für Gruppenarbeit eignen sollte und die Gruppe entsprechend zusammengesetzt wird. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppe möglichst klein ist, die Gruppenmitglieder an dem Problem bzw. der Aufgabe interessiert sind, die

zwischenmenschlichen Beziehungen möglichst unbelastet sind und eine Perspektivenvielfalt geboten ist. Gegebenenfalls gilt es Maßnahmen anzubieten in Form von Teamentwicklungen oder Kommunikations- und Arbeitstechniken, um die Einteilung der Rollen, die Kommunikation, die Entwicklung des gemeinsamen Ziels, Konfliktbewältigung o.Ä. zu unterstützen (vgl. Comelli, Rosenstiel, Nerdinger 2014, S.192ff.; Rosenstiel 2012, S.143f.).

Als eine konkrete Form der Gruppenarbeit kann das **Projekt** genannt werden. Wastian, Braumandl, Rosenstiel und West (2018) beschreiben ein Projekt als die „Einmaligkeit der Bedingungen“, gesetzt durch die Zielvorgaben (Sach-, Kosten- und Terminziel), den definierten Anfang und das definierte Ende sowie die begrenzten Ressourcen (Zeit, Geld, Personal). Ebenfalls kennzeichnend für ein Projekt ist dessen Neuartigkeit bzw. Einmaligkeit, der offene Lösungsweg mit ständigem Wechsel-, Flexibilitäts- und Anpassungsanforderungen, eine klare Verantwortungsregelung sowie Komplexität und Interdisziplinarität (vgl. Wastian, Braumandl, Rosenstiel, West 2018, S.11). Die Projektarbeit stellt ursprünglich eine Arbeitsorganisationsform dar. Projekte können jedoch ebenfalls als betrieblich initiierte arbeitsnahe Lernform eingesetzt werden. In diesem Fall werden sie eher unter den Begriffen Projektlernen oder Projektmethode eingesetzt. Diese beiden Formen des Lernens ermöglichen es handlungsorientiert zu lernen, da die Aufgaben der Arbeitswirklichkeit entsprechen. Dies ist mit einem hohen Grad an Selbststeuerung verbunden. Die Lernprozesse können überwiegend selbst durch die Projektmitglieder geplant, durchgeführt und evaluiert werden (vgl. Schiersmann 2007, S.95f.).

28

Die Bedeutung von Projekten nimmt zu. Für das moderne Wirtschaftssystem wird die „Projektifizierung“ von Arbeit und Organisationen als typisch benannt. Vor allem für Aufgaben mit Veränderungs- und Innovationscharakter sowie für komplexe Sonderaufgaben werden zunehmend Projekte als Organisationsform gewählt (vgl. ebd. S.9). Damit einher gehen diverse Herausforderungen. Die Autoren Wastian, Braumandl, Rosenstiel und West (2018) stellen „informellen Kennzeichen eines Projektes“ vor (vgl. Wastian, Braumandl, Rosenstiel, West 2018, S.11f.): Als „informelle Projektkennzeichen“ können beispielsweise das Arbeiten unter extremem Zeit-, Termin- und Kostendruck bezeichnet werden oder die Unsicherheit und der Umgang mit nicht planbaren Veränderungen und Zwischenfällen. Damit einher können Widerstände oder Ängste innerhalb des Projekts oder bei den vom Projekt Betroffenen entstehen. Zu den informellen Projektkennzeichen gehören außerdem der Umgang mit Risiko-, Konflikt- und Krisensituationen bei gleichzeitig begrenztem Zugriff auf strategisch wichtige Informationen und Strukturen oder auf personelle und Wissensressourcen (vgl. ebd. S.13). Um diesen Herausforderungen zu begegnen spielt der Aufbau von Informations-, Kommunikations- und weiteren sozialen Kompetenzen des gesamten Projektteams eine wichtige Rolle (vgl. ebd. S.11ff.). Wastian, Kraus und Rosenstiel (2016) beschreiben in ihrem Werk „Projektteams und -manager beraten und coachen“ Kommunikationskompetenzen, die

sie als grundlegend für die Projektarbeit identifiziert haben. So sehen sie eine Relevanz im Beherrschen des aktiven Zuhörens sowie in der nonverbalen Kommunikation. Sie legen ebenfalls die Fähigkeit zugrunde, Mitarbeitergespräche führen zu können, Fragetechniken einzusetzen, um mehr Informationen in kürzerer Zeit zu erheben sowie ein konstruktives Feedback geben zu können. Sie erhoffen sich davon ein offenes, vertrauensvolles Projektklima und die Möglichkeit, dass die Projektmitglieder sich selbst besser wahrnehmen und ihr Verhalten steuern können (vgl. Wastian, Kraus und Rosenstiel 2016, S.69). Das Beherrschen von Präsentations- und Verhandlungstechniken sehen die Autoren ebenfalls im Bereich der Kommunikationskompetenz für Projekte angesiedelt. Abgerundet wird das Portfolio durch ein Besprechungsmanagement und die Fähigkeit zur Moderation. Ziel hierbei ist es, eine direkte Kommunikation zu ermöglichen und Zeit- und Qualitätsverluste zu vermeiden (vgl. ebd. S.70).

Projekte bieten einen guten Rahmen, um ein organisationales Lernen zu unterstützen. Merkmale von Projekten, wie die Projektorganisation, die problemlösungsorientierte Prozessgestaltung, die Beziehungsgestaltung und Konfliktbewältigung, sowie das Initiieren von Kommunikation und Reflexion können Lernprozesse und den Kompetenzaufbau fördern. Durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Projektmitglieder wird ein Austausch von Wissen und Erfahrung möglich sowie ein Perspektivwechsel. Wissensdifferenzen der Projektmitglieder können durch die gegenseitige Darlegung individueller Sicht- und Handlungsweisen bewusstgemacht und korrigiert werden. Auf diese Weise werden sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen aufgebaut. Projekte ermöglichen zudem einen Erfahrungsspielraum zur Entwicklung komplexer Lösungsstrategien. Dies wird möglich, da die Projektmitglieder sowohl an Planungs-, Ausführungs- und Auswertungsprozessen mitarbeiten, wodurch ein Problemverständnis gefördert wird. Da wechselnde Anforderungen in Projekten die Mitglieder kontinuierlich herausfordern, werden sie sich ihren persönlichen Stärken bewusst bzw. welche weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten zur Projektarbeit sie noch benötigen (vgl. Dietrich, Herr 2004, S.27; Friebe 2005, S.41,75; Schiersmann 2007, S.96; Wegerich 2015, S.69). Auch Wastian, Kraus, Rosenstiel (2016) gehen davon aus, dass Projekte viele Lern- und Innovationschancen bieten. Sie verweisen jedoch ebenfalls darauf, dass dieses Potential zu erheblichen Teilen ungenutzt bleibt. Sie empfehlen daher, mittels Reflexionsmethoden „lessons learned“ und innovative Ideen zu identifizieren, damit diese für zukünftige Projekte, Prozesse und andere Kontexte nutzbar aufbereitet werden können. Dies sollte optimalerweise bereits während des laufenden Projekts geschehen, spätestens jedoch beim dessen Abschluss (vgl. Wastian, Kraus, Rosenstiel 2016, S.97f.).

Projektarbeit begünstigt zudem den Aufbau von (informellen) **Netzwerken**. Netzwerke können als eine Form der betrieblichen Kooperation verstanden werden, da sie deren Ziel unterstützen, Ressourcen zusammenzulegen, Informationen auszutauschen und

Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Knop 2009, S.24). Zur Beschreibung von Netzwerken wird häufig das Bild von „Knoten“ und „Kanten“ genutzt. Dabei stehen die Knoten für die Akteure des Netzwerks und die Kanten für die Beziehungen die sie verbinden (vgl. Rank 2015, S.17). Unterschieden werden kann zwischen *einfachen Netzwerken*, die aus wenigen Akteuren bestehen und über einen längeren Zeitraum weitergehend unverändert bleiben. Ein *kompliziertes Netzwerk* weist hingegen viele Akteure und entsprechend mehr Interaktionsbeziehungen auf. Die Dynamik innerhalb des Beziehungsgefüges ist jedoch noch vergleichsweise gering. Diese nimmt in *komplexen Netzwerken* zu. Hier haben viele Akteure eine Vielzahl an Interaktionsbeziehungen zu anderen Personen. Zudem können Netzwerkmitglieder ebenfalls Beziehungen zu anderen Netzwerken und deren Mitgliedern unterhalten. Komplexe Netzwerke zeichnen sich außerdem durch eine hohe Veränderungsdynamik in der Zusammensetzung der Akteure und den wechselnden Interaktionsbeziehungen aus (vgl. Padberg 2000, S.163). Der Bildung von Netzwerken liegt die Annahme zugrunde, dass sie nützlich sein können für die Erreichung der Ziele des Unternehmens, der Abteilung oder des Individuums (vgl. Rank 2015, S.2). Der Nutzen kann sich beispielsweise durch bessere Marktzugänge, Zeit-, Kosten-, Flexibilitäts- und Know-how-Vorteile ergeben (vgl. Rudorfer 2001, S.11f.). Neben der Nutzenerwartung ist für die Entstehung von Netzwerken ebenso Vertrauen von großer Bedeutung. In das Netzwerkvertrauen spielt die wahrgenommene Ehrlichkeit, das Wohlwollen, die Zuverlässigkeit und die Kompetenz der Netzwerkpartner hinein (vgl. Thoms 2003, S.90). Basis für Vertrauen ist zudem der Informationsaustausch zwischen den Partnern. Die Weitergabe von relevanten Informationen zum richtigen Zeitpunkt kann zum Lösen von Problemen beitragen. Im Netzwerk führt dies zu einer Wahrnehmung des Netzwerkpartners als zuverlässig und berechenbar, was wiederum vertrauensbildend wirken kann (vgl. ebd. S.91f.).

30

An dieser Stelle soll vor dem Hintergrund der Lernförderlichkeit der Blick auf intra- und interorganisationale Netzwerke geworfen werden. *Intraorganisationale Netzwerke* beziehen sich auf Netzwerke innerhalb des Unternehmens zwischen Personen oder auch Organisationseinheiten wie Teams oder Abteilungen. Beziehungen zwischen selbstständigen Unternehmen werden hingegen als *interorganisationale Netzwerke* bezeichnet. Partner eines solchen Netzwerks können Unternehmen einer ähnlichen oder unterschiedlichen Branche sein, Forschungseinrichtungen, Beratungsinstitute, Universitäten aber auch Kunden und Lieferanten. Mittels dieser unternehmensübergreifenden Kooperation kann sich die „Lernoberfläche“ eines Unternehmens erweitern und interorganisationales Lernen ermöglicht werden (vgl. Sonntag, Stegmaier 2007, S.178). So kann das Netzwerk ebenfalls als Lernform genutzt werden. Beispielsweise in Form von interorganisationalen Lernnetzwerken können Mitarbeiter mehrerer Unternehmen zusammenfinden (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.51). Kontextgebunden und anhand konkreter Problemstellungen können dort

Fragestellungen und Fallbeispiele bearbeitet werden und ein Erfahrungsaustausch erfolgen. Eine Chance für das Lernen in interorganisationalen Netzwerken besteht darin, dass die Mitglieder unterschiedliches Vorwissen, Prozesskenntnisse und Perspektiven in den Austausch einbringen. Durch diese Erweiterung des Denkrahmens entstehen Lernanregungen, neue Ideen und eine Erweiterung der Kenntnisse der Mitarbeiter in Bezug auf Innovationen, Produkte und Prozesse (vgl. Bergmann 2004, S.314; Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.51). Die Ergebnisse des gemeinsamen Lernprozesses werden wiederum in das eigene Unternehmen zurückgetragen und verbreitet, sodass auf individueller und organisationaler Ebene ebenfalls Lern- und Entwicklungsprozesse angeregt werden (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.51).

Unternehmensintern können Netzwerke als Resultat eines geplanten Handelns entstehen, ebenso jedoch als Resultat ungeplanter Interaktion. Dabei gilt zu beachten, dass Netzwerke und die darin bestehenden Interaktionsbeziehungen nicht dauerhaft festgelegt sind, sondern angepasst an die Situation, immer wieder neu entstehen können (vgl. Oesterle 2005, S.146). Informelle Netzwerke bestehen abseits der formellen Organisation und von formalen Strukturen. Sie besitzen und koordinieren als Wissensgemeinschaft zum Teil ein umfangreiches implizites Wissen (vgl. Kirsch-Auwärter 2005, S.9). Sonntag, Schaper und Friebe (2005) schreiben dem Bilden von internen Netzwerken, die einen Wissensaustausch unterstützen, eine große Bedeutung zu. Sie sehen darin eine Gestaltungsmöglichkeit für die Lernkultur im Unternehmen. Als unabdingbar sehen sie gleichzeitig die Wissensteilung, um Wissen für möglichst viele Mitarbeiter zugänglich zu machen (vgl. Sonntag, Schaper, Friebe 2005, S.49f.). Wie bereits bei der Erläuterung zum informellen Austausch angedeutet wurde, besteht die Herausforderung darin, dass für das Unternehmen und die Mitarbeiter nicht immer einsehbar ist, welche informellen Netzwerke bestehen und welche Ressourcen sie beinhalten. Informelle Netzwerke für ein organisationales Lernen nutzbar zu machen, setzt die Offenheit und die Beteiligung der Mitarbeiter voraus. Sie müssen beispielsweise bereit sein, offenzulegen, wen sie zu fachlichen Belangen um Rat fragen oder wen sie bei Konflikten ins Vertrauen ziehen (vgl. Oesterle 2005, S.146).

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit den Rahmenbedingungen Zusammenarbeit und Kooperation, die sich beispielweise durch Gruppen- und Projektarbeit oder das Bilden von Netzwerken lernförderlich auswirken. Dabei wurde deutlich, dass sowohl positive Aspekte als auch Negative mit den verschiedenen Organisationformen einhergehen. Entsprechend bewusst gilt es diese zu gestalten und individuell vom Mitarbeiter zu reflektieren, ob sich eine lernförderliche oder lernhemmende Wirkung für ihn einstellt. In dieser Reflexion sowie in einer bewussten Gestaltung der Kooperation gilt es den Mitarbeiter zu unterstützen, beispielsweise durch seine Führungskraft oder durch gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen.

2.2.4. Führung

- Führungsstile
- Hierarchie

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angekündigt, wird nicht eingehend auf die Personengruppen (Unternehmensleitung, Führungskräfte, Personalentwickler) und weitere Schnittstellenpartner eingegangen. Der Fokus dieser Arbeit wird hauptsächlich auf die strukturellen Rahmenbedingungen gelegt, die sich lernförderlich auswirken können. Führung kann durch Strukturen, Vorschriften und Regeln Einfluss nehmen. Rosenstiel (2014) macht jedoch deutlich, dass Führung durch den Menschen ebenfalls erforderlich ist (vgl. Rosenstiel 2014, S.26). Da die Führungskraft hohen Einfluss nehmen kann auf den Mitarbeiter und dessen Lernprozesse, soll daher an dieser Stelle kurz auf das Thema Führungsstile im Hinblick auf Lernförderlichkeit eingegangen werden. Der zweite Gliederungspunkt „flache Hierarchien“ nähert sich im Anschluss wieder stärker den strukturellen Rahmenbedingungen an.

Im Werk von Rolf Wunderer (2011) „Führung und Zusammenarbeit“ wird Führung als „wert-, ziel-, und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“ verstanden (Wunderer 2011, S.4). Die soziale Beeinflussung ist absichtsgelenkt und soll dazu beitragen, den Wertschöpfungsbeitrag der Mitarbeiter zu erhöhen und zu sichern. Wertschöpfung wird hier verstanden als monetärer Faktor wie Gewinn sowie immaterielle Größen wie die Leistungsqualität, die Mitarbeiter- und die Kundenzufriedenheit (vgl. ebd. S.4). Unterschieden werden können zwei Führungsdimensionen: die strukturell-systemische (indirekte) Führung und die personal-interaktive (direkte) Führung (vgl. ebd. S.5). Bei der *strukturell-systemischen (indirekten) Führung* wird über die Kontextgestaltung beeinflusst. Das heißt, die Unternehmensleitung und die Führungskräfte gestalten aktiv die Rahmenbedingungen im Unternehmen, damit ein optimales, motivations- und effizienzförderndes Umfeld für die Unternehmensmitglieder geschaffen wird. Konkret wird an der Kultur, der Strategie, der Organisation und der qualitativen Personalstruktur angesetzt (vgl. ebd. S.6). Es wird deutlich, dass die strukturell-systemische (indirekte) Führung im Zuge dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielt. Das Ziel dieser Arbeit ist es zu analysieren, welche Rahmenbedingungen wie zu gestalten sind. Für diese Arbeit wurde jedoch keine umfassende Analyse von motivations- und effizienzfördernden Rahmenbedingungen durchgeführt, sondern der Fokus auf lernförderliche Rahmenbedingungen gelegt. Im Zuge dieser Arbeit wird zudem empfohlen, dass neben den Führungskräften auch die Unternehmensleitung und die Personalentwicklungsverantwortlichen die Rahmenbedingungen aktiv mitgestalten.

Die *personal-interaktive (direkte) Führung* nimmt Einfluss über eine direkte, situative und häufig individualisierte Kommunikation. Die Führungskraft hat die zentrale Aufgabe, ständig für eine Information, Kommunikation und Konsultation zu sorgen. Sie beobachtet und

reflektiert kontinuierlich das sich wandelnde Umfeld, bricht Unternehmens- und Bereichsziele auf Abteilungs- und Stellenziele herunter und vermittelt diese den Mitarbeitern (vgl. ebd. S.10). Zudem gilt es für die Führungskraft Entscheidungen zu treffen, Aufgaben- und Verantwortungsbereiche abzustimmen, den Mitarbeitern Lernmöglichkeiten aufzuzeigen, Feedback zu geben, Anerkennung zu zeigen, konstruktive Kritik zu äußern und die Mitarbeiter zu motivieren (vgl. ebd. S.10f.).

Dieter Euler (2010) beschreibt in seinem Beitrag „Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen“ lernorientierte Führungsstile und -aufgaben. In diesem Kontext stellt er die folgenden Führungsstile vor (vgl. Euler 2010, S.84f.,91f.):

- Kooperative Führung: Führungskraft und Mitarbeiter arbeiten häufig und eng zusammen, wodurch sich Lernangelegenheiten aus der Interaktion heraus ergeben.
- Delegative Führung: Die Führungskraft überträgt Aufgaben und Verantwortlichkeiten an den Mitarbeiter, wodurch dessen Eigenverantwortung gefördert und selbstgesteuertes Lernen angeregt werden soll.
- Transformationale Führung: Die Führungskraft vermittelt dem Mitarbeiter Sinn in der Arbeit indem er Visionen und gemeinsame langfristige Unternehmensziele aufzeigt. Die Führungskraft fungiert zudem als Vorbild für lernbezogene Normen und Werte.

Svenja Hofert (2018) setzt sich in ihrem Werk „Agiler Führen“ eingehender mit der transformativen Führung auseinander. Die transformative Führung kann als ein Leitbild verstanden werden, das auf die Förderung des Einzelnen, auf die intrinsische Motivation und die Kommunikation visionär-sinngender Ideen abzielt (vgl. Hofert 2018, S.48). Nach diesem Verständnis geht mit der Rolle der Führungskraft einher, dass diese als integriertes Vorbild zu fungieren hat, Sinn und Motivation vermittelt, etablierte Denkmuster aufbricht und offen kommuniziert (vgl. ebd. S.48). Svenja Hofert (2018) merkt jedoch an, dass die transformationale Führung versucht, Eigenschaften in einer Person zu integrieren, die nur selten in einer Person zu vereinigen sind. Als Beispiel nennt sie die Herausforderung, dass jemand, der unternehmerisch denkt und handelt sich gleichzeitig schlecht völlig auf den Mitarbeiter konzentrieren kann. Jemand, der andere Menschen entwickelt, hat wiederum nicht die Zeit, sich ausführlich mit unternehmerischen Strategien zu beschäftigen. Hofert (2018) schlägt daher vor, dass es sinnvoll wäre, Führungs-Tandems oder sogar Trios zu bilden (vgl. ebd. S.49). Diese Möglichkeit sieht sie gegeben, wenn Führung nicht mehr an Einzelpersonen und Positionsmacht gekoppelt wird, sondern Führung als Rolle verstanden wird, die definierte Aufgaben beinhaltet. So könnte es verschiedene Führungsaufgaben geben, die auf unterschiedliche Rollen verteilt werden. In der Anwendung der Methode „Scrum“ aus der agilen Softwareentwicklung (siehe Erläuterung im Anhang 3) wird die Führung auf die Rolle des Product Owners und des Scrum Masters aufgeteilt. Während der Product Owner für die

(Weiter-)Entwicklung des Produkts zuständig ist, unterstützt der Scrum Master das Entwicklungsteam in seinem Arbeitsprozess und räumt Probleme und Hindernisse aus dem Weg. Die Autorin spricht von einer Führung die das Ziel hat, Teammitglieder darin zu unterstützen konzentriert zu arbeiten. Ziel der Führungskraft sollte es sein, Teams aufzubauen, zu leiten und zu entwickeln, sodass diese in der Lage sind, sich selbst zu organisieren (vgl. ebd. S.51). Dieses Verständnis von Führung legt Svenja Hofert (2018) der „Agilen Führung“ zugrunde. Die Autorin führt mit der „Agilen Führung“ keinen neuen Führungsansatz oder Führungsstil ein, sondern eine dynamische Haltung, die Veränderungen als Dauerzustand begreift (vgl. ebd. S.87). In der folgenden Definition beschreibt sie die Rolle der agilen Führungskraft:

„Agile Führungskräfte sind beweglich, flexibel und fähig zur Transformation von Menschen, Teams und Prozessen. Sie begreifen Führung als Rolle, die definierte Aufgaben beinhaltet, anstatt als Position oder Funktion. Agile Führungskräfte handeln prozess- und zielorientiert und fördern die Selbstorganisation von Gruppen durch permanente Teamentwicklung. Ziel ist die Förderung von Selbstverantwortung und Kreativität. Agile Führungskräfte transformieren damit Menschen und Prozesse.“

Svenja Hofert 2018, S.87

Auch die Autoren Graf, Gramß und Edelkraut (2017) gehen davon aus, dass die agile Wirtschaft anders gemanagt werden muss als bisher. Die lineare Logik von Ursache und Wirkung der bisherigen Managementmethoden werde den vielschichtig vernetzten Elementen der agilen Wirtschaft nicht gerecht. Die neue Managementaufgabe sehen die Autoren im Management komplexer Netzwerke (vgl. Graf, Gramß, Edelkraut 2017, S.184). Die folgenden Aufgaben schreiben sie dabei der Führungskraft zu (vgl. ebd. S.185):

- Stabilität vermitteln: Die Führungskraft befähigt ihre Mitarbeiter, mehrere Rollen auszufüllen und selbstständig zu arbeiten. Die Stabilität erfolgt dabei nicht aus Beständigkeit, sondern aus der Befähigung, mit vielfältigen Anforderungen umgehen zu können.
- Klarheit schaffen: Die Vision, die Strategie und die Erwartungen an Ergebnisse werden durch die Führungskraft beständig vermittelt.
- Risiken steuern: Eine frühe Vorbereitung auf Abweichungen und Veränderungen durch die Erarbeitung von Handlungsalternativen. Die Führungskraft unterstützt die Haltung, dass Risiken eine Chance für Lernprozesse darstellen.
- Kommunizieren: Regelmäßige und klare Kommunikation vor allem auch in Phasen in denen die Mitarbeiter unter Druck stehen.
- Entwickeln von Mitarbeitern: Die Führungskraft erkennt im Mitarbeiter dessen Mehrwert und kümmert sich intensiv um die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Mitarbeiter.

Bezugnehmend auf die strukturell-systemische (indirekte) Führung über Kontextgestaltung soll an dieser Stelle noch ein Aspekt der Organisationsgestaltung vorgestellt werden: die bewusste Gestaltung der **Hierarchie** im Unternehmen. Hierarchie kann als eine „Ordnungsmöglichkeit“ für die Organisation verstanden werden. „Sie stellt eine Rangordnung her zwischen Menschen und deren Position in Bezug auf bestimmte Rechte und Befugnisse sowie deren Verantwortung.“ (Happel 2017, S.7). In der Literatur wird vor allem flachen Hierarchien ein lernförderlicher Effekt zugeschrieben. Flache Hierarchien bedeuten eine geringe Anzahl an Hierarchieebenen bzw. deren Gliederungstiefe. Eine Vergrößerung des Verantwortungsbereichs und der Entscheidungsspielräume der Mitarbeiter werden als Merkmale von flachen Hierarchien genannt. Es wird davon ausgegangen, dass die größere Verantwortungsübernahme den Einzelnen dazu anregt, Neues zu lernen, da eine Erweiterung der Kompetenzen notwendig wird (vgl. Friebe 2005, S.40). Die Reduktion von Hierarchieebenen im Unternehmen wird bereits in Konzepten, wie Projektarbeit, dem Total Quality Management oder Lean Management umgesetzt, indem kleine und flexiblere Einheiten geschaffen werden (vgl. Bigalk 2006, S.91).

Die Ergebnisse von Debora Bigalks Untersuchung belegen, dass mit einer abnehmenden Anzahl an Hierarchieebenen eine höhere Lernförderlichkeit einhergeht. Durch eine geringere Gliederungstiefe der Organisation nehmen die Handlungsspielräume sowie der Informationsfluss zu (vgl. Bigalk 2006, S.188). Flache Hierarchien kennzeichnen sich durch größere Führungsspannen. Damit einher geht ein höheres Maß an Variabilität und Flexibilität, was Lernpotentiale birgt. Gleichzeitig kann dies jedoch in Kombination mit Zeitdruck und hoher Komplexität zu einer Belastung des Mitarbeiters führen. Hier gilt es vor allem, eine gegenseitige Unterstützung und einen vertikalen Informationsfluss zu fördern. Im Hinblick auf die Beteiligung von Mitarbeitern an Entscheidungsprozessen, wird dies wiederum eher in kleinen Führungsspannen möglich. Dies lässt sich dadurch begründen, dass bei kleineren Spannen der Austausch zwischen dem Vorgesetzten und seinem Mitarbeiter intensiver gestaltet werden kann. In kleinen Führungsspannen nimmt jedoch die Steuerung und Kontrolle tendenziell zu. Somit stehen sich flache Hierarchien, die einen größeren Tätigkeitsraum ermöglichen und kleine Führungsspannen, die eine direktere Kommunikation und intensiveren Austausch ermöglichen, gegenüber. Die Autorin Bigalk zieht daraus die Konsequenz, dass in diesem Fall, statt der strukturellen vielmehr eine inhaltliche Komponente maßgeblich ist, nämlich der Führungsstil und das Führungsverhalten (vgl. ebd. S.189f.).

Ingeborg Schüßler und Werner Weiss (2009) beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Lernkulturen in der New Economy – Herausforderungen an die Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft“ mit den Grundzügen bzw. Logiken der New Economy. Als „New Economy“ können Wirtschaftsbereiche bezeichnet werden, die im Zusammenhang mit der Verbreitung der Computer und des Internets sowie anderen Informations- und

Kommunikationstechniken aufkamen. Diesen Bereichen wird zugeschrieben, dass sie die wirtschaftlichen Abläufe mitunter grundlegend änderten (vgl. Duden Wirtschaft von A bis Z 2016). Schübler und Weiss (2009) beschreiben die „Enthierarchisierung“ als eine der Logiken der New Economy. Aufgrund der neuen Interaktions- und Kommunikationsmedien werden die Gesprächskulturen beeinflusst, was dazu führt, dass sich die Menschen unabhängig von hierarchischen Positionen miteinander verständigen, Beziehungen knüpfen und Wissen miteinander austauschen (vgl. Schübler, Weiss 2009, S.258). Außerdem herrscht, vor allem im Bereich der wissensintensiven Dienstleistungen, eine Informationsasymmetrie zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter. Die Kompetenz der Mitarbeiter ist bei Detailfragen mitunter höher als die des Vorgesetzten. Dies reduziert die Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten. Führung erfolgt hier verstärkt durch Delegation und durch die Koordination von Spezialisten (vgl. Rosenstiel 2014, S.10). Auf Seiten des Unternehmens und des Vorgesetzten ist dabei ein erhöhter Bedarf an Vertrauen notwendig. Auf Seite des Mitarbeiters vergrößert sich hingegen die Eigenverantwortungen (vgl. Schübler, Weiss 2009, S.258).

2.2.5. Personalentwicklungskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzmanagement • Kompetenzmodell • Wissensmanagement
--	---

Bisher wurden Rahmenbedingungen beschrieben, die eher indirekt Einfluss nehmen auf Lern- und Bildungsprozesse im Unternehmen. Vor allem durch ihre bewusste Gestaltung können sie eine lernförderliche Wirkung entwickeln. Sie bestehen jedoch größtenteils nicht zum Zweck des Lernens, sondern sind häufig bereits etablierte Strukturen im Unternehmen. Bisher wurde versucht zu ergründen, auf welche Weise diese Rahmenbedingungen lernförderlich wirken und genutzt werden können. An dieser Stelle soll nun ein weiteres Element der strategischen Ebene beschrieben werden das (im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Rahmenbedingungen) die grundlegende Aufgabe hat, ganz bewusst Lernen und Kompetenzentwicklung im Unternehmen zu gestalten: die Personalentwicklung.

Unter Personalentwicklung werden „alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung verstanden, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker 2011, S.9). Ziel ist es, mithilfe dieser Aktivitäten die Kompetenzen der Mitarbeiter zu fördern und zu entwickeln (vgl. Arnold 2010, S.237). Personalentwicklungen im Unternehmen verfolgt zunehmend den Ansatz, ihre Angebote auf Basis der Analyse der „Human Resources“ für den Unternehmenserfolg zu organisieren und zu evaluieren. Dieser systematische bzw. strategische Ansatz orientiert sich stark an den mittelbaren Zielen des Unternehmens (vgl. ebd. S.237). Daher wird mittlerweile häufig von einer „strategischen Personalentwicklung“ gesprochen, welche die Potentiale der Mitarbeiter auf Basis der strategischen Unternehmensziele entwickelt und fördert. Auf der strategischen Ebene wird das

Konzept für die Personalentwicklung erstellt. Auf der operativen Ebene wird dieses Konzept in Form von Maßnahmen und Instrumenten umgesetzt. Diese werden im Kapitel 2.3.1. „Personalentwicklungsmaßnahmen“ vorgestellt.

Der Fokus der strategischen Personalentwicklung liegt auf der Sicherung der Schlüsselpositionen (vgl. Wegerich 2015, S.7) bzw. Schlüsselqualifikationen (vgl. Arnold 2010, S.238). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wird in Abgrenzung zum Begriff der Qualifikationen bereits seit den 70er-Jahren im Bereich der Weiterbildung diskutiert. Im Kontext betrieblicher Arbeitsprozesse wurden in diesem Zuge Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz als zentrale Schlüsselqualifikationen benannt (vgl. Kaiser, Kaiser 2010, S.260). Kaiser und Kaiser (2010) ergänzen die genannten Kompetenzen zudem um eine Organisations- und Reflexionskompetenz (vgl. ebd. S.260). Vor der Problematik der Verwertung individueller Qualifikationen wurde zudem explizit die Transferfähigkeit als notwendige Leistung der Schlüsselqualifikationen benannt. Die Autoren sehen Schlüsselqualifikationen darüber hinaus als eine Bedingung zur Aneignung und Anwendung grundlegender Kompetenzen. Sie bezeichnen sie als „Protokompetenzen“ und zählen hierzu Metakognitionen, Rollendistanz und die eigene Befähigung Lernen zu lernen. Konkret kennzeichnen sich Schlüsselqualifikationen dadurch, eigene Denkprozesse reflektieren zu können, mit dem Ziel, diese zu optimieren. Es gehört außerdem hinzu, Lernen analysieren zu können für dessen effektivere Gestaltung sowie die Fähigkeit zu Beobachtung und Kontrolle eigener Interaktionen (vgl. ebd. S.260). Mittlerweile wurde der Begriff der Schlüsselqualifikation mehrheitlich durch den Begriff der Kompetenzen abgelöst, wenngleich hierbei jedoch kein einheitlicher Kompetenzbegriff zugrunde liegt (vgl. Schäfer 2006, S.18). Basierend auf verschiedenen Kompetenzdefinitionen aus der Literatur (vgl. Weinert 2001, S.27f.; OECD 2005, S.6ff.; Franke 2005, S.35; Erpenbeck, Sauer 2001, S.27; Sonntag, Stegmaier 2007, S.184; Dehnbostel 2015, S.16 - einzusehen im Anhang 1) soll an dieser Stelle versucht werden, die Charakteristika einer Kompetenz abzuleiten:

- Kompetenz umfasst neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso Einstellungen und Werte sowie die Bereitschaft, Problemlösungen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen
- Kompetenz befähigt dazu, komplexe Anforderungen in Situationen der Ungewissheit und Unbestimmtheit mittels eines eigenverantwortlichen Handelns zu bewältigen
- Kompetenz ermöglicht es, ebenso individuelle und gesellschaftliche Ziele zu verfolgen und auf diese Weise nicht nur in der Welt zurechtzukommen, sondern zu deren Gestaltung beitragen zu können

Im Kontext von Unternehmen geht es vor allem darum, die berufliche *Handlungskompetenz* der Mitarbeiter systematisch zu fördern, damit diese unternehmensstrategisch begründete

Leistungsanforderungen bewältigen können. Die Autoren Solga, Ryschka und Mattenklott (2011) definieren die berufliche Handlungskompetenz als das Vermögen eines Mitarbeiters, berufliche Herausforderungen wie Arbeitsaufgaben oder Probleme selbstorganisiert bewältigen zu können. Dieses „Vermögen“ fügt sich zusammen aus den Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Motiven der Person (vgl. Solga, Ryschka, Mattenklott 2011, S.20). Staudt und Kriegsmann (2002) sprechen auch von einer „Kompetenz zur Handlung“ die aus einem Zusammenspiel der Handlungsfähigkeit als kognitive Basis und der Handlungsbereitschaft als motivationale Basis besteht (vgl. Staudt, Kriegsmann 2002, S.144). Die Handreichung der Kultusministerkonferenz² von 2011 differenziert Handlungskompetenz in die drei Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Handreichung der KMK 2011, S.14). Als Bestandteil der drei Kompetenzen zählen zudem die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz (vgl. ebd. S.15). Die Definitionen der genannten Kompetenzen können im Anhang eingesehen werden (siehe Anhang 1).

An dieser Stelle soll auf die ökonomisch geprägte Betrachtung von Kompetenzen eingegangen werden. Der Mitarbeiter, vor allem der Mitarbeiter mit einer stark ausgeprägten (Handlungs-) Kompetenz, trägt zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens bei. Somit wird die Kompetenz des Mitarbeiters zum Wettbewerbsfaktor (vgl. Kauffeld 2016, S.6). Damit ein Unternehmen sich nachhaltig von der Konkurrenz abheben kann, gilt es unternehmensspezifische Ressourcen zu entwickeln und zu nutzen. Im Hinblick auf einen Wettbewerbsvorteil müssen Ressourcen wertvoll, dauerhaft, möglichst knapp, begrenzt imitierbar und substituierbar und schlecht transferierbar sein. Kompetenzen erfüllen diese Voraussetzungen weitgehend und können sich somit als Vorteil bzw. als entscheidender Wettbewerbsfaktor erweisen (vgl. ebd. S.6). Gleichzeitig stellen diese Eigenschaften der Mitarbeiterkompetenzen eine Herausforderung für die Personalabteilung dar. Simone Kauffeld (2016) stellt in ihrem Werk „Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung“ die Charakteristiken der Mitarbeiterkompetenzen vor (vgl. ebd. S.7). Sie bezeichnet Kompetenzen als „knapp“, da sie über einen langen Zeitraum entwickelt werden müssen. Da Kompetenzen durch eine höhere Produkt- und Dienstleistungsqualität zu einer Steigerung der Unternehmenserfolge beitragen können, bezeichnet sie die Autorin als „wertvoll“. Mit dem Aspekt „dauerhaft“ ist gemeint, dass Kompetenzen eine laufende Pflege benötigen und einen langfristigen Ausbau darstellen. Werden Mitarbeiterkompetenzen situationsspezifisch entwickelt, können sie als „beschränkt imitierbar“ bezeichnet werden. „Schwer übertragbar“ sind sie vor allem im Hinblick auf den Transfer in andere Unternehmen oder Unternehmensbereiche, da sie den dort spezifischen Gegebenheiten angepasst werden müssen. Den letzten Aspekt, den Simone Kauffeld (2016)

² Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (2011)

erläutert, benennt Kompetenzen hoch entwickelter Mitarbeiter als nur „beschränkt substituierbar“. Dies trifft vor allem zu, wenn die Kompetenzen über eine lange Zeit hinweg arbeitsintegriert entwickelt wurden (vgl. ebd. S.7). Es wird deutlich, dass der Aufbau, die Förderung und der Erhalt von Kompetenzen eine große Herausforderung bedeutet. Vor diesem Hintergrund bietet sich die Implementierung eines **Kompetenzmanagements** an.

Das Kompetenzmanagement integriert und systematisiert Prozesse der Personalgewinnung und des -einsatzes sowie der Personalentwicklung (vgl. Grote, Kauffeld, Frieling 2012, S.3). Die Autoren Grote, Kauffeld und Frieling (2012) stellen drei wesentliche Aspekte des Kompetenzmanagements vor. Zum einen die standardisierte Beschreibung von Kompetenzen in Form eines *Kompetenzmodells*. Zum anderen die Planung, Realisierung und Kontrolle, sprich das Managen von Kompetenzen. Ziel ist es dadurch eine individuelle *Kompetenzeinschätzung bzw. -messung* zu ermöglichen. Ein Kompetenzmanagementsystem umfasst außerdem die Entwicklung und Anwendung von *Personalentwicklungsinstrumenten*, die sich auf das unternehmensbezogene Kompetenzmodell beziehen (vgl. ebd. S.3). In der folgenden Abbildung von Simone Kauffeld (2016) wird deutlich, dass das Kompetenzmanagement die Unternehmensstrategie miteinbezieht. Vor allem beim „strategischen Kompetenzmanagement“ werden aus den Unternehmenszielen die Kompetenzziele abgeleitet und somit die Frage beantwortet, welches Wissen und Können benötigt wird (vgl. Wimmer 2014, S.100).

39

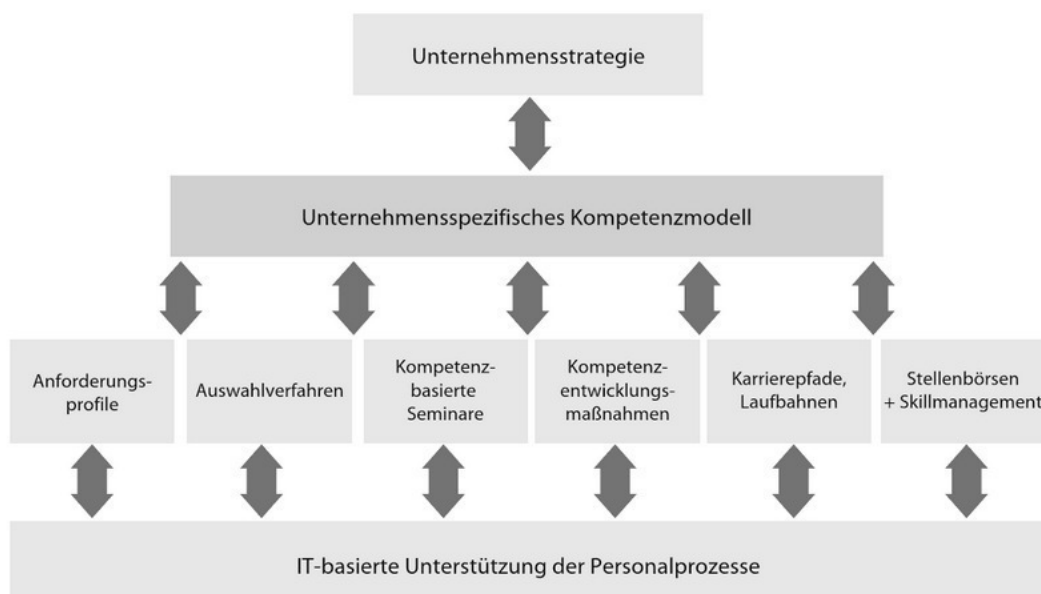


Abbildung 3: Kompetenzmanagement. Quelle: Kauffeld 2016, S.15

In der Abbildung werden exemplarisch Methoden zur Identifikation und Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen aufgezeigt. Neben der Identifikation und Entwicklung von Kompetenzen benennt John Erpenbeck (2001) die Kompetenzverteilung, -nutzung und

Kompetenzbewahrung sowie die Formulierung von Kompetenzziele und die Kompetenzbewertung als wesentliche *Prozesse des Kompetenzmanagements*. Er leitet diese Prozesse bzw. Stufen des Kompetenzmanagements aus dem Grundschemata des Wissensmanagements ab (vgl. Erpenbeck 2001, S.118ff.). Dabei bezieht er sich auf die Erkenntnisse von Probst et. al (2000), die davon ausgehen, dass diese beiden Konzepte in einer gegenseitigen Beeinflussung stehen (vgl. Probst et al. 2000, S.94). Den oben beschriebenen Prozessen liegen vier zentrale Aufgaben des Kompetenzmanagements zugrunde (vgl. North, Reinhardt, Sieber-Suter 2013, S.23):

1. *Erfassen*: Analyse und Dokumentation der individuellen Mitarbeiterkompetenzen mit dem Ziel, eine strukturierte Übersicht der Kompetenzen auf Mitarbeiter- und Unternehmensebene zu erhalten
2. *Reflexion*: Bewertung der Kompetenzen durch kritisches Hinterfragen der Kompetenzbestände sowie Erkennen von Bedarfen bzw. Potentialen
3. *Verteilung*: Verbreitung und Verteilung der Kompetenzen auf den verschiedenen Ebene der Organisation mit dem Ziele einer hohen Verfügbarkeit des Kompetenzbestandes
4. *Entwicklung*: Anpassung des Kompetenzportfolios sowie Ableitung individueller und betrieblicher Potentiale zur Verbesserung durch die Gestaltung geeigneter Lernprozesse. Dabei werden zukünftige Anforderungen und bereits vorhandene Potentiale berücksichtigt.

40

Mit dem Kompetenzmanagement geht das Ziel einher, Kompetenzen systematisiert und standardisiert beschreiben zu können. Dies stellt ein einheitliches Verständnis von Kompetenzen bei Führungskräften und Mitarbeitern sicher. Die Kompetenzbeschreibung führt auf diese Weise zu Transparenz. Führungskräften wird durch ein Kompetenzmanagement ein Überblick verschafft, welche Mitarbeiterpotentiale und Kompetenzen in ihrem Verantwortungsbereich verfügbar sind. Zudem können Kapazitätsplanungen vorgenommen werden. Mittlerweile werden Kompetenzmanagementsysteme zunehmend mittels IT-basierter Systeme abgebildet. Auf diese Weise wird die Kompetenzbeurteilung ebenfalls für den Mitarbeiter transparent und kann als Grundlage für die Planung weiterer Kompetenzentwicklungsmaßnahmen dienen (vgl. Grote, Kauffeld, Billich-Knapp, Lauer, Frieling, 2012, S.36ff.). Als Voraussetzung für eine strukturierte Analyse, Bestandsaufnahme und Bewertung des Kompetenzbestandes sowie die Ableitung von Personalentwicklungsinstrumenten ist ein **Kompetenzmodell** erforderlich.

Ein Kompetenzmodell beschreibt in der Regel bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften von Mitarbeitern, die aufgrund von beruflichen Anforderungen wichtig sind (vgl. Wimmer 2014, S.107). Es wird zwischen mehreren Arten von Kompetenzmodellen unterschieden.

Positionsspezifische Kompetenzmodelle beschreiben beispielsweise die Kompetenzen für einzelne Tätigkeitsbilder. Im Hinblick auf die zu erfüllende Aufgabe wird ein Anforderungsprofil für eine bestimmte Position bzw. Stelle erstellt. Unternehmensspezifische Kompetenzmodelle zielen auf einen einheitlichen unternehmensspezifischen Sprachgebrauch von Kompetenzen ab und beschreiben positionsübergreifende Anforderungen. In Funktions- und rollenspezifischen Kompetenzmodellen werden die relevanten Kompetenzen sowie die allgemeingültige Taxonomie der Anforderungen und Verhaltensweisen eines Funktionsbereichs beschrieben (vgl. Wimmer, 2014, S.108; Klug 2008, S.66f.; Grote, Kauffeld, Billich-Knapp, Lauer, Frieling, 2012, S.42). Wichtig bei der Formulierung von Kompetenzmodellen ist es, dass die Kompetenzen so beschrieben werden, dass sie beobachtbar, messbar und hinterfragbar sind. Kompetenzen, die Haltungen oder Einstellungen beschreiben, sind herausfordernd im Hinblick auf eine beobachtbare oder messbare Beschreibung. Gerade aus diesem Grund ist die Formulierung hier umso bedeutsamer (vgl. North, Reinhardt, Sieber-Suter 2013, S.192). Das Kompetenzmodell soll auf der einen Seite strategische Anforderungen des Unternehmens widerspiegeln und die Kompetenzen als Zielfunktion formulieren. Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass bei der Formulierung der Kompetenzen die operative Anwendung und Umsetzbarkeit berücksichtigt wird. Gleichzeitig muss ein hinreichender Allgemeinheitsgrad der Kompetenzbeschreibung gewährleistet werden. Kompetenzen können für ganz unterschiedliche Aufgaben nötig und je nach Art der Aufgabe unterschiedlich interpretierbar sein. Sie sollten daher nicht rein aufgabenbezogen formuliert werden (vgl. ebd. S.190ff.). Es wird deutlich, dass die Formulierung eines Kompetenzmodells ein herausfordernder und sehr bewusst zu gestaltender Prozess ist. Als Resultat kann das Kompetenzmodell dazu beitragen, dass sich die Effektivität und die Transparenz der Personalarbeit sowohl für die Personalverantwortlichen als auch für die Führungskräfte und Mitarbeiter erhöht. Kompetenzen können als eine „gemeinsame Sprache“ verstanden werden, mit deren Hilfe Anforderungen an die Kompetenzentwicklung, an Lern- und Transferziele von Maßnahmen sowie an die Evaluation formuliert werden können (vgl. Kauffeld 2016, S.15). Personalentwicklungsinstrumente werden im besten Fall auf das Kompetenzmodell hin ausgerichtet entwickelt und eingesetzt. Im Kapitel der operativen Ebene wird auf konkrete Maßnahmen und Instrumente der Personalentwicklung eingegangen.

41

Neben der Entwicklung individueller Mitarbeiterkompetenzen zielt die Personalentwicklung ebenfalls auf die Entwicklung organisationaler Kompetenzen ab. Dieser Prozess hängt stark mit der Veränderung organisationaler Wissensbestände zusammen (vgl. Probst et al. 2000, S.94). Wie bereits angedeutet wurde, besteht eine Beziehung zwischen dem Kompetenz- und dem **Wissensmanagement**. Das Wissensmanagement zielt mithilfe von verschiedenen Instrumenten und Methoden darauf ab, die verschiedenen Wissensarten (individuelles,

kollektives, explizites und implizites Wissen) wirksam für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit einzusetzen (vgl. Sollenberger 2006, S.33f.,52; Bächle 2016, S.70,74). Es kann zwischen verschiedenen Ansätzen des Wissensmanagements unterschieden werden: Technologischer/Technikzentrierter Ansatz, verhaltensorientierter Ansatz und integrativer Ansatz (vgl. Bächle 2016, S.74ff.; Severing 2009, S.140ff.; Sonnenberger 2006, S.59ff.). Als besonders effektiv kann der dritte Ansatz des integrativen bzw. ganzheitlichen Wissensmanagements bezeichnet werden. Eine wichtige Aufgabe kommt hier der Personalentwicklung und den Führungskräften zu. Zum einen gilt es im Zuge des Wissensmanagements entsprechende Instrumente und Infrastruktur zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus ist der Mitarbeiter in seinem persönlichen Wissensmanagement zu unterstützen (vgl. Probst et al. 2000, S.53). Probst et al. (2000) schreiben dem persönlichen Wissensmanagement die folgenden Voraussetzungen bei Mitarbeitern zu: ein systematischer Zugang zu Wissen, die Fähigkeit, handlungsrelevante Informationen und Kenntnisse zu selektieren sowie die Fähigkeit, diese Informationen in eigenes Wissen zu integrieren. Ebenfalls als Teil des persönlichen Wissensmanagements bezeichnet das Autorenteam die strategische Entwicklung der eigenen Kompetenzen, basierend auf dem momentanen Wissensportfolio und vor dem Hintergrund zukünftiger Anforderungen (vgl. Probst et al. 2000, S.53).

Neben den skizzierten Aufgaben bezüglich des persönlichen Wissensmanagements des Mitarbeiters können weitere Wissensmanagementaufgaben benannt werden. In der folgenden Abbildung sind die „Bausteine des Wissensmanagements“ zu sehen, wie es die Autoren Probst, Raub und Romhardt (2012) vorstellen:

42

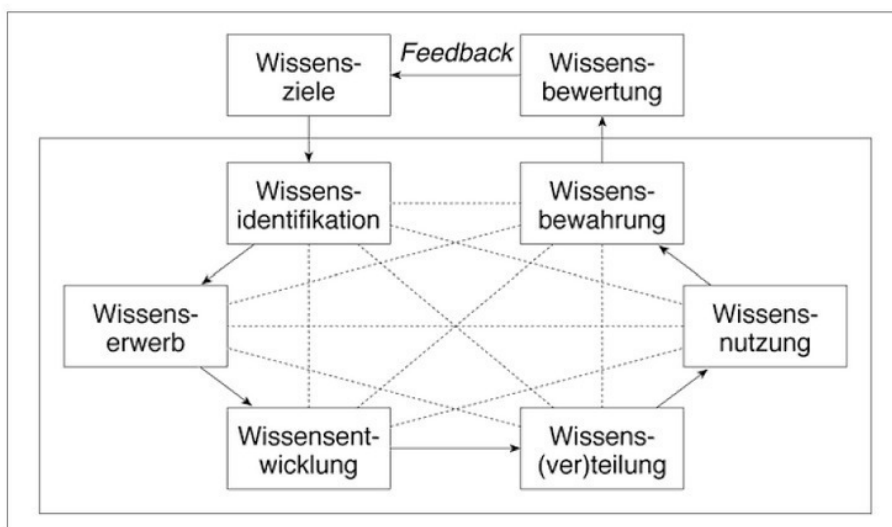


Abbildung 4: Bausteine des Wissensmanagements. Quelle: Probst, Raub, Romhardt 2012, S.34

Sowohl beim Wissensmanagement als auch bei der Kompetenzentwicklung spielt der Mitarbeiter die zentrale Rolle und damit einhergehend die Frage, ob er bereit ist, einen aktiven Beitrag zu leisten und sich selbst weiterzuentwickeln. Die Bereitschaft des Mitarbeiters korreliert mit seiner Motivation und Zufriedenheit. Welche Rahmenbedingungen sich hierbei förderlich auswirken, versucht das folgende Kapitel zu ergründen.

