

Müller, Julia K.; Meyer, Rita

Lernen und Arbeiten in Balance? Vereinbarkeitsstrategien von Beschäftigten in wissensintensiven Branchen

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen [u.a.] : Budrich 2012, S. 153-164. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

urn:nbn:de:0111-opus-71147



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Berufs- und wirtschaftspädagogische
Analysen – aktuelle Forschungen
zur beruflichen Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0007-3 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-549-4 (eBook)
DOI 10.3224/84740007

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Textakzente, Gründau
Druck: paper & tinta, Warschau

Vorwort	9
---------------	---

Teil I: Disziplinäre Reflexionen

Rolf Dubs

Überlegungen zum Impact pädagogischer Forschungen	11
---	----

Uwe Elsholz

Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive	25
---	----

Georg Tafner

Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten	35
--	----

Teil II: Lehr-/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Markus Ammann

Betriebspraktika unter dem Aspekt der Arbeitszufriedenheit – eine kritische Auseinandersetzung	47
---	----

Carmela Aprea et al

Digitale Technologien als Tools zur Förderung der Konnektivität des Lernens in Schule und Betrieb	61
--	----

Kristina Kögler, Eveline Wuttke

Unterrichtliche Monotonie als Bedingungsfaktor für Schülerlangeweile im Fach Rechnungswesen	75
--	----

Jeannine Ryssel

Die Lernwirksamkeit von einfachem und elaboriertem Feedback in Verbindung mit dem Erstellen von Concept Maps im Planspielunterricht89

Teil III: Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

Alexandra Dehmel

Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England – ausgewählte Ergebnisse einer komparativen Studie 103

Stephan Kösel

Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität 115

Birgit Lehmann

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern 127

Sandra Trost

Erfolgreich Studieren – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studienbezogener Selbstregulationsprozesse 141

Teil IV: Berufliche Qualifizierung und Weiterbildung

Julia K. Müller, Rita Meyer

Lernen und Arbeiten in Balance? Vereinbarkeitsstrategien von Beschäftigten in wissensintensiven Branchen 153

<i>Franz Kaiser</i>	
Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive	165
<i>Petra F. Köster</i>	
Kompetenzentwicklung und organisationale Veränderung am Beispiel von Festivalveranstaltern	179
<i>Martin Kröll</i>	
Karrieren und Weiterbildung von Ingenieuren	191
<i>Lars Windelband, Georg Spöttl</i>	
Diffusion von Technologien in die Facharbeit und deren Konsequenzen für die Qualifizierung am Beispiel des „Internet der Dinge“	205
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	221

Lernen und Arbeiten in Balance? Vereinbarkeitsstrategien von Beschäftigten in wissensintensiven Branchen

Julia K. Müller, Rita Meyer

1. Lernen und Arbeiten in der Wissensgesellschaft

Arbeit in der Wissensgesellschaft ist zunehmend durch wissensbasierte Tätigkeiten gekennzeichnet, die eine permanente Aktualisierung sowie die kreative und innovative Nutzung von Wissen erfordern (vgl. Staudt 2002; Wilkens 2004). Die *Arbeitsaufgaben* in der Wissensarbeit sind durch kognitive Aktivitäten geprägt und bringen i. d. R. immaterielle Leistungen hervor. Diese basieren auf dem Sammeln, Bewerten und Bündeln von Informationen, durch welche neues Wissen erzeugt oder bestehendes Wissen modifiziert wird. Die *Arbeitsprozesse* zeichnen sich durch einen hohen Komplexitätsgrad aus, denn die Arbeitsabläufe sind kaum standardisierbar (wenige Routinen) und weisen Planungsunsicherheit sowie große Handlungsspielräume auf. Neuartige Aufgabenstellungen erfordern von den Beschäftigten ein hohes Maß an Fertigkeiten, Kompetenzen und ständig neuem Wissen (vgl. Davenport et al. 1996; Willke 1998; North 2008) und damit eine permanente (Weiter-)Entwicklung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Dehnbostel 2005; 2007).

