

Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen als didaktische Aufgabe
im Kontext der Forderungen nach lebenslangem selbstorganisiertem Lernen

Bachelorarbeit

Lehrgebiet Lebenslanges Lernen

Prof. Dr. Uwe Elsholz

Betreuung der Arbeit:

Dr. Cornelia Mattern

angefertigt im BA Bildungswissenschaft
an der FernUniversität in Hagen

von

Silke Westphal

Inhaltsverzeichnis / Gliederung

	Seite
1. Einleitung: Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse als didaktische Aufgabe?	3
2. Rahmung und Zielgröße	7
2.1. Lebenslanges Lernen	7
2.2. Selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen	10
2.3. Berufliche Handlungskompetenz	13
3. Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen	17
3.1. Begriffsklärung Change Management	18
3.2. Kennzeichen betrieblicher Veränderungsprozesse	20
3.3. Lerngegenstand	23
3.3.1. Das Qualifikationsprogramm nach Stolzenberg & Heberle	23
3.3.2. Der gesamte Veränderungsprozess als Lerngegenstand	26
4. Verortung innerhalb des Feldes der Erwachsenenbildung / Weiterbildung	32
5. Analyse bildungswissenschaftlicher Theoriefamilien	36
5.1. Kompetenzentwicklung	37
5.2. Didaktik	41
6. Zusammenfassung und Fazit	46
Verzeichnisse	50
Literaturverzeichnis	50
Tabellenverzeichnis	54
Abbildungsverzeichnis	54

1. Einleitung: Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse als didaktische Aufgabe?

In der einschlägigen Literatur zu Change Management liegen die Schwerpunkte der Prozessgestaltung auf Projektmanagement, Kommunikation und Führung. Unterbelichtet bleibt oft die Frage, wie die Beschäftigten die Kompetenzen erwerben (sollen), die für die Zielstruktur und den Veränderungsprozess notwendig sind. Dabei steht außer Frage, dass Lernen stattfindet und stattfinden muss – nur wird es nicht, wie beispielsweise im Bereich der beruflichen Erstausbildung, didaktisiert und entsprechend geplant. Interessanterweise bleibt auch das Lernen aus Veränderungsprojekten („Lessons Learned“) ein Randthema.

So thematisieren in dem Pionierwerk „Change Management – Den Unternehmenswandel gestalten“ von Doppler und Lauterburg gerade drei von 560 Druckseiten explizit das Thema Lernen (2008, S. 50-51, S. 124-125). Die Auflage von 2012 wurde zwar von den Autoren¹ um weitere Themenbereiche ergänzt, enthält aber keine weiteren Ausführungen zum Lernen in oder aus Veränderungsprozessen. Etwas ausführlichere Darstellungen finden sich in dem Standardwerk „Change-Management“² von Kraus, Becker-Kolle und Fischer. Die Autoren greifen auf viereinhalb von 353 Druckseiten das Konzept der Lernenden Organisation auf und verweisen in einem Abschnitt über „Empowerment der Mitarbeiter zur Überwindung von Widerständen“ auf die Notwendigkeit, die Mitarbeitenden mit dem Wissen und Können auszustatten, das sie für die Entwicklung der Organisation benötigen (2010, S. 34-38, S. 135).

Relativ ausführlich wird das Thema Qualifizierung bei Stolzenberg und Heberle behandelt, die eine Systematik zur Erarbeitung eines „Qualifikationsprogramms“ für den Veränderungsprozess vorstellen (2013, S. 185ff). Während die Prozessschritte zur Planung recht detailliert behandelt werden, spielen die Lernprozesse selbst allerdings kaum eine Rolle.

Auch in der praktischen Umsetzung von Veränderungen scheint das Thema Lernen wenig Priorität zu genießen. Nur knapp ein Drittel der befragten Unternehmen gab im Rahmen einer aktuellen Studie an, ihre Mitarbeitenden für die zukünftigen Anforderungen zu befähigen (Mutaree, 2014). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erscheint diese Gewichtung des Themas „Lernen“ insgesamt wenig zufrieden stellend.

¹ Sofern möglich und gut lesbar wird eine geschlechtsneutrale Bezeichnung von Personen und Positionen verwendet. Wo dies nicht möglich ist, wird die männliche Form verwendet, die aber stets Personen beiderlei Geschlechts umfasst.

² Kraus et al. verwenden die Schreibweise Change-Management. In Übereinstimmung mit den meisten anderen Autoren wird hier die Schreibweise Change Management verwendet.

Doch auch in der bildungswissenschaftlichen Literatur selbst finden sich bislang nur wenige explizite Hinweise auf das Lernen in Veränderungsprozessen. Gleichwohl wird in den vergangenen Jahren von vielen Autorinnen und Autoren auf die sich wandelnden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen verwiesen, die vom einzelnen Individuum fordern „sich auf einen lebenslangen Prozess des ständigen Weiterlernens einzulassen“ (Lattke, 1999, S. 11).

Diese Bereitschaft ist allerdings bestenfalls eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung für das tatsächliche Stattfinden von Lernprozessen. Wie in Kapitel 2 ausgeführt werden wird, verfügen nicht alle Beschäftigten über die notwendigen Kompetenzen, sich in Eigenverantwortung durch Lernen an veränderte Anforderungen anzupassen.

Wenn lebenslanges, selbstorganisiertes Lernen nicht bei allen Beschäftigten vorausgesetzt werden kann³, betriebliche Veränderungsprozesse für ihr Gelingen jedoch eine hohe zielgerichtete Lerndichte bei Mitarbeitenden aller Hierarchieebenen erfordern, wäre es wichtig zu wissen, wie diese Lernprozesse geplant werden können. Es stellt sich die Frage, ob, und wenn ja in wieweit, die Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen vor dem Hintergrund der Forderungen nach lebenslangem selbstorganisiertem Lernen zu einer didaktischen Aufgabe wird und ob die Projektplanung um eine Lernprozessplanung ergänzt werden könnte oder sogar sollte.

Diese Formulierung beinhaltet implizit die Hypothese, dass sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen von anderem Lernen in einer Art und Weise unterscheidet, die einen besonderen Umgang damit sinnvoll und bildungswissenschaftlich fruchtbar erscheinen lässt.

Da nach einer ersten Literatursichtung keine direkten Hinweise zu dieser Fragestellung ermittelt werden konnten, wurde versucht, das Thema Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen in den bildungswissenschaftlichen Kontext einzuordnen und dadurch eine Annäherung vorzunehmen.

Die berufliche Handlungskompetenz als „Leitziel und Leitkonzept der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ (Dehnbostel, 2007, S. 33) bildet den Kern: Sie soll durch das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen kontinuierlich und unter ständig wechselnden Kontextbedingungen entwickelt werden. Verschiedene Themenwolken wurden daraufhin untersucht, welche Ansätze

³ Selbst wenn Mitarbeitende aufgrund ihrer Vorbildung grundsätzlich selbstorganisiert lernen können, bleibt die Schwierigkeit, ihre Lernanstrengungen auf das gewünschte Veränderungsziel hin auszurichten.

oder Beiträge sie für das Lernen in Veränderungsprozessen liefern. Kontextuell eingebettet sind all diese Überlegungen in das Feld der Erwachsenenbildung / Weiterbildung⁴ und, wie bereits ausgeführt, in die Diskussion um lebenslanges, selbstorganisiertes Lernen.

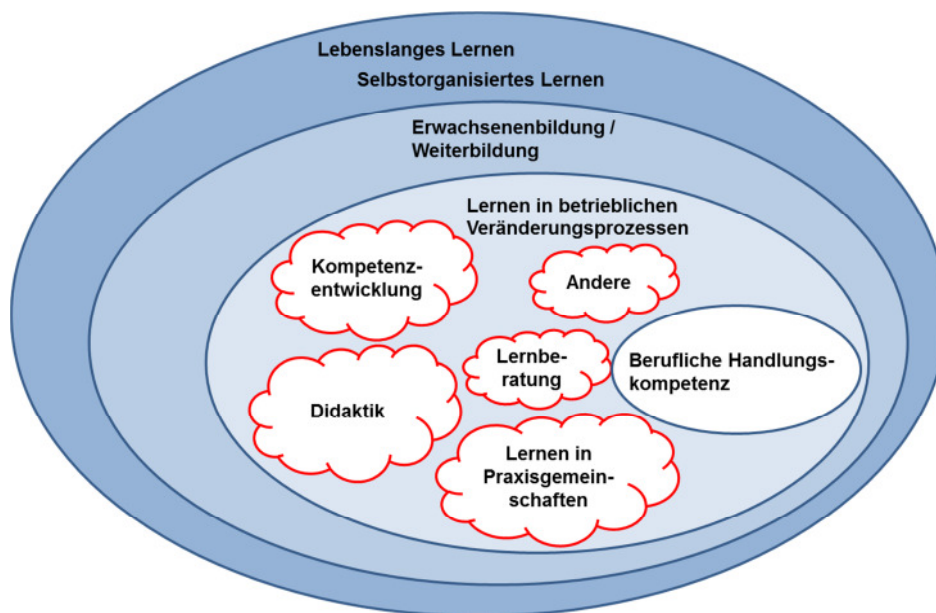


Abbildung 1: Einordnung des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen in den bildungswissenschaftlichen Kontext (eigene Darstellung)

Der Forschungsgegenstand macht es erforderlich, zwischen den einzelnen Ebenen der Einordnung zu springen und lässt sich nicht linear „von innen nach außen“ oder von „außen nach innen“ abarbeiten.

In Kapitel zwei sollen zunächst die Begriffe des Lebenslangen Lernens und des Selbstorganisierten Lernens in Bezug auf das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen vorgestellt werden. Zusammen mit der Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz als Zielgröße wird so der Rahmen aufgespannt, in dem sich die Forschung bewegt.

Danach wird in Kapitel drei erläutert, was genau unter Change Management zu verstehen ist und durch welche Besonderheiten betriebliche Veränderungsprozesse gekennzeichnet sind. Abschließend werden die Lerngegenstände in diesen Prozessen skizziert. Es wird ein Qualifizierungsmodell aus der Literatur vorgestellt und aus bildungswissenschaftlicher Perspektive diskutiert.

⁴ Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in einer bildungswissenschaftlichen Arbeit als bekannt voraus gesetzt.

Die Einordnung in das Feld der Erwachsenenbildung / Weiterbildung wird in Kapitel vier anhand der skizzierten Besonderheiten betrieblicher Veränderungsprozesse vorgenommen.

Da im Rahmen dieser Arbeit nur eine begrenzte Anzahl von Themenwolken bearbeitet werden konnte, werden die Abschnitte in Kapitel fünf darstellen, inwieweit Kompetenzentwicklung und Didaktik das vorgestellte Qualifizierungsmodell aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergänzen könnten.

Das abschließende Kapitel sechs wird im Rahmen eines Fazits die Forschungsergebnisse resümieren und weiteren Forschungsbedarf aufzeigen.

Doch zunächst sollen die wichtigsten Begriffe vorgestellt werden.

2. Rahmung und Zielgröße

Wie in der Einleitung dargestellt, ist die Frage nach einem Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen gerahmt von der Diskussion um lebenslanges selbstorganisiertes Lernen als Hintergrund und dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als Zielgröße. Diese Begriffe sollen zur besseren Einordnung zunächst erläutert werden.

2.1. Lebenslanges Lernen

Die Notwendigkeit lebenslangen (Weiter-)Lernens wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre meist mit den sich rapide und kontinuierlich wandelnden Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt begründet (u.a. Lattke, 1999, S. 11; Bauer, 2007, S. 24). Ziel sei, die „Employability“ der Menschen zu sichern, also „die persönliche Fähigkeit, möglichst vielseitig und auf hohem Niveau einsatzfähig zu sein und damit die persönlichen Risiken der Beschäftigungslosigkeit in den ständigen Umbrüchen des Arbeitsmarktes und der Arbeitswelt, aber auch die Abhängigkeit von einem Arbeitgeber zu minimieren“ (Bauer, 2007, S. 26). Doch worum handelt es sich beim „Lebenslangen Lernen“ genau?

Das Konzept ist kein Phänomen der letzten knapp zwanzig Jahre. Siebert verweist darauf, dass Menschen schon immer intensiv in allen Lebensphasen gelernt haben. Insbesondere die Zeiten politischer Umbrüche, wie die Weimarer Republik, die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten oder die deutsche Wiedervereinigung waren für große Teile der Bevölkerung Phasen intensiven Lernens. In Kriegszeiten und den wirtschaftlich angespannten Zeiten danach wurde Lernen sogar überlebensnotwendig. Siebert nennt dieses Lernen ein erfahrungsbasiertes Lernen in „kritischen Lebensereignissen“ (2006, S. 18).

In den 1960er und den frühen 1970er Jahren wurde, angeregt u.a. durch Organisationen wie die UNESCO⁵ und OECD⁶, international intensiv über Fragen der Bildung in jeder Lebensphase geforscht und diskutiert (ausführlich: Nolda, 2012, S. 12ff; Siebert, 2006, S 18ff).

Exemplarisch kann hier auf den sogenannten Faure-Report der UNESCO von 1972 verwiesen werden (Faure, 1972). Der Bericht unter dem Titel „Learning to be“ (deutsch: „Wie wir leben lernen“) entwirft das Zielbild einer „Learning Society“ und entwickelt das Konzept einer lebenslangen Bildung, die es dem

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁶ Organisation for Economic Cooperation and Development

einzelnen Menschen erlaubt, sich auszudrücken, die Welt zu hinterfragen und sich selbst zu verwirklichen⁷ (Faure, 1972, S. 142-144).

Als ein Ausgangspunkt für die aktuelle, intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens kann die Lissabon-Erklärung von März 2000 angesehen werden. Das strategische Ziel „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000, Abschnitt 5) sieht eine „Erreichung höherer Priorität für ein lebenslanges Lernen als Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells“ vor und fordert Rat und Kommission zum Handeln auf (Europäischer Rat, 2000, Abschnitt 29).

In dem nur wenige Monate später vorgelegten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften wurde Lebenslanges Lernen definiert als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Kommission, 2000, S.3). Diese im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie erarbeitete Begriffsbestimmung legt durch die Formulierung „zielgerichtet“ den Schwerpunkt auf intentionales, also absichtsvolles Lernen.

Die rund ein Jahr später entstandene „Mitteilung der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ erweitert und präzisiert diese Definition. Lebenslanges Lernen wird hier verstanden als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission, 2001, S. 9).

Diese Definition umfasst jetzt Formen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens⁸ und berücksichtigt auf diese Weise neben intentionalen Lernbemühungen auch Lernprozesse, die en passant stattfinden, ohne von den Lernenden als Lernen wahrgenommen zu werden (Kommission, 2001, S. 9, Gnahs 2010, S. 30ff).

