Handbuch informelles Lernen

Beitrag Kapitel 8.3

Titel: Informelles (Organisations-)Lernen mit digitalen Medien in Unternehmen

Name der Autoren: Sabine Seufert, Christoph Meier

Keywords: informelles Lernen, digitale Medien, social media, Lernkultur, lernende Organisation

Abstract

Facebook, XING, Twitter, YouTube, Blogs, Podcasts und Wikis – Social Media sie finden nicht nur im privaten, sondern auch im Unternehmensumfeld zunehmend Verbreitung. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Potenziale sich für das betriebliche Bildungsmanagement mit digitalen Medien und Social Media verbinden. Zwei Aspekte stehen im Vordergrund: die Förderung einer veränderten Dialogkultur (im Sinne einer „Mitmachkultur“) und Impulse zur Veränderung der betrieblichen Lernkultur.

1 Einleitung

Facebook, XING, Twitter, YouTube, Blogs, Podcasts und Wikis – Social Media finden vermittelt über das private Handlungsfeld zunehmend auch im Unternehmensumfeld Verbreitung. Häufig werden Social Media mit einer neuen Kulturtechnik gleichgesetzt, in der Konsumenten oder Mitarbeitende aktiv und teilweise öffentlich einsehbar miteinander kommunizieren und arbeiten.

Welche Chancen und Potenziale verbinden sich mit digitalen Medien bzw. Social Media für das betriebliche Bildungsmanagement? Wir entwickeln in diesem Beitrag zwei Aspekte. Zum einen können Social Media Bildungsprozesse insofern unterstützen, als sie eine dialogorientierte Kommunikation mit zentralen Anspruchsgruppen der Bildungsangebote unterstützen können. Im Kern geht es hierbei um die Entwicklung einer „Mitmachkultur“. Zum anderen können digitale Medien und Social Media als Treiber einer neuen Lernkultur wirken, in der informelle Lernprozesse einen größeren Stellenwert einnehmen. Für das Bildungsmanagement stellt sich die Frage, ob es sich im Unternehmen als Treiber einer neuen „Mitmachkultur“ und/ oder als Treiber einer neuen Lernkultur positionieren kann und will. Und damit ist auch die Anschlussfrage verbunden, wie das betriebliche Bildungsmanagement diese Rollen glaubwürdig ausfüllen kann.

2 Informelles Lernen mit digitalen Medien und Social Media: Konzeptionelle Grundlagen

Digitale Medien haben schon vor vielen Jahren ihren Einzug in das Feld der (betrieblichen) Aus- und Weiterbildung gefunden. Zunächst in der Form von multimedialem Computer Based Training auf der Basis von CD-ROMs, später in der Form von Web Based Training und Lern-Management-Systemen als Zugangs- und Management-Plattformen (vgl. <http://www.bersin.com/blog/post/2013/03/The-Ever-Changing-State-of-the-Learning-Technology-Industry.aspx>).

Ein neuer Entwicklungsschub in diesem Bereich wurde durch die als Web 2.0 bezeichneten technischen Entwicklungen im Bereich der interaktiven, Web-basierten Anwendungen ausgelöst. Der Begriff Web 2.0 wurde massgeblich von Tim O'Reilly (2005) geprägt und steht für eine „Mitmachkultur“, da die bisherigen Internetnutzer mit Hilfe der neuen Generation an Web Technologien nun zu Produzenten von Inhalten werden konnten und damit eine neue Kultur der Partizipation am Geschehen im Internet entstand.

Analog zu der Entwicklung vom Web 1.0 zum Web 2.0 (dem “Social Web”) wurde eine Entwicklung vom E-Learning 1.0 zu E-Learning 2.0 diagnostiziert und auch propagiert (z.B. Downes, 2005 und Kerres, 2006). Eine zentrale Veränderung dabei betrifft die Bedeutung der Nutzer (d.h. der Lernenden) und ihre Rolle. An die Stelle von statischen Webseiten, über die Inhalte von wenigen (Experten / Lehrende) publiziert und von vielen (Lernende / Studierende) rezipiert werden, treten Austauschplattformen, die dezentral von den Nutzern mit Inhalten gespeist werden – wie zum Beispiel Wikipedia und YouTube.

Im Unterschied zu Web 2.0 wird bei Social Media häufig ein starker Bezug zu Online Communities hergestellt, die als Treffpunkt für die Nutzer dienen, wie es die nachfolgende Definition von Safko & Brake (2009) konturiert:

„Social media refers to activities, practices, and behaviors among communities of people who gather online to share information, knowledge, and opinions using conversational media. Conversational media are Web-based applications that make it possible to create and easily transmit content in the form of words, pictures, videos, and audios.“ (p. 6)

Mit diesem zugrundeliegenden Begriffsverständnis wird deutlich, dass Social Media als Kulturtechnik grundsätzlich didaktisch wertvolle Verbindungen zu sozialem Lernen, dem Lernen mit- und voneinander, aufzeigt. In den Kommunikations- und Marketingbereichen von Unternehmen ist die Bedeutung von Social Media unbestritten, sind diese Werkzeuge längst in den Arbeitsalltag integriert. In den betrieblichen Bildungsbereichen ist dies noch nicht im gleichen Mass der Fall (vgl. BITKOM 2012, S. 11). Das Potenzial von Social Media für das Lernen und für die Organisation von Lernen in Unternehmen ist bisher von den meisten Bildungsverantwortlichen noch nicht wirklich konsequent aufgegriffen worden (vgl. aber adidas als ein Beispiel für eine programmatische Hinwendung zum Thema Social Media im Bildungsbereich: <http://blog.adidas-group.com/2014/03/bringing-the-adidas-group-learning-campus-to-life-learning-in-the-21st-century/>).

3 Informelle Lernformen mit digitalen Medien gestalten: Eine Systematik

3.1 Begriffsverständnis Informelles Lernen

Die Definition von informellem Lernen ist nicht einfach und in der einschlägigen Literatur finden sich dazu unterschiedliche Ansätze (vgl. Zürcher 2007). Weit verbreitet sind Definitionsansätze, die formales, non-formales und informelles Lernen durch einige wenige Merkmale unterscheiden, beispielsweise die Definitionen der OECD oder auch der EU-Kommission. Daneben finden sich Gebrauchsdefinitionen, welche die Unterschiede zwischen den Lernformen als Kontinuum zwischen den beiden Polen informell bzw. formell beschreiben. Und schließlich finden sich auch etymologische Ableitungen des Konzepts.