2.2.6. Mitarbeitermotivation und Zufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiteranreizsystem • Mitarbeiterbindung
---	---

Es werden an dieser Stelle strukturelle Rahmenbedingungen vorgestellt, die dazu beitragen, die Motivation und Zufriedenheit des Mitarbeiters zu steigern und die sich dadurch lernförderlich auswirken können. Es soll an dieser Stelle jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass Motivation und Zufriedenheit in hohem Maße von den individuellen Bedingungen des Mitarbeiters abhängig sind. Am Ende dieses Kapitels wird daher kurz auf das Thema Handlungsbereitschaft eingegangen.

Als Motivation wird das Verhalten verstanden, das in einer konkreten Situation aus dem Zusammenspiel verschiedener Motive entsteht. Motive können als Beweggründe für Verhalten bezeichnet werden (vgl. Rosenstiel 2015, S.6). „Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab.“ (Heckenhausen, Heckenhausen 2006, S.6). Motivation steht darüber hinaus in einem Zusammenhang mit Volition. Mittels regulativer Prozesse entscheidet die Volition, welche Motivationstendenzen bei welcher Gelegenheit in Handlungen umgesetzt werden (vgl. ebd. S.9).

43

Im Hinblick auf die berufliche Arbeit unterscheidet die Motivationspsychologie zwei Gruppen von Motiven. Zum einen extrinsische Arbeitsmotive, die durch die Folgen einer Tätigkeit bzw. durch deren Begleitumstände befriedigt werden. Zum anderen intrinsische Arbeitsmotive, die durch die Tätigkeit selbst befriedigt werden (vgl. Rosenstiel 2015, S.53). Die nachfolgende Tabelle stellt extrinsische und intrinsische Arbeitsmotive vor, wie sie Rosenstiel (2015) und Wegerich (2015) beschreiben. Sie werden ergänzt um die Anreize, die mit den jeweiligen Motiven einhergehen.

Zur Sicherung des Unternehmens werden verschiedene Formen von **Mitarbeiteranreizsystemen** eingesetzt, vor allem um die Mitarbeiter zu binden (vgl. Wegerich 2015, S.137). In der Praxis hat sich gezeigt, dass monetäre Anreize kein langfristiges Motivationsinstrument darstellen. Eher noch stellt sich ein positiver Effekt ein bei indirekt finanziellen Anreizen wie der Möglichkeit zur beruflichen Vorsorge, Versicherungen, Kinderbetreuung oder Bildungsurlaub. Immaterielle soziale Anreize beziehen sich auf die Unternehmenskultur, den Führungsstil und die Zusammenarbeit (vgl. ebd. S.138). Im Hinblick

auf lernförderliche Rahmenbedingungen sind vor allem die Anreize in der Arbeit selbst interessant. Auf der operativen Ebene wird ausführlich auf die Arbeitsgestaltung und deren lernförderliche Ausgestaltung eingegangen.

Tabelle 1: Extrinsische und intrinsische Arbeitsmotive und Anreize. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Rosenstiel 2015, S.54; Wegerich 2015, S.138

Extrinsische Arbeitsmotive				Intrinsische Arbeitsmotive
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geld ➤ Sicherheit ➤ Geltung 				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sinnhaftigkeit ➤ Selbstverwirklichung ➤ Beziehungen ➤ Macht und Einfluss ➤ Leistung
Materieller Anreiz		Immaterieller Anreiz		Anreize in der Arbeit
Direkter finanzieller Anreiz	Indirekter finanzieller Anreiz	Sozialer Anreiz	Organisatorischer Anreiz	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basisgehalt ▪ Variables Gehalt ▪ Prämien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliche Vorsorge ▪ Rente ▪ Versicherungen ▪ Baudarlehen ▪ Statussymbole (Firmenwagen) ▪ Bildungsurlaub ▪ Kinderbetreuung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Führungsstil ▪ Interaktionsmöglichkeiten ▪ Gruppenmitgliedschaft ▪ Anerkennung ▪ Status ▪ Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitszeitsysteme ▪ Personalentwicklung ▪ Flexible Arbeitsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ganzheitlichkeit ▪ Aufhebung extremer Spezialisierung (Tätigkeitserweiterung) ▪ Anforderungsvielfalt ▪ Selbstständigkeit ▪ Autonomie ▪ Feedback über die eigene Leistung ▪ Austauschmöglichkeit Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ▪ Aufstieg

Im Kontext von Motivation wird häufig auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) zurückgegriffen. Die Autoren stellen in einem Beitrag „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“ vor. Sie nehmen hierbei in vielen Fällen Bezug auf den schulischen Kontext. Es können jedoch ebenso Aspekte für den beruflichen Kontext abgeleitet werden. Der Selbstbestimmungstheorie zugrunde liegt das Verständnis, dass Bedürfnisse als Triebkräfte der Motivation verstanden werden können. Deci und Ryan setzen drei psychische Grundbedürfnisse voraus: das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Werden diese drei Bedürfnisse befriedigt, hat dies Einfluss auf die intrinsische Motivation (vgl. Deci, Ryan 1993, S.231). Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise die Arbeitstätigkeit ein optimales Anforderungsniveau besitzen sollte, sodass die Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird. Ebenfalls motivationssteigernd wirkt sich ein positives Feedback aus. Dieses sollte sich auf die Sachverhalte beziehen, die aus einer selbstbestimmten Handlung heraus resultieren (vgl. ebd. S.231). Hier sind vor allem Führungskräfte gefragt, die Autonomiebestrebungen des Mitarbeiters zu unterstützen, individuelle Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen, Rückmeldung in Form eines informativen

Feedbacks zu geben und somit dazu beizutragen, die psychologischen Bedürfnisse des Mitarbeiters zu befriedigen (vgl. ebd. S.236).

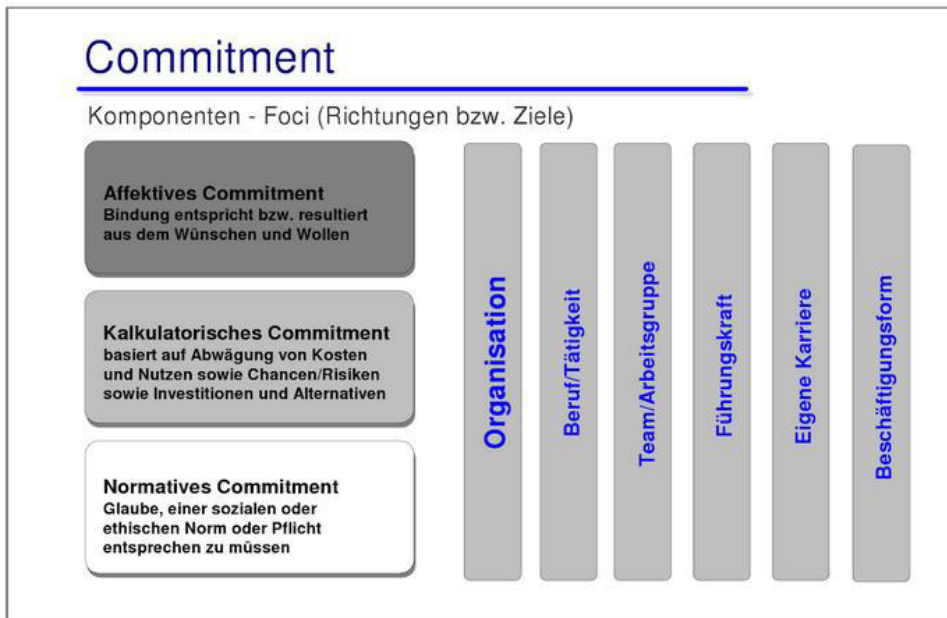
Wie bereits erwähnt wurde, werden Mitarbeiteranreizsysteme vor allem für die **Mitarbeiterbindung** eingesetzt. Unter Mitarbeiterbindung wird die Verbundenheit, die Zugehörigkeit sowie die Identifikation verstanden, die der Mitarbeiters gegenüber seinem Unternehmen empfindet (vgl. Felfe 2008, S.25). Eine positiv erlebte Bindung an eine Organisation trägt dazu bei, dass Motive nach Zugehörigkeit bzw. sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. Dies erhöht die Chancen auf Kontakt und soziale Unterstützung sowie auf Anerkennung (vgl. ebd. S.12). Auf Unternehmensseite bedeutet Mitarbeiterbindung einen wesentlichen Erfolgsfaktor. Es ist davon auszugehen, dass Mitarbeiter, die sich in einem hohen Maße mit dem Unternehmen verbunden fühlen, sich eher für dessen Ziele einsetzen und auch eher bereit sind, Veränderungen und neue Entwicklungen zu akzeptieren (vgl. ebd. S.14). Eine übermäßig starke Bindung kann hingegen zu dem bereits vorgestellten Phänomen des Gruppendenkens führen (siehe Kapitel 2.2.3.). Hinzu kommt, dass Bindung Stabilität und Kontinuität erfordert, was in Zeiten der Globalisierung und Flexibilisierung herausfordert. Es kann beispielsweise aufgrund der Virtualisierung von Kommunikation und Strukturen ein Verlust des örtlichen und zeitlichen Bezugs wahrgenommen werden. Organisationen sind häufig kein geschlossenes System mehr, sondern orientieren sich zunehmend hin zu Netzwerken. Das Unternehmen steht entsprechend vor dem Spannungsfeld, Mitarbeiter als wichtige Ressource zu binden während gleichzeitig Bindung aus verschiedenen Gründen erschwert wird (vgl. ebd. S.20).

45

In der Literatur wird statt von Mitarbeiterbindung häufig auch von Commitment gesprochen. Meyer und Allen (1997) haben ein Drei-Komponenten-Modell entwickelt, welches die drei Formen des organisationalen Commitment vorstellt: affective Commitment, continuance Commitment, normative Commitment (vgl. Meyer, Allen 1997, S.41ff.). Das Drei-Komponenten-Modell dient noch heute als Grundlage zur Forschung. Im deutschsprachigen Raum wird das „continuance Commitment“ auch als „kalkulatorisches Commitment“ bezeichnet.

In der nachfolgenden Abbildung können die drei Komponenten des Commitment und deren Foci eingesehen werden, wie sie Jörg Felfe (2008) in seinem Werk „Mitarbeiterbindung“ vorstellt (vgl. Felfe 2008, S.36-50). Das „affektive Commitment“ basiert auf einer Verbundenheit oder Loyalität zum Unternehmen aufgrund von gemeinsamen Werten und Zielen. Entstehen und gefördert werden kann diese Form der Bindung durch die Arbeitsbedingungen sowie die Rolle, die der Mitarbeiter innehat (vgl. ebd. S.38). Das „kalkulatorische Commitment“ entspricht einem fortsetzungsbezogenen Commitment, welches auf Kosten-Nutzen-Überlegungen des Mitarbeiters beruht. Es entsteht durch die Abwägung

bzw. den Mangel von Alternativen und getätigten Investitionen. Das „normative Commitment“ kann als ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Organisation verstanden werden. Der Mitarbeiter glaubt beispielweise er müsse sozialen oder moralischen Normen entsprechen. Dieses Verständnis entsteht mitunter durch die familiäre und betriebliche Sozialisation des Mitarbeiters (vgl. ebd. S.39).



46

Abbildung 5: Komponenten und Foci (Richtungen) von Commitment. Quelle: Felfe 2008, S.46

Auf der rechten Seite der Abbildung zu sehen sind die multiplen Richtungen der Bindung. So kann zum Beispiel eine Bindung gegenüber dem Team, der Beschäftigungsform oder der eigenen Karriere bestehen. Eine maßgebliche Grundlage für das Commitment der Mitarbeiter ist zudem die unmittelbare Beziehung zu der direkten Führungskraft. Neben der Führung sind es die Arbeitsinhalte, die als wichtigste Voraussetzung für ein affektives Commitment gelten (vgl. ebd. S.153). Vor dem Hintergrund der Lernförderlichkeit bieten sich vor allem im Hinblick auf das affektive Commitment Ansatzpunkte. Wie Mitarbeiterbindung in Form eines affektiven Commitment zur Förderung des Lernens beitragen kann, wird beim Thema zur „Arbeitsgestaltung“ (siehe Kapitel 2.3.2.) deutlich werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Mitarbeiter nicht nur einer der Komponenten des Commitment zugeordnet werden kann. Vielmehr können sich Variationen und über die Arbeitszeit verändernde Formen der Bindung zeigen. Über das Anreizsystem eines Unternehmens wird versucht, die Mitarbeiterbindung zu erhöhen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Mitarbeiter das betriebliche Anreizsystem unterschiedlich bewerten. Die vorgestellten Variationen an Anreizen lösen unterschiedliche Verhaltensweisen bei den Mitarbeitern aus (vgl. Staudt, Kriegesmann 2002, S.146).

Organisationsmitglieder richten ihr Verhalten an dem Nutzen aus, den sie für spezifische Handlungen erwarten können. Beeinflusst wird diese Nutzenerwartung von den Erfahrungen, welche die Person aufgrund zurückliegender Handlungen gemacht hat. Dies zeigt sich beispielsweise darin, ob sich Anstrengungen unter dem Aspekt der Motivbefriedigung gelohnt haben oder nicht. Wie einleitend angedeutet wurde, spielen somit die individuellen Motive eine Rolle, ob eine Person bereit ist zu handeln. Neben der Fähigkeit zu Handeln ist somit die Handlungsbereitschaft ein essentielles Merkmal der Handlungskompetenz (vgl. ebd. S.146). In diesem Kontext sind gemeinsame Zielvorstellungen von Unternehmen, Führungskräften und Mitarbeitern relevant. Für den Mitarbeiter attraktive Ziele veranlassen ihn zum Handeln. Ziele ermöglichen zudem eine Bewertung der Handlungsergebnisse (vgl. Heckhausen, Heckhausen 2006, S.256) Hier baut der Mitarbeiter Erfahrungen auf, die wiederum Einfluss auf seine Nutzenerwartung und somit auf die Handlungsbereitschaft nehmen. Eine Nutzenkalkulation wird sowohl bei eigenen als auch bei fremden Zielen vorgenommen. Bei der Nutzenbewertung werden die eigenen Motive zu den Motivierungspotentialen der Ziele in Beziehung gesetzt (vgl. ebd. S.262). Inwieweit Mitarbeiter ihre Arbeitstätigkeit als Lernanlass betrachten und sich für die Arbeits- und Lerninhalte interessieren und daraus eine Lernhandlung entsteht, hängt von der Lernmotivation ab. Merkmal einer motivierten Lernhandlung kann zum einen der Spaß am Lernen sein (emotionale Aspekte), ebenso wie Macht, Einfluss oder Anerkennung (soziale Aspekte) sowie Leistungsstreben, Fähigkeits- und Kenntniserwerb (kognitive Aspekte) (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.57).

47

Die Motivation des Mitarbeiters kann als eine zentrale und notwendige Rahmenbedingung für Lernen genannt werden. Wie in der Ausführung deutlich wurde, kann die Motivation durch das Unternehmen beeinflusst werden. Gleichzeitig ist sie in hohem Maß von den Motiven des einzelnen Mitarbeiters abhängig. Entsprechend mitarbeiterorientiert, mit dem Fokus auf die individuellen Bedürfnisse des Mitarbeiters, müssen Maßnahmen zur Motivationssteigerung gestaltet werden.

Die vorangegangenen Kapitel haben Rahmenbedingungen vorgestellt, die sich auf der strategischen Ebene lernförderlich auswirken können. Dabei standen Organisationsstrukturen und Konzepte im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese konkretisieren sich auf der operativen Ebene mittels Maßnahmen, Instrumenten und der Ausgestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen. Dementsprechend wird die operative Handlungsebene auch als die Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion bezeichnet.

2.3. Operative Handlungsebene

Operative Handlungsebene (Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion, vollziehend)	
Rahmenbedingung	Beispiele
Personalentwicklungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsanalyse • Personalentwicklungsinstrumente • Lernformen • Lerntransfer
Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernort • Arbeitsgestaltung • Materielle Ressourcen • Begleitung und Beratung • Lerngestaltungsprinzipien
2.3.1. Personalentwicklungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsanalyse • Personalentwicklungsinstrumente • Lernformen • Lerntransfer

Auf der strategischen Handlungsebene wurde die Personalentwicklung bereits vorgestellt (siehe Kapitel 2.2.5.) und darauf verwiesen, dass Personalentwicklungskonzepte auf der operativen Ebene in Maßnahmen und Instrumente übersetzt werden. An dieser Stelle soll zunächst auf das Prozessmodell der Personalentwicklung eingegangen werden. Auf Basis dieses Modells wird überleitet zu den Personalentwicklungsmaßnahmen, die sich förderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken können.

48

Abbildung 6 zeigt das Prozessmodell der Personalentwicklung wie es die Autoren Solga, Ryschka und Mattenklott (2011) vorstellen. Das Schaubild bietet einen Überblick über die Bausteine der Personalentwicklungsarbeit. Durch farbliche Abhebung wurde versucht, die einzelnen Bausteine den beiden Ebenen (strategisch und operativ) zuzuordnen und auf diese Weise in die Struktur dieser Arbeit einzuordnen. Relativ einfach kann diese Abgrenzung im Hinblick auf die strategischen Unternehmensziele und die Konzeption der Personalentwicklung geschehen. Beide Elemente können der strategischen Ebene zugeordnet werden. Der spezifische Entwurf der Konzeption in Form von Lerninhalten- und Aufgaben und der Vermittlungstechniken spielt bereits in die operative Ebene mit hinein. Vor dem Hintergrund eines partizipativ, eigenverantwortlich und selbstorganisiert gestalteten Lernprozesses, empfiehlt es sich, die Mitarbeiter an dieser Stelle bereits in die Planung miteinzubeziehen. Klassische Elemente der operativen Ebene sind die Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen sowie der Transfer in den Alltag. Diese werden im Anschluss näher vorgestellt. Beiden Handlungsebenen zuzuordnen ist das Management des Transfers sowie die Evaluation der Personalentwicklung.

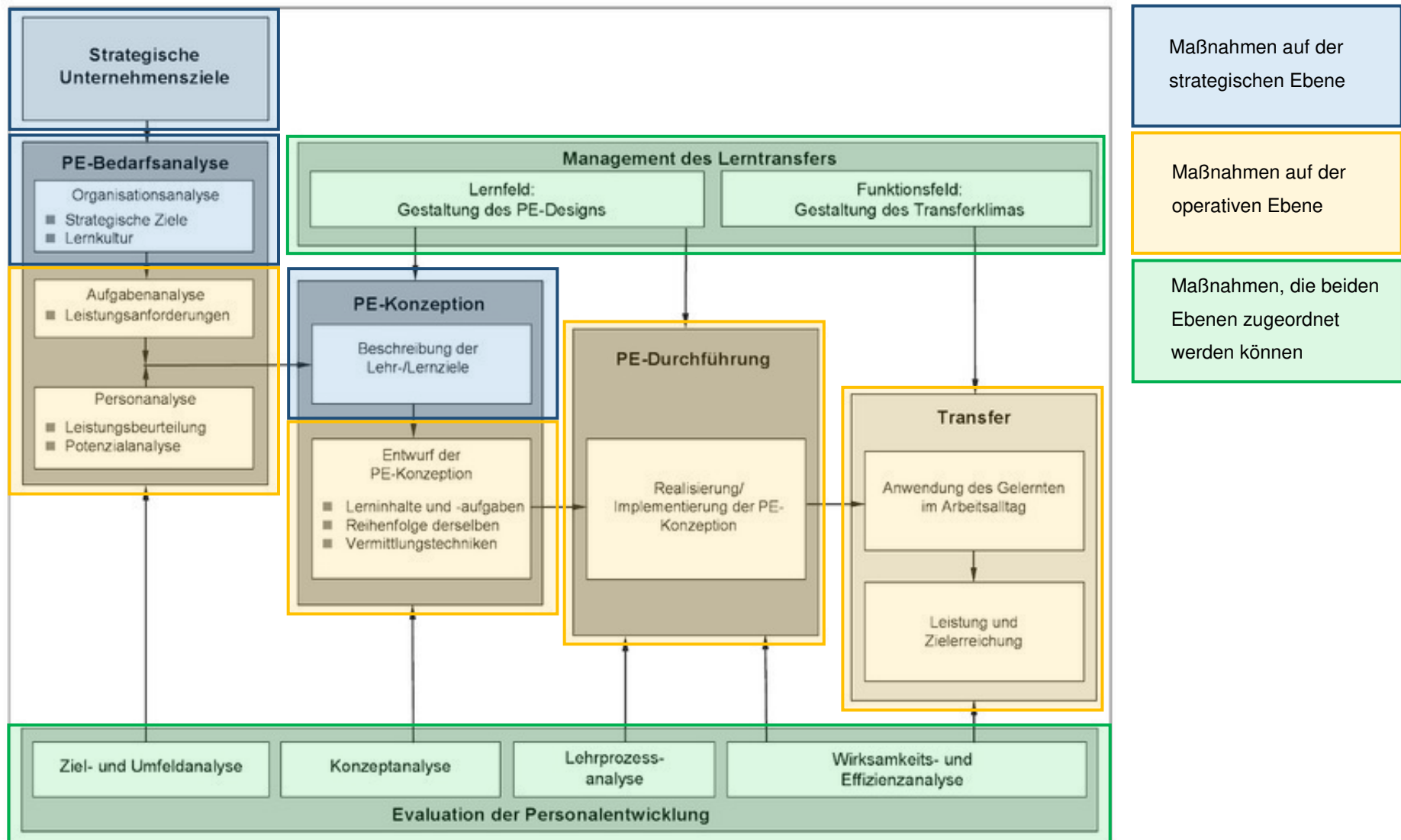


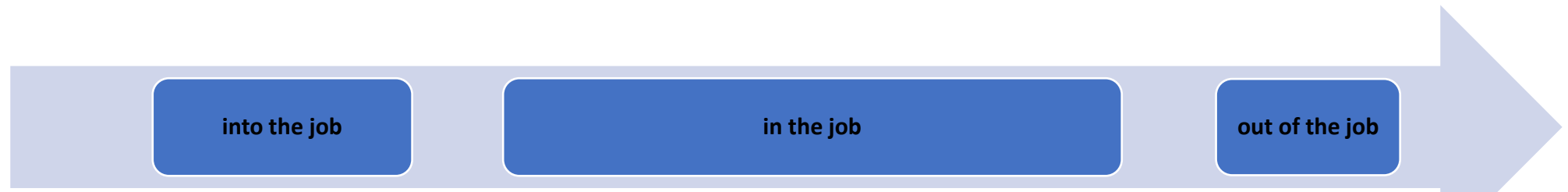
Abbildung 6: Prozessmodell der Personalentwicklung. Quelle: Solga, Ryschka, Mattenklott 2011, S.24 (mit eigener Hervorhebung 2018)

Das Ziel der farblichen Kennzeichnung nach Ebenen war keine strikte Trennung, sondern vielmehr als eine grobe Orientierung gedacht. Dabei sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Ebenen mitunter ineinander übergehen können. Wichtiger als eine klare Differenzierung ist vielmehr, dass die einzelnen Rahmenbedingungen und Maßnahmen innerhalb der Handlungsebenen berücksichtigt werden.

Die **Bedarfsanalyse** kann als Bindeglied zwischen der Strategie und Umsetzung gesehen werden. Hier werden bereits erste konkrete Instrumente der Personalentwicklung eingesetzt, in Form von Aufgaben- und Potentialanalysen. Bei der Bedarfsanalyse gilt es die personellen Leistungsanforderungen zu ermitteln, die sich aus den strategischen Zielen des Unternehmens ergeben. Hierbei kann zum einen eine Tätigkeitsanalyse durchgeführt werden. Dabei soll festgestellt werden, welche Aufgaben auf einer bestimmten Stelle bzw. Funktion zu erledigen sind. Zum anderen kann eine Anforderungsanalyse klären, welche Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen notwendig sind, um die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Beide Formen der Analyse können der *Aufgabenanalyse* zugeschrieben werden (vgl. Solga, Ryschka und Mattenklott 2011, S.25). Im Fokus der *Personenanalyse* steht der Mitarbeiter. Hier werden die individuellen Leistungs- und Verhaltenspotentiale sowie die Entwicklungspotentiale erhoben. Unterschieden werden können eine vergangenheitsorientierte Leistungsbeurteilung und eine zukunftsorientierte Potentialbeurteilung. Rollenspiele, Assessment Center und Fallstudien sind Beispiele für konkrete Werkzeuge, die in diesem Kontext eingesetzt werden. Aus einem Soll-Ist-Abgleich der Leistungsanforderungen und der Leistungspotentiale kann der konkrete Personalentwicklungsbedarf angeleitet werden (vgl. ebd. S.25).

50

Der ermittelte Bedarf führt zu der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen und dem Einsatz von **Personalentwicklungsinstrumenten**. Instrumente und Maßnahmen der Personalentwicklung können nach ihrer zeitlichen Nähe sowie nach ihrer Nähe zur Aufgabe und Arbeit unterschieden werden (vgl. Wegerich 2015, S.37; Olbert-Bock 2010, S.73). Statt von der zeitlichen Nähe wird auch vom „Lebenszyklus“ des Mitarbeiters gesprochen (vgl. Olbert-Bock 2010, S.73; Kauffeld 2016, S.74). In der nachfolgenden Abbildung 7 sind diesen beiden Variablen beispielhafte Instrumente und Maßnahmen der Personalentwicklung zugeordnet. Die Instrumente wurden gesammelt aus Werken von Olbert-Bock (2010), Wegerich (2015) und Kauffeld (2016). Die einzelnen Instrumente können an dieser Stelle nicht näher erläutert werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit zu sehr ausweiten würde. Bei Bedarf finden sich in den Werken der Autoren nähere Informationen zu den einzelnen Instrumenten.





	into the job	in the job	out of the job
on und near the job 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einarbeitung/Einlernprozesse ▪ Patenschaften/Mentoring ▪ Hospitation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einsatz vielfältiger Lernformen ▪ Gruppenarbeit, Projekte, Netzwerke, Erfahrungsaustausch, Communitys of Practice ▪ Aufgabenerweiterung (Job Enrichment, Job Enlargement, Job Rotation) ▪ Aufgabenanalyse, Arbeitsplatzanalyse, Personenanalyse ▪ Arbeitsgestaltung ▪ Qualitätszirkel, KVP, TQM ▪ Mitarbeitergespräch, Feedbackgespräch, Leistungsbeurteilung ▪ Coaching, Mentoring, kollegiale Beratung, ▪ Schulungen, Workshops ▪ E-Learning, Blended-Learning ▪ Wissensmanagement ▪ Teamboard/Lernboard 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altersteilzeit ▪ Unterstützung in der Existenzgründung ▪ Beratungsmandate
off the job 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswahl ▪ Assessmentscenter ▪ Ausbildung ▪ Nachwuchsprogramme (Trainee, Job Rotation) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Best Practice-Veranstaltungen ▪ Aufgaben-, Potentialanalysen ▪ Führungsfeedback, 360°-Feedback ▪ Laufbahn- und Karriereplanung und Beratung ▪ Entwicklungszentrum, Assessments ▪ Fallarbeit, Rollenspiele, Planspiele, Serious Games, Simulationen ▪ Präsentations-, Moderations-, Kreativitäts-, Problemlösetechniken ▪ Inhouse Seminare, Externe Bildungsveranstaltungen ▪ Messen, Vorträge, Foren, Kongresse, Informationstage ▪ Teamentwicklungen ▪ Blended Learning ▪ Supervision, Reflecting Team 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ruhestands-vorbereitung

Abbildung 7: Personalentwicklungsmaßnahmen und Instrumente. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Olbert-Bock 2010, S.73; Wegerich 2015, S.37; Kauffeld 2016, S.75)

Personalentwicklungsinstrumente könnten als bedeutsame Rahmenbedingung für Lernförderlichkeit bezeichnet werden, da sie sich per se mit dem Lernprozess von Mitarbeitern, Gruppen und der Organisation beschäftigen. Maßgeblich bei der Fülle an Instrumenten ist es, diejenigen herauszugreifen, die den Mitarbeiter zielgerichtet fördern. Für Personalentwickler und Führungskräfte wirkt es sich vorteilhaft aus, so viele Instrumente wie möglich selbst in der Anwendung kennengelernt zu haben und um deren Wirkung zu wissen (vgl. Wegerich 2015, S.76). Auf diese Weise kann ein Abgleich gemacht werden zwischen den formulierten (Entwicklungs-, Leistungs-, o.Ä.) Zielen und der Wirkung des Instruments. In diesem Kontext wird noch einmal die Bedeutung von Zielen sichtbar. Erst wenn diese klar definiert sind, kann ein passender und individueller Einsatz von Instrumenten erfolgen.

Ein ähnliches Vorgehen gilt beim Einsatz von **Lernformen**. In Tabelle 2 werden Lernformen vorgestellt, die in der Literatur im Hinblick auf ein Lernen im Betrieb diskutiert werden. Die Implementierung neuer Lernformen kann für die Herstellung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit als wichtige betriebliche Entwicklung verstanden werden (vgl. Dehnbostel 2006, S.347). Als „neu“ gelten vor allem Formen des arbeitsintegrierten, selbstgesteuerten und mediengestützten Lernens (vgl. Schübler 2004, S.11). Lernformen können auf verschiedene Art und Weise gestaltet und miteinander kombiniert werden. Hierbei ist es wichtig, dass die verschiedenen Lernformen abgestimmt auf die Ziele des Unternehmens sowie angepasst an die individuellen Bedürfnisse der lernenden Mitarbeiter eingesetzt werden. Die Entscheidung, welcher Weg des Wissens- und Kompetenzerwerbs für ihn lernförderlich sind, sollte der Mitarbeiter selbst treffen dürfen (vgl. Schübler, Thurnes 2005, S.119).

52

Tabelle 2: Verschiedene betriebliche Lernformen. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Sonntag, Schaper, Friebe 2005; Schübler 2004; Jäckel et al. 2006; Dehnbostel 2015

Sonntag, Schaper und Friebe 2005, S.79-95: Lernformen, die Ausdruck einer neuen Lernkultur sind	Schübler 2004, S.11-15: Formen des Lernens, die als „neu“ gelten	Jäckel et al. 2006, S.24-53: Auswahl wichtiger Lernformen für KMUs, die Lernen im Prozess der Arbeit gestalten	Dehnbostel 2015, S.36-52: Lernkonzepte beruflich-betrieblichen Lernens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsbezogenes Lernen ▪ Informelles Lernen ▪ Selbstgesteuertes Lernen ▪ Mediengestütztes Lernen ▪ Gruppenbezogenes Lernen ▪ Kontinuierliches Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formen arbeitsintegrierten Lernens (sowohl organisiert, nicht-organisiert und informell möglich) ▪ Formen selbstorganisierten und handlungsorientierten Lernens ▪ Mediengestützte Lernformen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuelles Lernen ▪ Angeleitetes Lernen ▪ Kooperatives Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situiertes Lernen ▪ Reflexives Lernen ▪ Selbstgesteuertes Lernen ▪ Arbeitsprozessorientiertes Lernen

In der vorangegangenen Tabelle wird jeweils kurz der Kontext vorgestellt, vor dessen Hintergrund die Autoren die Lernformen vorstellen. Während Sonntag, Schaper, Friebe (2005), Schüßler (2004) und Jäckel et al. (2006) explizit von Lernformen sprechen, schreibt Dehnbostel (2015) von Lernkonzepten beruflich-betrieblichen Lernens. Auch wenn er eine andere Formulierung verwendet, überschneiden sich einige der vorgestellten Lernkonzepte mit den Lernformen der anderen Autoren.

Sowohl im Hinblick auf die Nutzung verschiedener Lernformen als auch im Hinblick auf die vorgestellten Instrumente der Personalentwicklung steht im Vordergrund, dass mit den Lernaktivitäten tatsächliche Konsequenzen einhergehen. Wissen und Kompetenzen die erworben wurden, gilt es auf Anwendungskontexte bzw. Funktionsfelder zu übertragen (vgl. Solga 2011, S.342). In diesem Kontext spielt der **Lerntransfer** eine tragende Rolle.

„Lerntransfer ist die Übertragung gelernter Kenntnisse und Fähigkeiten auf Herausforderungen (Aufgaben und Probleme) des Arbeitslebens, die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag“ Solga 2011, S.342

Der Lerntransfer muss aktiv, systematisch und nachhaltig unterstützt und gefördert werden. Maßnahmen zur Planung, Optimierung und Kontrolle des Lerntransfers werden unter dem Lerntransfermanagement gebündelt. Dieses kann als eine gemeinsame Aufgabe der Personalentwicklung, der Führungskräfte sowie der Mitarbeiter verstanden werden (vgl. ebd. S.343). Die Lerntransferprozesse sind beispielsweise abhängig von dem zuvor erzielten Lernerfolg, von der Transfermotivation des Mitarbeiters, der Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzten und von den Anwendungsgelegenheiten im täglichen Arbeitsumfeld. Beeinflusst werden diese Abhängigkeitsgrößen von den Bedingungen im Lernfeld sowie im Funktionsfeld, das heißt in der Arbeitsumwelt des Mitarbeiters (vgl. ebd. S.345). Mithilfe von Lernformen und -arrangements die nahe der Arbeitstätigkeit und in der Arbeit selbst verortet werden, wird versucht, die Notwendigkeit eines Transfers so gering wie möglich zu halten. Lern- und Funktionsfeld sollen sich hierbei zunehmend annähern, in der Hoffnung, den Transfer zu erleichtern. Ein Transfer findet nicht nur zwischen Lern- und Funktionsfeld statt, sondern ebenfalls zwischen verschiedenen Funktionsfeldern und Arbeitstätigkeiten. Entsprechend gilt es Maßnahmen zur Gestaltung des Lerntransfers sowohl vor-, während- und nach einem Lernprozess zu berücksichtigen. Im Folgenden sollen stichwortartig Maßnahmen zur Förderung des Transfers skizziert werden (vgl. Solga 2011, S.342-363; Fromme-Ruthmann 2013, S.239; Müller, Wippermann, Nagel 2008):

Tabelle 3: Transferförderliche Maßnahmen. Eigene Darstellung 2018 nach Solga 2011, S.342-363; Fromme-Ruthmann 2013, S.239; Müller, Wippermann, Nagel 2008

<p>Vor einem Lernprozess/ einer Entwicklungsmaßnahme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildungsbedarfsanalyse ▪ Erwartungsklarheit und Zielvereinbarung (Abgleich Führungskraft und Mitarbeiter) ▪ Aufzeigen von positiven Erwartungen (finanzielle Anreize, bessere Arbeitsbedingungen, Verantwortungs- oder Aufgabenerweiterung, etc.) ▪ Suche passender Lernprozesse/Entwicklungsmaßnahmen und Organisation ▪ Vertretung bzw. Entlastung für den Mitarbeiter einplanen während des Lernprozess/der Entwicklungsmaßnahme
<p>Während einem Lernprozess/ einer Entwicklungsmaßnahme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezug zur Arbeit bzw. Arbeitstätigkeit herstellen (reale Anwendungssituationen) ▪ Erste Übungs- und Anwendungsfälle in multiplen Kontexten ▪ Soziale Eingebundenheit und Austauschmöglichkeiten (zwischen den Lernenden und mit Experten) ▪ Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken (Erfolgslebnisse schaffen, Beobachtungslernen ermöglichen, positive soziale Rückmeldung) ▪ Methodenkompetenz aufbauen (Strategien zum systematischen Problemlösen, Projektmanagement, Wissensmanagement und Kreativitätstechniken vermitteln und üben) ▪ Reflexionsprozesse ▪ Transferziele setzen ▪ Review-Sitzungen, Follow-up-Veranstaltungen
<p>Nach einem Lernprozess/ einer Entwicklungsmaßnahme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferverträge und Aktionspläne entwickeln (Führungskraft und Mitarbeiter) ▪ Transferzeiten einrichten, Freiräume schaffen und Arbeitsdruck reduzieren (Unterstützung des Zeitmanagements) ▪ Anwendungsmöglichkeiten schaffen (Arbeitsaufgaben, Projekte, etc.) und Erfolgskriterien definieren bzw. partizipativ vereinbaren ▪ Bereitstellung notwendiger Hilfsmittel (Material, Technologien, etc.) ▪ Transferhindernisse und Risiko-Situationen für Rückfälle analysieren ▪ Positive Einstellung, Akzeptanz und Unterstützung durch das Umfeld (Führungskraft, Kollegen, Projektmitglieder, wichtige Stakeholder, etc.) ▪ Lerntandems (zwischen Lernenden oder Lernendem und Experte) ▪ Peer-Netzwerke (die Lernenden bilden ein Netzwerk, tauschen Erfahrungen und Erfolgsstrategien aus) ▪ Praxisbegleitung durch Trainer ▪ Konsequenzen bei der Anwendung/Nicht-Anwendung des Gelernten aufzeigen ▪ Transferprobleme analysieren und partizipative Entwicklung von Strategien zur Lösung von Transferproblemen, Coaching der Mitarbeiter ▪ Feedbackgespräche (Rückmeldung durch den Vorgesetzten im Hinblick auf die vereinbarten Ziele, Selbstbeobachtung und Selbstbewertung des Mitarbeiters miteinbeziehen) ▪ Lerntransfermotivation des Mitarbeiters unterstützen, Transferanreize setzen, Transfererfolge verstärken (Nutzen aufzeigen, Lob, neue attraktive Aufgabe, Beförderung, Zertifizierung von Kompetenzen)

Das Feld des Transfermanagements ist groß, daher wird mit dieser Aufzählung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Es soll lediglich die Bedeutung des Lerntransfers als lernförderliche Rahmenbedingung deutlich werden und erste Handlungsempfehlungen aufgezeigt werden.

2.3.2. Lernumgebung

- Lernort
- Arbeitsgestaltung
- Materielle Ressourcen
- Begleitung und Beratung
- Lerngestaltungsprinzipien

„Eine Lernumgebung ist die Summe aller Faktoren, die das Lernen beeinflussen und die zur Unterstützung des Lernprozesses planvoll gestaltet werden können.“ Kaiser 2015, S.107

Bisher wurden Konzepte, Maßnahmen und Instrumente der Personalentwicklung vorgestellt, die ein Lernen bzw. einen Kompetenzaufbau im Unternehmen gestalten. Damit diese wirksam werden können, ist die Lernumgebung ganz bewusst zu gestalten. Eine zentrale Komponente der Lernumgebung ist der **Lernort**. Im engeren Sinne wurden Lernorte lang als Bildungseinrichtungen verstanden, die Lernangebote organisieren. Diese Auffassung wurde erweitert um das Verständnis, Lernorte als Umgebung zu bezeichnen, die von Erwachsenen zeitlich begrenzt und mit einem expliziten oder impliziten Ziel des Lernens aufgesucht werden (vgl. Tippelt, Reich-Claassen 2010, S.11). Mit dem Wandel der Arbeit wird auch der Arbeitsplatz wieder zunehmend als Lernort verstanden. Vor allem im Bereich der Ausbildung ist der Lernort Arbeitsplatz ein zentrales Element des Lernprozesses. Das klassische Lernen geschieht hier durch Zusehen, Nachmachen, Mitmachen, Helfen, Probieren und Simulieren (vgl. Dehnbostel 2015, S.59). Über diese Form des Lernens werden nicht nur Wissen und Fähigkeiten erworben, sondern ebenfalls Werte, Einstellungen und Gewohnheiten weitergegeben. Das Lernergebnis steht in Abhängigkeit zu der betreuenden Fachkraft am Arbeitsplatz, den Arbeitsaufgaben sowie den Persönlichkeitseigenschaften des Lernenden und dessen Motivation (vgl. ebd. S.59). Das Lernen in der Arbeit ist kein neues Konzept. Aufgrund der Entgrenzung von Arbeit und Lernen, der Pluralität von Arbeitsaufgaben und Organisationsformen erlebte das Konzept in den letzten Jahren eine Renaissance. Zunehmend wird der Arbeitsplatz als Lernort als eine Möglichkeit für ein selbstgesteuertes und prozessorientiertes Lernen verstanden, der zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen kann (vgl. ebd. S.60). Dehnbostel definiert den Begriff Lernort folgendermaßen:

„Lernorte sind örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten, in denen in formalen, nichtformalen oder informellen Lernprozessen gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen und organisatorischen Gegebenheiten sowie nach ihren pädagogischen und qualifizierenden Funktionen.“ Dehnbostel 2015, S.57

In dieser Definition wird explizit auf den organisatorischen Aspekt eines Lernortes sowie die pädagogischen und qualifizierenden Funktionen hingewiesen. Dies macht deutlich, dass ein Lernort bewusst zu gestalten ist. Gerade am Arbeitsplatz müssen die Arbeitsorganisation sowie die Arbeitsaufgaben gestaltbar sein und ein Lernen ermöglichen. Die doppelte Funktion

eines Arbeitsplatzes als Arbeits- und Lernort kann sich als herausfordernd erweisen. Es gilt ihn daher intensiv zu analysieren. In diesem Zuge kommt der **Arbeitsgestaltung** eine zunehmende Bedeutung zu. Die betriebliche Bildungsarbeit zielt auf eine lern- als auch kompetenzförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes ab. Konkret wird dies in Lernorganisationformen, die das Arbeiten und Lernen verbinden sowie in der Gestaltung von Arbeitsaufgaben und Arbeitsinhalten (vgl. Dehnbostel 2015, S.96; Fromme-Ruthmann 2013, S.34). Dieter Kirchhöfer (2006) beschreibt in seinem Beitrag „Weiterbildung verändert denken“ Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (2006). Aus dem Forschungsprojekt heraus entstand die Erkenntnis, dass prinzipiell entscheidende Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess liegen. Allerdings sei nicht jede Arbeit von vornherein kompetenztragend und lernförderlich und müsse daher entsprechend gestaltet werden (vgl. Kirchhöfer 2006, S.27). Mit dem Fokus auf Kompetenzentwicklung wurden im Projekt „Dimensionen der Kompetenzentwicklung in Arbeitstätigkeiten“ erarbeitet (vgl. Kirchhöfer 2006, S.28). Diese fließen in die nachfolgende Tabelle 4 ein.

Weitere Merkmale zur Gestaltung der Arbeit werden mitunter von Bärbel Bergmann (1996) gemacht, die Arbeitsgestaltung vor dem Fokus des Lernens im Prozess der Arbeit analysiert (vgl. Bergmann 1996, S.176). Ebenfalls in diesem Kontext untersuchen Frieling, Schäfer und Fölsch (2007) eine lernförderliche Arbeitsgestaltung (vgl. Frieling, Schäfer, Fölsch 2007, S.27f.). Debora Bigalk (2006) macht Aussagen zu „grundlegenden Aufgabenmerkmalen“ die mit Motivation verknüpft sind (vgl. Bigalk 2006, S.58f.). Gemeinsam mit Ekkehard Frieling, Heike Bernard und Rudolf Müller untersucht Debora Bigalk lern- und persönlichkeitsfördernde Arbeitsstrukturen (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.37ff.). Ende der 90er Jahre wurde ein „Fragebogen zu lernrelevanten Merkmalen einer Arbeitsaufgabe“ (FLMA) entwickelt. Darin werden drei Skalen der „Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe“ beschrieben. Die drei Skalen ergeben sich aus dem Tätigkeitsspielraum und der Vollständigkeit, der Anforderungsvielfalt sowie aus Transparenz und Rückmeldung (vgl. Richter, Pohlandt 2008, S.138). Sowohl aus den Skalen als auch aus den Items des Fragebogens können Merkmale für die Arbeitsgestaltung abgeleitet werden. Des Weiteren veröffentlichte Peter Dehnbostel (2015) „Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit“ (vgl. Dehnbostel 2015, S.99ff.). Ingeborg Schüßler und Christian Thurnes (2005) nennen Ansätze für die Schaffung von lernförderlichen Arbeitssituationen bei der Integration des Lernens in die Arbeit (vgl. Schüßler, Thurnes 2005, S.111).

Aufgrund der Vielzahl an Merkmalen zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung soll an dieser Stelle nicht jeder einzelne Autor mit seinen Ergebnissen vorgestellt werden. Vielmehr fließen die gesammelten Ergebnisse in die folgende Tabelle 4 ein. Diese soll einen Überblick bieten, welche Merkmale von den Autoren als förderlich bei der Arbeitsgestaltung betrachtet werden.

Es wird in der Praxis kaum möglich sein, jedes der Merkmale bei der Arbeitsgestaltung zu berücksichtigen. Entsprechend soll die Tabelle als Orientierung verstanden werden, die beispielsweise zur Reflexion der bisherigen Arbeitsgestaltung im Unternehmen herangezogen werden kann. Alternativ kann sie ebenfalls als Grundlage für eine arbeits- und aufgabenorientierte Bedarfsanalyse, für eine Arbeitsplatzbeschreibung oder für die Weiterbildungsplanung dienen. (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.34).

Tabelle 4: Lernförderliche Merkmale der Arbeitsgestaltung. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Arbeitsgestaltung	
Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Anregungsgehalt • Nachvollziehbarkeit • Bedeutsamkeit • Ganzheitlichkeit • Vollständige Tätigkeit • Anforderungsvielfalt • Problemhaltigkeit • Komplexität • Fehleroffenheit
Partizipationsmöglichkeiten für die Mitarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz • Information über Ziele und Bedeutung der auszuübenden Tätigkeit • Mitwirkung bei der Spezifizierung der Arbeitsziele • Mitsprache bei der Definition von Ergebniseigenschaften • Mitwirkung bei der Planung und Organisation der Arbeitsausführung • Entscheidungsspielraum • Autonomie • Möglichkeit zur Kommunikation und Kooperation
Tätigkeitsspielraum und Erweiterung des Aufgaben- und Verantwortungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenerweiterung, Arbeitsbereicherung, Arbeitsplatzwechsel • Teilautonome Arbeitsgruppen • Verantwortungsübernahme für Aufgaben • Freiheitsgrade • Festlegung der Reihenfolge einzelner Handlungen • Festlegung und Auswahl von Arbeitsverfahren und Arbeitsmitteln • Variabilität • Zeitliche Freiräume • Freiräume für neue Ideen oder Handlungsweisen
Feedback- und Reflexionsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten zur Kontrolle und Korrektur bei der Arbeitsausführung • Information über das Ergebnis der Tätigkeit und der Leistung • Rückmeldung aus der Tätigkeit heraus • Möglichkeit zur Reflexion der gewonnenen Erfahrungen
<p>Vgl. Bergmann 1996, S.176; Frieling, Schäfer, Fölsch 2007, S.27f; Bigalk 2006, S.58f.; Schübler, Thurnes 2005, S.111; Dehnbostel 2015, S.99ff.; Fromme-Ruthmann 2013, S.34,232; vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.37ff.; Richter 2000, S.69ff.; Richter, Pohlandt 2008, S.138; Schubert 2009, S.294f.</p>	

Nicht bei allen Merkmalen wird direkt deutlich, wie sie sich förderlich auf die Arbeitsgestaltung auswirken. Daher werden an dieser Stelle exemplarisch einige der Merkmale kurz beschrieben.

Der *Tätigkeitsspielraum* wurde im Zuge der normativen Ebene bereits behandelt (siehe Kapitel 2.1.3.). In Bezug auf die Arbeitsaufgabe impliziert er ein hohes Maß an Beeinflussbarkeit. Dies kann sich auf die Reihenfolge der Arbeitsschritte beziehen, auf das Arbeitstempo sowie auf die Möglichkeit, neue Aufgaben suchen zu können (vgl. Richter 2000, S.70). Diese Möglichkeiten hängen neben den Mitgestaltungschancen, die dem Mitarbeiter eingeräumt werden, ebenfalls von dem Lern- und Handlungspotential der Arbeitsaufgabe ab (vgl. Dehnbostel 2015, S.100). Beispielsweise können Standards, das heißt der formale Regelungsgrad von Prozessen und Verhaltensweisen, die Tätigkeitsspielräume und auch Freiheitsgrade beeinflussen. Für Unternehmen, die hohe Qualitätsansprüche erfüllen müssen oder an unterschiedlichen Standorten agieren, sind Standards notwendig. Sie reduzieren Fehler, schaffen Transparenz, Vorhersehbarkeit und Planbarkeit (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.47). Im Hinblick auf eine Lernförderlichkeit wirken sich Standards jedoch hinderlich auf die Selbstständigkeit des Mitarbeiters aus. So können Handlungs- und Entscheidungsspielräume dadurch eingeengt und Strukturen weniger flexibel und innovationsförderlich werden. Vor dem Hintergrund der Erhöhung des Tätigkeitsspielraums gilt es daher die Inhalte und Strukturen von Standards kontinuierlich zu hinterfragen. Entsprechend sollten Standards flexibilisiert werden und im besten Fall unter Einbezug der Mitarbeiter entwickelt und weiterentwickelt werden (vgl. ebd. S.48).

Zur einer *vollständigen Tätigkeit* gehören möglichst viele Arbeitshandlungen, wie Vorbereitungs- und Organisationsaufgaben sowie Bewertungsaufgaben. Die Arbeitsergebnisse müssen in diesem Fall nach der Ausführung zusätzlich kontrolliert und ggf. korrigiert werden (vgl. Dehnbostel 2015, S.99, Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.40). Vollständige Tätigkeiten sollten möglichst umfassende Aufgaben und eine hohe *Anforderungsvielfalt* enthalten. Mit letzterem ist gemeint, dass vom Mitarbeiter vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert werden und die Aufgabe Variabilität bietet. Das bedeutet, dass eine Vielfalt und ein häufiger Wechsel der Tätigkeit stattfindet (vgl. Richter 2000, S.70; Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.40). Die Variabilität bildet eine zentrale Einflussgröße für Zufriedenheit und Motivation. Variabilität beeinflusst die kognitive und physiologische Aktivierung, die wichtig ist für die Aufmerksamkeit und für Wahrnehmungsprozesse (vgl. Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.55). Tätigkeiten können mittels Formen der Aufgabenerweiterung, Arbeitsbereicherung oder dem systematischen Arbeitsplatzwechsel variabel werden.