⁷ Zusammenfassende eigene Übersetzung. Original: “Education from now on can no longer be defined in relation to a fixed content which has to be assimilated, but must be conceived of as a process in the human being, who thereby learns to express himself to communicate and to question the world, through his various experiences, and increasingly – all the time – to fulfil himself” (Faure, 1972, S. 143).

⁸ Die Begriffe formales, nicht-formales und informelles Lernen werden hier als bekannt vorausgesetzt. Eine Darstellung findet sich bei Nolda, 2012, S. 91 und Gnahs, 2010, S. 30-38.

Eine vergleichbare Begriffsbestimmung verwendet das Strategiepapier für Lebenslanges Lernen der Bund-Länder-Kommission: „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird „Lernen“ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK, 2004, S. 13).

Interessant ist diese Definition, weil im nächsten Abschnitt nahegelegt wird, „eine Strategie an der Biographie des Menschen zu orientieren. In jeder Phase lernt der Mensch – aus unterschiedlichen Gründen, in unterschiedlicher Weise, an unterschiedlichen Orten.“ (BLK, 2004, S. 13). Es kann also sinnvoll sein, auch innerhalb der Gruppe der Beschäftigten die Heterogenität der Lebensphasen zu berücksichtigen. Der junge Berufsanfänger hat ggf. andere Kapazitäten, Motivationen und Bedarfe in Bezug auf Bildung als dies bei jungen Eltern oder älteren Beschäftigten der Fall ist.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens wird allerdings nicht durchweg positiv, sondern als durchaus ambivalent wahrgenommen. Siebert beschreibt die gewachsene Wertschätzung des lebenslangen Lernens als „zweischneidiges Schwert: als individuelle Chance der Selbstbestimmung, der Horizonterweiterung und der Partizipation, aber auch als ständige Anstrengung und Selbstdisziplinierung, als Verinnerlichung von Zumutungen“ (Siebert, 2006, S. 26).

Bolder geht noch einen Schritt weiter: der „Weiterbildungsimperativ des Lebenslangen Lernens“ verlange vom Einzelnen in der Konsequenz die „Aufgabe des Anspruchs auf Reife und Meisterschaft“ und vermittele „das lebenslange Erlebnis eines tendenziell immer defizitären Status“ (Bolder, 2006, S. 440).

Andere Autoren kritisieren das Konzept insbesondere im Hinblick auf heute geringqualifizierte Beschäftigte, die in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn nicht die Möglichkeit hatten, die notwendige (Selbst-)Lernkompetenz zu entwickeln (u.a. Krenn, 2010, Ambos, 2005, Forneck, 2001). Forneck sieht das Lebenslange Lernen deshalb gar als ein „ehrgeiziges Metabildungsprogramm (.), da es eine Lebensform des reflexiven Selbstlernens intendiert, die in der Mehrheit der Bevölkerung gerade nicht unterstellt werden kann“ (Forneck, 2001, S. 8).

Die Gestaltung einer Lernprozessplanung im Rahmen betrieblicher Veränderungsprozesse müsste also berücksichtigen, dass Lernen nicht von allen Beschäftigten und in jeder Lebensphase automatisch positiv beurteilt wird und

auch nicht von allen im gleichen Maße und in der gleichen Geschwindigkeit geleistet werden kann. Je nach Vorbildung der Beschäftigten könnte eine unterschiedliche Gewichtung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen sinnvoll sein. Ebenfalls könnte es sinnvoll sein, die verschiedenen Lebensphasen der Beschäftigten zu berücksichtigen und Bildungsangebote entsprechend anzupassen.

2.2. Selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen

Eng mit dem Begriff des lebenslangen Lernens verknüpft ist der Begriff des selbstgesteuerten (SGL) oder selbstorganisierten (SOL) Lernens. Die Bezeichnung selbstgesteuertes Lernen entspricht dem amerikanischen „self-directed learning“ oder „self-guided learning“ (Siebert, 2009, S. 26). Eine allgemein akzeptierte Definition liegt bis dato nicht vor. Je nach Kontext werden die Begriffe synonym verwendet oder sie bezeichnen verschiedene Grade an Selbststeuerung durch den Lerner. Auch die Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbstsorgendes Lernen oder selbstgestaltetes Lernen ist nicht immer trennscharf (ausführlich: Dietrich, 2001, S. 22f).

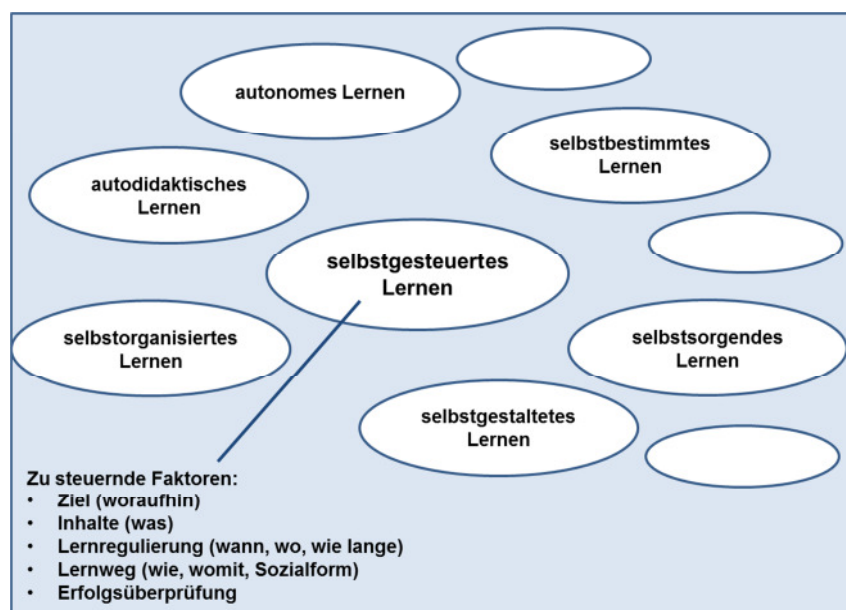


Abbildung 2: Der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ (Dietrich, 2010, S. 22)

Die „terminologische Unübersichtlichkeit“ gibt einen Hinweis auf die unterschiedliche theoretische Herkunft der einzelnen Begriffe: „Selbstbestimmung stammt aus einem emanzipatorisch-politischen Bezugssystem, Selbstverwirklichung eher aus der Identitätstheorie, Selbstreferenzialität aus dem neurobiologischen Konstruktivismus“ (Siebert, 2009, S. 26, Hervorhebungen weggel.).

Eine in vielen Publikationen zitierte und von den jeweiligen Autoren als nach wie vor aktuell eingeschätzte Definition stammt aus dem Jahre 1975 von M. Knowles: „In its broadest meaning, „self directed learning“ describes a process, in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes“ (u.a. bei Siebert, 2009, S. 26; Gnahs, 2012, S. 10; im Original: Knowles, 1975, S. 18)⁹.

Selbststeuerung ist dabei grundsätzlich graduell zu verstehen. Würde eine vollständige Fremdsteuerung implizieren, das Lernen im Individuum von außen zu erzeugen, so würde eine vollständige Selbststeuerung bedeuten, nur nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum ohne Rückgriff auf bestehende Materialien oder Medien zu lernen (Dietrich, 2001, S. 22).

Die vom lernenden Individuum zu steuernden Faktoren umfassen nach Dietrich die Ziele (woraufhin), die Inhalte (was), die Lernregulierung (wann, wo, wie lange), den Lernweg (wie, womit, Sozialform) und die Erfolgsüberprüfung. Werden alle diese Faktoren vom Lerner selbst gesteuert, liegt ein „sehr hoher Selbststeuerungsgrad“ vor (2001, S. 22). Für Nolda wäre dieser höchste Grad der Selbststeuerung als selbstorganisiertes Lernen zu bezeichnen (2010, S. 90).

Gnahs benennt sieben Dimensionen anhand derer mehr oder weniger Selbststeuerung vorgesehen werden kann (2012, S. 11):

- Orientierung des Lerngeschehens (Lerner- vs. Lehrerorientierung)
- Aktivitätsgrad des Lernenden (agierender vs. konsumierender Lerner)
- zeitliche Flexibilität des Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten)
- räumliche Flexibilität des Lernenden (variable vs. feste Lernorte)
- Entscheidung über Lernziele (Zielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
- Entscheidung über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Inhalte)
- Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle)

⁹ In seiner umfassendsten Bedeutung beschreibt selbstgesteuertes Lernen einen Prozess, in dem Individuen aus eigenem Antrieb mit oder ohne Hilfe von anderen ihre Lernbedarfe bestimmen, Lernziele formulieren, Menschen oder Materialien zur Unterstützung ihres Lernprozessen identifizieren, geeignete Lernstrategien auswählen und anwenden sowie ihren Lernerfolg überprüfen.

Ein starker Grad an Selbststeuerung liegt dann vor, wenn der zuerst genannte Aspekt in der Klammer stark ausgeprägt ist (Gnahs, 2012, S. 11).

Die vorgestellten Definitionen und Aufzählungen gelten für Lernvorhaben jeder Art, seien sie eher dem privaten oder dem beruflichen Rahmen zuzuordnen. Im Kontext konkreter Arbeitsvollzüge oder betrieblicher Veränderungsprozesse werden den Individuen allerdings nicht im gleichen Ausmaß Freiheitsgrade angeboten, wie das bei Bildungsprojekten im privaten Umfeld der Fall ist. So liegen die Entscheidung für Lernprojekte, die Prioritäten und die Begründung der Lernziele nicht vollständig in der Verfügung des Individuums selbst, sondern werden durch die Organisation und die Erfordernisse des Veränderungsprozesses weitestgehend vorgegeben.

Lernen im Arbeitsprozess ist somit einerseits „den Qualitätskriterien selbstgesteuerter Lernformen verpflichtet, wenn das Potenzial dieser Lernformen zur Wirkung kommen soll. Auf der anderen Seite ist dieses Lernen in Unternehmen an konkreten Arbeitsplätzen verortet und damit den dort herrschenden Bedingungen ausgesetzt“ (Koring, 2012, S. 80). Die zum Beginn des Veränderungsprozesses herrschende Unternehmens- bzw. Lernkultur verträgt sich also nicht zwangsläufig mit selbstgesteuerten Lernformen (ausführlich: Koring, 2012).

Weiterhin ist zu beachten, dass selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen nicht von allen Erwachsenen gleichermaßen erwartet werden kann. Forneck attestiert dem Konzept eine „deutliche Mittelschichtorientierung“ und weist darauf hin, dass eine Selbststeuerung des Lernens nicht voraussetzungslos ist, sondern eine Vielzahl von Kompetenzen bereits unterstellt (Forneck, 2001, S. 6).

Insbesondere gering qualifizierte Beschäftigte dürften sich durch die an sie herangetragene Forderung nach selbstgesteuertem lebenslangem Lernen überfordert fühlen (u.a. Ambos, 2005; Krenn, 2010; Forneck, 2001, Grotlüschen & Brauchle, 2006, Gnahs, 2012, S. 16). Während Gnahs fragt, ob Selbststeuerung nicht nur ein Ziel von Bildung sei sondern auch der Weg dorthin (Gnahs, 2012, S. 16), stellt Siebert fest, dass auch selbstgesteuertes Lernen zunächst gelernt werden muss. Für ihn ist es nur konsequent, „das Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen mit der Forderung nach Lernberatung und nach unterrichtsbegleitenden Lernhilfen zu verbinden“ (2009, S. 5).

Bei der Gestaltung einer Lernprozessplanung im Rahmen betrieblicher Veränderungsprozesse wäre also zu prüfen, welche Spielräume für selbstgesteuerte Lernformen in der Organisation bestehen und in welchem Ausmaß die Beschäftigten bereits über die erforderlichen Lernkompetenzen verfügen. Bei geringen Spielräumen und schwach ausgeprägten Lernkompetenzen müssten die Lernenden im Zuge des Veränderungsprozesses zunächst „sanft auf das neue Lernkonzept vorbereitet werden“, um im weiteren Verlauf stärker selbstgesteuerte Lernformen einzuplanen (Gnahs, 2012, S. 17, Hervorhebung weggel.).

Zielgröße dieser so vorbereiteten Lernprozesse ist die umfassende berufliche Handlungskompetenz, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden soll.

2.3. Berufliche Handlungskompetenz

Eine begriffsgeschichtliche Darstellung und der ausführliche Vergleich verschiedener Bestimmungen von Kompetenz kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden¹⁰. Zwei Definitionen sollen exemplarisch herausgegriffen werden. Für Dehnbostel sind unter Kompetenzen „Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit des Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf“ (Dehnbostel, 2007, S. 31). Eine ähnliche Definition wird von Gnahs vorgeschlagen. Für ihn ist eine Kompetenz „die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen).“ (Gnahs, 2010, S. 21). Beide Autoren betonen, dass erst das Zusammenspiel mehrerer Faktoren die Kompetenz ausmacht.

¹⁰ Ausführlich wird der Kompetenzbegriff behandelt z. B. bei Dehnbostel, 2010, S. 30 ff, Gnahs, 2010, S.19ff, Vonken, 2011, S. 21. Auf eine wiederholende Darstellung wurde hier bewusst verzichtet.

Gnahs identifiziert dabei fünf Bausteine oder Komponenten von Kompetenz:

- Wissen („Kenntnisse von Fakten und Regeln, die dem Individuum abrufbar zur Verfügung stehen“)
- Fertigkeiten („sensumotorischen Aspekte des individuellen Leistungsvermögens“ wie beispielsweise Fingerfertigkeit)
- Dispositionen (psychologisches Konstrukt, das auf relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften abzielt)
- Werte („Haltungen und Einstellungen, die Personen gegenüber Dingen, Personen oder Personengruppen sowie gegenüber Ideen und Verhaltensweisen entwickeln bzw. entwickelt haben“)
- Motivationen: („emotionale Antriebskräfte und Interessen, die das individuelle Handeln anregen, auslösen und in seiner Intensität bestimmen“; ausführlich: Gnahs, 2010, S. 24ff).

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, hat sich die umfassende berufliche Handlungskompetenz als „Leitziel in der beruflichen Bildung weitgehend durchgesetzt, und zwar sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung“ (Dehnbostel, 2007, S. 33). Berufliche Handlungskompetenz wird definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und seine Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiter zu entwickeln“. Dabei sei unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz die Einheit der drei übergeordneten Kompetenzdimensionen „Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu verstehen“. Andere Kompetenzen wie Lernkompetenz sind hierin ausdrücklich eingeschlossen bzw. als quer dazu liegend gedacht (Dehnbostel, 2007, S. 33).

