

## Informell und reflexiv: Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen

► In der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist das sogenannte informelle Lernen seit vielen Jahren eine wichtige, jedoch relativ offene Beschreibungskategorie, die eng an die Leitorientierung der Kompetenzentwicklung geknüpft ist. Daraus leitet sich ein wesentlicher Teil ihrer Bedeutungsaufwertung ab. Zur genaueren Untersuchung des informellen Lernens im Betrieb lässt es sich zunächst beschreiben als ein subjektiver Aneignungsprozess in sozialen und situativen Kontexten. Inwieweit individuelle Lernhandlungen und die jeweiligen betrieblich-organisationalen Rahmenbedingungen beim informellen Lernen in der Arbeit zusammenspielen, soll im Folgenden mit dem Fokus auf kleine und mittlere Unternehmen (KMU) erörtert werden.

Die Frage, wie informell erworbene Kompetenzen nachgewiesen, zertifiziert und im Rahmen des Berufsbildungssystems angerechnet werden können, stellt eine wesentliche Herausforderung für den Fortgang struktureller Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt dar (vgl. SAUTER 2004 S. 159). Sie wird insbesondere durch die Europäisierung beruflicher Bildung und die damit einhergehende verstärkte Kompetenz- und Outcomeorientierung vorangetrieben. Dabei geht es nicht nur um gesellschaftspolitische Fragen der Institutionalisierung von Lernen und Bildung, sondern auch um Fragen der Didaktisierung und der methodischen Gestaltung von Lernprozessen. Im Folgenden wird aus einer empirischen Forschungsarbeit in kleinen und mittleren IT-Unternehmen berichtet. Die Untersuchung folgte einer qualitativen Forschungsmethodik, die es erlaubt, subjektive (Re-)Konstruktionen, Sinnzuschreibungen und Zusammenhänge beim Lernen in der Arbeit einer Analyse zugänglich zu machen. In zwei Erhebungsphasen wurden in drei kleinen und mittleren Fallunternehmen der IT-Branche mit insgesamt 15 Gesprächspartnern/-innen leitfadengestützte Interviews geführt. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des informellen Lernens in der Berufs- und Weiterbildungsforschung.

### Informelles Lernen umfasst auch reflexives Lernen

In den 1990er-Jahren wurde auf die reorganisierten Arbeitsprozesse mit Gestaltungen von betrieblichen Lernformen Bezug genommen, die das informelle Lernen in der Arbeit wesentlich einbeziehen. Dabei wurde die Komplementarität informellen und formellen Lernens als Voraussetzung zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz betont und in Modellreihen erprobt (vgl. DEHNBOSTEL 1998 und 2001). In analytischer Perspektive und unter Einbeziehung bestehender Modellbildungen und Begriffsbestimmungen lässt sich informelles Lernen als ein Dreiklang bestehend aus reflexivem Lernen, erfahrungsorientiertem Lernen und implizitem Lernen bestimmen (vgl. KIRCHHOF/KREIMEYER 2003, S. 219; MOLZBERGER 2007, S. 82). Wichtiges gemein-



**GABRIELE MOLZBERGER**

*Dr. phil., Wiss. Mitarbeiterin an der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg*

sames Merkmal dieser Lernprozesse ist, dass langfristige, konstante, professionelle Unterstützungsleistungen fehlen. Das reflexive Lernen ist ein vom Subjekt bewusst angestrebtes Lernen, wohingegen das Erfahrungslernen eher beiläufig stattfindet und häufig als körperlich-sinnlicher Verarbeitungsmodus eine eigene Qualität hat (vgl. BAUER u. a. 2004, MOLZBERGER 2007, S. 82). Während Erfahrungslernen prinzipiell bewusstseinsfähig ist, erfolgt implizites Lernen unbewusst und ist als Prozess auch im Nachhinein kaum rekonstruier- oder verbalisierbar.

