

Kompetenzentwicklung in heterogenen Arbeitsgruppen am Beispiel Weiterbildung bei einer Drogeriemarktkette

Sonja Waldgruber

Breitenleer Str. 400/27, 1220 Wien, Österreich

+43 680 2058004, sonja@waldgruber.at

Matrikelnummer: 9066799

Hausarbeit

FernUniversität in Hagen

Fach: Bildungswissenschaft

Modul 3D: Betriebliches Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung

Prüfer: Uwe Elsholz, Betreuung: Petra Wiemer

7.1.2015

Aus Gründen der Verständlichkeit wird in dieser Arbeit nur die männliche grammatikalische Form verwendet. Gemeint sind dabei jedoch immer weibliche, männliche und transgender Personen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffe und ihre Definitionen	4
2.1	Kompetenz und Kompetenzentwicklung	4
2.2	Heterogene Arbeitsgruppen	5
2.3	Formelles und informelles Lernen	6
2.4	Betrieblicher Rahmen	7
3	Fallstudie dm-drogerie markt	8
3.1	Das Unternehmen und seine Herausforderungen	8
3.2	Lernen in der Arbeit - Weiterbildung	9
3.3	Rahmenbedingungen und Effekte	11
4	Lernkonzepte und Lernformen	12
4.1	Situiertes Lernen	12
4.2	Lernformen der Neuen Lernkultur	14
5	Fazit	16
	Literatur	19

1 Einleitung

Arbeitsgruppen in Betrieben sind kontinuierlich in Veränderung, sowohl was ihre Mitarbeiter als auch die Anforderungen an diese Mitarbeiter betrifft. Neue Mitarbeiter müssen in Arbeitsgruppen integriert werden; durch Prozessänderungen, neue Werkzeuge und Änderungen der Geschäftstätigkeit ändern sich die Anforderungen an die Mitarbeiter.

Untersuchungen zum Thema Weiterbildung im Beruf zeigen, dass die Mehrheit der Arbeitnehmer Weiterbildung im derzeitigen Beruf als zwingend erforderlich sieht und auch dazu bereit ist (vgl. Dehnbostel 2013). Nach empirischen Studien basiert mehr als 60 Prozent des Handlungswissens einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen. Formelle Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Kompetenzentwicklung für alle Mitglieder einer Gruppe nehmen nicht auf unterschiedlichen Wissensstand Rücksicht, berücksichtigen nicht die Erkenntnisse zum Handlungswissen und sind in der heutigen schnelllebigen Geschäftswelt häufig zu langsam, der Wandel ist schneller als die Organisation formeller Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Rohs und B. Schmidt 2009, S. 8).

Informelles Lernen findet im beruflichen Alltag häufig ungeplant und abseits vom formalen Bildungswesen statt. Durch entsprechende betriebliche Rahmenbedingungen soll das informelle Lernen gezielt gefördert, Wissenspotentiale genutzt und kontinuierliche Weiterbildung gestärkt werden. Anhand eines Fallbeispiels „Lernen in der Arbeit - Weiterbildung bei dm-drogerie markt“ (vgl. Bauer u. a. 2004), der dazu passenden Lerntheorie (Situiertes Lernen) und Lernformen des Neuen Lernens (kooperatives Lernen, problembasiertes Lernen) wird die Kompetenzentwicklung in Arbeitsgruppen praktisch und theoretisch betrachtet. Dies liefert eine mögliche Antwort auf die Forschungsfrage: *Wie kann informellem Lernen in heterogenen Teams ein Rahmen gegeben und es gefördert werden?*

2 Begriffe und ihre Definitionen

Vor der Betrachtung der praktischen und theoretischen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Begriffe definiert. Da es keine allgemein gültigen Definitionen gibt und unterschiedliche Auslegungen in der Literatur üblich sind, wird für jeden Begriff seine Definition und die Quelle dieser Definition angegeben. Die Verwendung in den folgenden Kapiteln beruht auf diesen Festlegungen.

2.1 Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Kompetenz wird auf ein bestimmtes Anwendungsgebiet bezogen und bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen zu erfolgreichem, zielgerichtetem Handeln (vgl. Häcker und Stapf 2009, S. 527). Qualifikation und Kompetenz bezeichnen zwei unterschiedliche Kategorien in der Weiterbildung, Qualifikation bezieht sich auf objektives Wissen und Kompetenz ist eine subjektive Handlungsdisposition (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 135). Kompetenz ist immer mit Handeln verbunden.