Für ein vollständiges Verständnis der beruflichen Handlungskompetenz ist es notwendig, die drei Kompetenzdimensionen zu erläutern. Fachkompetenz meint „die Fähigkeit und Bereitschaft, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“. Personalkompetenz bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten. Sozialkompetenz ist die Grundlage jeder Kooperation mit anderen Menschen und definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen.“ (Dehnbostel, 2007, S. 33).

Abbildung 3 zeigt die Dimensionen und Bausteine der beruflichen Handlungskompetenz.



Abbildung 3: Dimensionen und Bausteine der beruflichen Handlungskompetenz

Der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz bezeichnet ein Konstrukt, das sich der direkten Beobachtung entzieht; beobachtbar ist lediglich die Performanz¹¹. Ein Individuum kann also sowohl fähig als auch bereit zu einer Handlung sein und sie dennoch, aus welchen Gründen auch immer, nicht vollziehen. Eine Aussage über die berufliche Handlungskompetenz kann also nur über die Beobachtung konkreter Arbeitsvollzüge getätigt werden. Ist das Individuum in der Lage, eine komplexe berufliche Aufgabe zu bewältigen und sich an Veränderungen anzupassen, kann von einer umfassend entwickelten beruflichen Handlungskompetenz ausgegangen werden. Ein Kompetenzdefizit kann vermutet werden, wenn die Person bei der Aufgabenerfüllung Unsicherheiten oder Fehler zeigt.

Bei der Planung von Lernprozessen für betriebliche Veränderungsprozesse besteht die Schwierigkeit, die Aufgabenerfüllung nicht unmittelbar beobachten zu können, da diese noch in der Zukunft liegt. Einzelne Mitarbeitende könnten also latente Kompetenzdefizite oder –überschüsse haben, ohne dass dies bislang aufgefallen wäre. Manche Beschäftigte sind unter Umständen kompetent genug eine Aufgabe zu bewältigen, so lange „keine Unregelmäßigkeiten und Störungen des Produktionsprozesses auftreten. Aus der mangelnden Einsicht in die Funktionsweise der technischen Abläufe folgt ein permanent vorhandenes latentes Qualifikationsdefizit.“ (Georg und Sattel, 2010, S. 34).

¹¹ Das Kompetenz-Performanz-Modell nach Chomsky wird an dieser Stelle als bekannt vorausgesetzt und nicht weiter erläutert. Eine Darstellung findet sich bei Gnahs, 2010, S. 19.

Bei der beruflichen Handlungskompetenz handelt es sich also um eine Art bewegliches Ziel und nicht um eine statische Zielgröße, die – einmal definiert – für alle Zeit erreicht werden kann. Bei jedem betrieblichen Veränderungsprozess ändert sich der Inhalt der beruflichen Handlungskompetenz mit. Es bleibt zu prüfen, ob sich dies auf alle drei Dimensionen und die jeweiligen Kompetenzbausteine bezieht und wie diese jeweils geeignet zu entwickeln wären.

Für betriebliche Veränderungsprozesse bedeutet dies, dass die Lernprozessplanung für jedes neue Projekt individuell angepasst werden muss. Eine statische Lösung würde der Komplexität des Problems nicht gerecht.

Eine genauere Bestimmung des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen soll im nächsten Kapitel vorgenommen werden.

3. Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen

Nachdem Rahmung und Zielgröße ausführlich dargestellt wurden, soll nun näher auf das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen eingegangen werden. Dazu wird die in der Einleitung formulierte Hypothese aufgegriffen, dass sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen von anderem Lernen in einer Art und Weise unterscheidet, die einen besonderen Umgang damit sinnvoll und bildungswissenschaftlich fruchtbar erscheinen lässt. Nach einer einleitenden Begriffsklärung soll anhand von Kennzeichen und Lerngegenständen betrieblicher Veränderungsprozesse herausgearbeitet werden, welche Besonderheiten sich daraus für das Lernen in Unterscheidung zu anderen Feldern der Erwachsenenbildung ergeben.

Um eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, wie einzelne Autorinnen und Autoren das Thema Lernen oder Bildung innerhalb von betrieblichen Veränderungsprozessen verorten, wurde eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema Change Management gesichtet.

Ein unerwartetes Ergebnis dieser Sichtung war, dass auch bei den umfangreicheren Bänden unter der Überschrift „Change Management“ Publikationen dominieren, die sich an Praktiker wie Berater oder Führungskräfte wenden (auch: Frey, Gerkhardt, Fischer, Peus & Traut-Mattausch, 2009, S. 563). Die theoretische Fundierung ist eher schwach ausgeprägt, die Argumentation orientiert sich überwiegend an Fallbeispielen als an empirischen Studien¹². Auch Lauer bemerkt im Vorwort zu seiner Veröffentlichung, „dass es *das* Buch zu dieser Thematik, welches kompakt, strukturiert und zugleich umfassend ist, so nicht gibt“ (Lauer, 2010, S. iix).

Während einige Werke sich relativ ausführlich dem Thema als Ganzes widmen, fokussieren andere auf einzelne Aspekte wie Führung (u.a. Groth, 2013) oder Tools (u.a. Rohm, 2010). Eine große Menge der Publikationen richtet sich erkennbar an praxisorientierte Einsteiger im Bereich Change Management wie beispielsweise „Change Management for Dummies“ (Schichtel, 2010) oder „Change Management: 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen“ (Kostka & Mönch, 2009).

Am Ende dieser Recherchephase stand die Erkenntnis, dass derzeit keine Publikation gefunden werden kann, die das Thema Lernen in Change Ma-

¹² Das Standardwerk von Doppler und Lauterburg verfügt nicht einmal über ein Literaturverzeichnis; Übernahmen fremder Autoren werden im Fließtext zwar gekennzeichnet, ohne jedoch die Quelle präzise zu benennen. Kraus, Becker-Kolle & Fischer belegen die Übernahmen fremder Ideen durchgängig und relativ einheitlich, nehmen aber ebenfalls von einer starken theoretischen Fundierung Abstand. Die Literaturverzeichnisse der verschiedenen Publikationen umfassen zwischen null (Doppler & Lauterburg, 2008) und 93 (Lauer, 2013) Positionen.

nagement-Prozessen systematisch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive aufarbeitet.

Es ist nicht die Aufgabe einer bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeit, die theoretischen Lücken in der einschlägigen Literatur zu Change Management zu diskutieren. Diese machen es jedoch notwendig, Begriffe aus dem Vergleich mehrerer Werke zu konstruieren, um an die bildungswissenschaftliche Fragestellung anschlussfähig zu werden.

Aus der Vielzahl der Publikationen ist hierzu eine Auswahl zu treffen. Berücksichtigt werden vor allem Werke, die sich dem Change Management Prozess als Ganzes widmen, da Werke über Einzelaspekte wie Führung oder Projektmanagement zu wenig Aufschluss über die hier besonders interessante Frage nach dem Lernen geben. Auswahlkriterium ist außerdem ein gewisser Umfang. Kompakte Anleitungen wie beispielsweise die von Kostka und Mönch (2009) bieten nicht die gewünschte Perspektivenvielfalt. Ausgewählt wurden Doppler & Lauterburg (2008) als Pionierwerk, das in allen anderen Publikationen zitiert wird, Kraus, Becker-Kolle und Fischer (2010) aufgrund der sehr strukturierten Darstellungsweise, Stolzenberg & Heberle (2013) wegen der breiten Berücksichtigung des Themas Qualifizierung sowie Lauer (2010), der sein Buch erkennbar wissenschaftlich ausrichtet. Die Autoren der ersten drei Werke sind Psychologen, Lauer ist Betriebswirt.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen soll skizziert werden, was in der Literatur unter Change Management verstanden wird.

3.1. Begriffsklärung Change Management

Organisationen als korporative oder kollektive Akteure sind wie individuelle Akteure eingebunden in einen sich beständig wandelnden gesellschaftlichen Kontext. Durch gesellschaftliche Megatrends wie beispielsweise Globalisierung, die Entwicklung von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft, Individualisierung und die rasche Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ändern sich die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Organisationen handeln (ausführlich: Doppler & Lauterburg, 2008, S. 23ff; Schiersmann, 2013, S. 12ff, Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 12).

Doch auch kleinere, nicht die ganze Gesellschaft umfassende Entwicklungen können Veränderungsprozesse in Organisationen auslösen wie beispielsweise eine finanzielle Krise, eine Veränderung des Nachfrageverhaltens der Kon-

sumenten, Privatisierungen oder auch interne Umbrüche wie eine neue Geschäftsleitung (Kraus et al., 2010, S. 16). Dabei wird Wandel inzwischen nicht mehr als seltener Ausnahmefall gesehen sondern als „eine häufig auftretende Reglerscheinung“ (Gabler, 2010, S. 586).

So vielfältig die Anlässe für Veränderungsprojekte sind, so breit gefächert ist das Angebot an Konzepten, die in den letzten Jahrzehnten zur Begleitung von Organisationsveränderungen ausgearbeitet wurden (zum Überblick: Doppler & Lauterburg, 2008, S. 230). Die Bezeichnung „Change Management“ hat sich dabei als Oberbegriff für die professionelle Steuerung von Veränderungsprozessen etabliert und umfasst damit bekannte Konzepte wie beispielsweise Organisationsentwicklung (Gabler, 2010, S. 586). Change Management fungiert als „Meta-Begriff, der einzelne Konzepte subsumiert, die sich durchaus ergänzen oder auch widersprechen können“ (Kraus et al., 2010, S. 15).

Eine einheitliche, allgemein in der Literatur verwendete Definition von Change Management liegt bislang nicht vor. Für Doppler und Lauterburg ist Change Management ein „umgangssprachlich moderner Sammelbegriff für alles, was heutzutage an Veränderungen in Organisationen praktiziert wird (nicht Bezeichnung für eine bestimmte Veränderungsstrategie)“ (2008, S. 100, Hervorhebung weggelassen). Lauer versteht unter Change Management „vor allem die Steuerung von Wandel unter Berücksichtigung des Faktors Mensch“ (2010, S. 6).

Eine weitere Definition findet sich bei Stolzenberg und Heberle. Unter Veränderungsmanagement oder Change Management verstehen sie „die Planung und Durchführung aller Aktivitäten, welche die betroffenen Führungskräfte und Mitarbeiter auf die zukünftige Situation vorbereiten und ihnen eine möglichst optimale Umsetzung der veränderten Anforderungen ermöglicht. Veränderungsmanagement konzentriert sich dabei auf die überfachliche Seite einer Veränderung und achtet auf die Ausgewogenheit beider Seiten“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 6)¹³.

Kraus et al. greifen für die Verdeutlichung ihres Verständnisses von Change Management auf eine Begriffsbestimmung von Organisationsentwicklung zurück und betonen auf diese Weise die verschiedenen Wechselwirkungen innerhalb betrieblicher Veränderungsprozesse. Sie sehen Change Management als „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Be-

¹³ Die überfachliche Seite „beschreibt die weichen und individuellen Reaktionen, die durch jede fachliche Veränderung bei Mitarbeitern und Führungskräften ausgelöst werden“ (ausführlich: Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 4)

einflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zu Stande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer (...). Die gewählte ganzheitliche Perspektive berücksichtigt die Wechselwirkung zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen, Technologie, Umwelt, Zeit sowie die Kommunikationsmuster, Wertestrukturen, Machtkonstellationen etc. die in der jeweiligen Organisation real existieren“ (2010, S. 15; Gabler, 2010, S. 2284).

Die Unterscheidung zwischen Organisationsentwicklung und Change Management ist für Doppler und Lauterburg keine grundsätzliche, sondern eine graduelle. Change Management trägt den sich verschärfenden Rahmenbedingungen Rechnung und ist stärker auf die Faktoren Zielerreichung und Zeitknappheit ausgerichtet. Change Management macht deutlich, dass „Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nicht einfach lustvolle Entdeckungsreisen sind, sondern zunehmend auch mit Schmerzen, Zumutungen, Unsicherheit und Angst verbunden sind“ (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 93f).

Es kann festgehalten werden, dass Change Management sich mit beabsichtigten Veränderungen beschäftigt, die geplant und umgesetzt werden. Es bezieht sich nicht auf Änderungen, die sich zufällig oder unbeabsichtigt ergeben. Aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Organisation stammende Veränderungsimpulse werden erst dann Gegenstand von Change Management, wenn sich die Organisation entscheidet, durch geplante Anpassung auf diese Impulse zu reagieren.

3.2. Kennzeichen betrieblicher Veränderungsprozesse

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Begriff des Change Management anhand exemplarisch ausgewählter Definitionen erläutert wurde, sollen nun die besonderen Kennzeichen betrieblicher Veränderungsprozesse herausgearbeitet werden.

Veränderungsprozesse in Organisationen bedeuten für die Beschäftigten mehr oder weniger massive Einschnitte in ihre bisherige Arbeitsroutine, die als funktional, effizient und angenehm empfunden wurde. Die ausgetretenen Pfade zu verlassen erscheint den Individuen „zunächst häufig mit Nachteilen, mit subjektivem Aufwand oder gar Beeinträchtigungen verbunden“ (Frey et al., 2009, S. 561). Jede umfangreichere Veränderung stößt deshalb zunächst auf Widerstände, die offen oder verdeckt dazu führen sollen, „die Veränderungen

zu verhindern, abzumildern oder jedenfalls ihre Umsetzung zu verlangsamen“ (Frey et al., 2009, 561).

Von Widerstand sprechen Doppler & Lauterburg dann, wenn „vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, „logisch“ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“ (2008, S. 226). Als Ursache der Widerstände gelten in der Literatur die Emotionen der Beschäftigten, insbesondere Verunsicherung, Angst und Stress, die dazu führen, dass Veränderung als Begriff oft negativ konnotiert ist (Frey et al., 2009, 561).

Eine weitere Ursache kann darin liegen, dass selbst Mitarbeitende, die von Veränderungen direkt betroffen sind, zu spät oder gar nicht in die Planung einbezogen werden. Sie „reagieren mit Unverständnis und Unmut darauf, dass sie nicht informiert oder gefragt wurden und nun meinen, praxisfremde Konzepte anwenden zu müssen“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 5). Allgemeiner formuliert: „Menschen reagieren auf geplante oder reale Veränderungen verschieden, je nachdem, ob sie damit Verbesserungen oder Verschlechterungen erwarten“ (Kraus et al., 2010, S. 18). Aus diesem Grund ist es „unerlässlich, sich mit der Lage der Betroffenen intensiv zu beschäftigen und sie professionell zu begleiten“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 5).

Neben diesem emotionalen oder persönlichen Aspekt haben Veränderungsprozesse nach Kraus et al. noch einen zeitlichen Aspekt, der unter anderem die bisherige Geschichte der Organisation und die Erfahrungen der Beschäftigten in den Blick nimmt. Veränderungen lassen sich besser planen, „wenn der Change Manager versteht, welche alten Traditionen und Rituale die Menschen in der Organisation pflegen“ (Kraus et al., 2010, S. 18).

