

Walter Bender

Kompetenzen sind wertvoll - Lerntransfer und Wissensmanagement unter demografischen Gesichtspunkten

Inhalt:

1. Lerntransfer unter demografischen Gesichtspunkten
 - 1.1 Die ‚Subjektivierung von Arbeit‘ und die Kompetenzen Älterer
 - 1.2.1 Kompetenzerhalt und -entwicklung als Chance für Ältere
 - 1.2.2 Kompetenzentwicklung durch Transferförderung
 - 1.2.3 Transfer bei arbeitsintegriertem Lernen
 - 1.3 Subjektbezogene Erfolgskriterien von Weiterbildung
 - 1.4 Transfererfolg und seine Einschätzung
 - 1.5 Zwischenbilanz zur Transferförderung
2. ‚Managen‘ von Wissen
 - 2.1 Wissensformen und –arten
 - 2.2 Aneignung von Wissen
 - 2.3 Managen von (Erfahrung-)Wissen?
 - 2.3.1 Wissensbewahrung von Erfahrungswissen

Prof. Dr. Walter Bender, Lehrstuhl für Andragogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Weiterbildung, Pädagogische Qualität und Reflexivität, Transfer- und Evaluationsforschung, Qualitätsmanagement und -testierung, Organisationsberatung, Subjektorientierte Weiterbildung.

Anschrift: Otto-Friedrich Universität, Lehrstuhl Andragogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg. walter.bender@uni-bamberg.de www.uni-bamberg.de/andragogik

1. Lerntransfer unter demografischen Gesichtspunkten

Kompetente Beschäftigte werden heute aufgrund des zunehmenden Kosten-, Innovations- und Wettbewerbsdrucks als Erfolgsfaktor und Kapital von Unternehmen gesehen. Entsprechend kommt der Personalentwicklung die zentrale Aufgabe zu, durch unterschiedliche Maßnahmen die frühzeitige und rechtzeitige Anpassung von Kompetenzen und Qualifikationen der Beschäftigten an neue, veränderte Aufgaben und Anforderungen zu gewährleisten (vgl. Harney 1998, S. 118). Dies kann zum einen durch die gezielte Neueinstellung von Kompetenzträgern erfolgen. Einen zweiten Weg bietet die Bereitstellung geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen für ausgewählte Mitarbeiter. Beide Wege sind mit hohen Kosten und großem Aufwand verbunden, weshalb die Personalentwicklung ihr Vorgehen und ihren Ertrag gegenüber der Geschäftsleitung verantworten muss. Leitend ist die Frage nach dem entstehenden betrieblichen Nutzen.

Personalentwicklung und Weiterbildungsverantwortliche sehen sich unter diesem „bildungsökonomischen Rechtfertigungsdruck“ (Harney 1998, S. 136) vor allem mit der Frage nach Nutzen und Ertrag von Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen sowie dem *Transfer* von Gelerntem in den Berufsalltag konfrontiert. Dabei reichen die kritischen Anfragen bis hin zu einer grundsätzlichen Infragestellung des Nutzens von Weiterbildung – z.B.: „Warum Seminare sinnlos sind“ (Gris 2008) –, da dem Transfer des eventuell Gelernten im Sinne eines Kompetenzaufbaus und den Lernenden selbst als Anwendern bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Und insbesondere bei älteren Mitarbeitenden wird – von beiden Seiten aus – der Nutzen des Aufwands für Weiterbildung noch kritischer betrachtet. Unter den aktuellen Bedingungen der „Subjektivierung von Arbeit“ kommt jedoch gerade dem Knowhow und den Kompetenzen älterer, erfahrener Mitarbeitenden eine große Bedeutung zu.

1.1 Die ‚Subjektivierung von Arbeit‘ und die Kompetenzen Älterer

In den letzten 20 Jahren sind angesichts eines wachsenden Konkurrenzdrucks durch einen globalisierten Wettbewerb Strukturveränderungen der betrieblichen Organisation zu verzeichnen. Teile der Wirtschaft versuchen zur Erschließung neuer Leistungspotenziale im Rahmen von z.B. Lean Management und Gruppenarbeit „Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume der Arbeitenden zu erhöhen und von ihnen in fast allen Dimensionen der Regulierung von Arbeit (zeitlich, räumlich, sachlich, sozial sinnvoll usw.) auf neuer Stufe eine ‚Selbstorganisation‘ ihrer Arbeit zu fordern“ (Kleemann u.a. 1999, S. 12).

Mit dieser „Subjektivierung von Arbeit“ (ebd.) nehmen die Anforderungen an Mitarbeiter auf allen Ebenen zu: Selbstorganisation und Selbststeuerung, das selbstständige Verfolgen von Zielen, prägen heute ebenso den Arbeitsalltag vieler Menschen wie die Übernahme von Verantwortung und Mehrfachfunktionen.

Das Lernen unserer Mitarbeiter ist gelungen, wenn diese

- „sich weiterqualifiziert haben und höherwertige Aufgaben übernehmen können,
- neue Motivation, Eigeninitiative und Flexibilität entwickeln,
- ihren Erfahrungshorizont verbreitert haben,
- Vertrauen, Kreativität und innovatives Denken zeigen,
- ganzheitlich Denken und eigenverantwortlich handeln“.

(vgl. Leitbild, MA-Entwicklung der R. Bosch GmbH: www.bosch.de)

Die Bedeutung des einzelnen Mitarbeiters im Arbeits- und Verwertungsprozess steigt mit neuen unternehmerischen Ansätzen zur Nutzung von Arbeitskraft, die alle subjektiven Fähigkeiten und Kompetenzen einschließlich der Bereitschaft, die eigene Arbeit aktiv zu steuern („Arbeitskraftunternehmer“), einbeziehen. Ins Zentrum rückt damit die „autonome, eigenverantwortliche Selbststeuerung und -regulierung der Arbeitstätigkeit nach den Prinzipien zweckrationalen Handelns“ (Böhle 2002, S. 114). Durch diese Gewährung von individuellen Handlungsspielräumen und Freiheitsgraden in der Arbeitserledigung, wie z.B. das Übertragen von zusätzlichen Funktionen und Verantwortlichkeiten bei der Strukturierung von Arbeitsabläufen auf untergeordnete Mitarbeiter, sollen Einsparpotenziale ausgeschöpft werden. Außerdem erhofft man sich die Freisetzung bislang ungenutzter Sozial- und Selbstkompetenzen sowie eine erhöhte Motivation der Beschäftigten. Die intensivierete betriebliche Integration individuell vorhandener Kompetenzen und Selbststeuerungsfähigkeiten geht über die bislang nur partiell und fachlich genutzte Arbeitskraft hinaus, hin zu einem umfassenden Einbezug der gesamten Person.

In diesem Kontext stellen das gebündelte Wissen, die Berufserfahrung und die Fähigkeiten gerade älterer berufserfahrener Mitarbeiter ein großes produktives Potential dar, das aber bislang weithin unterschätzt wird. Denn paradoxerweise haben sich viele Betriebe im Zuge der Rationalisierungswellen der letzten Jahre gerade dieser älteren Mitarbeiter in großer Zahl entledigt, die über diese aktuell so gefragten Kompetenzen in hohem Maße verfügen.

„Nirgendwo in Europa verzichten die Firmen so rigoros auf das Potenzial älterer Arbeitnehmer wie in Deutschland. Nirgendwo anders haben 40-, 50- oder 60-Jährige so schlechte Chancen einen Job zu finden. Sechs von zehn Unternehmen in Deutschland beschäftigen gar keine Menschen mehr, die älter als fünfzig sind“ (Zons 2006, S. 3).