„Der Begriff berufliche Kompetenz bezieht sich auf Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen, die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden.“ (siehe Dehnbostel 2005, S. 210)

Kompetenzentwicklung erweitert den Erlebens- und Verhaltensspielraum des Einzelnen (vgl. Häcker und Stapf 2009, S. 528). Die individuelle Befähigung zum Handeln und Weiterlernen ist dafür die Basis. Das Lernen ist dabei ein sozialer Prozess, dessen Ergebnis von der Qualität des Lernkontextes und der Reflexivität des Lernenden bestimmt wird (vgl. Molzberger 2007, S. 61).

Individuelle Dispositionen, berufliche Handlungskomponenten, Arbeitsbedingungen und Lernpotentiale bestimmen die Möglichkeiten reflexiven Handelns (vgl. Dehnbostel 2005, S. 211) und damit die Kompetenzentwicklung.

2.2 Heterogene Arbeitsgruppen

Gruppen, die aus gleichartigen Mitgliedern zusammengesetzt sind, bezeichnet man als homogen (vgl. Häcker und Stapf 2009, S. 431), im Gegensatz dazu bestehen heterogene Gruppen aus ungleichartigen, verschiedenen Mitgliedern (vgl. ebd., S. 423). Die Auswirkungen homo- oder heterogener Gruppenzusammensetzung wurden vielfach untersucht und es kann daraus keine abschließende Empfehlung für eine der beiden Varianten abgeleitet werden (vgl. Hoering, Kühl und Schulze-Fielitz 2001). Zwei gute Beispiele für Unterschiede zwischen Gruppenmitgliedern sind das Alter und das formale Bildungsniveau. Diese beiden soziodemographischen Merkmale sind objektiv erfassbar und ihre Auswirkungen gut untersucht.

Die Mitarbeiter können unterschiedlichen Generationen (Baby Boomer bis Generation Z) angehören und damit verschiedene Ansprüche an das Erwerbsleben stellen (vgl. Carlson 2009). Durch den demographischen Wandel wird in Zukunft die Altersspanne in den Gruppen noch größer werden (vgl. B. Schmidt 2009, S. 21). Verschiedene Bildungsniveaus bedingen unterschiedliche schulische, universitäre und betriebliche Sozialisation. Das wirkt sich auch auf das Lernverhalten aus. Nach empirischen Studien hat der Bildungsstatus Einfluss auf das spätere Lernverhalten: Je höher das Bildungsniveau desto eher werden Lernmöglichkeiten genutzt (vgl. ebd., S. 60 und S.89).

Ein Kennzeichen der Heterogenität können auch unterschiedliche Kompetenzen der Mitarbeiter sein. Dies kann in Summe für die Gruppe zu einem sehr breiten Kompetenzbereich führen, wobei die Gemeinsamkeiten gleichzei-

tig sehr gering sein können. Bei der Kompetenzentwicklung einer heterogenen Gruppe muss dies angemessen berücksichtigt werden.

2.3 Formelles und informelles Lernen

„Lernen bezieht sich auf eine Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotential eines Individuums in einer gegebenen Situation, die sich zurückführen lässt auf wiederholte Erfahrungen dieses Individuums in dieser Situation.“ (siehe Lenzen und Rost 1989)

Lernen passiert durch Erfahrungen und die Reflexion dieser Erfahrungen an anderen Erfahrungen (vgl. S. J. Schmidt 2003, S. 13). Das Lernen und die damit verbundene Verhaltensänderungen können zielgerichtet und absichtlich, aber auch unerwünscht bzw. unbewusst sein. Man kann zwischen formellem und informellem Lernen unterscheiden.

Formelles Lernen ist organisiertes, an eigenen Orten stattfindendes, professionell pädagogisch unterstütztes, inhaltlich festgelegtes Lernen, das formal bewertet und anerkannt wird (vgl. Bauer u. a. 2004, S.145; Luckwald 2011). Das formale Lernen ist für die berufliche Weiterbildung oft zu schwerfällig und zu langsam, durch die eigene Lernsituation kann es zu Transferproblemen kommen (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 129). Das Transferproblem entsteht durch die Schwierigkeit das in einer Situation gelernte in eine andere Situation zu übertragen. Je ähnlicher die beiden Situationen einander sind, desto leichter fällt der Transfer (vgl. Häcker und Stapf 2009, S.1022).

