

Sabine Seufert, Jasmina Hasanbegovic, Dieter Euler

Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen

SCIL-Arbeitsbericht I I
Januar 2007

Herausgeber:
Prof. Dr. Dieter Euler, Prof. Dr. Sabine Seufert
ISBN: 3-906528-50-2

Swiss Centre for Innovations in Learning
Dufourstrasse 40a
CH-9000 St. Gallen
Schweiz

Phone: ++41 (0)71 224 31 55
Fax: ++41 (0)71 224 26 19
E-Mail: scil-info@unisg.ch
Web: www.scil.ch

Über SCIL

Das Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) fördert den didaktisch sinnvollen Einsatz von neuen Technologien in Hochschulen und Bildungsorganisationen. SCIL bietet Beratung, Coaching, Seminare und Forschung an, um Innovationen in der Aus- und Weiterbildung zu begleiten und deren Qualität in der Weiterentwicklung zu fördern. Das Zentrum wurde im März 2003 gegründet. Es wird für fünf Jahre von der GEBERT RÜF STIFTUNG anspruchsbefähigt.

Inhalt

1	Einleitung: die Bedeutung von Lernkultur(en) für das Bildungsmanagement	1
2	Zur Gestaltbarkeit von Lernkulturen	3
2.1	Erste Begriffsdefinitionen: was sind "Lernkulturen?"	3
2.1.1	Lernkultur als Teil einer Organisationskultur?	3
2.1.2	Das Konzept einer nachhaltigen Lernkultur.....	6
2.2	Gestaltungsansätze: sind Lernkulturen gestaltbar?	10
3	Analyse- und Gestaltungsrahmen von Lernkulturen	12
3.1	Herleitung und Überblick über die Dimensionen	12
3.2	Dimensionen einer nachhaltigen Lernkultur	13
3.2.1	Mitarbeiter befähigen	13
3.2.2	Führungskräfte einbinden.....	14
3.2.3	Methoden weiter entwickeln	14
3.2.4	Rahmenbedingungen schaffen	15
3.2.5	Ergebnisse messen und Qualität weiter entwickeln	15
3.3	Fazit.....	16
4	Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen	17
4.1	Herleitung und Überblick über das Vorgehensmodell.....	17
4.2	Phasen des Vorgehensmodells	20
4.2.1	Initiierung: Veränderungsdesign festlegen.....	20
4.2.2	Diagnose: Ist-Situation analysieren	24
4.2.3	Positionierung: Ergebnisse interpretieren, Schwerpunkte setzen	24
4.2.4	Interventionen: Gestaltungsempfehlungen ableiten	25
4.3	Fazit.....	26
5	Anwendungsbeispiele	27
5.1	Fallbeispiel aus der Telekommunikationsbranche.....	27
5.1.1	Überblick: Lernkulturen als Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen	27
5.1.2	Initiierung: Veränderungsdesign festlegen.....	28

5.1.3	Diagnose: Lernkulturanalyse in der Telekommunikationsbranche.....	28
5.1.4	Positionierung: Ergebnisse interpretieren.....	30
5.1.5	Interventionen: Ableitung von Gestaltungsempfehlungen	32
5.2	Fallbeispiel aus der Finanzbranche	34
5.2.1	Überblick: Lernkulturen als Voraussetzung für die informelle Kompetenzentwicklung	34
5.2.2	Initiierung: Veränderungsdesign festlegen.....	35
5.2.3	Diagnose: Lernkulturanalyse.....	35
5.2.4	Positionierung: Ergebnisse interpretieren.....	37
5.2.5	Interventionen: Ableitung von Gestaltungsempfehlungen	41
6	Zusammenfassung und Ausblick	43
	Literatur	45

I Einleitung: die Bedeutung von Lernkultur(en) für das Bildungsmanagement

Im Herbst 2005 führte das Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) eine Trendstudie zur Einschätzung künftiger Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen durch, an der sich Experten aus 47 Unternehmen vorwiegend im deutschsprachigen Raum beteiligt haben (Diesner, Euler & Seufert, 2006, S. 4). Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen: Die Themen *Strategie* und *Kultur* sind die Herausforderungen, denen sich das Bildungsmanagement in den kommenden Jahren verstärkt stellen muss. Das Themengebiet mit der höchsten Bedeutsamkeit in der gesamten Studie ist der Bereich *Kultur* mit den folgenden drei Top-Themen:

- Förderung der Lernunterstützung durch Vorgesetzte,
- Einsatz von Führungskräften in Bildungsprozessen und
- Förderung des Wissensaustauschs im Unternehmen.

Insbesondere die Ansprache und Einbeziehung von Führungskräften stellt eine grosse Herausforderung in der Umsetzung von Bildungsmanagement-Konzepten dar. Die Hinweise aus der Expertenrunde und den offenen Kommentaren des Fragebogens verdeutlichten, dass die Unternehmen bereits viele Ansätze erprobt haben, offensichtlich aber noch nicht mit der Umsetzung zufrieden sind. Die Erfahrungen der Experten zeigten, dass die Einführung von Wissensmanagement-Lösungen, selbstgesteuertem Lernen mit eLearning oder anderen Bildungsinnovationen häufig an kulturellen Barrieren in der Umsetzungspraxis scheitern. Cross & Dublin (2002, S. 38) charakterisieren ebenfalls insbesondere kulturelle Barrieren, die in den Gewohnheiten der Beteiligten begründet liegen: "Learners used to instructors often resent having to learn from a computer, and trainers who feel valued for their platform skills often feel threatened. Managers who have always controlled the access to training and information often feel undermined when learners can access learning resources anytime, anywhere. And the organization often experiences a perceived lack of participation, high dropout rates, and conflict between and among departments and staff, dooming many e-learning initiatives."

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen einer bestehenden Lernkultur und der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern besteht. Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass Veränderungsprozesse in einer Organisation sowie die damit verbundenen individuellen und organisationalen Lernprozesse jeweils von der Ausprägung einer spezifischen Lernkultur abhängig sind. Daraus ergibt sich, dass die zielbezogene Gestaltung von Veränderungsprozessen - im Sinne eines Change Management Ansatzes - eine genaue Kenntnis und Diagnose der jeweils bestehenden Lernkultur nahe legt. Die Intervention erfordert eine sorgfältige Diagnose, soll sie nicht schrotschussartig und zufällig erfolgen.

1 Einleitung: die Bedeutung von Lernkultur(en) für das Bildungsmanagement

Aber was versteht man unter "Lernkultur(en)", die auf nachhaltiges Lernen ausgerichtet sind? Wie ist eine existierende Lernkultur in einem Unternehmen zu erfassen? Können Lernkulturen in einer Organisation überhaupt gestaltet werden? Welchen Mehrwert liefert die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen für das Bildungsmanagement? Wie kann ein derartiger Veränderungsprozess im Rahmen eines Change Management Ansatzes erfolgreich umgesetzt werden?

Auf diese Fragestellungen soll der vorliegende Arbeitsbericht eingehen. Ziel des Beitrages ist es somit, den Mehrwert von Lernkulturen für das Bildungsmanagement in Unternehmen aufzuzeigen. Als Konzeption wird dafür zunächst ein Analyse- und Gestaltungsrahmen für Lernkulturen vorgestellt sowie ein daran anknüpfendes Change Management Vorgehensmodell für die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen eingeführt. An konkreten Fallbeispielen wird die Anwendung und der jeweilige Problemlösungsbeitrag in der Praxis veranschaulicht.

2 Zur Gestaltbarkeit von Lernkulturen

2.1 Erste Begriffsdefinitionen: was sind "Lernkulturen?"

2.1.1 Lernkultur als Teil einer Organisationskultur?

Den Begriff der Lernkultur wissenschaftlich präzise abzugrenzen, ist ein schwieriges Unterfangen (Wirth, 2005, S. 378). Auch für die Abgrenzung zu einer Organisationskultur fehlt es an eindeutigen Definitionen.¹ Im Gegensatz zu „Natur“ werden unter „Kultur“ alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, deren Produktionsformen, Lebensstile und Verhaltensweisen sowie Leitvorstellungen einer Gesellschaft verstanden (Arnold & Schüssler, 1998, S. 3). Häufig zitiert wird die Definition von Schein (1992, S. 12), der Kultur versteht als "ein Muster aus gemeinsamen Grundprämissen, das eine Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration gelernt hat und das sich bewährt hat. Daher wird es an neue Mitglieder als rational und emotional richtiger Ansatz für den Umgang mit Problemen weitergegeben".

Die Kultur eines Unternehmens hat für die Organisationsmitglieder eine steuernde und orientierende Funktion, indem sie Klarheit darüber erzeugt, was in dieser Kultur als „gut“ bzw. „nicht gut“ gilt, was „erlaubt“ bzw. „nicht erlaubt“ ist, und was „belohnt“ und was „bestraft“ wird (Doppler & Lauterburg, 2002, S. 451). Schein (2003, S. 9) differenziert drei Ebenen einer Organisationskultur nach dem Grad der Beobachtbarkeit. Danach entwickelt sich eine Organisationskultur durch das Zusammenspiel von drei **Kulturebenen**:

- Das *Symbolssystem* als beobachtbare Artefakte bildet die oberste Kulturebene und umfasst beispielsweise Riten, Kleiderordnungen, Umgangsformen oder die räumliche Gestaltung der Organisation. Diese Aspekte sind für Aussenstehende zwar sichtbar, aber schwer zu interpretieren.
- *Normen und Standards* in Form von öffentlich propagierten oder internalisierten Wert- und Überzeugungssystemen bilden die mittlere Kulturebene, an denen sich Individuen und Gruppen in ihren Handlungen orientieren.

¹ Eine Diskussion dieser Problematik erfolgt in Arnold & Schüssler (1998, S. 3), wobei sie betonen, dass es sich bei dem Begriff der Lernkultur um keine eingeführte und etablierte pädagogische Kategorie handle.

2 Zur Gestaltbarkeit von Lernkulturen

- *Implizite und unreflektierte Grundannahmen* bilden die tiefste Ebene der Kultur, die von den Organisationsmitgliedern als selbstverständlich angenommen und daher nicht bewusst reflektiert werden, jedoch deren Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen.

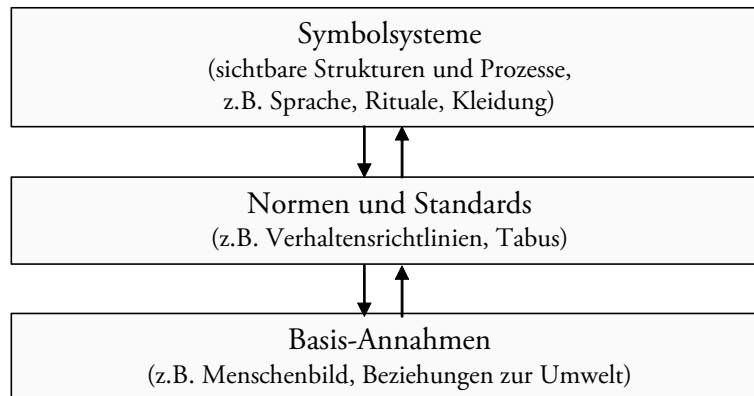


Abb. 1: Kulturebenenmodell (Quelle: Schein, 2003)

Um eine bestehende Organisationskultur zu erfassen, erlangte darüber hinaus das **Kulturnetz (cultural web)** von Johnson (1998) einen hohen Verbreitungsgrad. Er beschreibt Organisationskultur als Netzwerk interner Strukturen und Prozesse, welche die Selbstwahrnehmung einer Organisation kontinuierlich sowohl erzeugen als auch verstärken. Dieser Konzeption ist zwar die Herkunft von Schein's 3-Ebenen-Modell anzumerken, allerdings ordnet Johnson die Elemente neben- statt übereinander ab und fügt als kennzeichnendes Element eine Art Kernidee – das Paradigma – hinzu. Er beschreibt die Organisationskultur folglich als ein Netz von 7 überlappenden Themengebieten: Geschichten und Mythen, Symbole, Machtstrukturen, organisatorische Strukturen, Kontrollsysteme, Rituale und Routinen sowie das vorherrschende Paradigma.

Die Unternehmenskulturforschung kann darüber hinaus mittlerweile auf zahlreiche Versuche verweisen, **Typologien** für die Analyse von Organisationskulturen zu entwickeln. Ein Typologiever such für Unternehmenskulturen, die an der Interaktion mit der Umwelt orientiert ist und in der Managementlehre einen sehr hohen Verbreitungsgrad gefunden hat, stammt von Deal & Kennedy (1982, S. 13). Jeder Branchentyp wird danach durch eine jeweils spezifische Passung von Kultur-Elementen gekennzeichnet, die den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens in ihrer typischen Umwelt sicherstellen sollen. Deal & Kennedy (1982) beschreiben Kultur als ein zweidimensionales Modell mit den Dimensionen (finanzielles) Risiko und Feedback, definiert als Geschwindigkeit, mit der eine Aktivität sich für vorteilhaft oder nachteilig herausstellt. Danach unterscheiden sie in Verfahrens- bzw. Prozesskultur (Process Culture), Analytische-Projekt-Kultur (Bet-Your-Company), Brot-und-Spiele-Kultur (Work Hard, Play Hard) und die Alles-oder-Nichts-Kultur (Tough-Guy, Macho Culture).

2.1 Erste Begriffsdefinitionen: was sind "Lernkulturen?"

Ein weiterer Ansatz zur Unterscheidung von Kulturtypen, der nicht auf einer Branchenebene, sondern auf einer Organisationsebene Bezug nimmt, erfolgt nach dem Wertemuster von Cameron & Quinn (1999). Das Wertemuster differenziert einerseits danach, ob ein interner oder externer Fokus überwiegt, und andererseits ob stärker Flexibilität/ Individualität oder Stabilität/ Kontrolle in einer Organisation verfolgt wird. Unterschieden werden hierbei vier Kulturtypen: "Clan-Kulturen", bei denen viel Wert auf Teamarbeit, eine freundliche Umgebung und Konsens gelegt wird; "Ad-hoc-Kulturen" („spontanentstehende“) mit viel Eigenverantwortung der Mitarbeiter, hoher Dynamik und viel persönlicher Gestaltungsfreiheit des einzelnen. "Hierarchie-Kultur", in der die Arbeitsumgebung strukturiert und formalisiert ist und in der Regeln und Formalien die Organisation zusammenhalten. "Markt-Kultur", in der die Beteiligten in hohem Masse wettbewerbsorientiert sind, hart arbeiten und ihren Erfolg über den Zugewinn von Marktanteilen und Marktführerschaft definieren.

Der Vorteil des Modells von Cameron & Quinn (1999) liegt darin, dass nicht nur gemessen werden kann, welche Ausprägung ein einzelner Kulturtyp hat, sondern auch wie übereinstimmend die Beschäftigten diesen wahrnehmen. Sind Ausprägung und Übereinstimmung hoch, spricht man von einer starken Organisationskultur (Vollmer, 2005, S. 219).

Als Kritik an diesen Typologieversuchen wird häufig geäußert, dass die eindeutige Zuordnung einer Unternehmung zu einem Kulturtyp in der Praxis kaum möglich sei (Bergmann, 2000). Die meisten Unternehmen würden vielmehr Aspekte mehrerer Kulturtypen aufweisen. Im Rahmen von empirischen Studien wurden daher mittlerweile Diagnoseinstrumente entwickelt, um eine Organisationskultur anhand von Kulturdimensionen und -indikatoren zu operationalisieren, welche je nach theoretischer Orientierung und Zielsetzung unterschiedliche Schwerpunkte legen.² So liegen beispielsweise auch bereits Instrumente für die Erfassung einer lernenden Organisation (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1994), zu lernrelevanten Merkmalen einer Arbeitsaufgabe (Richter & Wardanjan, 2000), zur Erhebung eines Lernklimas (Batram, Forster, Lindley, Brown & Nixon, 1993) oder auch zur Erfassung von Lernkultur in einem Unternehmen vor (Sonntag, Stegmeier, Schaper & Friebe, 2004).

Aus den skizzierten Ansätzen wird deutlich, dass Lernkulturen als ein Teil bzw. als eine Ausprägungsform von Organisationskultur(en) im Unternehmen aufgefasst werden können. Gerade in Veränderungsprozessen, die eine fundamentale Neuorientierung des Bildungsbereichs beinhalten, werden die Normen der bestehenden Organisationskultur häufig

² Einen systematischen Überblick zum Forschungsstand liefern beispielsweise Bergmann, 2000 sowie Sonntag, Stegmeier, Schaber & Friebe, 2004.

