

Angewandte Psychologie

www.psychologie.zhaw.ch

Bachelorarbeit

KMU-Lernformen 2015

Eine qualitative Trend- und Entwicklungsanalyse in Unternehmen der Stadtzürcher Designwirtschaft

Peter Rüesch

Vertiefungsrichtung Arbeits- und Organisationspsychologie

Referent: Christoph Negri, dipl. Arbeits- und Organisationspsychologe FH

Winterthur, Mai 2012



"Meine Firma ist ein Teil von mir, der Leidenschaft ist."

Florian Kalotay – Fotograf

Danksagung

Ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen, die diese Arbeit ermöglichten. Insbesondere möchte ich diesen Dank richten an *die* Menschen, die mir im Rahmen der qualitativen Interviews ihre Zeit, ihr Wissen, ihre Erfahrung und ihre Einschätzungen zur Verfügung gestellt haben. Sie haben mir einen Einblick in eine hoch faszinierende, von viel persönlichem Engagement und Herzblut geprägte Branche gewährt, der mich sehr beeindruckt.

Ein besonders herzliches Dankeschön gebührt überdies meiner geliebten Familie, die mich während des ganzen Studiums und insbesondere in der Zeit der Erstellung dieser Arbeit (er- und) getragen hat.

Abstract

Berufliches Lernen ist einerseits aktuell einem starken Wandel ausgesetzt, der von tiefgreifenden Veränderungen in der Arbeitswelt ausgeht, und andererseits wird es im Zuge von lebenslangem Lernen und wachsenden Anforderungen an die Arbeitenden im Beruf zunehmend wichtiger. Es wird zur Schlüsselqualifikation für die Arbeitsmarktfähigkeit der Menschen, aber auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Dem (informellen) Lernen im Arbeitsprozess kommt entscheidende Bedeutung zu.

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dem Themenbereich des betrieblichen Lernens an und beleuchtet ihn in kleinen und mittleren Unternehmen der Deutschschweizer Dienstleistungswirtschaft. Der Fokus liegt dabei auf den formalen Aspekten von Lernen, also darauf, wie formell oder informell Strukturen und Organisation von Lernen sind, mit welchen Verantwortungen, Freiheitsgraden und Zielen oder auch in welchen arbeitsbezogenen und sozialen Kontexten gelernt wird.

Die Arbeit führt zuerst in den aktuellen Forschungsstand der betrieblichen Weiterbildungsforschung sowie der Möglichkeiten und Grenzen der Personalentwicklung in KMU ein, um anschliessend zu eruieren, wie das Formale des betrieblichen Lernens erfasst und systematisiert werden kann und wie sich die Charakteristika des Lernens in KMU in den kommenden Jahren verändern werden.

Auf diesen Grundlagen ist eine empirische Untersuchung aufgebaut, die mit qualitativem Design das Lernen in Kleinst- und Kleinunternehmen der Designwirtschaft der Stadt Zürich untersucht und im zweiten Teil dieser Arbeit präsentiert wird.

Es zeigt sich, dass die betrieblichen Lernkulturen dieser Unternehmen im Grundsatz gut zur kreativen, innovativen und zukunftsorientierten Branche passen. Das Weiterentwicklungsverständnis der Mitarbeitenden ist ausgeprägt, Umgang mit und Austausch von Wissen sind sehr wichtig und haben ein lernförderliches Selbstverständnis. Die Lernformen sind primär informell, selbstgesteuert bis selbstorganisiert, arbeitsnah und sowohl individuell als auch kooperativ.

In Zukunft wird das Lernen in dieser Branche nach Auswertung der Ergebnisse tendenziell eher stärker formalisiert, (selbst)reflexiver und vermehrt an der Kooperation ausgerichtet sein.

Inhalt

1	Einleitu	ng	1
I.	Theorie	teil	3
2	Begriffsl	oestimmung und -einordnung	3
2.1	Person	alentwicklung und betriebliche Bildung	3
2.2	Lernfo	rmen	5
	2.2.1	Lehr-Lernformen in der Pädagogik	5
	2.2.2	Lernformen in Personalentwicklung und betrieblicher Bildungsarbeit	6
2.3	KMU -	- kleine und mittlere Unternehmen	7
	2.3.1	Definition KMU	7
	2.3.2	(Wirtschaftliche) Bedeutung der KMU	8
	2.3.3	Charakteristika und Rahmenbedingungen von KMU	9
	2.3.4	Wertschöpfung, Rentabilität und Beschäftigungsentwicklung in KMU	10
	2.3.5	Weiterbildung in KMU	11
2.4	Dienstl	eistungssektor	16
	2.4.1	Unterteilungssystematik	17
2.5	Einteil	ung Kreativ- und Designwirtschaft	17
	2.5.1	Allgemeine Beschreibung der Kreativwirtschaft	18
	2.5.2	Statistische Bestimmung der Kreativ- und Designwirtschaft	19
3	Aktuelle	Trends der betrieblichen Bildung	20
3.1	Veränd	erungen in der Arbeitswelt	21
	3.1.1	Internationalisierung der Wirtschaftsaktivitäten	
	3.1.2	Demographie	
	3.1.3	Wissensgesellschaft	
	3.1.4	Innovationsdynamik	
	3.1.5	Technologischer Wandel, Netzwerk und Mobilisierung	
	3.1.6	Prozessorientierte Betriebsorganisation und Flexibilisierung	
	3.1.7 3.1.8	War for Talents Employability und lebenslanges Lernen	
	3.1.0	Die neue "Generation Y"	
3.2			
3.3	3.3.1	kungen auf die formalen Aspekte des betrieblichen Lernens	
	3.3.2	Verbindung von Arbeiten und Lernen bzw. Lernförderlichkeit der Arbeit	
	3.3.3	Formalisierung und Entformalisierung	
	3.3.4	Kooperatives Lernen	
	3.3.5	Selbstorganisation und Eigenverantwortung	
	3.3.6	Lernkultur	
4	Modelle	Kategorisierung und Beschreibung von Lernformen	32
4.1		ungs- und Darstellungsmodelle von Lernformen	
	4.1.1	Überblick über das Begriffsfeld von Lernen nach Kirchhöfer	
	4.1.2	Modell "Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit" nach Kohl und Molzberger	34

	4.1.3 Formen betrieblicher Weiterbildung nach Gonon et al	
	4.1.4 Dimensionale Charakterisierung des Lernprozesses nach Kirchhöfer	
	4.1.5 Dimensionen von Lernformen nach Faulstich	
	4.1.6 Lernkulturmodell nach Erpenbeck	
	4.1.7 Neun-Felder-Tafel betrieblicher Lernformen nach Jäckel et al	
	4.1.8 Lernförderliche Dimensionen nach Schröder	
	4.1.9 Strukturierungsmodell von Lernen nach Schneider	36
4.2	Modellelemente der vorliegenden Arbeit	36
	4.2.1 Lerndimension Formalisierungsgrad	37
	4.2.2 Lerndimension Lernprozess	
	4.2.3 Lerndimension Arbeitsbezug	
	4.2.4 Lerndimension Sozialität	43
II.	Empirischer Teil	44
5	Forschungsgegenstand und Methodik	44
5.1	Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems	45
5.2	Planung und Vorbereitung der Erhebung	45
	5.2.1 Konzeption der Frageinstrumente	46
	5.2.2 Beschreibung der Stichprobenauswahl	
	5.2.3 Pretest	50
5.3	Datenerhebung	50
5.4	Datenauswertung	51
6	Darstellung der Ergebnisse	52
6.1	Branchencharakteristik	53
6.2	Menschen in der Designwirtschaft	54
6.3	Lernen und formale Aspekte des Lernens	55
	6.3.1 Allgemeine Typologie und Beschreibung des Lernens im Betrieb (LA)	55
	6.3.2 Lerndimensionen (LD)	57
	6.3.3 (Konkrete) Lernformen (LF)	59
	6.3.4 Lerninhalte (LI)	
	6.3.5 Lernkultur (LK)	
	6.3.6 Formelle Weiterbildungsformen (LW)	
	6.3.7 Wissensmanagement (WM)	61
7	Diskussion und Ausblick	61
7.1	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung	61
7.2	Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	63
7.3	Methodenkritik	70
7.4	Ausblick	74
Lite	eratur	77
Ank	hana	85

Abbildungen

Die Seitenzahlen beziehen sich auf den Anhang A.

Abbildung 1: Betriebliche Bildungsarbeit und Human Resource Development	1
Abbildung 2: Personalentwicklungsmassnahmen klassifiziert nach Conradi	1
Abbildung 3: Doppelte Infrastruktur betrieblicher Lernformen	2
Abbildung 4: Dimensionen von Lernformen nach Kirchhöfer	2
Abbildung 5: Durchschnittliche Anzahl MA pro Unternehmen im Europäischen Vergleich	3
Abbildung 6: Anteile marktwirtschaftlicher Unternehmen mit/ohne Exporttätigkeit nach Grösse	3
Abbildung 7: Halbwertszeiten des Wissens	4
Abbildung 8: Überblick über das Begriffsfeld von Lernen nach Kirchhöfer	4
Abbildung 9: Modell "Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit" nach Kohl und Molzberger	5
Abbildung 10: Formen betrieblicher Weiterbildung nach Gonon et al	5
Abbildung 11: Dimensionen von Lernformen nach Faulstich	5
Abbildung 12: Lernkulturmodell nach Erpenbeck	6
Abbildung 13: Neun-Felder-Tafel zur Systematisierung von Lernformen nach Jäckel et al	7
Abbildung 14: Übersicht formelles – informelles – nonformelles Lernen nach Kirchhöfer	7
Abbildung 15: Modell betrieblicher Lern- und Wissensarten nach Molzberger	8
Abbildung 16: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse	8
Abbildung 17: Vier Dimensionen formaler Aspekte von Lernen in KMU der DW heute/morgen	9
Abbildung 18: Einsatz von Lernformen in KMU der Designwirtschaft heute/morgen	9

Tabellen

Die Seitenzahlen beziehen sich auf den Anhang B.

Tabelle 1: Definitionskriterien und Einteilung von KMU	1
Tabelle 2: Unternehmen und Beschäftigte in KMU bzw. Grossbetrieben	1
Tabelle 3: Unternehmen nach Grössenklassen im internationalen Vergleich	1
Tabelle 4: Beschäftigte nach Grössenklassen im internationalen Vergleich	2
Tabelle 5: KMU-Unternehmenstypen nach der Politik der öffentlichen Hand	2
Tabelle 6: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren 1960 – 2010	2
Tabelle 7: Arbeitsstätten nach Wirtschaftssektoren und Betriebsgrösse 1995 – 2008	3
Tabelle 8: Verteilung der Unternehmen auf die Wirtschaftssektoren 2 und 3	3
Tabelle 9: Vergleich der Unternehmensverteilung nach Grössenklassen auf die Sektoren 2 und 3	4
Tabelle 10: Unternehmen nach Wirtschaftsabteilungen und Grössenklasse Sektoren 2 und 3	4
Tabelle 11: Stufen, Klassierung und Codierung der NOGA-Systematik	5
Tabelle 12: Kennzahlen der Kreativwirtschaft im Vergleich Stadt ZH – Kanton ZH – Schweiz	5
Tabelle 13: Unternehmen und Beschäftigte in der Kreativwirtschaft der Stadt Zürich	5
Tabelle 14: Unternehmen und Beschäftigte in der Designwirtschaft der Stadt Zürich	6
Tabelle 15: Wandel betrieblicher Weiterbildung im Rahmen prozessorientierter Organisation	6
Tabelle 16: Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit	7
Tabelle 17: Unterschiede zwischen herkömmlicher und zukunftsorientierter Lernkultur	7
Tabelle 18: Zuordnung der Lernformen zu den Positionen auf den 4 Lerndimensionen	8
Tabelle 19: Soziographische Angaben zur Stichprobe der Personalentwicklungsverantwortlichen	8
Tabelle 20: Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse	9
Tabelle 21: Lernformen, die im Rahmen der Interviews erwähnt wurden (vgl. Kapitel 6.3.3)	10

Abkürzungen

AS Arbeitsstätte

bB betriebliche Bildung; betriebliche Aus-/Weiterbildung; betriebliche Bildungsarbeit

BIP Bruttoinlandsprodukt

bspw. beispielsweise

bzgl. bezüglich

bzw. beziehungsweise

CBT Computer Based Training

CoP Community of Practice

d. h. das heisst

DL Dienstleistung, Dienstleistungs-...

DW Designwirtschaft

Erfa-Gruppe Erfahrungsaustauschgruppe

Exp. Experten (im Rahmen dieser Arbeit in Sachen bB)

ggf. gegebenenfalls

GL Geschäftsleitung

GU Grossunternehmen

HR Human Resource(s)

HRD Human Resource Development

IL informelles Lernen

KMU kleine und mittlere Unternehmen

KVP kontinuierlicher Verbesserungsprozess

KW Kreativwirtschaft

LD Lerndimension

LF (betriebliche) Lernform(en)

MA Mitarbeitende

OE Organisationseinheit

PE Personalentwicklung

PEV Personalentwicklungs-Verantwortliche/r

SGL selbstgesteuertes Lernen

SOL selbstorganisiertes Lernen

tw. teilweise

U Unternehmen

u. a. und anderes

u. Ä. / o. Ä. und Ähnliches / oder Ähnliches

v. a. vor allem

v. v. (und) umgekehrt (lat. vice versa: im umgekehrten Wechsel, andersherum)

WB Weiterbildung

WBT Web Based Training

z. B. zum Beispiel

1 Einleitung

Das berufliche Lernen ist in den letzten Jahren einem starken Wandel ausgesetzt, der parallel zu grossen und tiefgreifenden Veränderungen des Arbeitsmarktes verläuft. Die Art zu arbeiten, die Berufsbiographien der Menschen, die Vorstellungen von Weiterbildung und die Ansprüche bezüglich der Berufstätigkeit an die und auch von den (Mit)Arbeitenden sind mit denen von früher nicht mehr zu vergleichen.

Die Unternehmen sind heute auf gleichermassen spezialisierte wie flexibel generalistische Arbeitskräfte angewiesen, die gut aus- und aktuell weitergebildet sind, um mit den komplexen Arbeitsaufträgen, der Interdisziplinarität der zunehmenden Projektorganisation, den engen Terminplänen, anspruchsvollen Qualitätsansprüchen und weiteren zeitgemäss fordernden Arbeitsrealitäten zurechtzukommen.

Diese Anforderungen in der Dynamik der heutigen Märkte, in unserer allgemein schnelllebig individualisierten Zeit und in einer wachsend flexibilisierten Gesellschaft stellen enorme Anforderungen an die Menschen im Arbeitsprozess. Wer beschäftigungsfähig werden will, braucht eine solide und breit angelegte Ausbildung, und wer beschäftigungsfähig bleiben und beruflich Erfolg haben will, muss seine Kompetenzen stetig weiterentwickeln und seine Kenntnisse fortlaufend aktualisierend erweitern. Das lebenslange Lernen ist nicht mehr nur angenehme Bereicherung, sondern auch bis zu einem gewissen Grad zur Pflicht jedes einzelnen geworden – es gilt als Schlüssel für positive individuelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung.

In Bezug auf die Vorstellungen von Weiterbildung fand bis heute insofern ein Paradigmenwechsel statt, als das, was an klassisch curricularer Aus- und Weiterbildung in Bildungseinrichtungen unterrichtet bzw. gelernt wird, kaum noch mehr als "nur" eine beinahe selbstverständliche Grundlage ist. Es ist dementsprechend wichtig, aber noch nicht das, was letztlich den Ausschlag für den Erfolg im Beruf bzw. für eine gute Arbeitsleistung gibt. Nirgendwo kann so selbstverständlich, so viel, so erfolgreich und nachhaltig gelernt werden, wie in realen Arbeitssituationen. Neben dem Wissenserwerb werden da Denken, Analytik und Prozessverständnis gefördert, Wertvorstellungen vermittelt, (neue) Kompetenzen (weiter)entwickelt, Haltungen und Verhaltensweisen geschult und die Befähigung zur zielgerichteten Nutzung von vorhandenen Erfahrungen und Informationen ausgebaut.

Dass dies optimal gelingen kann, ist neben dem Management auch in der Verantwortung der (Abteilung) Personalentwicklung in den Unternehmen, deren Mitarbeitende dafür ausgebildet und spezialisiert sind. Dies ist, wenn es sowohl im Hinblick auf die (interne und externe) Beschäftigungsfähigkeit der Belegschaft als auch auf die Wirtschafts- und Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens erfolgreich und wirkungsvoll gemacht werden soll, eine gleichermassen verantwortungsvolle wie herausfordernde Aufgabe.

KMU, das heisst kleine und mittlere Betriebe mit bis zu 250 Mitarbeitenden, machen zahlenmässig einen Grossteil der Schweizer Wirtschaft aus. Wie nun gehen sie mit diesem gesamten Themenkomplex um, die sie insbesondere in Mikro- und Kleinbetrieben kaum Ressourcen und Strukturen für Personalentwicklung haben? Machen sie "einfach auch noch ein Bisschen" Personalentwicklung oder gibt es für sie speziell geeignete Formen der Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden, die auf ihre Besonderheiten und Bedürfnisse abgestimmt sind und die innerhalb ihrer finanziellen, zeitlichen und personellen Möglichkeiten liegen?

Wie ist und wie entwickelt sich künftig das Lernen in Deutschschweizer Dienstleistungs-KMU?

Mit der Einschränkung bzw. dem Fokus auf die formalen Charakteristika des Lernens nimmt sich der Theorieteil dieser Arbeit obigem Fragenkomplex schwergewichtig an. Es wird über eine breit angelegte Literaturrecherche, die u. a. Studien aus den Bereichen betriebliche Weiterbildungsforschung, Lerntheorie, aber auch aus Betriebs- und Volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen hatte, ein Überblick über die diversen Themenbereiche präsentiert, die von dieser Frage tangiert werden. Zu Beginn werden die Kernbegriffe *Personalentwicklung* und *betriebliche Bildung*, *Lernform*, *KMU* und *Dienstleistungssektor* bestimmt und in den grösseren, für diese Arbeit relevanten Zusammenhang gestellt.

Danach werden im Sinne eines aktuellen Stands der Forschung Trends der betrieblichen Bildung bzw. Entwicklungstendenzen der Personalentwicklung von Veränderungen in der Arbeitswelt abgeleitet. Im darauf folgenden Kapitel 4 werden verschiedene Kategorisierungen und Beschreibungen von Lernformen ausgeführt, wovon ausgehend ein Modell abgeleitet wird, das anhand vier verschiedener Dimensionen von Lernen dieses besser beschreib-, analysier- und vergleichbar machen soll.

Auf dieser Basis sollen einerseits der zweite, empirische Teil und andererseits auch weitere, noch anzugehende Studien aufbauen. Im Auftrag des Referenten galt es im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit, theoretische, methodische Grundlagen und entsprechende Forschungsinstrumente zu entwerfen, zu erarbeiten und zu testen, anhand derer in verschiedenen Branchen mit demselben Forschungsdesign Vergleichserhebungen zum Formalen des Lernens in KMU durchgeführt werden können. Denn anders als für Grossunternehmen sind die Forschungen zu den Realitäten der mittleren und kleinen Betrieben trotz wohl mindestens ebenso grosser diesbezüglicher Bedürfnisse noch immer eher selten.

Eine erste prototypische Untersuchung wurde in der Designwirtschaft der Stadt Zürich durchgeführt. Dieser Wirtschaftszweig umfasst u. a. Unternehmen aus der visuellen Kommunikation, aus der Multimediabranche, aus Fotografie, Eventdesign und Werbung. Er ist ein Teil der Kreativwirtschaft, die nicht nur in der Stadt Zürich, sondern weltweit immer mehr an Bedeutung gewinnt, was sich nicht zuletzt auch in steigenden Beschäftigungszahlen und wachsenden Umsätzen manifestiert.

Zürich hat als Design-Standort einen ausgezeichneten Ruf – dementsprechend riesig ist die Konkurrenz in dieser ausserordentlich trendorientierten, heterogenen aber auch innovativen und zukunftsgerichteten Branche. Ideal also, das Forschungsprojekt in diesem Bereich anzusiedeln, wo aufgrund der grossen Veränderungsdynamik der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Mitarbeitenden eine entsprechend entscheidende Bedeutung zukommt. Die konkrete Forschungsfragestellung lautete dabei wie folgt:

Wie bzw. mit welchen formalen Charakteristika vollzieht sich das Lernen in Kleinst- und Kleinunternehmen der Designwirtschaft der Stadt Zürich heute (a) und wie wird sich dies in den nächsten Jahren (bis ca. 2015) verändern (b)?

Ergebnisse und Diskussion der qualitativen Studie mit sieben halbstandardisierten Interviews mit Fachpersonen der Branche finden sich in Kapitel 6 bzw. 7. Es ist ein gesamthafter Branchenüberblick intendiert, und es sollen nicht die Lernrealitäten einzelner Betriebe in ihrer Individualität abgebildet werden. Die Arbeit evaluiert Lernformen (soweit wie möglich) unabhängig von Lerninhalten, woraus eine relativ hohe Flughöhe resultiert, was die erwarteten Erkenntnisse anbelangt. Auf der anderen Seite erhofft sich die Studie über diese beiden Ausrichtungsaspekte die Möglichkeit einer allgemeineren bzw. breiter verwendbaren Aussagekraft.

Das Thema dieser Arbeit setzt nach der Grundbildung bzw. nach Abschluss einer tätigkeitsbezogenen Erstausbildung an und umfasst damit den gesamten Bereich der Weiterbildung. Es fokussiert auf das Subjekt des einzelnen Mitarbeitenden und dessen Lernrealitäten, die klar auch in einem sozialen Rahmen gesehen (z. B. kooperative Formen von Lernen) und in den organisationalen Kontext gestellt werden müssen, bei denen aber nicht die Gruppe oder gesamte Organisationen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dieser Logik folgend werden bspw. die Bereiche Team- oder Organisationsentwicklung ausgeklammert. Ebenfalls ist kein spezieller Fokus auf Führungsentwicklung vorgesehen.

Methodisch-didaktische Faktoren werden bei der Beschreibung der Lernformen ausführlicher behandelt und bei der Klassifizierung stärker gewichtet als organisatorische Voraussetzungen und ökonomische Machbarkeit, nicht zuletzt da diese interorganisational sehr stark differieren. Dennoch sollen auch jene Aspekte einfliessen, da sie letztlich die Realisierbarkeit massgeblich beeinflussen. Es ist nicht das primäre Ziel dieser Arbeit, am Ende konkrete Empfehlungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Personalentwicklungsmassnahmen in Betrieben zu formulieren. Es soll aber für Unternehmen oder die Personen, die im weitesten Sinn für die Personalentwicklung in ihnen verantwortlichen sind, aus den Ergebnissen auf verschiedenen Ebenen möglich sein, situativ und individuell zu realisierende Konsequenzen abzuleiten.

I. THEORIETEIL

2 Begriffsbestimmung und -einordnung

In diesem Kapitel werden die für das Thema dieser Arbeit zentralen Begrifflichkeiten *Personalentwicklung*, *betriebliche Bildung*, *Lernformen*, *KMU*, *Dienstleistungsbranche* sowie *Kreativ- und Designwirtschaft* definiert und gleichzeitig in ein grösseres Ganzes eingebettet, um möglichst genau beschreiben zu können, wie die Termini hier verstanden werden.

2.1 Personalentwicklung und betriebliche Bildung

Diese Arbeit stützt sich bei der Verwendung des Begriffes der Personalentwicklung (PE) auf die Definition von Becker (2009), nicht zuletzt, da diese sehr allgemein gefasst ist und damit den heute sinnvollen breiten Zugang betont¹:

Personalentwicklung umfasst alle Massnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden. (S. 4)

Er sieht den Bereich der Bildung als PE im engeren Sinn und subsumiert darunter alle expliziten Ausund Weiterbildungs- sowie formelle betriebliche Schulungselemente. Abgegrenzt werden davon För-

_

¹ Es finden sich viele verschiedene Definitionsansätze in der Literatur. Sie unterscheiden sich häufig im Grad ihrer Konkretisierung sowie in der Gewichtung einzelner Elemente oder Aspekte: Berthel und Becker (2007, S. 306) bspw. betonen die nötige Strategieorientierung der PE, Klages (1991, S. 1149) nennt prominent die Auswirkungen der PE auf die Motivation der Belegschaft, nach Thom (1992, S. 1676) sollen sich PE-Massnahmen stets nach dem spezifischen Anforderungsprofil richten, Bröckermann (2003, S. 20) oder Weidenmann und Paschen (2001, S. 12) legen Wert auf die Zukunftsgerichtetheit und Mentzel (2005, S. 2) postuliert, dass als zentraler Aspekt die persönlichen Interessen der Mitarbeitenden bei der Planung berücksichtigt werden sollen.

dermassnahmen (wie Einarbeitung, Arbeitsplatzwechsel und Mitarbeitergespräch), die zusammen mit der Bildung als "PE im erweiterten Sinn" verstanden werden. (Becker, 2009, S. 5)

Einer ähnlichen Logik folgt Thom (2008, S. 5-8) indem er bildungsbezogene von stellenbezogenen PE-Massnahmen abgrenzt, die sich on-the-job nach einer impliziten Qualifizierungsabsicht richten.

Die in dieser Arbeit vertieften Formen von Lernen beziehen sich sowohl auf die bildungs- wie auch auf die stellenbezogenen Massnahmen nach Thom, umfassen also Beckers PE im erweiterten Sinn, sind jedoch mit diesen Bezugsgrössen nicht vollends identisch. Um dem eingangs definierten Zugang vonseiten des einzelnen Mitarbeitenden (MA) konsequent zu folgen, ist das angewandte Paradigma weniger dasjenige der PE, sondern eher angelehnt an die Beschreibung betrieblicher Bildungsarbeit² (bB) nach Dehnbostel (2010):

[Als betriebliche Bildungsarbeit werden] prinzipiell alle Trainings-, Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse definiert, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder vom Betrieb veranlasst oder verantwortet werden. (S. 26)

Mit dieser Definition übernimmt Dehnbostel das international gebräuchliche Verständnis von Human Resource Development (HRD, vgl. Abbildung 1) als Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung (Dehnbostel & Pätzold, 2004, S. 23-24), die sich an den Leitzielen einer umfassenden Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit der MA (Dehnbostel, 2007, S. 20) orientiert und damit "einerseits nur Teilbereiche der Personal- und Organisationsentwicklung [integriert], [...] aber andererseits in seiner berufs- und betriebspädagogischen Anbindung an Qualitäts- und Bildungsstandards, berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge sowie an das öffentlich-rechtliche Bildungssystem über diese hinaus [weist]" (Dehnbostel, 2011, S. 3). Kohl und Molzberger (2005) bringen die Abgrenzung von bB zur PE wie folgt auf den Punkt:

So zeichnet sich die betriebliche Bildungsarbeit durch die Einnahme einer pädagogischen Perspektive – das lernende und sich bildende Subjekt tritt in den Mittelpunkt – und die Orientierung an pädagogischen Grundprinzipien, wie Selbsttätigkeit, Bildsamkeit und Biografizität, aus und geht damit über den an betriebswirtschaftlichen Sachlogiken orientierten [...] Ansatz hinaus. (S. 357)

BB umfasst alle Massnahmen und Konzepte von der Ebene der Auszubildenden bis zu den Führungskräften und bezieht sowohl das formelle, das organisierte als auch das Erfahrungs- und informelle Lernen mit ein (Dehnbostel, 2007, S. 20). Sie geht von einer Personal- und Organisationsentwicklung aus, die sich von einem Anpassungs- zu einem Gestaltungsansatz bzw. von einer reaktiven zu einer antizipierenden Strategie entwickelt hat (Arnold, 1997, S. 61-62).

BB ist ein Teil der beruflichen Bildungsarbeit eines Menschen und kann, wenn es darum geht, die Gesamtheit der betrieblichen Bildung der Mitarbeitenden (MA) einer Organisation von deren Seite zu analysieren, zu planen, zu lenken oder zu gestalten als betriebliches Bildungsmanagement bezeichnet werden (Dehnbostel, 2011, S. 3).

Die eben ausgeführten Begrifflichkeiten haben sich in den letzten gut zwanzig Jahren parallel zu Anforderungsveränderungen an Menschen im Arbeitsprozess entscheidend gewandelt. Bis in die 1980er Jahre wurde bB (strukturell) beinahe vollständig vom Arbeitsprozess getrennt (Winge & Wiener, 2009, S. 15).

4

² Als Synonyme für betriebliche Bildungsarbeit werden in dieser Arbeit auch betriebliche Bildung oder betriebliche Aus-/Weiterbildung verwendet.

1990 unterschied Nicolai (1990S. 9) noch klar zwischen betrieblicher PE und Aus-/Weiterbildung und Grünewald, Moraal, Draus, Weiss und Gnahs (1998) verstanden betriebliche Weiterbildung insofern als vom Arbeitsprozess unterscheidbar, als für sie deren integrale Charakteristik die deutliche Unterbrechung des Arbeitsvollzugs war (S. 90). In den letzten Jahren rückten jener und bB immer näher zusammen, verschmolzen Arbeiten und Lernen zunehmend (Molzberger, 2007, S. 233). Heute überwiegt die Haltung, dass sich MA als ihr Lernen selbständig Verantwortende in einer individuellen, aber untrennbar verbundenen Ganzheit verschiedener Lern-Elemente weiterentwickeln, deren Unterteilung in interne/externe Aus- und Weiterbildung, PE-Massnahmen und/oder andere Formen von Lernen höchstens analytische, systematisierende Bedeutung, aber wenig inhaltliche oder prozessuale Stringenz hat (z. B. Faulstich, 2002, S. 187-188).

2.2 Lernformen

Die Begrifflichkeit der Lernform (LF) als solche wird in verschiedenen Disziplinen verwendet. Jeweils jener entsprechend ist das Verständnis unterschiedlich gefärbt und die Begriffsbeschreibungen können stark variieren. Selbst innerhalb der PE bzw. bB herrscht wenig definitorische Einigkeit (Zäck, 2010, S. 4). Aus diesem Grund wird die in dieser Arbeit verwendeten Definition bewusst breit abgestützt und gewisse Aspekte ihrer Bedeutung aus der Pädagogik hergeleitet, insbesondere, da entsprechende Überlegungen auch die Lernprozesse im betrieblichen Umfeld prägen und ihnen zugrunde liegen sollen (Kohl & Molzberger, 2005, S. 356).

2.2.1 Lehr-Lernformen in der Pädagogik

Ursprünglich entstammt der Begriff "Lernform" der Pädagogik, genauer dem neben der Didaktik zweiten grossen ihrer Teilgebiete: der Methodik. Während die *Didaktik* sich mit dem *Was*, also dem Inhaltlichen des Lehr-/Lernprozesses befasst, geht es bei der *Methodik*³ um das *Wie*, das "den Weg, das Unterrichtsverfahren, den Einsatz von Mitteln und Medien, die Anwendung der Grundformen des Lehrens usw." betrifft (Gasser, 2003, S. 13). Während um die Mitte des 20. Jahrhunderts eher von einem klaren "Primat der Didaktik" (Klafki, 1970, S. 86) ausgegangen wurde, also von der Prämisse, dass das Was das Wie bedingt (Lerninhalte geben vor, wie methodische Elemente des Lehrens und Lernens idealerweise sein sollten), ist heute das Verständnis einer interdependenten Didaktik-Methodik-Beziehung deutlich weiter verbreitet (Gasser, 2003, S. 13): Lerninhalte und Lernformen als ein Teil der Methode bedingen oder beeinflussen sich gegenseitig. Anders gesagt: wenn sich die Lerninhalte ändern, gilt es auch die Lernformen ggf. anzupassen, v. v.

Innerhalb der Pädagogik fand – mit äquivalenter Bedeutung für alle verwandten Bereiche – in den letzten Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel statt: stellte man sich früher gerade in der Ausbildung angehender Lehrkräfte eher die Frage, wie möglichst gut gelehrt werden kann, so wurden in letzter Zeit in diese Überlegungen immer mehr auch neuere wissenschaftliche (bspw. neurologische⁴) Erkenntnisse rund um

٠

³ Methode: Bewusst eingeschlagener Weg, z. B. einer Untersuchung, griechisch aus *meta* und *hodos*: "Nachgehen im Verfolgen eines Ziels im geregelten Verfahren" (zit. nach Janke; in Häcker & Stapf, 2004, S. 599).

⁴ Als bedeutende Werke rund um neurologische Aspekte von Lernen gelten: Lernen - Gehirnforschung und Schule des Lebens (Spitzer, 2007) oder Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens (Gasser, 2008).

das Lernen mit einbezogen. Die "Eindimensionalität" des Lehrens wich dem ganzheitlicheren Begriff des Lehr-Lern-Prozesses. Aebli (2003, S. 383-386) zeigt in seiner analytischen Auslegeordnung "Zwölf Grundformen des Lehrens" auf, dass Begrifflichkeiten sehr sorgfältig gewählt werden müssen, dass gerade auch in zusammengesetzten Worten die Elemente Lehr- bzw. Lern- entscheiden, aus welcher Perspektive ein Sachverhalt zu betrachten ist, ob die Situation aus der Wahrnehmung des (eher) Lehrenden oder des (eher) Lernenden verstanden werden soll. Trotz – oder gerade wegen – seines deklarierten Fokus auf das Publikum der Unterrichtenden betont er immer wieder das Gesamtsystem der Lehr-Lern-Prozesse. "Indem wir Unterricht gestalten, müssen wir das Lernangebot strukturieren, und wir müssen eine Vorstellung von der Struktur der Verarbeitungsprozesse haben, die der Schüler auf das Lernangebot richtet" (S. 385). Das Postulat ist klar: Wer immer gestaltend auf einen Lehr-Lern-Prozess Einfluss nimmt, sollte ein Verständnis vom Funktionieren und den Hintergründen menschlichen Lernens haben und dieses Wissen zur Optimierung des Prozesses (aus der Sicht des Lernenden) einsetzen.

Eine konkrete, allgemein gefasste Definition von Lehr-Lernformen stammt von Meyer (2002):

Lehr-Lernformen sind historisch gewachsene feste Formen zur Aneignung von Wirklichkeit. Sie haben einen definierten Anfang, eine definierte Rollenverteilung, einen bestimmten Spannungsbogen und einen erkennbaren Abschluss. (S. 116)

2.2.2 Lernformen in Personalentwicklung und betrieblicher Bildungsarbeit

In der obigen, pädagogisch orientierten Definition ist der formale, strukturelle Charakter des Begriffes "Lernform" erkennbar, der bei der Begriffsbestimmung im Umfeld des betrieblichen Lernens ebenfalls meist⁶ betont wird. Dieses nahe an der Semantik liegende Verständnis als "Lernorganisationsformen" wird auch der Definition von Lernformen⁷ im Rahmen dieser Arbeit zugrunde gelegt:

Lernformen [sind] als die in Lernprozessen eingesetzten Verfahren und Mittel zu bezeichnen, mit Hilfe derer die Wissenserschliessung und Kompetenzentwicklung [...] methodisch unterstützt und ermöglicht werden kann. Lernformen beschreiben zunächst das prozessuale und strukturelle Moment von Lernprozessen, wobei die Wahl für eine spezifische Lernform auch von Ziel- und Inhaltsentscheidungen getragen ist [...]. (Schüssler, 2004, S. 9)

_

⁵ Aebli (2003) beschreibt die noch heute gültigen zwölf Grundformen des Lehrens in drei Dimensionen: A) Medium (1. Erzählen; 2. Vorzeigen; 3. Anschauen; 4. Lesen; 5. Schreiben); B) Lerninhalt/Struktur (6. Handlungsablauf erarbeiten; 7. Operation aufbauen; 8. Begriff bilden); C) Lernprozess/Funktion (9. Problemlösendes Aufbauen; 10. Durcharbeiten; 11. Üben; 12. Anwenden). Gemäss Gasser (2003, S. 25-26) bauen alle erweiterten Lehr- und Lernformen auf den 12 Grundformen des Lehrens auf, weshalb er empfiehlt, diese als zentrales Basiswissen weiter zu vermitteln.

⁶ Wie erwähnt, finden sich auch innerhalb der PE/bB wenig einheitliche Definitionen des Terminus *Lernform*. Gemäss Dehnbostel (2001b, S. 55) liegt der Hauptgrund dafür in der Tatsache, dass sich der Beschreibungsgegenstand an der Schnittstelle unterschiedlicher Paradigmen, wissenschaftstheoretisch-methodologischer Ansätze und Terminologien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, betrieblicher Weiterbildungsforschung, Betriebswirtschaft und Arbeits- & Organisationspsychologie bewegt und daraus verständlicherweise divergierende Modellbildungen und Typologien resultieren.

⁷ Es wird darauf hingewiesen, dass in der Literatur die Begriffskategorien derselben Elemente der PE oder bB unterschiedlich benannt werden (teilweise ist dies auf den unterschiedlichen Zugang der entsprechenden Artikel zurückzuführen): Scholz (2000, S. 510-511) spricht angelehnt an das verbreitete Klassifikations-Modell (vgl. Abbildung 2) von Conradi (1983, S. 25) nicht von Lernformen, sondern von (*PE-)Massnahmen*, bei Becker (2009, S. 357-360) finden sich in Teilen dieselben Massnahmen wie in besagtem Modell, er verwendet aber den Überbegriff von (*Bildungs-)Methoden* für sie und Gilardi (1995, S. 142-143) benennt dieselben Elemente als (*PE-)Instrumente*.

Es sei hier auch noch auf die Verwendung des Begriffs *Lernmethode* eingegangen: Teilweise werden in der Literatur die Begriffe *Lernform* und *Lernmethode* synonym verwendet. In dieser Arbeit wird aber ein deutlicher Unterschied gemacht zwischen der Lernform, die wie ausgeführt formale, strukturelle oder organisatorische Elemente beschreibt, und der Lernmethode, welche die Art und Weise des (individuellen) Lernprozesses als solchen meint. Dies geschieht in Übereinstimmung bspw. mit der Definition nach Pauli und Arnold (1957; , zit. nach Häcker & Stapf, 2004, S. 343-344) oder nach Woodworth und Schlosberg (1966; , zit. nach Häcker & Stapf, 2004, S. 343-344), die Lernmethoden mit Gedächtnismethoden gleichsetzen und damit die Art und Weise des Lernens im Sinne der "Datenablage" verstehen.

Betriebliche Lernformen führen Aspekte der betrieblichen Arbeitsorganisation mit denen einer gezielten, professionell pädagogischen Lern-/Weiterbildungsgestaltung zusammen (Molzberger, 2007, S. 232). In Anlehnung an die definitorische Logik der betrieblichen Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 2.1) werden unter den betrieblichen Lernformen als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit all diejenigen Formen verstanden, die unmittelbar im Betrieb stattfinden, von ihm veranlasst sind oder verantwortet werden⁸.

Formen betrieblichen Lernens sollen organisatorisch eigenständig und mit ausgewiesener pädagogischer Lehr-Lernintention zu Lernzwecken initiiert (Kohl & Molzberger, 2005, S. 359) eingesetzt und modelliert werden, so dass sie nicht nur auf die qualifikatorischen Erfordernisse der Arbeit zielen, sondern auch den Ansprüchen der individuellen Kompetenzentwicklung gerecht werden. In dem sie sich stark am Arbeitsprozess orientieren, kann eine erfolgreiche und beidseitig fruchtbare Verbindung von Lernen und Arbeiten resultieren, die sich dann durch die ihr eigene "doppelte Infrastruktur" (vgl. Abbildung 3) kennzeichnet (Wittwer, 2001, S. 124-125; Dehnbostel, 2010, S. 74).

Ein weiteres Definitionselement ist, dass sich LF anhand unterschiedlicher Dimensionen des Lernens (Bsp.: Dimension Formalisierungsgrad des Lernens – von formell bis informell; vgl. Abbildung 4) zusammenfassen und charakterisierend beschreiben lassen (Kirchhöfer, 2004, S. 82-83; Jäckel, Kerlen, Pfeiffer & Wessels, 2006, S. 10-12). Nähere Ausführungen zu diesen Dimensionen wie auch weiterführende Systematisierungen und genauere Beschreibungen einzelner Kategorien und Formen betrieblichen Lernens folgen als ein Schwerpunkt der Literaturrecherche in Kapitel 4 sowie in den Anhang C.

2.3 KMU – kleine und mittlere Unternehmen

Kleine und mittlere Unternehmen, kurz KMU, gelten als wichtiges Element der Schweizer Wirtschaft. Der Bund bzw. das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement definiert eigens die "KMU-Politik der Schweiz" (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2009), unterhält für das Zielpublikum der Schweizer KMU ein separates Informationsportal (http://www.kmu.admin.ch) und gründete 1998 das KMU-Forum, eine Kommission aus ausserparlamentarischen Experteninnen und Experten, die sich dafür engagieren, dass die Bundesverwaltung im Rahmen ihrer Arbeit den kleinen und mittleren Unternehmen besondere Aufmerksamkeit schenkt (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012a).

Auch den KMU als für die vorliegende Arbeit zentralen Grösse wird im Rahmen der Begriffsbestimmung das entsprechende Gewicht gegeben. Nach einer Definition des Begriffes wird die Bedeutung der KMU für die Schweizer Wirtschaft konkretisiert, die typischen Elemente und Rahmenbedingungen der KMU herausgearbeitet und auf die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Weiterbildung eingegangen.

2.3.1 Definition KMU

"Es gibt keine offizielle Definition der KMU in der Schweiz" lässt das Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012f) des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements EVD verlauten. Es finden sich drei

⁸ Eine Hauptschwierigkeit, die sich bei der Begriffsbestimmung der betrieblichen Lernformen stellt und die es selbst oder gerade bei präzisen, tendenziell weniger verallgemeinernden Definition im Hinterkopf mitzudenken gilt, ist diejenige, dass die Trennung von Arbeiten und Lernen weder sinnvoll noch trennscharf möglich ist und sich damit immer (wieder) die Frage stellt, (ab) wann beim Arbeiten der formal erfassbare oder formalisierbare Rahmen von Lernen gegeben ist (Schiersmann & Remmele, 2002, S. 32). Nach Schiersmann, Iller und Remmele (2001, S. 10) entscheidet sich die Zuordnung von Arbeits-/Lernformen zum Arbeiten bzw. Lernen letztlich primär über die ihnen zugrunde gelegte Intention.

verschiedenen Kriterien, anhand derer die Definition von KMU vollzogen wird: a) Grösse (Beschäftigtenzahl), b) Umsatz, c) Rechtsform (vgl Tabelle 1).

Meistens geschieht die Ein- und Unterteilung nicht zuletzt auch der Einfachheit halber über die Anzahl der Mitarbeitenden: 1-9 MA

Mikro- oder Kleinstbetrieb, 10-49 MA

kleine Unternehmen, 50-249 MA

mittlere Unternehmen (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012e). Auf diese statistische Definition bezieht sich auch diese Arbeit.

Laut dem Bundesrat soll bei der Anwendung der Definitionskriterien Umsatz und Rechtsform eine flexible und den jeweiligen Fragestellungen angepasste Gestaltung der Grenzen gelten (Cina, 2003). Bzgl. der Umsatzgrössen werden maximale Richtwerte von 50 Mio. EUR Jahresumsatz und 43 Mio. EUR Jahresbilanzsumme angegeben (Bundesamt für Statistik, 2012). Zudem spielen Rechtsform und wirtschaftliche Tätigkeit der KMU eine Rolle: sie sollen unabhängig (was die traditionellen Aktivitäten des öffentlichen Sektors ausschliesst) und marktwirtschaftlich¹⁰ sein (nicht-kommerzielle Vereine, Stiftungen usw. werden ausgeschlossen, die v. a. im Sozial- und Gesundheitswesen eine grosse Rolle spielen) (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012f).

2.3.2 (Wirtschaftliche) Bedeutung der KMU

Lange hörte man vielerorts: KMU sind das Rückgrat der Schweizer Wirtschaft (z. B. Cina, 2003). Deren grosse Bedeutung stellt auch heute niemand in Frage; allerdings gilt es sie je nach Gesichtspunkt und Untersuchungsgegenstand zu relativieren. Insgesamt kommen die Autoren einer Studie, welche die Bedeutung der KMU für die Schweizer Wirtschaft untersuchten, zum Schluss,

[...] dass die Grossunternehmen nach wie vor das leistungsfähigste Segment der Schweizer Wirtschaft darstellen, und zwar sowohl was die Produktivität als auch die Beschäftigungsentwicklung betrifft, dass aber in Teilbereichen der Hightech-Industrie und der modernen Dienstleistungen die KMU ebenso leistungsfähig sind (Produktivität) oder sogar noch besser abschneiden als die Grossfirmen. Dieses dynamische KMU-Segment ist jedoch zu klein, als dass man die KMU als Rückgrat der Volkswirtschaft bezeichnen könnte. (Arvanitis & Hollenstein, 2004; zit. nach Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012d)

Dennoch, die Rolle der KMU für Menschen, Gesellschaft und Wirtschaft der Schweiz ist nicht zu unterschätzen. Nicht zuletzt ihr Gewicht in absoluten Zahlen veranlasst die Politik, sich ihrer bewusst und zielgerichtet anzunehmen. Gemäss der letzten Betriebszählung 2008 (Bundesamt für Statistik) machen 311'707 kleine und mittlere Unternehmen 99.6% aller marktwirtschaftlichen Betriebe der Schweiz aus. Sie beschäftigen mit 66.6% zwei Drittel der arbeitenden Bevölkerung der Schweiz. Innerhalb der KMU machen die Mikrounternehmen mit 87.1% deutlich den grössten Anteil aus; knapp jeder Vierte arbeitet in Betrieben mit weniger als 10 Mitarbeitenden. (Vgl. Tabelle 2)

Gesamthaft sind diese Zahlen über die letzten Jahrzehnte relativ stabil. Einzig eine kurzfristige markante Veränderung sei angemerkt: kurz vor der Jahrtausendwende überholten die Kleinst- die Grossunterneh-

⁹ Die jeweiligen Grenzwerte stimmen mit denjenigen der EU überein (Kommission der Europäischen Gemeinschaft EG, 2003).

¹⁰ Statistisch besteht in den meisten Branchen kein substantieller Unterschied zwischen marktwirtschaftlichen und privatrechtlichen Unternehmen. Ausnahmen: Energieversorgung, Abfallentsorgung, Verkehr, Nachrichtenübermittlung (mehr marktwirtschaftliche); Gastgewerbe, Unterrichts-, Gesundheits- und Sozialwesen, Unterhaltung/Kultur/Sport (mehr privatrechtliche Unternehmen) (Habersaat, Schönenberger & Weber, 2000, S. 12).

men (GU) punkto Anteil an der arbeitenden Bevölkerung, das heisst, während einigen Jahren arbeiteten mehr Menschen in Mikrobetrieben, als gesamthaft in Grossbetrieben angestellt waren. (Fueglistaller, 2003, S. 46; Bundesamt für Statistik, 2008c)

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass KMU ein weltweites Phänomen sind. In vielen Nationen Europas wie auch in den USA und Japan variieren die Anteile der KMU an der Gesamtzahl der Betriebe minimal zwischen 99.5% und 99.9% (vgl. Tabelle 3). Was die Anzahl der Beschäftigten in KMU anbelangt, streuen die Werte stärker, bewegen sich aber generell um rund zwei Drittel der arbeitenden Bevölkerung (vgl. Tabelle 4). In der Schweiz ist dieser Wert gegenüber anderen Ländern tendenziell eher noch höher. Einzig Italien beschäftigt mit 81.4% signifikant mehr Menschen in KMU. Mit durchschnittlich ca. 8 MA pro Unternehmen¹¹ liegt die Schweiz im Europäischen Vergleich ebenfalls im Mittelfeld (vgl. Abbildung 5). (Fueglistaller, 2011, S. 6; Jaeger et al., 2008, S. 22)

2.3.3 Charakteristika und Rahmenbedingungen von KMU

Das typische KMU gibt es nicht – im Gegenteil: KMU sind eine sehr heterogene Gruppe und jedes Segment in der vielseitigen KMU-Landschaft weist andere Bedürfnisse und damit auch andere Strukturen und Ausrichtungen auf (Habersaat et al., 2000, S. 3).

Die Typologie des Bundes, der Unternehmensgruppen nach Grobkategorien (vgl. Tabelle 5) spezifisch adressiert bzw. unterscheidet, zeigt in etwa die grosse Bandbreite an verschiedenen KMU, die selbstredend entsprechend verschiedene Geschichten, Rahmenbedingungen, Chancen, Herausforderungen oder gerade auch Bedürfnisse haben, was die Weiterentwicklung ihrer Belegschaft angeht (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012c).

Wie soll man nun also Betriebe vom traditionsreichen Familienbetrieb über kaufmännisch verwaltete KMU bis hin zu dynamischen StartUp-Unternehmen von 1-249 Mitarbeitenden auf einen Nenner bringen bzw. gesamtheitlich charakterisierend beschreiben?

Anhand der Arbeiten, Aufstellungen und Berichten von Delbrouck (2000), Binder, Dubs, Hilb, Manser, Müller und Spielmann (2009, S. 2-3) sowie Fueglistaller (2003, S. 4) wurden im Rahmen dieser Arbeit folgende Bereiche als (tendenzielle) Charakteristika von KMU herausgearbeitet:

Struktur: KMU haben einfache, flache Linien-Aufbauorganisationen mit wenigen Hierarchiestufen, begrenztem Formalisierungsgrad und kleinen organisatorischen Einheiten. Die Strukturen sind übersichtlich, überschaubar und erkennbar – für MA wie für die Leitung. Die Informationswege sind daher direkt und schnell, ermöglichen ebensolche Entscheidungen sowie eine rasche Reaktionsfähigkeit. Der meist stark ausgeprägte informelle Austausch und die Optionen der direkten mündlichen Informationsverbreitung sind günstig, so dass bspw. Missverständnissen vorgebeugt oder umgehend begegnet werden kann. Gesamthaft weisen KMU eine grosse Flexibilität auf und können sich schnell an veränderte Begebenheiten oder interne wie externe Entwicklungen anpassen.

9

-

¹¹ Dieser Gesamtdurchschnitt bezieht sich auf alle drei Sektoren und ist kaum verlässlich zu bestimmen, da im Europäischen Vergleich Harmonisierungsmassnahmen nötig sind, um die unterschiedlichen Erfassungsgrundlagen einander anzugleichen. Deshalb kann es bspw. auch sein, dass einzelne Zahlen gegenüber national publizierten Daten abweichen (Jaeger, Thöni, Koller, Bernegger, Fauceglia & Bechtold, 2008, S. 22).

- Dienstleistungskompetenz: Die Kundennähe und die Möglichkeit der stabilen, individuellen Beziehungsgestaltung von Seiten MA wie Unternehmensleitung zur Kundschaft sind Stärke und strategischer Erfolgsfaktor der KMU. Bedürfnisse, Anregungen oder auch Reklamationen der Kunden können direkt aufgenommen, bearbeitet und umgesetzt werden. Produkte und Dienstleistungen können nach Mass angeboten werden. Die Spezialisierung der Belegschaft ist eher gering, jeder hat vielfältigere Aufgaben, ist weniger "spezialisierungsblind" und ist (fach)thematisch breiter abgestützt.
- Führung: Häufig sind einzelne Personen an der Spitze von KMU. Sie sind Gallionsfigur, Besitzer, Eigenkapitalgeber, Risiko- und Entscheidungsträger in Personalunion und prägen das Unternehmen mit ihrer Persönlichkeit massgeblich in vielerlei Hinsicht (Kultur, Werte, Ziele...). Unternehmer oder Geschäftsleitung (GL) kennen alle ihrer Mitarbeitenden und pflegen persönliche Kontakte zu ihnen. Oftmals handelt es sich um Familienbetriebe mit einer entsprechenden Geschichte und mehreren Familienmitgliedern meist auf Ebene der GL.
- Kultur: Die Unternehmenskultur wird stark vom Unternehmer geprägt. Je kleiner das Unternehmen, desto geringer die Diversität. Kleinstunternehmen funktionieren ähnlich wie Gruppen mit entsprechenden Integrations- und Abgrenzungsphänomenen. Bindungen sind enger, verbindlicher und teilweise auch so, dass Individualität eingeschränkt wird.

Diese Punkte sind allesamt – richtig eingesetzt – primär Stärken. Folgende Aspekte werden von denselben Autoren als Herausforderungen oder Nachteile genannt:

- Ressourcenknappheit: Personelle und finanzielle Ressourcen sind meist knapp. Dies führt tendenziell zu trägerer Reaktionsweise (Veränderungen nicht nach dem Try-and-error-Prinzip, sondern erst, wenn unumgänglich) und weniger Möglichkeiten in Sachen Innovation oder Organisationswachstum.
- Fehlendes Spezialisierungs-Know-how: Im Strategischen (Management) wie auch tw. im Fachspezifischen fehlt häufig das nötige bzw. aktuelle Spezialwissen.
- Unsichere langfristige Stabilität: Bspw. durch ungenügende Nachfolgeplanung, mangelnde Anziehungskraft für qualifizierte Mitarbeitende oder auch erschwerte Rentabilität ist das langfristige Bestehen im Markt für KMU tendenziell schwieriger.

2.3.4 Wertschöpfung, Rentabilität und Beschäftigungsentwicklung in KMU

Insgesamt sind sowohl Produktivität als auch (noch deutlicher) Rentabilität in Schweizer KMU tiefer als in GU (Habersaat et al., 2000, S. 26-27). Die Arbeitsproduktivität korreliert positiv mit der Unternehmensgrösse, das heisst, dass GU im Durchschnitt produktiver sind als mittlere und diese besser abschneiden als Kleinbetriebe. Dieser Zusammenhang lässt sich obgleich weniger einheitlich und ausgeprägt gesamtwirtschaftlich auch bei der Beschäftigungsentwicklung beobachten. In Teilbereichen gilt es die Aussage der Statistik zu relativieren, dass GU punkto Produktivität und Beschäftigungsentwicklung das leistungsfähigste Segment der Schweizer Wirtschaft darstellen: In den dynamischen KMU-Segmenten der Hightech-Industrie oder der modernen Dienstleistung sind KMU ebenso produktiv oder sogar noch leistungsfähiger als GU. (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012d)

Eine Eigenheit von KMU, die es nicht zu unterschätzen gilt, gerade wenn man deren wirtschaftliche Bedeutung analysiert, ist ihre beschäftigungsstabilisierende Wirkung: Laut dem Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012b) folgen KMU nicht dem allgemeinen Konjunkturverlauf. Einerseits setzen Ab-

schwünge verzögert ein (Phasenverschiebung) und andererseits weisen KMU signifikant weniger starke konjunkturelle Schwankungen bzgl. der Beschäftigung auf. Als Gründe dafür gelten z. B. die Inlandsorientierung¹² der KMU, ihre Besitzstruktur oder die Lohndifferenzen gegenüber GU. Von dieser Konjunkturstabilität profitiert insbesondere der Dienstleistungssektor, in dem KMU überdurchschnittlich stark vertreten sind. (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012b; Jaeger et al., 2008, S. 73-76)

Für umfassendere und detailliertere Ausführungen zur KMU-Landschaft bzw. zu deren wirtschaftlicher Entwicklung sowie für weiterführende statistische Analysen sei auch im Sinne einer Empfehlung auf Jaeger et al. (2008) sowie auf Habersaat et al. (2000) verwiesen.

Es liegt auf der Hand, dass sich die bisher aufgeführten Besonderheiten von KMU auch auf die (Organisation bzw. die Möglichkeiten zur) Weiterbildung der MA auswirken. Diese Aspekte werden im folgenden Kapitel im Sinne eines Überblicks über den Stand der Weiterbildungsforschung in KMU aufgezeigt.

2.3.5 Weiterbildung in KMU¹³

PE stellt eine besondere Herausforderung für KMU dar. Dementsprechend gross ist die Anzahl derjenigen Unternehmen, die keine oder wenig institutionalisierte oder systematisierte, geschweige denn strategisch orientierte PE betreiben (Döring & Turnwald, 2007, S. 9). Vielfach herrscht noch heute sowohl von Seiten der MA wie auch der GL das Bild vor, dass WB (ausschliesslich) in externen Kursen bzw. Lernen mit dem Besuch von Fortbildungsmassnahmen geschieht (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 58).