Von dem erörterten Dreiklang ausgehend, ist es für das Lernen im Betrieb wichtig zu klären, wie sich die Lernintention beim reflexiven Lernen und – unter der Einschränkung, dass die Intention der Handlung eigentlich auf das Arbeiten gerichtet ist – beim Erfahrungslernen herstellt. Woraus entsteht beim betrieblichen Lernen im Prozess der Arbeit für Beschäftigte der Wunsch oder die Absicht, sich bestimmte Inhalte, Fähigkeiten oder Fertigkeiten anzueignen? Und welche Bedeutung haben dafür die betrieblichen Rahmenbedingungen, wie bspw. die Betriebsgröße, die Ablauforganisation oder die Art der Arbeitsaufgaben? Diesen Fragen soll nachfolgend mit Referenz auf die oben genannte Forschungsarbeit exemplarisch für das Forschungsfeld kleiner und mittlerer IT-Unternehmen nachgegangen werden (vgl. MOLZBERGER 2007).

Betriebliches Lernen, Wissensmanagement und Organisationsentwicklung sind nur als kooperative Interaktionsprozesse zu verstehen, weil die gemeinsame Erfahrung entscheidend dafür ist, sich in andere und ihre Denk- und Handlungsweisen hineinzusetzen und sie verstehen zu können (vgl. ZIMMER 1998, S. 335). Lernen als sozialer Prozess gestaltet sich wesentlich durch das Lernen von und mit einem anderen (vgl. MEYER-DRAWE 1996). Dieses Lernen von und mit anderen findet bewusst oder unbewusst nachahmend statt. Beim lernenden Interagieren mit einem oder mehreren anderen bildet sich ein gemeinsamer Sinn heraus. Berufliches Lernen vollzieht sich darüber hinaus nicht allein als eine begriffliche Form des Denkens, sondern auch in bildlichen Repräsentationen von Sinneseindrücken, Situationen, Erfahrungen, Ereignissen und Erlebnissen. Beispielhaft für eine solche bildliche Repräsentation von Lernen im beruflichen Handlungsvollzug und seiner Inszenierung im Unternehmensalltag steht das Konzept des „Lernens am offenen Herzen“, wie es rekonstruiert werden konnte (vgl. MOLZBERGER 2007, S. 226). Ein großer Arbeitsdruck in Kombination mit permanent rückgemeldetem Arbeitserfolg prägt eine Art selbsterosischen Habitus der untersuchten IT-Fachkräfte. „Wir sagen immer, ‚Wir operieren am offenen Herzen‘. Wir lernen auch am offenen Herzen. Jeder Mediziner oder jeder Patient würde das ablehnen, so operiert zu werden. Aber da sich die EDV-Anlage ja nicht wehren kann, soll es sein.“ (INTERVIEWZITAT NETZWERKADMINISTRATOR; ebd., S. 200). Lern-/Arbeitshandlungen

werden somit regelrecht inszeniert und prägen dann ihre Wahrnehmung durch die Mitarbeitenden.

**Was zeichnet das informelle Lernen von Fachkräften aus?**

- Fachkräfte zeichnen sich durch eine enge und identitätsrelevante Bindung an ihr Berufsfeld aus; dies gilt auch für moderne Arbeitsprozesse und Branchen.
- Für Beschäftigte der Informationstechnologiebranche lässt sich ein weitverbreitetes Selbstverständnis als „Künstler“ oder als „kreative Bastler“ nachzeichnen, die die kreative und identitätsstiftende Dimension dieser Tätigkeiten zum Ausdruck bringt.
- Intuition, nicht-begriffliches Denken und Kreativität spielen für das berufliche Handeln und die berufliche Identität eine wichtige Rolle.
- Triebfeder des informellen Lernens ist das Interesse an den berufsfachlichen Inhalten der auszuführenden Tätigkeiten, es sind nicht die Begleitumstände oder Folgen ihrer Erfüllung (MOLZBERGER 2007, S. 225).
- Infrastrukturelle, zeitliche und räumliche Rahmungen im betrieblichen Gefüge bilden über diese personenbezogenen Voraussetzungen hinaus wichtige organisationale Bedingungen für informelles Lernen.