Informelles Lernen ist alles Lernen, das nicht formell ist (vgl. Simmons 1973, S.484). Es ist gekennzeichnet durch Selbststeuerung, Verknüpfung von Lernen und Arbeit, Erfahrungslernen und das Fehlen einer professionellen Lehr-Lern-Situation (vgl. Bauer u. a. 2004, ab S.131; Dohmen 2001, S. 18; Molzberger 2007, S. 223). Man kann informelles Lernen als Lernen ohne Lehrenden

betrachten (vgl. Bünnagel 2012, S. 41). Durch die Einbindung in die reale Handlungs- und Arbeitssituation (vgl. Dehnbostel 2013, S. 31; Marsick 1999, S. 90 zitiert nach Overwien 2005, S. 344) reduziert sich der Transferbedarf. Informelles Lernen kann weiter unterteilt werden in implizites (unbewusstes) und reflektiertes Lernen. Im Rahmen der Kompetenzentwicklung wird hier nur das reflektierte Lernen betrachtet, dabei werden die Erfahrungen in Reflexionen eingebunden. Voraussetzung dafür sind Handlungen, die mit Problemen, Herausforderungen und Ungewissheiten verbunden sind (vgl. ebd., S. 347).

Man kann zwei Perspektiven bei der Betrachtung des informellen Lernens unterscheiden: Die des lernenden Subjekts (der Mitarbeiter) und die der Umwelt. Die Umwelt wird durch den betrieblichen Rahmen beeinflusst.

2.4 Betrieblicher Rahmen

Das betriebliche Handeln bezieht sich immer auf die Merkmale und Bedingungen des jeweiligen Unternehmens, diese werden immer wieder neu interpretiert, sie werden zum Rahmen betriebsalltäglicher Handlungen (vgl. Dörner 2005, S. 65). Teil des betrieblichen Rahmens ist die Lernkultur, sie ist gekennzeichnet durch die Voraussetzungen und Bedingungen, die im Unternehmen geschaffen werden, um alle Arten des Lernens zu unterstützen (vgl. Hardwig u. a. 2004, S. 6).

Darunter fallen Instrumente zum Wissenstransfer und die Motivation der Mitarbeiter Lernmöglichkeiten zu ergreifen. Die Instrumente müssen auf die betriebliche Situation und die Fähigkeiten und Motive der Mitarbeiter zugeschnitten sein (vgl. ebd., S. 27). Die betrieblichen Rahmenbedingungen müssen die Offenheit der Mitarbeiter bezüglich Lernsituationen unterstützen (vgl. Molzberger 2007, S. 204; Rehfeldt 2012, S. 242).

3 Fallstudie dm-drogerie markt

Als praktisches Beispiel dient die Fallstudie dm-drogerie markt aus dem Buch „Lernen im Arbeitsalltag - Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen“ (Bauer u. a. 2004). Die Fallstudie betrachtet die Bildungskonzeption für die Berufsausbildung und die Weiterbildung. Aufgrund des Fokus dieser Hausarbeit auf Weiterbildung wird die Berufsausbildung nicht betrachtet.

3.1 Das Unternehmen und seine Herausforderungen

Der erste dm-drogerie markt wurde 1973 in Karlsruhe eröffnet. Zum Zeitpunkt der Fallstudie (2001) hatte das Unternehmen in Deutschland an die 8000 Mitarbeiter in ca. 600 Filialen (vgl. ebd., S. 79). Das Unternehmen ist auch außerhalb Deutschlands tätig, die Fallstudie beschränkt sich auf Deutschland. Der Markt für Drogerieartikel ist ein sehr dynamischer, er wird von rasch wechselnden Trends bestimmt und ist eindeutig ein Käufermarkt, d.h. es herrscht ein Überangebot an Waren. Die Hersteller reagieren darauf mit häufigen Produktänderungen und starkem Werbedruck, die Konsumenten sind gut informiert und das Angebot in unterschiedlichen Drogeriemärkten unterscheidet sich wenig. Das führt zu schnellem Sortimentswechsel in einer dm-Filiale, von ca. 12000 Artikeln werden pro Jahr rund 9000 neu gelistet (vgl. ebd., S. 79). Das Unternehmen wirbt mit der guten Beratung durch seine Mitarbeiter (vgl. *dm Service erleben* 2014). Die Mitarbeiter haben dabei eine Schlüsselrolle, sie sind direkt am Kunden, kennen deren Wünsche und die lokale Konkurrenz, einerseits und die Möglichkeiten des Unternehmens und seiner Lieferanten andererseits. Sie sollen lokal selbstverantwortlich handeln und die Zentrale schafft den notwendigen Rahmen (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 80), der die Mitarbeiter beim permanenten Wandel und Lernen unterstützt.

3.2 Lernen in der Arbeit - Weiterbildung

Die zur Bewältigung des permanenten Wandels nötigen Lernprozesse können nicht mit der notwendigen Geschwindigkeit und Flexibilität zentral organisiert und gesteuert werden, daher setzt dm auf „die Förderung vielfältiger spontaner individueller Lernreaktionen aller seiner Mitarbeiter aus der jeweiligen (Arbeits-)Situation heraus“ (siehe Bauer u. a. 2004, S. 81).