Eine absolute Grenzziehung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen ist letztlich nicht möglich. Analog zu Overwien (2009) kann bei den verschiedenen Formen des Lernens eher von Komplementären denn von Substituten gesprochen werden (Stahl, 2003; Overwien, 2009). Eine auf spezifischen Merkmalen beruhende Unterscheidung der Lernformen scheint daher wenig zielführend (Colley, Hodgkinson & Malcolm, 2003). Problematisch an dieser Sichtweise ist, dass es formelles und informelles Lernen voneinander abgrenzt und überdies vermeintlich gegeneinander ausspielt: das eine sei höherwertig als das andere. Dieser Umstand erschwert die Erforschung des Phänomens. Je nach Lernverständnis und zugrundeliegendem Lernkontext können sehr unterschiedliche Zugänge und Begriffsdefinitionen für informelles Lernen vorliegen. Einerseits existieren „vereinfachende“ Gebrauchsdefinitionen, bewusst vertreten u. a. von Dohmen (2001, S. 13): Der „Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und

Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt.“ Die institutionelle Anbindung ist somit das maßgebliche Abgrenzungskriterium. Die Definition ist damit sehr allgemein gefasst und es besteht die Gefahr, dass die Abgrenzung relativ beliebig ausgelegt werden kann. Lernprozesse können somit vielmehr als Komposition formeller sowie informeller Bestandteile behandelt werden, was uns im Folgenden dem Kontinuum-Modell näher bringt (Seufert, Lehner & Tödtli, 2013, in Anlehnung an Sommerlad & Stern, 1999; Eraut, 2000; Colley et al., 2003; Colardyn & Bjørnavold, 2004; Straka, 2004).

3.2 Das Kontinuum-Modell zur Beschreibung formellen und informellen Lernens

Durch die schwierige Verwertbarkeit einer auf Unterscheidungsmerkmalen basierenden Begriffsdefinition in der praktischen Anwendung gewinnt der Definitionsansatz in Form eines Kontinuums an Bedeutung (Stern & Sommerlad, 1999; Colley et al., 2003). Damit soll über die Spezifizierung mehrerer Attribute ein näheres Verständnis für Prozesse des informellen Lernens entwickelt werden. Tabelle 1 zeigt planbare Teilaspekte des Lernens auf und enthält damit wertvolle Hinweise auf Rahmenbedingungen für das praktische Ermöglichen von Lernen auch in informellen Kontexten. Zwischen den Polen des informellen und des formellen Lernens, siedeln sich damit unterschiedlichste Formen von Lehr-/Lernarrangements an. Eine absolute Grenzziehung scheint hierbei vernachlässigbar, da der Fokus dieser Gebrauchsdefinition auf tatsächlich beeinflussbare Faktoren des Lernens gelegt wird (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Jegliche Form des Lernens beinhaltet sowohl explizite als auch implizite Vorgänge, welche sich der von außen wirkenden Planbarkeit entziehen (Overwien, 2003).

Graduell planbare Attribute sind dem Modell zufolge der Prozess des Lernens, der Ort sowie das jeweilige Setting, Absichten und Ziele und schließlich die Lerninhalte (Colley et al., 2003; Sommerlad & Stern, 1999; Stahl, 2003) – kurzum die Umgebungsbedingungen für informelles Lernen (Overwien, 2003; Straka, 2004; Zürcher, 2007). Die Betrachtung einer Didaktisierung – sprich einer Ermöglichung informellen Lernens und somit der „Planbarkeit des Zufalls“ – rückt in den Mittelpunkt (Zürcher, 2007). Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen den Lernformen scheint zwar weiterhin nahezu unmöglich, kann nun jedoch durch die zielgerichtete Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten informellen Lernens in den Hintergrund rücken (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003; Zürcher 2007).

Letztendlich besteht auch hierbei eine Gefahr der vagen Begriffsverwendung und die Frage bleibt, inwieweit die relevanten Attribute gebrauchstauglich erfasst werden können. Die Theoriebildung zur Definition von informellem Lernen befindet sich daher im Entwicklungsstadium (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Grundsätzlich stellt es ein schwieriges Unterfangen dar und es bleibt überhaupt eine offene und kritische Frage, ob es sich durchsetzen wird, bei dieser Vielfalt an Definitionen, eine Theoriebildung grundlegen zu können. Statt nach einer allgemeingültigen Lösung für die Definition von informellem Lernen zu suchen, könnte eine gangbare Alternative in einer organisationsspezifischen Präzisierung liegen. Dabei werden zentrale Attribute zur Aufnahme von Formalität und Informalität für die Kompetenzentwicklung spezifiziert, um damit Handlungsräume für das Design von Bildungsprozessen zu erweitern.

In Bezug auf die Gestaltung von Lernumgebungen, insbesondere die „Rahmung“ von informellem Lernen anhand gestaltungsoffeneren Lernumgebungen und definierbaren Problemstellungen können folgende Fragen formuliert werden (Overwien 2011, S. 365):

Attribute	Formalität	Informalität
Curriculum/ Prozess	• Lernprozesse sind durch Ziele und Inhalte im Rahmen einer organisierten Bildungsmaßnahme definiert • Direkte Rolle der Lehrpersonen; z. B. in Weiterbildungskursen	• Lernprozesse ohne festgelegtes Curriculum und Lernziele • Weniger formell: Unterstützung durch „Lernbegleiter“, Mentoren • Informell: Unterstützung durch Kollegen, Freunde
Ort, Setting	• Bildungsinstitutionen • Lernen an Orten, die für die Lernprozesse spezifisch gestaltet sind • Festgelegte Lernzeiten mit Anfang und Ende	• Arbeitsplatz, Gemeinschaft, Familie • Unbestimmtes Ende • Keine bzw. nur wenige Zeitrestriktionen
Absichten, Ziele	• Erstrangiges Ziel ist das Lernen • Lernen erfüllt extern vorgegebene Bedürfnisse • Spezifizierung des Lernergebnisses (Zertifizierung als höchste Ausprägung an Formalität)	• Ein anderes Ziel steht im Vordergrund • Lernen ist Begleiterscheinung • Lernen ist selbstinitiiert und bestimmt vom Lernenden • Lernen ist ergebnisoffen
Inhalte	• Fokus auf der Aneignung von etabliertem Expertenwissen, abstraktem Theoriewissen und Praktiken	• Fokus auf dem Aufdecken von Erfahrungswissen, praktische Tipps, Generierung von neuem Wissen

Tab. 1: Attribute zur Bestimmung von Formalität und Informalität

- Wie lassen sich Lernumgebungen im Sinne von „Organisationslogiken“ für die Gestaltung von Unterricht so verändern, dass Freiräume für informelles Lernen geschaffen werden können (gestaltungsoffener Lernumgebungen)? Wie können Grundprinzipien der Reflexion, z.B. Reflexionsprozesse des Lernenden anregen und anleiten, sowie die Strukturierung der Selbstorganisation in Lernprozessen für die Designs von Lernumgebungen angewendet werden?
- Wie sind organisatorische Rahmenbedingungen zu gestalten, um strukturelle und kulturelle Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung in informellen Kontexten (z.B. bezogen auf Einstellungen) zu unterstützen? Wie lassen sich organisationale Lernprozesse durch die Bildungsverantwortlichen beeinflussen? Was sind Einflussfaktoren der Organisationskultur und wie können sie durch Gestaltungsimpulse beeinflusst werden?