In Kleinst- und Kleinbetrieben wird Personelles meist direkt vom Geschäftsführer verantwortet, der neben dem Management auch für die Personalauswahl, -qualifizierung und -entwicklung zuständig ist. Das Angebot an (internen/externen) Lernmöglichkeiten ist primär von den Annahmen des Chefs über Lernen und Personal-/Kompetenzentwicklung abhängig (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 58). Nach Gonon et al. (2005, S. 32) verändert sich die strukturelle Einbettung der PE-Verantwortung mit zunehmender Unternehmensgrösse grundsätzlich: In Kleinstbetrieben besteht eine Personalunion von Unternehmensleitung und Personalverantwortlichem, in KU übernimmt manchmal eine weitere Person die Rolle der WB-Verantwortung. In mittleren Betrieben gibt es meist eine Personalabteilung, die sich mit professionalisierten Verantwortlichkeiten der Entwicklung des Personals annimmt. Einen eigenen Bereich "Personalentwicklung", wie es ihn in GU vielfach gibt, findet man aber auch in mittleren Betrieben kaum¹⁴.

Die Defizite in den Kompetenzen der MA werden in KMU wahrgenommen, sie können aber vielfach nicht präzise benannt werden, weshalb auch kaum effektive PE-Massnahmen daraus abgeleitet werden. "Dem Management fehlen Know-how und Instrumente, um die Ziele für die berufliche Kompetenz der Firma zu identifizieren, den Entwicklungsbedarf von Personen und Teams zu erfassen, Förderungsmass-

-

¹² 2005 waren 14% der KMU gegenüber 45% der GU im Export tätig (vgl. Abbildung 6) (Jaeger et al., 2008, S. 87).

¹³ Während Studien zur betrieblichen Weiterbildung sich lange Zeit an GU orientierten, gibt es aus den letzten Jahren doch auch einige Arbeiten zu den Realitäten in KMU. Aber selbst diese Studien vernachlässigen meist die Kleinstbetriebe – trotz ihres enormen quantitativen Gewichts. Insbesondere jene verfügen kaum über detaillierte Weiterbildungsstrukturen, MA können selten in substanziellem Mass für WB freigestellt werden. Die vielfach fehlenden Unterscheidungen innerhalb der KMU führen zu erheblichen Verzerrungen der Resultate und es wird zu wenig berücksichtigt, dass gerade im Bereich der bB die Unterschiede zwischen GU und mittleren Unternehmen meist deutlich geringer sind als zwischen mittleren und kleinen und insbesondere Kleinstunternehmen. (Gonon, Hotz, Weil & Schläfli, 2005, S. 33)

¹⁴ Über eine eigene Weiterbildungsabteilung verfügen nur gerade 4.5% der Schweizer KMU (Gonon et al., 2005, S. 145).

nahmen aufeinander abzustimmen, zu planen und zu steuern und die Umsetzung in den Betrieb einzupassen und den Erfolg zu kontrollieren" (Schöni, 2001, S. 14).

Pfeiffer und Heimer (2006) verorten eine Herausforderung darin, dass bB/PE "als weiche Managementfaktoren gelten, deren Profilierung häufig mit wenig Anerkennung auch materieller Art einhergeht. Geschäftsführung und Management konzentrieren sich in der Folge häufig auf strukturelle Lösungen und Massnahmen der Organisationsentwicklung, mit denen sie hoffen, Kompetenzdefizite ausgleichen zu können" (S. 60). BB wird meistens reaktiv auf situative Bedingungen und organisationale, prozessuale Notwendigkeiten ausgerichtet (Molzberger, 2008, S. 11).

"Betrachtet man die Weiterbildungsaktivitäten nach Betriebsgrössenklassen, so ist festzustellen, dass mit zunehmender Unternehmensgrösse der Prozentsatz von Betrieben mit Qualifizierungsmassnahmen steigt" (Döring & Turnwald, 2007, S. 2). Eine europäische Untersuchung (vgl. Habersaat et al., 2000, S. 55-56) zeigte um die Jahrtausendwende, dass KMU im Vergleich zu GU weniger Zeit und Geld in die WB investieren. Gut die Hälfte derjenigen KMU, die Weiterbildungsaktivitäten verzeichneten, gaben unter 3% und ein knapper Viertel mehr als 7.5% ihrer Lohnsumme dafür aus. Die Schweiz lag im europäischen Vergleich beim Einsatz und beim Grad der Planung der WB relativ weit vorne.

Nach Grämiger (2011) würde fast jeder Chef eines KMU die folgende Aussage unterschreiben: "Die Mitarbeitenden sind das wichtigste Kapital meines Betriebes. Kompetente, leistungsfähige und motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in der sich rasch entwickelnden Wissensgesellschaft ein entscheidender Wettbewerbsvorteil". Umso erstaunlicher sind einige der Ergebnisse der grössten Untersuchung, die in den letzten Jahren in Schweizer KMU durchgeführt wurde. Gonon et al. (2005) analysierten in einer nationalen, branchenübergreifenden Studie 1251 verschiedene KMU mit quantitativen und qualitativen Methoden mit folgenden Ergebnissen:

- 62% der KMU führten in den drei Jahren vor der Befragung WB-Massnahmen durch (S. 58). Dabei galt, dass je grösser Betrieb und Umsatz, desto eher wurden Massnahmen ergriffen (S. 61-62), und dass Deutschschweizer KMU gegenüber französisch- und italienischsprechenden Organisationen deutlich höhere WB-Aktivitäten ausweisen (S. 65). Die Bedeutung der WB für die Bewältigung der betrieblichen Wandlungsprozesse nimmt weiter zu (S. 142).
- Die wichtigsten Gründe dafür, dass 38% der KMU keine WB durchführten, waren Betriebsgrösse
 (36%), Zeitmangel (17%), fehlender Bedarf (14%) und zu hohe Kosten (12%) (S. 59).¹⁵
- Nur gerade 11% der KMU stimmen ihre WB-Massnahmen mit der Unternehmensstrategie ab. 32% zielen auf die allgemeine Kompetenzförderung der Belegschaft ab, 28% wenden ausgehend von unmittelbaren ökonomischen Gegebenheiten des Unternehmens eine bedarfsorientierte WB-Strategie an und 29% agieren gänzlich unspezifisch (S. 112-113).
- Je höher das Qualifikationsniveau der MA, desto eher kommen sie in den Genuss von WB. Tiefer Qualifizierte bilden sich primär fachlich und technisch, hochqualifizierte MA werden eher breiter und mit einem Fokus auf Sozialkompetenzen geschult (S. 76-77).

1

¹⁵ Wie grundsätzlich für alle KMU typisch, lassen insbesondere für Kleinstunternehmen die knappen Ressourcen und der Druck des Tagesgeschäfts wenig Zeit für WB und deren systematische, konzeptionelle Gestaltung. MA können kaum für WB freigestellt werden, die finanziellen Aufwendungen werden als zu hoch eingeschätzt und es wird betont, dass der Nutzen der Massnahmen zu wenig direkt erkennbar bzw. schwer quantifizierbar sei. (Gonon et al., 2005, S. 144)

- Viele Betriebe beteiligen sich an den Kosten der WB ihrer MA (32% zahlen sie ganz, 40% teilweise)
 (S. 70). Eine Evaluation der Massnahmen findet bei ca. 50% der KMU statt (S. 71).
- Externe Angebote (hauptsächlich Kurse, Seminare, Workshops und Kongresse) überwiegen mit 57% gegenüber internen (hauptsächlich Schulung durch MA, Kurse und Workshops) (S. 76-80).
- Lernen am Arbeitsplatz, bei dem die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen im Vordergrund steht, wird in vielfältiger Weise praktiziert und nimmt weiter an Bedeutung zu (S. 23). Dabei dominieren primär verschiedenste Unterweisungsformen (23% Vorgesetzte, 22% andere MA, 14% Spezialisten). Ebenfalls sehr wichtig sind der Erfahrungsaustausch (20%) und das Selbststudium (12%). E-Learning wird als Lernform selten verwendet (4%).

Gonon et al. (2005, S. 143-148) ziehen daraus das Fazit, dass sich die Erkenntnis, dass WB auf individueller wie auf unternehmerischer Seite ein entscheidender Entwicklungsfaktor ist, erst noch durchsetzen muss: "KMU sollten Weiterbildung vermehrt gezielt zur strategischen Optimierung des Unternehmens nutzen, statt sie nur als betriebliche Reaktion auf Defizite zu sehen" (S. 144). Gerade im Kampf um qualifizierte MA oder High-Potentials können KMU nur durch eine kontinuierliche, effiziente und passgenaue PE bestehen (Döring & Turnwald, 2007, S. 1).

Es ist in KMU deutlicher Handlungsbedarf in Sachen bB erkennbar, und das Bedürfnis nach gut konzipierter, instrumentierter und ins Unternehmen transferierbarer PE ist gross¹⁶. Im nächsten Kapitel werden zu gewissen Punkten einige allgemeine Handlungsempfehlungen für KMU aufgeführt.

2.3.5.1 Handlungsempfehlungen für KMU in Sachen Weiterbildung¹⁷

Das Wichtigste ist, dass Lernformen in KMU möglichst optimal zum Unternehmen selbst passen. Was so einfach tönt, ist weder selbstverständlich, geschweige denn gleich einfach in der Umsetzung. Aber gerade in den individuellen und aufgrund der KMU-Struktur auch flexiblen, direkten Lösungen liegt der Schlüssel zum Erfolg (Weil, 2005). Viel kann dabei über ein stärkeres und auch breiteres Bewusstsein für Lernen in und rund um Arbeit geschehen. Molzberger (2008, S. 11) konstatiert, dass gerade in KMU die betriebliche Organisation von Lernen und WB primär intuitiv erfolgt. Das Lernen in der Arbeit werde von der Unternehmensleitung eher als selbstverständlich vorausgesetzt denn gezielt unterstützt; und gefestigte und personenunabhängige Lern- und Weiterbildungsstrukturen, Vereinbarungen und Regelungen gäbe es in der Regel nicht. Aber – und das ist auch eine Stärke der KMU – die fehlenden Strukturen

_

¹⁶ Aus der gemeinsamen Herausforderung Weiterbildung entstanden in den letzten Jahren speziell für KMU konzipierte Gefässe oder Instrumente, von denen beispielhaft die folgenden zwei kurz präsentiert werden: Erstens entstand in der Region Basel im Rahmen eines Impulsprogramms des Kantons und in Zusammenarbeit mit dem CIM-Zentrum der Fachhochschule BS/BL das Kompetenznetz "Personalentwicklung in KMU". Dieses beinhaltet einen spezifischen Ausbildungszyklus, der Verantwortliche und leitende Angestellte von KMU beim Aufbau unterstützt, den Einsatz massgeschneiderter Instrumente und Dienstleistungen für das Management der PE in KMU sowie die Vernetzung bzw. den Erfahrungsaustausch unter den beteiligten Firmen (vgl. Schöni, 2001, S. 15-16). Und zweitens wird auf das Internetportal weiterbildung-in-kmu.ch vom Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB (2012a) hingewiesen, bei dem sich KMU nicht nur über Grundlagen, Hintergründe und Tipps zur bB, sondern anhand eines Weiterbildungs-Checks entlang der Themen Unternehmensplanung, Effizienz der Führung, Einbindung der MA, Kommunikation, Anerkennung und "Belohnung", WB und Entwicklung sowie Evaluation über den aktuellen Stand in Sachen WB informieren können.

¹⁷ Als grundsätzliches, nicht KMU-spezifisches Qualitätsmerkmal kann auch der international anerkannte PE-Standard *Investors in People* herangezogen werden (vgl. Investors in People, 2012). Es handelt sich dabei um einen auf wissenschaftlichen Grundlagen entwickelten Leitfaden zur strategischen PE, der mit 10 Indikatoren einen Raster für die Planung, Durchführung und Evaluation von WB gibt und helfen soll, das gesamte Lern- und Leistungspotenzial auszuschöpfen.

werden vielfach durch informelle Lernhandlungen der Beschäftigten kompensiert (z. B. intensiver Austausch innerhalb und ausserhalb der gegebenen Strukturen, Initiativen zum Aufbau von Arbeitsprozessund Projektbeschreibungen, Datenbanken mit etabliertem Rezeptwissen und Routinen). Dies gilt es vermehrt anzuerkennen und entsprechend zu fördern bzw. ggf. auch (pädagogisch konzeptionell) zu strukturieren (Gonon et al., 2005, S. 147).

Als für KMU geeignete Formen sehen Gilardi (1995, S. 142) und Gonon et al. (2005, S. 81-83) interne Schulungen (bspw. auch durch MA selbst), verschiedene Arten von Unterweisungslernen, diverse (informelle und formalisierte) Austauschgefässe und -formen, Selbststudium von Fachliteratur u.Ä., gegenseitige Qualifizierung innerhalb von Arbeits- oder Projektgruppen sowie On-the-Job-Training und Job-Rotation. Döring und Turnwald (2007, S. 7-8) verweisen speziell auf den *aufgabenbezogenen Informationsaustausch* (partizipatives Verfahren, welches vielfältig einsetzbar die drei Aspekte Wissenserfassung, Wissensaustausch und Wissensintegration realisiert) sowie auf das Konzept der *begleiteten Lerngruppen* (Teilnehmer können sich selbstgesteuert untereinander über Widerstände und Erfolgsfaktoren austauschen, voneinander lernen und sich bei praktischen Schwierigkeiten unterstützen). Insbesondere kooperative Formen, die auf der Expertise der eigenen MA beruhen und vorwiegend während des Arbeitsprozesses vollzogen werden können, seien nicht nur besonders geeignet für KMU, sondern auch mit geringem Aufwand und tiefen Kosten verbunden – aber es fehle an der Sensibilisierung der KMU für dieses Thema (Döring & Turnwald, 2007, S. 9).

KMU brauchen nicht mehr oder bessere Kurse, sondern zur Stärkung ihrer Wettbewerbsfähigkeit muss das Lernen im Unternehmen besser verankert werden, es braucht eine andere *Form* der WB (Stiefel, 2004, S. 6). Grosse Teile des beruflichen Lernens finden heute im Tätigkeitsfeld direkt statt. "Nicht der berufliche Ausbildungsabschluss allein, sondern die im Unternehmen erworbene Kompetenz ist entscheidend für den Wert der Arbeitskraft. Die Qualität des Lernens im Unternehmen beeinflusst sogar die künftigen Berufschancen der Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt" (Schöni, 2001, S. 14).

Viele Unternehmen haben die Bedeutung des kompetenzfördernden und arbeitsbezogenen bzw. - immanenten Lernens wie auch des selbstorganisierten Lernens als wichtigen Teil einer innovativen betrieblichen Qualifizierungsstrategie erkannt (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 84). Genauso klar ist den meisten Betrieben die bedeutsame Rolle der Weiterbildung (Weil, Gonon, Schläfli & Hotz, 2007, S. 68). Aber es fehlt ihnen an Know-how und an Ressourcen, um die nötigen Massnahmen und die idealen Formen der bB von der Strategie abzuleiten und individuell passend zu implementieren, die Anforderungen an die Gestaltung lernförderlicher Unternehmens- und Lernkulturen praktisch umzusetzen und die im Unternehmen benötigten Kompetenzen selber zu entwickeln (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 84; Weil, 2005). Es werden externe Berater beigezogen, welche "als eine Art Dolmetscher die konzeptionellen Voraussetzungen in eine konkrete betriebliche Strategie zur Förderung der Kompetenzentwicklung übersetzen, Geschäftsführung und Mitarbeiter entsprechend einbinden und die Umsetzung zielorientiert voranbringen" (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 84). Ganz allgemein ist das Konzept, dass das entsprechend benötigte Wissen von externen Coaches, Beratern oder als Freelancern tätigen Fachpersonen abgeholt wird, für KMU vielversprechend und zukunftsorientiert, denn sie haben diesbezüglich gegenüber den

GU in der Regel die schlechteren Karten und verfügen aufgrund ihrer Kleinheit über weniger Wissensträger und Spezialisten (Habersaat et al., 2000, S. 54).

Ein weiteres Element, das KMU in ihren WB-Aktivitäten noch verstärkt helfen könnte, sind (überbetriebliche) Kooperationen. Mit ihnen können Ressourcen gepoolt und Aufwände untereinander verteilt werden. Zudem können individualisiertere Angebote geschaffen werden, als dies für externe Bildungsanbieter möglich ist (Gonon et al., 2005, S. 146-147). Dass das Potenzial dieser wechselseitigen Weiterbildungsförderung aber künftig noch besser genutzt werden kann, müssen KMU vermehrt versuchen, "andere Unternehmen nicht nur als Konkurrenten, sondern als Partner wahrzunehmen" (Weil, 2005).

Last but not least würde auch eine engere Kooperation von Unternehmen(sverbänden) und WB-Anbietern den KMU entgegen kommen. Die gängigen Angebote und die derzeitige Praxis der PE können die differenzierten Anforderungen der KMU nur unzureichend erfüllen (Döring & Turnwald, 2007, S. 4). Es braucht nicht nur das gezieltere Eingehen auf die Probleme und Bedürfnisse der KMU vonseiten der Anbieter, sondern auch eine von Beginn weg systematisch auf den Lerntransfer ausgerichtete Planung der Massnahmen durch den Betrieb (Gonon et al., 2005, S. 147).

Eine zukunftsfähige Qualifizierungsberatung ist unerlässlich, um als Mittler zwischen den KMU und den Bildungsanbietern zu funktionieren. Dabei können verschiedene Partner in den Beratungsprozess integriert werden, um bedarfsgerechte und branchenspezifische Angebote zur Renovierung und Optimierung traditioneller Lernkulturen in den KMU zu erstellen. (Döring & Turnwald, 2007, S. 9)

2.3.5.2 Weiterbildung in KMU der Kreativwirtschaft

WB ist auch in der KW en vogue, stellen Küsel und Kirst (2012) fest: "Eine Fortbildung ist nicht nur wichtig für den Lebenslauf, sie zwingt auch, die lieb gewonnenen Routinen zu verlassen und sich sowohl mit neuen Themen als auch neuen Menschen auseinanderzusetzen" (S. 23). Wer eine WB machen möchte, steht aber wie in vielen anderen auch in dieser Branche vor verschiedenen Herausforderungen: Welche der diversen (technischen) Strömungen möchte man verfolgen, welche Kenntnisse oder Fähigkeiten vertiefen, welches Format passt neben und zur Arbeit und nicht zuletzt - insbesondere in Kleinstfirmen – auch, wie können die oftmals recht teuren Veranstaltungen finanziert werden können? Eine besondere Schwierigkeit bedeutet das Prüfen von Bildungsangeboten, die praktische Skills und technisches Know-how vermitteln, denn die Palette ist breit – aber längst nicht alle Kurse halten, was sie versprechen (Küsel, 2012, S. 30). Vieles hängt von den Dozenten ab. Vermehrt bieten auch bekannte Kreative Seminare und Inhouse-Workshops an, was tendenziell als Qualitätssiegel gilt. Neben dem praktischen Handwerk (be)suchen MA der KW nach wie vor häufig WB zu klassischen Business-Themen (Existenzgründung, Management, Finanzbuchhaltung) (Küsel, 2012, S. 30). Daneben hat aber auch die persönliche Weiterentwicklung im Beruf stark an Bedeutung gewonnen. Kreative setzten sich zunehmend auch mit Soft Skills wie Team-/Konfliktfähigkeit, Führungskompetenz, Selbstdefinition und Karriereplanung auseinander, wobei auch hier die Zusammenarbeit mit einem externen Coach als Sparringpartner und Berater sehr beliebt ist (Küsel & Kirst, 2012, S. 23).

Training und Weiterbildung sind zunehmend entscheidende Faktoren für die Mitarbeiter und die Bindung an ein Unternehmen. [...] In unserer Branche mit stark umkämpften Talenten ist eine lernende Organisation mit einer massgeschneiderten Academy ein wichtiger Beitrag für die Zufriedenheit der Mitarbeiter. Wir sehen uns in der Verantwortung, dass sich unsere Mitarbeiter kontinuierlich weiterentwickeln und an Herausforderungen wachsen können. (Kirst, 2012, S. 28)

2.4 Dienstleistungssektor

Die Struktur einer (Volks) Wirtschaft kann anhand der drei Grössen (geogr.) Gebietseinheit (z. B. Regionen, Kantone oder Gemeinden), Wirtschaftsbereich (Sektoren/Branchen) und Unternehmensgrössen beschrieben werden (Jaeger et al., 2008, S. 13). Daran angelehnt soll der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit neben der oben ausgeführten Fokussierung auf KMU auch bzgl. der anderen beiden Aspekte eingeschränkt werden: Geographisch soll die vorliegende Untersuchung Betriebe umfassen, deren Standort in der Stadt Zürich ist. Was die Wirtschaftsbereiche angeht, so sind sowohl die theoretischen Ergebnisse als auch der empirische Forschungsteil klar auf Dienstleistungsbetriebe (DL-...) bezogen.

In den letzten Jahrzehnten wurde – und wird noch heute – die Arbeitswelt zusehends tertiarisiert (Fueglistaller, 2003, S. 28), das heisst, dass Beschäftigte wie Betriebe, die dem dritten, dem Dienstleistungssektor zugeordnet werden, zahlen- wie auch anteilsmässig zugenommen haben (vgl. Tabelle 6 und Tabelle 7). Der Anstieg der Kurve, was den Anteil des Tertiärsektors anbelangt, war jedoch in den Jahren 1998 bis 2005 gegenüber der Zeit von 1970 bis 1998 deutlich weniger stark, sowohl was den Prozentsatz der Beschäftigten (+2%) wie auch der Unternehmen (+1%) im Bereich der DL anbelangt (Jaeger et al., 2008, S. 23). Gesamthaft ist die Zahl derjenigen, die in einem DL-Unternehmen arbeiten, in den letzten fünfzig Jahren um 200% von einer auf gut drei Millionen Beschäftigte angewachsen oder anders gesagt arbeiten heute beinahe ¾ der Erwerbstätigen in der Dienstleistung (vgl. Tabelle 8). (Bundesamt für Statistik, 2008d)

Die Analyse der Verteilung der GU und KMU auf die Sektoren 2 und 3 kann Aufschluss darüber geben, welche Grössenklassen-Unternehmen eher auf Dienstleistung bzw. auf (industrielle) Produktion spezialisiert sind (vgl. Tabelle 9). Während im Rahmen der nationalen Betriebszählung 2008 über ¾ der marktwirtschaftlichen KMU dem dritten Sektor zugeteilt werden, sind es bei den GU "nur" 58%. Die anteilsmässige Zuwachsrate bei den DL-KMU blieb seit 2001 stabil, wobei jedoch eine minimale Umverteilung innerhalb der KMU erkennbar war: während die DL-Mikro-Unternehmen unverändert hoch auf knapp 79% blieben, stieg der Anteil der Klein- und Mittel-Unternehmen im dritten Sektor um 1.8% bzw. 3.9% an. Auch der Anteil der DL-GU wuchs in den 7 Jahren vor 2008 um gut 1.5% an. Es lässt sich also auch bei den GU eine Tertiarisierung feststellen, wenn auch weniger ausgeprägt als im KMU-Bereich. Dort untermauert auch die Verteilung der Betriebs-Grössenklassen die Bedeutung der KMU. (Bundesamt für Statistik, 2008c; Jaeger et al., 2008, S. 24)

Die durchschnittliche Anzahl MA pro Betrieb im dritten Sektor betrug 2008 10.1 (gegenüber 14.8 im Sektor Industrie) (Bundesamt für Statistik, 2008a), woraus ebenfalls ein zahlenmässig starkes Gewicht der Mikro- und Kleinunternehmen im Dienstleistungssektor abgeleitet werden kann.

Als Hauptgrund für die Verschiebung vom 2. in den 3. Sektor insbesondere bei den KMU geben Jaeger et al. (2008, S. 25) den Wandel an, "dass zunehmend qualitativ hochwertige Güter und Dienstleistungen nachgefragt werden", wodurch die organisatorische Flexibilität der KMU und ihre Nähe zur Kundschaft zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil werden.

2.4.1 Unterteilungssystematik

Um die verschiedenen Tätigkeitsbereiche und Branchen der Schweizer Wirtschaft darzustellen und auch von- bzw. gegeneinander abzugrenzen, wurde bereits 1905 die erste Systematik der Wirtschaftszweige in der Schweiz erarbeitet: aufgrund ihrer wirtschaftlichen (Haupt)Tätigkeit wurden in dieser Ordnung die Unternehmen klassifiziert und in eine einheitliche, übersichtliche Gruppierung gebracht, was nicht zuletzt auch für die statistische Erfassung ausserordentlich hilfreich war, da so konsistente und differenzierte Auswertungen möglich wurden. 1995 entschied das Bundesamt für Statistik, im Sinne einer internationalen Harmonisierung die nationale Systematik derjenigen in Europa anzugleichen. Die Grundstrukturen der sogenannten "Nomenclature générale des Activités économiques dans les Communautés Européennes – NACE" wurden von der Europäischen Gemeinschaft übernommen und den schweizerischen Besonderheiten angepasst. Nach mehreren europäischen und nachgezogenen nationalen Revisionen der NACE gilt seit 2008 die "NOmenclature Générale des Activités économiques NOGA". (Bundesamt für Statistik, 2008e, S. 6)

Die NOGA 2008 umfasst 794 aufgrund von Geschäftsbereichen definierte Arten wirtschaftlicher Tätigkeit (vgl. Tabelle 11), die übergeordnet zu Klassen, Gruppen, Abteilungen und Abschnitten zusammengefasst werden. Jede der Arten trägt eine 6-stellige Zahlencodierung, anhand derer die Zuordnung zu allen Klassierungen möglich wird¹⁸. Der Dienstleistungssektor umfasst die Abschnitte G bis S bzw. die Abteilungen 45 bis 96. (Bundesamt für Statistik, 2008e, S. 8)

Über die Verteilung der Unternehmen nach Grössenklassen auf die NOGA-Abteilungen der Sektoren 2 und 3 sowie bzgl. der Beschäftigungszahlen gibt die Tabelle 10 im Anhang B Aufschluss.

2.5 Einteilung Kreativ- und Designwirtschaft

Für eine weitere Präzisierung der Zielgruppe im empirischen Teil dieser Arbeit wird entlang der oben vorgestellten Systematik vorgegangen. Die Untersuchung wird in der Designwirtschaft (DW) durchgeführt, die Teil der Kreativwirtschaft (KW) ist.

Noch bis vor wenigen Jahren wurden die kreativen Berufe den "freien Berufen" zugeordnet. Eine Zusammenfassung nach gestalterisch-kreativer Tätigkeit gab es nicht. Erst um die Jahrtausendwende wurden Schritte unternommen, dieses vereinende Merkmal prominent zu gewichten und sich als Teil der in diesen Bemühungen neu definierten KW zu verstehen. Dazu gehören im engeren Sinn Tätigkeiten, die "künstlerische, kreative, und/oder kulturelle Aktivitäten auslösen, sowie eine kulturelle und kreative Wertschöpfungskette in Gang bringen" (Hofstetter, 2011, S. 12).

Welche NOGA-Tätigkeitsbereiche zur Kreativ- bzw. zur Designwirtschaft zählen, wurde letztmals und aktuell im dritten Kreativwirtschaftsbericht Zürich festgelegt. Demnach umfasst die Designwirtschaft folgende Bereiche (Weckerle & Theler, 2010, S. 50; Bundesamt für Statistik, 2008f):

¹⁸ Ein Beispiel für die NOGA-Klassifizierung: Der Tätigkeitsbereich (Art) "Grafikdesign und Visuelle Kommunikation" hat die Codierung 741 002. Er gehört damit zur Klasse "Ateliers für Textil-, Schmuck-, Grafik- u. ä. Design" (7410), die wiederum Teil derselben Gruppe (741) und der Abteilung "Sonstige freiberufliche, wissenschaftliche und technische Tätigkeiten" (74) ist. Letztere wird mit anderen Abteilungen zum Abschnitt "M – Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen" gezählt. (Bundesamt für Statistik, 2008f, S. 189-196)

- Werbeagenturen (731 100): Gesamtpalette von Werbeaktivitäten, einschliesslich Beratung, kreative Dienste, Herstellung von Werbematerial und Einkauf.
- Industrie- und Produktdesign (741 001): T\u00e4tigkeiten im Bereich Entwurf und Entwicklung von Designs und Spezifikationen, die Verwendung, Wert, Aussehen von Produkten optimieren.
- Grafikdesign und Visuelle Kommunikation (741 002): Tätigkeiten im Bereich Entwurf und Gestaltung von visuellen Kommunikationsgefässen, die spezifische Botschaften oder Ideen übermitteln, komplexe Informationen veranschaulichen oder visuelle Identität schaffen.
- Fotografie (742 001): Alle Arten von Fotografie für Privatpersonen und kommerzielle Nutzer.
- Messe-, Ausstellungs- und Kongressveranstalter (823 000): Organisation und Verwaltung von und die Werbung für Veranstaltungen wie Messen, Kongresse, Konferenzen und Sitzungen.
- Public-Relations-Beratung¹⁹ (702 100): Beratung, Anleitung und praktische Unterstützung von Unternehmen und anderen Organisationen im Bereich Public Relations und Kommunikation.
- Unternehmensberatung¹⁹ (702 200): Beratung, Anleitung und praktische Unterstützung von Unternehmen und anderen Organisationen in Managementfragen.

2.5.1 Allgemeine Beschreibung der Kreativwirtschaft

Ausgehend von den Arbeiten von Hofstetter (2011, S. 1-2), Söndermann und Weckerle (2008, S. 3-10) sowie Weckerle und Theler (2010, S. 5-12) wird im Folgenden anhand der wichtigsten Charakteristika ein allgemeines Bild der KW gezeichnet. Zu beachten gilt es dabei, dass, ähnlich wie innerhalb der heterogenen Gruppe der KMU, auch innerhalb der KW sehr unterschiedliche Arten von Betrieben zusammengefasst sind, deren Einzigartigkeit innerhalb einer generellen Beschreibung nicht vergessen werden sollte. Pointiert gesagt bleibt über alle Bereiche der Branche hinweg – vom Theater bis zur Diskothek, von der Buchhandlung bis zum Architekturbüro, von der Kunstgalerie bis zum Juweliergeschäft und von der Designagentur bis zur Softwarefirma – ausserhalb der allgemeinen DL-Orientierung und des vergleichbaren Umfelds nicht viel mehr an Gemeinsamkeit.

- Die KW als eigenständiges Wirtschaftsfeld hat heute gerade auch in oder wegen den grossen Veränderungen einer globalisierten, sich technologisch und kulturell schnell wandelnden Gesellschaft grosses Entwicklungspotenzial. Sie gilt insbesondere in urbanen Zentren als Hoffnungsträger. Dementsprechend schnell wachsen insbesondere dort die einzelnen Branchen der KW im Vergleich zur Gesamtwirtschaft und dementsprechend dynamisch ist bzw. muss die KW sein. Dieser stete Wandel ist allgegenwärtig und prägt die Branche massgeblich.
- Die Märkte, in denen sich die Unternehmen der KW bewegen, sind ausserordentlich trendorientiert, heterogen und damit volatil. Dementsprechend hoch sind das unternehmerische Risiko und die oftmals damit verbundenen existenziellen Unsicherheiten.
- Die Bedürfnisse der heterogenen Kundschaft an die kreativen und kulturellen Güter bzw. Dienstleistungen sind geprägt von starker Individualisierung. Sie sind Ausdruck einer gewissen Einmaligkeit und sollen helfen, Identitäten zu schaffen. Sie sind mehr als einfache Handelsware.

18

¹⁹ Es werden nur die Unternehmen zur Designwirtschaft gezählt, die den visuell gestalterischen, praktisch kreativen Tätigkeiten zugeordnet werden können, was jeweils nur Anteile der Arten ausmacht (Weckerle & Theler, 2010, S. 50).

- Es sind kaum Standardisierungen oder repetitive Produktionsweisen zu erwarten, sondern die Produkte und DL entstehen in der individuellen interaktiven Auseinandersetzung. Vielfach ist sich der Konsument seiner Bedürfnisse nicht sicher, die Nachfrage muss erst geschaffen werden, nicht zuletzt durch intensives Networking. Dies erfordert neben allem Fachlichen und neben dem Standard-Marketing auch viel intuitive und emotionale Kompetenzen.
- Innovation ist erfolgskritisch. Damit wird die KW wichtiger Treiber für Veränderungen in vielen der neuen, hoch dynamischen Wirtschaftszweige. Dies wird noch akzentuiert durch die Prägung der Branche durch einen vielschichtigen Mix an technologischen Innovationen, von denen sie nicht nur Nutzniesser ist, sondern die sie selbst als wichtiger Akteur herausfordert und vorwärts treibt.
- Die KW ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an selbstständig Erwerbenden und Freelancern. Sie besteht zum grössten Teil aus Kleinstunternehmen (beinahe 80% aller Betriebe der KW bestehen lediglich aus 1-2 Personen)²⁰. "Zwischen Teilzeitarbeit, Freelancing, Patchworking und Unternehmertum sind [die Akteure der KW] permanent auf der Suche nach materieller und immaterieller bzw. kommerzieller und kreativer Ausgewogenheit" (Weckerle & Theler, 2010, S. 11). Arbeitsplatz- und Beschäftigungsstrukturen lösen sich zunehmend auf.
- Die Arbeitsverhältnisse der Angestellten sind meist kurz und befristet. Im Verhältnis zur beruflichen
 Qualifikation haben MA der KW ein tiefes, unregelmässiges Einkommen.

2.5.2 Statistische Bestimmung der Kreativ- und Designwirtschaft

Bei der Betriebszählung im Jahr 2008 zeigte sich, dass die Schweizer KW in den letzten Jahren im Vergleich zur allgemeinen Entwicklung nicht nur deutlich überdurchschnittlich gewachsen war²¹, sondern bereits jeder zehnte Betrieb und 5% aller Beschäftigten den kreativen Branchen zugeordnet wurden: über 200'000 Personen arbeiteten in gut 40'000 KW-Unternehmen, die mit einem Umsatz von CHF 87'967 Mio. eine Bruttowertschöpfung von CHF 20'574 Mio. erwirtschafteten, was einem Anteil von ca. 4.2% am Bruttoinlandsprodukt (BIP) der gesamten Schweizer Wirtschaft entsprach (vgl. Tabelle 12).

In der Stadt Zürich zeigte sich im Vergleich zur Gesamtwirtschaft ein ähnlich eindrückliches Bild der KW: in knapp 5'000 Betrieben (entspricht 19%! aller Stadtzürcher Unternehmen) arbeiten ca. 33'000 "Kreative" (entspricht 9% der Beschäftigten), die zusammen für 7.7% des BIP (Bruttowertschöpfung = CHF 3'280 Mio.; Umsatz = CHF 14'023 Mio.) der Stadt Zürich verantwortlich zeichnen (vgl. Tabelle 12). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Stadt Zürich ein ausserordentlich attraktives Umfeld für die KW bietet. Innerhalb der KW der Stadt Zürich machen die Unternehmen der Designwirtschaft (1'307 U. = 23.5%) und des Architekturmarkt (1'234 U = 22.1%) den Hauptteil aus (vgl. Tabelle 13). Die durchschnittliche Anzahl MA/U beträgt in der Zürcher KW 6.7. (Bundesamt für Statistik, 2008g; zit. nach Weckerle & Theler, 2010, S. 14-16)

_

²⁰ In den zwei NOGA-Abteilungen "Werbung und Marktforschung" (73) und "Sonstige freiberufliche, wissenschaftliche und technische Tätigkeiten" (74), denen die Wirtschaftszweige der DW hauptsächlich zugeordnet werden und von denen sie auch grosse Teile ausmachen, gibt es im ganzen Kanton Zürich gerade mal 25 Unternehmen (23 mittlere und 2 Grossunternehmen), was 0.85% aller kantonalen Unternehmen der DW ausmacht. Aus diesem Grund werden die Ausführungen im Folgenden primär auf Kleinst- und Kleinunternehmen bezogen. (Bundesamt für Statistik, 2008g)

²¹ Zwischen 2005 und 2008 stieg die Zahl der Beschäftigten in der KW um 8%. Den grössten Anteil an diesem Wachstum hatte die DW, deren Zahl an Betrieben in diesen drei Jahren um 7%, die Zahl der Beschäftigten gar um 18% zugenommen hatte. (Weckerle & Theler, 2010, S. 14)

Die folgenden Kennzahlen beziehen sich last but not least auf die DW der Stadt Zürich, in der die empirische Untersuchung, die weiter hinten vorgestellt wird, durchgeführt wurde. Sie basieren auf den Daten der Betriebszählung des Bundesamt für Statistik (2008g) sowie auf dem dritten Kreativwirtschaftsbericht von Weckerle und Theler (2010, S. 31) und sind in Tabelle 14 noch ausführlicher dargestellt:

- In den Jahren von 2005 bis 08 ist die Designwirtschaft Zürich sehr stark gewachsen (+21% Beschäftigte und +7% Betriebe) und beschäftigt gegen Ende des Jahrzehnts ca. 5'400 Personen (= 1.5% der in Zürich Beschäftigten) in gut 1'300 Unternehmen (= 5%! der Unternehmen in Zürich). Mehr als jeder Fünfte, der in der Schweiz in der DW arbeitete, tat dies in der Stadt Zürich.
- Ca. 60% aller Beschäftigten (3'099 MA) der DW Zürich waren in 474 Werbeagenturen tätig, die 36.3% der DW-Unternehmen ausmachten.
- Was die Zahl der Unternehmen anbelangt, ist der Anteil derjenigen aus dem Wirtschaftszweig des Grafikdesigns bzw. der visuellen Kommunikation vergleichbar hoch (415 U = 31.8%). Zusammen mit den Werbeagenturen machen diese knapp 70% aller Unternehmen aus.
- Der Durchschnitt MA/U beträgt nur 4.1, was zeigt, dass wie in der KW auch in der DW die Kleinst-(und Klein)Unternehmen den deutlich grössten Teil einnehmen. Fotographische Betriebe sind meist Einzelunternehmungen, dort arbeiten durchschnittlich nur 1.7 MA/U.

3 Aktuelle Trends der betrieblichen Bildung

Wenn man die Entwicklungen der bB bzw. der PE der letzten Jahre verfolgt, fällt auf, dass sich die Tendenzen und Ansätze – meist entlang von (beinahe "gehypten") Kernbegrifflichkeiten – in Mehrjahreszyklen änderten. Auf die "Mitarbeiterorientierung" folgte der Ansatz der "Schlüsselqualifizierung", heute herrschen Konzeptionen zur "Kompetenzentwicklung"²² verbunden mit neuen "Lernkulturen" vor (Arnold & Bloh, 2009, S. 5). In diesem Kapitel wird ein Überblick darüber gegeben, wie der aktuelle Stand der Forschung in Sachen Personalentwicklung und betrieblicher Bildung ist, welche Tendenzen zu beobachten sind oder welche Trends zu erwarten sind.

Wandel und Veränderung [...] sind keine neuen Phänomene, aber offensichtlich dreht sich die Welt heute schneller. Die Veränderungsdynamik hat zugenommen, Veränderungszyklen haben sich verkürzt, Veränderungen sind weniger gut und genau vorauszusehen, insgesamt ist das Ausmass erforderlicher Anpassungsmassnahmen grösser und tiefgreifender geworden. Der Umgang mit ständigem Wandel wird zur Normalität. (Schubert, 2009, S. 287)

Die (globalisierenden) Veränderungen der Märkte mit dem u. a. akzentuierten Wettbewerb, die zunehmende Kundenorientierung in Verbindung mit verstärktem Qualitätsmanagement sowie der Übergang zur Wissensgesellschaft und die fortschreitende Technisierung verändern die Rahmenbedingungen für Unternehmen substanziell und zwingen sie zu einer Organisationsentwicklung über alle Hierarchieebenen hinweg (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 57)²³. Nach Kiefer (1997, S. 413) ist Organisationsentwicklung

-

²² Für klärende und definitorische Ausführungen der Begriffe "Qualifikation", "Kenntnisse", "Fähigkeiten", "Fertigkeiten" und "Kompetenzen" siehe Becker (2009, S. 6-14).

²³ Scholz (2000, S. 7-31) zeichnet einen dichten und lesenswerten Zusammenzug relevanter Veränderungen der Rahmenbedingungen der PE in seiner Darstellung der Einflussfaktoren auf die Personalarbeit (Technologiedynamik, Marktdynamik, Organisationsdynamik, Wertedynamik und Globalisierung).

immer auch Personalentwicklung und umgekehrt; dementsprechend zentral ist letztere gefordert, die Veränderungen aktiv zu begleiten. Sie muss sich von einem Anpassungs- zu einem Gestaltungsansatz, von einer konsekutiven bzw. reaktiven hin zu einer simultanen und wenn möglich antizipierenden PE entwickeln, die darauf abzielt, die Rahmendbedingungen und Voraussetzungen für selbstorganisiertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen zu schaffen, was insbesondere Massnahmen zur Förderung der Kompetenzentwicklung und Lernmotivation über die Gestaltung von Arbeitssituationen mit (lern)kulturellen, strategischen, (arbeits)organisatorischen und personalstrukturellen Komponenten umfasst (Arnold & Bloh, 2009, S. 8). Man spricht heute von PE im lernenden Unternehmen.

3.1 Veränderungen in der Arbeitswelt

Wie angetönt haben diese veränderten Anforderungen und Ansätze ihre Entsprechung bzw. ihren Ursprung massgeblich in Veränderungen der Arbeitswelt. Im Folgenden werden einige wichtige Tendenzen der letzten – und wahrscheinlich auch der kommenden – Jahre vorgestellt und teilweise auch gleich mit der betrieblichen Bildungsarbeit in Verbindung gesetzt.

3.1.1 Internationalisierung der Wirtschaftsaktivitäten

Früher umfasste die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft primär die Ausdehnung des Güterhandels und des Geldmarkts. Heute geht diese Tendenz viel weiter und bedeutet, dass im Prinzip alle Stufen der Wertschöpfung aus den Stammbetrieben ausgelagert und quer über die ganze Welt platziert werden können, was zu einer immensen Verschärfung des Wettbewerbs auf allen Märkten (einschliesslich des Arbeitsmarkts) und Ebenen führt. (Baethge & Schiersmann, 1998, S. 18)

3.1.2 Demographie

Die Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Arbeitswelt, auf den Arbeitsmarkt und die betrieblichen Gegebenheiten sind genauso facettenreich und weiterreichend. Es geht gerade in der Schweiz längst nicht mehr "nur" um die Einbindung älterer MA, sondern im Sinne eines Diversitätsansatzes um eine ganzheitliche Integration verschiedenster MA-Gruppen mit unterschiedlichen bzw. ggf. auch eingeschränkten Möglichkeiten. Zur Vertiefung wird auf die Arbeiten Albert (2009); Czwalina und Brandstetter (2010); Knöpfel (2009); Lampart (2009); Staudinger (2010); Zürcher (2009) verwiesen.

3.1.3 Wissensgesellschaft

Für Schüssler und Weiss (2009, S. 254-255) – wie für viele andere Autoren auch – gilt heute unsere Gesellschaft als Wissensgesellschaft, in der folgende Tendenzen identifiziert werden können:

- Wissen ist Produktionsfaktor: Der Zugang und die Verarbeitung zu bzw. von Wissen sowie die Gestaltung von Methoden und Techniken zum Umgang mit Information sind entscheidend für den wirtschaftlichen Erfolg und die Innovationskraft einer Unternehmung.
- Wissen ist Humanressource: Wissen und Talente der MA sind von zunehmender organisationaler wie gesellschaftlicher Bedeutung und gleichermassen auch Basis jedes sozialen Handelns.
- Wissen ist Spiegel des Nichtwissens: mit zunehmendem Wissen steigt das Nichtwissen, und es wird zur zentralen Fähigkeit der Menschen, Orientierung in der Wissensflut zu finden, sich daraus die für

einen selbst bedeutsamen Elemente zu selektieren, mit widersprüchlichen Informationen umzugehen und sich von nicht mehr funktionalen Wissensbeständen zu verabschieden.

- Wissensexplosion wird zur lebenslangen Lernanforderung: einmal Gelerntes veraltet durch exponentielles Wissenswachstum immer schneller²⁴. Die Kommunikations- und Informationstechnologien sind dabei sowohl Verursacher als auch Bewältigungsmedien.
- Wissen wird soziale Ordnungskategorie: weil Wissen global und quer zu gesellschaftlichen Statusgruppen zugänglich wird, spielen traditionelle Hierarchien immer weniger eine Rolle.
- Wissen wird organisationales Strukturierungs- und Steuerungsprinzip: "Kennzeichnend für moderne Organisationen ist eine abnehmende hierarchische Strukturierung und die Arbeit in temporären Arbeitsgruppen, deren Ziel es ist, Probleme mit Hilfe von Wissen, Ideen und Konzeptionen zu lösen. Ein solcher Problemlösungsprozess verlangt eine lernende Organisation, die von Fehlertoleranz, Vertrauen, Heterogenität, aber auch Dissens geprägt ist" (Schüssler & Weiss, 2009, S. 255).

Für die betriebliche Bildungsarbeit bedeuten diese Tendenzen, dass die notwendigen Rahmenbedingungen für die Wissensgenerierung sowie Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung gestaltet werden müssen, um Menschen zur wissensbasierten Kooperation (gemeinsame Wissenskonstruktion), zur wissensensiblen Kommunikation (Wissensaustausch) und zur wissensaktualisierenden Reflexion (diskursive Bewältigung der gemeinsamen Aufgabenstellungen) zu befähigen und damit die Basis für das betriebliche Wissensmanagement zu schaffen (Schüssler & Weiss, 2009, S. 261)

3.1.4 Innovations dynamik

Wie Baethge und Schiersmann (1998, S. 18) feststellen, nimmt der Innovationsdruck für die Unternehmen deutlich zu. Einerseits sind vielfach Basis-Innovationen (Erschliessung neuer Märkte für neue Produkte auf der Basis neuer Technologien) für das Überleben von Unternehmen entscheidend, und andererseits erfahren die inkrementellen Innovationen (schrittweise Verbesserung von Produkten/Prozessen) eine starke Beschleunigung. Beide Tendenzen stellen Betriebsorganisationen und PE vor neue Herausforderungen. Zudem verkürzen sich die Innovations- und die Lebenszyklen der Produkte am Markt (Vahs & Burmester, 1999, S. 10).

3.1.5 Technologischer Wandel, Netzwerk und Mobilisierung

Die fortschreitende Technologisierung und Informatisierung revolutioniert nicht nur immer wieder von neuem die Möglichkeiten in der Produktion, sondern verändert auch die Formen des Arbeitens an sich. "Computernetze mit ihrer explosiven Eigendynamik wurden zu zentralen Nervensystemen der Weltwirtschaft" (Scholz, 2000, S. 8). Die herkömmliche Raum- und Zeitbindung der Arbeitsvollzüge löst sich immer mehr auf, nicht zuletzt zu Gunsten einer flexibilisierten "Netzwerk-Gesellschaft" (Baethge & Schiersmann, 1998, S. 18-19). Telearbeit (arbeiten fern vom Betriebsstandort: von zu Hause oder von Satellitenbüros aus), Zeitarbeit (Beschäftigungsverhältnis mit Zeitarbeitsfirma, die Arbeitsleistung an andere Arbeitgeber verleiht) und virtuelle Unternehmen (z. B. Unternehmenszusammenschluss mit inter-

_

²⁴ Die Halbwertszeit des Wissens (Zeitraum, in dem die einmal erlernten Kenntnisse gültig und anwendbar sind) nimmt immer mehr ab. Insbesondere EDV- und technologisches Wissen ist einer rasant verlaufenden Entwicklung unterworfen (vgl. Abbildung 7). (Braun, 1996, S. 73-74)

virtuellen Organisationsstruktur zur Bearbeitung gemeinsamer Aufträge) könnten flexible und mobile Arbeitsformen der Zukunft sein (Wittwer, 2001, S. 110-111). Zur (technologischen) Schlüsselkompetenz werden mediale Metakompetenzen (Informationsbeurteilung, intuitive IT-Affinität, optimaler Einsatz der medialen Möglichkeiten ohne Nutzung effizienzschmälernder Spielereien...) (Horz & Murbach, 2012, S. 14-15). Die PE ist davon in vielfacher Form betroffen: veränderte Anforderungen für die MA durch informationstechnologisierte Arbeitsabläufe, veränderte Teamkonstellationen, Betriebsintegration der flexibilisierten Arbeitsformen etc. (Scholz, 2000, S. 10).

3.1.6 Prozessorientierte Betriebsorganisation und Flexibilisierung

In der dienstleistungsbestimmten Wirtschaft ist die Nähe zum Kunden und die abgestimmte, preisgünstige und zeitgerechte oder unmittelbare Befriedigung dessen Bedürfnisse erfolgskritisch. Um dies zu erreichen, ist ein Wandel der Unternehmensstrukturen von einer funktions- zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation festzustellen, die mit Hilfe einer universellen organisatorischen Flexibilisierung²⁵ auf eine gleichzeitige Optimierung von Markt-/Kundenbezug, Produktqualität, Kosten und Innovation abzielt. Für die MA bedeutet dies, dass eine Fixierung auf den eigenen Aufgabenbereich kaum mehr möglich ist. Anforderungsprofile verändern sich parallel zur Produktvariabilität, was für die PE die Aufgabe mit sich bringt, das Personal für diese Flexibilisierung fit zu machen. Sie bekommt mehr Aufgaben in der sozialen Integration, in der Prozessunterstützung und der Stärkung der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (Baethge & Schiersmann, 1998, S. 21-28).

Zur inhaltlichen und strukturellen Flexibilisierung kommt auch eine formale: die intraorganisationalen Formen der Arbeit²⁶, der Kooperation und der Kommunikation verändern und flexibilisieren sich und sie werden nicht zuletzt auch durch die Informationsasymmetrien zwischen MA und Vorgesetzten enthierarchisiert (Schüssler & Weiss, 2009, S. 258).

3.1.7 War for Talents

Es gibt immer mehr bspw. Fachfunktionen in Unternehmen, die aufgrund ihrer hohen oder sehr spezifischen Anforderungen tw. ausserordentlich schwierig zu besetzen sind. Die Firmen in ganzen Branchen buhlen um die Spezialisten in einem "War for Talents". Je nach Konjunktur sind andere Berufsbilder "Mangelware". Fähige IT-Fachleute, Ingenieure, Finanzanalysten oder auch Handwerker sind besonders häufig sehr gesucht. Es wird zunehmend Teil der PE, wo möglich eigene Talente in den Betriebsspezifika selbst auszubilden bzw. aktualisiert und vorausschauend weiterzuentwickeln. (Gnehm, 2009)

3.1.8 Employability und lebenslanges Lernen

Die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit jedes einzelnen hängt massgeblich von der Möglichkeit ab, bei der Arbeit sowie über die Arbeit zu lernen und seine berufliche Handlungskompe-

²⁵ Merkmale dieser Flexibilisierung sind nach Baethge und Schiersmann (1998, S. 21-22) eine Dynamisierung des betrieblichen Leistungsspektrums, flexible Handhabung von Out-/Insourcingprozessen, Dezentralisierung durch Aufgliederung in multifunktionale Einheiten, Flexibilisierung der Beschäftigungsstrukturen (Teilzeit-, Freelance-, Projekt- oder Schichtarbeit), Variabilisierung der Aufgabenprofile und Dehierarchisierung der Organisationsstrukturen.

²⁶ Jánszky (2011, S. 25) prognostiziert, dass 2020 nur noch etwa ein Drittel der arbeitenden Bevölkerung als klassische Langzeitangestellte in unbefristeten Arbeitsverhältnissen tätig ist. Ca. ein weiterer Drittel sei befristet gebunden und der letzte Drittel arbeite projektorientiert als Freelancer oder "Johnomade".

tenz zu erweitern. Selbst gesamtgesellschaftlich ist das Lernen in der Arbeit längst unverzichtbarer Teil des vielzitierten lebenslangen Lernens, gerade in einer Wissensgesellschaft geworden (Dehnbostel, 2008, S. 5). Umso wichtiger, dass diesem Aspekt auch bei der Gestaltung der Arbeit Rechnung getragen wird und der Fokus der Lernorganisationen dabei über die betriebliche Realität hinaus auf die gesamten Berufsbiographien der MA verlegt wird.

"Employability"²⁷ wird im heutigen Diskurs "Arbeit und Bildung" gross geschrieben. Für Kraus (2004, S. 169-175) ist sie auch Ausdruck der zunehmenden Individualisierung, im Zuge derjenigen es für alle auch darum geht, die eigene Beschäftigungsfähigkeit "als [individuelles] Bündel diverser Kompetenzen und Fähigkeiten" (S. 172) zu pflegen. Die permanente Anpassung an wechselnde Anforderungen – und damit das kontinuierliche, prospektiv ausgerichtete Lernen (in der und im weitesten Sinn rund um die Arbeit) – wird zu einem wesentlichen Employability-Faktor, der bildungs-, arbeits- und gesellschaftspolitisch prominent zu diskutieren und zu beachten ist.

Für Wittwer (2001, S. 109-119) erwächst daraus die "biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung": Nicht zuletzt durch die Auflösung der tradierten Berufs- und Biographieordnungen und die Veränderungen der arbeitsmarktlichen Anforderungen brauche es einen Paradigmenwechsel in der betrieblichen Weiterbildung hin zur zieloffenen, biographiespezifischen Förderung der individuellen Kompetenz. Zu den beruflichen Kernkompetenzen kommen nach Wittwer die "Veränderungskompetenzen"²⁸, die sich massgeblich auf die Beschäftigungsfähigkeit der MA auswirken – nicht zuletzt, da insbesondere *sie* den Transfer von Wissen und Können ermöglichen – und die es dementsprechend in der bB im Sinne einer Förderung der individuellen Besonderheiten verstärkt zu berücksichtigen gilt. Wenn so die berufsbiographischen Entwicklungsprozesse in die Weiterbildungsziele einfliessen, können die MA darin unterstützt werden, ihre individuellen Kompetenzen zu entdecken und zu entwickeln, in die eigenen Biographie zu integrieren und Wechsel (berufs)biographisch zu verarbeiten, wodurch die Sinnhaftigkeit und damit auch der Erfolg dieser Prozesse gestärkt wird. Zudem ermöglicht die Schlüsselqualifikation "Biographizität", "das wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als "bildbar' und gestaltbar erfahren" (Alheit, 1996, S. 300; zit. nach Wittwer, 2001S. 119).

3.1.9 Die neue "Generation Y"

Parment (2012, S. 18-19) beschreibt die "Generation Y" oder die "Millennials" als Mitarbeiter der Zukunft. Die selbstbewusste und gut ausgebildete 80er-Generation sucht Selbstverwirklichung, Spass und Emotionen bei der Arbeit, sie ist schnell, flexibel und direkt. Diese MA möchten sich aktiv beteiligen, sich einbringen können, gehört werden. Sie arbeiten gerne hart, wollen aber auch entsprechend belohnt

_

²⁷ Employability: Beschäftigungsfähigkeit oder Möglichkeit jedes Menschen, auf der Grundlage der eigenen fachlichen und Handlungskompetenzen Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit – und damit auch eine entsprechende Anstellung – zu haben, zu halten und weiterzuentwickeln (Kraus, 2004, S. 173).