Ziel der *Arbeitserweiterung* (Job Enlargement) ist es, Mitarbeiter für zusätzliche Tätigkeiten zu qualifizieren sowie einen flexiblen Personaleinsatz zu ermöglichen. Damit einher geht das Bestreben, einseitige Belastungen physisch als auch psychisch zu verringern (vgl. Schubert 2009, S.294). Inhaltlich ähnliche Aufgabe, die bisher auf mehrere Mitarbeiter verteilt waren, werden nun einem Arbeitsplatz zugeordnet. Auf diese Weise vergrößert sich der

Handlungsspielraum. Planende oder kontrollierende Tätigkeiten nehmen dabei nicht zu. Dies ist hingegen der Fall bei einer *Arbeitsbereicherung* (Job Enrichment). Hier werden strukturell verschiedenartige Aufgaben zu einer Gesamtaufgabe zusammengelegt. Dem Mitarbeiter wird es möglich, in gewissen Grenzen seine Arbeit selbst zu planen und die Ergebnisse zu kontrollieren. In einem überschaubaren Verantwortungsbereich entstehen auf diese Weise neue Handlungsfreiräume und die Möglichkeit zur Selbstkontrolle für den Mitarbeiter. Ziel der Arbeitsbereicherung ist es, die Arbeitsmotivation und -zufriedenheit zu erhöhen und die Fähigkeiten des Mitarbeiters besser zu nutzen (vgl. ebd. S.295). Der *systematische Arbeitsplatzwechsel* (Job Rotation) sieht vor, dass ein Mitarbeiter die Tätigkeit eines Kollegen übernimmt. Ziel dieses Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsels ist es, die Einsatzmöglichkeit des Mitarbeiters zu erhöhen. Jedem der drei Ansätze gemein ist, dass sie einen Wechsel zwischen anstrengenden und entlastenden Tätigkeiten bieten sollten. Dies kann sich zum einen stressreduzierend auswirken und zum anderen Freiraum für ein geplantes Lernen schaffen (vgl. Richter, Pohlandt 2008, S.134).

Die drei beschriebenen Ansätze der Arbeitsstrukturierung fließen in die Organisationsform der *teillautonomen Arbeitsgruppe* mit ein. Eine solche Arbeitsgruppe umfasst ca. 3-7 Personen, denen ein möglichst abgeschlossener Aufgabenbereich zur eigenverantwortlichen Bearbeitung übertragen wird (vgl. ebd. S.295). Hierbei wird ihnen ein unterschiedlich hoher Grad an *Autonomie* übertragen. Die Autonomie kann sich hierbei beispielweise auf die Arbeitsmethode, die Aufgabenverteilung oder die Steuerung von Prozessen beziehen. Auf diesem Wege wird der Gestaltungsspielraum ebenso wie die Verantwortung ausgeweitet (vgl. ebd. S.295). Um neue Abläufe ausprobieren zu können, sollten entsprechend *zeitliche Freiräume* geschaffen und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern praktiziert werden, damit sich eine Verbesserung des Leistungsstandes einstellen kann (vgl. ebd. S.147).

Die beschriebenen Formen der Anreicherung bzw. dem Wechsel von Tätigkeiten zielen neben der Variabilität ebenfalls auf die *Komplexität* der Arbeitstätigkeit ab. Variabilität und Komplexität stehen in einem engen Zusammenhang und stellen beide eine Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz dar (vgl. Bigalk 2006, S.35,47). Als komplex bezeichnet werden können Aufgaben und Probleme, die umfangreich, vernetzt, dynamisch und teilweise intransparent und dadurch nicht direkt durchschaubar sind (vgl. Weth 2001, S.124f.; Frieling, Bernard, Bigalk, Müller 2006, S.57). Gemessen werden kann Komplexität in der Arbeitsgestaltung beispielsweise an dem notwendigen Aufgaben- und Planungsumfang, der Anzahl an Systemen, mit denen ein Mitarbeiter arbeitet, dem Umfang der für die Arbeit relevanten Informationsquellen, dem erforderlichen Umgang mit unvorhergesehenen Situationen und dem Treffen von Risikoentscheidungen (vgl. ebd. S.58). Die Komplexität einer Aufgabe oder eines Problems wird je nach Person und deren jeweiligen Hintergrund und Voraussetzungen unterschiedlich wahrgenommen und somit als unterschiedlich schwierig

empfunden. Entsprechend gilt es die individuellen Voraussetzungen des Mitarbeiters zu berücksichtigen und zu unterstützen. Komplexität fördert Lernvorgänge, indem sie die Suche nach Lösungen und Lösungswegen erforderlich macht. Mit dem Ziel der Reduktion von Komplexität werden Problemlöseprozesse initiiert, bei denen mehrere Aspekte gleichzeitig berücksichtigt werden müssen. Lernförderlich wirkt sich dabei die Möglichkeit aus, sich mit anderen Personen austauschen zu können, sich Informationen zu beschaffen und Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu haben (vgl. ebd. S.57).

Im Hinblick auf Feedback- und Reflexionsprozesse bei der Arbeitsgestaltung sind zwei Formen des Feedbacks für den Mitarbeiter hilfreich. Zum einen die *Rückmeldung aus der Aufgabe* selbst sowie aus dem Umfeld des Mitarbeiters und von seiner Führungskraft. Von einer Rückmeldung aus der Aufgabe kann dann gesprochen werden, wenn der Mitarbeiter seine Ergebnisse selbst prüft bzw. eine Qualitätskontrolle vornimmt und anhand seines Arbeitsergebnisses erkennt, ob die Aufgabe zielführend erfüllt wurde (vgl. Richter, Pohlandt 2008, S.136). Eine Reflexion in der Arbeit bedeutet, das eigene Handeln als auch die Arbeitsstrukturen zu reflektieren. Ebenso gehört dazu das Hinterfragen der Handlungsabläufe und -alternativen sowie das kritische Prüfen des weiteren Vorgehens (vgl. Dehnbostel 2015, S.101; Leuschner, Reuther 1999, S.94). Die Ergebnisse des Reflexionsprozesses können direkt wieder in den Prozessablauf integriert werden. Die mit der Reflexion einhergehende Selbstbeobachtung fördert die Eigenständigkeit des Lernenden, da sie sich ihrer Handlung bzw. ihren Handlungsmustern bewusst werden (vgl. Schüßler 2007, S.331).

60

Es ist davon auszugehen, dass sich lernförderlich gestaltete Arbeitsaufgaben positiv auf die Arbeitsmotivation und -zufriedenheit, auf die Qualität der Arbeitsleistung und auf die Abwesenheitsrate auswirken. Hinzukommt der positive Effekt auf den Erwerb beruflichen Wissens und Könnens (vgl. Richter, Pohlandt 2008, S.132,135). Die im Zuge der Arbeitsgestaltung vorgestellten Merkmale können über den Arbeitsprozess hinaus als lernförderlich bezeichnet werden. Komplexität, Variabilität, Tätigkeitsspielräume, Reflexionsprozesse oder Partizipationsmöglichkeiten sind nur Auszüge von Merkmalen, die ebenfalls für die Gestaltung eines Lernprozesses bedeutsam sind.

Neben dem Lernort und der Arbeitsgestaltung wird die Lernumgebung ebenfalls von den zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflusst. Neben den persönlichen und sozialen Ressourcen des Mitarbeiters gilt es ebenfalls die notwendigen **materiellen Ressourcen** zu berücksichtigen. Als Ressourcen werden neben der Lernzeit ebenfalls ganz praktische Dinge, wie die Finanzierung, die Räumlichkeiten, das Material und Technologien notwendig (vgl. Dietrich, Herr 2004, S.29). Die Räumlichkeiten können sich als lernhemmend erweisen, wenn sie aufgrund von Lärm, schlechter Beleuchtung oder ungünstigen klimatischen Bedingungen die Konzentrationsfähigkeit des Mitarbeiters beeinflussen (vgl. Bigalk 2006, S.55). Damit ein

Arbeitsplatz als lernförderlich gelten kann, sind neben den bereits vorgestellten Merkmalen der Arbeitsgestaltung ebenfalls Merkmale wie Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten sowie Räume zum Austausch wichtig. Sowohl für die tägliche (Projekt-)Arbeit als auch für die Gestaltung von Lernprozessen empfiehlt sich die Bereitstellung von Material in Form von Pinnwänden, Flipcharts, Whiteboards und Moderationskoffern. Hinzu kommt, dass aufgrund der zunehmenden digitalen Prozesse, das Vorhandensein von Softwaretools, Lizenzen, Berechtigungen aber auch Zubehör in Form von ortsunabhängigen PC-Anschlüssen, Kopfhörern oder Mikrofonen notwendig werden für ein unkompliziertes und barrierefreies Arbeiten und Lernen.

Neben dem Zugang zu Internet und Intranet sind der Zugang zu Wissensplattformen und unternehmensspezifischen Informationssystemen eine zentrale Voraussetzung. Zunehmend wird innerhalb der Unternehmen die Möglichkeit des (Informations-)Austauschs über Instant-Messaging-Apps angeboten. Ein Beispiel hierfür wäre Skype for Business, das verschiedene Funktionen wie Chat, Videokonferenz, E-Mail und Kalender zu einer einheitlichen Anwendungsumgebung zusammenfasst. Social-Enterprise-Plattformen setzen Features ein, die aus Twitter, Facebook und anderen sozialen Netzwerken bekannt sind und nutzen sie für die interne Mitarbeiterkommunikation und Vernetzung. Zentral für den lernförderlichen Einsatz im Unternehmen ist es, dass Mitarbeiter aller Ebenen Zugriff auf diese Technologien haben und deren Umgang beherrschen. In der Personalarbeit werden ebenfalls zunehmend technische Tools eingesetzt. Learning-Management-Systeme und webbasierte Kompetenzdiagnosen sind Beispiele für den Einsatz von Technologien in der Personalentwicklung. Ein Learning-Management-System ist ein Softwareprogramm, das in Kombination mit Kompetenzmodellen zur Dokumentation des Lernfortschritts des Mitarbeiters, dessen Leistungsbeurteilung, der Verwaltung von Trainings oder dem gemeinsamen Lernen im Netz dienen kann (vgl. Kauffeld 2016, S.34). Eine bekannte cloudbasierte Softwarelösung ist beispielsweise das von SAP entwickelte SAP SuccessFactors.

Ebenfalls eine wichtige Ressource ist der Faktor Geld. Relativ gering fallen die Kosten für die beschriebenen Lern- und Arbeitsmittel ins Gewicht, mit Ausnahme der Softwaretools. Selbst ein externer Berater oder Trainer, der zur Gestaltung von Lernprozessen hinzugezogen wird, bedeutet eine verhältnismäßig geringe finanzielle Belastung für ein Unternehmen. Diese Kosten sind relativ gering im Vergleich zu den (indirekten) Kosten, die entstehen, wenn mehrere Mitarbeiter nicht im klassischen Sinne ihrer Arbeit nachgehen, weil sie beispielsweise ein Seminar, eine Messe oder eine andere Veranstaltung „off the job“ wahrnehmen. Diese „indirekten Weiterbildungskosten“ entstehen, da der Mitarbeiter in seiner Arbeitszeit nicht produktiv tätig ist (produktiv im Sinne der Arbeitstätigkeit) bei gleichzeitiger Lohnfortzahlung (vgl. Bellmann, Leber 2017, S.100). Diese indirekten Kosten der Weiterbildung, auch Personalausfallkosten genannt, sind für das Unternehmen schwieriger zu erheben. Vor dem

Hintergrund, dass sich Lernen zunehmend in die Arbeit und somit auch in die Arbeitszeit verlagert, erschwert dies die Transparenz bezüglich der Kosten. Umso wichtiger ist das Bewusstsein dafür, dass auch ein Lernen in der Arbeitstätigkeit sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen benötigt und diese entsprechend zu organisieren sind. Aus der Sicht des Unternehmens gehen mit einer Weiterbildung Nutzenerwartungen einher. Durch eine höhere Qualifikation wird beispielsweise eine Produktivitätserhöhung erwartet. Oder es besteht die Hoffnung, dass sich die Investition in den Mitarbeiter positiv auf dessen Bindung zum Unternehmen auswirkt. Entsprechend korreliert der zu erwartende Nutzen mit der Bereitschaft des Unternehmens Geld zu investieren, was wiederum Auswirkungen auf das Lernverhalten der Mitarbeiter hat (vgl. Fromme-Ruthmann 2013, S.31ff.).

Zu Beginn des Kapitels wurde in der Definition von Kaiser (2015) darauf hingewiesen, dass eine Lernumgebung alle Faktoren umfasst, die ein Lernen beeinflussen und unterstützen (vgl. Kaiser 2015, S.107). An dieser Stelle sollen nun explizit Unterstützungsmaßnahmen vorgestellt werden, die speziell für den lernenden Mitarbeiter angeboten werden können. Christine Wegerich (2015) stellt verschiedene Formen der arbeitsplatznahen Unterstützung, in Form einer **Begleitung und Beratung**, vor: das Mentoring, das Coaching sowie die Supervision und kollegiale Beratung (vgl. Wegerich 2015, S.44-52).

- *Mentoring*: Beim Mentoring unterstützt ein erfahrener Mitarbeiter oder eine Führungskraft einen weniger erfahrenen Mitarbeiter bzw. Potentialträger mithilfe seiner eigenen beruflichen Erfahrungen und seinem persönlichen Netzwerk. Ziel kann es sein, den Mitarbeiter bei der Übernahme einer ersten Führungsaufgabe zu begleiten, ihn bei der Karriereplanung zu beraten, Wissen weiterzugeben und seine Entwicklung zu fördern.
- *Coaching*: Beim Coaching wird einem Mitarbeiter eine Person zur Verfügung gestellt, die ihn als objektiver und professioneller Gesprächspartner begleitet. Der Coach bietet Hilfestellungen, um das persönliche Verhaltensrepertoire zur Bewältigung aktueller Situationen auszuweiten. Das Ziel ist es, mittels Reflexion und durch das Erarbeiten von Handlungsalternativen eine persönliche Weiterentwicklung zu erreichen und vorhandene Fähigkeiten und Potentiale zu optimieren. Ein wichtiges Element ist hierbei das Feedback.
- *Supervision und kollegiale Beratung*: In der Supervision wird der Fokus stärker auf eine Situationsanalyse gelegt, beispielsweise indem die eigene Rolle, der Umgang mit anderen Personen oder im Berufsalltag entstandene Konflikte reflektiert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse von Handlungsmöglichkeiten. Anders als das Mentoring und Coaching findet die Supervision häufig in Gruppen und Teams statt. Bei der kollegialen Beratung werden relevante Situationen aus dem Arbeitsfeld in einer

kleinen Gruppe von Arbeitskollegen geschildert, die Hypothesen formulieren und gemeinsam mit dem Fallgeber Lösungen erarbeiten.

Eine weitere wichtige Form der Unterstützung, die noch stärker das Lernen in den Fokus der Betrachtung rückt, ist die Rolle des Lernbegleiters. Mit Beginn der 1980er-Jahre wurde die „reflexive Wende“ eingeläutet und mit ihr einher die Hinwendung zum Teilnehmer in der Erwachsenenbildung (vgl. Egloff 2010, S.148). In diesem Kontext gewannen die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse der Teilnehmer an Bedeutung. Mit der Berücksichtigung der autonomen Aneignung des Lernenden wurde zunehmend das klassische „Belehren“ in Frage gestellt. Die Eigenverantwortung des Lernenden sowie das selbstorganisierte, selbstgesteuerte und informelle Lernen wurden zentrale Elemente der wissenschaftlichen Debatten (vgl. ebd. S.148). In diesem Zusammenhang wurde der Wandel des Lehrenden hin zum Lernbegleiter initiiert. Statt Wissen zu vermitteln geht es nunmehr darum, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Erwachsene die Möglichkeit haben, selbstgesteuert zu lernen, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Schüßler 2007, S.200). Wesentliche Element des Lernprozesses, die bisher in der Verantwortung des Lehrenden lagen, werden zunehmend für den Lernenden mitbestimmbar. Mit diesem Verständnis des Lernens, als eigenaktiver und konstruktiver Prozess des Individuums, sind gewisse Anforderungen verknüpft, wie die Antizipation, Realisierung und Evaluation von Lernprozessen. Um diese Prozesse erfolgreich zu koordinieren wird eine sogenannte „Selbstlernkompetenz“ benötigt. Diese umfasst die Bereitschaft, die Fähigkeit und Fertigkeit einer Person, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert zu gestalten (vgl. ebd. S.96). Sowohl Personalentwicklungsverantwortliche, Trainer als auch Führungskräfte können in der Rolle des Lernbegleiters fungieren und den Erwerb der Selbstlernkompetenz des Mitarbeiters anregen. Für die Unterstützung dieses Prozesses durch den Lernbegleiter können bestimmte **Lerngestaltungsprinzipien** als lernförderlich bezeichnet werden (vgl. Schüßler 2007, S.329; Sauter, Scholz 2015, S.21). Diese stehen zum Teil in engem Zusammenhang mit den vorgestellten lernförderlichen Werten, wie sie im Kapitel zur normativen Ebene (siehe Kapitel 2.1.3.) vorgestellt wurden.

63

- *Eigenverantwortung des Lernenden zulassen:* Der Lernende übernimmt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess indem er seinen aktuellen Kompetenzstand erhebt, Ziele formuliert, eine Lernstrategie entwirft, seinen Lernfortschritt evaluiert und kontrolliert.
- *Offene Lernprozesse:* Der Lernbegleiter schafft ein offenes Lernambiente über das Angebot innovativer Lernformen, vielfältiger Erprobungs- und Handlungsmöglichkeiten, Lebensweltbezug und die Integration von Lernen und Arbeiten sowie die eigene Offenheit gegenüber den bevorzugten Lernmethoden und -orten des Lernenden.

- *Soziale Einbindung*: Förderung und Unterstützung bei der Bildung von Lernpartnerschaften und dem Lernen in Netzwerken. Der Lernbegleiter schafft zudem ein emotional positives Umfeld, das den Lernenden ermutigt, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu werden, diese zu äußern und zu hinterfragen.
- *Feedback anbieten*: Über Feedback, Reflexionsprozesse und Metakommunikation wird der Lernende angeregt, über seine Lernziele, sein Handeln und seine Lernergebnisse nachzudenken und diese zu hinterfragen. Der Lernbegleiter kann zudem neue und andere Perspektiven anbieten und den Lernenden auf diese Weise unterstützen einen Perspektivwechsel durchzuführen. Mitunter können dazu auch der bewusste und behutsame Einsatz von Irritationen und Diskrepanzerfahrungen führen.

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurden lernförderliche Rahmenbedingungen auf der normativen, strategischen und operativen Handlungsebene vorgestellt. Die drei Handlungsebenen leiten sich aus den Handlungsebenen einer Lernkultur ab, wie sie Friebe (2005) beschreibt.

Bereits auf der *normativen Ebene* können Rahmenbedingungen lernförderlich gestaltet werden, indem sich der Stellenwert des Lernens bereits in den Einstellungen, Erwartungen, Werten und Normen des Unternehmens widerspiegelt. Indem die Unternehmensphilosophie und die Leitlinien Bezug nehmen auf Lernen, werden für den Mitarbeiter Erwartungen bezüglich seines Lernverhaltens deutlich.

Auf der *strategischen Ebene* konkretisieren sich die Inhalte der normativen Ebene. Die Unternehmensstrategie lässt sich lernförderlich gestalten, indem sie Ziele im Hinblick auf das Lernen der Mitarbeiter verankert. Die bewusste Gestaltung der Informationsweitergabe und der Kommunikation im Unternehmen sowie der Kooperation und Zusammenarbeit im Unternehmen können ein Lernen im Unternehmen ebenfalls unterstützen. Eine kontinuierliche und transparente Informationsweitergabe sowie Möglichkeiten zum Austausch sind eine Grundvoraussetzung für den Wissensaufbau des Mitarbeiters. Über die Arbeit in Gruppen, Projekten und Netzwerken lernt der Mitarbeiter eigenverantwortlich und selbstorganisiert zu arbeiten und zu lernen. Eine besondere Rolle bei der Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen nehmen die Führung und die Personalentwicklung ein. Über den Führungsstil und die Gestaltung der Hierarchie wird Einfluss genommen auf den Lernprozess des Mitarbeiters. Ein Kompetenz- und Wissensmanagement zielt explizit auf den Aufbau, die Verbreitung und den Erhalt von Kompetenzen ab. Damit Mitarbeiter motiviert sind zu lernen, gilt es entsprechende Anreizsysteme zu schaffen und das Commitment des Mitarbeiters zum Unternehmen zu stärken.

Auf der *operativen Ebene* werden die Konzepte der strategischen Ebene in Maßnahmen übersetzt. Um die Mitarbeiter zu entwickeln gilt es zunächst den Bedarf zu erheben, an das Kompetenzmodell angelehnte Personalentwicklungsinstrumente zu entwickeln und einzusetzen, verschiedene Lernformen anzubieten und den Transfer des Gelernten aktiv zu unterstützen. Ganz bewusst gilt es die Lernumgebung der Mitarbeiter lernförderlich zu gestalten. Dies beginnt mit der Gestaltung des Lernortes und der Arbeit, geht über die Bereitstellung von Ressourcen bis hin zu Begleitung und Beratung der lernenden Mitarbeiter.

3. Projektbeschreibung „in medias res“

- **Projekttitle:** „in medias res“: Qualifizierungs-Offensive zur performanten Mediennutzung im Lernen, im kollegialen Austausch und in der Arbeit
Projektantrag zum BMBF - Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Stärkung der digitalen Medienkompetenz für eine zukunftsorientierte Medienbildung in der beruflichen Qualifizierung (MedienB_2)“
- **Konsortialführer:** Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO
- **Forschungspartner:** TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)
- **Förderung:** Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (FKZ 01PZ16003) und Europäischer Sozialfonds der Europäischen Union ESF
- **Umsetzungspartner:** ANDREAS STIHL AG & Co. KG (Waiblingen), BBBank eG (Karlsruhe), eXXcellent solutions GmbH (Ulm), MARVECS GmbH (Ulm)
- **Laufzeit:** März 2017 bis Februar 2020

Als Anlass für das Forschungsprojekt können die derzeitigen Entwicklungen und Dynamiken der Arbeitswelt benannt werden. Das Arbeitsumfeld ändert sich beispielsweise aufgrund von neuen Technologien, der Digitalisierung und Globalisierung. Es wird zunehmend komplexer und schnelllebiger. Mit dem Akronym „VUCA-Welt“ werden vier Faktoren beschrieben, die zunehmend die Wirtschaft und das Management betreffen und verändern (vgl. Graf, Gramß, Edelkraut 2017, S.16):

V	Volatility	Where things change fast but not in a predictable trend or repeatable pattern.
U	Uncertainty	Where major »disruptive« changes occur frequently. In this environment, the past is not an accurate predictor of the future, and identifying and preparing for »what will come next« is extremely difficult.
C	Complexity	Where there are numerous difficult-to-understand causes and mitigating factors involved in a problem.
A	Ambiguity	Where the causes and the »who, what, where, when, how, and why« behind the things that are happening are unclear and hard to ascertain.

Abbildung 8: VUCA-Erklärung. Quelle: Graf, Gramß, Edelkraut 2017, S.16

Übersetzt wird VUCA im Deutschen mit den Begriffen Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit. Für den Mitarbeiter eines Unternehmens bedeutet dies, dass sich sein Arbeitsplatz, die Arbeitsprozesse, die Arbeitsinhalte und die Arbeitsweise zunehmend verändern (vgl. ebd. S.16). Der Mitarbeiter steht vor der Herausforderung, dass aufgrund der VUCA-Faktoren Standardprozesse in der Arbeitstätigkeit nicht mehr greifen. Dies erschwert

ihm ein planvolles Vorgehen. Das Projekt „in medias res“ sieht daher die Notwendigkeit, den Mitarbeiter auf diese Situation vorzubereiten, indem er darin gestärkt wird, seine Handlungskompetenz aufzubauen. Der Mitarbeiter soll dadurch befähigt werden, in Situationen handeln zu können, die volatil, unsicher, komplex und mehrdeutig sind. Im Kontext von Situationen, die Veränderungen und Unsicherheiten unterworfen sind, wird häufig davon gesprochen, dass „Agilität“ notwendig wird. Die Autoren Ramsauer, Kayser und Schmitz (2017) beschreiben Agilität als ein Unternehmenskonzept, das Unternehmen auf solche Unsicherheiten und Schwankungen in ihrem wirtschaftlichen Umfeld vorbereitet (vgl. Ramsauer, Kayser, Schmitz 2017, S.79). Anpassungsfähigkeit kann dabei als die zentrale Fähigkeit agiler Unternehmen benannt werden. Agilen Unternehmen wird nachgesagt, dass sie sich proaktiv auf Unsicherheiten vorbereiten, schnell auf Veränderungen reagieren und ihre Unternehmenskultur kontinuierlich an sich verändernde Umfeldbedingungen anpassen (vgl. ebd. S.79f.). Agilität kann somit als eine mögliche Antwort der Unternehmen auf die VUCA-Welt gesehen werden. Hier sieht das Projekt „in medias res“ das Erfordernis, den Mitarbeiter auf das agile Arbeiten in einer VUCA-Welt vorzubereiten. Die Autoren Graf, Gramß und Edelkraut (2017) verstehen hierunter eine „Qualifizierung für Agil“ (vgl. Graf, Gramß, Edelkraut 2017, S.41).

Neben diesem Verständnis stellen die Autoren zudem eine weitere Art des agilen Lernens vor: „Agiles qualifizieren“. Hiermit ist gemeint, dass in einer bereits agilen Welt und für das Handeln in einem VUCA-Umfeld gelernt wird (vgl. ebd. S.41). Das Projekt greift dieses zweite Verständnis des agilen Lernens auf, indem es „Scrum“, eine Methode der agilen Softwareentwicklung (siehe Anhang 3), als Grundlage für die entwickelte Lernform nutzt. Auf diese Weise soll der Mitarbeiter, während er „für agil“ qualifiziert wird, bereits ein erstes Gefühl für eine agile Arbeitsweise bekommen. Das Rahmenwerk „Scrum“, das mittlerweile häufig als Projektmanagementmethode eingesetzt wird, unterstützt Menschen darin, komplexe adaptive Aufgabenstellungen selbstgesteuert angehen zu können (vgl. Schwaber, Sutherland 2013, S.3). Das Projekt „in medias res“ geht davon aus, dass Scrum Potentiale für ein Arbeiten in einem VUCA-Umfeld bietet und formuliert die Hypothese, dass dies ebenfalls für ein Lernen und zum Erwerb von flexiblen Handlungskompetenzen funktionieren kann. Daher entwickelt und erprobt das Projekt, angelehnt an die Methode Scrum, die Lernform „Sprintlernen“. Der Mitarbeiter soll in einem geschützten Rahmen Wissen aufbauen und Erfahrungen machen und diese daraufhin analysieren, bewerten, reflektieren und zu Kompetenzen ausbauen. Den Begriff der Kompetenzen versteht das Projekt ähnlich wie ihn Erpenbeck und Rosenstiel (2007) bzw. Dehnbostel (2008) beschreiben:

„Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine

Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade). [...] Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als „Ordner“ des selbstorganisierten Handelns.“
Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S.Xlf.

Als ein Ziel der Kompetenzentwicklung kann die Handlungsfähigkeit, näher noch die „reflexive Handlungsfähigkeit“ des Mitarbeiters benannt werden. Peter Dehnbostel (2008) beschreibt diese folgendermaßen:

„Eine reflexive Handlungsfähigkeit ermöglicht es, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen. Reflexivität in der Arbeit bedeutet zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen.“

Dehnbostel 2008, S.59

Der Aufbau einer reflexiven Handlungsfähigkeit kann als ein Ziel von Sprintlernen benannt werden. Innerhalb des Sprintlernens soll geübt werden, wie in einer neuen und ungewissen Situation zielführend gehandelt werden kann. Das Projekt legt einen Schwerpunkt des Kompetenzaufbaus auf die Stärkung der digitalen Medienkompetenz. Hintergrund hierfür sind die beschriebenen Entwicklungen der Arbeitswelt durch neue Technologien und Digitalisierung.

68

Generell spielt für den Aufbau von Kompetenzen das Lernen und die Gestaltung des Lernprozesses eine große Rolle. Der Lernende muss sich seines eigenen Lernens bewusst sein und in der Lage, es zielgerichtet zu organisieren und zu gestalten. In diesem Zusammenhang kann als ein weiteres Ziel von „in medias res“ die Stärkung der „Lerngestaltungskompetenz“ des Mitarbeiters benannt werden. Das Konzept der „Lerngestaltungskompetenz“ zielt darauf ab, den Lernenden darin zu unterstützen, dass dieser fähig ist, sein Lernen selbstorganisiert zu gestalten. Hierfür muss der Lernende eine Lernbewusstheit aufbauen, seine eigenen Bedürfnisse kommunizieren können, sich Ziele setzen und individuelle Lernstrategien entwickeln können (vgl. Evanschitzky 2012, S.48ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde für das Projekt „in medias res“ die Lerngestaltungskompetenz näher beschrieben. Diese Beschreibung kann im Anhang eingesehen werden (siehe Anhang 2).

Für das Sprintlernen wurden die beiden Ziele formuliert, dass die Mitarbeiter darin unterstützt werden sollen, eine reflexive Handlungsfähigkeit und eine Lerngestaltungscompetenz aufzubauen. Im Kapitel 5 wird beschrieben, wie das Sprintlernen nach dem heutigen Stand organisiert wird, um diese Ziele zu erreichen. Neben den Zielen für das Sprintlernen werden die folgenden drei Ziele auf Projektebene verfolgt:

- Untersuchung, ob es ein an Scrum angelehntes Lernen leisten kann, eine reflexive Handlungsfähigkeit und Lerngestaltungscompetenz aufzubauen.
- Entwicklung eines didaktischen Rahmenmodells für das Sprintlernen. Das didaktische Rahmenmodell zielt darauf ab, eine „didaktische Handlungslogik“ (angelehnt an Reinmann 2013) zu liefern. Damit einher geht der Anspruch, die Eigenverantwortung der Bereiche und der einzelnen Mitarbeiter für Lernen auszubauen.
- Langfristige und nachhaltige Verankerung des Sprintlernens in die Kooperationsunternehmen.

Durchgeführt wird das Forschungsprojekt gemeinsam mit vier Kooperationspartnern aus der Wirtschaft. Die Kooperationspartner wurden bewusst aus unterschiedlichen Branchen heraus angefragt: Metall- und Elektroindustrie, Bankenwesen, Informatik, Dienstleistungssektor (im Bereich der Pharmaindustrie). In den verschiedenen Unternehmen finden vor Ort Erprobungen des Sprintlernens in sogenannten „Lernszenarios“ statt. Dabei nehmen unterschiedliche Abteilungen und Zielgruppen am Sprintlernen teil. Begleitet werden die Unternehmen in der Durchführung des Sprintlernens durch das Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) sowie vom TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL). Mit den Erprobungen geht eine kontinuierliche Evaluation durch die beiden Institute einher.

69

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurde das Projekt „in medias res“ vorgestellt. Als Anlass für das Projekt können die Entwicklungen der heutigen Arbeitswelt verstanden werden, die vor allem durch die VUCA-Welt beeinflusst werden. Das Projekt zielt darauf ab, den Mitarbeiter durch den Aufbau von Handlungskompetenz dazu zu befähigen, in solch volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Situationen handeln zu können. Dafür wurde die Lernform Sprintlernen entwickelt, die sich an das Rahmenwerk Scrum anlehnt und den Mitarbeiter darin unterstützen soll, eine reflexive Handlungsfähigkeit und eine Lerngestaltungscompetenz aufzubauen. Auf Projektebene soll untersucht werden, ob die Lernform Sprintlernen es leisten kann, dieses Ziel zu erreichen. Als weiteres Ziel des Projekts kann die Entwicklung eines didaktischen Rahmenmodells genannt werden. Hier soll die Eigenverantwortung für Lernen in den einzelnen Bereichen und beim einzelnen Mitarbeiter stärker ausgebaut werden.

Das Sprintlernen soll zudem langfristig und nachhaltig in den teilnehmenden Kooperationsunternehmen verankert werden. Diese stammen aus verschiedenen Branchen und erproben das Sprintlernen in sogenannten „Lernszenarios“.

4. Vorhabensbeschreibung: Analyse der Lernform „Sprintlernen“

Das Ziel des Vorhabens „in medias res“ ist es unter anderem, eine Lernform zu entwickeln und zu erproben, die ein gelingendes Lernen, den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeiten sowie die Entwicklung der persönlichen Lerngestaltungskompetenz unterstützt. Die Lernform „Sprintlernen“ orientiert sich dabei an den Werten, Prinzipien, Techniken und Rollen aus der agilen Softwareentwicklung, speziell der Methode Scrum (vgl. Vorhabensbeschreibung „in medias res“ 2017). Im Zuge dieses Kapitels soll die Lernform, wie sie zum heutigen Stand (Mai 2018) praktiziert wird, analysiert werden. Für diese Analyse wurde in einem ersten Schritt ein Fragebogen entwickelt. Die Fragen wurden anhand von Dimensionen und Kriterien zur Analyse von Lernformen entwickelt. Angelehnt an die Delphi-Methode wurde der Fragebogen in drei Runden schriftlich durch die Projektmitglieder beantwortet. Die Ergebnisse dieser Befragung dienen als Grundlage für die Analyse der Lernform. Interne Dokumente des Projekts wurden ebenfalls für die Analyse hinzugezogen. Ein wichtiges Dokument in diesem Zusammenhang ist die „Minimale konzeptgetreue Umsetzung“ (2017). Eingeleitet wird dieses Kapitel von einer kurzen Definition zum Thema „Lernform“.

70

4.1. Definition Lernformen

Nach Schüßler (2004) können Lernformen als Verfahren und Mittel bezeichnet werden, die für Lernprozesse eingesetzt werden. Mit ihrer Hilfe wird der Lernende methodisch in seiner Wissenserschließung und Kompetenzentwicklung unterstützt. Es werden die prozessualen und strukturellen Momente eines Lernprozesses durch die Lernform beschrieben (vgl. Schüßler 2004, S.9). Nach Brinkmann (2000) beinhaltet die Lernform spezifische Arrangements. Dazu können individuelle und mediale Lerntechniken, Zugänge zu Lerninhalten, Rollen sowie räumliche und zeitliche Bedingungen gehören. Die Lernform wird außerdem durch ein bestimmtes Spektrum der Lernaktivitäten, beispielsweise in Form von Aktion und Reflexion, bestimmt (vgl. Brinkmann 2000, S.36). „Neue Lernformen“ oder auch „moderne Lernformen“ implizieren, dass ein veränderter Rahmen für Lernen geschaffen wird, indem der Lernprozess, die individuellen Aktivitäten des Lerners sowie das Design von Lernarrangements und Lernelementen verändert wird (vgl. Schüßler 2004, S.10; Brinkmann 2000, S.41). Als „neu“ werden vor allem Lernformen bezeichnet, die ein selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen, ein Lernen mit Medien, beispielsweise internet- oder softwarebasiert oder ein Lernen nahe dem Arbeitsplatz anstreben. Hierbei gilt jedoch kritisch anzumerken, dass diese „neuen“ Formen des Lernens bereits seit den 1990er-Jahren (und

länger) diskutiert werden und daher aus einer zeitlichen Perspektive kaum von „neu“ gesprochen werden kann (vgl. Schüßler 2004, S.10). In Abgrenzung zu klassischen Lernformen können die didaktisch-methodischen Prinzipien der „neuen“ Lernformen genannt werden: Der Lernende wird in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und dessen aktive Rolle im Lernprozess wird betont. Als relativ „modern“ gilt das Bewusstsein, dass Lernformen und Lerntechniken in hohem Maße veränderbar und modifizierbar sind. Lernformen können zusammengefasst und kombiniert werden. Auf diese Weise tragen sie zur einer Dynamisierung der Didaktik bei (vgl. Schüßler 2004, S.15; Brinkmann 2000, S.42). Solche Formen „hybrider Lernarrangements“ entstehen durch die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des jeweiligen didaktischen Problems. Durch die Kombination verschiedener Elemente der Lernformen zielen sie darauf ab, ein Lernangebot möglichst bedarfsgerecht, effizient und qualitativ hochwertig zu gestalten (vgl. Schüßler 2004, S.15f.).

Sprintlernen kann als eine „neue“ Lernform bezeichnet werden, weil sich diese Lernform aufgrund der Strukturelemente (angelehnt an Scrum) und seiner didaktisch-methodischen Prinzipien von anderen Lernformen unterscheidet. Realisiert werden soll ein selbstgesteuertes, arbeitsplatzbezogenes Lernen, das im vorgegebenen Scrum-Rahmen räumlich, zeitlich und inhaltlich flexibel angepasst wird. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Lernform Sprintlernen analysiert wurde, bevor eine Darstellung der Lernform selbst folgt.

71

4.2. Entwicklung des Fragebogens zur Analyse der Lernform Sprintlernen

Dieter Brinkmann (2000) stellt Kriterien für die Analyse von Lernformen vor. Diese leitet er aus den Ausführungen von Karl-Heinz Flechsig (1996) ab. Dieser stellt in seinem Werk „Kleines Handbuch Didaktischer Modelle“ zwei Formen des Lernens dar. Das integrierte Lernen, das im Wesentlichen im Leben selbst geschieht sowie das segregierte Lernen. Diese zweite Art des Lernens hebt sich dadurch ab, dass die Lerntätigkeit aus dem allgemeinen Leben ausgegliedert wird und dafür spezielle Einrichtungen zu schaffen sind. Dieser Prozess geschieht beispielsweise durch die Ausgliederung von Lernorten, Lernräumen oder Lernzeiten. Weitere Aspekte die das segregierte Lernen beeinflussen sind beispielsweise definierte Rollen, Aufgaben, Kommunikationsformen, Medien und Wissensbestände (vgl. Flechsig 1996). Brinkmann (2000) greift diese Aspekte auf und ergänzt sie, im Hinblick auf die Analyse einer Lernform, beispielsweise um die folgenden Aspekte: Bezeichnung der Lernform, Zielgruppe, Kompetenzen der Lerner, die gefördert werden sollen und Rollen der Lerner und Lernhelfer (vgl. Brinkmann 2000, S.39).

Neben den genannten Aspekten zur Analyse einer Lernform von Brinkmann (2000) und Flechsig (1996) dienen vor allem die „Dimensionen von Lernformen“ von Jäckel et. al (2006) als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens:

Tabelle 5: Dimensionen von Lernformen. Quelle: Jäckel et. al. 2006, S.12

Dimension	beschrieben als
Arbeitsbezug	arbeitsbezogen – arbeitsgebunden – arbeitsimmanent
Lernorte	im Betrieb – außerhalb des Betriebs
Lerngestaltung	individuelles Lernen – Unterweisungslernen – kooperatives Lernen
Formalisierungsgrad des Lernens	formelles Lernen – informelles Lernen
Organisationsform des Lernens	selbstorganisiert – fremdorganisiert
Methoden und Instrumente des Lernens	organisationsorientiert – personenorientiert – dokumentenorientiert – technologieorientiert
Bewusstheit des Lernens	intendiert – zufällig/beiläufig
Zielgruppe	Individuum – Team/Gruppe – Organisation
Anzahl der am Lernprozess Beteiligten	einer – zwei – mehrere
Transfer des Wissens	kein Wissenstransfer – Wissenstransfer von einem zum anderen – Wissenstransfer gleichberechtigt zwischen zweien oder mehreren

Basierend auf den vorgestellten Kriterien und Dimensionen einer Lernform wurden Fragen für einen Fragebogen entwickelt. In diesem wurden drei Arten der Fragetechnik verwendet: offene und geschlossene Fragen (in Form von Wahlmöglichkeiten) sowie Skalenfragen. Ziel der offenen Fragen war es, ein möglichst breites Spektrum an Antworten zu generieren. Dies war notwendig, um die speziellen Merkmale dieser Lernform zu erfassen. Es wurde davon ausgegangen, dass die Fragen auf Basis der oben genannten Dimensionen und Kriterien nicht alle Facetten der Lernform in Erfahrungen bringen. Daher sollten die offenen Fragen die Möglichkeit geben, relevante Informationen zur Lernform über die Kriterien hinaus einfließen zu lassen. Die geschlossenen Fragen mit Wahlmöglichkeiten sollten eine Entscheidung und damit eine Abgrenzung zu anderen Formen des Lernens herbeiführen. Die Skalenfragen wurden eingesetzt bei den Themen Formalisierungsgrad und Organisationsform des Lernens. Hierbei sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass an dieser Stelle keine klare Abgrenzung gezogen werden kann. Es sollte jedoch eine Tendenz deutlich werden, in welche Richtung das Konzept des Sprintlernens zu wirken beabsichtigt. Vor dem Hintergrund der zentralen Beeinflussung des Lernens durch die Lernkultur wurden die Frage ergänzt, welche Lernkultur durch die Lernform gefördert wird und für welche lernorientierten Werte die Lernform steht. Diese Fragen wurden beeinflusst von Heyse und Erpenbecks (1997) Aussage, dass sogenannte „Subkulturen“ (beispielsweise in Bereichen, Abteilungen, Lerngruppen, etc.) Einfluss nehmen können auf die Gesamtkultur des Unternehmens (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.171). Würde Sprintlernen ebenfalls eine solche „Subkultur“ schaffen, wäre es möglich, dass darüber Werte und kulturelle Aspekte in die anderen Abteilungen und Bereiche transportiert werden. Die letzte Frage im Fragebogen fragt, wie „in medias res“ als Marke

beschrieben werden würde. Die Frage zielt darauf ab, die zentralen Elemente der Lernform in Abgrenzung zu anderen Lernformen herauszuarbeiten. Im Anhang können die Fragen eingesehen werden, die für den Fragebogen entwickelt wurden (siehe Anhang 4).

4.3. Vorgehen bei der Befragung zur Analyse der Lernform Sprintlernen

Der Fragebogen richtete sich ausschließlich an die Projektmitglieder aus den Forschungsinstituten, die für die didaktische Entwicklung der Lernform verantwortlich sind. Dies waren zum Zeitpunkt der Befragung (27.10.2017 - 01.02.2018) drei Mitglieder. Die Befragung dieser Projektmitglieder war verbunden mit zwei Zielvorstellungen: Das Hauptziel der Befragung war es, im Hinblick auf die Analyse Ergebnisse zu generieren, die eine Beschreibung der Lernform zulassen. Darüber hinaus sollte mittels der Befragung ein Austausch der Projektmitglieder angeregt werden mit dem Ziel, eine gemeinsame „Sprache“ und damit einhergehend ein gemeinsames Begriffsverständnis zu finden. Die Befragung selbst wurde angelehnt an die Delphi-Methode organisiert. Bei der Delphi-Methode handelt es sich um ein mehrstufiges Befragungsverfahren mit mindestens zwei Befragungsrunden. Experten beantworten anonym einen Fragebogen. Die Ergebnisse der Bewertung werden ausgewertet und den Teilnehmern gesammelt rückgekoppelt. Diese überdenken anhand der Ergebnisauswertung ihre eigene Meinung und nehmen erneut Stellung bzw. modifizieren gegebenenfalls die Ergebnisse (vgl. Vorgrimler, Wübben 2003, S.764). Entwickelt wurde die Delphi-Methode in den 1960er-Jahren zur Voraussage von technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen. Mit dem Ziel der Prognostik werden Experten aus verschiedenen Fachbereichen befragt, da davon ausgegangen wird, dass diese über besonders viel Wissen verfügen und daher gute Schätzungen über Entwicklungen in der Zukunft abgeben können (vgl. ebd. S.763). Der Aspekt der Zukunftsprognose ist im Zuge der Analyse des Sprintlernens ebenfalls relevant, da die Lernform „Sprintlernen“ zum Zeitpunkt der Befragung nicht fertig entwickelt war. Zudem war die Delphi-Befragungsmethode hilfreich für die Struktur bei der Befragung der Projektmitglieder. Die folgende Tabelle macht den Ablauf der Befragung deutlich:

73

Tabelle 6: Ablauf der Befragung zur Analyse der Lernform. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Runde	Datum	Auftrag an die Projektmitglieder
1. Runde	27.10.2017	<i>Die Projektmitglieder erhalten den Fragebogen</i> Beantwortung des Fragebogens in Einzelarbeit
2. Runde	18.12.2017	<i>Die Projektmitglieder erhalten die ursprünglichen Fragen sowie die Antworten aller Projektmitglieder in einem Dokument</i> Durchlesen der gesammelten Antworten und kommentieren der Antworten der anderen Projektmitglieder (Welcher Aussage stimme ich zu? Was sehe ich

		anders? Was sehe ich als wertvolle Ergänzung zu meiner eigenen Antwort? Was würde ich streichen? Etc.)
3. Runde	09.01.2018	<p><i>Die Projektmitglieder erhalten die ursprünglichen Fragen, die Antworten aller Projektmitglieder und die Kommentare aller Mitglieder zu den Antworten aus der 2. Runde in einem Dokument</i></p> <p>Durchlesen der Kommentare der anderen Projektmitglieder zu den Antworten der 2. Runde. Gedanken machen und eine abschließende Antwort unter Berücksichtigung der anderen Antworten formulieren.</p>

Diese Vorgehensweise ist explizit an die Delphi-Methode angelehnt. Durch die Rückkopplung der Zwischenergebnisse erhielten die Projektmitglieder die Möglichkeit, ihre Aussagen mit den Meinungen der anderen Mitglieder zu vergleichen. Ziel war es, die Spannweite der Meinungen zu verringern und die Inhalte zu verdichten (vgl. Vorgrimler, Wübben 2003, S.763).

In der Auswertungsphase wurden die Antworten der verschiedenen Projektmitglieder miteinander verglichen. Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Gemeinsam mit dem internen Dokument des Projekts zur „Minimalen konzeptgetreuen Umsetzung“ konnte auf diese Weise das Sprintlernen als Lernform in seiner Spezifität beschrieben werden. Das erwähnte Dokument „Minimale konzeptgetreue Umsetzung“ wurde von der Projektgruppe zu Beginn des Projekts erstellt und beschreibt den gemeinsamen inhaltlichen Kern des Konzepts, der in den einzelnen Erprobungsfeldern unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Es werden Merkmale bzw. Elemente beschrieben, die in den geplanten Praxiserprobungen (Lernszenarios) auf jeden Fall realisiert werden sollen – bis zum Widerruf bzw. einer begründeten Korrektur (vgl. Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017).

74

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurde das Vorgehen bei der Analyse der Lernform „Sprintlernen“ beschrieben. Analysiert wurde die Lernform mittels einer Befragung der Projektverantwortlichen der beiden Forschungsinstitute. Anhand von Kriterien und Dimensionen einer Lernform wurde ein Fragebogen erstellt, der, angelehnt an die Delphi-Methode, in drei Runden durch die Projektverantwortlichen beantwortet wurde. Gemeinsam mit internen Projektdokumenten dienten die Ergebnisse der Befragung als Grundlage für die Beschreibung der Lernform.

5. Ergebnisdarstellung: Analyse der Lernform „Sprintlernen“

In diesem Kapitel wird die Lernform „Sprintlernen“ beschrieben, basierend auf den Erkenntnissen der Analyse. Zu diesem Zweck wurden die Antworten der Projektmitglieder (IAO und ZNL) sowie interne Projektdokumente ausgewertet. Die folgende Beschreibung des Sprintlernens bezieht sich auf den Stand der Lernform zum Zeitpunkt Mai 2018. Es besteht die Möglichkeit, dass sich das Sprintlernen innerhalb der folgenden Forschungsjahre verändern wird. Entsprechend soll an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der folgenden Beschreibung um eine Momentaufnahme handelt. Zudem soll hier der Hinweis erfolgen, dass im weiteren Verlauf häufig auf das Rahmenwerk Scrum Bezug genommen wird. Im Anhang kann eine Beschreibung von Scrum eingesehen werden, die im Zuge der Masterarbeit angefertigt wurde (siehe Anhang 3).

5.1. Bezeichnung und Ziel des Sprintlernens

Die Lernform des Projekts „in medias res“ wird als „Sprintlernen“ bezeichnet. Die Bezeichnung ist ein Neologismus und leitet sich aus dem für die Methode Scrum typischen Element des „Sprints“ ab. Ergänzt wird es um den Zusatz „Lernen“, was das Ziel des Kompetenzaufbaus verdeutlichen soll. Die Lernform Sprintlernen soll gemeinsam mit dem didaktischen Rahmenmodell (das derzeit entwickelt wird) für ein nachhaltiges, dezentral-eigenverantwortliches und bedarfsorientiertes Lernen sorgen. Mit dezentral ist gemeint, dass die Ausgestaltung des Lernens eigenverantwortlich durch die verschiedenen Bereiche und Abteilungen im Unternehmen geschieht.

75

Ziel des Sprintlernens ist es, dass von den Mitarbeitern selbstgesteuert eine umfassende und reflexive Handlungsfähigkeit erworben wird. Die Lernform Sprintlernen greift Elemente aus den Konzepten des beruflich-betrieblichen Lernens auf, wie sie Dehnbostel (2015) beschreibt: situiertes Lernen, reflexives Lernen, selbstgesteuertes Lernen und arbeitsprozessorientiertes Lernen (vgl. Dehnbostel 2015, S.36ff.). Diesen Lernformen liegt das Ziel zugrunde, ganzheitlich und auf Erfahrungen basiert zu Lernen sowie die Handlungsorientierung und die Selbststeuerung des Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. ebd. S.43f.). Sprintlernen knüpft außerdem an die von Jäckel et. al. (2006) beschriebenen Lernformen an: individuelles Lernen, angeleitetes Lernen und kooperatives Lernen. Diese drei Lernformen werden explizit für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) vorgestellt und sollen ein Lernen im Prozess der Arbeit aktiv gestalten und unterstützen (vgl. Jäckel et. al. 2006, S.24ff.). Aufgrund der gleichen Zielgruppe und des gewünschten Arbeitsbezugs können diese Lernformen als Orientierung für das Projekt gelten.