In den Filialen hatten sich bereits in der Vergangenheit neben den institutionellen Weiterbildungsangeboten einige Ansätze des spontanen Lernens gebildet, mit deren Hilfe die Mitarbeiter den stetigen Wandel besser bewältigen konnten. Darauf baute dm sein Weiterbildungskonzept auf (vgl. ebd., S. 86).

Ausgangspunkt des Lernens ist die tägliche Arbeit und die Fragen, die dabei auftauchen. Es werden vier Lernfelder unterschieden: die ständige Weiterqualifizierung bei Neuerungen und Veränderungen, die ständige Verbesserung der Arbeit, die persönliche Entwicklung der Mitarbeiter und die Umsetzung der Unternehmenswerte im Handeln (vgl. ebd., S. 86).

Die Fallstudie zeigt für alle Lernfelder konkrete Umsetzungsbeispiele. Aus Platzgründen beschränkt sich diese Arbeit auf drei Beispiele aus dem ersten Lernfeld (Weiterqualifizierung bei Neuerungen und Veränderungen). Die ausgewählten Beispiele zeigen die Möglichkeiten des informellen Lernens in Gruppen.

Lernen durch Forschen: Durch den raschen Sortimentswechsel und den Serviceanspruch besteht der größte Lernbedarf der Mitarbeiter bei der Warenkunde. Hier können Kundenfragen, die nicht direkt beantwortet werden können, zu Lernfragen für Mitarbeiter werden. Durch den Fokus auf Service sind die Mitarbeiter verpflichtet die Antwort für den Kunden zu besorgen, mögliche Informationsquellen sind dabei Kollegen in der Filiale, Kollegen in anderen Filialen, der Informationsdienst der Zentrale bzw. Informationssysteme der Lie-

feranten und manchmal auch die eigene Erfahrung durch Ausprobieren. Dieses Forschen nach der Antwort führt zu aktiver Auseinandersetzung mit dem Thema, die Mitarbeiter bauen selbstständig einen Erfahrungsschatz auf und das gesammelte Wissen wird direkt bei der Beantwortung der Frage, angewendet (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 91). Positiver Nebeneffekt: die Kunden fühlen sich ernst genommen, und das verbessert die Kommunikation.

Lernverantwortung durch Zuständigkeitsbildung: Kein Mitarbeiter kann das notwendige Wissen von 12000 Artikeln selbst lernen und auf Stand halten. Daher hatte sich eine arbeitsteilige Lernform gebildet, und diese wird nun durch das Weiterbildungskonzept aktiv unterstützt. In der Filiale ist jeder Mitarbeiter für bestimmte Warengruppen zuständig und hält sein Wissen für diesen begrenzten Bereich aktuell. Er sammelt die Informationen (interne aus der Unternehmenszentrale und von Kollegen, externe von den Lieferanten, Kunden, Konkurrenten und Medien) und wertet sie aus. Damit sammelt sich das Fachwissen zur Warengruppe und dem Themenbereich bei diesem Mitarbeiter (vgl. ebd., S. 92).

Weitergabe von Spezialwissen an das Team: Durch die Zuständigkeitsbildung kann es zur Monopolisierung von Wissen kommen, wenn es nicht geteilt wird. Daher muss jeder für eine Warengruppe Verantwortliche seine Kollegen an diesem Wissen teilhaben lassen und das wird bewusst unterstützt. Dabei werden drei Formen unterschieden: arbeitsintegriert (der Mitarbeiter ist Ansprechpartner für alle Fragen zur Warengruppe inklusive Beschaffung der Informationen), organisiert (Präsentationen bei Mitarbeiterbesprechungen) und vollkommen informell (bei jeder Begegnung mit Kollegen, beispielsweise in Pausen und beim Verräumen). Die letzte Form wird von den Mitarbeitern am meisten geschätzt und wird von vielen Filialleitern bewusst gefördert (vgl. ebd., S. 93).

3.3 Rahmenbedingungen und Effekte

Lernen wird bei dm innerhalb des Wertschöpfungsprozesses als Investition gesehen (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 115). Die Unternehmensphilosophie spiegelt sich in zentralen Grundsätzen zu Kunden, Mitarbeitern und Lieferanten wieder. Lernen ist ein wichtiger Teil der Mitarbeitergrundsätze: „Wir wollen allen Mitarbeitern die Möglichkeit geben, gemeinsam voneinander zu lernen“ (siehe *dm Grundsätze* 2014).

Das informelle Lernen wird unterstützt durch die dialogische Führung, die auf das selbstständige Mitdenken und Mitarbeiten der Geführten setzt, und die dezentrale Unternehmensorganisation mit großer Selbstständigkeit der Filialen (vgl. Bauer u. a. 2004, S. 116).