²⁸ Unter "Veränderungskompetenzen" versteht Wittwer (2001, S. 117) persönliche Kompetenzen (bspw. Charisma, Zielstrebigkeit, Selbstbewusstsein oder Bereitschaft zur Verantwortung), reflexive Kompetenzen (bspw. aus dem Handeln lernen oder die Fähigkeit, eine berufliche Leitidee zu entwickeln und die neuen Anforderungen in die Berufsbiographie zu integrieren), überberufliche Fähigkeiten (bspw. vernetztes Denken, Lösungsorientierung, Konfliktfähigkeit oder auch die Lern-Lern-Fähigkeit), Umgang mit Mehrdeutigkeit und die Fähigkeiten, die erlebten Veränderungen für die eigenen Interessen zu funktionalisieren oder die Arbeitssituation als subjektiven Erfahrungsraum zu nutzen.

werden bzw. vorwärtskommen und ihre Grenzen zwischen Arbeit und der genauso wichtigen Freizeit verwischen sich. Die Bindung zum Arbeitgeber ist weniger eng – man setzt sich ein, aber wenn man keine Perspektiven mehr sieht, ist man weg. Im Personalmanagement gilt es, die Verbindlichkeit der Arbeit *für* den Arbeitgeber zu stärken oder allgemeine, zusätzliche Anreize zu schaffen, bspw. durch Möglichkeiten der Weiterentwicklung oder durch den "Brand" der Organisation.

3.2 Entwicklungstendenzen der Personalentwicklung

Baethge und Schiersmann (1998, S. 29-63) präsentierten um die Jahrtausendwende einen vielbeachteten Überblick über den Stand der Forschung und leiteten davon ihr Postulat ab, dass sich im Zuge der allgemein zunehmenden Prozessorientierung auch die bB in eine prozessorientierte Organisation transformieren müsse. Arbeitsbezogenes, selbstorganisiertes Lernen im Team oder in Projektgruppen mit verstärkter Einbeziehung sozial-kommunikativer und (selbst)reflexiver Dimensionen zum Ziele der Kompetenzentwicklung nimmt demnach deutlich zu. Prozessbezogene Konzepte, intensivierte Bedarfsermittlung, nachfrageorientierte Planung und Transfersicherung werden wichtige Merkmale der Qualitätssicherung, die bB wird dezentralisiert und das Selbstverständnis der Personalentwickler wandle sich vom Trainer oder Dozenten zum Moderator oder beratenden Prozessgestalter und -begleiter (vgl. Tabelle 15).

Gut 10 Jahre später bestätigen Arnold und Bloh (2009, S. 7-24) sowie Becker (2009, S. 751-755) die Kernpunkte dieses Bildes und prognostizieren weiter bzw. präsentieren vertiefend folgende Entwicklungstendenzen im Bereich der PE:

- zunehmend strategische Ausrichtung: PE erfolgt auf der Basis und im Kontext von Unternehmenszielen und steht mit diesen in einer intensiven Wechselwirkung. Dazu gehört auch eine antizipierende Potenzialorientierung, damit die Belegschaft den Anforderungen von morgen gewachsen ist. Daraus erwächst die Forderung nach organisationalem Lernen, bei dem gemeinsames, strategisch relevantes Deutungs- und Interpretationswissen erarbeitet bzw. geteilt wird und das eine Unternehmens(lern)kultur auf einer kollektiven Wissensbasis entwickelt.
- zunehmend doppelte Zweckstruktur: PE muss MA befähigen, einerseits betriebliche Zwecke, andererseits aber auch die aktive Gestaltung dieser betrieblichen Zwecke erfüllen zu können. Das betriebliche Lernen richtet sich parallel zur Weiterentwicklung der einzelnen Individuen auch auf die Förderung der Anpassungs- und Überlebensfähigkeit der gesamten Organisation. Auch dazu werden extrafunktionale Kompetenzen (Methoden-, Sozial-, Selbst- und Handlungskompetenz) wichtiger, die nicht isoliert gelehrt, sondern nur integrativ-verschränkend entwickelt und gefördert werden können.
- Kompetenzorientierung: Sie versteht sich im Sinne einer Fokussierung auf Kompetenzen als den Fähigkeiten und Fertigkeiten übergeordnete individuelle Dispositionen und damit im Sinne eines erweiterten Lerninhaltsverständnisses, das neben Wissen auch Erfahrung, Können und alle Arten von Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinbezieht, das die traditionelle Begrenzung der Lernorte sprengt und auch das entinstitutionalisierte Lernen am Arbeitsplatz und nicht zuletzt auch das Ausserfachliche, Interdisziplinäre professionell fördert und schliesslich nicht nur auf das Lernen von Individuen fokussiert, sondern Lernprozesse von Gruppen, Organisationen oder gar gesellschaftlichen Einheiten ermöglicht. Daraus kann individuell situativ variable Handlungskompetenz als ganzheitliche Problemlösungsfähigkeit entstehen.

- Gestaltungsorientierung: Defizitorientierte Schliessung von Qualifikationslücken genügt nicht mehr, sondern MA müssen befähigt werden, selbsttätig, selbstorganisiert und mit kritischem Urteilsvermögen konstruktiv und antizipierend gestaltend tätig zu sein. Insofern ist PE dann nachhaltig, wenn sie Kompetenz zur Kompetenz oder Know-how-to-know zu vermitteln vermag. Damit das gelingt, braucht es die Einsicht der MA in die Zukunftskompetenz "Bildungsfähigkeit", die mit der verstärkten Übernahme der (Selbst)Entwicklungsverantwortung einher geht.
- Wachsende Bedeutung von praxisorientierten, arbeitsimmanenten/-gebundenen Entwicklungskonzepten mit teilweise telematischen und multimedialen Lernansätzen sowie steigende Relevanz struktureller PE (Lernen über entsprechend angelegte Strukturen [ganzheitliche und vielfältige Aufgaben, variable Lernmöglichkeiten, Teambeziehungen/Netzwerke]).
- Kooperationsorientierung von PE-Einheit, Führungskräften und MA von der Potenzialerkennung bis zur Kompetenzförderung; zunehmende Betätigung der Führungskräfte als Personalentwickler (Coaching, Mentoring); Förderung kooperativen Lernens (z. B. partizipativ-kooperative Problemlösungs-/Entscheidungsprozesse, Kooperationen in Gruppen und Projektteams).
- Tendenzen zur Professionalisierung, Dezentralisierung oder auch zum Outsourcing der PE.

Unter Miteinbezug der Entwicklungsperspektive der kompetenzorientierten Unternehmensführung nach Zaugg (2008, S. 35-36), die sich primär auf das intellektuelle Kapital der Belegschaft ausrichtet, können obige Tendenzen noch um die folgenden drei Punkte ergänzt werden:

- MA übernehmen wesentlich mehr Verantwortung für die eigene Entwicklung und bewirtschaften als "Portfolio-Worker" oder "Ich-AG" ihr persönliches Kompetenzprofil und ihre Arbeitsmarktfähigkeit.
- On-the-Job-Massnahmen allgemein, E-Learning-Formen, Projektarbeit, Job-Rotation und autonome Arbeitsgruppen erfahren einen signifikanten Bedeutungszuwachs. Daraus ergibt sich ein entsprechender Bedarf an lern- und entwicklungsförderlicher Arbeits(platz)- und Aufgabengestaltung.
- Die Zielgruppen der PE werden aus Gründen der Demographie und der Veränderungen in der Arbeitswelt um wesentliche Elemente hin zu einem allgemeinen Diversity-Management erweitert (ältere MA, Wiedereinsteigerinnen, Migrierende, Führungsnachwuchskräfte...).

3.3 Auswirkungen auf die formalen Aspekte des betrieblichen Lernens

Wie kann nun ganz konkret auf diese Veränderungen und neuen Leitideen reagiert werden, bzw. wie kann deren erfolgreiche Umsetzung gelingen? In den letzten Jahrzehnten ist in diesem Bereich einiges unternommen worden, sowohl in der Forschung als auch in der Entwicklung und Evaluation von Umsetzungsvariationen. Massgeblichen Anteil an diesen Bemühungen und Ergebnissen hat die deutsche "Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung – ABWF", die mit ihrer Publikationsreihe "Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management – QUEM" viele Forschungsarbeiten dokumentierte und dadurch einige der insbesondere in der Disziplinarität der betrieblichen Bildungsarbeit beheimateten Desiderate abzuhandeln versuchte. Im Rahmen dieser Arbeit wurde an verschiedenen Punkten auf die QUEM-Berichte und -Materialen zurückgegriffen.

Bei verschiedenen Aspekten der obigen Darstellungen lassen sich direkt (implizite) Forderungen an die Umsetzung von Massnahmen in der betrieblichen Bildungsarbeit ableiten. Bevor in den nachfolgenden Kapiteln die wichtigsten Auswirkungen jener Trends auf die formalen Aspekte des Lernens in der Arbeit

vertiefend aufgegriffen werden, wird ein Exkurs in die lernpsychologischen Fundierungen der Tendenzen des betrieblichen Lernens eingeschoben, da diese bereits auf einer basalen Ebene der Organisation von Lernformen hilfreiche und elementare Grundsätze liefern.

3.3.1 Das konstruktivistische Paradigma des (betrieblichen) Lernens

Aus der Lernpsychologie fliessen wertvolle Erkenntnisse in die betriebliche Bildungsarbeit ein²⁹. Becker (2009, S. 119-120) beschreibt das heute tendenziell vorherrschende konstruktivistische Paradigma wie folgt: Lernen basiert auf Erfahrungen und Vorwissen und wird, genauso wie das daraus resultierende Wissen, durch den Lernenden selbst konstruiert. Die (Lern)Umwelt hat als Reizsystem wichtige Bedeutung, das Subjekt entscheidet aber letztlich selbst, wie er seinen Lernprozess inhaltlich, methodisch und motivational gestaltet. Umso wichtiger ist es, dass es dem Lernenden gelingt, auf einer Metaebene eine eigene Perspektive auf sein Lernen einzunehmen, um daraus die idealtypischen Methoden, die passenden Inhalte und die gewünschten Ziele ableiten zu können.

Die konstruktivistische Grundhaltung impliziert, dass es nicht möglich ist, Wissen von aussen in den Lernenden "hinein zu transportieren", sondern Wissen und Erkenntnis resultieren aus einer aktiven Rekonstruktion und Interpretation des Lernenden selbst. Aus den konstruktivistischen Lerntheorien lassen sich Gestaltungsempfehlungen für die Lehr-Lern-Prozesse ableiten:

- Das zu lernende Wissen muss mit Hilfe der eigenen Erfahrung selbstständig konstruiert werden können, um eine stärkere Integration in die individuellen Wissensstrukturen zu erreichen.
- Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, die den aktiven Lernenden am Wissenserwerb beteiligen und ihn zum Hinterfragen anregen, was eine flexible und vielseitige Gestaltung der Lernprozesse erfordert, um den individuellen Realitäten bzw. Konstruktionen und Lerngewohnheiten gerecht zu werden.
- Lernkontexte sollen authentisch, real, herausfordernd und gleichermassen spezifisch wie allgemein sein. So wird der Lernende gefordert, persönliche Strategien zu entwerfen, anzuwenden und weiter zu entwickeln, verschiedene Perspektiven bzgl. des Lerngegenstandes einzunehmen, seine Schlussfolgerungen zu ziehen und seine Learnings auf andere Situationen erfolgreich zu transferieren.

3.3.2 Verbindung von Arbeiten und Lernen bzw. Lernförderlichkeit der Arbeit

Eines ist klar, Arbeiten und Lernen werden immer enger miteinander verknüpft, gerade auch in Kombination mit (der Forderung nach) lebenslangem Lernen, und viele Unternehmen haben die Bedeutung des kompetenzfördernden und arbeitsgebundenen bzw. -immanenten Lernens als wichtigen Teil einer innovativen betrieblichen Qualifizierungsstrategie erkannt (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 84). Lern- und Wissensprozesse in der Arbeit werden immer wichtiger, was die bewusste Verbindung von Lernen und Arbeiten nahe legt, denn "vor allem das Lernen in der Arbeit ermöglicht dem Einzelnen im Beschäftigungssystem den Erwerb von Handlungskompetenz und reflexiver Handlungsfähigkeit" (Dehnbostel, 2007, S. 44). Es braucht eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung.

²⁹ Für eine Vertiefung der Wandlungen der betrieblichen Bildung sowie entsprechender lernpsychologischer Grundlagen und Hintergründe wird im Sinne einer Leseempfehlung auf folgende Autoren bzw. Textstellen verwiesen: Erpenbeck (2003, S. 7-8, 27-52); Faulstich (2002, S. 185-190); Schüssler (2004, S. 19-29).

Lernen in der Arbeit schafft Motivation, gibt Identität und Zukunft, es bringt Sinn und Einsicht, nimmt Erfahrungen auf und entwickelt diese weiter bzw. ermöglicht neuere und aktualisierte und findet erst noch in einem anerkannten sozialen Raum statt. Strukturell schlägt sich dieses Arbeits-Lern-Konzept in Arbeiten und Lernen verbindenden Lernformen und über eine Intensivierung des – vorranging informellen – Lernens in Arbeitsformen und Handlungssituationen nieder, wobei Begleitungs- und Beratungskonzepte rund um das Lernen bei der Arbeit einen wichtigen Beitrag zu leisten vermögen (Dehnbostel, 2010, S. 56, 93).

Mit der gezielten Verbindung von Arbeitserfahrungen und Lernen, mit der Verbindung von informellem und formalem Lernen werden Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert. Es wird ein Rahmen geschaffen, der das Lernen über Erfahrungen und das informelle Lernen durch die Verbindung mit formalem Lernen in den Kontext eines bewussten Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit stellt, ohne dass es dabei formalisiert wird und die charakteristischen Merkmale des als nicht-organisiertes Lernen verliert. Aktuelle Beispiele sind betriebliche Lernformen wie Coaching, Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninseln, Communities of Practice und E-Learningformen. (Dehnbostel, 2011, S. 7-8)

So verändert sich über die Anerkennung der Nähe und der beidseitig förderlichen Synergien zum Lernen das Grundverständnis des Arbeitsprozesses: der Arbeitsort wird auch zum Lernort und er wird nicht nur nach arbeits-, sondern auch nach lernorganisatorischen Gesichtspunkten konzipiert. Es resultiert eine doppelte Infrastruktur, die heute für die betrieblichen Lernformen typisch ist, bei der Aufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen gleichermassen wie entsprechende Rahmenbedingungen für Lernen kennzeichnend sind (vgl. Abbildung 3) (Dehnbostel, 2010, S. 74). Projektarbeit als Beispiel ist nicht mehr "nur" eine Arbeitsform, sondern sie wird auch bewusst zu Lernzwecken eingesetzt und von allen Beteiligten (Lernende, Führungskräfte, [Lernprozess]Begleiter...) bewusst und demgemäss ausgestaltet.⁸

Selbstredend ist die Schaffung von lernförderlichen Arbeitsbedingungen und Lernumgebungen mit Widersprüchen verbunden, da betriebswirtschaftliche Ziele und Kalküle in einem Spannungsverhältnis zu lern-, kompetenz- und arbeitnehmerorientierten Zielen stehen. Aber nach Dehnbostel (2008, S. 5) erfordern Optimierungs- und Verbesserungsprozesse sowie eine prospektive PE auch aus betrieblicher Sicht zwingend lernförderliche Arbeitsbedingungen, denn "sie sind zu einem ökonomischen Faktor geworden, der im Kontext von Innovationsprozessen und modernem betrieblichem Wissensmanagement für die Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb steht" (S. 5).

Auch aus lernpsychologisch konstruktivistischer Sicht ist die lernförderliche Arbeitsgestaltung sinnvoll: Wenn das Arbeits-Lern-Handeln bestimmte, bewusst wahrgenommene und gestaltete Freiheitsgrade enthält, so dass die Lernenden selbst Steuerungs- und Kontrollprozesse übernehmen und Erfahrungen machen können, werden Entstehung, Anwendung und Interpretation eigener Wissenskonstruktionen möglich. Das setzt allerdings voraus, dass die MA motiviert sind, an den Arbeits- oder Lernhandlungen Interesse haben oder entwickeln und in hohem Masse selbstgesteuert lernen, wobei Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist, in dem die Lernenden und ihre Handlungen interaktiv und soziokulturell beeinflusst werden. (Dehnbostel, 2008, S. 7)

Zur Verfolgung und Überprüfung einer optimalen Verbindung von Arbeiten und Lernen definiert Dehnbostel (2007, S. 66-70) sieben Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit: vollständige

Handlung/Projektorientierung, Handlungsspielraum, Problem-/Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung/Kollektivität, individuelle Entwicklung, Entwicklung von Professionalität und Reflexivität (vgl. Tabelle 16).

3.3.3 Formalisierung und Entformalisierung³⁰

Die Frage, wie formell bzw. informell (betriebliche) Bildung idealerweise sein soll, wurde in den letzten Jahrzehnten immer wieder (kontrovers) diskutiert und je nach Epoche der Weiterbildungsforschung auch unterschiedlich beantwortet. Um die Jahrtausendwende zeigte eine Durchsicht entsprechender Fachbeiträge, dass stellenweise ein geringer Formalisierungsgrad geradezu als grundlegendes Qualitätsmerkmal erachtet und formelle Elemente zunehmend als zu teuer und zu wenig praxisnah gebrandmarkt wurden (Schiersmann et al., 2001, S. 9). Dass dem informellen Lernen auch heute noch in modernen Arbeitsprozessen – gerade in KMU – ein hoher, vielleicht auch noch wachsender Stellenwert zukommt, wird in der Literatur mehrfach bestätigt (vgl. u. a. Molzberger, 2007, S. 227). Allerdings ist auch eine Tendenz zu beobachten, dass in neuen betrieblichen Lern- und Innovationsstrategien informelles immer häufiger mit formellem Lernen in Verbindung gebracht oder gar mit diesem integriert wird (Dehnbostel, 2007, S. 44).

Es lassen sich bzgl. des Formalisierungsgrades von Bildungs- und Lernformen zwei Trends in einer Gegen- oder Doppelbewegung feststellen: Einerseits kann man, begünstigt oder parallel zur zunehmenden Selbstorganisation der Lernenden, eine Entformalisierung bislang eher formalisierter Formen beobachten, und gleichzeitig entwickelt sich eine Formalisierung zuvor vielleicht sogar gänzlich informell ablaufender oder sich nebenbei vollziehender Lernprozesse (Kirchhöfer, 2004, S. 85; Schiersmann et al., 2001, S. 9). Unbestritten bleibt, dass insbesondere für die Kompetenzorientierung dem informellen, dem nicht geplanten, beiläufigen Lernen im Prozess der Arbeit eine entscheidende Rolle zukommt (Dehnbostel, 2011, S. 2).

In neueren Diskussionen um informelles Lernen ist dieses an den politisch-programmatischen Diskurs der internationalen Dokumente und Erklärungen zum lebenslangen Lernen gekoppelt:

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens bricht die Lernsequenzierung im Normallebenslauf auf, institutionell organisiertes Lernen und das Lernen ausserhalb pädagogischer Institutionen sind stärker aufeinander bezogen; Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialsystem gehen eine neue Kohärenz ein und das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wird neu ausgerichtet. (Molzberger, 2007, S. 36)

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Entwicklung des Formalisierungsgrades der Lernformen verweist Kirchhöfer (2004, S. 109) auf die allgemeine Entgrenzung des Arbeitens und der Lebensführungen, die sich auf das Lernen auswirke und letztlich auch zu dessen Entgrenzung führe:

Der veränderte Ansatz dieses sich entgrenzenden Lernens besteht in der radikalen Unterwerfung aller Elemente (Inhalte, Formen, Methoden, Zeiten, Orte) des Lernens unter den Zwang zur Selbstorganisation durch das Individuum. Insofern tangiert der Begriff der Entgrenzung auch den der Subjektivierung des Arbeitens und Lernens und enthält auch dessen Ambivalenzen. [...] Dieser Prozess ist eingekleidet in eine Vielzahl spontan verlaufender, nicht durchschau- und vorhersagbarer Veränderungen der Lerninhalte, -subjekte, -strukturen, -formen, die sich oft hinter dem Rücken der Sichbildenden und Bildnern durchsetzen wie die Einbeziehung des informellen Ler-

³⁰ Für eine genaue Beschreibung bzw. Klärung der Begriffe formelles und informelles Lernen siehe Kapitel 4.2.1.

nens, die Integration von Lernen in Felder ausserhalb der Erwerbstätigkeit, das mediale Lernen, die Diffundierung des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen, die regionalen und medialen Vernetzungen der Lernenden und Lernanbieter, die Herausbildung neuer Professionen von nichtpädagogisch professionalisierten Bildungskoordinatoren und –moderatoren. (S. 109)

3.3.4 Kooperatives Lernen

Das (informelle) Lernen von und miteinander in einer Gruppe birgt in sich – ungeachtet der organisatorischen und strukturellen Schwierigkeiten und Herausforderungen – grosses Potenzial, das heute in vielen (innovativen) Branchen wie der Designwirtschaft oder im IT-Bereich häufig anzutreffen ist (vgl. Schiersmann et al., 2001, S. 14). Gemäss Unger (1998, S. 9) wird dann von Gruppenlernen gesprochen, wenn die Gruppe gemeinsame Werte oder Zielvorstellungen verfolgt, ihre Vorgehensweisen zur Lösung komplexer Problemlagen synchronisiert bzw. ein kollektives Wissen generiert, das sich in von allen geteilten Sichtweisen der Realität wiederfindet. In dieser Charakteristik finden sich bereits zentrale Aspekte der Vorteile und des Gewinns von Gruppenlernprozessen, die entscheidend durch die individuellen Lernpotentiale und -besonderheiten der Gruppenmitglieder konstituiert, in der Gesamtheit aber deutlich mehr sind. Diese Kräfte des Gruppenlernens "spielen" bei bewusst als solchen eingesetzten kooperativen Lernformen (z. B. Projektarbeit, Communities of Practice, Qualitätszirkel) und finden ihre Entsprechung auch im (übergeordneten) Organisationslernen, das zunehmend (auch strategisch) verfolgt wird (Schiersmann & Remmele, 2002, S. 67-72). Mit den technologischen Möglichkeiten verbreitern sich auch die Varianten des kooperativen Lernens (Blogs, Internetforen, Fach-Communities, Firmen-Wikis, Wissensdatenbanken...).

3.3.5 Selbstorganisation und Eigenverantwortung

Gegenwärtig wird in der Theorie wie auch in der Praxis das selbstgesteuerte Lernen als das für die berufliche Aus- und Weiterbildung bedeutsamste Konzept bezeichnet. Es passt zu den betriebswirtschaftlichen Maximen der Partizipation in modernen Unternehmen sowie zu ihren dezentralisierten, vernetzten und enthierarchisierten Arbeits- und Organisationskonzepten (Dehnbostel, 2011, S. 12). Das Prinzip der Selbstorganisation geht noch einen Schritt weiter, in dem die Selbstbestimmung erweitert und damit auch die Eigenverantwortung zusätzlich gestärkt wird (Schüssler, 2004, S. 12). Wenn Lernen in der Selbstorganisation als offener Prozess gestaltet wird, der zirkulär, vernetzt und iterativ verläuft anstatt geradlinig, kausal und sequentiell (Aulerich, Fischer, Hinz, Keiser & Schicke, 2004, S. 133), dann treten eigenständige, partizipative und verstärkt prozesshaft bestimmte Handlungs- und Lernorientierungen an die Stelle der linearen und hierarchisch angelegten Denk-, Verhaltens- und Orientierungsmuster der MA (Dehnbostel, 2001a, S. 83).

Selbstorganisiertes Lernen (SOL) ist nur dann möglich, wenn eine unterstützende Unternehmens- und Lernkultur, bspw. mit der entsprechenden Fehlertoleranz vorhanden ist, innerhalb derjenigen neu Erlerntes ausprobiert und in das Arbeitsleben transferiert werden kann. Ein hohes Mass an Motivation sowie eine ausgeprägte und differenzierte Selbstwahrnehmung und -reflexion werden vorausgesetzt, da nicht nur der persönliche Lernbedarf entdeckt werden muss, sondern sich der MA auch für seine zukünftigen Arbeitsaufgaben interessieren sollte, um Entwicklungspotenziale für sich daraus abzuleiten. (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 77)

Sowohl Selbststeuerung als auch Selbstorganisation sind mehr als Ansätze – es sind Grundhaltungen und Kulturen. Sie können nicht punktuell, sondern nur ganzheitlich und allumfassend verfolgt werden. Wenn sich aber ein Unternehmen ihnen wirklich verschreibt, sehen Aulerich et al. (2004, S. 135) in ihnen die Arbeits(organisations)- und Lernformen der Zukunft und charakterisieren eine entsprechende Personalentwicklung durch folgende Merkmale:

- Prozessorientierung: PE erfolgt selbstreflexiv im Kontext individueller und organisationaler Veränderungen.
- Beteiligungsorientierung: Authentische Entwicklungsaufgaben geben der PE Sinn und Ziel.
- Verantwortungsteilung von Lehrenden und Lernenden: SOL benötigt und schafft neue Interaktionen.
- Reflexivität des Lernens: PE unter Berücksichtigung von SOL erfolgt in Lernschleifen, in die Lernende, Lehrende und Lernbegleiter einbezogen sind.
- SOL ist ein sozialer Prozess. Er findet in Gruppenzusammenhängen statt.
- SOL erschliesst in besonderem Masse ganzheitlich F\u00e4higkeiten und Erfahrungen der bisherigen Berufsbiographie.
- SOL erscheint gleichzeitig in verschiedenen Methoden, Kulturen und bei verschiedenen Beteiligten.

Personalentwicklung mittels von Selbstorganisation geprägter Lernkulturen wird über "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" realisiert. Sie hat zum Ziel, Handlungskompetenzen in Bezug auf das Lernen – in erster Linie das selbst organisierte Lernen – zu entwickeln. Wenn "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so gestalten kann, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird, dann ist "Kompetenzorientierte Lerngestaltung" ein Konzept zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur und damit einer weiterentwickelten Form von Personalentwicklung. (Aulerich et al., 2004, S. 136)

3.3.6 Lernkultur

In den vergangenen Kapiteln wurden verschiedene Faktoren und Facetten von bB und Lernen vertieft. Auch wenn es Sinn macht, diese jeweils gesondert zu analysieren, ist letztlich ganz entscheidend, den Blick für das Ganze nicht zu verlieren. Es gilt, wie nach jeder Analyse, die Elemente auch wieder zusammenzusetzen und auf einen Nenner zu bringen – im Fall der Lernformen ist jener die Lernkultur eines Unternehmens, die quasi das Was, das Wie und das Wozu kontextualisiert. Wenn es Tendenzen auf der Ebene einzelner Dimensionen der Lernformen gibt, so wird es zwingend auch solche für die Lernkulturen geben (müssen). Nach Kirchhöfer (2004) steht die Lernkultur der Zukunft in enger Verbindung zum lebenslangen Lernen und ist "ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert" (S. 112).

Dehnbostel (2001a, S. 89) unterscheidet zwischen herkömmlicher und zukunftsorientierter, innovativer Lernkultur (vgl. Tabelle 17). Letztere charakterisiert er als auf Kompetenz und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit ausgerichtet, als "natürliche" Lernumgebung, als ergebnisoffene, selbstgesteuerte oder -organisierte (Lern)Prozessorganisation, in der jeder Lernende auch Lehrender ist und in denen Wissen aus komplexen Lernsituationen konstruiert und kooperativ interpretiert werden kann.

Der Ist-Analyse von Lernkulturen kommt insofern grosse Bedeutung zu, als sie Aufschluss darüber geben kann, inwieweit Unternehmen auch als Ganzes innovations-, wandlungs- oder lernfähig sind.

Schüssler und Weiss (2009, S. 269-270) formulieren eine Reihe von Fragen, über deren Beantwortung eine Annäherung an die Erfassung der Lernkultur vollzogen werden kann³¹:

- Welchen Stellenwert geniesst das Lernen im Unternehmen? Inwieweit wird Potenzial gefördert, (Lern)Support gegeben? Wird qualitative Personalplanung und PE betrieben und werden alle (hierarchieübergreifend) am Lernprozess beteiligt? Ist die grundsätzliche Lernfähigkeit aller Grundhaltung und Leitbild?
- Betrachten alle Beteiligten Lernen als integralen Bestandteil ihrer Arbeit und leben sie ihre diesbezüglichen Rollen als Berater, Lehrender und Lernender (zugleich)?
- Schafft das Management Voraussetzungen im Arbeitsprozess, dass Kompetenzentwicklung gewährleistet, Potenzialerkennung möglich und -weiterentwicklung gefördert wird?
- Verfügt das Unternehmen über Netzwerke zum Zwecke des Lernens und welche weiteren Lernquellen stehen den MA zur Verfügung?
- Inwieweit ist betriebliches Lernen mit Karriereplanung verknüpft? Findet die ständige Bereitschaft zum Lernen ihren Anreiz in realen, transparenten Aufstiegs-/Entfaltungsmöglichkeiten?
- Rolle der PE: Personalverwaltung oder Gestalter und Arrangeur von Lerngelegenheiten?
- Werden nur Weiterbildungen von Individuen betrieben oder auch Feedbackschleifen und Reflexionsprozesse so integriert, dass Gruppen-/Organisationslernen angeregt und unterstützt wird?

Diese Fragen machen deutlich, dass bB in einer zukunftsorientierten, innovativen Lernkultur zum integralen Bestandteil der Unternehmensplanung werden muss und nicht von betrieblichen Prozessen abgespaltet werden kann. Gelingt es der ersteren aber, die Kompetenzen der MA in einer Art und Weise zu fördern, die sie zum selbstorganisierten und reflexiven Lernen befähigt, kann dadurch die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens generell massgeblich gestärkt werden.

Nach Jäckel et al. (2006, S. 23) spiegelt die Beschreibung des vorhandenen Angebots bzw. des individuellen Zusammenspiels von Lernformen und komplexen Lernprozessen bis zu einem gewissen Grad die vorhandene Lernkultur. Arbeitsimmanente, individuelle und kooperative Lernformen seien so ein Hinweis auf eine eher innovative Lernkultur. Im Umkehrschluss kann die Lernkultur auch entlang des Einsatzes bzw. der Förderung entsprechender Lernformen gezielt (mit)geprägt und (mit)gestaltet werden. Allerdings verweisen Aulerich et al. (2004, S. 134) dabei auf die Rückbezüglichkeit von Lernform und kultur. Kultur lebt nur, wenn sie *ge*lebt wird.

4 Modelle, Kategorisierung und Beschreibung von Lernformen

"Eine Analyse und Bestandsaufnahme von Modellen des Lernens in und über Arbeit liegt in der Berufsbildungsforschung und verwandten Disziplinen nicht vor, allerdings gab es immer wieder Versuche und Ansätze dazu […], ohne dass diese zu einer hinreichenden und tragfähigen Modellbildung oder Typologie geführt hätten" (Dehnbostel, 2001b, S. 55). Diese Feststellung zum Stand der theoretischen Erfor-

³¹ Als Leseempfehlung sei angemerkt, dass Schüssler und Weiss (2009, S. 271-281) anhand der Bereiche Werteentwicklung, Selbstmanagement, Interaktions-/Kommunikationsstrukturen und Arbeitsorganisation/Lernarrangements auch gleich wertvolle Gestaltungsmöglichkeiten für PE und bB aufzeigen, die sich positiv auf die Lernkultur auswirken.

schung des betrieblichen Lernens ist eher ernüchternd. Kohl und Molzberger (2005, S. 353-355) sehen den Hauptgrund für die uneinheitliche Erforschung und die dementsprechend vielfältig berichteten bis kontroversen Resultate und Modelle darin, dass nicht nur die paradigmatischen, Disziplinen spezifischen Zugänge der Forschenden stark differieren, sondern dass auch keine einheitliche Verwendung der Begrifflichkeiten besteht. Baethge und Schiersmann (1998) sprechen gar von einer "willkürlichen Operationalisierung" (S. 32).

Man weiss heute, dass das berufliche Lernen längst nicht nur in externen, standardisierten Ausbildungen oder Kursen, sondern substanziell am, rund um bzw. integriert in den Arbeitsplatz geschehen kann und soll (Mölleney & Uschatz, 2012, S. 47). Demensprechend hat die Wechselwirkung von Lernen und Arbeiten sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung an Bedeutung gewonnen (Diettrich & Kohl, 2007, S. 16). Aber nur schon an diesem wie hergeleitet entscheidenden Aspekt von beruflichem Lernen lässt sich zeigen, wie gross die Begriffsvielfalt ist: Lernen in der Arbeit, Lernen am Arbeitsplatz, arbeits(prozess)orientiertes, arbeitsintegriertes, arbeitsimmanentes, arbeitsinduziertes, arbeitsplatznahes, arbeitsbezogenes oder auch dezentrales Lernen werden teilweise synonym und andernorts als bewusste und gezielte Unterscheidungen verschiedener Konzepte und Ausprägungen genutzt – und zwar nicht nur in der Berufsbildungspraxis, sondern auch in der wissenschaftlichen Literatur (Diettrich & Kohl, 2007, S. 18).

Dennoch ist eine modellhafte Charakterisierung und Systematisierung nicht nur für die Beforschung und Darstellung, sondern auch für Planung und Umsetzung von Massnahmen im Betrieb entscheidend und hilfreich (Jäckel et al., 2006, S. 9). Daher sollen auch im Rahmen dieser Arbeit Modellelemente Einsatz finden und für die Konkretisierung oder Analyse gewisser Aspekte und Momente von betrieblichem Lernen beigezogen werden. Bevor diese Elemente näher ausgeführt und die verwendeten Begrifflichkeiten definiert werden, sollen als eine Auswahl einige der in Forschung und Literatur eingesetzten bzw. gefundenen Modelle vorgestellt werden. Bei dieser Auswahl wurde darauf geachtet, dass verschiedene Arten von Modellbildung und entsprechend unterschiedliche Zugänge aufgezeigt werden. So sind sowohl eher darstellungsorientierte, begrifflichkeitsstrukturierende als auch forschungsbezogene Modelle, sowohl primär formale als auch eher pädagogisch-lernpsychologische Systematisierungen berücksichtigt, die jeweils auch auf teilweise recht unterschiedlichen Ebenen von (betrieblichem) Lernen ansetzen.

4.1 Forschungs- und Darstellungsmodelle von Lernformen

4.1.1 Überblick über das Begriffsfeld von Lernen nach Kirchhöfer

Kirchhöfer (2004, S. 53-86) steckt das weitere Begriffsfeld von Lernen über die vier Bereiche Lernresultat, Lernprozess, Lernort und Lernform ab, anhand derer er auf einer Unterebene entsprechende Kategorisierungen mit verwandten Begriffe wie Kompetenzen, Lernmotivation oder Lernförderlichkeit in Beziehung setzt bzw. dies alles in ein grösseres Ganzes einbettet (vgl. Abbildung 8). In einer Ausdifferenzierung, die in Kapitel 4.1.4 noch genauer beschrieben wird, fasst Kirchhöfer den Begriff der Lernform dann insofern weiter, als er auch den Bereichen Lernprozess und Lernort, die er in diesem allgemeine Überblick von der Lernform abgrenzt, ebenfalls formalen Charakter zuschreibt und jenen dimensional systematisiert.

4.1.2 Modell "Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit" nach Kohl und Molzberger

Ein ähnlich angelegtes, darstellendes Modell mit leicht anderen Zuordnungen, Abgrenzungen, Unterscheidungen bzw. Einteilungen, ist jenes von Kohl und Molzberger (2005, S. 357-358). Sie differenzieren zusammenführend Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit nicht nur hinsichtlich des Lernortes (Lernen in der Arbeit vs. Lernen ausserhalb von Arbeitsplatz und -prozess), sondern auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Lernintention bzw. aufgrund der Lernmöglichkeiten (vgl. Abbildung 9). Betriebliche Lernformen sind nach diesen Autoren explizit zu Lernzwecken initiierte Konstruktionen mit eigenständigen organisatorischen Rahmungen sowie didaktisch-methodisch geplanten Strukturen und abzugrenzen von lernförderlich gestalteter Arbeit sowie von nicht explizit lernförderlich gestalteter Arbeit.

4.1.3 Formen betrieblicher Weiterbildung nach Gonon et al.

In einer der grössten Untersuchungen der letzten Jahre im weiteren Feld der betrieblichen Weiterbildung analysierten Gonon et al. (2005, S. 28-31) Möglichkeiten, Strategien und Kooperationen von Weiterbildung in über 1200 Schweizer KMU aus allen Branchen. Sie legten ihrer Studie ein Schema der betrieblichen Weiterbildung zugrunde, das einerseits Lernort und andererseits Weiterbildungsform der jeweiligen Massnahmen erfasst und in einem Vierfeldermodell darstellt (vgl.

Abbildung 10). Bzgl. der Lernorte unterscheiden die Autoren interne von externen Weiterbildungen und hinsichtlich der Weiterbildungsformen könne Weiterbildung (WB) entweder formell oder informell sein. Als formell wird dabei diejenige WB bezeichnet, die formal, offiziell organisiert ist. Als informell gilt demgegenüber quasi alles andere, vom Lernen am Arbeitsplatz über Unterweisung durch Vorgesetzte, E-Learning bis hin zu selbstständig organisiertem Lernen. Obgleich betont wird, dass die Grenzen fliessend sein können, wird in jener Arbeit versucht, eine eindeutige Zuweisung der Lernformen zu jeweils einer der beiden Kategorieoptionen vorzunehmen.

4.1.4 Dimensionale Charakterisierung des Lernprozesses nach Kirchhöfer

Kirchhöfer (2004, S. 82-86) baut sein Verständnis von Lernformen primär analytisch darauf auf, dass er verschiedenste formale bzw. organisationale Aspekte von Lernen jeweils dimensional als zwischen zwei Polen zu bestimmend beschreibt (Bsp.: fremd-/selbstbestimmt) (vgl. Abbildung 4). So können alle Arten und Formen von Lernen anhand dieser Dimensionen genauer erfasst und charakterisiert werden. Die basale Systematik der Dimensionalität findet sich auch in verschiedenen anderen Modellen, die Zahl der Dimensionen ist bei Kirchhöfer jedoch im Unterschied zu anderen nicht spezifisch begründet eingeschränkt, sondern möglichst umfassend.

4.1.5 Dimensionen von Lernformen nach Faulstich

Faulstich (2002, S. 187-188) verwendet ähnlich demjenigen von Kirchhöfer ein mehrdimensionales Koordinatensystem zur Differenzierung der Lernformen (vgl. Abbildung 11). Neben einer anderen Auswahl und anderen polaren Gegenüberstellungen betont Faulstich stärker die jeweilige Unabhängigkeit jeder einzelnen Dimension. "Es ist wichtig, sich die Differenz dieser Positionen klar zu machen und ausserdem, dass es zwischen den Polen vielfältige Ausprägungsformen gibt. [...] Es sind eine Vielzahl von Kombinationen möglich" (Faulstich, 2002, S. 187).

4.1.6 Lernkulturmodell nach Erpenbeck

Erpenbeck (2003, S. 8-12) postuliert, dass die formalen Aspekte von Lernen nicht losgelöst vom Kontext, in dem sie stattfinden, betrachtet werden können. Davon ausgehend kommt bei ihm der Begriff der Lernform grundsätzlich nicht vor, sondern der Lernort induziert die Art und Weise des Lernens bzw. die Möglichkeiten für bestimmte Lernformen (Kirchhöfer, 2004, S. 82). Erpenbeck fasst die relevanten Dimensionen und Bereiche von Lernen in der übergeordneten Lernkultur zusammen und stellt diese modellhaft anhand dreier ineinander geschachtelter und gleichzeitig miteinander verwobener Lernkulturbereiche dar (vgl. Abbildung 12).

- Der erste bezieht sich auf den einzelnen Lerner selbst, erfasst dessen Lernanforderungen und wird durch einen Kubus gebildet. Dieser wiederum besteht aus den drei Lerndimensionen *Prozess* (in welcher Art von Lernprozessen wurden die Lernresultate vorwiegend erworben von fremdgesteuert bis selbstorganisiert), *Position* (Lernort und Formalisierungsgrad von formell über non-formell bis informell) und *Produkt* (Lernresultat von deutlichem Wissen [Information, Fertigkeiten] über zu verdeutlichendes Wissen [Expertise, Erfahrungen] bis zu deutendem Wissen [Kompetenzen, Werte]).
- Der zweite Lernkulturbereich stellt den grösseren Bezugsrahmen dar und verallgemeinert die Verteilungen von Prozess, Position und Produkt aus dem ersten Bereich integrierend für Lernergruppen in Organisationen, Branchen oder Berufen. Durch die Übertragung der Lernanforderungen in den Lernkulturraum lassen sich diese qualitativ erfassen und die Lernförderlichkeit der unterschiedlichen Lernorte kann abgeleitet werden.
- Der dritte Bereich gilt den infrastrukturellen Ermöglichungsbedingungen der Lernprozesse, sowohl
 was organisationale, regionale als auch gesellschaftliche Aspekte anbelangt. Er beschreibt die Lernförderung durch soziale Körperschaften.

Als Teil dieses Lernkulturmodells wurde insbesondere der erste Bereich in verschiedenen Forschungen aufgegriffen, um Weiterbildungsmassnahmen zu untersuchen und anhand des Kubus' grafisch darzustellen (vgl. bspw. Heyse, Erpenbeck & Michel, 2002).

4.1.7 Neun-Felder-Tafel betrieblicher Lernformen nach Jäckel et al.

Als Systematisierungshilfe speziell für KMU entwickelten Jäckel et al. (2006, S. 13-16) die Neun-Felder-Tafel. Sie führen darin die zwei Dimensionen von Lernen zusammen, die sie als die wesentlichsten betrachten. Beide verfügen nicht nur über die beiden Polpositionen, die beschrieben werden, sondern es werden auch die Mittelpositionen definiert, woraus in der Querverbindung der 3x3 Positionen die neun Felder ihrer Tafel entstehen (vgl. Abbildung 13). Innerhalb dieser neun Felder bzw. entlang der Dimensionen *Arbeitsbezug* (Charakterisierung des Lernens nach seinem inhaltlichen Bezug zum Arbeitsprozess – von arbeitsimmanent über arbeitsgebunden zu arbeitsbezogen) und *Gestaltung des Lernens* (Charakterisierung des Lernens nach der massgeblichen Verantwortlichkeit für die Gestaltung des Lernprozesses – von individuell über angeleitet zu kooperativ) lassen sich, wie die Autoren anhand mehrerer Fallstudien zeigen, bspw. Lernformen einteilen und darstellen, die in einem Betrieb zum Einsatz kommen, um einen Überblick zu erhalten und davon ausgehend das Lernangebot optimieren zu können (vgl. Jäckel et al., 2006).

4.1.8 Lernförderliche Dimensionen nach Schröder

Die Klassifizierung von Lernformen nach Schröder (2009, S. 55-59) richtet sich nach deren Grad der Lernförderlichkeit. Seine Dimensionen sollen es einerseits ermöglichen, besonders lernhaltige Formen und Aufgaben zu ermitteln und andererseits dienen sie als Orientierung für die didaktische Gestaltung betrieblicher Arbeits- und Lernarrangements:

- Projektorientierung (ganzheitlich angelegtes Lernen und Arbeitshandeln über projektartige Aufgaben und Zielsetzungen)
- Handlungsspielraum (Freiheitsgrade bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben)
- Problemerfahrung (Komplexität, Grad der Vernetzung und Mehrdeutigkeit der Aufgabe)
- soziale Unterstützung/Kollektivität (Anregungen und Hilfestellung durch das soziale Umfeld)
- individuelle bzw. professionelle Entwicklung (individualisierte Passung von Anforderungen und persönlichen/beruflichen Kompetenzen)
- Reflexivität (Anforderungen an die strukturelle Reflexivität und die Selbstreflexivität)

4.1.9 Strukturierungsmodell von Lernen nach Schneider

Schneider (1994, S. 24-36) setzt mit ihrem Strukturierungsmodell auf einer stärker pädagogisch, lernpsychologisch und weniger rein formal orientierten Ebene an. Da diese Perspektive, obgleich die Kategorien auf den ersten Blick eher fern des Begriffsverständnisses dieser Arbeit anmuten, letztlich viele Parallelen und auch für die in dieser Arbeit betonten formalen Systematisierungen bereichernde Ansätze aufweist, werden die fünf Dimensionen des Lernens hier kurz skizziert:

- Dimension der Unterscheidung nach Grundmetaphern: Abbilden (Übernehmen und Kopieren) –
 Konstruieren (eigene interpretierende Bedeutungsgebung und Umstrukturierung).
- Dimension der Unterscheidung von Systemniveaus: einschleifiges/single loop Lernen (Umorientierung innerhalb eines gegebenen Konzeptionsrahmens) doppelschleifiges/double loop Lernen (Denkrahmen aus Prämissen und Hintergrundannahmen wird verändert) Lernen lernen (Entwicklung eines eigenen flexiblen Lernmodells).
- Dimension der Unterscheidung von Bewusstheits- und Systematisierungsgraden: unbewusstes Alltagslernen (beiläufiges, eher intuitives Lernen) systematisch-bewusstes Lernen (gesteuerte gedankliche Strukturierung, Konsistenzprüfung und Reflexion).
- Dimension Unterscheidung nach Intensität des Lernens: kognitives Erfassen (Lernen zu Reproduktionszwecken) – verinnerlichte Erkenntnis (neuartige Problemlösungen sind aufgrund eines vertieften Verstehens möglich)
- Dimension Unterscheidung nach Gehirnaktivität: linkshälftig (binär, logisch-analytisches Denken) –
 rechtshälftig (analog, in Bildern, intuitiv-kreatives Denken)

4.2 Modellelemente der vorliegenden Arbeit

Auch in der vorliegenden Arbeit wird auf die Möglichkeiten und Wirkungen gewisser dieser Modellelemente zurückgegriffen. Einige der eher begrifflichkeitsorientierten Aspekte flossen in die Definition der verwendeten Termini ein (vgl. Kapitel 2.2). Aus der übrigen Vielfalt wurden eklektisch diejenigen Elemente übernommen, welche sich für die Beforschung der betrieblichen Lernformen eignen, wie sie in dieser Arbeit vorgesehen ist, bzw. deren Beschreibung nach dem aktuellen Forschungsstand von Belang, Relevanz und Aussagekraft ist.

Das dimensionale Verständnis von Lernformen, wie es mehreren der vorgestellten Modelle zugrunde gelegt ist, erschien insofern als ideal und passend, als es nicht nur die grosse Bandbreite der in der Realität vorkommenden Übergangs- und Zwischenformen darstellt, die sich situativ verschränken und ergänzen. Überdies kann die Gegenüberstellung zweier oder die Reihung mehrerer Qualitäten einer Sache definitorisch helfen bzw. Klarheit begünstigen und die Darstellungsweise bringt auch die Möglichkeit mit, analytisch einzelne Aspekte einer grösseren Komplexität zu fokussieren. In einem zweiten Schritt kann dann, indem die verschiedenen Dimensionen aller relevanten Aspekte zusammenführend kombiniert werden, jener Komplexität vernetzend und integrierend Rechnung getragen werden, indem über die einzelnen Positionen der Dimensionen ein detaillierteres und facettenreicheres Gesamtbild gezeichnet werden kann.

Die Dimensionen, die dazu in dieser Untersuchung berücksichtigt sind und in den Interviews abgefragt werden, sind die folgenden:

- Lerndimension Formalisierungsgrad: von formell bis informell
- Lerndimension Lernprozess: von fremdgesteuert über selbstgesteuert bis selbstorganisiert
- Lerndimension **Arbeitsbezug**: von arbeitsimmanent über arbeitsgebunden bis arbeitsbezogen
- Lerndimension **Sozialität**: von individuell bis kooperativ

Diese vier Dimensionen³² werden in den nächsten Kapiteln allgemein und ihre Pole bzw. die teilweise zu unterscheidenden Zwischenpositionen im Detail erläutert. Am Ende des empirischen Teils wird, um das Dimensionsmodell dieser Arbeit zu vervollständigen, anhand dieser Dimensionen bzw. über die typischen Positionen einzelner Wirtschaftszweige, die aus den Befragungen resultieren werden, eine zusammenführende Charakteristik der Lernkulturen in diesen Tätigkeitsfeldern vollzogen. Zudem wurden die in der verwendeten Literatur meist genannten Lernformen, die in Anhang C beschrieben sind, parallel zur Recherche als Tendenzen in der Tabelle 18 den jeweiligen Dimensionspositionen zugeordnet.

4.2.1 Lerndimension Formalisierungsgrad

Die Lerndimension Formalisierungsgrad operationalisiert den Grad der festgelegten oder klaren Strukturierung der Lernprozesse von formell bis informell. Die beiden Pole beschreiben die maximale Orientierung an erkennbaren, verbindlichen Rahmungen bzw. das kaum organisierte oder gar zufällige Lernen.

³² Die Dimension, welche die *Art* des zu lernenden Wissens im weitesten Sinn erfasst, ist oder wird in der heutigen Wissensgesellschaft je länger je wichtiger. Als Beispiel und Indikator dafür sei erwähnt, dass heute vielfach betriebliches Lernen oder Personalentwicklung und ein entsprechendes Wissensmanagement als strategische Positionen in den Unternehmen prominent und parallel geplant und organisiert werden. So war im Rahmen der Erarbeitung des Forschungsdesigns dieser Arbeit zuerst angedacht, die Dimension *Lernprodukt* (explizites – zu explizierendes – implizites Wissen) ebenfalls miteinzubeziehen und in den Expertenbefragungen einschätzen zu lassen. In Anbetracht dessen, dass aber einerseits der Bereich der Wissensarten und die enge Verbindung zum grossen Themenfeld des Wissensmanagements in sich so komplex ist, dass sie eher mit einer separaten Arbeit gebührend gewürdigt werden müssten, und andererseits der Bezug der Wissensart zu den formalen Aspekten des betrieblichen Lernens, wie sie in dieser Arbeit im Zentrum stehen, eher indirekt und sekundär ist, wurde von der Integration der Dimension ins Forschungsdesign abgesehen.

4.2.1.1 Formelles³³ Lernen

Unter formellem Lernen werden Lernprozesse verstanden, die in einem institutionell abgesicherten Rahmen, curricular organisiert und strukturiert sind. Die Vermittlung der festgelegten Lerninhalte und Lernziele erfolgt vorwiegend nach didaktisch-methodischen Kriterien und wird pädagogisch-professionell begleitet; sie ist auf ein Ergebnis angelegt, das entsprechend überprüfbar ist. Tendenziell wird beim formellen Lernen Theoriewissen fremdgesteuert gelernt und die Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz ist eher von eingeschränkter Bedeutung. (Dehnbostel, 2007, S. 49-50; Kirchhöfer, 2004, S. 85)

4.2.1.2 Informelles Lernen

Dieser Lernform wird in der bB eine grosse und noch weiter wachsende Bedeutung zugeschrieben, nicht zuletzt deswegen ihr verschiedene Autoren ganze Bücher widmen (vgl. u. a. Dohmen, 2001; Molzberger, 2007). Umso erstaunlicher, dass relative Uneinigkeit darüber herrscht, wie das "Konstrukt "informelles Lernen" umrissen werden soll, was wahrscheinlich massgeblich damit zusammenhängt, dass es in der Tat in sich viele verschiedene Facetten vereint, die je nach Standpunkt unterschiedlich beurteilt, definiert und miteinander in Beziehung gesetzt oder voneinander abgegrenzt werden können. Bevor darauf eingegangen wird, wie der Terminus in dieser Arbeit verwendet wird, folgen einige Begriffsdefinitionen aus der Literatur mit den entsprechenden inneren Kategorisierungen, da man den letzteren immer wieder begegnet und es daher als hilfreich erachtet wird, eine kurze Auslegeordnung dieser wichtigen Bezeichnungen zu machen.

Nach Dohmen (1996; zit. nach Knöchel, 2001, S. 131) kann informelles Lernen (IL) beschrieben werden als...

[...] ein nicht von aussen organisiertes, nicht formell strukturiertes, weitgehend selbstbestimmtes, aus Lebenserfahrungen und situativen Herausforderungen erwachsendes, in der täglichen Lebensund Arbeitspraxis stattfindendes Lernen, das durch konstruktive Reflexion zu einem zusammenhängenden Lernen für die persönliche Kompetenzentwicklung werden kann. [...] Das wichtigste
Charakteristikum dieses Lernens ist das reflektierende Verarbeiten von Erfahrungen aus der eigenen Erwerbsarbeit, aus den Beziehungen mit anderen Menschen, aus den Wirkungen eigener
Handlungen, aus unangemessenen und laufend verbesserten Situationsanalysen und Deutungen,
aus dem Erproben verschiedener Lösungsalternativen, aus kommunikativen Auseinandersetzungen usw. (S. 32)

Schon mit dieser Beschreibung wird klar: die Facetten des IL sind vielfältig. Das allgemein gültigste Kriterium ist bei Dohmen wie eigentlich bei den meisten Autorinnen und Forschern, dass sich IL primär durch die Abgrenzung zum formalen Lernen konstituiert (Dohmen, 2001, S. 19).

Dohmen (2001) beschreibt IL detailliert über die Gesamtheit seiner Anteile:

– IL als *Erfahrungslernen*³⁴: Learning by doing als ganzheitliche, persönliche, kompetenz-lösungsorientierte, biographisch und sozial-kulturell bedingte Umwelterfassung des Menschen (S. 27-34, 69).

-

 $^{^{\}rm 33}$ Es finden sich auch jeweils synonym verwendet die Begriffe "formal" oder "formalisiert".

³⁴ In der Literatur finden sich mehrfach Gleichsetzungen von IL sowohl mit Erfahrungs- als auch implizitem Lernen (Dohmen, 2001, S. 27, 34).

- IL als *implizites Lernen*³⁴: Nicht-intentionales, nicht-bewusstes, nicht verbalisierbares Lernen, das in anderen Tätigkeitszusammenhängen auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht und das mit Hilfe ganzheitlich-fühlend-anschaulicher Wahrnehmungen eine relativ direkte Bewältigung komplexer Umweltanforderungen ermöglicht. (Bsp.: kindliches Lernen der Muttersprache) (S. 34-37).
- IL als Alltagslernen: das in der alltäglichen Lebens- und Arbeitsumwelt erworbene "Alltagswissen" hilft den Menschen bei der Bewältigung der täglichen Erfordernisse (S. 37-39).
- IL als selbstgesteuertes Lernen: aktives, selbstbestimmt-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen oder in der individuell-relevanten Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten (S. 37-41).
- IL als kompetenzentwickelndes Lernen: verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen entwickeln sich aus der reflektierenden Verarbeitung praktischer Erfahrungen (S. 42-47).
- IL als Lernen am Arbeitsplatz: Lernen in den bedeutsamen Aufgaben-, Problemlösungs- und Praxisanwendungszusammenhängen des Arbeitsplatzes (S. 47-49).

Im Kern dieselben Anteile und Qualitäten finden sich bei Molzberger (2007, S. 81-82; 2008, S. 10): Für sie gilt IL als ein Dreiklang bestehend aus reflexivem, impliziten und Erfahrungslernen, bei dem eine pädagogische Einwirkung fehlt (vgl. Abbildung 15). Damit vertritt sie ein Verständnis, das vergleichbar ist mit demjenigen von Dehnbostel (2007, S. 50-52), ausser dass letzterer die Unterscheidung des reflexiven und des Erfahrungslernens als zu wenig trennscharf vollziehbar einschätzt und daher von ihr absieht.

- Das reflexive Lernen zeichnet sich, wie der Name andeutet, über die gedankliche und teilweise diskursive Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen aus. Es ist ein bewusst angestrebtes Lernen bzw. die Tätigkeit und das Setting werden schon zum Vornherein (auch) unter dem Aspekt des Lernens gesehen und gestaltet (Beispiele: Coaching, Communities of Practice).
- Das Erfahrungslernen findet dem gegenüber eher beiläufig statt. Es ist prinzipiell bewusstseinsfähig
 und hat häufig als körperlich-sinnlicher Verarbeitungsmodus eine eigene Qualität, die von individuellen, sozialen und situativen Bedingungen abhängig ist. Beispiele: Arbeits- und Lernaufgaben oder Erfahrungsprozesse, die zu unbewussten, impliziten Problemlösungen und Arbeitssteuerungen führen.
- Das implizite Lernen erfolgt in erster Linie subjektgebunden, unbewusst. Es ist als Prozess im Nachhinein kaum rekonstruier- oder verbalisierbar und wird dementsprechend nicht reflektiert.