Diesen Herausforderungen begegnen Wissensarbeiter durch permanentes selbstgesteuertes Lernen. Dabei übernimmt das Erfahrungslernen einen elementaren Stellenwert, denn durch das Planen und Entwickeln von Strategien, die Analyse von vielfältigen Sonderfällen und Ausnahmen und die Kombination von neuen Informationen mit bestehendem Wissen, werden beständig neue Erfahrungen gewonnen. Das Lernen aus Erfahrungen erfolgt in der Wissensarbeit dabei häufig implizit, d. h. unbewusst (vgl. Pfiffner/Stadelmann 1999; North 2008) und im Prozess der Arbeit. Das selbstgesteuerte Lernen ist der Wissensarbeit insofern immanent. Um die benötigten Fähigkeiten, Fertigkeiten, das Wissen und die berufliche Handlungskompetenz aktuell zu halten, zu revidieren oder auch neu zu erwerben, sind Beschäftigte in der Wissensarbeit gefordert, die immer komplexer werdenden Informationen sinnvoll zu verdichten und so auf das Elementare hin zu reduzieren. Dies erfordert einen hohen Kommunikations- und Kooperationsaufwand sowie eine besondere Einstellung zum Lernen. Wissensarbeiter haben in der Regel eine relativ autonome Arbeitssituation. Dies fördert einerseits

die Bereitschaft überhaupt zu lernen, andererseits eröffnen solche Konstellationen die Möglichkeit, Lern- und Arbeitsprozesse aktiv zu gestalten. Beschäftigte in der Wissensarbeit sind insofern mit besonderen Lernerfordernissen konfrontiert: Sie müssen sich sowohl täglich mit allem *Lernbaren* auseinandersetzen, als auch eine bewusste und persönliche Systematisierung der eigenen Arbeitserfahrungen vornehmen (vgl. Pfiffner/ Stadelmann 1999). Eine bewusste Reflexion der eigenen Arbeitserfahrungen und des erworbenen Wissens ist dabei unabdingbar.

Obwohl Wissensarbeit in ihrer Struktur grundsätzlich förderliche Voraussetzungen für das Lernen mit sich bringt (z. B. durch große Handlungsspielräume), resultieren daraus auch Lernhindernisse: Studien verweisen auf eine mangelnde Wechselwirkung zwischen formellem und informellem Lernen und die Uneindeutigkeit zwischen Arbeits- und Lernorganisationsformen (vgl. Harz 2004; Rohs 2007). Häufig bleibt im Arbeitsalltag zudem nicht ausreichend Zeit für bewusstes Lernen. Die Zeit als beeinträchtigender Faktor sowie das Paradigma der betrieblichen Verwertbarkeit des Lernens kristallisieren sich als zentrale Herausforderungen im Zusammenhang mit Lernen und Arbeiten in wissensintensiven Branchen heraus (vgl. Salman 2009). Mit zunehmendem Zeit- und Lerndruck steigt auch das Risiko, die Arbeitsanforderungen nicht mehr adäquat zu erfüllen. Hier entsteht in der *zeitlichen* Dimension eine Imbalance von Arbeits- und Lernprozessen, die das notwendige Wechselverhältnis von Arbeiten und Lernen auch in *pädagogischer* Hinsicht negativ beeinflussen kann.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geht es bei diesem Wechselverhältnis immer auch um die Interdependenz von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung (vgl. Dehnbostel 2005, 2007; Molzberger 2007; Meyer 2011). Die berufs- und betriebspädagogische Relevanz ergibt sich explizit, weil das Lernen des Individuums wechselseitig mit der Entwicklung der Arbeitsprozesse, des Arbeitsplatzes und des Unternehmens verknüpft ist. Megatrends, wie die Globalisierung und die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien, verstärken in den wissensintensiven Branchen den Innovations- und Wettbewerbsdruck, dem sowohl Unternehmen als auch Beschäftigte ausgesetzt sind. Daher sind in der betrieblichen Praxis beide Seiten (Organisation und Individuum) mit der Notwendigkeit der Gestaltung von kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozessen konfrontiert.