Ein besonderer Fokus wird beim Sprintlernen auf das „selbstgesteuerte Lernen“ gelegt. Damit einher geht die selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen. Der Lernende kann weitgehend selbstständig die Methoden, Instrumente und Hilfsmittel

bestimmen. Die Selbststeuerung kann sich auf den Einzelnen als auch auf eine Gruppe beziehen. Beim selbstgesteuerten Lernen wird ein Handlungsrahmen vorgegeben, der die jeweilige Lernsituation in Arbeitsabläufe und -prozesse strukturiert (vgl. Dehnbostel 2015, S.49). Dieser Form des Lernens wird in der heutigen Arbeitswelt eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben. Selbstgesteuertes Lernen eignet sich dazu, Handlungs- und Dispositionsspielräume aufzubauen (vgl. ebd. S.50). Es lässt ein Lernen im Austausch zu, wodurch ein schlankes, flexibles, reaktionsschnelles und bedarfsgerechtes Lernen ermöglicht wird. Das Sprintlernen greift diesen Grundgedanken des selbstgesteuerten Lernens auf. Der Handlungsrahmen wird durch Elemente des Rahmenwerks Scrum beschrieben.

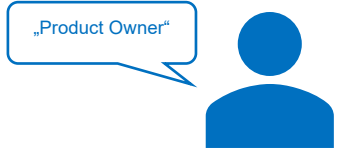


Ein neues Lernarrangement und die damit einhergehende notwendige Selbststeuerung des Lernenden kann zu einer Irritation sowie einer Überforderung des Lernenden führen (vgl. Arnold, Gómez Tutor, Kammerer 2015, S.110). Das Lernen der Mitarbeiter wird daher begleitet durch eine Person aus dem Unternehmen. Wie bereits in der Projektbeschreibung deutlich wurde, zielt das Projekt darauf ab, dass der Mitarbeiter auch seine Lerngestaltungskompetenz aufbaut. Die Person, welche die Funktion des „Lernen begleiten“ einnimmt, unterstützt den lernenden Mitarbeiter darin, diese Lerngestaltungskompetenz auszubauen. In der nachfolgenden Tabelle werden die dazugehörigen Aufgaben der Funktion „Lernen begleiten“ näher erläutert.

76

5.2. Strukturelemente des Sprintlernens



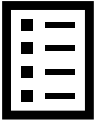


Angelehnt an die Methode Scrum aus der agilen Softwareentwicklung werden bestimmte Rollen bzw. Funktionen, Strukturen und Abläufe für das Lernen in Sprints definiert. Es gibt drei Existenzen von Funktionen beim Sprintlernen: Den Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“ (angelehnt an den Product Owner und im Sprintlernen ebenfalls so bezeichnet), den Funktionsträger „Lernen begleiten“ (angelehnt an den Scrum Master und im Sprintlernen „Sprintbegleiter“ genannt) sowie den Funktionsträger „Lernteam“ (angelehnt an das Entwicklungsteam und im Sprintlernen auch als „Lernteam“ bezeichnet). In der folgenden Tabelle werden die Eigenschaften und Aufgaben der verschiedenen Funktionsträger beschrieben, wie sie im Projekt definiert wurden (vgl. Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017).

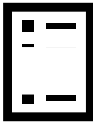




Tabelle 7: Funktionsträger des Sprintlernens. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017


		
Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“	Funktionsträger „Lernen begleiten“	Funktionsträger „Lernteam“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vertritt Zielsetzungen des Unternehmens, Kundeninteressen (der Bereiche/Führungskräfte) ▪ Hat dabei Bedarfe der Lernteammitglieder zu berücksichtigen ▪ Formuliert den gesamten Lernauftrag in mehreren kleineren und konkreteren Lernaufgaben aus, einschließlich Akzeptanzkriterien ▪ Benennt seine Vorstellungen/ Anforderungen, wann ein Lern-/Teamziel erreicht ist ▪ Vermittelt den Gesamtauftrag zu Beginn an das Lernteam ▪ Vermittelt die Relevanz des gesamten Lernauftrags ▪ Nimmt in einem vereinbarten Rhythmus Ergebnisse ab ▪ Steht in kontinuierlichem Austausch mit dem Lernteam, um Zwischenstände zu erfahren und die Ergebnisverantwortung wahrzunehmen ▪ Ist auch während der selbstgestalteten Lernzeit erreichbar, um Fragen des Lernteams bzgl. der Zielvorstellung/Kundeninteressen zu diskutieren ▪ hat Ergebnisverantwortung in dem Sinne, dass er den Aufbau der tatsächlich benötigten Kompetenzen einfordert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützt methodisch die Funktionsträger „Lernteam“ und „Ergebnisverantwortung“ bei ihren Aufgaben ▪ Sorgt dafür, dass das Lernteam produktiv und störungsfrei lernen kann ▪ Unterstützt die Lernenden in ihrem selbstgesteuerten Lernen in einer Form, dass diese ihre Lerngestaltungs-kompetenzen ausbauen können (vgl. Evanschitzky 2012): <ul style="list-style-type: none"> - hilft (methodisch) bei der Definition von Sprint-Lernzielen - unterstützt methodisch bei der Definition von Lernstrategien - sorgt für eine angemessene Dokumentation/ Visualisierung von Lernfortschritt und Kompetenzzugewinn - sorgt dafür, dass das Lernen bzw. der Lernprozess reflektiert wird ▪ Moderiert die offiziellen Treffen, auf Anfrage auch weitere Treffen ▪ Gestaltet zeitliche Struktur und Abläufe ▪ agiert wertschätzend, vermittelnd, lösungsorientiert und ressourcenorientiert kennt das „Minimum konzeptgetreue Umsetzung“ und strebt danach, dieses zu erfüllen. Passt in diesem Rahmen das Lernkonzept eines Lernszenarios nach Bedarf an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verpflichten sich als Team, in einem festgelegten Zeitraum bestimmte Lernaufgaben zu erledigen und die darin formulierten Kompetenzen aufzubauen ▪ Organisieren sich eigenständig und lernen eigenverantwortlich während der selbstgestalteten Lernzeit ▪ Planen ihre Lernstrategie, die dokumentiert und reflektiert wird ▪ Können sich in ihren Fähigkeiten ergänzen und können in diesem Zuge wechselnde Rollen (Lernender – Lehrender) einnehmen (nach Bedarf und mit Blick auf das Teamziel) ▪ Machen Lernfortschritte sichtbar und kommunizieren sie an den Funktionsträger Ergebnisverantwortung ▪ Benennen Vorstellungen / Voraussetzungen von einem Lernen, das Spaß macht und gelingt. Dabei werden die Vorstellungen jedes einzelnen Teammitglieds berücksichtigt. Die Erfüllung dessen wird regelmäßig reflektiert ▪ Melden Bedarf zur Auftragsklärung eigenaktiv dem Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“ ▪ Melden Schwierigkeiten im Lernen oder in der Teamzusammenarbeit eigenaktiv an die Funktion „Lernbegleitung“ (Holschuld)

Die folgende Tabelle stellt „Ereignisse“ und „Artefakte“ des Sprintlernens vor. Diese lehnen sich an Ereignisse und Artefakte der Methode Scrum (siehe Anhang 3) an und wurden lernspezifisch angepasst. Ihre genaue Ausgestaltung wird im Zuge der Entwicklung des Rahmenmodells noch weiter erforscht.

Tabelle 8: Ereignisse und Artefakte des Sprintlernens. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017

Ereignis	<p>Vorbereitung</p> 	<p>Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“ und „Lernen begleiten“</p> <p>Zielsetzung und Aktivität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prüfung der Eignung des Lernthemas, des Lernteams und der Lernteammitglieder für ein Sprintlernen ▪ Prüfung ob/welche medientechnischen Kompetenzen Lerngegenstand sind und wie das Lernen an sich medientechnisch unterstützt wird ▪ Beschreibung des Lerngegenstands und Erstellen einer Liste mit priorisierten Lernaufgaben inkl. messbaren Akzeptanzkriterien ▪ Zeitliche Organisation des Lernens (Sprintlänge, Dauer Planning, etc.)
Artefakt	<p>Epische Story</p> 	<p>Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“</p> <p>Zielsetzung und Ausgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittelt den Sinn des Lernens, motiviert ▪ Mündlich vermittelt oder schriftlich verfasst
Artefakt	<p>Product Backlog</p> 	<p>Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“</p> <p>Zielsetzung und Ausgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorisierte Liste an Lernaufgaben ▪ Diese können in Lernthemen untergliedert sein ▪ Jede Lernaufgabe bringt Akzeptanzkriterien mit, woran erkennbar wird, dass erfolgreich gelernt wurde
Artefakt	<p>Definition of Fun</p> 	<p>Wer: Lernteam</p> <p>Zielsetzung und Ausgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokus wird auf gute Lernbedingungen gelegt ▪ Treffen von Vereinbarungen zur Zusammenarbeit durch das Lernteam (was ist nötig, um Spaß am Lernen zu haben und erfolgreich zu lernen?)
Ereignis	<p>Kick-off</p> 	<p>Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“, „Lernen begleiten“ und „Lernteam“</p> <p>Zielsetzung und Aktivität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorstellung der epischen Story (des Gesamtauftrags) für das Lernteam (sinnstiftend, motivierend) ▪ Vorstellung des Backlog ▪ Vorstellung der Lernform einschließlich Rollen und Lernorganisation in Sprints ▪ Formulierung der Definition of Fun

Artefakt	Sprint Backlog 	Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“ und „Lernteam“ Zielsetzung und Ausgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualisiert den Lernauftrag eines Lernsprints ▪ Zeigt den Lernfortschritt auf
Ereignis	Sprint Planning 	Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“, „Lernen begleiten“ und „Lernteam“ Zielsetzung und Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorstellung und ggfs. Korrektur des noch verbleibenden Auftrags für das Lernteam (Orientierung geben, Sinn stiften) ▪ Entscheidung des Lernteams, welche und wie viele Lernaufgaben in der jeweils folgenden selbstgestalteten Lernzeit bearbeitet werden → werden im Sprint Backlog auf „to do“ gesetzt ▪ Schätzung des Lernaufwands (netto Lernzeit) ▪ Verbindliche Planung der individuellen Lernstrategien durch die Lernenden und das Lernteam (Lernwege, Quellen, Medien)
Ereignis	Lernsprint 	Wer: Funktionsträger „Lernteam“ und teilweise „Lernen begleiten“ Zielsetzung und Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstgestaltete Lernzeit zur Durchführung der geplanten Lernaktivitäten entsprechend der Lernstrategie in sogenannten „Sprints“ ▪ Einsatz verschiedener individuell festgelegter Lernmethoden ▪ Mitlaufende Dokumentation des Lernfortschritts (im Sprint Backlog)
Ereignis	Regelkommunikation 	Wer: Lernteam Zielsetzung und Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurze Regelmeetings des Lernteams im Rahmen eines Lernsprints ▪ Austausch über Fortschritt und ggf. Unterstützungsbedarf aus dem Lernteam
Ereignis	Sprint-Review 	Wer: Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“, „Lernen begleiten“ und „Lernteam“ Zielsetzung und Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstration und Reflexion der erworbenen Medienkompetenz durch die Lernenden und das Lernteam ▪ Einschätzung des Funktionsträgers „Ergebnisverantwortung“, ob die Lernaufgaben (entsprechend der Akzeptanzkriterien) tatsächlich erledigt sind oder es Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Status und der SOLL-Vorstellung gibt ▪ Feiern der Erfolge

Ereignis	Sprint-Retrospektive 	Wer: Funktionsträger „Lernen begleiten“ und „Lernteam“ Zielsetzung und Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion des Lernprozesses mit Fokus auf Team- und Individualebene in der sogenannten „Retrospektive“ ▪ Reflexion bezüglich der verfolgten Lernstrategien ▪ Reflexion bezüglich der Nutzung von Medien im Lernprozess ▪ Reflexion bezüglich der Erfüllung der Definition of Fun ▪ Ableitung und Vereinbarung von Maßnahmen zur Sicherung von Lernspaß/Teamzusammenarbeit oder auch Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen bei Bedarf
----------	--	---

5.3. Organisation des Sprintlernens

Sprintlernen kann sowohl arbeitsbezogen, arbeitsgebunden als auch arbeitsimmanent stattfinden. Die Orientierung am Arbeitsprozess unterscheidet sich nach dem zu behandelnden Thema. Arbeitsgebunden kann Sprintlernen sein, wenn ein bekannter Arbeitsprozess an eine neue Situation angeglichen werden muss. Das bedeutet, Lern- und Arbeitsprozess sind nicht identisch, das Lernen wird jedoch durch den Arbeitsprozess bestimmt (vgl. Jäckel et. al. 2006, S.14). Wenn sich eine Aufgabe so umfassend verändert oder erweitert, dass der neue Prozess noch nicht feststeht oder wenn eine völlig neue Rolle oder Aufgabe vom Mitarbeiter wahrgenommen werden muss, stehen die Inhalte der Lernsprints gegebenenfalls nur im weiteren Kontext zum Arbeitsprozess.

80

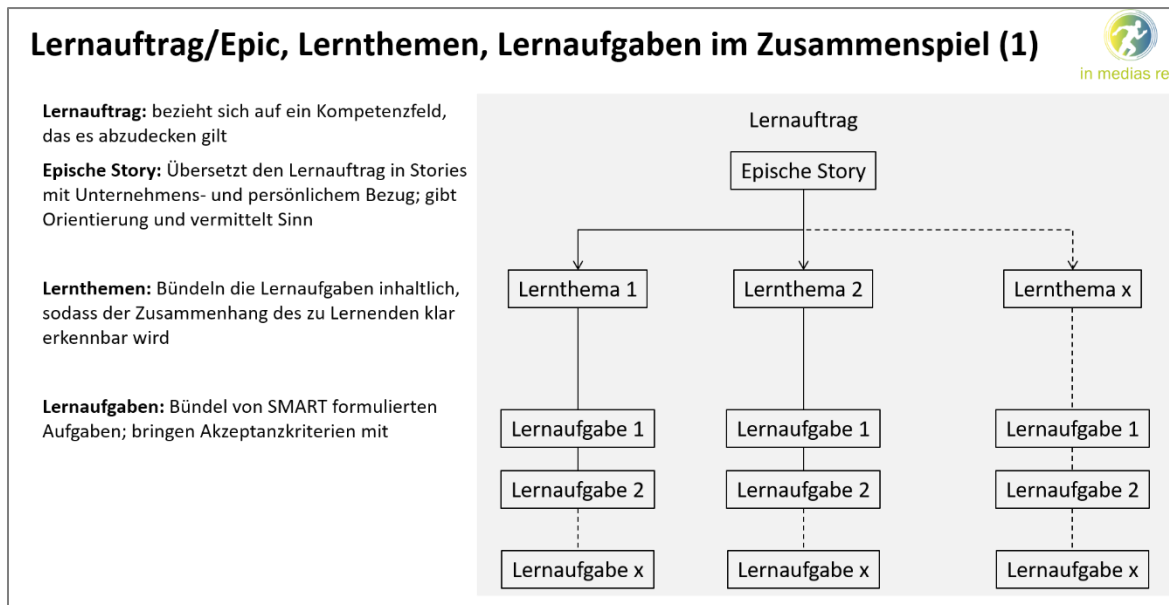
Als Lernort des Sprintlernens steht der Betrieb im Mittelpunkt. Es ist jedoch denkbar, dass sich das Sprintlernen ebenfalls nach „außerhalb des Betriebs“ verlagert. Dies steht zum einen im Zusammenhang mit der fortschreitenden Digitalisierung und den damit einhergehenden neuen Möglichkeiten des Lernens, als auch mit der Organisation der Sprints sowie den Lernstrategien der einzelnen Teammitglieder. Im Hinblick auf den Formalisierungsgrad des Lernens strebt das Sprintlernen mehr Raum für ein informelles Lernen an. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens (Funktionen, Strukturen, Abläufe, etc.) soll es den Lernenden ermöglicht werden, dass sie Methoden des informellen Lernens in ihre persönliche Lernstrategie einbauen. Im Kontext der Formulierung der Lernstrategie sollen ebenfalls Merkmale des selbstgesteuerten Lernens zum Tragen kommen. Gerahmt wird das selbstgesteuerte Lernen durch klar vorgegebene Ziele und Kriterien. Es ist denkbar, dass Mitarbeiter ihre Lernbedarfe selbst melden und unter Anleitung ihren eigenen Backlog ausarbeiten, inklusive der Lernaufgaben und Akzeptanzkriterien. Zum heutigen Zeitpunkt ist diese Konstellation noch nicht zum Tragen gekommen. Es besteht jedoch die prinzipielle Möglichkeit und Offenheit des Sprintlernens gegenüber solch einer hohen Ausprägung des selbstgesteuerten Lernens, die hin zu einem selbstorganisierten Lernen geht.

Der Bewusstseinsgrad des Lernens kann als intendiert bezeichnet werden. Aufgrund der klaren Formulierung von Lernaufgaben mit Akzeptanzkriterien (siehe Abbildung 9), der expliziten Erteilung des Lernauftrags an das Lernteam sowie den ausformulierten Lernstrategien ist das Lernen sehr bewusst gestaltet. Während des Lernens kann jedoch durch einen gegenseitigen Austausch oder experimentelles Lernen ebenfalls zufällig und beiläufig gelernt und mehr als die intendierten Kompetenzen erworben werden.

Das Lernen selbst wird als ein kooperatives Lernen gestaltet, das heißt in der Gruppe bzw. dem Lernteam. Gleichzeitig soll das Lernen jedoch ein individuelles und selbstgesteuertes Lernen anstoßen. Selbstgesteuert ist der individuelle Lernende darin, dass er Lernzeiten, -wege und -methoden sowie Lernquellen selbst festlegt. Es kann ebenfalls der Fall auftreten, dass ein einzelner Lernender einen Teilauftrag in besonderer Tiefe bearbeitet oder sich ohne die anderen Lernteammitglieder mit diesem Auftrag befasst. Dem Lernteam gemein ist das gemeinsame Ziel sowie die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses. Sie treffen verbindliche Vereinbarungen und unterstützen sich gegenseitig, tauschen Lernquellen aus und lernen im Austausch. Vereinbarungen werden als Lernteam untereinander sowie mit dem Product Owner getroffen. So wird beispielsweise vereinbart, welche Lernaufgaben im nächsten Sprint erfüllt werden. Zudem werden Termine zur Regelkommunikation und für das Planning, das Review und die Retrospektive vereinbart. Das Team einigt sich zudem auf eine „Definition of Fun“. Das Sprintlernen orientiert sich mit dem Element der „Definition of Fun“ an dem Projekt „eduScrum“. „eduScrum“ ist eine Variante von Scrum und wird als eine aktive Unterrichtsform für den schulischen Kontext eingesetzt (vgl. eduScrum 2012). Die Schüler formulieren eine „Definition of Fun“, in der sie benennen, was sie brauchen, damit sie Spaß bei ihrer Arbeit haben. Das Sprintlernen greift diese Idee auf und lässt die lernenden Mitarbeiter ebenfalls eine gemeinsame „Definition of Fun“ vereinbaren.

Im Hinblick auf den Transfer des Gelernten setzt das Sprintlernen bereits bei der Auswahl der Lernthemen an. Die Themen sollen an aktuellen und zukünftig auszuführenden Arbeiten ausgerichtet werden. Auf diese Weise soll bereits bei der Erteilung der Lernaufträge klar sein, wofür das Gelernte eingesetzt werden soll. Statt auf Vorrat zu lernen, soll vielmehr die direkte Handlungsfähigkeit gestärkt werden. Das Sprintlernen zielt darauf ab, dass ein Transfer idealerweise nicht notwendig wird, da das Lernen bereits so stark auf die Arbeitsaufgabe bezogen ist, dass das Lernen im Tun, bzw. in der Arbeit geschieht. Der gesamte *Lernauftrag* wird in *Lernthemen* unterteilt. Diese werden über *Lernaufgaben* beschrieben, die in den einzelnen Sprints bearbeitet werden. Es besteht die Hoffnung, dass der Lernende auf diese Weise bereits nach jedem Sprint neue Arbeitstätigkeiten übernehmen kann, passend zu den neu erworbenen Kompetenzen. Das neu Gelernte soll dabei direkt in der Arbeit eingeübt werden. Für jede Lernaufgabe werden zudem „Akzeptanzkriterien“ formuliert. Die Akzeptanzkriterien werden vom Product Owner vorgegeben, um transparent zu machen,

woran er den Lernerfolg misst. Sie stellen für den Lernenden die Möglichkeit zur Selbstkontrolle dar. Die Anwendung des Gelernten kann in Form einer echten Durchführung oder in Form einer Simulation geschehen. Zudem sollen sich die Diskussionen im Lernteam und die Reflexion des Gelernten (im Review) förderlich auf den Transfer auswirken. In der folgenden Abbildung wird das Zusammenspiel von Lernauftrag, Lernthemen und Lernaufgaben verdeutlicht und die einzelnen Elemente kurz beschrieben.



82

Abbildung 9: Zusammenspiel von Lernauftrag, Lernthemen und Lernaufgaben. Quelle: Internes Projektdokument 2018

Im Anhang kann beispielhaft ein fiktiver Lernauftrag für den Aufbau eines Lernthemas eingesehen werden (siehe Anhang 8).

5.4. Voraussetzungen der Lernenden

Das Sprintlernen fordert gewisse Voraussetzungen von den Lernenden. Im Folgenden werden beispielhafte Merkmale skizziert. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass eben diese Merkmale gleichzeitig durch das Sprintlernen gefördert und ausgebaut werden sollen. Wichtig ist es, dass die „Ausgangsbedingungen“ auf Seiten der Lernenden erkannt werden und der Sprintbegleiter bei Bedarf zielgerichtet unterstützen kann.

Vom Lernenden wird ein Minimum verlangt an:

- ♣ Kommunikations-, Team- und Kritikfähigkeit
- ♣ Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zum Austausch, gegenseitiger Unterstützung und dazu Wissen zu teilen
- ♣ Selbstmanagement, um das eigene Lernen zu organisieren und mit der Arbeit zu vereinbaren
- ♣ Metakognitive Kompetenzen, um den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren

- ▲ Offenheit für eine neue Lernform

5.5. Lernkultur

Die Lernkultur eines Unternehmens spiegelt sich unter anderem in den gelebten Normen, Werten und Haltungen wider. Dabei tragen die Mitarbeiter jeder Hierarchieebene und jedes Bereichs einen wichtigen Beitrag zum Wirklichkeitserleben bei. Im Kapitel 4.2. wurde bereits angedeutet, dass eine „Subkultur“ Einfluss nehmen kann auf die Lernkultur in einem Unternehmen (vgl. Heyse, Erpenbeck 1997, S.171). Solch eine Subkultur kann beispielsweise in Arbeits- und Lerngruppen entstehen, deren Aktivitäten durch eine bestimmte Form der Strukturierung bzw. Rahmung geprägt werden. Die Gruppenteilnehmer tragen die dort erlebten Kulturmerkmale in ihr Arbeitsumfeld und können auf diese Weise zu einer Neuorientierung, Veränderung oder aber auch zu Irritations- und damit zu Reflexionsprozessen des Umfeldes beitragen. Mit dem Sprintlernen sollen ebenfalls bestimmte Haltungen und Werte im gesamten Unternehmen und bei den einzelnen Mitarbeitern gefördert werden. Die folgenden Stichpunkte sollen diese Haltung und Werte verdeutlichen:

- Verständnis vom Lernen als festen Bestandteil der Arbeit
- Ressourcen und Outcomeorientierung
- Verbesserungsorientierung
- Bedarfsorientierung
- Prozessorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Nachhaltigkeit
- Situieretes Lernen (kontextsensitiv)
- Veränderungen/Neues begrüßen
- Offenheit
- Transparenz
- Sicherheit und Orientierung durch Feedback (nicht Planung und Kontrolle)
- Verbindlichkeit auch im Lernen (der Lernauftrag wird dem Arbeitsauftrag gleichgestellt; Lernziel, -zeit, und -ressourcen werden konkret vereinbart)
- Verantwortungsübernahme und -bereitschaft auf Seiten des Lernenden
- Verantwortung dem Lernenden überlassen können
- Teamorientierung, Eingebundenheit, Vernetzung und Kooperation
- Heterogenität nutzbar machen
- Gegenseitige Unterstützung
- Offene Kommunikation zwischen allen (Lerner - Lerner, Lerner - Sprintbegleiter, Lerner - Product Owner)
- Vernetztes Denken, Austausch
- Feedback
- Selbstreflexivität bezüglich Tun und Outcome
- Selbststeuerung im Lernen
- Individualisierung
- Eigenverantwortung

83

Das Sprintlernen zielt darauf ab, dem Lernen im Unternehmen einen festen Wert zuzuschreiben. Es wird angestrebt, dass die Mitarbeitenden als Lernende die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Diese Form der Eigenverantwortung soll durch Offenheit, Verbesserungs- und Potentialorientierung, Transparenz sowie eine ständige Kommunikation und Feedback gefördert werden. Es sollen insbesondere die Ressourcen des lernenden Mitarbeiters gesehen und gestärkt werden (entgegen einer Defizitorientierung). Das Lernen selbst soll an den Arbeitskontext anknüpfen, ganzheitlich gestaltet werden und auf diese Weise einen Transfer des Gelernten in die Arbeit gewährleisten und Anpassungsfähigkeit ermöglichen. Durch die Eingebundenheit in ein Team soll ein Austausch praktiziert werden.

Heterogenität im Team soll dabei als Chance verstanden und nutzbar gemacht werden. Ziel ist es, den Gedanken der gegenseitigen Unterstützung zu tragen bei dem gleichzeitigen Versuch, den Mitarbeiter in seiner Individualität wahrzunehmen und ihn in seiner Selbststeuerung zu unterstützen.

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurde die Lernform „Sprintlernen“ beschrieben. Das Sprintlernen zielt darauf ab, dass der lernende Mitarbeiter selbstgesteuert eine umfassende Handlungsfähigkeit erwirbt und gleichzeitig seine Lerngestaltungskompetenz aufbaut. Die Lernform strukturiert sich, angelehnt an Scrum, in verschiedene Rollen (Product Owner, Sprintbegleiter, Lernteam), Ereignisse (Vorbereitung, Kick-off, Sprintplanung, Lernsprint, Regelkommunikation, Sprint-Review, Sprint-Retrospektive) und Artefakte (Epische Story, Product Backlog, Definition of Fun, Sprint Backlog). Das Lernen in Sprints orientiert sich an dem Arbeitsprozess der Mitarbeiter. Es kann als intendiert bezeichnet werden, da ein klarer Lernauftrag formuliert wird.

Der Lernauftrag umfasst verschiedene Lernthemen. Diese werden in den einzelnen Sprint über Lernaufgaben bearbeitet. Für jede dieser Aufgaben werden Akzeptanzkriterien formuliert, damit das Lernteam weiß, woran der Product Owner den Lernerfolg misst. Beim Sprintlernen wird ein möglichst selbstgesteuertes Lernen der Mitarbeiter angestrebt, indem diese ihre Lernzeiten, -wege und -methoden sowie Lernquellen selbst festlegen. Vom lernenden Mitarbeiter verlangt diese Form des Lernens gewisse Voraussetzungen, wie die Fähigkeit zum Selbstmanagement und die Fähigkeiten für ein Lernen in der Gruppe. Das Sprintlernen versucht Werte wie beispielsweise Eigenverantwortung, Selbststeuerung, Bedarfs- und Prozessorientierung sowie Verbesserungsorientierung zu fördern. Es zielt außerdem darauf ab, dass Lernen als ein fester Bestandteil der Arbeit verstanden wird.

84

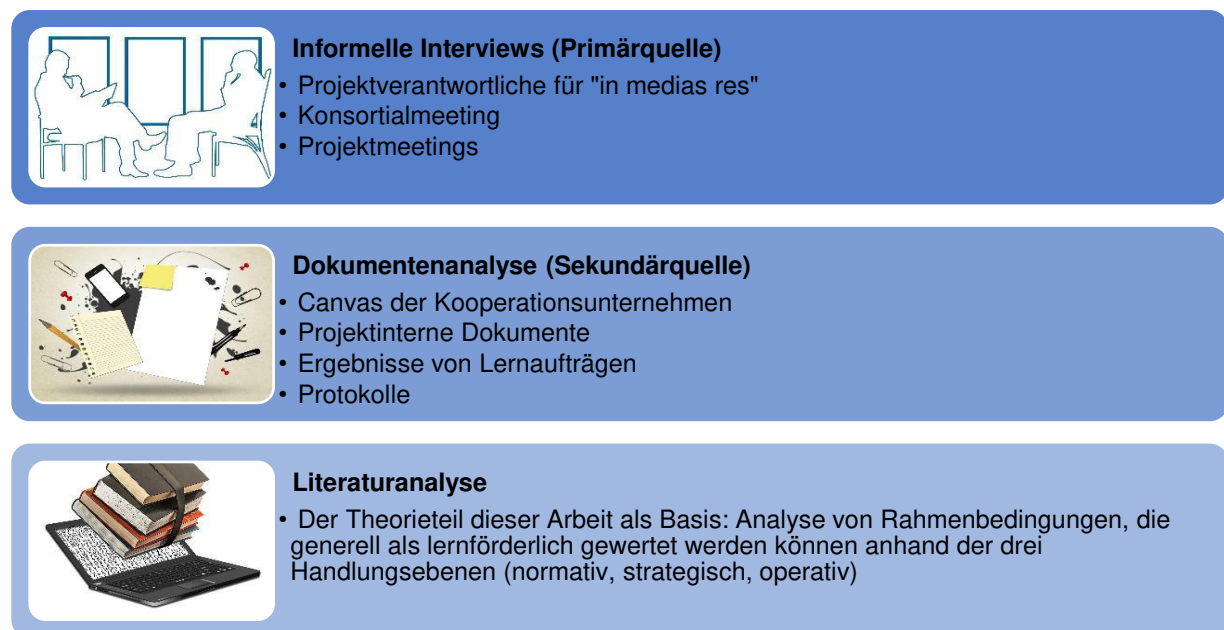
6. Vorhabensbeschreibung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Spintlernen fördern

6.1. Ziel der Analyse

Dieses Kapitel widmet sich der Fragestellung, welche Rahmenbedingungen im Unternehmen dazu beitragen können, die Lernform Sprintlernen zu fördern. Diese Frage gründet sich auf der Annahme, dass bei der Etablierung neuer Lernformen im Unternehmen gewisse Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und zu schaffen sind, damit die Lernform erfolgreich wirken und nachhaltig bestehen kann. Das Ziel der Analyse ist es, möglichst konkrete Rahmenbedingungen und Maßnahmen zu identifizieren, die als Handlungsempfehlung für Unternehmen verstanden werden können, die ein Sprintlernen etablieren möchten.

6.2. Vorgehen bei der Analyse

Die vorangegangene Analyse von Rahmenbedingungen, die sich generell lernförderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken (Theorieteil) fand literaturbasiert statt. Das Sprintlernen ist eine neue Lernform, die erst seit einem Jahr in ausgewählten Unternehmen erprobt wird. Daher musste die Analyse von Rahmenbedingungen, die sich förderlich auf das Sprintlernen auswirken stattdessen praxisgeleitet stattfinden. Wie in der untenstehenden Abbildung 10 beschrieben wird, fand die Analyse der Rahmenbedingungen in Form von informellen Interviews sowie mittels einer Dokumentenanalyse statt. Als strukturierende Grundlage wurde außerdem der Theorieteil dieser Arbeit herangezogen.



85

Abbildung 10: Formen der Analyse für die Identifizierung von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Die Interviews wurden in Form eines informell gestalteten Interviews mit der Projektverantwortlichen aus dem Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) und den Projektverantwortlichen der Kooperationsunternehmen geführt. Die Interviewpartner aus den Unternehmen nehmen die folgenden Funktionen ein:

- Personalentwicklung, Teamleitung Weiterbildung
- Software Architekt & Education Manager
- Director Strategy & Client Solutions
- Abteilungsreferent Technische Weiterbildung
- Referent Dauererprobung (Entwicklung)

Die Interviews wurden durch zwei zentrale Fragen strukturiert:

- Erlebensbasiert: Sammlung von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen basierend auf den Erfahrungen mit dem Sprintlernen aus den letzten Monaten

Frage 1: Basierend auf den Erfahrungen der letzten Montage, was halten Sie für wichtige Rahmenbedingungen, damit das Sprintlernen bei Ihnen im Unternehmen gut funktionieren kann?

- Hypothetisch: Analyse von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen anhand der drei Handlungsebenen (normativ, strategisch, operativ)

Frage 2: Hätten Sie eine Idee, welche Rahmenbedingungen auf der normativen/strategischen/operativen Ebene ein Sprintlernen unterstützen könnten?

Die erste Frage zielt vor allem auf die Erfahrungen der Projektverantwortlichen mit dem Sprintlernen in den letzten Wochen und Monaten ab. Die zweite Frage orientiert sich an den drei Handlungsebenen aus dem Theorieteil. Hier wurde den Interviewpartnern ein Handout (siehe Anhang 10) vorgelegt in dem die drei Handlungsebenen kurz vorgestellt werden. Anhand dieser Struktur wurden die Interviewpartner gefragt, welche Rahmenbedingungen auf der jeweiligen Ebene dazu beitragen können, ein Sprintlernen im Unternehmen zu unterstützen. Auf diese Weise werden die Ergebnisse der Literaturanalyse des Theorieteils in die Analyse der förderlichen Rahmenbedingungen fürs Sprintlernen ebenfalls mit einbezogen. Im Anhang dieser Arbeit befindet sich der „Leitfaden“ der strukturierten Interviews (siehe Anhang 9). Die Interviews wurden aufgrund der räumlichen Entfernung telefonisch durchgeführt. Die Aussagen der Interviewpartner wurden zur Dokumentation der Ergebnisse stichwortartig festgehalten (siehe Anhang 12). Aufgrund dieser vereinfachten Dokumentation wird von „informellen Interviews“ gesprochen. Die Ergebnisse der Interviews sind zentral in das nachfolgende Kapitel der Ergebnisdarstellung eingeflossen. Neben den strukturierten Interviews wurden zudem Meetings (Projektintern, Konsortialmeeting) dazu genutzt, informelle Informationen zu gewinnen durch gezieltes Nachfragen.

86

Neben den primären Quellen wurden mittels einer Dokumentenanalyse förderliche Rahmenbedingungen fürs Sprintlernen identifiziert. Die Kooperationsunternehmen haben sowohl zu Beginn des Projekts (2017), als auch nach dem ersten Erprobungsjahr im März 2018 an sogenannten „Canvas“ gearbeitet und diese ausgefüllt. Ein „Business Model Canvas“ ist ein Managementinstrument, das in seiner ursprünglichen Fassung dabei unterstützen soll, Geschäftsmodelle übersichtlich darzustellen, damit diese verstanden, besprochen, bewertet und optimiert werden können (vgl. Zolnowski 2015, S.1). Die Canvas wurden für das Projekt „in medias res“ angepasst und im Hinblick auf die organisatorische Verankerung des Projekts in den jeweiligen Unternehmen bearbeitet. Im Anhang kann die Struktur des Projekt-Canvas eingesehen werden (siehe Anhang 11). Für die Ableitung von Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen fördern, sind vor allem die folgenden Fragen des Canvas relevant:

- Worauf kann das Unternehmen aufbauen?
- Was treibt die Forschung & Entwicklung des Sprintlernens voran? (in Form von Prozessen, Ressourcen, Treibern)
- Was leistet das Unternehmen zur Verankerung? Wie fördert das Unternehmen die Akzeptanz? (in Form von Beteiligung, Kommunikation, Unterstützer, Ressourcen)

Ebenfalls in die Dokumentenanalyse miteingeflossen sind projektinterne Dokumente und Protokolle von Arbeitstreffen. Zwei der Kooperationsunternehmen haben zudem in Sprints Lernaufträge bearbeitet, in denen sie Rahmenbedingungen und notwendige technische Tools für das Sprintlernen identifiziert haben. Diese Dokumente können ebenfalls als wichtige Quelle gewertet werden.

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurde vorgestellt, wie die Rahmenbedingungen analysiert wurden, die sich förderlich auf das Sprintlernen auswirken. Die Analyse erfolgte in Form von informellen Interviews und der Untersuchung von Projektdokumenten. Als Grundlage für die Analyse sowie für die Strukturierung der Rahmenbedingungen diente zudem der Theorieteil dieser Arbeit. Durchgeführt wurden die Interviews mit den Projektverantwortlichen aus den Kooperationsunternehmen und den Instituten. Dabei wurde gefragt, welche Rahmenbedingungen, basierend auf den Erfahrungen der ersten Erprobungen, als förderlich für ein Sprintlernen benannt werden können. Zudem wurden die Verantwortlichen danach befragt, was sie annehmen, welche Rahmenbedingungen auf den drei Handlungsebenen (normativ, strategisch, operativ) ein Sprintlernen unterstützen könnten. Die Ergebnisse der Interviews und der Dokumentenanalyse bilden die Grundlage für die Darstellung von förderlichen Rahmenbedingungen für das Sprintlernen.

87

7. Ergebnisdarstellung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Sprintlernen fördern

In diesem Kapitel werden die, in der Analyse identifizierten, Rahmenbedingungen vorgestellt, die ein Sprintlernen fördern. Die Rahmenbedingungen wurden mittels informeller Interviews sowie anhand interner Projektdokumente analysiert. Die identifizierten Rahmenbedingungen, wurden der Systematik des Theorieteils (Handlungsebenen mit den dazugehörigen lernförderlichen Rahmenbedingungen) zugeordnet. Diese Zuordnung ist nicht als unveränderbar zu verstehen. Sie soll an dieser Stelle vielmehr eine Orientierungshilfe bieten. Die Rahmenbedingungen, die vorgestellt werden, nehmen direkten und indirekten Einfluss auf das Sprintlernen:

Beispiel für indirekte und direkte Rahmenbedingungen beim Thema Führung:

- Lernen ist Teil der Regelkommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter (*indirekter Einfluss*)
- Führungskräfte treiben das Sprintlernen in den Bereichen voran (*direkter Einfluss*)

Die Ergebnisse machen deutlich, wie vielfältig Einfluss auf das Sprintlernen genommen werden kann. Es ist davon auszugehen, dass dabei alle drei Handlungsebenen entscheidend sind für die Förderlichkeit des Sprintlernens. Die annähernd gleiche Verteilung von Rahmenbedingungen auf allen drei Handlungsebenen stützt diese Annahme. Die identifizierten Rahmenbedingungen können als Handlungsempfehlungen verstanden werden, die zum einen zur Reflexion anregen sollen und zum anderen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Mithilfe der Analyse konnten erste Beispiele und Maßnahmen abgeleitet werden, wie die Rahmenbedingungen im Unternehmen konkret umgesetzt werden können. Diese Maßnahmen wurden aufgrund der hohen Vielfalt und der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit nicht in die Tabelle mit aufgenommen. Sie können jedoch im Anhang 13 eingesehen werden.

Tabelle 9: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf normativer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Normative Ebene (Normativer Handlungs- und Orientierungsrahmen, begründend)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens ▪ Normen ▪ Werte 	
Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)
Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> → Lernen wird im Unternehmensalltag ein hoher Stellenwert zugeschrieben → Lernen während der Arbeitszeit → Umfassende Betrachtung von Kompetenzen → Würdigung und Transparenz von bereits Gelerntem
Erwartung	<ul style="list-style-type: none"> → Lernen wird erwartet (muss nicht genehmigt werden) → Erwartungsklärung im Hinblick auf das Lernverhalten des Mitarbeiters (von Seiten des Unternehmens, der Führungskraft und des Mitarbeiters) → Es wird erwartet, dass Lernen und Veränderungen als Teil der Arbeit verstanden werden
Werte und Normen	<ul style="list-style-type: none"> → Werteentwicklung → Vorleben lernförderliche Werte durch Unternehmensleitung, Führungskräfte, Product Owner, Sprintbegleiter → Eigenverantwortung des Einzelnen für das Thema Lernen herausstellen → Rollenverantwortung → Respektvoller Umgang → Ehrlichkeit, Integrität → Potential- und Ressourcenorientierung

	<ul style="list-style-type: none"> → Teamorientierung im Lernen und in der Arbeit → Offenheit → Sinnhaftigkeit → Autonomie → Vertrauen
--	---

Tabelle 10: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf strategischer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Strategische Ebene (Konkretisiert die normative Ebene, gestalterischer Einfluss der Akteure, ausrichtend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmensstrategie ▪ Informationen und Kommunikation ▪ Zusammenarbeit und Kooperation ▪ Personalentwicklungskonzepte ▪ Führung ▪ Mitarbeitermotivation und Zufriedenheit

Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)
Strategieformulierung	<ul style="list-style-type: none"> → Ausrichtung des Lernens auf umfassende Handlungskompetenzen → Kenntnisse über Veränderungen im Unternehmen und daraufhin notwendige Anpassungen der Kompetenzen der Mitarbeiter → Verankerung des Sprintlernens im Unternehmen
Informationsweitergabe	<ul style="list-style-type: none"> → Informationen über Ziele, Veränderungen, Prozesse, Erwartungen und Anforderungen des Unternehmens/der Abteilung an den Mitarbeiter kommunizieren → Umfeld informieren über das Sprintlernen
Austausch	<ul style="list-style-type: none"> → Abteilungsübergreifender Austausch → Austausch relevanter Informationen zwischen den verschiedenen Funktionsträgern des Sprintlernens
Zusammenarbeit und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> → Lernteamzusammensetzung: geringe Gruppengröße, unterschiedliche Kompetenzen, gleiche Sprache → Vereinbarung von Teamregeln
Führung	<ul style="list-style-type: none"> → Mitarbeiterorientierte Führung → Kennzahltransparenz → Lernen ist Teil der Regelkommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter → Führungskräfte können für die Mitarbeiter als Reflexions- und Ansprechpartner für das Sprintlernen fungieren → Flache Hierarchien → Führungskräfte treiben das Sprintlernen in den Bereichen voran → Wertschätzung von Erfolgen
Kompetenzmanagement	<ul style="list-style-type: none"> → Die Handlungskompetenz der Mitarbeiter aufbauen bzw. stärken → Würdigung und Erfassung von überfachlichen Kompetenzen → Dokumentation der Lernziele, -prozesse und -ergebnisse von den Mitarbeitern
Mitarbeitermotivation	<ul style="list-style-type: none"> → Lernbereitschaft stärken → Mitarbeiter müssen sich weiterbilden, qualifizieren, verändern und lernen wollen → Multiple und individuelle Karrieren unterstützen

Tabelle 11: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf operativer Handlungsebene fördern. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Operative Handlungsebene (Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion, vollziehend)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalentwicklungsmaßnahmen ▪ Lernumgebung 	
Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)
Bedarfsanalyse	→ Analyse von notwendigen Kompetenzen und Lernthemen
Arbeitsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> → Lernhaltige Arbeitsaufgaben → Partizipationsmöglichkeiten → Schlanke Prozesse, die bei Bedarf angepasst werden können → Tätigkeitsspielraum im Sprintlernen erweitern → Entlastung des Lernenden während des Sprintlernens
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> → Bearbeitung von Themen, die den Mitarbeiter akut betreffen in seiner Arbeitstätigkeit → Ausrichtung der Lernaufträge an der Arbeitstätigkeit → Themen des Mitarbeiters zum Lernauftrag machen → Umsetzungsmöglichkeiten für das Gelernte schaffen → Akzeptanz und Unterstützung des Umfelds
Lernort	<ul style="list-style-type: none"> → Variable Lernräume → Räumlichkeiten nahe dem Arbeitsplatz die sich zum Lernen, für Meetings und zum Austausch eignen
Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> → Kenntnisse der Lernenden über die Struktur, Abläufe, Rollen und Ziele der Lernform Sprintlernen → Auswahlmöglichkeiten verschiedener Lernmethoden für die Formulierung der Lernstrategie
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> → Budget → Technologische Ausstattung → Zeit → Zeitnahe Bereitstellung von Ressourcen
Begleitung und Beratung	<ul style="list-style-type: none"> → Unterstützung des Gruppenfindungsprozesses → Begleitung und Unterstützung des Lernteams → Feedback- und Reflexionsprozesse → Lernen in, zwischen und durch Teams

Zusammenfassung:

In diesem Kapitel wurden die Rahmenbedingungen vorgestellt, die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die einzelnen Rahmenbedingungen anhand der drei Handlungsebenen strukturiert. Die Ergebnisse können als Anregung zur Reflexion sowie als Handlungsempfehlungen verstanden werden, wie ein Sprintlernen im Unternehmen gefördert werden kann. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Zusammenspiel von Mitarbeiter und Management eine zentrale Rolle spielt.

Bereits auf der normativen Ebene kann Einfluss auf das Sprintlernen genommen werden, indem Erwartungen an das Lernverhalten des Mitarbeiters kommuniziert werden und lernförderliche Werte entwickelt und vorgelebt werden. Auf der strategischen Ebene gilt es das Sprintlernen im Unternehmen zu verankern, darüber zu informieren und es aktiv voranzutreiben. Auf der operativen Ebene kann das Sprintlernen gefördert werden, indem das Lernen an der Arbeit ausgerichtet wird, dem Mitarbeiter sowohl zeitliche, materielle und technische Ressourcen als auch personelle Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Anhand der vorgestellten Rahmenbedingungen wird ersichtlich, dass die Verantwortung für die Förderung des Sprintlernens auf verschiedenen Ebenen und bei unterschiedlichen Personen(gruppen) anzusiedeln ist.

8. Fazit

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde analysiert, welche Rahmenbedingungen sich förderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken. Dabei wurde deutlich, dass nicht nur die Rahmenbedingungen in der unmittelbaren Lernsituation eine Rolle spielen. Lernen wird bereits durch die Einstellungen und Erwartungen der Unternehmensleitung, aber auch durch die der Führungskräfte und Personalentwicklungsverantwortlichen beeinflusst. Entsprechend vielschichtig gilt es Rahmenbedingungen für Lernen zu gestalten. Neben den Einstellungen und Erwartungen nehmen Normen und Werte im Unternehmen ebenfalls Einfluss auf das Lernverhalten der Mitarbeiter. Die hier beschriebenen Rahmenbedingungen können der normativen Handlungsebene eines Unternehmens zugeschrieben werden. Auf der strategischen Handlungsebene konkretisiert sich die normative Ebene. Es wird gestalterisch Einfluss genommen über die Unternehmensstrategie oder die bewusste Gestaltung von Informationen und Kommunikation sowie der Zusammenarbeit und Kooperation. Auf der strategischen Ebene werden zudem Führungs- und Personalentwicklungskonzepte verankert, die dazu beitragen können, das Lernen der Mitarbeiter ganz bewusst zu fördern. Außerdem gilt es auf der strategischen Ebene auszuarbeiten, wie die Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit gesteigert werden kann, da auch diese mit dem Lernverhalten der Mitarbeiter korreliert. Auf der operativen Handlungsebene kann Lernen direkt über Maßnahmen der Personalentwicklung und der Führungskräfte sowie durch die Gestaltung der Lernumgebung und der Lernbedingungen gefördert werden.

Die im Theorieteil identifizierten Rahmenbedingungen können im Zuge einer ersten Betrachtung als Orientierung dienen, welche Rahmenbedingungen Einfluss auf ein Lernen im Unternehmen nehmen. Es empfiehlt sich, dass in einem weiteren Schritt eine Reflexion durch das jeweilige Unternehmen folgt, wie die Rahmenbedingungen vor Ort aktuell gestaltet sind, um dann einen Abgleich zu machen, ob sie bereits lernförderlich wirken oder nicht. Die Ergebnisse dieser Arbeit können dabei als Handlungsempfehlung verstanden werden, wie

Rahmenbedingungen gestaltet werden können, damit sie ein Lernen im Unternehmen unterstützen. Aufgrund der zum Teil kontroversen Diskussionen in der Literatur, welche Rahmenbedingungen sich förderlich auswirken, ist eine Erkenntnis dieser Arbeit, dass sich Rahmenbedingungen von Mitarbeiter zu Mitarbeiter und von Abteilung zu Abteilung unterschiedlich auswirken können. Dabei stellt sich die Frage, aufgrund welcher Konstellationen sie sich lernförderlich oder lernhemmend auswirken. Dieser Fragestellung wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen, wäre jedoch von großem Interesse für zukünftige Forschungsfragen. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse der Arbeit kann heute schon die Empfehlung gegeben werden, dass die Mitarbeiter bei der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen miteinbezogen werden.

Basierend auf der Erkenntnis, dass Rahmenbedingungen kontextabhängig zu gestalten sind, wurde eine Analyse von Rahmenbedingungen durchgeführt, die speziell die Lernform des Projekts „in medias res“ fördern. Dabei hat es sich als notwendig erwiesen, dass zunächst die Lernform Sprintlernen analysiert wurde, um basierend auf diesen Erkenntnissen spezifische Rahmenbedingungen ableiten zu können. Um möglichst nah an den Bedürfnissen der Unternehmen zu analysieren, wurden direkt die Projektverantwortlichen der Kooperationsunternehmen von „in medias res“ befragt und deren Erfahrungen im Hinblick auf förderliche Rahmenbedingungen berücksichtigt. Es hat sich gezeigt, dass auch das Sprintlernen nicht nur unmittelbare Rahmenbedingungen in der Lernsituation benötigt. Auch die normative und strategische Handlungsebene tragen dazu bei, dass ein Sprintlernen in seiner Verankerung und Wirkung gefördert wird. Daraus wird gefolgert, dass es sich als sinnvoll erweist, bei der Etablierung neuer Lernformen Rahmenbedingungen auf allen drei Handlungsebenen zu gestalten. Die Beschäftigung mit lernförderlichen Rahmenbedingungen hat eindrücklich veranschaulicht, dass Lernen auf vielfältige Weise beeinflusst werden kann. In diesem Kontext wurde immer wieder der enge Zusammenhang der Rahmenbedingungen mit der Lernkultur eines Unternehmens deutlich. Die Strukturierung der Rahmenbedingungen anhand der drei Handlungsebenen einer Lernkultur hat bereits auf die Kausalität der beiden Thematiken hingewiesen. Die folgende Definition macht dies ebenfalls noch einmal deutlich:

„Die Lernkultur drückt [...] aus, wie Lernen im Unternehmen gepflegt wird und welchen Stellenwert es einnimmt. [...] Damit Lernen und Kompetenzentwicklung im Unternehmen stattfinden können, müssen in einer förderlichen Lernkultur Rahmenbedingungen für diese geschaffen werden. Diese Rahmenbedingungen können als Merkmale bzw. Bestimmungselemente einer Lernkultur verstanden werden, da sie über ihre lernförderliche oder -hinderliche Gestaltung den Umgang mit Lernen im Unternehmen ausdrücken. Sie liefern darüber hinaus den Handlungsrahmen für eine Lernkultur.“

Sonntag, Schaber, Friebe 2005, S.36f.