2 Zur Gestaltbarkeit von Lernkulturen

als Barriere für das Erreichen des angestrebten Veränderungsziels betrachtet. Genauer formuliert können Lernkulturen als eine Spezifizierung von Organisationskulturen betrachtet werden, da sie den Fokus auf Einstellungen, Werte und vorherrschende Normen gegenüber Lernen in einer Organisation legen, somit eine Projektion des Stellenwerts von Lernen in einer Unternehmung als kulturelles Merkmal in den Mittelpunkt rücken.

Liefern diese Instrumente zur Analyse und Beschreibung von Organisationskulturen, welche insbesondere einen Fokus auf die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern legen, auch Mehrwerte für Bildungsverantwortliche und für deren Gestaltungspraxis? Um diese Frage zu beantworten, soll im nachfolgenden Abschnitt näher auf das Konzept einer nachhaltigen Lernkultur eingegangen werden.

2.1.2 Das Konzept einer nachhaltigen Lernkultur

Der Begriff "Lernkultur" kann auf kein homogenes Begriffsverständnis bzw. eine allgemeingültige Definition zurückgreifen. Lernkulturen können zunächst - ebenso in Analogie zu Organisationskulturen - auf mehreren Ebenen betrachtet werden. Sonntag et al. (2004) nehmen darauf Bezug und verstehen somit die Gestaltung von Lernkulturen als Schaffung eines Möglichkeitsraums für selbstorganisierendes Lernen auf unterschiedlichen Ebenen. In einer Lernkultur manifestieren sich folglich Einstellungen und Werte gegenüber Lernen auf individueller, gruppenbezogener, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene (vgl. Abb. 2).

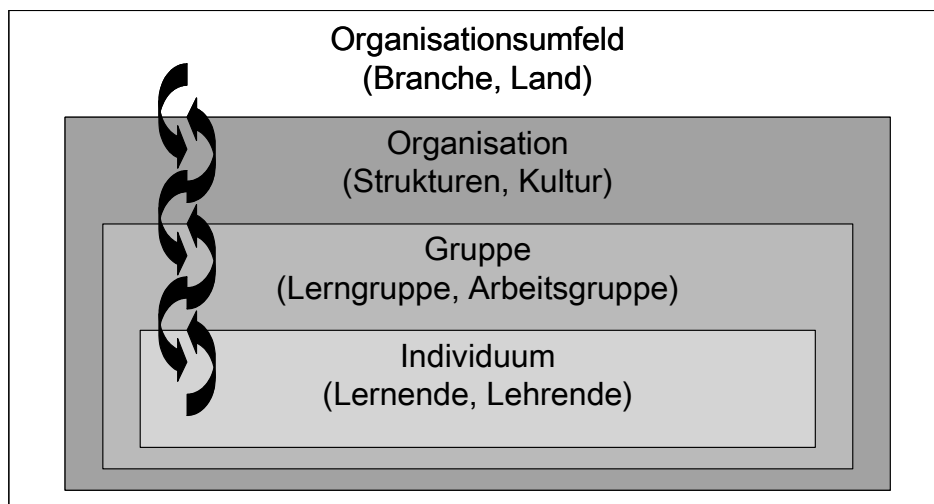


Abb. 2: Unterschiedliche Ebenen einer Lernkultur

Die gesellschaftliche Ebene bzw. das Organisationsumfeld ist insofern bedeutsam, da diese einen Rahmen für die Gestaltung auf den nachfolgenden Ebenen konturiert. Die kulturellen Einflüsse bezogen auf das Lernen kommen beispielsweise in einem ausgeprägten Sicher-

2.1 Erste Begriffsdefinitionen: was sind "Lernkulturen?"

heitsdenken zum Ausdruck, welche gelegentlich als typisch für Deutschland hervorgehoben wird. Damit verknüpft wird eine fehlende Kultur der Selbstverantwortung, die Erwartung der Versorgung „von oben“ und zugleich Streben nach Freiheit und Autonomie, Beifahrer statt Fahrer am Lenkrad; Opfer der Umstände statt Akteur der Möglichkeiten. Bezogen auf das Lernen bedeutet dies, dass ein pädagogisches Versorgungsdenken („ins Seminar geschickt werden“) vorherrscht oder Lernen als Gratifikation für vergangene Verdienste statt Investition in zukünftige Leistungen verstanden wird. Dies zeigt sich auch darin, dass die Teilnehmerrate an Weiterbildung in Deutschland vergleichsweise niedrig ist.

Der nachfolgende Beitrag soll sich im Weiteren auf die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen in einer Organisation beziehen, somit die Unternehmensebene aus Perspektive der Bildungsverantwortlichen in den Mittelpunkt stellen. Der Stand der Lernkulturforschung auf dieser Ebene präsentiert dabei ein Sammelsurium unterschiedlicher Lernkulturdimensionen. Friebe (2005, S. 29) nennt folgende Merkmale für eine kompetenz-förderliche Lernkultur:

- Lernkultur bezeichnet den Stellenwert, den Lernen im Unternehmen besitzt.
- Lernkultur drückt sich in lernbezogenen Werten, Normen, Einstellungen und Erwartungen im Unternehmen und bei den Unternehmensmitgliedern aus.
- Eine förderliche Lernkultur findet ebenso Ausdruck in neuen Lernformen und zeigt sich in förderlichen und unterstützenden Rahmenbedingungen für Lernen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene.
- Die Gestaltung einer Lernkultur verfolgt mitarbeiter- und unternehmensbezogene Ziele. Dazu zählen die Kompetenzentwicklung, der Wissenserwerb und eine gesteigerte Innovations- und Veränderungsbereitschaft.
- Lernkultur kann über lernförderliche organisationale Bedingungen bzw. Merkmale bestimmt werden.

Mit dem Begriff Lernkultur wird offensichtlich eine Beziehung zwischen Lernen und Kultur unterstellt. Daher kann eine pädagogische von einer betriebswirtschaftlichen Sichtweise unterschieden werden.

Pädagogische Perspektive des Begriffes „Lernkultur“

Nach Zimmer (2001, S. 129) kann die Lehr- und Lernkultur als „historisch herausgebildetes Muster institutionalisierter Formen pädagogischer Handlungen“ bezeichnet werden. Damit werden folglich diejenigen gemeinsamen Wertvorstellungen bezeichnet, die Lehrende und Lernende hinsichtlich der Weitergabe und der Aufnahme von Wissen teilen. Ähnlich definiert auch Weinert (1997, S. 12) Lernkultur als „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lernstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“. In der Lehr- und Lernkultur manifestiert sich somit die im Verlaufe der Zeit entstan-

2 Zur Gestaltbarkeit von Lernkulturen

denen gemeinsamen Vorstellungen und Werthaltungen bzw. Gewohnheiten und Einstellungen, welche mit den Lernprozessen verbunden werden (Euler, 2005). Die Kultur selbst ist somit nicht beobachtbar und vielmehr ein Konstrukt für gemeinsame wertebestimmende und handlungsleitende Einstellungen der Lehrenden und Lernenden einer Organisation.

Betriebswirtschaftliche Perspektive des Begriffes „Lernkultur“

Die betriebswirtschafts-spezifische Bedeutung neuer Lernkulturen kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass die organisatorische Dimension und insbesondere der Beitrag einer Lernkultur zum nachhaltigen, erfolgreichen Bestehen einer Institution in der heutigen, von schnellen Entwicklungszyklen geprägten Wirtschaft betont wird (Macoby, 2003).³ Die Betrachtung der ökonomischen Dimension kann über die Lernkultur hinaus um eine Perspektive erweitert werden, die in gewissem Sinne „selbstreferentiell“ ist (Euler, 2005, S. 544). In dieser Perspektive geht es um die Beschaffenheit der Veränderungskultur in einer Organisation und rückt die Frage ins Blickfeld, inwiefern die Bereitschaft in einer Organisation ausgeprägt ist, sich auf Veränderungen bestehender Lernkulturen einzulassen. Im Wesentlichen geht es dabei um die Frage, inwiefern die Kultur einer Organisation Lernen zulässt und fördert bzw. im umgekehrten Fall verhindert (Boyett & Boyett, 2000). Nach Sonntag (1996, S. 42) bedeutet die Lernkultur aus betriebswirtschaftlicher Sicht "nichts anderes als die Pflege („cultura“) des Lernens im Unternehmen." Ob und wie weit eine Lernkultur im Unternehmen vorliegt, macht er dabei abhängig vom Stellenwert, den das Lernen im jeweiligen Unternehmen hat, von der Art und Weise, wie die Mitarbeiter selbst und das Unternehmen als Gesamtes lernen und vom Ausmass der Unterstützung⁴ für die Etablierung einer lernenden Kultur (Sonntag, 1996, S. 43). Vor allem der Einbezug der Lerngewohnheiten, Vorstellungen und Werthaltungen der am Lernprozess beteiligten Par-

³ In der auf den betriebswirtschaftlichen Kontext bezogenen Verwendung hat der Lernkultur-Begriff einen eigenen Bedeutungsgehalt entwickelt, der vor allem in der angelsächsischen und amerikanischen Literatur zum Ausdruck kommt und sich deutlich von der pädagogischen Bedeutung abhebt. Häufig wird der Begriff dabei mit dem Konzept der „lernenden Organisation“ in Verbindung gebracht, die mit der Veröffentlichung von Senge 1990 als die fünfte Disziplin von erfolgreichem Management ausführlich diskutiert wurde (Senge & Klostermann, 1996)

⁴ Sonntag (1996, S. 42) bezieht hierbei die Erprobung neuer didaktischer Konzepte und Lernformen mit ein, womit er die Brücke zwischen der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Perspektive von Lernkultur schlägt.

2.1 Erste Begriffsdefinitionen: was sind "Lernkulturen?"

teien über die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird, vermag eine Brücke zum zuvor skizzierten pädagogischen Verständnis einer Lernkultur zu schlagen.⁵

Der Begriff beinhaltet somit eine breite Sicht auf die Lern- / Arbeitsprozesse in Unternehmen, insbesondere verbindet er Mikroprozesse des Lernens mit Kontexten des betrieblichen Lernens (Strategie, Anwendung in Funktionsfeld, Rolle des Vorgesetzten). Eine **nachhaltige Lernkultur** ist folglich auf diese beiden Perspektiven ausgerichtet: einerseits Nachhaltigkeit auf einer Organisationsebene zu erzielen, um mit kontinuierlichem Lernen einen Wettbewerbsvorsprung in einem dynamischen Umfeld zu sichern. Andererseits kann Nachhaltigkeit aus pädagogischer Sicht verstanden werden, um bei den Lernenden einen möglichst hohen Transfererfolg von Bildungsmassnahmen in die Arbeitspraxis zu erreichen im Sinne von "nachhaltigem Lernen".

Zusammenfassend wird Lernkultur in dem vorliegenden Beitrag als Konzept aufgefasst, das die beiden Perspektiven - Individuum und Organisation - verbindet. Das Konzept richtet dabei die analytische und gestalterische Sicht des Human Resource Management verstärkt auf die förderlichen und hemmenden Bedingungen der Kompetenz- und Potenzialentwicklung in der betrieblichen Organisation und am Arbeitsplatz aus (Sonntag, Stegmaier, Schaper, & Friebe, 2004, S. 105). Lernkultur zielt somit auf die geforderte Kompetenzentwicklung der Organisationsmitglieder durch Lernprozesse auf individueller, gruppenbezogener und organisationaler Ebene unter Berücksichtigung geeigneter lernförderlicher Rahmenbedingungen wie Organisationsstrukturen und strategische Personalarbeit. Die im vorherigen Abschnitt skizzierten Diagnoseinstrumente liefern bereits relevante Hinweise für das Bildungsmanagement, insbesondere was die Analyse von lernförderlichen Organisationsmerkmalen anbelangt. Allerdings vermögen sie nicht die Brücke zu pädagogischen Gestaltungsaspekten zu schlagen, so dass im vorliegenden Beitrag eine Weiterentwicklung eines Analyse- und Gestaltungsrahmens für Lernkulturen vorgeschlagen wird, um somit einen Mehrwert für das Bildungsmanagement zu liefern.

⁵ Fischer (2001, S. 4.1.1./2) subsumiert beispielsweise unter den Oberbegriff der Unternehmenskultur vor allem Führungs-, Mitarbeiter- und Lernkultur. Dabei stellt er fest, dass, um eine nachhaltige Veränderung der Wertigkeit von selbstgesteuertem Lernen zu erlangen, ein Wandel in der Lernkultur durch einen Änderungsprozess herbeizuführen ist.

2.2 Gestaltungsansätze: sind Lernkulturen gestaltbar?

Inwieweit die bestehende Organisations- bzw. Lernkultur überhaupt gezielt beeinflusst werden kann, wird in der Literatur konträr diskutiert (Neubauer, 2003). Da kulturelle Veränderungsprozesse von sehr vielen Faktoren abhängig sind, wie beispielsweise auch von nicht-intendierten Interventionen und Ereignissen, muss davon ausgegangen werden, dass Veränderungsprozesse nur bis zu einem gewissen Grad gestaltbar sind. Dennoch wird in dem vorliegenden Beitrag die Annahme vorausgesetzt, dass die Gestaltung von Veränderungsprozessen – unter den geschilderten Einschränkungen – geplant und somit Ziele gesteckt werden können, auch wenn die Entwicklung nicht prognostizierbar ist und Pläne nicht über längere Zeit aufrechterhalten werden können (Müller-Stewens & Lechner, 2001, S. 412).

Einen Ansatz zur Bewältigung des organisatorischen und kulturellen Wandels in einer Organisation stellt das **Change Management** dar, das dieses Gestaltungsfeld der begleitenden Veränderungsprozesse in den Mittelpunkt stellt (Doppler, 1994; Reiss, von Rosenstiel & Lanz, 1997). Ein Ansatzpunkt zur Kulturveränderung wird in der Veränderung von Organisationsstrukturen gesehen. Eine wichtige Rolle kommt auch den Führungspersonen aufgrund ihrer Positionsmacht und Vorbildfunktion bei der Initiierung und Gestaltung von Kulturveränderungen zu (Doppler & Lauterburg, 2002, S. 459ff.). Mit der Einführung einer Innovation beispielsweise bietet sich damit ein alternatives Gestaltungsfeld an, das sich auf die Veränderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen und auf das Verhalten der Beteiligten ausrichtet. Nach Müller-Stewens und Lechner (2001, S. 412) sollte ein solcher Wandel in Form eines formellen Wandelprojektes mit einer Vielzahl unterschiedlichster und sich auch überlappender Unterprojekte koordiniert und - soweit als möglich - gesteuert werden, um die Innovation über stetige Wandelprozesse zu verfestigen.⁶ Zumindest vorübergehend werden die Projekte zu den wichtigsten Arenen der Zusammenarbeit.

Die Analyse von Unternehmenskulturen mit Hilfe vorhandener Diagnoseinstrumente liefert zwar erste Hinweise darüber, welche Faktoren Lernen und Wissensaustausch in einem

⁶ Müller-Stewens und Lechner (2001, S. 383) gehen an dieser Stelle auf die „Selbstorganisation“ eines sozialen Systems ein. Das System verfügt selbst über eigene Potenziale zur „Transformation“. Wenn sich das System ändern soll, müssen diese Potenziale zur Selbstorganisation erkannt werden. Transformation ist somit ein durch das System selbst generierter und selbst geführter Prozess. Dass dieser Prozess allerdings stattfindet, dazu bedarf es gewisser Bedingungen, wie beispielsweise die Möglichkeit des Experimentierens oder der Entwicklung eines Bewusstseins für diese Potenziale.

2.2 Gestaltungsansätze: sind Lernkulturen gestaltbar?

Unternehmen behindern oder fördern könnten. Allerdings sind die zugrunde liegenden Kulturdimensionen noch zu unspezifisch, um konkrete, insbesondere auch methodisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen für das Bildungsmanagement ableiten zu können. Aufgabe des Bildungsmanagements kann es aufgrund der Komplexität und fehlenden Verantwortlichkeit des Veränderungsprojektes zudem kaum sein, eine bestehende Organisationskultur als eine Art "Change Agent" zu verändern. Dennoch stellt der Kulturbereich eine der grössten Herausforderungen für das Bildungsmanagement in den nächsten Jahren dar, wie die zu Anfangs zitierte Trendstudie (Diesner, Seufert & Euler, 2005) ergab. Daher ist eine Notwendigkeit gegeben, die übergreifende Thematik einer lernförderlichen Organisationskultur auf die relevanten Aspekte des Bildungsmanagements in einem Unternehmen herunter zu brechen. Dazu sind spezifische Methoden und Instrumente notwendig, die sich auf die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen beziehen und somit einen Mehrwert für die Bildungsarbeit liefern können.