Der Prozessaspekt trägt dem Umstand Rechnung, dass Veränderungen sich nicht ad hoc umsetzen lassen: „Besonders der Ablauf einer Organisationsänderung, in dem sich die Menschen, die Strukturen, die Kulturen und die Verhaltensweisen gleichzeitig entwickeln, ist nicht von heute auf morgen zu bewältigen“. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass „Änderungen in einer bestimmten Folge ablaufen, in der auch Rückschritte oder Widerstände ihren Platz haben“ (Kraus et al., 2010, S. 18).

Neben diesen genannten Aspekten haben Veränderungsprozesse sachliche Aspekte. Veränderungen werden im Vorfeld geplant, indem man „bestehende Abläufe misst, und Strukturen und Produkte auf Verbesserungspotenziale hin analysiert“. Ein Projektteam konzipiert „Zielsetzungen und Lösungen, übersetzt diese Ansätze und Entwürfe in Maßnahmen und leitet dann einen Veränderungsprozess ein.“ Dieser Aspekt wird bei Stolzenberg und Heberle als die „fachliche Seite einer Veränderung“ bezeichnet (2013, S. 3-4).

Abbildung 4 veranschaulicht kompakt die vier Hauptaspekte des Change Managements.

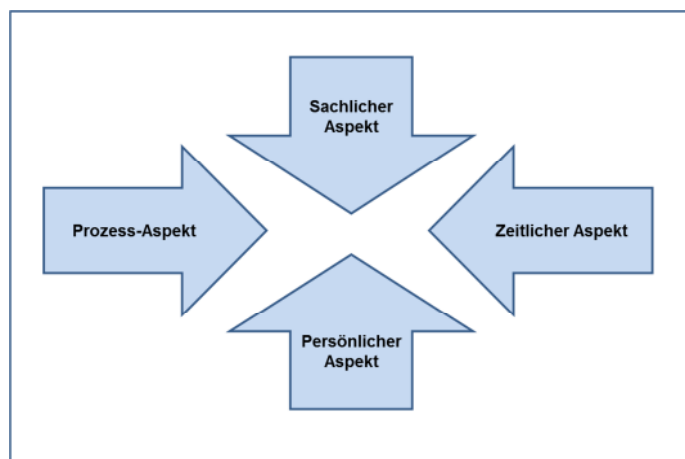


Abbildung 4: Hauptaspekte des Change-Managements (nach Kraus et al., 2010, S. 17)

Für die Planung von Lernprozessen für und in betrieblichen Veränderungsprozessen ist es besonders wichtig zu verstehen, welche der geplanten oder umgesetzten Maßnahmen bei welchen Beschäftigtengruppen in welchem Maße Widerstand auslöst oder auslösen könnte und wie von Seiten der Verantwortlichen mit diesem Widerstand umgegangen wird. Diese Widerstände sind zwar „im Arbeitsbereich ein ganz alltägliches Phänomen und eine normale Begleiterscheinung jedes Entwicklungsprozesses“ (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 336), können jedoch insbesondere die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen erschweren. Widerstände, die sich eigentlich gegen die Veränderungsmaßnahmen selbst richten, könnten sich auf die flankierenden Bildungsmaßnahmen übertragen. Aus der Perspektive des Individuums erscheint es wenig sinnvoll, Lernanstrengungen in einer Sache zu unternehmen, deren Zielsetzung man grundsätzlich ablehnt.

Change Management hat den Anspruch, mit diesen Widerständen konstruktiv umzugehen; die Frage, ob dieser Anspruch immer eingelöst wird, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Eine Möglichkeit, Widerständen zu begegnen, ist, die Beschäftigten gut auf die Anforderungen der neuen Struktur vorzubereiten und ihnen die Angst zu nehmen „die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Umsetzung nicht zu haben“ (Frey et al., 2009, S. 568). Der nächste Abschnitt wird aufzeigen, welche Lerngegenstände in Veränderungsprozessen auftreten können.

3.3. Lerngegenstände

3.3.1. Das Qualifikationsprogramm nach Stolzenberg und Heberle

Um es noch einmal kurz zusammen zu fassen, bezeichnet Change Management die „Steuerung von Wandel“ (Lauer, 2010, S. 6), die „Planung und Durchführung aller Aktivitäten, welche die betroffenen Führungskräfte und Mitarbeiter auf die zukünftige Situation vorbereiten (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 6) oder eine „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zu Stande kommt“ (2010, S. 15; Gabler, 2010, S. 2284).

Anders formuliert organisiert Change Management das Lernen der Organisationsmitglieder, denn jeder „Wandel“ und jede „Beeinflussung“ im Sinne der oben genannten Definitionen verweist auf etwas Neues, das von den Beschäftigten gelernt und auf etwas Altes, das verlernt werden soll.

Stolzenberg und Heberle sehen die „Qualifizierung der Betroffenen“ als eines von vier Kernthemen des Veränderungsmanagements und geben diesem Themenkomplex in ihrer Publikation deutlich mehr Raum als andere Autoren. Sie sehen Qualifizierung als „unverzichtbares Element von Veränderungsmanagement, das relativ spät im Veränderungsprozess zum Tragen kommt“, da „Mitarbeiter erst dann zielgerecht qualifiziert werden können, wenn die Veränderung abschließend geplant ist“. (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 187).

Diese Sichtweise ergibt sich aus dem Vorgehen, das die Autoren zur Planung der notwendigen Qualifizierungen vorschlagen. Dafür sollen zunächst Funktionsprofile für jede Funktion in der zukünftigen Struktur erstellt werden. Ziel ist es, „systematisch alle Funktionen einer Organisation hinsichtlich derjenigen Kompetenzen zu beschreiben, die benötigt werden, um diese Funktion erfolgreich auszuüben“. Unter Kompetenz verstehen die Autoren „Fähigkeiten oder Kenntnisse, die notwendig sind, um die Aufgabe einer Funktion erwartungsgerecht zu erledigen. In einer Kompetenz drückt sich aus, wie oder mit welchen Ressourcen den Aufgaben einer Funktion entsprochen werden kann“ (Stol-

zenberg & Heberle, 2013, S. 192). Als Beispiele für die Kompetenzen eines Personalreferenten werden „Baut eine positive Beziehung zum Kunden auf“ und „Bearbeitet die Anliegen externer Kunden zügig und termingerecht“ vorgestellt. Als letzter Schritt der Profilerstellung werden die jeweiligen Anspruchsniveaus der einzelnen Kompetenzen festgesetzt (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 193ff). Sind alle künftigen Anforderungen definiert, muss über einen Soll-Ist-Abgleich geprüft werden, inwieweit die Beschäftigten diese Anforderungen erfüllen können. Dazu werden die jeweiligen Führungskräfte gebeten, das aktuelle Kompetenzniveau ihrer Mitarbeitenden einzuschätzen. Aus der Lücke zwischen Ist- und Soll-Kompetenz ergibt sich der Qualifizierungsbedarf. (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 199).

Werden die Qualifizierungsbedarfe mehrerer Funktionen gemeinsam betrachtet und gleiche Lernbedarfe bei mehreren Funktionen festgestellt, „könnte eine gemeinsame Schulungsmaßnahme für die jeweils betroffenen Funktionen entwickelt und durchgeführt werden“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 202). Sind alle Funktionsprofile erstellt und die Qualifizierungsbedarfe daraus abgeleitet, wird das „Qualifikationsprogramm“ für den Veränderungsprozess erstellt (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 206).

Mit dem beschriebenen Verfahren stellen die Autoren einen klar strukturierten Prozess vor, der es dem Veränderungsmanager und den Führungskräften erlaubt, für die Beschäftigten eine Qualifizierungsplanung zu erarbeiten. Die Lerngegenstände werden aus den Funktionsprofilen der zukünftigen Struktur im Zuge eines Abgleiches von Soll- und Ist-Kompetenz abgeleitet. Die resultierenden „Schulungsthemen sind vielfältig und können von fachlichen Themen wie z.B. Produkten und EDV-Systemen bis zu überfachlichen Inhalten wie z.B. Gesprächsführung oder Kundenorientierung reichen“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 186).

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erscheint diese Form der Planung und im Ergebnis das „Qualifikationsprogramm“ jedoch aus mehreren Gründen wenig zufriedenstellend und zu kurz gegriffen.

Der Begriff der Qualifizierung fokussiert hier sehr eng auf die Vermittlung absolut notwendiger Wissensbestände und Fertigkeiten „die benötigt werden, um diese Funktion erfolgreich auszuüben“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 192). Die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist für die Beschäftigten unter dieser stark verwertungsorientierten Sichtweise nicht möglich.

Der verwendete Kompetenzbegriff erscheint insgesamt wenig anschlussfähig an die aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussion. Beispielhaft wird „Baut eine positive Beziehung zum Kunden auf“ als Kompetenz aufgeführt (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 193ff). Nach bildungswissenschaftlichem Verständnis wäre dies eher eine Operationalisierung der Sozialkompetenzdimension der Beruflichen Handlungskompetenz als eine eigene Kompetenz (Gnahn, 2010, S. 49).

Bei dem beschriebenen Soll-Ist-Abgleich, den die Führungskräfte vornehmen sollen, handelt es sich nicht um eine Kompetenzmessung, sondern bestenfalls um eine Beurteilung, auch bezeichnet als „schriftlich festgehaltene Fremdbewertung (.), die auf Ermittlungsverfahren mit eingeschränkten Standards und Referenzniveaus“ basiert (Gnahn, 2010, S. 49). Dieses Verfahren hat zwei entscheidende Nachteile: Einerseits könnten bei Beschäftigten latente Kompetenzüberschüsse- oder -defizite vorliegen, zu denen die Führungskraft aufgrund bisheriger Performanz keine Aussage tätigen kann. Andererseits könnte der Abgleich durch Beurteilungsfehler verzerrt werden¹⁴.

Dadurch, dass die Qualifizierung nach Stolzenberg und Heberle „relativ spät im Veränderungsprozess zum Tragen kommt“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 187), beziehen sich die Qualifizierungen notwendigerweise auf das gewünschte Ergebnis der Veränderung, nicht auf den Prozess selbst. Unbeantwortet bleibt dabei die Frage, wie die Beschäftigten die Kompetenzen erwerben sollen, die notwendig sind, um sich partizipativ am Veränderungsprozess zu beteiligen. Insbesondere für den Erwerb von Lernkompetenz und den Einsatz selbstgesteuerter Lernformen bleibt so zu wenig Raum.

Schließlich bleibt fraglich, ob - und wenn ja, inwieweit - es möglich ist, sämtliche Aufgaben in der zukünftigen Struktur vollständig zu beschreiben (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 118-120).

Insgesamt erscheint der vorgeschlagene Ablauf zur Planung der Lernprozesse in einem Veränderungsvorhaben als hilfreiches Werkzeug, das aus bildungswissenschaftlicher Perspektive allerdings ergänzt werden sollte. Insbesondere erscheint es notwendig, den gesamten Veränderungsprozess zum Gegenstand des Lernens zu machen.

¹⁴ Als psychologische Begriffe sollen Beurteilungsfehler hier nicht weiter thematisiert werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007

3.3.2. Der gesamte Veränderungsprozess als Lerngegenstand

Wird der Veränderungsprozess in seiner Gesamtheit zum Gegenstand des Lernens, muss einerseits geklärt werden, worauf sich die Veränderungen beziehen und andererseits, wie genau die Beschäftigten in diesen Prozess eingebunden werden.

Diese Fragestellungen werden von den verschiedenen Autoren leicht unterschiedlich beantwortet. Zunächst soll dargestellt werden, worauf genau sich Veränderungsprozesse beziehen.

Nach Kraus et al gibt es in Organisationen drei Segmente, die in jedem Veränderungsprozess beachtet werden müssen: Strategie, Struktur und Kultur. Diese Segmente visualisiert Abbildung 5.



Abbildung 5: Strategie-Struktur-Kultur-Dreieck (Kraus et al., 2010, S. 17)

Lauer sieht ebenfalls drei, allerdings leicht anders gelagerte Punkte, an denen Change Management ansetzen kann. Die drei Ansatzpunkte Struktur, Kultur und Individuum werden in Abbildung 6 dargestellt.

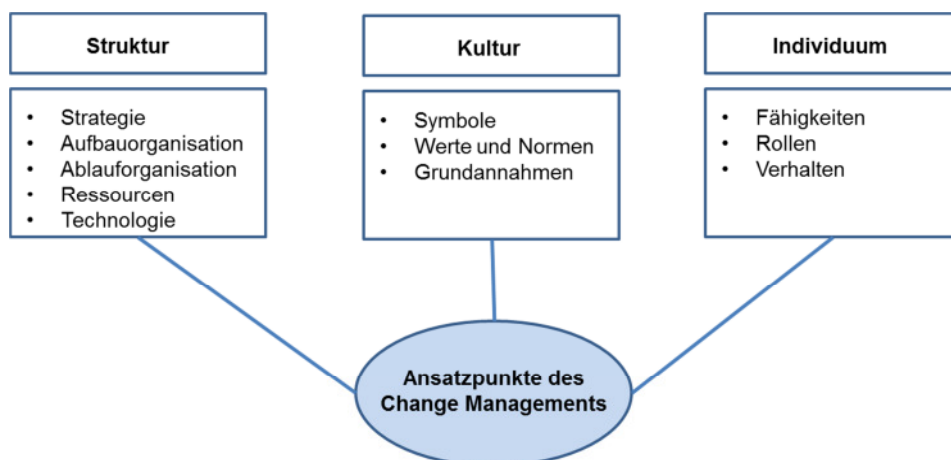


Abbildung 6: Ansatzpunkte des Change Managements (Lauer, 2010, S. 6-7).

Eine weitere Dreiteilung nehmen Stolzenberg und Heberle vor. Sie sehen, wie Abbildung 7 zeigt, Veränderungen in der Aufbauorganisation, Veränderungen in der Ablauforganisation sowie Veränderungen im sozialen Gefüge und im persönlichen Arbeitsverhalten.

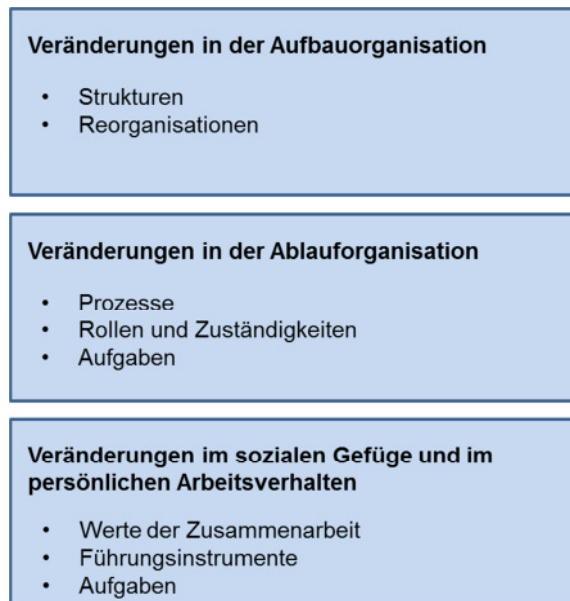


Abbildung 7: Drei Ebenen, auf die Veränderungen einwirken können (Stolzenberg und Heberle, 2013, S. 3 unter Rückgriff auf Material der Firma Synnecta)

Im direkten Vergleich lässt sich erkennen, dass die von den Autoren gewählten Formulierungen mehr inhaltliche Übereinstimmungen aufweisen, als es aus der jeweils einzelnen Darstellung erkennbar wäre. Von mehr als einem der Autoren genannte Themenfelder wurden in Tabelle 1 fett hervorgehoben.

Tabelle 1: Vergleich der Veränderungsdimensionen (eigene Darstellung)

Kraus, Becker-Kolle & Fischer	Lauer	Stolzenberg und Heberle
Strategie: Wo will ich hin? Was ist meine Vision? Was sind meine Ziele für das Unternehmen?	Struktur: Strategie Aufbauorganisation Ablauforganisation Ressourcen Technologie	Aufbauorganisation: Strukturen Reorganisationen
Struktur: Welche Prozesse und welche Strukturen benötige ich hierfür?	Kultur: Symbole Werte und Normen Grundannahmen	Ablauforganisation: Prozesse Rollen und Zuständigkeiten Aufgaben
Kultur: Was für MA möchte ich haben? Welche Unternehmenskultur benötige ich hierfür?	Individuum: Fähigkeiten Rollen Verhalten	Soziales Gefüge: Werte der Zusammenarbeit Führungsinstrumente Aufgaben

Diese aus der Tabelle ablesbaren Themenfelder lassen sich nun unter zwei Blickwinkeln interpretieren: mit Sicht auf die Organisation und mit Blick auf das Individuum, für das jede Veränderung in den genannten Dimensionen eine mehr oder weniger komplexe Lernaufgabe bedeutet.

Es handelt sich um die Dimensionen

- Strategie
- Struktur bzw. Aufbauorganisation
- Prozesse bzw. Ablauforganisation
- Kultur ¹⁵

Die Strategie ist zu verstehen als „der grundsätzliche Weg, auf dem die Hauptziele des Unternehmens erreicht werden sollen“ (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 191). Die Strategie zu formulieren sei dabei der einfachere Teil der Aufgabe, wohingegen die Umsetzung als die weitaus komplexere Aufgabe anzusehen wäre (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 190). Die Strategie ist also etwas, was die Beschäftigten kennen sollten; die wirklichen Lernaufgaben ergeben sich aber aus der Umsetzung in Maßnahmen, also die Veränderung von Struktur, Prozessen und Kultur (ausführlich: Doppler & Lauterburg, 2008, S. 192 ff). Aus diesem Grund soll die Veränderungsdimension Strategie im Folgenden nicht weiter behandelt werden.

Strukturelle Veränderungen bedeuten für die Beschäftigten oft Veränderungen der sie umgebenden Personen und Berichtswege. Es „entstehen neue Abteilungen, und bereits vorhandene Abteilungen werden zusammengeführt“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 2). Unter Umständen werden die Beschäftigten sich auf neue Kolleginnen und Kollegen einstellen müssen, an eine neue Führungskraft berichten oder als Führungskraft ein neues Team übernehmen.

Bei Veränderungen der Prozesse werden diese „effizienter gestaltet oder automatisiert, oder es werden neue Prozesse eingeführt. Neue Aufgaben kommen hinzu und alte erhalten veränderte Schwerpunkte“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 2). Die Mitarbeitenden müssen sich nicht nur an neue Aufgaben gewöhnen, sondern sich darüber hinaus das erforderliche Wissen aneignen, Fertigkeiten erwerben und die am neuen Prozess beteiligten Menschen kennen lernen. An den Schnittstellen zwischen den Abteilungen können sich sowohl durch Veränderungen in der Aufbau- als auch der Ablauforganisation die Ansprechpartner ändern.

¹⁵ Die Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt. Ausführliche Darstellungen finden sich jeweils im Gabler Wirtschaftslexikon (Gabler, 2010)

Deutlich weniger greifbar sind die Lerngegenstände kultureller Veränderungen. Unter „Unternehmenskultur“ wird die Summe aller Werte, Normen und Einstellungen verstanden, die die Unternehmensmitglieder im Laufe der Zeit bewusst oder unbewusst entwickelt haben, um die Zusammenarbeit, den Zusammenhalt und den Zweck des Unternehmens zu erreichen“ (Kraus et al. 2010, S. 142). Kulturelle Veränderungen führen bei den Beschäftigten oft zu starker Verunsicherung oder Orientierungslosigkeit, denn gerade die „nicht reflektierten und unbewussten Grundüberzeugungen bestimmen in einem erheblichen Ausmaß das alltägliche Berufsleben in einem Unternehmen“ (Kraus et al. 2010, S. 142). Je nach bislang bestehender Unternehmenskultur müssen die Kompetenzen für eine stärkere Partizipation der Beschäftigten erst entwickelt werden, bevor sie in der Lage sind, sich an einem Veränderungsprozess konstruktiv zu beteiligen. Insbesondere ist die bisherige Lernkultur als Bestandteil der Unternehmenskultur in den Blick zu nehmen (ausführlich: Koring, 2012).

Parallel zum Lernen in allen drei Dimensionen (Struktur, Prozesse und Kultur) finden Prozesse des „Verlernens“ statt. Menschen können nicht in beliebiger Geschwindigkeit Veränderungen umsetzen. Verhaltensroutinen, wie beispielsweise Arbeitsabläufe, „die in der Vergangenheit erfolgreich waren, lassen sich nicht einfach durch neue Namen, Inhalte oder Themen verändern“ (Kraus et al., 2010, S. 153). Kraus et al. vergleichen das Verlernen mit einem Trauerprozess, bei dem „die alten und jetzt nicht mehr als aktuell geltenden Informationen, Gefühle und Verhaltensweisen als „alt“ und damit nicht mehr einsetzbar im Weltbild des Betreffenden „abgehakt“ werden“ (Kraus, 2010, S. 153). Beim Verlernen handelt es sich also trotz der Bezeichnung nicht um einen Kompetenzverlust, sondern einen bewussten Abschied. Es erscheint notwendig auch für diese „Trauerprozesse“ ausreichend Raum einzuplanen, insbesondere um Widerstandsphänomenen zu begegnen.

Der Veränderungsprozess selbst stellt hohe Anforderungen an die lernenden Individuen. Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, lebt Change Management von der frühzeitigen und intensiven Beteiligung und Einbindung der Beschäftigten. Die „Beteiligung der Betroffenen“ ist für Stolzenberg und Heberle einer der vier Kernthemen des Veränderungsmanagements (2013, S. 6) und beginnt früh im Veränderungsprozess. Gemeint ist damit „der Austausch zwischen der Gruppe der Initiatoren der Veränderung und dem Veränderungsmanager auf der einen Seite und der Gruppe der Führungskräfte und Mitarbeiter auf der anderen Seite“ (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 126). Dabei ist es von Vorteil, die

Beschäftigten von Beginn an in den Prozess einzubeziehen, denn nur „wer die Ausgangslage kennt und die Hintergründe versteht, kann sich mit Überzeugung hinter die Konsequenzen stellen“. (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 174f).

Bei der partizipativen Mitwirkung an Veränderungsprozessen handelt es sich um „innovative und damit anspruchsvolle Arbeit“, für die manche „bis an die Grenzen ihrer Kompetenz – und manchmal darüber hinaus – gefordert“ werden (Doppler & Lauterburg, 2008, S. 176). Notwendig ist das Erlernen von Methoden und sozialen Fähigkeiten (ausführlich: Doppler & Lauterburg, S. 2008, S. 176-178, Stolzenberg & Heberle, 2013, S. ,125ff), oder bildungswissenschaftlich formuliert, die Entwicklung der drei Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz und hier insbesondere die Personal- und Sozialkompetenz. Konkret geht es um Lerninhalte wie Projektmanagement, Moderation von Arbeitsgruppen, aber auch die Verbesserung der Konflikt- und Problemlösefähigkeit, des Führungsverhaltens und der Kommunikation. Zuletzt geht es um schwer operationalisierbare Lerninhalte wie die Ermutigung aller Beschäftigten, sich ohne Angst vor negativen Konsequenzen auch mit Kritik und Verbesserungsvorschlägen in den Prozess einzubringen (Kraus et al., 2010, S. 151, Doppler & Lauterburg, S. 2008, S. 176-178, Stolzenberg & Heberle, 2013, S. ,125ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei einer Betrachtung des ganzen Veränderungsprozesses als Lerngegenstand sämtliche Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz berührt werden: die Fachkompetenz, die Personalkompetenz und die Sozialkompetenzkompetenz. Bei der Einführung neuer Strukturen wechseln oft die Menschen, mit denen die Beschäftigten zusammenarbeiten. Bei Veränderung der Prozesse müssen sich die Mitarbeitenden auf neue Aufgaben einstellen und das erforderliche fachliche Wissen und Können dafür erwerben. Bei kulturellen Veränderungen ändern sich die „nicht reflektierten und unbewussten Grundüberzeugungen“ (Kraus et al., 2010, S. 142) in Bezug auf die Zusammenarbeit, was zu Verunsicherung führen kann.

Es erscheint sinnvoll, insbesondere die Lerninhalte, die sich auf die „Beteiligung der Betroffenen“ beziehen, möglichst früh im Prozess oder sogar noch vor dem offiziellen Start des Veränderungsprojektes in eine Lernprozessplanung aufzunehmen. Ohne die Beschäftigten wo nötig zur Beteiligung zu befähigen, bleibt ihnen die Teilhabe trotz anders lautender Absichten verwehrt. Es wären also auch diejenigen Mitarbeitenden für Bildungsaktivitäten zu berücksichtigen, die sonst eher der Gruppe der Nicht-Teilnehmer an Erwachsenen-

bildung zugerechnet werden (Ambos, 2005, S. 5; Krenn, 2010, S. 11ff, Siebert, 2006, 44ff).

Wie genau sich das Lernen in Veränderungsprozessen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

4. Verortung innerhalb des Feldes der Erwachsenenbildung

In der Einleitung wurde die Hypothese formuliert, dass sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen von anderem Lernen in einer Art und Weise unterscheidet, die einen besonderen Umgang damit sinnvoll und bildungswissenschaftlich fruchtbar erscheinen lässt.

In den darauf folgenden Kapiteln wurde herausgearbeitet, welche Rahmenbedingungen zu beachten sind und durch welche Besonderheiten sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen auszeichnet.

Nun soll gezeigt werden, wie sich dieses Lernen zu den drei Weiterbildungssegmenten verhält, die im Adult Education Survey (AES) zur Unterscheidung unterschiedlicher Bildungsaktivitäten verwendet werden. Diese drei Segmente sind:

- Segment 1: betriebliche Weiterbildung
- Segment 2: individuelle berufsbezogene Weiterbildung und
- Segment 3: nicht-berufsbezogene Weiterbildung

Im Segment der betrieblichen Weiterbildung werden alle diejenigen Bildungsaktivitäten zusammengefasst, die ganz oder überwiegend „während der Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden oder für die der Arbeitgeber Kosten übernimmt“. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung wird verstanden als „alle nicht-betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, die aus beruflichen Gründen erfolgen“, während nicht-berufsbezogene Weiterbildung alle „Aktivitäten der nicht-betrieblichen Weiterbildung aus privaten Gründen“ umfasst (Bilger & Kuper, 2013, S. 36, S. 38).

Das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen wäre innerhalb dieser Systematisierung dem Segment 1 zuzuordnen. Der Arbeitgeber wird die Lernzeit als Arbeitszeit vergüten und darüber hinaus die Kosten für Beratung, Training, Lernmaterialien und ggf. Schulungsräume tragen. Es ist darüber hinaus möglich, dass Mitarbeitende während des Veränderungsprozesses aus eigenem Antrieb und auf eigene Kosten in ihrer Freizeit Bildungsmaßnahmen besuchen, die dem Segment 2 oder 3 zuzurechnen sind und die die berufliche Handlungskompetenz direkt oder indirekt entwickeln (Kuper, Unger & Gnahs, 2013, S. 164; Gnahs, Reichart & Kuper, 2013, S. 175). Diese können allerdings nicht im Rahmen einer Lernprozessplanung berücksichtigt werden, weil aus Arbeitgebersicht keine Verfügung darüber besteht.

Als Lernformen werden im AES vier Veranstaltungskategorien berichtet (Behringer, Bilger & Schönfeld, 2013, S. 145):

- 39% Kurse und Lehrgänge
- 30% kurzfristige Bildungsveranstaltungen in Form von Vorträgen, Schulungen, Seminaren und Workshops
- 29% Schulungen oder Trainings am Arbeitsplatz
- 1 % Privatunterricht

Es überwiegt bei der Vermittlung der Unterricht im Seminarraum (63 %), gefolgt von Unterweisungen am Arbeitsplatz des Lernalters (31%). Das Lernen in Gruppen mit professioneller Begleitung ist mit 16% recht schwach vertreten; Formen computergestützter Lernmöglichkeiten wie E-Learning oder Fernunterricht spielen kaum eine Rolle (Behringer, Bilger & Schönfeld, 2013, S. 146). In Bezug auf die Dauer einer Bildungsveranstaltung überwiegen kurze Formate. Der Durchschnitt liegt bei 31 Stunden, der Median jedoch nur bei 12. Dies bedeutet, dass einige sehr lang laufende Veranstaltungen für einen relativ hohen Durchschnitt sorgen, die Hälfte der Bildungsmaßnahmen jedoch nur eine Dauer von höchstens 12 Stunden hat (Behringer, Bilger & Schönfeld, 2013, S. 145).

Der AES berichtet von über 50% Weiterbildungen, die auf Weisung des Arbeitgebers besucht wurden, 20%, die auf Vorschlag durch einen Vorgesetzten und 28%, die auf Initiative des Beschäftigten selbst in Angriff genommen wurden. Ob diese Zahlen die tatsächlichen Verhältnisse widerspiegeln oder die subjektive Interpretation der Befragten, kann aus Sicht des AES nicht mit Sicherheit beantwortet werden (Behringer, Bilger & Schönfeld, 2013, S. 147-148).

Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung lag im Jahr 2012 bei 35% (Bilger & Kuper, 2013, S. 46). Von der Mehrheit der Nicht-Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung gaben nur 5% der Befragten an, dass sie gerne eine Bildungsmaßnahme besucht hätten (Kuwana & Seidel, 2013, S. 210).

An dieser Stelle können die Befunde des AES mit den bisherigen Erkenntnissen zum Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen in Beziehung gesetzt werden.

In Kapitel 2.1 wurde herausgearbeitet, dass Lernen nicht von allen Beschäftigten automatisch positiv beurteilt wird. Dies deckt sich mit den Befunden des AES und ist in seiner Ausprägung quantifizierbar: 61,75 % der Befragten (95% ohne Teilnahmewunsch von 65% Nicht-Teilnehmenden) haben aus freien

Stücken nicht an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen¹⁶. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen entscheidend von betrieblicher Weiterbildung ohne diese Kontextbedingung. In einem betrieblichen Veränderungsprozess müssen alle Beschäftigten für Lernaktivitäten gewonnen werden. Es wären also im Zuge einer Lernprozessplanung Zeiten und Maßnahmen einzuplanen, um die Bereitschaft zur Teilnahme an Bildungsaktivitäten in der Belegschaft zu erhöhen. Diese müssten insbesondere dem Umstand Rechnung tragen, dass vordergründig fehlendes Interesse an organisierter Weiterbildung, insbesondere bei Geringqualifizierten habituell oder durch negative Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend begründet sein kann (Ambos, 2005, S. 13).

In Bezug auf die Möglichkeiten zur Selbststeuerung wurde in Kapitel 2.2 festgehalten, dass sowohl ausreichend Spielräume für selbstgesteuertes Lernen vorhanden sein müssen, als auch die derzeit vorhandenen Lernkompetenzen der Beschäftigten berücksichtigt werden müssen. Eine präzise Aussage über den aktuellen Stand kann nicht getroffen werden. Der AES erhebt zwar Daten zum informellen Lernen, jedoch nicht zu selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen. Da allerdings nur 28% der Befragten angegeben haben, auf eigene Initiative an Weiterbildung teilgenommen zu haben, wären im Umkehrschluss 72% der Bildungsmaßnahmen mindestens in Bezug auf die Dimensionen der Entscheidung über Lernziele und der Entscheidung über Lerninhalte nicht als selbstgesteuert zu interpretieren (Gnahn, 2012, S. 11).

Auch ohne genaue Daten liegt die Vermutung nahe, dass der Anteil selbstgesteuerten Lernens mit hohen Ausprägungen auf mehreren Dimensionen der Selbststeuerung in deutschen Betrieben derzeit noch nicht besonders groß ist (dazu auch Koring, 2012). Hierfür wären im Zuge der Lernprozessplanung die Voraussetzungen zu schaffen.

Auch was den zeitlichen Umfang und die zeitliche Strukturierung der Lernaktivitäten angeht, scheint es sich beim Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen um einen Spezialfall betrieblicher Weiterbildung zu handeln. Zu der Frage, wie lange ein Veränderungsprojekt dauert, lässt sich in der einschlägigen Literatur leider keine Angabe finden. Vermutlich ist dies dem Umstand geschuldet, dass die Projekte je nach Zielsetzung des Prozesses und Größe der Organisation unterschiedlich umfangreich sind. Mit Blick auf die zu erledigenden Aufgaben, darf von einer Größenordnung von mehreren Monaten bis

¹⁶ Das fehlende Interesse an betrieblichen Bildungsmaßnahmen ist nicht deckungsgleich mit der Frage, ob grundsätzlich kein Interesse an Neuem besteht. Diese Unterscheidung kann hier allerdings nicht vorgenommen werden, da keine entsprechenden Daten vorliegen.

Jahren ausgegangen werden (Kraus et al., 2010, S. 193-194, für den Gesamttablauf: Stolzenberg & Heberle, 2013). Die Dauer einer Weiterbildungsaktivität beträgt wie bereits ausgeführt im Durchschnitt 31 Stunden, wobei der Median bei 12 Stunden liegt. Nur wenige Bildungsmaßnahmen (5%) haben eine Laufzeit von mehreren Monaten (Bilger et al., 2013, S. 210). Es wäre an dieser Stelle zu überlegen, ob der Veränderungsprozess als ein Bildungsprozess je Lerner aufgefasst werden soll oder als eine Folge unterschiedlich umfangreicher Module, die sich aber dennoch auf den Gesamtprozess ausrichten.

Als letztes sollen die in Kapitel 3.2 thematisierten Widerstandsphänomene zur Einordnung des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen im Feld der Erwachsenenbildung herangezogen werden. Es wurde herausgearbeitet, dass sich Widerstände der Beschäftigten gegen Veränderungen auf unterstützende Bildungsmaßnahmen übertragen könnten. Da in der Literatur die Befähigung der Mitarbeitenden zur Bewältigung der neuen Anforderungen als eine zentrale Maßnahme gegen Widerstände vorgeschlagen wird, stellt sich die Frage, wie mit dieser wechselseitigen Abhängigkeit (Wechselwirkung?) umgegangen werden kann. Auch hier liegt eine Besonderheit des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen vor, die es von anderen Situationen betrieblicher Weiterbildung unterscheidet. Leider ist es nicht möglich, aus dem AES abzulesen, wie hoch der Anteil widerständig absolvierter betrieblicher Weiterbildung tatsächlich ist.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die eingangs formulierte Hypothese festgestellt werden, dass sich das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen in verschiedenen Aspekten deutlich von anderen betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten unterscheidet. Es hat sich darüber hinaus im Laufe des Forschungsprozesses herausgestellt, dass die Erstellung einer Lernprozessplanung die Projektplanung des Veränderungsprozesses ergänzen oder ihr sogar in Teilen vorausgehen sollte.

Wie das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen unterstützt und der Planungsprozess aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergänzt werden kann, soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

5. Analyse bildungswissenschaftlicher Theriefamilien

Wie in der Einleitung beschrieben, wurde das Thema „Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen“ nun in den bildungswissenschaftlichen Kontext eingeordnet und dadurch eine Annäherung und Eingrenzung erreicht. Es wurden zunächst die berufliche Handlungskompetenz, das Lebenslange Lernen und das Selbstorganisierte Lernen als Begriffe vorgestellt. Es erforderte danach deutlich mehr Raum als ursprünglich veranschlagt, den Begriff Change Management zu erläutern und die besonderen Kennzeichen des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen heraus zu arbeiten. Diese Kennzeichen wurden mit Ergebnissen des letzten AES in Beziehung gesetzt und dadurch in das Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung eingeordnet.

Ausgehend von der Frage, wie die Lernprozesse in betrieblichen Veränderungsprojekten geplant werden können, wurde in Kapitel 3.3.1 das Qualifikationsprogramm nach Stolzenberg und Heberle vorgestellt und aus bildungswissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Im Ergebnis wurde der vorgeschlagene Ablauf zur Planung der Lernprozesse in einem Veränderungsvorhaben als hilfreiches Werkzeug eingeschätzt, das aus bildungswissenschaftlicher Perspektive allerdings ergänzt werden sollte.

In einem nun folgenden Abschnitt des Forschungsprozesses werden verschiedene Themenwolken daraufhin untersucht, welche Beiträge sie für das Lernen in Veränderungsprozessen liefern können. Die große Menge gesichteter Literatur auch nur überblicksartig darzustellen, ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch zielführend. Es erscheint sinnvoller, einzelne aufgefundene Konzepte exemplarisch herauszugreifen und vorzustellen.

Im Zuge der Recherche zeigte sich, dass Publikationen, die sich dem Titel nach mit dem Lernen in sich verändernden Kontexten beschäftigen, nahezu vollständig auf das Konzept der Lernenden Organisation nach Argyris und Schön (2006) Bezug nehmen. Sie sind somit nicht als bildungswissenschaftliche Literatur einzuordnen. Darüber hinaus konstatieren auch Kraus et al., dass dieses „Modell wenig operative Handlungsanweisungen bietet. So versanden gute Ideen oft an der Realität des Unternehmensalltags. Nicht berücksichtigt sind auch die „menschelnden“ Reaktionsweisen“ (Kraus et al. 2010, S. 38).

Im nächsten Abschnitt soll auf die Wolke „Kompetenzentwicklung“ eingegangen werden. Dies erscheint mit Blick auf die Zielgröße der beruflichen Handlungskompetenz besonders fruchtbar. Weiterhin soll die Wolke „Didaktik“ besprochen werden.

5.1. Kompetenzentwicklung

Die Begriffe Kompetenz und berufliche Handlungskompetenz wurden bereits in Kapitel 2.3 vorgestellt und erläutert. Es wurde dargestellt, dass die berufliche Handlungskompetenz drei Dimensionen umfasst (Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz), die jeweils wiederum als aus 5 Kompetenzbausteinen bestehend interpretiert werden können (Abbildung 3). Der Begriff der Kompetenzentwicklung bezieht sich nun auf die Frage, wie Kompetenzen erworben und ausgebaut werden können. Es geht um den Lernprozess, der zu einer Ausweitung der Kompetenz führt.

Die Kompetenzentwicklung wird „vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Ausrichtung bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt.“ Dabei sei Kompetenzentwicklung ein „aktiver Prozess, der vom Individuum weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße reflexives und selbstgesteuertes Lernen erfordert“ (Dehnbostel, 2010, S. 17).

Gnahs verwendet für den Prozess der Aneignung von Kompetenzen den Begriff der „Kompetenzgenese“ (2010, S. 30-31) und schlägt fünf Aneignungsweisen von Kompetenzen vor: Sozialisation¹⁷, formales Lernen, nicht-formales Lernen, informelles Lernen und Lernen „en passant“. Diese seien als analytische Kategorien zu verstehen, die sich in der Praxis nicht trennscharf unterscheiden lassen (Gnahs, 2010, S. 30-31).

Das formale Lernen ist darauf ausgerichtet, „Abschlüsse zu erwerben, die Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verleihen“ (Gnahs, 2010, S. 30). Formales Lernen findet in Institutionen wie Schulen und Hochschulen statt, in denen „das Lernen durch professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird (Gnahs, 2010, S. 34).

Nicht-formales Lernen beschreibt „organisierte Bildungsprozesse außerhalb des Regelsystems“ die zu Abschlüssen und Berechtigungen führen können aber nicht müssen (Gnahs, 2010, S. 35). Hierunter wäre ein Großteil der beruflichen Weiterbildung zu fassen.

Informelles Lernen ist absichtsvolles, intentionales Lernen, das sich im „Grad der Organisiertheit“ von stärker formalisierten Lernaktivitäten unterscheidet. Es ist eingebettet in das normale Alltagshandeln in der Familie, am Arbeits-

¹⁷ Sozialisation soll hier unberücksichtigt bleiben, da es sich nicht um ein bildungswissenschaftliches Konstrukt handelt.

platz oder in der Freizeit und in hohem Maße selbstgesteuert (Gnahs, 2010, S. 37).

Das Lernen „en passant“, auch bezeichnet als implizites Lernen (Gnahs, 2010, S. 38, Dohmen, 2001, S. 34) beschreibt Lernprozesse, die unbewusst und unbeabsichtigt stattfinden. Die Situation wird von den Individuen nicht als Lernen interpretiert, sondern als normales Handeln. Diese Art des Lernens ist „ist in ganzheitliche Umwelterfahrungen eingebettet und es kann deshalb vor allem durch vielfältiges Tätigsein, Üben, Nachahmen und Spielen gefördert werden“ (Dohmen, 2001, S. 34).

Aus dieser Darstellung ist zu erkennen, dass der Begriff der Kompetenzgenese von Gnahs weiter gefasst ist als der Begriff der Kompetenzentwicklung, den Dehnbostel vorschlägt. Bezogen auf das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen erscheint der Begriff der Kompetenzentwicklung weniger anschlussfähig. Die starke Betonung der Interessen des Individuums und der Selbststeuerung der Lernprozesse ist nur eingeschränkt kompatibel zu den Besonderheiten des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen, die in Kapitel 3.2 herausgearbeitet wurden.

Die Aneignungswege für Kompetenzen nach Gnahs könnten zum Teil als bildungswissenschaftliche Ergänzungen zum Qualifikationsprogramm nach Stolzenberg und Heberle in Frage kommen. Dort werden, in der Begrifflichkeit von Gnahs, vor allem formales Lernen und nicht-formales Lernen in Bezug auf einen zu erreichenden Zielzustand eingeplant (Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 202-206). Wenig bis keine Berücksichtigung finden informelles Lernen und das Lernen „en passant“. Dabei ist eine innovative betriebliche Lernkultur dadurch gekennzeichnet, dass „Lernen innerhalb von Unternehmen nicht nur auf Seminare begrenzt ist, sondern auch während der Arbeit als Erfahrungslernen in informellen Lernumgebungen stattfinden kann“ (Dehnbostel, 2007, S. 35). Dehnbostel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch in der bildungswissenschaftlichen Literatur die bei „Arbeits- und Alltagshandlungen auftretenden informellen Lernprozesse nicht in didaktische und pädagogische Konzepte“ aufgenommen wurden, da sie „als Resultat fremdbestimmter Struktur- und Handlungsbereiche angesehen wurden“ (2007, S. 37).

Möglichkeiten, informelles Lernen und Lernen en passant in betriebliche Veränderungsprozesse einzuplanen, bieten sich vor allem bei den von allen Autoren benannten partizipativen Maßnahmen während des Veränderungsprozesses. Dazu gehören die verschiedenen Projektgruppen, Informationsveranstaltungen und Workshops (u.a. Stolzenberg & Heberle, 2013, S. 125ff, Doppler &

Lauterburg, 2008, S. 174-176, S. 400ff), die bewusst auch als Bildungsmaßnahmen konzipiert werden könnten.

Darüber hinaus wurden seit den 1980er-Jahren Konzepte lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung diskutiert und erfahren grundsätzlich breite Zustimmung. Dehnbostel weist darauf hin, dass diese Zustimmung aber aus jeweils individuellen Interessenlagen resultiert. Während die Individuen auf Lernmöglichkeiten in der Arbeit angewiesen sind, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und auszubauen, ist aus gesellschaftlicher Sicht „das Lernen in der Arbeit als unverzichtbarer Teil lebensbegleitenden Lernens in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft anzusehen“ (Dehnbostel, 2008, S. 5, 2010, S. 95). Aus der hier besonders interessierenden betrieblichen Sicht „erfordern Optimierungs- und Verbesserungsprozesse sowie eine prospektive Personalentwicklung lernförderliche Arbeitsbedingungen. Sie sind zu einem ökonomischen Faktor geworden, der im Kontext von Innovationsprozessen und modernem betrieblichen Wissensmanagement für die Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb steht“ (Dehnbostel, 2008, S. 5). Doch was genau ist unter lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung zu verstehen?

Mit Blick auf das Leitziel der beruflichen Bildung, die umfassende berufliche Handlungskompetenz, werden Arbeitsplätze so gestaltet, dass die Aufgabenerfüllung mit Lernchancen verschränkt wird. Dabei erhöhen „Freiräume in der Arbeit, wie die Möglichkeit zum Austausch von erfolgreichen Problembewältigungsstrategien mit Arbeitskollegen oder die Möglichkeit, bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben eigene Strategien zu erproben“ die Lernhaltigkeit einer Tätigkeit (Dehnbostel, 2008, S. 5). Anders herum formuliert bieten Aufgabepakete dann keine Lernchancen, wenn die Arbeitsschritte zu kleinteilig bzw. taylorisiert oder zu stark normiert sind und Abweichungen vom vorgegebenen Prozess unerwünscht sind.

Die von Dehnbostel vorgestellten Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit könnten in einem betrieblichen Veränderungsprozess bei der Planung der neuen Funktionsbeschreibungen berücksichtigt werden und so als bildungswissenschaftliche Ergänzungen zum Qualifikationsprogramm nach Stolzenberg und Heberle in Frage kommen. Darüber hinaus könnten einzelne Arbeitsplätze schon im Vorfeld geplanter Veränderungsprozesse lernhaltiger gestaltet werden, um dieses Instrument für das Unternehmen zu erproben, Erfahrungen zu sammeln und die Beschäftigten in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Welche Kriterien das sind, veranschaulicht Abbildung 8.

Kriterien	Kurzcharakteristik
Vollständige Handlung / Projektorientierung	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne der vollständigen Handlung und der Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, d.h. die unterschiedlichen Möglichkeiten, kompetent zu handeln (selbstgesteuertes Arbeiten)
Problem-, Komplexitätserfahrung	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung / Kollektivität	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellung mit und durch Kollegen und Vorgesetzte, Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwicklung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des Einzelnen entsprechen, d.h. sie dürfen ihn nicht unter- oder überfordern
Entwicklung von Professionalität	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgreicher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung vom Novizen bis zum Experten)
Reflexivität	Möglichkeiten der strukturellen und Selbstreflexivität

Abbildung 8: Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit (Dehnbostel, 2008, S. 6)

Um die lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung wissenschaftlich zu untermauern, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Projekte durchgeführt. So wurde beispielsweise versucht, mit Hilfe eines Lernförderlichkeitsinventars (LFI) die Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozess sichtbar zu machen (Frieling, Bernard, Bigalk & Müller, 2006). Es stellte sich allerdings heraus, dass die tatsächliche Möglichkeit zur Einflussnahme der Beschäftigten „auf Entscheidungen, die den eigenen Arbeitsprozess und –bereich betreffen (.) in dem Betriebssample (bis auf wenige Ausnahmen) relativ gering“ war (Frieling et al., 2006, S. 228). Diese wäre aber dringend notwendig, „um die Selbstwirksamkeitserfahrung zu stärken, die Fach- und Methodenkompetenz zu entwickeln und um die Bereitschaft zu erhöhen, die mit dem Lernprozess verbundenen Beanspruchungen zu akzeptieren“ (Frieling et al., 2006, S. 228). Die Ursache für die Zurückhaltung der Betriebe bei der Einführung von lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung wird von den Autoren in dem Umstand gesehen, dass es von den Führungskräften Mut erfordert „die Verantwortung für die mit der Delegation von Entscheidungen verbundenen Risiken zu übernehmen“ (Frieling et al., 2006, S. 229). Ein umfassender Veränderungsprozess könnte also die Gelegenheit sein, die Führungskultur in dieser Richtung zu entwickeln. Allerdings müssten dann auch die Führungskräfte entsprechend eingebunden werden, um nicht von deren Seite Widerstandsphänomene zu provozieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass allein aus der Themenwolke Kompetenzentwicklung viele interessante Konzepte und Ansätze das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen unterstützen könnten. Die hier relativ ausführlich dargestellten Möglichkeiten, die Gestaltung partizipativer Elemente des Veränderungsprozesses als Bildungsveranstaltung einerseits sowie das Konzept der Lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung andererseits bilden dabei nur eine exemplarische Auswahl aus dem großen Spektrum. Eine vertiefte und breitere Auseinandersetzung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar, erscheint aber als attraktives und wichtiges Feld für weitere Forschung.

Als „klassische“ Methode Lernprozesse zu planen gilt die Didaktik. Diese soll im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

5.2. Didaktik

Es wurde in der Einleitung die Frage gestellt, ob, und wenn ja in wieweit, die Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen zu einer didaktischen Aufgabe wird.

Deshalb wurde versucht, sich dem Thema aus dem Blickwinkel der Didaktik zu nähern und vielleicht ein Konzept „der Didaktik des Lernens in Veränderungsprozessen“ zu finden. Diese Suche gestaltete sich sowohl schwierig als auch ergebnislos. Die Literatur zur allgemeinen Didaktik bezieht sich zu einem großen Teil auf den Schulunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Lehner geht mit seinem Lehrbuch „Allgemeine Didaktik“ darüber hinaus und bezieht Modelle aus der Erwachsenenbildung ein. Hier fand sich auch ein zunächst vielversprechender Hinweis auf eine „Didaktik für die lebenslang lernende Gesellschaft“ (Lehner, 2009, S. 10), dem aber leider keine explizite Ausarbeitung folgt. Publikationen zur Didaktik der Berufsbildung wie beispielsweise „Didaktik der beruflichen Bildung“ (Riedl, 2011) oder „Didaktik und Methodik der Berufsbildung“ (Bonz, 2009) beziehen sich eindeutig auf die berufliche Erstausbildung. Hier sind die Kontextbedingungen alleine durch die starke Formalisierung deutlich verschieden von denjenigen, die beim Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen anzutreffen sind. Widerstandsphänomene und Prozesse des Verlernens sind hier ebenfalls nicht zu erwarten.

Weiterhin wurde Literatur zu Erwachsenenendidaktik (u.a. Siebert, 2012) und Ermöglichungsdidaktik gesichtet (u.a. Arnold & Gomez Tutor, 2007). In einem umfangreicheren Forschungsprozess könnten hier sicherlich einzelne Aspekte als wertvolle Ergänzung übernommen werden; direkt anwendbare Konzepte für die Planung von Lernprozessen in betrieblichen Veränderungsprojekten stellen sie jedoch nicht bereit.

Diese Recherchephase schloss mit der Erkenntnis ab, dass eine direkt anwendbare Didaktik des Lernens in Veränderungsprozessen derzeit nicht gefunden werden kann.

Dennoch kann die Didaktik wertvolle Beiträge zur Beantwortung der eingangs formulierten Fragestellung liefern, ob, und wenn ja in wie weit, die Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen zu einer didaktischen Aufgabe wird. Dazu soll nun zunächst dargestellt werden, was unter Didaktik verstanden wird und welche Aufgaben sie erfüllt.

Je nach Blickwinkel wird der Gegenstandsbereich der Didaktik enger oder weiter definiert. Auf einem sehr allgemeinen Niveau bezeichnet Didaktik „die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ (Lehner, 2009, S. 10). Dabei thematisiert die Allgemeine Didaktik „Lehren und Lernen auf einer grundsätzlichen Ebene in allen seinen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen“ (Terhart, 2009, S. 99). Insgesamt bezieht sich Didaktik „primär auf absichtsvolle, geplante und organisierte Veranstaltungen des Lehrens und Lernens und geht dabei von zwei Beteiligten oder Beteiligengruppen aus: den Lehrenden auf der einen und den Lernenden auf der anderen Seite, die in einen vielschichtigen Interaktionsprozess eintreten“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 27).

Diese offenen Begriffsbestimmungen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Großteil der Publikationen zu Allgemeiner Didaktik nach wie vor stark auf den Schulunterricht bezogen ist; hier werden engere, auf den Schulunterricht bezogene Definitionen von Didaktik verwendet (Lehner, 2009, S. 19). Eine mögliche Begründung könnte darin liegen, dass die Pflichtschulphase der Lebensabschnitt ist, in dem Lernen am stärksten formalisiert wird. Mit zunehmendem Alter erfolgt Lernen eher außerhalb stark formalisierter Rahmungen (Terhart, 2009, S. 100-101).

Aufgabe der Didaktik ist es nach Lehner, „festzustellen, wie Lernsituationen im jeweiligen Kontext beschaffen sind, Entwürfe für ihre Verbesserung zu liefern und gewonnene Einsichten umsetzen zu helfen – mit anderen Worten: die

Praxis des Lernens aufzuklären und zu fördern“ (2009, S. 10). Lernen komme dabei grundsätzlich ohne Lehre aus, während Lehre immer auf Lernen angewiesen ist (Lehner, 2009, S. 10). Es ist dabei die Aufgabe der Lehrenden, einen „Gegenstand so zu vermitteln, dass der aktive Aneignungsprozess der Lernenden unterstützt wird. Dies setzt die Planung verschiedener Schritte voraus, die vor, während und nach dem Vermittlungsprozess erfolgen“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 27-28).

Dabei ist das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung vielschichtiger als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Es geht, wie Faulstich und Zeuner ausführen, „nicht nur um „Unterricht“ bezogen auf Lehr-Ensembles. Es gibt auch keinen „Stoff“ im Sinne feststehender Inhalte, über die die Lernenden belehrt werden müssen, sondern es geht um Interessen und Probleme aus den Lebenszusammenhängen der Adressaten“ (2010, S. 23).

Flehsig und Haller haben bereits 1977 ein Modell vorgeschlagen, mit dem die verschiedenen Ebenen didaktischen Handelns illustriert werden können (S. 14). Dieses Modell findet sich in aktualisierter, für die Erwachsenenbildung abgewandelter Form bei Faulstich & Zeuner:

- Ebene 1: gesellschaftliche Zusammenhänge und Politik einbeziehen
- Ebene 2: Institutionen-Entwicklung voranbringen
- Ebene 3: Lernbereiche / Programme planen
- Ebene 4: Veranstaltungen / Kurse planen
- Ebene 5: Lehr-Lern-Vorgänge durchführen, auswerten und übertragen

Diese Ebenen können noch in Makro- und Mikrodidaktik unterschieden werden. Makrodidaktik bezieht sich dabei auf „Organisation und Planung der Rahmenbedingungen, der Institutionen und Lernbereiche“, bei Mikrodidaktik geht es um die „Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Lehr-Lern-Vorgänge“ (Faulstich und Zeuner, 2010, S. 23). Faulstich und Zeuner kritisieren, dass Debatten zu mikrodidaktischen Themen und somit methodische Fragen vorherrschen. Dabei werde unterschlagen, dass „didaktisches Handeln von den Lerninteressen der Teilnehmenden ausgeht und damit der Themenbezug im Vordergrund stehen sollte, dem methodische Fragen nachgeordnet sind“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 23).

Dieser Vorrang der Teilnehmerinteressen kann, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, bei Bildungsveranstaltungen im Rahmen betrieblicher Veränderungsprozesse nur bedingt eingelöst werden. Sofern nicht der „Erhalt

des eigenen Arbeitsplatzes“ als Teilnehmerinteresse angesehen wird, sind die Lernthemen eher fremdbestimmt als selbst gewählt. In diesem Sinne könnte die Planung von Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen in einer größeren Nähe zur allgemeinen Didaktik als zur Erwachsenenendidaktik gesehen werden, da auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen die Lernthemen und Rahmenbedingungen nicht von den Lernenden selbst gewählt, sondern von übergeordneten Instanzen bestimmt werden.

Auf der Ebene der konkreten didaktischen Handlungen lassen sich allerdings durchaus Tätigkeitsfelder identifizieren, die an die Aufgabenstellung der Planung von Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen anschlussfähig sind. Faulstich und Zeuner stellen eine umfangreiche Systematisierung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung vor, die sowohl mikro- als auch makrodidaktisches Handeln umfassen (2010, S. 23-25). Es wird allerdings deutlich, dass der Fokus auf Bildungsmaßnahmen im Bereich des formalen oder nicht-formalen Lernens liegen. Die Planung informeller Lernmöglichkeiten oder Lernen „en passant“ wird hier nicht erwähnt.

Wie schon weiter oben dargestellt, könnte dies damit zusammenhängen, dass in berufs- und erwachsenenpädagogischen Disziplinen die Gefahr einer Struktur- und Organisationsdominanz als hoch angesehen wird. Dies hat in der Vergangenheit dazu geführt, daß die bei „Arbeits- und Alltagshandlungen auftretenden informellen Lernprozesse nicht in didaktische und pädagogische Konzepte“ aufgenommen wurden, da sie „als Resultat fremdbestimmter Struktur- und Handlungsbereiche angesehen wurden. Konsequenterweise wurden sie dann auch als Sozialisationsprozesse interpretiert und der Sozialisationstheorie zugeordnet“ (Dehnbostel, 2007, S. 37). Die Erwachsenenbildung erklärte sich in anderen Worten dort für nicht zuständig, wo die Gestaltung der Arbeit als Strukturmerkmal gegeben und somit als Sachzwang angesehen wurde.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es sich bei der Planung betrieblicher Veränderungsprozesse und hier insbesondere der Planung der Lernprozesse um „absichtsvolle, geplante und organisierte Veranstaltungen des Lehrens und Lernens“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 27) handelt. Durch die Berücksichtigung bzw. Konzeption informeller Lernprozesse als ebenso geplante und organisierte Bildungsmaßnahmen geht sie allerdings über die allgemeine Didaktik hinaus. Von der Erwachsenenendidaktik unterscheidet sich die Planung betrieblicher Veränderungsprozesse grundsätzlich durch die fremdbestimmten, nicht notwendigerweise im Interesse der Lernenden

liegenden Lerngegenstände, jedoch nicht so sehr durch die konkreten Planungsaufgaben und didaktischen Handlungen.

Die Lerngegenstände in einem betrieblichen Veränderungsprozess sind dabei nicht wie beispielsweise im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, der Hochschulen oder der beruflichen Erstausbildung im Sinne eines feststehenden Curriculums zu betrachten (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 23). Sie ergeben sich, wie in Kapitel 3 dargestellt, aus dem konkreten Veränderungsprozess und können deshalb in jedem neuen Projekt leicht anders gelagert sein.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Planung von Veränderungsprozessen tatsächlich als didaktische Aufgabe aufgefasst werden kann, für die allerdings noch kein eigenes didaktisches Konzept oder kein spezialisiertes didaktisches Modell vorliegt. Auch hier wäre ein interessanter Ansatzpunkt für weitere Forschung.

Die Ergebnisse des bisherigen Forschungsprozesses sollen nun zusammengefasst und gewürdigt werden.