In verschiedenen Disziplinen finden sich eine Vielzahl an theoretischen Beschreibungen und Analysen zum Zusammenwirken von Kompetenz- und Organisationsentwicklung (vgl. Frei 1985; Baitsch 1986; Bartels 2001; Voigt et al. 2005; Molzberger 2007). Die Erkenntnisse aus diesen empirischen Studien zeigen, dass es in der Wissensarbeit kaum organisierte formale Weiterbildung gibt und dass informelles und selbstorganisiertes Lernen deutlich dominieren (vgl. Heyse/Erpenbeck/Michels 2002; Dehnbostel/Molzberger/

Overwien 2003). Allerdings wurden die Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Kompetenz- und Organisationsentwicklung bislang kaum theoretisch und empirisch untersucht. Ein Desiderat stellt zudem Forschungen zu individuellen Lern- und Vereinbarkeitsstrategien der Bereiche Arbeiten, Lernen und Leben dar. An dieser Forschungslücke setzt u. a. das Forschungsprojekt „Arbeiten – Lernen – Leben in der Wissensarbeit“ (ALLWiss) an, in welchem nach den Faktoren einer gelungenen Work-Lern-Life-Balance gefragt wird.

2. Forschungsprojekt ALLWiss: Arbeiten – Lernen – Leben in der Wissensarbeit

Ziel des interdisziplinären Forschungsprojektes¹ ist die empirische Beschreibung und Analyse spezifischer Work-Learn-Life-Balance-Situationen. Ermittelt werden insbesondere Faktoren von Belastungen und Ressourcen, die diese Situationen auf individueller, sozialer und organisationaler Ebene kennzeichnen. In Zusammenarbeit mit Unternehmen sollen ausgehend von der empirischen Untersuchung Work-Learn-Life-Balance-Modelle entwickelt und als Instrumente für verschiedene Handlungsfelder der betrieblichen Praxis entwickelt und erprobt werden.

Theoretische Ausgangspunkte sind Konzepte zur Verknüpfung individueller Lernprozesse mit betrieblichen Organisationsprozessen, die neben der Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung auch die individuelle Kompetenzentwicklung der Beschäftigten berücksichtigen (vgl. Dehnbostel 2005, 2007; Meyer 2006, 2011). Dabei finden auch Konzepte der beruflichen Handlungskompetenz sowie der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität Berücksichtigung (vgl. Lash 1996; Dehnbostel 2005, 2007).

In dem Forschungsprojekt wird folgenden Fragen nachgegangen: (1) Welche individuellen und organisationalen Ressourcen für informelles Lernen lassen sich feststellen? (2) Welche Faktoren lassen sich im Bereich Wissensarbeit identifizieren, die eine Balance zwischen Arbeiten, Lernen und Leben erschweren bzw. befördern? (3) Welche Strategien entwickeln Beschäftigte, um Lern- und Arbeitsanforderungen miteinander zu vereinbaren?

1 Das Forschungsprojekt ALLWiss wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) für die Laufzeit vom 01. August 2009 bis zum 30. April 2013 gefördert. Der Förderschwerpunkt gehört zum BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramm Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt - www.allwiss.de

3. Untersuchungssample und methodisches Vorgehen

Das Untersuchungssample der Studie umfasst zwei Praxispartner- und vier Valuepartnerunternehmen², die der IT-Branche zugeordnet werden können. Die Datenerhebung gliedert sich in zwei Phasen: Einen qualitativen Teil, bei dem in zwei Praxispartner- und drei Valuepartnerunternehmen qualitative leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt wurden. Im zweiten Teil erfolgte eine quantitative Online-Erhebung bei zwei Praxispartner- und vier Valuepartnerunternehmen. Ziel der qualitativen Gruppeninterviews (N = 166) war einerseits ein gegenseitiges Kennenlernen als vertrauensbildende Maßnahme, andererseits wurden bereits erste Belastungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund der Trias Arbeit – Lernen – Leben reflektiert. Die leitfadengestützten Einzelinterviews (N = 73) erfassten anschließend die individuelle Sicht der Befragten in Bezug auf das persönliche Umfeld sowie das Arbeitsumfeld. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und durch eine Kombination von zusammenfassender und strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2002, 2008). Die quantitative Online-Befragung wurde auf Basis der im qualitativen Teil erhobenen Daten konzipiert und umfasste sowohl etablierte Skalen (fünfstufige Ratingskala) als auch selbst entwickelte Items zu den Themenfeldern Anforderungen/Belastungen, Ressourcen und Handlungsstrategien/Maßnahmen. Ziel der quantitativen Untersuchung war eine spezifischere Analyse der fokussierten Schnittstellen und Wechselwirkungen zwischen Lernen und Arbeiten in der Wissensarbeit.