3 Analyse- und Gestaltungsrahmen von Lernkulturen

3.1 Herleitung und Überblick über die Dimensionen

Jede Modellbildung unterliegt dem immanenten Spannungsfeld zwischen theoretischer Differenziertheit und praktischer Handhabbarkeit. Eine Form der Gestaltung dieses Spannungsfeldes besteht in einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis. „If research wants to help an organisation to design its own learning culture then research has to collaborate with the practitioners at all design phases, that means it is dependent on the knowledge and co-work of all organisational members.“ (Shavelson, Phillips, Towne, & Feuer, 2003). Vor allem die Gestaltung einer innovativen Lernkultur erfordert einen Forschungsansatz, der zentrale Prozesse beim Design für die Forschung und für die Praxis zu nutzen und mit wissenschaftlichem Denken und Handeln zu verbinden versucht. Der Design-Based Research Ansatz fokussiert die Nützlichkeit, die Passung zu bestimmten Bedingungen und künftige Potenziale, indem er aus den typischen Entscheidungsprozessen und den daraus resultierenden Lernprozessen generalisierbare Theorien entwickelt (Reinmann, 2005).

Diese Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert die Einbindung von Praktikern bereits bei der Konzeptualisierung des theoretischen Bezugsrahmens. Darüber hinaus müssen die Betroffenen des Veränderungsprozesses von Anbeginn in den Forschungs- und Gestaltungsprozess eingebunden werden, um ihre Einstellungen und Verhaltensweisen auf das Veränderungsziel ausrichten zu können. Die Entwicklung des nachfolgenden Lernkulturmodells entstand in einer engen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, insbesondere durch die Einbindung der betroffenen Interessensgruppen der Telekom AG (Ihm, 2006).

Konkret wurde im Jahr 2003 von der Telekom AG ein Firmennetzwerk etabliert, welches sich aus Bildungsverantwortlichen, Bildungsmanagern und Personalentwicklern unterschiedlicher Unternehmen zusammensetzt und sich mit der systematischen Erfassung von Lösungsansätzen für zukünftige Lernarchitekturen befasst. Zentrales Ergebnis dieses Netzwerkes ist die Entwicklung eines generischen Modells zur Lernarchitektur unter dem Titel "Lernen 2010", das die zukünftigen Anforderungen an Mitarbeiter, Führungskräfte, Bildungsmanager und Unternehmensleitung fokussiert. Das Modell gliedert die Gestaltungsaufgaben einer zukunftsorientierten Personalentwicklung in Bausteine einer Lernarchitektur (Ihm, 2006, S. 4). Unter Berücksichtigung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes wurde dieses generische Modell um die Aspekte einer nachhaltigen Lernkultur erweitert. Wie die nachfolgende Abbildung aufzeigt, beschreiben demnach fünf Dimensionen eine Lernkultur aus der Perspektive des Bildungsmanagements:

3.2 Dimensionen einer nachhaltigen Lernkultur

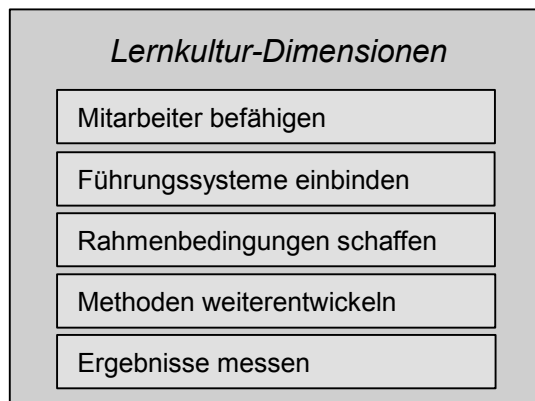


Abb. 3: Unterschiedliche Dimensionen einer Lernkultur

Die einzelnen Dimensionen werden weitergehend über Indikatoren präzisiert, mit deren Hilfe die Analyse von Lernkulturen in einer Organisation operationalisiert werden kann. Auf die einzelnen Dimensionen wird im Folgenden näher eingegangen.

3.2 Dimensionen einer nachhaltigen Lernkultur

3.2.1 Mitarbeiter befähigen

Die Dimension "Mitarbeiter befähigen" orientiert sich an mitarbeiterorientierten Unterstützungsmassnahmen, welche insbesondere das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen im Unternehmen fördern sollen. Dabei stehen vor allem Fragestellungen in den folgenden drei Bereichen im Vordergrund:

1. Erwartungen an kontinuierliches Lernen kommunizieren, wie z.B.:
 - Wird die Eigenverantwortung der Mitarbeiter für Lernen klar kommuniziert?
 - Gibt es Freiräume für Lernen? Sind Entwicklungsziele der Kompetenzentwicklung verknüpft mit der Karriereentwicklung?
2. Lernbedarf erheben, wie z.B.:
 - Können die Mitarbeiter aktiv ihre Weiterbildungsbedürfnisse einbringen?
 - Wissen die Mitarbeiter i.d.R., an wen sie sich bei Fragen zu Lernangeboten wenden müssen?
 - Werden Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter bei der Planung der Bildungsmassnahmen berücksichtigt?
3. Deckung des Lernbedarfs unterstützen, wie z. B.:

3 Analyse- und Gestaltungsrahmen von Lernkulturen

- Werden die Mitarbeiter methodisch beim eigenverantwortlichen und selbständigen Lernen unterstützt, z.B. über Mentoring, Coaching, Transferpläne, etc.?
- Werden die Mitarbeiter dazu aufgefordert, die erworbenen Kenntnisse ihren Arbeitskollegen weiter zu geben? Helfen sich die Mitarbeiter gegenseitig, wenn Schwierigkeiten und Fragen auftreten?

3.2.2 Führungskräfte einbinden

Bei der Dimension "Führungskräfte einbinden" ist die Frage zentral, welche Rolle die Führungskräfte für die Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter einnehmen. Letztlich belegen zahlreiche empirische Studien, wie bedeutsam Führungskräfte sind, wenn es um den Transfererfolg von Bildungsmassnahmen geht (Kauffeld, 2006). Zudem übernehmen sie eine wichtige Rolle bei der Gestaltung einer Lernkultur, da sie als Multiplikator lernbezogene Werte und Einstellungen transportieren. Mehrere Aspekte eines lernorientierten Führungsverhaltens können hierbei für die Analyse der Lernkultur aufgenommen werden:

1. Stehen Führungskräfte als Ansprechpartner in Lernprozessen bereit?
2. Dienen die Führungskräfte als Vorbild für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen?
3. Wirken Führungskräfte als Unterstützer, das Neugelernte im Arbeitsumfeld einzubringen? Geben Sie konstruktives Feedback und zeigen sie Lernmöglichkeiten in ihrer Arbeit auf? Fördern die Führungskräfte die Rahmenbedingungen für Lernen?
4. Kann die Weitergabe von Erfahrungen und Expertise aktiv in Bildungsprogrammen gefördert werden, wie beispielsweise im Rahmen von Mentorenprogrammen oder durch "Speaker Involvement"?

3.2.3 Methoden weiter entwickeln

Die Dimension "Methoden weiterentwickeln" bezieht sich auf die Kernarbeit des Bildungsmanagements: Massnahmen zur Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zu planen und umzusetzen. Die existierenden Methoden können dabei in mehrerer Hinsicht in Bezug auf nachhaltige Lernkulturen analysiert werden: Inwieweit werden selbstgesteuerte Lernformen eingesetzt? Wie werden Bildungsmassnahmen möglichst transferorientiert gestaltet? Die Analysebereiche können sich dabei auf Indikatoren folgender Aspekte beziehen:

1. Weiterbildungsbedarf erheben: Wird der Bedarf regelmässig erhoben? Wie wird die Linie eingebunden, wie erfolgt die Zusammenarbeit mit Geschäftseinheiten, mit Führungskräften?
2. Lerninhalte transferorientiert gestalten: Inwieweit werden die Lerninhalte praxisnah gestaltet, orientieren sie sich an Problemstellungen direkt aus der Praxis?

3.2 Dimensionen einer nachhaltigen Lernkultur

3. Transferorientierte Lernmethoden einsetzen: Wie werden Präsenzveranstaltungen weiter entwickelt, z. B. Vor- und Nachbereitung intensiviert? Welche Selbstlernformen werden eingesetzt?
4. Transfer des Gelernten in die Praxisanwendung fördern: Wie wird beispielsweise arbeitsplatzintegriertes Lernen methodisch gefördert?

3.2.4 Rahmenbedingungen schaffen

Nicht nur technologische, sondern auch organisatorische Rahmenbedingungen stehen bei diesem Baustein im Vordergrund, um beispielsweise den Austausch von Wissen organisatorisch zu unterstützen, Zeitrahmen für Lernen zu vereinbaren oder Anreize für das Lernen zu entwickeln. Darüber hinaus sind bei den Rahmenbedingungen auch die Infrastrukturen für das Lernen zu berücksichtigen und es ist zu klären, welche physischen Lernräume sowie auch virtuelle Lernplattformen zur Kompetenzentwicklung zur Verfügung stehen.

1. Austausch von Wissen unterstützen: Wird der Austausch untereinander zwischen Kollegen und Vorgesetzten gepflegt? Wird auch der überbetriebliche Austausch mit anderen Unternehmen und Partnern gefördert?
2. Lernförderliche Organisationsstrukturen: Werden die vorherrschenden Organisationsstrukturen als lernförderlich wahrgenommen? Gibt es z. B. auch abteilungsübergreifende Strukturen, welche Hierarchie- und Abteilungsdenken überwinden?
3. Zeitrahmen für Lernen vereinbaren: Werden den Mitarbeitern Zeitressourcen zur Verfügung gestellt? Gibt es genügend zeitliche Freiräume, sich weiterzubilden und zu lernen?
4. Anreize für das Lernen entwickeln: Sind die Anreizsysteme für Mitarbeiter und für die Führungskräfte auf die entsprechenden Erwartungen des Unternehmens ausgerichtet?
5. Lernorte gestalten: Wird der Wissensaustausch durch virtuelle und reale "Learning Spaces" gefördert? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten, wie z.B. Lerninseln, wo konzentriertes Lernen am Arbeitsplatz ermöglicht wird?

3.2.5 Ergebnisse messen und Qualität weiter entwickeln

Die letzte Dimension "Ergebnisse messen" bezieht sich auf die Messung des - zu definierenden - Erfolges von Bildungsmaßnahmen. Im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bleibt es nicht nur bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen, sondern die Ableitung von Konsequenzen und Maßnahmen aufgrund der Evaluationsergebnisse sind darüber hinaus ein elementarer Bestandteil. Beispielsweise können dabei folgende Aspekte diese Dimension präzisieren:

1. Lernerfolg überprüfen: Überprüft das Unternehmen systematisch die Lernwirksamkeit von Trainings?

3 Analyse- und Gestaltungsrahmen von Lernkulturen

2. Umsetzung in den Alltag überprüfen: Evaluiert das Unternehmen den Transfererfolg, z.B. durch Follow-up Befragungen? Wird nach einer Qualifizierungsmassnahme überprüft, ob die Mitarbeiter das Gelernte im Arbeitsalltag anwenden können?
3. Rückmeldung der Mitarbeiter aufnehmen: Werden Änderungsvorschläge der Mitarbeiter bei der Weiterentwicklung von Lernangeboten berücksichtigt?
4. Konsequente Ableitung von Massnahmen: Wie werden die Evaluationsergebnisse ausgewertet und interpretiert? Werden die Evaluationsergebnisse der Veranstaltungen mit den Trainern besprochen und Entwicklungspotenziale ausgelotet?

3.3 Fazit

Ziel des vorgestellten Analyse- und Gestaltungsrahmens von Lernkulturen ist es, aus Sicht des Bildungsmanagements relevante Merkmale von Lernkulturen zu erfassen und damit die Basis für die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen zur Optimierung nachhaltigen Lernens in Organisationen zu schaffen.

Die im Rahmen eines Design-Based Research Ansatzes entworfene Konzeption einer nachhaltigen Lernkultur beruht auf den sechs Dimensionen "Mitarbeiter befähigen", "Führungskräfte einbinden", "Methoden weiter entwickeln", "Infrastrukturen: Organisatorische Rahmenbedingungen ausbauen", "Ergebnisse messen" und "Qualität weiter entwickeln". Im Unterschied zu existierenden Diagnoseinstrumenten zur lernenden Organisation oder lernkulturellen Merkmalen einer Organisation kann insbesondere mit diesem Modell eine Brücke zwischen Organisations- und Personal-/ Kompetenzentwicklung geschlagen werden. Die Dimensionen und Indikatoren zur Präzisierung des Konstruktes Lernkultur knüpfen somit direkt an den Verantwortungs- und Gestaltungsbereichen des Bildungsmanagements in einer Unternehmung an. Die mikro-didaktische Gestaltung und Evaluation von Massnahmen zur Kompetenzentwicklung wird darüber hinaus um die makro-didaktische Gestaltung lernförderlicher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erweitert.

Nach der inhaltlichen Präzisierung von Lernkulturen soll im Folgenden auf die prozessorientierte Perspektive näher eingegangen werden, indem ein Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen vorgestellt wird.

4 Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen

4.1 Herleitung und Überblick über das Vorgehensmodell

Eine von Kaplan & Norton (2005) durchgeführte Studie zeigte, dass mehr als 80 % der in Unternehmen entwickelten Strategien und damit einhergehenden Veränderungsinitiativen fehlschlagen. Und das obwohl bei der Entwicklung dieser Strategien in der Regel methodisch und systematisch vorgegangen wurde, beispielsweise Visionen formuliert, detaillierte Implementierungspläne entwickelt oder Balanced Scorecards eingesetzt wurden. Warum scheitern dennoch so viele strategische Veränderungsprojekte?

Nach Kotter & Cohen (2005) - Autoren des Bestsellers "The Heart of Change" - sind es vor allem emotionale Aspekte, die den Ausschlag geben: "Sustainable Change can only be achieved by reaching the hearts of the people (p. 12)". Veränderungsprozesse aktiv zu gestalten, um insbesondere die involvierten Personen einzubeziehen, steht daher beim Change Management im Vordergrund. Folgende weitergehende Fragen zur Analyse und Reflexion können für die Gestaltung des Veränderungsprozesses dienlich sein:

- Wie hat die Organisation(seinheit) in der Vergangenheit auf tief greifende Veränderungen reagiert?
- Wo gibt es momentan Probleme? Wo ist mit Problemen zu rechnen?
- Lohnt es sich, ein Risiko einzugehen, sich aus dem Fenster zu lehnen? Worauf wird besonders geachtet?
- Welche Rituale gibt es? Welche Symbole sind wichtig? Worauf wird besonders geachtet?
- Wie ist der Status verteilt? Nach welchen Kriterien? Wer sind die dominanten Player?
- Wie stark ist die "Nachtseite" ausgeprägt (Gerüchte, Feindschaften, Geheimnisse)?
- Welche Veränderungen sind notwendig?
- Welche haben Ansicht auf Anschluss, welche werden abprallen? Was macht man dann?
- Wie kann man den Aufbau eines "shared understanding" unterstützen? Welche Kommunikationsinfrastruktur könnte hier helfen?
- Wer ist von Veränderungen negativ betroffen? Wer gewinnt hinzu?
- Von wo ist mit Widerstand zu rechnen und warum? Wie könnte man damit umgehen?
- Wie können Betroffene unterstützt werden? Woran hapert es (Wissen, Wollen, Können, Dürfen)?

4 Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen

- Wie kann man den Stein ins Rollen bringen? Welche Interventionen sind für wen geeignet?
- Mit was sollte man beginnen? Was käme danach? Was zuletzt?

Diese zentralen Fragestellungen stehen im Mittelpunkt von Change Management Ansätzen, welche eine systematische Planung und Gestaltung von Veränderungsprozessen unterstützen. Mittlerweile sind zahlreiche Veränderungsmodelle entstanden, welche den Veränderungsprozess als eine Sequenz von Phasen darstellen, die in einem Wandelprojekt mit hoher Regelmässigkeit ablaufen. Vieles kann dabei auf die wegweisenden Arbeiten von Lewin (1963) zurückgeführt werden.⁷ Danach folgen erfolgreiche Veränderungsprozesse einer verallgemeinerbaren Verlaufsform, einer Art Wandelzyklus, die es bei der Gestaltung von Wandel zu beachten gilt. Im Kern besagt das Modell, dass jede Organisation, die auf Dauer überleben will, für ein Gleichgewicht zwischen retardierenden Kräften, welche die bestehende Struktur stabilisieren, und akzelerierenden Kräften, die auf Veränderung drängen, Sorge tragen muss. Soll ein bestehender Gleichgewichtszustand in einen neuen transformiert werden, dann muss der Status quo zuerst „aufgetaut“ werden.