Auch in der betrieblichen Weiterbildung lassen sich solche altersselektiven Phänomene beobachten: Der Nutzen einer Weiterbildungsinvestition in die Humanressource „Ältere“ gilt als fragwürdig. Und das Vorurteil geringerer Leistungsfähigkeit und Qualifikation sieht man durch eine – relativ zu Jüngeren – verminderte Arbeitsleistung und eine Lernentwöhnung bestätigt. Soweit diese allerdings durch den Ausschluss Älterer von kompetenzerhaltender Weiterbildung bedingt ist, muss sie als weitgehend selbst produziert erscheinen.

Für die Weiterbildung und Personalentwicklung ändern sich mit den Subjektivierungsprozessen von Arbeit die Aufgaben und Arbeitsweisen: Die individuelle Entwicklung der Mitarbeitenden erfolgt in zunehmendem Maß durch eine Integration von Lernen in den Arbeitsprozess, durch arbeitsplatznahes oder -integriertes Lernen, die Berücksichtigung informellen Lernens, den Einbezug von Erfahrungslernen, hand-

lungsorientiertem und selbstorganisiertem Lernen sowie transferfördernde Unterstützung der Kompetenzentwicklung.

1.2.1 Kompetenzerhalt und -entwicklung als Chance für ältere Mitarbeitende

Die veränderten, umfassenden Ansprüche der Unternehmen an die Fähigkeiten und das Engagement des Personals spiegeln sich in der heute üblichen Verwendung des Begriffs *Kompetenz* wider: Im Unterschied zur *Qualifikation*, welche die von der Organisation definierten *Ausbildungsanforderungen* bezeichnet, bezieht Kompetenz auch die subjektbezogene Seite eines produktiven Arbeitsverhältnisses mit ein: Mit Kompetenz ist nicht nur eine Ausbildung oder eine *Fähigkeit* des Mitarbeiters angesprochen, potenziell eine Anforderung erfüllen zu können. Der Blick richtet sich vielmehr auf die ganze Person des Mitarbeiters: Kompetenz bezieht sich auf eine Verbindung von subjektiven *Handlungspotenzialen* mit jeweils konkreten, extern vorhandenen *Handlungsbedingungen*. Die im Einzelfall unterschiedlichen materiellen Gegebenheiten und die von Vorgesetzten eingeräumte individuelle *Zuständigkeit* müssen dabei als *Bedingungen der Möglichkeit* von Kompetenz berücksichtigt werden. Kompetenz wird sichtbar in ihrer *Performanz*, den im selbständigen Vollzug beobachtbaren Handlungen im Arbeitskontext.

- **Kompetenz** umfasst im einzelnen sowohl beruflich relevante Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten (Können) als auch motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz) (vgl. Bender 2003, Arnold 1997, Hof 2002, Löwisch 2000, Reischmann 2003).

Kompetenz kann nicht einfach vermittelt oder beigebracht werden, sondern ist das Ergebnis vielfältiger Lern- und Sozialisationsprozesse, insbesondere auch informeller Art, z.B. des nicht-intendierten Lernens bzw. des „Lernens en passant“ (vgl. Reischmann/Dieckhoff 1996) oder des Erfahrungslernens (Giesecke/Siebers 1996). Das heißt, es muss eine Vielzahl von subjektiven und organisationsbezogenen Faktoren zusammenspielen, um Kompetenz zu ermöglichen bzw. zu fördern.

Aspekte von Kompetenzentwicklung:

- Vermittlung von Fachwissen in Seminarform oder in Form von e-Learning,
- Einübung der Anwendung in Trainings oder arbeitsplatznahe Lernen,
- Verbesserung der Arbeitshaltung (Wollen) als Frage der Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufgabe oder auch der Entlohnung bzw. des Arbeitsklimas,
- Förderung der Selbstorganisation z.B. durch handlungsorientierte Projektmethoden oder durch Übertragung von Verantwortung.

Kompetenz lässt sich deshalb kaum als isoliertes Lehrziel einzelner Bildungsveranstaltungen formulieren. Allerdings kann Kompetenz im jeweils konkreten Fall durchaus analytisch aufgedeutet und auch didaktisch operationalisiert werden.

Die Kompetenzentwicklung gerade älterer Mitarbeiter kann gefördert werden, wenn diese eigene Sinnbezüge in der Weiterbildung entdecken können, das Lernen ein Einbringen eigener Erfahrungen ermöglicht (Anschlusslernen) und tatsächliche Verwertungsmöglichkeiten der Lernangebote gesehen werden.

Kompetenzentwicklung durch Erfahrungsbezug und Anschlusslernen:

Sinnvolles Lernen – Der Bezug zur Lebenspraxis soll jederzeit klar sein, damit immer nachvollziehbar ist, weshalb und wozu gelernt wird. Dies erfordert transparente Lernziele, die von den Lernenden gewählt oder zumindest mitgetragen werden (vgl. Hörwick 2003, S. 167).

Lernen, das an die Erfahrung anknüpft. Damit wird das vorhandene Wissen genutzt. Zudem wird vermieden, den bisherigen Kenntnisstand abzuwerten (Wenke 2001, S. 68). Er wird vielmehr als Wissensgrundlage bestärkt.

Möglichst individuelle und vielfältige Lernangebote, um Lernstilen und -präferenzen, Lerntempo und -typen genügend Raum und Zeit zu geben, die optimale Lernstrategie zu verfolgen, sowie Berücksichtigung von ausreichender Übungszeit.

Eine weitgehend angstfreie Lernumgebung sowie positive Konsequenzen für den Fall des Lernerfolges wecken die Motivation zum Lernen und die Freude am Lernen. Ermutigung zur Teilnahme sowie zur Übernahme neuer Aufgaben durch die Vorgesetzten.

Mit diesen Merkmalen bietet Weiterbildung besondere Chancen gerade für ältere, erfahrene Mitarbeiter. Denn subjektbezogene Bildungsangebote ermöglichen es ihnen, ihre Erfahrungen einzubringen, ihren persönlichen Lernprozess zu initiieren, selbst zu steuern und durch erfolgreiche Anwendung zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu führen. Dazu gehört es auch, die Erfahrungen der Beschäftigten in den verschiedenen Lebensaltern zu erkennen und ihre Stärken aktiv in den Betriebsalltag zu integrieren (vgl. Hammer/ Reschke / Hörwick 2006, S. 14). Die Lernenden werden in diesem Zusammenhang nicht über ihr Lebensalter, sondern über ihre „Lernbiografie“ und Berufserfahrung verstanden.

Ein tragendes Element stellt dabei ein Perspektivwechsel von der ‚Vermittler-‘ hin zur ‚Lernerperspektive‘ dar. D.h. es wird gefragt, wie der individuelle Lernwille und das selbstgesteuerte Lernen des Mitarbeiters unterstützt und genutzt werden kann.

Selbstgesteuerte Lernformen finden sich ansatzweise z.B. bei der Einarbeitung in neue Technologien, bei der Lernstatt, bei Projektgruppen, Qualitätszirkeln und Gruppenarbeit wie auch bei Austauschprogrammen und Job Rotation. D. h., je nach konkret entwickeltem Lernarrangement im jeweiligen Unternehmen können alle arbeitsintegrierten Lernformen mehr oder weniger Anteile selbstgesteuerter Lernformen enthalten.