Rahmenbedingungen, die das Lernen im Unternehmen beeinflussen und gestalten, können demzufolge als gestaltungsrelevante Bestimmungselemente der Lernkultur verstanden werden. Sie sind in einem Wechselspiel miteinander verbunden und verändern sich miteinander und durch einander. Veranlasst durch diese enge Beziehung der Thematiken führt dies zu der Erkenntnis, dass die bewusste Gestaltung der Lernkultur einen hohen Einfluss auf die Lernförderlichkeit des Unternehmens nimmt. Um eine Lernkultur im Unternehmen aktiv zu gestalten, spielt das Engagement der Unternehmensleitung, der Personalentwicklungsverantwortlichen und der Führungskräfte eine zentrale Rolle. Sie können bei der Integration einer förderlichen Lernkultur einen Beitrag leisten, indem sie aktiv lernförderliche Rahmenbedingungen schaffen und die Lernkultur vorleben. Sie können als gestaltende Akteure und Multiplikatoren verstanden werden (vgl. Friebe 2005, S.31). In der vorliegenden Arbeit standen die strukturellen Rahmenbedingungen im Fokus der Betrachtung. Es soll an dieser Stelle jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass ebenso die gestaltenden Akteure eine zentrale Rolle spielen bei der Umsetzung der Rahmenbedingungen. Sowohl die Unternehmensleitung als auch die Personalentwicklungsverantwortlichen und Führungskräfte können auf allen drei Handlungsebenen aktiv werden und sollten dort Verantwortung übernehmen. Neben dem Aspekt, dass sie eine wichtige Rolle bei der Umsetzung von Rahmenbedingungen spielen, können sie ebenso selbst als Rahmenbedingung für das Lernen im Unternehmen bezeichnet werden. Neben den genannten gestaltenden Akteuren ist die Lernkultur eines Unternehmens von den Mitarbeitern selbst abhängig und wird in hohem Maße durch diese mitgestaltet (vgl. Bigalk 2006, S.103). Schüßler und Weiss (2009) machen darauf aufmerksam, dass sich die Organisationsmitglieder häufig gar nicht darüber bewusst sind, dass sie die bestehende Lernkultur zu großen Teilen selbst erzeugen. Die individuellen Bilder von Lehren und Lernen, die „lerntheoretischen Grundannahmen“ und Lernroutinen beeinflussen Ziele und Normen der Organisation. Sie fließen in Lernsituationen und somit in die Lernkultur des Unternehmens mit ein (vgl. Schüßler, Weiss 2009, S.269). Im Hinblick auf eine Veränderung der Lernkultur hin zu einer lern- und kompetenzförderlichen Lernkultur gilt es zu berücksichtigen, dass sie für die Unternehmensmitglieder zur Routine wird und somit ins Alltagshandeln integriert wird. Dies kann nur gelingen, wenn das „Neue“ daran zu einer Entlastung des Einzelnen führt, zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und zu Entwicklungschancen beiträgt sowie für den Einzelnen mit Sinn und Nutzen verknüpft ist (vgl. Schüßler, Thurnes 2005, S.87). An dieser Stelle wäre ein weiteres Forschungsvorhaben interessant, das sich mit der Frage beschäftigt, wie zunächst eine Diagnose der Lernkultur und dem nachgelagert eine Lernkulturentwicklung oder -veränderung durchgeführt und begleitet werden kann. In diesem Zuge könnte die Ausgestaltung der bestehenden Rahmenbedingungen hin zu lernförderlichen Rahmenbedingungen wieder von Interesse sein.

9. Reflexion

9.1. Reflexion zum Inhalt

Ist der Begriff „Rahmenbedingungen“ geeignet?

An dieser Stelle soll zunächst kritisch auf den Begriff „Rahmenbedingungen“ geschaut werden. „Rahmenbedingung“ ist ein sehr weit gefasster Begriff und wird in der Literatur in verschiedenen Kontexten verwendet. Dies birgt die Herausforderung, dass mit dem Begriff eine gewisse Unschärfe einhergeht und nicht deutlich wird, wo Rahmenbedingungen „anfangen“ und wo sie „aufhören“. Anstatt von Rahmenbedingungen könnte im Kontext dieser Arbeit auch von „Einflussgrößen“ auf Lernen gesprochen werden. Hier wird impliziert, dass „Größen“ im Unternehmen vorhanden sind, die ein Lernen beeinflussen. Letztlich wurde der Begriff Rahmenbedingung jedoch bevorzugt und die Unschärfe bewusst in Kauf genommen. Der Duden Online versteht unter Rahmenbedingung eine „Bedingung, die für etwas den äußeren Rahmen absteckt“ (Duden Online 2018). Dieses Begriffsverständnis wurde als passend für das Lernen empfunden, da Lernen jeweils in einem bestimmten Kontext (oder eben Rahmen) und unter bestimmten Bedingungen stattfindet. Im Gegensatz zu „Einflussgrößen“ lässt der Begriff Rahmenbedingung jedoch offen, ob eine Beeinflussung durch die Bedingungen erfolgt oder nicht.

Ist es sinnvoll, nach Rahmenbedingungen zu suchen, wenn sich Rahmenbedingungen aufgrund von Dynamiken zunehmend verändern?

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen beschäftigte mich während meiner Arbeit: Ist es sinnvoll, im Kontext eines VUCA-Umfeldes nach Rahmenbedingungen zu suchen, die ein Lernen fördern, wenn sich Rahmen- und Umfeldbedingungen eines Unternehmens aufgrund einer zunehmenden Dynamik ständig ändern (vgl. Hofert 2016, S.22)? Dieser Frage muss sich zunächst die Frage anschließen, ob und inwieweit sich die identifizierten Rahmenbedingungen aufgrund des dynamischen Umfeldes tatsächlich ändern. Interessant wäre daher auch eine Analyse, in welchem Maße und in welcher Ausprägung sich Strukturen und Bedingungen im Unternehmen derzeit und auch zukünftig verändern. Meine anfängliche Frage, ob es sinnvoll ist, in einem dynamischen Umfeld nach Rahmenbedingungen zu suchen, die ein Lernen fördern, würde ich zum heutigen Zeitpunkt bejahen. Zum einen wurde die Analyse der lernförderlichen Rahmenbedingungen im Theorieteil sehr breit angelegt und hat sehr unterschiedliche Aspekte aufgegriffen (von Werten, Zielen, Strategien über Kommunikation und Zusammenarbeit bis hin zu konkreten Maßnahmen wie die Arbeitsgestaltung und Personalentwicklungsinstrumente). Dabei wurde aufgezeigt, wie sich die Rahmenbedingungen förderlich auf ein Lernen auswirken. Es wurde jedoch keine konkrete „Anleitung“ gegeben, wie die Rahmenbedingungen im Unternehmen

umgesetzt werden können – dies muss vielmehr unternehmensspezifisch erfolgen. Es wird daher davon ausgegangen, dass selbst wenn sich die Strukturen eines Unternehmens grundlegend ändern, ein großer Teil der lernförderlichen Rahmenbedingungen ihre Gültigkeit beibehalten. Womöglich ändert sich vielmehr die Frage, wie sie konkret in dem jeweiligen Unternehmenskontext auszugestalten sind. Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die identifizierten Rahmenbedingungen als Handlungsempfehlungen zu verstehen sind, die kontextspezifisch und daher flexibel betrachtet werden müssen. Wird nur eine spezielle Abteilung oder ein lernender Mitarbeiter betrachtet, verändern sich bereits die Umfeldbedingungen in der diese agieren. Entsprechend werden manche der förderlichen Rahmenbedingungen in den Vordergrund treten, andere in den Hintergrund. Ändern sich die Umfeldbedingungen eines Lernenden oder einer Abteilung, können die vorgestellten Ergebnisse als Reflexionsgrundlage genutzt werden, um zu prüfen, ob die Voraussetzungen für ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen in der Umgebung gegeben sind. Entsprechend wird zum heutigen Zeitpunkt davon ausgegangen, dass sich Unternehmen aufgrund der VUCA-Faktoren möglicherweise neu strukturieren, die lernförderlichen Rahmenbedingungen jedoch nach wie vor Gültigkeit besitzen, wenn sie unternehmensspezifisch angepasst, umgesetzt und flexibel gehandhabt werden.

Sind die identifizierten lernförderlichen Rahmenbedingungen konkret genug?

Wie bereits angedeutet wurde, fand die Analyse der lernförderlichen Rahmenbedingungen recht breit statt. Zum einen war dies der Vielfalt der möglichen Einflussfaktoren geschuldet, die in der Literatur zu finden sind. Dieser Vielfalt sollte Rechnung getragen werden indem eine möglichst breite Bestandsaufnahme erfolgte. Ein weiterer Grund für die breite Analyse war das Ziel, Handlungsempfehlungen für eine große und heterogene Zielgruppe zu formulieren. Die Rahmenbedingungen sollen dabei sowohl für große Unternehmen als auch für KMUs unterschiedlicher Branchen eine Gültigkeit besitzen. Dabei muss an dieser Stelle jedoch kritisch angemerkt werden, dass vor allem kleinere Unternehmen in den wenigsten Fällen auf Strukturen zurückgreifen können, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben werden. Es kann beispielsweise nicht davon ausgegangen werden, dass dort eine Personalentwicklung (inkl. Kompetenzmanagement, Instrumenten, Begleitung und Beratung usw.) in dem Maß aufgebaut werden kann, wie es in der Arbeit empfohlen wird. Der Theorieteil kann es ebenfalls nicht leisten, konkrete Maßnahmen aufzuzeigen, wie die Rahmenbedingungen im Unternehmen umgesetzt werden können. Es wurde versucht, die einzelnen Rahmenbedingungen gründlich zu beschreiben. Aufgrund der vielfältigen Facetten der Themen konnte diesem Anspruch jedoch lediglich ansatzweise genüge getan werden. Vor dem Hintergrund, dass das Ziel des Theorieteils war, eine Bestandsaufnahme der lernförderlichen Rahmenbedingungen aufzusetzen, wurde diese vereinfachte Darstellung in Kauf genommen.

Der Praxisteil wiederum war darauf ausgelegt, möglichst konkrete Aussagen zu treffen, wie ein Sprintlernen im Unternehmen gefördert werden kann. Basierend auf den Interviews und der Dokumentenanalyse konnten bereits Beispiele gefunden werden, wie die förderlichen Rahmenbedingungen für Sprintlernen umgesetzt werden können (siehe Anhang 13). Bisher ist diese Sammlung noch ungegliedert und sehr umfangreich. Dies wirft die Frage auf, ob diese Form der Darstellung für Unternehmen, die ein Sprintlernen etablieren wollen, eine Orientierung darstellt. Es ist davon auszugehen, dass die Rahmenbedingungen und Beispiele zur Umsetzung aufgrund ihrer breiten Vielfalt in ihrer Aussagekraft verschwimmen können. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Sammlung bewusst in diesem Umfang dargestellt, da sie die Ergebnisse der Interview- und Dokumentenanalyse umfasst. Im Zuge dieser Arbeit stand dabei die vollständige Darstellung der Analyseergebnisse im Vordergrund. Für die Handhabung der Sammlung im Projekt und für die Unternehmen wird jedoch empfohlen, die Rahmenbedingungen stringenter aufzubereiten und beispielsweise in Form einer Checkliste zusammenzufassen. Dabei wird es eine Rolle spielen, zu welchem Zweck die Ergebnisse aus der Analyse eingesetzt werden sollen (Reflexion, Status-Quo-Analyse, Kulturentwicklung, o.Ä.) und zu welchem Zeitpunkt (vor der Etablierung des Sprintlernens im Unternehmen, währenddessen oder danach). Es ist vorgesehen, dass eine solche Aufbereitung der Ergebnisse im Rahmen des Forschungsvorhabens noch stattfindet.

Welche Mitarbeiter profitieren von den identifizierten lernförderlichen Rahmenbedingungen?

96

Die in der Arbeit beschriebenen Werte (z.B. Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Selbstständigkeit) oder auch die Maßnahmen zur Erweiterung des Tätigkeitsspielraums der Mitarbeiter werden als lernförderlich für den Mitarbeiter beschrieben. Dem zugrunde liegt ein Bild eines souveränen und beispielsweise zur Eigenverantwortung motivierten und befähigten Mitarbeiters. Dehnbostel (2006) macht deutlich, dass die personenseitigen Dispositionen, wie die individuelle Entwicklung des Einzelnen, zu berücksichtigen sind. Er geht davon aus, dass sich beispielsweise ein erweiterter Tätigkeitsspielraum, je nach Ausprägung, bei dem einen Mitarbeiter als lernförderlich und bei dem anderen als lernhemmend erweisen kann (vgl. Dehnbostel 2006, S.346f.). Auf die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzung der Mitarbeiter wird in der Arbeit kaum eingegangen. Die Frage ist, welche Voraussetzung der Mitarbeiter mitbringen muss, damit sich die beschriebenen Rahmenbedingungen förderlich auf dessen Lernen auswirken. Es schließt sich außerdem die Frage an, welche der identifizierten Rahmenbedingungen sich lernhemmend auswirken können und wie dieser Effekt verhindert werden kann. Diesen Fragen kann im Zuge dieser Arbeit nicht nachgegangen werden, sie dürfte aber ein nicht unerhebliches Interesse für die Unternehmen darstellen. Interessant wäre außerdem, ob sich die Rahmenbedingungen auf unterschiedliche Zielgruppen divergent auswirken (bspw. im Vergleich von un- und angelernten Mitarbeiter gegenüber gelernten und hochqualifizierten Mitarbeitern).

9.2. Reflexion zum Vorgehen

Die Themenfindung

Dass sich das Thema dieser Arbeit um „Rahmenbedingungen für Lernen“ drehen würde, lag bereits recht früh fest. Dieses Interesse war aufgrund der Erfahrungen im Unternehmen gereift, dass die Gestaltung von Lernprozessen von Abteilung zu Abteilung unterschiedlich gut funktioniert. Im Kontext des Projekts „in medias res“ entstand daraufhin die Idee, dass sich ein Reflexionsinstrument als sinnvoll erweisen könnte, um festzustellen, ob sich die Rahmenbedingungen der jeweiligen Abteilung für ein Sprintlernen eignen. Das Instrument hätte den Status Quo der Abteilung analysieren sollen, um daraufhin Aussagen machen zu können, ob die gegebenen Rahmenbedingungen sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken. Dies hätte jedoch impliziert, dass bereits bekannt ist, welche Rahmenbedingungen sich lernförderlich auswirken. Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass sich bereits einige Autoren mit Rahmenbedingungen auseinandergesetzt haben, die ein Lernen im Unternehmen unterstützen. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass es keine breite Analyse gibt, die verschiedene Autoren und deren Forschungsergebnisse miteinbezieht und kombiniert. Im Hinblick auf das Sprintlernen konnten zudem bisher noch keine Aussagen gemacht werden, welche Rahmenbedingungen sich als förderlich erweisen, da diese Form des Lernens gerade erst entwickelt wird. So musste von der ursprünglichen Idee der Entwicklung eines Reflexionsinstruments Abstand genommen werden. Stattdessen wurde als Ziel formuliert, zunächst eine Analyse durchzuführen, welche Rahmenbedingungen ein *selbstorganisiertes* Lernen im Unternehmen fördern. Das selbstorganisierte Lernen stand zu diesem Zeitpunkt noch im Fokus des Sprintlernens. Im Zuge des ersten halben Forschungsjahres wurde jedoch zunehmend deutlich, dass sich das Sprintlernen vielmehr auf ein *selbstgesteuertes* Lernen stützt. Entsprechend wurde die Entscheidung getroffen, die Arbeit nicht weiter auf das selbstorganisierte Lernen zu fokussieren.

Dass das Projekts „in medias res“ sein Konzept während der laufenden Forschung verändert, ist ein ganz bewusst gewähltes Vorgehen und im Kontext von Agilität zu verstehen. So wurde gezielt nur mit einem Grobkonzept in das erste Erprobungsjahr gestartet. Dies soll die Möglichkeit bieten, bei Bedarf Anpassungen am Konzept vorzunehmen. Dieses Vorgehen lehnt sich an die „Lean-Startup-Methode“ an. Die „Lean-Startup-Methode“ wurde ursprünglich für Startup-Unternehmen gegründet, um deren Unternehmensgründung zu unterstützen mittels einer „Learning-by-doing“-Strategie. Ziel ist es, keine lange Vorab-Planung zu betreiben, sondern möglichst schnell erste Produkte oder Ideen auf den Markt zu bringen, um sich dort Feedback von den Kunden einzuholen. In einem ersten Schritt werden Annahmen über ein Produkt oder ein Kundenverhalten formuliert, die in einem zweiten Schritt anhand des Kundenfeedbacks gemessen werden. Daraufhin wird entschieden, ob die Richtung der

Produktentwicklung stimmt oder ob es einer neuen Ausrichtung bedarf. So kann bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Entwicklungsprozesses flexibel reagiert und Anpassungen vorgenommen werden (vgl. Ries 2017). Dieses Vorgehen bietet für „in medias res“ die Chance, flexibel auf den Bedarf und die Umfeldbedingungen in den jeweiligen Unternehmen zu reagieren. Für die Themenfindung bot es gleichzeitig die Herausforderung, dass auch zukünftig Anpassungen am Thema der Arbeit nicht auszuschließen sein würden. Aufgrund der Notwendigkeit, ein Thema festzulegen und damit eine Planbarkeit zu gewährleisten, wurde beschlossen, die Arbeit nur zum Teil auf die Lernform „Sprintlernen“ auszurichten. Im Theorieteil wurde daher nach Rahmenbedingungen gesucht, die generell ein Lernen im Unternehmen fördern können. Im darauffolgenden Praxisteil wurde nach Rahmenbedingungen gesucht, die speziell das Sprintlernen fördern. Dies setzte wiederum voraus, dass zunächst die Lernform Sprintlernen analysiert wurde, damit überhaupt förderliche Rahmenbedingungen bzw. Handlungsempfehlungen formuliert werden konnten. Dieser Prozess der Themenfindung zog sich länger als erwartet und erschwerte den ersten Prozess einer zielgerichteten Literatursammlung. Rückblickend wird dies als positiv bewertet, da diese zunächst etwas unsystematische Literatursammlung dazu führte, das Themenfeld breiter zu erschließen. Auf diese Weise konnte die anschließende Analyse der Rahmenbedingungen facettenreicher angelegt werden.

Diese erste Phase der Masterarbeit empfand ich aufgrund der Dynamik und der damit einhergehenden mangelnden Struktur und Planungssicherheit, als herausfordernd. Gerade diese Unsicherheit, die auch der VUCA-Welt zugeschrieben wird, ist bezeichnend für den Kontext in dem Mitarbeiter sich zunehmend bewegen und handeln müssen. Ich habe das Gefühl, nun ansatzweise nachempfinden zu können, wie wichtig es ist, in unsicheren Situationen befähigt zu sein, kompetent zu handeln. Rückblickend würde ich sagen, dass es mir in dieser Situation geholfen hat, persönliche Ziele zu formulieren und immer wieder den Austausch mit den Projektmitgliedern zu suchen. Ebenfalls als relevant sehe ich es an, Unsicherheit und fehlende Struktur aushalten zu können. Gleichzeitig darf es nicht dazu führen, dass in der Unsicherheit ausgeharrt wird. Stattdessen sehe ich die Notwendigkeit, mit der Arbeit zu beginnen (Literatur sammeln, eine erste Gliederung gestalten, etc.) und dann bei Bedarf anzupassen. Ich denke, mein Erleben in der Anfangsphase meiner Arbeit kann als Spiegel verstanden werden für das Umfeld in dem sich das Projekt bewegt.

98

Zusammenhang der Arbeitsinhalte mit dem Titel der Arbeit

Der Titel dieser Arbeit „Analyse von lernförderlichen Rahmenbedingungen bei der Etablierung neuer Lernformen im betrieblichen Kontext“ legt nahe, dass Rahmenbedingungen speziell für die Etablierung neuer Lernformen analysiert werden. Wie oben beschrieben spezialisiert sich der Theorieteil jedoch bewusst auf generelle Rahmenbedingungen, die sich lernförderlich auf

Lernen auswirken – unabhängig von einer bestimmten Lernform. Somit kann kritisch angemerkt werden, dass der Theorieteil den Aspekt „Etablierung einer Lernform“ nicht berücksichtigt. Erst im Praxisteil wird exemplarisch auf die Etablierung einer bestimmten Lernform, dem Sprintlernen, eingegangen und dafür förderliche Rahmenbedingungen analysiert. Der Theorieteil dieser Arbeit dient dabei als Orientierung für die Etablierung neuer Lernformen. Hier wird deutlich, dass die Erkenntnisse des Theorieteils die Grundlage für den Praxisteil darstellen. Entsprechend werden die Inhalte der Arbeit dem Arbeitstitel in dem Sinne gerecht, dass sie als ein Zusammenspiel aus Theorie- und Praxisteil zu lesen sind. Kritisch anzumerken ist, dass der Titel dieses Zusammenspiel aus Theorie- und Praxisteil nicht widerspiegelt und es entsprechend einer Erklärung bedarf.

Die literaturbasierte Analyse von Rahmenbedingungen

Neben der Themenfindung war eine der größten Herausforderungen dieser Arbeit, die identifizierten Rahmenbedingungen zu clustern. Zunächst wurde versucht, auf bestehende Clusterungen von Rahmenbedingungen aufzubauen (bspw. nach Sonntag, Schaper, Friebe 2005). Allerdings wurde schnell deutlich, dass sich die identifizierten Rahmenbedingungen schwer bis überhaupt nicht in das bestehende Clustersystem der Autoren eingliedern ließen. Aus diesem Grund wurde versucht, eine eigene Clusterung zu gestalten (angelehnt an ein System von Erpenbeck und Heyse 1997). Auch hier überschritten sich die Themenfelder und ließen eine strukturierte und nachvollziehbare Clusterung kaum zu. Letztlich wurde in der Darstellung der Handlungsebenen einer Lernkultur (nach Friebe 2005) die passende Struktur für das Theoriekapitel gefunden. Erst mit der passenden Struktur konnte der größte Teil des Schreibprozesses beginnen. Dieser Moment kann rückblickend als einer der Schlüsselemente innerhalb der Arbeit bewertet werden. An dieser Stelle wurde deutlich, wie bedeutsam eine Struktur und ein roter Faden für ein zielgerichtetes Arbeiten sind.

Wie bereits erwähnt, wurde die Sammlung von lernförderlichen Rahmenbedingungen bewusst sehr breit angelegt. Damit einher ging ein hoher Aufwand an Literaturrecherche und das ständige Spannungsfeld, nicht zu ausschweifend über ein Thema zu schreiben und gleichzeitig genügend Tiefe zu gewährleisten. An dieser Stelle ist kritisch zu diskutieren, ob die Rahmenbedingungen tatsächlich so ausführlich beschrieben werden mussten. Und ob stattdessen nicht noch stärker der lernförderliche Aspekt der Rahmenbedingungen hätte herausgearbeitet werden sollen. Für mich persönlich war die ausführliche Beschäftigung mit so vielen verschiedenen Themen sehr bereichernd. Es hat mir sehr eindrücklich vor Augen geführt, wo Lernen überall ansetzt und wie viele „Stellschrauben“ Einfluss auf Lernen nehmen können. Auch der Versuch, möglichst viele der verwendeten Begriffe zu definieren, hat mir zwei Dinge deutlich gemacht: Zum einen, wie unterschiedlich zum Teil das Begriffsverständnis in der Literatur gehandhabt wird (bspw. Kompetenzen, Lernformen, Lernkultur). Zum anderen

wurde deutlich, wie wichtig es gleichzeitig ist, ein gemeinsames Verständnis von Begriffen zu haben. Hier sehe ich den Bedarf, dass die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung noch weiter vorangetrieben wird und zunehmend Diskussionen geführt werden über Begrifflichkeiten und deren Verständnis in Wissenschaft und Praxis.

Der eigene Anspruch

Wie oben beschrieben wurde, war das erste Ziel dieser Arbeit, ein Reflexionsinstrument zu entwickeln, das den Projektverantwortlichen dabei helfen sollte, festzustellen, ob sich die Rahmenbedingungen der jeweiligen Abteilung für ein Sprintlernen eignen. Mir gefiel die Vorstellung, den Projektverantwortlichen ein konkretes Instrument an die Hand geben zu können, das einen unmittelbaren Mehrwert generiert. Es wäre ein handfestes Ergebnis dieser Masterarbeit gewesen, das direkt hätte eingesetzt werden können. Als feststand, dass in der Arbeit „lediglich“ die Rahmenbedingungen, quasi als Vorbereitung für ein solches Instrument, analysiert würden, empfand ich den Mehrwert zunächst als kritisch. Geleitet wurde diese Überlegung sicherlich von meinem eigenen Wert, dass meine Arbeit einen „Nutzen“ generieren sollte. Heute sehe ich für das Projekt einen Nutzen dieser Arbeit in der Analyse der Lernform mit der einhergehenden Sammlung von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen. Ich denke hier bietet sich die Grundlage für darauf aufbauende Arbeiten (bspw. die Entwicklung einer „Checkliste förderlicher Rahmenbedingungen“ zur Verwendung durch die Projektverantwortlichen).

100

Bei der Überlegung nach dem Mehrwert habe ich zeitweise meinen eigenen Lernprozess aus den Augen verloren. Meines Erachtens ein schöneres Wort für Mehrwert und Nützlichkeit ist die Bedeutsamkeit. Wie bereits angedeutet wurde, habe ich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema unheimlich viel gelernt. Ich habe Zusammenhänge neu entdeckt und auch die Zusammenstellung der Rahmenbedingungen ist für mich persönlich sehr hilfreich. Ich sehe sie als eine Art persönliche Checkliste, die mir in meiner zukünftigen Arbeit dabei helfen kann, zu prüfen, ob ich bei der Gestaltung von Lernprozessen und Kulturen wichtige Aspekte berücksichtigt habe. Auch die unsicheren Momente zu Beginn der Arbeit, als ich vor der ungewohnten Situation stand, dass mir die Struktur fehlte, kann ich rückblickend als sehr wichtig für mich und mein eigenes Lernen benennen. In diesen Momenten wird die Bedeutsamkeit dieser Arbeit für meinen eigenen Lernprozess sichtbar.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2010): Personalentwicklung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Kammerer, Jutta (2015): Selbstlernkompetenz als Voraussetzung einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg (2015): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Baldegger, Rico J. (2007): Management. Strategie – Struktur – Kultur. Bern, New York: Growth Publisher Fribourg

Balz, Hans-Jürgen; Spieß, Erika (2009): Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Bächle, Michael A. (2016): Wissensmanagement mit Social Media. Grundlagen und Anwendungen. Berlin Bosten: Walter de Gruyter GmbH

Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Bellmann, Lutz; Leber, Ute (2017): Bildungsökonomie. Berlin, Bosten: Walter de Gruyter GmbH

Bergmann, Bärbel (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (1996): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Bergmann, Bärbel (2004): Unterstützung der Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2004): Arbeiten und Lernen. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Bigalk, Debora (2006): Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen. In: Frieling, Ekkehart (2006): Schriftreihe Personal- und Organisationsentwicklung – Band 3. Kassel: kassel university press GmbH. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-227-7.volltext.frei.pdf>. Eingesehen am 08.05.2018

Bleicher, Knut (1996): Das Konzept Integriertes Management. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH

Bleicher, Knut; Abegglen, Christian (2017): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH

Bock, Friedrich (2008): Lernen als Element der Wettbewerbsstrategie. In: Kremin-Buch, Beate; Unger, Fritz; Walz, Hartmut (2008): Lernende Organisation. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH

Börnecke, Dirk (2007): Basiswissen für Führungskräfte. Recht und Finanzen - Organisation, Strategie, Personal - Marketing und Selbstmanagement. Erlangen: Publicis Corporate Publishing

Brinkmann, Dieter (2000): Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.

Comelli, Gerhard; Rosenstiel, Lutz von; Nerdinger, Friedemann W. (2014): Führung durch Motivation. Mitarbeiter für die Ziele des Unternehmens gewinnen. München: Verlag Franz Vahlen GmbH

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993): Jahrgang 39 - Heft 2. URL:http://scholar.google.de/scholar_url?url=https://www.pedocs.de/zeitschriften/6989/1993/2%23page%3D55&hl=de&sa=X&scisig=AAGBfm0w2vz390UQTaCzrELsBIVK9iNrXg&nossl=1&oi=scholarrr&ved=0ahUKEwiJ9Mie06zZAhWM2qQKHYA9CZ0QgAMILSgAMAA.

Eingesehen am 17.02.2018

Dehnbostel, Peter (2006): Das Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzen Lernstrukturen“ (KomNetz). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.

Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Dietrich, Stephan; Herr, Monika (2004): Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2004): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Management und Organisationsentwicklung. Report 2/2004 - 27. Jahrgang. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/management_organisationsentwicklung.pdf#page=33. Eingesehen am 02.11.2017

Doran, George T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: AMA FORUM (1981): Management Review. Volume 70, Issue 11. URL: <http://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>. Eingesehen am 22.01.2018

Duden Online (2018): Rahmenbedingung. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rahmenbedingung>. Eingesehen am 07.05.2018

Duden Wirtschaft von A bis Z (2016): Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Auflage Mannheim. Bibliographisches Institut 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20153/new-economy>. Eingesehen am 23.01.2018

Egloff, Birte (2010): Individualisierung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

iii

Einwiller, Sabine; Korn, Christine (2017): Interne Kommunikation: Digitale Strategien für Mitarbeiter und Führungskräfte. In: Zerfaß, Ansgar; Pleil, Thomas (2017): Handbuch Online-PR. Strategische Kommunikation in Internet und Social Web. Köln: Herbert von Halem Verlag

Erpenbeck, John (2001): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: Franke, Guido (2001): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Erpenbeck, John; Sauer, Johannes (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (2001): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung

und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH. URL: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/QUEM-Report-67.pdf#page=9>. Eingesehen am 07.05.2018

Euler, Dieter (2010): Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. In: Schweizer, Gerd; Müller, Ulrich; Adam, Thomas (2010): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Verlag

Evanschitzky, Petra (2012): Lerngestaltungs-kompetenz. Eine Schneise durch den Dschungel des Lernbegriffs. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2012): Verständigung mit Kindern Nr. 10/2012. Klett Kita GmbH und Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA)

Felbinger, Andrea (2010): Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH

Felfe, Jörg (2008): Mitarbeiterbindung. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Flehsig, Karl-Heinz (1996): Kleine Handbuch Didaktischer Modelle. URL: http://cedid.aikud.org/fileadmin/CEDID/KleinesHandbuch_1996abc_Copy.pdf. Eingesehen am 28.02.2018

iv

Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

Friebe, Judith (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Ruprecht-Karls-Universität-Heidelberg. URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5847/1/Dissertation_Judith_Friebe.pdf. Eingesehen am 22.11.2017

Frieling, Ekkehart; Bernard, Heike; Bigalk, Debora; Müller, Rudolf F. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeit am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Frieling, Ekkehart; Schäfer, Ellen; Fölsch, Thomas (2007): Konzept zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit. Ergebnisse einer Fallstudie. Abschlussbericht des Projekts Betriebliche Kompetenzentwicklung zur Standortsicherung. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Fromme-Ruthmann, Magret (2013): Einfluss organisationaler Lernkultur und personaler Aspekte auf die Motivation sowie Art und Ausmaß formeller und informeller Lernaktivitäten in Unternehmen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag

Graf, Nele; Gramß, Denise; Edelkraut, Frank (2017): Agiles Lernen. Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG

Grote, Sven; Kauffeld, Simone; Billich-Knapp, Melanie; Lauer, Laurens; Frieling, Ekkehart (2012): Implementierung eines Kompetenzmanagementsystems: Phasen, Vorgehen und Stolpersteine. In: Grote, Sven; Kauffeld, Simone; Frieling, Ekkehart (2012): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Grote, Sven; Kauffeld, Simone; Frieling, Ekkehart (2012): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Güttler, Karsten (2009): Formale Organisationsstrukturen in wachstumsorientierten kleinen und mittleren Unternehmen. Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage GmbH

Handreichung der KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport.

URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf. Eingesehen am 13.02.2018

Happel, Herbert (2017): Hierarchie als Chance. Für erfolgreiche Kommunikation und Kooperation in Team und Organisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2006): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer Medien Verlag

Heyse, Volker; Erpenbeck, John (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Hofert, Svenja (2018): Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Jäckel, Lutz; Kerlen, Christiane; Pfeiffer, Iris; Wessels, Jan (2006): Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH. URL: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/lipa/010_90hand-10.pdf.

Eingesehen am 06.11.2017

Kaiser, Matthias (2015): Baukörper = Lehrkörper – Gestaltung von Lernumgebungen für die Berufsbildung. In: Wittwer, Wolfgang; Diettrich, Andreas; Walber, Markus (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth (2010): Schlüsselqualifikation. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Kauffeld, Simone (2001): Teamdiagnose. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Kauffeld, Simone (2016): Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin Heidelberg: Springer Medien Verlag

Kauffeld, Simone; Grote, Sven (2000): Haben flexible Unternehmen kompetentere Mitarbeiter? In: Frieling, Ekkehart; Kauffeld, Simone; Grote, Sven; Bernard, Heike (2000): Flexibilität und Kompetenz. Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster: Waxmann Verlag GmbH

vi

Kirchhöfer, Dieter (2006): Weiterbildung verändert denken. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Kirsch-Auwärter (2005): Einleitung zum Themenblock „Wissensmanagement in Netzwerken“. In: Ernst, Sylke; Warwas, Jasmin; Kirsch-Auwärter, Edit (2005): Wissenstransform. Wissensmanagement in gleichstellungsorientierten Netzwerken. Münster: LIT Verlag

Klug, Andreas (2008): Analyse des Personalentwicklungsbedarfs. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (2008): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Knop, Robert (2009): Erfolgsfaktoren strategischer Netzwerke kleiner und mittlerer Unternehmen. Ein IT-gestützter Wegweiser zum Kooperationserfolg. Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage GmbH

Leuschner, Hans; Reuther, Ursula (1999): Lernen am Arbeitsplatz – neue Lernkulturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1999): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr.44. URL: http://www.ganztaegig-lernen.de/media/finnland/Methode_Open_Space.pdf#page=75. Eingesehen am 02.11.2017

Menzel, Daniela (2010): Zur Komplementarität von strategischer Planung und organisationalem Lernen. Eine strukturationstheoretische Sicht auf die Strategie- und Lernfähigkeit von Organisationen in dynamischen Handlungsfeldern. In: Schreyögg, Georg; Conrad, Peter (2010): Organisation und Strategie. Managementforschung 20. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Meyer, John P.; Allen, Natalie J. (1997): Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application. Thousand oaks: SAGE Publications

Müller, Ulrich; Wippermann, Martina; Nagel, Carmen (2008): Transfermanagement. URL:<http://www.bildungsprozessmanagement.de/index.php/Transfermanagement.html>. Eingesehen am 26.02.2018

North, Klaus; Reinhardt, Kai; Sieber-Suter, Barbara (2013): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

vii

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. Eingesehen am 12.02.2018

Oesterle, Michael-Jörg (2005): Interne Netzwerke – Formen und Vergleich mit der Hierarchie. In: Stahl, Heinz K.; Friedrich von der Eichen, Stephan A. (2005): Vernetzte Unternehmen. Wirkungsvolles Agieren in Zeiten des Wandels. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Olbert-Bock, Sibylle (2010): Baukasten für ein strategisches Personalentwicklungskonzept. KMU-Magazin Nr. 6. URL: https://ephesos.fhsg.ch/documents/10328/103271/13783068_10Juni_Artikel_Baukasten+f%C3%BCr+ein+strategisches+Personalentwicklungskonzept.+KMU-Magazin.OLS.pdf/738a2a47-bc89-4920-b8ea-371f0621d02c. Eingesehen am 02.05.2018

Ortmann, Günther (2010): Organisation, Strategie, Responsivität. Strategieformation als responsive Strukturation. In: Schreyögg, Georg; Conrad, Peter (2010): Organisation und Strategie. Managementforschung 20. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH GmbH

Padberg, Andreas (2000): Strategische Unternehmensnetzwerke versus Cross-border-Unternehmensakquisitionen. Analyse alternativer Markteintrittsformen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH

Probst, Gilbert J.B.; Deussen, Arne; Eppler, Martin J.; Raub, Steffen P. (2000): Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH

Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai (2012): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Ramsauer, Christian; Kayser, Detlef; Schmitz, Christoph (2017): Erfolgsfaktor Agilität. Chancen für Unternehmen in einem volatilen Marktumfeld. Weinheim: Wiley-VCH Verlag & Co. KGaA

Rank, Olaf N. (2015): Unternehmensnetzwerke. Erfassung, Analyse und erfolgreiche Nutzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Reinmann, Gabi (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Didaktischem Design. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2013): peDOCS. Open Access Erziehungswissenschaften. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf. Eingesehen am 13.04.2018

viii

Richter, Falk (2000): Methodik der Querschnittsuntersuchung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Richter, Falk; Pohlandt, Andreas (2008): Arbeitsintegrierte Ansätze der Personalentwicklung. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenkott, Axel (2008): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage GmbH

Ries, Eric (2017): Lean Startup. Schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen. München: Redline Verlag

Roock, Stefan; Wolf, Henning (2016): Scrum verstehen und erfolgreich einsetzen. Heidelberg: dpunkt.verlag GmbH

Rosenstiel, Lutz von (2012): Veränderungsschwerpunkt Team - Einführung. In: Rosenstiel, Lutz von; Hornstein, Elisabeth; Augustin, Siegfried (2012): Change Management Praxisfälle. Veränderungsschwerpunkt Organisation, Team, Individuum. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Rosenstiel, Lutz von (2014): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michael E. (2014): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Rosenstiel, Lutz von (2015): Motivation im Betrieb. Mit Fallstudien aus der Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Rudorfer, Wolfgang (2001): Eine Methode zur Qualifizierung von produzierenden Unternehmen für Kompetenznetzwerke. In: Reinhart, Gunther (2001): Forschungsberichte iw. Technische Universität München. München: Herbert Utz Verlag GmbH

Sauter, Werner; Scholz, Christina (2015): Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung. Veränderungsprozesse zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Schäfer, Ellen (2006): Betriebliche Kompetenzentwicklung. Einführung und Evaluation systematischer Kompetenzentwicklungskonzepte. In: Frieling, Ekkehart (2006): Schriftreihe Personal- und Organisationsentwicklung – Band 2. Kassel: kassel university press GmbH. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-211-6.volltext.frei.pdf>. Eingesehen am 14.12.2017

ix

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH

Schubert, Hans-Joachim (2009): Prinzipien und Methoden des Change Managements. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (2009): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schübler, Ingeborg (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (2004): „Qualifikations-Entwicklungs-Management“-Materialien 55. URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien55.pdf>. Eingesehen am 14.12.2017

Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. In: Arnold, Rolf (2007): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schüßler, Ingeborg; Thurnes, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2005): Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Schüßler, Ingeborg; Weiss, Werner (2009): Lernkulturen in der New Economy. Herausforderungen an die Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (2009): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schwaber, Ken; Sutherland, Jeff (2013): Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln. URL: <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/Scrum-Guide-DE.pdf>. Eingesehen am 04.03.2018

Severing, Eckart (2009): Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (2009): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Solga, Marc (2011): Förderung des Lerntransfers. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (2008): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Solga, Marc; Ryschka, Jurij; Mattenklott, Axel (2011): Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (2008): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Sollberger, Bettina Anne (2006): Wissenskultur. Erfolgsfaktoren für ein ganzheitliches Wissensmanagement. Bern: Haupt Verlag

Sonntag, Karlheinz; Schaper, Niclas; Friebe, Judith (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Sonntag, Karlheinz; Stegmaier, Ralf (2007): Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Spieß, Erika (2009): Kooperation in Organisationen. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd (2002): Kompetenzentwicklung. In: Wagner, Klaus-R. (2002): Mitarbeiterbeteiligung. Visionen für eine Gesellschaft von Teilhabern. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH

Strohschneider, Stefan (2001): Strategien des Handelns. Kulturvergleichende Untersuchung zur Entwicklung strategischer Kompetenzen. In: Franke, Guido (2001): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Stürmer, Stefan; Siem, Birte (2013): Sozialpsychologie der Gruppe. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co. KG

Thoms, Uwe (2003): Langfristige Beziehungen zwischen Unternehmen. Zum Wert und zur Stabilität inter-organisationaler Partnerschaften. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/ GWV Fachverlage GmbH

Tippelt, Rudolf; Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. DIE-Report 2/2010 (33 Jg.). URL: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-01.pdf>. Eingesehen am 20.02.2018

xi

Ulich, Eberhard (2005): Arbeitspsychologie. Zürich und Stuttgart: cdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich und Schäffer-Poeschel Verlag

Vorgrimler, Daniel; Wübben, Dirk (2003): Die Delphi-Methode und ihre Eignung als Prognoseinstrument. In: Statistisches Bundesamt (2003): Wirtschaft und Statistik. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Gastbeitraege/DelphiMethode_8_2003.pdf?__blob=publicationFile. Eingesehen am 01.03.2018

Wastian, Monika; Braumandl, Isabell; Rosenstiel, Lutz von; West, Michael A. (2018): Angewandte Psychologie für das Projektmanagement. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland

Wastian, Monika; Kraus, Rafaela; Rosenstiel, Lutz von (2016): Projektteams und -manager beraten und coachen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Wegerich, Christine (2015): Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele. Heidelberg: Springer-Verlag

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Weth, Rüdiger von der (2001): Über das Verfertigen von Strategien beim Handeln. In: Franke, Guido (2001): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Wimmer, Engelbert (2014): Kompetenz-Management in der Industrie. Eine theoretische und empirische Studie zum Beitrag des Kompetenzmanagements für das Personal- und Weiterbildungsmanagement. In: Götz, Klaus (2014): Managementkonzepte. München und Mering: Reiner Hampp Verlag

Wunderer, Rolf (2011): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Zahn, Erich; Nowak, Michael; Schön, Michael (2005): Flexible Strategien für wandlungsfähige Unternehmen. In: Kaluza, Bernd; Blecker, Thorsten (2005): Erfolgsfaktor Flexibilität. Strategien und Konzepte für wandlungsfähige Unternehmen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co

Zolnowski, Andreas (2015): Instrument Business Model Canvas. PROMIDIS Handlungsleitfaden (Produktivitätsmanagement für industrielle Dienstleistungen stärken). Universität Hamburg. URL: <https://www.inf.uni-hamburg.de/de/inst/ab/itmc/research/completed/promidis/instrumente/business-model-canvas>. Eingesehen am 26.03.2018

xii

Projektinterne Quellen:

Minimale Konzeptgetreue Umsetzung 2017

Internes Projektdokument 2018

Bild-Quellen:

Person: URL: <https://pixabay.com/de/person-portrait-mensch-einstellung-378368/>.
Eingesehen am 05.03.2018

Interview: <https://pixabay.com/de/interview-vorgesetzter-personal-2207741/>. Eingesehen am 19.03.2018

Paper: <https://pixabay.com/de/papier-chaotisch-notizen-abstrakt-3033204/>. Eingesehen am 19.03.2018

Digitization-of-library: <https://pixabay.com/de/digitalisierung-bibliothek-3068971/>. Eingesehen am 26.03.2018

Anhang

Anhang 1: Definitionen des Kompetenzbegriffes	xvi
Anhang 2: Beschreibung der Lerngestaltungskompetenz	xviii
Anhang 3: Beschreibung der Scrum-Elemente	xx
Anhang 4: Fragen für die Analyse der Lernform „Sprintlernen“	xxiii
Anhang 5: Aufgabenstellung an die Projektmitglieder bei der Analyse der Lernform Sprintlernen.....	xxv
Anhang 6: Beispiel für den Aufbau der Ergebnisdarstellung	xxvii
Anhang 7: Ergebnisdarstellung der Befragung der Projektmitglieder zur Analyse der Lernform Sprintlernen.....	xxviii
Anhang 8: Fiktiver Lernauftrag	lii
Anhang 9: Leitfaden zur informellen Befragung bei der Analyse von Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern	liv
Anhang 10: Handout für die Interviewpartner bei der Analyse von Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern.....	lvi
Anhang 11: Projekt Canvas von „in medias res“	lvii
Anhang 12: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer bei der Analyse von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen	lviii
Anhang 13: Ergebnisdarstellung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Sprintlernen fördern mit Beispielen.....	lxvi

xiv

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten der Lerngestaltungskompetenz. Quelle: Evanschitzky 2012, S.50	xviii
Abbildung 2: Projekt-Canvas. Quelle: Projektinternes Dokument 2017.....	lvii

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Definitionen des Kompetenzbegriffs. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Weinert 2001; OECD 2005; Franke 2005; Erpenbeck, Sauer 2001; Sonntag, Stegmaier 2007; Dehnbostel 2015	xvi
---	-----

Tabelle 2: Drei Dimensionen der Handlungskompetenz: Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Quelle: Handreichung der KMK 2011, S.14	xvi
Tabelle 3: Bestandteil der drei Dimensionen: Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Quelle: Handreichung der KMK 2011, S.15	xvii
Tabelle 4: Scrum-Rollen. Quelle: Eigene Darstellung nach Roock, Wolf 2016, S.19-21	xx
Tabelle 5: Scrum-Flow. Quelle: Eigene Darstellung nach Roock, Wolf 2016, S.18-19,62,89; Schwaber, Sutherland 2013, S.7-16	xxi
Tabelle 6: Fragen für die Analyse der Lernform. Quelle: Eigene Darstellung nach Jäckel et. al. 2006, S.12; Brinkmann 2000, S.39; Flechsig 1996	xxiii
Tabelle 7: Beispielhafter Auszug aus einem fiktiven Lernauftrag. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lii
Tabelle 8: Beispielhafte Lernaufgabe inklusive Akzeptanzkriterien. Quelle: Eigene Darstellung 2018	liii
Tabelle 9: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 1. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lviii
Tabelle 10: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die normative Ebene. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lx
Tabelle 11: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die strategische Ebene. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lxii
Tabelle 12: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die operative Ebene. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lxiv
Tabelle 13: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf normativer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lxvi
Tabelle 14: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf strategischer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lxviii
Tabelle 15: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf operativer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018	lxxii

Anhang 1: Definitionen des Kompetenzbegriffes

Tabelle 1: Definitionen des Kompetenzbegriffs. Quelle: Eigene Darstellung 2018 nach Weinert 2001; OECD 2005; Franke 2005; Erpenbeck, Sauer 2001; Sonntag, Stegmaier 2007; Dehnbostel 2015

Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“	Weinert 2001, S.27f.
„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. [...] Kompetenz ist jedoch nicht nur ein wichtiger Faktor im Hinblick auf die Art und Weise, wie die Menschen mit der Welt zurechtkommen, sondern auch wie sie zu deren Gestaltung beitragen können. Daher beziehen sich die Kompetenzen einerseits auf die Anforderungen des modernen Lebens, und andererseits orientieren diese sich auch an individuellen und gesellschaftlichen Zielen.“	OECD 2005, S.6,8
„Kompetenzen sind Konfigurationen von strukturellen und funktionellen Personenmerkmalen, die es dem Individuum in komplexen Situationen ermöglichen, Anforderungen zu bewältigen.“	Franke 2005, S.35
„Kompetenzen werden als Voraussetzungen charakterisiert, in Situationen der Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die diese Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen.“	Erpenbeck, Sauer 2001, S.27
„Unter Kompetenzen versteht man im allgemeinen Sinne Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interesse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und andere Merkmale, die in Zusammenhang mit den Anforderungen einer bestimmten Arbeitsaufgabe stehen.“	Sonntag, Stegmaier 2007, S.184
„Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf, ohne dass Bildung im Kompetenzbegriff aufgeht.“	Dehnbostel 2015, S.16

xvi

Tabelle 2: Drei Dimensionen der Handlungskompetenz: Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Quelle: Handreichung der KMK 2011, S.14

<p>Fachkompetenz</p> <p>Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.</p>
<p>Selbstkompetenz</p> <p>Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.</p>

Sozialkompetenz

Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Tabelle 3: Bestandteil der drei Dimensionen: Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Quelle: Handreichung der KMK 2011, S.15

Methodenkompetenz

Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

Kommunikative Kompetenz

Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Lernkompetenz

Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

Anhang 2: Beschreibung der Lerngestaltungscompetenz

Entwickelt wurde das Konzept der Lerngestaltungscompetenz durch Mitarbeiter des ZNL im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts ENWIBE (Entwicklungsbegleitung von Mitarbeitenden in Produktion und Handwerk). Das Konzept geht weg von dem Begriff der „Lernkompetenz“, da davon ausgegangen wird, dass der Mensch das Lernen nicht lernen muss, da jeder Mensch bereits lernkompetent ist und immer lernt (vgl. Evanschitzky 2012, S.48). Wie der Name bereits impliziert, legt die Lerngestaltungscompetenz den Fokus auf die Gestaltung des Lernens. Dabei nimmt der Lernende eine aktive Rolle ein, als der Gestalter seines eigenen Lernens. Er nutzt alle seine Möglichkeiten, dem Lernen ein Ziel, eine Form und eine Gestalt zu geben. Der erste Schritt ist es, über das eigene Lernen nachzudenken und auf diese Weise implizites Lernen zu Explizitem zu machen (Lernbewusstheit). Die Autorin Petra Evanschitzky (2012) beschreibt vier Komponenten der Lerngestaltungscompetenz (vgl. ebd. S.50f.):



Zum einen geht es darum, sich selbst gut zu kennen. Das heißt, die eignen Vorlieben, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kennen und diese zu reflektieren. Entsprechend ist die erste wichtige Komponente der Lerngestaltungscompetenz die Reflexivität. Das eigene Wissen und Können zu reflektieren und Handlungsweisen, Bewältigungsstrategien und Potenziale zu kennen wird auch als „metakognitive Kompetenz“ beschrieben (vgl. ebd. S.50)

xviii

Abbildung 1: Komponenten der Lerngestaltungscompetenz. Quelle: Evanschitzky 2012, S.50





Eine weitere wichtige Komponente ist die Wahrnehmung und Kommunikation der eigenen Bedürfnisse. Dabei spielen die Emotionen eine wichtige Rolle, da sie einen Anhaltspunkt bieten, inwieweit die eigenen Bedürfnisse erfüllt werden. Im nächsten Schritt geht es darum, sich der eigenen Ziele bewusst zu werden. Die Richtung des Handelns eines Menschen wird durch seine individuelle Zielorientierung vorgegeben. Wenn dem Lernenden bewusst ist, was ihn antreibt und wohin er möchte, steht die Frage im Vordergrund, wie er dabei vorgehen wird. Entsprechend gilt es für ihn eine passende Lernstrategie zu entwickeln. Lernstrategien sind Vorgehensweisen, die das eigene Handeln unter Einbezug von Ressourcen und Methoden steuern. Die Wahl der Ressourcen und Methoden zur Gestaltung des Lernens sind Teil der Lernstrategie und der Selbstorganisation des Lernenden (vgl. ebd. S.50f.).