Seit diesem berühmten Phasenmodell „unfreeze – move – refreeze“ von Lewin (1963) beschäftigt sich die Forschung damit, geeignete Phasenmodelle für das Management von Wandel zu finden (Rüegg-Stürm, 2002, S. 358). Einschränkend ist allerdings zu vermerken, dass es keine empirische Evidenz für generalisierbare Phasenmodelle gibt, wie beispielsweise Van de Veen (1993) in einer Meta-Analyse durchgeführter Studien aufzeigt. Dennoch wird es als sinnvoll angesehen, einen phasenbezogenen Plan mit Kernschritten („Critical Path“, vgl. dazu Beer et al. 1991) zur Strukturierung des Veränderungsprozesses zu erarbeiten. Somit können „idealtypische Herausforderungen“ (Rüegg-Stürm, 2002, S. 358) und Aufgabenfelder, welche wichtige Hürden beim Gelingen eines Veränderungsprojekts darstellen, mit zentraler Aufmerksamkeit verfolgt werden. Rüegg-Stürm (2002, S. 358) kommt dabei zu dem Schluss, dass „der Nachweis einer allgemeinen empirischen Vorfindlichkeit auf der einen Seite und die heuristische Nützlichkeit von Phasenmodellen auf der anderen Seite“ zu unterscheiden ist.

Im Sinne der heuristischen Nützlichkeit wird nachfolgend ein Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung nachhaltiger Lernkulturen vorgestellt. Grundlegendes Prinzip des Phasenmodells ist es dabei, dass eine genaue Kenntnis und Diagnose der jeweils bestehenden Lernkultur erforderlich ist, sollen die Interventionsmassnahmen nicht schnellschussartig

⁷ Das von Lewin entwickelte 3-Phasen-Modell stellt dabei die Grundlage für die meisten späteren Modelle des organisatorischen Wandels dar (Müller-Stewens & Lechner, 2001, S. 407).

und zufällig erfolgen. Das zugrundeliegende Vorgehensmodell lässt sich insgesamt in vier Phasen einteilen, wie die nachfolgende Abbildung zunächst veranschaulicht:

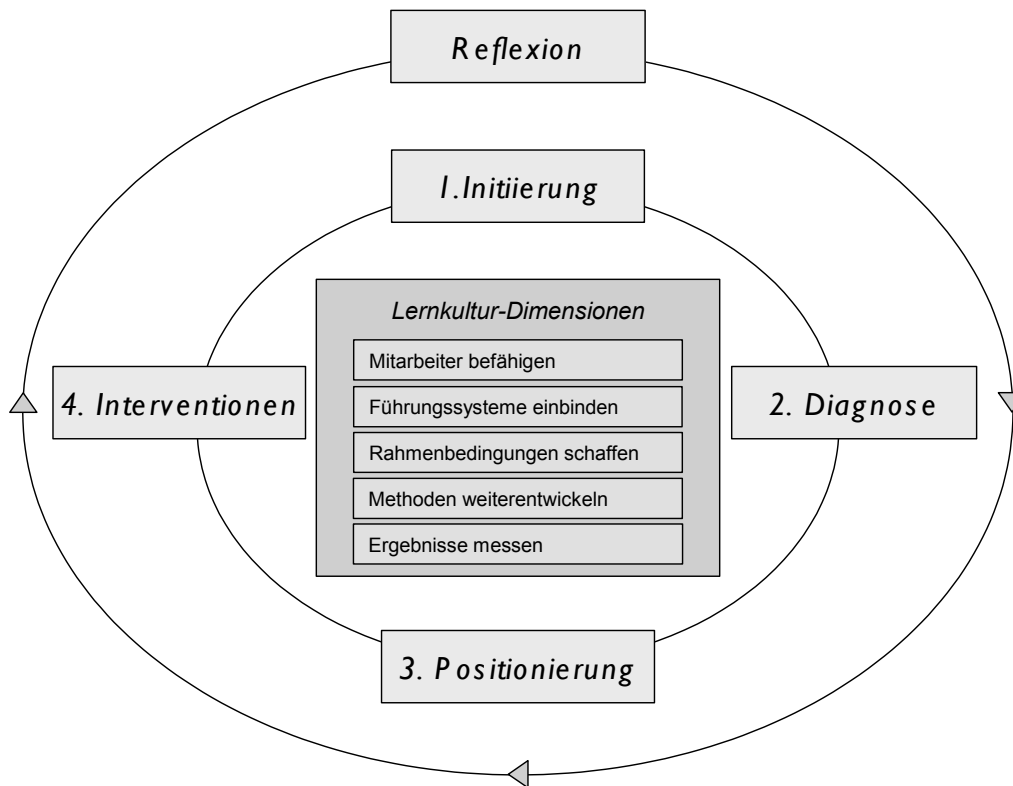


Abb. 4: Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen

Aus Sicht des Bildungsmanagements kann die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen in den folgenden *Phasen* durchgeführt werden: 1. Initiierung: Veränderungsdesign definieren, 2. Diagnose: Ist-Analyse der Lernkultur durchführen, 3. Positionierung: Ergebnisse interpretieren, Schwerpunkte setzen und 4. Interventionen: Gestaltungsempfehlungen ableiten und umsetzen.

Die *Reflexion* begleitet das Change Management einer Lernkultur-Initiative, denn allzu häufig ist es das Problem, dass lancierte Veränderungsprojekte ohne Effekte im Sande verlaufen, der meist notwendige "lange Atem" nicht ausreicht, um insbesondere Kulturveränderung im Bildungsbereich einer Organisation zu betreiben (Schönwald et al., 2006). Voraussetzung für das steuernde Eingreifen im Verlauf strategischer Veränderungsprozesse ist es daher, dass strategische Initiativen angemessen beobachtet und in ihren Auswirkungen messbar gemacht werden. Je früher entsprechende Informationen vorliegen, desto eher ergeben sich Ansatzpunkte für steuerndes Eingreifen.

Nachfolgend wird näher auf die einzelnen vier Phasen des Change Management Modells eingegangen, die anschliessend anhand ausgewählter Fallbeispiele veranschaulicht werden sollen.

4.2 Phasen des Vorgehensmodells

4.2.1 Initiierung: Veränderungsdesign festlegen

Bei der Initiierung von Change Management Projekten geht es übergreifend letztendlich darum, ein Spannungsfeld aufzubauen: planerisch und interventionistisch tätig zu sein und gleichzeitig die unvorhersehbaren Entwicklungen nicht zu unterschätzen, sondern eigendynamischen, emergenten Prozessen Raum zu schaffen und sie zu integrieren. Müller-Stewens & Lechner (2001, S. 78) formulieren treffend: "Ein dritter Weg zwischen einer synoptischen Totalplanung und einem sich evolutionär entfaltenden "muddling through" ist zu finden".

Die strategische Planung von Veränderungsprozessen umfasst zunächst die Präzisierung einer *Zielstrategie*, welche die konzeptionelle Verankerung hinsichtlich des angestrebten Veränderungsziels beinhaltet (Mohr, 1997, S. 84). Grundsätzlich kann hinsichtlich der Präzisierung eines Veränderungsziels zwischen einer potentialorientierten und einer ergebnisorientierten Zielfokussierung unterschieden werden:

- Bei einer potentialorientierten Zielfokussierung wird grundsätzlich die Entwicklung einer lernförderlichen Lernkultur angestrebt, in der neue Ideen entstehen können. Das Veränderungsziel wird somit unmittelbar auf die Lernkultur ausgerichtet und als Konzept in der Kommunikation eingesetzt.
- Bei einer ergebnisorientierten Zielfokussierung wird ein spezifisches, messbares Veränderungsergebnis angestrebt, das durch die Förderung einer positiven Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz unter den Mitarbeitern erreicht werden soll. Als Veränderungsziel wird beispielsweise die Einführung einer Bildungsinnovation, die Akzeptanzschaffung neuer Lernformen oder eine Förderung informeller Lernformen angestrebt. Die Lernkultur-Veränderung ist in diesem Falle ein Mittel zum Zweck, der mittelbare Veränderungsfokus, um die relevanten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das eigentliche Veränderungsziel zu schaffen.

Darüber hinaus wird das Wandeldesign durch die Entwicklung einer *Implementierungsstrategie* definiert, welche die Vorgehensweise, durch die das Veränderungsziel erreicht werden soll, beschreibt. Dabei werden insbesondere die geplante Veränderungsrichtung, Verantwortungsbereiche und Gestaltungsprinzipien festgelegt. Hinsichtlich der Implementierungsrichtung werden zwei grundsätzliche Vorgehen unterschieden. Zentrale Fragestellung ist dabei die Einflussrichtung von Initiativen: Wie entwickeln sich Initiativen, von wo werden sie vorangetrieben bzw. beeinflusst, z.B. von oben nach unten oder umgekehrt, oder

von der Mitte der Organisation nach aussen (s. Abb. 5)? Ein gewisser Trend, der auch im Bildungsbereich recht verbreitet zu sein scheint, ist eine bipolare Entwicklungsrichtung (Gegenstromverfahren): einerseits werden bestimmte strategische Themen auf Ebene der Unternehmensleitung top-down vorangetrieben, andererseits lässt man für bestimmte Aspekte Initiative in den einzelnen Geschäftsbereichen zu.

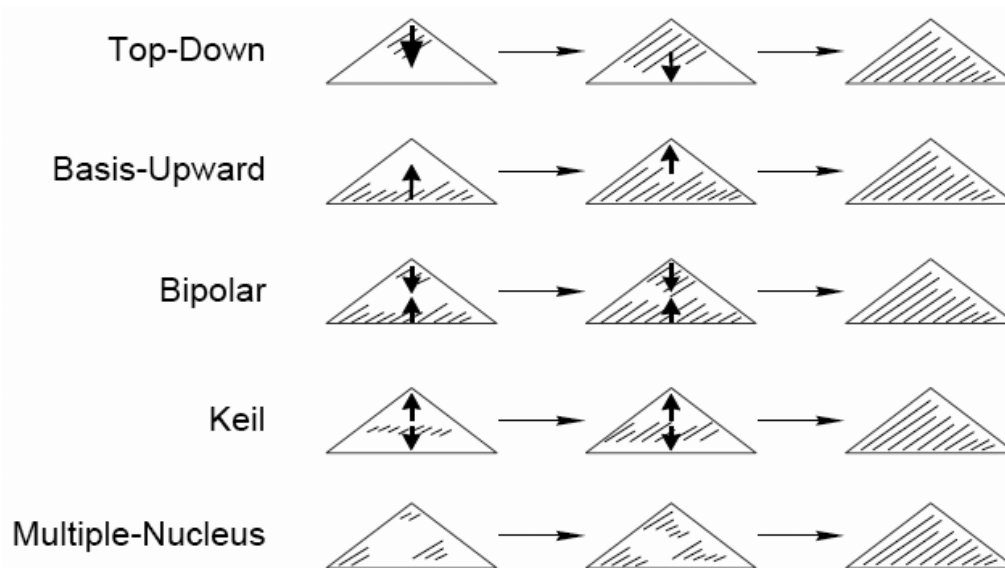


Abb. 5: Optionen für die Einflussrichtung der Strategieentwicklung
(Quelle: Müller-Stewens & Lechner, 2003, S. 85)

Auf die Entwicklungslogik einer Veränderung ist eine weitere Komponente des Wandeldesigns, das *Timing*, ausgerichtet. Gestaltung heisst hier die inhaltlich aufeinander aufbauende zeitliche Sequenzierung der Massnahmen in zugleich zielorientierten, aber lokal auch durchführbaren Schritten. Folgende Aspekte können dabei Berücksichtigung finden.

- *Epoche:* Dabei ist zu fragen, ob es sich um einen fundamentalen Wandel handelt oder ob man sich eher in einer Phase des inkrementellen Wandels befindet. Für kulturelle Veränderungen, welche auf Änderungen von Einstellungen und Lerngewohnheiten beruhen, sind vermutlich evolutionäre Vorgehensweisen als realistisch anzunehmen.
- *Dauer bzw. Zyklus:* Eine Dauer von 1-2 Jahren ist als eher kurz zu betrachten, lang ist dagegen alles jenseits von 5-6 Jahren.
- *Welle:* Oft ist die sequenzielle Abarbeitung mit zwei bis drei thematischen Akzenten bzw. Fokusthemen verbunden. Alt ein Minimum gilt eine Welle, viel wären mehr als vier Wellen.
- *Phasen:* Hierbei handelt es sich um Zeitabschnitte, in die ein Wandelzyklus eingeteilt wird. Minimum ist eine Phase, viel sind sechs Phasen und mehr. Die meisten Konzepte

4 Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen

gehen von drei Phasen aus und folgen häufig der Logik von Aufbrechen, Transformieren sowie "Vertäuen" des neuen Zustands.

- *Taktung*: Dies betrifft die Feinabschnitte am jeweiligen Ort des Wandels, in die nochmals ganz situationsspezifisch untergliedert wird. Misst man einer Mannschaft eine hohe Wandelfähigkeit bei, dann wird man die Takte eher lang wählen, ansonsten eher kurze, um viele zeitliche Zäsuren einzubringen. Einerseits gibt es die allgemein anerkannte Faustregel über viele "small wins" sowie auch "quick wins" die eine Mannschaft in "verdaubaren" Schritten zum Ziel zu führen. Andererseits sollte man eine Mannschaft aber auch nicht in ein zu enges Korsett stecken, wenn man ihre Kraft zur Selbstorganisation durch zu viel Fremdorganisation nicht behindern oder gar lähmen will.

Das Veränderungsdesign wird darüber hinaus durch die massgeblichen Gestalter sowie durch die von der Veränderung Betroffenen geprägt. Die im System handelnden *Akteure* repräsentieren die Energiefelder, um eine gewünschte Veränderung umzusetzen. Dabei ist zu hinterfragen:

- inwieweit die wichtigsten Interessen- und Anspruchsgruppen im Wandeldesign berücksichtigt werden sollen oder inwieweit man sie eher ausblenden will. Für Bildungsbereiche in Unternehmen stehen i.d.R. hauptsächlich interne Anspruchsgruppen im Mittelpunkt: die Geschäftsleitung, welche an Ergebnissen von Bildungsmaßnahmen interessiert ist, die Geschäftseinheiten in der Linie als Kunden, Führungskräfte, die nicht nur ihre Mitarbeiter in Seminarangebote entsenden, sondern auch Mitgestalter für den Transfererfolg darstellen, die Mitarbeiter als Teilnehmer an Seminarangeboten sowie schliesslich auch die Trainer;
- wie ausdifferenziert das Rollen-Set (z.B. Strategen des Wandels, Promotoren, Multiplikatoren des Wandels, Belegschaft des Wandels: Zweifler, Implementierer, Opponenten) sein soll, das eingebunden wird;
- ob eine "Wandelorganisation" eingerichtet werden soll. Je nach Komplexitätsgrad und Dauer kommen unterschiedliche Lösungen in Frage, die aber alle darauf hinauslaufen, dass eine Taskforce einzurichten ist, die das Projektmanagement betreibt.

Letztendlich sind die *Gestaltungsräume* der Lernkultur-Veränderung zu definieren. Durch das Setzen inhaltlicher Schwerpunkte soll eine Konzentration der Kräfte ermöglicht werden, um dem Wandel zu einer grösseren Durchschlagskraft zu verhelfen. Der Gefahr der Verzettelung wird so entgegen getreten. Die Gestaltungsbereiche erstrecken sich hierbei auf die skizzierten Dimensionen nachhaltiger Lernkulturen.