Zentral wird die Frage, welchen *Sinn* die Mitarbeiter in Arbeits-, Projekt- oder Lernaufgaben sehen: Denn „selbstbestimmtes Lernen findet statt, wenn die Lernenden den Lernthemen Bedeutsamkeit für sich selbst zuweisen und entsprechend ihren Lernprozess gestalten“ (Faulstich 2001, S. 46). Dadurch wird ein sogenanntes „expansives Lernen“ (Holzkamp) ermöglicht, weil die Lernprozesse auch eng mit individuellen Interessen der Mitarbeiter zusammenhängen. Sie beziehen sich z.B. nach Straka 1997 (in Anschluss an Deci/ Ryan und Deci/ Flaste) auf das Autonomieerleben am Arbeitsplatz, die Erfahrung, eigene Kompetenz anwenden zu können und

die erlebte soziale Einbindung. Für Prenzel u.a. stellt solches „interessierte Lernen“ die höchste Stufe motivierten Lernens dar: „Die Person lernt aufgrund der wahrgenommenen persönlichen und allgemeinen Bedeutung der Sache. Sie will auch über die aktuelle Situation hinaus mehr über den Gegenstandsbereich erfahren und ihre Kompetenz weiterentwickeln“ (Prenzel u.a. 2000, S. 166).

Selbstgesteuertes, erfahrungsorientiertes Lernen der Mitarbeiter eröffnet dem Betrieb neue Möglichkeiten, die persönlichen Kompetenzen der Mitarbeiter besser zu nutzen und sie gleichzeitig weiter zu fördern. Das Potential selbstgesteuerter Lernprozesse wird erst durch die Erschließung des Erfahrungsschatzes und die partizipative Mitwirkung der Mitarbeiter an der Gestaltung der Arbeitsorganisation ausgeschöpft. Die Arbeit in Lern- oder Projektgruppen sowie die Lernunterstützung und -beratung durch Berater oder Moderatoren stellt dabei keinen Gegensatz zur Selbststeuerung des Lernens dar. Vielmehr fördern Anregung und Reflexionshilfen die Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten und den Lerntransfer.

Kompetenzfördernde Arbeitsstrukturen (nach Frieling 2002):

- flache Hierarchien
- Qualitätszirkel und Projektgruppen
- flexible Tätigkeitsstrukturen
- Mitarbeiterbeteiligung
- Gruppenarbeit (Förderung von Fach-, Methoden- u. Selbst-kompetenz)
- Gruppengespräche, KVP, Partizipation und Autonomie
- Eigeninitiative und -verantwortung (wenn eigenes Budget)
- Team- und Moderationstrainings
- Review-Verfahren bei Projekten
- Mitarbeiterpartizipation bei der Entwicklung der Arbeitsorganisation

Die Integration der Lern- und Sozialisationsprozesse, die auf den verschiedenen Ebenen des Arbeitsplatzes, des Teams oder der Abteilung bzw. des Gesamtunternehmens ablaufen, sowie die Anwendung des Gelernten, der Transfer, ist vom Individuum selbst zu leisten. Auch hier haben ältere Mitarbeitende aufgrund ihrer Berufserfahrung und vielfältig erlebter informeller Lernprozesse im Betrieb gute Möglichkeiten der kognitiven Verarbeitung und systematischen Einordnung neuer Inhalte und Erfahrungen.

1.2.2 Kompetenzentwicklung durch Transferförderung

Eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Performanz von Kompetenz spielt der Lerntransfer. Dies kann durch eine Gegenüberstellung von Kompetenzelementen und Lerntransferfaktoren deutlich gemacht werden (vgl. Abb.): Die Aneignung von *Wissen und Können* in Seminaren wird durch das jeweilige *Trainingsdesign* beeinflusst. Die *Einstellung* des Mitarbeiters findet ihre Entsprechung in der notwendigen *Lern- und Transfermotivation*. Und auch von der *Arbeitsumgebung*, z.B. Vorgesetzten, Kollegen und Arbeitsmitteln hängt es ab, ob der Transfer gelingt, d.h. inwieweit die *Performanz* der Kompetenz *zugelassen* ist und gefördert wird.

Die gezielte Entwicklung von Kompetenzen schließt also die Förderung des Lerntransfers notwendigerweise mit ein. Es genügt nicht mehr, *gute* Seminare anzubieten, sondern es wird wichtig, die Teilnehmenden schon *vor* Beginn einer Maßnahme aktiv einzubeziehen, im Seminar partizipativ zu beteiligen und sie auch bei der Umsetzung des Gelernten im Arbeitsfeld aktiv zu berücksichtigen.

Kompetenz- elemente:	<i>Einstellungen</i> Motivation, Verantwortung sgefühl, Emotionen	<i>Wissen</i> explizit/implizit, Kenntnisse, Sach-/Pro- zess-Wissen Erfahrungen	<i>Können</i> Fähigkeiten ,Selbstorga- ni-sation, Self efficacy	<i>Zuständigkeit</i> Zugelassen- heit, Erwünsch- heit, Verfügbar- keit der Mittel, Unterstützung	<i>Performanz</i> Anforderung s- u. situations- adäquates Handeln
Transfer- Faktoren:	<i>Lernender</i> Änderungs- ,Lern- und Transfer- motivation	<i>Seminar-design</i> Inhaltliche Differenzierung Multiple Perspektiven Teilnehmer-Involvierung Transfermodul, Feedback, Akzeptanz der Dozenten, Follow-up-Workshops		<i>Arbeitsumgebung</i> Unterstützung durch Vorgesetzte u. Kollegen Betriebliche Normen Rahmenbedingungen	

Kompetenz und Lerntransfer (vgl. Bender 2008, Karg 2006)

Dies gilt nicht nur – aber insbesondere – für ältere Mitarbeitende: Ein junger Mitarbeiter mag evt. noch aus Karrieregründen zu einem Standardseminar gehen, weil ihn sein Vorgesetzter dorthin geschickt hat und dann versuchen, das Gelernte selbst umzusetzen. Für ältere Mitarbeitende entfällt oft die ‚Karrierebegründung‘ und es müssen andere Lern- und Handlungsbegründungen für die Teilnahme und den Transfer gefunden werden. Denn im Rahmen ‚subjektiver‘ Arbeit hat nur das eine Chance, gelernt und umgesetzt zu werden, für das die Mitarbeitenden selbst Verwertungsinteressen sehen, d.h. positive Begründungen haben, diese „Lernschleife“ (Holzkamp) einzulegen und dann ihr Arbeitshandeln entsprechend zu ändern (Transfer). Den Vorgesetzten, Personalentwicklern und den Lehrenden kommt also verstärkt die Aufgabe zu, die Mitarbeitenden für eine Seminarteilnahme und – noch einmal gesondert davon – für den Transfer zu gewinnen, indem sie mit ihnen über *inhaltliche* Gründe reden, die für die Weiterbildung und deren Nutzenanwendung sprechen.