**KMU-Weiterbildungsstrategie: „Aus der Not eine Tugend machen“**

Für die Berufs- und Weiterbildungsforschung ist das Lern- und Qualifizierungsgeschehen in kleinen und mittelständischen Unternehmen in seinen qualitativen Erscheinungsformen und seinen quantitativen Ausprägungen weitaus schwieriger zu erfassen als in Großunternehmen mit eigenen Weiterbildungs- und Personalabteilungen. Dabei bieten KMU für die Mitarbeiter/-innen ein hohes Lern- und Weiterbildungspotential. Sie zeichnen sich nicht allein durch flache Hierarchien aus, sondern auch durch eine eigene Strukturierung von Kommunikations- und Lernwegen. Über den kollegialen Austausch, der in den Facetten eines vertrauensvollen Zusammensitzens bis zu einer wettbewerbsartigen kollegialen Auseinandersetzung mit den zu lösenden Arbeitsaufgaben praktiziert wird, entstehen in KMU zugleich betriebliche Strukturen der gemeinsamen Wissensgenerierung und der Wissensweitergabe. Flache Hierarchien und ganzheitliche Arbeitsprozesse sowie die spezifische Form der Arbeitsorganisation und der Ablauforganisation bilden in KMU gute Voraussetzungen für arbeitsintegrierte Formen beruflicher Weiterbildung. Mit ihrer Hilfe gleichen sie – im Vergleich zu Großunternehmen – den Mangel an seminarförmig organisierten externen Weiterbildungsformen und aufwändiger, professioneller Weiterbildungsgestaltung aus (vgl. WEISS 2004).

In einer kleinbetrieblichen Unternehmenskultur sind Entscheidungsträger auf „kurzen Wegen“ direkt ansprechbar. Hier ist das Bewusstsein für Lern- und Weiterbildungsprozesse hoch – die Ausprägung professioneller Weiterbil-

dungsgestaltung hingegen niedrig; meistens wird auf situative Bedingungen und Notwendigkeiten reagiert. Die betriebliche Organisation von Lernen und Weiterbildung erfolgt intuitiv und ist in den untersuchten Unternehmen weitgehend von Leitformeln getragen, wie „Wir schaffen das!“ und „Aus der Not eine Tugend machen“ (vgl. MOLZBERGER 2007, S. 212). Das Lernen in der Arbeit wird von Seiten der Unternehmensleitung eher als selbstverständlich vorausgesetzt denn gezielt unterstützt. Gefestigte und personenunabhängige Lern- und Weiterbildungsstrukturen, Vereinbarungen und Regelungen gibt es in der Regel nicht. Initiativen zum Aufbau von Leitlinien, Arbeitsprozess- und Projektbeschreibungen, Datenbanken mit etabliertem Rezeptwissen und Routinen werden von einzelnen Personen getragen und eher als betriebliches Wissensmanagement gefasst denn als Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen. Die fehlenden Weiterbildungsstrukturen werden durch die informellen Lernhandlungen der Beschäftigten kompensiert – insbesondere durch in Arbeitsprojekten eingelagerte Lernprojekte.

## Neue Arbeitsorganisationsformen bewirken neue Lernanforderungen

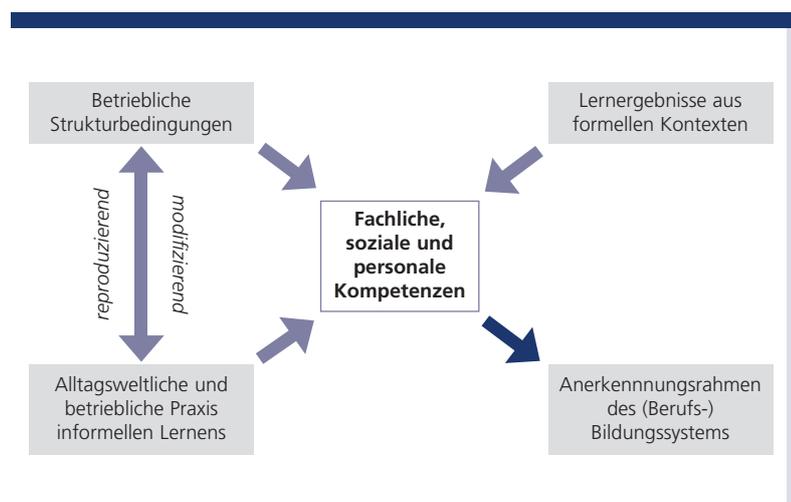
Neue Formen der Arbeitsorganisation sowie eine team- und projektförmige Gestaltung von Arbeit, wie sie für Dienstleistungsunternehmen in weiten Teilen typisch sind, lassen sich unter dem Fokus des Lernpotentials betrachten oder andererseits unter der Perspektive steigender Lernforderungen an die Beschäftigten. Sie sind mit neuen Aufgabenstellungen und Sozialformen des Arbeitens verbunden. Durch eine projektförmige Organisation der Arbeit können betriebliche Strukturen in Form von Aufgaben und Tätigkeitsfeldern entstehen, die unter Umständen den individuellen Dispositionen und der beruflichen Identität der Fachkräfte zuwiderlaufen, weil eine Aufgabenerweiterung stattfindet, die über den Kernbereich des beruflichen Tätigkeitsfeldes hinausreicht. In der vorliegenden Untersuchung der IT-Fachkräfte, die ihre berufliche Identität stark an ihre IT-Fachkompetenzen im engeren Sinne binden, sahen sich die Befragten vor neue Aufgabenbereiche gestellt, wie beispielsweise den Vertrieb, der von ihnen stärker ökonomisches Denken und Handeln einfordert. Fehlt zur Bewältigung der neuen Aufgaben eine adäquate personale oder strukturelle Lern- und Weiterbildungsgestaltung, reagieren Mitarbeitende dann bewusst oder unbewusst mit Lernwiderstand auf die an sie gerichteten Lernansprüche. Grenzgänger innerhalb dieser Situation erleben dann die Anforderungen des ständigen informellen Lernens in drastischer Weise als „Krankheit“, als „Folter“, die einem spielerischen, vertrauensvollen und kollegialen Umgang mit den Lernanforderungen gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 226). „Man muss dann einfach sagen, schön, das verstehe ich nicht,