Das Untersuchungsdesign folgt einem abduktiven, handlungstheoretischen Ansatz. Aus dieser Perspektive wird ein dialogisches bzw. diskursives Verhältnis von Theorie und Empirie angestrebt, wobei die Theorie gegenüber der Empirie eine erklärende, reflexionsfördernde und somit aufklärende Funktion übernimmt (vgl. Meyer 2006). Dabei wurden die Fragestellungen ebenso wie die Erhebungsmethoden theoriebasiert erarbeitet. Traten Widersprüche oder Unstimmigkeiten von Empirie und Theorie auf, so führten diese nicht zum Bruch mit den Ausgangsannahmen, sondern zur theoretischen Reflexion und Weiterentwicklung der zu Grunde gelegten Ansätze (vgl. Kelle 1994; Reichertz 2003).

2 Die Unterscheidung von Praxis- und Valuepartnerunternehmen geht auf die Dauer der Teilnahme sowie auf die inhaltliche Einbindung im Forschungsprojekt zurück. Die Valuepartnerunternehmen standen in der Erhebungsphase zusätzlich für die qualitative Befragung und die quantitative Online-Erhebung zur Verfügung. Die Praxispartner sind darüber hinaus auch aktiv an der Entwicklung der Instrumente zur Verbesserung der Work-Learn-Life-Balance beteiligt.

4. Erste Ergebnisse zur Vereinbarkeit von Arbeiten und Lernen in der Wissensarbeit

(1) Individuelle und organisationale Ressourcen für informelles Lernen

Mit Blick auf die Ressourcen für informelles Lernen lässt sich auf der Ebene des Individuums zunächst konstatieren, dass die *individuellen* Ressourcen die Kompetenzen der Beschäftigten darstellen, die diese während ihres Arbeitslebens erworben haben. Der entscheidende Erfolgsfaktor ist das "*Up-to-date*" bleiben – also das Lernen. Dies gilt hinsichtlich der Produkte und Dienstleistungen, die erstellt und verkauft werden, aber auch bezogen auf das Marktgeschehen und die technische Entwicklung. Lernen wird von den Befragten als grundsätzlich positiv und als spannende Herausforderung beschrieben. Sie verfügen insofern per se über eine hohe Lernbereitschaft und organisieren ihr Lernen eigenständig. Offenheit und die Neugierde für Neues stellen für sie Selbstverständlichkeiten beim Lernen und Arbeiten in der IT-Welt dar: "*Man sollte halt einfach für die Weiterentwicklungen aufgeschlossen sein*" (02KFH, S. 7). Insbesondere den zieloffenen und flexiblen Umgang mit dem durch Unsicherheit und Ungewissheit geprägten Lernen empfinden die Befragten als Ressource und Motivationsquelle. Dies bestätigen auch die quantitativen Daten der Kategorie *Problemlösen* ($M = 3.76$, $SD = .84$).

Auf *organisationaler* Ebene stellen die Ressourcen die Arbeits- und Lerninfrastruktur des Unternehmens dar. Die Arbeit in den untersuchten Unternehmen ist projektorientiert gestaltet und eröffnet die Möglichkeit, problemhaltige Arbeitsaufgaben durch einen großen Handlungsspielraum eigenständig und differenziert zu bewältigen. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die projektförmig organisierte Arbeit, die Nutzung und Entwicklung der individuellen Ressourcen bzw. Kompetenzen fördert. Dies gilt insbesondere für die Teamarbeit – als Teil projektförmig organisierter Arbeit – welche als eine zentrale Voraussetzung für Kommunikationsprozesse wahrgenommen wird. Diese Arbeitsformen weisen interaktive Gestaltungselemente, wie z. B. Teamsitzungen, gemeinsames Brainstorming, etc., auf, die nach Einschätzung der Befragten die kommunikative und soziale Ebene des Arbeitens und Lernens unterstützen und ein Lernen auch aus den Erfahrungen Anderer ermöglichen. Dies wird durch die Skala *kollektives Arbeiten und Lernen* in der quantitativen Befragung bestätigt ($M = 3.41$, $SD = .79$). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass Mitarbeitergespräche die Gelegenheit bieten, informelles Lernen anzustoßen, indem gemeinsam mit der Führungskraft über Bedürfnisse, Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten auf beiden Seiten gesprochen und reflektiert werden:

"Bei diesen Mitarbeiterjahresgesprächen, da können wir auch Entwicklungsfelder angeben (...), die man sich vorstellen könnte, die einem dazu helfen können." (24SEW, S. 5).