Transferfaktor Lernender:

Aufgrund der oben beschriebenen Subjektivierung von Arbeit, die sich in der Betonung des subjektiven Faktors im Kompetenzbegriff widerspiegelt, kommt dem Mitarbeiter und seinen Einstellungen bzw. Motivationen bereits in der Anbahnung von Weiterbildung eine größere Bedeutung zu. Karg (2006) hat in einer empirischen Studie zur Entwicklung von Sozialkompetenzen in einem Pharmakonzern die große Bedeutung des Teilnehmers als Transferfaktor gezeigt. Lern- und Transfermotivation stehen in engem Zusammenhang mit eigenen Verwertungsinteressen oder Lernbegründungen. Sie können gefördert werden, indem die Teilnehmenden an der Entscheidung und Auswahl von Fortbildungsmaßnahmen beteiligt werden oder, falls sich dies nicht realisieren lässt, indem Vorgesetzte vor dem Seminarbeginn Sinn und Bedeutung der jeweiligen Fortbildung erläutern. Der Transferfaktor Lernender dürfte

insbesondere bei älteren Mitarbeitenden – nicht zuletzt aus Anerkennungsgründen – eine große Rolle spielen.

Wichtige Aspekte des Transferfaktors Lernender sind z.B.:

- Lernmotivation – Beteiligung bei der Auswahl von WB, Interesse und Aufgeschlossenheit für das Thema fördern, das „Warum“ der Weiterbildung klären
- Transfermotivation – Verwertungsinteresse: Bereitschaft zur Anwendung des Gelernten
- Konzeptlernen – Fähigkeit zur Einordnung des Gelernten in Zusammenhänge
- Personale Kompetenz – Einstellungen und Erwartungen
- Relevanz – der Inhalte/Methoden für die tägliche Arbeit, Besprechung z.B. in Team- oder Abteilungskonferenzen
- Kommunikation – Gespräche mit Vorgesetzten vor dem Seminar
- Zielvereinbarungen können Weiterbildung mit einschließen
- Vorgesetzte fortbilden, damit diese entsprechende Vorgespräche führen und Mitarbeitende für das Thema gewinnen können

Transferfaktor Seminar- und Trainingsdesign:

Im Kurs oder Training selbst kann die Transferwahrscheinlichkeit erhöht werden, z. B. durch Anschlusslernen (die Verbindung von vorhandenem Wissen und Lerngegenstand), durch integrierte Transfermodule, in denen die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz thematisiert und geübt wird, oder durch Feedback der Dozenten zum Lern- und Wissensstand der Teilnehmenden. In einem Follow-up-Workshop nach Abschluss einer Bildungsmaßnahme kann der Transfer z.B. durch Anwendungsfragen zum Gelernten explizit zum Gegenstand gemacht werden.

Wichtige Aspekte des Transferfaktors Trainingsdesign sind z.B.:

- Zur Vorbereitung: Dialog von Personalentwicklung, Fachabteilung und WB-Anbieter
- Teilnehmerinvolvierung – Möglichkeit eigene Interessen, Erfahrungen und Beispiele einzubringen, Partizipation
- Gestaltung der Lernumgebung – z.B. Gruppenlernen, Erarbeitung der Lerninhalte in unterschiedlichen Kontexten
- Transfermodule – Übungen und Anwendungsmöglichkeiten und -fragen einbeziehen
- Feedback – Rückmeldung der Lehrenden an die Teilnehmenden zur Einschätzung des Lernerfolgs (Metareflexion)
- Nachbereitung – Follow-up-Workshops zur Bearbeitung von Anwendungsfragen; Kontrolle der Zielerreichung (themenabhängig)
- Kultur – Zählt Weiterbildung zur ‚Kultur‘ der Abteilung und wird wertgeschätzt?
- Umsetzung – Konkrete Umsetzungsvereinbarungen
- Projektform der Weiterbildung – alter-, funktions- und abteilungsübergreifende Teilnahme

Transferfaktor Arbeitsumgebung:

Neben diesen seminar- oder trainings-bezogenen Faktoren spielt aber auch die Arbeitsumgebung als ‚Ermöglichungsbedingung‘ eine große Rolle für den Transfer: Zu prüfen ist, ob die Anwendung des neu Gelernten die ausdrückliche Unterstützung sowohl der Vorgesetzten als auch der Kolleg/ innen findet und ob diese Neuerung überhaupt erwünscht ist bzw. ob sie auch sachlich ermöglicht wird (z.B. durch entsprechend zeitnah veränderte Arbeitsmittel, Software etc.). Auch die Einstellung des Mitarbeiters zu der möglichen Veränderung seines Arbeitshandelns spielt hier eine

große Rolle: Gibt es für ihn besondere Handlungsbegründungen, seine Arbeit zu ändern, was immerhin Abweichung von der Routine und besonderen Aufwand bedeutet? Auch die Lern- und Kommunikationskultur des Betriebs bzw. der Abteilung spielt hierbei eine Rolle: Wertschätzung des (älteren) Mitarbeiters.

Wichtige Aspekte des Transferfaktors Arbeitsumgebung sind z.B.:

- Rahmenbedingungen – am Arbeitsplatz vorhandene notwendige Mittel, aktuelle Software usw. zur Anwendung des Gelernten
- Vereinbarkeit – des neu Gelernten mit organisatorischen Regeln
- Funktionsübernahme – Veränderungen in Stellenbeschreibungen festhalten
- Kommunikation – mit Führungskräften über die Bedeutung des Gelernten für die Abteilung; z.B. 5-minütiger Beitrag über den Wert dieser WB als ‚Infusion‘ bei Teamtreffen
- Personalentwicklung – WB in Jahresgesprächen thematisieren und beschließen; Lernprozessbegleitung
- Kollegiale Unterstützung – personales Umfeld ist aufgeschlossen gegenüber Seminar, -inhalten bzw. Verbesserungen, jeweils abhängig von Personen
- Multiplikatoren – zur Unterstützung bei Anwendungsfragen und zur Verbreitung der Inhalte; Betriebsräte einbeziehen
- Zeitspielräume – zur Umsetzung der neuen Inhalte
- Erwartungshaltung – angemessenes Verhältnis zum Seminarumfang

1.2.3 Transfer bei arbeitsintegriertem Lernen

Seit Mitte der 1990er Jahre wird diskutiert, inwieweit das Transferproblem durch arbeitsplatznahes oder arbeitsintegriertes Lernen umgangen werden kann (vgl. Severing 1994, QUEM 1998). Die Idee ist leicht nachvollziehbar: Werden Kompetenzen direkt im Kontext des Arbeitsvollzugs und an den konkret vorhandenen Arbeitsaufgaben entwickelt, entfällt die Notwendigkeit, abstrakt Gelerntes erst noch selbständig und evtl. fehlerhaft auf die eigene Arbeitssituation übertragen zu müssen. Arbeitsplatznahes Lernen wird entsprechend vielfach bereits praktiziert: Sollen allerdings bestimmte Kompetenzen gezielt entwickelt und das Ergebnis nicht den eher zufälligen Lernerfahrungen des informellen Lernens überlassen werden, ist auch hier eine didaktische Operationalisierung notwendig. D.h. die oben genannten Facetten der Kompetenz und ihrer Performanz sind (vergleichbar den Transferfaktoren) bei den entsprechenden Maßnahmen zu berücksichtigen. Je enger allerdings eine Bildungs- oder Entwicklungsmaßnahme mit dem Arbeitsplatz verbunden ist, zum Beispiel bei Trainings on the job, desto schwieriger wird es, den Transfererfolg zu erheben und der Maßnahme zuzuordnen (vgl. Harney 1998, S. 137). Vor allem in diesem Lernbereich gestaltet es sich dadurch äußerst diffizil, den Erfolg einer Maßnahme zu beziffern, da sie in direktem Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit steht. Und eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der didaktischen Operationalisierung bei arbeitsplatznahen Lernformen. Sie muss oft von zwar fachlich versierten, aber pädagogisch ungeschulten Fachvorgesetzten durchgeführt werden, weshalb sich hier neue Aufgaben für die Führungskräfteentwicklung ergeben.