Im Überblick sind zur Erstellung eines Veränderungsdesigns folgende Gestaltungsoptionen zentral, die in der Initiierungsphase berücksichtigt werden sollten (Müller-Stewens & Lechner, 2003, S. 548):

Gestaltungsoptionen	Zentrale Fragestellungen, Beispiele
Zielstrategie, Entwicklungsfokus	<p>Wird eine potenzialorientierte Zielstrategie verfolgt (Lernkulturveränderung im Zentrum)?</p> <p>Ist die Lernkulturveränderung an eine strategische Initiative gekoppelt (ergebnisorientierte Zielstrategie)? Der Entwicklungsfokus ist beispielsweise die Akzeptanzschaffung von neuen Lernformen, die Optimierung einer Transferorientierung oder die Förderung informellen Lernens.</p>
Implementierungsstrategie	<p>Welche Einflussrichtung wird gewählt, z.B. Top-down oder bottom-up, bipolar?</p> <p>Welche Verantwortlichkeiten (dezentrale Einheit in der Linie, zentrale Bildungsabteilung) werden definiert?</p>
Timing	<p>Findet ein fundamentaler oder evolutionärer Veränderungsprozess statt?</p> <p>Welche Dauer ist für das Projekt insgesamt vorgesehen?</p> <p>Gibt es unterschiedliche Wellen, thematische Wellen der Veränderungssequenz?</p> <p>Welche Phasen finden wann statt? Welche Taktung sollte vorgenommen werden?</p>
Akteure	<p>Wer sind die wichtigsten Interessen- und Anspruchsgruppen, die im Veränderungsprozess einzubinden sind?</p> <p>Wie ausdifferenziert ist das Rollen-Set?</p> <p>Soll eine "Wandelorganisation" eingerichtet werden, wie sieht die Projektstruktur aus?</p>
Gestaltungsräume	<p>Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt? Können alle Dimensionen nachhaltiger Lernkulturen berücksichtigt werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitarbeiter befähigen - Führungskräfte einbinden - Methoden weiter entwickeln - organisatorische Rahmenbedingungen schaffen - Ergebnisse messen und Qualität weiter entwickeln

Tab. 1: Zentrale Fragestellungen eines Change Management Designs

4.2.2 Diagnose: Ist-Situation analysieren

Nach Festlegung relevanter Komponenten des Change Management Projektes kann in einem zweiten Schritt die eigentliche Analyse der vorhandenen Lernkultur in einer Organisation geplant und umgesetzt werden. Folgende Teilschritte sind für eine Untersuchung zu berücksichtigen:

- Planung und Implementierung begleitender Kommunikationsmassnahmen, z.B. zur Motivation, an der Untersuchung teilzunehmen, Einbindung der Führungskräfte als Multiplikatoren.
- Unternehmensspezifische Validierung der entwickelten Lernkultur-Konzeption: Die Dimensionen der Lernkultur sollen im Hinblick auf ihre Relevanz und Verständlichkeit überprüft werden. Dazu bietet es sich an, in der Organisation mit ausgewählten Vertretern der Betroffenengruppen (Lernende, Mitarbeitende, Führungskräfte) sowie anderen Stakeholdern (z. B. Betriebsrat) beispielsweise im Rahmen eines Workshops eine Validierung durchzuführen. Damit soll zum einen die Stabilität der Modellkomponenten überprüft werden, zum anderen dient sie dazu, die Legitimation des Modells zu verstärken.
- Überführung der validierten und sprachlich angepassten Lernkultur-Konzeption in Analyseinstrumente, falls eine Befragung mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen (wie z.B. Mitarbeiter- und Führungskräfteversion eines Fragebogens) durchgeführt wird.
- Abstimmung über die Teilnehmer der Lernkultur-Analyse; Stichprobenauswahl.
- Pre-Test der Analyseinstrumente; ggf. Modifikation.
- Entwicklung und Programmierung des Messinstruments, falls ein Online-Fragebogen eingesetzt werden kann.
- Datenerhebung, ggf. Durchführung als Online-Fragebogen.
- Auswertung der Daten: statistische Auswertungen nach Interessensgruppen sowie Aufbereitung der Ergebnisse.

Die somit ermittelten Befunde bieten Hinweise auf wesentliche Gestaltungsfelder für die weitere Einleitung von Veränderungsmassnahmen.

4.2.3 Positionierung: Ergebnisse interpretieren, Schwerpunkte setzen

Bei der Positionierung geht es darum, die ermittelten Ergebnisse mit den als relevant erachteten Anspruchsgruppen zu interpretieren, um gemeinsam die Daten kontextbezogen auszuwerten und zu diskutieren. Die Analyseergebnisse können im Idealfeld Grundlage einer sachbezogenen, konstruktiven Diskussion sein, wenn die Informationen sachgemäss aufbereitet und dargestellt und allen Beteiligten zur Interpretation zur Verfügung gestellt werden. Die Interpretation der Ergebnisse ist dabei eine ausserordentlich wichtige Aktivität,

um voreilige Schlüsse aufgrund der vorliegenden Daten zu vermeiden. Die Darstellung der Ergebnisse darf nicht in eine defensive Abwehrhaltung bzw. in die Suche nach Schuldigen münden. Ergebnisse können zu sehr unterschiedlichen Interpretationen führen, die mannigfaltige Konsequenzen bzw. Massnahmen hervorbringen können. Die Einbindung möglichst aller betroffenen Anspruchsgruppen in die Interpretation der Ergebnisse ermöglicht eine fundierte Ursachenanalyse, die eine Voraussetzung für eine sinnvolle Ableitung von Massnahmen darstellt.

Der Kreis der Betroffenen ist zu informieren und eine gemeinsame Diskussion der Ergebnisse durchzuführen. Für die organisationsinterne Ausbreitung der Aktivitäten ist es zudem erforderlich, alle Anspruchsgruppen der Organisation in regelmässigen Abständen über den erreichten Entwicklungsstand zu unterrichten.

Darüber hinaus können durch eine Positionierung bereits Entwicklungsschwerpunkte und -prioritäten abgestimmt werden. Durch das Setzen inhaltlicher Schwerpunkte soll somit eine Konzentration der Kräfte ermöglicht werden, um dem Wandel zu einer grösseren Durchschlagskraft zu verhelfen. Der Gefahr der Verzettelung wird somit entgegen getreten.

4.2.4 Interventionen: Gestaltungsempfehlungen ableiten

Nach der Positionierung erfolgt in einem letzten Schritt die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen zur Lernkulturveränderung. Dabei sollen die getroffenen Massnahmen zielbezogen in eine Entwicklungsdramaturgie verankert werden, so dass die jeweils getroffenen Entscheidungen zu dokumentieren sind.

Die Interventionen beziehen sich wiederum auf die dargestellten Dimensionen zur Präzisierung nachhaltiger Lernkulturen aus Sicht des Bildungsmanagements. Sie stellen gleichzeitig Gestaltungsfelder für Veränderungsmassnahmen dar. Einige Beispiele sind in der nachfolgenden Tabelle für jede der fünf Lernkultur-Dimensionen aufgeführt:

LK-Dimensionen	Potentielle Interventionen
Mitarbeiter	Kommunikationsmassnahmen (z.B. Gespräche, Veranstaltungen, schriftliche Informationen) Unterstützungsmassnahmen (z.B. Help Desk, Supportmitarbeiter für selbstgesteuertes Lernen)
Führungskräfte	Kommunikationsmassnahmen für Führungskräfte Einbindung von Führungskräften in Bildungsmaßnahmen, Kompetenzentwicklungsmassnahmen (z.B. formelle oder informelle Massnahmen) für lernorientierte Führungsaufgaben

4 Vorgehensmodell zur Analyse und Gestaltung von Lernkulturen

Methoden	Transferorientierte Gestaltung von Bildungsmaßnahmen, Erweiterung von Methoden um informelles Lernen, selbstgesteuerte Lernformen, wie z.B. Transfernetzwerke, Coaching, Mentoring, etc.
Rahmenbedingungen	Gestaltung von Anreizstrukturen für das Lernen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch die Arbeitsgestaltung, z.B. Job Rotation, Gestaltung von Lernräumen, Informations- und Kommunikationsplattformen für das Lernen
Ergebnisse messen	Verbindlichkeiten schaffen, systematische Qualitätsentwicklung einführen, Qualitätsziele und -indikatoren überprüfen und Evaluationsmethoden anpassen

Tab. 2: Beispiele für Interventionen zur Gestaltung von Lernkulturen

4.3 Fazit

Als heuristisches Modell wurde ein Phasenmodell zur Analyse und Gestaltung nachhaltiger Lernkulturen vorgestellt. Dieses Modell bettet den konzeptionellen Rahmen zur Präzisierung nachhaltiger Lernkulturen, der auf fünf elementaren Dimensionen aus Sicht des Bildungsmanagements beruht, in ein prozessuales Ablaufkonzept ein.

Grundlegendes Prinzip des skizzierten Vorgehensmodells ist es, dass eine genaue Kenntnis und Diagnose der jeweils bestehenden Lernkultur erforderlich ist, sollen die Interventionsmaßnahmen nicht zufällig erfolgen. Darüber hinaus wird empfohlen die Analyse und Gestaltung um zwei weitere Phasen zu ergänzen, welche neben der inhaltlichen Kernarbeit stärker auf das Projektmanagement sowie die notwendige Einbindung der Beteiligten aus Prozesssicht in den Mittelpunkt rücken. Somit liegen dem Vorgehensmodell vier Phasen zugrunde:

1. Initiierung: das Veränderungsdesign festlegen,
2. Diagnose: Analyse der Lernkultur durchführen,
3. Positionierung: Ergebnisse interpretieren, Schwerpunkte festlegen,
4. Interventionen: Gestaltungsempfehlungen ableiten.

Phasenübergreifend begleitet eine *Reflexion* den Change Management Ansatz einer Lernkultur-Initiative, um die kontinuierliche Weiterentwicklung des Projekts sicherzustellen.

5 Anwendungsbeispiele

5.1 Fallbeispiel aus der Telekommunikationsbranche

5.1.1 Überblick: Lernkulturen als Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen

Ausgangspunkt des ersten Anwendungsbeispiels stellt die Einführung einer Bildungsinnovation, einer konzernweiten Lernplattform, bei einem international tätigen Unternehmen der Telekommunikationsbranche dar, welche die Überprüfung der bestehenden Lernkultur auf den Ebenen der Mitarbeiter, Führungskräfte sowie der Personalentwicklung erfordert.

Weiterbildung und Lernen in diesem Unternehmen haben sich im Zuge der organisatorischen Entwicklung des Konzerns in den 1990er Jahren zunehmend in die strategischen Geschäftsfelder verlagert. Im Laufe der Zeit haben sich eigenständige Entwicklungsstrategien und Lösungskonzepte für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter entwickelt, die in eine Vielzahl unterschiedlicher Lernmanagementsysteme in den verschiedenen Unternehmensbereichen und in zahlreiche Redundanzen der Trainingsinhalte sowie in einer suboptimalen Nutzung des Bildungsangebotes mündeten. Die Bündelung und Konsolidierung dieser heterogenen Systemlandschaft wurde folglich vom Personalvorstand des Konzerns als strategisch bedeutsames Ziel verabschiedet. In dem Projekt „Corporate LMS“ wurde demnach eine Plattform ausgewählt, die für den gesamten Konzern eine übergreifende Bildungsarchitektur bereitstellen soll.

Die Einführung einer Lernplattform stößt jedoch in der Praxis häufig auf Widerstände: die Trainer und Mitarbeiter nutzen sie nur ungenügend, die Amortisation der hohen Investition bleibt weit hinter den Erwartungen zurück. Akzeptanzbarrieren liegen häufig in der Lernkultur begründet, welche sich vor allem in den Einstellungen gegenüber Lernen manifestiert. Die Integration neuer Medien in eine tradierte Seminarpraxis ist mit der Veränderung von Gewohnheiten und Einstellungen zu Lernen und Wissen verbunden. Die Umsetzung technologiegestützter Lernumgebungen erfordert daher häufig die Entwicklung von Lernkulturen, die jedoch mit der bestehenden Bildungspraxis in Konflikt stehen können. Selbstgesteuertes Lernen wird oftmals als Ersatz für externe Seminare an schönen Tagungsorten interpretiert und stößt auf wenig Akzeptanz seitens der Mitarbeiter. Die didaktische Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens erfordert zudem einen Rollenwechsel der Lehrperson hin zum Katalysator und Lernberater von Lernprozessen, welcher häufig Zurückhaltung und Ablehnung beim Bildungspersonal auslöst.

Nachfolgend sollen die Vorgehensweise und zentrale Ergebnisse der durchgeführten Studie zur Lernkultur-Analyse in diesem Unternehmen als Ausgangspunkt des für die Implementierung von Bildungsinnovationen erforderlichen Veränderungsprozesses aufgezeigt werden.

5 Anwendungsbeispiele

Die Untersuchung bezieht sich dabei auf die Evaluation der bestehenden Lernkultur einer Niederlassung des Unternehmens, welche als erste die neue Lernplattform anwenden soll.

5.1.2 Initiierung: Veränderungsdesign festlegen

In einer ersten Phase wurde das Projekt initiiert und zentrale Aspekte des Veränderungsprojektes festgelegt.

Gestaltungsoptionen	Zentrale Fragestellungen, Beispiele
Zielstrategie Entwicklungsfokus	Potenzialorientierte Lernkultur-Perspektive sowie ergebnisorientierte Zielstrategie: Einführung einer Bildungsinnovation, Akzeptanzschaffung für selbstgesteuertes und mediengestütztes Lernen
Implementierungsstrategie	Aus Konzernsicht bipolare Entwicklungsrichtung: strategische Themen auf Ebene der Unternehmensleitung (Lernplattform-Konsolidierung), top-down vorangetrieben, aber auch bottom-up Entwicklung als Initiative in der Niederlassung
Timing	Parallel zur Einführung/ Konsolidierung der Lernplattform, daher Abgleichung Kommunikationsplan mit der Einführung der Lernplattform Planung und Durchführung (ca. 4 Monate für die Analyse), Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse
Akteure	Zur Validierung: Workshop mit Führungskräften, Mitarbeitern, Personalentwicklern, Betriebsräten Befragung von Mitarbeitern, Führungskräften Verantwortliches Projektmanagement, gekoppelt an Lernplattform-Einführung
Gestaltungsräume	Überprüfung und Spezifizierung der Lernkultur-Konzeption: alle Gestaltungsräume bzw. Lernkultur-Dimensionen haben eine hohe Relevanz in dem Unternehmen.

Tab. 3: Überblick über Aspekte des Veränderungsdesigns

5.1.3 Diagnose: Lernkulturanalyse in der Telekommunikationsbranche

Die Dimensionen der Lernkultur bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Fragebogens. Die den Dimensionen zugrunde liegenden Variablen wurden hierfür operationali-

siert und anschliessend für eine Diagnose der bestehenden Lernkultur in einer ausgewählten Einheit einer Division des Unternehmens herangezogen. Im vorliegenden Fall fand eine Vollerhebung in einer Niederlassung statt (Grundgesamtheit $n = 3090$), in welcher als einer der ersten Einheiten die konzernweite Lernplattform eingeführt werden soll.

Anhand einer quantitativen Untersuchung wurde eine repräsentative Problemfeldvermessung durchgeführt, um Einschätzungen unterschiedlicher Lernkultur-Faktoren seitens der verschiedenen Anspruchsgruppen je Abteilungsgrösse und -art, Fachbereich und Standort extrahieren zu können. Qualitative Experteninterviews wurden vor und nach der Erhebung als Nachweis der Inhaltsvalidität, der Praktikabilität und Verständlichkeit durchgeführt.

Eine Grundlage für die Fragebogenkonstruktion bildeten bestehende Analyseinstrumente wie etwa das Lernkulturinventar (LKI) von Sonntag et al. (2004). Die Entwicklung der Instrumente verlief unter Mitwirkung unterschiedlicher Anspruchsgruppen des Unternehmens, insbesondere Mitarbeiter, Führungskräfte, Betriebsrat, Personalentwickler, um Niederlassungs-, und Branchenspezifika zu beachten. So spielt z. B. die unternehmensspezifische Sprache eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Fragebogens. Wird beispielsweise die Rolle der Bildungsverantwortlichen analysiert und tragen in einer Unternehmenseinheit diese die Bezeichnung "Qualifizierungsbeauftragte", so müssen die Items dementsprechend angepasst werden.

Der Fragebogen ist in deutscher Sprache konzipiert und besteht aus drei Abschnitten. Der erste Abschnitt enthält die Instruktion für den Umgang mit dem Fragebogen, der zweite Abschnitt erfasst soziodemographische Daten (Geschlecht, Alter, Berufsjahre im Unternehmen, Berufserfahrung insgesamt, Fachbereich, Schulabschluss, Anzahl Unternehmen als Arbeitgeber) und der dritte Abschnitt beinhaltet die Befragungsisems. Die Befragten wurden aufgefordert, den Stellenwert des Lernens im Unternehmen entlang einer vierstufigen Skala einzuschätzen. Das Instrument dient somit der Selbsteinschätzung und ist ein indirektes Mass der affektiven Betroffenheit. Eine zweite Version wurde für Führungskräfte entwickelt, welche den Stellenwert des Lernens für ihre Mitarbeiter in der Niederlassung beurteilten.