aber das muss ich auch gar nicht verstehen. Sonst würde ich mich selbst foltern“ (INTERVIEWZITAT SOFTWAREENTWICKLER; ebd., S. 205). Reflexives Lernen bedeutet in diesen Arbeitszusammenhängen folglich auch, Übergriffe auf die eigene Subjekthaftigkeit zu erkennen und Lerngrenzen zu setzen. Lernwiderstand kann in diesem Sinne als Zeichen von Reflexivität gedeutet werden. Die Beschäftigten müssen Erfahrungsoffenheit und Erfahrungsschließung permanent neu ausbalancieren.

## Auf die Geschäftsführung und Abteilungsleitung kommt es an

Die Entwicklungsrichtung von Kleinbetrieben ist in der Regel stark top-down durch die Unternehmensgründer/-innen oder einzelne Führungspersönlichkeiten geprägt und somit insgesamt stark personengebunden. Für die Erweiterung und Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen kommt außerdem der Abteilungsleitung eine besondere Rolle zu. Ihre Position und Funktion ist deshalb entscheidend, weil Abteilungsleiter/-innen Arbeitsaufträge und Aufgaben verteilen, Ansprechpartner/-innen für die Geschäftsführung sind und Projekte und Aufträge sowohl auf fachlich-technischer Ebene als auch ökonomisch-strategisch abschätzen. Dies ist nicht nur in der IT-Branche der Fall. In der Untersuchung zeigte sich jedoch, dass gerade die Abteilungsleiter/-innen nicht auf der Grundlage der Leitprinzipien beruflicher Weiterbildung agieren, sondern aus alltäglichen, beispielsweise technischen Notwendigkeiten heraus. Dies ist einerseits eine besondere Stärke, weil sie Mitarbeiterinnen und Mitarbei-

Abbildung Wechselbezug zwischen informellem Lernen, betrieblichen Strukturbedingungen und der Anerkennung von Kompetenzen im (Berufs-) Bildungssystem



tern in den Arbeits- und Geschäftsprozessen beratend zur Seite stehen. Andererseits entsteht gerade dadurch die Gefahr, dass Lern- und Weiterbildungsinteressen, wenn sie nicht strategisch als Unternehmensziel verankert und als solche mit der Geschäftsführung kommuniziert sind, immer den Ad-hoc-Interessen untergeordnet werden. Die Abteilungsleiter/-innen eröffnen für die Beschäftigten spezifische Handlungsspielräume für informelle Lernwege, die