Arbeitsbezogene Formen betrieblicher Weiterbildung		
Lernen getrennt vom Arbeitsplatz	Arbeitsintegriertes Lernen	Arbeiten mit Lerneffekt
Interne/externe Seminare, Workshops	Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Spezialisten	Gruppenarbeit in der Produktion
Fachvorträge, Tagungen und Messen	Mentoring, Coaching	Projektarbeit (befristete Gruppen)
	Einarbeitung bei organisatorischen Umstellungen oder neuen Technologien	
	Einarbeitung neuer Mitarbeiter	
	Austauschprogramme mit anderen Unternehmen	
	Job Rotation	
	Lernstatt	
	Qualitätszirkel	
Selbstgesteuertes Lernen mit Medien z.B. Bücher, e-learning (CBT,WBT, Internet, Intranet),		
Nicht-intendiertes Lernen „en passant“, betriebliche Sozialisationseffekte		

Formen betrieblicher Weiterbildung (in Anlehnung an: Europ. Force-Erhebung 1996 in: QUEM 1998, S. 30 ff.)

1.3 Subjektbezogene Erfolgskriterien von Weiterbildung

Bei der Einschätzung von Lernerfolg und Transfer müssen unter den Bedingungen einer subjektivierten Arbeit persönliche Ziele der betroffenen Mitarbeiter berücksichtigt werden, da sie als Adressaten von Weiterbildung wesentlich zum Erfolg der Bildungsmaßnahme beitragen. Motiviertes Lernen resultiert aus dem bewussten Abwägen von persönlichem Aufwand, Nutzen sowie absehbare Zeiten der Nutzanwendung. Der Mitarbeiter kann hier nicht vernachlässigt werden, da Lernen „ein aktiver Prozess [ist], der nur vom Lernenden selbst hergestellt werden kann“ (Artset 2007, S. 2). Erfolg betrieblicher Weiterbildung ist dann gegeben, „wenn sowohl die Ziele und Erwartungen der Unternehmen als auch die Ziele und Erwartungen, die die Mitarbeiter mit der Weiterbildungsmaßnahme verbinden, erreicht wurden“ (Arnold/Krämer-Stürzl 1997, S. 133). Mitarbeiterziele sind u.a.: verbesserte Einkommenschancen, höhere Sicherheit, Arbeitsplatzertalt, beruflicher und sozialer Aufstieg sowie Selbstentfaltung (vgl. ebd.). Lerninhalte werden für die Lernenden dann sinnvoll und relevant, wenn sie erkennen, dass vermitteltes Wissen und Fähigkeiten für die eigene Arbeitssituation wertvoll sind und dazu beitragen, erfahrene Handlungseinschränkungen zu beseitigen oder neue zu verhindern. Dies gilt nicht nur – aber besonders – für ältere Mitarbeitende.

1.4. Transfererfolg und seine Einschätzung

Transfererfolg stellt sich dann ein, wenn das Erlernete auf die Arbeitssituation übertragen wird. Einschätzungen lassen sich daher nur im Arbeitsumfeld durch Beobachtungen und Befragungen von Mitarbeitern, Vorgesetzten und Kollegen durchführen. Eine tatsächliche Messung des Transfererfolgs gestaltet sich aufgrund verschiedener Einflussfaktoren sehr komplex: In Weiterbildungsmaßnahmen erworbenes Wissen ist im Gegensatz zu produzierten Gütern nach Abschluss der Maßnahme noch nicht „fertig“. In der Zeitspanne, bis Gelerntes im Arbeitsalltag umgesetzt wird und zur Anwendung kommt, können weitere Faktoren Einfluss auf die Umsetzung und das Gelernte nehmen, was zu einer „Verfälschung“ der Messergebnisse führen kann (z.B. Wissenszuwachs durch andere Quellen) (vgl. Harney 1998, S. 147f.). Der Messzeitpunkt muss dabei so spät gewählt werden, dass das Gelernte am Arbeitsplatz bereits angewendet werden konnte und muss so früh gewählt sein, dass vom Mitarbeiter noch ein Bezug zur Weiterbildungsmaßnahme hergestellt werden kann. Außerdem muss berücksichtigt werden, welche Art und in welcher Form Weiterbildung stattgefunden hat: Handelt es sich um fachliches Wissen, das direkt am Arbeitsplatz angewendet wird (z.B. neue Software) oder aber um „soft skills“, die erst im Umgang mit anderen (Mitarbeitern, Kunden) erfahrbar werden? Je enger die Maßnahme mit dem Arbeitsplatz verzahnt ist, z.B. bei Trainings on the job, desto schwieriger ist es, den Transfererfolg zu isolieren und der Maßnahme zuzuordnen, da sie in direktem Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit steht.

Beispielfragen zur Lerntransfereinschätzung in Evaluationsbögen (mit Likert-Skala):

- Der Seminarinhalt hat für meine jetzige Tätigkeit Bedeutung.
- Die Bedeutung des Themas für meine Arbeit war mir von Anfang an klar.
- Ich war an der Auswahl des Seminars selbst beteiligt.
- Durch das Seminar habe ich ein umfangreiches Wissen zum Thema erworben.
- Ich beherrsche jetzt den Seminarstoff.
- Im Seminar gab es genügend Übungsmöglichkeiten.
- Neues Wissen wurde immer wieder durch Fragen zur Anwendung ergänzt.
- Ich konnte meine eigenen Fragen zum Thema einbringen.
- Ich könnte den Seminarinhalt jetzt jemandem anderen beibringen.
- Mein Vorgesetzter unterstützt mich bei der Umsetzung des neu Gelernten.
- Meine Arbeitskollegen standen positiv zu meiner Fortbildung.
- Zur Anwendung des Gelernten in der Arbeit fehlt mir die Zeit, die Gelegenheit, die Ausstattung, die Sicherheit im Stoff (4 getrennte Fragen).
- Das Seminar hat mir insgesamt für meine berufliche Praxis viel gebracht.

Transfereinschätzung in Rückkehrgesprächen:

Ein wichtiges Instrument zur Beurteilung des Transfererfolgs ist das Mitarbeitergespräch. Vor der Bildungsmaßnahme wurden Lernziele vereinbart. Kurz nach der Maßnahme wird in einem Gespräch zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem geklärt, inwiefern diese Ziele erreicht wurden (vgl. Häring 2003, S. 87f.) und welche Anwendungsmöglichkeiten bzw. -hindernisse bestehen. Um durch das Mitarbeitergespräch Änderungen im Verhalten feststellen zu können, schlägt Lang für den Gesprächsleit-

faden vor allem offene Fragen vor, wie zum Beispiel: „Was haben Sie auf Grund der vorangegangenen Bildungs- und Entwicklungsmaßnahme an Ihrem Arbeitsplatz neu eingeführt?“ (Lang 2000, S. 110). Die Einschätzungen der Befragten sind subjektiv, können aber eindeutiger Aufschluss über den persönlichen Nutzen geben und zu Verbesserungen von Weiterbildung führen. „Nicht zu unterschätzen ist auch der Wert von Anregungen und Vorschlägen, die von den Befragten kommen. Sie fühlen sich durch die Art der Befragung ernst genommen und geben nicht selten wichtige Anregungen“ (Kuckartz u.a. 2007, S. 69). Gleichzeitig können Transforgespräche den Transferprozess selbst weiter unterstützen, da hier wiederholt eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Weiterbildungsmaßnahme erfolgt.