Im Hinblick auf Bildungsangebote findet aktuell eine Verschiebung der Prioritäten statt, und zwar hin zur Gestaltung von Rahmenbedingungen auf der meso- und makrodidaktischen Ebene. Es geht darum, eben diese planbaren Aspekte mit dem Unternehmenskontext zu verknüpfen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Blick auf die Gestaltbarkeit von Rahmenbedingungen, die informelles Lernen zu ermöglichen, lässt das Kontinuum-Modell als Ausgangspunkt für das Design gestaltungsoffenerer Bildungsprogramme als wertvoll erscheinen. Eine derartige Gebrauchsdefinition kann sicherlich nicht als allgemeingültige Lösung für die Definition von

informellem Lernen angesehen werden. Sie schafft jedoch aus der Gestaltungsperspektive der verschiedenen Kontexte die Möglichkeit einer organisationsspezifischen Anwendung. Es wird möglich, zentrale Attribute von Formalität und Informalität zu spezifizieren und damit die Planungskriterien für die Rahmenbedingungen von Lernen auch in informellen Kontexten zu bestimmen.

3.3 Organisationslogiken

Das Entwickeln von innovativen Lösungen für Kundenanforderungen und die Gestaltung von Leistungsprozessen stellt eine zentrale Herausforderung für Unternehmen dar.

Eine Kompetenzentwicklung, die auf innovatives Verhalten ausgerichtet ist, impliziert mehr als nur formal organisierte Kompetenzentwicklung. Auf der Grundlage der beiden Dimensionen: „formal organisiertes Lernen - informelles Lernen“ und „individuelles Lernen - organisationales Lernen“ können nach Seufert (2012) unterschiedliche Logiken zur Organisation von Lernprozessen unterschieden werden. Ein Kontinuum-Modell für Lernen in formal-organisierten und in informellen Kontexten (vgl. nachfolgende Abbildung) schafft die notwendige Klarheit für eine „Sowohl-als-auch-Strategie“ mit der das Lernen in formellen und informellen Kontexten verzahnt werden kann. Zugleich erhält damit auch die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen das angemessene Gewicht. Lernumgebungen beziehen sich nicht nur auf den Seminar- oder Kursraum, sondern auch auf lernförderliche Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz ganz allgemein:

Abb. 1: Beispiele für neue Organisationslogiken für Bildungsmaßnahmen auf der Meso-Ebene

In der Praxis werden Fremd- und Selbstorganisation in der Gestaltung von Arbeit, Rollen und Prozessen einerseits und Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik beim Lernen andererseits nicht mit Blick auf ihre Verbindungen betrachtet. Genau dies ist aber erforderlich. So fordert etwa Behrmann (2006, S. 326): „Arbeitsorganisationsformen auf betrieblicher oder organisationaler Ebene sind mit Gestaltungsformen der Lehr-/Lernorganisation zu parallelisieren, um sie in einem gemeinsamen

pädagogischen Sinnkontext zu integrieren, wie z.B. projektförmige Arbeitsorganisationsformen auf organisationaler Ebene zu implementieren, die sich auf der Ebene der Lehr-/Lernorganisation in entsprechenden Lernarrangements widerspiegeln – oder umgekehrt.“

Diese Abstimmung von didaktischer und betrieblicher Lernorganisation (z. B. transferorientierte Erweiterung von Funktionsweiterbildungen einerseits und andererseits die Ermutigung von Mitarbeitenden zur Beteiligung an Expertengemeinschaften in ihrer jeweiligen Profession) erfordert eine umfassend verstandene „Organisation von Entwicklungsmöglichkeiten“. Anwendungsorientierte Weiterbildungen und Lernen im Verlauf des Arbeitens sind gesamthaft zu betrachten und zu organisieren. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden Lernplanung, die Lernen in formellen wie informellen Kontexten berücksichtigt und so eine gute Abstimmung zwischen didaktischer und betrieblicher Lernorganisation ermöglicht.

Die nachfolgende Tabelle zeigt drei unterschiedliche Organisationslogiken („extended Training“, „Reflexion am Arbeitsplatz anleiten“, „Möglichkeiten für informelles Lernen schaffen“) für das Design von Lernumgebungen unter Einschluss von informellem Lernen (Seufert, 2011, S. 303, in Anlehnung an die Organisationsstrategien nach Poell et al., 2003, S. 25):

Art	Ziele	Individuelles Lernen	Organisationales Lernen	Einsatz von Social Media Technologien
Extended Training - Informelles Lernen in Vor-/ Nachbereitung integrieren	Weniger punktuelle Lernevents, sondern Organisation eines Lernprozesses, z.B. Vorbereitungs-, Präsenz- und Nachbereitungsphase von Lernangeboten	Mithilfe informeller Lernangebote den individuellen Transfererfolg erhöhen; angepasste Arbeitsprozesse bewirken	Single-Loop Learning (Anpassungslernen): effektive Adaption der Organisation an vorgegebene Ziele und Normen,	Beispiele: Podcasts zu Seminarthemen, um deren Relevanz/ strategische Bedeutung zu betonen (Vorbereitung); Wiki Beiträge im Nachgang/ begleitend zum Seminar
Formelles & informelles Lernen am Arbeitsplatz verzahnen: Reflexion am Arbeitsplatz anleiten	Angeleitete Reflexion am Arbeitsplatz im Rahmen eines konzipierten Lernangebotes	Unterstützung von Lernprozessen am Arbeitsplatz, Problemlösung in Teams und Auslösen von (moderierten) Reflexionsprozessen	Double-Loop Learning (Veränderungslernen): Hinterfragen und evtl. Restrukturieren der existierenden Handlungstheorie,	Beispiele: Wiki Erstellung während eines Action Learning Projektes Blogs als Lernjournal zur Begleitung einer realen Aufgabe; moderierte Foren und Blogs innerhalb eines Qualitätszirkels oder Coaching Programmes;
Möglichkeiten für informelles Lernen (insbes. Social Networking) schaffen	Selbstorganisierte Reflexion über Innovationen innerhalb einer Profession (z.B. neue Arbeitsmethoden oder Prozesse)	Eigeninitiierte Reflexionsprozesse, Steigerung der individuellen Lernfähigkeit, unterstützt durch organisatorische/ kulturelle Rahmenbedingungen	Deutero-Learning (Prozesslernen und Steigerung der Lernfähigkeit): Einsichten über die in der Organisation ablaufenden Lernprozesse selbst	Beispiele: Blogs für „Trendwatching“: z.B. Beobachtung von Entwicklungen); Teamarbeit in Wikis: z.B. Qualitätshandbuch, soziale Netzwerke innerhalb einer Profession zur Beantwortung von Anfragen / Unterstützung von Problemstellungen

Tab. 2: Organisationslogiken für das Design von Lernumgebungen in der betrieblichen Bildung