In der Gesamtheit des IL fliessen diese drei Elemente untrennbar und mit unscharfen Übergängen ineinander: Die reflektierende Verarbeitung bezieht explizite und implizite, sinnliche, emotionale, soziale und kognitive Wahrnehmungs- und Erfahrungsanteile mit ein und führt letztlich "zur Erkenntnis", die wiederum die Ausgangsposition für eine neuerliche aktive Handlung bildet. IL setzt voraus, dass eine minimale Komplexität der Aufgaben gegeben ist und dass Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind. (Dehnbostel, 2001a, S. 84; 2011, S. 14-15)

Auch Dehnbostel (2007, S. 49-52) betont, dass es dem IL grundsätzlich nicht an Intentionalität fehlt, dass diese aber auf andere Ziele und Zwecke als auf Lernoptionen als solche gerichtet ist. Deshalb wird es auch tw. als "beiläufiges" oder "inzidentelles Lernen" bezeichnet. Das Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt, sondern ergibt sich über die Aneignung von Erfahrungswissen und durch die ggf. begleitete Reflexion darüber. So kann durch IL ein gleichzeitiger und ausgeglichener Erwerb von Fach-, Sozial und Personalkompetenzen gelingen.

Anders vollzieht Kirchhöfer (2004, S. 85-86) seine Definitionen (vgl. Abbildung 14). Für ihn ist beiläufiges Lernen und IL nicht dasselbe. Er fasst beides in dessen primärerer Abgrenzung zum formalen Lernen unter dem Oberbegriff des nonformellen (oder auch nonformalen) Lernens zusammen, zieht aber eine klare Grenze dazwischen. Kirchhöfer hebt die Aspekte der Absicht und der Reflexion des Lernsubjekts hervor, welche er als für die Subsummation der Formen unter IL als zwingend erachtet. Gerade für eine systematische Erfassung bzw. den zielgerichteten Einsatz von Lernformen sei es unerlässlich, zufällige, beiläufige von bewussten, intendierten Momenten zu trennen.

Als IL bezeichnet er "Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbst organisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordern, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind" (Kirchhöfer, 2004, S. 85). Damit sind diese Prozesse dem Individuum bewusst, benötigen einen gesonderten kognitiven Aufwand und geschehen nicht parallel zu einer anderen Aufgabe. Demgegenüber steht das beiläufige Lernen, das nicht intentional auf das Lernen orientiert ist und vorerst unreflektiert, gleichzeitig zu einer anderen Tätigkeit verläuft.

Das Erfahrungslernen ist auch im Rahmen dieses Begriffsverständnisses vorgesehen und charakterisiert eine Übergangsform zwischen informellem und beiläufigem Lernen:

Es ist beiläufiges Lernen, da es tätigkeits- und subjektgebunden ist, aus den Problemsituationen der Tätigkeit heraus entsteht und durchgängig selbstorganisiert verläuft. Es ist zugleich aber auch mehr als das beiläufige Lernen, da es intendiert und reflektiert verläuft und so zum informellen Lernen tendiert und auf der Stufe der bewussten individuellen oder gemeinschaftlichen Reflexion organisierten Charakter tragen kann. In das Erfahrungslernen gehen in der Regel bisherige Erfahrungen und auch theoretisches Vorwissen ein, das wiederum Resultat intentionalen formellen Lernens sein kann. Erfahrungslernen bezeichnet ein Lernen, das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt. (Kirchhöfer, 2004, S. 86)

Nur schon in den eben ausgeführten Arbeiten von Dohmen, Molzberger, Dehnbostel und Kirchhöfer sind substanzielle Unterschiede augenscheinlich. Allgemein sind in der Fachliteratur so viele verschiedene Verständnisse und unterschiedliche Definitionen von informellem Lernen zu finden³⁵, dass im Rahmen dieser Arbeit eine genaue Begriffsbestimmung, wenn sie denn sinnvoll bzw. in der Umsetzung hilfreich wäre, sehr schwierig bis kaum trennscharf genug möglich ist. Zudem ist für die geplante Erhebung die Erwartung wenig realistisch, dass die Befragten die dimensional kaum objektivierbaren Unterschiede einzuschätzen vermögen. Deshalb wird auf eine weitere Unterteilung des informellen Lernens verzichtet. Wohl aber wird in der Explizierung der Dimensionalität von formell bis informell der Grad der Strukturiertheit, Bewusstheit und Reflexivität als Vergleichsgrösse herangezogen, der hin zum Pol bis "unbemerkt", "nicht-intendiert" oder "zufällig" kontinuierlich abnimmt.

4.2.2 Lerndimension Lernprozess

Die Lerndimension Lernprozess beschreibt die Verteilung der Verantwortlichkeiten und die Freiheitsgrade der Lernenden während des Prozesses oder anders gesagt, welche Aspekte vorgegeben und zu befolgen bzw. eigenverantwortlich und selbstbestimmt wähl- und planbar sind. Die Dimension reicht von fremd- über selbstgesteuert bis zu selbstorganisiert.

-

³⁵ Vgl. die Gegenüberstellung unterschiedlicher Definitionen nach Schiersmann und Remmele (2002, S. 27-28).

4.2.2.1 Fremdgesteuertes Lernen

Im Begriff Steuerung ist die Bewegung eines Subjekts auf ein (festgelegtes) Ziel hin enthalten. In Bezug auf das Lernen bedeutete dies, dass Lernende auf die Erreichung ihrer Lernziele zusteuern bzw. gesteuert werden. Beim fremdgesteuerten Lernen sind Ziele, Inhalte, Kontrollprozesse, teilweise auch Methoden und Operationen quasi von aussen vorgegeben, sei dies durch den Rahmen curricular organisierter Lehrgänge, durch den Dozierenden bei einem betriebsinternen Workshop oder durch Bedingungen bzw. Vorgaben, die Vorgesetzte festlegen.³⁶ (Kirchhöfer, 2004, S. 73)

4.2.2.2 Selbstgesteuertes Lernen

Obige Beschreibung von fremdgesteuertem Lernen sinngemäss abgewandelt, wird von *selbst*gesteuertem Lernen (SGL) dann gesprochen, wenn Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und bis zu einem gewissen Grad auch Teilziele innerhalb übergeordneter Lernziele und -inhalte nicht von aussen vorgegeben, sondern durch den Lernenden selbst bestimmt werden. Die Mitbestimmung bezieht sich also auf die Steuerung und den Offenheitsgrad innerhalb einer vorgegebenen Konstitution. (Kirchhöfer, 2004; Schüssler, 2004)

Damit verfolgt das SGL eine deutlich andere pädagogische Leitidee³⁷ als dasjenige der Fremdsteuerung: es bedeutet die Abkehr von der Lehrerzentrierung hin zur Fokussierung auf Lernende als die Lernprozesse gestaltende Subjekte (Schiersmann et al., 2001, S. 12). Es gilt das Verständnis des aktiven und selbstreflexiven Lernenden im Mittelpunkt betrieblichen Lernens. Im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes wird die Wirklichkeit auf der Basis von Selbsttätigkeit und bewusster Regulation individuell erschlossen, und zwar einerseits über die Lernprozesse selbst, andererseits auch über den Miteinbezug eigener Erfahrungsprozesse und des eigenen expliziten wie impliziten Wissens. Selbstgesteuertes Lernen ist auch Erfahrungslernen.³⁸ (Dehnbostel, 2001a, S. 84)

Es empfiehlt sich für Unternehmen, sich die positiven Auswirkungen des SGL auf die inhaltlichen und prozessualen Lernresultate Einzelner wie auch ganzer Gruppen zu Nutze zu machen, sowohl in organisierten Lernsituationen ausserhalb der Arbeit als auch im Prozess der Arbeit selbst. Im Unterschied zum selbstorganisierten Lernen sind die Freiheitsgrade (noch) nicht ganz so offen, der Handlungsrahmen und

³⁶ Fremdorganisiert als Extremposition der Dimension Lernprozess ist Lernen dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten primär durch ein fremdes Subjekt gesetzt werden und der Freiraum in der Gestaltung bzw. Steuerung des Lernprozesses für den Lernenden substanziell eingeschränkt ist (Kirchhöfer, 2004, S. 74). Es wird in dieser Arbeit jedoch keine Unterscheidung zwischen fremdorganisiertem und fremdgesteuertem Lernen gemacht, nicht zuletzt da die (ausschliessliche) Fremdorganisation kaum mehr Niederschlag oder Anwendung findet.

³⁷ Die grundsätzliche pädagogisch-lernpsychologische Legitimation des SGL als vielversprechende oder potenzialreiche Lernform steht kaum zur Diskussion, nicht zuletzt auch, da es sich dabei keineswegs um eine völlig neue Art und Weise von Lernen handelt – im Gegenteil. Die Begründungen und Legitimationsansätze aber sind teilweise recht unterschiedlich und verweisen mal auf die kognitive Eigenaktivität des Lernenden im Lernprozess, mal auf seine Einbeziehung in didaktische Designs, dann wieder auf autodidaktische Bezüge oder auf das Selbstmanagement von Individuen bei der Gestaltung der eigenen Berufs- und Lernbiographie. (Schiersmann et al., 2001, S. 12)

³⁸ Querverbindungen unterschiedlicher Dimensionen finden sich häufig in der Literatur. Meist haben sie als Tendenzen sehr wohl auch ihre Berechtigung. Nur soll das nicht davon ablenken, dass letztlich beinahe jede Kombination von Positionen möglich ist: selbstorganisiertes Lernen kann "durchaus in einem institutionellen Rahmen und mit Unterstützung von Lehrkräften stattfinden und nicht institutionelles Lernen kann fremdgesteuert sein. Informelles Lernen wird in der Regel selbstgesteuert sein, aber es kann [...] sowohl selbst- als auch fremdorganisiert sein" (Kirchhöfer, 2004, S. 74).

die übergeordnete strukturelle Einordnung der Lernsituation sind vorgegeben bzw. erfolgen unter betriebswirtschaftlichen Kriterien. (Dehnbostel, 2011, S. 12-13)

4.2.2.3 Selbstorganisiertes Lernen

Das selbstorganisierte Lernen (SOL) ist die Polposition und damit quasi die vollständig eigenverantwortlichste Form von Lernen, denn im Unterschied zum SGL werden hier auch die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen durch die Lernenden selbst bestimmt, proaktiv geplant und selbstständig umgesetzt – was selbstverständlich nicht heisst, dass sich die Lernaktivitäten der betrieblichen Arbeitsorganisation, übergeordneten Zielsetzungen oder strategischen Determinierungen entziehen; diese geben sehr wohl eine grössere und verbindliche Rahmung auch für SOL vor. Die Mitbestimmung bezieht sich also auf die Organisation des Lernvorgangs selbst, was den Lernenden die Möglichkeit gibt, die Auswahl von Inhalten und Lernzielen mitzubestimmen. Auch beim SOL gilt aber, dass Lernen in Arbeitsprozessen meist in nicht speziell für das Lernen angelegten Handlungs- und Arbeitssituationen stattfindet. Aber es ist eine wichtige Charakteristik des SOL, dass Lerngelegenheiten von den Lernenden nicht nur selbst erkannt sondern auch initiiert, geschaffen und organisiert, bewusst zu Lernzwecken genützt, entsprechend ausgestaltet und reflektiert werden. (Dehnbostel, 2011, S. 13; Kirchhöfer, 2004, S. 73-74; Schüssler, 2004, S. 27)

Damit SOL möglich ist, braucht es Freiheitsgrade und Gestaltungsoptionen innerhalb der Tätigkeit, die eine Lernende/ein Lernender in seiner täglichen Arbeit ausübt. Die Komplexität der Aufgaben ist zentrale Voraussetzung. SOL hat dann gute Voraussetzungen, wenn es seine Entsprechung in erhöhten Anforderungen an Selbstorganisation von Arbeitsprozessen findet, weshalb partizipative, dezentrale und enthierarchisierte Kulturen diese Lernform gleichermassen begünstigen und ihre Wirkung optimieren. Häufig sind die Lern(prozess)resultate auf der Ebene der Kompetenzen anzusiedeln bzw. streben den Kompetenzerwerb direkt an. (Pfeiffer & Heimer, 2006, S. 59, 68, 77)

SOL setzt ein hohes Mass an Motivation(s-) und gute (Selbst-)Reflexionsfähigkeiten voraus, denn damit die Beteiligten Ziele, Inhalte, Methoden, Lernumgebung, Organisationsformen und Prozesse ihres Lernens selber formulieren und gestalten können, müssen eigene Fähigkeiten und Ressourcen richtig eingeschätzt, Lernbedürfnisse und eigene Befindlichkeiten wahrgenommen und Lernhindernisse erkannt bzw. ihre Überwindung organisiert werden. Danach gilt es die eigenen Strategien, Methoden, Ziele und auch Ergebnisse kritisch würdigend zu reflektieren. (Schüssler, 2004, S. 12)

SOL aktiviert Mitarbeiter und setzt aktivierte Mitarbeiter voraus. SOL-basierte Personalentwicklung kann nicht für die Mitarbeiter gestaltet werden, sondern nur mit ihnen und durch sie. Selbstorganisiertes Lernen kann man nicht "vermitteln"; es entwickelt sich, wenn beteiligte Mitarbeiter durch das Erleben neuer Lernformen aktiv werden. Diese Lernformen gilt es zu initiieren und zu arrangieren. All diesen Formen ist gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden teilen. SOL ist biographieorientiert. Die Berufsbiographien werden als Ressource für die Vielfalt möglicher Lösungen und Lösungswege für Lernen bewusst genutzt. SOL braucht das "In-Frage-Stellen" ebenso wie das "Sich-in-Frage-Stellen". Suchprozesse, die vielfältiges Denken erlauben und herausfordern, führen zu verschiedenen möglichen Realisierungsvorstellungen und diese wiederum erzeugen vielfältige Perspektiven. (Aulerich et al., 2004, S. 132)

4.2.3 Lerndimension Arbeitsbezug

Die Lerndimension Arbeitsbezug wird bestimmt durch den inhaltlichen Bezug des Lernens zum Arbeitsprozess und erstreckt sich von arbeitsimmanent über arbeitsgebunden bis arbeitsbezogen. Sie charakterisiert, wie stark Lern- und Arbeitssituation identisch bzw. voneinander getrennt, zu unterscheiden sind.³⁹

4.2.3.1 Arbeitsimmanentes Lernen

Beim arbeitsimmanenten Lernen sind Lern- und Arbeitssituation Eins, Inhalte des Lernens äquivalent zu Inhalten des Arbeitsprozesses. Das bedeutet, dass Lernfortschritte innerhalb real ablaufender Arbeitshandlungen erzielt werden: Arbeiten ist Lernen und Lernen ist Arbeiten. (Jäckel et al., 2006, S. 14)

4.2.3.2 Arbeitsgebundenes Lernen

Die Formen von Lernen, die zur Kategorisierung des arbeitsgebundenen Lernens zählen, finden inmitten der Arbeit, in einem unmittelbaren Zusammenwirken von Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz statt. Die Lerninhalte werden durch den Arbeitsprozess bestimmt, Lern- und Arbeitssituation sind aber nicht identisch. Arbeitsgebundene Formen verbinden informelles und formelles Lernen und zielen gleichermassen auf eine Verbesserung oder Qualitätssteigerung der Performance am Arbeitsplatz wie auch auf die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden ab. Oft genannte Beispiele sind: Coaching, Lernstatt, Lerninseln, Arbeits- und Lernaufgaben, Communities of Practice. (Becker, 2009, S. 777; Dehnbostel, 2008, S. 7; Jäckel et al., 2006, S. 14, 18)

4.2.3.3 Arbeitsbezogenes Lernen

Beim arbeitsbezogenen Lernen werden die Lerninhalte nicht primär durch den Arbeitsprozess beeinflusst, stehen aber in einem grösseren Zusammenhang mit ihm. Durch die vermittelten tätigkeitsbezogenen Lerninhalte ergeben sich (auf beide Seiten) Transfermöglichkeiten zum Aufgabenalltag. Darin liegt letztlich der potenzielle Hauptgewinn für die Unternehmen, die vielfach auf Leitbildebene genau diesen Aspekt der beruflichen Bildung festhalten und verfolgen. Da insbesondere externe Weiterbildungen und Kurse, die hauptsächlich zum arbeitsbezogenen Lernen gezählt werden, ohne unmittelbar direkte Relevanz für die Erledigung der Arbeitsprozesse sind, gilt es den Lerntransfer auch von Seiten Organisation bewusst zu unterstützen, bspw. reflexiv zu begleiten und zu fördern. (Becker, 2009, S. 777; Jäckel et al., 2006, S. 14, 20)

4.2.4 Lerndimension Sozialität

Auf der Lerndimension Sozialität wird von individuell bis kooperativ der soziale Rahmen beschrieben, innerhalb dessen die Lernprozesse geschehen.

4.2.4.1 Individuelles Lernen

Individuelles Lernen geschieht ohne (direkten) Bezug zu anderen Menschen. Die Individuen entscheiden auf der Grundlage von bisherigen (Lern-)Erfahrungen, von Kenntnissen und Werten selbstständig über

³⁹ Es finden sich für dieselbe Dimension auch die Unterteilungen "off the Job" – "near the job" – "on the job" (z. B. Baitsch, 1998, S. 306).

den Lernprozess und dessen Rahmenbedingungen, sind in diesen Entscheidungen meist nicht gänzlich von anderen unabhängig, aber auch auf sich selbst gestellt.

4.2.4.2 Kooperatives Lernen

Die Beteiligten lernen beim kooperativen Lernen durch, mit- und voneinander. Alle tragen gleichberechtigt die Verantwortung für den Lernprozess und gestalten diesen inhaltlich, methodisch und organisatorisch entsprechend aus. In den Interaktionen innerhalb der Gruppe liegen nicht nur jeweilige Ziele in der Entwicklung sozialer Kompetenzen, sondern das Potenzial und Grossteile des Lerngewinns der kooperativen Formen an sich.

Bis hierhin galt es, einen theoretischen Hintergrund zu schaffen, vor den die empirische Untersuchung gestellt wird, die im kommenden Teil beschrieben, ausgewertet und interpretiert wird.

II. EMPIRISCHER TEIL

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung präsentiert, deren Design ausgehend von den bisher vorgestellten theoretischen Grundlagen konzipiert wurde. Das Ziel bei der Erarbeitung jener Grundlagen wurde in Absprache mit dem Referenten festgelegt und bestand darin, mit breit abgestützter und umfassender Literaturrecherche die Basis nicht nur für diese, sondern auch für weitere empirische Untersuchungen zu legen. Darauf aufbauend sollen allgemein und *branchenübergreifend* einsetzbare Frageinstrumente entwickelt werden, die der Untersuchung der formalen Charakteristika von Lernen in Deutschschweizer Dienstleistungs-KMU generell dienen. So wird es möglich sein, über den Einsatz desselben Forschungsdesigns in verschiedenen Wirtschaftszweigen Branchenvergleiche zu realisieren bzw. entsprechende Spezifika zu eruieren und zu analysieren.

In Kapitel 5 werden einerseits die methodischen Überlegungen und Arbeitsschritte ausgeführt, die der Erarbeitung der branchenübergreifenden Frageinstrumente (siehe Anhänge D bis G) sowie der Konzeption des allgemeinen Forschungsdesigns zugrunde liegen. Und andererseits wird aufgezeigt, wie diese Grundlagen im Rahmen der empirischen Untersuchung der formalen Aspekte des Lernens konkret in KMU der Designwirtschaft der Stadt Zürich angewandt und zur Bearbeitung der Forschungsfragestellung ein erstes Mal eingesetzt werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in Kapitel 6 dargestellt und anschliessend im Kapitel 7 diskutiert und interpretiert.

5 Forschungsgegenstand und Methodik

Nach Diekmann (2007, S. 187, 192-193) gliedert sich der Ablauf einer empirischen Forschung in fünf Phasen⁴⁰. Dieser Logik folgend ist dieses Kapitel aufgebaut.

⁴⁰ Hauptphasen empirischer Studien: I. Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems; II. Planung und Vorbereitung d. Erhebung; III. Datenerhebung; IV. Datenauswertung; V. Berichterstattung (nach Diekmann, 2007, S. 186-229).

5.1 Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems

Wie ist und wie entwickelt sich das Lernen in KMU? Dieser allgemeine Fragenkomplex ist der eigentliche Ursprung dieser Arbeit. Es gilt, ihn übergeordnet zu konkretisieren und in einem zweiten Schritt auf eine konkrete Fragestellung für den empirischen Teil des vorliegenden Forschungsprojektes hinunter zu brechen:

Wie bzw. mit welchen formalen Charakteristika vollzieht sich das Lernen in Kleinst- und Kleinunternehmen der Designwirtschaft der Stadt Zürich heute (a) und wie wird sich dies in den nächsten Jahren (bis ca. 2015) verändern (b)?

Angestrebt wird primär ein Gesamtüberblick über die Kleinst- und Kleinunternehmen⁴¹ der Branche und über deren typische Merkmale in Bezug auf das betriebliche Lernen, im Wissen bzw. in der begründeten Vorahnung, dass die Unterschiede hinsichtlich des Forschungsgegenstands einzelner Unternehmen innerhalb der DW aufgrund teilweise stark differierender Ausrichtungen und Rahmenbedingungen (Grösse, Tätigkeitsbereiche, Kulturen ...) erheblich sind, aber aufgrund der Orientierung an der Gesamtheit bzw. an den Branchentrends nicht in ihrer individuellen Ausprägung abgebildet werden können. Im Mittelpunkt stehen mögliche Entwicklungstrends eines allgemeinen Phänomens. (Rein) Quantitative Elemente und Häufigkeiten sind von geringem Interesse. Daher empfiehlt es sich, auf einen qualitativen Forschungsansatz zurückzugreifen.

"Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein" (Mayring, 2002, S. 20). Dies ist das erste von fünf Postulaten der qualitativen Forschung. Weitere Forderungen sind das genaue, umfassende Beschreiben des Untersuchungsgegenstandes möglichst nahe an der natürlichen, alltäglichen Lebenssituation und davon ausgehend das bewusste, argumentative Interpretieren bei einer situativ realistischen Verallgemeinerung. Daraus kann und muss erkennbar bzw. abgeleitet werden, dass die Gütekriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Validität und Reliabilität) für das qualitative Arbeiten "neu definiert, mit neuen Inhalten gefüllt werden" (Mayring, 2002, S. 140) müssen. Mayring (2002, S. 144-148) beschreibt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation), nach denen sich auch diese Arbeit richtet. In Anlehnung daran werden im Folgenden, die Überlegungen des Autors dieser Arbeit explizierend, die einzelnen Schritte in der Konzeption, Planung und Durchführung der Untersuchung dokumentiert.

5.2 Planung und Vorbereitung der Erhebung

Ausgangslage der Untersuchung bildet der Theorieteil, der Hintergründe und Grundlagen zum Formalen des Lernens in der Arbeitswelt bzw. im Betrieb, zu Besonderheiten von KMU sowie zur Wirtschaftsstruktur der Schweiz schafft – und im konkreten Einzelfall auch zur Kreativ-und Designwirtschaft der Stadt Zürich. Dies geschah nicht zuletzt deshalb möglichst fundiert und breit abgestützt, als darauf die

_

⁴¹ Zum einen sind mittlere Unternehmen zahlenmässig kaum von grosser statistischer Relevanz (prozentualer Anteil der mittleren und GU an den Unternehmen der DW deutlich unter 0.8% [vgl. Kapitel 2.5.2]) und zum anderen ist gerade auch in dieser Branche der Unterschied der Realitäten von Kleinst- und Kleinbetrieben gegenüber mittleren und grossen deutlich grösser als derjenige zwischen mittleren Betrieben und GU.

Deutungen der Ergebnisse aufbauen und es deshalb gerade bei qualitativem Arbeiten für die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen wichtig ist, dieses *Vorverständnis* entsprechend offen zu legen und zu dokumentieren (Mayring, 2002, S. 29-30).

Um insbesondere der ganzheitlichen Orientierung am Subjekt, der sorgfältigen Deskription sowie der Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber gerecht zu werden⁴², eignet sich der Untersuchungsplan *Einzelfallanalyse* (vgl. Mayring, 2002, S. 41-46) für die Bearbeitung der Fragestellung. Es soll mittels *problemzentrierter Interviews* (vgl. Diekmann, 2007, S. 542-543) entlang eines *halbstrukturierten Leitfadens* (vgl. Mayring, 2002, S. 67-72) und unter Miteinbezug eines Fragebogens zur Evaluation der Positionen auf den Lerndimensionen (vgl. Kapitel 4.2) gearbeitet werden. Diese offenen Befragungen werden einerseits mit PE-Verantwortlichen⁴³ (PEV) aus Betrieben verschiedener Teilbereiche der DW durchgeführt. Andererseits, da letztlich weniger die gesonderten Einzelsituationen dieser Unternehmen abgebildet, sondern von ihnen ausgehend allgemeine Charakteristika der Branche herausgeschält werden sollen, werden daneben auch Gespräche mit Experten (Exp.) in Sachen bB abgehalten. Zudem füllen die Befragten einen standardisierten Fragebogen zur aktuellen und künftigen branchenspezifischen Verwendung konkreter Lernformen aus. Die besagten Erhebungsinstrumente sind in den Anhängen D bis G zur Einsicht hinterlegt und werden im nächsten Kapitel im Detail präsentiert.

5.2.1 Konzeption der Frageinstrumente

Das Forschungsdesign dieser Arbeit ist auf drei Befragungsinstrumente abgestützt: einen Interviewleitfaden, einen Fragebogen zu Lerndimensionen und einen mit Lernformen.

5.2.1.1 Halbstrukturierter Interviewleitfaden

Der halbstrukturierte Interviewleitfaden (siehe Anhänge D und E⁴⁴) soll während der Befragungen als Orientierungshilfe dienen.

Das [problemzentrierte] Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden. (Mayring, 2002, S. 67)

Die von Mayring erwähnten Aspekte wurden als Fragenkomplexe aus der Theorie (Teil I) abgeleitet und in Form einer Sammlung von Items und Stichworten zu einem Leitfaden aufgebaut und zusammengestellt, die nachfolgend beschrieben werden:

⁻

⁴² Vgl. "Die 13 Säulen qualitativen Denkens" nach Mayring (2002, S. 24-39).

⁴³ Der Begriff "PE-Verantwortliche" wird hier sehr breit gefasst und verstanden, da insbesondere in Kleinst- und Kleinunternehmen kaum eigenständige PE-Bereiche unterhalten werden. Gemeint sind diejenigen Personen, welche die WB der MA im weitesten Sinn verantworten. In Kleinstunternehmen sind das meist die Geschäftsführer selbst.

⁴⁴ Es werden jeweils zwei leicht unterschiedliche Frageinstrumente erstellt: einerseits für die Befragung der PEV (Interviewleitfaden in Anhang E) und andererseits für jene der Exp. (Interviewleitfaden in Anhang F). Von der Aufteilung der Items her sind die zwei Versionen identisch. Aber sie sind formell und teilweise auch inhaltlich entsprechend auf die jeweilige Ausrichtung des Interviews abgestimmt. PEV werden primär zu ihren Unternehmen und dem Tätigkeitsbereich befragt, dem sie sich zuordnen. Exp. sollen ihre Antworten wo möglich aus der KMU-Gesamtheit der Branche bzw. in diesem konkreten Fall der DW ableiten. Die Ausführungen in Kapitel 5.2.1 werden auf das Setting der PEV bezogen.

- 1) Nach Begrüssung und Vorstellung des Interviewers beginnen die Gespräche jeweils mit einer Einbettung des Interviews in den grösseren Rahmen. Im Sinne von Einleitung/Ausblick wird das Gespräch im Voraus strukturell kurz umrissen und die Audio-Aufnahme der Gespräche sowie personelle Anonymisierung und Transparenz der Unternehmen werden angesprochen.
- 2) Die Erfassung der soziografischen Angaben wird kombiniert mit Sondierungsfragen⁴⁵. Es gilt einerseits, Eckdaten und Hintergründe des Unternehmens bzw. auch die relevanten biografischen und funktionalen Elemente der PEV in Erfahrung zu bringen, andererseits aber auch erste Bezüge und Haltungen zu bB und Lernen im Betrieb abzuholen. Wo verschiedene Funktionen oder zwingend zu unterscheidende Tätigkeiten unter einem Dach vereint sind, wird geklärt, welche wie deklariert nachfolgend als Bezugsgruppe(n) für die Antworten gelten soll(en).
- 3) Ausgehend von der Charakteristik des jeweiligen Wirtschaftszweiges sollen in diesem Teil Unterschiede und Parallelen desjenigen gegenüber der übergeordneten Brancheneinteilung (in diesem Fall der DW) erarbeitet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die als PEV unterwegs sind, auch verschiedenste Entwicklungen über den Betrieb hinaus aktiv verfolgen. Insofern ist es vertretbar, dass die Gesprächspartner auch als Kenner oder Experten des *gesamten* eigenen Wirtschaftszweigs angesprochen und Einschätzungen zu jenem abgeholt werden. He Bei diesem Fragenkomplex geht es primär darum, einen groben Eindruck davon zu erhalten, wie die Branche allgemein beschrieben werden kann, wie sie funktioniert und wie sie darin Tätige selbst sehen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Aspekte das Lernen im entsprechenden Umfeld beein
 - hen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Aspekte das Lernen im entsprechenden Umfeld beeinflussen, deshalb ist ein ungefähres Verständnis der Charakteristik unerlässlich für die exakte Datenauswertung entlang der jeweiligen Typologie. In der Darstellung der Ergebnisse wird dieser Teil aber, da er sich nicht direkt auf die Fragestellung bezieht, von untergeordneter Bedeutung sein und dementsprechend nur in geringem Umfang berichtet.
- 4) Dieses Item gilt dem Anforderungsprofil der/s im entsprechenden T\u00e4tigkeitsfeld Arbeitenden. Mittels eines Oberbegriffs f\u00fcr all diese (eckige Klammern im Leitfaden), der durch die/den Befragte/n definiert wird, werden Kompetenzen zusammengetragen, die es braucht, um im Beruf erfolgreich t\u00e4tig sein zu k\u00f6nnen. Dieses Profil wird dann in die Zukunft gedacht: Welche Kompetenzen werden wichtiger, welche nehmen vielleicht an Bedeutung ab?
- 5) Als Einstieg in den Themenkomplex der WB-Charakteristik werden typische Berufsbiographien thematisiert. Um ungefähr das Bildungsniveau zu eruieren (Berufslehre, höhere Berufsbildung, FH/HS, CAS/MAS), ist der Fokus hier für einen Moment (auch) auf der Aus-/Grundbildung, wird danach aber (deklariert) für den Rest des Interviews auf der späteren Weiterentwicklung (im Job) bleiben. Bevor die WB-Realitäten im Betrieb angesprochen und konkretisiert werden, wird kurz auf das allgemeine Verständnis von Lernen beim Arbeiten und im Betrieb eingegangen: Es darf für die Befragten nicht der Eindruck entstehen, dass es primär darum ginge, möglichst viele formalisierte,

⁴⁵ Sondierungsfragen sind nach Mayring (2002, S. 70) allgemein gehaltene Einstiegsfragen. Sie sollen u. a. eruieren, ob das Thema für das Gegenüber überhaupt wichtig ist bzw. welche subjektive Bedeutung es für sie/ihn hat.

⁴⁶ Es ist denkbar, dass bei einzelnen Items signifikante Unterschiede bestehen zwischen den Realitäten bezogen auf GU bzw. auf KMU – oder je nach Branche auch zwischen mittleren bzw. Kleinst-/Kleinbetrieben. Darauf wird hingewiesen. Wo diese Unterschiede aus Sicht der Befragten angemerkt werden müssten, kann dies entsprechend deklariert aufgenommen werden. Grundsätzlich gilt aber, dass die Fragen auf den Untersuchungsgegenstand der KMU abzielen.

institutionalisierte oder strukturierte Formen von Lernen im Betrieb vorweisen zu können, sondern dass eine wertungsfreie Beschreibung der Ist-Situation im Sinne einer Einzelfallstudie angestrebt wird. Es wird erwähnt, dass die Literaturrecherche klar aufgezeigt hat, dass meist viel mehr an Lernen im Unternehmen beobachtbar ist, als man meint. Gerade auch für die teilweise weniger bewussten oder informelleren Elemente soll sensibilisiert werden, um danach von einem möglichst breiten Verständnis von Lernen ausgehen zu können.

Es folgen dann Fragen und Stichworte zu verschiedenen formalen Aspekten des Lernens im Betrieb als Kern-Leitfadenfragen (Mayring, 2002, S. 70). Darin verpackt sind die vier Lerndimensionen Formalisierungsgrad, Lernprozess, Arbeitsbezug und Sozialität (vgl. Kapitel 4.2). Ab Item 5d wird auch hier der Blick in die Zukunft gewagt und die Befragten sollen versuchen, die künftigen Lerngewohnheiten und -kulturen abzuschätzen.

- 6) Gegen Ende der Befragung wird eine (ungefähre) Übersetzung der zuvor beschriebenen Realitäten auf die vier konkreten Lerndimensionen anhand jenes Fragebogens vollzogen (siehe nächstes Kapitel und Anhang F). Die (neutralen, wertungsfreien) Beschreibungen der Dimensionen (vgl. Kapitel 4.2) werden bewusst im Rahmen der Befragung durch den Interviewer gegeben. So kann sichergestellt werden, dass die Begriffsverständnisse der Interviewten mit demjenigen dieser Arbeit übereinstimmen und es können ggf. Rückfragen abgeholt und beantwortet werden.
- 7) Falls nicht bereits unter 2) oder 5) ausgeführt, werden strukturelle Elemente der PE abgefragt. Der Grund dafür, dass dies erst zum Schluss des Interviews geschieht, ist, dass nicht ggf. die "sozial erwünschte Wichtigkeit" der (institutionalisierten) PE im Vordergrund steht und die Antworten dementsprechend verfälscht werden.

Vor dem mit herzlichem Dank verbundenen Abschluss wird der Fragebogen zu den Lernformen (vgl. Kapitel 5.2.1.3 und Anhang G) erläutert und zusammen mit einem frankierten Rückantwortcouvert abund bittend in Auftrag gegeben.

5.2.1.2 Fragebogen Lerndimensionen

Zur konkretisierenden Darstellung der heutigen und künftigen Lernrealitäten in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern wird ein Fragebogen verwendet, auf dem die vier Modell-Lerndimensionen Formalisierungsgrad, Lernprozess, Arbeitsbezug und Sozialität (vgl. Kapitel 4.2) grafisch dargestellt sind (siehe Anhang F). Die Befragten werden nach der Erläuterung der Begrifflichkeiten aufgefordert, die Ist-Gesamtheit an bB-Massnahmen und Lerngewohnheiten für die eigene Branche mit einem Kreuz zu markieren. Es geht um eine ungefähre Durchschnitts-Position (oder falls nicht möglich einen Bereich, in welchem die meisten Massnahmen stattfinden). In einem zweiten Schritt soll die Position eingezeichnet werden, an der realistischer- aber auch idealerweise das "Ist" in den nächsten Jahren (oder konkret 2015) liegen wird. Wohin und wie stark dorthin wird sich das Lernen in den nächsten Jahren entwickeln (müssen), um den Anspruch gut und anforderungsgerecht ausgebildeter Mitarbeiter erfüllen zu können?

Das Abholen dieser Positionierungen hat keinen wissenschaftlichen Anspruch bzgl. Reliabilität, Validität und Objektivität, sondern es dient der Verdichtung, Überprüfung und Abrundung der zuvor im Gespräch erhaltenen Informationen. Die einzelnen Positionen sind absolut gesehen deutlich weniger wichtig als das Erkennen ungefährer Trends und die Möglichkeit der Ableitung von Tendenzen zwischen ihnen.

Die Darstellung der Dimensionen bzw. die Ausrichtung ihrer Pole wurde so gewählt, dass diejenigen Tendenzen, die tw. aus der Literatur hergeleitet werden können oder die in Insiderkreisen als Entwicklungstrends bekannt sind, nicht bei allen Dimensionen in dieselbe Richtung, bspw. nach rechts gehen.

5.2.1.3 Fragebogen Lernformen

Als drittes Instrument für die Bearbeitung der Fragestellung wird ein standardisierter Fragebogen (siehe Anhang G) entworfen, auf dem von den Befragten 28 verschiedene Lernformen in Bezug auf deren Einsatz in KMU der eigenen Branche heute (fünfstufige Skala von *vernachlässigbar* bis *meistens*) sowie hinsichtlich der Entwicklung ihrer Bedeutung in Zukunft, konkret bis 2015 (fünfstufige Skala von *starke Abnahme* bis *starke Zunahme*), eingeschätzt werden. Die Skalen sind direkt auf dem Fragebogen noch genauer erläutert und operationalisiert.

Die Zusammenstellung der Lernformen geschah aufgrund ihres Vorkommens in der zeitgenössischen Literatur. Eine Beschreibung der einzelnen Formen (siehe Anhang C) wird dem Fragebogen in leicht abgekürzter Form beigelegt. Es wird bei der Abgabe des Fragebogens darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Formen als Kategorien zu verstehen sind. Die tatsächlich realisierten Formen sind vielfach individuell abgeändert auf die Unternehmen abgestimmt und können dementsprechend von der konkreten Formulierung abweichen. Beispiel: Unter die Lernform 4. Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden gilt es heute auch Video-Tutorials auf YouTube o.Ä. zu subsumieren.

5.2.2 Beschreibung der Stichprobenauswahl

Es werden 5 Interviews mit PEV und 2 mit bB-/PE-Experten durchgeführt. Aufgrund der Zahl der Interviews ist klar, dass es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe im quantitativ forschenden Sinn handelt. Nach Mayring (2002, S. 35-36) ergibt sich die Qualität einer Stichprobe aus der argumentativen Verallgemeinerung, also darüber, dass die entsprechende Auswahl Kriterien gestützt hergeleitet und begründet werden kann.

Gemäss der Fragestellung wird die Stichprobe der PEV aus KMU der Designwirtschaft der Stadt Zürich gezogen (vgl. Definitionen in den Kapiteln 2.3.1 und 2.5.2). Damit über die Konsolidierung deren Ausführungen innerhalb der entsprechenden Relativierungen eine möglichst breite Aussagekraft für die gesamte Branche erzielt werden kann, sollen sie aus Betrieben unterschiedlicher Grösse, Aufbauorganisation und Tätigkeitsfelder stammen. Da diese Auswahl letztlich auch möglichst weit die Unternehmensverhältnisse der Branche widerspiegeln soll, werden, wie eingangs dieses Kapitels ausgeführt, im konkreten Fall der DW nur Kleinst- und Kleinbetriebe berücksichtigt. Innerhalb der DW werden verschiedene sehr unterschiedliche Tätigkeitsbereiche zusammengefasst. Für die Stichprobe sollen Betriebe aus den vier zahlenmässig grössten Wirtschaftszweigen der DW berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 14)⁴⁷. Da durch die technischen Entwicklungen der letzten Jahre insbesondere der Bereich "Grafikdesign

-

⁴⁷ Aus organisatorischen Gründen kann die Befragung mit dem Unternehmen aus dem Wirtschaftszweig "Werbeagenturen" nicht abgehalten werden. Sie wurde während des Zeitraums der Datenerhebung vonseiten des Unternehmens mehrfach verschoben und zum Schluss aus Ressourcengründen abgesagt. Selbstredend erhält das Sampling ohne einen Vertreter dieses Tätigkeitsfeldes eine Lücke. Trotz entsprechend grosser Bemühungen war es dem Verfasser nicht mehr möglich, in der verbleibenden Zeit einen Ersatz zu finden.

und Visuelle Kommunikation" eine enorme, multimedial bedingte Diversifikation erlebte, werden aus diesem Zweig mehrere unterschiedliche Unternehmen befragt.

Aus den dargelegten Kriterien ergibt sich die Zusammensetzung der PEV-Stichprobe wie in Tabelle 19 dargestellt. Die Kontakte zu den Ansprechpersonen⁴⁸ der Betriebe entstehen indirekt über das weitere persönliche Netzwerk des Autors.

Für die Experten werden Fachpersonen gesucht, welche über einen guten Erfahrungshintergrund verfügen, sowohl was bB/PE in KMU wie auch die Entwicklungen in deren Arbeitsumfeldern anbelangt, und welche die Realitäten in KMU der DW der Stadt Zürich abschätzen können bzw. darüber Bescheid wissen. Über den Referenten dieser Arbeit wird der Kontakt zu einem ersten Experten in der Person eines Absolventen des Studiengangs Ausbildungsmanagement am IAP Zürich hergestellt (seine Abschlussarbeit machte er zum Thema "Erlebnisorientierte Weiterbildungskonzepte für die Kreativwirtschaft"), der seit mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Feldern der Kreativwirtschaft und u. a. auch seit 15 Jahren in der Ausbildung von Designerinnen und Designern tätig ist. Zweitens wird ein Interview mit dem Referenten dieser Arbeit durchgeführt, der Leiter des Zentrums für HRD & Assessment des IAP Zürichs sowie des IAP-Studiengangs Ausbildungsmanagement ist. Die PEV-Stichprobe wird durch diese zwei Personen ergänzt.

5.2.3 Pretest

Der Interviewleitfaden sowie die beiden Fragebogen werden einem Pretest (Diekmann, 2007, S. 195) unterzogen. Mit einem PEV eines Kleinunternehmens aus einer DW-nahen Branche wird eine Befragung gleich den danach geplanten durchgeführt, die einerseits dazu dient, die Frageinstrumente zu (über)prüfen, und andererseits eine Übungsanlage für den Interviewer darstellt. Aufgrund dieses Pretests werden die Leitfäden geringfügig angepasst. An den Fragebogen müssen keine Veränderungen vorgenommen werden.

5.3 Datenerhebung

Den Schwerpunkt der Datenerhebung bilden die 7 offenen, halbstandardisierten, problemzentrierten Interviews, die im Einzelfallsetting von Mitte März bis anfangs Mai 2012 durchgeführt werden. Diese Art der Forschung "setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird. Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren" (Mayring, 2002, S. 69). Die Halbstrukturierung des Leitfadens soll die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews erleichtern, es aber gleichzeitig den Befragten ermöglichen, offen und vor dem Hintergrund der subjektiven Bedeutungsgebung das Gespräch (mit) zu gestalten. Der Interviewer lenkt das Gespräch entlang des Leitfadens, kann aber davon ausgehend bspw. mit Ad-hoc-Fragen (Mayring, 2002, S. 70) auch auf Aspekte eingehen, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben, die nicht im Leitfaden verzeichnet, aber für die Themenstellung bedeutsam sind.

-

⁴⁸ Die Namen der interviewten Personen werden nicht erwähnt, können jedoch ggf. beim Verfasser nachgefragt werden.

Die Interviews dauern zw. 40 und 70 Minuten, finden – Mayrings (2002, S. 22) Forderung bzgl. der Nähe zur alltäglichen Lebenssituation entsprechend – mehrheitlich in den Unternehmen selbst statt und werden digital aufgezeichnet. Die Leitfäden sind in den Anhängen D und E einsichtig.

Die bB-Experten selbstredend, nicht minder aber auch die PEV werden in den Gesprächen und bzgl. ihrer Ausführungen als kompetent, als Fachpersonen für ihre Tätigkeit wie auch für ihren Teilbereich der Branche verstanden und dementsprechend wertgeschätzt. Ihre (subjektiven) Einschätzungen und Überlegungen tragen dazu bei, einen umfassenden, vertieften und verlässlichen Eindruck des Forschungsgegenstandes zu erhalten.

Subsidiär werden Daten zu Positionierungen formaler Aspekte auf vier Lerndimensionen sowie zum aktuellen und künftigen Einsatz verschiedener Lernformen in KMU der jeweiligen Branche mittels zweier Fragebogen (siehe Anhänge F und G) erhoben.

5.4 Datenauswertung

Um der exakten Deskription des Forschungsgegenstands gerecht zu werden, müssen zwischen Datenerhebung und -auswertung die Daten aufbereitet werden: "Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann" (Mayring, 2002, S. 85). Das geeignete Darstellungsmittel für die beabsichtigte Auswertung ist dasjenige des *Textes*; die Interview-Aufnahmen werden *wörtlich transkribiert*, um eine vollständige Erfassung des verbal erhobenen Materials als Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung sicher zu stellen (Mayring, 2002, S. 87, 89-91). Da für die Bearbeitung der Fragestellung primär Inhaltlich-Thematisches aus den Interviews relevant ist, wird die wörtliche Transkription nach der Technik *Übertragung in normales Schriftdeutsch* vollzogen: Dialekt wird bereinigt, der Stil geglättet und Satzbaufehler werden behoben (vgl. Mayring, 2002, S. 91)⁴⁹. Auf die Protokollierung von Pausen, Sprachbesonderheiten, Tonlage, Mimik und Gestik der Befragten wird aus demselben, erwähnten Grund verzichtet.

Die Datenauswertung wird mittels des Verfahrens der *strukturierenden*, *qualitativen Inhaltsanalyse*, wie sie Mayring (2002, S. 118-121) beschreibt, vorgenommen. "Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet" (S. 114). Sie ist besonders geeignet bei theoriegeleiteter Forschung mit spezifischer Fragestellung (S. 121), wie dies auf die vorliegende Arbeit zutrifft.

Es wird strikt nach dem Ablaufmodell gem. Mayring (2002, S. 120) vorgegangen (vgl. Abbildung 16):

- 1) Aus der Problemanalyse im Theorieteil werden dementsprechend sowohl die Erhebungsinstrumente als auch das Kategoriensystem (Tabelle 20) für die Auswertung abgeleitet.
- 2) Die Dimensionen und Kategorien werden explizit über die jeweilig zuzuordnenden Textbestandteile definiert. Es werden Ankerbeispiele als prototypische Textstellen angeführt und wo nötig bzw. bei Abgrenzungs-/Zuordnungsproblemen werden Kodierregeln formuliert. Der so entstandene Kodierleitfaden kann im Anhang H eingesehen werden.

⁴⁹ Die vollständigen Transskripte können bei Bedarf bzw. auf Anfrage beim Autor eingesehen werden.

- 3) Beim ersten Durchgang des Datenmaterials werden die Textstellen nach Dimensionen farbig markiert und gemäss dem Kodierleitfaden mit der Unterkategorienbezeichnung versehen.
- 4) In einem weiteren Durchlauf werden die Stellen entsprechend herausgefiltert, paraphrasiert, gebündelt, generalisiert zusammengefasst und so für den Ergebnisbericht aufbereitet.

Dieser Ablauf ist ein iterativer Prozess: Je nach Verlauf der Kodierung und Aufbereitung muss das Kategoriensystem öffnend⁵⁰ überarbeitet und ggf. revidiert werden. Wie bereits erwähnt, ist es beim qualitativen Forschen eminent wichtig, die Verallgemeinerung argumentativ zu explizieren, zu beschreiben, weshalb die Resultate in welchem Umfang wofür Gültigkeit haben. Ein zentraler Grundsatz, der diesem Anspruch folgend bei Schritt 4) der oben beschriebenen Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials berücksichtigt wird, ist, dass der Fragestellung entsprechend primär die Elemente herausgeschält werden, die als Tendenzen und Gemeinsamkeiten aus mehreren der Interviews bestätigt werden können. Betriebsspezifika sollen nicht als Einzelfälle berichtet, sondern ggf. dort aufgeführt werden, wo ihre Gemeinsamkeit die Heterogenität ist. Der Miteinbezug der Interviews mit den bB-Experten, bei denen ganzheitlich branchenspezifisch-allgemeine, unternehmensübergreifende Einschätzungen abgeholt werden, soll diese Verallgemeinerung stärken.

Der Fragebogen zu den Lerndimensionen wird mittels Zahlenraster (siehe Anhang F) in quantitativ auswertbare Daten umgewandelt. Die aus den verschiedenen Interviews erhaltenen Daten werden statistisch gemittelt und zu einer Gesamttendenz verdichtet.

Die Einträge der Befragten auf den Lernformen-Fragebogen werden ebenfalls in verrechenbare Zahlenwerte übersetzt (siehe Anhang G), die danach quantitativ ausgewertet und in der Konsolidierung der verschiedenen Fragebogenergebnisse als Ist-Werte und Entwicklungstrends dargestellt werden.

Nach diesen Schritten der Vor-, Auf- und Nachbereitung werden die Ergebnisse im nächsten Kapitel dargestellt bzw. berichtet und darauffolgend diskutiert.

6 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung erfolgt gemäss dem Kategoriensystem (vgl. Tabelle 20), das für die qualitative Inhaltsanalyse aus der Theorie abgeleitet und parallel zur Datenaufbereitung bzw. entlang dem Datenmaterial angepasst und ergänzt wird. Die Hauptkategorien Branchencharakteristik, Menschen in der Branche sowie Lernen/Lernform werden anhand der Ergebnisse aus den sieben Interviews beschrieben und erläutert. Für die ersten beiden Dimensionen, die sich eher indirekt auf die Fragestellung beziehen, werden die Ergebnisse durch den Autor verdichtend zusammengefasst und inhaltlich unverändert ausformuliert bzw. berichtet. Die dritte Dimension, über welche die Fragestellung dieser Arbeit schwergewichtig beantwortet werden soll, wird dergestalt präsentiert, dass sie sich primär und direkt auf die transkribierten Textstellen als Auszüge aus den Befragungen stützt⁵¹.

_

⁵⁰ Vgl. Säule 2 Offenheit der 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring (2002, S. 27-28).

⁵¹ Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Zeilennummer in der Transkription, auf der das Zitat beginnt. Das vollständige Transskript wie auch die Zuordnungen der Textstellen zu den einzelnen Unterkategorien können bei Bedarf bzw. auf Anfrage beim Autor eingesehen werden.

Zudem fliessen die Auswertungen der beiden Fragebogen in diese Dimension mit ein. Die Einschätzungen der Befragten zu den Entwicklungen der nächsten Jahre schliessen die einzelnen Variablen ab.

Inhaltlich richtet sich die Darstellung der Ergebnisse nach dem Grundsatz, dass, wie in Kapitel 5.4 ausgeführt und begründet, in erster Linie Branchentendenzen (übereinstimmende Einschätzungen aus mehreren Interviews) und nicht individuelle Realitäten einzelner Unternehmen abgebildet werden. Die Ergebnisse werden nach dieser Darstellung gesamthaft in Kapitel 7 interpretiert und diskutiert.

6.1 Branchencharakteristik

In den Gesprächen mit den PEV und den bB-Experten zeichnete sich ein Bild der DW als in den Grundzügen typisch übereinstimmend mit demjenigen der KW, die in Kapitel 2.5.1 dargestellt wurde. Die folgenden Ausführungen bauen auf jenen allgemeinen Charakteristika auf.

Zürich hat als Design-Standort einen ausgezeichneten Ruf. Dementsprechend gross ist die DW in Zürich, riesig aber auch die Konkurrenz auf dem Platz. Es ist gerade für Kleinst- und Kleinbetriebe existenzkritisch, sich erfolgreich zu positionieren, was primär darüber passiert, dass man mit seinen Produkten Nischen findet – und diese beiden Elemente auch entsprechend vermarktet, kontinuierlich überprüft und dem Markt flexibel anpasst und aktualisiert –, dass man qualitativ hochwertigste und umfassende Dienstleistungen anbietet und damit letztlich auch möglichst nahe an den Kunden ist.

Arbeiten geschieht im Netzwerk und entlang von Projekten in interdisziplinärer Kooperation. "Designer⁵² arbeiten in Netzwerken, permanent" (45). Durch die Spezialisierungen hat die Anzahl der Betriebe abgenommen, die inhouse eine ganze Palette an DL anbieten. Aber die Betriebe vernetzen sich untereinander, indem sie meist auch als Agenturen wirken. "Zum Teil sind wir klar der Dienstleister für Agenturen [...], andererseits sind wir aber auch selbst Agentur und kaufen für Projekte gewisse Dinge von anderen ein" (637). Innerhalb des eigenen Netzwerkes wird auch unkompliziert ein allgemeiner Austausch gepflegt. "Wenn wir nicht mehr weiter kommen, fragen wir auch bei anderen Leuten, die wir kennen, innerhalb der Branche an" (1298).

Die DW ist sehr eng an konjunkturelle wie technologische Entwicklungen gebunden. Innerhalb einiger Jahre strukturieren sich viele Firmen vollständig um, wachsen bzgl. der MA um mehrere hundert Prozent – oder müssen Menschen entlassen. "Auch relativ erfolgreiche Firmen in der DW sind noch nicht so gesichert wie andere Unternehmen" (214). Neue Technologien schaffen neue Branchenzweige, viele in der DW. Gerade junge Teilbereiche sind extrem schnelllebig – je technologiebasierter, desto mehr (Bsp. Webagenturen und die Strömungen mit Mobiles und Tablets). Es besteht ein Mangel an Organisationsformen, die Einstiegshürden sind vielfach recht tief ("man braucht kein Lager, keine grosse Infrastruktur und keine grossen Werkzeuge" [1423]), es gibt fliessende Übergänge von Professionals und Non-Professionals und kaum etablierte Standardvorgehensweisen.

"Die Designwirtschaft ist ein gutes Beispiel für die Flexibilisierung unserer Gesellschaft insgesamt" (401). Leben und Arbeiten sind kaum zu trennen – einerseits vom Einsatz ("Arbeitszeiten sind sehr un-

⁵² Designer/in wird als Oberbegriff aller verwendet, die in Betrieben der DW tätig sind.

regelmässig, jeder Tag gestaltet sich anders" [764], "Man sitzt vielfach auch nach dem Feierabend noch lange zusammen" [697], "Work-Life-Balance ist bei uns mit 20-Stunden-Tagen ein grosses Thema" [1046]), andererseits auch von der Einstellung her ("Meine Firma ist ein Teil von mir, der Leidenschaft ist" [741], "Man baut das Unternehmen relativ stark auf den eigenen Ressourcen auf" [1423]).

Zukunftsperspektiven sind insbesondere durch die starken, wechselseitigen Abhängigkeiten mit schwer vorhersehbaren technologischen Entwicklungen kaum verlässlich zu prognostizieren. "Flexibilisierung und Vernetzung werden noch deutlich zunehmen in den nächsten Jahren" (412). Dies in, rund um und durch weiter steigende Mobilität. Es wird in den Interviews mehrfach die Möglichkeit erwähnt, dass der/die Designer/in der Zukunft kein Büro mehr hat, in einer Cloud arbeitet und jederzeit unabhängig davon, wo er sich gerade befindet, mit seinem gesamten Netzwerk verbunden ist. Die Branche wird nicht zuletzt dadurch auch internationaler werden (müssen). "Die Vernetzung von Design und Technologie wird zunehmen und die Branche weiterbringen" (730). "Es werden künftig sehr wahrscheinlich andere [Unternehmens]Modelle gefragt sein: stärker beratend, stärker kreativ – oder dann ganz in der Umsetzung" (904).

6.2 Menschen in der Designwirtschaft

Die Menschen in der Designwirtschaft geben sich mit viel Leidenschaft und Herzblut in ihre Arbeit ein. "Sie haben Freude an der Arbeit, und der Fokus ist nicht auf dem Geld. Es steckt so was wie ein Idealismus dahinter" (1441). Die branchentypische Flexibilität ist auch bei den Menschen darin Programm. "Schon vom Charakter her, der kreative Mensch ist ein Mensch, der sich immer wieder neu definiert" (242). Sie suchen Individualität und Freiraum, gestalterisch wie arbeitstechnisch. Viele sind gerne ihr eigener Chef – nicht zuletzt deswegen gibt es wahrscheinlich so viele Einzel- und Kleinstbetriebe –, neigen vielleicht bisweilen auch zur Selbstdarstellung.

"Sie sind sehr aufmerksame Zeitgenossen. Nicht von Vorurteilen geleitet, sondern über eine wache Wahrnehmung. Um offen sein zu können und sofort reagieren zu können" (89). Es braucht einen guten Riecher für verschiedenste Arten von Trends. Es braucht hohe Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit, man muss stets vorwärtsdenken, dranbleiben, hartnäckig sein. "Es geht einfach wahnsinnig schnell, und du bist weg vom Fenster" (144). "Wir brauchen Mitdenker und Mitgestalter und nicht Angestellte, die ihren Job nach Anweisung erledigen" (660).