Transfereinschätzung mit Aktionsplan:

Der Aktionsplan oder Vertrag mit sich selbst ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung der Teilnehmer. Es werden nach dem Training erlernte Tätigkeiten und Verhaltensweisen gesammelt. Jeder Teilnehmende hält individuell fest, welche Verhaltensziele er umsetzen möchte. Dies kann zu einem späteren Zeitpunkt überprüft und somit der tatsächliche Transfer ermittelt werden (vgl. Häring 2003, S. 88f.).

Transfereinschätzung in Projektarbeit:

Projektarbeit z.B. in Qualitätszirkeln, die altersgemischt und funktionsübergreifend besetzt werden, ist eine praxisnahe und handlungsorientierte Lern- und Arbeitsform. Die Themen, die bearbeitet werden, sind oft von hoher Relevanz für das Unternehmen. Als Grundlage für die Transferevaluation wird der Abschlussbericht verwendet. Er gibt Aufschluss über den Transfererfolg und eventuell auch über den Unternehmenserfolg, insofern beispielsweise eine Steigerung der Produktivität und des Absatzes im Zuge des Projekts erreicht wurde. Die Zurechenbarkeit des ermittelten Nutzens ist damit zwar im strengen Sinn nicht bewiesen, da auch externe Einflüsse zu beachten sind, jedoch kann ein Zusammenhang plausibel gemacht werden (vgl. Häring 2003, S. 89ff.).

1.5 Zwischenbilanz zur Transferförderung

Neue Lerninhalte der Weiterbildung werden nicht isoliert abgespeichert, sondern von den Lernenden immer vor dem Hintergrund des vorhandenen Wissens und Könnens verarbeitet und eingeordnet. Bei älteren Mitarbeitern betrifft dies in Abhängigkeit von Arbeitsplatz, eigener Aus- und Weiterbildung, wechselnden Arbeitsfeldern und -funktionen und der Lernkultur des Unternehmens zum Teil sehr vielfältige und differenzierte Kompetenzen als Reflexionshintergrund. Dieses Erfahrungswissens, prozedurales Wissen und Können sowie das implizite Wissen der Älteren stellt einerseits gerade im Kontext der ‚Subjektivierung von Arbeit‘ eine wichtige betriebliche Ressource dar; andererseits ist es auch eine Herausforderung für die Personalentwicklung und Weiterbildung, die Älteren entsprechend ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten in die Weiterbildung und die Entscheidungsfindung darüber einzubeziehen. Gesonderte Seminare für ältere Mitarbeitende haben sich dabei aus Stigmatisierungsgründen nicht bewährt. Altersgemischte und funktionsübergreifende Seminarformen bieten

hier bessere Möglichkeiten, die vorhandenen unterschiedlichen Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln (vgl. Hörwick/Bender 2006). Nicht nur – aber besonders – für ältere Mitarbeitende eignen sich dabei subjektorientierte Formen der Seminargestaltung, der Partizipation und der Transferförderung.

2. Managen von Wissen

Bei der Frage des ‘Managens’ von Wissens wird eine grundsätzlich andere Perspektive eingenommen: Es geht dabei (zunächst) nicht um den Einzelnen, und wie er sein Wissen und seine Kompetenzen erweitern kann, sondern der Blick richtet sich auf die Erschließung u. Verwertung des *Gesamtwissens*, das in irgendeiner (individuellen oder allgemeinen) Form in Organisationen vorhanden oder erreichbar ist. Bei dieser subjektunabhängigen Sichtweise von Wissen kommt es in der Praxis zu Friktionen, die sich zum Teil aus den verschiedenen Formen erklären lassen, in denen Wissen vorliegen kann. Die Frage, inwieweit sich Wissen überhaupt wie beliebige Steuerungsprozesse in Organisationen ‚managen‘ lässt, ist nicht leicht zu beantworten – insbesondere, wenn es sich um komplexes Erfahrungswissen älterer Mitarbeiter handelt, das im Verlauf jahrelanger Arbeit angeeignet wurde.

2.1 Wissensformen und -arten

Ältere Mitarbeiter hatten im Verlauf ihres Berufs- und Privatlebens in Abhängigkeit von Arbeitsplatz, eigener Aus- und Weiterbildung, wechselnden Arbeitsfeldern und -funktionen sowie der Lernkultur des Unternehmens zum Teil sehr vielfältige und differenzierte Möglichkeiten sich Wissen über die verschiedensten Sachverhalte und Zusammenhänge anzueignen. Dieses Wissen kann zum Teil sehr komplex sein und in verschiedenen Wissensarten bzw. -formen vorliegen. Es kann in verschiedene Wissensarten unterteilt werden, je nach dem, auf welche Sachverhalte oder Zusammenhänge es sich bezieht:

Wissensarten:

- Situationales W.: typische Situationen u. Kontexte
- Konzeptuelles W.: Fakten, Begriffe, Prinzipien
- Prozedurales W.: erfolgreiche Handlungen
- Strategisches W.: Handlungspläne u. Problemlösen
(nach De Jong/Ferguson-Hessler, zit. in Gruber/Renkl 2000)

Wissen kann benennbar, also in gesprochener oder geschriebener Sprache fassbar, deshalb *explizit* vorhanden sein:

Explizites Wissen:

- Propositionales Wissen, auch Überzeugungswissen, Faktenwissen: „Wissen, dass ...“ (etwas der Fall ist)
- Praktisches Wissen, auch: „Know-How“, Regelwissen: „Wissen, wie ...“ (etwas zu tun ist)
- Wissen als Kenntnis bzw. Vertrautheit (engl.: knowledge by acquaintance) „Wissen, wie ...“ (jemand oder etwas ist, sich anfühlt usw.)
(nach Voigt 2009)

Das Wissen kann aber auch durch Denkgewohnheit und Routinisierung im Gebrauch zum selbstverständlichen und unausdrücklichen Erfahrungs- und Wissensschatz des Mitarbeiters ‚geronnen‘ sein, der implizit vorhanden, aber nur ansatzweise in Sprache explizierbar ist. Insbesondere ältere Mitarbeitende mit sehr viel Erfahrung im Unternehmen verfügen oft über einen großen ‚Schatz‘ von implizitem Wissen.

Implizites Wissen

- Erfahrungswissen, analoges Wissen, nicht in Worte gefasst, liegt dem Handeln latent zugrunde
- Wissen des ‚Könners‘: Das Können wird unreflektiert, stillschweigend‘ ausgeführt (tacit knowing) – das Denken zeigt sich im Vollzug
(Polányi, nach Neuweg 2000)

2.2 Wissensaneignung und -entwicklung

Die Entwicklung *expliziten* Wissens kann durch Aneignung von fremdem explizitem Wissen, durch Erfahrungslernen, informelles Lernen mit Reflexion, durch Reflexion und Erkenntnis, sowie durch Identifizierung/Explizierung impliziten Wissens erfolgen. Die Entwicklung *impliziten* Wissens vollzieht sich vorwiegend durch informelle Lern- und Erfahrungsprozesse oder die Routinisierung expliziten Wissens durch ständige Anwendung.