*Wie kann ein Bewusstsein  
für den Zusammenhang von individuellem  
Lernen und betrieblichen Strukturen  
entwickelt werden?*

von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgefüllt und gelebt werden. Die Rolle „Kompetenzentwickler/-in“ oder „Lernprozessbegleiter/-in“ ist ihnen fremd, da ihre eigene Ausbildung in der Regel eine fachtechnische gewesen ist. Durch die Geschäftsführung und Abteilungsleitung eröffnete Lern- und Weiterbildungswege werden in der betrieblichen Praxis fortlaufend weitergeführt, ohne dass sie reflexiv werden, d. h. ohne dass sich die Beschäftigten und Führungskräfte darüber kommunikativ vergewissern und auseinandersetzen (vgl. MOLZBERGER 2007, S. 216). Für die berufliche Bildung stellt sich deshalb die Frage, wie Führungskräfte unterstützt werden können, damit sie gemeinsam

mit Beschäftigten nicht nur ein praktisches, sondern auch ein diskursives Bewusstsein in Bezug auf die betrieblichen Strukturen entwickeln (vgl. ELSHOLZ/MOLZBERGER 2007).

Handlungsalternativen, ihre Bedingungen und ihre Konsequenzen können durch die betrieblichen Akteure nur erkannt werden, wenn Alltagsroutinen aufgebrochen werden und in eine Sphäre reflexiver Thematisierung gebracht werden. Die reflexive Durchdringung des Zusammenhangs zwischen individuellen Lernhandlungen und betrieblichen Strukturen durch betriebspädagogische Gestaltungen ist ein vorrangiges Ziel betrieblicher Bildungsarbeit. Wenn nicht nur Fachkompetenzen weiterentwickelt werden sollen, sondern auch personale und soziale Kompetenzen, ist es erforderlich, auch entsprechende organisationale d. h. strukturelle Voraussetzungen dafür zu schaffen. In betrieblichen Lernformen, wie Coaching, Workshops oder kollegialen Beratungen, können die Beschäftigten an ihren informellen Lernhandlungen direkt ansetzen und zugleich über diese hinausgehen, weil innerhalb eines bewussten Rahmens Freiräume für lernendes Probedandeln unter Entlastung aus zeitlichen und räumlichen „Zwängen“ betrieblicher Strukturen entstehen. Auf diese Weise können zugleich die betrieblichen Bedingungen des Arbeitens reflexiv erschlossen werden. Indem Beschäftigte Wissen über betriebliche Strukturen erwerben, wird eine „Distanzierung und praxisbezogene Rückbindung von Erfahrungen“ ermöglicht (DEHNBOSTEL 2001, S. 79). Die Verschränkung solcher „Erfahrungsschätze“ mit formellen Lernprozessen bleibt für die Berufs- und Weiterbildungsforschung ebenso wie für die Praxis eine wichtige Aufgabe. ■

#### Literatur

BAUER, H. G. u. a.: *Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen.* Bielefeld 2004  
DEHNBOSTEL, P.: *Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht.* In: DEHNBOSTEL, P.; ERBE, H. H.; NOVAK, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen.* Berlin, 1998S. 175–194  
DEHNBOSTEL, P.: *Perspektiven für das Lernen in der Arbeit.* In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001 – Tätigsein – Lernen – Innovation.* Münster 2001, S. 53–93

ELSHOLZ, U.; MOLZBERGER, G.: *Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben.* In: MÜNK, D. u. a. (Hrsg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin.* Opladen 2007, S. 154–163  
KIRCHHOF, ST.; KREIMEYER, J.: *Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung.* In: WITTWER, W.; KIRCHHOF, St. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung.* München 2003, S. 213–240

MEYER-DRAWE, K.: *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik.* In: BORELLI, M.; RUHLOFF, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Hohengehren: 1996, S. 85–98*  
MOLZBERGER, G.: *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven.* Wiesbaden 2007  
SAUTER, E.: *Neustrukturierung und Verstetigung betrieblicher Weiterbildung – Modelle und Beispiele.* In: DEHNBOSTEL, P.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung.* Wiesbaden 2004, S. 151–161

WEISS, R.: *Weiterbildungsabstinente Kleinbetriebe – empirische Realität oder gepflegtes Vorurteil?* In: BRÖDEL, R.; KREIMEYER, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung.* Bielefeld 2004, S. 241–263  
ZIMMER, G. M.: *Entwicklung des organisationalen Gedächtnisses mit Multimedia.* In: GEISLER, H.; LEHNHOFF, A.; PETERSEN, J. (Hrsg.): *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog.* Weinheim 1998, S. 323–344