Das Kreative an sich bezeichnen die meisten der Befragten primär als Handwerk. Es braucht ein gutes Auge, ein Grundverständnis von Design, gestalterisches Flair, eine allgemein kreative Grundhaltung – oder zumindest entsprechendes Entwicklungspotenzial. Der Anteil der Erfahrung an kreativen (Dienst)Leistungen wird allgemein als sehr hoch eingeschätzt.

Die Designwirtschaft ist ein Kommunikationsgeschäft. Dementsprechend fundamental sind kommunikative Fähigkeiten oder Sozialkompetenzen in der (pro)aktiven Vernetzung und Vermarktung der Arbeit im weitesten Sinn, im empathischen Kundenkontakt, in der starken Interdisziplinarität vieler, gerade grösserer Projekte, in der kreativen Teamarbeit in verschiedenen, sich stets neu konstituierenden Zusammensetzungen und nicht zuletzt auch im Grundverständnis und dem feinen Repertoire bzw. Sensorium der Sprache (verbal und visuell). Generalistentum ist typisches Merkmal der DW – je kleiner der

Betrieb, desto akzentuierter. "Gute Allrounder helfen Firmen wie uns einfacher zu überleben. Verschiedene Talente ein und derselben Person helfen uns, flexibel zu bleiben" (657).

Während früher die meisten Designer/innen aus einer Berufslehre kamen (bspw. als Drucker/in, Grafiker/in, Typo-/Polygraph/in), haben heute bereits über die Hälfte einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss – und dies nicht mal zwingend aus einer künstlerisch oder kreativ orientierten Disziplin⁵³ – und ggf. grafische u.ä. Weiterbildungen. "Studierte sind vielfach flexibler, breiter im Wissen – und sehen vielleicht auch den Sinn von Veränderungen positiver" (183). Ihre Bildungsfähigkeit hilft ihnen in den vielen Veränderungen. Der Einsatz von Praktikanten direkt ab dem Studium ist in vielen Teilbereichen der Branche verbreitet. "Dann schaut man, wer sich eignet, und entwickelt die weiter" (603).

Viele der künftigen Veränderungen und Anforderungen werden auch von den Ausbildungen her geprägt sein. Schon "heute wird alles stärker auf Konzeption, auf Studien, auf Forschung, auf Verknüpfungen von verschiedenen Sachen aufgebaut. [...] Es ist viel komplexer und intellektueller aufgebaut. [...] Der Gestalter wird zukünftig bereits von Beginn weg auf Managementebene gut ausgebildet sein" (674).

Während hohe Ansprüche an Kreativität (selbstverständlich) auch in Zukunft sehr wichtig bleiben werden, "müssen die Leute wahrscheinlich noch stärker Beratung-Skills bringen können, denn umsetzen kann jeder. Es gilt, dem Kunden den perfekten Mehrwert zu schaffen" (907). Was zudem an Bedeutung zunehmen wird, sind organisatorische oder (Projekt)Management-Fähigkeiten. Technikaffinität und ein intuitiver, versierter Umgang mit verschiedenster Soft- und Hardware wird noch mehr zur Selbstverständlichkeit. "Die Grundvoraussetzungen bleiben die Agilität und Flexibilität und klar die Lust, sich ständig weiterzubilden und sich zu entwickeln. Der Wandel als einzige Konstante muss sicher akzeptiert und auch die Freude daran entwickelt werden" (1275).

6.3 Lernen und formale Aspekte des Lernens

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den Variablen gemäss dem Kategoriensystem (vgl. Tabelle 20) einzeln präsentiert. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Kernaussagen werden die verschiedenen Aspekte anhand jeweils einer der jene stützenden Aussagen aus den Interviews aufgelistet. Die Auswertungen der beiden Fragebogen werden direkt unter den entsprechenden Variablen (Lerndimensionen [LD] bzw. Lernformen [LF]) berichtet.

6.3.1 Allgemeine Typologie und Beschreibung des Lernens im Betrieb (LA)

In Betrieben der DW gibt es grundsätzlich sehr viele Gelegenheiten zum Lernen und das Bewusstsein für die Bedeutung der persönlichen Weiterentwicklung sowohl für die eigene Biographie wie auch für den Betrieb ist (mit Ausnahmen) gross. Die eigentlichen Massnahmen sind kaum koordiniert, eher punktuell und vielfach auch als solche wenig bewusst (genützt). Es fehlen Zeit und Geld.

- Bei uns herrscht eine gewisse Lust am Lernen. (1281)
- Wir suchen Leute, die hungrig sind, sich zu entwickeln und weiterzubilden am Puls der Zeit zu sein. (1380)

_

⁵³ Was in Bezug auf primär gestalterische Ausbildungen nicht unterschätzt werden darf, ist die Tatsache, dass das dabei entstehende Netzwerk meist ein Leben lang bleibt und für die spätere Arbeitstätigkeit eine wichtige Basis bildet. Viele Unternehmen der DW sind aus Ausbildungsbekanntschaften entstanden.

- Wir haben eher junge Angestellte und die informieren sich eigentlich automatisch. Von dem her ist meine Erwartung, dass sie "up to date" bleiben, praktisch schon gegeben. Der Beruf an sich und die sich ständig weiterentwickelnde Materie bringen dies zwangsläufig mit sich. (702)
- Man stösst eigentlich ständig an Grenzen. Da ist einerseits ein Zwang, sich über neue Tools zu informieren, also sich weiterzubilden. Der andere Teil ist, dass man sich nicht im herkömmlichen Sinn weiterbildet, sondern sich überlegt, wo muss ich mich noch tiefer in die Materie einarbeiten. Oder was möchte ich weiter machen oder was nicht mehr. Strategische Überlegungen haben insofern auf die eigene Weiterbildung sehr viel Einfluss. (1397)
- Lernen funktioniert eigenverantwortlich, unstrukturiert und viel mit Erfahrung. (1135)
- Lernen ist schnelllebig, online und sich konstant am revidieren. Es ist ein modernes, autarkes und autodidaktisches Lernen. (1370)
- In Bezug auf Lernen ist sehr vieles unorganisiert und sehr von den Personen abhängig. (588)
- Wir haben eine ziemlich flache Hierarchie. [...] Es ist auch die Zusammenarbeit an sich, von der alle profitieren. Wir leben eine offene Struktur. Man lernt über den Job, über Erfahrung und nicht über eine Weiterbildung im eigentlichen Sinne. (692)
- Sie haben nicht die Musse, um sich weiterzubilden. Sie können immer nur das nötigste machen.
 Oft sagen sie "Marketing würde ich gerne vertiefen, habe aber das Geld nicht". (220)
- Ich bin überall auf Widerstand gestossen, als ich darüber reden wollte, dass auch ihre Kreativität quasi gepflegt und weiterentwickelt werden muss. (156)
- Ich erlebte in den letzten Jahren eine gross Diskrepanz zwischen dem, wie Unternehmer und wie Angestellte Lernen wahrgenommen haben. Ich habe [bei MA manchmal] eine gewisse Trägheit festgestellt, was den Selbstbildungsteil anbelangt. (1279)

Je kleiner der Betrieb, desto weniger gibt es PE im engeren, inhaltlich bewussten oder strukturellen Sinn. Im Sample dieser Arbeit wird einzig im grössten der befragten Unternehmen von einem Grundkonzept der PE gesprochen, das auch in einem Ausbildungsreglement u. a. mit maximalen WB-Beiträgen vonseiten des Unternehmens Niederschlag findet (1022). Zudem wird mehrfach allgemein darauf hingewiesen, dass gerade in einem kreativen Feld wie der DW darauf geachtet werden muss, dass die Leute (gerade auch strukturell) nicht zu stark eingeengt werden (881).

- Organisiert ist punkto WB nichts. (257)
- In Kleinbetrieben gibt es eigentlich nur Feuerwehr-Weiterbildungen, WB ist nicht zielorientiert.
 [...] Meistens ist es der Inhaber oder so, der nachts noch dahinter sitzt und sich weiterbildet. (203)
- PE in der Designwirtschaft ist sehr unstrukturiert und unorganisiert. Ich glaube alles so stark adhoc und nach Bedarf. Wenig Planung, auch wenig Geld drin. (422)
- Man darf nicht überstrukturieren, es muss ein wenig chaotisch sein. (1078)

Für die Zukunft der KMU in der DW braucht es punkto Lernen und bB weiterhin eine grosse Offenheit, aber auch tw. ein noch bewussteres Verständnis, denn die Zeit dafür wird immer knapper. Grenzen und Übergänge bzgl. Fähigkeiten und Profilen verwischen noch mehr.

- Gerade Kleinstbetriebe müssen sehr offen sein. Wenn sie nicht bereit und fähig sind, auch die einzelnen Personen, dass sie jederzeit Veränderungen mitmachen können, und in dem Sinne lernen und etwas Neues aufnehmen, dann sind sie relativ schnell auf verlorenem Posten. (557)
- Das ist Kultur prägen. Wenn ein Kleinstbetrieb sagt, wir leben von der Innovation, dann muss ich mir überlegen, wie komme ich dazu? Und dann muss ich auch dafür sorgen. Kreativität kann nur entstehen, wenn wir uns inspirieren lassen. Dann muss ich dafür Raum geben, und das ist dann wieder Führungsarbeit. (572)
- Die Krux in der heutigen Zeit ist, dass Lernen in immer k\u00fcrzerer Zeit stattfinden sollte. Das Informelle erh\u00e4lt weniger Raum, was sehr ung\u00fcnstig ist. So geht ein wichtiger Teil verloren. (501)
- Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Fähigkeiten einzusetzen bzw. entsprechend zu paaren bspw. mit Markenstrategie, Werbung, klassischer Kommunikation, PR, Informatik, etc. (1242)
- Das klassische Gefälle vom erfahrenen Gestalter, zu dem, der Kreativität lernt, wird kleiner. (278)

6.3.2 Lerndimensionen (LD)

Die Ergebnisse zu den vier Lerndimensionen, die in Kapitel 4.2 erarbeitet und vorgestellt worden sind, werden im Folgenden jeweils einzeln vorgestellt und mit der Auswertung der Fragebogen zu den Lerndimensionen (Anhang F) in Verbindung gesetzt.

6.3.2.1 Lerndimension Formalisierungsgrad

Es kann eine deutliche Zweiteilung der Lernaspekte der Arbeit beobachtet werden. WB wird klar von (betrieblichem) Lernen getrennt, wird beinahe ausschliesslich mit (externen) Kursen u.Ä. gleichgesetzt und ist für viele Personen in der DW, insbesondere in Kleinstbetrieben, von untergeordneter Bedeutung – nicht zuletzt auch aus wirtschaftlichen Gründen. Daneben geschieht Lernen primär informell, unstrukturiert, wenig bewusst aber selbstverständlich in der Arbeit. Der gegenseitige Austausch hat in allen befragten Betrieben zwar eine enorme Bedeutung, er wird gepflegt, um (gemeinsam) weiterzukommen, wird aber nicht als Lernen im engeren Sinn aufgefasst. Er ist abgesehen von regelmässig stattfindenden Gefässen vorwiegend unorganisiert in den Arbeitsalltag integriert.

- Man hat ein relativ formelles Verständnis von WB, um Defizite zu schliessen. (210)
- Aber grundsätzlich haben wir nie mit unseren Angestellten WB gemacht oder angeboten. (1385)
- Kleinstbetriebe schätzen den Bedarf an formalisierter Weiterbildung als nicht sehr hoch ein. (567)
- Kurse besuche ich keine, sondern das Meiste bringe ich mir autodidaktisch bei. [...] Bei mir läuft Weiterbildung grösstenteils über das Internet. (796)
- Wie ich meine Weiterbildung selbst betreibe, ist im Grunde durch die eigene T\u00e4tigkeit gegeben.
 Da tausche ich mich aus und recherchiere. Ich funktioniere wie eine Netzwerkagentur. Das gibt dann wie einen stetigen Fluss an Weiterbildung. (1404)
- Informelles Lernen ist der Hauptteil. (242)
- Lernen in der DW passiert alltäglich, ist letztlich aber zu wenig bewusst. (478)
- Es wird viel aus Prozessen gelernt, im Austausch mit anderen aber das Bewusstsein, dass das Lernen ist, ist nicht gross. (246)
- Ein Senior schaut, quasi wie ein Mentor, zu den Juniors und Assistenten und begleitet diese. (970)
- Wir haben am Montag eine gemeinsame Sitzung, wo über die jeweiligen Arbeiten in den Projekten ein Austausch stattfindet. [...] Ansonsten ist der Austausch bei uns in den Alltag integriert es läuft einfach und findet eigentlich in einem freien und lockeren Rahmen statt (696).
- Man spricht nicht unbedingt über Weiterbildung, sondern über neue Möglichkeiten, neue Technologien und neue Trends. (1407)

Künftig wird die Bedeutung das Informellen kaum geringer, einige der Befragten sind sogar der Meinung, dass man *noch* mehr über den gegenseitigen Austausch lernt (277), begünstigt bzw. gefördert auch durch die neuen Technologien (483). Potenzial wird v. a. in der (leicht) verstärkten Strukturierung der informellen Gefässe und in einem reflektierteren, breiteren bzw. gegenwärtigeren (Lern)Bewusstsein gesehen. Dieser Meinung sind alle Befragten aus den Betrieben auch beim Ausfüllen der Lerndimensionsfragebogen, was die Verschiebung der Positionierung in Richtung Formalisierung zeigt, auch wenn sie deutlich informell bleibt (vgl. Abbildung 17).

- Die DW sucht und nutzt tendenziell eher informelle Lernformen. Man müsste diese aber für die DW vielleicht etwas mehr strukturieren. Also ich glaube nicht, dass man nur informelles Lernen als Lernen alleine lassen kann, genauso wenig wie rein formales Lernen alleine stehen soll, man muss zum Teil auch ein bisschen Struktur dafür machen. (518)
- Es braucht ein anderes Entwicklungsverständnis, im Sinn von sich bewusster sein, wie man lernt im Alltag und wie man dies einsetzten kann. (287)

6.3.2.2 Lerndimension Lernprozess

Die Verantwortung für das Lernen wird klar bei jedem MA angesiedelt, meist auch von diesen selbst, vonseiten der Vorgesetzten auf jeden Fall. Alle Betriebe bewegen sich zw. SGL und SOL (vgl. Abbildung 17). Die Freiheitsgrade des Lernens sind dementsprechend offen. Je offener sie sind, desto eher ist nach Aussagen der PEV die Tendenz der nächsten Jahren in Richtung stärkerer Vorgaben und v. v.

- Jeder ist selbst für seine Weiterentwicklung verantwortlich, ist sich selbst ein Unternehmer. (224)
- Grundsätzlich gehen wir von einer Eigenverantwortung aus. Jeder muss selbst schauen, dass er den nötigen Wissensstand hat. Klar können wir Impulse setzen und auch mit Zeit und Geld unterstützen. Die Initiative haben wir jedoch immer klar beim MA angegliedert. (1310)
- Die Leute sind da nach ihrem Interesse gesteuert, lernen informell und selbstorganisiert. (517)
- Es sind Leute, die im fachlichen Teil schon schauen, dass sie zu dem kommen, was sie brauchen, autodidaktisch unterwegs sind. Das Netz bietet da gute Unterstützung. (463)
- Es ist grundsätzlich stärker selbstorganisiert. (830)
- Ich glaube, dass es tendenziell von selbstorganisiert hin zu einer Selbststeuerung geht. Also mehr Zielvorgaben, jedoch relativ autark in der Entscheidung, welcher Weg eingeschlagen wird. (1348)
- [Beim Lernprozess sollte man] bei den Designern nicht allzu offen sein, obwohl das alle möchten, ist gefährlich... [lacht]. (733)
- Also so ganz selbstorganisiert ist man schon nicht bei uns. [...] Die Leute müssen wahrscheinlich schon noch ein bisschen selbstorganisierter werden. (1171)

6.3.2.3 Lerndimension Arbeitsbezug

Die Branche lernt sehr arbeits(prozess)nah, einige Unternehmen beinahe ausschliesslich arbeitsimmanent. Unterweisungs- und Begleitungsformen, viel Projektarbeit, on-the-Job-Lernen und nicht zuletzt auch Praktika-Modelle sind Indikatoren dafür. Grosse Anteile der Gestaltungs-Skills sind Erfahrungssache. Nicht zuletzt deshalb wird DW-Lernen auch in Zukunft schwergewichtig im Prozess der Arbeit geschehen, jedoch breiter werden. Die Anteile der (gedanklichen) Auseinandersetzung mit arbeitsgebundenen und -bezogenen Themen nehmen zu (vgl. Abbildung 17).

- Arbeitsimmanent! (831)
- Man lernt über den Job, über Erfahrung. (693)
- Also grundsätzlich wird man bei uns mal ins kalte Wasser geworfen... [lacht]. (964)
- Es war wie ein Sprung ins kalte Wasser, das heisst, wir haben viel von unseren Fehler, aber auch von unseren Erfolgen gelernt. (1370)
- Lernen findet aus dem Job statt, indem ein erfahrener Mitarbeiter den weniger erfahrenen begleitet, ihn coacht, mit ihm die Dinge anschaut, ihm vielleicht auch Teilbereiche abgibt. (975)
- Heute ist es oft auch so, dass wir Prototypen erstellen, auch im Sinne eines Lerneffektes. Es gibt eigentlich immer projektbedingte Übungsumgebungen. (1305)
- In diesem Sinn stellt das auch wie eine interne Schulung dar, wenn Spielraum für Experimente und Eigenentwicklung zur Verfügung gestellt wird. (1395)
- Die Entwicklung von Gestaltungs-Skills ist ein langsamer Prozess und geschieht im Alltag. (1451)
- Man müsste da noch breiter werden in Zukunft, auch nach meiner Forderung, dass Bildung möglichst breit sein sollte. (343)
- Ich glaube, es wird Designer brauchen, die den Überblick über das Ganze behalten können. (679)
- Ich sehe [...] Metakompetenzen als entscheidende Kompetenzen. (474)

6.3.2.4 Lerndimension Sozialität

In den meisten der befragten Betriebe vollzieht sich Lernen sowohl individuell als auch kooperativ. Dementsprechend ist die Standardabweichung bei der Auswertung der Fragebogen zu den Lerndimensionen bei der Sozialität ausserordentlich hoch ($\sigma_{\text{heute}} = 6.17$, $\sigma_{\text{morgen}} = 7.03$). Einige Interviewte setzten auch ganz bewusst zwei Positionen, mitteten sie danach ein. Auch wirkt sich bei diesem Kriterium die Grösse des Unternehmens stark auf die Ergebnisse aus. Wenn sich die kleinsten und kleinen viel mit anderen vernetzen, sind sie doch im Lernen eher auf sich gestellt. Einig sind sich indes alle Befragten in Bezug auf die Branchentendenz der nächsten Jahre: kooperatives Lernen wird (intra- wie interorganisational) an Bedeutung gewinnen, der individuelle Anteil bleibt (wichtig) (vgl. Abbildung 17).

- Es werden alle von Anfang an einbezogen, Teamgeist ist bei uns absolut wichtig. (665)
- Hier findet eine Mischform statt. Vieles findet über einen Austausch statt. Es findet aber wie an beiden Orten statt. (1276)
- Es ist halt vor allem ein Selbststudium. (1295)
- Grundsätzlich individuell, leichte Tendenz zu kooperativ für die Zukunft. (834)
- Kooperation wird schon recht gepflegt. Und in Zukunft sind wir eindeutig da. (346)

6.3.3 (Konkrete) Lernformen (LF)

In den Gesprächen werden viele verschiedene (konkrete) Lernformen erwähnt. Sie sind nicht alle primär als solche intendiert bzw. entsprechend strukturiert und ausgestaltet. Beinahe die Hälfte der 28 im Rahmen dieser Arbeit erfassten, beschriebenen und mittels Fragebogen hinsichtlich ihres heutigen und künftigen Einsatzes in der Branche analysierten Lernformen (vgl. Anhang C) können aus den Transskripten entnommen werden. Sie sind als Zusammenzug gesamthaft in Tabelle 21 dargestellt. Das jeweilige Vorkommen ist sehr unterschiedlich.

6.3.3.1 Auswertung der Fragebogen mit den Lernformen

Die Auswertung der Fragebogen mit den Lernformen ist in Abbildung 18 grafisch dargestellt.

- Am meisten kommen heute Learning by Doing-, Austausch-, Unterweisungsformen, sowie Selbststudium vor. Diese Elemente bleiben auch in Zukunft besonders wichtig. Austauschformen werden darüber hinaus nochmals deutlich an Bedeutung zunehmen.
- Es werden grundsätzlich verschiedene Formen eingesetzt. Eher informelle Formen, Gruppenlernformen sowie praxisnahe Formen (vgl. Tabelle 18: Zuordnung der Lernformen zu den Positionen auf den 4 Lerndimensionen) sind heute gesamthaft wichtiger und werden tendenziell künftig noch häufiger vorkommen.
- E-Learning, Blended Learning und Communities of Practice sind diejenigen Formen mit dem grössten Bedeutungszuwachs in den nächsten Jahren.
- Das Gesamtbild des Einsatzes der Lernformen heute wie morgen ist aus bzw. über die einzelnen Teilbereiche der DW, die im Rahmen dieser Untersuchung erfasst werden, relativ einheitlich.
- Insgesamt nimmt der Einsatz von Lernformen um 130% zu.

6.3.4 Lerninhalte (LI)

Die primären Lerninhalte sind Wissen und Informationen in erster Linie zu Fachthemen und in Bezug auf Aktualisierungen bspw. technischer Neuerungen. Vieles davon ist als Basis für die Arbeit unerlässlich und wird entsprechend selbstverständlich vorausgesetzt. Sozialkompetenzen (und auch andere *Kompetenzen*) werden als wichtig erachtet. Dass sie (direkt, explizit und bewusst) geschult und gefördert werden, wird nicht erwähnt. Es ist vielen leitenden Personen in DW-Unternehmen bewusst, dass sie

bzgl. Management-Know-how (zu) wenig ausgebildet oder up-to-date sind. In der nächsten Zeit werden insbesondere solche Skills oder auch Projektmanagement-Fähigkeiten und Metakompetenzen an Bedeutung zunehmen.

- Was die ganzen [technischen] Standards anbelangt, die sind ein Must-Have. (1317)
- Der Beruf an sich und die sich ständig weiterentwickelnde Materie bringen [die Anforderung der persönlichen Wissensaktualisierung] zwangsläufig mit sich. (702)
- Softwareschulung, Marketing/PR, Sprachliches. (235)
- Inhalte sind eher fachbezogen, Software bspw. (424)
- Da finde ich es erstrebenswert, sich ein relativ tiefes Wissen der Branche, in denen sich der Kunde bewegt, anzueignen. (1323)
- Gerade auch im Bereich von der Interaktion mit Kunden und Partnern braucht es Sozialkompetenz. Es ist gut, wenn man das mitverfolgt und auch lernt. (1318)
- Dass man Kreativität selber auch weiterentwickeln sollte, da fehlt noch der wirtschaftliche Druck. Also die Erkenntnis auch. (165)
- Man wurde schlecht ausgebildet, was Führung/Unternehmensorganisation betrifft. Man wurde als Gestalter ausgebildet. (618)
- Die Anforderungen werden sich stark verändern. Heute wird alles stärker auf Konzeption, auf Studien, auf Forschung auf Verknüpfungen von verschiedenen Sachen aufgebaut. (674)
- Der Gestalter wird künftig bereits von Beginn auf Managementebene gut ausgebildet sein. (677)
- Es besteht ein Bedarf an Führungs-, Managementthemen und an Karriereentwicklung. (435)
- Ich sehe auch da Metakompetenzen als entscheidende Kompetenzen. (474)

6.3.5 Lernkultur (LK)

Arbeiten in der DW ist grundsätzlich lernförderlich. Persönliche (fachliche) Weiterentwicklung ist bei MA wie VG ein Augenmerk. Die Kultur(en) insbesondere für Austausch, Fehler, Vernetzung und Kooperation sind sehr ausgeprägt und qualitativ bemerkenswert.

- Deshalb denke ich, dass man als Betrieb die Inhalte und den Raum bieten sollte, um Weiterbildungen und Weiterentwicklungen zu ermöglichen. So bringt jeder, der bei uns angestellt wird, eigentlich immer etwas Neues in die Firma rein. Auch geradeso kann ein ständiger Lernprozess stattfinden. (726)
- Die Lernkultur ist wirklich sehr breit. Wenn es Vorgesetzte sind, die Lernkultur f\u00f6rdern, die Austausch und Lernm\u00f6glichkeiten schaffen, dann kann ich ausprobieren, kann ich etwas Neues machen, dann lerne ich. Aber ich glaube, dies hat viel mit pers\u00f6nlicher Haltung zu tun. Also meine Haltung, wie Lernen stattfindet und so weiter. Meine Haltung auch, was ich zulasse und was nicht, zum Beispiel auch an Fehlern. (524)
- Diskurs, Auseinandersetzung ist ein grosser Teil. (259)
- Ein Fehler bringt immer etwas, andere Sichtweisen, [...] viel Potential Neues zu Sehen. (266)
- Ich betrachte das Lernen zu lernen als sehr zentral. Schlussendlich liegt sehr viel von unserem Potential in unseren Mitarbeitern. (1334)

6.3.6 Formelle Weiterbildungsformen (LW)

Die Weiterbildungslandschaft Schweiz kann den individuellen Bedürfnissen der Branche kaum genügen. Die gewünschte bzw. ideale Tiefe und die Unterstützung insbesondere in neu entstehenden Themenfeldern gibt es nach Aussagen der Befragten trotz Ausnahmen zu wenig – sowohl in der Grund-/Aus- als auch in der Weiterbildung. Daraus ergibt sich viel Potenzial, einerseits für Bildungsanbieter, aber auch für (Betriebs)Kooperationen oder Branchenverbände.

Es gibt verhältnismässig wenige Ausbildungsgänge, welche die Branche unterstützen. (1215)

- Es war aber immer problematisch, den richtigen Kurs zu finden es war manchmal zu wenig und manchmal zu professionell. (1363)
- Die Bereiche, in denen man sich weiterbilden soll, sind meistens neu. Daher gibt es wenige Fachkräfte, die gut Bescheid wissen. (825)
- Wir haben festgestellt, die ganzen MAS, DAS, CAS [...] taugen einfach nichts. (946)
- So sind diese Ausbildungen mehr Mittel zum Zweck, dass diese Leute eine Basis haben, wenn sie sich bewerben. (953)
- Das Wichtigste, das sie dort [in formellen Weiterbildungen] gelernt haben, ist, dass sie Leute kennen gelernt haben, und diese Leute gehören auch heute noch zu ihrem Umfeld. (74)
- In der Erwachsenenbildung in der Bildungslandschaft Schweiz gibt es mittlerweile auch interessante Sachen. Das sind bspw. CMS-Module, die von einzelnen Hochschulen und Unis angeboten werden. Sie sind sehr themenspezifisch und weisen eine gute Tiefe auf, und sie sind vom zeitlichen Horizont sowie von den Kosten her überschaubar. Das Ziel soll sein, in kurzer Zeit Informationen zu erfassen. (1291)

6.3.7 Wissensmanagement (WM)

Das Bewusstsein für die grosse Bedeutung von (aktuellem, breitem, vertieftem, betriebsspezifischem) Wissen ist ausgeprägt. Dessen Management wird künftig noch mehr Beachtung geschenkt werden (müssen) – ggf. auch unternehmensübergreifend.

- In dieser Branche spielt sicher Wissen eine wichtige Rolle. (369)
- Wir sind der Meinung, die lange Erfahrung, welche diese Firma hat, also so organisationales Lernen, oder, dass auch eine Unternehmung das Wissen, das sie hat, Know-how, Wissensmanagement, dass man das weitergeben kann an den nächsten. Dass wir das versuchen, transferieren, wir haben so eine Qualitätssicherung. (990)
- Wir pflegen einen Blog als Prozessdoku und Wissensdatenbank. (1004)
- Es fanden monatlich interne Referate im Turnus statt, in denen wir uns dann auch Zeit genommen haben, uns damit auseinander zu setzen und entsprechend zu dokumentieren. (1303)
- Ich glaube, wir müssen den Transfer dieses Wissensmanagements noch verbessern. (1149)
- Es gilt es möglich zu machen, dass das Wissen, das von verschiedenen Leuten vorhanden ist, einfach ausgetauscht werden kann. (280)

7 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden, die Fragestellung beantwortend, die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung verdichtend zusammengefasst. Das daraus entstehende Bild des Lernens in der DW wird anschliessend mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil in Beziehung gesetzt, interpretierend diskutiert, und Schlussfolgerungen werden daraus abgeleitet, bevor die Arbeit mit Methodenkritik und Ausblick endet.

7.1 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung für den empirischen Teil dieser Arbeit lautet wie folgt:

Wie bzw. mit welchen formalen Charakteristika vollzieht sich das Lernen in Kleinst- und Kleinunternehmen der Designwirtschaft der Stadt Zürich heute (a) und wie wird sich dies in den nächsten Jahren (bis ca. 2015) verändern (b)?

Das Lernen in der DW hat heute (a) einen grossen Stellenwert. In dieser hoch dynamisch-flexiblen, individualisierten und gleichermassen technologieorientierten wie -basierten Branche ist die Aktualität bzw.

die Aktualisierung des Wissens, die Weiterentwicklung der MA wie auch der Organisationen und ihrer Dienstleistungen – also letztlich das Lernen von Mensch und Organisation – von essentieller Bedeutung. Die MA in der Branche zeichnen sich allgemein durch eine hohe Bereitschaft und eine entsprechende Eigenverantwortlichkeit aus, zu lernen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies geschieht primär entlang des Tagesgeschäfts, eher unstrukturiert, unorganisiert, informell und punktuell (was keinesfalls als negative Bewertung verstanden werden soll!). Diese Tendenz akzentuiert sich umgekehrt proportional zur Unternehmensgrösse. Das Verständnis von WB ist eher formell und der Anteil an solcher (externer) WB gering, meist in erster Linie weil dazu Zeit und Geld fehlen, teilweise aber auch, da Bedarf oder Gewinn für den Betrieb (im Vergleich zum Aufwand) als zu wenig hoch eingeschätzt wird. Interesse ist vielfach für Verschiedenes sehr wohl vorhanden.

In den Betrieben und parallel bzw. entlang und nahe der täglichen Arbeit geschieht Lernen selbstverständlich, aber als solches tendenziell weniger im Sinne eines ganzheitlichen Bewusstseins, denn als Aktualisierung und Erweiterung des (Fach)Wissens. Der Grad der Formalisierung ist stark informell und basierend auf dem gegenseitigen, tw. institutionalisierten, schwergewichtig unorganisierten Austausch. Die Eigenverantwortlichkeit für das Lernen (an)erkennen die meisten MA und agieren dementsprechend aktiv und die Freiheitsgrade des Lernens in den Betrieben nutzend. Je kleiner der Betrieb, desto selbstor-

Kooperative und individuelle Formen von Lernen wechseln sich ab und sind gleichermassen wichtig. Es kommen vor allem verschiedene Learning by Doing-, Austausch- und Unterweisungsformen in den Betrieben vor. Daneben hat das Selbststudium diverser Medien und über unterschiedliche Kanäle eine grosse Bedeutung.

ganisierter vollzieht sich das Lernen.

Die Lernbemühungen beziehen und konzentrieren sich meist auf Fachlich-Inhaltliches und können in einer lernförderlichen, innovativen und zukunftsorientierten (Lern)Kultur und Umgebung stattfinden.

Für die nächsten Jahre (b) ist es zentral, dass die Offenheit in Sachen Lernen gross bleibt. Die Dynamik der Entwicklungen wird kaum ab-, sondern eher noch zunehmen. Die Zeit für Lernen wird dementsprechend noch knapper. Deshalb gilt es, die Massnahmen für die Weiterentwicklung von Menschen und Organisationen bewusster, vordergründig(er) lernintentional zu gestalten, was sich auch dadurch zeigt, dass die Befragten den zukünftigen Einsatz von LF rein quantitativ deutlich grösser einschätzen.

Die Bedeutung informeller Gefässe bleibt auch in Zukunft gross. Die Befragten gehen aber einheitlich davon aus, dass jene um formellere ergänzt werden müssen, dass klarere Strukturen geschaffen und eine stärkere Zielorientierung angestrebt werden sollten. Dies wirkt sich auf das Formelle des Lernens grundsätzlich aus und schlägt sich dementsprechend auch auf allen vier Lerndimensionen nieder.

Auf der Dimension des Lernprozesses lässt sich diese Tendenz dort ablesen, wo heute stärker selbstorganisiert gelernt wird – also gerade auch in kleineren Unternehmen. Wo heute schon eine deutlichere Strukturierung und Organisation von Lernprozessen besteht, geht es eher in die Richtung einer zunehmenden Selbstorganisation durch die MA. Arbeitsnahe (Arbeits-/Lern)Formen sollten mit stärker vom Arbeitsprozess losgelösten verbunden bzw. vernetzt werden, und die Zunahme von kooperativen, gerade auch unternehmensübergreifenden Anteilen könnte ein vielversprechender Ansatz für die Branche sein.

Als konkrete Lernformen der Zukunft gelten Praktikergemeinschaften, vielfältige Austauschgefässe und E-Learning-Formen. Learning by Doing, Selbststudium wie auch Unterweisungslernen bleiben aber

weiterhin sehr wichtig in der DW.

All dies hat vielschichtige Auswirkungen auf eine optimale Aufstellung der einzelnen Unternehmen bzw. auf ihre Ablaufs- und tw. auch Aufbauorganisationen. Darüber hinaus können aber auch spezifische Entwicklungsperspektiven der Branche abgeleitet werden, was u. a. im nächsten Kapiteln geschehen soll.

7.2 Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Theorieteil wurde auf die Situation von KMU allgemein eingegangen. Ihre Besonderheiten und Chancen, aber auch ihre typischen Herausforderungen in der Gesamtwirtschaft wurden aufgezeigt. Es erwies sich in der empirischen Untersuchung in Kleinst- und Kleinunternehmen der Designwirtschaft der Stadt Zürich, dass viele dieser allgemeinen Charakteristika – auch hinsichtlich der Möglichkeiten der bB – hier ebenfalls beobachtbar sind. Es sind Unternehmen, deren Strukturen einfach und durch das Tagesgeschäft geprägt direkt sind. Sie sind schlank aufgestellt und können sehr flexibel auf Veränderungen reagieren, was gerade in der volatilen und veränderungsdynamischen Designwirtschaft ein grosser Vorteil darstellt. Die MA in den Unternehmen sind Generalisten und decken (jede und jeder für sich) meist mehrere verschiedene Bereiche ab bzw. könn(t)en breit und vielseitig eingesetzt werden. Dies erleichtert letztlich auch das interdisziplinäre (Mit)Denken innerhalb und für die gesamte Organisation.

Die Individualität der kreativen Dienstleistungen ist das A und O der Unternehmen. Sie müssen nach innen und aussen klar ihre Angebotsnische finden bzw. deklarieren und sich entsprechend positionieren, um neben der grossen Konkurrenz zu bestehen. Und dies in einem Markt, der geprägt ist von Innovation und ständiger Aktualisierung, von Trendorientierung und technologischen Entwicklungen. Das stellt hohe Anforderungen an die Mitarbeitenden, einerseits was Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten anbelangt, andererseits aber auch was ihre ständige persönliche Weiterentwicklung und ihr diesbezügliches Potenzial anbelangt, denn es gilt mit all diesen Veränderungen Schritt zu halten, um als MA sowohl innerhalb des Betriebs erfolgreich sein zu können, die Aufgaben im Dienste des Unternehmens optimal auszufüllen, als auch ausserhalb der Organisation arbeitsmarktfähig zu bleiben. Das tägliche Lernen in der Arbeit, die kontinuierliche Erweiterung und Aktualisierung des eigenen Wissens und die beständige Förderung der Kompetenzen entlang der Veränderungen in der Arbeitswelt sind insbesondere in Umfeldern wie der Designwirtschaft der Schlüssel zur "Employability". Die Betriebe müssen dafür auch einen grossen Teil der Verantwortung übernehmen, im eigenen wie auch im Interesse der Belegschaft, indem sie das Lernen der MA ermöglichen, es fördern und Raum dafür lassen. Dazu braucht es keine PE-Abteilungen und keine grossen Weiterbildungsbudgets, sondern in erster Linie ein entsprechendes Verständnis und die Ausrichtung der betrieblichen Bildungsarbeit darauf – in der individuellen Besonderheit des Unternehmens bzw. diesbezüglich optimal abgestimmt.

Wie sich zeigte, sind die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und lernförderliche Kulturen in der DW bestens gegeben. Es arbeiten Leute mit einem bemerkenswerten Enthusiasmus, mit grossem und breitem Interesse für ihre Arbeit, mit hohem Engagement und viel Herzblut in Unternehmen dieser Branche – nicht zuletzt angetrieben auch von der Faszination des Wandels und den damit verbundenen Möglichkeiten, auch wenn dies die Pflicht mitbringt, sich fortlaufend und aktiv mit den Veränderungen auseinanderzusetzen. Das Selbstverständnis der MA für die eigene Weiterentwicklung ist gross. Kreati-

vität braucht Raum – das wirkt sich in Unternehmen der DW sehr positiv auch auf die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen des betrieblichen Lernens aus.

Wie sich ebenfalls zeigte, sind die Formen des Lernens wenig strukturiert und selten ganzheitlich bewusst oder koordiniert organisiert. Im Rahmen der Untersuchung trat ein relativ formelles Verständnis von Weiterbildung zutage, was aber letztlich nicht ungewöhnlich ist. WB bedeutet für die Befragten vielfach den Besuch von Kursen oder Studiengängen, bei denen curricular gelernt wird, oder in grösseren Betrieben ggf. auch das Angebot von internen themenbezogenen Weiterbildungen. Das entspricht bis zu einem gewissen Grad auch schlicht dem allgemeinen Begriffsverständnis. In der Öffnung der Interviews hin zu einem breiteren Verständnis von Lernen in der Arbeit, das neben den formalisierten Elementen u. a. auch Lerngelegenheiten im Betrieb, den wissens- oder problemlösungsorientierten Austausch mit Arbeitskolleginnen und -kollegen oder das Kooperationslernen beim gemeinsamen Bearbeiten von Projekten miteinschliesst, wird klar, dass in den Unternehmen der DW der Stadt Zürich vieles schon nahe an dem ist, wie es von Fachpersonen als zeitgemäss und ideal bzw. von verschiedenen Autorinnen und Autoren als zukunftsfähig, innovativ und lernförderlich gefordert wird (vgl. Kapitel 3.3).

Die Mitarbeitenden der Branche lernen nach konstruktivistischen Grundsätzen (vgl. Kapitel 3.3.1), es besteht eine sehr enge und beiderseits fruchtbare Verbindung von Arbeiten und Lernen, das grosse Potenzial der Kooperation wird in Arbeits-, aber letztlich auch in Lernprozessen vielfältig genützt und die Selbstorganisationsmöglichkeiten und das Bewusstsein für die Eigenverantwortung der Lernenden, was ihre persönliche Weiterentwicklung anbelangt, sind bei vielen vorbildlich.

Dennoch gibt es auch Punkte, die kritisch angemerkt werden oder wo sich Fragen zu möglichen Verbesserungen gestellt werden können, was im Folgenden über die interpretierende Beschreibung dessen geschieht, was zu den vier Lerndimensionen in den Interviews in Erfahrung gebracht werden konnte.

Lernen in der DW geschieht sehr stark informell – je kleiner der Betrieb, desto mehr. Der Bedarf dafür entsteht meist direkt im Alltag, indem sich ein neues Thema eröffnet, indem man im Kontakt mit anderen Aktualitäten diskutiert oder im typischen Learning by Doing. Die Menschen in der DW sind aufmerksame Zeitgenossen, motiviert zu lernen, wenn sich ihnen die Gelegenheit bietet – und das geschieht häufig, da man bedingt durch den vielfältigen und dynamischen Wandel immer wieder an Grenzen (des eigenen Wissens) stösst. Es gibt kaum Standardprozeduren, sondern die Probleme werden individualisiert gelöst, denn die kreativen Produkte sollen vieles sein, aber ganz sicher nicht standardisiert. In den flachen Hierarchien, in den fliessenden Übergängen von Professionals zu Nonprofessionals und in den flexibilisierten Betrieben fehlen Strukturen, die trotz der sehr guten Vernetzung das Informelle besser, zielgerichteter und koordinierter auf ein Miteinander im Sinne einer gesamt- oder überbetrieblichen Sichtweise ausrichten. Dazu braucht es in gewissen Bereichen eine stärkere Formalisierung, eine klarere Struktur und auch eine Koordination der Lernbemühungen⁵⁴. Diese Erkenntnis ist aber für die PEV der Betriebe nicht neu. Für sie ist klar, dass Lernen künftig stärker formalisiert sein wird. Dadurch, dass die Kultur des Informellen in der DW ausgeprägt und hoch wirksam (vernetzt) ist, braucht es hier also eher

-

⁵⁴ Viele der Einzelfirmen arbeiten in Ateliergemeinschaften oder sonst in regem Austausch mit anderen. Wenn sie auch wie in den Gesprächen erwähnt tw. eigenbrötlerisch unterwegs sind, alleine sind sie nicht. Insofern können die meisten Aussagen, die sich auf Kooperation mit anderen beziehen, mit der entsprechenden Relativierung bzw. Transferleistung auch für sie gelten.

eine Verschiebung in Richtung Formalisierung, als dass die in Kapitel 3.3.3 beschriebene Gegen- oder Doppelbewegung der gleichzeitigen Formalisierung und Entformalisierung der Trend der Zukunft wäre.

Es gibt verschiedene, bewährte und gepflegte Austauschgefässe in den Unternehmen und teilweise auch darüber hinaus. Man informiert proaktiv über das, was war, welche Schlüsse daraus gezogen werden konnten, was wie läuft – oder auch nicht – und was ansteht. Es herrscht eine gute Kooperations- und Fehlerkultur, jede/r bringt sich ein, Vorschläge werden gesammelt und gemeinsam diskutiert. Dies alles passiert alltäglich und selbstverständlich, aber letztlich wenig übergeordnet abgestimmt und das Bewusstsein, dass all dies (individuelles und organisationales) Lernen ist, ist wenig ausgeprägt. Was ist, ist gut – da braucht es keine substanziellen Veränderungen, im Gegenteil. Die positiven Wirkungen dieser Kultur und der gelebten Kooperation sind sehr wertvoll. Was aber helfen kann, ist ein prominenteres und breiteres Verständnis dafür, was dabei parallel im Sinne von Lernen geschieht, denn das würde bedeuten, dass auch die entsprechende Intention stärker in den Vordergrund rückt und die (Lern)Wirkungen mit minimalen Anpassungen optimiert und verstärkt werden könnten. Die Kreativen legen Wert auf ihren Freiraum und auf Gestaltungfreiheiten in ihrer Arbeit. Bei der Erarbeitung möglicher (formalisierter) Lernstrukturen gilt es dies zu beachten. Die Befürchtung, dass mit ihnen aber diese Freiheiten massgeblich eingeschränkt würden, ist wohl kaum begründet.

Im Vergleich der strukturellen und organisationalen Voraussetzungen für bB erwies es sich, dass diese mit der Grösse des Betriebs an Ausprägung und Breite zunehmen. Diese Feststellung erstaunt kaum, denn es repräsentiert das erwartete, quasi "normale" Bild. Dementsprechend ist der grösste Betrieb im Sampling der Befragung auch der einzige, der seine PE-Massnahme systematisch evaluiert. Es ist aber wichtig zu betonen, dass das Fehlen von Strukturen bzw. entsprechend systematisch organisierter PE keineswegs gleichbedeutend ist mit dem Fehlen von WB-Möglichkeiten im Betrieb. Dies zeigen insbesondere auch die Realitäten in den Kleinst- und Einzelbetrieben im Rahmen dieses Forschungsprojekts.

In den Gesprächen mit den PEV wurde der Eindruck gefestigt, dass für die Betriebe und die MA Lernen vielfach gleichgesetzt wird mit Sich-informieren oder Sich-in-(neue)-Themen-einarbeiten und damit meist primär in Bezug zu (Fach)Wissen gestellt wird. Das Fachlich-Inhaltliche macht klar den Hauptteil dessen aus, was an Lernen im Betrieb geschieht. Es ist den Unternehmen bewusst, dass künftig "softe" Faktoren wie bspw. Beratungs-Skills an Bedeutung zunehmen und es wird erwähnt, dass es sinnvoll ist, in der bB auch in diesem Bereich aktiv zu sein. Es wird aber in keinem der Gespräche explizit von einer gezielten, bewusst angelegten Entwicklungsarbeit diesbezüglich berichtet. In einem der Interviews berichtete einer der Befragten, dass seine Haltung bzw. die von ihm daraus abgeleitete Forderung, dass auch Kreativität als bildbare Kompetenz (aktiv) weiterentwickelt werden kann und soll, bei vielen Kreativen auf Widerstand stösst.

Die Interviews gingen gemäss Leitfaden von den Charakteristika der Branche und den daraus ableitbaren Anforderungen an die (Kompetenzen der) Mitarbeitenden in diesem Umfeld aus. Der Link dazu, dass das Lernen im Betrieb auf diese ausgerichtet ist, wird in keinem der Gespräche von den Interviewten aufgenommen. Die Erwartung kann (selbstverständlich) nicht sein, dass gerade in Kleinstbetrieben ausgefeilte und differenzierte Kompetenzmodelle und -profile bestehen, erarbeitet oder angewendet werden. Das wäre wohl kaum realistisch. Eine stärkere bzw. breitere oder ganz ganzheitliche Kompetenzorientie-

rung in der bB wäre aber sinnvoll. Im Sinne von das eine tun und das andere nicht lassen, muss die Orientierung am Fachlichen oder Wissensbezogenen nicht zurücktreten, aber es gilt den Blick auch darauf zu richten, was rund um das oder *neben* dem Wissen an übergeordneten Kompetenzen relevant und hilfreich ist und wie es (genauso in den Betrieben bzw. genauso nahe am Arbeitsprozess) ausgebildet und weiterentwickelt werden kann.

Auch dies bedarf keiner grundlegenden (strukturellen) Veränderungen, sondern eher einer Einstellungserweiterung von Mitarbeitenden und Vorgesetzten. Die Realitäten in den Betrieben sind diesbezüglich, soweit dies aus den Interviews ersichtlich wird, recht unterschiedlich. In einzelnen kann sehr differenziert beschrieben werden, welches die Schlüsselkompetenzen der Mitarbeitenden heute und in Zukunft sind, während dies in anderen gleichermassen, aber eher intuitiv bewusst ist, was mit der Einschätzung von Schöni (2001, S. 14) übereinstimmt, die in Kapitel 2.3.5 ausgeführt wurde. Informations- und Wissenskultur sind ausgeprägter als die (ganzheitliche) kompetenzorientierte Lernkultur.

Die Selbststeuerung oder Selbstorganisation von Lernen als bedeutsame Konzepte der bB, wie sie in Kapitel 3.3.5 beschrieben wurden, sind in der DW weitgehend umgesetzt und erfolgreich verankert. Aber auch hier sind quasi dieselben zwei Kernpunkte anzumerken: Es gibt vielfach zu wenig (klare) Zielvorgaben in Bezug auf das Lernen, was den befragten PEV aber sehr wohl bewusst ist, und es fehlt das ganzheitlich Zielorientierte im Sinne der Kompetenzorientierung, wie sie für Aulerich et al. (2004, S. 136) auf dem Weg zu einer innovationsförderlichen Lernkultur anzustreben wäre (vgl. letzter Abschnitt in Kapitel 3.3.5).

Die MA der DW sind ausserordentlich gute Autodidakten. Sie lernen autark, stark und automatisiert in der Arbeit und parallel zu ihren tagesaktuellen Aufgaben. Künftig wird sich das Lernen nach Einschätzung der Befragten etwas weiter weg vom Pol der Arbeitsimmanenz bewegen. Arbeiten und Lernen müssen stärker interdisziplinär ausgerichtet und damit auch in Verbindung mit Lerninhalten gesetzt werden, die sich nicht direkt auf das Arbeitsgebiet beziehen. Metakompetenzen werden wichtiger und letztlich auch die eigene Reflexionsebene des Lernens. Wenn in Zukunft weniger direkt Fachlich-Inhaltliches im Vordergrund steht, braucht es im Sinne des Paradigmas der interdependenten Didaktik (vgl. Kapitel 2.2.1) auch andere Methoden oder eben Formen von Lernen, die stärker (selbst)reflexiv und an anderen Fähigkeiten ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.5).

Auch in Bezug auf die Sozialität von Lernen ist die DW gut aufgestellt. Was Kooperationen über das Unternehmen hinaus anbelangt, ist hier die Forderung von Weil (2005), dass KMU andere Unternehmen weniger als Konkurrenten, sondern auch vermehrt als Partner wahrnehmen sollen, schon recht weit erfüllt. Die gleichzeitige Zusammenarbeits- und Konkurrenzsituation mit ein und denselben Unternehmen ist Alltagsrealität und wird unaufgeregt integriert. Es gibt verschiedene tragfähige, informelle bis auch gut strukturierte Netzwerke und Kooperationskonstellationen⁵⁵. Dies bedeutet aber nicht, dass nicht noch mehr möglich wäre. Auch hier kann festgestellt werden, dass die Kooperationen sich primär an Fach-

⁵⁵ Ein gutes Beispiel für eine solche Institution ist der Link zur Homepage http://www.creativezurich.ch, die durch die Kreativ-wirtschaft Zürich unterhalten wird. Sie ist gleichermassen Informationsplattform wie unterstützendes Hilfsmittel für die Betriebe der Branche. Eine ebenfalls prototypische Veranstaltung ist der "Creative Wednesday", der viermal jährlich durch den Branchenverbund durchgeführt und über jenes Portal beworben wird und der allen Interessierten die Möglichkeit gibt, einerseits das

lich-Inhaltlichem und weniger am gemeinsamen Lernen orientieren, was aber in Anbetracht dessen, dass diesbezüglich viele Unternehmen ähnliche Herausforderungen und Bedürfnisse haben, ein vielversprechender Ansatz sein könnte.

Innerhalb der Unternehmen hat die Kooperation als Arbeitsform (weniger als Lernform) grosse Bedeutung und eine gute Tradition. Je grösser die Unternehmen, desto strukturierter ist die Zusammenarbeit. Bis zu einer kritischen Obergrenze, was die Gruppengrösse anbelangt, sind Gruppen(lern)formen besonders vielversprechende Ansätze in der Kreativität.

Was die Lernformen anbelangt, die mittels Fragebogen bzgl. ihres Einsatzes erhoben wurden, so zeigt sich, dass verschiedene Formen, insbesondere Learning by Doing, Austausch, Selbststudium und Unterweisungsformen gut in den Betrieben verankert sind. Die Breite der Formen ist mehreren der Befragten wenig bewusst, dies nicht zuletzt auch deshalb, da sie sich bislang wenig damit auseinandergesetzt haben, wie man Lernformen bewusst in einer Organisation zum Einsatz bringen kann, was aber weder erstaunt noch bislang gefordert werden konnte, denn meist sind es Personen, die als Partner oder Geschäftsführer der Unternehmen fungieren, die aus der Praxis kommend ihre Firmen häufig selbst aufgebaut haben und demnach gute und erfahrene Grafiker, aber verständlicherweise bspw. keine ausgebildeten Personalentwickler oder Fachpersonen für das Lernen im Betrieb sind – und auch nicht sein müssen! Das Bild, das sich bei der Auswertung der Fragebogen präsentiert (vgl. Abbildung 18), erscheint von den Tendenzen und den Verteilungen heute wie morgen durchaus realistisch. Die Tendenzen hin zu vermehrt kooperativen, strukturiert informellen und gleichermassen arbeitsimmanenten wie -gebundenen Formen ist vergleichbar bzw. übereinstimmend mit den im Theorieteil präsentierten Trends (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Handlungsempfehlungen für KMU in Sachen Weiterbildung und Kapitel 3.3 Auswirkungen auf die formalen Aspekte des betrieblichen Lernens). Wenn neben den aktuell erfolgreich eingesetzten und gut auf die Unternehmen abgestimmten Formen zusätzlich, wie auf den Fragebogen eingeschätzt, vermehrt Lernbegleitungs-/Intervisionsmodelle, (lerntechnisch begleitete) Projektarbeit, Qualitätszirkel und Zukunftswerkstätten, Communities of Practice und ausserbetriebliche Lernkooperationen umgesetzt werden, tönt dies sehr vielversprechend, für Unternehmen wie für die Mitarbeitenden.

Heute arbeiten verschiedene Betriebe mit dem Modell verschiedener Erfahrungsstufen. Dieses wird aber (ebenfalls) weniger als Lern- denn als Arbeitsmodell verstanden, wie die Auswertung der Lernformen-Fragebogen zeigt. Ob sie nun Praktikantinnen, Assistenten oder Juniors genannt werden, sie können viel zur Zukunftsfähigkeit der Betriebe beitragen. Es ist klar: man investiert viel in den Aufbau dieser Leute und es besteht die Gefahr – wenn man den Tendenzen des Arbeitsmarktes folgt (vgl. Kapitel 3.1), dann je länger je mehr – dass sie den Betrieb genau dann verlassen, wenn sie für das Unternehmen am wertvollsten sind. Aber in der Zeit, in der sie im Betrieb sind, können sie einen guten Job machen und dem Betrieb ermöglichen, einerseits neue, mit diesen meist jungen MA auch quasi "moderne" Kompetenzen ins Unternehmen zu holen, und andererseits diese mit den bewährten, erfahrenen konstruktiv und beide Anteile wertschätzend zu poolen und zu kombinieren.

Die wichtigsten Anforderungskomplexe für die Arbeit in der DW der Zukunft sind nach Aussagen der Befragten neben dem Handwerk "Kreativität", das eminent wichtig bleibt, soziale Kompetenzen, bspw. in der individualisierenden und individualisierten (Kunden)Beratung, breitere Managementfähigkeiten

auch auf Stufe Mitarbeitende, bspw. in der Projektorganisation, sowie IT-Affinität und Generalistentum mit verschiedenen Spezialisierungen. Diese Anforderungen in ihrer Gesamtheit sind ausserordentlich hoch und dementsprechend in der Absolutheit auch zu relativieren. Dennoch wird klar, dass künftig die Arbeit in dieser Branche sehr anspruchsvoll bleibt oder auch tatsächlich noch anspruchsvoller wird, insbesondere, wenn man sich nach den hohen, idealistischen Ansprüchen der Erbringung qualitativ ausgereifter Dienstleistungen richtet, wie sie heute in vielen Unternehmen der DW angestrebt und umgesetzt werden. Ob bzw. wie weit sich die versuchte Vorwegnahme künftiger Entwicklungen bewahrheitet, wird sich zeigen. Bleibt aber die Frage, wie man sich als Unternehmen und als MA in der DW heute schon optimal für das, was da kommen möge, aufstellen kann?

Massgeschneiderte und individuelle Dienstleistungen sind wie ausgeführt das A und O der Unternehmen in der DW. Dementsprechend zentral ist es, sich auch bzgl. der Qualität gegenüber anderen absetzen zu können. Dazu gehört neben dem quasi rein Inhaltlichen auch, optimal auf die Kundschaft eingehen zu können, in der Kreativität einzigartige Lösungen zu erarbeiten, topaktuell zu sein in Bezug bspw. auch auf technische Neuerungen, von Hard-/Software und div. anderen Produkten. Von dieser an sich bekannten und bewussten Ausgangslage könnte in einigen Betrieben noch vermehrt abgeleitet werden, was es vonseiten des Betriebes und seiner MA dafür im Konkreten braucht. Vielfach passiert das schon, aber es könnte auch noch bewusster und dadurch vielleicht auch zielgerichteter passieren. Gerade wenn Ressourcen knapp sind, gilt es sie optimal einzusetzen.

Das Generalistentum wird heute schon als eine bedeutende Stärke der KMU eingeschätzt. Es gilt, diese sehr bewusst einzusetzen und zu fördern, wodurch eine breite Basis geschaffen und so sichergestellt werden kann, dass der Betrieb zwar von weniger Personen aber letztlich breiter getragen wird.