Das Lernen von Wissen ist für die Dozenten nicht verfügbar oder bewirkbar, sondern eine eigene Leistung der Lernenden selbst. Lehr-/Lernprozesse können also nicht als Vermittlung von Wissen *an* lernende Subjekte verstanden werden; sondern Trainer und Dozenten können eine Vermittlung *zwischen* lernendem Subjekt und materialen/sozialen/mentalenen Objekten anbahnen, auf die sich jeweils die Aufmerksamkeit richtet. Seminare oder Trainings sind also ein *Angebot von Lernmöglichkeiten* als *Hilfe zur Aneignung* von Wissen durch das lernende Subjekt selbst.

3. Managen von (Erfahrungs-)Wissen?

Kein Betrieb oder Dienstleister kann es sich in der Konkurrenz leisten, mit dem wertvollen Produktions- und Konkurrenzfaktor ‚Wissen‘ unsystematisch umzugehen. Jedes Unternehmen verfügt deshalb heute über bestimmte Formen der Organisation von Informations- oder Wissensweitergabe, auch wenn diese selten explizit als Wissensmanagement bezeichnet werden.

Ansätze von Wissensmanagement:

- Wissenswegweiser, -landkarten, Gelbe Seiten
 - helfen kompetente Ansprechpartner zu finden, z.B. <http://www.bibb.de/de/wlk.htm>
- Wissensbasen
 - ermöglichen personen-unabhängige Speicherung und Nutzung von Wissen
- Wissensgemeinschaften, ‚Communities of Practice‘
 - fördern über organisationale Schranken hinweg den informellen Wissensaustausch
- Wissensbasierte Systeme, Expertensysteme
 - werten Daten automatisch aus und können Problemlösungen vorschlagen
- Geschäftsprozessorientiertes Wissensmanagement
 - verbindet operatives Wissensmanagement mit strategischen Entwicklungszielen

Im Prinzip zählen auch eine planvolle Personalentwicklung, Kompetenzmanagement usw. zum Wissensmanagement, sofern ein Verhältnis zur Erschließung und Verwertung des *Gesamtwissens* einer Organisation hergestellt wird.

Die oben bereits angedeuteten Friktionen einer personunabhängigen Betrachtung von Wissen in der Praxis lassen sich verschiedenen Bereichen des Wissensmanagements (vgl. Probst u.a. 1999) zuordnen: In der Dimension *Wissensverteilung* kann z. B. ein mangelhafter Austausch zwischen Mitarbeitern mit gleichen oder verschiedenen Aufgaben bzw. Funktionen vorliegen. In der Dimension *Wissensbewahrung* ist besonders ein möglicher Verlust des Wissen ausscheidender Mitarbeiter bei Funktionswechsel, Pensionierung oder Kündigung relevant. Bei der Dimension *Wissensnutzung* stellt sich die Frage, inwieweit vorhandenes Wissen/Erfahrungen bekannt und verfügbar sind. Und für die *Wissensentwicklung* ist eine Analyse wichtig, wo Wissen bzgl. Technologien oder Marktentwicklungen fehlt.

Dimensionen des Managens von Wissen

- Wissensziele: Welches Wissen benötigt das Unternehmen, um seine (strategischen) Ziele zu erreichen?
- Wissensidentifikation: Wie stellt die Firma den Wissensstand und Entwicklungsbedarf bei Mitarbeitern fest?
- Wissenserwerb: Woher holt das Unternehmen das nötige KnowHow?
- Wissensentwicklung: Wie unterstützt die Firma die Mitarbeiter, damit diese an entsprechendes KnowHow kommen?
- Wissen nutzen/Wissen (ver)teilen: Wie stellt die Firma sicher, dass das Rad nicht immer neu erfunden werden muss?
- Wissen (ver)teilen: Welche Medien nutzt das Unternehmen allgemein, um Informationen zu kommunizieren?
- Wissen bewahren: Welche Möglichkeiten nutzt die Firma, um das Wissen von ausscheidenden Mitarbeitern zu erhalten?
- Wissensmanagement explizit: Wie wichtig ist für die Firma ein Wissensmanagement, um die strategischen Ziele zu verwirklichen?

3.1 Wissensbewahrung von Erfahrungswissen

Unter demografischen Gesichtspunkten stellt sich im Kontext des Managens von Wissens besonders die Frage, wie das Potential an Erfahrungswissen und Kompetenzen älterer Mitarbeitender für das Unternehmen breiter nutzbar gemacht und bei

Funktionswechsel oder Ausscheiden auch an andere Mitarbeitende/Nachfolger weitergegeben werden kann. Prinzipiell ist zu bedenken, dass für die Mitarbeitenden selbst das eigene Wissen ein z.T. wohlbehütetes Konkurrenzmittel in der Firma und auf dem Arbeitsmarkt darstellt (vgl. Wupperthaler Kreis, S. 39). Eine schlichte Aufforderung zur schriftlichen oder mündlichen Weitergabe von Wissen dürfte also ins Leere laufen, wenn Nachfolger und Vorgänger nicht durch eigene gute Gründe interessiert sind, sich um die Wissensweitergabe zu kümmern (Wissen weitergeben *wollen*). Ein im Unternehmen gepflegter allgemein wertschätzender Umgang mit Mitarbeitern und deren Wissen dürfte hier eine große Rolle spielen (wissensfreundliche Unternehmenskultur).

Ein weiteres Problem: Das zum großen Teil in impliziter Form vorliegende Erfahrungswissen lässt sich nicht ohne weiteres explizieren und an Andere übertragen (Wissen weitergeben *können*). Dies erfordert Zeit für erzählgenerierende Gespräche und möglicherweise doppelten Aufwand bei gleitenden Übergängen, so dass der Aufwand wohl nur bei Mitarbeitenden mit wissensbasierten Aufgaben und mit Schlüsselpositionen betrieben werden wird (Negativbeispiel: öffentlicher Dienst mit zeitlichen Stellensperren bei Neubesetzungen).

Der Wupperthaler Kreis e.V. hat 2000 in Kooperation mit der Abteilung Bildungsforschung der beruflichen Fortbildungszentren der bayerischen Wirtschaft einen Leitfaden zum „Wissensmanagement in mittelständischen Unternehmen“ herausgegeben, der auch auf die Frage der Wissensbewahrung bei Ausscheiden von Mitarbeitern (S. 91) eingeht

Ansätze zur Bewahrung von Erfahrungswissen

- Strukturierte Übergabeinterviews zur Dokumentation des Wissens des Ausscheidenden (Teilnahme des Nachfolgers)
- Gleitende Übergabe, Einarbeitung des Nachfolgers, z.B. Kundenbesuche, Berichts- und Ablagesystem, Vorgänger als Mentor (z.B. Patensystem), später als Berater oder Coach; Einarbeitspläne zur Regelung;
- Altersteilzeitregelungen nutzen und gleitende Übergabe festschreiben
- Vertretungsregelungen zur frühzeitigen Teilung von Wissen
- Dokumentation von Wissen regeln, Förderung durch das Unternehmen
- Prinzipiell: Mitarbeiter „geeignet motivieren“, ihr Wissen zu dokumentieren, zugänglich abzulegen und auszutauschen, um Abhängigkeit von Experten zu verringern – Frage der gelebten Kultur: Wie steht das Wissen allen offen? Mitarbeiterbindung (vgl. auch Wupperthaler Kreis e.V. 2000, S. 91)

Zwei Fallstudien, die auf Ansätze zur Wissensbewahrung bei wissensbasierter Arbeit in der Automobilindustrie eingehen, wurden 2008 am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg in Form von Examensarbeiten erstellt:

Fallstudie: Strukturierte Übergabeinterviews (Automobilzulieferer 1)