Festzuhalten ist also, dass schwierige, nicht nach einem bekannten Muster zu lösende Arbeitsaufgaben, ebenso wie hohe Gestaltungs- und Freiheitsgrade, anregend auf Beschäftigte in der Wissensarbeit wirken und kreative Energien frei setzen. Dies belegt auch die quantitative Erhebung mit der Kategorie *Autonomie* ($M = 3.58$, $SD = .79$).

(2) *Balance- und Imbalancefaktoren zur Vereinbarkeit von Arbeiten und Lernen*

In den befragten Unternehmen wurde deutlich, dass die Balance von Arbeiten und Lernen zunächst durch eine *inhaltliche* Gleichwertigkeit der beiden Bereiche bestimmt ist:

Bei mir ist das Lernen wirklich im Alltag. Ich lerne mit jeder Situation, die ich durchlebe, mein Tag ist niemals ähnlich oder gleich mit dem Tag davor oder einem Jahr davor. (18IMC, S. 4)

Als besonders prägend nennen die Befragten, dass sich Arbeits- und Lernanforderungen ergänzen und gegenseitig fördern. Die Arbeit selbst wird von den Mitarbeitern als Lernanforderung wahrgenommen. In der quantitativen Erhebung wurde diese Wahrnehmung bestätigt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass *die Arbeitstätigkeit überwiegend permanente Lernerfordernisse an die Beschäftigten stellt* ($M = 3.63$ und $SD = .92$). Die gegenseitige Ergänzung stellt einen wichtigen Balance-Faktor zur Vereinbarkeit beider Domänen dar. Dadurch, dass die Arbeit selbst lernhaltig ist und der Arbeitsprozess als Lernprozess angesehen wird, werden Beschäftigte in der Wissensarbeit durch ihre alltäglichen Arbeitsaufgaben damit konfrontiert, zu lernen. Dies geschieht vor allem durch Ausprobieren und durch die Sammlung von Erfahrungen aber auch im kommunikativen Austausch untereinander.

Indem man einmal schlechte Erfahrungen gemacht hat oder gute Erfahrungen gemacht hat, weil man es einfach selbst mal ausprobiert hat und gesagt hat, 'ach das hat geklappt oder nicht geklappt', beim nächsten Mal würde ich es anders machen. (27PLW, S. 9)

Individuelle Erfahrungen werden diskutiert und von verschiedenen Seiten beleuchtet; durch gezieltes Nachfragen bei erfahrenen Kollegen wird eine gemeinsame Lösungsfindung vorangetrieben.

Oder indem man halt eben Kollegen fragt und sagt 'guck mal, ich habe das und das Problem, mit einem Kunden, der kommt da jetzt nicht voran und was machen wir denn da. Also dann heißt es auch schon Netzwerken, viele Leute kennen, die Nummer, fragen und keine Scheu haben zu fragen. (27PLW, S. 9)

Die Befragten weisen der Kommunikation im Netzwerk eine entscheidende Rolle im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung zu. Einerseits werden gezielt Kollegen als Experten aus bestimmten Fachgebieten in die eigene Arbeit miteinbezogen, andererseits auch Kunden als Spezialisten befragt und als Produzenten für Lernanstöße genutzt.

Im Endeffekt haben wir auch Weiterbildungen, weil es auch einfach der Kunde fordert. Das heißt auch der möchte, dass wir auf einem aktuellen Wissensstand sind. (02KFH, S. 8)

Neben den fördernden Faktoren zur Vereinbarkeit von Arbeiten und Lernen, verwiesen die Befragten auch auf balancehemmende Faktoren. Im Gegensatz zur oben genannten *inhaltlichen* Gleichwertigkeit der Bereiche Arbeiten und Lernen zeigt sich ein *zeitliches* Auseinanderfallen dieser beiden Bereiche.

Wir haben intern Seminare auch eben während der Arbeitszeit. Die Arbeit bleibt in dieser Zeit einfach liegen und muss dann nachgeholt werden (...). Und das zu vereinbaren, ist manchmal ein bisschen schwierig. (24SEW, S. 9)

Die Befragten führen dies zum einen auf eine mangelnde organisatorische und strukturelle Rahmung des Lernens, zum anderen auf die Ausrichtung des Lernens an ökonomischen Prinzipien zurück.