Durch die geforderte Individualisierung der kreativen Dienstleistungen werden die Voraussetzungen bzw. das Potenzial der MA noch entscheidender. Vieles davon kann man nicht in Studiengängen oder formalisierten WB lernen, sondern es wird über Erfahrung, über das lebenslange Lernen in der Arbeit und über eine ständige Aktualisierung des eigenen Wissens- und Kompetenzportfolios geschehen. Auf Ebene Mensch und Organisation sind heute schon individuelles Wissen und Können in dieser Branche deutlich wichtiger als Bildungswissen - und dies wird sich in Zukunft kaum ändern. Deshalb braucht es ein ganzheitliches Verständnis und eine Sensibilisierung dafür, was es im weitesten Sinn für Betriebe und ihre Menschen zu lernen gibt. Es gilt sich zu fragen, was die Strukturen der Unternehmung und ihre strategische Ausrichtung heute und morgen für Auswirkungen darauf haben, was die Mitarbeitenden "bringen" müssen. Wenn diese Frage beantwortet ist, kann die betrieblichen Bildung ganzheitlich und zielorientiert darauf ausgerichtet werden. Wenn dies hier so geschrieben steht, wurde nicht aus den Augen verloren, welche Art von Unternehmen Ursprung und Zielgruppe dieser Arbeit war, im Gegenteil. Dieser wichtige Teil eines gesamtstrategischen Prozesses kann sehr wohl auch in Klein- und Kleinstunternehmen mit den entsprechenden Ressourcen bis zu einem gewissen Grad erbracht werden. Diese Überzeugung wird dadurch gestützt, dass einerseits bei den Befragten bereits sehr viel an Bereitschaft und an Verständnis dafür erkennbar war und andererseits die Voraussetzungen, was die Lernkultur anbelangt, durch die Realitäten von heute bereits sehr gut sind. Damit braucht es nicht viel, um substanzielle Verbesserungen in der Organisation und im Begünstigen von Lernen im Betrieb zu erzielen.

Das wichtigste Element in dieser Verbesserung erscheint das Verständnis für die mögliche Breite und die Allgegenwart des Lernens bei der Arbeit. Dadurch wird das Lernen bewusster und kann auch entsprechend bewusster intendiert werden, bspw. über den Einsatz passender und individuell abgestimmter Lernformen. Mitarbeitende und Organisationen sollten dazu gebracht werden, dass sie (gemeinsam und auf einer Metaebene) auch über ihr (individuelles und organisationales) Lernen nachdenken. Es braucht eine stärkere Reflexion des eigenen Lernens.

Vorgesetzte sind dabei insofern besonders gefordert, als sie kulturell diesen Bewusstseinswandel intendieren und (vor)leben müssen, noch stärker als heute schon. Gerade in KMU ist das, was Chefs und Geschäftsführung leben, durch Art, Nähe und Direktheit der Führung für den Betrieb besonders prägend – das gilt selbstverständlich auch in Bezug auf das Lern- und Weiterentwicklungsverständnis. Die Führungspersonen müssen den Raum geben, in dem ihre MA lernen und sich entwickeln können. In den untersuchten Betrieben geschieht das weitestgehend, echt und erfolgreich – ob das Kader nun explizit darin ausgebildet sei oder nicht. Die Grundhaltung stimmt.

Ein zentraler Aspekt dabei ist jener der ganzheitlichen, wertschätzend-kritischen und konstruktiven Beurteilung der Mitarbeitenden in ihren differenzierten und individuellen Fähigkeitsprofilen. Daraus kann eine kompetenzorientierte Entwicklungsarbeit werden, indem zusammen mit dem Mitarbeitenden daran gearbeitet wird, welches in der maximal möglichen Differenzierung das eigene Fähigkeitsprofil ist, was wie mit welchen Mitteln verbessert werden kann und wie das Profil am besten eingesetzt ist.

Daraus resultiert im Idealfall eine ganzheitlichere Organisation der Lernbemühungen, was mit der Entwicklung hin zu einer deutlicheren oder bewussteren Strukturierung der (informellen) Lerngefässe wie auch mit einer klareren Zielorientierung bei der Steuerung der Lernprozesse durch die Lernenden selbst überein gebracht werden kann, wie sie die Befragten prognostizieren bzw. auch anstreben.

Es ist schwierig, vorzuleben oder weiterzugeben, was man selbst nicht kann oder wovon man nicht überzeugt ist. Das gilt auch für die Metakompetenzen des Lernens bzw. für jenes Bewusstsein. Die MA beim selbstorganisierten Lernen zu begleiten, ist schwierig für jemanden, der das selbst noch nie erfahren hat oder der das selbst nicht auch ausprobiert. Insofern kann keine Lernkulturveränderung geschehen, wenn nicht alle noch bewusster versuchen, Lernen zu lernen.

Wie die zu erbringenden Dienstleistungen zum Unternehmen, müssen auch Lernformen und Lernkultur zum Betrieb passen. Gerade in der Heterogenität der KMU ist es wichtig, dass es jeder Betrieb für sich schafft, in seinem Rahmen Formen und Strukturen zu schaffen, die ihn optimal unterstützen. Dies gilt nicht nur für die Arbeits-, sondern auch für die Lernorganisation. Die in den letzten Abschnitten beschriebenen möglichen Schritte in Richtung ganzheitlich kompetenzorientierter Lerngestaltung sind das anspruchsvolle und auch für sie herausfordernde Kerngeschäft von entsprechend ausgebildeten Personalentwickler/innen und Bildungsmanager/innen. Es liegt auf der Hand, dass dieses idealtypische Bild für KMU nicht Referenzwert sein kann und auch nicht sein soll.

Es werden zum Schluss dieses Kapitels drei Möglichkeiten im Sinne von Empfehlungen konkretisiert, die aufgrund des theoretischen Hintergrunds wie auch der Datenbasis des empirischen Teils als durchaus denkbar, ohne grosse Veränderungen und letztlich auch Schritt für Schritt möglich sind:

Die erste Empfehlung lautet schlicht "Weiter so!" Die Art und Weise, in der sich im Rahmen dieser Arbeit die Betriebe, die Menschen darin und auch das Lernen in der Arbeit präsentierten, ist nicht nur in vielerlei Hinsicht vielversprechend, sondern auch sehr bemerkenswert. Die Basis für weitere Verbesserungen und Optimierungen der Entwicklung der MA bzw. allgemeiner des individuellen aber auch des organisationalen Lernens ist mindestens zeitgemäss, wenn nicht heute schon in Teilen klar zukunftsorientiert und innovativ. Mit einer Erweiterung des Bewusstseins für das Lernen im Sinne einerseits einer veränderten Intentionierung der Rahmenbedingungen dafür und andererseits einer inhaltlichen Öffnung in die Richtung einer verstärkten Kompetenzentwicklung kann jedoch noch ein kleiner weiterer Schritt unternommen werden, der vielleicht einen entscheidenden Unterschied (aus)machen kann. Daraus könnten in den Betrieben weitere, passend modellierte Lernformen entstehen, ausprobiert oder eingeführt werden. Und vielleicht kann diese Arbeit diesbezüglich ein Hilfsmittel sein. Es wurden verschiedene Lernformen erfasst, detailliert beschrieben (vgl. Anhang C), aufgrund der Literaturrecherche in Tabelle 18 den verschiedenen Positionen der vier Lerndimensionen zugeordnet und in der Branche bzgl. ihres heutigen und zukünftigen Einsatzes evaluiert. Davon ausgehend können sie sehr gezielt und bewusst eingesetzt werden, um das Lernen in die entsprechenden Richtungen zu entwickeln. Darüber hinaus sei auf weitere Unterstützungen in der Planung und Organisation von Lernformen hingewiesen:

- Für Einschätzung wie auch Gestaltung der betrieblichen Lernkultur helfen die Fragen von Schüssler und Weiss (2009, S. 269-270), über die eine Annäherung an die Erfassung der Lernkultur um Unternehmen vollzogen werden kann (vgl. Kapitel 3.3.6).
- Jäckel et al. (2006, S. 25-27) präsentieren eine Aufstellung, in der sie geeignete Lernformen für verschiedenste Lernanlässe (Einführung neuer MA, Förderung von Nachwuchskräften ...) empfehlen.
- Moraal, Azeez, Lorig und Schreiber (2010, S. 23-27) sowie Schüssler (2004, S. 17) bringen Lernformen mit den mit ihnen zu entwickelnden Kompetenzen in Verbindung.

Ein zweites Modell könnte dasjenige der überbetrieblichen Kooperationen sein. So wie die Vernetzung von Branche, Menschen und Unternehmen heute schon ist, wie sie in Bezug auf die Arbeit gleichzeitig nebeneinander, miteinander und in Konkurrenz funktionieren, könnte die Zusammenarbeit vielleicht auch noch auf das Lernen ausgeweitet werden. Zusammen könnte die Wissensbasis verbreitert werden und die Befriedigung ähnlicher Bedürfnisse oder die Lösungen gemeinsamer Herausforderungen, die für einzelne Unternehmen nicht umsetzbar wären, könnten in der Kooperation realistischer werden.

Und als drittes sei die Möglichkeit erwähnt, PE-Beratung ähnlich derjenigen der Unternehmensberatung von Externen einzukaufen (vgl. auch Kapitel 2.3.5.2). Wenn dies von jemandem angeboten wird, der die Situation, die inhaltlichen wie strukturellen Herausforderungen und Realitäten in KMU der Branche wirklich kennt – und dies wenn möglich nicht nur vom Hörensagen – dann können durch den Transfer des bB/PE-Fachwissen in den Betrieb konkrete Elemente und individualisierte Lernformen, die genau auf die Abläufe, auf die Menschen, in die Kultur und zur Gesamtstrategie passen, umgesetzt werden.

7.3 Methodenkritik

Das Ziel dieser Arbeit war es einerseits, einen gleichermassen fundierten wie breiten Überblick über das Thema "Lernen und Weiterentwicklung in Deutschschweizer Dienstleistungs-KMU heute und morgen" zu präsentieren, auf dem aufbauend es andererseits galt, eine erste prototypische, empirische Untersu-

chung in KMU der Designwirtschaft der Stadt Zürich durchzuführen, sie auszuwerten und zu berichten. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich die dabei verwendeten methodischen Grundlagen als erfolgreich erwiesen haben. Aufgrund einer geeigneten und umfassenden Datenbasis konnten in beiden Teilen die Fragestellungen zufriedenstellend beantwortet werden.

Gleichzeitig führten das spezifische Setting, die Ausgangslage und die Doppelspurigkeit in Anspruch und Fragestellungsbezug immer wieder auch zu Ziel- und Methodenkonflikten im Rahmen der Vorgaben und Richtlinien an die Erstellung von Bachelor-Arbeiten. Sachgegeben und selbstredend braucht es beim Erarbeiten und Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, um kompetent argumentieren zu können, die persönliche Vertiefung in verschiedenen fragestellungsnahen Themen, die in der Arbeit selbst nur indirekt, bspw. über die fundierte Begründung der spezifischen Methode und die fachkundige Diskussion der Ergebnisse Niederschlag finden, nicht aber darin dokumentiert bzw. schriftlich ausgeführt werden. Da just dieser theoretische Hintergrund in seiner in diesem konkreten Fall vorliegenden Detaillierung und Fundierung für die Personen unerlässlich ist, welche die Durchführung weiterer Studien mit demselben Forschungsdesign in Angriff nehmen werden, musste innerhalb des Theorieteils viel von der persönlichen Einarbeitung ins Thema in einer sowohl eher ungewöhnlichen Breite und Tiefe als auch weiter weg vom geforderten Fokus bzw. die ständige Orientierung auf Forschungsgegenstand und empirische Fragestellung beeinträchtigend dokumentiert werden. Nur so können die Personen, welche diese Arbeit weiterführen sollen, bereits auf der entsprechenden Basis aufbauen. Dies führte unter anderem auch dazu, dass mit zwei verschiedenen Bezugsgrössen bzw. Untersuchungsgegenständen gearbeitet werden musste (im Theorieteil sind dies allgemein Dienstleistungs-KMU, im empirischen viel konkreter Kleinst- und Kleinunternehmen der DW der Stadt Zürich). Demnach sind insbesondere von der konkreten Forschungsfrage im empirischen Teil rückwärts einige Themen kaum vordergründig relevant, und es fehlt der konkrete, projekt- bzw. branchenbezogene Transfer der verschiedenen Hintergrundthemen. Die Ergebnisse in den Kapiteln 6 und 7 wurden davon aber letztlich kaum tangiert. Es bleibt die Hoffnung, dass sich die Lesenden innerhalb der vielleicht teilweise zu wenig stringenten Ausrichtung dennoch zurecht finden können.

Forschungsprojekte in KMU haben eine nicht zu unterschätzende Herausforderung gemeinsam: die Heterogenität des Forschungsgegenstands. Man könnte sagen, dass eines der Hauptmerkmale von KMU ihre Unterschiedlichkeit ist. Insofern ist es ausserordentlich wichtig, dass man sich bei KMU-Forschungsprojekten der angestrebten Flughöhe bewusst ist - genauso wie der Kompromisse, die zwangsläufig daraus resultieren.

Entweder es geht ganz bewusst darum, Realitäten oder Tendenzen unternehmensübergreifend zu analysieren. Dann gilt es, die Stichprobe und die davon ausgehende Verallgemeinerung entsprechend zu wählen bzw. zu argumentieren. Man muss sich dabei auf jeden Fall bewusst sein, dass nur eher allgemeine Aussagen gemacht werden können, denn die interorganisationalen Unterschiede sind immens⁵⁶.

Oder man wählt das Design so, dass es um die Analyse und den Bericht einzelner Unternehmen im Sin-

⁵⁶ Nach Ansicht des Autors wäre es beim Ziel von allgemeinen KMU-Aussagen sinnvoller, die Eingrenzung der Betriebe nicht nach GU und KMU zu machen, sondern grosse und mittlere unter sich oder diese beiden gegenüber Mikro- und Kleinbetrieben zu untersuchen. Vielfach sind die grössten (strukturellen) Unterschiede zwischen Klein- und Mittelunternehmen zu beobachten und nicht zwischen KMU und GU, gerade auch, was PE anbelangt.

ne einer Best-/Good-practice-Untersuchung geht. Damit kann den individuellen Besonderheiten gebührend Rechnung getragen werden und es kann die Verschiedenartigkeit der Betriebe gewürdigt werden.

Insofern kann man sich bei den künftigen Studien mit dem Forschungsdesign dieser Arbeit überlegen, ob man sie noch eine Ebene tiefer ansetzt, quasi die Stichproben "nur" innerhalb eines Teilbereichs oder auf Ebene der NOGA-Art (vgl. Kapitel 2.4.1) wählt und die Ergebnisse dann dementsprechend übergeordnet eher anhand der Unterschiede denn bzgl. der Gemeinsamkeiten innerhalb der Branche vergleicht.

Was den Theorieteil an sich anbelangt, konnte er auf einer breiten Literaturbasis aufgebaut werden, sowohl was die wissenschaftliche Tiefe als auch den Praxisbezug einzelner Quellen anbelangt. Einige Punkte gilt es aber dennoch auch kritisch anzumerken. Die Grundlagenforschung der betrieblichen Bildung ist in der heutigen Ausrichtung eine noch recht junge Disziplin mit entsprechend verschiedenen Forschungsdesideraten. Der abgebildete Stand der Forschung sei in diesem Sinne quasi als Stand des aktuellen Irrtums verstanden.

Die *allgemeine* Literatur ist zudem mehrheitlich in Büchern und weniger in (meist aktuelleren) Zeitschriften o. Ä. verfügbar, was es insbesondere in Anbetracht des noch jungen Alters des Forschungszweigs im Hinterkopf zu behalten gilt. Die *spezifischen* Publikationen auf der anderen Seite sind sehr selten bzw. das Feld der PE in KMU enorm weit und diversifiziert, was sich gerade am Beispiel (der KMU in) der DW zeigen lässt: Fachpersonen aus der Branche, die sich idealerweise auch noch spezifisch mit Themen rund um die Weiterbildung (nach A&O-psychologischen Grundsätzen) auseinandersetzen, sind an sich schon dünn gesät. Zudem publizieren sie nicht in den Organen, die bspw. über wissenschaftliche Datenbanken erfasst und die Artikel entsprechend katalogisiert sind. Insofern ist es sehr schwer, an Informationen zu gelangen, die spezifisch genug sind.

Ein letzter Punkt zur Literatur ist derjenige, dass wenig über die Situation von KMU in der Schweiz verfügbar ist. Es gibt aus den letzten Jahren einige, teilweise sehr interessante und repräsentative Forschungsprojekte, die in KMU der Schweiz durchgeführt worden sind. Aber es fehlen Arbeiten im Bereich der Grundlagenforschung. Bei der Erarbeitung des Theorieteils dieser Arbeit wurde deshalb vielfach auf Werke von deutschen Autorinnen und Autoren zurückgegriffen, was aber insofern als verlässlich (genug) eingeschätzt wird, als viele Rahmenbedingungen der KMU wie auch der Bildungssystematik zwischen der Schweiz und Deutschland vergleichbar sind.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die umfangreiche Theorieerschliessung und -bearbeitung für Konzeption, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung ausserordentlich wertvoll waren.

Der Untersuchungsplan *Einzelfallanalyse* und die Bearbeitung der Fragestellung mittels problemzentrierter, halbstrukturierter Leitfadeninterviews erscheint nach der Durchführung der qualitativen Studie in den Betrieben der DW als geeignet. Mit den Befragungen war es möglich, an die gewünschten Informationen zu kommen. Dem Anspruch an die in Kapitel 5.1 erwähnten und geforderten Gütekriterien qualitativen Forschens, namentlich der Verfahrensdokumentation, der argumentative Interpretationsabsicherung, der Regelgeleitetheit und der Nähe zum Gegenstand konnte nach Ansicht des Autors zufriedenstellend entsprochen werden.

Die Interviewleitfäden sind eine gute Grundlage für die qualitativen Befragungen. Sie sind so ausgelegt, dass die Gespräche unabhängig der Branche der Unternehmen einheitlich durchgeführt werden können.

Als das haben sie sich bei den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews bereits bewährt.

Was es sicher zu beachten gilt, ist, dass einerseits grossen Wert darauf gelegt wird, über das Ansprechen der Metaebene, wie es in den Leitfäden (vgl. Anhänge D und E) vorgesehen ist, die Antworttendenz in Richtung sozialer Erwünschtheit maximal möglich zu reduzieren. Es ist wichtig, dass die Befragten ohne Wertung und Verzerrung davon erzählen können, was in ihren Betrieben weshalb ist, wie es eben ist, und dass sie sich nicht auf dem Prüfstand bzgl. ihrer strukturellen und inhaltlichen PE wähnen.

Und andererseits erwies es sich als ganz zentral, wohl in der Strukturierung offen und bzgl. der Reihenfolge der Themen auf das Gespräch reagierend relativ frei zu sein, aber sich insbesondere beim Fragenkomplex 5 zu den WB-Charakteristika der Unternehmen dennoch möglichst nahe an den Fragen des Leitfadens zu bewegen, damit das beabsichtigte doppelte Abfragen der formalen Aspekte hinsichtlich des Modells der vier Lerndimensionen sowohl über die offenen Fragen als auch danach über den Fragebogen mit den Lerndimensionen gelingen kann.

Die Ziehung der Stichprobe wurde in Kapitel 5.2.2 beschrieben. Die Tatsache, dass das Interview mit dem Betrieb aus dem Wirtschaftsfeld der Werbung aus den erwähnten Gründen nicht durchgeführt werden konnte, stellt sicher eine Beeinträchtigung der Repräsentativität der Ergebnisse dar. In Anbetracht der (zahlenmässigen) Bedeutung dieser Betriebe für die DW der Stadt Zürich hätte dieser Zweig mit erhoben werden sollen.

Die Verschiedenartigkeit der Unternehmen, die letztlich die Stichprobe umfasst, wird aber dennoch als gut eingeschätzt. Die Befragten waren allesamt "Glücksfälle", was die Qualität ihrer Aussagen anbelangt. Dies kann kaum als selbstverständlich erachtet werden und wird vom Autor hoch wertgeschätzt.

Das Setting mit den bB-Experten stellte sich als gut heraus. Sie trugen mit ihrem übergeordneten Fokus massgeblich dazu bei, dass es in der Datenauswertung recht gut gelang, die gesamthaft relevanten Branchentrends von individuellen Betriebsrealitäten zu trennen. Ein weiteres bestätigendes Indiz für ihre Expertise ist die Auswertung der Fragebogen mit den Lerndimensionen. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzungen der bB-Experten relativ nahe an den Mittelwerten der PEV zu liegen kamen, wodurch gleichermassen das Gesamtbild "geglättet" wie die Branchentendenz gefestigt werden konnte.

Dennoch gilt es auch hier nochmals zu erwähnen, dass selbst nach regelgeleiteter Datenanalyse die Verallgemeinerung der Aussagen von 7 Personen zu Branchentrends in der Heterogenität sowohl der Branchen an sich als auch in der KMU-Gesamtgruppe die Ergebnisse nur mit der entsprechenden Restunsicherheit bzw. Relativierungen verantwortet werden kann.

Der Pretest war lohnend. Es konnten nochmals, obgleich nur geringfügig, Anpassungen an den Leitfäden vorgenommen werden. Auch der Effekt des Übens der Interviewführung für den Autor war positiv.

Die beiden Fragebogen lieferten subsidiär wertvolle Ergebnisse und konnten das Bild, das aus den Interviews entstand, ideal zu einem stimmigen Ganzen erweitern. Die Skalen und die Auswertungsraster haben sich insofern bewährt, als die Ergebnisse grundsätzlich konsistent sind. Es ist bei der Verwendung der Fragebogen darauf zu achten, dass die Begrifflichkeiten sorgfältig und genau eingeführt bzw. beschrieben werden. Ansonsten besteht die Gefahr der Verfälschung der Daten.

Die Tatsache, dass beim LF-Fragebogen der künftige Einsatz um 130% höher ist, deutet darauf hin, dass während des gesamten Befragungsprozederes auch ein persönlicher Prozess der gedanklichen Auseinan-

dersetzung mit dem Thema und eine Sensibilisierung auf die breiten Möglichkeiten stattfanden, entlang der formalen Strukturen das Lernen in den Betrieben entsprechend auszugestalten. Es muss aber deshalb nicht von einer grundsätzlich signifikanten Verfälschung der Datenbasis ausgegangen werden.

Die Datenaufbereitung und -auswertung war aufwändig, aber lohnend. Die Transkription der Interviews ermöglichte eine sorgfältige Durchführung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, mittels derer effektiv die relevanten Aspekte aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden konnte.

Eine Erschwernis war, wie sich bei der Ergebnisdiskussion zeigte, dass es kaum möglich bzw. inhaltlich vertretbar war, von der Verallgemeinerung rückwärts (*konkretere*) Schlüsse für die einzelnen Unternehmen zu ziehen, was aber, wie in der Einleitung erwähnt, auch nicht der Anspruch an diese Arbeit war. Die argumentative Verallgemeinerung kann wie ausgeführt verantwortet werden; wenn es aber darum gehen soll, explizite und passend geeignete Umsetzungsvorschläge zu präsentieren, so ist diesbezüglich die Individualität der Organisation absolut entscheidend, würde aber den Rahmen der Arbeit sprengen. Dementsprechend mussten die Aussagen relativ allgemein bleiben. Ein Transfer in die Situation der Unternehmen kann ggf. im Anschluss an die Arbeit stattfinden.

Gesamthaft war die Erstellung dieser Arbeit inhaltlich und methodisch mit einem grossen Lerngewinn verbunden. Insbesondere die Durchführung der Interviews war ausserordentlich spannend, dies nicht zuletzt deshalb, weil sie dem Autor einen kleinen Ausschnitt, eine punktuelle Einsicht in eine Branche ermöglichten, die zuvor gänzlich unbekannt war, die aber (positiv) nachhaltig Eindruck hinterlassen hat.

7.4 Ausblick

Es braucht nicht innovative(re) Lernformen, sondern ein innovative(re)s Verständnis von Lernen. Es zeigt sich in diesem Forschungsprojekt in Kleinst- und Kleinunternehmen der Stadtzürcher Designwirtschaft, was wahrscheinlich für viele KMU auch in anderen Branchen gilt: Das Lernen im Betrieb, am Arbeitsplatz und in dessen Nähe hat schon heute eine Kultur und eine Selbstverständlichkeit, die nicht unterschätzt werden sollten. Es gilt vieles, das schon da ist, vermehrt und sensibler bzw. sensibilisierter zu sehen und wertzuschätzen. Es gibt verschiedene Formen, die vielfach als Arbeitsformen oder als informelle Gefässe (zufällig) entstanden sind, die aber auch als Lernformen verstanden werden können. Was es dafür braucht, ist allgemein ein breiteres Verständnis von Lernen. Es passiert täglich und vielfach wenig bewusst. Wenn es gelingt, dieses Bewusstsein zu stärken, das Lernen auch auf einer Metaebene zu reflektieren und zu diskutieren, und wenn dadurch die besagten Arbeitsformen auch als Lernformen angesehen, anerkannt und ggf. mit dieser neuen oder zusätzlichen Intention leicht angepasst werden, so kann bereits dadurch eine substanzielle Verbesserung der Lerneffekte erreicht werden.

Was hast du bei dieser Arbeit/diesem Projekt gelernt? Welches Wissen konntest du dir aneignen? Ist dieses Wissen allgemein, betriebsintern oder nur für dich relevant – wen könnte es auch noch interessieren? Wurdest du auch in Bezug auf Sozial-/Methodenkompetenzen oder sonst gefordert? Hat sich dein Denken verändert – und wenn ja, wie? Wie haben dich die anderen dabei erlebt? Sind Fehler passiert, oder gibt es Aspekte, die ein nächstes Mal verbessert werden könnten? Was hast du woraus für Schlüsse gezogen? Auf welche anderen Arbeitssituationen kannst du diese wie transferieren? Welche Kenntnisse und Kompetenzen könnten gestärkt werden, damit du künftig noch besser oder erfolgreicher in ver-

gleichbaren Situationen agieren könntest? Wer kann dich dabei wie unterstützen? Was bedeuten diese Erkenntnisse für dich ausserhalb deiner aktuellen Stelle? ...

Das Lernen (und die Lernformen) werden dadurch (automatisch) zielgerichteter, leicht (aber massgeblich) formalisierter und strukturierter. Es entsteht eine Lernkultur, die gelebt und gepflegt werden kann, und in der sich das Unternehmen wie die Mitarbeitenden fragen können, welche formalen Veränderungen, welche zusätzlichen, anderen oder modulierten Lernformen individuell unterstützend sein könnten.

Durch ganzheitliche Konzepte lernförderlicher Bedingungen, aufeinander abgestimmter Lernformen, Weiterbildungs- oder Personalentwicklungsstrukturen können Effekte erzielt werden, die vielleicht noch schneller wirksam oder effektiver sind. Solche Konzepte können aber kaum von KMU selbst entwickelt oder auf die Betriebe übersetzt implementiert werden. Es braucht Modelle, die einfach und mit den Möglichkeiten von KMU auf ihre Bedürfnisse angepasst und umgesetzt werden können. Ansätze dazu gibt es wie in Kapitel 2.3.5 aufgezeigt wurde. Es gilt, diese fortlaufend weiterzuentwickeln und zu optimieren. Vonseiten der Betriebe müssen die diesbezüglichen Berührungsängste abgebaut werden, damit im Bereich der betrieblichen Bildung verstärkt mit anderen Betrieben oder auch externen Beratern zusammengearbeitet werden kann und in der Kooperation die Möglichkeiten der Unternehmen erweitert werden.

Durch eine Öffnung der KMU für einen stärkeren Einsatz besonderes von kooperativen, arbeitsplatznahen und selbstorganisierten Lernformen kann eine Weiterbildung der Mitarbeitenden mit vergleichsweise geringem Aufwand erreicht werden. Wie aufgezeigt wurde, müssen durch den Wandel der Arbeitswelt bedingt veränderte Rahmenbedingungen und Inhalte des Arbeitens und Lernens auch zwangsläufig andere Formen dessen nach sich ziehen. Informelle Lernformen haben diesbezüglich viel Potenzial, insbesondere wenn sie leicht formalisiert oder mit formelleren Elementen kombiniert werden.

Dazu muss aktuell festgestellt werden, dass in der betrieblichen Weiterbildung von einem Theorierückstand ausgegangen werden muss – die Praxis eilt in ihren Formen der betrieblichen Bildung der Empirie und der Theoriebildung voraus. Dementsprechend ist die Forschung gefordert, betriebliche Formen und gerade auch informelles Lernen empirisch zu erfassen und theoretisch zu durchdringen. Die Beschreibung der Möglichkeiten aber auch Grenzen des informellen Lernens ist eine wichtige Voraussetzung für die konzeptionelle Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit.

Ebenfalls wird es künftig darum gehen (müssen), die zunehmende Vermischung von Privatleben bzw. Freizeit und Beruf auch auf Ebene Lernformen zu integrieren, im Zuge moderner (informeller) Kommunikationsmöglichkeiten und neuer Lernmedien Formen zu finden, welche die verschiedenen Lebensbereiche aktiver und integrativer miteinander verbinden.

Zum Schluss wird noch auf zwei Themen eingegangen, die in den Interviews mehrfach erwähnt oder gestreift wurden, und die heute wie morgen zunehmend in den Fokus rücken werden.

Das eine ist das grosse Thema des Wissensmanagements. Es zeigte sich, dass – typisch für unsere Wissensgesellschaft und insbesondere auch für die Designwirtschaft als in verschiedenen Bereichen stark wissensbasierte Branche – in den Wirtschaftszweigen der DW Umgang und Austausch von Wissen (im weitesten Sinn) zentrale Bedeutung haben. Es gibt Blogs, Firmen-Wikis und diverse Austauschplattformen, lernende Organisationen sind in der Entstehung begriffen. In Anbetracht der Wichtigkeit des "richtigen" Wissens am "richtigen" Ort ist aber hier zu viel dem Zufall überlassen. Wissen ist selten strate-

gisch ausgerichtet und bestimmt. (Ganzheitliches) Wissensmanagement als Disziplin an den Schnittstellen von Personalentwicklung, Betriebsorganisation und -strategie muss bewusst und konkret in den Unternehmen aufgegriffen und umgesetzt werden, gerade wenn es erfolgskritisch für den Geschäftsgang ist. Auch hier besteht Forschungs- und Handlungsbedarf in der Erarbeitung von KMU-tauglichen Modellen und Konzepten. Vonseiten der Mitarbeitenden braucht es quasi persönliches Wissensmanagement im Sinne einer Sensibilisierung dafür, was für wen weshalb relevantes Wissen ist, wo dieses abgeholt und aktualisiert, und wie es dokumentiert und anderen zur Verfügung gestellt werden kann. Die Weiterentwicklung dieser damit auch individuellen Fähigkeit ist in der heutigen Wissens- und Bildungsgesellschaft unerlässlich. Sie umfasst auch das Bewusstsein für das implizite Wissen, das in jedem Mitarbeitenden "schlummert" und für dessen Explizierung (auch im Namen des Unternehmens) möglichst viel unternommen werden sollte. Wissen ist für die Innovationskraft eines Unternehmens ganz entscheidend und wird zunehmend zum zentralen Wettbewerbsfaktor, was die ständige Aktualisierung der organisationalen Wissensbasis unerlässlich macht. Für die betriebliche Bildungsarbeit bedeutet dies, dass die notwendigen Rahmenbedingungen für die Wissensgenerierung von Mitarbeitenden und Organisation geschaffen werden müssen (vgl. letzter Abschnitt Kapitel 3.1.3).

Und zum anderen ist die Nähe der Bildungsanbieter zu ihren Kunden, gerade auch spezifisch zu KMU ein wichtiges Thema. Die Bildungslandschaft Schweiz wurde in den letzten Jahren, gerade bspw. auch durch Bologna-Prozesse mehrfach umstrukturiert. Seit dem 1. Januar dieses Jahres ist eine neue Bildungsverordnung in Kraft. Ein Europäischer Qualifikationsrahmen ist schon längere Zeit in der Diskussion... Die Bildungsanbieter stehen vor enormen Herausforderungen bzgl. der Anpassung ihrer Strukturen, bzgl. der Aktualisierung ihrer Curricula und bzgl. der Konzeption neuer und alter Studiengänge und Ausbildungsrichtungen.

In den Interviews zeigte sich mehrfach, dass gerade für die Designwirtschaft kaum passende Angebote bestehen. Es wird dies kaum die einzige Branche sein, die so denkt. Bildungsanbieter müssen versuchen, ihre Produkte näher an die Kunden zu rücken oder sie ggf. auch zusammen mit ihnen zu erarbeiten – ggf. auf Ebene Unternehmen, aber im Falle der KMU vor allem auch bspw. zusammen mit Interessengruppen, Kooperations- oder Branchenverbänden. Die Verfügbarkeit für Wissen ist längst nicht mehr an Institutionen gebunden. Der Mehrwert, den diese aber bieten können, ist die ausgereifte Aufbereitung nach didaktisch-methodischen Grundsätzen und die individualisierte Zielgruppenorientierung. Neue Lernmedien bieten diesbezüglich vielversprechende Möglichkeiten. Es braucht mittelfristig eine bessere Abstimmung aufeinander im Sinne eines gleichberechtigten Nebeneinanders von innerbetrieblichen Lernmöglichkeiten im Prozess der Arbeit und externen Schulungs- und Weiterbildungsangeboten.

Literatur

- Aebli, H. (2003). Zwölf Grundformen des Lehrens (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albert, E. (2009). Passt der Nachwuchs? In Caritas Schweiz (Hrsg.), Sozialalmanach 2009 Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz; Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft (S. 91-107). Luzern: Caritas-Verlag.
- Alheit, P. (1996). "Biographizität" als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 276-301). Opladen:
- Arnold, R. (1997). *Betriebspädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.
- Arnold, R. & Bloh, E. (2009). Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen Einführung und Überblick. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, *Band* 27 (4. unveränderte Aufl.) (S. 5-40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arvanitis, S. & Hollenstein, H. (2004). *Die KMU als Rückgrat der Schweizer Wirtschaft eine kritische Würdigung* (nicht veröffentlichte Studie im Auftrag der «Avenir Suisse»). Zürich: ETH Zürich, Konjunkturforschungsstelle KOF.
- Aulerich, G., Fischer, E., Hinz, H., Keiser, S. & Schicke, H. (2004). Kompetenzorientierte Lerngestaltung Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen (Broschüre im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". S. 130-136). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998). Von der betrieblichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven* (Kompetenzentwicklung; Bd. 3) (S. 15-87). Berlin: Waxmann.
- Baitsch, C. (1998). Lernen im Prozess der Arbeit zum Stand der internationalen Forschung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung* '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven (Kompetenzentwicklung; Bd. 3) (S. 269-337). Berlin: Waxmann.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung*. *Bildung*, *Förderung* und *Organisationsentwicklung* in *Theorie* und *Praxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Berthel, J. & Becker, F. (2007). *Personalmanagement. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (8. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Binder, A., Dubs, R., Hilb, M., Manser, G., Müller, R. & Spielmann, N. (2009). Best Practice im KMU Empfehlungen zur Führung und Aufsicht von kleinen und mittleren Unternehmen. Zugriff am 13.03.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/publikationen/index.html?lang=de&download=NHzLpZeg7t,lnp6I0NT U04212Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeH94hGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--
- Braun, J. (1996). Dimensionen der Organisationsgestaltung. In H.-J. Bullinger & H. J. Warnecke (Hrsg.), *Neue Organisationsformen im Unternehmen Ein Handbuch für das moderne Management* (S. 65-86). Berlin: Springer.

- Bröckermann, R. (2003). *Personalwirtschaft: Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- $Bundesamt \ f\"{u}r \ Statistik \ (2008a). \ Unternehmen Indikatoren Gr\"{o}sse. \ Zugriff \ am \ 15.02.2012. \ Verf\"{u}gbar \ unter \ http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/key/01/groesse.html$
- Bundesamt für Statistik (2008b). Arbeitsstätten nach Wirtschaftssektor und Grössenklasse. Zugriff am 12.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/data.html
- Bundesamt für Statistik (2008c). Beschäftigte in marktwirtschaftlichen Unternehmen nach Grössenklassen 2001-2008. Zugriff am 12.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/data.html
- Bundesamt für Statistik (2008d). Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren 1960 2011. Zugriff am 12.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/02/blank/data/01.html
- Bundesamt für Statistik (2008e). NOGA 2008 Allgemeine Systematik der Wirtschaftszweige Einführung. Zugriff am 07.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=3222
- Bundesamt für Statistik (2008f). NOGA 2008 Allgemeine Systematik der Wirtschaftszweige Erläuterungen. Zugriff am 07.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=3044
- Bundesamt für Statistik (2008g). Betriebszählung 2008 Detaillierte Daten. Zugriff am 12.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/data.html
- Bundesamt für Statistik (2012). Statistische Grundlagen Definitionen. Zugriff am 15.02.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/11/def.html
- Cina, J.-M. (2003). Interpellation 03.3077 Mikrounternehmen. Stütze der Wirtschaft. Zugriff am 19.03.2012. Verfügbar unter http://www.parlament.ch/D/Suche/Seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20033077
- Conradi, W. (1983). Personalentwicklung. Stuttgart: Enke.
- Czwalina, J. & Brandstetter, C. (2010). Vom Glück zu arbeiten: warum eine würdevolle Beschäftigung so wichtig ist. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch
- Dehnbostel, P. (2001a). Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht (QUEMreport Heft 67: Arbeiten und Lernen Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. S. 81-90). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Dehnbostel, P. (2001b). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2001 Tätigsein Lernen Innovation (S. 53-93). Münster [u.a.O.]: Waxmann.
- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Bildungsarbeit* (S. 19-30). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann Verlag.

- Dehnbostel, P. (2008). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2008, 5-8.
- Dehnbostel, P. (2010). Betriebliche Bildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P. (2011). Betriebliche Bildung als Referenz der Arbeitslehre. *bwp@*, *Special 5*. Zugriff am 14.03.2012. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft02/dehnbostel/
- Delbrouck, I. (2000). Besonderheiten von KMU. In K. Jutzi, I. Delbrouck & H. Müller (Hrsg.), *Lernen kleine Unternehmen anders?* (S. 17-21). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (18. Aufl., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Diettrich, A. & Kohl, M. (2007). *Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung* (Heft 91 Schriftenreihe des BiBB). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Dohmen, G. (1996). Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Form menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Döring, O. & Turnwald, S. (2007). *Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen: Anforderungen, Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven* (Dokumentation 5. BiBB Fachkongress 2007: Zukunft Berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren Veränderungen gestalten. S. 1-11). Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2009). *Die KMU-Politik der Schweiz* (Broschüre des EDV). Bern: Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.
- Erpenbeck, J. (2003). *Der Programmbereich* "*Grundlagenforschung*" (QUEM-report Heft 79: Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Inhalte Ergebnisse Perspektiven. S. 7-89). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Faulstich, P. (2002). Lernen in Wissensnetzen. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 185-199). Berlin: Edition Sigma.
- Fueglistaller, U. (2003). *Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in Forschung, Lehre und Praxis* (KMU-HSG Jahresbericht 2003). St. Gallen: Universität St.Gallen, Schweizerisches Institut für Klein- und Mittelunternehmen (KMU-HSG).
- Fueglistaller, U. (2011). *Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in Forschung, Lehre und Praxis* (KMU-HSG Jahresbericht 2011). St. Gallen: Universität St.Gallen, Schweizerisches Institut für Klein- und Mittelunternehmen (KMU-HSG).
- Gasser, P. (2003). Lehrbuch Didaktik (2. Aufl.). Bern: h.e.p. Verlag.
- Gasser, P. (2008). Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Bern: hep Verlag.

- Gilardi, S. (1995). Qualifikation und Weiterbildung. In I. Sattes, H. Brodbeck, H. C. Lang & H. Domeisen (Hrsg.), *Erfolg in kleinen und mittleren Unternehmen. Ein Leitfaden für die Führung und Organisation von KMU* (S. 135-144). Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Gnehm, C. (2009). "War for Talent" kennt keine Rezession. *Handelszeitung*, 23.09.2009.
- Göertz, L. & Michel, L. P. (2009). Sieben Thesen zu Zukunft des Blended Learning. Viel Potential, aber hoher Gestaltungsbedarf. *Personalführung*, *3*/2009, 30-39.
- Gonon, P., Hotz, H.-P., Weil, M. & Schläfli, A. (2005). *KMU und die Rolle der Weiterbildung. Eine empirische Studie zu Kooperationen und Strategien in der Schweiz*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Grämiger, B. (2011). Weiterbildung in KMU. Strategisch planen und erfolgreich umsetzen. *Blickpunkt KMU*, 8/2011.
- Grünewald, U., Moraal, D., Draus, F., Weiss, R. & Gnahs, D. (1998). Formen arbeitsintegrierten Lernens Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung (QUEM-report Heft 53). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Habersaat, M., Schönenberger, A. & Weber, W. (2000). *Die KMU in der Schweiz und in Europa* (Bericht der Studien- und Forschungsgemeinschaft im Bereich der KMU OBSERVA). Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.). (2004). *Dorsch psychologisches Wörterbuch* (14. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Michel, L. (2002). *Lernkulturen der Zukunft Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen* (QUEM-report Heft 74). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Hofstetter, A. (2011). Erlebnisorientierte Weiterbildungskonzepte für die Kreativwirtschaft? Eine Grundlagenstudie zum Weiterbildungsbedarf (Masterarbeit im Rahmen des MAS Ausbildungsmanagement). Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie.
- Horz, H. & Murbach, R. (2012). Das Denken verändert sich. Context, 4/2012, 14-17.
- Investors in People (2012). Investors in People Standard Leitfaden zur strategischen Personalentwicklung. Zugriff am 22.02.2012. Verfügbar unter http://www.investorsinpeople.ch/images/docs/iip standard.pdf
- Jäckel, L., Kerlen, C., Pfeiffer, I. & Wessels, J. (2006). *Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen* (Broschüre im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung"). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Jaeger, F., Thöni, C., Koller, J., Bernegger, U., Fauceglia, D. & Bechtold, B. (2008). KMU-Landschaft im Wandel Eine Studie anhand der Betriebszählungen 1998, 2001 und 2005 (herausgegeben vom Bundesamt für Statistik, Neuchâtel). Zugriff am 28.03.2012. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/22/publ.html?publicationID=3104
- Janke, W. (2004). In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (14. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.

- Jánszky, S. G. (2011). Arbeitswelt 2020: Führung und HR sind auf der Jagd nach «freien Radikalen». HR Today, 11/2011, 22-24.
- Kammer für Arbeiter und Angestellte (2002). E-Learning: Ideen, Begriffe, Infos; ein Leitfaden zur Orientierung. Wien: AK.
- Kiefer, B.-U. (1997). Noch einmal: Personalentwicklung quo vadis? In J. Freimuth, J. Haritz & B.-U. Kiefer (Hrsg.), *Auf dem Wege zum Wissensmanagement: Personalentwicklung in lernenden Organisationen* (S. 413-435). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kirchhöfer, D. (2004). Lernkultur Kompetenzentwicklung Begriffliche Grundlagen (Broschüre im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung"). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Kirst, N. (2012). Richtig aufgestellt. *Page*, 06.12, 23-33.
- Klafki, W. (1970). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klages, H. (1991). Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung. In G. Schanz (Hrsg.), Handbuch Anreizsysteme in Wirtschaft und Verwaltung (S. 1147-1166). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Knöchel, W. (2001). Zusammenwirken aller Lernarten und Lernformen optimieren (QUEM-report Heft 67: Arbeiten und Lernen Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung, S. 129-134). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Knöpfel, C. (2009). Bericht über die wirtschaftliche und soziale Entwicklung in der Schweiz 2007/2008. In Caritas Schweiz (Hrsg.), Sozialalmanach 2009 Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz; Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft (S. 15-79). Luzern: Caritas-Verlag.
- Kohl, M. & Molzberger, G. (2005). Lernen im Prozess der Arbeit Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (3), 349-363.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft EG (2003). Empfehlung der Kommission betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen (Empfehlung (2003/361/EG) der EG, Aktenzeichen K(2003) 1422). Brüssel: Europäische Gemeinschaft.
- Kraus, K. (2004). Employability als Thema der betrieblichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In P. Gonon & S. Stolz (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen* (S. 169-194). Bern: h.e.p. Verlag.
- Küsel, N. (2012). Richtig aufgestellt. *Page*, 06.12, 23-33.
- Küsel, N. & Kirst, N. (2012). Richtig aufgestellt. *Page*, 06.12, 23-33.
- Lampart, D. (2009). Die Bewältigung des berufsstrukturellen Wandels. In Caritas Schweiz (Hrsg.), Sozialalmanach 2009 Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz; Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft (S. 81-90). Luzern: Caritas-Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Mentzel, W. (2005). *Personalentwicklung Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Meyer, H. (2002). Unterrichtsmethoden. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 109-121). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Mohr, B. (2008). Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung (Abschlussbericht Modellversuch FILIP). Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung.
- Mölleney, M. & Uschatz, P. (2012). Learning Organization: Am Ende singen alle die gleiche Melodie. *HR Today*, 03/2012, 44-47.
- Molzberger, G. (2007). Rahmungen informellen Lernens Zur Erschliessung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Molzberger, G. (2008). Informell und reflexiv: Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2008, 9-12.
- Moraal, D., Azeez, U., Lorig, B. & Schreiber, D. (2010). *Nationale Ergänzungserhebung zur dritten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS-Zusatzerhebung)* (Abschlussbericht). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Neumann, R. (2003). Corporate University Alter Wein in neuen Schläuchen? In L. M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte*. *Trends*, *Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 55-64). Göttingen: Hogrefe.
- Nicolai, C. (1990). Assessment Center in der Personalentwicklung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Parment, A. (2012). "Betriebe sollten für die Generation Y attraktiv sein" Interview mit Anders Parment. *Wir Kaufleute*, 01/2012, 18-19.
- Pauli, R. & Arnold, W. (Hrsg.). (1957). Psychologisches Praktikum. Stuttgart: Fischer.
- persönlich.com (2012). Mitarbeiter mit Firmenzielen nicht einverstanden. *Persönlich Das Schweizer Wirtschaftsmagazin der Kommunikation*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter http://www.persoenlich.com/news/show_news.cfm?newsid=99571
- Pfeiffer, I. & Heimer, A. (2006). Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In D. A. Zimmermann, I. Pfeiffer, A. Heimer, J. Wessels, C. Kerlen & I. Finke (Hrsg.), Lernen in der Arbeit Selbstorganisation des Lernens und Wissensnutzung in Wertschöpfungsketten (QUEM-report Heft 98) (S. 57-88). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schiersmann, C., Iller, C. & Remmele, H. (2001). *Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildung* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 48, S. 8-36). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schiersmann, C. & Remmele, H. (2002). *Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung, Einsatzfelder, Verbreitung* (QUEM-report Heft 75). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schneider, U. (1994). *Mitarbeitertrainings unter der Lupe: Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

- Scholz, C. (2000). Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen (5., neubearbeitete und erweiterte Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Schöni, W. (2001). Netzwerke der Personalentwicklung in der Region. personalfocus, 1/2001, 14-17.
- Schröder, T. (2009). Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schubert, H.-J. (2009). Prinzipien und Methoden des Change Managements. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, *Band* 27 (4. unveränderte Aufl.) (S. 287-306). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schüssler, I. (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen* (QUEM-Materialien 55). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schüssler, I. & Weiss, W. (2009). Lernkulturen in der New Economy Herausforderungen an die Personalentwicklung im Zeitlater der Wissensgesellschaft. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 27 (4. unveränderte Aufl.) (S. 254-286). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB (2012a). KMU Leitfaden für Weiterbildung. Zugriff am 15.02.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildung-in-kmu.ch/
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB (2012b). Formen der Weiterbildung. Zugriff am 15.02.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildung-in-kmu.ch/default.aspx?code=0302
- Söndermann, M. & Weckerle, C. (2008). Zweiter Zürcher Kreativwirtschaftsbericht Empirisches Portrait der Kreativwirtschaft Zürich. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), Research Unit Creative Industries (RUCI).
- Spitzer, M. (2007). Lernen Gehirnforschung und Schule des Lebens (9. Aufl.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012a). KMU-Forum. Zugriff am 19.03.2012. Verfügbar unter http://www.seco.admin.ch/themen/00476/00487/00489/index.html?lang=de
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012b). KMU-Portal Konjunkturelle Entwicklung und Wachstum der KMU. Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/politik/00105/00113/index.html?lang=de
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012c). KMU-Portal Typologie der KMU Typologien gemäss den staatlichen Instrumenten. Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/politik/00100/00104/index.html?lang=de
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012d). KMU-Portal Typologie der KMU Analyse nach Unternehmensgrösse und Art der Tätigkeit. Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/politik/00100/00103/index.html?lang=de
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012e). KMU-Portal Typologie der KMU gesetzliche Einteilungen. Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/politik/00100/00102/index.html?lang=de
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2012f). KMU-Portal Typologie der KMU Verschiedene Kriterien. Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter http://www.kmu.admin.ch/politik/00100/00101/index.html?lang=de

- Staudinger, U. M. (2010). Strategische Personalentwicklung im demographischen Wandel. In K. Kaudelka & G. Kilger (Hrsg.), *Die Arbeitswelt von morgen: wie wollen wir leben und arbeiten?* (S. 163-184). Bielefeld: transcript Verlag.
- Stiefel, R. T. (2004). *Personalentwicklung KMU Innovationen durch praxiserprobte Konzepte* (4. Aufl.). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Thom, N. (1992). Personalentwicklung und Personalentwicklungsplanung. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Thom, N. (2008). Trends in der Personalentwicklung. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. aktualisierte Aufl.) (S. 3-18). Wiesbaden: Gabler.
- Unger, H. (1998). Organisationales Lernen durch Teams. München: Mering.
- Vahs, D. & Burmester, R. (1999). *Innovationsmanagement Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Weckerle, C. & Theler, H. (2010). Dritter Kreativwirtschaftsbericht Zürich Die Bedeutung der Kulturund Kreativwirtschaft für den Standort Zürich. Zürich: Züricher Hochschule der Künste (ZHdK), Research Unit Creative Industries (RUCI).
- Weidenmann, A. & Paschen, M. (2001). *Personalentwicklung. Potenziale ausbauen, Erfolge steigern, Ergebnisse messen.* Freiburg i. Br.: Haufe.
- Weil, M. (2005). KMU-Weiterbildung: Chancen und Herausforderungen. *Blickpunkt KMU*, 2005/4, 48-53.
- Weil, M., Gonon, P., Schläfli, A. & Hotz, H.-P. (2007). Best-Practice-Weiterbildung in KMU Eine Befragung von Deutschschweizer KMU-Weiterbildungsverantwortlichen zu Strategien, Lernformen und Kooperationen in der Weiterbildung. Zürich: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB.
- Winge, S. & Wiener, B. (2009). *Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen* (Forschungsberichte aus dem zsh). Halle: Zentrum für Sozialforschung.
- Wittwer, W. (2001). *Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 48, S. 109-127). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Woodworth, R. S. & Schlosberg, H. (1966). Experimental psychology. In J. W. Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology*. London: Methuen.
- Zäck, D. (2010). Kann mit Hilfe der Integration von informellem Lernen in betriebliche Lernformen berufliche Handlungskompetenz erlangt werden? München: GRIN Verlag.
- Zaugg, R. J. (2008). Nachhaltige Personalentwicklung Von der Schulung zum Kompetenzmanagement. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. aktualisierte Aufl.) (S. 21-39). Wiesbaden: Gabler.
- Zürcher, B. (2009). Ausblick auf den Arbeitsmarkt Schweiz 2020. In Caritas Schweiz (Hrsg.), Sozialalmanach 2009 Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz; Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft (S. 223-235). Luzern: Caritas-Verlag.

Anhang

Anhang A: Abbildungen

Anhang B: Tabellen

Anhang C: Beschreibungen der Lernformen

Anhang D: Interviewleitfaden PE-Verantwortliche

Anhang E: Interviewleitfaden Expertin/Experte

Anhang F: Fragebogen Lerndimensionen

Anhang G: Fragebogen Lernformen

Anhang H: Kodierleitfaden für die qualitative Inhaltsanalyse

Anhang A: Abbildungen

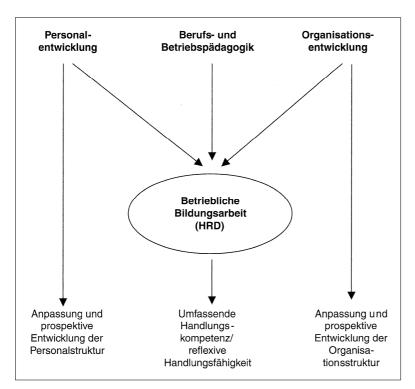


Abbildung 1: Betriebliche Bildungsarbeit und Human Resource Development (Dehnbostel, 2007, S. 21)

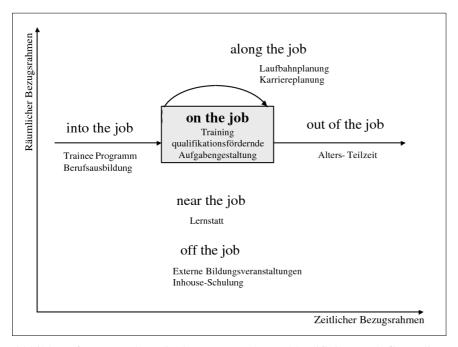


Abbildung 2: Personalentwicklungsmassnahmen klassifiziert nach Conradi (Conradi, 1983, S. 25)

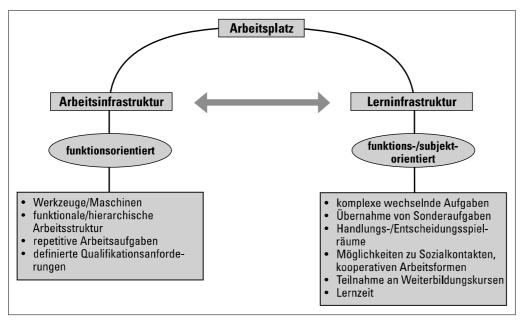


Abbildung 3: Doppelte Infrastruktur betrieblicher Lernformen (Wittwer, 2001, S. 125)

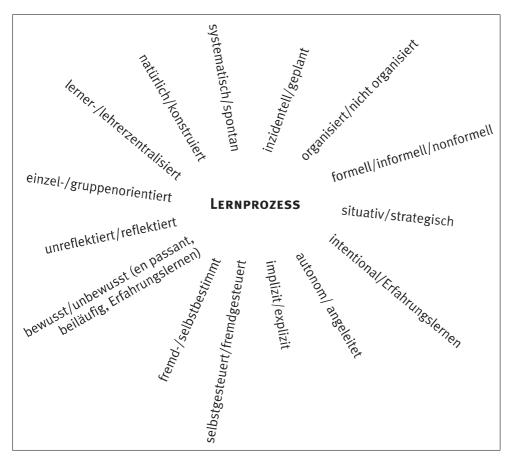


Abbildung 4: Dimensionen von Lernformen nach Kirchhöfer (Kirchhöfer, 2004, S. 83)

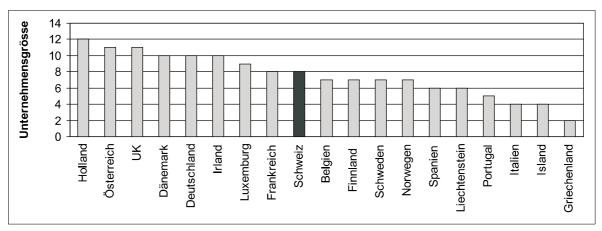


Abbildung 5: Durchschnittliche Anzahl MA pro Unternehmen im Europäischen Vergleich (Jaeger et al., 2008, S. 22)

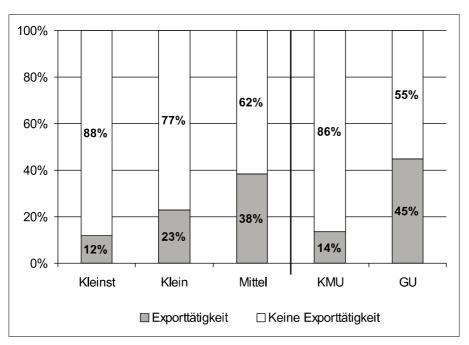


Abbildung 6: Anteile marktwirtschaftlicher Unternehmen mit/ohne Exporttätigkeit nach Grösse (Jaeger et al., 2008, S. 87)

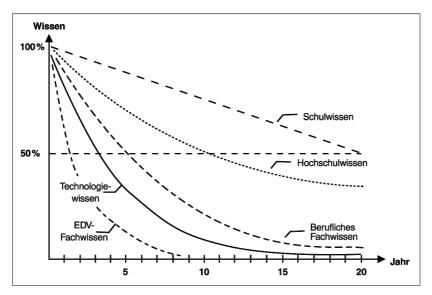
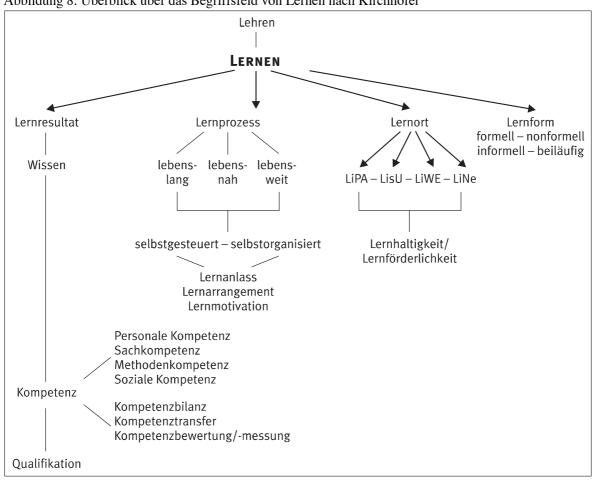


Abbildung 7: Halbwertszeiten des Wissens (Braun, 1996, S. 74)

Abbildung 8: Überblick über das Begriffsfeld von Lernen nach Kirchhöfer



(Kirchhöfer, 2004, S. 53)

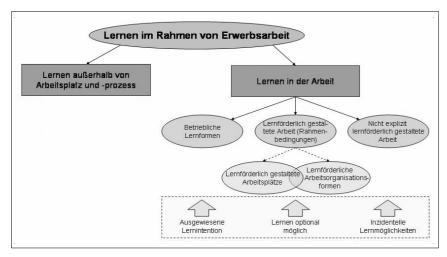


Abbildung 9: Modell "Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit" nach Kohl und Molzberger (Kohl & Molzberger, 2005)

		Le	rnformen
		Formelle Weiterbildung	Informelle Weiterbildung
	0	Kurse, Seminare im Betrieb	Arbeitsplatzlernen, Arbeitsnahe
		Okkasionell, kurzfristig	Qualifizierung
	nterne terbild	Traditionelle pädagogische	Okkasionell, permanent
	Inte	Medien	Arbeit ist mit Lernmedium identisch
Lernorte	Interne Weiterbildun		
ern	6	Kurse im Block, am Abend	Lernen in der Freizeit,
Ľ	_	Systematisch, regelmässig,	Ortsungebunden, okkasionell
	err	langfristig	Permanent an spezifische Medien
	Externe Weiterbildu	Traditionelle pädagogische Medien	geknüpft (z.B. Internet)

Abbildung 10: Formen betrieblicher Weiterbildung nach Gonon et al. (Gonon et al., 2005, S. 31)

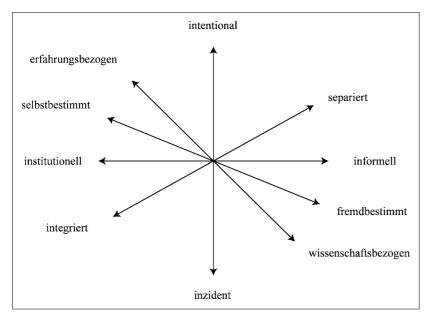


Abbildung 11: Dimensionen von Lernformen nach Faulstich (Faulstich, 2002, S. 188)

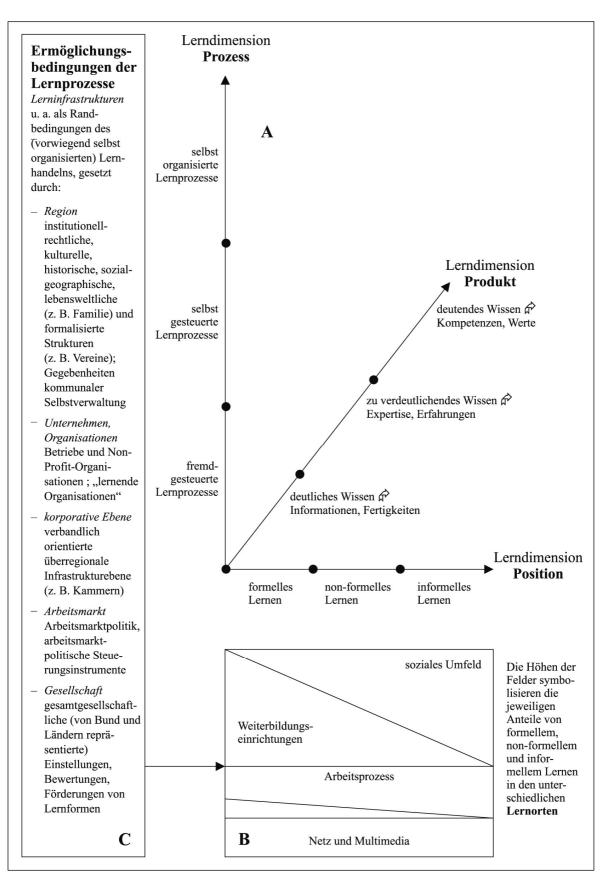


Abbildung 12: Lernkulturmodell nach Erpenbeck (Erpenbeck, 2003, S. 9)

		G	estaltung des Lernei	ns	
		individuelles Lernen	angeleitetes Lernen	kooperatives Lernen	
s Lernens	arbeits- immanent	Learning by Doing; Arbeitsanweisun- gen, Checklisten, Leitfäden; Zugriff auf das Internet	Unterweisung durch Vorgesetzte und Kollegen; Job-Rotation	Projektarbeit	
Arbeitsbezug des Lernens	arbeits- gebunden	Fachinformationen; Zeitschriften; interne Wissens- managementsys- teme	Coaching; interne Schulungen und Trainings; Mentoring	interne Workshops und Meetings; Qualitätszirkel; Lerninseln; Experteninter- views; Netzwerke	
	arbeits- bezogen Besuch von Fachmessen und Kongressen; Lernen mit Multi- media		externe Schulun- gen und Trainings inkl. Hersteller und Produktschulungen	medial gestützter Austausch mit Kollegen	

Abbildung 13: Neun-Felder-Tafel zur Systematisierung von Lernformen nach Jäckel et al. (Jäckel et al., 2006, S. 16)

formelles Lernen	nonformales/informelles Lernen	nonformelles Lernen beiläufiges Lernen
fremdorganisiert	zumeist selbstorganisiert	nicht organisiert
Zielvorgabe allgemeine Antizipation des Lernens (curriculare Lernziele)	eigene Zielkonstruktion konkrete Zielantizipation des Lernens	nicht zielgerichtet, die Veränderung als das antizipierte Resultat
eigenständige Strategien und Operationen	eigenständige und/oder abgehobene Strategien und Operationen	integriert, als Nebenprodukt
Eigenzeit	Eigenzeit	Gleichzeitigkeit
bewusst/reflektiert	bewusst/reflektiert	vorerst unreflektiert
fremdbestimmter Lernrhythmus	selbstbestimmter Lernrhythmus	sporadisch
problemunabhängig	problemorientiert	problemgebunden

Abbildung 14: Übersicht formelles – informelles – nonformelles Lernen nach Kirchhöfer (Kirchhöfer, 2004, S. 86)

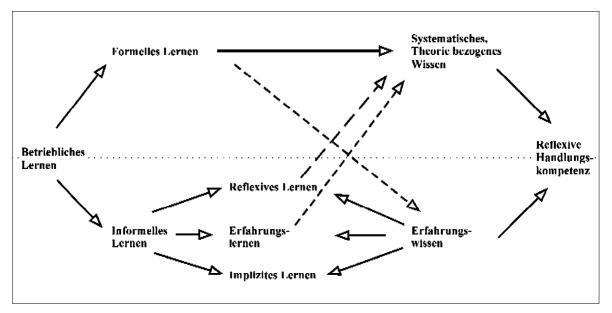


Abbildung 15: Modell betrieblicher Lern- und Wissensarten nach Molzberger (Molzberger, 2007, S. 82)

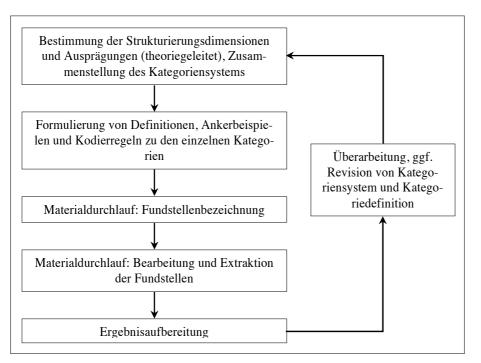


Abbildung 16: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 120)

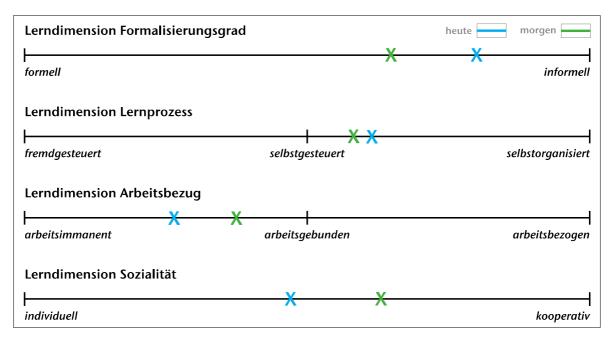


Abbildung 17: Vier Dimensionen formaler Aspekte von Lernen in KMU der DW heute/morgen Auswertung der Fragebogen zu den Lerndimensionen

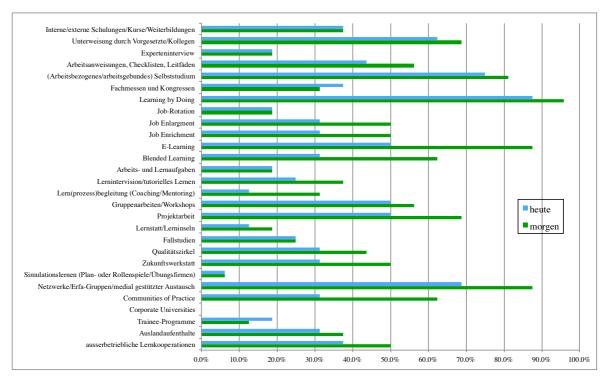


Abbildung 18: Einsatz von Lernformen in KMU der Designwirtschaft heute/morgen Auswertung der Fragebogen mit den Lernformen

Anhang B: Tabellen

Tabelle 1: Definitionskriterien und Einteilung von KMU (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012f; Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012e; Kommission der Europäischen Gemeinschaft EG, 2003)

	Anzahl	Jahresumsatz	Jahresbilanz	Rechtsform
Mikro-/Kleinstunternehmen	<10	<2 Mio. €	<2 Mio. €	«markt-
Kleinunternehmen	<50	<10 Mio. €	<10 Mio. €	wirtschaftlich»
mittlere Unternehmen	<250	<50 Mio. €	<43 Mio. €	

Tabelle 2: Unternehmen und Beschäftigte in KMU bzw. Grossbetrieben (Bundesamt für Statistik, 2008a)

Grössenklassen	Untern	ehmen	Beschäftigte		
nach Vollzeitäquivalenten	Anzahl	%	Anzahl	%	
KMU (bis 249)	311'707	99.6	2'327'802	66.6	
Mikrounternehmen (bis 9)	272'346	87.1	869'206	24.9	
Kleine Unternehmen (10-49)	33'183	10.6	760'780	21.8	
Mittlere Unternehmen (50-249)	6'178	2	697'816	20	
Grosse Unternehmen (250 und mehr)	1'154	0.4	1'166'269	33.4	
Total	312'861	100	3'494'071	100	

Tabelle 3: Unternehmen nach Grössenklassen im internationalen Vergleich (Fueglistaller, 2011, S. 6)

			Grössenkl	asse (Besch	äftigte) in	%		Total		
Land		<10	10-49	50-249	0–249	250+	%	Absolut in Mi		
Deutschland	(2010)	83,3	13,8	2,4	99,5	0,5	100	1,9		
Frankreich	(2010)	93,1	5,8	0,9	99,8	0,2	100	2,6		
Österreich	(2010)	88,1	10,0	1,6	99,7	0,3	100	0,3		
Grossbritannien	(2010)	88,0	10,0	1,6	99,6	0,4	100	1,7		
Italien	(2010)	94,5	4,9	0,5	99,9	0,1	100	3,8		
Schweiz	(2008)	89,3	8,8	1,6	99,7	0,3	100	0,4		
EUR-27	(2010)	92,1	6,6	1,1	99,8	0,2	100	20,8		
Japan [*]	(2009)		99,7		99,7	0,3	100	4,2		
USA** I	(2007)	78,8	17,3	3,4	99,5	0,5	100	6,0		
USA** II	(2007)	95,4	3,8	0,7	99,9	0,1	100	27,8		

Tabelle 4: Beschäftigte nach Grössenklassen im internationalen Vergleich (Fueglistaller, 2011, S. 6)

Beschäftigte										
			Grössenkl		Total					
Land		< 10	10-49	50-249	0–249	250+	%	Absolut in Mio		
Deutschland	(2010)	19,3	21,8	19,9	60,9	39,1	100	22,3		
Frankreich	(2010)	24,3	20,3	15,7	60,4	39,6	100	14,5		
Österreich	(2010)	25,1	23,1	18,9	67,1	32,9	100	2,5		
Grossbritannie	n (2010)	21,9	17,2	14,9	53,9	46,1	100	18,2		
ltalien	(2010)	47,3	21,7	12,3	81,4	18,6	100	15,1		
Schweiz	(2008)	29,9	21,8	19,3	71,0	29,0	100	3,5		
EUR-27	(2010)	29,8	20,4	16,8	66,9	33,1	100	130,7		
Japan [*]	(2009)		66,2		66,2	33,8	100	42,7		
USA** I	(2007)	10,9	17,2	17,4	45,6	54,4	100	120,6		
USA** II	(2007)	24,5	14,6	14,8	53,9	46,1	100	142,3		

Tabelle 5: KMU-Unternehmenstypen nach der Politik der öffentlichen Hand (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2012c)

Unternehmen, die administrative Auflagen erfüllen müssen	alle, d.h. ca. 300'000 marktw. Unternehmen
Exportierende Unternehmen	ca. 30'000
Unternehmen mit Finanzierungsproblemen	ca. 10%
Unternehmen, die ihre Nachfolge regeln müssen	ca. 11'000/ Jahr
Neue Unternehmen	2-5%
Start-ups	<1%
Unternehmen mit gewerblichen Bürgschaften	ca. 2'000
Unternehmen der Hotelleriebranche	ca. 5'700

Tabelle 6: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren 1960 – 2010 (Bundesamt für Statistik, 2008d)

	1960		19	65	19	70	19	75	19	80	198	85
	abs.*	in %	abs.	in %								
Sektor 1	393	14.5	317	10.5	269	8.5	235	7.6	218	6.9	203	6
Sektor 2	1'263	46.5	1'464	48.4	1'451	46.2	1'258	40.5	1'207	38.1	1'193	35.6
Sektor 3	1'061	39	1'245	41.1	1'423	45.3	1'615	52	1'741	55	1'958	58.4
Total	2'717	100	3'025	100	3'143	100	3'108	100	3'166	100	3'354	100

	1990		19	95	20	00	2005		2010	
	abs.	in %								
Sektor 1	162	4.2	165	4.1	171	4.2	151	3.6	158	3.4
Sektor 2	1'229	32.2	1'123	28.1	1'045	25.4	998	23.5	1'048	22.8
Sektor 3	2'429	63.6	2'709	67.8	2'900	70.5	3'092	72.9	3'393	73.8
Total	3'821	100	3'996	100	4'116	100	4'241	100	4'600	100

^{*} Alle absoluten Angaben als Jahresdurchschnittswerte in 1'000 Beschäftigten. Die Zahlen variieren in Bezug auf die Tabelle 7, da den beiden Tabellen eine unterschiedliche Datenbasis zugrunde liegt (Tabelle 6: Erwerbstätigenstatistik; Tabelle 7: Betriebszählungen), die unterschiedliche Erfassungsmodalitäten und Zuordnungen aufweisen.

Tabelle 7: Arbeitsstätten⁵⁷ nach Wirtschaftssektoren und Betriebsgrösse 1995 – 2008 (Bundesamt für Statistik, 2008b)

		19	95	20	01	20	05	20	08
		AS*	<i>MA</i> **	AS	MA	AS	MA	AS	MA
	Mikro-U.	81'118	221'060	72'333	199'888	64'953	179'687	62'071	169'371
	KU	703	12'831	531	10'363	403	7'918	400	8'068
	MU	20	1'809	28	2'532	14	1'074	15	1'359
Sektor	KMU	81'841	235'700	72'892	212'783	65'370	188'679	62'486	178'798
S	GU	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	81'841	235'700	72'892	212'783	65'370	188'679	62'486	178'798
	Mikro-U.	62'516	213'517	62'110	201'715	59'380	196'293	60'676	198'883
2	KU	14'847	317'919	13'120	284'881	13'156	284'363	13'584	298'984
	MU	3'177	324'565	2'908	300'640	2'786	288'332	3'002	315'996
Sektor	KMU	80'540	856'001	78'138	787'236	75'322	<i>768</i> '988	77'262	813'863
S	GU	417	232'563	425	225'213	406	214'119	449	247'780
	Total	80'957	1'088'564	78'563	1'012'449	75'728	983'107	<i>77</i> ' <i>711</i>	1'061'643
	Mikro-U.	256'727	863'882	268'337	901'068	260'823	908'372	269'548	936'721
3	KU	30'832	720'548	32'213	772'459	32'537	793'887	35'067	859'237
	MU	4'698	534'606	5'344	613'860	5'467	637'437	6'129	711'141
Sektor	KMU	292'257	2'119'036	305'894	2'287'387	298'827	2'339'696	310'744	2'507'099
S	GU	513	349'305	617	384'471	612	392'896	710	448'095
	Total	292'770	2'468'341	306'511	2'671'858	299'439	2'732'592	311'454	2'955'194

^{*} AS = Arbeitsstätten

Tabelle 8: Verteilung der Unternehmen auf die Wirtschaftssektoren 2 und 3 Vergleich 2001 – 2008 (Bundesamt für Statistik, 2008b)

			2001			2008	
		A 11	Verteilung	Verteilung	A 11	Verteilung	Verteilung
	Grössenklasse	Anzahl Unternehmen	innerhalb Sektor	auf Sektoren 2/3	Anzahl Unternehmen	innerhalb Sektor	auf Sektoren 2/3
	Mikro-U.	58'494	79.57%	18.94%	57'649	78.9%	18.43%
7	KU	11'936	16.24%	3.86%	12'290	16.8%	3.93%
	MU	2'617	3.56%	0.85%	2'640	3.6%	0.84%
ektor	KMU	73'047	99.37%	23.65%	72'579	99.3%	23.20%
Š	GU	464	0.63%	0.15%	485	0.7%	0.16%
	Total Sektor 2	73'511	100.00%	23.80%	<i>73</i> ' <i>064</i>	100.00%	23.35%
	Mikro-U.	212'977	90.48%	68.95%	214'697	89.5%	68.62%
3	KU	18'801	7.99%	6.09%	20'893	8.7%	6.68%
	MU	2'997	1.27%	0.97%	3'538	1.5%	1.13%
Sektor	KMU	234'775	99.74%	76.01%	239'128	99.7%	76.43%
S	GU	601	0.26%	0.19%	669	0.3%	0.21%
	Total Sektor 3	235'376	100.00%	76.20%	239'797	100.00%	76.65%
Tot	al alle Sektoren	308'887		100.00%	312'861		100.00%

^{**} Die Zahlen variieren in Bezug auf die Tabelle 6, da den beiden Tabellen eine unterschiedliche Datenbasis zugrunde liegt (Tabelle 6: Erwerbstätigenstatistik; Tabelle 7: Betriebszählungen), die unterschiedliche Erfassungsmodalitäten und Zuordnungen aufweisen.

⁵⁷ Arbeitsstätte (AS) wird als örtlich abgegrenzte Einheit definiert, die bei Mikrounternehmen meist mit diesem identisch ist. Bei kleineren und mittleren sind teilweise mehrere Niederlassungen oder Arbeitsstätten in einem Unternehmen zusammengefasst. Daher stimmen die Zahlen der AS nicht mit denjenigen der Unternehmenserfassungen überein. Gesamthaft ist jedoch der Vergleich in der Zeitachse zuverlässig, da innerhalb der dargestellten Jahre und innerhalb der Kategorien Abweichungen zu den Unternehmenszahlen proportional sind. Die verfügbaren Daten des Bundesamtes für Statistik wären, was die Unternehmensstatistik anbelangt, nur bis ins Jahr 2001 zugänglich. Ausserdem wäre auf der Basis jener Daten der Vergleich mit dem Sektor 1 nicht möglich, da es sich dort per definitionem vielfach nicht um marktwirtschaftliche Organisationen handelt. Deshalb wurde hier für die Darstellung der Zeitachse die Variable der AS gewählt.

Tabelle 9: Vergleich der Unternehmensverteilung nach Grössenklassen auf die Sektoren 2 und 3 Zeitachse 2001-2008 (Bundesamt für Statistik, 2008b)

		20	01		2008					
	Sektor 2		Sektor 3		Sekt	or 2	Sektor 3			
_	Anz. U.	%	Anz. U.	%	Anz. U.	%	Anz. U.	%		
Mikro-U.	58'494	21.5%	212'977	78.5%	57'649	21.2%	214'697	78.8%		
KU	11'936	38.8%	18'801	61.2%	12'290	37.0%	20'893	63.0%		
MU	2'617	46.6%	2'997	53.4%	2'640	42.7%	3'538	57.3%		
KMU	73'047	23.7%	234'775	76.3%	<i>72'579</i>	23.3%	239'128	76.7%		
GU	464	43.6%	601	56.4%	485	42.0%	669	58.0%		
Total	73'511	23.8%	235'376	76.2%	<i>73'064</i>	23.4%	239'797	76.6%		

Tabelle 10: Unternehmen nach Wirtschaftsabteilungen und Grössenklasse Sektoren 2 und 3 (Bundesamt für Statistik, 2008g)

	Unternehmen nach Grössenklasse						1	
		0-9	10-49	50-249	0-249	> 249	Total	MA
	Total Sektoren 2 und 3	272'346	33'183	6'178	311'707	1'154	312'861	3'494'071
Sektor 2							•	•
5-9	Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	133	97	16	246	_	246	4'426
10-12	Herstellung v. Nahrungsmitteln, Tabakerzeugnissen	1'648	361	140	2'149	47	2'196	66'524
13-15	Herstellung von Textilien und Bekleidung	1'407	178	58	1'643	5	1'648	18'284
16-18	Herstellung v. Holzwaren, Papier, Druckerzeugn.	7'585	1'281	170	9'036	30	9'066	80'474
19-20	Kokerei, Mineralölverarb., Herst. chem. Erzeugn.	370	161	83	614	28	642	36'420
21	Herstellung von pharmazeutischen Erzeugnissen	91	53	38	182	24	206	35'248
22-23	Herstellung von Gummi- und Kunststoffwaren	1'337	441	164	1'942	25	1'967	44'744
24-25	Herstellung von Metallerzeugnissen	5'627	1'516	333	7'476	43	7'519	109'264
26	Herstellung v. Datenverarbeitungsgeräten u. Uhren	1'318	537	283	2'138	74	2'212	115'594
27	Herstellung von elektrischen Ausrüstungen	531	203	64	798	35	833	42'094
28	Maschinenbau	1'355	641	306	2'302	68	2'370	95'504
29-30	Fahrzeugbau	290	76	23	389	13	402	15'200
31-33	Sonstige Warenherstellung, Reparatur, Installation	5'206	576	117	5'899	20	5'919	52'023
35	Energieversorgung	160	169	68	397	17	414	24'436
36-39	Wasserversorgung, Beseitigung v. Umweltverschm.	626	242	33	901	2	903	12'409
41-42	Hoch- und Tiefbau	3'453	1'367	424	5'244	33	5'277	103'325
43	Sonstiges Ausbaugewerbe	26'512	4'391	320	31'223	21	31'244	207'262
73	Total Sektor 2	57'649	12'290	2'640	72'579	485	73'064	1'063'231
Sektor 3	1 olui Sektor 2	37 049	12 290	2 040	12 319	403	73 004	1 003 231
	W 11 1D M . C1	1010.46	111.07	100	121622	1.4	101647	021202
45	Handel und Reparatur von Motorfahrzeugen	12'346	1'187	100	13'633	14	13'647	82'383
46	Grosshandel	16'711	2'553	515	19'779	66	19'845	202'499
47	Detailhandel	31'776	2'598	279	34'653	78	34'731	369'335
49	Landverkehr und Transport in Rohrfernleitungen	5'847	880	170	6'897	21	6'918	98'580
50-51	Schifffahrt und Luftfahrt	166	67	20	253	4	257	12'343
52	Lagerei, Erbringung v. sonstigen DL für den Verkehr	827	234	76	1'137	28	1'165	42'316
53	Post-, Kurier- und Expressdienste	372	39	11	422	8	430	59'997
55	Beherbergung	3'161	1'402	223	4'786	13	4'799	76'770
56	Gastronomie	19'018	1'663	101	20'782	18	20'800	149'731
58-60	Verlagswesen, audiovisuelle Medien und Rundfunk	2'273	274	46	2'593	10	2'603	30'712
61	Telekommunikation	193	51	17	261	9	270	24'657
62-63	Informationstechnologische und Informations-DL	10'101	918	160	11'179	23	11'202	70'488
64	Erbringung von Finanzdienstleistungen	873	517	120	1'510	69	1'579	131'261
65	Versicherungen	241	129	39	409	30	439	56'398
66	Mit Finanz-/Versicherungs-DL verbundene Tätigk.	5'074	609	78	5'761	5	5'766	38'417
68	Grundstücks- und Wohnungswesen	4'574	296	31	4'901	7	4'908	28'026
69	Rechts- und Steuerberatung, Wirtschaftsprüfung	11'695	669	43	12'407	6	12'413	62'692
70	Unternehmensverwaltung uführung; Uberatung	10'379	454	85	10'918	16	10'934	51'249
71	Architektur- und Ingenieurbüros	16'526	1'485	126	18'137	11	18'148	93'688
72	Forschung und Entwicklung	550	97	36	683	9	692	14'088
73-75	Sonstige freiberufliche, wissensch., techn. Tätigkeiten	10'249	411	51	10'711	10	10'721	46'971
	Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen DL	9'820	1'142	208	11'170	29	11'199	140'016
78	Vermittlung und Überlassung von Arbeitskräften	1'602	164	28	1'794	2	1'796	11'709
85	Erziehung und Unterricht	4'443	609	145	5'197	121	5'209	62'496
86	Gesundheitswesen	15'730	658	164	16'552	131	16'683	263'472
87	Heime (ohne Erholungs- und Ferienheime)	297	704	518	1'519	24	1'543	107'879
88	Sozialwesen (ohne Heime)	988	342	22	1'352	1	1'353	17'312
90-93	Kunst, Unterhaltung und Erholung	3'874	327	62	4'263	10	4'273	32'758
94-96	Erbringung von sonstigen Dienstleistungen	14'991	414	64	15'469	5	15'474	52'597
	Total Sektor 3	214'697	20'893	3'538	239'128	669	239'797	2'430'840

Tabelle 11: Stufen, Klassierung und Codierung der NOGA-Systematik (Bundesamt für Statistik, 2008e, S. 8)

Stufe	Identifizierung	Beschreibung	Anzahl
1. Stufe	1 Grossbuchstabe	Abschnitt	21
2. Stufe	2 Ziffern	Abteilung	88
3. Stufe	3 Ziffern	Gruppe	272
4. Stufe	4 Ziffern	Klasse	615
5. Stufe	6 Ziffern	Art	794

Tabelle 12: Kennzahlen der Kreativwirtschaft im Vergleich Stadt ZH – Kanton ZH – Schweiz (Bundesamt für Statistik, 2008g; zit. nach Weckerle & Theler, 2010, S. 14-16)

	Stadt Zürich	Kanton Zürich	Schweiz
Beschäftigte	32'763	55'911	205'947
%-Anteil der Beschäftigten	9%	7%	5%
Betriebe	4'925	9'924	40'351
%-Anteil der Betriebe	19%	14%	10%
Umsatz in Mio. CHF	14'023	23'878	87'967
Bruttowertschöpfung in Mio. CHF	3'280	5'585	20'574
%-Anteil am BIP	7.7%	5.9%	4.2%

Tabelle 13: Unternehmen und Beschäftigte in der Kreativwirtschaft der Stadt Zürich (Bundesamt für Statistik, 2008g; zit. nach Weckerle & Theler, 2010, S. 15)

	Unternehmen in der Stadt Zürich	Anteil der U an der Stadtzürcher KW	Beschäftigte in U in der Stadt Zürich	Anteil der Zürcher U an der Branche national	Anteil der Zürcher MA an der Bran- che national	Durchschnitt MA/U in der Stadt Zürich	Unternehmen national	МА СН
Musikwirtschaft	253	4.5%	3'430	10.3%	18.0%	13.6	2'445	19'028
Buchmarkt	162	2.9%	1'211	13.2%	17.5%	7.5	1'223	6'907
Kunstmarkt	277	5.0%	933	12.9%	13.1%	3.4	2'143	7'128
Filmwirtschaft	294	5.3%	1'504	20.9%	17.7%	5.1	1'410	8'510
Rundfunkwirt-								
schaft	14	0.3%	2'368	10.6%	35.1%	169.1	132	6'742
Markt darst. Kunst	107	1.9%	1'929	11.7%	17.5%	18.0	913	11'006
Designwirtschaft	1'307	23.5%	5'401	17.4%	20.4%	4.1	7'531	26'440
Architekturmarkt	1'234	22.1%	5'601	11.2%	13.6%	4.5	11'014	41'253
Werbemarkt	528	9.5%	3'944	15.7%	17.9%	7.5	3'370	21'993
Softwareindustrie	658	11.8%	6'355	9.4%	15.0%	9.7	7'005	42'299
Kunsthandwerk	82	1.5%	233	8.6%	4.6%	2.8	948	5'012
Pressemarkt	537	9.6%	4'733	11.6%	17.9%	8.8	4'646	26'368
Phonotechn. Markt	120	2.2%	711	6.2%	6.1%	5.9	1'921	11'609
Total*	4'925		32'763	12.2%	15.9%	6.7%	40'351	205'947

^{*} Einzelne Wirtschaftszweige sind verschiedenen Teilmärkten zugeordnet; in der Gesamtsumme sind sie einfach gezählt.

Tabelle 14: Unternehmen und Beschäftigte in der Designwirtschaft der Stadt Zürich (Bundesamt für Statistik, 2008g; zit. nach Weckerle & Theler, 2010, S. 31)

	Unternehmen in der Stadt Zürich	Anteil der U an der Stadtzürcher DW	Beschäftigte in U in der Stadt Zürich	Anteil der Zürcher U an der Branche national	Anteil der Zürcher MA an der Bran- che national	Durchschnitt MA/U in der Stadt Zürich	Unternehmen national	МА СН
Werbeagenturen	474	36.3%	3'099	16.5%	23.3%	6.5	2'879	13'293
Industrie-/Produktdesign	44	3.4%	106	19.0%	19.0%	2.4	232	559
Grafikdesign/Visuelle Komm.	415	31.8%	1'021	18.3%	19.9%	2.5	2'273	5'137
Fotografie	244	18.7%	425	20.9%	20.4%	1.7	1'166	2'082
Messe-/Kongressveranstalter	97	7.4%	610	12.8%	13.0%	6.3	755	4'676
PR-Beratung (Anteil)	22	1.7%	85	16.7%	21.9%	3.9	132	389
Unternehmensberatung (Anteil)	11	0.8%	55	11.7%	18.1%	5.0	94	304
Total*	1'307		5'401	17.4%	20.4%	4.1%	7'531	26'440

Tabelle 15: Wandel betrieblicher Weiterbildung im Rahmen prozessorientierter Organisation (Baethge & Schiersmann, 1998, S. 30)

	Berufs- und funktionsbezogene betrieb-	Prozessorientierte betriebliche Weiter-
Dimensionen	liche Weiterbildung	bildung
Lernarrangements	interne und externe Kurse/Seminare	arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegrier-
_		tes Lernen
		selbstorganisiertes Lernen
		Einbezug neuer Medien
Lernziele	Verbesserung der Qualifikation	Kompetenzentwicklung
Lerninhalte	Vermittlung fachbezogener Kenntnis-	neben fachbezogenen Inhalten verstärk-
	se/Fertigkeiten/Fähigkeiten	te Einbeziehung sozial-kommunikativer und (selbst)reflexiver Dimensionen
Zielgruppen	individuelle Nachfrager (Führung und	innerbetriebliche Team
	Fachkräfte)	Projektgruppen
Qualitätssicherung und -	inhaltsbezogenen Qualitätskonzepte	prozessbezogene Qualitätskonzepte
entwicklung	angebotsorientierte Planung	nachfrageorientierte Planung
		Intensivierung der Bedarfsermittlung
		Transfersicherung
betriebliche Organisation	zentrale Weiterbildungsabteilung oder	Dezentralisierung und Verlagerung auf
der Weiterbildung	Weiterbildungsbeauftragter	Fachabteilungen und Führungskräfte
		Einrichtung von Cost-Centern oder
		Auslagerung als Profit-Center
		neue Kooperationsformen mit externen
		Anbietern
Rolle/Funktionen des	Trainer bzw. Dozent	Moderator
Weiterbildners	Organisator	individuelle und unternehmensbezogene
		Berater
		Prozessgestalter
Einbau in betriebliche	ohne systematisches Controlling	detailliertes Kosten- und Effizienzcont-
Gesamtstrategien (Wei-	Finanzierung über Gemeinkosten	rolling
terbildungscontrolling		Verlagerung der Kosten auf Fachabtei-
und -finanzierung)		lungen bzw. individuelle Nachfrager

Tabelle 16: Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit (Dehnbostel, 2007, S. 69)

Dimensionen	Kurzcharakteristik
Vollständige Handlung/	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne
Projektorientierung	der vollständigen Handlung und der Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, d. h. die unterschiedlichen
Handfullgsspielraum	Möglichkeiten kompetent zu handeln (selbst- gesteuertes Arbeiten)
Problem-, Komplexitätser-	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der
fahrung	Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung/	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch Kollegen und Vor-
Kollektivität	gesetzte; Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwicklung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des Einzelnen entsprechen, d. h. sie
ilidividuelle Elitwickidilg	dürfen ihn nicht unter- oder überfordern
Entwicklung von Professi-	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgrei-
onalität	cher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung
Ollalitat	vom Novizen bis zum Experten)
Reflexivität	Möglichkeiten der strukturellen und Selbstreflexivität

Tabelle 17: Unterschiede zwischen herkömmlicher und zukunftsorientierter Lernkultur (Dehnbostel, 2001a, S. 89)

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte Lernkultur
Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als	Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung
Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und in	und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit
dessen Umfeld	
Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional ange-	Lernen in "natürlichen" Lernumgebungen als Erfah-
legten Lernumgebungen	rungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen
	innerhalb und ausser- halb der Arbeit
Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme	Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie
bzw. Teile davon verstanden.	sind abhängig von individuellen und sozialen Kontex-
	ten.
Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von	Wissen wird aus komplexen Lernsituationen kon-
didaktisch reduziertem Fachwissen	struiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit
	Theoriewissen verbunden.
präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren,	Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssitua-
festgelegten Handlungssituationen	tionen angewandt und nutzbar gemacht.
Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv.	Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-
	Prozesse weitgehend selbständig.
Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind	Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernpro-
Vermittler von Theoriewissen.	zessen; sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und
	Lernprozesse auszulösen.

Tabelle 18: Zuordnung der Lernformen zu den Positionen auf den 4 Lerndimensionen

		selbstorganisiert		selbsigesieueit		II emugesteuert		Tomnell		mormen	_	al Defits Dezogen		arvensgeounden	orbeiteimmenent	arvensminnanent		maividuen		коорегану
Lernform	Quelle	Seite	əllənÕ	Seite	allow order	Seite	allow order	Seite	əllənÕ	Seite	əllənÕ	Seite	əllənÕ	Seite	əllənÕ	Seite	əllənÕ	Seite	əllənÕ	Seite
Interne/externe WB					9	85	18	11			9	76	7	19						
Unterweisung					17	19			18	11					7	17				
Experteninterview	7	49							7	49			7	19					7	19
Arbeitsanweisungen					9	29	9	29							7	17	7	17		
Selbststudium	1	79	1	79					18	11		pr	7	18			7	18		
Fachmessen/Kongresse		pr		pr		pr			18	11	7	20					7	20		
Learning by Doing		pr		pr		pr			5	69					7	17	7	17		
Job-Rotation			10	134	10	134			18	11					7	17				
Job Enlargment			10	134	10	134			18	11					7	17				
Job Enrichment			10	134	10	134			18	11					7	17				
E-Learning			8	7					18	11	7	20					7	20		778
Blended Learning			6	36					18	11			6	38			6	38		
Arbeits- und Lernaufgaben			16	88			2	306							16	61	16	90		
Lernintervision	11	12							18	11			11	10					11	10
Lern(prozess)begleitung	1	56							18	11			7	19						
Gruppenarbeit/Workshops	3	11							2	306	7	20	7	19					7	19
Projektarbeit	17	13							18	11					7	18			7	18
Lernstatt/Lerninseln	1	140							2	306			7	19					4	17
Fallstudien	17	13							17	13			17	13					17	13
Qualitätszirkel	15	48							18	11			7	19					7	19
Zukunftswerkstatt	17	12							17	12	17	12							17	12
Simulationslernen	17	13							17	13			17	13					17	13
Netzwerke/Erfa-Gruppen	3	11							14	14			7	19					7	19
Communities of Practice	3	11							3	12			7	52					7	52
Corporate Universities					12	59	2	306			12	58	12	58						
Trainee-Programme					7	39	2	306	13	37					7	39				
Auslandaufenthalte		pr		pr		pr				pr				pr		pr		pr		
Lernkooperationen		pr		pr		pr		pr		pr		pr		pr						pr

Legende für die Quellen in Tabelle 18

- 1 Aulerich et al. (2004)
- 2 Baitsch (1998)
- 3 Dehnbostel (2011)
- 4 Diettrich und Kohl (2007) 5 Dohmen (2001)
- 6 Göertz und Michel (2009)
- 7 Jäckel et al. (2006)
- 8 Kammer für Arbeiter und Angestellte (2002)
- 9 Kirchhöfer (2004)

- 10 Mohr (2008)
- 11 Molzberger (2008)
- 12 Neumann (2003) 13 Pfeiffer und Heimer (2006)
- 14 Schiersmann et al. (2001)
- 15 Schiersmann und Remmele (2002)
- 16 Schröder (2009)
- 17 Schüssler (2004)
- 18 Winge und Wiener (2009)
- pr Zuordnung durch Autor dieser Arbeit

Tabelle 19: Soziographische Angaben zur Stichprobe der Personalentwicklungsverantwortlichen

Unternehmen	Positionierung	MA	NOGA-Code	international
Belleville	New Media Design	1	741 002	5%
loglan	Web-Agentur	3	741 002	5%
frame eleven	Bewegte Bild-Agentur	9	741 002	10%
Kalotay Photography	Fotografie	1	742 001	5%
Rufener events	Event-Agentur	29	823 000	tw. bis 50%

Tabelle 20: Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

Dimension Hauptkategorie Rategorie Variable Branchen-Charakteristik			•		
Branchen-Charakteristik	Dimension/				
Charakteristik Personen in der Branche PA allg. Typologie/Beschreibung d. Personen (inkl. Anforderungen) PA heute PA+ morgen PW Aus- und Weiterbildungen der Personen PW (formelle) Weiterbildungen PW (formelle) Weiterbildungen PK heute PK+ morgen PK morgen PK heute PK+ morgen LA heute LA+ morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA Arbeitsbezug heute LDA Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität morgen LF heute LF+ morgen LF heute LF+ morgen LIF heute LIF+ morgen LIF+	Hauptkategorie	Kateg	gorie/Variable	Unterk	ategorie
Personen in der Branche Hersonen (inkl. Anforderungen) PW Aus- und Weiterbildungen der Personen PK pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompetenzen Lernen/ Lernform Lernform Lerndimensionen Lordimensionen Lordime	Branchen-	BA	allg. Typologie/Beschreibung	BA	direkte Beschreibung
Branche Personen (inkl. Anforderungen) PW Aus- und Weiterbildungen der Personen PErsonen PK pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompetenzen Lernen/ Lernform Lerndimensionen LDF Formalisierungsgrad heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LDF+ morgen LDS Sozialität morgen LDS+ sozialität morgen LI Lerninhalte LI heute LI heute	Charakteristik			BA+	Veränderungen/Entwicklungen ins Morgen
PW Aus- und Weiterbildungen der Personen PW (formelle) Weiterbildungen	Personen in der	PA	allg. Typologie/Beschreibung d.	PA	heute
Personen PK pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompetenzen PK heute PK heute PK morgen LA allg. Typologie/Beschreibung LAH morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA Arbeitsbezug morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LDF heute LF heute LF morgen	Branche		Personen (inkl. Anforderungen)	PA+	morgen
PK pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompetenzen Lernen/ Lernform LA allg. Typologie/Beschreibung LA heute LA+ morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute		PW	Aus- und Weiterbildungen der	PWG	Aus-/Grundbildungen
Lernen/ Lernform Lernform LA allg. Typologie/Beschreibung LA heute LA+ morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute			Personen	PW	(formelle) Weiterbildungen
Lernen/ Lernform LA heute LA+ morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDP+ Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDA Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF heute LI Lerninhalte LI heute		PK	pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompe-	PK	heute
Lernform LA+ morgen LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute			tenzen	PK+	morgen
LAPE PE/bB strukturell und funktional LDF Formalisierungsgrad heute LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute	Lernen/	LA	allg. Typologie/Beschreibung	LA	heute
LDF Formalisierungsgrad heute LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute	Lernform			LA+	morgen
LDF+ Formalisierungsgrad morgen LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LAPE	PE/bB strukturell und funktional
LDP Lernprozess heute LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute		LD	Lerndimensionen	LDF	Formalisierungsgrad heute
LDP+ Lernprozess morgen LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDF+	
LDA Arbeitsbezug heute LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDP	Lernprozess heute
LDA+ Arbeitsbezug morgen LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDP+	Lernprozess morgen
LDS Sozialität heute LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDA	Arbeitsbezug heute
LDS+ Sozialität morgen LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDA+	Arbeitsbezug morgen
LF (konkrete) Lernformen LF heute LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute				LDS	Sozialität heute
LF+ morgen LI Lerninhalte LI heute					Sozialität morgen
LI Lerninhalte LI heute		LF	(konkrete) Lernformen	LF	heute
				LF+	morgen
LI+ morgen		LI	Lerninhalte	LI	heute
				LI+	morgen
LK Lernkultur LK heute		LK	Lernkultur	LK	heute
LK+ morgen					morgen
LW formelle Weiterbildung, Kurse, LW heute		LW		LW	heute
WB-Angebote/-Anbieter LW+ morgen					morgen
WM Umgang mit Wissen, Wissens- WM heute		WM	Umgang mit Wissen, Wissens-	WM	heute
management WM+ morgen			management	WM+	morgen

Tabelle 21: Lernformen, die im Rahmen der Interviews erwähnt wurden (vgl. Kapitel 6.3.3)

Ler	nform	ZNr.	Zitat
23	Netzwerke/Erfa- Gruppen/medial gestütz- ter Austausch	323	So ein Netzwerkanlass ist wie eine Form in den Ausgang gehen, wo aber auch etwas gelernt wird. Irgend jemand erzählt etwas aus dem Betrieb oder über einen kreativen Prozess oder so. Man steht mit dem Bierfläschli rum und zwei drei reden darüber, wie sie dies jetzt geschafft haben oder erreicht haben, oder wo sie sind und es hat aber auch einen informativen Aspekt. Am Schluss gibt es noch Disco. Montag eine gemeinsame Sitzung, wo über die jeweiligen Arbeiten in den
		1285	Projekten ein Austausch stattfindet. Wir pflegen in unserer Firma eine Austauschplattform von Informationen,
		1200	wo aber auch Leute, die bei uns gearbeitet haben, ihre News festhalten.
5	(Arbeitsbezogenes/	824	Bei mir läuft die Weiterbildung grösstenteils über das Internet.
	arbeitsgebundenes)	1287	Die Bücher haben unter 100 Seiten. Du kannst sie elektronisch oder in
	Selbststudium		Printform in ein paar Stunden lesen. Sie haben genau die Tiefe, die du brauchst, um es möglichst schnell im Alltag anzuwenden. Sie haben die Mittelstufe an Informationsvermittlung erfasst, die nötig ist, um auch der Schnelllebigkeit unserer Branche zu entsprechen.
		1407	Man informiert sich über Zeitschriften, andere Websites und Blogs.
2	Unterweisung durch	975	Ein erfahrener Mitarbeiter begleitet den weniger erfahrenen, coacht ihn,
	Vorgesetzte/Kollegen	1250	schaut Dinge mit ihm an.
7	Learning by Doing	1358	Es war also quasi Learning by Doing.
16	Gruppenarbeiten/ Work- shops	665	Wir hören uns den Auftrag des Kunden an und anschliessend werden innerhalb des Teams Vorschläge ausgearbeitet. Es werden also alle von Anfang an einbezogen.
		996	Academy-Workshops, die dann zweitägig sind, wo die ganze Agentur in der Regel integriert, zusammengewürfelt an einem übergeordneten Thema arbeitet.
17	Projektarbeit	1393	Leute an Projekten arbeiten lassen, die autonomes Arbeiten zulassen.
1	Interne/externe Schu- lungen/Kurse/ Weiter-	996	Also wir haben eine Junior-Academy, vor allem interne Referenten, die Juniors, Assis und Trainees zusammen nehmen [].
	bildungen	1303	Als wir noch mehr Angestellte hatten, fanden monatlich interne Referate im Turnus statt, wo wir uns dann auch Zeit genommen haben, uns damit auseinander zu setzen und entsprechend zu dokumentieren.
15	Lernbegleitung (Coaching/Mentoring)	970	Ein Senior schaut, quasi wie ein Mentor, zu den Juniors und zu den Assistenten und begleitet diese.
4	Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden	1004	Wir haben einen Blog als Prozessdoku und Wissensdatenbank.
6	Fachmessen und Kongresse	796	Ausstellungen besuchen.
22	Simulationslernen (Plan-/Rollenspiele/ Übungs-firmen)	1305	Heute ist es oft auch so, dass wir Prototypen erstellen, auch im Sinne eines Lerneffektes. Es gibt eigentlich immer projektbedingte Übungsumgebungen.
26	Trainee-Programme	603	Jobs werden als Praktikum ausgeschrieben, dann schaut man, wer sich eignet, und entwickelt die weiter. Eigentlich haben wir die Leute bei uns arbeitstechnisch "aufgebaut".

Anhang C: Beschreibungen der Lernformen

Im Folgenden werden diejenigen Lernformen, die in der zeitgenössischen Literatur am häufigsten vorkommen, beschreibend vorgestellt⁵⁸. Es handelt sich dabei um die Lernformen, welche von den Befragten hinsichtlich ihrer Eignung für den Einsatz in KMU bzw. hinsichtlich ihrer künftigen Entwicklung (Bedeutungszunahme/-abnahme) eingeschätzt werden, nicht zuletzt deswegen wurde diese Aufstellung gemacht, denn für die Verlässlichkeit der abzuholenden Einschätzungen ist es essentiell, dass von einem vergleichbaren Begriffsverständnis ausgegangen werden kann.

C.1 Interne/externe Schulungen/Kurse/Weiterbildungen

In dieser sehr grossen und breiten Gruppe von Weiterbildungselementen werden Formen zusammengefasst, die traditionell tendenziell formell, fremdorganisiert und nicht direkt im Arbeitsprozess eingebunden sind. Sie gehen von der einzelnen, eher eindimensionalen Informationsveranstaltung im Betrieb über Schulungen (aus denen bei stärkerem Gewicht auf dem individuellen Üben Trainings werden), mehrtägige externe Seminare oder Kurse bis hin zu längerdauernden Studiengängen an Bildungsinstituten. Es kommen eher darbietende Lehrmethoden zum Einsatz und die (curriculare) Vermittlung von Fach-, Fakten- oder Überblickswissen ist meist deutlich stärker gewichtet als der praktische Lerntransfer der Teilnehmenden in ihre individuellen Aufgabenbereiche. Die übergeordnete Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses liegt hauptsächlich bei einer internen oder externen Fachperson für das jeweilige Thema, die über ihre didaktisch-methodische Kompetenz (bzw. Ausbildung) und die entsprechend lernförderliche Aufbereitung der Lerninhalte massgeblich zum Lernerfolg der Teilnehmenden beiträgt. (Jäckel et al., 2006, S. 19, 42-43; Weil et al., 2007, S. 8; Winge & Wiener, 2009, S. 11)

C.2 Unterweisung durch Vorgesetzte/Kollegen

Bei Unterweisungen durch Vorgesetzte und Kollegen handelt es sich um eine besonders häufig anzutreffende Lernform. Es gilt einem/einer Mitarbeiter/in mit auf die individuelle Arbeits- und Tätigkeitssituation zugeschnittenen Informationen, Erläuterungen, Anweisungen oder alternativen Formen der Interaktion Kenntnisse oder Fertigkeiten zu vermitteln, die er/sie für die Arbeit braucht. So entsteht gewissermassen ein massgeschneidertes "Einzelseminar". Die Unterweisenden verfügen aufgabenbezogen inhaltlich-fachlich, methodisch oder organisational über einen Wissensvorsprung, bspw. da sie selbst die relevante Arbeitsaufgabe auch ausführen oder ausgeführt haben. Der Prozess der Unterweisung kann auf beiden Seiten bewusst und bereichernd als Lernprozess eingesetzt und gestaltet werden. Der Unterweisende erhält einerseits Wertschätzung für sein Wissen und Können und andererseits die Möglichkeit, bspw. durch Vermittlung didaktischer Kompetenzen an ihn und durch das eigene Lernen auf diesem Gebiet sich ebenfalls weiterzuentwickeln. (Jäckel et al., 2006, S. 17-18, 37-38; Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, 2012b)

⁵⁸ Diese Liste hat keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Zudem gilt es darauf hinzuweisen, dass im kreativen und didaktischmethodisch zielgruppen- bzw. situativ anforderungsgerechten Einsatz auch vielfältige Variationen, Kombinationen und Zwischenformen der hier vorgestellten Lernformen entstehen.