Diese drei „Organisationslogiken“ oder Modalitäten werden in den folgenden Abschnitten anhand des Fallbeispiels Hewlett-Packard (HP) dargestellt. HP ist ein weltweit tätiger Technologiekonzern, dessen

Angebot sowohl Lösungen für die IT-Infrastruktur, globale IT-Dienstleistungen, Computer für den geschäftlichen wie auch privaten Einsatz sowie Systeme für Druck und Bildverarbeitung umfasst. Weltweit sind über 320.000 Mitarbeitende für HP tätig. Die Fallstudie, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, ist in Zusammenarbeit mit Dr. Anke Hirning, Business Development Managerin Learning Solutions, HP Education Services EMEA bei der Hewlett-Packard GmbH in Böblingen/Deutschland entstanden. Bei HP Education Services handelt es sich um einen Dienstleister für Training und Weiterentwicklung, der alle Phasen des Personalentwicklungsprozesses abdeckt, d. h. Strategieberatung, strategische Personalentwicklung, Trainingskonzeption sowie Einsatz von Learning Management Systemen.

3.4 Erweiterung von didaktischen Ansätzen um informelle Elemente mit digitalen Medien

In diesem Modus stellt informelles Lernen eine Erweiterung des formellen Lernens dar, wobei das informelle Lernen selbstgesteuert am Arbeitsplatz verläuft. Ein Beispiel hierfür sind Trainingsmassnahmen, die um transferunterstützende Elemente erweitert werden. Diese Erweiterung kann sich auf die Vorbereitung oder auf die Nachbereitung von Präsenzphasen beziehen und beispielsweise die Bearbeitung von medialen Lernressourcen beinhalten. Im Fokus steht dabei die Unterstützung der Lernenden, aber auch die Unterstützung der Vorgesetzten, sofern diese Transferprozesse begleiten und fördern sollen.

Bildungsmaßnahmen mit formellen und informellen Elementen: Integrierter Lernprozess bei HP

Bei einem Technologiekonzern wie HP stellen die sehr kurzen Lebenszyklen von Produkten und damit einhergehend des Produkte-Wissens große Herausforderungen für die Personalentwickler dar. Dem informellen Lernen kommt eine grosse Bedeutung bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu. Die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden findet in einem „integrierten Lernprozess“ (Hirning, 2008, S. 165) statt, in dessen Verlauf sie zunächst einen Entwicklungsbedarf feststellen, dann einen Entwicklungs- und Lernplan erstellen sowie schliesslich den eigenen Lernerfolg überprüfen. „Es ist wichtig, dass alle Mitarbeitende verstehen, dass sie selbst für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung verantwortlich sind, und dass sie dabei unterstützt werden, die Maßnahmen zur Erreichung ihrer Ziele zu planen und durchzuführen“ (Hirning, 2008, S. 165). Die Führungskraft dient in diesem Zyklus als zentraler Ansprechpartner und Coach.

In der Praxis haben sich bei HP Szenarien des Extended Trainings bewährt: Für die Einarbeitung in neue Themen (Grundausbildung) und für angeleitete praktische Übungen wird formelles Lernen im Klassenraumtraining eingesetzt. Die Vorbereitungsphase steht im Vordergrund, damit die Mitarbeitenden die Relevanz der Maßnahme für ihren eigenen Job erkennen und sich selbst Ziele stecken können. Im Nachgang zum Seminar werden unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Die Teilnehmenden am Training können beispielsweise Peer Groups bilden, die sich bei der täglichen Arbeit informell gegenseitig unterstützen, oder es werden Transfer Coaches eingesetzt, die die Mitarbeitenden im Umgang mit dem neuen Thema im Arbeitskontext begleiten und unterstützen.

Abb. 2: Fallbeispiel HP: Extended Training (Hirning, 2008, S. 165)

3.5 Reflexionsprozesse am Arbeitsplatz mit digitalen Medien/Social Media

In diesem Modus steht die Reflexion von Arbeitshandeln am Arbeitsplatz im Mittelpunkt. Reflexionsprozesse werden im Rahmen von didaktisch organisierten Lernsituationen angestoßen und moderiert, die in den Arbeitskontext integriert sind. Lernen findet folglich in einem informelleren Rahmen direkt am Arbeitsplatz statt, was häufig auch als „Workplace Learning“ bezeichnet wird (Marsick, 2009).

Angeleitete Reflexion am Arbeitsplatz: das Beispiel HP

Die angeleitete Reflexion am Arbeitsplatz wird bei HP in unterschiedlichen Formen unterstützt, wobei insbesondere der Wissens- und Erfahrungsaustausch einen hohen Stellenwert einnimmt. Für die Zusammenarbeit von Arbeitsgruppen in längerfristigen Entwicklungsprogrammen werden vermehrt Wikis eingesetzt, in denen Ergebnisse aus der Zusammenarbeit wie etwa Erfahrungsberichte oder Ergebnisprotokolle dokumentiert und weiterführend überarbeitet werden. Dabei ist es das Ziel, gängige Praktiken zu dokumentieren, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Weiterhin hat die Führungskraft die Option, mit den Mitarbeitenden sogenannte „Stretch Assignments“ zu vereinbaren. Damit wird eine neue Herausforderung im Arbeitskontext bezeichnet, mit der, bewusst neue Kompetenzen entwickelt werden sollen. Die Mitarbeitenden erhalten dabei den Vertrauensvorschuss ihrer Führungskraft, in dieses neue Gebiet, das von der Herausforderung her bewusst eine Nummer zu groß ist, „hineinzuwachsen“. Die Führungskräfte wiederum stehen im Sinne des Pull-Prinzips als Facilitator zur Verfügung. Coaching und Mentoring Programme sind darüber hinaus im Portfolio von Lern- und Entwicklungsmaßnahmen enthalten, um Beziehungsnetzwerke zu moderieren und dadurch Impulse für Reflexionen im Arbeitskontext zu setzen.

Diesem Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens direkt am Arbeitsplatz folgt beispielsweise auch Shell. Im Mittelpunkt stehen so genannte „work-based activities“, also Lernaktivitäten, welche gleichzeitig auch reale Arbeitsaufträge darstellen. Damit soll eine „neue Form von Blended Learning“ generiert werden, die eine optimale Verzahnung formeller (z. B. Wiki-Beiträge, die im Rahmen eines Seminars didaktisch organisiert sind) und informeller Aktivitäten (wie z. B. Peer Coaching und Mentoring) zum Ziel hat (Margaryan & Collis, 2008, p. 309).

3.6 Selbstorganisierende Lernformen, „social Learning“

Diese Organisationslogik für das Design von Lernen in sozialen Arbeitsgruppen, Netzwerken und Communities bezieht sich darauf, Freiräume zu ermöglichen und so die Selbstorganisation und das Entstehen von Innovationen zu unterstützen. Die Mitarbeitenden reflektieren in hoher Eigeninitiative selbst über Innovationspotenziale in ihrem Arbeitsbereich. Das heißt, sie entwickeln eigene Innovationsstrategien, um zu erkunden, inwieweit neuere Entwicklungen in ihrem Arbeitskontext relevant sind und inwiefern diese erfolgreich eingesetzt werden können.