In der Zeit, wenn sie neue Dinge lernen, können sie nicht arbeiten! Weil da lernen sie ja! Das ist schon immer ein Problem seinem Vorgesetzten klar zu machen, okay, es ist hier jetzt einfach mal Zeit in was Neues zu investieren, sei es, dass man sich 14 Tage mal was Neues anschaut. Das ist schon ein Punkt, der schwierig ist. Weil 14 Tage kriegen sie nicht so ohne weiteres. Das sind 14 Tage, die sie nicht produktiv sind, sondern nur kosten. (05TMK, S. 23)

Bezogen auf formelle Lernprozesse beschreiben die Befragten ein Missverhältnis von Investition und Nachhaltigkeit. Lernen wird vielfach unter betriebswirtschaftlichen Prämissen verkürzt beurteilt und erscheint nur dann sinnvoll, wenn für das Unternehmen ein unmittelbarer Nutzen sichtbar wird. Durch die quantitative Erhebung wird diese Erkenntnis gestützt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass lediglich eine mittelmäßige ($M = 2.69$, $SD = .95$) *Unterstützung des Lernens im Arbeitsalltag* durch die Unternehmen stattfindet.

Hervorzuheben ist, dass die Befragten implizit eine Unterscheidung von formellem und informellem Lernen treffen. Wurde in den Interviews allgemein nach „*dem Lernen*“ gefragt, so liegen die Beschreibungen und Erklärungen der Befragten im Bereich des informellen Lernens und verweisen auf einen hohen Anteil dieser Lernform, die durch hohe Eigeninitiative und Selbstständigkeit geprägt ist. Obwohl dies als Anforderung seitens des Unternehmens gestellt wird, wird das permanente Lernen von den Mitarbeitern als *positive* Herausforderung erlebt. Von Schwierigkeiten berichten die Befragten im Bereich des formellen Lernens. Der geringe Institutionalisierungs-

und Organisationsgrad dieses Lernens erweist sich für die Wissensarbeiter als Problem.

Ich würde mir eine Person wünschen, oder eine ganze Abteilung wünschen, die dann nichts anderes macht, wie das ganze Jahr über alle Funktionen im Haus, angefangen vom Chef, der muss genauso lernen, bis zum kleinsten Mitarbeiter in der Logistik alles im Blick hält. (02SGJ, S. 14)

In den untersuchten Unternehmen sind die Lernprozesse hochgradig individualisiert, es existieren kaum etablierte Lernkulturen und somit auch keine für Weiterbildung vorgesehenen Zeitfenster. Obwohl das Lernen nachgewiesenermaßen einen hohen Stellenwert einnimmt, fehlen unterstützende Strukturen. Durch die nicht vorhandenen pädagogischen Rahmungen des informellen Lernens entstehen strukturelle Schwierigkeiten: Im Arbeitsprozess bleibt häufig kaum Zeit für gezielte Recherchen, vertieftes Lesen oder einen detaillierten Erfahrungsaustausch. Das Lernen im Prozess der Arbeit kann so nur in einem geringen Maß *gezielt* und *bewusst* erfolgen. Dies wurde in der quantitativen Erhebung durch die Kategorie *Lernbeeinträchtigung durch den Zeitdruck* erhoben. Der Mittelwert von $M = 2.72$ ($SD = .99$) weist auf eine mittelmäßige Beeinträchtigung des Lernens durch den Zeitdruck hin. Beide Lernformen – formell und informell – werden davon negativ beeinflusst und die Bereiche Lernen und Arbeiten, die in der Wissensarbeit eng miteinander verbunden sind, geraten in eine Imbalance. Dies wiederum erweist sich als dysfunktional zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen.

(3) Lern- und Vereinbarkeitsstrategien der Wissensarbeiter

Um Lernen und Arbeiten in Balance zu halten, haben die Beschäftigten individuelle Strategien entwickelt, die es ihnen ermöglichen, die Anforderungen der beiden Bereiche miteinander zu vereinbaren. Beispielsweise richten sie sich selbstständig und kontinuierlich feste Lernzeitfenster ein. Darüber hinaus gestalten sie ihre Arbeitsabläufe integrativ und interdependent, indem sie Arbeitskollegen in eigene Tätigkeiten und Arbeitsabläufe einbinden. So werden auf informeller, kollegialer Ebene auch Vertretungsregelungen realisiert.