Lessons learned: positive Grundhaltung zu Wissenstransfer bei Vorgänger und Nachfolger (Verwertungsinteressen: Beide müssen sich einen Nutzen davon versprechen)

- Bekanntheit von Vorgänger und Nachfolger, vertrauter und respektvoller Umgang

- Gesprächsleitfaden mit Impulsen zu Gesprächsvorbereitung und Orientierung
- Gesprächsanreize, um subjektive Erzählungen/Einschätzungen zu ermöglichen
- Ziel: Reflexivität steigern (Befassung mit eigener Wissensressource)
- Implizites Wissen bleibt trotzdem in Interviews weitgehend verborgen
- Fähigkeit Erfahrungswissen zu explizieren – Bereitschaft es aufzunehmen
- Eigeninitiative, Eigenverantwortung zur Übergabe als positive Bedingung
- Moderator als Vermittler (z.T. auch störend, besser Nachfolger als Interviewer)
- Evt. auch Einbezug von Vorgesetzten und Personalabteilung
- Frage der Dokumentation der Gespräche
- Insgesamt: Abhängigkeit von (wissensorientierter) Unternehmenskultur

Fallstudie: **Gleitende Übergabe** (Automobilzulieferer 2)

Lessons learned: Motivation zum ‚Wissensteilen‘ wichtig: Wertschätzung der Rolle des Wissensgebers, Gute Beziehung zwischen Geber und Nehmer

- Planvolle und zeitlich strukturierte Lernpartnerschaft am Arbeitsplatz,
- Vorbereitung des Erfahrungsträgers auf Rolle des Wissensvermittlers durch Weiterbildung: Reflexion des Erfahrungswissens und didaktische Basiskenntnisse;
- Schrittweises Herauslösen, Vorgänger dann als Berater,
- Wissensdokumentation durch Nachfolger
- Gemeinsame Erstellung eines Übergangsplans
- Weitere Instrumente: Basisqualifikation, Kompetenzmatrix (einfach handhabbar), Nachfolgeplanung, Laufbahnentwicklung, Teamarbeit, Wissensdatenbank
- Ideen: Wiki-ähnliche Datenbank zu Maschinenstörungen, zu EDV-Anwendungen in der Produktion, Verbesserung der Dokumentation (aber Zeitproblem)

Implementation von Projekten zum Wissensmanagement:

Projekte im Kontext von Wissensmanagement greifen in gewachsene Strukturen des Unternehmens und in Gewohnheiten der Mitarbeiter ein, was zu erheblichen Verunsicherungen führen kann. Ihre Einführung und Umsetzung muss deshalb analog zu Organisationsentwicklungsprojekten sehr sensibel und unter weitestmöglichem Einbezug bzw. Information aller Beteiligten erfolgen: Die Mitarbeiter müssen dafür gewonnen werden ihr Wissen zu teilen, d.h. sie müssen sich selbst von diesem Mehraufwand etwas versprechen.

Implementationsschritte für Wissensmanagementprojekte:

- Frühzeitige Einbindung und Information aller Betroffenen
- Eindeutige Verantwortlichkeiten für Veränderungsprozesse
- Starten mit Pilotprojekt
- Evaluation von Wissensmanagementprojekten (vgl. Wupperthaler Kreis 2000)

Diskussionen zur Bewahrung von Erfahrungswissen thematisieren immer wieder Fragen, wie ausscheidende Mitarbeiter bewegt werden können,

- ihr persönliches Wissen zu teilen, das sie in der Konkurrenz um Arbeitsplätze als Alleinstellungsmerkmal betrachten müssen,
- wie Wissen unaufwändig dokumentiert werden kann,
- wie Erfahrungswissen festgestellt und mit vertretbarem Aufwand weitergegeben werden kann und
- wie eine Unternehmenskultur gelebt werden kann, in der Mitarbeiter und ihr Wissen so geschätzt und gefördert werden, dass die Transparenz und Weitergabe von Wissen – nicht erst beim Ausscheiden – zum selbstverständlichen Arbeitsalltag gehören.

Literatur

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u.a., S. 253-309.
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1997): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 133-119.
- Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Bielefeld: wbv, S. 19-31.
- Bender, W. (2004): Das handelnde Subjekt und seine Bildung. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 32-43.
- Bender, W. (2008): Die „Subjektivierung von Arbeit“ und ihre Folgen für Weiterbildung und Personalentwicklung. Bamberg http://www.uni-bamberg.de/andragogik/leistungen/transfer/andragogentag_andragogentag
- Bender, W./Emmert, K./Lerch, S. (2009): Evaluation und Transfer in der Personalentwicklung. Kap. 5.63 In: Laske/Orthey/Schmid (Hrsg.): PersonalEntwickeln. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-27
- Böhle, F. (2002): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, M.; Voß, G.: Subjektivierung von Arbeit. München/Mering
- Frieling, E. (2002): Thesen zur Kompetenzentwicklung. Vortrag auf der GTW-Konferenz: Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen, Karlsruhe
- Gieseke, W./Siebers, R. (1996): Zur Relativität von Methoden in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten. In: Arnold, R. (Ed.) Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 207-215.
- Gris, R (2008):. Warum Seminare sinnlos sind. In: Süddeutsche Zeitung vom 6./7. Dez.
- Gruber, H. /Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.) (ebd.), S. 155 - 174
- Häring, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden
- Hammer, V./ Reschke, W./ Hörwick, E. (2006): Erfahrungen austauschen. In: Personal. Zeitschrift, H. 6, S. 14 - 16
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirmer
- Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Ch. u.a. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 33-43
- Hörwick, E.(2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hrsg.): "Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer - eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart". Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.08.2002. Potsdam. S. 153 - 174.
- Hörwick, E./Bender, W. (2006): Erfahrungsbasierte Qualifizierung. Die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse älterer Mitarbeiter (Praxisbericht). In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/praxis_selbst/
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Report 49/2002, S. 80-89.

- Karg, U. (2006): Betriebliche Weiterbildung und Transfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext. Bielefeld: wbv.
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Paper P 99-512. <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/1999/p99-512.pdf> Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1999.
- Kraft, S. (2006): Die Lehre lebt. In: Nuisl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: WBV, S. 209 - 216
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden
- Lang, K. (2000): Bildungs-Controlling: Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. Wien
- Löwisch, D. J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt.
- Lohr, K. (2003): Subjektivierung von Arbeit. Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Industrie- und Arbeitssoziologie? In: Berliner Journal für Soziologie, Heft 4, S. 511-529
- Neuweg, G.H. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Handeln. Innsbruck u.a.: Studienverlag
- Prenzel, M. u.a. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung. Merkmale und Bedingungen. In: Harteis, Ch./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 163 – 174
- Probst, Gilbert u. a. (1999): Wissen managen. Wiesbaden 1999, S. 58
- QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Berlin
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied: Luchterhand
- Reischmann, J./Dieckhoff, K. (1996): „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 162-183.
- Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Severing, E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung – Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Strategien. Neuwied: Luchterhand, 1994.
- Straka, G. (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung – ein Selbstläufer? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 48 S. 37 - 50
- Wenke, J.(2001): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. In: Schemme, D. (Hrsg.) Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 63 - 82.
- Wupperthaler Kreis (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement in mittelständischen Unternehmen – Ein Leitfaden. <http://www.wkr-ev.de/leitfaeden/bericht54.pdf> (16. 5. 2009)
- Zons, A. (2006): Die Kraft der zwei Wahrheiten. Ältere auf dem Arbeitsmarkt. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 55 vom 7. 3. 2006, S. 3