Mitarbeitende nehmen neue Impulse und Trends häufig über die Berufsgruppe (Profession) auf, der sie sich zugehörig fühlen. Über Fachzeitschriften, Fachkonferenzen, Fachforen oder andere fachlich ausgerichtete Netzwerke können die Mitarbeitenden potenzielle Innovationen für die eigene Arbeitspraxis aufnehmen und auch reflektieren. Die Rolle des Bildungsmanagements besteht dann v.a. darin, lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit ein Austausch in professionellen Gemeinschaften – insbesondere auch über die Grenzen der eigenen Organisation hinaus –möglich wird. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, vielfältige Zugänge zu informellen Lerngelegenheiten z.B. über Weblogs (Trendbeobachtung), und soziale Netzwerke (Austausch, Diskussion) zu ermöglichen. Die Unterstützung der selbstorganisierten Reflexion entspricht der Ebene des Deutero-Learnings. Hier nimmt hier das individuelle „Lernen lernen“ einen zentralen Stellenwert ein und erhöht damit gleichzeitig die Lernfähigkeit der Organisation insgesamt. Letztendlich beinhaltet dieser Ansatz eine Renaissance des Community-Konzepts. Die Idee der praxisbezogenen Gemeinschaft von Personen (Community of Practice, Wenger, 1998), die informell miteinander verbunden sind, ähnlichen Aufgaben gegenüberstehen und durch einen selbstorganisierten Austausch die Praxis in dieser Gemeinschaft prägen, ist grundsätzlich nicht neu. Neu scheint mit dem Aufkommen von Social Media jedoch zu sein, dass der Fokus weniger auf der Gemeinschaft, sondern vielmehr auf dem Individuum und dessen Beitrag für eine Gemeinschaft liegt (eher „me-centric“ statt „we-centric“). (Jewson, 2013, S. 112)

Für die Unterstützung der einzelnen Mitarbeitenden durch Learning & Development wird dann insbesondere wichtig, neue Kompetenzen für den Umgang mit einer solchen sozialen Arbeitsumgebung und digital vernetzten Personen zu entwickeln (um z.B. „oversharing“ zu vermeiden). Diese Kompetenzen beziehen sich vor allem auf persönliches Wissensmanagement (Wie können eigene Wissensziele formuliert und verfolgt werden? Wie kann ein Netzwerk aufgebaut werden? Wie können im Rahmen der alltäglichen Arbeit Informationsquellen ausgemacht, sinnvoll verarbeitet und angemessen geteilt werden? vgl- hierzu u.a. Reinmann / Eppler 2008) sowie auf kollaboratives Arbeiten und Lernen in einem digital vernetzten Team.

Selbstorganisiertes Lernen bei HP

Zentraler Erfolgsfaktor für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden bei HP ist die Schaffung einer offenen Lernkultur (Hirning, 2008) mit hoher Wertschätzung für das Teilen von Wissen. Die Aufgabe von Bildungsverantwortlichen besteht daher insbesondere darin, entsprechende Rahmenbedingungen zu gestalten, damit Austauschforen und Communities in Eigeninitiative eingerichtet und gepflegt werden. Ein wichtiges Bindeglied für die zahlreichen zur Verfügung stehenden Technologien, stellt eine Social Networking Plattform dar. Diese trägt den sprechenden Namen WaterCooler, womit auf den Austausch an den Wasserspendern im Büro angespielt –das europäische Pendant dazu ist das Gespräch an der Kaffeemaschine – der den Wissensaustausch und die Weiterentwicklung der Mitarbeitenden unterstützen soll. Für HP ist die höchstmögliche Transparenz dazu, wer wo bzw. bei welchen Themen aktiv ist, ein maßgeblicher Mechanismus dafür, dass Mitarbeitende bereit sind, ihr Wissen zu teilen. Dies bedeutet, dass alle Beiträge, die Mitarbeitende in den zahlreichen Foren und Communities hinterlegen, automatisch im jeweils eigenen Profil der

Mitarbeitenden verlinkt und mitgeführt werden. Die Pflege von Beziehungsnetzwerken in einer selbstorganisierten Form nimmt somit bei HP einen hohen Stellenwert ein. Das Engagement und die Unterstützung des selbstorganisierten Lernens durch die Vorgesetzten werden dabei als wesentlicher Schlüssel zum Erfolg gesehen.

4 Rahmenbedingungen gestalten: „Organisation“ des Informellen, Förderung einer „Mitmachkultur“

4.1 Anreizsysteme und Infrastrukturen gestalten

Aus der Perspektive der „lernenden Organisation“ geht es bei der Gestaltung von Strukturen und Kulturen in Organisationen letztlich um das Ziel, lern- und innovationsförderliche Rahmenbedingungen für die individuelle Kompetenzentwicklung einerseits sowie für organisationales Lernen andererseits zu schaffen (Argyris & Schön 1999). „Strukturen“ bezieht sich dabei vor allem auf die Gestaltung von Aufgaben-, Entscheidungs-, Verantwortungs-, Budget- und Kommunikationsstrukturen. Dazu gehören auch infrastrukturelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise technologische Infrastrukturen und Ressourcen, die den Mitarbeitenden für Kommunikation, Wissensaustausch, Lernaktivitäten, etc. zur Verfügung gestellt werden. Demgegenüber bezieht sich „Kulturen“ in erster Linie auf Einstellungen, Macht- und Vertrauensgrade, Werte, aber auch auf die impliziten und informellen Verhaltensweisen der Personen in einem sozialen System.

In der Literatur finden sich mittlerweile verschiedene Ansätze unterschiedlicher Forschungsstränge, die auf die Identifikation relevanter Aspekte von lern- und innovationsförderlichen Rahmenbedingungen abzielen. Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl dazu:

Operationalisierung des Konzepts der lernenden Organisation	
Checklist of the Learning Organisation nach Pedler, Boydell & Burgoyne, 1991	Dieser Fragebogen zum Lernklima berücksichtigt zehn Dimensionen lernförderlicher Rahmenbedingungen: Umweltbedingungen, Lernressourcen, Ermutigung zum Lernen, Kommunikation, Honorierung von Lernen, Konformität, Werte basierend auf Idealen, praktische Hilfestellung, Verfügbarkeit von Support, Standards.
Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) nach Yang, Watkins & Marsick, 2004	Dieses Instrument beinhaltet sieben Dimensionen zur lernenden Organisation und zwei zur organisationalen Performanz: Kontinuierliche Lernmöglichkeiten schaffen, Nachfragen und Dialog fördern, Ermutigung zu Kollaboration und Teamlernen, eine gemeinsame Vision bei Mitarbeitenden erreichen, Verbindung des Unternehmens mit seiner Umwelt, Systematiken zur Erfassung und zum Teilen von Gelerntem, strategische Führung beim Lernen.
Kompetenzentwicklung und lernförderliche Rahmenbedingungen	
Lernkulturanalyse nach Sonntag & Stegmeier, 2008	Lernkultur umfasst die Gesamtheit derjenigen Faktoren, die das Lernen von Individuen in einer Organisation beeinflussen. Diese können normative Aspekte, wie lernbezogene Erwartungen umfassen sowie operative Aspekte, wie bspw. Unterstützungsangebote, Anreizstrukturen und etablierte Lernformen und -methoden. Berücksichtigte Dimensionen sind: Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie, organisationale Rahmenbedingungen für Lernen, Aspekte der Personalentwicklung, Formalisierung von Kompetenzentwicklung, Lernatmosphäre Unterstützung der Kollegen, lernorientierte Führung.
Lernkulturanalyse nach Seufert, Hasanbegovic & Euler, 2007	Dieses Instrument zur Erhebung der Lernkultur als Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Organisationsentwicklung berücksichtigt folgende Dimensionen: Mitarbeitende befähigen: Wie und in welchem Umfang wird bislang eigenverantwortliches Lernen gefördert und gefordert? Führungskräfte einbinden, Lernen ermöglichen: Welche organisatorischen Rahmenbedingungen fördern (informelles) Lernen? Lernen vielfältig gestalten: Welche Formen formellen und informellen Lernens sind bereits etabliert/akzeptiert?, Lernen einen Wert zuweisen: Wie werden Lernaktivitäten evaluiert und wie wird der Wert von Lernen aufgezeigt und kommuniziert?

Innovationsförderliches Organisationsklima	
Creative Climate Questionnaire (CCQ) nach Ekvall, 1996	Das Instrument fokussiert folgende Dimensionen: Herausforderungen, Handlungsfreiräume, Ideenunterstützung, Vertrauen/Offenheit, Dynamik/Lebendigkeit, Verspieltheit/Humor, Debatten, Risikobereitschaft, Konflikte, Ideenzeit.
Innovation Climate Questionnaire nach Kauffeld, Jonas, Grote, Frey & Frieling, 2004	Instrument zur Messung des Innovationsklimas in Organisationen, das folgende Dimensionen unterscheidet: Aktivierungsorientierte Führung: Unterstützung durch die Vorgesetzten bei Problemlösungen und Entwicklung von Innovationen. Kontinuierliche Reflexion: Systematische Identifikation von Schwächen und Entwicklung von Verbesserungen., Konsequente Implementierungen:, professionelle Dokumentation, Messung des Grades schriftlichen Festhaltens von innovationsrelevanten Fakten.

Tab. 4: Überblick über ausgewählte Diagnoseinstrumente zur Analyse von lern- und innovationsförderlichen Rahmenbedingungen

Da viele Faktoren und auch ungeplante Ereignisse in kulturelle Veränderungsprozesse hineinspielen, muss davon ausgegangen werden, dass solche Veränderungsprozesse nur bis zu einem gewissen Grad gestaltbar sind. Dennoch kann die Gestaltung von Veränderungsprozessen (unter den geschilderten Einschränkungen) geplant und können Ziele dafür gesteckt werden - auch wenn die Entwicklung nicht prognostizierbar ist und daher die Pläne oft nicht über längere Zeit aufrechterhalten werden können (Müller-Stewens & Lechner, 2005, S. 412).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Prinzip der Selbstorganisation zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit als zentraler Erfolgsfaktor gesehen wird und in verschiedener Hinsicht Anforderungen an Unternehmen und Organisationen stellt. In vielen Bereichen behindern derzeit starre Strukturen und Vorgaben sowie kulturelle Barrieren die Umsetzung einer solchen Selbstorganisation. Eine neue Kultur des selbstgesteuerten Lernens steckt meist noch in den Anfängen (in Anlehnung an Dietrich, 2001, S. 314). So kommt Meiser (2001) zu der Schlussfolgerung: „Letztlich erfordert die Selbststeuerung eine Komplementarität auf der Organisationsebene, die sich selbst veränderungsoffen, selbstkritisch und lernfreudig zeigen muss“ (S. 9).

Aber wie können Organisationen, Unternehmen und ihre Mitarbeitenden auf diesem Weg zu einer höheren Selbststeuerung im Lernen und im Innovationshandeln sowie bei der Gestaltung von lernförderlichen Rahmenbedingungen vorankommen? Ein Weg hierzu ist die Durchführung von Lernkulturanalysen als kontinuierliche Massnahme der Organisationsentwicklung. Dies wird im folgenden Abschnitt erläutert.

4.2 Lernkulturanalyse als kontinuierliche OE Maßnahme

Eine systematische Analyse der bestehenden Lernkultur ermöglicht eine Standortbestimmung hinsichtlich von Gestaltungsbereichen, die für die Lern- und Innovationsfähigkeit einer Organisation zentral sind. Im Rahmen der Lernkulturanalyse nach Seufert et al. (2007) werden fünf Aspekte von Lernkultur über validierte Fragebögen jeweils separat für Mitarbeitende und für Führungskräfte ermittelt:

Abb. 3: Instrument zur Erhebung der Lernkultur als Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Organisationsentwicklung (in Anlehnung an Seufert et al., 2007, S. 19)

Die Durchführung einer solchen Lernkulturanalyse gibt nicht nur Auskunft über die Ausprägung dieser Dimensionen in einem bestimmten Unternehmen resp. einer bestimmten Organisation. Darüber hinaus ist auch ein Vergleich mit anderen Unternehmen und Organisationen möglich (vgl. Fandel 2010).

Die Ergebnisse einer Lernkulturanalyse liefern zunächst einmal Hinweise dazu, wo Lern- und Innovationsbarrieren bestehen. Sie bieten darüber hinaus einen Ausgangspunkt für

- die interne Diskussion zum Thema Lernen (Zukunftsbild, Rollen, Verantwortlichkeiten),
- die Identifikation neuer Handlungsbereiche und Maßnahmen,
- die Anpassung von Learning Designs,
- die Gestaltung / Veränderung der Rolle von Führungskräften im Rahmen von Lernprozessen,
- die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen (z.B. Arbeitszeit, Räumlichkeiten, etc.),
- die Entwicklung von Ideen zur Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse und
- die Entwicklung von Vorgehensweise beim Aufzeigen des Wertbeitrags von Bildungsmaßnahmen.