Wir hatten auch noch einen Kollegen, der sehr erfahren war, was so Projektmanagement betrifft, der hat mir auch ziemlich gut geholfen, wie man was strukturieren kann, also hat mir wirklich konkrete Tipps gegeben und auch Bücher empfohlen. (12UEW, S. 7)

Dies zeigen auch die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu Arbeitszeitregelung und die damit in Zusammenhang stehende Möglichkeit, *Lernzeiten selbstständig in den Arbeitsprozess einzuplanen* ($M = 3.08$). Die Standardabweichung von $SD = 1.13$ verweist jedoch darauf, dass es in den untersuch-

ten Unternehmen auch zahlreich Beschäftigte gibt, die durch vergleichsweise restriktive Arbeitszeitmodelle nicht die Möglichkeit haben, sich ihre Lernzeiten einzuteilen.

Auch die selbstgewählte und bewusst vollzogene Entgrenzung der Bereiche Arbeiten, Lernen und Leben sowie die Unterstützung durch das private soziale Umfeld stellen zentrale Vereinbarkeitsstrategien dar.

Ich würde sagen sie (die Bereiche Arbeiten, Lernen, Leben) überschneiden sich ein bisschen, weil ich schon mal was heim nehme, wenn ich merke, ich muss da schnell fit werden, dann hole ich dann das Buch und dann muss ich es irgendwie noch am Wochenende oder am Abend lesen. Es kommt schon vor, es kommt jetzt nicht regelmäßig vor, sondern wirklich, wenn ich merke, ich brauche schnell Wissen. (06 SHE, S. 8)

Die Unternehmen unterstützen durch den Aufbau einer sozialen Infrastruktur (z. B. 360-Grad-Teams und flexible Arbeitszeitmodelle) integratives und kollegiales Arbeiten. Flexible Arbeitszeitmodelle sowie Mitarbeitergespräche, die von Seiten der Organisation angeboten werden, ermöglichen die bedarfsnahe Organisation des Lernens, jedoch unter der Voraussetzung, dass seitens der Mitarbeiter eine aktive Nutzung und gezielte Anwendung dieser Modelle erfolgt. Dies belegen auch die quantitativen Daten hinsichtlich *regelmäßiger Feedbackgespräche mit der Führungskraft* ($M = 3.07$, $SD = 1.29$). Die große Standardabweichung zeigt allerdings, dass diese Gespräche nicht in allen Unternehmen gleich genutzt oder angeboten werden; zudem verweist dies auch auf unternehmensinterne Unterschiede.

5. Zusammenfassung und Fazit

Die empirischen Daten bestätigen, dass die Wissensarbeit durch große Aufgabenvielfalt und wenig Routinen gekennzeichnet ist. Damit gehen sowohl eine hohe Komplexität der Arbeitsabläufe und -prozesse als auch ein hoher Autonomiegrad bei der Ausführung der Arbeitsaufgaben einher. Die Generierung des neuen Wissens erfolgt hauptsächlich in kollegialen interaktiven Arbeitsformen (Projekt- und Teamarbeit) sowie schnell, vielfach ad hoc und dennoch priorisiert. Von organisationaler Seite werden Lernprozesse häufig nicht als solche wahrgenommen. Dies führt dazu, dass auf individueller Ebene zwar ein Lernen im Prozess der Arbeit stattfindet, jedoch keine (Lern-) Arrangements etabliert werden, die dieses Lernen als solches bewusst machen. Hier werden Potenziale für dauerhafte und nachhaltige Kompetenzentwicklung der Beschäftigten und die Entwicklung der Organisation verschenkt. Den besonderen Herausforderungen des Lernens in der Wissensarbeit (hohe Komplexität, Zeitdruck, fehlende Lernkultur etc.) begegnen die Wissensarbeiter, indem sie ihr Lernen in hohem Maße selbst organisieren

und selbst steuern. Die individuellen Lern- und Vereinbarkeitsstrategien der Wissensarbeiter tragen zur Stärkung und Entfaltung der beruflichen Handlungskompetenz, zur individuellen Kompetenzentwicklung sowie zur Stabilisierung der Work-Learn-Life-Balance bei. Jedoch mangelt es an einer organisationalen Verankerung und Stabilität jener Strukturen und Prozesse, die diese Strategien stützen und nachhaltig fördern.