Es kann festgehalten werden, dass das Konzept der Lerngestaltungskompetenz zentral bestimmt wird durch die folgenden Elemente: die Lernbewusstheit des Lernenden, die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und die Fähigkeit diese zu kommunizieren, eine persönliche Zielsetzung explizit zu machen sowie der Einsatz individueller Lernstrategien, die Fähigkeit sich dabei selbst zu organisieren und verschiedene Ressourcen zu Hilfe zu nehmen (vgl. ebd. S.52).

Anhang 3: Beschreibung der Scrum-Elemente

Scrum ist ein „[...] Rahmenwerk, innerhalb dessen Menschen komplexe adaptive Aufgabenstellungen angehen können, und durch das sie in die Lage versetzt werden, produktiv und kreativ Produkte mit dem höchstmöglichen Wert auszuliefern.“ (Schwaber, Sutherland 2013, S.3). Die Implementierung von Scrum beruht auf drei Säulen: Transparenz, Überprüfung und Anpassung (vgl. ebd. S.4). Aufgrund der großen Bedeutung und Einflussnahme von Scrum auf das Projekt „in medias res“, insbesondere auf die Lernform „Sprintlernen“ soll an dieser Stelle Scrum und dessen Elemente kurz vorgestellt werden. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, da lediglich ein grober Eindruck über die Methode Scrum vermittelt werden soll. Als literarische Grundlage werden der „Scrum-Guide“ von Ken Schwaber und Jeff Sutherland (2016) sowie das Werk von Stefan Roock und Henning Wolf (2016) „Scrum verstehen und erfolgreich einsetzen“ herangezogen. Zunächst sollen die drei Scrum-Rollen dargestellt werden: der Product-Owner, das Entwicklungsteam und der Scrum Master.




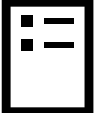



Tabelle 4: Scrum-Rollen. Quelle: Eigene Darstellung nach Roock, Wolf 2016, S.19-21



		
Product Owner	Entwicklungsteam	Scrum Master
Der Product Owner übernimmt die Verantwortung für den wirtschaftlichen Erfolg des zu entwickelnden Produkts. Er pflegt den Product Backlog, formuliert Product Backlog Items, priorisiert sie und macht sie transparent. Der Product Owner stellt sicher, dass das Entwicklungsteam die Items richtig versteht.	Das Entwicklungsteam hat die Aufgabe, das Sprint Backlog in ein lieferbares Produktinkrement umzuwandeln. Das Team ist cross-funktional besetzt, damit alle Fähigkeiten vorhanden sind um ein technisch erfolgreiches Produkt zu erstellen. Das Entwicklungsteam agiert selbstorganisiert und trägt die Verantwortung als Team.	Der Scrum Master schützt das Team vor unnötigen Einflüssen von außen, moderiert bei Bedarf Meetings, coacht das Entwicklungsteam und beseitigt Hindernisse, damit Scrum erfolgreich angewendet werden kann. Er unterstützt zudem den Product Owner bei methodischen Fragen und hilft der Organisation bei der Einführung von Scrum und der Verbesserung der Effektivität von Scrum.
		
Scrum Team		
Das Scrum Team besteht aus den drei beschriebenen Scrum-Rollen. Gemeinsam entwickeln und liefern sie ein Produkt aus.		

XX

Die nachfolgende Tabelle stellt den generellen Ablauf von Scrum, den Scrum-Flow, vor. Dabei werden neben den sogenannten „Scrum Ereignissen“ ebenfalls die „Scrum Artefakte“ dargestellt.

Tabelle 5: Scrum-Flow. Quelle: Eigene Darstellung nach Rook, Wolf 2016, S.18-19,62,89; Schwaber, Sutherland 2013, S.7-16

	<p>Vision</p> 	Die Vision steht am Anfang und macht deutlich, was für ein Produkt entstehen soll, bzw. was an einem vorhandenen Produkt verändert werden soll.
Scrum Artefakt	<p>Product Backlog</p> 	Anhand der Vision werden konkrete Eigenschaften des Produkts abgeleitet, die im Product Backlog ausformuliert werden. Die Einträge darin werden Product Backlog Items genannt. Der Product Owner ordnet die Items nach der Reihenfolge ihrer (von ihm angedachten) Dringlichkeit. Damit ein gemeinsames Verständnis der Teammitglieder herrscht, wann die gesamte Arbeit an den Product Backlog Items fertig ist, wird eine sogenannte „Definition of Done“ beschrieben. Zudem werden Akzeptanzkriterien festgelegt, wann die einzelnen Product Backlog Items als erledigt gelten.
Scrum Ereignis	<p>Sprint Planning</p> 	Im Sprint Planning wird definiert, welche Product Backlog Items in das Sprint Backlog übernommen werden, Das Entwicklungsteam entscheidet, wie viele und welche Items sie zur Bearbeitung in den nächsten Sprint übernehmen. Der Product Owner erläutert, welche Ziele und Aufgaben hinter den nächsten zu bearbeitenden Items stehen und der Scrum Master moderiert den Prozess.
Scrum Artefakt	<p>Sprint Backlog</p> 	Im Sprint Backlog werden die für den Sprint ausgewählten Product Backlog Items, der Plan für die Lieferung der Produktinkremente und der Plan für die Erfüllung der Sprintziele festgehalten.
Scrum Ereignis	<p>Sprint</p> 	In den Sprints werden die Product Backlog Items durch das Entwicklungsteam umgesetzt. Die Entwicklungsarbeit findet selbstorganisiert statt, das bedeutet, dass das Team selbstständig entscheidet, welcher Entwickler als nächstes eine Aufgabe angeht. Ein Sprint ist maximal 30 Tage lang.
Scrum Ereignis	<p>Daily Scrum</p> 	Während des Sprints findet jeden Werktag ein Daily Scrum zur Abstimmung des Entwicklungsteams statt. Im Stehen wird für maximal 15 Minuten der Fortschritt im Team betrachtet und die Arbeit bis zum nächsten Daily Scrum organisiert.
Scrum Artefakt	<p>Produktinkrement</p> 	Das Produktinkrement wird am Ende eines Sprints durch das Entwicklungsteam geliefert. Es muss die Qualität haben, als könne es an den Kunden ausgeliefert werden.

Scrum Ereignis	<p>Sprint-Review</p> 	<p>Das Entwicklungsteam präsentiert im Sprint Review die neuen Produkteigenschaften und schafft Transparenz über den Entwicklungsfortschritt. Neben dem Product Owner können auch Kunden, Anwender oder das Management anwesend sein. Deren Feedback führt ggfs. auch zu Änderungen am Product Backlog. Items werden neu priorisiert, neue Items entstehen oder bestehende werden entfernt.</p>
Scrum Ereignis	<p>Sprint-Retrospektive</p> 	<p>In der Sprint-Retrospektive arbeitet das gesamte Scrum-Team daran, die Zusammenarbeit und den Prozess kontinuierlich zu verbessern. (Auf die Sprint-Retrospektive folgt das nächste Sprint Planning und damit der nächste Sprint.)</p>

Anhang 4: Fragen für die Analyse der Lernform „Sprintlernen“

Im Folgenden werden die Fragen dargestellt, die für den Fragebogen zur Analyse des Sprintlernens entwickelt wurden:

Tabelle 6: Fragen für die Analyse der Lernform. Quelle: Eigene Darstellung nach Jäckel et. al. 2006, S.12; Brinkmann 2000, S.39; Flechsig 1996

<p>1. Lernform des Projekts „in medias res“</p> <p>1.1. Wie heißt die Lernform im Projekt „in medias res“?</p> <p>1.2. Soll das Lernen nach „in medias res“ an bisherige Lernformen anknüpfen? Wenn ja, an welche und warum?</p> <p>1.3. Was ist neu an der Lernform beim Projekt „in medias res“?</p> <p>1.4. Welcher Nutzen soll durch das Lernen entstehen?</p> <p>1.5. Wann gilt Lernen als „erfolgreich“?</p>
<p>2. Gestaltungsform des Lernens:</p> <p>2.1. <input type="checkbox"/> Individuelles Lernen <input type="checkbox"/> Angeleitetes Lernen <input type="checkbox"/> Kooperatives Lernen</p> <p><i>Jäckel et. al. (2006):</i></p> <p><i>Individuelles Lernen: Individuen entscheiden auf der Grundlage von Erfahrungen und Werten selbstständig über den Lernprozess (Lernziele, Lernzeiten, Strategien).</i></p> <p><i>Angeleitetes Lernen: Der Lehrende übernimmt die Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses. Die Bereitschaft des Lernenden zur aktiven Teilnahme prägt den Lernprozess maßgeblich.</i></p> <p><i>Kooperatives Lernen: Die Beteiligten lernen mit- und voneinander. Alle Beteiligten tragen gleichberechtigt die Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses.</i></p> <p>2.2. Wie sieht der Lernprozess bei „in medias res“ aus? Wie soll Lernen gestaltet werden?</p>
<p>3. Arbeitsbezug der Lernform:</p> <p>3.1. <input type="checkbox"/> arbeitsbezogen <input type="checkbox"/> arbeitsgebunden <input type="checkbox"/> arbeitsimmanent</p> <p><i>Jäckel et. al. (2006):</i></p> <p><i>Arbeitsimmanent: Die Inhalte des Lernens sind äquivalent zu Inhalten des Arbeitsprozesses; innerhalb real ablaufender Arbeitshandlungen werden Lernfortschritte erzielt.</i></p> <p><i>Arbeitsgebunden: Die Inhalte des Lernens werden durch den Arbeitsprozess bestimmt; Lern- und Arbeitsprozess sind jedoch nicht identisch.</i></p> <p><i>Arbeitsbezogen: Die Inhalte des Lernens werden nicht durch den Arbeitsprozess bestimmt, stehen aber in weiterem Kontext zu diesem.</i></p>
<p>4. Lernort:</p> <p>4.1. <input type="checkbox"/> im Betrieb <input type="checkbox"/> außerhalb des Betriebs</p>
<p>5. Formalisierungsgrad des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)</p> <p>5.1. 4-3-2-1 - 1-2-3-4 </p> <p>formelles lernen informelles Lernen</p>
<p>6. Organisationsform des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)</p> <p>6.1. 4-3-2-1 - 1-2-3-4 </p> <p>selbstorganisiert fremdorganisiert</p>

<p>7. Bewusstheit des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)</p> <p>7.1. 4-3-2-1 - 1-2-3-4 </p> <p>intendiert zufällig/beiläufig</p>
<p>8. Sozialform: Gelernt wird als...</p> <p>8.1. <input type="checkbox"/> Individuum <input type="checkbox"/> Team/Gruppe <input type="checkbox"/> Organisation</p>
<p>9. Beteiligte am Lernprozess:</p> <p>9.1. Welche Rollen gibt es im Lernprozess?</p> <p>9.2. Was beinhaltet die Rolle des Lernenden/der Lernenden?</p>
<p>10. Transfer des Wissens:</p> <p>10.1. Wie werden Lernen und Arbeiten verbunden? Wie findet ein Transfer statt?</p>
<p>11. Ressourcen/Kapazitäten:</p> <p>11.1. Welche Voraussetzungen verlangt diese Form des Lernens vom Lernenden/von der Gruppe?</p>
<p>12. Lernkultur:</p> <p>12.1. Welche Lernkultur wird durch die Lernform gepflegt bzw. gefördert?</p> <p>12.2. Für welche lernorientierte Werte/Haltungen steht die Lernform?</p>
<p>13. In wenigen Worten ...</p> <p>13.1. Wenn „in medias res“ eine Marke wäre – wofür würde sie stehen? (Allgemein und lernspezifisch)</p>

Anhang 5: Aufgabenstellung an die Projektmitglieder bei der Analyse der Lernform Sprintlernen

Runde 1 (27.10.2017):

Analyse der Lernform des Projekts „in medias res“

Hintergrund:

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich in einem ersten Schritt untersuchen, welche Rahmenbedingungen bei einem Lernen im betrieblichen Kontext als lernförderlich bewertet werden. Im zweiten Schritt möchte ich untersuchen, welche Rahmenbedingungen speziell für das Einführen einer neuen Lernform relevant sind – dies soll am Beispiel des Projekts „in medias res“ geschehen. Entsprechend muss eine Analyse der Lernform des Projekts vorangehen.

Hinweise zum Ausfüllen:

- Bitte den Namen in die Kopfzeile einfügen
- Bitte den Fragebogen entsprechend der vorgegebenen Reihenfolge ausfüllen
- Bei offenen Fragen sind sowohl ganze Sätze als auch Schlagwörter als Antwort möglich
- Skalenfragen | 4-3-2-1 - 1-2-3-4 |

Die 4 steht für einen hohen Wert, bzw. eine hohe Ausprägung

Die 1 steht für einen niedrigen Wert, bzw. eine niedrige Ausprägung

Gefragt wird immer „entweder oder“ – bitte für eine „Richtung“ entscheiden und dort einen Wert auswählen und farbig markieren

Beispiel: **Formalisierungsgrad des Lernens:** (bitte den ausgewählten Wert **farbig markieren**)

| 4-3-2-1 - 1-2-3-4 |

Formelles oder Informelles

Lernen

Lernen

Vielen Dank und ein gutes Schaffen! 😊

Runde 2 (18.12.2017):

Liebe Projektmitglieder,

auf den folgenden Seiten findet ihr die Fragen des ursprünglichen Fragebogens. Dazu habe ich Eure jeweiligen Antworten ergänzt.

Meine Bitte an Euch:

Lest Euch bitte die gesammelten Antworten durch und kommentiert die Antworten der anderen Projektmitglieder: Welcher Aussage stimme ich zu? Was sehe ich anders? Was sehe ich als wertvolle Ergänzung zu meiner eigenen Antwort? Was würde ich streichen? Etc.

Ich möchte euch bitten, mir das neu ausgefüllte Dokument bis Donnerstag, 21.12.2017, zurückzuschicken. Ihr erhaltet eine Zusammenstellung aller Antworten/Kommentare dann wieder am Freitag, den 22.12.2017, für die dritte Runde.

Vielen Dank Euch!

Runde 3 (09.01.2018):

Liebe Projektmitglieder,

vielen Dank für eure Statements aus der zweiten Runde.

Wir starten nun in die dritte und letzte Runde. Ich habe Eure Antworten aus der ersten Runde sowie die Statements aus der zweiten Runde in einer Tabelle aufgelistet. Ein Beispiel, wie die Tabelle aufgebaut ist, seht ihr untenstehend.

Meinte Bitte nun an Euch:

1. **Lest bitte die Statements** der anderen Projektmitglieder zu den Antworten aus der ersten Runde durch.
2. Bitte macht euch Gedanken zu welcher **abschließenden Antwort** ihr aus der heutigen Perspektive unter Berücksichtigung der anderen Antworten kommt.
3. Bitte **schreibt eure abschließende Antwort** auf die Ausgangsfrage **in ganzen Sätzen unter die Tabelle** (ihr könnt Satzbausteine der vorherigen Statements verwenden und kopieren - wichtig ist jedoch, dass ganze Sätze dastehen)

Viel Erfolg und vielen Dank :)

Anhang 6: Beispiel für den Aufbau der Ergebnisdarstellung

Thema: 1. Lernform des Projekts „in medias res“

Frage: Wie heißt die Lernform im Projekt „in medias res“?

Ergebnisse der Runde 1	Ergebnisse der Runde 2
Antwort der Person A aus der ersten Runde	Statement der Person A zu ihrer eigenen Antwort aus Runde 1
	Statement der Person B zur Antwort der Person A aus Runde 1
	Statement der Person C zur Antwort der Person A aus Runde 1
Antwort der Person B aus der ersten Runde	Statement der Person A zur Antwort der Person B aus Runde 1
	Statement der Person B zu ihrer eigenen Antwort aus Runde 1
	Statement der Person C zur Antwort der Person B aus Runde 1
Antwort der Person C aus der ersten Runde	Statement der Person A zur Antwort der Person C aus Runde 1
	Statement der Person B zur Antwort der Person C aus Runde 1
	Statement der Person C zu ihrer eigenen Antwort aus Runde 1

Ergebnisse der Runde 3:

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Anhang 7: Ergebnisdarstellung der Befragung der Projektmitglieder zur Analyse der Lernform Sprintlernen

1. Lernform des Projekts „in medias res“

Wie heißt die Lernform im Projekt „in medias res“?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Sprintlernen	„Sprintlernen“ ist wohl eher der Ermöglichungsrahmen ... Stimme zu Dem stimme ich zu i.S. eines Markennamens
Selbstgesteuertes Lernen, da Ziele z. T. von außen vorgegeben sind, die Erreichung des Ziels aber selbstgesteuert vom Lerner/ von den Lernenden im Lernteam festgelegt wird. Das Lernen an sich soll eigenverantwortlich mit Aktivität bei den Lernern erfolgen.	... für ein gelingendes selbstgesteuertes Lernen, das auf die sich heute im Arbeitsalltag stellenden Herausforderungen vorbereiten soll → „selbstgesteuertes Lernen“ ist also die zentrale Lern“Form“ die unterstützt werden soll Das war meine Aussage – ich würde „Sprintlernen“ aber sofort zustimmen. Ich hatte die Frage so interpretiert, dass du eine Einordnung in eine bestehende Lernform möchtest ☺ Das ist allgemeinverständlicher und präziser
Sprintlernen	.. dennoch könnte man „Sprintlernen“ als „Lernform“ definieren – um eine Sprache zu sprechen, die verstanden wird → „Sprintlernen“ erscheint mir dann als die „richtige“ Antwort Stimme zu Dem stimme ich zu i.S. eines Markennamens

xxviii

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>„Sprintlernen“ bietet eine didaktische Handlungslogik an, stellt also einen „Ermöglichungsrahmen“ dar (und folgt Ansprüchen der Ermöglichungsdidaktik) – innerhalb welchem konkrete Lernszenarien für bestimmte Lernziele + Lernende + (unveränderliche) Rahmenbedingungen ausgebildet werden – innerhalb welchem wiederum die Lernenden (Individuen und Lernteam) selbstgesteuert ihre Lernstrategien entwickeln sollen = aus einer Vielzahl an Methoden ein je passendes Lernarrangement eigenständig (aber begleitet) zusammenstellen. Dabei folgen wir auch weiteren Prinzipien, z.B. dem Aktivitätsförderlichen.</p> <p>DER Anspruch von Sprintlernen ist, dem Lernen das ihm inhärente selbstorganisierte nicht zu nehmen (Schüssler 2004, Lernwirkungen neuer Lernformen, S. 19). Wenn schon Lern“form“, dann müsste die dominierende Form das Selbstorganisierte sein – ist es aber nicht, wir gehen eher in Richtung selbstgesteuertes Lernen i.S. einer Ermöglichungsdidaktik.</p> <p>Im üblichen Sprachgebrauch könnte man auch zu Marketingzwecken „Sprintlernen“ als „neue“ Lernform bezeichnen: die den Lern“ansprüchen“ des selbstgesteuerten, aktivitätsförderlichen, situierten Lernens genügt ... Leider ist das mit den Begrifflichkeiten und deren Verwendung auch in der wiss. Diskussion nicht so eindeutig.</p> <p>FAZIT: „Sprintlernen“ stellt dann wohl eine ganz eigene, neue Lern“form“ dar – die vieles zulässt, aber eben doch nicht alles (v.a. nicht die Fremdsteuerung)</p>
Die Lernform im Projekt „in medias res“ heißt Sprintlernen, was eine Form des selbstgesteuerten Lernens ist, das auf die sich heute im Arbeitsalltag stellenden Herausforderungen vorbereiten soll. Selbstgesteuert, da Ziele z. T. von außen vorgegeben sind, die Erreichung des Ziels aber selbstgesteuert vom Lerner/ von den Lernenden im Lernteam festgelegt wird. Das Lernen an sich soll eigenverantwortlich mit Aktivität bei den Lernern erfolgen
Die Hauptlernform ist selbstgesteuertes Lernen. Dieses basiert auf dem <i>Sprintlernen</i> als didaktischem Modell

Soll das Lernen nach „in medias res“ an bisherige Lernformen anknüpfen? Wenn ja, an welche und warum?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p>An Selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen: Weil es die Varianz der Lerner (Lernerfahrung, Wissensstand etc.) zulässt; weil es schlanker und flexibler und reaktionsschneller ist oder zumindest sein kann; weil es in größerem Ausmaß und in breiterer Varianz und auch flexibel auch ein Lernen im Austausch u.ä.m. zulässt – Lernmethoden, die besser geeignet sind, Interiorisation oder soziale und personale Kompetenzen auszubauen, die in der heutigen Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen</p>	<p>Passt so immer noch.</p> <p>Ja, stimmt ☺</p> <p>Dem ersten Teil schließe ich mich an. Den Begriff Interiorisation verstehe und verwende ich nicht, daher kann ich dazu nix sagen.</p>
<p>Ja und nein. Ja: 1. Es kann an bisherige Lernformen anknüpfen: z. B. können „Schulungen“, die bisher traditionell und „klassisch“ als Frontalunterricht abgehalten wurden, auch als Sprintlernen aufgesetzt werden. Klassische Angebote können auch erweitert werden, indem der Transfer des Gelernten (d. h. Anwendung in der Arbeit) in Form von Sprintlernen erfolgt. 2. Informelles Lernen (wenn das als „bisherige Lernform“ zählt)</p> <p>Nein: Wir wollen auch flexibel und bedarfsgerecht neue Lernthemen angehen können, die sich zum Beispiel aus einem Fachbereich heraus ergeben.</p>	<p>So hatte ich die Frage in der ersten Runde gar nicht verstanden ... kann man aber. Dann lautet die Antwort: Klar kann Sprintlernen in Ergänzung zu z.B. klassischen Präsenzseminaren oder Online-Trainings erfolgen. Oder umgekehrt kann im Rahmen des Sprintlernens z.B. ein Online-Training absolviert werden.</p> <p>Hier bin ich tiefer reingegangen, weil ich oben das selbstgesteuerte Lernen als Lernform schon erklärt hatte.</p> <p>Stimmt – so lässt sich Sprintlernen auch eher als Organisationsform für Lernen verstehen. Das finde ich spannend – ich würde sagen, dass der Bedarf bisher herzlich wenig mit den Lernformen zu tun hat. Vermutlich ist das auch genau so gemeint; dann gehe ich dabei mit.</p>
<p>Formen des selbstorganisierten Lernens, so wie es informell stattfindet. Grund: das ist die eine Ausgangsbasis der Lernform: gefordert ist der einzelne Lerner in seiner Eigenverantwortung. Und: Austausch, lernen durch Lehren etc. Ein anderer Grundpfeiler im Sprintlernen ist das Lernen voneinander. Wenn vorhanden, kann außerdem an Formen der Arbeitsorganisation angeschlossen werden (Kanban-Meeting u.ä.)</p>	<p>Stimme ich insgesamt zu. Allerdings: „informell“ würde ich das Sprintlernen nicht nennen. Zumal selbst das Ergebnis, also die erworbenen Kompetenzen, formal festgehalten werden soll. Genutzt werden eben Methoden des informellen Lernens, wie Austausch etc.</p> <p>Ja, stimmt, aber eben auch die Anknüpfung an klassische Schulungen.</p> <p>Das sehe ich noch immer so.</p>

xxix

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Zunächst soll grundlegenderen Lern“ansprüchen“ genügt werden, wie die Akzeptanz des Selbstorganisierten im Verarbeitungsprozess des Lernens, prozessorientiertes und situiertes (häufig bedeutet im Arbeitskontext situiert prozessorientiert) Teamlernen (lernen von- und miteinander), aktivitätsförderliches Lernen.
Als Lern“formen“ würde ich das nicht bezeichnen, weil hier eben nur Ansprüche formuliert werden und keine konkreten Formen definiert sind i.S.e. „shape“.
So gesehen und unter Berücksichtigung, dass die Lernenden ihr Lernen selber planen und ausgestalten, lautet die Antwort ganz klar „ja“: Die Lernenden können selbst jede beliebige Lernform – auch klassische Vorträge etc. – wählen, und wenn sich das umsetzen lässt und nichts sonst prinzipielles dagegen spricht, soll das auch so stattfinden. Und tatsächlich knüpfen die Lernenden in ihrer Lernplanung an bekannte Lernformen an.

<p>FAZIT: Für den „Lehrenden“ knüpft Sprintlernen an selbstgesteuertes Lernen an. Für die Lernenden knüpft Sprintlernen an alle je denkbaren und realisierbaren Lern“formen“ an</p>
<p>Ja, An Selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen: Weil es die Varianz der Lerner (Lernerfahrung, Wissensstand etc.) zulässt; weil es schlanker und flexibler und reaktionsschneller ist oder zumindest sein kann; weil es in größerem Ausmaß und in breiterer Varianz und auch flexibel auch ein Lernen im Austausch u.ä.m. zulässt – Lernmethoden, die besser geeignet sind, Handlungsdispositionen oder soziale und personale Kompetenzen auszubauen, die in der heutigen Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen. Es kann aber auch an bisherige Lernformen im Bereich des formellen Lernens anknüpfen: z. B. können „Schulungen“, die bisher traditionell und „klassisch“ als Frontalunterricht abgehalten wurden, auch als Sprintlernen aufgesetzt werden. Klassische Angebote können auch erweitert werden, indem der Transfer des Gelernten (d. h. Anwendung in der Arbeit) in Form von Sprintlernen erfolgt.</p>
<p>Ja und nein. Ja: 1. Es kann an bisherige Lernformen anknüpfen: z. B. können „Schulungen“, die bisher traditionell und „klassisch“ als Frontalunterricht abgehalten wurden, auch als Sprintlernen aufgesetzt werden. Klassische Angebote können auch erweitert werden, indem der Transfer des Gelernten (d. h. Anwendung in der Arbeit) in Form von Sprintlernen erfolgt. 2. Informelles Lernen (wenn das als „bisherige Lernform“ zählt) Nein: Das didaktische Modell des Sprintlernens sieht auch vor, dass neue Lernthemen flexibel und bedarfsgerecht angegangen werden, die sich zum Beispiel aus einem Fachbereich heraus ergeben.</p>

Was ist neu an der Lernform beim Projekt „in medias res“?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Wir versuchen den Spagat zwischen dem Lernen einen ordnenden Rahmen geben und selbstgesteuert Lernen	<p>Passt immer noch Hinzuzufügen wäre, dass wir auch einen Ermöglichungsrahmen geben wollen dafür, die Methoden des informellen Lernens (wie etwa Austausch oder learning by doing) explizit zuzulassen oder gar zu fördern – gleichzeitig aber das Ergebnis, also die erworbenen Kompetenzen, sehr wohl formal festzuhalten und auch dem Weg dorthin einen formalisierenden Rahmen zu geben (z.B. mit einer ausgehandelten DoD und formulierten Lernstrategien)</p> <p>Stimme zu Sehr schön und treffend.</p>
Die große Transparenz und Messbarkeit (seitens Lerner und Auftraggeber) zusammen mit Individualität, Verantwortung und Aktivität bei den Lernenden sowie die Möglichkeit, dabei Heterogenität nutzbar zu machen. Außerdem eine Funktion der Lernbegleitung als Ergänzung, hohe Austauschrate, viel Reflexion und schnelles Feedback.	<p>Stimme ich voll zu – und bestätigt das oben</p> <p>Hier sind die vielen sinnvollen Teile benannt, die wir beim Sprintlernen zusammen bringen. Gefällt mir gut.</p>
Die Kombination aus Flexibilität und Steuerung: Auf Bedarfe kann einerseits schnell und flexibel reagiert werden, andererseits ist das Lernen über den	<p>Passt zu dem oben. Ergänzt es auch schön.</p>

XXX

Lernauftrag steuerbar. Lernen findet kontinuierlich statt, nicht punktuell. Lernen ist ausgesprochen transparent abgebildet.	ja
	Überschneidet sich mit beiden oben genannten Beschreibungen. Letztlich treffen für mich also alle drei Aussagen zu.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Wir versuchen den Spagat zwischen dem Lernen einen ordnenden Rahmen geben und selbstgesteuert Lernen. Die große Transparenz und Messbarkeit (seitens Lerner und Auftraggeber) zusammen mit Individualität, Verantwortung und Aktivität bei den Lernenden sowie die Möglichkeit, dabei Heterogenität nutzbar zu machen. Außerdem eine Funktion der Lernbegleitung als Ergänzung, hohe Austauschrate, viel Reflexion und schnelles Feedback.
Wir versuchen den Spagat zwischen dem Lernen einen ordnenden Rahmen geben und selbstgesteuert Lernen. Die große Transparenz und Messbarkeit (seitens Lerner und Auftraggeber) zusammen mit Individualität, Verantwortung und Aktivität bei den Lernenden sowie die Möglichkeit, dabei Heterogenität nutzbar zu machen. Außerdem eine Funktion der Lernbegleitung als Ergänzung, hohe Austauschrate, viel Reflexion und schnelles Feedback.
Wir versuchen den Spagat zwischen dem Lernen einen ordnenden Rahmen geben und selbstgesteuert Lernen durch die Kombination aus Flexibilität und Steuerung: Auf Bedarfe kann einerseits schnell und flexibel reagiert werden, andererseits ist das Lernen über den Lernauftrag steuerbar. Lernen findet kontinuierlich statt, nicht punktuell. Lernen ist ausgesprochen transparent abgebildet. Die Kombination aus Flexibilität und Steuerung: Auf Bedarfe kann einerseits schnell und flexibel reagiert werden, andererseits ist das Lernen über den Lernauftrag steuerbar. Lernen findet kontinuierlich statt, nicht punktuell. Lernen ist ausgesprochen transparent abgebildet.

Welcher Nutzen soll durch das Lernen entstehen?

xxxi

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Es soll möglich sein, schlanker, bedarfsgerechter, reaktionsschneller und erfolgreicher (=mit mehr Spaß, Lernerfolg und Leichtigkeit) mehr und regelmäßiger gelernt werden können mit dem Erfolg, dass nicht nur Wissen oder Skills sondern Kompetenzen wie etwa Erpenbrecht sie versteht aufgebaut werden. Besonders fördern wollen wir den nachhaltigen bedarfsgerechten Aufbau von Medienkompetenzen – nach Erpenbrecht wären das sog. Querschnittskompetenzen	Stimmt immer noch Zu ergänzen wäre noch der Nutzen, der für das Unternehmen entstehen soll: Mehr Mitarbeiter sollen kontinuierlicher lernen können und darin unterstützt werden. Es geht um den „massenhaften“ und permanenten Aufbau von benötigten Kompetenzen um das intellektuelle Potenzial stets auf einem Optimum zu halten.
	Mit mehr „Leichtigkeit“ würde ich so nicht sagen. Inhaltlich stimme ich zu, aber „Leichtigkeit“ ist für mich kein abgrenzbares und messbares Konstrukt. Zum Rest, ja, auf jeden Fall.
	[Heißt der nicht Erpenbeck?] Trifft zu. Besonders wichtig aus Sicht des DLR – sollten wir vielleicht insgesamt stärker hervorheben.
Bedarfsgerecht und kurzzyklisch/schnell Lernbedarfe in Unternehmen decken zu können, Lernende/MA, die Spaß am Lernen haben und Wissen/Kompetenzen aufbauen, die für sie arbeitsrelevant und anwendbar sind.	Stimme ich voll zu
	Trifft zu, schön verständlich formuliert.

Lernende erwerben genau die Kompetenzen, die sie für ihre Aufgabe benötigen und das möglichst zeitnah und bedarfsorientiert. Darüber hinaus erweitern die Lernenden ihre Methoden- und Lerngestaltungs-kompetenzen. Zusatznutzen Teambuilding und ggf. Steigerung Medienkompetenz.	Stimme ich voll zu
	Zusatznutzen: Ja, genau. Zu Zusatznutzen würde ich als Beispiel auch Zeitmanagement und Selbstreflexion nennen.
	Trifft zu.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Die Lern“form“ „Sprintlernen“ soll es leisten, dass bedarfs- und ressourcenorientiert (aus Perspektive des Unternehmens und des Lernenden) sowie schnell/kurzzyklisch die je benötigten Kompetenzen (i.S.v. reflexiven Handlungskompetenzen) aufgebaut werden, die gerade benötigt werden. Besonders fördern wir die Lerngestaltungs- und Medienkompetenzen sowie das Teamlernen: Dies stellt sowas wie Schlüsselkompetenzen (der Menschen bzw. des Unternehmens) in der VUCA-Welt dar und hilft den Menschen, wechselnden, schnell veränderlichen Ansprüchen zu begegnen
Bedarfsgerecht und kurzzyklisch/schnell Lernbedarfe in Unternehmen decken zu können, Lernende/MA, die Spaß am Lernen haben und Wissen/Kompetenzen aufbauen, die für sie arbeitsrelevant und anwendbar sind. Darüber hinaus erweitern die Lernenden ihre Methoden- und Lerngestaltungs-kompetenzen. Zusatznutzen Teambuilding und ggf. Steigerung Medienkompetenz.
Lernende erwerben genau die Kompetenzen, die sie für ihre Aufgabe benötigen und das möglichst zeitnah und bedarfsorientiert. Darüber hinaus erweitern die Lernenden ihre Methoden- und Lerngestaltungs-kompetenzen. Darüber hinaus sind Zusatznutzen wie Teambuilding, Steigerung der Medienkompetenz, Zeitmanagement und Selbstreflexion erwünscht und beabsichtigt.

Wann gilt Lernen als „erfolgreich“?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Wenn es leichtfällt und Spaß macht und das Lernziel (i.S.v. gewünschte Kompetenzen werden erworben) erreicht wird. Für mich kommt dazu: wenn es so erfolgt, dass die Lerngestaltungs-kompetenzen ausgebaut werden: kein Lernen sollte dieses Ziel nicht verfolgen bzw. verfehlen	Stimmt immer noch
	Stimme zu
	Stimmt. Guter, wichtiger Zusatzpunkt.
Lernen gilt als erfolgreich, wenn die Mitarbeitenden eigenständig Ziele erreichen (sich als kompetent und erfolgreich erleben), auf einem passenden Anforderungsniveau lernen, das Wissen/die Kompetenz für sich als relevant und bedeutsam empfinden, positive Emotionen beim Lernen erleben (keine Angst, kein destruktiver Stress) und die erworbenen Kompetenzen erfolgreich in der Arbeit anwenden können. Die Bedingungen für diese Faktoren können sich individuell unterscheiden. Aus Unternehmenssicht werden durch passgenaue Angebote und Methoden Die Wissens- oder Kompetenzlücken erfüllt, die für die Erreichung der Ziele und für die Erfüllung der Geschäftsprozesse notwendig sind.	Stimme ich voll zu
	Stimmt auch – erfolgreich lässt sich aus beiden Perspektiven (MA und Unternehmen) beschreiben. Zusatzpunkt Lerngestaltungs-kompetenz fehlt, würde ich jetzt ergänzen.
Wenn die im Lernauftrag vereinbarten Kompetenzen erworben wurden. Wenn die Lernenden Freude am Lernen haben.	Ist in dem oben bereits drin. Stimme ich also auch zu

	Stimme zu
	Zusatzpunkt Lerngestaltungskompetenz fehlt, würde ich jetzt ergänzen.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Lernen gilt als erfolgreich, wenn die Mitarbeitenden aus einer ressourcenorientierten Perspektive und in einem Prozess, der mit positiven Emotionen und Erfolgserleben verbunden ist, die reflexiven Handlungskompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Erfolg und Spaß auch im Arbeitsalltag zu erleben. Und, wenn sie darüber hinaus ihre Lerngestaltungskompetenzen ausbauen, um nachhaltig den sich ständig verändernden Ansprüchen der VUCA-Welt begegnen zu können. Aus Unternehmenssicht ist Lernen erfolgreich, wenn Kompetenzbedarf schlank und schnell gedeckt werden kann
Lernen gilt als erfolgreich, wenn die Mitarbeitenden eigenständig Ziele erreichen (sich als kompetent und erfolgreich erleben), auf einem passenden Anforderungsniveau lernen, das Wissen/die Kompetenz für sich als relevant und bedeutsam empfinden, positive Emotionen beim Lernen erleben (keine Angst, kein destruktiver Stress) und die erworbenen Kompetenzen erfolgreich in der Arbeit anwenden können. Die Bedingungen für diese Faktoren können sich individuell unterscheiden. Aus Unternehmenssicht werden durch passgenaue Angebote und Methoden Die Wissens- oder Kompetenzlücken erfüllt, die für die Erreichung der Ziele und für die Erfüllung der Geschäftsprozesse notwendig sind. Ferner streben wir an, dass die Lerngestaltungskompetenzen der Mitarbeiter ausgebaut werden: kein Lernen sollte dieses Ziel nicht verfolgen bzw. verfehlen
Aus Sicht der Lernenden: Wenn es leichtfällt und Spaß macht und das Lernziel (i.S.v. gewünschte Kompetenzen werden erworben) erreicht wird. Wenn es so erfolgt, dass die Lerngestaltungskompetenzen ausgebaut werden: kein Lernen sollte dieses Ziel nicht verfolgen bzw. verfehlen.
Aus Sicht der Unternehmen: wenn relevante Kompetenzlücken passgenau gefüllt werden.

2. Gestaltungsform des Lernens:

Individuelles Lernen Angeleitetes Lernen Kooperatives Lernen

xxxiii

Individuelles Lernen: Individuen entscheiden auf der Grundlage von Erfahrungen und Werten selbstständig über den Lernprozess (Lernziele, Lernzeiten, Strategien).

Angeleitetes Lernen: Der Lehrende übernimmt die Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses. Die Bereitschaft des Lernenden zur aktiven Teilnahme prägt den Lernprozess maßgeblich.

Kooperatives Lernen: Die Beteiligten lernen mit- und voneinander. Alle Beteiligten tragen gleichberechtigt die Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses.

(Quelle: Jäckel, Lutz; Kerlen, Christiane; Pfeiffer, Iris; Wessels, Jan (2006): Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH. URL: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/lipa/010_90hand-10.pdf. Eingesehen am 06.11.2017)

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<input checked="" type="checkbox"/> Individuelles Lernen <input type="checkbox"/> Angeleitetes Lernen <input checked="" type="checkbox"/> Kooperatives Lernen	Stimmt immer noch
	Stimme zu
	Stimmt für mich.
<input checked="" type="checkbox"/> Individuelles Lernen <input type="checkbox"/> Angeleitetes Lernen <input checked="" type="checkbox"/> Kooperatives Lernen	
	Stimmt für mich.
<input checked="" type="checkbox"/> Individuelles Lernen <input type="checkbox"/> Angeleitetes Lernen <input checked="" type="checkbox"/> Kooperatives Lernen	
	Stimme zu
	Stimmt für mich.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

s.o.
<input checked="" type="checkbox"/> Individuelles Lernen <input type="checkbox"/> Angeleitetes Lernen <input checked="" type="checkbox"/> Kooperatives Lernen
Das Lernen wird als individuelles und kooperatives Lernen gestaltet.

Wie sieht der Lernprozess bei „in medias res“ aus? Wie soll Lernen gestaltet werden?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p>Kooperatives Lernen – das aber auch das Ausscheren eines Einzelnen, der dann mit völlig anderen Methoden lernt als die anderen, zulässt, sofern das ins Gesamtbild passt und den Erfolg der anderen nicht torpediert. Der Erfolg der anderen oder des gesamten Lernziels ist auch dann gefährdet, wenn die Kompetenz „Teamwork“ aufgebaut werden soll und einer ausschert.</p>	<p>Im Prinzip stimmt das schon – liest sich aber schwierig. Würde ich heute so ausdrücken: Individuell ist das Lernen insofern, als die Individuen über die Lernziele zumindest teilweise (z.B. was das Level betrifft; oder auch, welche der Lernaufgaben für sie selbst relevant sind) selbst entscheiden bzw. in Verhandlung treten; indem sie außerdem über die Verwendung von Lernzeiten (in einem Zeitrahmen) und ihre Lernstrategien selbst entscheiden. Kooperativ ist das Lernen insofern, als ein Lernen voneinander und auch in wechselnden Rollen erfolgen soll und das Team gemeinsam den Prozess ausgestaltet/sich über individuelle Lernstrategien abstimmt</p>
	Stimme zu
	Da gehe ich inhaltlich mit, von der Formulierung klingt es mir jedoch zu negativ (der Einzelne „schert aus“ – wählt eben den Weg, der ihm passend erscheint). Das ist ein wichtiger Punkt und beinhaltet auch die Frage, wofür Sprintlernen geeignet ist: Voraussetzung ist eine Teamlernaufgabe.
<p>Lernen soll selbstgesteuert und individuell, dabei aber auch im Verbund (Lernteam) gestaltet werden. Selbstgesteuert heißt, dass Lernwege und Methoden sowie Quellen selbst festgelegt werden. Je nach Reife des Teams / Komplexität des Themas kann der Grad der Unterstützung variieren. Die Lerngruppe verpflichtet sich auf ein gemeinsames Ziel, trifft also verbindliche Vereinbarungen. Durch die Funktion der Ergebnisverantwortung bekommen sie Feedback zu ihren Ergebnissen – offene Themen müssen sie wiederum selbstständig planen</p>	Stimmt
	Besonders gut gefällt mir „Je nach Reife des Teams / Komplexität des Themas kann der Grad der Unterstützung variieren.“ - die Unterstützung kann in ihrer Intensität variieren.
	stimmt

<p>Es überwiegen die Lernformen individuelles und kooperatives Lernen: alle Mitglieder im Lernteam tragen Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses. Sie unterstützen sich gegenseitig, tauschen Quellen aus und lernen maßgeblich im Austausch. Daneben gibt es auch individuelles Lernen: je nach Lernauftrag befassen sich Einzelne exklusiv (i.S.v. ohne die anderen) mit einem Teilauftrag oder bearbeiten diesen in besonderer Tiefe. Es gibt keinen Lehrenden, jedoch werden die Lernenden in der Ausgestaltung ihres Lernprozesses durch den Sprintbegleiter methodisch unterstützt. Die Verantwortung bleibt bei den Lernenden.</p>	<p>Stimme zu</p> <p>Gefällt mir immer noch gut ☺</p> <p>Würde heute Feedback (siehe mittlere Antwort) und variable Unterstützung ergänzen.</p>
---	--

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Lernen soll selbstgesteuert und individuell, dabei aber auch im Verbund (Lernteam) gestaltet werden. Selbstgesteuert heißt, dass Lernwege und Methoden sowie Quellen selbst festgelegt werden. Je nach Reife des Teams / Komplexität des Themas kann variiert die Unterstützung in ihrer Intensität. Die Lerngruppe verpflichtet sich auf ein gemeinsames Ziel, trifft also verbindliche Vereinbarungen. Die Mitglieder im Lernteam tragen gemeinsam die Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses. Sie unterstützen sich gegenseitig, tauschen Quellen aus und lernen auch im Austausch.</p>	<p>XXXV</p>
<p>Lernen soll selbstgesteuert und individuell, dabei aber auch im Verbund (Lernteam) gestaltet werden. Selbstgesteuert heißt, dass Lernwege und Methoden sowie Quellen selbst festgelegt werden. Je nach Reife des Teams / Komplexität des Themas kann der Grad der Unterstützung variieren. Die Lerngruppe verpflichtet sich auf ein gemeinsames Ziel, trifft also verbindliche Vereinbarungen. Durch die Funktion der Ergebnisverantwortung bekommen sie Feedback zu ihren Ergebnissen – offene Themen müssen sie wiederum selbstständig planen</p>	
<p>Lernen: alle Mitglieder im Lernteam tragen Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses. Sie unterstützen sich gegenseitig, tauschen Quellen aus und lernen maßgeblich im Austausch. Daneben gibt es auch individuelles Lernen: je nach Lernauftrag befassen sich Einzelne exklusiv (i.S.v. ohne die anderen) mit einem Teilauftrag oder bearbeiten diesen in besonderer Tiefe. Es gibt keinen Lehrenden, jedoch werden die Lernenden in der Ausgestaltung ihres Lernprozesses durch den variabel Sprintbegleiter methodisch unterstützt. Die Verantwortung bleibt bei den Lernenden. Durch die Funktion der Ergebnisverantwortung bekommen sie Feedback zu ihren Ergebnissen – offene Themen müssen sie wiederum selbstständig planen.</p>	

3. Arbeitsbezug der Lernform:

arbeitsbezogen arbeitsgebunden arbeitsimmanent

Arbeitsimmanent: Die Inhalte des Lernens sind äquivalent zu Inhalten des Arbeitsprozesses; innerhalb real ablaufender Arbeitshandlungen werden Lernfortschritte erzielt.

Arbeitsgebunden: Die Inhalte des Lernens werden durch den Arbeitsprozess bestimmt; Lern- und Arbeitsprozess sind jedoch nicht identisch.

Arbeitsbezogen: Die Inhalte des Lernens werden nicht durch den Arbeitsprozess bestimmt, stehen aber in weiterem Kontext zu diesem.

(Quelle: Jäckel, Lutz; Kerlen, Christiane; Pfeiffer, Iris; Wessels, Jan (2006): Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH. URL: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/lipa/010_90hand-10.pdf. Eingesehen am 06.11.2017)

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<input checked="" type="checkbox"/> arbeitsbezogen <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsgebunden <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsimmanent Stand heute würde ich keinen der Ansätze ausschließen. Am häufigsten werden wir es mit arbeitsgebundenem Lernen zu tun haben. Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass der ArbeitsPROZESS zwar einen Bezug zur Arbeit herstellt – denkbar sind aber auch andere arbeitsbestimmende Ansätze, jenseits vom Prozess	Stimmt immer noch. Wichtig ist, „arbeitsbezogen“ dann so zu verstehen, dass der Arbeitsbezug klar erkennbar ist – dies muss aber nicht an einem Prozess orientiert sein, sondern kann auch an Situationen, Fallbeispielen o.ä. orientiert sein. Das meinte ich auch mit meinem Kommentar Da gehe ich inhaltlich noch immer mit.
<input checked="" type="checkbox"/> arbeitsbezogen <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsgebunden <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsimmanent Es kommt drauf an. Die Orientierung am Arbeitsprozess kann sich pro Thema unterscheiden!	Eben! Sehr schön und knackig formuliert.
<input type="checkbox"/> arbeitsbezogen <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsgebunden <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsimmanent	Eigentlich geht auch „arbeitsbezogen“ – je nach Verständnis Stimme zu Ich würde „arbeitsbezogen“ ergänzen.

xxxvi

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Arbeitsimmanent: vor allem „innerhalb real ablaufender Arbeitshandlungen“ wird es oft geben Arbeitsgebunden: z.B. wenn ein bekannter Arbeitsprozess an neue Situationen angeglichen werden muss, also in der alten Form gar nicht mehr durchgeführt werden kann. Arbeitsbezogen: z.B. wenn sich die Aufgabe so umfassend verändert oder erweitert, dass der neue Prozess noch gar nicht feststeht; oder wenn man eine völlig neue Rolle oder Aufgabe wahrnehmen muss; oder wenn wechselnde Situationen je neu eingeschätzt werden müssen, um danach adäquat zu handeln. (Anmerkung: Die Frage an sich kommt noch aus der tayloristischen/weberschen/Fayol Denke – in die VUCA-Welt passt das eigentlich nicht mehr, wenn es keinen vorgedachten festen Arbeitsprozess mehr gibt, der alles Handeln bestimmt – heute bestimmen vielfach Situationen das Handeln und danach wird ad hoc die Tätigkeit geplant, die teilweise gar keinen klaren Prozess mehr erkennen lässt.)
<input checked="" type="checkbox"/> arbeitsbezogen <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsgebunden <input checked="" type="checkbox"/> arbeitsimmanent

Es kommt drauf an. Die Orientierung am Arbeitsprozess kann sich pro Thema unterscheiden! Am häufigsten werden wir es mit arbeitsgebundenem Lernen zu tun haben. Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass der ArbeitsPROZESS zwar einen Bezug zur Arbeit herstellt – denkbar sind aber auch andere arbeitsbestimmende Ansätze, jenseits vom Prozess

arbeitsbezogen arbeitsgebunden arbeitsimmanent

Es kommt drauf an. Die Orientierung am Arbeitsprozess kann sich pro Thema unterscheiden!

4. Lernort:

im Betrieb außerhalb des Betriebs

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<input checked="" type="checkbox"/> im Betrieb <input checked="" type="checkbox"/> außerhalb des Betriebs Beides denkbar. Hängt von der Organisation des Sprintlernens und dem Lernteam und den Lernstrategien der Teammitglieder ab.	Stimmt immer noch. Beispiel: Überbetriebliches Lernteam. Oder das Lernen bei BBB zu Videoberatung ausschließlich von Zuhause aus – bei entsprechender technischer Unterstützung. Also, bei weitgehender Digitalisierung von Arbeitsprozessen, kann jeder Ort infrage kommen – und dennoch „arbeitsplatznah“ gelernt werden. Oder man denke an Experten aus einer F&E-Abteilung, die sich jetzt auf Elektromobilität vorbereiten sollen und dazu Lernmethoden/-orte in einem anderen Betrieb, in einem Forschungslabor am Fraunhofer und eine Denkerfabrik, ein Think Tank, Vorlesungen an einer Uni o.ä. aussuchen – alles, nur nicht im eigenen Haus, weil da noch zu wenig Wissen und Erfahrung da ist, von dem man profitieren könnte Wie definieren wir außerhalb des Betriebs? Räumlich oder außerhalb der Arbeitszeit...? Mmh, ja denkbar. Sehe ich aber derzeit in keinem Lernszenario. Wobei: wo sich jemand ein Buch oder Tutorial reinzieht (zu Hause oder in der Arbeit) ist letztlich egal. Aber: Schwerpunkt deutlich im Betrieb.
<input checked="" type="checkbox"/> im Betrieb <input type="checkbox"/> außerhalb des Betriebs	Ja, Schwerpunkt deutlich im Betrieb.
<input checked="" type="checkbox"/> im Betrieb <input type="checkbox"/> außerhalb des Betriebs	Stimme zu Ja, Schwerpunkt deutlich im Betrieb.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Beides denkbar. Hängt von der Organisation des Sprintlernens und dem Lernteam und den Lernstrategien der Teammitglieder ab. Der Schwerpunkt wird auf „im Betrieb“ liegen

im Betrieb außerhalb des Betriebs

im Betrieb außerhalb des Betriebs
 Bei „handfesten“ Themen liegt der Schwerpunkt deutlich im Betrieb, je stärkerer Digitalisierung kann jeder Ort in Frage kommen.

5. Formalisierungsgrad des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)

| 4-3-2-1 - 1-2-3-4 |
 formelles lernen informelles Lernen

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
4-3-2-1 - 1-2-3-4 formelles lernen informelles Lernen Wir wollen, dass das informelle Lernen mehr Raum bekommt – hier spielt das Sprintlernen seine Stärken aus. Für mehr oder besseres formelles Lernen braucht es das Sprintlernen nicht eigentlich. Allerdings ist jederzeit denkbar, dass im Rahmen des Sprintlernens formelles Lernen erfolgt, sofern die Lernenden dies als Strategie planen.	stimmt
	Stimme zu
	Stimmt, informelles überwiegt und formelles Lernen kann integriert werden.
4-3-2-1 - 1-2-3-4 formelles lernen informelles Lernen Wechselspiel... aber informelles Lernen überwiegt	Stimmt genauso
	Stimmt, informelles überwiegt und formelles Lernen kann integriert werden.
4-3-2-1 - 1-2-3-4 formelles lernen informelles Lernen	s.o.
	Stimme zu
	Stimmt. Wobei ich denke, dass wir insgesamt noch über eine SOLL-Vorstellung sprechen und in der Umsetzung insgesamt noch recht formal orientiert sind bzw. die Meetings voll formal daherkommen.

xxxviii

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

Es gibt einen klaren formalisierenden Rahmen (z.B. geben die Lernstrategiekarten die Form zur Benennung der persönlichen Lernstrategie vor), aus dem auch nicht ausgebrochen werden kann – für keine der Rollen. In dem vorgegeben Rahmen können vor allem die Lernenden auch informell Lernen – und wir wünschen uns, dass dies informelles Lernen ist. Wie informell das Lernen i.e.S. (Handlungskompetenz aufbauen) tatsächlich erfolgt, wird aber stark davon abhängen, welche Lernerfahrungen die Lernenden bereits gemacht haben.
4-3-2-1 - 1-2-3-4 formelles lernen informelles Lernen Wechselspiel... aber informelles Lernen überwiegt, denn wir wollen, dass das informelle Lernen mehr Raum bekommt – hier spielt das Sprintlernen seine Stärken aus. Für mehr oder besseres formelles Lernen braucht es das Sprintlernen nicht eigentlich. Allerdings ist jederzeit denkbar, dass im Rahmen des Sprintlernens formelles Lernen erfolgt, sofern die Lernenden dies als Strategie planen.
4-3-2-1 - 1-2-3-4 Informelles überwiegt und formelles Lernen kann integriert werden. Wobei dies unsere Wunschvorstellung abbildet und die Meetings noch recht formal daherkommen

6. Organisationsform des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)

| 4-3-2-1 - 1-2-3-4 |
selbstorganisiert fremdorganisiert

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 selbstorganisiert fremdorganisiert</p> <p>Selbstorganisiert: 2 bis 4 denkbar Selbstorganisiert: zumindest in der Lernstrategie Fremd- bis Selbstorganisiert, was die Lernziele und die Zeit, bis dieses erreicht sein soll, betrifft oder was die Zusammensetzung des Lernteams betrifft. (Denn generell ist hier auch SO denkbar – wir müssen es nur mal austesten)</p>	<p>Stimmt immer noch 4 ist denkbar: Mitarbeiter melden einen Lernbedarf an – z.B. über MA-Entwicklungsgespräche. Die PE-Abteilung stellt ein Lernteam zusammen aus MA, die ähnliche Bedarfe angemeldet haben. Die arbeiten dann unter Anleitung durch den SB ihren Backlog aus, samt Lernaufgaben mit Akzeptanzkriterien. Dann holen sie sich dafür den Auftrag vom Vorgesetzten.... Das wird vermutlich eher die Ausnahme sein, aber denkbar ist das</p> <p>Stimme zu Stimmt: da gibt es Spielraum.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 selbstorganisiert fremdorganisiert Möglichst viel SOL, aber Ziele/Kriterien klar vorgegeben.</p>	<p>Das ist das Minimum an SO, denke ich</p> <p>Passt als Teilmenge zur oberen Aussage.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 selbstorganisiert fremdorganisiert</p>	<p>Stimme zu Passt als Teilmenge zur oberen Aussage.</p>

xxxix

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Selbstorganisiert: zumindest in der Lernstrategie Fremd- bis Selbstorganisiert, was die Lernziele und die Zeit, bis dieses erreicht sein soll, betrifft oder was die Zusammensetzung des Lernteams betrifft. Denn generell ist hier auch SO denkbar – wir müssen es nur mal austesten. 4 ist denkbar: Mitarbeiter melden einen Lernbedarf an – z.B. über MA-Entwicklungsgespräche. Die PE-Abteilung stellt ein Lernteam zusammen aus MA, die ähnliche Bedarfe angemeldet haben. Die arbeiten dann unter Anleitung durch den SB ihren Backlog aus, samt Lernaufgaben mit Akzeptanzkriterien. Dann holen sie sich dafür den Auftrag vom Vorgesetzten.... Das wird vermutlich eher die Ausnahme sein, aber denkbar ist das</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 selbstorganisiert fremdorganisiert Möglichst viel SOL, aber Ziele/Kriterien klar vorgegeben.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 selbstorganisiert fremdorganisiert Dabei wollen wir möglichst viel SOL in einem Rahmen, der Ziele und Kriterien klar vorgibt.</p>

7. Bewusstheit des Lernens: (bitte den ausgewählten Wert farbig markieren)

| 4-3-2-1 - 1-2-3-4 |
intendiert zufällig/beiläufig

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 intendiert zufällig/beiläufig Intendiert! Die Ausformulierung der Lernstrategie erfolgt genau aus diesem Grund und weil wir die Lerngestaltungs-kompetenz fördern wollen.</p>	<p>Voll intendiert bezüglich des „Wie lerne ich“ Trifft m. E. nur auf die Lernziele zu, die der PO auch in das Backlog formuliert (oder das Team nachträglich rein formuliert). Scheint mir heute zu hoch.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 intendiert zufällig/beiläufig Eigentlich beides hoch: Durch die Aufträge mit Akzeptanzkriterien ist das Lernen sehr bewusst / intendiert. „Nebenbei“, durch den Austausch, wird aber auch hier viel zufällig/beiläufig erworben. Daher so in der Mitte...</p>	<p>Bei guter Vorbereitung sehr weit intendiert, bezüglich der Kompetenzen, die erworben werden sollen (das Was); einschließlich so versteckter Kompetenzen wie Teamorientierung. Also, zumindest für den PO und Kunden ist das intendiert – der einzelne Lerner merkt vielleicht nicht, dass er jetzt auch Kompetenzen zur Teamorientierung erwirbt.</p> <p>Finde ich heute eher zutreffend. Von unserer Seite ist viel intendiert, auch der Erwerb der Lerngestaltungs-kompetenz. Ich denke jetzt aber, dass allein durch den hohen Strukturierungsgrad und die Explizierung von Lernprozessen implizit gelernt wird „toll, das geht“. Man kann über Lernen sprechen und es planen – hier kommen intendiertes und beiläufiges zusammen.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 intendiert zufällig/beiläufig</p>	<p>s.o. Stimme zu Scheint mir heute zu hoch.</p>

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>4: v.a. Backlog-Lernaufträge, ausformulierte Lernstrategien 3: z.B. Lerngestaltungs-kompetenz 2: z.B. Teamerleben 1: z.B. das Erleben, agil im Team arbeiten macht Spaß</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 intendiert zufällig/beiläufig Eigentlich beides hoch: Durch die Aufträge mit Akzeptanzkriterien ist das Lernen sehr bewusst / intendiert. „Nebenbei“, durch den Austausch, wird aber auch hier viel zufällig/beiläufig erworben. Daher so in der Mitte... Von unserer Seite ist viel intendiert, auch der Erwerb der Lerngestaltungs-kompetenz. Ich denke jetzt aber, dass allein durch den hohen Strukturierungsgrad und die Explizierung von Lernprozessen implizit gelernt wird „toll, das geht“. Man kann über Lernen sprechen und es planen – hier kommen intendiertes und beiläufiges zusammen.</p>
<p> 4-3-2-1 - 1-2-3-4 intendiert zufällig/beiläufig</p>

Von unserer Seite ist viel intendiert, auch der Erwerb der Lerngestaltungs-kompetenz. Darüber hinaus wird „Nebenbei“, durch den Austausch, aber auch viel zufällig/beiläufig erworben.

8. Sozialform: Gelernt wird als...

Individuum Team/Gruppe Organisation

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p><input type="checkbox"/> Individuum <input checked="" type="checkbox"/> Team/Gruppe <input type="checkbox"/> Organisation</p> <p>Team oder Gruppe Viele soziale oder personale Kompetenzen sind anders kaum zu erwerben (außer, die Lernstrategien sähen dann den Austausch vor – mit Menschen, die selbst nicht im Sprintlernen sind) Außerdem wird die Teamarbeit immer wichtiger – kaum etwas ist im Alleingang zu bewältigen. Außerdem ist der Mensch ein Gesellschaftstier und sucht z.B. das Eingebundensein, was auch das gelingende Lernen fördert. Und schließlich diszipliniert das Team, was die Einhaltung des eigenen Plans betrifft.</p>	<p>Individualisierung ist schon auch wichtig beim Lernen. In bisherigen Beispielen hatten wir den klaren Bezug zur Gruppe. Manche Detailfragen oder inhaltlichen Darstellungen haben sich die Lerner ganz für sich und ihr eigenes Lernen angefertigt.</p> <p>Für mich steht Individuum und Team im Fokus. Das Individuum würde ich nicht weglassen, da die Erarbeitung und Reflexion von Lernstrategien genau hier ansetzt. Vielleicht so: Lerngestaltungs-kompetenz wird individuell gelernt, Lernaufträge als Team.</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Individuum <input checked="" type="checkbox"/> Team/Gruppe <input checked="" type="checkbox"/> Organisation</p> <p>Wenn ich mich entscheiden müsste: Team/Gruppe, danach Individuum, danach Organisation. Mittel- und langfristig: Organisation</p>	<p>Das Lernen im Team steht im Vordergrund und ich würde das Sprintlernen zunächst nicht als Lernform für ein Individuum anbieten. Aber: Sprintlernen könnte auch für einen einzelnen Mitarbeiter aufgesetzt werden; dann wäre aber sicher beim Aufsetzen der Lernstrategien darauf zu drängen, dass als Lernmethoden dennoch das Lernen im Austausch mit anderen erfolgt u.ä. „Individuumbezogen“ wäre das SL dann insofern, als nur ein Individuum sich dem Lernziel/Backlog verpflichtet Natürlich soll das SL dem Organisationslernen dienen – letztlich. Das Sprintlernen als „Lernform“ würde ich dennoch zu den Formen zuordnen, bei denen in einem Lernteam gelernt wird, da eigentliche Lernen im Team erfolgt und primär auch dieses Team voranbringt, nicht nur einen Einzelnen (in seiner Karriere).</p> <p>Für mich steht Individuum und Team im Fokus.</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Individuum <input checked="" type="checkbox"/> Team/Gruppe <input type="checkbox"/> Organisation</p>	<p>Stimme zu Auch heute sehe ich diese beiden Punkte.</p>

xli

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Individuum: z.B. jeder setzt sich mit seinem eigenen Lernen auseinander; Lernaufgaben müssen auch eigenständig bewältigt werden Gruppe/Team: z.B. Definition of Fun wird gemeinsam erstellt und man setzt sich im Team dazu auseinander; Lernen voneinander im Austausch Organisation: das Organisationslernen als Nebeneffekt: Lernende werden ihr Erfahrungen zu erfolgreichem Austausch mitnehmen und so tendenziell auch sonst in der Arbeit den Austausch und das gemeinsame Tragen von Verantwortung eher suchen oder zumindest unterstützen. Der Schwerpunkt liegt sicher auf Teamlernen – danach zumindest gestalten wir das Sprintlernen aus; wobei wir auch berücksichtigen, dass das Individuum an seinen Vorerfahrungen/Seinem Vorwissen anknüpft.</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Individuum <input checked="" type="checkbox"/> Team/Gruppe <input type="checkbox"/> Organisation Der Fokus auf Team/Gruppe, aber Individualisierung ist auch wichtig beim Lernen. In bisherigen Beispielen hatten wir den klaren Bezug zur Gruppe. Manche Detailfragen oder inhaltlichen Darstellungen haben sich die Lerner jedoch ganz für sich und ihr eigenes Lernen angefertigt.</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Individuum <input checked="" type="checkbox"/> Team/Gruppe <input type="checkbox"/> Organisation Zunächst und insgesamt stehen Individuum und Team im Fokus. Mittel- und langfristig gehört die Organisation dazu.</p>

9. Beteiligte am Lernprozess:

Welche Rollen gibt es im Lernprozess?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p>Rollen: Kunde: Lernauftraggeber PO: vermittelt die Lernaufgabe genauer – mit ihm wird sie ggfs. auch ausgehandelt oder angepasst SB: Lerncoach Lernteam: lernen gemeinsam, haben ein zumindest in Teilen gleiches Lernziel zu einem gemeinsamen Lernthema Lernender: Ist für sein eigenes Lernen verantwortlich und formuliert insbesondere seine eigene Lernstrategie oder bringt diese zumindest in eine Team-Lernstrategie ein</p>	Passt immer noch
	Stimme zu
	Ergebnisverantwortung fehlt.
<p>Rollen: Ergebnisverantwortung Lernbegleitung Lerner</p>	<p>Gefällt mir gut. Vielleicht Ergebniserwartung (Kunde) Ergebnisverantwortung Prozessverantwortung Lernverantwortung</p>
	<p>Sehr knapp. Auftragserteilung fehlt m.E.</p>

<p>Im eigentlichen Lernprozess gibt es nur den Lernenden und sein Team. Darüber hinaus der Sprintbegleiter zur Gestaltung des Lernens unterstützt methodisch, damit trägt er eine gewisse Verantwortung für den Prozess. Der Lernauftrag wird durch einen Auftraggeber erteilt, der auch die Ergebnisse abnimmt. Dabei unterstützen kann ggf. ein fachlicher Experte. Ergänzend kann zudem ein Kunde eingebunden werden, für den die Ergebnisse (i.S.v. erworbenen Kompetenzen und ihrer Anwendung) besondere Relevanz haben.</p>	<p>Experte sehe ich nicht als explizite Rolle – für mich ist der eine Quelle (unter vielen) Sonst passt das</p>
	<p>Ja, wenn man den eigentlichen Lernprozess eng/streng definiert, stimmt das auf jeden Fall.</p>
	<p>Kunde und Experte sind halt optional, würde ich nur im Kleingedruckten nennen.</p>

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>PO und ggfs. Kunde, SB und Lernteam und Lernende spielen je eine bedeutende Rolle im Lernprozess. Der Lernprozess umfasst für mich auch z.B. das Kick-off, das Planning, das Retro, das Review und das Kick-out. Z.B. findet auch im Review Lernen statt, wenn durch den PO/Kunde vermeintlich Gelerntes korrigiert wird oder wenn im Retro über das Lernen gelernt wird. Es gibt dann folgende „Rollen“ Kunde/PO: Ergebniserwartung und Begründung (ggfs. „Verteidigung“) PO: Ergebnisverantwortung (z.B. über die Lernaufgaben und die Akzeptanzkriterien) SB: Prozessverantwortung (achtet auf gelingendes Lernen, unterstützt in der Lernstrategieformulierung, fragt nach der DoF, fragt nach den stand-ups) Lerner und Lernteam: individuelle und gemeinsame Lernverantwortung (DoF eher gemeinsam; Lernstrategie eher individuell; Verpflichtung zur gegenseitigen Unterstützung)</p>	<p>xliii</p>
<p>Ergebniserwartung (Kunde) Ergebnisverantwortung Prozessverantwortung Lernverantwortung</p>	
<p>Im eigentlichen Lernprozess gibt es nur den Lernenden und das Lernteam. Insgesamt werden die Rollen Ergebniserwartung (Kunde), Ergebnisverantwortung, Prozessverantwortung und Lernverantwortung benötigt</p>	

Was beinhaltet die Rolle des Lernenden/der Lernenden?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p>Lernen und Lehren s.o. Sorgt für sein eigenes gelingendes Lernen, bringt sich also auch in die DoF ein</p>	<p>Stimmt immer noch</p>
	<p>Stimme zu Greift mir zu kurz. Moment der Verantwortung im Gefüge fehlt.</p>
<p>Verstehen und nachvollziehen des Lernauftrags, Austausch mit dem Auftraggeber (= Funktion Ergebnisverantwortung), Planung der eigenen Lernstrategien, Abstimmung im Team, selbstgesteuerte Lernphasen, Verantwortungsübernahme für (nicht) erreichte Ziele, Darstellung der erreichten Ergebnisse, Anpassungen vornehmen, Reflexion des Erreichten/ Nicht Erreichten, Reflexion des Prozesses, eigenständiges Melden von Schwierigkeiten</p>	<p>stimmt</p>
	<p>Sehr umfassend und zutreffend.</p>

Teilnahme an allen Meetings und Abarbeitung der eigenen Lernaufträge. Lernende planen ihren individuellen Lernprozess, wählen Strategien und Quellen aus und führen den Lernprozess eigenständig und im Austausch mit den anderen Lernenden aus. Lernende legen ihren (ggf. auch ausbleibenden) Lernfortschritt offen und reflektieren ihren Lernprozess. Sie formulieren bei Bedarf Anpassungen, um den Lernprozess erfolgreicher zu gestalten und melden Unterstützungsbedarf an. Lernende wirken an einer gemeinsamen definition of fun mit: darin ist beschrieben, was jedem Einzelnen für das eigene Lernen wie auch für das Lernen im Team wichtig ist. Lernende nehmen bei Unklarheiten im Lernauftrag Kontakt zum Lernauftraggeber auf.	Stimmt. Wenn wir so ins Detail gehen, käme noch dazu: Macht sich das eigene Kompetenzlevel klar, auf dem er ist und handelt aus/verpflichtet sich zu dem zu erreichenden Kompetenzlevel. Unterstützt ggfs. die anderen Teammitglieder in ihrem Lernen.
	Stimme zu
	Sehr umfassend und zutreffend.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

(Von oben zweite Antwort kopiert) Verstehen und nachvollziehen des Lernauftrags, Austausch mit dem Auftraggeber (= Funktion Ergebnisverantwortung), Planung der eigenen Lernstrategien, Abstimmung im Team, selbstgesteuerte Lernphasen, Verantwortungsübernahme für (nicht) erreichte Ziele, Darstellung der erreichten Ergebnisse, Anpassungen vornehmen, Reflexion des Erreichten/ Nicht Erreichten, Reflexion des Prozesses, eigenständiges Melden von Schwierigkeiten	xliv
Verstehen und nachvollziehen des Lernauftrags, Austausch mit dem Auftraggeber (= Funktion Ergebnisverantwortung), Planung der eigenen Lernstrategien, Abstimmung im Team, selbstgesteuerte Lernphasen, Verantwortungsübernahme für (nicht) erreichte Ziele, Darstellung der erreichten Ergebnisse, Anpassungen vornehmen, Reflexion des Erreichten/ Nicht Erreichten, Reflexion des Prozesses, eigenständiges Melden von Schwierigkeiten	
Verstehen und nachvollziehen des Lernauftrags, Austausch mit dem Auftraggeber (= Funktion Ergebnisverantwortung), Planung der eigenen Lernstrategien, Abstimmung im Team, selbstgesteuerte Lernphasen, Verantwortungsübernahme für (nicht) erreichte Ziele, Darstellung der erreichten Ergebnisse, Anpassungen vornehmen, Reflexion des Erreichten/ Nicht Erreichten, Reflexion des Prozesses, eigenständiges Melden von Schwierigkeiten. [mal ganz bequem und copy-paste]	

10. Transfer des Wissens:

Wie werden Lernen und Arbeiten verbunden? Wie findet ein Transfer statt?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Für uns geht es um berufliches Lernen. Im Rahmen von iMr ist das Lernthema tatsächlich an der aktuell/zukünftig ausgeführten Arbeit ausgerichtet. Bei der Erteilung des Lernauftrags ist schon klar, wofür das Gelernte eingesetzt werden soll: Es wird nicht auf Vorrat gelernt. Im Rahmen des Sprintlernens und solange es andauert, erfolgt nach Möglichkeit die nötige Interiorisation; das Einüben des neu Gelernten erfolgt aber zumeist dann direkt in der Arbeit. Dies aber idealerweise bereits, sobald der Lernsprint beendet ist und die darin eingeplanten Lernaufgaben erfolgreich bewältigt sind – und nicht erst, wenn das gesamte Sprintlernen (der gesamte Lernauftrag) beendet ist.	stimmt
	Stimme zu
	Trifft für mich zu. Interiorisation kenne und verstehe ich nicht. Scheint den Transferprozess aufzudröseln.

Dadurch, dass das informelle Lernen, Lernen voneinander im Austausch, Lernen am Arbeitsgerät/Arbeitsplatz u.ä. gefördert wird, ist der Transfer direkt im laufenden Lernsprint angelegt	Gut beschrieben und klug benannt: Transfer innerhalb jeder Schleife – erinnert auch an die guten alten <i>deliverables</i> .
Orientierung der Lernaufträge an der „wirklichen“ Arbeit, Transfer durch Reflexion des Wissens, Diskussion in der Gruppe oder direkter Anwendung (Simulation oder echte Durchführung). Berücksichtigung individueller Rahmenbedingungen.	Stimmt auch
	Trifft für mich zu.
Idealerweise ist kein Transfer nötig, da das Lernen bereits so stark auf die Arbeitsaufgabe bezogen ist, dass das Lernen im Tun, in der Arbeit geschieht. Lernaufträge sind verbunden mit Akzeptanzkriterien, welche ggf. konkrete Arbeitsergebnisse darstellen. Somit kann nur gelernt werden, wenn auch gearbeitet wird.	Das gefällt mir am besten
	Stimme zu
	Trifft für mich zu.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Für uns geht es um berufliches Lernen und wir wollen die reflexive Handlungskompetenz stärken. Im Rahmen von Sprintlernen ist das Lernthema tatsächlich an der aktuell/zukünftig ausgeführten Arbeit ausgerichtet. Bei der Erteilung des Lernauftrags ist schon klar, wofür das Gelernte eingesetzt werden soll: Es wird nicht auf Vorrat gelernt. Im Rahmen des Sprintlernens und solange es andauert, erfolgt auch die nötige Reflexion, das Nachdenken über das Gelernte. Das Einüben des neu Gelernten erfolgt aber zumeist dann erst direkt in der Arbeit. Dies aber idealerweise bereits, sobald der Lernsprint beendet ist und die darin eingeplanten Lernaufgaben erfolgreich bewältigt sind – und nicht erst, wenn das gesamte Sprintlernen (der gesamte Lernauftrag) beendet ist. Dadurch, dass das informelle Lernen, Lernen voneinander im Austausch, Lernen am Arbeitsgerät/Arbeitsplatz u.ä. gefördert wird, ist der Transfer direkt im laufenden Lernsprint angelegt.</p>	xiv
<p>Idealerweise ist kein Transfer nötig, da das Lernen bereits so stark auf die Arbeitsaufgabe bezogen ist, dass das Lernen im Tun, in der Arbeit geschieht. Lernaufträge sind verbunden mit Akzeptanzkriterien, welche ggf. konkrete Arbeitsergebnisse darstellen. Somit kann nur gelernt werden, wenn auch gearbeitet wird. Durch folgende Aspekte wird der Transfer außerdem unterstützt: Orientierung der Lernaufträge an der „wirklichen“ Arbeit, Transfer durch Reflexion des Wissens, Diskussion in der Gruppe oder direkter Anwendung (Simulation oder echte Durchführung). Berücksichtigung individueller Rahmenbedingungen.</p>	
<p>Idealerweise ist kein Transfer nötig, da das Lernen bereits so stark auf die Arbeitsaufgabe bezogen ist, dass das Lernen im Tun, in der Arbeit geschieht. Lernaufträge sind verbunden mit Akzeptanzkriterien, welche ggf. konkrete Arbeitsergebnisse darstellen. Somit kann nur gelernt werden, wenn auch gearbeitet wird.</p>	

11. Ressourcen/Kapazitäten:

Welche Voraussetzungen verlangt diese Form des Lernens vom Lernenden/von der Gruppe?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Ein Minimum an Kommunikations-, Team-, Kommunikations-, Kritikfähigkeiten. Alle diese Fähigkeiten werden aber im Sprintlernen auch gefördert.	Würde ich jetzt noch was ergänzen: Bereitschaft zum Austausch (s.u.) Bereitschaft, Wissen zu teilen

	Ggfs. Medienkompetenzen Alles wird aber durch das SL auch gefördert
	Stimme zu
	Ich befürchte, dass ein Minimum nicht reicht. Würde mich aber freuen, weil Sprintlernen dann breiter eingesetzt werden kann. Ist dann vielleicht Aufgabe des Sprintbegleiters damit umzugehen. Und Förderung: stimmt ☺ Rahmenbedingung Unterstützung FK fehlt
Offenheit für neue Lernform, Unterstützung durch die Führungskraft (wg. Kapa), Bereitschaft zum Austausch und voneinander Lernen	
	Trifft zu
Zeitliche Kapazitäten für die Meetings und die Lernzeit dazwischen (abhängig vom Lernauftrag z.B. 4h/ Woche über 10 Wochen). Selbststeuerung, um die Lernaufgaben mit der Arbeit zu verflechten. Metakognitive Kompetenzen, um den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren. Kommunikative Kompetenzen und Bereitschaft zur Zusammenarbeit sowie gegenseitigen Unterstützung. Falls die Gruppe nur virtuelle Meetings durchführt, sind entsprechende Medienkompetenzen vorausgesetzt.	
	Stimme zu
	Na gut, ich leg die Latte jetzt ein wenig tiefer: was an Kompetenzen fehlt, kann in ersten Sprints erworben werden und erfordert eben ggf. mehr Unterstützung.

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Minimum an (mehr wird es dann im Prozess, weil er das unterstützt):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbststeuerung, um die Lernaufgaben mit der Arbeit zu verflechte • Metakognitive Kompetenzen, um den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren, • Kommunikative Kompetenzen, • Bereitschaft zur Zusammenarbeit sowie gegenseitigen Unterstützung. <p>Falls die Gruppe nur virtuelle Meetings durchführt, sind entsprechende Medienkompetenzen vorausgesetzt.</p>	
Offenheit für neue Lernform, Unterstützung durch die Führungskraft (wg. Kapa), Bereitschaft zum Austausch und voneinander Lernen Außerdem ein Minimum an Kommunikations-, Team-, Kommunikations-, Kritikfähigkeiten, letztere Fähigkeiten werden aber im Sprintlernen auch gefördert	
Ein Minimum an Kommunikations-, Team-, Kommunikations-, Kritikfähigkeiten, Bereitschaft zum Austausch und dazu Wissen zu teilen, ggf. Medienkompetenzen. Alle diese Fähigkeiten werden aber im Sprintlernen auch gefördert und ggf. gezielt in ersten Sprints abgebildet.	

13. Lernkultur:

Welche Lernkultur wird durch die Lernform gepflegt bzw. gefördert?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
<p>Fällt mir jetzt schwer ... weil unter Lernkultur häufig der weitere Rahmen in einem Unternehmen verstanden wird Große Wertschätzung für das Lernen; Lernen wird unternehmensweit als Bestandteil des Arbeitens (zwei Seiten einer Medaille) gesehen Lernen kann, will und muss jeder - regelmäßig Für einen individuellen und unternehmerischen Erfolg gilt es Kompetenzen gezielt und beständig auszubauen (erhalten oder z.B. die Gestaltung eines lernförderlichen Arbeitsplatzes – was in der Realität doch immer nur meint, es erfolgt nur in den Aspekten ein Kompetenzabbau, die grade für die Arbeit an dem Platz nicht benötigt werden – genügen nicht)</p>	<p>Stimmt immer noch</p> <p>Stimme zu</p> <p>Am besten gefällt mir „Lernen wird unternehmensweit als Bestandteil des Arbeitens (zwei Seiten einer Medaille) gesehen“.</p>
<p>Merkmale der Kultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transparenz - Feedback - Kommunikation zwischen Lernern sowie Auftraggeber/Lernern - Bedarfsorientierung - Verantwortungsübernahme der MA - Vernetztes Denken, Austausch - Ganzheitlichkeit - Nachhaltigkeit (Lebenslanges Lernen) - Eingebundenheit - Heterogenität nutzbar machen - Sicherheit (durch Orientierung/Feedback) - Ressourcenorientierung - Fehlerfreundlichkeit - Offenheit - Agilität 	<p>Passt. Würde noch ergänzen: Respektvoller Umgang</p> <p>Klingt schon fast wie ein Nutzenversprechen, benennt wichtige Punkte.</p>
<p>Puh, da kenne ich mich nicht gut genug aus. Ich denke das Sprintlernen stützt Kooperation und Austausch. Es verlangt und schätzt Transparenz, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, Anpassungsfähigkeit und unterstreicht insgesamt die Notwendigkeit und Bereitschaft zum Lernen – insbesondere auch auf den Lernprozess bezogen.</p>	<p>Passt auch.</p> <p>Stimme zu</p> <p>Ist verglichen mit den anderen erweiterbar.</p>

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p>Gepflegt und gefördert werden folgende Haltungen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Verständnis vom Lernen als fester Bestandteil der Arbeit• Kooperatives Miteinander• Transparenz, Offenheit, Feedbackkultur• Selbstreflexivität bezüglich Tun und Outcome• Ressourcen und Outcomeorientierung auch im Lernen• Verantwortungsübernahme und -bereitschaft• Bedarfsorientierung• Ressourcen- statt Defizitorientierung, damit weniger „Fehlerkultur“ als vielmehr „Verbesserungskultur“• Agilität, schnell und flexibel ins Tun kommen, agieren und reagieren, Anpassungsfähigkeit• Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit• Teamorientierung und Bedeutung von Eingebundenheit, Vernetzung und Kooperation	
<p>Große Wertschätzung für das Lernen; Lernen wird unternehmensweit als Bestandteil des Arbeitens (zwei Seiten einer Medaille) gesehen</p> <p>Die Merkmale der Kultur sind:</p> <ul style="list-style-type: none">- Transparenz- Feedback- Kommunikation zwischen Lernern sowie Auftraggeber/Lernern- Bedarfsorientierung- Verantwortungsübernahme der MA- Vernetztes Denken, Austausch- Ganzheitlichkeit- Nachhaltigkeit (Lebenslanges Lernen)- Eingebundenheit- Heterogenität nutzbar machen- Sicherheit (durch Orientierung/Feedback)- Respektvoller Umgang- Fehlerfreundlichkeit- Offenheit- Agilität	xlvi
<p>Merkmale der Kultur:</p> <ul style="list-style-type: none">- Transparenz- Feedback- Kommunikation zwischen Lernern sowie Auftraggeber/Lernern- Bedarfsorientierung- Verantwortungsübernahme der MA- Vernetztes Denken, Austausch- Ganzheitlichkeit- Nachhaltigkeit (Lebenslanges Lernen)	

- Eingebundenheit
- Heterogenität nutzbar machen
- Sicherheit (durch Orientierung/Feedback)
- Ressourcenorientierung
- Fehlerfreundlichkeit
- Offenheit
- Agilität
- Respektvoller Umgang

Für welche lernorientierte Werte/Haltungen steht die Lernform?

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Eigenverantwortung Die Verantwortung des Lernens (i.e.S.) beim Lernenden lassen Dabei aber auch gegenseitige Unterstützung zu erfolgreichem Lernen	Stimmt Ist vielleicht der Kern davon
	Stimme zu Das ist wohl der wichtigste Wert.
Siehe oben	Stimmt auch
	Haha, gute Antwort.
Verstehe ich auch nicht ganz – ich versuch’s mal:	Stimmt auch
<ul style="list-style-type: none"> - Eigenverantwortung - Verbindlichkeit - Individualisierung - konstruktiver Umgang mit Heterogenität - Fehlerfreundlichkeit - Bedürfnisorientierung - Transparenz 	Stimme zu Da würde ich nun die Liste von oben einfügen ;-)

xlix

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

- S.o. letzte Frage und:
- Ressourcenorientierung
- Eigenverantwortung
- Prozessorientierung
- Individualisierung
- Situiertes Lernen (kontextsensitiv)
- Teamlernen
- Selbststeuerung im Lernen
- (Verbindlichkeit)

- Transparenz
- Feedback
- Kommunikation zwischen Lernern sowie Auftraggeber/Lernern
- Bedarfsorientierung
- Verantwortungsübernahme der MA
- Vernetztes Denken, Austausch
- Ganzheitlichkeit
- Nachhaltigkeit (Lebenslanges Lernen)
- Eingebundenheit
- Heterogenität nutzbar machen
- Sicherheit (durch Orientierung/Feedback)
- Respektvoller Umgang
- Fehlerfreundlichkeit
- Offenheit
- Agilität

Im Kern vor allem für Eigenverantwortung: Die Verantwortung des Lernens (i.e.S.) beim Lernenden lassen. Dabei aber auch gegenseitige Unterstützung zu erfolgreichem Lernen

14. In wenigen Worten ...

Wenn „in medias res“ eine Marke wäre – wofür würde sie stehen? (Allgemein und lernspezifisch)

Antworten aus Runde 1	Antworten aus Runde 2
Flexibler, dezentraler, schlanker, bedarfsgerechter Erwerb von Medienkompetenzen unter Berücksichtigung individueller Lernneigungen – mit einem Kompetenzbegriff wie z.B. Erpenbeck ihn versteht.	Stimmt immer noch
	Stimme zu
	Passt, aber nicht nur Medienkompetenzen.
Wofür sie steht:	Stimmt auch
Allgemein:	
- Agil	
- Flexibel	
- Nachhaltig, nachhaltiger Kompetenzaufbau	
- Bedarfsorientiert	
- Transparent	
Lernspezifisch:	Passt auch – klingt aber eher nach Politiker-Sprech, weil mir durch die Nomen das Konkrete fehlt.
- Relevanz	
- Transfer von Wissen	
- Lebenslanges Lernen	
- Informelles Lernen	
- Selbstgesteuertes Lernen	

<ul style="list-style-type: none"> - Positive Emotionen - Selbstbestimmung - Ziele - Transparenz 	
<p>In MEDIAS res ist doch eine Marke, oder? Allgemein: bedarfsorientiert und schlank Lern-PS auf die Straße bringen Lernspezifisch: für eine Struktur, die den Einzelnen dabei stützt, im Sinne des Unternehmens zu agieren und dabei seine Bedürfnisse und Möglichkeiten achtet</p>	<p>JA – definitiv! Gefällt mir gut! Gefällt mir auch sehr gut! Stimme zu Ist vielleicht nicht ganz vollständig – mir gefällt jedoch der Begriff STRUKTUR. Das ist der Produktkern denke ich.</p>

Abschließende Antworten aus Runde 3: (unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Runde 1 und 2)

<p><i>In MEDIAS res</i> agiles Sprintlernen Liefert ein Rahmenmodell für ein nachhaltiges, dezentral-eigenverantwortliches und bedarfsorientiertes Lernen zum Aufbau von reflexiven Handlungskompetenzen.</p>
<p>Allgemein: bedarfsorientiert und schlank Lern-PS auf die Straße bringen Lernspezifisch: für eine Struktur, die den Einzelnen dabei stützt, im Sinne des Unternehmens zu agieren und dabei seine Bedürfnisse und Möglichkeiten achtet</p>
<p>Allgemein: bedarfsorientiert und schlank Lern-PS auf die Straße bringen. <u>Lernspezifisch:</u> für eine Struktur, die den Einzelnen dabei stützt, umfassende Handlungskompetenz in unternehmensrelevanten Bereichen zu erwerben und dabei seine Bedürfnisse und Möglichkeiten achtet.</p>

Anhang 8: Fiktiver Lernauftrag

Das nachfolgende formulierte Beispiel ist kein typischer Lernauftrag. Anhand einer vereinfachten Darstellung wurde hier ein Auftrag für eine Zielgruppe formuliert, die bereits Erfahrungen und Expertise zum Thema Lernen hat und nun die organisatorische Verankerung des Sprintlernens planen soll. In der ersten Tabelle wird zunächst das Lernthema erläutert und die dazugehörigen Lernaufgaben aufgelistet. Zu den jeweiligen Lernaufgaben wird das angestrebte Kompetenzniveau definiert. Der Auftraggeber (Funktionsträger „Ergebnisverantwortung“) tritt mit einer Vorstellung an das Lernteam heran, welches Kompetenzniveau er für angemessen hält bei den jeweiligen Lernaufgaben. Gemeinsam mit dem Lernteam wird diese Einschätzung diskutiert und ein Niveau ausgehandelt. Das Kompetenzniveau macht eine Aussage bezüglich des Ausmaßes der Vertiefung des Wissens sowie dem Austausch und der Reflexion, die darüber stattfinden sollen.

In der zweiten Tabelle wurde eine Lernaufgabe beispielhaft herausgegriffen und näher beschrieben. Hier werden zusätzlich die Akzeptanzkriterien für diese spezielle Lernaufgabe dargestellt. Ergänzt wird die Lernaufgabe um „Quellenhinweise“. Hier werden Ressourcen (z.B. Literatur, Experten, Dokumente, Videos, etc.) aufgelistet, welche die Lernenden bei der Bearbeitung des Lernauftrags nutzen können.

Tabelle 7: Beispielhafter Auszug aus einem fiktiven Lernauftrag. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Thema	Lernthema [Interne Kommunikation zum Sprintlernen]			
A	Story um Lernthema [Um Sprintlernen im Unternehmen erproben und später organisatorisch verankern zu können, müssen Unterstützer gewonnen werden. Es ist sinnvoll, sich frühzeitig Gedanken zu machen, wer die entscheidenden Unterstützer sind und wie sie informiert und ggf. eingebunden werden können.]			
	Definition of Done (angestrebtes Kompetenzniveau):			
	Nicht vorhanden/ relevant 0	Anfänglich 1	Vertieft 2	Fortgeschritten 3
Kurzform Lernaufgaben:				
A1 Aufgabe 1 [Unterstützer identifizieren]			x	
A2 Aufgabe 2 [Informieren über Projekt]		x		
A3 Aufgabe 3 [Roadmap zur Einbindung]		x		

Tabelle 8: Beispielhafte Lernaufgabe inklusive Akzeptanzkriterien. Quelle: Eigene Darstellung 2018

A2	[Informieren über Projekt]	
<p>Lernaufgaben</p> <p>[Stellen Sie zu wesentlichen Projektphasen dar, welche Informationen die, in Aufgabe 1 identifizierten, Unterstützer benötigen, um das Vorhaben unterstützen zu können.]</p> <p>[Erstellen Sie im Lernteam einen Entwurf für die Anfangsphase zur internen Kommunikation über Zielsetzung und Vorgehensweise im Vorhaben. Wählen Sie dazu eine geeignete Methode aus.]</p>		<p>Akzeptanzkriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung von Informationsbedarfen nach Projektphasen je Unterstützergruppe und nach Projektphasen liegt vor • Für eine Unterstützergruppe liegt ein Entwurf für eine Information zum Einstieg in das Vorhaben vor • Der Entwurf ist im Lernteam abgestimmt
<p>Quellenhinweise:</p> <p>Methodensammlung der Personalabteilung</p>		

Anhang 9: Leitfaden zur informellen Befragung bei der Analyse von Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern

Herr/Frau...

[Dank, für die Bereitschaft, ein informelles Interview zu führen]

[Einleitung] Ich würde noch kurz auf den Hintergrund meiner Masterarbeit eingehen bevor ich auf meine Fragen an Sie zu sprechen komme. Ich beschäftige mich in meiner Masterarbeit mit der Analyse lernförderlicher Rahmenbedingungen bei der Etablierung neuer Lernformen im betrieblichen Kontext. Anlass für diese Arbeit war, dass ich im Unternehmenskontext beobachtet habe, dass Lernen in unterschiedlichen Abteilungen unterschiedlich gut oder weniger gut funktioniert. Ich habe mich gefragt, woher die Unterschiede kommen und was es bräuchte, damit neue Lernformen erfolgreich und vor allem nachhaltig ins Unternehmen etabliert werden können. Im Theorieteil meiner Arbeit habe ich literaturbasiert analysiert, welche Rahmenbedingungen sich generell lernförderlich auf ein Lernen im Unternehmen auswirken. Im Praxisteil schaue ich jetzt auf das „Sprintlernen“ und möchte untersuchen, welche Rahmenbedingungen es braucht, damit diese Lernform auch erfolgreich und nachhaltig ins Unternehmen etabliert werden kann.

Ich würde das Gespräch gerne so strukturieren, dass ich zunächst Sie frage, was Sie für wichtige Rahmenbedingungen halten, damit das Sprintlernen bei Ihnen im Unternehmen gut funktionieren kann. Hier geht es um eine generelle Sammlung von Ideen, was Sie glauben, was wichtig ist. Daraufhin würde ich gerne noch auf meine bisherige theoretische Analyse eingehen. Ich habe die Suche nach Rahmenbedingungen auf drei Ebenen angesiedelt: die normative Ebene, die strategische und die operative Ebene. Diese würde ich Ihnen dann gerne kurz vorstellen und Sie fragen, was Sie glauben, welche Rahmenbedingungen auf diesen Ebenen für das Sprintlernen bereits eine Rolle spielen.

liv

[Abfrage, ob Vorgehen so in Ordnung ist]

[Frage nach dem zeitlichen Rahmen für das Gespräch]

[Frage nach generell identifizierten Rahmenbedingungen] Sie haben in den letzten Wochen/Monaten bereits erste Erfahrungen mit dem Sprintlernen gemacht. Was halten Sie denn für wichtige Rahmenbedingungen, damit das Sprintlernen bei Ihnen im Unternehmen gut funktionieren kann?

[Bei Bedarf: Unter Rahmenbedingungen verstehe ich beispielsweise Zeit, finanzielle und personelle Ressourcen, Technik, Moderationsmaterial, aber auch Strukturen, Werte und Haltungen im Unternehmen]

[Sammeln der Rahmenbedingungen die der Gesprächspartner nennt]

[Gegebenenfalls Rückfragen stellen und mehr ins Detail gehen]

[Einleitung zur Befragung auf den drei Ebenen] Wie ich bereits angekündigt habe, würde ich gerne noch Bezug nehmen auf die Ergebnisse meiner Literaturanalyse und hierzu Ihre Meinung hören. Ich habe Ihnen als Grundlage für unser Gespräch ein Dokument zugeschickt, in dem ich die drei Ebenen und einige beispielhafte Maßnahmen erläutert habe (siehe Handout für die Interviewpartner bei der Analyse von Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern).

Meine Frage an Sie ist die Folgende: Wenn Sie sich jetzt beispielsweise die normative Ebene anschauen. Hätten Sie eine Idee, welche Rahmenbedingungen bereits auf der normativen Ebene ein Sprintlernen unterstützen könnten?

[Die drei Ebenen durchgehen]

[Sammeln der Rahmenbedingungen die der Gesprächspartner nennt]

Sind Ihnen beim Erzählen noch weitere Rahmenbedingungen über die drei Ebenen hinaus eingefallen?

[Dank]

[Verweis auf Handhabung der Interviewergebnisse und Ankündigung zur Durchsicht der Gesprächsdokumentation]

[Offene Fragen beantworten]

Anhang 10: Handout für die Interviewpartner bei der Analyse von Rahmenbedingungen die ein Sprintlernen fördern

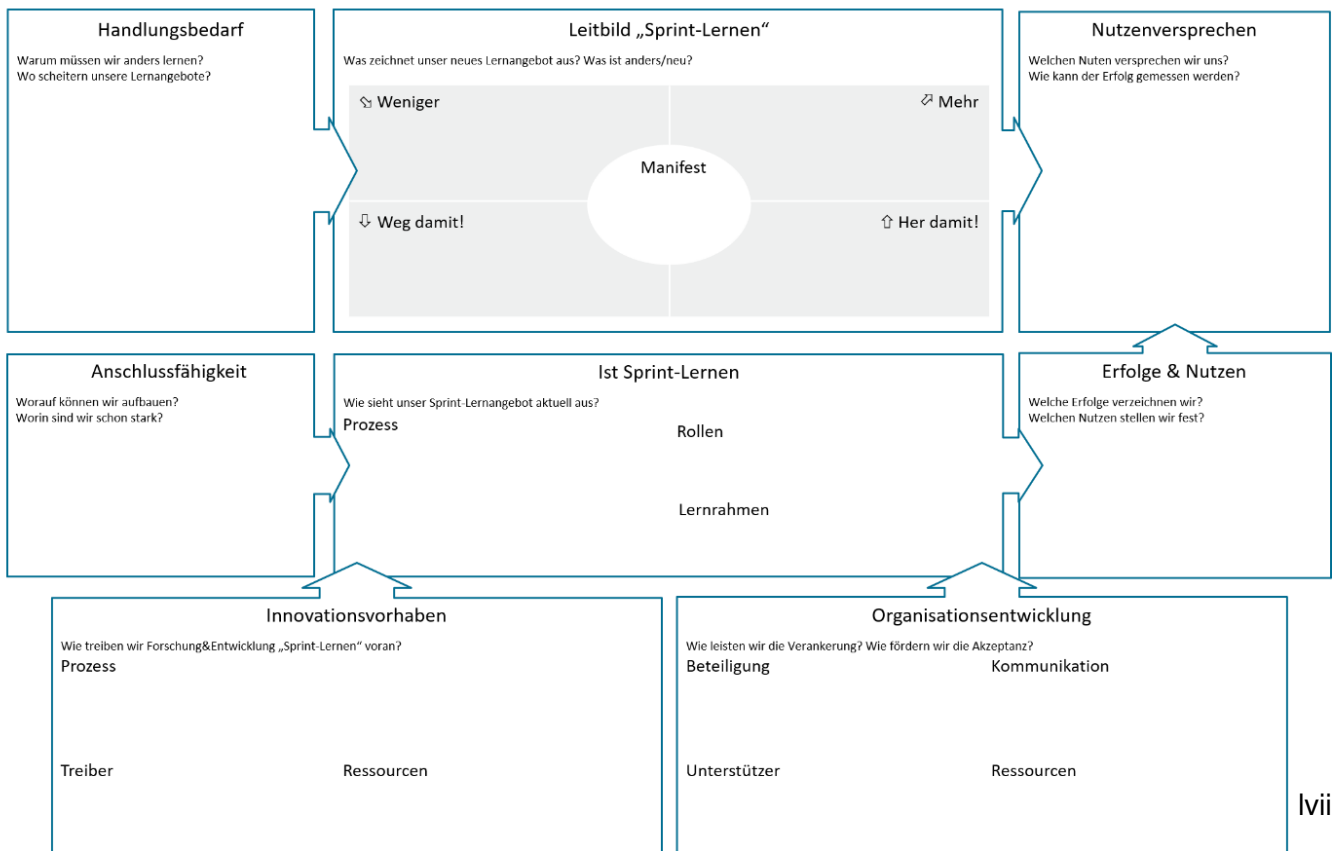
Normative Ebene
Normativer Handlungs- und Orientierungsrahmen (begründend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens ▪ Normen ▪ Werte
<p>Beispielfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie müssten die Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens aussehen, damit ein Sprintlernen gefördert wird? ➤ Welche Normen und Werte fördern ein Sprintlernen? (Unternehmensphilosophie, Unternehmensleitlinien)
Strategische Ebene
Konkretisierung der normativen Ebene (ausrichtend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmensstrategie ▪ Informationen und Kommunikation ▪ Zusammenarbeit und Kooperation ▪ Personalentwicklungskonzepte ▪ Führung ▪ Mitarbeitermotivation und Zufriedenheit
<p>Beispielfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Worauf müsste die Organisationsstrategie ausgerichtet sein, damit ein Sprintlernen gefördert wird? (Unternehmens- und Lernziele) ➤ Wie müsste die Kommunikation und die Informationsweitergabe gestaltet werden, damit Sprintlernen funktioniert? (Mitarbeiterkommunikation, Informationsweitergabe, Informationsaustausch) ➤ Wie kann die Personalentwicklung bzw. deren Konzepte ein Sprintlernen fördern? (Kompetenzmanagement, Kompetenzmodell, Wissensmanagement) ➤ Was kann den Mitarbeiter motivieren, dass er am Sprintlernen teilnimmt? (Anreizsysteme, Bindungsinstrumente, Handlungsbereitschaft, Lernmotivation)
Operative Ebene
Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion (vollziehend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalentwicklungsmaßnahmen ▪ Lernumgebung
<p>Beispielfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche konkreten Maßnahmen müssten gestaltet werden, damit Sprintlernen funktionieren kann? (Arbeitsgestaltung, Lernort, etc.) ➤ Welche Personalentwicklungsmaßnahmen fördern ein Sprintlernen? (Bedarfsanalyse, PE-Instrumente, Angebot verschiedener Lernformen, Gestaltung des Lerntransfers) ➤ Wie müsste eine Lernumgebung aussehen, damit sie Sprintlernen fördert? (Materielle Ressourcen, Begleitung und Beratung)

Anhang 11: Projekt Canvas von „in medias res“

in medias res

Projekt Canvas

Stand 26. April 2017



lvii

Gefördert von

© Konsortium in medias res

Abbildung 2: Projekt-Canvas. Quelle: Projektinternes Dokument 2017

Anhang 12: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer bei der Analyse von Rahmenbedingungen für das Sprintlernen

Frage 1:

Was halten Sie für wichtige Rahmenbedingungen, damit das Sprintlernen bei Ihnen im Unternehmen gut funktionieren kann?

Tabelle 9: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 1. Quelle: Eigene Darstellung 2018

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kriterienkatalog, wo sich Sprintlernen eignet (welche Themen sind möglich?)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeit <p>Zeitlicher Aufwand für:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertraut machen mit der Methode Sprintlernen - Sprintbegleiter-Ausbildung - Sprintbegleiter und den Product-Owner: Vorbereitung und Begleitung der Sprints - Planung und Prozess - Backlog erstellen - Sprintwechsel
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Routine und Erfahrungen mit dem Sprintlernen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technische Einbettung - Projektmanagementsoftware (Planio) - GoToMeeting
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technisches Know-How: Vertrautheit mit den Programmen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr Feedbackschleifen: ▪ Strukturen, wie trotz fehlendem persönlichen Kontakt (räumliche Entfernung) mehr Resonanz eingeholt werden kann
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teamregeln, Teamvereinbarungen - Wie wird mit Abwesenheit (Krankheit, Urlaub) umgegangen? - In welchem Maße kann dafür die Verantwortung beim Team liegen?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verankerung des Sprintlernens im Unternehmen (Geschäftsführung)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offenheit der Geschäftsführung und der Mitarbeiter gegenüber neuen Lernmethoden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr Eigenverantwortung des Mitarbeiters
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernen während der Arbeitszeit - Haltung: Lernen während der Arbeitszeit ist erlaubt und erwünscht → Geschäftsführung trägt es - Einzelne Mitarbeiter trauen sich in der Arbeitszeit zu lernen - Braucht es evtl. Betriebsvereinbarungen dazu?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offenheit: Teilnehmer müssen offen sein für neue Ideen und Methoden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozess drumherum, so schlank wie möglich halten (Planning, Review, Retro)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema sollte sich eignen (Kriterienkatalog)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema muss greifbar/anwendbar sein
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mittragen des Sprintlernens durch Umfeld (Geschäftsführung, Führungskräfte der Lernenden) - sollten positiv gestimmt gegenüber dem Sprintlernen sein - GF, FK über das Sprintlernen informieren

<ul style="list-style-type: none"> - Positives „GO“ durch GF und FK: „Blicken lassen beim Lernteam“ – „spüren lassen, dass es passt“ - Umfeld informieren → erleichtert den Lernenden auf Kollegen zuzugehen – diese wissen die Fragen einzuordnen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichkeit, den Prozess agil anpassen zu können an das Lernteam (Bsp. Retro: Storybasiert abgefragt - nicht die einzelnen Lerntasks → war zielführender)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herausforderung: Ablenkung durch das Tagesgeschäft „reingequetscht in den Arbeitsalltag“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeit zum Verdauen/Reflektieren des Gelernten und zeitnahe Anwendung (in den nächsten 48h)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kleinere Lerneinheiten: tiefer verwurzeln
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bestenfalls „learning on the job“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewusstheit der Geschäftsführung: „Lernen braucht Zeit“ und „Lernen wollen“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressourcenplanung: Freiräume schaffen (Bringschuld UN: Lernen ermöglichen)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitschaft des einzelnen Mitarbeiters: Bereitschaft zum Lernen + Bereitschaft Neues auszuprobieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinnhaftigkeit (Nutzenerwartungen aufzeigen)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprache (nicht auf Englisch sondern auf Deutsch lernen)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rahmenbedingungen für Sprintlernen nicht so anders als für andere Lernformen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohe Autonomie, freie Entscheidungen möglich – führt dazu, dass die MA Verantwortung übernehmen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Theorie Y (mehr Freiraum, mehr Spaß, mehr Verantwortungsübernahme) → Thema Haltung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transparenz: wissen wozu man die Arbeit tut + Kontexttransparenz → ist eine Grundvoraussetzung/muss gelebt werden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Leidensdruck“: Lern-/Wissens-/Kompetenzdefizit – Bereitschaft etwas Neues zu probieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spaß
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mensch im Fokus der Betrachtung (nicht reiner Fokus auf Produktivität)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse der Retrospektive: Maßnahmen für den nächsten Sprint ableiten und umsetzen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprintbegleiter prüft Lernumgebung (Lernort, Lernzeitpunkt) / fragt die Lernenden nach notwendigen Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rolle VG: Akzeptanzkriterien nennen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertrauen in den PO (er hat ganz klare Lernziele definiert – Vertrauen, dass es bestätigt wird)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedarfe erfragen von Vorgesetzten- und Mitarbeiterseite
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedarfe diskutieren (wieso, weshalb, warum)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsam Verantwortung wahrnehmen (Bescheid geben, wenn etwas nicht verstanden wird, bei anderen Meinungen einhaken)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsames Ergebnis (Bedarf) erarbeiten

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedback zu Übungsergebnissen ist ein definierter und fester Bestandteil innerhalb betrieblichen Lernens → durch den Auftraggeber
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Gruppendynamik innerhalb der Lerngruppe wird ausreichend Raum und Aufmerksamkeit geschenkt, um ein gutes Lern- und Arbeitsklima sicherzustellen → Persönlichkeiten der Gruppe beeinflusst den Lernprozess → Methode „Check in“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akzeptanzkriterien für den Lernerfolg sind mit dem Vorgesetzten und im Lernteam vereinbart und verstanden → mehr diskutieren / weniger interpretierbar formulieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Rahmenbedingungen fordern und fördern Selbstlernzeiten → Haltung des MA/ Eigene Einstellung: „Lernen ist Arbeitsauftrag“ → es wird gefordert, dass der Mitarbeiter sich Zeit zum Lernen nimmt → Zeitmanagement → Haltung FK: es soll gelernt werden/ positives Fordern „du schaffst das“ → Unterstützung durch den Sprintbegleiter: Zeiten zu schaffen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durch Best Practice Beispiele wird die optimale Umsetzung von Lernaufträgen und Erläuterungen zu Hintergründen veranschaulicht → Akzeptanz für Lernkriterien „was man von den Leuten möchte“ → Beispiel nennen, wie es richtig aussieht/optimal umgesetzt wird → Lernen von Experten → in Verbindung mit dem Lernauftrag
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Lernbegleiter (Coach / Mentor) sorgt für die Motivation der Lerngruppe (Sprintbegleiter?!) → es muss überhaupt einen Sprintbegleiter geben → nah dran sein „Personalentwickler vor Ort“ → jemand der weiß, warum etwas wie läuft → Verständnis für Lernende „Jemand der die Leute versteht“ → Jemand der weiß, was die Lernenden beschäftigt und braucht („Painpoints“) → Jemand der weiß, wie er die Lernenden motivieren kann
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Entwicklung und Etablierung einer Feedback Kultur trägt zur Persönlichkeitsentwicklung und Honorierung des Erfolges bei (Wertschätzung). → Kulturthema: nicht nur Dinge ansprechen, wenn etwas falsch läuft – sondern hinschauen, wo läuft etwas gut? → keine Erfolge sehen und ansprechen → Positives/Potentiale sehen → Wertschätzung „es hat sich gelohnt“ → motivieren für die nächsten Lernprojekte → Fokus auf das Erreichte und das nicht-Erreichte als neue Ziele definieren → Den MA stärken: „Lernen zahlt sich aus für mich“ Manifest des Lebenslangen Lernens → durch den PO/FK
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Rahmenbedingungen weisen einen hohen Praxisbezug auf → kein unnützes Lernen, nicht auf Vorrat lernen → nur was die MA für ihre Praxis brauchen → Bedarf kennen die MA selbst → HIER: Diskussion zwischen VG und MA (richten Bedarf erkennen) – Chance für VG: Mehr die Tätigkeiten des MA zu kennen und relevante Inhalte fürs Lernen zu erkennen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übungen im besten Fall direkt in der Realität/vor Ort in der Praxis/ mit den richtigen Betriebsmitteln/Bauteilen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der eigene Lernprozesse wird persönlich und mit einem Partner reflektiert, sowohl zu zweit und der Gruppe → Hierarchie rausbringen, weg vom VG oder Persönlichkeiten mit denen ich in einem Abhängigkeitsverhältnis stehe → Partner suchen, der mich unterstützen kann → Erfahrungsaustausch → voneinander lernen → gemeinsames reflektieren: wie müssen wir uns in unserem Team weiterentwickeln, dass meinen Bedürfnissen Rechnung getragen wird → Potential der kollegialen Beratung nutzen

ix

Frage 2: Wenn Sie sich jetzt beispielsweise die normative Ebene anschauen. Hätten Sie eine Idee, welche Rahmenbedingungen bereits auf der normativen Ebene ein Sprintlernen unterstützen könnten? (weitere Ebenen folgen)

Tabelle 10: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die normative Ebene. Quelle: Eigene Darstellung 2018

<p>Normative Ebene (Normativer Handlungs- und Orientierungsrahmen, begründend)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens ▪ Normen ▪ Werte

Beispielfragen:

- Wie müssten die Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens aussehen, damit ein Sprintlernen gefördert wird?
- Welche Normen und Werte fördern ein Sprintlernen? (Unternehmensphilosophie, Unternehmensleitlinien)

- Mitarbeiter müssen sich weiterbilden, qualifizieren, verändern und lernen wollen
- Herausforderungen steigen, die Halbwertszeit des Wissens wird immer kürzer
→ Notwendigkeit und Nutzen hervorheben und kommunizieren
- Beiderseitig: Erwartungen des Unternehmens und der Mitarbeiter kennen
- Offenheit, Eigenverantwortung, Vertrauen
- Vertrauen in der Arbeitszeit zu lernen
- Mut der Führungskräfte, dem Sprintlernen eine Chance zu geben
- Vorbild sein (Geschäftsführung, Führungskräfte)
- Verantwortung an Mitarbeiter übertragen, dass dieser sich für das was am Arbeitsplatz relevant ist weiterqualifiziert

- Auf die Fahne schreiben: Bewusstsein für Weiterbildung (Sprintlernen kostet) – Geld in die Hand nehmen
- Offenheit für Neues

- Offenheit, Ehrlichkeit, Vertrauen
- Vorleben/Vorbildfunktion (durch die Vorgesetzten)
- Geschäftsführung sollte selbst einen Sprint durchlaufen – „ein Gefühl dafür bekommen“

- Offenheit: Transparenz zulassen
- Neugierde: ehemals Lehrende + Lernende
- Angst überwinden – Offenheit erzeugen: Offenlegen, wie Erfolge gemessen werden
- Mut: von den ehemals Lehrenden

- Stellenwert: Lernen muss nicht genehmigt werden sondern wird erwartet: Budget für den einzelnen Mitarbeiter (Lernzeiten, Seminarkosten, Messen) – ohne Rechtfertigung WIE/WOFÜR er es ausschöpft wird, sondern nur für Nicht-Ausschöpfung; Standardagenda der Regelkommunikation
- Erwartungskklärung im Hinblick auf Lernen (von Seiten des Mitarbeiters + Führungskraft): beim Eintritt ins Unternehmen/Stellenantritt; Mitarbeiterjahresgespräch
- Umgang des Umfelds mit Lernen/Lernenden/Unterstützertum und Akzeptanz für Auszeit vom Lernen: Verhaltensregeln; Mut zusprechen; Vorbild sein (Führungskraft/ Kollegen); Auszeiten nehmen; Interesse zeigen
- Lernen und Veränderungen mitmachen werden erwartet/Teil der Arbeit: Bei der Aufgabenbeschreibung deutlich machen, welcher Anteil für Lernen eingeplant ist
- Eigenverantwortung des Einzelnen herausstellen: Budget bereitstellen für den Einzelnen; Abfragen nach Lernbedarf
- Würdigung/Transparenz von bereits Gelerntem: Expertenlandkarte (laufend gepflegt – in die neue Lernerfolge eingepflegt werden) – Fokus auf Kompetenzen statt Zertifikat/Qualifikation
- Umfassende Betrachtung von Kompetenzen: Befähigungen werden nach verschiedenen Kontexten gewürdigt und dokumentiert; soziale + persönliche Kompetenzen werden gewürdigt und dokumentiert
- Zielorientiertes Lernen: Nachfrage- und Angebot werden an klaren Zielen ausgerichtet
- Teamorientierung im Lernen und in der Arbeit: überhaupt in der Gruppe lernen; gemeinsame Gruppenziele: als Gruppe für gemeinsame Ziele und Erfolge stehen; Teamverantwortung leben; Gegenseitige Unterstützung
- Respektvoller Umgang: Individuelle Wege zulassen/akzeptieren/eigene Erfahrungen machen lassen; Beweggründe nicht anzweifeln
- Ehrlichkeit, Integrität: Vorleben; Unzulänglichkeiten zugeben
- Potentialorientierung: Das Verbesserungsmoment sehen (Verbesserungswesen, KVP, Ideenmanagement, PCDA-Zyklus, Lean-Startup-Gedanken); persönliche Ressourcen abfragen (statt Fehlern)

Tabelle 11: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die strategische Ebene.
Quelle: Eigene Darstellung 2018

Strategische Ebene (Konkretisiert die normative Ebene, gestalterischer Einfluss der Akteure, ausrichtend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmensstrategie ▪ Informationen und Kommunikation ▪ Zusammenarbeit und Kooperation ▪ Führung ▪ Personalentwicklungskonzepte ▪ Mitarbeitermotivation und Zufriedenheit
<p>Beispielfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Worauf müsste die Organisationsstrategie ausgerichtet sein, damit ein Sprintlernen gefördert wird? (Unternehmens- und Lernziele) ➤ Wie müsste die Kommunikation und die Informationsweitergabe gestaltet werden, damit Sprintlernen funktioniert? (Mitarbeiterkommunikation, Informationsweitergabe, Informationsaustausch) ➤ Wie kann die Personalentwicklung bzw. deren Konzepte ein Sprintlernen fördern? (Kompetenzmanagement, Kompetenzmodell, Wissensmanagement) ➤ Was kann den Mitarbeiter motivieren, dass er am Sprintlernen teilnimmt? (Anreizsysteme, Bindungsinstrumente, Handlungsbereitschaft, Lernmotivation)
<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel: Führungsleitlinien im Unternehmen verankern: 3 Werte – Methode: einen Wert pro Jahr behandeln „Wert des Jahres“ • Werte durch Vorbilder leben - auf oberster Führungsebene verankern „Was bedeutet Vorbild sein?“- Methode: Vorstand und Führungskräfte erarbeitet Werte in Rollenspielen und üben Mitarbeitergespräche • Anforderungsprofile: was ist für den MA an welcher Stelle relevant? • Zukunftsfähigkeit • Lernbereitschaft: Ausprägungsgrade die der MA mitbringen muss → in jährlichen Mitarbeitergesprächen wird ein Abgleich gemacht → Führungskraft als Reflexionspartner • Kommunikation: Technik (Sprintlernen) breit ins Unternehmen tragen • Regelmäßig vom Sprintlernen berichten • Stakeholder ausbilden die berichten „Fürsprecher für das Thema Sprintlernen“ die das Sprintlernen positiv erlebt haben und etwas im Unternehmen zu sagen haben (Führungskräfte) • Pilotgruppen: Gruppen die Sprintlernen erleben und so ein Gefühl für die Methode bekommen
<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmenskommunikation hoch ansiedeln – weil es ein Gruppenlernen ist – MA dürfen, sollen, können miteinander kommunizieren → „Kultur der offenen Tür“ • Flache Hierarchien, freundlich gestaltete Hierarchien • Der MA soll keine Sorge haben müssen, etwas nachzufragen, kritisch anzumerken • Im Team: alle sollten auf einer Ebene stehen (Hierarchie) • Positive Haltung der Mitarbeiter im Hinblick auf hierarchieübergreifendes Arbeiten („auch der Azubi kann mir was sagen“) • Organisationen muss sich Visionen setzen (generell wo Wissen aufgebaut werden soll) • „Lernen ist kein Individualsport – sondern Team sport“ • „Wissen in ein Team tragen“ • PE muss Ahnung haben, was genau Sprintlernen ist und was dabei passiert • Erfolgsstories von anderen MA („es kann gut funktionieren“) • Herausstellen: Lernen kann mit Sprintlernen Spaß machen/ fördert mehr Intensivität (intensiver tiefer in die Themen reingehen)
<ul style="list-style-type: none"> • Lernen fest verankert in der Struktur der Firma • Organisation muss Lernen wirklich wollen und entsprechend Zeit und Budget einplanen • Kommunikation: Mitarbeiter müssen miteinander reden und kommunizieren (medial + persönlich) • Informationen weitergeben: regelmäßige Meetings (feste Zeitpunkte setzen) • Personalentwicklungs- und Nachfolgeplanungen • Sinnhaftigkeit: „warum anders machen“ - „was bringt das Neue für Vorteile“ - „warum und was habe ich davon?“
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation ermöglichen: Haltung, Offenheit, Job-Rotation, Austausch, Kennenlernen anderer Abteilungen, Nachfragen der anderen Prozesse → Verständnis für andere Kollegen, Abteilungen, Aufgaben schaffen

- Offene Prozesslandschaft: Transparenz was in der Abteilung passiert → Veranstaltungen für neue Mitarbeiter
- Verständnis für den Kontext und den anderen Mitarbeiter schaffen → Sinnstiftung
- „Potential der Sichtbarkeit“
 - Transparenz und Sichtbarkeit der Kompetenz des Einzelnen → Möglichkeit: Defizite ausgleichen (birgt auch Ängste, Unsicherheit)
 - Kompetenzbasiertes Gehalt
 - Führungskraft misst die Erfolge der Gruppe
- Führungskraft gibt die Verantwortung an die Gruppe
- Das Lernen, was im Alltag benötigt wird
- „Loslassen“: die Fachbereiche dürfen ihre eigenen Wege gehen – Organisation schafft entsprechende Rahmenbedingungen

- Promotion wird betrieben: Prozessowner
- Budget: Jahresbudget ist benannt; Budget für Prozessowner, Infomaterial, elektronisches Lernboard, Lizenzen, etc.
- Wissensmanagement: Tools für Wissensmanagement, strukturiertes und transparentes Ablage- und Suchsystem
- Austausch ohne konkreten Anlass wird ermöglicht: Begegnungsräume; offene Gebäudestruktur; Wiki, Chat u.Ä. stehen zur Verfügung
- Lernen ist Teil der Regelkommunikation: Standardagenda; Bedarf erfragen; Erfahrungen/Erleben zum Sprintlernen austauschen
- Führungskräfte müssen Ansprechpartner für die Mitarbeiter sein fürs Sprintlernen/
Führungskräfte sind Sparringspartner der Personalentwicklung: Führungskräfte müssen übers Sprintlernen informiert sein, im besten Fall haben sie es bereits erlebt; Führungskräfte übernehmen Verantwortung für das Lernen ihrer Mitarbeiter
- Führungskräfte treiben das Lernen in den Bereichen voran: Identifizieren und benennen Lernbedarf, initiieren und beauftragen das Sprintlernen
- Führungskraft arbeitet mit dem Sprintbegleiter zusammen: Bereiten Sprintlernen vor, begleiten das Sprintlernen bis zum Ende, verfolgen den Outcome
- Führungskräfte informieren ihre Mitarbeiter frühzeitig über Veränderungen: Kommunikation der abzudeckenden Kompetenzen (von wem, Kompetenzniveau)
- Zusammenarbeit wird generell gefördert: Es gibt Teamräume für gemeinsame Projektarbeit; gemeinsame Verantwortlichkeiten
- Lernen in Teams, zwischen Teams und durch Teams: Gezielte Rollenverteilung zur individuellen Entwicklung; Tandems bilden; Mentoren für neue Teammitglieder: Qualitäts- und Fehlerdiskussionen, Verbesserungsprozesse u.ä. und gemeinsame Lösungssuche im Team; Regelkommunikation zur Reflexion von Vorgehensweisen u.ä.; Forschungs- und Entwicklungskooperation mit Unis; Mitarbeiter in andere Teams ausleihen/entsenden; Teams werden so aufgesetzt, dass experimentell neue Arbeitsweisen, Steuerungsmodelle, Führungsstrukturen etc. erprobt werden können und diese Erkenntnisse werden rückgespiegelt
- Outcomeorientierte Kennzahlen der Personalentwicklung verwenden (Fokus nicht auf Output): Kennzahlen sind in Führungsinstrumenten verankert, werden regelmäßig betrachtet; Nicht-Erfüllung hat Konsequenzen
- Leitkultur/-orientierung der Ermöglichungsdidaktik (statt Erzeugungsdidaktik): Auch (Standard-) Seminare danach ausrichten
- Ressourcenorientierung (statt Defizitorientierung): Im Entwicklungsgespräch zunächst informieren über Entwicklungen im Unternehmen/bei Produkten/in Prozessen u.ä. – dann überlegen, wohin sich der MA entwickeln kann und will
- Partizipative Führung: Entscheidungen erläutern; an Entscheidungen beteiligen
- Kennzahlentransparenz: Kennzahlen der Führung sind bekannt und verstehbar; Kennzahlen werden visualisiert
- Alternative Führungsmodelle: Tandems; Holakratie, Soziokratie; Führungsteams mit gemeinsamer Verantwortung; gewählte Teamleiter; Kultur der offenen Tür (jederzeit ansprechbar sein)
- Multiple/individuelle Karrieren unterstützen: Keine vorgegebenen Karrierewege, sondern individuelle Entwicklungen ermöglichen; nicht nur hierarchische und „Fach“-Karrieren, sondern auch kompetenzorientierte Karrieren unter Einschluss sozialer und persönlicher Kompetenzen

Tabelle 12: Gesammelte Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage 2 in Bezug auf die operative Ebene.
Quelle: Eigene Darstellung 2018

Operative Handlungsebene (Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion, vollziehend)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalentwicklungsmaßnahmen ▪ Lernumgebung 	
<p>Beispielfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche konkreten Maßnahmen müssten gestaltet werden, damit Sprintlernen funktionieren kann? (Arbeitsgestaltung, Lernort, etc.) ➤ Welche Personalentwicklungsmaßnahmen fördern ein Sprintlernen? (Bedarfsanalyse, PE-Instrumente, Angebot verschiedener Lernformen, Gestaltung des Lerntransfers) ➤ Wie müsste eine Lernumgebung aussehen, damit sie Sprintlernen fördert? (Materielle Ressourcen, Begleitung und Beratung) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lernmethoden kennen und umsetzen können: Es bedarf einer Erklärung bezüglich der Methoden (Was gibt es für Möglichkeiten/Methoden?) Was sind Unterschiede? • Offenheit für neue Lernformate • Arbeits- und Lernumgebung: technische Unterstützung (Planio, GoToMeeting), Seminarräume, Moderationsmaterial • Bedarfsanalyse: Kriterien, welche Themen bieten sich an fürs Sprintlernen? • Klarheit/Kriterien: Wer soll Sprintbegleiter sein? Wer Product Owner? • Klarheit: Wo ist die Verantwortung für das Sprintlernen anzusiedeln? In der Personalentwicklung? → Rollenklarheit • Klarheit/Kriterien: Wie umfangreich muss die Ausbildung der Sprintbegleiter stattfinden? • Evaluationsprozess: Was bringt das Sprintlernen im Gegensatz zu anderen Methoden? • Nutzen vom Sprintlernen aufzeigen und weitertragen 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sprintlernen als weitere Lernform anbieten → Verankern im Weiterbildungsangebot/-zyklus • Technische Tools (Jira, Telko, freier Internetzugang) • Kurzfristig reagieren können („Telko nicht schon 3 Tage vorher beantragen müssen“, keine Sperrmechanismen, bspw. bei Videos, Googeln, etc.) • Zeitnahe Bereitstellen von Ressourcen die das Lernteam benennt • Freiheiten des einzelnen MA (frei sein, wie man die Lernaufträge umsetzt) • Offenheit (z.B. Videos anschauen als Lernstrategie) • Ernst nehmen, was die MA als Definition of Fun definieren → Beweglichkeit der Organisation (definierte Punkte nicht wieder streichen) • Kontinuität der Begleitung durch SB und PO → Freiraum, zeitliche Flexibilität für SB, PO • Verantwortungsübernahme durch SB, PO 	
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit, Budget, technische Ressourcen: Moderationsmaterial (Flipchart), Skype • Reisemittel (bei verteilten Teams) • Wandposter/Bildschirmschoner mit Informationen, Planungen, Organisation von Sprints 	
<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit: viele Kommunikationsmöglichkeiten anbieten und MA überlassen, welche er nutzen möchte • Ergebnis steht im Vordergrund – der Weg darf selbst gewählt werden • „Lernen als Haltung“ • Kommunikationsplattformen: SharePoint • Pflege der Informationen • Verschiedene Mitarbeiter können an unterschiedlichen Orten arbeiten • Schnelle und barrierefreie Kommunikation: Angebot neuer Medien + Offenheit der Medien gegenüber • Eigenverantwortung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeitsspielraum erweitern: Möglichkeit zur Korrektur von Lernthemen und -aufgaben (verändern, neue hinzufügen) • Lernteamzusammensetzung: Größe der Lernteams (geeignet für Teambildung); gewollte Heterogenität (Differenzerfahrung, Lernen voneinander) 	

- Lernraum: Persönliches Treffen zumindest zum Kick-off und Kick-out
- Virtuelle Lernräume bieten für verstreut arbeitende (lernende) Teams
- Analyse von notwendigen Kompetenzen und Lernthemen: Unternehmensbedarf und Mitarbeiterbedürfnisse in Einklang bringen; Ressourcenorientierung (Potenziale des MA sehen, nicht nur Defizite)
- Auswahlmöglichkeiten verschiedener Lernmethoden für die Formulierung der Lernstrategie: neue Lernmethoden vorstellen, bekannt machen
- Umsetzungsmöglichkeiten für das Gelernte schaffen: Projekte, Aufgabenerweiterung bzw. – bereicherung; zum Einüben des Gelernten, an den Sprint direkt entsprechende Arbeitsaufgaben anschließen
- Akzeptanz und Unterstützung des Umfelds: Transparenz bezüglich der Ziele und des Nutzens des Kompetenzaufbaus des Kollegen (sichtbar machen durch entsprechende Arbeitseinteilung)
- Technologische Ausstattung: Elektronische Collaboration-Tools für z.B. gemeinsame Arbeit an einem Dokument (zeitgleich, von verschiedenen Orten aus etc.)
- Einplanung von Zeiten bei weiteren Unterstützern: Dezentrale Vorbereitung des Sprintlernens – Zeiten bei PO und Experten einplanen; Begleitung des Sprintlernens als PO und Experte, vor allem im Planning und Review

Anhang 13: Ergebnisdarstellung: Analyse von Rahmenbedingungen die das Sprintlernen fördern mit Beispielen

Tabelle 13: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf normativer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Normative Ebene (Normativer Handlungs- und Orientierungsrahmen, begründend)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens ▪ Normen ▪ Werte 		
Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)	Konkretisierung der Rahmenbedingungen anhand von Beispielen (praxisbasiert)
Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> → Lernen wird im Unternehmensalltag ein hoher Stellenwert zugeschrieben → Lernen während der Arbeitszeit → Umfassende Betrachtung von Kompetenzen → Würdigung und Transparenz von bereits Gelerntem 	<ul style="list-style-type: none"> → Verankerung von lernorientierten Werten, Erwartungen an das Lernverhalten des Mitarbeiters in der Unternehmensphilosophie und den Leitlinien → Lernprozesse in der Unternehmensgeschichte explizit herausstellen → Bewusstsein, dass Weiterbildung kostet und entsprechend Geld und Zeit investiert werden muss → Haltung der Geschäftsführung: Lernen während der Arbeitszeit ist erlaubt und erwünscht → Haltung der Mitarbeiter: Die Mitarbeiter trauen sich, in der Arbeitszeit zu lernen → Betriebsvereinbarungen zum Lernen in der Arbeitszeit → Beispiele aufzeigen für die Verbindung von Arbeiten und Lernen → Fokus auf Kompetenzen statt auf Zertifikate und Qualifikation → Lernen wird als notwendige Voraussetzung für den Erhalt von Handlungsfähigkeit verstanden → Fachliche als auch soziale und persönliche Kompetenzen der Mitarbeiter werden kontextbezogen betrachtet, gewürdigt und dokumentiert → Expertenlandkarten (neue Lernerfolge werden laufend eingepflegt)
Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> → Lernen wird erwartet (muss nicht genehmigt werden) → Erwartungsklärung im Hinblick auf das Lernverhalten des Mitarbeiters (von Seiten des Unternehmens, der Führungskraft und des Mitarbeiters) → Es wird erwartet, dass Lernen und 	<ul style="list-style-type: none"> → Budget für den einzelnen Mitarbeiter einplanen: Lernzeiten, Seminarkosten, etc. (es findet keine Rechtfertigung statt, wie oder wofür das Budget ausschöpft wird) → Lernen als festes Element auf der Standardagenda in der Regelkommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter → Erwartungen an das Lernverhalten des Mitarbeiters von Seiten des Unternehmens und der Führungskraft wird bei Eintritt ins Unternehmen bzw. Stellenantritt kommunizieren

	Veränderungen als Teil der Arbeit verstanden werden	<ul style="list-style-type: none"> → Erwartungsabgleich im Mitarbeiterjahresgespräch → Bei der Aufgabenbeschreibung wird herausgestellt, welcher Anteil für Lernen eingeplant ist
Werte und Normen	<ul style="list-style-type: none"> → Werteentwicklung → Vorleben lernförderliche Werte durch Unternehmensleitung, Führungskräfte, Product Owner, Sprintbegleiter → Eigenverantwortung des Einzelnen für das Thema Lernen herausstellen → Rollenverantwortung → Respektvoller Umgang → Ehrlichkeit, Integrität → Potential- und Ressourcenorientierung → Teamorientierung im Lernen und in der Arbeit → Offenheit → Sinnhaftigkeit → Autonomie → Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> → Gemeinsame Werteentwicklung der Personalentwicklung und Führungskräfte → Vorbildfunktion der Geschäftsführung, Führungskräfte und Personalentwicklung → Werte fließen in die Ausbildung der Sprintbegleiter mit ein → Der Sprintbegleiter unterstützt den Product Owner darin, lernförderliche Werte bei der Organisation des Sprintlernens zu berücksichtigen → Sprintbegleiter und Product Owner übernehmen Verantwortung für die Aufgaben, die mit ihrer Rolle verbunden sind → Abfragen von Lernbedarfen → Führungskräfte geben die Verantwortung für das Lernen und die Aufgabenbewältigung in das Lernteam → Lernende übernehmen Eigenverantwortung für ihren Lernprozess und geben Bescheid, wenn sie etwas nicht verstanden haben, einer anderen Meinung sind oder Unterstützung benötigen → Der Lernweg darf selbst gewählt werden vom Lernenden → Individuelle Lernwege werden akzeptiert von der Führungskraft/ Product Owner, Sprintbegleiter, etc. → Offenheit der Geschäftsführung und der Mitarbeiter gegenüber neuen Lernformen und -methoden → Es wird Raum geschaffen, damit die Lernenden eigene Erfahrungen machen können → Verbesserungsmomente sehen: Etablierung eines Verbesserungswesens, KVP, Ideenmanagement, etc. → Persönliche Ressourcen abfragen (statt dem Fokus auf Defizite) → Offene, transparente Kommunikation → Im Entwicklungsgespräch über Entwicklungen im Unternehmen, bei Produkten oder Prozessen informieren und daraufhin einen Abgleich machen, wohin der Mitarbeiter sich entwickeln könnte und möchte → Lernprozesse in der Gruppe organisieren → Gemeinsame Gruppenziele vereinbaren → Als Gruppe für gemeinsame Ziele und Erfolge stehen → Beweggründe anderer Lernenden werden nicht angezweifelt

		<ul style="list-style-type: none"> → Teamverantwortungen definieren und leben → Kollegiale Unterstützung → Offenheit für neue Ideen → Nutzen vom Sprintlernen herausarbeiten und kommunizieren → Nutzen von den Lernaufträgen herausarbeiten und verdeutlichen → Mitarbeiter dürfen Entscheidungen treffen → Den Mitarbeiter seine Lernbedarfe selbst einschätzen lassen → Unzulänglichkeiten werden zugegeben
--	--	--

Tabelle 14: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf strategischer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Strategische Ebene (Konkretisiert die normative Ebene, gestalterischer Einfluss der Akteure, ausrichtend)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmensstrategie ▪ Informationen und Kommunikation ▪ Zusammenarbeit und Kooperation ▪ Führung ▪ Personalentwicklungskonzepte ▪ Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit

Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)	Konkretisierung der Rahmenbedingungen anhand von Beispielen (praxisbasiert)
Strategieformulierung	<ul style="list-style-type: none"> → Ausrichtung des Lernens auf umfassende Handlungskompetenzen → Kenntnisse über Veränderungen im Unternehmens und daraufhin notwendige Anpassungen der Kompetenzen der Mitarbeiter → Verankerung des Sprintlernen im Unternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> → Handlungskompetenzen ins Kompetenzmodell aufnehmen und als Grundlage für Lernprozesse und Arbeitsplatzbeschreibungen nutzen → Lernprozesse werden an klaren Zielen ausgerichtet → Markt-, Branchen- und Trendanalysewerkzeuge und -fähigkeit → IST-SOLL-Abgleiche → Anforderungsprofile → Abgleich mit dem Kompetenzmodell → Definierter Verantwortungsbereich: Eine Abteilung die Verantwortung für das Sprintlernen übernimmt und als Ansprechpartner fungiert → Routine und Erfahrungen mit dem Sprintlernen: Pilotgruppen, die Sprintlernen testen, ein Gefühl für die Methode bekommen und im Unternehmen von ihren Erfahrungen berichten können → Kriterienkatalog, welche Themen sich fürs Sprintlernen eignen → Sprintlernen im Weiterbildungsangebot/-katalog verankern → Definierte „Prozessowner“/ „Fürsprecher“/„Stakeholder“, die Promotion fürs Sprintlernen betreiben → Informations- und Werbematerial zum Sprintlernen

		<ul style="list-style-type: none"> → Breite und regelmäßige Kommunikation, sodass jeder Mitarbeiter die Lernform Sprintlernen kennt → Best-Practice-Beispiele vorstellen → Personelle und zeitliche Kapazitäten für die Organisation und Koordination des Sprintlernens durch den Verantwortungsbereich → Bereitstellung von Trainern für die Ausbildung von Sprintbegleitern durch den Verantwortungsbereich → Betreuung der Sprintbegleiter und Organisation von Austauschmöglichkeiten zwischen den Sprintbegleitern durch den Verantwortungsbereich → Nutzen vom Sprintlernen aufzeigen und weitertragen → Erfolgsstorys von anderen Mitarbeitern mit dem Sprintlernen vorstellen
Informationsweitergabe	<ul style="list-style-type: none"> → Informationen über Ziele, Veränderungen, Prozesse, Erwartungen und Anforderungen des Unternehmens/der Abteilung an den Mitarbeiter kommunizieren → Umfeld informieren über das Sprintlernen 	<ul style="list-style-type: none"> → Kontinuierliche Bereitstellung und Pflege relevanter Informationen → Informationssysteme (Intranet, Mitarbeiterzeitschrift, interne Chat- und Netzwerkprogramme, Regelbesprechungen) → Kenntnisse der Mitarbeiter über die Informationssysteme und Bereitschaft diese zu nutzen → Bereitschaft aller Organisationsmitglieder Wissen zu teilen → Führungskräfte informieren ihre Mitarbeiter frühzeitig über Veränderungen und die abzudeckenden Kompetenzen (von wem, Kompetenzniveau) → Auftragsklärungsgespräche (zwischen Führungskraft und Mitarbeiter bzw. zwischen Kunde und Product Owner) → In Abteilungsbesprechungen informieren, dass Kollegen Sprintlernen nutzen und was das Sprintlernen ist → Ziele und Nutzen des Sprintlernens darstellen
Austausch	<ul style="list-style-type: none"> → Abteilungsübergreifender Austausch → Austausch relevanter Informationen zwischen den verschiedenen Funktionsträgern des Sprintlernens 	<ul style="list-style-type: none"> → Job-Rotation, Hospitation → Nachfragen der Prozesse der Nachbarabteilung → Gemeinsame Projekte → Begegnungsräume → Offene Gebäudestruktur → Interne Chat- und Netzwerkprogramme → Kick-off-Veranstaltungen, Daily, Weekly, Sprintwechsel, etc.
Zusammenarbeit und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> → Rollenklarheit → Lernteamzusammensetzung: geringe Gruppengröße, unterschiedliche Kompetenzen, gleiche Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> → Im Team werden gezielte Rollen verteilt im Hinblick auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Teammitglieder → Mentoren für neue Teammitglieder → Bildung von Lerntandems

	<ul style="list-style-type: none"> → Vereinbarung von Teamregeln 	<ul style="list-style-type: none"> → Qualitäts- und Fehlerdiskussionen, Verbesserungsprozesse und gemeinsame Lösungssuche im Team → Regelkommunikation zur Reflexion von Vorgehensweisen im Team → Teamübergreifendes Lernen innerhalb der Organisation und nach außen (z.B. Forschungs-/ Entwicklungskooperation mit Unis) → Mitarbeiter in andere Teams entsenden oder dort hospitieren lassen → Netzwerke organisieren → Teams werden so aufgesetzt, dass experimentell neue Arbeitsweisen, Steuerungsmodelle, Führungsstrukturen etc. erprobt werden können - diese Erkenntnisse werden rückgespiegelt → Angemessene Größe der Lernteams (genügend klein, damit eine Teambildung ermöglicht wird) → Gewollte Heterogenität (Differenzerfahrung, Lernen voneinander) → Erarbeiten von gemeinsamen Regeln bezüglich des Verhaltens jedes Einzelnen und der Zusammenarbeit → Bearbeitung von folgenden Fragestellungen im Team: <ul style="list-style-type: none"> - Wie wird mit Abwesenheit (Krankheit, Urlaub) umgegangen? - In welchem Maße kann dafür die Verantwortung beim Team liegen?
Führung	<ul style="list-style-type: none"> → Mitarbeiterorientierte Führung → Kennzahlentransparenz → Lernen ist Teil der Regelkommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter → Führungskräfte können für die Mitarbeiter als Reflexions- und Ansprechpartner für das Sprintlernen fungieren Flache Hierarchien → Führungskräfte treiben das Sprintlernen in den Bereichen voran → Wertschätzung von Erfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> → Führungsentscheidungen erläutern → Mitarbeiter an Entscheidungen beteiligen → Zeitnahes Feedback → Lob und Anerkennung im Gespräch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter oder auch öffentlich → Kultur der „offenen Tür“ (Führungskraft ist ansprechbar für den Mitarbeiter) → Gewählte Teamleiter → Führungsteams mit gemeinsamer Verantwortung → Kennzahlen der Führung sind bekannt und verstehbar → Kennzahlen werden visualisiert → Führungskräfte übernehmen Verantwortung für das Lernen ihrer Mitarbeiter → Lernen als festes Element auf der Standardagenda von Regelkommunikationen → Führungskräfte identifizieren und benennen Lernbedarfe bzw. erfragen diese beim Mitarbeiter → Führungskräfte sind über das Sprintlernen informiert und kennen Abläufe, Funktionen, mögliche Einsatzbereiche, etc. (im besten Fall haben sie das Spintlernen bereits selbst erlebt)

		<ul style="list-style-type: none"> → Mut und Bereitschaft der Führungskräfte, dem Sprintlernen als neue Lernform eine Chance zu geben → Führungskräfte initiieren und beauftragen das Sprintlernen → Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter zu Erfahrungen und persönlichem Erleben des Sprintlernen → Im Sprintlernen werden keine Hierarchien angelegt, alle Lernenden stehen auf einer Ebene → Positive Haltung der Mitarbeiter im Hinblick auf hierarchieübergreifendes Arbeiten („auch der Azubi kann mir was sagen“) → Lerntandems mit Kollegen bilden, zu denen keine Abhängigkeitsverhältnisse bestehen → Kleine Erfolge sehen: Fokus auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Lernfortschritte des Mitarbeiters → Bisher nicht Erreichtes wird als neues Lernziel definiert
Kompetenzmanagement	<ul style="list-style-type: none"> → Die Handlungskompetenz der Mitarbeiter aufbauen bzw. stärken → Würdigung und Erfassung von überfachlichen Kompetenzen → Dokumentation der Lernziele, -prozesse und -ergebnisse von den Mitarbeitern 	<ul style="list-style-type: none"> → Planung der Entwicklung des Mitarbeiters in Mitarbeiterjahres- und Entwicklungsgesprächen → Entwicklungsziele formulieren → Formen der Aufgabenerweiterung und -bereicherung → Möglichkeiten zur Übernahme von (mehr) Verantwortung → Für den Mitarbeiter einsehbare Dokumentation des Lernfortschritts → Learning-Management-Systeme zur Dokumentation der Entwicklungsziele, der Lerntätigkeiten, Erfassung der Kompetenzen → Lernplattformen → Tools für Wissensmanagement (strukturiertes und transparentes Ablage- und Suchsystem)
Mitarbeitermotivation	<ul style="list-style-type: none"> → Lernbereitschaft stärken → Mitarbeiter müssen sich weiterbilden, qualifizieren, verändern und lernen wollen → Multiple und individuelle Karrieren unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> → Die Neugier des Mitarbeiters wecken, etwas Lernen zu wollen oder etwas Neues auszuprobieren → Notwendigkeit und Nutzen des Lernens bzw. des Lernthemas, des Lernauftrags hervorheben und kommunizieren → Spaß durch die „Definition of Fun“ ins Lernen integrieren → Widerstände und Ängste von Mitarbeitern kennen, thematisieren und darin unterstützen, sie zu überwinden → Offenlegen, wie Erfolge gemessen werden → Mögliche Anreize für den Mitarbeiter diskutieren → Keine vorgegebenen Karrierewege, sondern individuelle Entwicklungen ermöglichen → Kompetenzorientierte Karrieren unter Berücksichtigung sozialer und persönlicher Kompetenzen

Tabelle 15: Rahmenbedingungen, die ein Sprintlernen auf operativer Ebene fördern - mit Beispielen. Quelle: Eigene Darstellung 2018

Operative Handlungsebene (Gestaltungs- und Umsetzungsfunktion, vollziehend)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalentwicklungsmaßnahmen ▪ Lernumgebung 		
Lernförderliche Rahmenbedingungen (literaturbasiert)	Rahmenbedingungen die sich förderlich auf ein Sprintlernen auswirken (praxisbasiert)	Konkretisierung der Rahmenbedingungen anhand von Beispielen (praxisbasiert)
Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> → Analyse von notwendigen Kompetenzen und Lernthemen 	<ul style="list-style-type: none"> → Tätigkeitsanalyse, Anforderungsanalyse, Personenanalyse, Ist-Soll-Vergleich → Unternehmensbedarf und Mitarbeiterbedürfnisse in Einklang bringen: Bedarfe diskutieren (wieso, weshalb, warum) → Erstellen von Anforderungsprofilen: was ist für den Mitarbeiter an welcher Stelle relevant? → Ressourcenorientierung (bereits vorhandene Potentiale des Mitarbeiters sehen und nicht nur fehlende Kompetenzen bzw. Defizite)
Arbeitsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> → Lernhaltige Arbeitsaufgaben → Tätigkeitsspielraum im Sprintlernen erweitern → Partizipationsmöglichkeiten → Schlanke Prozesse, die bei Bedarf angepasst werden können → Entlastung des Lernenden während des Sprintlernens 	<ul style="list-style-type: none"> → Aufgaben, die über einen reinen Informations- und Wissensaufbau hinausgehen und Kompetenzen erfordern → Projekte, Aufgabenerweiterung und -bereicherung → Learning on the job → Freiräume für neue Ideen und Handlungsalternativen schaffen → Transparenz über Lernziele und -anlässe (eine epische Story formulieren) → Möglichkeit zur Korrektur von Lernthemen und -aufgaben sowie Mitwirkung durch das Lernteam bei der Formulierung der Lernaufträge (Lernthemen verändern und neue hinzufügen) → Möglichkeit zur Festlegung der Reihenfolge einzelner Lernaufgaben, der Lernwege und Lernmedien durch das Lernteam → Entscheidungsspielräume und Autonomie des Lernteams und des individuellen Lernenden → Verbesserungsprozesse und -maßnahmen können von den Mitarbeitern angestoßen werden → Vertreterregelungen, Aufgabenreduzierung, Unterstützung durch Kollegen
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> → Bearbeitung von Themen, die den Mitarbeiter akut betreffen in seiner Arbeitstätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> → Herausforderungen oder Probleme aus der Arbeitstätigkeit zum Lernauftrag machen

	<ul style="list-style-type: none"> → Ausrichtung der Lernaufträge an der Arbeitstätigkeit → Themen des Mitarbeiters zum Lernauftrag machen → Umsetzungsmöglichkeiten für das Gelernte schaffen → Akzeptanz und Unterstützung des Umfelds 	<ul style="list-style-type: none"> → Analyse der zukünftigen Arbeitstätigkeiten (Arbeitsanalyse, Prozessanalyse, Mitarbeiterbefragung) → Hoher Praxisbezug: alltagsrelevante, greifbare und anwendbare Lernthemen definieren → Akzeptanzkriterien für den Lernerfolg werden gemeinsam mit dem Product Owner diskutiert, vereinbart und verstanden → Lernen direkt vor Ort → Kleine und dafür vertiefte Lerneinheiten → An den Sprint werden direkt entsprechende Arbeitsaufgaben zum Einüben des Gelernten angeschlossen → Mittragen des Sprintlernens über eine positive Einstellung durch das Umfeld (Geschäftsführung, Führungskräfte der Lernenden) → Vorbild sein bei der Umsetzung von Gelerntem (Führungskraft/Kollegen) → Interesse zeigen an dem Lernfortschritt und den Lernergebnissen
Lernort	<ul style="list-style-type: none"> → Variable Lernräume → Räumlichkeiten nahe dem Arbeitsplatz die sich zum Lernen, für Meetings und zum Austausch eignen 	<ul style="list-style-type: none"> → Virtuelle Lernräume anbieten für verstreut lernende Teams → Persönliches Treffen zumindest zum Kick-off und Kick-out des Sprintlernens → Teamräume für gemeinsame Projektarbeit → Seminarräume, Besprechungszimmer, Kaffeeküchen, Sofaecken, Stehtische, die einen Austausch zum geplanten und informellen Austausch ermöglichen
Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> → Kenntnisse der Lernenden über die Struktur, Abläufe, Rollen und Ziele der Lernform Spintlernen → Auswahlmöglichkeiten verschiedener Lernmethoden für die Formulierung der Lernstrategie 	<ul style="list-style-type: none"> → Infomaterial über das Sprintlernen → Erläuterungen zum Sprintlernen in einer Kick-Off-Veranstaltung → Kenntnisse der Lernenden über verschiedene einsetzbare Lernmethoden, deren Ziele, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten → Neue innovative Lernmethoden suchen und im Unternehmen bekannt machen
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> → Budget → Technologische Ausstattung → Zeit → Zeitnahe Bereitstellung von Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> → Transparentes Jahresbudget → (Weiterbildungs-)Budget bereitstellen für den Einzelnen → Budget für „Promoter“, Infomaterial, elektronisches Lernboard, Lizenzen, usw. für das Sprintlernen wird kalkuliert und eingeplant → Einplanen von Reisekosten (bei verteilten Teams) → Tools zur Sprintplanung, Projektmanagement, Kommunikation, Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustausch sowie zu deren Dokumentation (z.B. Planio, GoToMeeting, Jira, Trello, Skype, SharePoint)

		<ul style="list-style-type: none"> → Tools zur Dokumentation der vorhandenen Kompetenzen- und des Kompetenzaufbaus → Accounts, Berechtigungen, Kennwörter, etc. → Technisches Know-How der Anwender (Vertrautheit mit den Tools) → Zeit um sich mit der Methode Sprintlernen vertraut zu machen → Einplanen von Zeiten sowohl für das Lernteam als auch für den Product Owner, den Sprintbegleiter und weitere Unterstützer(Experten) → Zeit zum Reflektieren des Gelernten und für die Anwendung des Gelernten nach dem Sprintlernen → Moderationsmaterial: Flexible Pinnwände, Flipcharts, Moderationskoffer, etc. → Zeitnahe Zugänge zu verschiedenen Lernmedien (Bücher, Videos, Experten, etc.) und technischen Tools
<p>Begleitung und Beratung</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Begleitung und Unterstützung des Lernteams → Unterstützung des Gruppenfindungsprozesses → Lernen in, zwischen und durch Teams → Feedback- und Reflexionsprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> → Kriterien, wer sich für einen Sprintbegleiter eignet → Ausbildung von Sprintbegleitern aus den verschiedenen Unternehmensbereichen (die z.B. die Herausforderungen, Umfeldbedingungen, Bedarfe, Ressourcen und wichtige Ansprechpartner kennen) → Kriterien, wie umfangreich die Ausbildung zum Sprintbegleiter sein muss (abhängig von den Voraussetzungen die mitgebracht werden) → Der Sprintbegleiter prüft die Lernumgebung (Lernort, Lernzeitpunkt) und fragt die Lernenden nach notwendigen Rahmenbedingungen → Der Sprintbegleiter schafft nötige Freiräume für das Lernteam → Der Sprintbegleiter unterstützt die Motivation des Lernteams → Kriterien, welche Anforderungen der Product Owner erfüllen muss → Vorbereitung des Product Owners auf seine Aufgabe durch den Sprintbegleiter → Kennenlernaktivitäten, Teambuildingmaßnahmen für das Lernteam → Aufzeigen bzw. Erarbeiten von Rollen und Aufgaben im Sprintlernen → Der Gruppendynamik innerhalb der Lerngruppe wird ausreichend Raum und Aufmerksamkeit geschenkt, um ein gutes Lern- und Arbeitsklima sicherzustellen → Kollegiale Unterstützung und Erfahrungsaustausch während des

		<p>Lernprozesses (auch mit anderen Lernteams/Projektgruppen möglich)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Rückmeldung zu den Lernergebnissen (Reflexion zum Inhalt) → Rückmeldung zu den Lernstrategien und -wegen, der Zusammenarbeit im Lernteam, den Austauschmöglichkeiten, etc. → Verwertung der Ergebnisse aus der Retrospektive: Maßnahmen für den nächsten Sprint werden ableitet und umgesetzt → Die Führungskraft holt sich aktiv eine Rückmeldung des Mitarbeiters zu dessen Lernergebnissen und Erfahrungen mit dem Sprintlernen ein und gibt selbst Feedback → Rückmeldung aus dem Arbeitsumfeld über wahrgenommene Veränderungen
--	--	---

Verbindliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, gegebenenfalls auch aus elektronischen Medien, wurden eindeutig unter Angabe der Quelle als Entlehnung gekennzeichnet. Die Entlehnungen aus dem Internet können durch einen datierten Ausdruck belegt werden. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet. Die Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und zum Umgang mit Fehlverhalten in der Wissenschaft in der gültigen Fassung habe ich beachtet.

Ort

(Datum) (Unterschrift)