Die Grundgesamtheit umfasste sämtliche Mitarbeiter und Führungskräfte der Niederlassung und betrug 3090 Personen. Die Nettostichprobe enthielt 1041 Mitarbeiter und 131 Führungskräfte und führte zu einer gesamthaften Rücklaufquote von 37,93%. Die Niederlassung war durch einen eher geringen Frauenanteil gekennzeichnet (149 Frauen und 1012 Männern, plus 11 Personen ohne Geschlechtsangabe). Die meisten Mitarbeiter durchliefen eine interne Ausbildung in ihrem Unternehmen, nur 100 Personen ausschliesslich eine externe Ausbildung (plus 22 Personen ohne Angaben). Die Niederlassung hatte mit 52 % einen sehr hohen Aussendienst-Mitarbeiteranteil. 46 Führungskräfte und 76 Mitarbeiter hatten einen FH-Abschluss, 4 Führungskräfte und 8 Mitarbeiter genossen eine universitäre Ausbildung. Die durchschnittliche Unternehmenszugehörigkeit betrug gesamthaft 23,67

5 Anwendungsbeispiele

Jahre. Das Durchschnittsalter lag bei 42,49 Jahren. Bei den klassischen Berufsfunktionen handelte es sich um Monteure, Techniker und Ingenieure.

Die Einbindung der Führungskräfte im Rahmen der Erhebung stellte einen wesentlichen Erfolgsfaktor dar, um eine hohe Rücklaufquote zu ermöglichen. In fünf, an unterschiedlichen Standorten stattfindenden Veranstaltungen wurden alle Führungskräfte der Niederlassung über den Zweck der Befragung, das der Befragung zugrunde liegende Modell „Lernen 2010“ sowie die geplanten nächsten Schritte zur LMS- Pilotierung informiert. Am Ende der Veranstaltungen erhielt jede Führungskraft den Fragebogen für sich sowie für alle ihre Mitarbeiter mit der Bitte ausgehändigt, sie an alle Mitarbeiter zu verteilen.

5.1.4 Positionierung: Ergebnisse interpretieren

Zunächst werden besonders ausgeprägte Items in Form von Ranglisten vorgestellt, welche für die Interpretation der Ergebnisse aufbereitet wurden. Eine Rangliste als Ergebnis einer auf- und absteigenden Sortierung aller Mittelwertausprägungen der Items dokumentiert die am besten bzw. schlechtesten bewerteten Items.

Rang	Item	Mittelwert
1	Wenn ich einen Lernbedarf oder Fragen zu Lernangeboten habe, dann hole ich mir Informationen bei Qualifizierungsbeauftragten.	3.25
2	Das Unternehmen unterstützt aktiv den Ausbau von Kontakten zum Unternehmensumfeld (z. B. Kunden, Universitäten, andere Firmen), die der Wissensgewinnung und dem Wissensaustausch dienen.	3.08
3	Unsere Arbeitszeitregelungen ermöglichen es, dass ich mir die Zeit für das Lernen selbst einteilen kann.	3.07
4	Ich erkenne, dass die Rückmeldungen von Kunden in die Lernangebote fließen.	2.99
5	Ich nutze die internen Austauschmöglichkeiten im Intranet (z.B. Newsgroups, themenbezogene Foren) zum Wissens- und Erfahrungsaustausch.	2.95

Tab. 4: Rangliste der am wenigsten zutreffenden Items (Skalierung von 1= Trifft völlig zu, 2= Trifft weitgehend zu, 3= Trifft begrenzt zu, 4= Trifft gar nicht zu)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsbeauftragten als Informationsquelle für die Beantwortung von Fragen zu Lernangelegenheiten kaum genutzt werden. Der aktive Ausbau von Kontakten zum Unternehmensumfeld seitens des Unternehmens wird ebenfalls als defizitär beurteilt. Die Arbeitszeitregelungen ermöglichen es nur begrenzt, dass sich die

Mitarbeiter Zeit für das Lernen selbst einteilen können. Weiterhin wird nicht erkannt, inwieweit die Kundenrückmeldungen in die Lernangebote fließen. Interne Austauschmöglichkeiten im Intranet zum Wissens- und Erfahrungsaustausch werden nicht genutzt.

Die Befragten sind nur begrenzt mit den angebotenen Informationsmöglichkeiten über Lernangebote zufrieden. Auch die Förderung der Anwendung des Gelernten in der Arbeit durch vorbereitende Informationen vor der Qualifizierungsmassnahme durch die Führungskraft trifft nur begrenzt zu. Die Aussage "Meine Führungskraft erarbeitet gemeinsam mit mir vor einer Qualifizierungsmassnahme konkrete Lernziele und überprüft anschließend ihre Erreichung" wurde ebenfalls als nur begrenzt zutreffend bewertet.

Rang	Item	Mittelwert
1	Wir Mitarbeiter helfen uns gegenseitig, wenn Probleme auftreten.	1.51
2	Seminare sind für mich wichtig, weil sie Möglichkeiten des Dialogs mit Kollegen und/oder Externen bieten (Networking).	1.62
3	Bessere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen motivieren mich zum Lernen.	1.69
4	Seminare sind für mich wichtig, weil sie für mich eine sehr effektive Form des Lernens darstellen.	1.70
5	Seminare sind für mich wichtig, weil sie Faktenwissen vermitteln.	1.71

Tab. 5: Rangliste der am zutreffendsten Items (Skalierung von 1= Trifft völlig zu, 2= Trifft weitgehend zu, 3= Trifft begrenzt zu, 4= Trifft gar nicht zu)

Sehr positiv wurden hingegen viele Items aus den Bausteinen "Organisatorische Rahmenbedingungen" und "Anwendung der Lernmethoden" beurteilt. Die gegenseitige Hilfestellung der Mitarbeiter beim Auftreten von Problemen schnitt dabei am besten ab. Seminare werden als sehr wichtig erachtet, weil sie Möglichkeiten des Dialogs mit Kollegen oder Externen bieten, eine sehr effektive Form des Lernens darstellen und Faktenwissen gut vermitteln können. Bessere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen und interessante Lernangebote stellen einen hohen Anreiz für das Lernen dar. Die Arbeitstätigkeit der Mitarbeiter ist so gestaltet, dass sie gefordert sind, Neues dazu zu lernen. Mitarbeiter bewerten die Qualität der Qualifizierungsmassnahme anhand eines Fragebogens nach der Massnahme. Sie fühlen sich in der Lage, ihren eigenen Lernbedarf zu erkennen und sich Lernziele zu setzen.

Darüber hinaus war es Bestandteil der Erhebung, Unterschiede zwischen den Interessensgruppen auszuwerten und zu diskutieren. Aus diesem Grund wurden auch bezüglich der Selbsteinschätzungen Mittelwertvergleiche mittels T-Tests für die Gruppierungen Mitar-

5 Anwendungsbeispiele

beiter und Führungskräfte, Männer und Frauen, Aussen- und Innendienst durchgeführt (vgl. hierzu Hasanbegovic, Seufert & Euler, 2007).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bausteine von den Interessensgruppen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Unterstützung der Mitarbeiter (Baustein 1) und die Rolle der Führungskräfte (Baustein 2) werden von Mitarbeitern allgemein und insbesondere von Aussendienstmitarbeitern negativer beurteilt. Auch unterscheiden sie sich in der Einschätzung der Lernorte und Lernmethoden. Bemerkenswert ist vor allem die artikuliert Forderung nach selbstorganisiertem Lernen mit Unterstützung der Lernplattform bei gleichzeitiger Ablehnung, Lerninhalte und Informationen zentral über das Netz bereitzustellen. Dieses paradoxe Ergebnis wurde ebenfalls in den Interpretationsworkshops aufgenommen und diskutiert. Eine konkrete Massnahme besteht in der Überprüfung, ob die Informationsverarbeitung der betroffenen Gruppen Unterschiede aufweist und wie der Informationsbedarf von Mitarbeitern (vor allem Aussendienst) und Führungskräften erfüllt werden kann. Eine für unterschiedliche Zielgruppen funktionsspezifische Aufbereitung von Informationsangeboten und eine Einführung für einen effektiven Umgang mit elektronischen Lernmaterialien kann die Einstellung gegenüber technikgestützten Lernen positiv ändern.

Die Ergebnisse wurden zunächst im Rahmen des Evaluationsprojektteams diskutiert und interpretiert und schliesslich an alle Mitarbeiter der Niederlassung kommuniziert. Anschliessend wurden Workshops mit Vertretern aller Anspruchsgruppen durchgeführt, um die Ergebnisse gemeinsam zu analysieren und Gestaltungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der bestehenden Lernkultur zu formulieren.

5.1.5 Interventionen: Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

Ausgangs- und Bezugspunkt der Lernkulturdiagnose war die Einführung einer konzernweit verwendbaren Lernplattform. Die Untersuchung identifiziert in diesem Zusammenhang wesentliche Gestaltungsdesiderata, an denen Massnahmen der Organisations- und Personalentwicklung ansetzen können, um die Potenziale der Lernplattform wirksam werden zu lassen.

Im Einzelnen werden Gestaltungsempfehlungen für die Ausprägungen der Lernkultur diskutiert. Die widersprüchlichen Ergebnisse der Bausteine "Mitarbeiter befähigen" und "Unterstützung der Führungskräfte für das Lernen" bzgl. der Lernunterstützung seitens der Führungskraft verlangen eine weitergehende Analyse der eLearning Readiness der Mitarbeiter und Führungskräfte. Für die Führungskräfte sind Massnahmen der Kompetenzentwicklung bzgl. ihrer Rolle als Lernunterstützer zu entwickeln und in die Führungskräfteentwicklung zu integrieren. Darüber hinaus ist es von grosser Bedeutung, diese Rolle explizit in das bestehende Führungskräftemodell aufzunehmen und Instrumente der Personalentwicklung (Learning Agreements, Transferelemente wie Follow Up und Coaching) als verpflichtende Elemente für die Ausführung dieser Rolle im Rahmen der Mitarbeiterentwicklung aufzu-

nehmen. Die Funktionalitäten der Lernplattform bieten automatisierte Feedbackmechanismen und Evaluationsverfahren für die Führungskraft, die eine Bewertung des Lernerfolges vereinfachen können.

Eine weiterführende Organisationsanalyse könnte die Arbeits- und Lernprozesse des Innen- und Aussendienstes genauer analysieren und insbesondere die tariflichen Arbeits- und Lernzeiten für eLearning adaptieren. Vor allem sollte der Einsatz der Lernplattform in Mehrpersonenbüros kritisch hinterfragt werden, da ein selbstgesteuertes Lernen mit einem hohen Lärmpegel nicht möglich ist. So könnten beispielsweise verstärkt Lerninseln und Lernarbeitsplätze für Mitarbeiter vorgesehen werden. Auch wäre zu überlegen, wie die Lernplattform die spezifischen Arbeitsbedingungen des Aussendienstes beispielsweise durch Ansätze des mobilen Lernens abfangen kann.

LK-Dimensionen	Beispiele ausgewählter Interventionen
Mitarbeiter	Heranführen der Mitarbeiter an neue Medien durch verstärkte Kommunikationsmassnahmen Einsatz unterschiedlicher Kommunikationsmedien in regelmässigen Abstand (z.B. Serviceinfo, Newsletter, Intranet, Mail an FK-Verteiler, Top-200-Veranstaltungen, Top-30-Veranstaltungen, etc.) Kommunikationsbegleitung der geplanten und durchgeführten Workshops in der Niederlassung, Einbezug von Anspruchsgruppen
Führungskräfte - Teamleiter als eLearning-Autoren	Massnahme zur Beratung der Führungskräfte, mit Fokus auf die Vorbildfunktion für das Lernen (Workshops) Kompetenzentwicklung für Führungskräfte: Entwicklung einfacher eLearning Module, Coachingreihe zur Erstellung von eLearning Content mit Hilfe eines Autorentools
Methoden	Stärkere Priorisierung alternativer Lehr- und Lernmethoden, stärkere Berücksichtigung bei Lernbedarfserhebung, bei Zielvereinbarungsgesprächen, etc.
Rahmenbedingungen	Akzeptanz geplanter Lernzeiten erhöhen: Kommunikation in die Fläche zur Planung und Berücksichtigung von Lernzeiten während der Arbeitszeiten Effiziente Nutzung von "Lerninseln" für konzentriertes Lernen am Arbeitsplatz

Ergebnisse messen	<p>Adäquate Planung und konsequente Umsetzung der Qualifizierungsmassnahmen/ Lernbedarfe</p> <p>Optimierung (realistischere Planung) von Qualifizierungsmassnahmen in Mitarbeitergesprächen, konkrete Vereinbarung von Lernzielen vor einer Massnahme mit der Führungskraft sowie systematische Erfolgskontrolle nach der Massnahme</p>
-------------------	---

Tab. 6: Beispiele für die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

5.2 Fallbeispiel aus der Finanzbranche

5.2.1 Überblick: Lernkulturen als Voraussetzung für die informelle Kompetenzentwicklung

Using Best Practices (UBP) ist ein Projekt bei einer global tätigen Schweizer Grossbank, um aufwändig ermittelte, validierte und didaktisch aufbereitete "Best Practices" in der Kundenberatung "zum Leben" zu erwecken und für das Unternehmen nutzenbringend einzusetzen. Die UBP dienen zur Performance Optimierung der Kundenberater und wurden von der Abteilung Sales Development Services entwickelt. Entstanden sind sie aus umfangreichen Beobachtungen und Befragungen erfolgreicher und erfahrener Kundenberater. Aus über 40 Best Practices wurden 12 UBP ausgewählt, welche die drei zentralen Kompetenzbereiche eines Kundenberaters widerspiegeln.

Die 12 UBP werden in einem Ordner für arbeitsplatzbezogenes Lernen und über das Intranet zur Verfügung gestellt. Um die 12 UBP in das Tagesgeschäft der Kundenberater zu überführen, begleitet Sales Development die Implementierung durch Gespräche, Coaching und Workshops zu den Inhalten der UBP. Sie werden darüber hinaus in Trainings für Kundenberater und in der Managementausbildung eingesetzt. Für die Implementierung der UBP sind massgeblich die Teamleiter (Vorgesetzten) eines Kundenberater-Teams verantwortlich.

Bei dem Projekt ergaben sich konkret drei Problemfelder:

1. Die Best Practices "pflanzen" sich nur zögerlich in der Kundenberatung fort. Der Lerntransfer findet nur unzureichend statt (individuelle Ebene).
2. Die Best Practices wurden kaum weiter entwickelt, die Inhalte nicht aktualisiert, da nach Abschluss des ersten Projektes eine Governance weitgehend fehlte .
3. Ein teamübergreifender Austausch zwischen den Mitarbeitern und Vorgesetzten zu Best Practices nur ungenügend statt und verhindert das Lernen auf kollektiver bzw. organisationaler Ebene.

Die übergreifende Zielvorstellung ist es daher, von einer "Trainingskultur" zu einer "Lernkultur" überzugehen, welche sich auf selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen stützt. Die UBP sollen dabei ein wichtiges Element darstellen, um Ansätze des informellen Lernens in dem Finanzunternehmen zu fördern.

Dies stellt jedoch ein komplexes Unterfangen dar, welches ein genaues Bild der Problemlage und Ist-Situation erfordert, um zielgerichtet Interventionen vornehmen zu können. Daher sollte eine fundierte Problemanalyse durchgeführt werden, welche sich nicht nur auf den Einsatz von Methoden, sondern auch auf Aspekte einer "neuen" Lernkultur bezieht.

Nachfolgend werden Vorgehensweise und zentrale Ergebnisse der durchgeführten Studie zur Lernkultur-Analyse bei dieser Grossbank vorgestellt, die als Ausgangspunkt für die Ableitung von Massnahmen für die Implementierung der UBP in die Geschäftsbereiche diente. Die Untersuchung basiert dabei auf qualitativen Interviews mit allen beteiligten Anspruchsgruppen des Projektes.

5.2.2 Initiierung: Veränderungsdesign festlegen

In einer ersten Kick- Off Veranstaltung wurde das Projekt initiiert und zentrale Aspekte des Veränderungsprojektes festgelegt.

Gestaltungsoptionen	Zentrale Fragestellungen, Beispiele
Zielstrategie Entwicklungsfokus	Potenzialorientierte Lernkultur-Perspektive sowie ergebnisorientierte Zielstrategie: Akzeptanzschaffung für Best Practice Sharing und informelles Lernen
Implementierungs-Strategie	Bottom-up Entwicklung, verknüpft mit Top Down Rahmenvorgaben aus Sicht der Unternehmensleitung (Best Practices mit Reporting System verknüpft).
Timing	Veränderungsphasen zur Weiterentwicklung des UBP Projektes Planung ca. 4 Monate
Akteure	Zur Validierung: Workshop mit Führungskräften, Mitarbeitern, Personalentwicklern, Betriebsräten Befragung von Vorgesetzten, Kundenberatern, Sales Managern und Education Managern in Form von halb-strukturierten Interviews Verantwortliches Projektmanagement, in Zusammenarbeit mit dem Bildungsbereich Education & Development
Entwicklungsfokus	Lernkultur-Perspektive

	Veränderung von einer Trainings- zur Lernkultur, mit besonderem Fokus auf informellem Lernen, stärkere Selbstregulierung und Pull-Prinzipien
Gestaltungsräume	Lernkultur-Konzeption überprüfen und spezifizieren: unternehmensspezifische Validierung, insbesondere von informeller Kompetenzentwicklung

Tab. 7: Zentrale Fragestellungen des Veränderungsdesigns

5.2.3 Diagnose: Lernkulturanalyse

Im Mittelpunkt der Studie stand eine qualitative Untersuchung mittels Experteninterviews, die durch zahlreiche Dokumentenanalysen bereichert wurde. Die Grundlage für die Entwicklung der Interviewleitfäden bildeten die Lernkultur-Dimensionen, welche durch entsprechende offene Fragestellungen den Untersuchungskontext zu analysieren ermöglichten. Der halbstrukturierte Interviewleitfaden enthielt dabei eine eindeutige Abfolge der Fragen, die aber eher als thematischer Rahmen aufgefasst wurde und für das jeweilige Einzelgespräch Anpassungen ermöglichte. Insgesamt wurden drei Interviewleitfäden für die Berufsgruppen Kundenberater, deren Vorgesetzte (insbesondere Teamleiter) und Support Manager (Educational Manager und Sales Manager) entwickelt, um die unterschiedlichen Einschätzungen zu den Lernkultur-Faktoren seitens der beteiligten Anspruchsgruppen einzuholen. Die Kundenberater und deren Vorgesetzte stammten aus unterschiedlichen Standorten und bedienten unterschiedliche Märkte. Die Terminvereinbarung und die Durchführung der mündlichen Befragung erfolgte per Telefon. Nach Einholen der Aufnahme-Erlaubnis seitens des Interviewpartners zu Beginn des Telefonats wurde das Gespräch per MP3-Player und Lautsprecheranlage aufgenommen. Insgesamt umfasste die Stichprobe 14 Personen, bestehend aus 5 Support Managern, 6 direkten Vorgesetzten und 3 Kundenberatern. Die Gespräche wurden wortgetreu transkribiert und basierend auf der Methode des thematischen Vergleichs nach Meuser & Nagel (2002) ausgewertet.

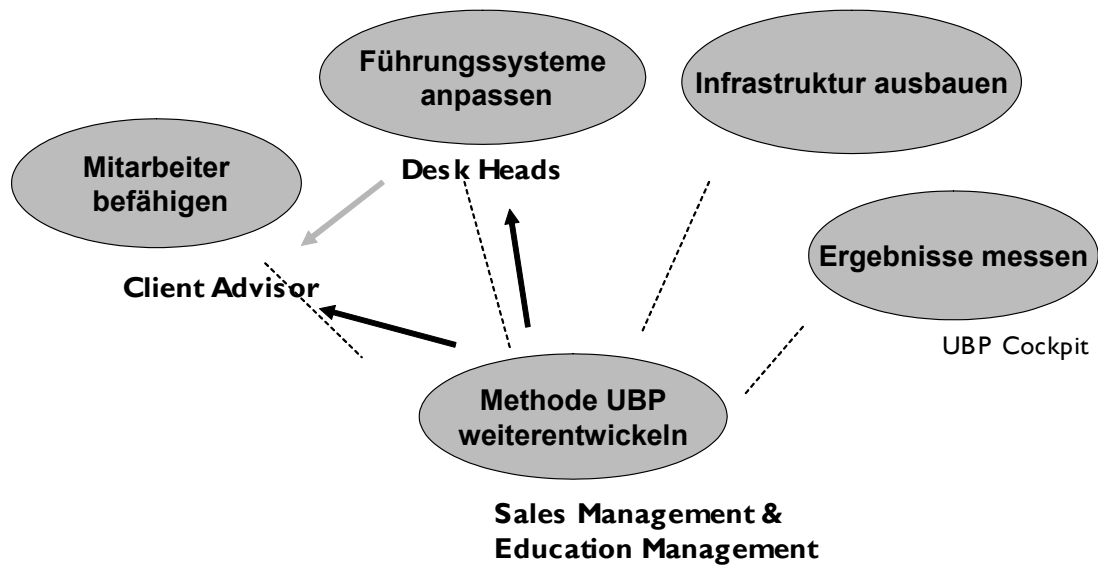


Abb. 6: Lernkulturanalyse: Methoden-Dimension im Mittelpunkt

5.2.4 Positionierung: Ergebnisse interpretieren

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu den einzelnen Bausteinen vorgestellt, die im Rahmen eines Workshops mit Vertretern der beteiligten Anspruchsgruppen interpretiert wurden.

Im Allgemeinen verdeutlichen die Ergebnisse, dass alle Anspruchsgruppen und alle einzelnen Interviewpartner die UBP kennen und nutzen. Die Vorgesetzten der Kundenberater nutzen sie als Ideengenerator und als Strukturierungshilfe für die Mitarbeiterunterstützung in Form von Diskussionen, Briefings, Meetings und Erfahrungsaustausch. Educational Manager integrieren die UBP in unterschiedliche Bildungsmassnahmen wie Customized Trainings, Leadership Development Mandate und Lunch & Learning. Sales Manager versuchen in ihrer Funktion als Implementierer die UBP vorzuleben und sie gegenüber den Vorgesetzten und Managern zu thematisieren. Einzelne UBP werden von Vorgesetzten und Kundenberatern als sehr sinnvoll erachtet, jedoch wird auch konstatiert, dass die Nutzung im Tagesgeschäft eine Herausforderung darstellt, weil Änderungen im Team schwierig zu implementieren sind und der Umgang mit Kunden nur beschränkt angelernt werden kann. Zum letzten Punkt sind sich vor allem alle Mitarbeiter einig, dass die Kompetenzbereiche für das Kundengeschäft aufgrund von unterschiedlichen Business Areas und verschiedenen Menschentypen als Kunden nicht "fabrikmässig" vorgegeben werden können.

Der Baustein "*Mitarbeiter befähigen*" erfasste die Einstellungen der Kundenberater zu den UBP, das Ausmass der Unterstützung der Mitarbeiterentwicklung durch UBP und das Angebot an Massnahmen für die Umsetzung der UBP. Die meisten Mitarbeiter betrachten die UBP als etwas Natürliches und Nützliches. Laut Aussagen der Vorgesetzten sehen einige Mitarbeiter in den UBP durchaus eine Einschränkung in ihrem Gestaltungsraum, andere

5 Anwendungsbeispiele

wiederum betrachten sie als Ergänzung zum Ganzen. Durch stufenweises Vorgehen und Vormachen versuchen die direkten Vorgesetzten diesen Widerständen entgegenzuwirken. Die Vorgesetzten sehen in den UBP vor allem für neue Mitarbeiter eine sehr gute Möglichkeit der Einarbeitung, für ältere Mitarbeiter ist es eine gute Reflexionsübung der geleisteten Arbeit. Die UBP stellen demnach eine Möglichkeit der Mitarbeiterunterstützung dar, indem die Zielerreichung verbessert wird und die Potenziale der Mitarbeiter ausgeschöpft werden können. Sie dienen aber den Vorgesetzten nicht als Grundlage für die Ableitung möglicher Lernziele. Darüber hinaus erhalten die Mitarbeiter über zahlreiche Massnahmen der Support Manager weitere Unterstützung in der Anwendung und Umsetzung der UBP. So werden die UBP in Trainings mit Fallbeispielen und Schauspielen, laufende Coachingprojekte, Zielbesuche und Events integriert. Support Manager suchen hierbei nach Möglichkeiten der Aktualisierung und Vernetzung der UBP.

Der Baustein "*Führungssysteme anpassen*" fokussierte das Ausmass, inwieweit die Vorgesetzten ihre Mitarbeiter über UBP informieren, wie sie diese in die Mitarbeiterentwicklung integrieren und welche Barrieren und Hindernisse in dieser Unterstützung vorkommen. Während die Vorgesetzten über spezifische Schulungen und Coaching-Programme über die Anwendung und Nutzung der UBP informiert werden, informieren Vorgesetzte ihre Mitarbeiter über die UBP in wöchentlichen Sales Meeting bzw. versuchen, sie in viele informelle Gefässe zu integrieren. Das Sales Management sieht in den UBP eine strukturierte Gedankenstütze für das Coaching der Mitarbeiter. Jedoch wird dies nicht immer von den Vorgesetzten bestätigt. Die UBP werden vielmehr als indirekte Massnahme der Personalentwicklung betrachtet, die der Sensibilisierung der Mitarbeiter dient. Widerstände gegen die Anwendung und Nutzung der UBP seitens der Führungskräfte zeigen sich in einer Ablehnungsmentalität "Bei uns ist alles anders" oder ganz allgemein in Zeit- und Ressourcenmangel. Darüber hinaus gehen sie als Projekt in der Informationsflut des Tagesgeschäftes unter.

Die Analyse des Einsatzes der UBP in konkreten Bildungsmassnahmen und Coachingsituationen stand im Mittelpunkt des Bausteines "*Methoden weiter entwickeln*". Support Manager und Vorgesetzte bestätigen, dass UBP in Trainings- und Coachingsituationen integriert werden, jedoch wird das methodische "Wie?" nicht unbedingt ausformuliert. Sales Manager nennen beispielsweise fallbasiertes Lernen mit Schauspielen als eine erfolgreiche Methode in Trainingsmassnahmen, mit welcher Führungskräfte aus der Linie integriert werden können. Die Schauspieler übernehmen dabei die Rolle des Kunden und spielen zusammen mit der Führungskraft ein Kundengespräch, in welcher die Führungskraft die Rolle des Kundenberaters einnimmt. Durch coachingspezifische Materialien versuchen Sales Manager den Führungskräften zu verdeutlichen, wie wichtig das Coaching der Mitarbeiter für eine strukturierte Arbeitsgestaltung ist. Vorgesetzte sehen das Mitarbeitercoaching als Selbst- und Ressourcenmanagement-Tool, durch welches die Mitarbeiter die Ziel- und Kapazitätsplanung ihrer Kundenbetreuung überdenken und einen Action Plan erstellen

können. Führungskräfte betonen, dass die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter nur durch Massnahmen des Coachings und persönliche Treffen weitergebracht werden kann.

Im Rahmen des Bausteins "*Infrastruktur ausbauen*" interessierte vor allem, welche Einflussfaktoren auf die Anwendung und Nutzung der UBP wirken, wie diese optimiert werden könnten und wie der Austausch über die Nutzung der UBP funktioniert. Neben dem von allen Anspruchsgruppen genannten strukturellen Einflussfaktor Zeit verhindert vor allem eine niedrige Fehlerkultur den Austausch und das gegenseitige Lernen aus Fehlern. Das fehlende Vertrauen in die UBP steht in einem Spannungsfeld zum Nachweis ihres Mehrwertes, d. h. der nicht vorhandene Nachweis über den finanziellen Effekt der UBP erschwert deren Akzeptanz und Annahme. Das Verständnis und der Mehrwert der UBP müssen laut der Support Manager besser herausgearbeitet werden, indem einzelne UBP stufenweise inklusive Betreuung und Unterstützung der Linie eingeführt werden. Vorgesetzte fordern vor allem eine bewusste Steuerung und längerfristige Planung des Projektes, um die bisher fehlende Überzeugungsarbeit seitens des Sales Management auszutarieren. Das Sales Management hingegen möchte die UBP als Standard definieren, ist sich der begrenzten Möglichkeiten der Kompetenzerfassung bewusst. Der Austausch zu den UBP findet zwischen allen beteiligten Anspruchsgruppen statt. Jedoch ist er auf der Ebene der Kundenberater und teilweise der Führungskräfte auf die "eigenen vier Wände" beschränkt, d.h. ein teamübergreifender Austausch mit anderen Standorten oder Ländern findet noch nicht statt und wird vor allem seitens der Kundenberater gefordert.

Der Baustein "*Ergebnisse messen*" fokussiert die Überprüfung der Anwendung der UBP, die Aktualisierung der UBP und die hierfür notwendige Unterstützung und letztendlich die Integration der Kundenfeedbacks in die Aktualisierung der UBP. Die Überprüfung der Anwendung der UBP erfolgt über ein indirektes Mass der Produktivität bzw. über Ertragswerte (Korrelationen zwischen Ergebnissen des Kundenberaters und UBP-Statistiken), wobei eine Transferevaluation zur Anwendung der UBP noch nicht durchgeführt wurde. Insbesondere Vorgesetzte betonen die Notwendigkeit für eine Effizienz- und Effektivitätsanalyse bzgl. der Anwendung der UBP als Nachweis für deren Mehrwert. Sales Manager erhalten persönliches Feedback von der Linie und konstatieren, dass das Abholen der Linie aufgrund des Zeitdrucks vernachlässigt und dadurch die Akzeptanz und die Unterstützung der Vorgesetzten nicht erreicht wurde. Viele Führungskräfte haben darüber hinaus Schwierigkeiten mit der Nutzung des neuen Kennzahlensystems (Cockpit) aufgrund der Neuigkeit des Systems, ungenügender Information Retrieval Funktionen und dem Verlust früherer Zeitreihen durch Neuaufsetzung des Systems. Die Aktualisierung der UBP steht vor der Schwierigkeit, ein klares Ownership zu definieren, wer für welches UBP die Aktualisierung sicherstellt. Darüber hinaus erschweren unterschiedliche Einstellungen zur Aktualisierung der UBP die ersten Umsetzungsschritte. Während das Sales Management die Multiplikation erfolgreicher Praktiken als ein einfaches Unterfangen darstellt, sehen Vorgesetzte die Herausforderung in der Ausbalancierung eines Gleichgewichtes zwischen Alt und Neu. Die Weitergabe von Kundenfeedbacks zu den UBP wird von allen beteiligten Anspruchsgrup-

5 Anwendungsbeispiele

pen als wichtig erachtet. Jedoch äussern die Kundenberater eine verzögerte Reaktion auf Rückmeldungen seitens des Top Managements und sehen in den jüngsten Kundenumfragen falsche Instrumente platziert.

Die Ergebnisse zu den Bausteinen zeigen, dass UBP vor allem die Qualifizierung der Kundenberater fokussieren und weniger die Kompetenzentwicklung, die auch Fertigkeiten und Einstellungen einschliesst (vgl. nachfolgende Abbildung). Die Qualifikationen der Kundenberater werden vor allem als etwas Statisches erfasst, das einmal festgehalten, für alle Kundenberater und Kundengespräche gelten kann. Auch soll durch die UBP ein Standard definiert werden, welcher in Relation zu den Rollenprofilen der Linienmitarbeiter gesetzt werden kann. Dabei möchte das Support Management zu einem Pull- Prinzip übergehen, indem es Informationen zur Verfügung stellt, die dann auch genutzt werden. Kompetenzen stellen jedoch Dispositionen dar, durch welche ein zielgerichtetes Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen möglich wird. Die Kompetenzentwicklung der Kundenberater erfordert hier die Beachtung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen, die eine Differenzierung und Adaption der UBP an den jeweiligen Kundenberater erfordert. Auch erfordert sie die Beachtung der Kompetenzentwicklung als Prozess, so dass nicht nur der Beratungserfolg im Sinne eines Kaufvertragabschlusses beachtet werden darf, sondern vor allem der Zuwachs der Kundenkompetenz im Umgang mit Finanzen (Burkhardt, 1995, S. 29).

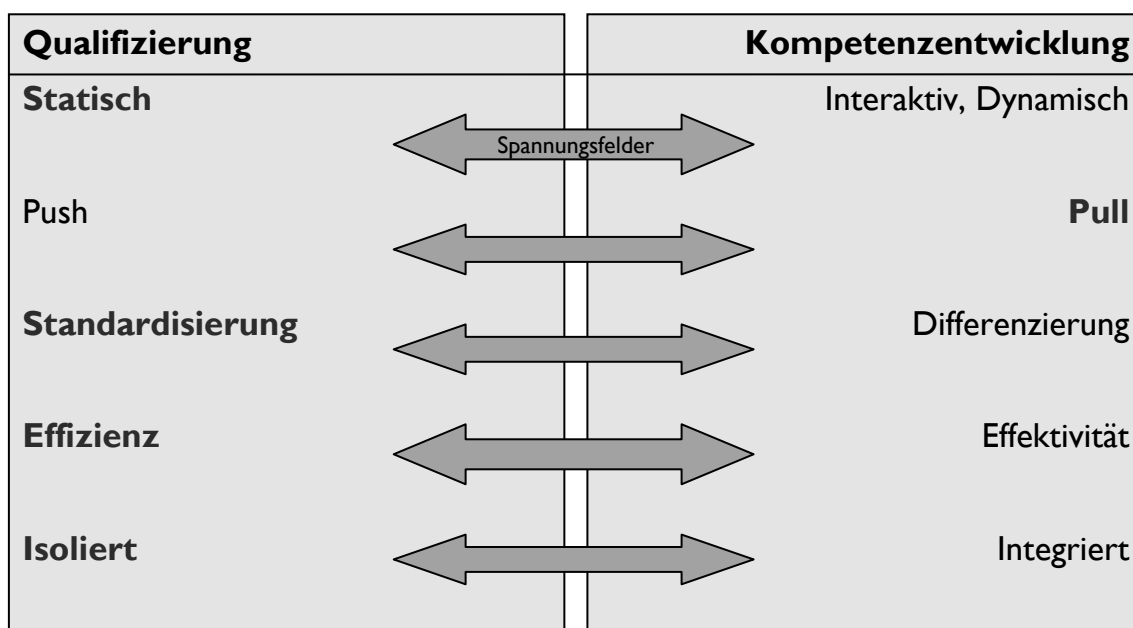


Abb. 7: Positionierung der UBP aufgrund der Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass es dabei nicht an einzelnen Massnahmen der Kompetenzentwicklung fehlt, sondern dass diese im Sinne einer integrierten Kompetenzentwicklung zusammengefügt und systematisiert werden müssen. Die Weiterentwicklung des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten ist dabei die entscheidende Schlüsselkomponente zur Weiterentwicklung der Kundenberater. Hierzu sind die Trainings- und Coachingmass-

nahmen auf die Entwicklung der Beraterfertigkeiten des Kundenberaters im Vorfeld durch die Vorgesetzten abzustimmen. Die Support Manager müssen die Kompetenzentwicklung der Führungskräfte in der Linie besser abstimmen und koordinieren, indem Fertigkeiten für 1) die Durchführung einer Lernbedarfsanalyse und 2) für Coaching als Lernziele in die Führungskräfte trainings integriert werden. Durch den Ausbau bzw. die Weiterentwicklung der Fertigkeiten für eine Lernbedarfserhebung kann der Abstraktionsgrad der UBP als Mehrwert für eine variable Lernbedarfserhebung ausgearbeitet werden.

Im Folgenden werden entscheidungsrelevante Gestaltungsfelder einer integrativen Kompetenzentwicklung vorgestellt, die im Rahmen eines Workshops mit allen beteiligten Anspruchsgruppen diskutiert wurden.

5.2.5 Interventionen: Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

Die Ergebnisse der lernkulturspezifischen Problemanalyse liefern Hinweise auf eine isolierte Implementierung der Bildungsinnovation "Using Best Practices". Dies bedeutet, dass mit unterschiedlichen Massnahmen unterstützt wird, welche aber nicht aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Die Untersuchung identifiziert in diesem Zusammenhang wesentliche Gestaltungsfelder für eine integrative Kompetenzentwicklung. Dabei ist vor allem die Weiterentwicklung der Führungskompetenz für die Kompetenzentwicklung der Kundenberater entscheidend. Indem ihre Vorgesetzten selbstgesteuertes Lernen für eine kundenorientierte Beraterkompetenz ermöglichen, den Lernbedarf ihrer Kundenberater ermitteln, das Lernhandeln unterstützen und die Lernergebnisse stabilisieren, fördern sie die Entwicklung der Beratungskompetenz ihrer Kundenberater. Um die Rolle der Führungskräfte als Förderer und Unterstützer der Mitarbeiterentwicklung in zukünftige Bildungsmaßnahmen integrieren zu können, müssen die notwendigen Kompetenzen des direkten Vorgesetzten für eine situationsspezifische Anwendung der UBP als Coach analysiert werden. Ein integratives Konzept der Kompetenzentwicklung in allen Gefässen und Massnahmen erfordert die Verbesserung der Methodenkompetenz der Vorgesetzten für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter. Somit können folglich die Fertigkeiten (nicht nur das Wissen) der Kundenberater kontinuierlich verbessert und sicher gestellt werden.

Die abschliessende Tabelle gibt nachfolgend eine Zusammenfassung über geplante Interventionsmassnahmen bezogen auf die einzelnen Lernkultur-Dimensionen:

LK-Dimensionen	Beispiele ausgewählter Interventionen
Mitarbeiter	Trainings- und Coachingmassnahmen auf „die Entwicklung der Beratungsfertigkeiten des Kundenberaters" im Vorfeld mit der Kompetenzentwicklung der Vorgesetzten abstimmen (nicht nur Wissen, auch Einstellungen und Fertigkeiten einbinden)

5 Anwendungsbeispiele

Führungskräfte	<p>Zielkategorie: Direkte Vorgesetzte befähigen, die Rolle des ersten Verhaltenstrainers für ihre Kundenberater qualitativ hochwertig auszufüllen</p> <p>Best Practices leben: Sehr erfahrene Vorgesetzte zeigen anderen Vorgesetzten, wie sie UBP in ihren Coachingsitzungen einsetzen</p> <p>Coaching on the Job durch externe Coaches, um Fertigkeiten der Vorgesetzten zu entwickeln</p>
Methoden	<p>Rolle der Führungskräfte als Förderer und Unterstützer der Mitarbeiterentwicklung in die Bildungsmassnahmen integrieren</p> <p>Welche Kompetenzen benötigt eine Führungskraft, um die Rolle eines Coaches einzunehmen?</p> <p>Welche Kompetenzen benötigt eine Führungskraft, um eine Anwendung der UBP an seine Kundenberater anzupassen?</p> <p>Integratives Konzept der Kompetenzentwicklung in allen Gefässen und Massnahmen umsetzen</p> <p>Durch Training und Coaching der Vorgesetzten zur Verbesserung ihrer Methodenkompetenz für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter beitragen</p>
Rahmenbedingungen	<p>Keine besonderen organisatorischen Massnahmen notwendig</p> <p>Zeitfaktor: zeitliche Ressourcen sind sehr begrenzt</p>
Ergebnisse messen	<p>Koordination, Verantwortlichkeiten und Kooperation bzgl. Aktualisierung noch nicht geregelt bzw. nicht transparent</p> <p>Effizienzanalyse und Effektivitätsanalyse zur Anwendung der UBP als Nachweis für den Mehrwert</p> <p>Wirkungsmodell auf die integrative Kompetenzentwicklung richten:</p> <p>Werden die Vorgesetzten durch die Einbindung der UBP in das Coaching ihrer Kundenberater als Unterstützung und Förderung seitens der Kundenberater eingeschätzt?</p> <p>Ändert die Anwendung der UBP die Einstellung und Motivation der Kundenberater?</p> <p>Weitergabe von Kundenfeedbacks, transparente Kommunikation über Verbesserungsmassnahmen</p>

Tab. 8: Beispiele für die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

6 Zusammenfassung und Ausblick

Unternehmen brauchen heute mehr denn je eine nachhaltige Lernkultur, um mit dem Wettbewerbstempo in der globalisierten Informationsgesellschaft Schritt halten zu können. Dafür müssen vor allem Führungskräfte, aber auch Bildungsmanager und Mitarbeiter ihr Rollenverständnis grundlegend ändern – vom Experten zur lernenden Persönlichkeit. Eigenverantwortliches Lernen am Arbeitsplatz wird zum Normalfall angesichts des enormen Qualifizierungsdrucks der globalisierten Informationsgesellschaft. Eine nachhaltige Lernkultur schafft dabei die Grundlage, dass sich alle Führungskräfte und Mitarbeiter im Rahmen der Unternehmensstrategie eigeninitiativ und dynamisch weiterentwickeln können.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist somit, dass Veränderungsprozesse in einer Organisation sowie die damit verbundenen individuellen und organisationalen Lernprozesse jeweils von der Ausprägung einer spezifischen Lernkultur abhängig sind. Massgebliche Faktoren, die eine nachhaltige, transferorientierte Lernkultur tragen und gestalten, können den folgenden *5 Lernkultur-Dimensionen* zugeordnet werden:

1. Mitarbeiter befähigen,
2. Führungssysteme anpassen,
3. Methoden weiter entwickeln,
4. Infrastrukturen ausbauen,
5. Ergebnisse messen.

Die zielbezogene Gestaltung von Veränderungsprozessen legt daher eine genaue Kenntnis und Diagnose der jeweils bestehenden Lernkultur nahe, um Interventionen nicht schrottschussartig und zufällig auszuwählen. Aus Sicht des Bildungsmanagements wurde ein *Vorgehensmodell* für die Analyse und Gestaltung von Lernkulturen vorgeschlagen, das in die folgenden *Phasen* unterteilt:

1. Initiierung: Veränderungsdesign definieren,
2. Diagnose: Ist-Analyse der Lernkultur durchführen,
3. Positionierung: Ergebnisse interpretieren, Schwerpunkte setzen und
4. Interventionen: Gestaltungsempfehlungen ableiten und umsetzen.

Die *Reflexion* begleitet das Change Management einer Lernkultur-Initiative, denn allzu häufig besteht das Problem darin, dass lancierte Veränderungsprojekte ohne Effekte im Sande verlaufen, der meist notwendige "lange Atem" nicht ausreicht, um insbesondere Kulturveränderung im Bildungsbereich einer Organisation zu betreiben.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Anwendung des Lernkultur-Konzeptes im Rahmen des skizzierten Vorgehensmodells wurde an zwei konkreten Fallbeispielen veranschaulicht, um den jeweiligen Problemlösungsbeitrag und Praxisnutzen aufzuzeigen. Darüber hinaus findet das Konzept nachhaltiger Lernkulturen Anwendung der im Anschluss an die SCIL Trendstudie durchgeführten Benchmark-Studie zum Thema "Transferorientiertes Bildungsmanagement" (Hasanbegovic & Seufert, 2007).

Literatur

- ARNOLD, R. & SCHÜSSLER, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BATRAM, D., FORSTER, J., LINDLEY, P. A., BROWN, A.-K. & NIXON, S. (1993). *Learning Climate Questionnaire (LCQ): Background and Technical Information*. Oxford: Employment Service and Newland Park Associates Limited.
- BEER, M., EISENSTAT, R. & SPECTOR, B. (1991). *The Critical Path to Corporate Renewal*. Boston: Harvard Business School Press.
- BERGMANN, B. (2000). Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In B. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*, S. 11-40. Münster: Waxmann.
- BOYETT, J. H. & BOYETT, J. T. (2000). *The Necessary Conditions for a Learning Culture*. Gefunden am 24. Juli 2003 unter <http://www.jboyett.com/learning.htm>.
- BURKHARDT, E. (1995). *Vermögensberatung als wirtschaftspädagogisches Problem*. St. Ottilien: EOS-Verlag.
- CAMERON, K. S., & QUINN, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- CROSS, J. & DUBLIN, L. (2002). *Implementing E-Learning* (7th book in ASTD's E-Learning Series). Virginia, USA: ASTD.
- DEAL, T. E. & KENNEDY, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- DOPPLER, K. (1994). *Change-Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.

Literatur

- EULER, D. (2005). Gestaltung der Implementierung von eLearning-Innovationen: Förderung der Innovationsbereitschaft von Lehrenden und Lernenden als zentrale Akteure der Implementierung. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 561-584). München, Wien: Oldenbourg.
- FISCHER, U. (2001). Die unerträgliche Leichtigkeit des selbstgesteuerten Lernens. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (Grundwerk Dez. 2001, S. 4.1.1/1-2). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- FRIEBE, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- HASANBEGOVIC, J. & SEUFERT, S. (2007). *SCIL Benchmarkstudie I. Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement*. Arbeitsbericht Nr. 12. St.Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), Universität St.Gallen.
- KAPLAN, R. S. & NORTON, D. P. (2005). *Alignment. How to Apply the Balanced Scorecard to Corporate Strategy*. Boston: Harvard Business School.
- KAUFFELD, S. (2006). Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In H. Dieckmann, K.-H. Diettrich, B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- KOTTER, J. P. & COHEN, D. S. (2005). *The Heart of Change: Real Life Stories of How People Change Their Organizations*. Boston: Harvard Business School.
- IHM, E. (2006). Auf die Überholspur: Anforderungen an das Lernen im Unternehmen. In J. Sander & A. Närmann (Hrsg.), *Mit wertorientierten Lernarchitekturen zum Erfolg! Bausteine für das zukünftige Lernen in Unternehmen*. Eschborn: Detecon International GmbH.
- JOHNSON, G. (1998). Rethinking incrementalism. *Strategic Management Journal*, 9, 75-91.

- LEWIN, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern, Stuttgart: Huber.
- MACCOBY, M. (2003). The Seventh Rule: Create a Learning Culture. *Research Technology Management*, 46(3), 59-60.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion (S. 71-94). In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Eds.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske & Buderich.
- MOHR, N. (1997). *Kommunikation und organisatorischer Wandel. Ein Ansatz für ein effizientes Kommunikationsmanagement im Veränderungsprozess*. Wiesbaden: Gabler.
- MÜLLER-STEWENS, G. & LECHNER, C. (2001). *Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. & BOYDELL, T. (1994). *Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen - Wettbewerbsvorteile sichern*. Frankfurt: Campus.
- REINMANN, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design- Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- REISS, M., VON ROSENSTIEL, L. & LANZ, A. (1997). *Change Management: Programme, Projekte und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- RICHTER, F. & WARDANJAN, B. (2000). Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe (FLMA). *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 54(3-4), 175-813.
- RÜEGG-STÜRM, J. (2002). *Dynamisierung von Führung und Organisation. Eine Einzelfallstudie zur Unternehmensentwicklung von Ciba-Geigy 1987-1996*. Bern [u. a.]: Haupt.
- SCHEIN, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*, San Francisco: Jossey-Bass.

Literatur

- SCHEIN, E. H. (2003). *Organisationskultur: The Ed Schein corporate culture survival guide*. Bergisch Gladbach: Ehp.
- SCHÖNWALD, I., EULER, D., HASANBEGOVIC, I. & SEUFERT, S. (2006). *Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen*. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.
- SENGE, P. M. & KLOSTERMANN, M. (1996). *Die fünfte Disziplin Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SEUFERT, S. (2005). Gestaltung von Veränderungen: Förderung der Innovationsbereitschaft durch "Change Management-Akteure". In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 541-559). München, Wien: Oldenbourg.
- SHAVELSON, R. J., PHILLIPS, D. C., TOWNE, L. & FEUER, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25-28.
- SONNTAG, K. (1996). Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur (Band 7). München: Beck.
- SONNTAG, K., STEGMAIER, R., SCHAPER, N. & FRIEBE, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), 104-127.
- VAN DE VEN, A. (1993). Managing the Process of Organizational Innovation. In G. Huber & W. Glick (Eds.), *Organizational Change and Redesign* (pp. 103-122). New York: Oxford University Press.
- VOLLMER, G. R. (2005). Verwaltungskultur im Wandel? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (S. 217-225). In W. Maier, H. Hopp & E. Ziegler (Hrsg.). *Mut zur Veränderung*. Stuttgart: Boorberg.

- WEINERT, F. E. (1997). *Lernkultur im Wandel*. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuvatern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (S. 11-29). St. Gallen: UVK.
- WIRTH, M. (2005). Die Lehr- und Lernkultur als Ausgangspunkt und Gestaltungsfeld nachhaltiger E-Learning-Implementierungen. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 373-403). München, Wien: Oldenbourg.
- ZIMMER, G. (2001). Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In P. Arnold (Hrsg.), *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien - state of the art und Handreichung* (Band 17, S. 126-146). Münster [u. a.]: Waxmann.

Bisher erschienene SCIL-Arbeitsberichte:

(Online unter: <http://www.scil.ch/publications/reports/index-en.html>)

SCIL-Arbeitsbericht 10:

SCHÖNWALD, I., EULER, D., HASANBEGOVIC, J. & SEUFERT, S. (2006). Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 9:

DIESNER, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2006). SCIL-Trendstudie – Herausforderungen für das Bildungsmanagement. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 8:

SCHÖNWALD, I., EULER, D., ANGEHRN, A. A. & SEUFERT, S. (2006). EduChallenge – Learning Scenarios. Designing and Evaluating Learning Scenarios with a Team-Based Simulation on Change Management. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 7:

ANGEHRN, A. A., SCHÖNWALD, I., EULER, D. & SEUFERT, S. (2005). Behind EduChallenge. An Overview of Models Underlying the Dynamics of a Simulation on Change Management in Higher Education. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 6:

KERRES, M., EULER, D., SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & VOSS, B. (2005). Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 5:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen, Kapitel 4 unter Mitarbeit von Dietmar Albrecht und Bernd Mentzel: Volkswagen Coaching GmbH. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 4:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 3:

SCHÖNWALD, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Supportstrukturen zur Förderung einer innovativen eLearning-Organisation an Hochschulen. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 2:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.

SCIL-Arbeitsbericht 1:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2003). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. St. Gallen: SCIL, Universität St.Gallen.