C.3 Experteninterview

Um individuell erworbenes und vorhandenes (Fach)Wissen von Fachpersonen oder Experten innerhalb des Betriebs abzuholen bzw. anderen verfügbar zu machen, eignet sich das Experteninterview. Dabei kommt der Gesprächsvorbereitung der/des Fragenden lerntechnisch eine wichtige Bedeutung zu: Indem sie/er einen strukturierten Fragebogens erstellt und darin sich zu erschliessende Kenntnisse auflistet, geschieht über die versuchte Vorwegnahme der sich aus den Antworten ergebenden Folgefragen bereits ein vertieftes Eindenken ins Thema und eine Konkretisierung eigener Frage- und Problemstellungen. Dadurch, dass der Experte gezielt auf die gestellten Fragen antwortet, expliziert er sein Wissen nicht primär aus der eigenen Warte, sondern auch abgestimmt auf die Situation eines Nicht- oder weniger Wissenden. Das Gespräch und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden dokumentiert und leisten so einen wertvollen Beitrag ans eigene Weiterkommen wie auch an das Wissensmanagement der Organisation. (Jäckel et al., 2006, S. 18-19, 49)

C.4 Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden

Mit anleitenden Dokumentationen wie Checklisten oder Leitfäden können bestimmte Arbeitsschritte, Prozesse oder auch Aufgabenteilbereiche als konkrete Arbeitsanweisungen detailliert geregelt werden. Sie sind ein Hilfsmittel für die entsprechenden MA, damit sie die Aufgaben qualitäts- und termingerecht erfüllen können. Die einzelnen Schritte können bspw. in Flussdiagrammen oder Checklisten dargestellt werden. Checklisten sind stark strukturiert und enthalten einzelne Punkte als abzuhakende Aufgaben mit wenigen Optionen, währenddem Leitfäden in der Regel offener, beschreibender und als Richtlinien verstanden werden sollen. (Jäckel et al., 2006, S. 29-30)

C.5 Arbeitsbezogenes/arbeitsgebundenes Selbststudium

Je nach Arbeitsaufgaben und Themengebieten können sich MA anhand weiterführender, vertiefender Literatur oder entlang von Fachinformationen und Fachzeitschriften, die sich in der Regel auf aktuelle Forschungsergebnisse beziehen und einen Ausblick auf zu erwartende Entwicklungen und Trends bieten, selbständig in neue Themen einarbeiten oder ihre Kenntnisse aktualisieren. In vielen Unternehmen werden zudem interne Wissensmanagementsysteme bereitgestellt, um komplexes Wissen unterschiedlicher Abteilungen und Ebenen miteinander zu vernetzen. Meist steht die Erweiterung von Fachkompetenzen dabei im Vordergrund und das Lesen entsprechender Texte setzt bereits ein gewisses Vorwissen des Lesers voraus. Durch "verstehendes Lesen" findet eine Vernetzung des eigenen Vorwissens mit dem Textwissen statt. (Jäckel et al., 2006, S. 18, 32)

C.6 Fachmessen und Kongresse

Durch den Besuch von Fachmessen oder Kongressen, auf denen bspw. Produkt- und Prozessinnovationen oder neue Forschungsergebnisse vorgestellt werden, erhalten MA einerseits die Möglichkeit, sich aktuelle, fachspezifische Informationen ausserhalb des Unternehmens zugänglich zu machen, und andererseits sind solche Anlässe gute Gelegenheiten für das Networking, um Kontakte zu anderen Wissensträgern bzw. Kooperationspartnern zu pflegen, auszubauen resp. neu zu knüpfen. (Jäckel et al., 2006, S. 34)

C.7 Learning by Doing

Dieser Lernform liegt zugrunde, dass beim täglichen Tun stets auch gelernt wird. Damit dieses Learning by Doing aber auch als Lernform seine Berechtigung hat, muss es bewusst und vor dem Hintergrund möglicher Lerneffekte nachbereitet bzw. reflektiert werden. Learning by Doing geschieht in realen Arbeits- und Handlungssituationen oder in deren unmittelbarem Zusammenhang. Vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch gewohntes Ausführen, Ausprobieren und Nachmachen in der Praxis angewendet, und durch Selbstreflexion bzw. im anschliessenden Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder Lernbegleitern werden die Angemessenheit des Tuns und die Qualität der Ergebnisse im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitsaufgabe bewertet, (neue) Erkenntnisse gesucht und das eigene künftige Handeln aufbauend auf der neuen Erfahrungsausgangslage weiter optimiert. Eine wesentliche Bedingung für einen konstruktiven Erfahrungsaustausch bzw. erfolgreiches "Erfahrungslernen" sind eine positive Fehlerkultur, also die Bereitschaft, Fehler grundsätzlich zu akzeptieren und aus ihnen zu lernen, sowie Arbeitssituationen, die ein gewisses Mass an Herausforderungen, Ungewissheiten und damit die Möglichkeit neuer Lösungswege für den Arbeitenden mitbringen. (Dehnbostel, 2001a, S. 84; Dehnbostel, 2011, S. 14-15; Jäckel et al., 2006, S. 17, 28)

C.8 Job Rotation

Job Rotation beinhaltet einen systematischen Arbeitsplatzwechsel, bei dem temporär, dauerhaft oder als Abfolge organisiert Positionen zwischen zwei oder mehr Personen getauscht werden. Die Einsatzmöglichkeiten dieser Lernform sind sehr breit und gehen vom Wechsel innerhalb des Teams, der "nur" einzelne Teilaufgaben betrifft, bis zum Erlernen einer neuen Komplett-Funktion in einer anderen OE. Wurde diese Massnahme ursprünglich primär angewandt, um Belastungen und Beanspruchungen von MA zu reduzieren, wird sie heute methodisch variabel zur Qualifikationserweiterung sowie mit dem Ziel eingesetzt, zudem (Lern-)Flexibilität und Motivation zu steigern, nicht zuletzt aber auch, um ein ganzheitlicheres Organisationsverständnis der MA zu erreichen. (Baitsch, 1998, S. 314; Becker, 2009, S. 766; Thom, 2008, S. 8)

C.9 Job Enlargement

Das Job Enlargement fügt der angestammten Tätigkeit qualitativ ähnliche Aufgabenschritte hinzu und erweitert so das Arbeitsfeld horizontal um Teilaufgaben mit gleichwertigen Anforderungen. Den Mitarbeitenden wird dadurch nicht nur ein breiteres Tätigkeitsfeld ermöglicht, sondern auch die Bearbeitung einer grösseren zusammenhängenden Kette von Arbeitsschritten. Ziele dieser Lernform sind höhere Leistung, grössere Flexibilität und verbesserte Personaleinsatzplanung. (Becker, 2009, S. 766; Thom, 2008, S. 8)

C.10 Job Enrichment

Das Job Enrichment beinhaltet eine vertikale Erweiterung des Tätigkeitsfeldes, d. h. eine Arbeitsbereicherung um Teilaufgaben mit höherwertigen Anforderungen. Es kommen neue Kompetenzanforderungen sowie breitere Entscheidungs- und Kontrollspielräume zum Aufgabenportfolio hinzu. Häufig findet

diese Lernform im Rahmen von Stellvertretungen Anwendung, wenn damit die (Teil-)Verantwortung für zusätzliche Aufgabenfelder übernommen wird. Job Enrichment schafft Perspektiven und steigert zudem (Lern-)Flexibilität, Qualifikation und Motivation der MA. (Becker, 2009, S. 766; Thom, 2008, S. 8)

C.11 E-Learning

Unter E-Learning (Kurzform des englischen Terminus "electronic learning") werden alle elektronisch unterstützten Lernformen zusammengefasst. Es ist ein Sammelbegriff für Lernangebote unter Einbezug elektronischer oder multimedialer Informations- und Kommunikationsmittel, wie z. B. Computer Based Training (CBT, mit Unterstützung und Lenkung durch Lernsoftware gestaltetes Lernen), Web Based Training⁵⁹ (WBT, Lernprogramme, die über Inter-/Intranet zugänglich sind und die meist – im Gegensatz zum CBT – den Austausch mit anderen Lernenden ermöglichen und mit einschliessen) oder auch neuartige elektronische Lernmedien. (Becker, 2009, S. 760-761, 778; Kirchhöfer, 2004, S. 82)

C.12 Blended Learning

Blended Learning (auch unter dem Begriff "hybride Lernarrangements" zu finden) ist ein Lehr-/Lernkonzept des vermischten, integrierten Lernens, das in einer didaktisch sinnvollen Verknüpfung von (traditionellem) Klassenzimmerlernen (Workshops, Seminare, Kurse) und E-Learning-Anteilen besteht. Letztere können als Selbstlernen, immer häufiger aber auch in Dialogforen organisiert sein. Es wird versucht, in diesem Methodenmix die jeweiligen Vorteile optimal auszunützen und zu verbinden (virtuell – nichtvirtuell, stationär – mobil, synchron – asynchron, individuell–kollaborativ). (Becker, 2009, S. 760; Kirchhöfer, 2004, S. 82)

C.13 Arbeits- und Lernaufgaben

Den Arbeits- und Lernaufgaben liegen reale betriebliche Arbeitsaufgaben und -prozesse zugrunde, die bewusst zu Lernzwecken entsprechend aufbereitet und organisiert werden. Sie gelten als arbeitsgebundene Lernformen, die erfahrungsbezogenes, informelles Lernen mit Elementen des formellen Lernens, wie bspw. Zielsetzung, Didaktisierung und Hilfestellung verbinden. Mit dieser Lernform können eigene Handlungs- und Lösungsstrategie nahe bzw. direkt anhand der täglichen Arbeit erarbeitet, ausprobiert und weiterentwickelt werden. (Schröder, 2009, S. 69, 88-89)

C.14 Lernintervision/tutorielles Lernen

_

Bei der Lernintervision oder beim tutoriellen Lernen unterstützen sich zwei (oder mehr) Lernende gegenseitig beim Erwerb verschiedener Kompetenzen. Die Gruppe besteht meist aus Personen, die in Bezug auf die Gesamtheit der Lerninhalte in etwa am gleichen Ort stehen und dieselben Lernziele verfolgen. Im Unterschied zum Mentoring stehen bei diesem Lernen mit kollegialer Beratung die Beteiligten im Hinblick auf den Lernprozess auf derselben Stufe und sie gestalten diesen interaktiv und gleichberechtigt. Über das gemeinsame Erschliessen von Fachthemen, über den Austausch eigener Lern-, Lö-

⁵⁹ Bei der Nutzung des Internets wurde es zu einer erfolgskritischen Kompetenz der Lernenden, verlässliche, aktuelle und gesicherte von anderer Information unterscheiden zu können. (Jäckel et al., 2006, S. 31)

sungs- oder Methodenstrategien ober über die Erörterung und Diskussion von aufgetretenen Fehlern und Problemen, die miteinander möglichen Auflösungen zugeführt werden, ergibt sich eine gegenseitig positive Lernverstärkung und ein gleichzeitiges Lernen auf verschiedenen Ebenen. (Becker, 2009, S. 777)

C.15 Lern(prozess)begleitung (Coaching/Mentoring⁶⁰)

Lern(prozess)begleitung wird als direkte personelle Unterstützung von Lernenden verstanden und von ausgebildeten (internen oder externen) Lernprozessbegleitern oder auch von Vorgesetzten und Fachkollegen wahrgenommen. Die Art der Lernunterstützung kann und soll verschieden, individuell angepasst sein, besteht im Wesentlichen aber stets darin, Arbeitende/Lernende entlang der informellen und impliziten Regeln des jeweiligen Unternehmens bei der Lösung konkreter ergebnisoffener Arbeitsaufgaben professionell zu begleiten, indem die dabei stattfindenden Lernprozesse und darüber hinaus diejenigen der Kompetenzentwicklung bewusst gemacht, eingehend reflektiert und gefördert werden. Lernbegleiter fungieren als Spiegelflächen für Lernende, unterstützen das Lernen durch Reflexion und Feedback, schaffen durch das Aufbrechen und in Frage stellen von Routinen Irritationen als neue Lernanlässe und liefern spezielles methodisches Know-how. Ziele sind zudem, das Erkennen und Entdecken eigener Potenziale, die Erhöhung der Leistungsfähigkeit und eine Steigerung der Selbstständigkeit und Selbststeuerung, womit die Beratung deutlich über die innerbetriebliche Karriere hinausgeht. (Aulerich et al., 2004, S. 132-133; Dehnbostel, 2011, S. 10; Wittwer, 2001, S. 123)

Während beim Mentoring die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der beruflichen Fähigkeiten, also die Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse des Mentees als solche (und bisweilen auch Karriereplanungs- und -förderungsaspekte) im Mittelpunkt stehen, zielt das Coaching als interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess eher auf die berufliche Rolle bzw. damit zusammenhängende aktuelle Anliegen des Klienten oder auf arbeitsplatzspezifische Problemsituationen ab, zu denen Lösungsstrategien und Handlungsalternativen erarbeitet werden. Im Gegensatz zur Mentorin bzw. zum Mentor nehmen Coachs eher neutrale Positionen gegenüber der zu beratenden Person ein. (Becker, 2009, S. 769; Jäckel et al., 2006, S. 39-42)

C.16 Gruppenarbeiten/Workshops

Gruppenarbeiten allgemein gelten als bedeutendes organisationales und motivationales Mittel, Lernen und Qualifikationserwerb anzuregen, insbesondere was die sozialen Kompetenzen angeht. Zu dieser Lernform werden einzelne oder in kleiner Anzahl thematisch gebundene, zusammengefasste Veranstaltungen gezählt, im Rahmen derer eine Gruppe gleichberechtigter Mitglieder (aus einzelnen oder auch bewusst aus verschiedenen OE) eine allgemein vorgegebene, gemeinsame, sie funktional verbindende Aufgabe bearbeitet. Es gibt keine offiziell festgelegten Rollen – ausser ggf. derjenigen der Moderation, in welcher die primär organisatorische Verantwortung für den Lernprozess so niederschwellig wie möglich gehalten wird. Wie kooperative Lernformen generell, bauen auch Workshops stark auf die vielfältigen Wirkungen der gemeinsamen, dialogischen Aufgabenbearbeitung und der partizipativen Entwick-

⁶⁰ Im weiteren Sinn zum Mentoring gehören Unterstützungs- und Begleitformen wie Lernpatenschaften und Tandemlernen (Dehnbostel, 2011, S. 10).

lung von Problemlösungsstrategien, wodurch die Anforderungen an die Gruppenmitglieder steigen und verschiedenste fachliche, methodische, organisationale und soziale Elemente und Aspekte ineinander fliessen. (Baitsch, 1998, S. 315; Kirchhöfer, 2004, S. 72; Schiersmann & Remmele, 2002, S. 43)

C.17 Projektarbeit

Projektarbeit ist gleichermassen Arbeitsorganisations- als auch Lernform. Als letztere gilt sie dann, wenn sie bewusst (auch) zu Lernzwecken initiiert wird. Im Sinne einer deutlich erweiterten Form der Gruppenarbeit erstreckt sich die Projektarbeit über einen längeren Zeitraum. Die bearbeiteten Projekte sind real, komplex und arbeitsimmanent. Zudem kennzeichnen sie sich im Vergleich zur Gruppenarbeit meist über eine klarere bzw. offiziell definierte Rollenverteilung. Die Gruppe wird mit der Bearbeitung einmaliger, inhaltlich begrenzter, in sich geschlossener und damit neuartiger Aufgaben beauftragt, die meist mehrere Bereiche betreffen, welche alle für die ideale Lösung miteinbezogen werden müssen. Damit steigen die Anforderungen an die sozialen Kompetenzen wie auch die Möglichkeiten, diese zu trainieren. In der Regel haben die Mitarbeiter eines Projekts einen hohen Freiraum bei der Ausgestaltung ihrer Arbeitsaufgabe und ihres kooperativen Handelns. Daher ist Projektarbeit nicht nur flexibel einsetzbar, sondern auch durch die Entstehung selbstorganisierter Lernprozesse und die starke Orientierung am Muster der vollständigen Handlung besonders lernförderlich. Wenn die betriebliche Projektarbeit als Qualifizierungsmethode zudem mit (externer) methodischer Begleitung verknüpft wird, welche auf einer Metaebene zusammen mit der Gruppe die fortlaufende theoretische Reflexion, die praktische Realisierung und die Lernevaluation zu verbinden vermag, gilt sie als Idealform und als vielversprechender Weg zur Vermittlung von fundierten, ganzheitlich vernetzten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. (Baitsch, 1998, S. 315; Becker, 2009, S. 773; Schiersmann & Remmele, 2002, S. 46; Schüssler, 2004, S. 13)

C.18 Lernstatt/Lerninseln

Die Lernstatt⁶¹ und die Lerninseln sind eine Lernform arbeitsplatznaher Weiterbildung. Kennzeichnend für sie sind vom betrieblichen Geschehen abgetrennte Räume bzw. mit Lernausstattungen angereicherte Arbeitsplätze, in denen reale Arbeitsaufträge bearbeitet werden. Ad-hoc, situativ geregelt oder regelmässig organisiert treffen sich Arbeitsgruppen, um gemeinsam Wissens- oder Könnensdefizite zu schliessen, die sich in aller Regel unmittelbar auf die Arbeit beziehen. In der Lernstatt definieren die Teilnehmenden ihren Lern- und Entwicklungsbedarf unter Gleichberechtigten selbst und eignen sich jene Kompetenzen von der eigenen Arbeitstätigkeit ausgehend an. Bei den Lerninseln werden problemhaltige Aufgaben in den normalen Arbeitsalltag integriert, und in der Gruppe werden Lösungswege und -möglichkeiten mittels gemeinsamer kritischer Reflexion erarbeitet und geprüft. Teilweise sind Lernbegleiter vor Ort, die entweder situativ zur Unterstützung beigezogen werden können oder die den Gruppenlernprozess moderieren. (Aulerich et al., 2004, S. 140-141; Baitsch, 1998, S. 316, 318; Becker, 2009, S. 768; Schüssler, 2004, S. 11-12)

-

⁶¹ Lernstatt: Als Begriff zusammengesetzt aus Lernen und Werkstatt. Wie der Name schon andeutet, findet diese Lernform eher in industriell ausgerichteten Betrieben Anwendung (Schüssler, 2004, S. 11).

C.19 Fallstudien

Fallstudien (oder Harvard-Methoden) simulieren in hypothetischen Fällen (betriebliche) Entscheidungsund Problemsituationen. Ausgehend von praktischen Fällen aus dem Berufs- und Arbeitsleben werden realisierte Lösungsmöglichkeiten geprüft, diskutiert, ausgewertet und alternative gesucht. Die optimale Wirkung kann diese Lernform entfalten, wenn von der Dynamik der Gruppe und dem gegenseitigen Austausch profitiert werden kann, wenn in konstruktiv kritischer Gesprächskultur Varianten wechselseitig argumentierend vertreten bzw. hinterfragt werden. (Becker, 2009, S. 762; Schüssler, 2004, S. 13)

C.20 Qualitätszirkel

Qualitätszirkel (auch als KVP [kontinuierlicher Verbesserungsprozess] bekannt) sind eher kleinere Gesprächsgruppen, die freiwillig, regelmässig durchgeführt werden. Diese in den Arbeitsprozess integrierte Gruppenorganisationsform diente früher vor allem als Instrument der Qualitätssicherung und -kontrolle, hat sich aber mittlerweile auch als allgemeine LF am Arbeitsplatz etabliert. Die Teilnehmer bearbeiten selbst entdeckte oder vorgegebene betriebliche Probleme und Schwachstellen, wie bspw. bereichsübergreifende Abstimmungen oder die Einhaltung, Anpassung und Verankerung von Standards im Unternehmen etc. Im Sinne eines Qualitätsmanagements werden qualitativ hochwertige Lösungsvorschläge gesucht und unternehmensspezifische Umsetzungsvarianten erarbeitet. Eine systematische Strukturierung und Prozesssteuerung, z. B. durch eine gezielte Gesprächsführung von einer in Moderation und Problemlösetechniken qualifizierten Person, erhöht Akzeptanz und Effekt des Austauschs. (Baitsch, 1998, S. 313; Becker, 2009, S. 774; Schiersmann & Remmele, 2002, S. 47; Schüssler, 2004, S. 11)

C.21 Zukunftswerkstatt

Bei Zukunftswerkstätten und -konferenzen geht es darum, gemeinsam Visionen als Grundlage für die aktive Zukunftsgestaltung aller Beteiligten zu entwickeln. Ausgehend von dieser Vision werden danach Strategien entworfen und Entscheidungen getroffen, die sich in Teilschritten dem gewünschten Ziel nähern. Die Lernziele der Zukunftswerkstatt können vor allem in der Übertragung und Anwendung von Wissen auf komplexe Zusammenhänge angesiedelt werden. Zudem sollen solche Veranstaltungen durch den partizipativen Ansatz Loyalität und Verbindlichkeit steigern und damit der vielerorts beobachteten Tendenz entgegen wirken, dass die Mehrheit der MA, insbesondere in mittleren und grossen Unternehmen, zu den Unternehmenszielen und der Geschäftsstrategie des Arbeitgebers ein zunehmend ungebundeneres bis mitunter gleichgültiges Verhältnis haben. (persönlich.com, 2012; Schüssler, 2004, S. 12)

C.22 Simulationslernen (Plan- oder Rollenspiele/Übungsfirmen)

Bei Simulations-Lern-Arrangements werden komplexe Situationen, Strukturen oder auch Prozesse zunächst so reduziert, dass sie für die Lernenden leichter zu bewältigen sind. Diese Reduktionen werden in einem realitätsnahen Modell abgebildet, das den Lernenden als modellhafte Wirklichkeit dient. Zu diesen Lernformen gehören Planspielformen, bei denen eingeschränkt nach vorgegebenen Regeln und in der lustvollen Form eines Spiels im weitesten Sinn Alltags-, Kognitions- oder Entscheidungsprozesse durchgespielt werden, Rollenspiele, in denen die Teilnehmer mit definierten Rollen, die sie übernehmen,

eine vorgegebene Aufgabe erfüllen und lösen müssen, oder sogenannte Übungsfirmen als komplexestes bzw. ganzheitlichstes Modell, bei dem ganze Firmen inmitten des entsprechenden Marktumfelds mit den ihnen eigenen Strategie- und Umsetzungsentscheidungen simuliert werden. Spiel-, Reflexions- und Diskussionsphasen wechseln sich meist ab, was gesamthaft sicher stellen soll, dass die simulierten Situationen und Prozesse möglichst arbeitsplatznah und mit maximalem Lerngewinn gedanklich in die Realität (zurück) transferiert werden können, um das entsprechende Handlungsrepertoire in der nächsten Realsituation möglichst flexibel verfügbar zu haben. (Becker, 2009; Schüssler, 2004)

C.23 Netzwerke/Erfa-Gruppen/medial gestützter Austausch

Eine mehr oder weniger grosse Gruppe von durch gemeinsame Interessen, Eigenschaften oder Tätigkeiten verbundenen Personen nützt das gemeinsame Netzwerk zum gegenseitigen Austausch: man hilft sich in einer informellen Beziehung des Gebens und Nehmens. Solche Netzwerke können von betriebsinternen Zusammenschlüssen vergleichbarer Funktionen über Erfahrungsaustauschgruppen (Erfa-Gruppen) bis zu überregionalen Fachgruppen gehen. Sie haben das Ziel, einen (lose) organisierten Rahmen für den Informationsaustausch, für die Erörterung relevanter bspw. fachlicher Entwicklungen, für gemeinsames Benchmarking oder für die Diskussion von Problemstellungen zu bieten. ☐Es werden oft auch elektronische Medien (Internet-Foren, Intranet, Mailverteiler...) für die gegenseitige Kontaktaufnahme genützt. Während in grösseren Unternehmen das Netzwerk innerhalb des Unternehmens besonders wichtig ist, sind für Mitarbeiter von kleinen und mittleren Unternehmen Netzwerke von höherem Interesse, die über die Unternehmensgrenzen hinaus bestehen. (Jäckel et al., 2006, S. 50-51; Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, 2012b)

C.24 Communities of Practice

Eine Art Kombination von Netzwerk und gruppenartiger Zusammenarbeit sind die Communities of Practice (CoP; Praktiker- oder auch Wissensgemeinschaften). Sie stellen praxisbezogene Arbeitsgemeinschaften von Personen dar, die informell miteinander verbunden sind und ähnliche Aufgaben bearbeiten. Vereint im Interesse an Lösungen agieren sie weitgehend selbstorganisiert miteinander, tauschen sich eng aus und unterstützen sich gegenseitig. Über die gemeinsame Nutzung des verteilten Wissens sowie über die individuellen und kollektiven Lernprozesse, die ausführlich dargestellt, ausgetauscht, diskutiert und abgestimmt werden, entsteht in der Gesamtheit ein immenser Wissens- und Erfahrungsbestand, der für alle gleichermassen typisches Gruppenlernen wie auch effizientere Aufgabenbearbeitung am eigenen Arbeitsplatz ermöglicht. Der intensive Austausch, das geteilte Interesse am Weiterkommen und das Ausrichten der individuellen und kollektiven Handlungen auf gemeinsame Ziele führen häufig dazu, dass in CoP ein identitätsstiftendes Beziehungsgeflecht, eine eigene soziale Identität entsteht. (Dehnbostel, 2011, S. 11; Faulstich, 2002, S. 195; Jäckel et al., 2006, S. 52-53)

C.25 Corporate Universities

Solche unternehmenseigene Ausbildungsstätten werden geschaffen, um den Bedarf an gezielter, betriebsspezifischer Weiterbildung zu befriedigen. So können im Rahmen massgeschneiderter Curricula individuelles Wissen und einzigartige oder zentrale Prozesse nach betrieblichen Interessen spezifisch

geschult werden. Kernkompetenzen, Praktiken und Routinen können durch eine einheitliche Form der Vermittlung und koordinierte Inhalte standardisiert werden. Zudem eröffnen Corporate Universities die Möglichkeit der Kulturbildung und Systemintegration insbesondere auch von neueintretenden MA: Es geschieht (implizit oder explizit) eine Einführung in unternehmenseigene Regeln und Werte. Netzwerkaufbau und Lancierung von bereichsübergreifenden Kooperationen innerhalb des Unternehmens werden erleichtert. Es entsteht ein Zugehörigkeitsgefühl, und es ist eine Chance, um Lernen, Wissen(smanagement) und Unternehmensstrategie konsistent und nachhaltig miteinander zu verbinden. (Baitsch, 1998, S. 309-310; Neumann, 2003, S. 58-59)

C.26 Trainee-Programme

Berufsanfänger und neue MA erhalten nach festgelegtem Plan jeweils für definierte Zeiträume (gesamthaft dauern solche Programme meist zw. 6 bis 24 Monaten) Einblicke in zentrale Positionen des Wertschöpfungsprozesses resp. der Administration oder des Managements. Insbesondere für FH-/HS-Absolventen (ohne breite Berufs- und Branchenerfahrung) bietet sich die Möglichkeit der systematischen Einarbeitung und Integration in das neue Unternehmen. Neben dem Erwerb von Fach- und Methodenkenntnissen können die Trainees gezielt ein Netz von Beziehungen aufbauen und mit unternehmenskulturellen Eigenheiten vertraut gemacht werden. Solche Programme sind didaktisch strukturiert und kommen als Vollzeit- und tätigkeitsbegleitende Variante vor. Neben den Off-the-Job-Schulungen baut die LF auch auf dem Prinzip der Job Rotation mit mehreren Arbeitsplatzwechseln über verschiedene Abteilungen oder Fachgebiete hinweg auf. (Baitsch, 1998, S. 314; Becker, 2009, S. 776-777; Thom, 2008, S. 8)

C.27 Auslandaufenthalte

Der zeitlich befristete Wechsel ins Ausland wird je länger je mehr nicht mehr "nur" als Arbeits- sondern vielfach auch als Entwicklungsaufenthalt genutzt. Insbesondere grössere Firmen, die Niederlassungen in anderen Ländern unterhalten, entsenden ausgewählte MA in expatriale OE. Auslandaufenthalte bietet vielfältige Erfahrungs- und damit auch Lernmöglichkeiten: In einem anderen Land mit unterschiedlichen Kulturen und Mentalitäten, einer fremden Sprache und in einem neuen strukturellen und personellen Umfeld werden ggf. auch bekannte und beherrschte Aufgaben zu wertvollen Kompetenzentwicklungsgelegenheiten. (Becker, 2009, S. 758)

C.28 (Ausserbetriebliche) Lernkooperationen

Ausserbetriebliche Lernkooperationen sind Zusammenschlüsse von Unternehmen, um gemeinsam die Weiterbildung und -entwicklung ihrer Mitarbeitenden zu organisieren und so den Aufwand für die einzelnen Kooperationspartner zu reduzieren und den Nutzen zu optimieren. Diese Lernkooperationen gehen von durch mehrere Betriebe gemeinsam betriebenen "Werkstätten", in denen sich MA aus verschiedenen Betrieben und Einheiten mit gemeinsamen Projekten, Problemen oder Fragestellungen beschäftigen, die für einen oder mehrere Betriebe relevant und aktuell sind, bis hin zu Aus- und Weiterbildungsverbünden als Branchenverbänden. Ihnen gemeinsam ist das kollektive Ziel aller Beteiligten der interaktiven Entwicklung, Förderung und Durchführung qualitativ hochstehender Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsmassnahmen. (Baitsch, 1998, S. 321; Dehnbostel, 2010, S. 66-69)

Anhang D: Interviewleitfaden PE-Verantwortliche (Seite 1)

Interviewleitfaden PEV BA-Arbeit Peter Rüesch

Trendstudie zu Entwicklungen von Lernen in Dienstleistungs-KMUs

Fokus Formen von Lernen / Designwirtschaft

- 1) Begrüssung und Einleitung
 - a) Studium ZHAW-P A&O-Psychologie; BA-Abschluss im Sommer
 - b) Ziele und Aufbau der Arbeit Weiterführung durch das IAP
 - c) Referent Christoph Negri
 - d) Struktur des Interviews
 - i) Halbstandardisiertes Interview
 - ii) Grober Ablauf, zeitlicher Rahmen
 - iii) Aufnahme des Gesprächs
 - iv) Vertraulichkeit: personelle Anonymisierung / Offenlegung d. Organisation
- 2) Funktion/Unternehmen/Organisation und Hintergrund des Interviewpartners
 - a) Ich gelangte an Sie als Ansprechperson für Aus-/Weiterbildung in Ihrem Betrieb. Führen Sie bitte
 - i) Ihre Funktion (wie lange schon?)
 - ii) Ihren diesbezüglich relevanten beruflichen Hintergrund/Werdegang aus.
 - b) Beschreiben Sie die wichtigsten Eckdaten Ihres Betriebes
 - i) Tätigkeitsbereich/Branche (NOGA)
 - ii) national/international
 - iii) Anzahl Mitarbeitende
 - iv) Art der Arbeiten/Funktionskategorisierung
- 3) Charakteristik der Designwirtschaft (DW)

Die Aussagen sollen sich primär auf die Realitäten in KMU (oder Kleinst-/Kleinunternehmen) beziehen. Wo diese signifikant von denen in GU (oder in mittleren Betrieben) abweichen, soll dies entsprechend deklariert werden.

- a) Ihr Unternehmen und Ihre Branche werden zur Designwirtschaft (ggf. Definition) gezählt. Wie charakterisieren Sie diesen gesamten Wirtschaftszweig? (Was macht ihn aus, wie entwickelt(e) er sich, was sind seine Besonderheiten?)
- b) Innerhalb der DW werden teilweise sehr unterschiedliche Unternehmen und T\u00e4tigkeitsfelder zusammengefasst. Welches sind die typischen Merkmale Ihres Metiers innerhalb der DW wo gibt's gegen\u00fcber anderen DW-Zweigen Parallelen, wo Unterschiede?
- 4) Kernkompetenzen/Anforderungen der Branche und deren Entwicklung (in KMU)
 - a) Für die erfolgreiche Tätigkeit in diesem besonderen Feld was braucht es da ganz zentral an Fähigkeiten oder Kompetenzen, welche die Arbeitenden mitbringen sollten?
 - i) Oder anders gefragt was macht die "gute" [Designerin¹]/den "guten" [Designer] aus?
 - ii) Welchen Anforderungen von Seiten der Kundschaft oder Vorgesetzten/Betrieben wird er/sie als das gerecht? Was sind die Bedürfnisse der Kunden?
 - b) Wie sieht [die Designerin/der Designer] der Zukunft aus? Was kann sie/er besonders gut?
 - i) Was wird an mitgebrachten Kompetenzen wichtiger/entscheidender?
 - ii) Was wird vielleicht selbstverständlicher und was wird an Bedeutung abnehmen?
- 5) Aus-/Weiterbildungscharakteristika heute und morgen
 - a) Wie wird man [Designer/in]? Welche Grund-/Ausbildungen bringen die [Designer/innen] bei Ihnen im Betrieb mit? Welche Bildungsbiographien gibt es?

Man weiss heute, dass Lernen eigentlich immer und überall geschieht, dass auch das berufliche Lernen längst nicht nur in externen, standardisierten Ausbildungen oder Kursen möglich ist, sondern dass gerade bspw. über Erfahrung, den Austausch mit Kollegen oder über betriebliche Lernmöglichkeiten im weitesten Sinn eine ständige Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen geschieht.

¹ Wird ggf. angepasst als Oberbegriff für alle MA im jeweiligen Wirtschaftszweig eingeführt.

- b) Wie entwickeln sich die [Designer/innen] in Ihrem Betrieb im Job weiter? (Kurse, Angebote im Betrieb, Karrieremöglichkeiten/-pläne etc.)
 - i) Welche Lern-Möglichkeiten oder Strukturen gibt es bei Ihnen von Seiten Betrieb?
 - ii) Gibt es darüber hinaus solche, die sich die MA selbst "schaffen" oder organisieren?
 - iii) Welche Ziele werden bei all diesen Elementen von wem verfolgt? (AG/AN/PE) (Wie sind Verantwortlichkeiten geregelt und welche Erwartungen an die MA hat der AG?)
 - iv) Welches sind die wichtigsten Lerninhalte/Lernbereiche/Fähigkeiten oder Kompetenzen, auf die Weiterbildungsaktivitäten abzielen?
 - v) Welche Bedeutung hat informelles Lernen? ("Wie geschieht es?")
- c) Wie beschreiben Sie die Lernkultur in Ihrem Betrieb?
 - i) Wie wird oder sollte sich diese entwickeln?
 - ii) Wie sehen Sie die Abhängigkeit der Lernformen von der Lernkultur? In welcher Kultur sind welche Formen vorherrschender oder vielversprechender?
- d) Können Sie Verbindungen herstellen zwischen den zuvor ausgeführten künftigen Veränderungen der Branche bzw. der Anforderungen an die darin Arbeitenden und den Realitäten bzgl. Formen und Inhalten der beruflichen (Weiter-)Bildung.
- e) Werden sich die geschilderten Lerngewohnheiten in den n\u00e4chsten Jahren/in der Zukunft ver\u00e4ndern (m\u00fcssen)?
 - i) Wenn ja
 - o Wie? Welche...
 - Elemente/Aspekte/Inhalte
 - Formen werden wichtiger?
 - o Weshalb, wonach richten sich die Veränderungen?
 - ii) Wenn nein weshalb nicht?

6) Lernformen heute und morgen anhand der 4 Hauptdimensionen:

Jede Dimension wird als solche neutral, wertungsfrei erläutert. Das Verständnis wird abgeholt und Fragen ggf. geklärt. Die Interviewpartner/innen werden aufgefordert, eine (durchschnittliche) Position (oder falls nicht möglich einen Bereich, in welchem die meisten Massnahmen stattfinden) einzuzeichnen, an der sie das Ist heute in der eigenen Branche einschätzen.²

In einem zweiten Schritt soll die Position eingezeichnet werden, an der realistischer- aber auch idealerweise das "Ist" in den nächsten Jahren (oder konkret 2015) liegen wird. (Wohin und wie stark dorthin wird sich das Lernen in den nächsten Jahren entwickeln [müssen], um den Anspruch gut und anforderungsgerecht ausgebildeter Mitarbeiter erfüllen zu können?)

- a) Dimension Formalisierungsgrad (formell informell)
- b) Dimension Lernprozess (fremdgesteuert selbstorganisiert)
- c) Dimension Arbeitsbezug (arbeitsimmanent arbeitsbezogen)
- d) Dimension Sozialität (individuell kooperativ)

Sind zu Ihren eingezeichneten Positionen ergänzende Bemerkungen nötig?

- 7) Strukturelle Personalentwicklung im Betrieb (falls nicht bereits unter 2 oder 5 ausgeführt)
 - a) Welche Bedeutung? Wer ist wie dafür verantwortlich (allg/strukturell/PE-Strategie)? Wie viel/welche Inhalte/welche Formen?
- 8) Abschluss (Dank; Fragebogen zur quantitativen Auswertung; Verabschiedung)

9) KMU-Lernformen 2015 (ausserhalb des Interviews)

Anhand der Liste der konkreten Lernformen werden diese einzeln eingeschätzt in Bezug auf deren Einsatz in KMU der eigenen Branche heute sowie hinsichtlich der Entwicklung ihrer Bedeutung in Zukunft.

² Es geht um das Abfragen von Tendenzen bzw. *Durchschnitt*swerten, wie sie der/die Gesprächspartner/in im eigenen Branchenzweig abschätzt. "Natürlich" relativiert sich die Position, da es stets unterschiedliche Massnahmen geben wird, die an unterschiedlichen Stellen der Dimension angesiedelt werden.

Anhang E: Interviewleitfaden Expertin/Experte (Seite 1)

Interviewleitfaden Exp. BA-Arbeit Peter Rüesch

Trendstudie zu Entwicklungen von Lernen in Dienstleistungs-KMUs

Fokus Formen von Lernen / Designwirtschaft

- 1) Begrüssung und Einleitung
 - a) Studium ZHAW-P A&O-Psychologie; BA-Abschluss im Sommer
 - b) Ziele und Aufbau der Arbeit Weiterführung durch das IAP
 - c) Referent Christoph Negri
 - d) Struktur des Interviews
 - i) Halbstandardisiertes Interview
 - ii) Grober Ablauf, zeitlicher Rahmen
 - iii) Aufnahme des Gesprächs
 - iv) Vertraulichkeit: personelle Anonymisierung / Offenlegung d. Organisation
- 2) Hintergrund des Interviewpartners
 - a) Ich gelangte an Sie als Experte/Expertin in Sachen PE/Aus- und Weiterbildung von MA der Designwirtschaft. Führen Sie bitte kurz
 - i) Ihren fachlichen Hintergrund im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit sowie Ihren diesbezüglich relevanten Werdegang aus. (was seit wie lange?)
 - Beschreiben Sie bitte kurz Ihre spezifischen Berührungspunkte/Erfahrungen bzgl. der PE bzw. der betrieblichen Weiterbildung in der Designwirtschaft.
- 3) Charakteristik der Designwirtschaft (DW)
 - Die Aussagen sollen sich primär auf die Realitäten in KMU (oder Kleinst-/Kleinunternehmen) beziehen. Wo diese signifikant von denen in GU (oder in mittleren Betrieben) abweichen, soll dies entsprechend deklariert werden.
 - a) Die Designwirtschaft ist ein Teil der immer grösser und breiter werdenden Dienstleistungsbranche. Welches sind der ersteren typischen Merkmale oder ihre Besonderheiten innerhalb der Dienstleistungsbetriebe?
 - b) Innerhalb der DW werden teilweise sehr unterschiedliche Unternehmen und T\u00e4tigkeitsfelder zusammengefasst. Welches sind die typischen Merkmale einzelner Metiers innerhalb der DW wo gibt's gegen\u00fcber anderen DW-Zweigen Parallelen, wo Unterschiede?
- 4) Kernkompetenzen/Anforderungen der Branche und deren Entwicklung (in KMU)
 - a) Für die erfolgreiche Tätigkeit in diesem besonderen Feld was braucht es da ganz zentral an Fähigkeiten oder Kompetenzen, welche die Arbeitenden mitbringen sollten?
 - i) Oder anders gefragt was macht die "gute" [Designerin¹]/den "guten" [Designer] aus?
 - ii) Welchen Anforderungen von Seiten der Kundschaft oder Vorgesetzten/Betrieben wird er/sie als das gerecht? Was sind die Bedürfnisse der Kunden?
 - b) Wie sieht das Bild der [Designerin/des Designers] der Zukunft aus? Was kann sie/er besonders gut?
 - i) Was wird an mitgebrachten Kompetenzen wichtiger/entscheidender?
 - ii) Was wird vielleicht selbstverständlicher, und was wird an Bedeutung abnehmen?
- 5) Aus-/Weiterbildungscharakteristika heute und morgen
 - a) Welche Aus-/Weiterbildungen bringen Designer/innen heute mit (im Durchschnitt oder minimal bis maximal).

Man weiss heute, dass Lernen eigentlich immer und überall geschieht, dass auch das beruftiche Lernen längst nicht nur in externen, standardisierten Ausbildungen oder Kursen möglich ist, sondern dass gerade bspw. über Erfahrung, den Austausch mit Kollegen oder über betriebliche Lernmöglichkeiten im weitesten Sinn eine ständige Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen geschieht.

¹ Wird als Oberbegriff für alle MA in der Designwirtschaft eingeführt.

- b) Wie entwickeln sie sich im Job weiter? (Kurse, Angebote im Betrieb etc.)
 - i) Wie werden diese Elemente organisiert; wie/wo finden sie statt; wie sind Verantwortlichkeiten geregelt?
 - ii) Welche Ziele werden dabei von wem verfolgt?
 - iii) Welches sind die wichtigsten Lerninhalte/Lernbereiche/Fähigkeiten oder Kompetenzen, auf die Weiterbildungsaktivitäten abzielen?
 - iv) Welche Bedeutung hat informelles Lernen?
 - v) Wie ist betriebliches Lernen/PE jeweils organisiert/strukturiert (Bandbreite)?
- c) Welche Lernkulturen sind in der Designwirtschaft allgemein/durchschnittlich anzutreffen?
 - i) Wie wird oder sollte sich diese entwickeln?
 - ii) Wie sehen Sie die Abhängigkeit der Lernformen von der Lernkultur? In welcher Kultur sind welche Formen vorherrschender oder vielversprechender?
- d) Können Sie Verbindungen herstellen zwischen den zuvor ausgeführten künftigen Veränderungen der Branche bzw. der Anforderungen an die darin Arbeitenden und den Realitäten bzgl. Formen und Inhalten der beruflichen (Weiter-)Bildung?
- e) Werden sich die geschilderten Lerngewohnheiten in den nächsten Jahren/in der Zukunft verändern (müssen)?
 - i) Wenn ja
 - o Wie? Welche...
 - Elemente/Aspekte/Inhalte
 - Formen werden wichtiger?
 - o Weshalb, wonach richten sich die Veränderungen?
 - ii) Wenn nein weshalb nicht?

6) Lernformen heute und morgen anhand der 4 Hauptdimensionen:

Jede Dimension wird als solche neutral, wertungsfrei erläutert. Das Verständnis wird abgeholt und Fragen ggf. geklärt. Die Interviewpartner/innen werden aufgefordert, eine (durchschnittliche) Position (oder falls nicht möglich einen Bereich, in welchem die meisten Massnahmen stattfinden) einzuzeichnen, an der sie das Ist heute in der Designwirtschaft allgemein einschätzen.²

In einem zweiten Schritt soll die Position eingezeichnet werden, an der realistischer- aber auch idealerweise das "Ist" in den nächsten Jahren (oder konkret 2015) liegen wird. (Wohin und wie stark dorthin wird sich das Lernen in den nächsten Jahren entwickeln [müssen], um den Anspruch gut und anforderungsgerecht ausgebildeter Mitarbeiter erfüllen zu können?)

- a) Dimension Formalisierungsgrad (formell informell)
- b) Dimension Lernprozess (fremdgesteuert selbstorganisiert)
- c) Dimension Arbeitsbezug (arbeitsimmanent arbeitsbezogen)
- d) Dimension Sozialität (individuell kooperativ)

Sind zu Ihren eingezeichneten Positionen ergänzende Bemerkungen nötig?

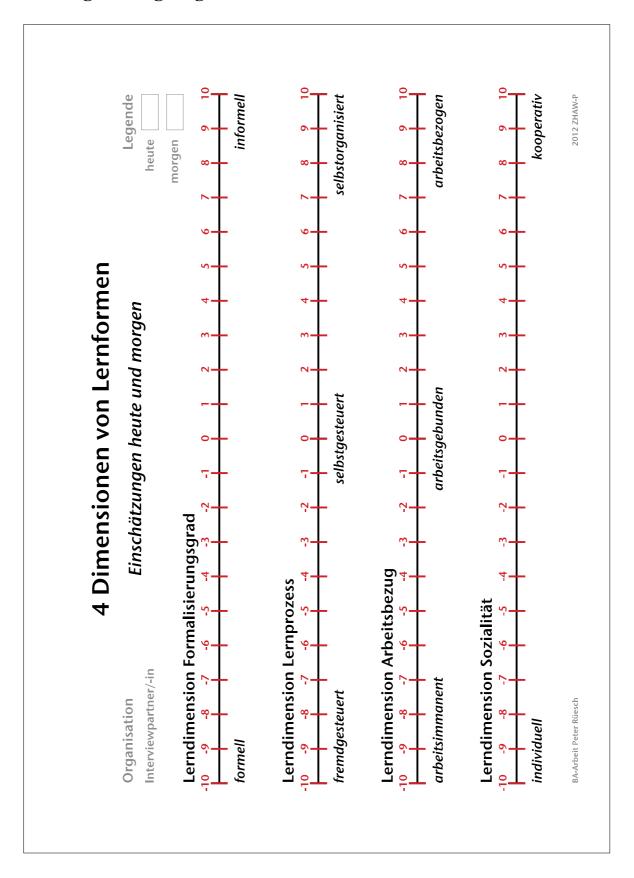
- 7) Strukturelle Personalentwicklung in Betrieben der DW allg.
 - a) Welche Bedeutung?
 - b) Wer ist wie dafür verantwortlich (allg/strukturell/PE-Strategie)?
 - c) wie viel/welche Inhalte/welche Formen?
- 8) Abschluss
 - a) Dank; Fragebogen zur quantitativen Auswertung; Fragen Ihrerseits; Verabschiedung

9) KMU-Lernformen 2015 (ausserhalb des Interviews)

Anhand der Liste der konkreten Lernformen werden diese einzeln eingeschätzt in Bezug auf deren Eignung speziell für DW-KMU sowie hinsichtlich der Entwicklung ihrer Bedeutung in Zukunft.

² Es geht um das Abschätzen von Tendenzen bzw. *Durchschnitt*swerten. "Natürlich" relativiert sich die Position, da es stets unterschiedliche Massnahmen geben wird, die an unterschiedlichen Stellen der Dimension angesiedelt werden.

Anhang F: Fragebogen Lerndimensionen (inkl. Auswertungsraster farbig)



Anhang G: Fragebogen Lernformen (Seite 1; inkl. Auswertungsraster farbig)

starke Zunahme

Interviewpartner/in

Einschätzungen heute und morgen Lernformen für KMU

Organisation

Bitte schätzen Sie für jede Lernform einerseits ihren Einsatz bzw. ihr Vorkommen in KMU Ihrer Branche heute ein und andererseits, wie sich der Einsatz oder die Bedeutung dieser Lernform in den nächsten Jahren (bis 2015) in denselben KMU verändern wird bzw. müsste, um den Anspruch gut und anforderungsgerecht ausgebildeter Mitarbeiter erfüllen zu können. (\Rightarrow Pro Zeile sind jeweils zwei Kreuze zu setzen!)

Sie erhalten haben. Für die Stufen des Vorkommens heute gilt nachfolgende Legende Konkrete Beschreibungen der einzelnen Lernformen finden Sie auf den Beiblättern, die als genauere Bestimmung der Mengenbegriffe "vernachlässigbar" bis "meistens".

vernachlässiabar	vernachlässigbar kommt sehr selten vor. d.h. in weniger als 5% der KMU der Branche.
selten	kommt eher selten vor, d.h. in ca. 5-20% der KMU der Branche.
regelmässig	kommt regelmässig vor, d.h. in ca. 20-50% der KMU der Branche.
häufig	kommt häufig vor, d.h. in ca. 50-80% der KMU der Branche.
meistens	kommt in den meisten, d.h. in über 80% der KMU der Branche vor.

<u>6</u>	starke Zunahme	7	2	7	2	2	7	7	
Entwicklung Einsatz/Bedeutung bis 2015	emdsnuZ etdoiel	1	1	1	1	1	1	1	
	doielt gleich	0	0	0	0	0	0	0	
	emdandA ethoiel	-1	T	-1	7	Ŧ	-1	-1	
Ei	starke Abnahme	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	
if.									
en aft	meistens	4	4	4	4	4	4	4	
ommen (MU rtschaft	pihuād snatsiam	3 4	3 4	3 4	3 4	3 4	3 4	3 4	
Vorkommen e in KMU gnwirtschaft	_								
nsatz/Vorkommen heute in KMU r Designwirtschaft	бітиві	3	3	3	3	3	3	3	
Einsatz/Vorkommen heute in KMU der Designwirtschaft	regelmässig häufig	2 3	3	2 3	3	2 3	3	2 3	

Interne/externe Schulungen/Kurse/Weiterbildungen

Unterweisung durch Vorgesetzte/Kollegen

4 Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden

3 Experteninterview

5 Arbeitsbezogenes Selbststudium 6 Fachmessen und Kongresse

7 Learning by Doing

8 Job Rotation

Job Enlargement 10 Job Enrichment

0 0 0 0 0 0 0 0

-2	-2	-2	-2	-2	7-	-2	-2	-2
4	4	4	4	4	4		4	4
3	3	3		3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0

-2	-2	-2	-2	-2	
4	4	4	4	4	
3	3	3	3	3	
2	2	2	2	2	
_	1	1	1	1	
0	0	0	0	0	

0

2012 ZHAW-P

BA-Arbeit Peter Rüesch

Blended Learning

11 E-Learning

Arbeits- und Le Lernintervision Lern(prozess)b Gruppenarbeit Projektarbeit Lernstatt/Lerni Fallstudien Qualitätszirkel Zukunftswerksi Simulationslerr Simulationslerr Communities o Corporate Univ Trainee-Progra Auslandaufentl Lernkooperatic	Einsatz/Vorkommen Entwicklung heute in KMU Einsatz/Bedeutung der Designwirtschaft bis 2015	vernachlässigbar selten regelmässig häufig meistens starke Abnahme leichte Abnahme	4 -2 -1	14 Lernintervision/tutorielles Lernen 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Lern(prozess)begleitung (Coaching/Mentoring) 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Gruppenarbeiten/Workshops 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	18 Lernstatt/Lerninseln 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Zukunftswerkstatt 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Simulationslernen (Plan- oder Rollenspiele/Übungsfirmen) 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Netzwerke/Erfa-Gruppen/medial gestützter Austausch 0 1 2 3 4 2 1 0 1	Communities of Practice 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Corporate Universities 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	26 Trainee-Programme 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	Auslandaufenthalte 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1	28 Lernkooperationen 0 1 2 3 4 -2 -1 0 1
---	--	--	---------	---	--	---	---------------------	---	---------------------	---------------------	---	--	--	---	--	--	--	--

Anhang H: Kodierleitfaden für die qualitative Inhaltsanalyse

Ka	mension/ ategorie/ criable	Uı	nterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	
	arakteristik logie/ Be- bung		Beschreibung	Aussagen zum Heute der Branche	"Eventdesign und Messebau sind gute Beispiele für das Interdisziplinäre unserer Branche" (672).	Charakteristik der Branche im Vorder- grund	
Branchencharakteristik	allg. Typologie/ Be- schreibung	BA+	Veränderungen/Entwicklungen ins Morgen	Entwicklungseinschätzungen bzgl. der Branchencharakteristik	"Ein vernetztes Denken wird uns in unserer Branche wei- terbringen. Vernetzung von Design und Technologie wird immer wichtiger" (730)		
	gie/ Beschrei- sonen (inkl. srungen)	PA	heute	Allgemeine Aussagen zu den Menschen, die heute in der DW arbei- ten	"Schon vom Charakter her, der kreative Mensch ist ein Mensch, der sich immer wie- der neu definiert" (242).	Bezug weniger zu Zuständen/ Be- schreibungen der Branche als mehr allgemein auf die	
	allg. Typologie/ Beschrei- bung d. Personen (inkl. Anforderungen)		morgen	Entwicklungseinschätzungen dazu, welche Menschen künftig in der DW arbeiten werden	"Der Grafiker der Zukunft wird gar kein Büro mehr haben" 109.	Menschen bezogen	
he	ıgen der Per-	PWG	Aus-/ Grund- bildungen	Aussagen zu den Aus- /Grundbildungen der in der DW arbeitenden Menschen	"Der grösste Teil hat irgend eine Fachhochschul- oder Hochschulausbildung" (174).	Fokus formelle Grund-/Aus- und Weiterbildung der Arbeitenden in der DW, deutlich von	
Personen in der Branche	Aus- und Weiterbildungen der Per- sonen	PW	(formelle) Weiterbildun- gen	Aussagen zu den (for- mellen) Weiterbildun- gen der in der DW ar- beitenden Menschen	"[Der grösste Teil hat irgend eine Fachhochschul- oder Hochschulausbildung]und macht zusätzlich eine Weiter- bildung im Bereich Webde- sign" (174).	betrieblichem Ler- nen zu unterschei- den (nur schon rein örtlich). Unterschei- dung Aus-/Grund- /Weiterbildung gemäss Becker (2009, S. 779).	
	sel-) Kompeten-	PK	heute Aussagen zu heutigen Anforderungsprofilen und zu zentralen Kompetenzen, die DW- Arbeitende mitbringen (sollen)		"Er muss sehr interdisziplinär denken und arbeiten. Bei uns muss man in gewisser Weise ein Generalist sein" (1254).	Deutlicher Bezug zu (konkreten und berufsrelevanten) Kompetenzen, Fä- higkeiten und Fer- tigkeiten der Men-	
	pers. (Kern-/Schlüssel-) Kompeten- zen	PK+	morgen	Einschätzungen dazu, wie sich Anforderungs- profile oder Schlüssel- kompetenzen der DW- Arbeitenden in den nächsten Jahren verän- dern werden	"Kreativität bleibt extrem wichtig, die Leute müssen wahrscheinlich noch stärker Beratung-Skills bringen kön- nen" (907).	schen, keine allge- meine Charakteris- tik	

Di	mension/							
	tegorie/	.,		D (*	4 1 1 1	17 1. 1		
Va	riable gun	LA	heute	Definition Allgemeine Aussagen zum Lernen in der Branche	Ankerbeispiele "Lernen funktioniert eigenverantwortlich, unstrukturiert und viel mit Erfahrung" (1135).	Kodierregel Nicht zu einer spezi- fischen Lerndimen- sion zuzuordnen oder primär bzw.		
	allg. Typologie/Beschreibung	LA+	morgen	Einschätzungen zum Lernen von morgen in der DW	"Allenfalls müssen die Leute künftig auch mehr "raus" gehen bzw. die Szene wech- seln, um sich weiterzuentwi- ckeln (715).	deutlich stärker auf eine allgemeine Beschreibung als auf eine spezifische LD bezogen		
	allg. Typo	LAPE	PE/bB struktu- rell und funkti- onal	Aussagen zur strukturel- len und funktionalen Einbettung von bB/PE	"PE in der Designwirtschaft ist sehr unstrukturiert und unorganisiert. Ich glaube alles so stark ad-hoc und nach Bedarf. Wenig Planung, auch wenig Geld drin" (422).	Bezug zur Organisa- tion von Lernen oder PE- Massnahmen von- seiten AG		
		_	Formalisie- rungsgrad heute	Aussagen, die sich auf die Lerndimension Formalisierungsgrad heute beziehen	"Man hat ein relativ formelles Verständnis von WB, um Defizite zu schliessen" (210).	Bezug zur Dimension gemäss Definition in Kapitel 4.2.1		
m	ensionen	LDF+	Formalisie- rungsgrad morgen	Einschätzungen dazu, wie sich der Formalisie- rungsgrad von Lernen künftig verändern wird	"Es braucht ein anderes Entwicklungsverständnis, im Sinn von sich bewusster sein, wie man lernt im Alltag und wie man dies einsetzten kann" (287).			
Lernen/Lernform		LDP	Lernprozess heute	Aussagen, die sich auf die Lerndimension Lernprozess heute be- ziehen	"Grundsätzlich gehen wir von einer Eigenverantwortung aus" (1310).	Bezug zur Dimension gemäss Definition in Kapitel 4.2.2		
I		LDP+	Lernprozess morgen	Einschätzungen dazu, wie sich der Lernprozess künftig verändern wird	"Ich glaube, dass dies tendenziell eher von selbstorganisiert hin zu einer Selbststeuerung geht – also mehr Zielvorgaben" (1348).			
	Lerndimensionen	LDA	Arbeitsbezug heute	Aussagen, die sich auf die Lerndimension Arbeitsbezug heute beziehen	"Man lernt über den Job, über Erfahrung" (693).	Bezug zur Dimension gemäss Definition in Kapitel 4.2.3		
		LDA+	Arbeitsbezug morgen	Einschätzungen dazu, wie sich der Arbeitsbe- zug von Lernen künftig verändern wird	"Man müsste da [bei der Lerndimension Arbeitsbezug] noch breiter werden in Zu- kunft" (343).			
		TDS	Sozialität heute	Aussagen, die sich auf die Lerndimension Sozialität heute bezie- hen	"Es ist halt vor allem ein Selbststudium" (1295).	Bezug zur Dimensi- on gemäss Definiti- on in Kapitel 4.2.4		
		LDS+	Sozialität morgen	Einschätzungen dazu, wie sich die Sozialität von Lernen künftig verändern wird	"Leichte Tendenz zu kooperativ für die Zukunft" (834).			

	mension/							
	itegorie/ iriable	<i>I</i> 7.	nterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel		
Va	(konkrete) Lemformen	LF	heute					
	(konkrete)	LF+	morgen	Einschätzungen dazu, welche (konkreten) Lernformen künftig mehr/weniger eingesetzt werden	"Ich sehe es dort ähnlich wie in der Softwareindustrie, dass sich eine Tendenz zu Online- Lehrgängen entwickelt" (1331).	pekte; können mit den 28 in dieser Arbeit beschriebe- nen LF in Verbin- dung gebracht wer- den		
	Lerninhalte	ΓΙ	heute	Aussagen zu heutigen Lerninhalten	"Inhalte sind eher fachbezogen, Software bspw." (424).	Bezug zu dem, was an konkreten Inhal- ten gelernt oder vermittelt werden soll		
	Lemi	LI+	morgen	Einschätzungen dazu, wie die Lerninhalte von morgen sein werden	"Der Gestalter wird zukünftig bereits von Beginn an auf Managementebene gut ausge- bildet sein" (677).			
rnform	ur	LK	heute	Aussagen zur Lernkultur von heute	"Die Lernkultur ist wirklich sehr breit" (524).	Deutlicher Bezug zu kulturellen Elemen- ten und Grundhal- tungen zur Gesamt- heit Lernen		
Lemen/Lemform	Lernkultur	LK+	morgen	Einschätzungen zu möglichen Veränderun- gen der Lernkultur in Zukunft	[Auf die Frage nach Lernkulturen der Zukunft:] "Ich betrachte das Lernen zu lernen als sehr zentral. Schlussendlich liegt sehr viel von unserem Potential in unseren Mitarbeitern" (1334).			
	: Weiterbildung, WB-Angebote/-	ΓM	heute	Aussagen zu formellen Bildungsangeboten, die es heute gibt	"Es gibt verhältnismässig wenige Ausbildungsgänge, welche die Branche unterstüt- zen" (1215).	Fokus auf dem formellen Lernen in curricularen Settings		
	formelle Weiterbildu Kurse, WB-Angebot Anbieter	LW+	morgen	Einschätzungen dazu, wie sich das Bildungs- angebot künftig verän- dern wird	"Ich sehe es dort ähnlich wie in der Softwareindustrie, dass sich eine Tendenz zu Online- Lehrgängen entwickelt" (1331).			
	nit Wissen, anagement	WM	heute	Aussagen zum Umgang mit Wissen in den DW- Betrieben von heute	"Wir pflegen einen Blog als Prozessdoku und Wissensda- tenbank" (1004).	Fokus Umgang mit Information und Wissen im Sinne und mittels einer (vorgegebenen)		
	Umgang mit Wissen, Wissensmanagement	WM+	morgen	Einschätzungen dazu, wie sich der Umgang mit Wissen künftig verändern könnte	"Es gilt es möglich zu ma- chen, dass das Wissen, das von verschiedenen Leuten vorhanden ist, einfach ausge- tauscht werden kann" (280).	Struktur dafür		