Im Rahmen der Lernkultur-Analyse kann auch ein Benchmarking zwischen verschiedenen Unternehmen oder Organisationseinheiten durchgeführt werden und Aufschlüsse zum jeweils eigenen Entwicklungsstand und zu Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Die Benchmark-Methode von Robert Camp erachtet die Identifikation und Implementierung von Best Practices als zentrale Aufgaben (Camp, 1995). Benchmarking stellt einen der effektivsten Wege dar, externes Wissen rasch in das eigene Unternehmen einzubringen, da es aus der Praxis für die Praxis erhoben wird und damit im höchsten Masse anwendungsorientiert ist. Dabei liegt die Annahme vor, dass ein Benchmarking nicht dazu führen sollte, Bestleistungen von Konkurrenten in der Branche nachzuahmen, sondern zunächst ein Verständnis für erfolgreiche Strategien zu entwickeln, um dann vielmehr eigene Wege wählen zu können („Kapieren statt kopieren“).

Abbildung 4: Beispiele für Benchmarking-Ergebnisse im Rahmen einer Lernkulturanalyse

Ziel des vorgestellten Analyse- und Gestaltungsrahmens für Lernkulturen ist es folglich, aus Sicht des Bildungsmanagements relevante Merkmale von Lernkulturen zu erfassen und damit die Basis für die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen zur Optimierung nachhaltigen Lernens in Organisationen zu schaffen. Dabei stehen strukturelle Faktoren im Sinne von lernförderlichen Rahmenbedingungen in einer Organisation im Vordergrund, die die von den Mitarbeitenden und Führungskräften wahrgenommene (Lern-)Kultur maßgeblich mit beeinflussen. Die Analyse von Lernkulturen trägt dazu bei, eine Brücke zwischen Organisations- und Personal-/ Kompetenzentwicklung zu schlagen und die Lernfähigkeit von Einzelpersonen, Teams und Organisationen für das betriebliche Bildungsmanagements einer Gestaltung zugänglich zu machen.

5 Fazit

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist mit informellem Lernen häufig die Hoffnung verbunden, Kosten für Bildungsaktivitäten einzusparen. Hier ist allerdings die Gefahr groß, dass informelles Lernen kurzsichtig instrumentalisiert wird, dass teure formelle Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zugunsten des vermeintlich kostengünstigeren informellen Lernens gestrichen werden und die Verantwortung für Lernprozesse an die Mitarbeitenden delegiert wird. Aus der Perspektive von Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement ist dahingegen zunächst einmal vorrangig, zentrale Nutzenpotenziale von informellem Lernen für die Kompetenzentwicklung zu erforschen. Zum einen ist zu ergründen, inwieweit die Lernpotenziale, die in formalen Lernkontexten nicht (oder zumindest nicht in dieser Intensität) vorhanden sind, stärker genutzt werden können. Damit verknüpft ist die Möglichkeit der Anbindung des Lernens an konkrete, reale Erfahrungen im Arbeitsfeld, die durch reflexive Prozesse der Kompetenzentwicklung genutzt werden können. Im Bereich des informellen Lernens vollziehen sich darüber hinaus Prozesse der Kompetenzentwicklung, die jenseits der Wissensentwicklung für relevant, aber schwierig beeinflussbar gelten (vgl. die Entwicklung von Einstellungen, Euler & Hahn, 2007, S. 251). Wenn diese Prozesse jedoch beeinflusst werden sollen, dann ist verstärkt auch die Kompetenzentwicklung jenseits formeller Kontexte zu identifizieren und zu gestalten.

Die Gestaltung von Lernumgebungen, insbesondere die „Rahmung“ von Lernen auch in informellen Kontexten anhand von gestaltungsöffneren Lernumgebungen und definierbaren Problemstellungen nimmt an Bedeutung zu (Overwien 2011, S. 365). Infolgedessen findet eine Verschiebung der

Prioritäten statt, hin zur Gestaltung von Rahmenbedingungen auf der meso- und makrodidaktischen Ebene. Die „Organisationslogiken“ für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen sind so zu verändern, dass die unterschiedlichen Zielsetzungen sowie Rollen der Beteiligten (Lernende, Bildungspersonal, Führungskräfte) für die zunehmend dezentral organisierte Kompetenzentwicklung deutlich werden. Damit verbunden ist nicht nur eine grössere Bedeutung der beiden Grundprinzipien „Reflexion“ (z.B. Reflexionsprozesse der Lernenden anregen und anleiten) sowie „Strukturierung der Selbstorganisation“ in Lernprozessen. Darunter kann im Grunde genommen eine neue Dimension für selbstgesteuertes Lernen auf einer organisationalen Ebene verstanden werden. Damit verbunden ist auch eine veränderte Rolle der Bildungsverantwortlichen in Unternehmen und Organisationen. Diese müssen stärker als bisher in der Rolle von Beratern und Lernbegleitern dezentrale Lernprozesse unterstützen. Und schliesslich ist damit verbunden auch die zunehmende Bedeutung digitaler Medien in ihren verschiedenen Funktionen: als Inhalte-Medien ebenso wie als Medien zur Unterstützung von Kommunikation, Kooperation und Austausch im Rahmen von informellen Lernprozessen.

6 Literaturverzeichnis

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bass, Bernhard M. & Stogdill, Ralph M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications* (3rd ed). New York (N.Y.): Free Press [etc.].
- BITKOM. (2012). Social Media in deutschen Unternehmen. Berlin: BITKOM. Abgerufen am 18.02.2015 von http://www.bitkom.org/files/documents/Social_Media_in_deutschen_Unternehmen.pdf
- Bruch, Heike, Krummacher, Stefan & Vogel, Bernd (2012). *Leadership - Best Practices und Trends* (2., aktualisierte und erw. Aufl). Wiesbaden: Gabler.
- Camp, Robert C. (1995). *Business process benchmarking finding and implementing best practices*. Milwaukee: ASQC Quality Press.
- Colardyn, Danielle & Björnavold, Jens (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policies and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 1(39), 69-89.
- Colley, Helen., Hodkinson, Phil & J. Malcolm, Janice (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds: University of Leeds.
- Dehnbostel, Peter & Pätzold, Günter (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In Peter Dehnbostel & Günter Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Beiheft 18, S. 19–30). Stuttgart: Franz Steiner.
- Dietrich, Stephan (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ekvall, Göran (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105–123.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge, In F. Coffield (Ed.). *The Necessity of Informal Learning* (S. 12-31). Bristol: Policy Press.
- Erpenbeck, John (2004). Erfahrungswerte - Werterfahrung. Nichtimitierbarkeit und berufliche Bildung. In Peter Dehnbostel & Günter Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Beiheft 18, S. 43-54). Stuttgart: Franz Steiner.
- Fandel-Meyer, Tanja (2010). Lernkulturanalyse und -veränderung. In Trendstudie 2010 - Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen (S. 80-86). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Geyer, Alois & Steyrer, Johannes (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 12 (4), 377-401.
- Gibb, Stephen (2003). Line manager involvement in learning and development: Small beer or big deal? *Employee Relations*, 3 (25), 281-293.
- Göhring, Martina (2008). Banken und Kommunikation 2.0. In D. Spath, W. Bauer & M. Engstler (Hrsg.), *Innovationen und Konzepte für die Bank der Zukunft. Mit modernen Vertriebslösungen und optimierten Wertschöpfungsprozessen künftigen Herausforderungen begegnen* (1. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Haarich, Max; Sparschuh, Sylvia; Zettel, Claudio & Hees, Frank (2011). Innovationsfähigkeit - Lernfähigkeit - Transferfähigkeit. Innovationen systematisch fördern. In S. Jeschke, I. Isenhardt, F. Hees & S. Trantow (Hrsg.), *Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit - deutsche und internationale Perspektiven*, S. 447-464. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Haller, Christine (2003). *Verhaltenstheoretischer Ansatz für ein Management von Innovationsprozessen*. Universität Stuttgart (Dissertation).
- Hart, Jane (2013). *The Workplace Learning Revolution. Free mini e-Book* (2. Aufl.). Verfügbar unter <http://de.slideshare.net/janehart/the-workplace-learning-revolution>
- Hartmann, Dorothea M.; Brentel, Helmut & Rohn, Holger (2006). *Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen. Kriterien und Indikatoren*. Wuppertal Paper: 156. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/29716/1/511648723.pdf>
- Hirning, A. (2008). Integration von formellem und informellem Lernen. In K. Schwuchow & J. Guttmann (Hrsg.) *Jahrbuch Personalentwicklung 2008* (S. 165-171). Köln: Luchterhand.
- Jewson, Nick (2013). Cultivating network analysis rethinking the concept of „community“ within „communities of practice“ (pp. 112-125). Hughes, Jason; Jewson, Nick & Unwin, Lorna (Eds). *Communities of Practice: Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Kauffeld, Simone; Jonas, Eva; Grote, Sven; Frey, Dieter & Frieling, Ekkehart (2004). Innovationsklima - Konstruktion und erste psychometrische Überprüfung eines Messinstruments. *Diagnostica*, 50, 153-164.
- Koch, Michael, Richter, Alexander & Stocker, Alexander (2012). *Enterprise 2.0 – Wissensmanagement der neuen Generation?* Zugriff am 24.08.2013. Verfügbar unter <http://www.soziotech.org/enterprise-2-0-wissensmanagement-der-neuen-generation/>

- Lang, Martin & Pätzold, Günter (2004). Neue Wege zum Erwerb von Arbeitsprozesswissen in hochautomatisierten Produktionsprozessen der Chemischen Industrie - Die Eignung netzbasierter Lernumgebungen zur Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Arbeitsprozess. In P. Dehnhostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Beiheft 18, S. 97–106). Stuttgart: Franz Steiner.
- Margaryan, Anoush; Collis, Betty (2008). Technology-Enhanced Learning in the Corporate Context (pp. 303-319). Hansson, T. (Eds.). *Handbook of Research on Digital Information Technologies: Innovations, Methods, and Ethical Issues*. New York: Hershey.
- Meiser, Klaus (2001). Vorbemerkungen. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* (S. 7–9). Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Stewens, Günter & Lechner, Christoph (2005). *Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- O'Reilly, Tim (2005). *What is Web2.0?* Elektronisch verfügbar unter <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1> (2006-07-20).
- Overwien, Bernd (2003). Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Overwien, Bernd (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, S. 42-57. Wiesbaden.
- Overwien, Bernd (2011). Informelles Lernen in einer sich globalisierenden Welt. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*. Schriftenreihe Band 1201. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Osterloh, Margit (2001). Wettbewerbsfähigkeit in der Wissensgesellschaft oder: Können Organisationen lernen? In QUEM (Hrsg.), *Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung* (S. 123ff). Berlin: QUEM.
- Pedler, Mike; Burgoyne, John & Boydell, Tom (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Poell, Rob F.; Pluijmen, Rachele & Van der Krogt, Ferd J. (2003). Strategies of HRD professionals in organising learning programmes: A qualitative study among 20 Dutch HRD professionals. *Journal of European Industrial Training*, 27, 125-136.
- Reinmann, Gabi (2013). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Zugriff am 29.10.2013. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/01/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2013.pdf
- Rüegg-Stürm, Johannes (1998). Entwicklung und Messbarkeit von Wandelfähigkeit. Stolpersteine und Perspektiven der Lernenden Organisation. In Eidgenössisches Personalamt (Hrsg.), *Wie die Verwaltung lernt. Der öffentliche Sektor auf dem Weg zur lernenden Organisation* (Schriftenreihe

- des Eidgenössischen Personalamtes, Bd. 11, S. 239–262). Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.
- Rüegg-Stürm, Johannes (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre ; der HSG-Ansatz* (2., durchges. Aufl). Bern [u.a.]: Haupt.
- Safko, Lon; Brake, David K. (2009). *The Social Media Bible; Tactics, Tools & Strategies for Business Success*. New Jersey: Hoboken.
- Salazar, Yvonne & Peters, Sibylle (2011). Betriebliches Lernen in Händen neuer Akteure - Herausforderungen für die Innovationsfähigkeit von Unternehmen. In S. Jeschke, I. Isenhardt, F. Hees & S. Trantow (Hrsg.), *Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit - deutsche und internationale Perspektiven* (SpringerLink : Bücher, S. 127–138). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Schuchmann, Daniela & Seufert, Sabine (2013). Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (1. Aufl. 2013, S. 421–442). Paderborn: Eusl.
- Seibold, Peter (1995). Noch Platz für Organisatoren in der lernenden Bank? In Congena (Hrsg.), *Die lernende Bankorganisation. Strategien für die Jahrtausendwende* (S. 193–204). Wiesbaden: Gabler.
- Senge, Peter M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seufert, Sabine (2011). Informelles Lernen. Wie Sie mit Social Media eine innovative Lernkultur schaffen. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 5 (80), 299–305.
- Seufert, Sabine (2012). Die digitale Revolution und die Evolution des Lehrens. *Folio*, 4, 36–38.
- Seufert, Sabine (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Seufert, Sabine, Hasanbegovic, Jasmina & Euler, Dieter (2007). *Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen* (Scil Arbeitsbericht 11). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Seufert, S., Lehner, M. & Tödtli, M. (2013). Didaktisierung des Informellen Lernens – die Planung des Zufalls? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 487–507). Paderborn: Eusl.
- Sonntag, Karlheinz & Stegmeier, Ralf (2008). Das Lernkulturinventar (LKI). Ermittlung von Lernkulturen in Wirtschaft und Verwaltung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven* (S. 227–247). Wiesbaden: VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stern, Elliot & Sommerlad, Elizabeth (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Stobbe, Antje (2010). *Enterprise 2.0 - Wie Unternehmen das Web 2.0 für sich nutzen* (Deutsche Bank Research, Hrsg.), Frankfurt a. M.
- Straka, Gerald A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. ITB-Forschungsberichte 15/2004. Bremen.

- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wunderer, Rolf (2003). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (5., überarb. Aufl). Köln: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland.
- Yang, Baiyin; Watkins, Karen & Marsick, Victoria J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31–55.
- Zürcher, R. (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.