6. Zusammenfassung und Fazit

Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit war die Feststellung, dass in der einschlägigen Literatur zu Change Management die notwendigen Lernprozesse der Beschäftigten und deren Planung nicht in dem Umfang aufgegriffen werden, wie es aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wünschenswert wäre. Allerdings konnten ebenfalls nur wenige bildungswissenschaftliche Quellen gefunden werden, die umgekehrt das Lernen in Change Management-, bzw. betrieblichen Veränderungsprozessen thematisieren.

Die Diskurse über lebenslanges und selbstorganisiertes Lernen verorten die Verantwortung für die Anpassung an Veränderungen zum großen Teil bei den lernenden Individuen selbst. Da diese jedoch oft nicht über die Voraussetzungen verfügen, diese Anpassungsleistung zu erbringen, stellt sich die Frage, wie die enorm umfangreichen Lernaktivitäten innerhalb betrieblicher Veränderungsprozesse systematisch organisiert werden können.

Es wurde an dieser Schnittstelle zwischen den Disziplinen eine Forschungslücke identifiziert, die für eine vertiefte Bearbeitung lohnenswert erschien.

Aufgrund der kleinen Schnittmenge zwischen bildungswissenschaftlicher und Change Management-Literatur, war es notwendig, das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen zunächst einzuordnen und seine besonderen Kennzeichen herauszuarbeiten. Diese Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgt aus verschiedenen Richtungen.

Die Diskurse um das lebenslange und selbstorganisierte Lernen liefern wichtige Rahmenbedingungen. Eine Lernprozessplanung muss unbedingt die Vorbildung, die Motivation und die Lebensphase der Beschäftigten in den Blick nehmen. Motivierende und befähigende Maßnahmen zu Beginn oder noch vor geplanten Veränderungsprozessen schaffen die Voraussetzungen für Zeiten intensiven Lernens aller Organisationsmitglieder. Neben der Entwicklung der Lernkompetenz der Beschäftigten müssen die nötigen Freiräume im Arbeitsalltag geschaffen werden, um selbstgesteuerte Lernformen zu ermöglichen. Auch dies muss eine Lernprozessplanung berücksichtigen.

Es stellt eine Besonderheit des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen dar, dass die Zielgröße des Lernens, die berufliche Handlungskompetenz nicht absolut bestimmt werden kann. Durch die Veränderung der Organisation in mehreren Dimensionen wie Ablauforganisation (Prozesse), Aufbauorganisation (Struktur) und Kultur verändert sich die umfassende berufliche Handlungskompetenz mit. Kompetent ist, wer in dem neuen Umfeld kompetente

Handlungen zeigt und nicht, wer vor den Veränderungen sein Aufgabengebiet beherrscht hat. Im Zuge weiterer Forschung könnte besser herausgearbeitet werden, wie die einzelnen Dimensionen und Bausteine am besten entwickelt werden.

Unsicherheit und Angst in Bezug auf neue Anforderungen, sowie eine subjektiv empfundene Beeinträchtigung durch den Verlust als angenehm erlebter Routinen sind wesentliche Auslöser für Widerstandsphänomene. Auch wenn diese sich auf die Veränderungen an sich beziehen, können sie sich auf flankierende Bildungsmaßnahmen übertragen und deren Durchführung erschweren. Eine Lernprozessplanung muss unbedingt darauf ausgerichtet sein, den Beschäftigten durch Bildungsmaßnahmen Sicherheit zu geben und dadurch Widerstände reduzieren zu helfen.

Als mögliches Grundgerüst für eine Lernprozessplanung wurde das einzige in der Change Management-Literatur aufgefundene Modell vorgestellt. Das Qualifizierungsprogramm nach Stolzenberg und Heberle (2013) beschreibt ein Planungsverfahren, das relativ spät im Veränderungsprozess ansetzt und anhand von Funktionsprofilen den Qualifizierungsbedarf der Beschäftigten ermittelt. Lerngegenstände sind die identifizierten Kompetenzdefizite, die sich aus der Differenz von aktueller Kompetenz und notwendiger Kompetenz in der neuen Funktion ergeben. Dieses Modell wurde aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kritisch gewürdigt und die Ergänzungsbedarfe benannt. So fehlen beispielsweise die Bildungsmaßnahmen, die die Beschäftigten für die aktive Partizipation am Veränderungsprozess befähigen. Auch die Zielgröße der beruflichen Handlungskompetenz findet sich hier nicht wieder, da Qualifikation sehr verwertungsorientiert gesehen wird.

Aus bildungswissenschaftlicher Sichtweise erscheint es sinnvoller, den gesamten Veränderungsprozess zum Lerngegenstand zu machen, um so die berufliche Handlungskompetenz umfassend zu entwickeln. Die aus dem Vergleich verschiedener Werke gewonnenen Dimensionen der Veränderung, Ablauforganisation (Prozesse), Aufbauorganisation (Struktur) und Kultur, liefern genauso Lernanlässe wie der Veränderungsprozess selbst und die darin enthaltenen partizipativen Elemente. Hierbei geht es um für die Beschäftigten ungewohnte Arbeits- und Kommunikationsformen wie Workshops und Projektgruppensitzungen, aber auch das Beitragen eigener Erfahrungen, Meinungen und Ideen im Prozess.

Die Komplexität der Lerngegenstände macht deutlich, dass eine Lernprozessplanung nicht erst starten kann, wenn der Veränderungsprozess vollständig

geplant ist. Bildungsmaßnahmen müssten im Gegenteil sogar noch vor dem geplanten Prozess einsetzen, um ihre Wirkung für den Prozess zu entfalten.

Anschließend wurde das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen mit den Daten des Adult Education Survey in Beziehung gesetzt und so im Feld der Erwachsenenbildung verortet. Es wurde herausgearbeitet, dass die Teilnahmequoten an betrieblicher Bildung deutlich geringer sind, als es für das Gelingen eines Veränderungsprozesses erforderlich ist. Die Herausforderung besteht darin, die Beschäftigten, die bisher aus freien Stücken nicht an betrieblicher Bildung teilgenommen haben, für eine Teilnahme zu gewinnen. Auch in Bezug auf den zeitlichen Umfang und die zeitliche Strukturierung erscheint das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen als Spezialfall der betrieblichen Bildung. Da der AES keine Angaben enthält, wie viele der Bildungsaktivitäten widerständig absolviert wurden, kann dieser interessante Aspekt nicht vertieft werden.

Mit Blick auf die Zielgröße der beruflichen Handlungskompetenz wurde die Themenwolke Kompetenzentwicklung herausgegriffen und zum Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen in Beziehung gesetzt. Es wurden insbesondere Möglichkeiten gesehen, das informelle Lernen und das Lernen en passant in einer Lernprozessplanung zu berücksichtigen. Insbesondere die partizipativen Elemente des Veränderungsprozesses bieten sich hier an. Auch über die lern- und kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen könnten informelle Lernprozesse ermöglicht werden.

In einer umfangreicheren Arbeit wäre es interessant gewesen, weitere Konzepte zu betrachten. So schlagen beispielsweise Pawlik, Münchhausen und Wittwer zur besseren Bewältigung von Veränderungen die Entwicklung von Veränderungskompetenz vor, bemerken aber auch, dass bislang ein „adäquates Konzept zur Entwicklung von Veränderungskompetenz“ fehlt (2003, S. 18).

Der letzte Abschnitt umreißt in knapper Form die Themenwolke Didaktik. Es wird aufgezeigt, dass Didaktik sich grundsätzlich mit allen geplanten Formen von Lernen und Lehren beschäftigt und nach Möglichkeiten sucht, diese Prozesse zu verbessern. Dabei berücksichtigt die Didaktik in erster Linie Formen formalen und nicht-formalen Lernens. Es wird festgestellt, dass die Planung der Lernprozesse in Veränderungsprojekten in der Tat als eine didaktische Aufgabe des Change Managers angesehen werden kann, aber derzeit noch keine spezialisierte Didaktik vorliegt.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann konstatiert werden, dass die Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen vor dem Hintergrund der Forderungen nach lebenslangem selbstorganisiertem Lernen zu einem guten Teil zu einer didaktischen Aufgabe wird. Dabei kann die Lernprozessplanung die Projektplanung des Change Managers nicht ersetzen. Die neue Strategie und die nachgelagerten fachlichen Veränderungen müssen nach wie vor als Projekt geplant werden. Ganz sicher wäre es für die Umsetzung der geplanten Veränderungen insbesondere im Hinblick auf Widerstandsphänomene wertvoll, parallel eine Lernprozessplanung zu erarbeiten. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass bestimmte Bildungsmaßnahmen schon im Vorfeld konkreter Veränderungsprojekte die spätere Umsetzung befördern können und aus diesem Grund der konkreten Projektplanung vorausgehen sollten. Insbesondere die Berücksichtigung informeller Lernformen und Lernen en passant wird als interessanter Ausgangspunkt gesehen.

Aufgrund dieser Ergebnisse erscheint das Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen auch weiterhin als ergiebiges und attraktives Feld für weitere Forschung. Die Entwicklung eines bildungswissenschaftlich fundierten Prozesses oder eines Planungstools stellt dabei eine langfristige Forschungsperspektive dar.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Ambos, I. (2005). Nationaler Report Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Herausgegeben von DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. Zuletzt abgerufen am 18. Februar 2014 von http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf

Argyris, C. & Schön, D. A. (2006). Die Lernende Organisation. Stuttgart: Klett Cotta

Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL

Bauer, H.G. (2007). Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung. Bonn: BIBB zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/1286>

Behringer, F., Bilger, F. & Schönfeld, G. (2013). Segment: Betriebliche Weiterbildung. In Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (S. 139- S. 163). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg) (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Bilger, F. & Kuper, H. (2013). Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (S. 36- S. 49). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>

Bolder, A. (2006). Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In Bittlingmayr, U.H. & Bauer, U. (Hrsg.), Die „Wissensgesellschaft“ - Mythos, Ideologie oder Realität? S. 431-444. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bonz, B. (Hrsg.) (2009). Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Dehnbostel, P. (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann Verlag

Dehnbostel, P. (2008). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Bonn: BIBB. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/1328>

Dehnbostel, P. (2010). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Dietrich, S. (Hrsg.) (1999). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bonn: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf>

Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008) Change Management – Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt und New York: Campus

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2012) Change Management – Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt und New York: Campus

Europäische Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Europäische Kommission (2001). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>

Europäischer Rat (2000). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

Faulstich, P & Zeuner, C. (2010). Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. Rahnema, M. & Ward, F (1972). Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

Flechsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1977). Einführung in didaktisches Handeln: ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett

Forneck, H.J. (2001). Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. Bonn: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/forneck01_01.pdf

Frey, D., Gerhardt, M., Fischer, P., Peus, C. & Traut-Mattausch, E. (2009). Change Management in Organisationen – Widerstände und Erfolgsfaktoren der Umsetzung. In Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch M. E. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R.F. (2006). Lernen durch Arbeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Gabler (2010). Gabler Wirtschafts-Lexikon. Wiesbaden: Gabler GWV Fachverlage

Georg, W., & Sattel, U. (2010). Betriebliches Lernen und Organisationsentwicklung. Teil 1: Wandel der Arbeit und Qualifikationsentwicklung. Herausgegeben von der FernUniversität in Hagen

Gnahs, D. (2010). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Herausgegeben von DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Gnahs, D. (2012). Lernen und Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO16120224

Gnahs, D., Reichart, E. & Kuper, H. (2013). Segment: Nicht-berufsbezogene Weiterbildung. In Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (S. 172- S. 185). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Groth, A. (2013). Führungsstark im Wandel : Change Leadership für das mittlere Management. Frankfurt und New York: Campus

Grotlüschen, A., & Brauchle, B. (2006). Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Münster: LIT Verlag

Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.) (2007). Sozialpsychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Knowles, M. (1975). Self-directed learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Koring, C. (2012). Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsfeld zur Unternehmenskultur. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3546B663-9660BEFA/kibb/a12_voevz_agbfn_11_koring.pdf

Kostka, C. & Mönch, A. (2009). Change-Management : 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. München: Hanser

Kraus, G., Becker-Kolle, C., & Fischer, T. (2010) Change-Management. Berlin: Cornelsen

Krenn, M. (2010). Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Wien: Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt. Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.forba.at/data/downloads/file/662-FB%202-2010.pdf>

Kuper, H., Unger, K. & Gnahs, D. (2013). Segment: Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. In Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (S. 164- S. 171). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (S. 209- S. 231). Zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2014 von <http://www.bmbf.de/pubRD/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Lauer, T. (2010). Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag

Lattke, Susanne (1999). Lernen für die Zukunft - Nationales Confintea V Follow-up Deutschland. Bonn: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Lehner, M. (2009). Allgemeine Didaktik. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt

Mutaree GmbH (2014). Pressemitteilung zur Change-Fitness-Studie 2014: Change Projekte nur selten von Erfolg gekrönt. Zuletzt abgerufen am 12. Oktober 2014 von <http://www.mutaree.com/content/change-fitness-studie-2014-change-projekte-nur-selten-von-erfolg-gekr%C3%B6nt>

Nolda, S. (2012). Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung (2. Aufl.). Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Pawlik, A., Münchhausen, G., & Wittwer, W. (2003). Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von Veränderungsprozessen. Bonn: BiBB

Riedl, A. (2011). Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner

Rohm, A. (Hrsg) (2012): Change-Tools : erfahrene Prozessberater präsentieren wirksame Workshop-Interventionen. Bonn : ManagerSeminare-Verlag

Schichtel, A. (2010). Change-Management für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH-Verlag

Schiersmann, C. (2010). Betriebliches Lernen und Organisationsentwicklung. Teil 5: Betriebliche Organisations- und Personalentwicklung. Herausgegeben von der FernUniversität in Hagen

Siebert, H. (2006). Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Siebert, H. (2009). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: Ziel

Siebert, H. (2012). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Ziel

Stolzenberg, K. & Heberle, K. (2013). Change Management: Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten, Mitarbeiter mobilisieren ; Vision, Kommunikation, Beteiligung, Qualifizierung. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag

Terhart, E. (2009). Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. in Bethscheider, M., Höhns, G., & Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1: Vergleich der Veränderungsdimensionen	27

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Einordnung des Lernens in betrieblichen Veränderungsprozessen in den bildungswissenschaftlichen Kontext	5
Abbildung 2: Der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“	10
Abbildung 3: Dimensionen und Bausteine der beruflichen Handlungskompetenz	15
Abbildung 4: Hauptaspekte des Change Managements	22
Abbildung 5: Strategie-Struktur-Kultur-Dreieck	26
Abbildung 6: Ansatzpunkte des Change Managements	26
Abbildung 7: Drei Ebenen auf die Veränderungen einwirken können	27
Abbildung 8: Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit	40