Durch Handlungsfreiheit, Transparenz und Offenheit werden die Mitarbeiter in die Lage versetzt, selbstbestimmt Informationen zu beschaffen und auszuwerten. Basis für das Nutzen der Möglichkeiten sind eine Vertrauenskultur und die notwendige Zeit zum Lernen (vgl. ebd., S. 117-118). Damit schafft das Unternehmen einen Rahmen für informelles Lernen, indem Mitarbeiter aktiv Lerngelegenheiten nutzen und die Lerninitiative ergreifen können.

Dieser Rahmen wird gebildet durch komplexe Anforderungsstruktur der Arbeit, Identifikation der Mitarbeiter, Lern- und Erfahrungsräumen, Offenheit für Neues und Begleitung der Lernenden (vgl. ebd., S. 158-161).

Bei 25 Filialen wurde die Realisierung der lernförderlichen Rahmenbedingungen überprüft. Die Lernformen scheinen weitgehend umgesetzt worden zu sein. Die Grundidee, die Bewältigung des permanenten Wandels zum Anliegen aller zu machen, scheint aufzugehen. Die Mitarbeiter sind sich der Freiräume zum Lernen bewusst und nutzen sie im Allgemeinen auch, betont werden außerdem die offene Informationskultur und die Möglichkeiten Dinge auszuprobieren (vgl. ebd., S. 114).

4 Lernkonzepte und Lernformen

Es gibt drei große Theoriesysteme des Lernens: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus (vgl. Reinmann 2013, S. 3-5). In jedem dieser Systeme gibt es zahlreiche Theorien, Modelle und Konzepte zum Thema Lernen. Im Sinne der Forschungsfrage zum informellen Lernen wird im Folgenden das Situierte Lernen beschrieben, dabei handelt es sich um ein Lernkonzept des Neuen Konstruktivismus.

In der beruflichen (Weiter-)Bildung hat sich aufbauend auf den lerntheoretischen Forschungen die Neue Lernkultur gebildet, sie kann als Übergang vom rein behavioristisch und kognitiv geprägten Lernen, zum Beispiel Frontalunterricht in Kursen, zu einem anderen Lernen gesehen werden (vgl. Drees 2014, S. 109). Der Begriff Lernkultur wurde von Weinert definiert als:

„... die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen.“ (siehe Weinert 1997, S. 12)

Situiertes Lernen und die Neue Lernkultur stellen die selbstständige Aktivität der Lernenden in den Mittelpunkt. Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen in der Arbeit kann als selbstgesteuertes Lernen in der Handlung der Arbeit betrachtet werden. Nach der Einführung zu Situierten Lernen folgen zwei ausgewählte Lernformen der Neuen Lernkultur. Die Auswahl folgt den Beispielen aus der Fallstudie.

4.1 Situiertes Lernen

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass der Mensch seine Wahrnehmung, sein Denken und Wissen konstruiert (vgl. Tenorth und Tippelt 2007, S. 418).

Die zentrale These lautet: „unser Gehirn arbeitet selbstorganisiert, operational geschlossen und strukturdeterminiert“ (siehe Siebert 2005, S. 13). Struktur-determiniert bedeutet das, dass was und wie etwas verarbeitet wird, vom internen kognitiv-emotionalen System und dem aktuellen körperlichen Befinden abhängt.

„Wir sehen, was wir wissen, was wir mental verknüpfen können, was wir sehen wollen und was wir sehen müssen, um erfolgreich handeln zu können.“ (siehe ebd., S. 31)

Entsprechend ist das Lernen biographieabhängig und situiert. Die Biographie des Lernenden formte sein kognitiv-emotionelles System, die Situation wird durch Faktoren wie die Lernumgebung, das soziale Milieu und Verwendungssituationen der Lerninhalte bestimmt (vgl. ebd., S. 32-33). Bei formellen Lernformen, beispielsweise in der Schule, wird oft träges Wissen geschaffen. Es bleibt oberflächlich und beinhaltet kein Transferpotential, d.h. es befähigt wenig zur selbstständigen Problemlösung. Wichtige Faktoren für die Nachhaltigkeit des Lernens sind Bedeutsamkeit des Themas, Praxisrelevanz und Anschlussfähigkeit (vgl. ebd., S. 37).

Beim Situierten Lernen sollen sich die Lernaufgaben auf möglichst authentische Anforderungssituationen beziehen, damit soll träges Wissen vermieden werden (vgl. Tenorth und Tippelt 2007, S. 661). Dabei wichtige Kriterien für die Lerngestaltung sind komplexe Problemstellungen, Anknüpfungspunkte an Bekanntes, Problem- und Lösung in umfassendem Kontext, multiple Kontexte und Perspektiven (für flexiblen Umgang mit den Gelernten), sozialer Kontext und Ausdrücken des Gelernten (vgl. Drees 2014, S. 92).

In der Neuen Lernkultur werden diese Kriterien in den Lernformen berücksichtigt, um das grundlegende Problem des Transfers aus der Lern- in die Anwendungssituation zu minimieren.

4.2 Lernformen der Neuen Lernkultur

Neue Lernkultur ist ein Sammelbegriff für innovative Lernkonzepte (vgl. Tenorth und Tippelt 2007, S. 480). Gemeinsam haben sie, dass sie Lernen als konstruktives Handeln des Subjekts betrachten. Wichtige Elemente sind dabei die Situation und der soziale Prozess, in dem das Lernen stattfindet (vgl. Drees 2014, S. 109). Zwei gute Beispiele sind das problembasierte Lernen und das kooperative Lernen, die im folgenden beschrieben werden.

Das problembasierte Lernen wurde ursprünglich im kanadischen Hochschulsektor entwickelt (Problem Based Learning, PBL, vgl. Neville 2009). Anhand einer praxisnahen Aufgabe sollen sich die Lernenden das notwendige Wissen erarbeiten und über diese Erfahrung soll das Gelernte in zukünftigen Arbeitssituationen verfügbar sein.

Das Prinzip ist gut auf das Lernen in der Arbeit übertragbar, alltägliche Aufgaben können als Lernaufgaben verwendet werden. Das Lernen wird initiiert durch das Erreichen der Grenze der Handlungskompetenzen des Arbeitenden. Er weiß oder kann etwas nicht, und dadurch wird sein Handlungsspielraum eingeschränkt. Dieses Problem kann durch Forschen nach der Information (vgl. *Lernen durch Forschen*, S. 9) gelöst werden.

Wichtig ist neben dem selbstständigen Erarbeiten der Information, dass dabei die Lernenden nicht allein gelassen werden, sondern Lernbegleiter den Weg zum Wissen zeigen und den Lernprozess unterstützen. Der Schwerpunkt liegt jedoch immer beim Lernenden:

„Thus, students learn with relatively little guidance, the emphasis being on learning from one another and from the use of learning resources provided or identified by the students themselves. In other words, the students must discover or construct essential information for themselves.“ (siehe ebd., S. 2)

Das kooperative Lernen ist gekennzeichnet durch den Austausch mit Mitlernenden (vgl. Rehfeldt 2012, S. 72). Der Lerngegenstand wird in mehrere Aufgaben geteilt. Jeder Einzelne wird zum Experten seiner Teilaufgabe, die Bereiche können nach Interesse und Vorwissen verteilt werden, und jeder kann in seinem Bereich seine individuellen Lernstrategien nützen (vgl. *Lernverantwortung durch Zuständigkeitsbildung*, S. 10). Alle Teilergebnisse werden der Gesamtgruppe zugänglich gemacht, in Beziehung gesetzt und bilden ein Gesamtergebnis (vgl. *Weitergabe von Spezialwissen an das Team*, S. 10).

Die Weitergabe erworbenen Erfahrungswissens setzt Reflexion, Strukturierung und Explikation des Gelernten voraus, dadurch setzt sich auch der Wissensträger noch einmal damit auseinander und es festigt sich (vgl. B. Schmidt 2009, S. 321).

Die kooperative Lernhandlung führt neben der inhaltlichen Kompetenzerweiterung auch zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen (beispielsweise Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit) und die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe werden erweitert. Auch hier ist zumindest zu Beginn Lernbegleitung notwendig, der Ablauf (Lernaufgaben verteilen, Teilaufgabe erfüllen und Zusammenführen der Ergebnisse) muss gesteuert und unterstützt werden. Fachliche Vorkenntnisse der Lernbegleiter oder Unterstützung beim Lernprozess selbst helfen bei der Umsetzung (vgl. Drees 2014, S. 121).

Die große Bedeutung kooperativer Lernverhältnisse zeigt auch eine empirische Untersuchung zu gestalteten Lernkontexten:

„Zentrales Ergebnis ist die große Bedeutung kooperativer Lernverhältnisse, die durch die (potenziell) Lernenden im informellen betrieblichen Kontext gestaltet werden. Kooperative Lernverhältnisse werden als konstruktive und fruchtbare Möglichkeit des Lernens im betrieblichen Kontext skizziert.“ (siehe Rehfeldt 2012, S. 237)

5 Fazit

Kompetenzentwicklung ist in der aktuellen Arbeitswelt eine kontinuierliche Anforderung, die ständige Erweiterung des Handlungsspielraums ist durch den schnellen Wandel notwendig. Die meisten Arbeitsgruppen sind heterogen und die Unterschiede zwischen den Mitarbeitern werden durch Einflüsse wie Globalisierung und demographischer Wandel weiter zunehmen. Traditionelle formelle Weiterbildung kann diesen Herausforderungen nur begrenzt begegnen. Daher tritt das informelle Lernen und dessen Förderung in den Fokus, um die entstehenden Lücken zu schließen.

Diese Überlegungen führten auch bei dm dazu bei der Weiterbildung der Mitarbeiter verstärkt auf Formen des informellen Lernens zu setzen, dabei baute man auf bereits vorhandenen informellen Lösungen der Mitarbeiter auf. Die Theorie des Lernens im Konzept des Neuen Konstruktivismus (situiertes Lernen) begründet gut die Vorteile und Prozesse des informellen Lernens. Die Lernformen der Neuen Lernkultur setzen auf Lernen als konstruktives Handeln des Subjekts. Durch problembasiertes Lernen und kooperatives Lernen können auch sehr heterogene Teams gemeinsam ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Unterschiedliche Ausgangspunkte (Vorwissen, Erfahrungen), Geschwindigkeit und Lernstile der Mitarbeiter werden dabei von Nachteilen zu Vorteilen und können genützt werden.

Praxis und Theorie zeigen gemeinsam, dass informellem Lernen in heterogenen Teams ein Rahmen gegeben werden kann und durch diese Förderung die notwendige Kompetenzentwicklung möglich wird. Die Ergebnisse aus der dm Fallstudie können sicher darüber hinaus generalisiert werden, da die Empfehlungen aus weiteren empirischen Studien zur möglichen Unterstützung informellen Lernens einander sehr gleichen.

Über verschiedene Branchen und Länder hinweg zeigt sich, dass es wichtig

ist den Lernenden Zeit und Raum zu geben, auf Lernmöglichkeiten bei der Arbeit zu achten und ein Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen zu schaffen (vgl. Marsick 1999, S. 91 zitiert in Overwien 2005, S. 344). Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens und die Organisation informeller Lernprozesse schaffen eine Struktur, die Kompetenzentwicklung fördern kann:

„... Unternehmenskultur, ein Vertrauensverhältnis zwischen Führung und Personal, motivierte Mitarbeiter, die bereit sind, sich mit den Zielen der Unternehmung zu identifizieren, und vor allen eine Strategie, die den Wert des Mitarbeiterwissens erhalten will.“
(siehe Bünnagel 2012, S. 3)

Es können positive und negative Einflüsse auf das informelle Lernen unterschieden werden. Eine fördernde Lernkultur, das Schaffen informeller Lerngelegenheiten, die bereitgestellten Mittel und die Vernetzung der Mitarbeiter beim Lernen sind positive Faktoren. Eine Kultur in der keine Fehler gemacht werden dürfen, strukturelle Hindernisse und Zeitmangel sind negative Faktoren (vgl. Ellinger 2005; Rehfeldt 2012, S. 242).

Die Erkenntnisse aus mehreren Fallstudien zum informellen Lernen fassen Bauer et al. zusammen

„Informelle Lernformen kann und darf man nicht organisieren, wenn man sie ihres so qualitativ eigenen, subjektiv(ierend)en Charakters nicht berauben will! Man kann und muss für informelles Lernen aber Rahmenbedingungen schaffen, besser ausgedrückt: Gelegenheitsstrukturen.“ (Bauer u. a. 2004, S. 162)

Informellem Lernen in heterogenen Teams kann ein Rahmen gegeben werden, der es fördert. Die Arbeit selbst muss lern- und kompetenzförderlich sein

und die Unternehmenskultur muss aktives selbstgesteuertes Handeln und Lernen der Mitarbeiter unterstützen. Die Mitarbeiter müssen das notwendige Vertrauen und die Zeit haben, den Lernprozess selbst zu initiieren.

Dieser mögliche Rahmen umfasst jedoch das gesamte Unternehmen, informelles Lernen kann nicht punktuell als Einzelmaßnahme gefördert werden, sondern muss als Teil der Firmenkultur gesehen werden. Vor einer Förderung des informellen Lernens muss daher immer die bestehende Firmenkultur betrachtet werden und die Unternehmensführung muss entscheiden, ob der mögliche Wandel gewünscht und möglich ist. Die Grundbedingung für eine erfolgreiche Förderung informellen Lernens ist die Unterstützung durch das Management.

Literatur

- Bauer, Hans G. u. a. (2004). *Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen*. Beiträge zu Arbeit, Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, Teil 1. Bielefeld: Bertelsmann. ISBN: 3-7639-3181-3.
- Bünnagel, Werner (2012). *Selbstorganisiertes Lernen im Unternehmen. Motivation freisetzen, Potenziale entfalten, Zukunft sichern*. SpringerLink. Bücher. Wiesbaden: Gabler Verlag. ISBN: 978-3-8349-4264-7.
- Carlson, Casey (2009). *Traditionalists, Baby Boomers, Generation X, Generation Y (and Generation Z) Working Together*. Executive Office, Talent Management Team United Nations Joint Staff Pension Fund, New York Secretariat Headquarters. New York.
- Dehnbostel, Peter (2005). „Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen“. In: *Report* 28, S. 208–214.
- (2013). „Informelles Lernen wird wichtiger“. In: *Personalwirtschaft - Magazin für Human Resources* 40; Jg. 20.2, S. 30–32. ISSN: 0341-4698.
- dm Grundsätze (2014). URL: http://www.dm.de/de%5C_homepage/unternehmen/grundsaeetze/ (besucht am 18.12.2014).
- dm Service erleben (2014). URL: http://www.dm.de/de%5C_homepage/services/service%5C_erleben/ (besucht am 08.12.2014).
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. BMBF publik. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Dörner, Olaf (2005). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen Anhalt und der Region Bern*. Ruhr-Universität Bochum.

- Drees, Gerhard (2014). *Lernen und Lernprobleme in der beruflichen Bildung*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Ellinger, Andrea D. (2005). „Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of reinventing itself company“. In: *Human Resource Development Quarterly* 16.3, S. 389–415. ISSN: 1044-8004. DOI: 10.1002/hrdq.1145.
- Häcker, Hartmut O. und Kurt-H. Stapf, Hrsg. (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 15. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hardwig, Thomas u. a. (2004). *Empirische Befunde zum Verhältnis von Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung*. QUEM Materialien 56. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
- Hoering, Sebastian, Stefan Kühl und Alexander Schulze-Fielitz (2001). „Homogenität und Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung“. In: *Arbeit* 4, S. 331–351.
- Lenzen, Dieter und Friedrich Rost (1989). *Jugend bis Zeugnis*. 1. Aufl. Bd. 2. Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. ISBN: 3-499-55488-7.
- Luckwald, Johanna von (2011). *Kompetenzerwerb im Erwachsenenalter durch informelle Lernprozesse*. Köln. URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/4383/1/J.%5C_von%5C_Luckwald%5C_Informelles%5C_Lernen.pdf.
- Marsick, Victoria J. (1999). *Informal learning on the job*. Advances in developing human resources. San Francisco: Berrett-Koehler Communication. ISBN: 1583760237.
- Molzberger, Gabriele (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. VS Research. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-8350-5493-6.

- Neville, A. J. (2009). „Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years On“. In: *Medical Principles and Practice* 18; Jg. 20.1, S. 1–9. ISSN: 1011-7571.
- Overwien, Bernd (2005). „Informelles Lernen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8; Jg. 200.3, S. 339–356. ISSN: 1434-663x.
- Rehfeldt, Janine (2012). *Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext*. VS Research. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-94359-6.
- Reinmann, Gabi (2013). „Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design.“ In: *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Hrsg. von Martin Ebner und Sandra Schön. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 12–25.
- Rohs, Matthias und Bernhard Schmidt (2009). „Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive“. In: *Bildungsforschung* 6.1, S. 7–15.
- Schmidt, Bernhard (2009). *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-91894-5. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91894-5>.
- Schmidt, Siegfried J. (2003). „Was wir vom Lernen zu wissen glauben“. In: *Was kann ich wissen. Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. Hrsg. von John Erpenbeck. Bd. 82. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., S. 11–25.
- Siebert, Horst (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. 3. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.

- Simmons, John (1973). „The report of the Faure Commission: One step forward and two steps back“. English. In: *Higher Education* 2.4, S. 475–488. ISSN: 0018-1560. DOI: 10.1007/BF00158531.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Rudolf Tippelt, Hrsg. (2007). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1997). „Lernkultur im Wandel“. In: *Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. Hrsg. von Erwin Beck, Titus Guldemann und Michael Zutavern. Reprint / Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München, Teil 1997,42. München: Pädagogische Hochschule St. Gallen, S. 11–30.

— — — Versicherung

Name: Sonja Waldgruber
Matrikel-Nr.: 9066799
Fach: Bildungswissenschaft
Modul: Modul 3D: Betriebliches Lernen und Kompetenzentwicklung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit mit dem Thema

"Kompetenzentwicklung in heterogenen Arbeitsgruppen am Beispiel Weiterbildung bei einer Drogeriemarktkette"

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Haus- oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Datum: 7.1.2015 Unterschrift: *Sonja Waldgruber*

Diese Erklärung ist zusammen mit der Hausarbeit einzureichen