Aus methodologischer Sicht ist hervorzuheben, dass der Forschungsprozess selbst zu Veränderungen in den untersuchten Unternehmen beigetragen hat. Insofern kann hier ein responsiver Forschungsprozess konstatiert werden. Das individuelle Bewusstsein über das Lernen im Prozess der Arbeit und die zunächst implizite Unterscheidung von informellem und formellem Lernen wurden im Verlauf der Befragung explizit und es erfolgte – sowohl individuell als auch strukturell – eine veränderte Wahrnehmung des Lernens und der Lernprozesse.

Also ich würde mich freuen, wenn das Unternehmen schaffen könnte innerhalb des Arbeitslernbereiches leichte Verschiebungen vor zu nehmen. Im fachlichen Lernen mehr reinzugehen, das methodische Lernen deshalb nicht abzustellen, aber vielleicht in der Relation zu sehen, wie es tatsächlich notwendig ist. (07 RKH, S.24)

Die quantitative Auswertung der Skala *Selbstreflexivität* ($M = 2.85$, $SD = .96$) sowie die Skala *strukturelle Reflexivität*, ($M = 2.98$ und $SD = .89$) unterstützen, dass die Forschung als solche Reflexion auf individueller und struktureller Ebene auslöste. In dem Bewusstsein, dass organisationale Strukturen das Lernen im Prozess der Arbeit behindern können, äußerten die Beschäftigten den Bedarf, Rahmungen für informelles Lernen zu schaffen:

Und eigentlich wäre es schön wenn man das sehr viel mehr auch bei der Planung berücksichtigen könnte, dass man den Leuten dafür Zeit und Raum lässt sich zu entwickeln. (23AEA, S. 9)

Literatur

- Baitsch, C. et al (1998): QUEM-report: Lernen im Chaos. Heft 52.
- Bartels, R. (2001): Kompetenzentwicklung mitbestimmen. Besonderheiten der betrieblichen Mitgestaltung von Weiterbildung im Zusammenhang mit neuer Arbeitsorganisation für Betriebs- und Personalräte im Dienstleistungssektor. Darmstadt.
- Davenport, T. H., Jarvenpaa, S. L., Beers, M. C. (1996): Improving Knowledge Work Processes. In: Sloan, P.: Management Review. o.O., S. 53–65.

- Dehnbostel, P. (2005): Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, G., Wolter A. (2005): Die lernende Gesellschaft – Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. München. S. 111–126.
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.
- Dehnbostel, P, Molzberger, G., Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Kleinunternehmen der IT-Branche. Berlin.
- Frei, F. (1985): Kompetenzentwicklung in der Arbeit. In: Hoff, E., Lappe, L., Lempert W. (Hrsg.): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern. S. 88–98.
- Heyse, V., Erpenbeck, J., Michel, L. (2002) QUEM-report: Lernkulturen der Zukunft, Heft 74.
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung – Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim.
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U., Giddens, A., Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main. S. 195–286.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.
- Meyer, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung – Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.
- Meyer, R. (2011): Kompetenz- und Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit – Theoretische und methodologische Annäherungen an die Sichtbarmachung organisationaler Deutungsmuster und pädagogischer Ordnungen. In: Niedermair, G. u.a.: Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Sammelband 6 der Schriftenreihe für bbb, Linz. S. 43–57. (im Erscheinen).
- Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden.
- North, K., Güldenbergs, S. (2008): Produktive Wissensarbeit(er). Wiesbaden.
- Pfiffner, M., Stadelmann, P. (1999): Wissen wirksam machen. Wie Kopfarbeiter produktiv werden. Stuttgart.
- Reichertz, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Rohs, M. (2007): Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Hamburg.
- Salmann, Y. (2009): Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.
- Staudt, E. (2002): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. (Edition QUEM, 14).

- Voigt, M., Weißbach, H.- J. (2005): Kompetenzentwicklung von Start-ups: Herausforderungen und Strategien. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-report, ABWF. Heft 93: Kompetenzentwicklung in Start-up-Unternehmen. Berlin. S. 9–116.
- Wilkens, U. (2004): Management von Arbeitskraftunternehmen. Psychologische Vertragsbeziehungen und Perspektiven für die Arbeitskräftepolitik in wissensintensiven Organisationen. Chemnitz.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart