

***Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement
im Kontext des Lebenslangen Lernens
und ihre Thematisierung in der Öffentlichkeit***

*Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München*

*Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department Psychologie
Organisations- und Wirtschaftspsychologie*

vorgelegt von
Katharina M. Baumeister
aus Mauern

2009

Referent: Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel
Korreferent: Prof. Dr. Hans-Bernd Brosius
Tag der mündlichen Prüfung: 30. Juni 2009

VORWORT

Die vorliegende Dissertation ist aus einem ca. sieben Jahre lang durchgeführten Projekt am Lehrstuhl Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel, Department Psychologie, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, entstanden. Bei diesem Projekt handelt es sich um eine „Formative Prozessbegleitung“, eine formative Evaluation eines umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäischen Kommission. Dieses Programm mit dem Titel „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ war von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) beantragt und strategisch gesteuert worden. Die Verantwortung für die operative Durchführung lag beim Projekt „Qualifikationsentwicklungsmanagement“ (QUEM). QUEM wiederum vergab weit über 200 Teilprojekte an Hochschulen, an Kooperationsprojekte zwischen Hochschulen und der Weiterbildungspraxis, an Einrichtungen der Weiterbildung aber auch an Unternehmensberatungen. Wissenschaftlich begleitet wurde der ganze Ablauf von einem aus Wissenschaftlern, Praktikern und Interessenvertretern gebildeten Kuratorium dessen Vorsitzender Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel war. Entwickelt hatte sich die Forschungs- und Entwicklungsidee aufgrund äußerst negativer Erfahrungen von QUEM bei der Nachqualifizierung von arbeitslosen oder teilzeitbeschäftigten Personen aus den neuen Bundesländern, die für die neuen Arbeitsmarktbedingungen „fit“ gemacht werden sollten. Diese Maßnahmen scheiterten weitgehend, woraus die Erkenntnis erwuchs, dass ein isoliertes institutionalisiertes und expliziertes Lernen im Sinne herkömmlicher Fort- und Weiterbildung weitgehend erfolglos bleiben muss, wenn es nicht mit der entsprechenden Motivation der Betroffenen im Prozess der Arbeit erfolgt. Daraus entwickelte sich die Idee, dass Kompetenz von Qualifikation abzugrenzen sei, wobei Kompetenzen als Dispositionen zu einem selbstorganisierten Lernen verstanden werden. Dieses Lernen erfolgt meist implizit während der Bewältigung herausfordernder Aufgaben sowie im sozialen Umfeld. Das Detailprogramm von QUEM beschäftigt sich mit Grundfragen der Kompetenzentwicklung sowie mit vier Säulen: Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen im Netz und mit Multimedia. Da es das politische Ziel war, dass Prozesse und Ergebnisse der vielfältigen Teilprojekte sowie des Gesamtprogramms Breitenwirkung entwickeln, wurde die „Formative Prozessbegleitung“ geschaffen. Eine der Aufgaben der Prozessbegleitung war es, zu prüfen, inwieweit „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ die öffentliche Meinung berührt und sich in Veröffentlichungen, z.B. in Tageszeitungen oder Fachjournalen, niederschlägt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, inwieweit Themen von „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bzw. des lebenslangen Lernens sich in ausgewählten Jahrgängen und Thementeilern der Süddeutschen Zeitung sowie der Zeitschrift „Management und Training“ niederschlagen.

Danken möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel und meinen Kollegen, insbesondere Prof. Dr. Rafaela Kraus, für die wertvollen Impulse während der Erstellung der Arbeit.

München im Herbst 2009

Katharina M. Baumeister

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BLK	Bund Länder Kommission
CBT	Computer Based Training
CU	Corporate University
CUI	Computerunterstützte Inhaltsanalyse
FK	Führungskraft
FormPro	Formative Prozessbegleitung
GfWM	Gesellschaft für Wissensmanagement
GruFo	Grundlagenforschung
IT	Informationstechnologie
IuK	Informations- und Kommunikationstechnik
LiNe	Lernen im Netz und mit Multimedia
LiPA	Lernen im Prozess der Arbeit
LisU	Lernen im sozialen Umfeld
LiWe	Lernen in Weiterbildungseinrichtungen
LK KE	Lernkultur Kompetenzentwicklung
LLL	Lebenslanges Lernen
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
MA	Mitarbeiter
M&T	Management & Training
NW	Nachwuchsführungskraft
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PE	Personalentwicklung
PR	Public Relations
RSS	Really Simple Syndication
QUEM	Qualifikationsentwicklungsmanagement
SW	Schlagwort
SZ	Süddeutsche Zeitung
WBT	Web based Training
WPIM	Wissensbasiertes und Prozessorientiertes Innovationsmanagement
ZK	Zielkriterium
ZV	Zielvariable

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einführung	8
2	Das theoretische Konstrukt des Lebenslangen Lernens	11
2.1	Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“	11
2.1.1	Kompetenzen	14
2.1.2	Lernen.....	16
2.1.3	Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA).....	17
2.1.4	Lernen im sozialen Umfeld (LisU).....	19
2.1.5	Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWe).....	19
2.1.6	Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe)	20
2.1.7	Lernkultur	21
2.1.8	Rolle des Lehrenden.....	23
2.1.9	Strukturelle Bedingungen	23
2.1.10	Selbstorganisation.....	24
2.1.11	Zukunftsfähigkeit.....	24
2.1.12	Verknüpfung von Handeln und Werten.....	25
2.2	Lernende Organisation.....	27
2.2.1	Klassische Organisationstheorien des organisationalen Lernens.....	27
2.2.2	Strukturelle Voraussetzungen des Organisationslernens.....	29
2.2.3	Motivationale Voraussetzungen des Organisationslernens	31
2.3	Wissensmanagement	32
2.3.1	„Wissen“ und verschiedene Wissensarten	32
2.3.2	Definition von Wissensmanagement	33
2.3.3	Wissensrepräsentation	36
2.3.3.1	Wissensrepräsentation von verborgenem Wissen	37
2.3.3.2	Der Nutzen einer Dokumentation von Wissen und Erfahrungen	39
2.3.4	Wissenskommunikation	40

2.3.4.1	Funktionen und Ausprägungen der Wissenskommunikation.....	40
2.3.4.2	Kommunikationsbarrieren im Wissensmanagement	43
2.3.4.3	Die Datenbank als Möglichkeit zur Wissenskommunikation.....	44
2.3.5	Wissensgenerierung.....	46
2.3.5.1	Wissensaufbau und Innovationspotential	47
2.3.5.2	Strukturierung und Dokumentation des Wissens.....	49
2.3.6	Wissensnutzung	51
2.3.6.1	Anwendungsbezogenes Lernen	52
2.3.6.2	Konzept zum eigenverantwortlichen Lernen.....	56
2.4	Fazit	62
3	Konzeption und Umsetzung der Studie sowie Ergebnisse der Teilschritte	65
3.1	Konzeption der Studie und Konkretisierung der Forschungsfrage	65
3.2	Operationalisierung der Öffentlichkeit	70
3.3	Verfahrensdokumentation – Das Analysewerkzeug.....	73
3.3.1	Die analysierten Artikel	75
3.3.2	Die vergebenen Schlagworte	78
3.3.3	Die Abweichungs-Phänomene	80
3.3.4	Die identifizierten Zielkriterien	81
3.3.5	Das Frontend der Datenbank.....	84
3.4	Verfahrensdokumentation – Die Analyse	85
3.4.1	Sample.....	85
3.4.2	Verschlagwortung	86
3.4.2.1	Vergleich der ersten beiden Verschlagwortungsdurchgänge.....	86
3.4.2.2	Veränderung des Schlagwortpools	89
3.4.2.3	Deskription der Verschlagwortung	90
3.4.3	Zielkriterienanalyse	93
3.4.3.1	Überprüfung der Interkoder-Reliabilität bei der Zielkriterienanalyse.....	93
3.4.3.2	Ergebnisse der Zielkriterienanalyse	95

3.5	Fazit	107
4	Beantwortung der Forschungsfrage.....	113
4.1	Nähe der Themata der öffentlichen Kommunikation zum theoretischen Hintergrund	113
4.1.1	Ergebnisse der Einstufung der Schlagworte nach ihrer Relevanz für das Thema Lebenslanges Lernen	117
4.1.2	Bestimmung relevanter und irrelevanter Artikel im Hinblick auf das Thema Lebenslanges Lernen	118
4.2	Ergebnisse	120
4.2.1	Verteilung der Zielkriterien	120
4.2.2	Zielvariablen im Zusammenhang mit spezifischem Artikelinhalt	122
4.3	Fazit	127
5	Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis	132
5.1	Schlussbetrachtung des Verfahrens.....	133
5.2	Schlussbetrachtung der Ergebnisse	142
	Abbildungsverzeichnis.....	152
	Tabellenverzeichnis.....	154
	Literatur	155
	Anhang	171
	Codebuch für die Verschlagwortung	171
	Codebuch für die Zielkriterienanalyse.....	190
	Lebenslauf	198

„Die Europäische Union hat sich das ehrgeizige Ziel gesetzt, bis 2010 zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden“ (Bulmahn 2004: 5). Bereits seit Ende der 70er Jahre ist das Thema „Lebenslanges Lernen“¹ im Zusammenhang mit Selbstorganisation in den Fokus von Wissenschaft und Politik gerückt (vgl. Reinmann 2009: 7). Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben in den späten 90er Jahren die globale Vernetzung der Gesellschaft ermöglicht. Durch die stetige Weiterentwicklung der Technik wächst die Welt immer weiter zusammen. Die Folgen der Globalisierung sind nahezu täglich in den Medien präsent (vgl. McGrew 1992: 23). In immer kürzeren Zeitabständen gibt es immer mehr Innovationen wodurch die Halbwertszeit des Wissens sinkt. Gestiegene Anforderungen an die Flexibilität der Mitarbeiter, „die Fähigkeit zur variantenreicheren Produktion und zu kurzfristiger Lieferbereitschaft“ (Dybowski 1994: 22) und auch veränderte Marktbedingungen erfordern eine fortwährende Erneuerung und Erweiterung des Wissens (vgl. Jumpertz 2007a: 76). Deshalb werden die Industrienationen der postmodernen Gesellschaft als Wissensgesellschaften bezeichnet. Sie sind gekennzeichnet durch Dienstleistungen mit dem Produktionsfaktor Wissen (vgl. Wehner et al. 1999: 13f., Kirchhöfer 2004: 21). Der Anteil der wissensbasierten Arbeitsplätze hat sich in den vergangenen 50 Jahren verdoppelt und steigt weiter an. Über 50 Prozent der Arbeitsplätze sind bereits heute wissensbasiert (vgl. Weyrich 2005: 533, vgl. auch Nerdinger et al. 2008: 5). Daraus resultiert für die Individuen, aber auch für ganze Nationen, dass der Bildung eine zentrale Rolle eingeräumt wird (vgl. OECD 2004: 3). Neue Qualifikationen und Kompetenzen werden nötig, welche in einem lebenslangen Bildungsprozess kontinuierlich zu aktualisieren sind. Wer konkurrenzfähig bleiben möchte, muss sich weiterbilden (vgl. Bergel 2007a: 59). Eine repräsentative Umfrage des Forsa-Instituts zeigte, dass Unsicherheitsfaktoren wie sie aktuell durch die Wirtschaftskrise gegeben sind, den Weiterbildungswillen noch steigern. „Über ein Drittel (36 Prozent) der 20- bis 60-Jährigen denken seit Beginn der Wirtschaftskrise verstärkt über eine berufliche Weiterbildung nach, um als Arbeitskraft attraktiv zu bleiben“ (ILS 2008).

Dies erfordert national wie auch international bildungspolitische Konzepte, die den veränderten Bedingungen angepasst sind. Stichworte wie Lernende Organisation, Lebensbegleitendes Lernen oder Lernkultur Kompetenzentwicklung sind in diesem Zusammenhang der „Ausdruck einer notwendigen Neuorientierung von Weiterbildung in allen Tätigkeitsfeldern“ (Bohlander 2002: 1). Die Europäische Union als Staatengemeinschaft und supranationaler Entscheidungsträger seiner Mitgliedsstaaten begegnet dieser Entwicklung mit einer Programmatik, welche diesen Wandel in den Mittelpunkt rückt. In einem Memorandum des Jahres 2000 benennt die Europäische Kommission konkrete Maßnahmen, „die die Mitgliedsländer umsetzen sollen, damit alle europäischen Bürger während des ganzen Lebens Zugang zu qualitativ hochwertigen und ihren Bedürfnissen entsprechenden

¹ Kirchhöfer (2004: 56) definiert: „Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen bezeichnet einen alle Bürger erfassenden Prozess der lebenslangen Veränderung durch das freiwillige Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen während der gesamten Lebenszeit. Weiterbildung versteht sich als Bestandteil lebenslangen Lernens.“

Bildungsangeboten haben“ (Martin 2008: 18). Dahinter steht das Ziel, jedem arbeitsfähigen Menschen den Zugang zum globalen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ist somit eines der vornehmlichsten Ziele des lebenslangen Lernens. Employability ist dabei laut Rößler (2006) ein Ausdruck neuer Differenzierungsmöglichkeiten, wie sie durch das Leitbild des Arbeitnehmers als „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß & Pongratz 1998, Voß 1998) beschrieben werden. Der tradierte Typus des konventionell lohnabhängigen, stark berufsbierten und auf reaktive Arbeitsweise ausgerichteten Arbeitnehmers wird abgelöst durch den Unternehmer der eigenen Arbeitskraft, der sich durch erhöhte Selbstkontrolle im Hinblick auf eine Planungs- und Leistungskontrolle, Selbstökonomisierung bzw. Selbstmarketing und durch eine erweiterte Selbststrationalisierung in der Koordination seiner Work-Life-Balance auszeichnet. Deshalb sollen die bildungspolitischen Reformen dazu beitragen, lebenslanges Lernen, Flexibilität, Mobilität und auch Kompetenzentwicklung zu fördern (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Im Jahr 2004 veröffentlichte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein Strategiepapier für lebenslanges Lernen² in der Bundesrepublik (vgl. BLK 2004). Schwerpunktmäßig wird darin die Bedeutung des Lernens außerhalb formalisierter Bezüge, die Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, neue Lernkultur und Popularisierung des Lernens genauso wie ein chancengerechter Zugang³ behandelt (vgl. BLK 2004: 5, Herbrich & Jurkeit 2004). „Aus ganz verschiedenen Blickwinkeln wird gefragt, ob ein wesentlich durch das Individuum und seine Einbindung in konkrete Praktiken bestimmtes Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Gemeindekontext oder mittels Internetressourcen nicht wesentlicher Bestandteil von Lernbiografien sei“ (Hungerland & Overwien 2004: 8). Baethge und Baethge-Kinsky (2004: 34) zeigten in einer Studie zu Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernkontexten: „Menschen lernen überall und nicht nur in formalisierten und professionalisierten Kontexten.“

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm LK KE (Lernkultur Kompetenzentwicklung) hat sich intensiv mit dem lebenslangen selbstorganisierten Lernen auseinandergesetzt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen oder Organisationen⁴ lernen können. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit auch das theoretische Konzept der lernenden Organisation behandelt. Dabei muss jedoch folgendes beachtet werden: „Das Thema der „lernenden Organisation“ wird zwar viel diskutiert und neue Begrifflichkeiten wie Wissensmanagement wurden geprägt,

² Holzer (2007) weist auf die Gefahren im Zusammenhang mit der Programmatik des lebenslangen Lernens hin. Dadurch würden Menschen einem hohen Lern- und Leistungsdruck ausgesetzt. Außerdem werde häufig außer Acht gelassen, dass vielfach die Möglichkeiten zu lebenslangem Lernen fehlen (z.B. durch mangelnde finanzielle Ressourcen, fehlende Angebote, regionale Unerreichbarkeit, mangelnde Unterstützung durch Arbeitgeber, subjektive Ängste, Gesellschaftsbilder oder schlechte Bildungserfahrungen) (vgl. Holzer 2007: 20).

³ Einen chancengerechten Zugang möchte die Politik vor allem durch zahlreiche Fördermittel für Weiterbildungen ermöglichen (vgl. dazu z.B. Moser 2008).

⁴ Als lernendes System können auch Regionen und Gesellschaften gelten. Hier wird jedoch der Fokus enger gefasst auf Individuen und Organisationen.

aber empirisch belegte Erkenntnisse liegen kaum vor“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 292; QUEM-Bulletin 5/2000: 6). In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass das Thema Wissensmanagement, wenn es auch bis dato mehr von praktischer als von wissenschaftlicher Seite her behandelt wurde, eine Fortführung des lebenslangen selbstorganisierten Lernens bedeutet. Mehr noch: „selbst dann, wenn die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen vorhanden ist“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997: 12), wird es für Individuen wie auch für Organisationen angesichts einer immer größer werdenden Informationsflut immer schwieriger, „Überblick und Orientierung zu bewahren“ (ebd.). Daher ist das Management von Wissen wichtiger denn je und Wissensmanagement benötigt, genau wie das Lernen, Selbstorganisationsdispositionen. Ohne eine Wissens- oder Lernkultur in der Gesellschaft oder in den einzelnen Organisationen wird das Lebenslange Lernen ein theoretisches Konzept bleiben. Für einen Wandel hin zu einer neuen Kultur des Lernens ist die Wahrnehmung des Wandels und der Bedeutung des Lebenslangen Lernens in der Öffentlichkeit grundlegend. Der größte Teil der Bevölkerung erhält laut Hömberg (1989: 7) Informationen und Interpretationen über die Wissenschaft durch die Massenmedien. Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Studie mit der Analyse von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln im Hinblick auf die Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement. Zunächst wird jedoch theoretisch skizziert, welche Parameter eine neue Lern- und Wissenskultur ausmachen. Danach beschäftigt sich die Autorin im empirischen Teil der Arbeit mit der Analyse von Artikeln aus Zeitungen und Zeitschriften, in denen es nahe liegt, dass der Gedanke des Lebenslangen Lernens und der im Theorieteil fokussierten Facetten transportiert wird. Im Rahmen der Darstellung der Teilergebnisse werden zudem die für die Analyse notwendigen Teilschritte erläutert, die für die Güteprüfung der gewonnenen Daten von grundlegender Bedeutung sind.

Damit verfolgt diese Arbeit zwei Hauptanliegen:

1. Beantwortung der Frage, ob das Lebenslange Lernen im öffentlichen Diskurs eine Rolle spielt.
2. Erstellung eines Instruments zur Analyse von Presseinhalten
 - a. Verfahren zur systematischen, hinreichend objektiven und zuverlässigen Erfassung von Presseinhalten,
 - b. Verfahren zur Identifikation von Zielvariablen (Theorien und Konzepte des Lebenslangen Lernens).

Im folgenden Kapitel wird die theoretische Fundierung der Studie gelegt. Zunächst wird dabei auf das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ näher eingegangen. Danach werden die Konzepte der Lernenden Organisation und des Wissensmanagements erläutert. Bei LK KE geht es nicht nur um Kompetenzen von Individuen sondern auch um Kompetenzen von Organisationen. In dieser Arbeit soll der Fokus auf die individuelle Ebene sowie auf die Unternehmensebene gelegt werden, da damit der Grundstock für Auswirkungen z.B. auf der Ebene der Gesellschaft gelegt werden kann. Es wird hier implizit von einem Bottom-up Prinzip ausgegangen, d.h. erst wenn die unterste Ebene erreicht wird, bzw. wenn dort der Gedanke des lebenslangen Lernens verankert ist, kann sie sich in der nächsthöheren Ebene fortsetzen und es wird lernende Regionen oder Gesellschaften geben. Das Wissensmanagement kommt aus Sicht der Autorin sowohl auf der individuellen als auch auf der organisationalen Ebene zum Tragen. In dieser Dissertation wird die Auffassung vertreten, dass das Thema Wissensmanagement, wenn es auch bis dato mehr von praktischer als von wissenschaftlicher Seite behandelt wurde, eine Fortführung des lebenslangen selbstorganisierten Lernens bedeutet.

2.1 DAS PROGRAMM „LERNKULTUR KOMPETENZENTWICKLUNG“

Das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ stellt einen doppelten Paradigmenwechsel ins Zentrum: Zum einen den Wechsel von linearen Lernstrukturen hin zu einer Kulturbetrachtung des Lernens und zum anderen den „Übergang von einer Qualifikationsbetrachtung zu einer dynamischen Betrachtungsweise von Kompetenzen“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 1). Diese Paradigmenwechsel in der Betrachtung beruflichen Lernens gründen auf der Einsicht, dass in Prozessen stetiger Veränderung (Technologieschübe, Globalisierung, demografische Umwälzung) die traditionelle Weiterbildung, „die nachhaltig von schulischen Lernmustern geprägt“ ist (QUEM-Bulletin 5/2000: 1), die notwendige rasche Anpassung von Verhaltensweisen, Werten und Erfahrungen nicht leisten kann. Bei einem schnellen Wandel können die Lernziele von morgen nicht ohne weiteres vorhergesagt werden. Diese müssten die Weiterbildungseinrichtungen jedoch kennen, um ihre Bildungsprogramme auszuwählen. Arbeitnehmer sehen sich heute mit neuen Anforderungen konfrontiert: unternehmerisches Denken und Handeln, eine selbstständige und eigenverantwortliche Arbeitsweise sowie zeitliche Flexibilität und Mobilität werden gefordert.

Daher hatte sich das Programm zum Ziel gesetzt, effiziente und kontinuierliche Lernstrukturen aufzubauen. Zudem sollten individuelle berufliche Kompetenzen wie Employability, Flexibility, Entrepreneurship und Equality gefördert werden. LK KE wollte darüber hinaus Strategien entwickeln, um den Kompetenzerhalt von Arbeitslosen sowie die Weiterentwicklung deren Kompetenzen zu gewährleisten (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000: 1). Mit dem Programm sollten ferner auf unterschiedlichen Ebenen Ziele erreicht werden. Auf der **individuellen Ebene** soll künftig der „souveräne Lerner“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 2)

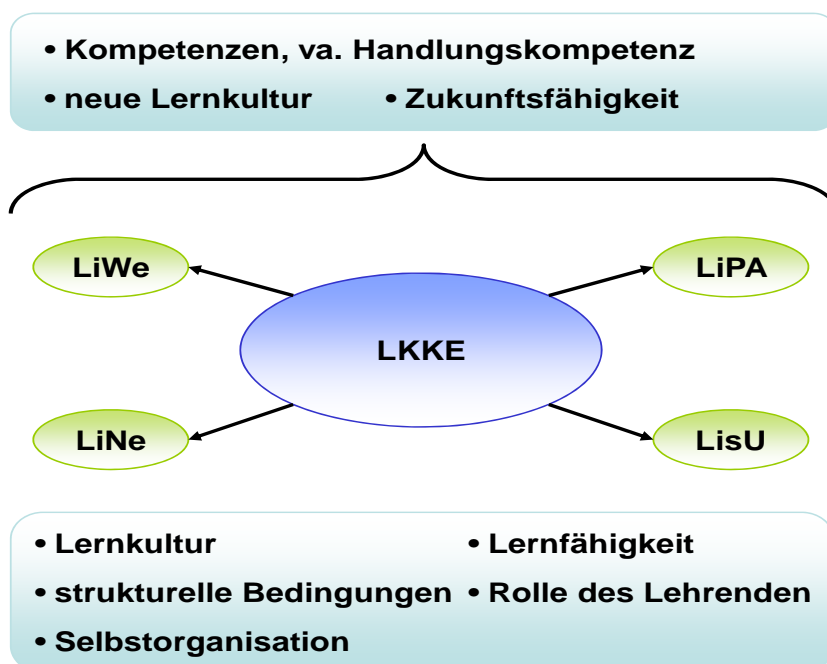
entstehen, der sich durch angeregtes und kontinuierliches Weiterlernen auszeichnet und seine Kompetenzen in Zukunft besser kennt und damit auch besser nutzen kann. Desgleichen soll dem Programm zufolge Benachteiligten der Zugang zum Lernen ermöglicht werden. Auf der **Unternehmensebene** sollen höhere Innovationspotenziale und mehr Wettbewerbsfähigkeit durch Lernende Organisationen (siehe 2.2) entstehen. Auch die Ebene **zwischen den Unternehmen** wird durch das Programm berücksichtigt. Hierbei liegt der Fokus in der Optimierung von Lernnetzwerken (siehe 2.2.2). Auf der **Arbeitsmarktebene** sollten neben Bewertungsverfahren von Kompetenzen gezielt Strategien zum Kompetenzerhalt und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen bei Arbeitslosigkeit entwickelt werden. Solche Strategien gewinnen vor allem im Kontext der Wirtschaftskrise an Bedeutung. Die Arbeitslosenquote stieg dem Statistischen Bundesamt zufolge von November 2008 bis Februar 2009 kontinuierlich an (vgl. D-Statis 2009). Durch einen gezielten Kompetenzerhalt sowie durch Kompetenzentwicklungsmaßnahmen kann nach der Krise Humankapital schneller und effektiver wieder genutzt werden. Auf **wirtschaftspolitischer Ebene** sollen neue Förderkonzepte für Unternehmen generiert werden. Zudem soll Innovationsfähigkeit entwickelt, Entrepreneurship gestärkt und die Employability verbessert werden. Der **regionalpolitischen Ebene** kommt innerhalb des Programms eine Unterstützungsfunktion zu. Eine große Bedeutung haben die Ziele des Programms für die **bildungspolitische Ebene**, auf welcher ein neues Verhältnis von Arbeiten und Lernen sowie ein neues Verständnis kontinuierlichen Lernens postuliert werden. Zudem sollte eine Stabilisierung von Weiterbildungseinrichtungen mit Blick auf ihr Kerngeschäft erreicht werden. Auf der **gesellschaftlichen Ebene** war das Ziel die „Optimierung des Lernens und der Lernpotentialnutzung“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 2). Schließlich sollte die **wissenschaftliche Ebene** interdisziplinäre Lernforschung betreiben sowie die Bedeutung des informellen Lernens erforschen.

Die von LK KE propagierte „Lernkultur“ fordert selbstorganisierte Lernprozesse, die in verschiedenen Lernumgebungen/ Lernorten stattfinden sollen. Hier weitet das Programm den Blickwinkel über das Lernen in traditionellen Weiterbildungseinrichtungen hinaus auf das Lernen am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld sowie das Lernen im Netz und mit Multimedia aus⁵. Damit stellt LK KE die Existenz der Weiterbildungseinrichtungen nicht in Frage, fordert allerdings eine Neubestimmung der Aufgabe dieser Institutionen. Beim Lernprodukt setzt LK KE auf Kompetenzen. Kompetenzen werden verstanden als Selbstorganisationsdispositionen. Dabei finden sich Kompetenzen – unterteilbar in Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz (vgl. dazu auch Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XV, Steinkellner & Czerny 2009, Edelmann & Tippelt 2004: 8) – nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch bei Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen. Andererseits geht es im Programm jedoch auch um „die Gesamtheit des in beruflicher Bildung und Weiterbildung erworbenen Wissens“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 11) sowie um das Management dieses Wissens (siehe dazu auch 2.3).

⁵ Die vier genannten Lernorte stellen zugleich die Säulen des Programms LK KE dar. Informationen über die genaue Programmorganisation des Projekts finden sich im QUEM-Bulletin 2/2002 (QUEM-Bulletin 2/2002: 8).

Mit der zentralen Rolle von Kompetenzen im LK KE-Konzept rücken auch Fragen der Kompetenzmessung und -entwicklung in den Fokus. Diese werden im Bereich „**Grundlagenforschung**“ (Grufu) des Programms untersucht. Damit zeigt sich als zentrales Paradigma von LK KE die Selbstorganisation(sfähigkeit), die sowohl den Lernprozess als auch das Lernprodukt bestimmt. Nachfolgend soll nun der Begriff **Kompetenzen** genauer definiert werden, bevor das **Lernen** sowie die vier Lernumgebungen dargestellt werden, die eine kompetenzbasierte Lernkultur ermöglichen: **Lernen im Prozess der Arbeit** (LiPA), **Lernen im sozialen Umfeld** (LisU), **Lernen in Weiterbildungseinrichtungen** (LiWe) sowie **Lernen im Netz und mit Multimedia** (LiNe). Darüber hinaus wird der Begriff der **Lernkultur** eingehender betrachtet, der Wandel der **Rolle des Lehrenden** skizziert und die nötigen **strukturellen Bedingungen** für die Schaffung einer neuen Lernkultur referiert. Das Kapitel mündet in einen Abschnitt zum Thema **Selbstorganisation** beim Lernen, da diese einen zentralen Aspekt bei der Kompetenzentwicklung darstellt. Als Resultat des Lernens erwachsen schließlich **Zukunftsfähigkeit** sowie eine Handlungskompetenz der Akteure durch die **Verknüpfung von Handeln und Werten**. Nachfolgendes Schaubild zeigt die Zusammenhänge der Begrifflichkeiten. Als Basis manifestieren sich hierbei die strukturellen Bedingungen, die Rolle des Lehrenden, die vorhandene Lernkultur sowie die Selbstorganisations- und Lernfähigkeit der Akteure selbst. Dadurch wird Lernen in den vier Lernorten LiWe, LiPA, LiNe und LisU, den Säulen des Programms LK KE, möglich. Damit soll sich die Lernkultur verändern und die Betrachtung von Kompetenzen vor jener der Qualifikationen stehen. Eine neue Lernkultur ist dem Verständnis der Autorin nach sowohl *Voraussetzung* als auch *Ergebnis* des Wandels.

Abbildung 1: Das Programm LK KE



2.1.1 KOMPETENZEN

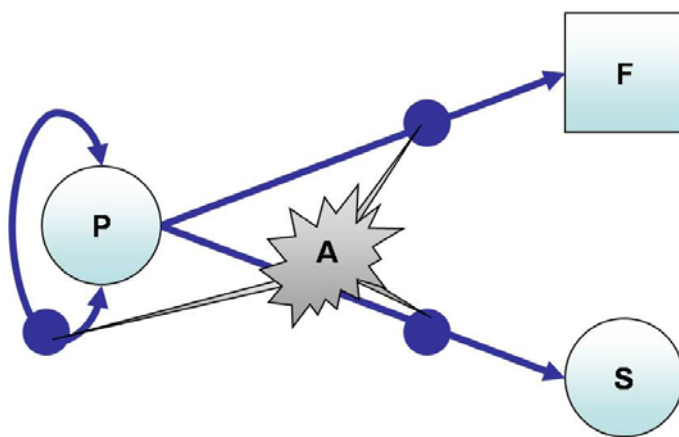
„Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck“ (Kirchhöfer 2004: 64). Laut John Erpenbeck, dem Bereichsleiter Grundlagenforschung im Qualifikations-Entwicklungsmanagement (QUEM) der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) wird der Begriff ähnlich definiert, jedoch fasst er noch weitere Dimensionen darunter: „Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte, Emotionen und Motivationen. Sie befähigen zu etwas, das im heutigen Arbeitsalltag immer wichtiger wird: in offenen, unvorhersehbaren Situationen nachhaltig erfolgreich zu handeln“ (Jumpertz 2007b: 89). Lebenslang erworbene Handlungsfähigkeiten (Dispositionen), welche auch in unsicheren Zukunftsszenarien bestehen bleiben, werden demnach als Kompetenzen bezeichnet (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2005: 40). Aus pädagogischer Sicht definiert Weinert (2001) Kompetenzen als "bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001a: 27). Kompetenzen werden also als „selbstorganisierte Problemlösefähigkeit“ (Bergmann, Daub & Meurer 2006: 20) gesehen. Weinert (2001b: 46) konkretisiert, was Kompetenzen ermöglichen sollen: „They provide the cognitive prerequisites for purposeful action, good reasoning, successful learning, and effective interaction with the environment.“

Wie bereits unter 2.1 angesprochen, lassen sich vier Kompetenzklassen unterscheiden. Erpenbeck & Rosenstiel (2003: XVf.) definieren **Personale Kompetenzen (P)** als „die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln“. Als Beispiele hierfür führen Steinkellner & Czerny (2009: 48) die Selbstreflexionsfähigkeit, das Selbstmanagement, die Eigenverantwortung und das Selbstvertrauen an. Als weitere Kompetenzklasse beschreiben Erpenbeck & Rosenstiel die **Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (A)**, welche dadurch zum Ausdruck kommen, dass Personen aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert handeln und dieses Handeln auf „die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XVI) ausrichten. Beispiele hierfür sind Initiative, Proaktivität, Entscheidungsfähigkeit und Konsequenz (vgl. Steinkellner & Czerny 2009: 48). **Fachlich-methodische Kompetenzen (F)** befähigen Menschen dazu, bei der „Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XVI), was sich durch Fachwissen, analytische Fähigkeiten, Organisationsfähigkeit oder praktisch-technische Kompetenz ausdrücken kann (vgl. Steinkellner & Czerny 2009: 48). **Sozial-kommunikative Kompetenzen (S)** zeigen sich darin, dass Akteure „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XVI) handeln. Als Beispiel hierfür führen Steinkellner & Czerny (2009: 48) Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit an.

Die Grundlage dieser Differenzierung bildet die Tatsache, dass Handlungen stets Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt oder Subjekt und Subjekt darstellen. Selbstorganisiertes

Handeln kann sich auf den handelnden Akteur selbst (P), auf dessen soziale Umwelt (S) sowie auf dessen gegenständliche Umwelt, in der deren fachlich-methodische Erfassung und Veränderung eine Rolle spielt (F), beziehen. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz (A) verbindet die drei erstgenannten Kompetenzen, denn „die oben angeführten Kompetenzen zeigen sich vor allem, wenn sie in die eigenen Willensantriebe integriert und Handlungen erfolgreich durchgeführt werden“ (Steinkellner & Czerny 2009: 48). Die aktivitätsbezogene Kompetenz beschreibt demnach übergreifend, „wie Kompetenzen für tatsächliche Handlungen mobilisiert werden“ (Scharnhorst & Ebeling 2006: 27). Nachfolgende Grafik verdeutlicht nochmals die Beziehungen der Basiskompetenzen:

Abbildung 2: Beziehungen der Basiskompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung nach Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XV)

Soziale, Methoden- und Personale Kompetenzen werden seit den 70er Jahren auch als Schlüsselkompetenzen diskutiert, da sie nicht berufsspezifisch, sondern funktional für die Bewältigung von Problemsituationen in verschiedenen Lebens- und Berufsbereichen sind (vgl. Lenzen 1998: 35). Um Kompetenzen entwickeln zu können, sind sowohl bestimmte Dispositionen des Individuums - wie etwa die eigene Motivation - als auch kognitive Momente nötig, beispielsweise die Fähigkeit, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln (vgl. Bergmann 1999: 7) oder „unerwartete und komplexe Aufgaben selbstorganisiert zu bewältigen“ (Rosenstiel 2007a: 52). Beim Übertragen und Anwenden des Gelernten in andere problembehaftete Situationen spielen zudem affektive Aspekte eine Rolle. Hutter (2004) betont dabei die Zielgerichtetheit des Einsatzes von Wissen, Erfahrung und Fähigkeiten, um eine bestimmte Situation zu bewältigen (vgl. Hutter 2004: 7).

Auch Organisationen können Kompetenzen haben, die durch das „problemlösende Zusammenspiel von Menschen ermöglicht werden“ (Bergmann, Daub & Meurer 2006: 20). Wichtig ist, wenn man sich dem Begriff Kompetenz nähert, dass diese sowohl aus aktiven als auch aus ruhenden Wissensbeständen und gleichsam aus sichtbaren sowie verborgenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, die dem Träger mehr oder weniger bewusst sind (vgl. Bernien 1997: 24).

Im Kontext der Beruflichkeit stellt sich laut Bunk (1994) berufliche Kompetenz so dar, dass für den Beruf erforderliche Kenntnisse, sowie dazu gehörige fachspezifische Fertigkeiten und

Fähigkeiten beim Individuum vorhanden sein müssen, damit es dazu befähigt wird, übertragene Aufgaben selbstständig und auch flexibel zu lösen. In dieser Definition werden der Aspekt des eigenständigen Handelns und die aktiven Momente des Individuums betont. An dieser Stelle lassen sich Fähigkeiten und Fertigkeiten als notwendige Bausteine zur Kompetenzbildung einordnen. Als Fähigkeiten werden „alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen verstanden, die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind“ (Kirchhöfer 2004: 61) und als Fertigkeit „eine durch Übung und Gebrauch ausgebildete und verfügbare, weitgehend automatisierte und stabilisierte manuelle, technische oder geistige Handlungsform“ (Kirchhöfer 2004: 61).

Für den Erwerb einer Qualifikation sind nicht zwingend auch Kompetenzen erforderlich (vgl. Teichler 1995: 501ff.). Während Qualifikationen fremdorganisiert erreicht werden können und auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sind, benötigen Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen (vgl. Rosenstiel 2005: 107). Kompetenz ist daher, anders als Qualifikationen, die sich an festen Kriterien manifestieren lassen, „öffener und damit in einer eher qualitativen Weise zu erschließen“ (Rosenstiel 2007a: 52). Zur Feststellung erworbener Kompetenzen gibt es einige Instrumente und Methoden, die von selbstfokussierten Interviews bis hin zu quantitativen Fragebögen reichen (vgl. z.B. Zürcher 2007: 85).

2.1.2 LERNEN

Unter Lernen versteht man im Allgemeinen die „individuelle Aneignung von Wissen und Können bzw. den Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten“ (Kirchhöfer 2004: 54). In der Psychologie und Soziologie wird Lernen als dauerhafte Verhaltensänderung auf der Grundlage von Erfahrungen gesehen (vgl. Gage & Berliner 1996: 230). Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Programm LKKE soll der Begriff Lernen die „komplexen Beziehungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Umwelt und Lernenden sowohl als Ergebnis der subjektiven Konstruktionsleistung des Individuums wie auch der Verarbeitung seiner Wahrnehmungen“ beinhalten (Kirchhöfer 2004: 54). Durch Lernen soll die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Menschen erweitert werden. Kirchhöfer (2004: 55) definiert vor diesem Hintergrund: „Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt.“ Lernen ist laut Walber (2007) immer dem Prinzip der Selbstorganisation unterworfen, denn „es können keine Lernprozesse stattfinden, ohne dass sich subjektive Erfahrungs- und Wissenshintergründe sowie eigene Interpretationen und Deutungsmuster im Prozess und im Ergebnis niederschlagen“ (Walber 2007: 94).

Untrennbar mit dem Lernen verbunden ist das Lernresultat, das einerseits Wissen (vgl. Abschnitt 2.3.1), andererseits Kompetenzen sowie Qualifikationen (vgl. Abschnitt 2.1.1) hervorbringt. Der Lernprozess sollte nach der Programmatik von QUEM selbstgesteuert⁶ und

⁶ „Selbstgesteuert ist Lernen dann, wenn Lernziele, Operationen/ Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit teilweise oder vollständig vom lernenden System selbst bestimmt werden“ (Erpenbeck 1997: 310). Fremd- und selbstgesteuertes Lernen zählen zum positionalen Lernen (auf festgelegte Ziele), während fremd- und selbstorganisiertes Lernen zum dispositionalen Lernen zählen (vgl. Erpenbeck 1997: 310).

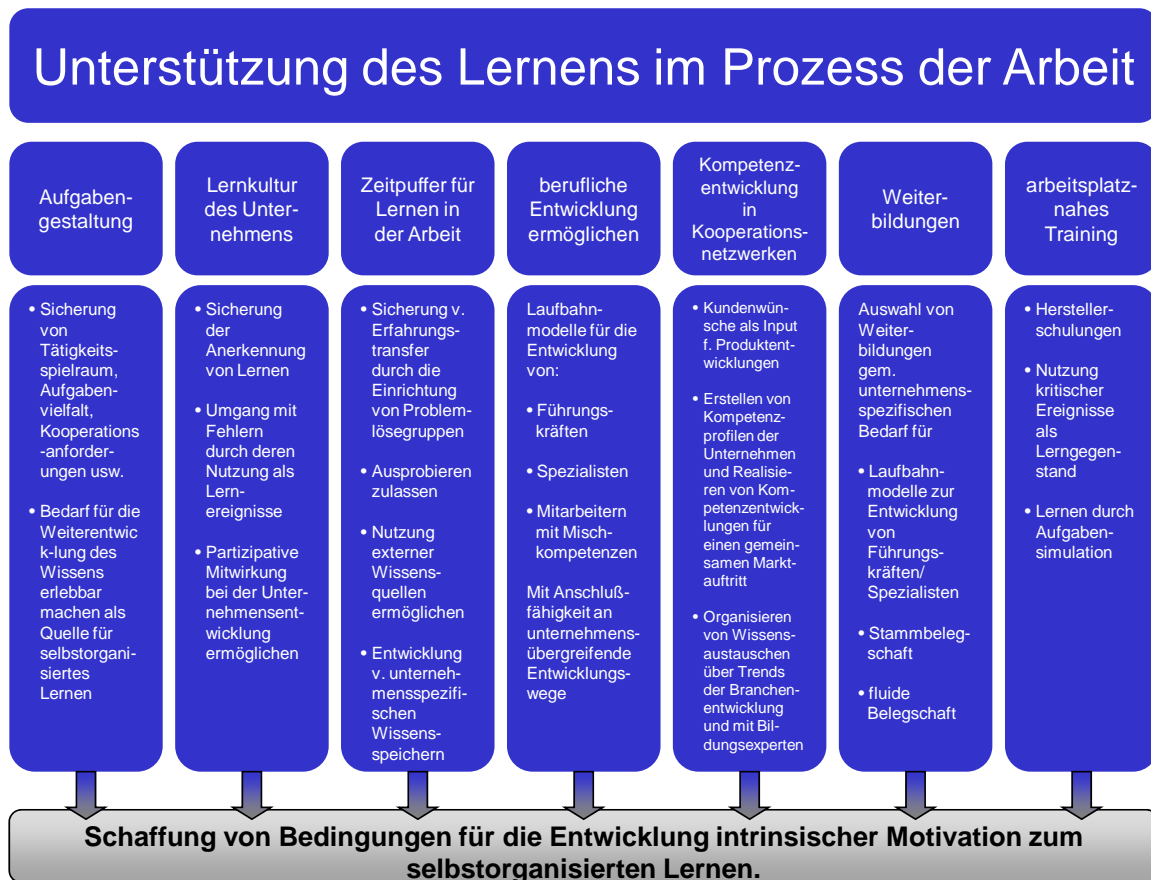
selbstorganisiert (2.1.10) ablaufen. Die vier Säulen des Programms LK KE, LiPA (2.1.3), LisU (2.1.4), LiWe (2.1.5) und LiNe (2.1.6) berücksichtigen die verschiedenen denkbaren Lernorte. Schließlich nennt Kirchhöfer (2004: 53) auch verschiedene Lernformen: formell und non-formal, informell sowie beiläufig. Formelles Lernen ist in den Hauptinstitutionen des Bildungssystems organisiert und führt zu Abschlüssen. Nonformales Lernen ist organisiertes Lernen, das jedoch nicht zwangsweise zu Abschlüssen führen muss. Ein Beispiel hierfür wäre die Einarbeitung eines neuen Mitarbeiters oder eine Schulung im Betrieb. Informelles und beiläufiges Lernen sind Formen nonformalen Lernens, wobei informelles Lernen an Problemsituationen gebunden aber nicht in eine Institution eingebunden ist, während beiläufiges Lernen en passant passiert (vgl. Kirchhöfer 2004:86).

2.1.3 LERNEN IM PROZESS DER ARBEIT (LIPA)

Wissen gilt als Wettbewerbsvorteil von Unternehmen (vgl. Wilkesmann 2005: 55; Erpenbeck & Sauer 2000: 322). Weil viele Unternehmen den Wert des Humankapitals ihrer Mitarbeiter erkannt haben, investieren sie in die Weiterbildung des Personals. Angesichts der ständigen Veränderungen von Arbeitsprozessen aufgrund von Modernisierungen kann das Bildungssystem das „erforderliche Wissen, nicht mehr zeitnah bereitstellen“ (Bergmann 2003: 7), was dazu führt, dass der „Trend der Auslagerung des Lernens aus realen Arbeitsprozessen beendet ist“ (Dehnbostel 2000: 16). Es müssen vielmehr die betrieblichen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es dem Arbeitnehmer ermöglichen, sein Wissen und seine Kompetenzen selbstorganisiert im Prozess der Arbeit zu erweitern. Derartige Rahmenbedingungen können Möglichkeiten zur Gestaltung von Handlungsspielräumen in der Arbeit sein, es zählt jedoch genauso die Verfügbarkeit adäquater Lernmittel dazu (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000: 7).

Kirchhöfer (2004: 76) sieht in der Befähigung zum selbstständigen und effizienten Handeln in veränderten und neuen Arbeitssituationen das vornehmliche Ziel des arbeitsbezogenen Lernens. Das Lernen soll in relativer Nähe zum Arbeitsplatz und zum konkreten Arbeitsgeschehen mit möglichst hohem Praxisbezug stattfinden. Dabei ist es notwendig, „Lernen an Prozessen und an den Möglichkeiten neuer Informations- und Lernmedien zu organisieren“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 322). Problembewältigungen, die zu Verbesserungen oder gar zu Innovationen zu führen vermögen, können durch problem-, potential- und situationsbezogenes Lernen selbstorganisiert vonstatten gehen. Bergmann (2003: 9) beschreibt die mannigfaltigen Möglichkeiten, im Prozess der Arbeit zu lernen. Das Beobachten und Nachahmen von Arbeitsmethoden der Kollegen ist nur eine Möglichkeit, sich Handlungswissen anzueignen. Daneben kann die Arbeit auch Anreize für die weitere Beschäftigung mit einer Materie liefern. Bergmann (2003: 11ff.) nennt verschiedene Wege der Unterstützung des Lernens die in nachfolgender Grafik dargestellt werden. Die Gestaltung der Aufgaben, die Lernkultur im Unternehmen, die für das Lernen zur Verfügung stehende Zeit, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, die Möglichkeit zur Partizipation in Kooperationsnetzwerken, klassische Weiterbildungen sowie arbeitsplatznahe Trainings können wichtige Voraussetzungen liefern, dass die Mitarbeiter intrinsisch motiviert sind, selbstorganisiert zu lernen (siehe dazu auch 2.2.3).

Abbildung 3: Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit



(Quelle: Eigene Darstellung nach Bergmann 2003: 11)

Beim Lernen im Prozess der Arbeit im Rahmen des Programms LK KE geht es vor allem um folgende Themen:

- Selbstorganisation des Lernens durch Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen
- Kompetenzentwicklung in interkulturellen Teams
- Entwicklung, Integration und Nutzung von Wissen entlang interner und externer Wertschöpfungsketten
- Gemeinsames Lernen von älteren und jüngeren Menschen (Demografischer Wandel)
- Betriebliche Kompetenzentwicklung für Geringqualifizierte (vgl. BMBF 2007).

Abschließend soll auch hier die Definition nach Kirchhöfer (2004: 76) das Verständnis dieser Säule des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung zusammenfassen: „Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt.“

2.1.4 LERNEN IM SOZIALEN UMFELD (LISU)

„Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt“ (Kirchhöfer 2004: 79). Mit Lernen im sozialen Umfeld ist vor allem das informelle Lernen außerhalb von Erwerbsarbeit, z. B. im Rahmen von Vereinsarbeit, Projektarbeit, Tätigkeiten in Initiativen, Verbänden, Selbsthilfegruppen und Familien gemeint (vgl. BMBF 2007). Durch individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe kann dabei ermittelt werden, wie berufsrelevante Kompetenzen in außerbetrieblichen Tätigkeitsbereichen entwickelt werden können, wie sich Handlungskompetenz entfaltet bzw., wie diese Kompetenzen in unterschiedliche Arbeits- und Tätigkeitsfelder transferiert werden können (vgl. Erpenbeck & Sauer 2000: 325). Beim Lernen im sozialen Umfeld geht es nicht um eine ziel- oder wahllose Beschäftigung der Akteure, sondern darum, ihnen dadurch eine Rückkehr in die Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Ein ebenfalls gewünschter Effekt von LisU ist es, in Regionen mit fehlenden Arbeitsplatzangeboten durch derartige Tätigkeiten neue Felder zu erschließen, die den Menschen Lebens- und Existenzgrundlagen geben können (Meyer-Dohm 2002: 47). Hartmann und Meyer-Wölfig (2003) beschreiben, wie aus unbezahlten und ehrenamtlichen Tätigkeiten „immer wieder neue Dienstleistungen [wurden], die über Standardisierung und Professionalisierung oft auch zu bezahlter Arbeit im privaten oder öffentlich-staatlich finanzierten Sektor wurden“ (Hartmann & Meyer-Wölfig 2003: 62). Damit zeigen sie einen weiteren Aspekt auf, wie Lernen im sozialen Umfeld zur Beschäftigungsfähigkeit der Akteure beitragen kann.

2.1.5 LERNEN IN WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN (LIWE)

Es ist unbestritten, dass berufliche Weiterbildungseinrichtungen einen wichtigen Beitrag für die formale Bildung eines Menschen leisten (vgl. Erpenbeck & Sauer 2000: 321, 326). Weiterbildung wird seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als vierte Säule des Bildungswesens (neben Schule, Berufsschule und Universität) gesehen (vgl. Kirchhöfer 2004: 35, 79). Weiterbildung meint dabei die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme der Berufstätigkeit“ (Kirchhöfer 2004: 35). Diese Definition geht auf jene des Deutschen Bildungsrats im Jahr 1970 zurück. Im Zentrum steht dabei eine Sicherung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs. Doch: „Je schneller sich Änderungsprozesse vollziehen, umso bedeutsamer und zwingender wird das tätigkeitsintegrierte Lernen“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 295). Es ist daher erforderlich, dass die Aufgaben und Organisationsformen von Weiterbildungseinrichtungen neu bestimmt werden und somit selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen realisiert werden kann (vgl. BMBF 2007; Erpenbeck & Sauer 2000: 327). Die Arbeitsgemeinschaft QUEM postulierte einen Übergang „von einem fremdbestimmten und fremdorganisierten Lernen, in dem Qualifikationen erworben wurden, zu einem selbstbestimmten, -gesteuerten und -organisierten Lernen, in dem Kompetenzen angeeignet werden“ (Kirchhöfer 2004: 36). Die Lernenden sollen Erpenbeck und Sauer (2000: 327) zufolge ihre Lernsituation bewusst wahrnehmen und ihre Lernprozesse selbst-

bestimmt und eigenverantwortlich organisieren, „damit sie wertgeleitet und wissenschaftlich handeln können“. Weiterbildung wird als „Weiterlernen“ verstanden, das auf die Entwicklung einer lebenslangen Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums abzielt (vgl. Kirchgöber 2004: 37).

Zusammenfassend kann folgende Definition Kirchgöbers (2004: 80) diese Säule des Forschungs- und Entwicklungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung charakterisieren: „Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessengeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Einrichtungen dieser Art haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten zu begleiten gilt.“

2.1.6 LERNEN IM NETZ UND MIT MULTIMEDIA (LINE)

Das Netz und der multimediale Raum gewinnen als Lernort an Bedeutung (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000: 15, Erpenbeck & Sauer 2000: 329). Dabei kann sowohl fremdgesteuert, als auch selbstgesteuert und selbstorganisiert gelernt werden. Kirchgöber (2004: 81) betont jedoch, dass das selbstorganisierte Lernen auch hier im Vordergrund steht: „Lernen im Netz bezeichnet ein weitgehend selbst organisiertes Lernen in einem offenen technisch-medialen System, das durch eine Synthese von medialer Steuerung, interaktiver Kooperation und selbst organisierter Aneignung charakterisiert ist“. Wichtig ist es im Sinne einer neuen Lernkultur, die aktive Position des Lernenden in der Interaktion des Menschen mit dem medialen System zu betonen. Medien bieten laut Kirchgöber ein offenes System von Lernmitteln, in dem stetig neue Lernziele und Lerninhalte geschaffen werden können.

Die Web-2.0-Technologie⁷, die eine Kollaboration und Interaktion verschiedener Internet-Nutzer erlaubt, ist ein kostengünstiger Weg für Unternehmen, ihren Mitarbeitern selbstbestimmtes und arbeitsplatzbezogenes Lernen zu gewähren. Damit können Lernprozesse initiiert und informell erworbenes Wissen sichtbar und dokumentiert werden (vgl. Bergel 2008a: 56). Erpenbeck & Sauter (2007: 22) betonen, dass Kompetenzentwicklung im Netz „grundlegend veränderte Lernformen“ bedingt: „Lineare und formelle Lernprozesse mit Lernzielen, überwiegend auf der fertigungs-, wissens- und qualifikationsvermittelnden Ebene, werden durch individuell gestaltete und organisationale Lernprozesse mit Lernzielen auf der Ebene der Kompetenzentwicklung abgelöst“ (Erpenbeck & Sauter 2007: 22). Besonders hervorzuheben ist hier, dass mit den neuen Medien auch ein Face-to-Face-Dialog ermöglicht wird, „der nach wie vor eine grundlegende kommunikative Aneignungsstrategie des Lernens darstellt“ (Kirchgöber 2004: 81). Um multimedial lernen zu können, ist jedoch

⁷ Der Begriff des Web 2.0 wird vielfach auch mit „Mitmach-Web“ paraphrasiert. Reinmann (2009) nennt als Ziel des Web 2.0 „offene Web-Projekte (wie Open Content), Partizipation und soziale Netzbildung (vor allem durch Communities), die Verbreitung nutzergenerierter Inhalte (z.B. in Foto- oder Videoportalen), die Artikulation und Gestaltung des Selbst (etwa über eigene Blogs oder Podcasts) sowie ein aktiv-konstruktives, selbstorganisiertes Lernen (Reinmann 2009: 1). Im Kapitel 2.3 werden die Möglichkeiten des Web 2.0 im Rahmen des Wissensmanagements noch eingehender beschrieben.

auch eine gewisse Medienkompetenz zwingend erforderlich. Die Nutzer sollen nicht nur instrumentelle Fähigkeiten und Kenntnisse haben, sondern auch die Kompetenz besitzen, „die modernen Medien als Mittel der Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen“ (Kirchhöfer 2004: 82). Erpenbeck & Sauter (2007: 23) weisen internalisierten Werten (siehe auch 2.1.12) eine besondere Bedeutung im Kreislauf der Kompetenzentwicklung im Netz zu, dabei wird formelles Lernen mit informellem Lernen zielorientiert verknüpft:

Abbildung 4: Kreislauf der Kompetenzentwicklung im Netz



(Quelle: Erpenbeck & Sauter 2007: 23)

2.1.7 LERNKULTUR

„Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nicht-institutionellen Bedingungen herausbilden“ (Erpenbeck 2003: 8). Lernkultur lässt sich in drei Dimensionen untergliedern: Lernorte, Lernprozesse und Lernprodukte. Verschiedene Lernorte wurden bereits in den vorangehenden Abschnitten (2.1.2. bis 2.1.6) vorgestellt: Arbeit, soziales Umfeld, Weiterbildungseinrichtung, Medien. An diesen Orten findet formelles, informelles und nonformelles Lernen statt. Lernprozesse können z. B. selbstorganisiert, selbstgesteuert oder fremdgesteuert ablaufen. Als Lernprodukte werden Wissen (2.3.1), Kompetenzen, Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (2.1.1) sowie Werte (2.1.12) gesehen.

Unter den Bedingungen von Komplexität, Unsicherheit und Unberechenbarkeit wird jedoch eine neue Kultur des selbstorganisierten Lernens, welches die mannigfaltigen Risiken in der Gesellschaft bewältigen kann, erforderlich. Als wichtigstes Lernprodukt werden daher Kompetenzen gesehen, die ein selbstorganisiertes Handeln möglich machen: „Die neue Lernkultur ist ermöglichungsorientiert⁸, selbstorganisationsfundiert und kompetenz-zentriert“ (Kirchhöfer 2004: 112). Kontinuierliches Lernen spielt also eine wichtige Rolle in der neuen Lernkultur. Lebenslanges Lernen gilt als Voraussetzung, um sich an die ständig stattfindenden Veränderungen anpassen zu können. Lernen darf dabei nicht eingeschränkt werden auf tradierte Formen von Weiterbildung nach schulischem Muster. Es geht um die Etablierung neuer Werte und Verhaltensweisen. Man sollte deshalb nicht nur (Einzel-) Qualifikationen und den Erwerb von neuen Kenntnissen an die Veränderungen der Gesellschaft anpassen, sondern auch die Transformation von Werten, Verhaltensweisen und Erfahrungen berücksichtigen (vgl. Erpenbeck & Sauer 2000: 305f.).

Der Begriff Lernkultur ist Kirchhöfer (2004: 106) zufolge „nahezu unbegrenzt auf soziale Gebilde anwendbar, in denen Menschen lernend agieren“. Somit definiert Schmidt-Rathjens (2007: 6) Lernkultur im Kontext von Organisationen „als Ausdruck des Stellenwertes der dem Lernen im Unternehmen zukommt. Konkret handelt es sich um die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Denkmuster, Handlungsweisen und Rahmenbedingungen einer Organisation und ihrer Mitglieder hinsichtlich der Förderung und Pflege von Lernen im Unternehmen“. Schmidt-Rathjens (2007: 30f.) stellt ein Instrument vor, mit dem überprüft werden kann, ob Unternehmen bereits auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur sind. Folgende inhaltlich-thematische Struktur liegt der Checkliste zugrunde:

Tabelle 1: Lernkultur-Checkliste

I.	<p>Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung lernorientierter Leitlinien • Umsetzung der lernorientierten Leitlinien
II.	<p>Organisationale Rahmenbedingungen des Lernens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisationsstrukturen • Reorganisation und Veränderung • Entgelt- und Anreizsysteme • Arbeitszeitregelungen
III.	<p>Aspekte der Personalentwicklung im Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellenwert der Personalentwicklungsarbeit • Reichweite und Nutzung von Personalentwicklungsarbeit • Qualitätssicherung der Personalentwicklungsarbeit • Partizipationsmöglichkeit

⁸ Mit „ermöglichungsorientiert“ ist gemeint, dass beispielsweise Arbeits- und Tätigkeitsfelder erhalten bleiben oder neu entwickelt werden „als Ermögichungsräume für Handeln (Arbeit, Tätig sein) und Lernen“ (Bootz 2004: 3).

IV.	Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen <ul style="list-style-type: none"> • Lernorte, Lernformen • Eigenverantwortliches Lernen • Lernatmosphäre • Lernorientierte Führungsaufgaben
V.	Interner und externer Wissens- und Erfahrungsaustausch <ul style="list-style-type: none"> • Informationswege und -möglichkeiten • Lernen durch internen Wissensaustausch • Lernkontakte des Unternehmens mit seiner Umwelt

(Quelle: Schmidt-Rathjens 2007: 30f.)

2.1.8 ROLLE DES LEHRENDEN

„Mit Lehren soll eine planmäßige und reflektierte Tätigkeit von damit beauftragten oder dazu befugten Personen oder Personengruppen zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden verstanden werden. In einer neuen Lernkultur ist es vorrangiges Ziel des Lehrenden, dem Lerner ein selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen“ (Kirchhöfer 2004: 58).

Die Rolle des Lehrenden ist damit als diejenige eines Lernmittlers zu verstehen, der nicht schulisches Wissen, sondern den Umgang mit selbstorganisiertem Lernen vermittelt. Er sollte eine Art „Ermöglichungspädagogik“ (vgl. Albert, Zinke & Fischer 2000: 3) praktizieren. Der Lehrende muss sich als Begleiter im aktiven Lernprozess des Lernenden verstehen. Er sollte dem Lernenden in erster Linie eine lernerzentrierte Lerneinstellung vermitteln, damit der Lernende später in der Lage ist, auch ohne den Lehrenden Wissen, Werte und Verhaltensweisen aus dem sozialen Umfeld, dem Arbeitsleben etc. zu extrahieren und zu internalisieren (vgl. Erpenbeck & Sauer 2000: 328). Das Stichwort „Lernberatung“ rückt in diesem Zusammenhang in den Mittelpunkt. Der Lehrende fungiert mehr als Berater, der es dem Lernenden ermöglicht, selbstbestimmt und -organisiert zu lernen.

Drei Merkmale soll das Lehren, das als pädagogisches Führen verstanden wird, künftig aufweisen. Es soll selbstorganisiertes informelles Lernen ermöglichen, d. h. den Lernenden zum Weiterlernen befähigen, damit dieser die Fähigkeit entwickelt, über das Gelernte hinauszugehen. Der Lernprozess soll zudem offen gehalten werden. Darüber hinaus ist es wichtig, „den Lernenden an der Lernziel-, Lernweg- und Lernformbestimmung partizipieren zu lassen“ (Kirchhöfer 2004: 58).

2.1.9 STRUKTURELLE BEDINGUNGEN

Um Kompetenzen aufbauen zu können, müssen einige strukturelle Bedingungen erfüllt sein. Diese können sich z. B. in den gelebten Werten eines Unternehmens widerspiegeln. Ein offenes Vorschlagswesen, flexible Arbeitszeiten, Job-Rotation, Job-Enlargement, Job-Enrichment oder (teilautonome) Arbeitsgruppen, Qualifikationsprogramme, Coaching und Training sind beispielsweise strukturelle Bedingungen, die geschaffen werden müssen, um

Lernen zu ermöglichen. Aber auch der gelebte Führungsstil in der Organisation⁹, eine Open-Door-Policy, dezidierte Informationen für Mitarbeiter oder eine offene Fehlerkultur sind lernförderliche Faktoren im Organisationskontext (vgl. Heyder 2008: 62). Selbstorganisiertes Lernen muss in Organisationen und anderen Einrichtungen gefördert und gestaltet werden. Da die Kulturtransformation und innovierende Gesellschaften komplexe Lernstrukturen benötigen, ist es die Aufgabe der Politik, neue Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Beispielsweise gilt die Kompetenzentwicklung in der Arbeit als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung persönlicher und organisatorischer Kreativität (vgl. Erpenbeck & Sauer 2000: 296). Sie setzt damit auch die Implementierung geeigneter „Rahmenbedingungen“ in Unternehmen und Organisationen in Form von entsprechenden Handlungsspielräumen in der Arbeit und in der Verfügbarkeit von adäquaten Lernmitteln voraus.

2.1.10 SELBSTORGANISATION

„Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen, wenn es primär um diese Erweiterung und Vertiefung geht“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 318). Selbstorganisation bezeichnet also die eigenständige Strukturierung und Ordnung des Lernprozesses, die es Personen ermöglicht, selbststeuernd auf den Prozess des Lernens einzuwirken und diesen immer wieder mit Hilfe von Selbstreflexion an neue Anforderungen und Gegebenheiten anzupassen. Die Handlungsmöglichkeiten werden vom lernenden System selbst gesetzt und bewältigt, „so dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen“ (Kirchhöfer 2004: 74). Kontinuierliches, lebenslanges Lernen findet unter der Prämisse der Selbstorganisation statt. Die Lernenden müssen aktiv am Lernprozess beteiligt sein. Sie müssen Handlungsspielräume selbstständig gestalten dürfen und in der Lage sein, auch ohne die Instruktion eines Lehrers Kompetenzen zu entwickeln. Dies kann in jedem Lebensbereich des Lernenden (Arbeit, Familie, Freundeskreis,...) geschehen.

Der Lernende muss demnach neues Wissen, neue Verhaltensweisen und Werte aus der sich verändernden Umwelt extrahieren und sie sich zu Eigen machen. Dies muss selbstorganisiert geschehen, da in der Regel niemand den Lernenden darauf hinweisen wird: „Aufpassen! Hier eröffnet sich gleich neues Wissen!“. Aufgrund der sich stets verändernden und komplexer werdenden Arbeitsbedingungen in der heutigen Gesellschaft ist Selbstorganisation die Anforderung der Zukunft, d. h. aufgrund der notwendigen Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisierung ist Selbstorganisation zwingend notwendig.

2.1.11 ZUKUNFTSFÄHIGKEIT

Kompetenzen können zum einen dazu beitragen, dass Neues besser bewältigt werden kann. Zum anderen sind sie aber auch für das „Generieren des Neuen, also eine situationsadäquate Innovation“ (Rosenstiel 2005: 106) nötig. In das Begriffsfeld der Zukunftsfähigkeit

⁹ „Respekt, Wertschätzung, Transparenz und offene, faire Aussprache sollten das Handeln leiten“ (vgl. Gloger 2008a: 24).

fällt daher die Begrifflichkeit der Innovationen: „Mit Innovation bezeichnet man fremdorganisierte und selbstorganisierte Tätigkeiten und deren Resultate, die in einem Handlungskontext neuartig sind und eine gesellschaftliche Verwertung finden“ (Kirchhöfer 2004: 26). Um Innovationen hervorzubringen bedarf es der Umorganisation vorhandenen Wissens (vgl. Kapitel 2.2. sowie 2.3.1). Durch Innovationen kann ein rohstoffarmes Land wie Deutschland sein wirtschaftliches Überleben sichern. „Kompetenzentwicklung ist daher ein zentraler Beitrag für die Zukunftsfähigkeit“ (Rosenstiel 2005: 106). Fort- und Weiterbildung werden weiterhin ein wichtiger Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft sein. Wenn Innovationen als Basis der Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft gesehen werden, ist die Förderung von Kompetenzen durch implizite Lernprozesse von größerer Bedeutung (vgl. Rosenstiel 2005: 110).

Rosenstiel nennt einige konkrete Maßnahmen, die Unternehmen leisten können, um zukunftsfähig zu werden und zu bleiben. So soll beispielsweise die Wahrnehmung für Veränderung geschärft und die Kommunikation in und zwischen den Organisationen gefördert werden (vgl. dazu auch 2.3.4). Darüber hinaus schlägt Rosenstiel vor, Weiterbildung in den Prozess der Arbeit zu integrieren (2.1.3), implizites Wissen explizit zu machen (2.3.3.1), eine Vertrauenskultur (2.3.4.2) bzw. eine Fehlerkultur (2.1.9) aufzubauen, Wissensweitergabe positiv zu verstärken und den Zugang zu Wissen zu sichern (2.3.4.3), die Fähigkeit zum Verlernen zu besitzen (2.2.1) und schließlich das Unternehmen zur offenen Gesellschaft werden zu lassen (2.1.9 bzw. auch 2.3.5.2) (vgl. Rosenstiel 2005: 110f.).

Der Begriff der Nachhaltigkeit wird ebenfalls mit der Zukunftsfähigkeit in Verbindung gebracht. Er beschäftigt sich im hier verstandenen Sinne vor allem mit der sozialen Dimension des nachhaltigen Handelns, „das über ein ökologisches Interesse hinausgeht und ein allgemeines Verständnis von Zukunftsverträglichkeit zu fassen sucht“ (Kirchhöfer 2004: 28). Kirchhöfer bezieht sich in seiner Definition auf jene der Enquete-Kommission aus dem Jahr 1994, in der Nachhaltigkeit als Konzeption einer dauerhaft zukunftsfähigen Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension menschlicher Existenz bezeichnet wird. Mit Nachhaltigkeit soll jedoch ebenso die Gestaltung sozialer und sozialökonomischer Verhältnisse verstanden werden. Damit liegt der Fokus auf der Tätigkeit und deren Folgen und bezieht auch die betriebliche Dimension nachhaltiger Tätigkeit mit ein. „Die Gestaltung einer veränderten Lernkultur bedarf danach nachhaltiger lernförderlicher Strukturen“ (Kirchhöfer 2004: 29).

2.1.12 VERKNÜPFUNG VON HANDELN UND WERTEN

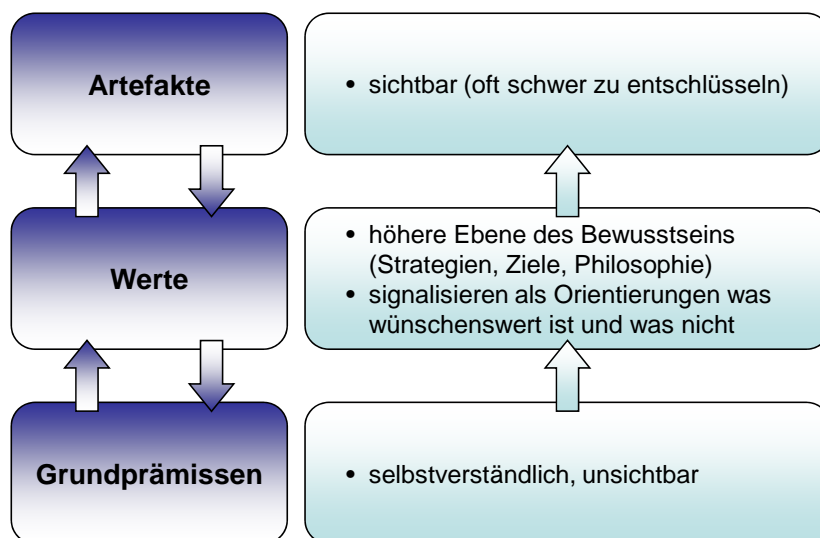
„Werte orientieren das Handeln (Wertorientierungen) insbesondere unter prinzipiell auf Chaos und Selbstorganisation zurückführbare Unsicherheiten“ (Kirchhöfer 2004: 62). Kirchhöfer definiert „Wert“ als den „sozial akzeptierten Befriedigungsgrad (die Nützlichkeit), der einer Gegebenheit/ einem Sachverhalt/ einem Objekt in Bezug auf ein Bedürfnis durch ein Subjekt zugeschrieben wird“ (Kirchhöfer 2004: 62). Werte sind also „Aussagen über die Bevorzugung oder Ablehnung von Gegenständen und Handlungen“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 10) und liefern Ziel- und Leitvorstellungen. Sie bieten daher grundlegende Orientierungen für menschliches Handeln. Auch das Zusammenleben innerhalb einer Kultur wird durch

Werte bestimmt, weshalb sie als konstitutives Element von Lernkulturen gelten. Ideale werden ebenso mit Kompetenzen in Verbindung gebracht. Sie sind „wertbegründete Normen, die unseren Absichten und Verhaltensweisen Maß und Richtung geben“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 10). Sind Werte und Normen verinnerlicht, steuern sie das Verhalten und Handeln von Individuen.

Werte sind zudem die Grundlage für individuelle Kompetenzen. Vier Werttypen korrespondieren mit den vier Kompetenzklassen (siehe 2.1.1): Selbstentfaltungorientierte Idealisten (personale Kompetenzen), aktivitätsorientierte Realisten (aktivitätsbezogene Kompetenzen), wissensorientierte Legalisten (fachlich-methodische Kompetenzen) sowie kommunikationsorientierte Relativisten (sozial-kommunikative Kompetenzen) (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000: 10).

Rosenstiel (2005: 108) verweist in Bezug auf eine neue Lernkultur auf das Drei-Ebenen-Modell von Schein, das zwar das Konzept einer Unternehmenskultur verdeutlichen soll, jedoch auf das Lernkulturkonzept übertragen werden kann. Grundprämissen sind die Basis einer Lernkultur. Sie gelten unhinterfragt als gegeben. Darauf bauen Werte auf, die den Handlungsrahmen für die Akteure bieten. Gleichzeitig sind Werte die Grundlage für die nächsthöhere Ebene der Artefakte, welche zwar sichtbar sind, oft aber nicht einfach zu entschlüsseln sind. Dennoch zeigen sie die Kultur nach Außen hin (vgl. dazu auch QUEM-Bulletin 6/2006: 4). Nachfolgende Darstellung zeigt das Modell nach Schein.

Abbildung 5: Das Drei-Ebenen-Modell nach Schein



(Quelle: Eigene Darstellung nach Schein 1995: 30)

Rosenstiel (2005: 109) gibt Beispiele für die Werte, welche einer Lernkultur im Unternehmen inhärent sein können. Im positiven Sinne sei es beispielsweise ein Unternehmen, das kompetente Mitarbeiter als wichtigstes Potenzial ansieht, oder das Investitionen in die Entwicklung des Personals sehr begrüßt. Allerdings kann es auch Werte geben, die für die Herausbildung einer Lernkultur hinderlich sein können. Unternehmen, die ihre Systeme und Strukturen als erfolgsbestimmend ansehen, oder die Einstellung: „Weiterbildung bringt sowieso nichts.“

2.2 LERNENDE ORGANISATION

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Corporate Universities (CU) gegründet, um die „Lernfähigkeit des Unternehmens nachhaltig zu erhöhen“ (Jumpertz 2007c: 10). Die CUs sollten zur Managemententwicklung und zur Mitarbeiterqualifizierung beitragen (vgl. Bohlander 2002: 9f.). Corporate Universities zeigen zwar nach Außen hin, dass dem jeweiligen Unternehmen am Weiterlernen seiner Mitarbeiter gelegen ist, doch um das gesamte Unternehmen zu einer lernenden Organisation werden zu lassen, müssen die nach außen sichtbar gemachten Werte (Artefakte) zu Grundprämissen der Unternehmenskultur werden (vgl. dazu auch 2.1.12). Die Kompetenz von Organisationen darf dabei jedoch nicht nur durch die Summe der Kompetenzen der Mitarbeiter bestimmt werden, sondern es zeigt sich, „dass gerade in gesellschaftlich-wirtschaftlichen Veränderungsprozessen zudem eine Prozessorientierung – d. h. ein auf Entwicklung ausgerichtetes Lernen – erforderlich ist“ (QUEM-Bulletin 5/2000: 6).

Kirchhöfer (2004: 55) definiert: „Organisationales Lernen kann verstanden werden als Lernen des Individuums unter den spezifischen Bedingungen einer Organisation einschließlich der lernenden Aneignung der Regeln dieser Organisation durch das Individuum. Darunter kann aber auch verstanden werden, dass die Organisation ihre Zustände und Reaktionsweisen verändert (Organisationslernen) und mehr ist als das Lernen individueller Organisationsmitglieder.“ Eine Studie der Boston Consulting Group belegt, dass zahlreiche Unternehmen Programme gestartet haben, sich bis zum Jahr 2015 zu einer lernenden Organisation zu entwickeln (vgl. Gloger 2008b: 68; Starck et al. 2008: 64 ff.). Verschiedene Aktivitäten bedingen den Erfolg des organisationalen Lernens. Auf einige davon wird nachfolgend näher eingegangen. Doch zunächst werden klassische Organisationstheorien des Organisationalen Lernens in den Fokus genommen.

2.2.1 KLASSISCHE ORGANISATIONSTHEORIEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS

Zu den Klassikern des organisationalen Lernens zählen Argyris und Schön (1978) mit ihrem handlungsorientierten Lernkonzept, bei dem sie davon ausgehen, dass nur die Hierarchiepitze lernt. Die Autoren bezeichnen organisationales Lernen als die Veränderung kognitiver Konstrukte. In ihren „Theories of Action“ (Argyris & Schön 1978: 10f.) unterscheiden sie die „Espoused Theory of Action“, in der die Begründung von Handlungen durch das handelnde Individuum im Vordergrund steht, und die „Theory-in-Use“, in der das tatsächliche Handeln des Individuums fokussiert wird. Letztere ist nach Argyris und Schön der Gegenstand des organisationalen Lernens, da sie eine Handlungs- und Verhaltensänderung ermöglicht.

Den Autoren zufolge muss zwischen drei Lernformen unterschieden werden. „Auf allen drei Ebenen wird – in unterschiedlicher Form – unterstellt, dass Organisationen lernen“ (Wilkesmann 2004: 383f.). Beim **Single-loop Learning** soll auf Veränderungen der internen und externen Umgebung reagiert werden. Die Organisationsmitglieder erkennen Abweichungen, die korrigiert werden, um die handlungsleitende Theory-in-Use aufrecht zu erhalten. Einmal festgelegte Ziele werden unhinterfragt erfüllt, eine Veränderung der Organisation wird nicht herbeigeführt (vgl. Dehnbostel 2000: 2). Der **Double-loop** hingegen entsteht aus dem Hinterfragen von Motiven und Gründen und benötigt zur Problemlösung die Reflexion und

Revision einer gültigen Theory-in-Use. Die Organisationsmitglieder erarbeiten verschiedene Perspektiven zur Lösung des Problems. Im Ergebnis kommt es dann zu einer Veränderung überkommener Verhaltensregeln. Das **Deutero-Learning** hat schließlich das Ziel, die Lernfähigkeit des Lernenden zu verbessern, was durch eine interorganisationale Transformation der Theory-in-Use geschehen kann. „Erst mit dieser dritten Ebene entsteht ein unternehmensweites Bewusstsein über die Existenz und den Ablauf von Lernprozessen“ (Osterloh & Frost: 2003: 196). Das Einkreislernen führt lediglich zu Effizienz („Die Dinge richtig tun“), Zweikreislernen und Deutero-Lernen führen zudem zu Effektivität („Die richtigen Dinge tun“) (vgl. Osterloh & Frost: 2003: 196). Die nachfolgende Tabelle zeigt nochmals auf, was die drei Lernformen unterscheidet:

Tabelle 2: Die drei Niveaus des Lernens

Single-loop Learning "Einkreislernen"	Double-loop Learning "Zweikreislernen"	Deutero-Learning "Meta-Lernen"
Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig
auf der operativen Ebene	auf der strategischen Ebene	auf der normativen Ebene
Reaktives Lernen; adaptiver Lernprozess	Aktives Lernen; reflexiver Lernprozess	Proaktives Gestalten des Lernumfeldes
Stabilitätsorientiert Intraorganisational	Veränderungsorientiert Intraorganisational	Veränderungsorientiert Intra- und Interorganisational
Anpassungslernen: Lernen 1. Ordnung	Veränderungslernen: Lernen 2. Ordnung: Benötigt das komplette Durchlaufen eines organisatorischen Lernzyklusses	Identifikationslernen und Meta- Lernen, das die Rahmenbedingungen des Lernens reflektiert

(Quelle: Eigene Darstellung nach Argyris & Schön 1978; Osterloh & Frost 2003: 195f.)

Wiesenthal (1995) greift diese drei konventionellen Lernformen auf, die unter der Annahme einer kontrollierten Organisation-Umwelt-Grenze möglich sind, und grenzt sie gegen unkonventionelle Lernformen ab. Bei unkonventionellem Organisationslernen ist die Grenze zur Umwelt nicht mehr zuverlässig kontrolliert. Die drei Formen unkonventionellen Lernens (vgl. Wiesenthal 1995: 145f.) sind die **Invasion** – ein ungewollter Einflussgewinn von außen, etwa durch Übernahmen, die **Dissidenz** – der Veränderungsversuch von innen durch Organisationsmitglieder, die bewusst von Traditionen und Regeln abweichen, und schließlich die **Intersektion** – das sind externe Orientierungen, die auf die Organisationsfunktionen Einfluss nehmen, etwa eine Gesetzesänderung. Durch diese drei Formen werden Lernprozesse erreicht, die im Sinne der Organisation und ihrer Ziele ungewollt und damit auch nicht steuerbar sind. Doch es kann durchaus positive Auswirkungen des unkonventionellen Organisationslernens geben, nämlich den unerwarteten Erfahrungsgewinn oder einen zukunfts-fähigen Organisationswandel. Ein solches Erfahrungslernen bildet eine Übergangsform zwischen formalem, informellem und beiläufigem Lernen (vgl. Abschnitt 2.1.2). Es ist ein Lernen, „das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-

Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt“ (Kirchhöfer 2004: 86).

Für das Überleben einer Organisation ist nach Hedberg (1981) ein Gleichgewicht zwischen Lernen und Verlernen wichtig. Hedberg sieht das Lernen als Interaktion der Organisation mit der Umwelt an: Beim Lernen antworten Organisationen auf Stimuli aus der Umgebung. Diese Aussage findet sich auch bei Argyris und Schön (1978) sowie Wiesenthal (1995). Nach Hedberg müssen relevante Stimuli zum Lernen gefunden werden: Interpretative Muster sind dazu da, die Ereignisse aus der Umwelt bei ihrer Wahrnehmung immer auf eine bestimmte Art und Weise zu betrachten. Indem Organisationen alte Werte verlernen, können sie neue ausbilden und sich zwischen verschiedenen Umwelten bewegen. Als Auslöser für organisationales Lernen sieht Hedberg vor allem organisationale Probleme. „Ein gut abgebrochenes Projekt wird als Erfolg gesehen, da es viel Lernmaterial liefert und den Weg frei für andere Projekte macht“ (Gössler 2008: 24). Aber auch das Verlernen wird als Auslöser für organisationales Lernen betrachtet. Dass man etwas Verlernen kann ist wichtig, um Freiraum zu schaffen für adäquatere Rahmenbedingungen. Lernen ist dann vonnöten, um neues Wissen zu erwerben oder bestehendes Wissen anzupassen.

2.2.2 STRUKTURELLE VORAUSSETZUNGEN DES ORGANISATIONSLERNENS

Wilkesmann (2003) unterscheidet drei Ebenen des Lernens: die individuelle, die kollektive und die des organisationalen Lernens. Auf der **individuellen Ebene** stellt in klassischen Unternehmensorganisationen das Lernen nach Belohnung und Bestrafung bzw. das Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern die häufigste Form des Lernens dar. Hier werden einfache Routineaufgaben gelöst. Das jeweilige Anreizsystem soll darüber entscheiden, was gelernt werden soll. Konkret nennt Hentze (1991) einige Formen der Arbeitsbewertung, die als Leistungsanreize bei Zeitlohn gelten sollen. So sieht er den Akkordlohn (Geldakkord, Zeitakkord) als Leistungsanreiz, da sich die tatsächliche Leistung im Lohn niederschlägt. Nerdinger (1995) hingegen bezeichnet den individuellen Leistungslohn eher als hinderlich für die teamfähige Zusammenarbeit und empfiehlt eine Entlohnung nach der erreichten Qualität, da dadurch die Bereitschaft zur Weiterentwicklung steigt. Kaschube und Rosenstiel (2000) kommen zur Schlussfolgerung, dass leistungsabhängige Bezahlung, wenn sie als gerecht wahrgenommen wird, motivations- und leistungsfördernd sein kann. Besteht Verteilungsgerechtigkeit, so stehen Einsatz und Ertrag in einem befriedigenden Verhältnis zueinander – auch im sozialen Vergleich. Durch Transparenz der Kriterien kann zudem Verfahrensgerechtigkeit erzielt werden. Allerdings gibt es eine Einschränkung in Bezug auf die Leistungsmotivation im Zusammenhang mit Gruppen: Eine hohe individuelle Leistungsmotivation tritt selten mit ausgeprägtem Kooperationswillen auf.

Damit kann an dieser Stelle auf die zweite Lernebene, die Wilkesmann (2003) nennt, übergeleitet werden – die Ebene des **kollektiven Lernens** in Gruppen. Zentral für das kollektive Lernen, das insbesondere dann bedeutsam wird, wenn es um komplexe Probleme geht, ist, dass Individuen verschiedene Antworten für ein Problem haben und motiviert sind, gemeinsame Lösungen zu finden. Hierzu müssen notwendigerweise Freiräume von der Organisation geschaffen werden, um Interessensgegensätze zu überwinden: Metakommuni-

nikation ist dabei das Schlüsselwort. Im Zusammenhang mit dem kollektiven Lernen in Gruppen gehen Schulz-Hardt et al. (2002) auf das Konzept des transaktiven Wissenssystems ein, das ein von der Gruppe geteiltes System der Encodierung, Speicherung und des Abrufs von Informationen darstellt. „Durch transaktive Wissenssysteme sind einzelnen Gruppenmitgliedern Wissensbestände prinzipiell zugänglich, die nicht sie selbst, sondern andere Mitglieder gespeichert haben“ (Schulz-Hardt et al. 2002: 39).

Schließlich nennt Wilkesmann (2003) auch die **Lernebene des organisationalen Lernens**, der Implementation neuer Routinen in einer Organisation über neue Strukturen und Anreize, die das Verhalten der Mitarbeiter verändern. Bei der Generierung und Durchsetzung neuer Ideen sind so genannte Innovationsspiele gefragt. Sind diese erfolgreich, so entstehen neue Organisationsstrukturen und neues Wissen. Innovationsspiele können aber auch den Status-Quo der Machtverteilung im Unternehmen verändern und sind deshalb konfliktartig. Croizer und Friedberg (1990) nennen vier Machtquellen die durch Innovationen gefährdet werden können:

1. Spezifisches Sachwissen und funktionale Spezialisierung,
2. Kontrolle von Informations- und Kommunikationskanälen,
3. die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt und
4. das Vorhandensein organisationaler Regeln, die den Akteuren spezielle Rollenanforderungen zuweisen.

Je starrer vorhandene Machtstrukturen sind, so schreibt es Hanft (1996), desto schwieriger wird die Durchsetzung von Veränderungsstrategien. Gerade derartige Veränderungsprozesse sind jedoch notwendig, damit Organisationen aktiv lernen können: Es reicht nicht mehr aus, „statisches Wissen in traditioneller Weise zu vermitteln“ (Diettrich & Reinisch 2005: 311). Friedberg (2003) sieht Macht und organisationales Lernen jedoch nicht als widersprüchlich an. Macht ist sowohl Hindernis – durch die Zurückhaltung von Wissen als Machtressource – als auch Bedingung von organisationalem Lernen, denn Lernen könne nur durch Machtausübung initiiert werden. Das Konzept des zirkulären Organisierens setzt hingegen genau an ungleichen Machtkonstellationen an und wirkt einem Aufkeimen solcher entgegen. Beim zirkulären Organisieren (vgl. Wilkesmann & Romme 2003) steht die Selbstorganisation der Mitarbeiter an oberster Stelle: „Die Mitarbeiter bestimmen selbst die Spielregeln, nach denen das operative Geschäft gesteuert wird“ (Wilkesmann & Romme 2003: 239).

Kompetenzentwicklung findet zunehmend auch in Netzwerken statt. Sydow et al. (2003) beschreiben anhand einer Typologie das unterschiedliche Kompetenzentwicklungspotenzial von Netzwerken. So gibt es explorative Netzwerke, in denen die Entdeckung und Innovation im Vordergrund steht und exploitative Netzwerke, die die Verbesserung von bereits vorhandenen Fähigkeiten proklamieren. Neben diesen Netzwerktypen, welche zur Beschreibung des Zwecks und der Wirkung der Netzwerke dienen, gibt es auch prozessbezogene Netzwerktypologien. Es gibt in dieser Typologie hierarchische Netzwerke, die das Netzwerk durch die formale Autoritätsstruktur und auch die faktische Machtstruktur steuern

und koordinieren¹⁰, und heterarchische Netzwerke, in denen Autorität und Macht gleich verteilt sind¹¹. Zudem gibt es noch Netzwerke, in welchen der Fokus auf der Struktur und der Beziehung zwischen den Teilnehmern liegt: Stabile (dauerhafte) sowie dynamische (zeitlich begrenzte) Allianzen. Die Spezialisierung auf Kernkompetenzen ist in dynamischen Netzwerken stärker, gemeinsames Lernen hingegen ist in stabilen Netzwerken stärker.

2.2.3 MOTIVATIONALE VORAUSSETZUNGEN DES ORGANISATIONSLERNENS

Neben den strukturellen Voraussetzungen benötigen Akteure auch motivationale Voraussetzungen zum Handeln und Lernen innerhalb der Strukturen einer Organisation. Im Bereich des kollektiven Lernens hat es sich in Organisationen bewährt, die intrinsische Motivation für das Lernen zu nutzen. Nerdinger (1995) lehnt sich an die Definition Hackmans und Oldhams für intrinsische Motivation an, wonach diese der Antrieb des Menschen zu Handeln ist, der aus der Qualität der Arbeit entspringt (vgl. Nerdinger 1995: 57). Um dem Mitarbeiter diesen Antrieb zu gewähren, empfiehlt Nerdinger für die Arbeitsgestaltung die Arbeitserweiterung (job enlargement), die Arbeitsanreicherung (job enrichment), die Rotation sowie die (teil-autonome) Gruppenarbeit (vgl. dazu z. B. auch Rosenstiel 2007b; Ulich 2005; Klimecki et al. 1993).

Heckhausen (1989) definiert die intrinsische Motivation damit, dass hier das Mittel (Handlung) und der Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen, also schon der Weg das Ziel ist. Allerdings ist intrinsische Motivation nicht hinreichend für organisationales Lernen, zumal es auch immer wieder zu externen Eingriffen kommen kann. Nach Frey (1997) verdrängen derartige Eingriffe wie monetäre Belohnung die intrinsische Motivation, wenn sie als kontrollierend empfunden werden und erhöhen sie, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden.

Einen interessanten Blickwinkel auf die Motivation bietet Herbert (1990): Als Folge von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen können viele Menschen nicht mehr durch materielle Anreize oder hierarchische Strukturen zu beruflicher Leistung und engagiertem Arbeitsverhalten motiviert werden (vgl. Herbert 1990: 63). Die verschiedenen Wertemuster der Mitarbeiter implizieren unterschiedliche Motivationspotenziale, die durch das Zusammenspiel von Werten und Motivation durch die in der Arbeitsorganisation gesetzten Anreize, insbesondere auch durch den Führungsstil, sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden können (vgl. Herbert 1990: 67).

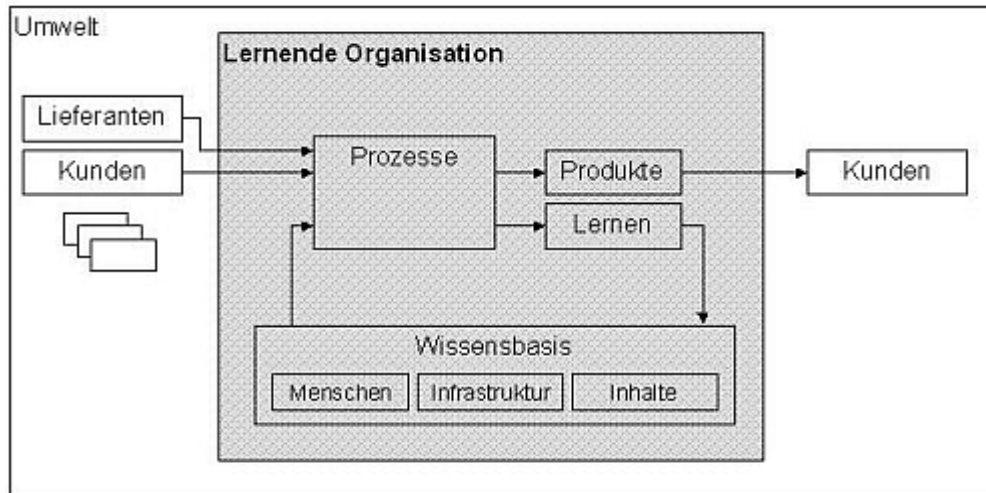
¹⁰ Die Initiative zur Kompetenzentwicklung geht hier vom Zentrum des Netzwerks aus.

¹¹ Dabei haben die Akteure einen höheren Grad an Involvement, welcher zu einer größeren Identifikation mit dem Ergebnis führt.

2.3 WISSENSMANAGEMENT

Von der lernenden Organisation wird zum Wissensmanagement übergegangen. Das Wissensmanagement-Modell der Gesellschaft für Wissensmanagement (GfWM) zeigt, wie eng verzahnt die beiden theoretischen Konzepte sind:

Abbildung 6: Das Wissensmanagement-Modell der GfWM



(Quelle: GfWM)

Wissen, das in Prozessen generiert wurde, das die Organisation sich also angeeignet hat, muss in die Wissensbasis des Unternehmens einfließen, damit es für spätere Prozesse nutzbar gemacht werden kann (vgl. Jumpertz 2007d: 7).

In diesem Kapitel soll zunächst der Begriff „Wissen“ in seinen unterschiedlichen Facetten definiert und reflektiert werden, bevor darauf eingegangen wird, wie „Wissen“ zu managen ist. Danach werden die einzelnen zum Wissensmanagement nötigen Prozesse gemäß dem „Münchener Modell“ vorgestellt: Wissensrepräsentation, Wissenskommunikation, Wissensnutzung und Wissensgenerierung.

2.3.1 „WISSEN“ UND VERSCHIEDENE WISSENSARTEN

Wissen wird neben „Kapital und Arbeit zu einem konstitutiven Element und Mechanismus von modernen Gesellschaften“ (Kirchhöfer 2004: 59). Nach Favre-Bulle (2001: 98f.) ist Wissen immer an ein kognitives System gebunden, es befindet sich innerhalb des Systems und ist eine Momentaufnahme der bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt verarbeiteten Ereignisse. Es muss ferner Gültigkeitsansprüchen genügen, prägt Zustände und Verhaltensweisen kognitiver Systeme und bildet Kontexte, das heißt, es bezieht sich immer auf Dinge (Objekte, Personen, Eigenschaften etc.) und Zusammenhänge. Neben diesen allgemein für Wissen zutreffenden Faktoren gibt es unterschiedliche Arten von Wissen.

Eine in der Literatur weit verbreitete Aufteilung ist beispielsweise diejenige in **implizites und explizites Wissen** (vgl. z. B. Osterloh & Frost 2003: 197, Kirchhöfer 2004: 60). Implizites Wissen ist nicht direkt artikulierbar und stark von bisher gemachten Erfahrungen abhängig. Polanyi (1985) beschreibt das implizite Wissen damit, dass „wir mehr wissen, als wir zu

sagen wissen.“ (Polanyi 1985: 14). Bei Schütz und Luckmann (1979) wird das implizite Wissen als das „fraglos Gegebene“ bezeichnet (Schütz & Luckmann 1979: 30). Das explizite Wissen hingegen ist sprachlich gut darstellbar und kann direkt kommuniziert werden (vgl. z. B. Rammert 2007). Die Unterscheidung nach **deklarativem (Faktenwissen)** und **prozeduralem (Handlungswissen)** Wissen hat einen vergleichbaren Ursprung wie das explizite und implizite Wissen (vgl. z. B. Kirchhöfer 2004: 60). **Zustandsorientiertes Wissen (Deklaratives Wissen)** umfasst reine Fakten und regelhafte Zusammenhänge: „Wissen, dass ...“. Dieses Wissen lässt sich berichten und diskutieren (vgl. Favre-Bulle 2001: 100). **Prozedurales Wissen** besteht aus impliziten Regeln: „Wissen, wie...“. Es bezieht sich auf Fähigkeiten und alle Bereiche des Könnens (vgl. Favre-Bulle 2001: 100f.).

Im Wissensmanagement ist bei der Aufteilung der Wissensarten in implizit und explizit insbesondere die Überführung von implizitem in explizites Wissen und umgekehrt zu beachten (vgl. Nonaka & Takeuchi 1997). Die Autoren Nonaka und Takeuchi beschreiben die vier Formen der Wissensumwandlung als Wissensspirale, die das Unternehmen als wissensproduzierende Einheit in den Mittelpunkt stellt (vgl. Schreyögg & Geiger 2007: 61). Die Konversionstypen Sozialisation, Externalisierung, Re-Kombination und Internalisierung werden nachfolgend erläutert. **Sozialisation** meint die Weitergabe impliziten Wissens (Erfahrungsaustausch). Diese erfolgt mittels Lernen durch Nachahmen und Beobachten (z. B. bei der Ausbildung am Arbeitsplatz). Bei der **Externalisierung** kann sich das implizite Wissen zu explizitem Wissen wandeln. Dies geschieht beim Prozess der Artikulation, durch Dialog und kollektive Reflexion. Die **Kombination** ist ein Prozess der Erfassung von Konzepten innerhalb eines Wissenskomplexes: Von explizitem Wissen zu explizitem Wissen. Verschiedene Bereiche von explizitem Wissen werden hierbei verbunden. Der letzte der vier Konversionsprozesse ist die **Internalisierung**, der Prozess der Eingliederung des expliziten Wissens in das implizite Wissen des Einzelnen. Dies geschieht insbesondere durch „Learning by doing“ und iterative „Trial-and-error“-Prozesse (vgl. Osterloh & Frost 2003: 199). Wichtig ist, sich hierbei den Spiralprozess zu vergegenwärtigen: Dadurch kann das Wissensniveau der Organisation ständig gesteigert werden (vgl. Eisfeldt 2003: 80). Kirchhöfer (2004: 62) erklärt jedoch, dass die „Verfügbarkeit über Wissen keine alleinige Ressource für kompetente Umsetzung und kreative Anwendung darstellt“.

2.3.2 DEFINITION VON WISSENSMANAGEMENT

Wissensmanagement wird zunehmend als ein Erfolgsfaktor im Unternehmenskontext gesehen. Die Bedeutung des Wissens für ein Unternehmen an sich ist unbestritten. Es ist eine Ressource, die noch Erfolgspotential beinhaltet (vgl. Fried & Baitsch 1999, Kirchhöfer 2004: 61). Das Management der Ressource Wissen stellt nun eine Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn es dient der „Verbesserung der organisatorischen Fähigkeiten auf allen Ebenen der Organisation“ (Probst & Romhardt 1998: 1). Dabei geht es um die Speicherung, Dokumentation und Vernetzung von Wissen genauso „wie um Möglichkeiten, den Austausch und die Umsetzung von Wissen in Handeln zu verbessern sowie die Entwicklung neuen Wissens voranzutreiben“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 1). Als die tragenden Kompo-

zenten des Wissensmanagements werden der Mensch, die Organisation und die Technik gesehen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 27, Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 3).

Die Wissensart spielt beim Managen von Wissen eine wichtige Rolle (vgl. Fried & Baitsch 1999: 4). Es geht darum, sowohl explizites als auch implizites Wissen im Unternehmen zu vernetzen, zu speichern und auszutauschen, die Umsetzung in wissensbasiertes Handeln zu fördern und die Entwicklung von neuem und relevantem Wissen zu unterstützen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999). Dabei ist zu beachten, dass die Strukturierung, Bewahrung und Verteilung von Wissen bei explizitem Wissen und Informationswissen einfacher zu bewerkstelligen ist, als bei implizitem Wissen und Handlungswissen. Um Letzteres greifbar zu machen, wird vonseiten einiger Autoren die Bedeutung von Communities¹² unterstrichen (vgl. Rascher & Wilkesmann 2003: 129; Reinmann-Rothmeier 2001: 28; Probst & Romhardt 1998: 13 bzw. Abschnitt 2.3.3.1 in dieser Arbeit).

Der am häufigsten diskutierte Ansatz zur Systematisierung der einzelnen Funktionen des Wissensmanagements ist von Probst und Romhardt (1998), die einen Wissenskreislauf aus operativen und strategischen Bausteinen bilden. Probst und Romhardt erheben hier die Forderung nach Anschlussfähigkeit, Problemorientierung, Verständlichkeit, Handlungsorientierung und Instrumentenbereitstellung als Voraussetzungen für ein praxisorientiertes Wissensmanagement-Modell (vgl. Probst & Romhardt: 3f.). In ihrem Modell beschreiben sie acht Bausteine des Wissensmanagements. Diese Bausteine sollen helfen, den Prozess des Wissensmanagements zu organisieren, und sie zeigen Möglichkeiten für Interventionen in der Praxis auf. Folgende Kernprozesse sind in diesem Kreislauf enthalten, wobei Wissensziele und Wissensbewertung im Gegensatz zu den übrigen Prozessen (operativ) eine strategische Ausrichtung haben:

Tabelle 3: Funktionen des Wissensmanagements nach Probst und Romhardt

operativ	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensidentifikation: Interne und externe Transparenz schaffen. - Wissenserwerb: Einkauf von Fähigkeiten. - Wissensentwicklung: Aufbau von neuem Wissen. - Wissens(ver)teilung: Wissen an den richtigen Ort bringen. - Wissensnutzung: Anwendung von Wissen sicherstellen. - Wissensbewahrung: Schutz vor Wissensverlust.
strategisch	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensziele: Lernanstrengungen lenken. - Wissensbewertung: Erfolg der Lernprozesse messen.

¹² Communities sind Personennetzwerke, „die in der Regel einen einflussreichen „Vorreiter-Kern“ und eine lose gekoppelte Peripherie aufweisen; wesentliche Treiber sind gemeinsame Interessen und/oder Problemstellungen; Kommunikation, Kooperation, Erfahrungsaustausch, Wissensschaffung und wechselseitiges Lernen sind die zentralen Prozesse einer Community“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 28).

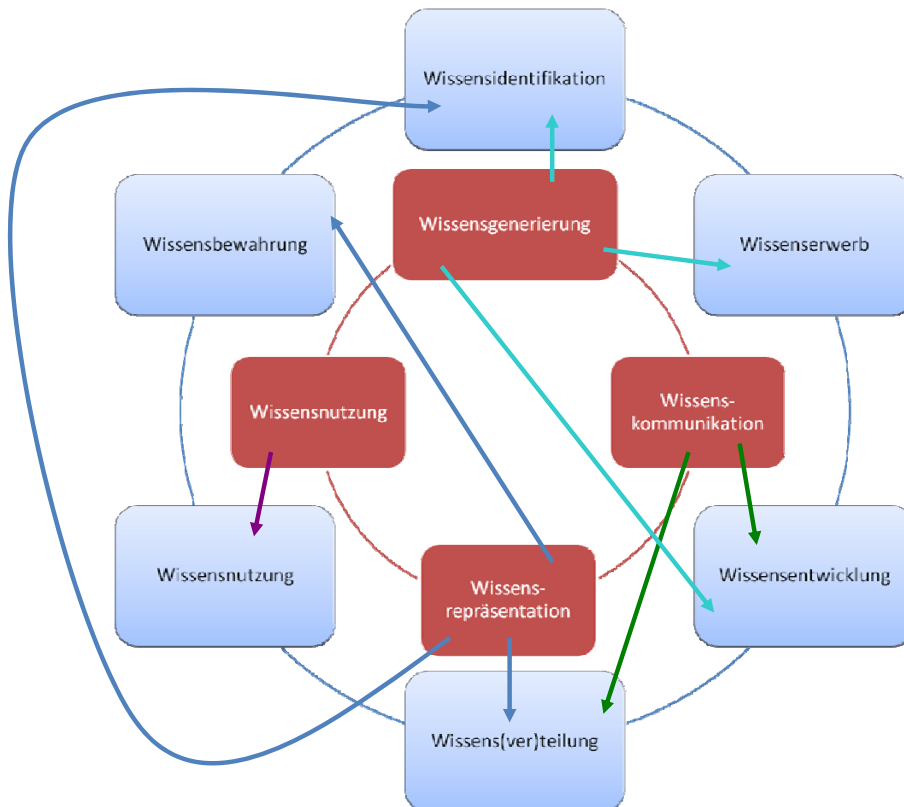
Für das Münchner Modell zum Management von Wissen, einem alternativen Ansatz zum Wissensmanagement, führen Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) nur vier bzw. sechs Begriffe ein:

Tabelle 4: Das Münchner Modell zum Management von Wissen

operativ	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensrepräsentation: Vorhandenes Wissen sichtbar/ greifbar machen. Transparenz schaffen und Wissenszugriff optimieren. - Wissensnutzung: Wissen anwendbar machen. - Wissenskommunikation: Wissen austauschen/ (ver-)teilen. - Wissensgenerierung: Verarbeitung des Rohstoffs Information zu handlungsrelevantem Wissen. Wissen alleine oder in Kooperation mit Anderen Wissen aufbauen und innovative Ideen generieren.
strategisch	<ul style="list-style-type: none"> - Zielsetzung: Auswahl und Festlegung von Zielen. - Evaluation: Einschätzung und Bewertung des Ausmaßes an Zielerreichung nach einer Handlung (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 20).

Vergleicht man beide Modelle, so scheint kein Zweifel daran zu bestehen, dass die Wissensnutzung ein wichtiger, oder gar der wichtigste Bestandteil des Wissensmanagements ist. Ohne den Wunsch, das Wissen zu nutzen, wären die Anstrengungen mehr oder weniger sinnlos. Einigkeit besteht auch bei den strategischen Komponenten des Wissensmanagements, nämlich, dass es Wissensziele (Zielsetzung) und eine Wissensbewertung (Evaluation) geben muss. Darüber hinaus finden sich weitere Bausteine, die inhaltlich vergleichbar sind, wie z. B. Wissensrepräsentation mit Wissens(ver)teilung, Wissensidentifikation sowie Wissensbewahrung, Wissenskommunikation mit Wissens(ver)teilung sowie Wissensentwicklung, Wissensgenerierung mit Wissensentwicklung, Wissensidentifikation sowie Wissenserwerb. Es wird deutlich, dass nicht immer eine klare Abgrenzung möglich ist, jedoch das Zusammenspiel aller Prozessbereiche wichtig ist, was auch von mehreren Autoren betont wird. Nachfolgende Grafik fasst den Vergleich nochmals zusammen. Der innere (rote) Kreis stellt dabei die Bausteine des Münchner Modells dar, der äußere (blaue) das Modell von Probst et al..

Abbildung 7: Zwei Wissensmanagementmodelle im Vergleich



(Quelle: Eigene Darstellung)

2.3.3 WISSENSREPRÄSENTATION

Die Betriebswirtschaft beschäftigt sich im Hinblick auf das Wissensmanagement vor allem mit dem praktischen Management von Wissen sowie mit der Praxis und Umsetzung von Wissensmanagementstrategien. Sie stellt Systematisierungen des Wissensmanagements vor, reflektiert aber die Probleme von Wissensarbeit nicht theoretisch. Ziel der Überlegungen ist es, eine Antwort auf die Frage zu finden: Wie kann Wissen dem Unternehmen erhalten bleiben, auch wenn die Wissensbesitzer aus dem Unternehmen ausscheiden (vgl. Wilkesmann 2005)?

„Zur Wissensrepräsentation gehört:

- Wissen in der Organisation ausfindig zu machen und zu identifizieren,
- Wissen explizit und prinzipiell zugänglich zu machen,
- Wissen zu dokumentieren und zugriffsbereit abzulegen,
- Wissen aufzubereiten (z. B. strukturieren, visualisieren),
- Wissen zu formalisieren und zu kodifizieren,
- Wissen zu speichern und zu aktualisieren“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 21f).

2.3.3.1 WISSENSREPRÄSENTATION VON VERBORGENEM WISSEN

Explizites Wissen lässt sich relativ leicht verbreiten. Es ist jedoch nicht ganz einfach, genau das relevante Wissen zu (ver-)teilen, jedoch ist es artikulierbar und daher auch handhabbar. In Workflow-Management-Systemen, Data-Warehousing-Systemen oder Web-based Enterprise Management Systemen (vgl. dazu Lehner 2009) kann explizites Wissen mit anderen geteilt werden. Schwieriger wird es bei latent vorhandenem Wissen einzelner Wissensträger: „Bei einem solchen Wissen sind derart viele Lerninhalte zusammengekommen, daß es unmöglich ist, die eingebetteten Regelstrukturen vom Handeln des betroffenen Individuums zu trennen“ (Davenport & Prusak 1998: 149). Genau dieses implizite Wissen ist jedoch besonders wichtig (vgl. z. B. Schwuchow 2001: 43; Schreyögg & Geiger 2007: 60). Eine Möglichkeit, um das undokumentierte Wissen eines Trägers für andere zugänglich zu machen, ist die Kartographierung und Modellierung von Wissen in so genannten Wissenslandkarten. Darin enthalten sind zwar nicht die konkreten Wissensinhalte, nach denen die Nutzer suchen, jedoch der Weg zu diesen Inhalten (vgl. Davenport & Prusak 1998: 152ff.). Allerdings ist es sehr aufwändig, derartige Landkarten zu erstellen. Einen einfacheren Weg, bei dem sich solche Wissenskarten wie von selbst ergeben, stellt Gillies (2008: 66) vor. Soziale Netzwerke im Internet, bei denen sich Nutzer ihre Profile einrichten können, erfreuen sich auch bei Unternehmen immer größerer Beliebtheit. Durch die von den Nutzern erstellten Profile lassen sich Träger von Wissen identifizieren.

Ein Zugriff auf das Wissen des Ansprechpartners für ein konkretes Problem ist natürlich nur dann möglich, wenn dieser auch verfügbar ist und nicht etwa durch Krankheit oder gar durch das Verlassen des Unternehmens nicht erreichbar ist. „Das beste Wissensmanagement ist eine niedrige Fluktuation“ (Gloger 2008c: 38). Um den Wissensverlust – sollte die eine oder andere Art dennoch eintreten – zu vermeiden, ist es wichtig, dass soviel Wissen wie möglich transferiert wird (vgl. Davenport & Prusak 1998: 167). Dragusanu (2007) beschreibt einige Aspekte des Wissensmanagements, die speziell beim Stellenwechsel beachtet werden müssen. Sie schlägt vor, dass bereits in der Austrittsphase Gespräche des neuen Mitarbeiters mit dem vorherigen Stelleninhaber organisiert werden (vgl. Dragusanu 2007: 63f.). Damit nicht „das Know-how ganzer Generationen in den Ruhestand geht“ (Bergel 2007b: 65) wurde im Rahmen des Projekts Nova.PE ein standardisiertes Verfahren entwickelt, das den Wissenstransfer intergenerational im Unternehmen fördern soll¹³. Dabei wird zunächst das unternehmensspezifische Wissen in den Kategorien Fachwissen, Unternehmerisches Denken und Handeln, Wissen über Prozesse und Produkte, Kenntnisse über Kunden/ Lieferanten/ Markt und Wissen über Personen/ Umgang mit Personen analysiert (vgl. Piorr et al. 2006: 87). Anhand von detaillierten Checklisten für jeden der Bereiche schätzen die Führungskräfte ihre Mitarbeiter im Rahmen eines kurzen Interviews ein. Wird für das Unternehmen unverzichtbares Expertenwissen identifiziert, so kann dies analysiert, bilanziert, transferiert und schließlich archiviert werden.

¹³ Grundlegend für dieses Konzept ist ein Kompetenzmodell, das am Lehrstuhl für Arbeitsorganisation und -gestaltung der Ruhr-Universität Bochum entwickelt wurde (vgl. Piorr, Reckermann & Riese 2006: 82ff.).

Häufig ist das Wissen also an einen Wissensträger gebunden oder beschreibt die Fähigkeit zum Handeln (vgl. Schneider 1996). Das berühmteste Beispiel dafür, dass Wissen sich oftmals vor allem im Handeln zeigt, ist dasjenige von Nonaka und Takeuchi (1997), in dem eine Produktentwicklerin zur Konstruktion einer Brotbackmaschine in die „Lehre“ bei einem Bäcker ging (vgl. auch North 1998: Kapitel 2; Schmitz & Zucker 2003: Kapitel 3). O'Connor (2005) beschreibt in einem ethnografischen Artikel ebenfalls, wie implizites Wissen erlernt werden kann. Durch das Einüben einer Technik wird diese verbessert, geht ins Unterbewusstsein über und wird zum Habitus. Wissen ist dann im Körper abgespeichert und die Personen selbst sowie auch andere Menschen haben dazu mehr oder weniger Zugang. Die körperliche Dimension von Wissen thematisieren auch Mol und Law (2004). Sie schlagen vor, das körperliche (implizite) Wissen von Menschen durch spezielle Trainings zu schulen und somit auf andere Wissensträger weiterzugeben. In einem Münchner Projekt zur „mündlichen Erschließung und Weitergabe handwerklichen Erfahrungswissens“ (Munz 2006) zeigte sich, dass erfahrene Handwerker ihr Wissen schützen, d. h. nicht weitergeben, um ihre Expertensstellung beizubehalten. Damit Jüngere aber dennoch vom Erfahrungswissen der Älteren profitieren können, wick man im Projekt darauf aus, sich Erfahrungsgeschichten erzählen zu lassen.

Daraus lässt sich bereits ein weiterer Aspekt ableiten, der implizites Wissen zumindest in Ansätzen sichtbar machen kann: Das Weitererzählen von Erlebtem, das in der wissenschaftlichen Literatur auch als Storytelling bekannt ist (vgl. z. B. Steiger & Lippmann 1993ff.). Geschichten und Schilderungen sind eine sehr gute Möglichkeit zur „Vermittlung bedeutungsvollen Wissens“ (Davenport & Prusak 1998: 169). Inhalte dieser Geschichten, die Schreyögg und Geiger (2007) „narratives Wissen“ nennen, können sein: „Berichte über bestimmte Erfolge und Misserfolge, über Glück und Unglück, über ungerechte Behandlung oder wie man sich mit Erfolg gegen Ungerechtigkeit gewehrt hat“ (Schreyögg & Geiger 2007: 69). Auch Schwuchow (2007a) betont die Bedeutung von Geschichten, da sie „stimulieren“ und „keine statischen Bilder, sondern Motivation und Aktion“ vermitteln (Schwuchow 2007a: 26).

Unternehmensinterne Computernetze „bieten die Möglichkeit, zumindest einen bedeutenden Anteil wichtigen Expertenwissens effektiv zu erfassen“ (Davenport & Prusak 1998: 167). Als besonders wirksam dazu erweisen sich interaktive Computerprogramme oder Filme. Darüber hinaus gelten Expertensysteme (vgl. Collins 1990) zumindest als Versuch, „menschliches Wissen durch Übertragung auf ein formalisiertes Regelwerk zu erfassen beziehungsweise zu imitieren“ (Davenport & Prusak 1998: 172). Doch bei zu komplexem Wissen stoßen auch Expertensysteme schnell an ihre Grenzen. „Je begrenzter, eindeutiger und regelhafter ein Wissen ist, desto leichter lässt es sich in ein Expertensystem einbetten“ (Davenport & Prusak 1998: 173). Eine weitere Möglichkeit zur Darstellung verborgenen Wissens bieten neuronale Netze, die genauso wie Expertensysteme aus dem Forschungsbereich der künstlichen Intelligenz stammen (vgl. Collins 2001). Die Besonderheit neuronaler Netze ist, dass sie komplexe Muster lernen können, ohne dass eine Abstraktion der Regeln dieser Muster erfolgt. Jedoch gibt es auch hier eine Einschränkung: Neuronale Netze werden laut Collins nie improvisieren können oder andere vielschichtige Handlungen

durchführen können. Außerdem kann ein neuronales Netz kein neues Wissen generieren, weil dazu die soziale Welt notwendig ist.

2.3.3.2 DER NUTZEN EINER DOKUMENTATION VON WISSEN UND ERFAHRUNGEN

Der Nutzen für den Einzelnen

Die Dokumentation von Wissen und Erfahrungen kann von anderen Mitarbeitern, die nicht an einem Projekt beteiligt waren, in ähnlichen Projekten genutzt werden. So wird vermieden, dass die komplette Lernkurve von anderen noch mal durchlaufen werden muss. „Best Practice-Konzepte sollten eingeführt und zur Routine werden, z. B. dadurch, dass bei Abschluss eines jeden Projekts interessierte Kolleginnen und Kollegen zu einer Schlussbesprechung im Sinne der Methode der kritischen Ereignisse dazu eingeladen werden, mit den Projektmitgliedern darüber zu diskutieren, was gut und was schlecht gelaufen ist und was man daraus für die Zukunft lernen könnte“ (Rosenstiel 2004: 36).

Ein weiterer Nutzen der Wissensarbeit kann die Steigerung der Arbeitsmotivation sein (vgl. Wilkesmann 2005). Dies ist durch folgende Punkte möglich: Abwechslungsreichtum der Tätigkeit, Ganzheitlichkeit der Tätigkeit, Bedeutung der Aufgabe, Selbstständigkeit und Rückmeldung, um den Arbeitsprozess auf ein Ziel hin steuern zu können.

Wenn der Einzelne sein eigenes Wissen weitergibt, kann er davon auch noch profitieren: Wissen ist nämlich die einzige Ressource, die sich durch den Gebrauch vermehrt (vgl. Schmitz & Zucker 2003: 19; Neun 2001: 183). Schließlich kann auch bei der bloßen Verschriftlichung von Wissen etwas gelernt werden. Gibt man Wissen z. B. in eine Datenbank ein, nutzt man dabei eine Softwareoberfläche, die man sonst möglicherweise nicht nutzt. Das heißt, man erweitert sein Wissen und seine Fähigkeiten im Umgang mit der IT. Dieses Lernen im Prozess der Arbeit kann einem Akteur dann vielleicht in einem anderen Kontext zu Gute kommen. Zudem stärkt das Explizit-Machen-Müssen von Wissen auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit.

Der Nutzen für das Unternehmen

Wissen ist Kapital und Wettbewerbsvorteil des Unternehmens oder der Organisation. Durch das Management von Wissen können Organisationen den gesteigerten Wettbewerbsanforderungen gerecht werden (vgl. Jürgens 1999). „Seit vielen Jahren ist daher die einhellige Expertenmeinung, dass das Wissen einer Organisation in den Köpfen der Menschen steckt und damit nur indirekt erfolgreich gemanagt werden kann, indem optimale Rahmenbedingungen für Wissensprozesse geschaffen werden“ (Willfort & Willfort 2006: 1). Dasjenige Unternehmen, das seine Wissensressourcen besser nutzt, kann „innovativer, schneller und effektiver am Markt agieren“ (Schmitz & Zucker 2003: 18). Im globalen Wettbewerb sind Organisationen nur zukunftsfähig, wenn Wissen als kritische Ressource gemanagt wird – wie Arbeit oder Kapitaleinsatz (vgl. Willke 1998). Die entscheidenden Kernkompetenzen von intelligenten Organisationen sind Lernfähigkeit und Innovationskompetenz. Grundlage dafür ist Wissensarbeit und dafür ist wiederum personales Lernen vonnöten. Nur wenn Wissensarbeit gelingt, kann ein Unternehmen über andere hinaus-

wachsen und für den Kunden einzigartige Leistungen, Lösungen oder Erlebnisse anbieten (vgl. Schmitz & Zucker 2003: 18).

Viele komplexe Technologien, Produkte, Verfahren und Märkte kann man außerdem nicht mehr alleine „verstehen“. Innovationen bedingen demnach immer die gemeinsame und kooperative Arbeit von Teams, die „subjektiv neues Wissen erfahren, generieren, miteinander teilen und umsetzen“ (Marr & Fliaster 2001: 13f.). Die Zukunftsfähigkeit der Unternehmen hängt von Innovationen und kundenorientierten Dienstleistungen ab. Durch Informationsbeschaffung und IT-gestützte Methoden der Wissensrepräsentation kommt es zu einer Qualitätssteigerung, die im kurzlebigen Wissenszyklus für den Unternehmenserfolg von großer Bedeutung ist (vgl. Linsinger, Kirsten & Finke 2003).

Thomas Reich, der bei der erfolgreichen Einführung eines Enterprise-Knowledge-Portals bei der Credit Suisse AG beteiligt war, fasst die positiven Aspekte folgendermaßen zusammen: „Wenn jeder Arbeitnehmer aufgrund von optimaler Wissensversorgung sich optimal entfalten kann, wird er Freude an der Arbeit haben und seine Leistung weiter steigern. Der verbesserte Zugang zu Wissen und Information ermöglicht außerdem in einem stärkeren Rahmen als bisher, Veränderungsprozesse zu bewältigen“ (Reich 2001: 53).

2.3.4 WISSENSKOMMUNIKATION

Wissenskommunikation ist zum einen die “absichtsvolle, interaktive Konstruktion und Vermittlung von Erkenntnis und Fertigkeit auf der verbalen und nonverbalen Ebene“ (Reinhard & Eppler 2004: 2). Zum anderen meint sie den Austausch von know-how, know-why, know-what und know-who durch face-to-face Kommunikation oder durch medien-gestützte Interaktion (vgl. knowledge-communication.org).

Nachfolgend wird zunächst näher auf den Begriff der Wissenskommunikation eingegangen, bevor Kommunikationsbarrieren erörtert werden. Dabei wird insbesondere die Datenbank als Mittel zur Wissenskommunikation mit den spezifischen Barrieren hervorgehoben. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Vorschlag für die Förderung des Wissens- und Informationsaustauschs.

2.3.4.1 FUNKTIONEN UND AUSPRÄGUNGEN DER WISSENSKOMMUNIKATION

Zwei Arten von Wissenskommunikation werden grundsätzlich unterschieden:

- die synchrone (Echtzeit-)Wissenskommunikation (z. B. Dialoge)
- die asynchrone (verzögerte) Wissenskommunikation (z. B. Community-Portale im Internet) (vgl. Reinhard & Eppler 2004: 2).

Maletzke (1963) nennt noch differenziertere Formen der Kommunikation. Ihm zufolge gibt es direkte (unmittelbar, unvermittelt, von Angesicht zu Angesicht) und indirekte (mittelbar, vermittelt, bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz der Kommunikationspartner), gegenseitige (z. B. im persönlichen Gespräch) und einseitige (z. B. bei einem Vortrag, Buch, Brief, Email) sowie private (an bestimmte Personen gerichtete) und öffentliche (für jedermann bestimmte) Kommunikation (vgl. Maletzke 1963: 21).

Wissenskommunikation steht im Münchener Modell für den Versuch, Wissen untereinander auszutauschen und zu teilen sowie Wissen im Unternehmen zu verteilen und zu vernetzen,

letztendlich Wissen in beobachtbare Bewegung zu bringen, also den Wissensfluss in Gang zu setzen und den Prozess des Wissensflusses aktiv zu halten. (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 24). „Zur Wissenskommunikation gehört:

- Information und Wissen zu verteilen,
- Wissen zu vermitteln und weiterzugeben,
- Wissen untereinander zu teilen („geben und nehmen“),
- Wissen im Team gemeinsam zu konstruieren,
- in wissensbasierten Dingen zu kooperieren

und dabei vor allem einen abteilungs- und fachübergreifenden Austausch anzukurbeln und entsprechende Synergien zu nutzen sowie insgesamt die Kommunikationskultur in der Organisation zu verbessern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 23).

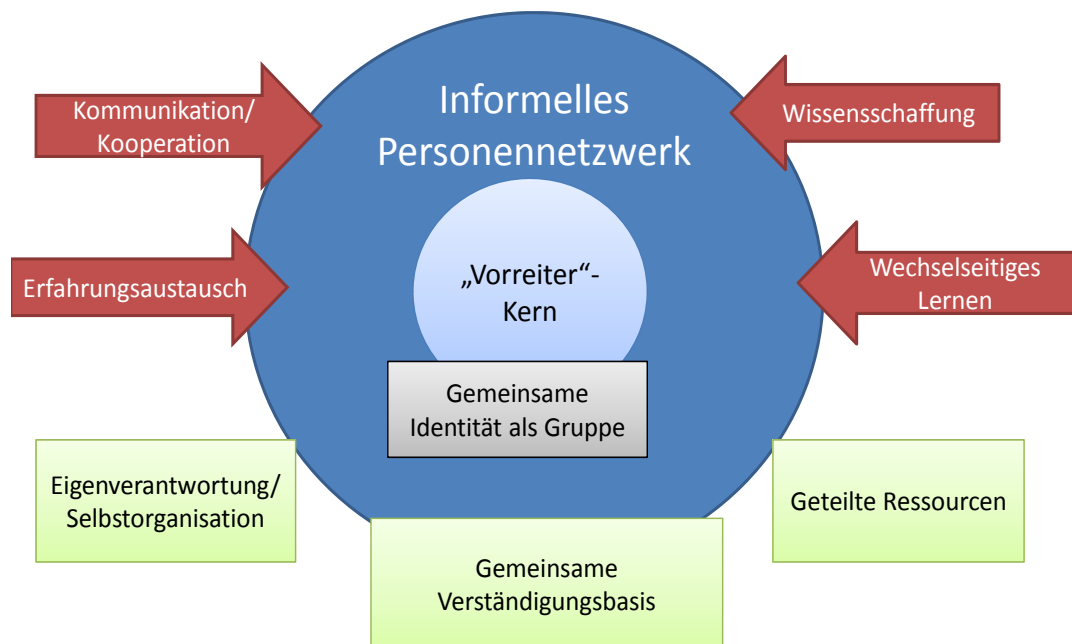
Wichtige Voraussetzungen für ein Gelingen der Wissenskommunikation sind eine unterstützende Unternehmenskultur und der Aufbau entsprechender Netzwerke. Außerdem muss die Teilungsbereitschaft vorhanden sein. Zeitmangel und „Besitzerstolz“ sowie Ablehnung von Wissenskommunikation aus Angst vor Machtverlust können ebenso wie ein zu spezifisches Vokabular den Prozess der Wissensverteilung stören (vgl. Probst, Raub & Romhardt 1999).

Ursachen fehlender Kommunikations- und Kooperationskultur in Unternehmen können nach Frey außerdem Probleme des Macht- bzw. des Autoritätsverlustes, falsche Belohnungsmechanismen, Ressortdenken und Revierdenken sowie die falsche Führungskräfteauswahl sein (vgl. Frey 2000).

Der Einsatz von Technologien kann den Verteilungsprozess unterstützen, darf aber nicht als alleiniges Mittel gesehen werden. Der Mensch stellt nach wie vor einen wichtigen Punkt bei der Wissenskommunikation dar. „Die Bereitschaft der Mitarbeiter v. a. zur Kommunikation und Nutzung von Wissen ist ein Schlüssel zum Erfolg des Wissensmanagements. Wichtig ist besonders, dass sich die Unternehmensleitung explizit zur Bedeutung des Wissensmanagements bekennt und es als Führungsaufgabe hervorhebt. Das kann z. B. durch die Verankerung in Führungsgrundsätzen und entsprechenden Kommunikationsmaßnahmen verdeutlicht werden“ (Nerdinger 2004: 100).

Die Kombination von Technik und Mensch zeigt einen vielversprechenden Ansatz (vgl. Probst, Raub & Romhardt 1999). Netzwerkarchitekturen (z. B. Intranet) und verschiedene Formen von Communities (z. B. Communities of Practice) können eine solche Kombination darstellen. „Communities of Practice entstehen nicht durch formale Aufträge, sondern durch Teilnahme und Gemeinschaftlichkeit rund um Lösungen“ (Schmitz & Zucker 2003: 156). Communities of Practice sind also, im Gegensatz zu formal zusammengestellten Teams, informell und die Teilnahme bzw. der Austausch erfolgt freiwillig. Die Mitglieder organisieren sich selbst, wobei die entsprechende Unterstützung der Führungskräfte die Entwicklung positiv beeinflussen kann (Reinmann-Rothmeier et al. 2000: 92ff.). Nachfolgende Grafik zeigt die Merkmale einer Community auf.

Abbildung 8: Merkmale einer Community



(Quelle: Eigene Darstellung nach Reinmann-Rothmeier 2000: 5)

Communities of Practice können in ganz verschiedenen Bereichen tätig werden, z. B. können sie eine Strategie entwerfen, neue Geschäftsideen entwickeln, Probleme lösen, Best Practices kommunizieren, die Fähigkeiten anderer Mitarbeiter erweitern oder dem Unternehmen dabei behilflich sein, hervorragende Mitarbeiter zu gewinnen und an das Unternehmen zu binden (vgl. dazu Wenger & Snyder 2000: 139).

„Neben den inzwischen verbreiteten Communities (Learning Communities oder Communities of Practice) bewährt sich insbesondere für den Austausch erfolgreicher Lösungen bei typischen Problemstellungen das sog. Best-Practice-Sharing“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 23). Hier werden nicht nur bereichsübergreifende Erfahrungen verschiedener Experten (wie z. B. in den Communities) ausgetauscht, sondern explizit der Austausch und die Weiterentwicklung von vorbildlichen Lösungen (Best Practices) gefördert und über Datenbanken zugänglich gemacht. Es verhindert also Doppelarbeit und positive Erfahrungen können von Kollegen systematisch zur Lösung spezifischer Probleme genutzt werden. Zusammenfassend wird hier eine Grobeinteilung von wissensorientierten Maßnahmen dargestellt:

Tabelle 5: Wissensorientierte Maßnahmen – Grobeinteilung

	Wissensbewahrung	Wissensteilung	Wissenssuche
Technikgestützte wissensorientierte Maßnahmen	z.B. Debriefing-Datenbank, Kundendatenbank, Dokumentenmanagement	z.B. Community of Practice (CoP), E-Mail, Group Ware	z.B. Suchmaschine, Expertendatenbank, Yellow-Pages, Metadatenbank
Nicht technikgestützte wissensorientierte Maßnahmen	z.B. Dokumentenarchiv, Fragebogen, Projektbericht, Übergabeprotokoll	z.B. Lernzirkel, Competence-Center, Arbeitskreis, Storytelling	z.B. Mitarbeiterprofil, Research-Abteilung

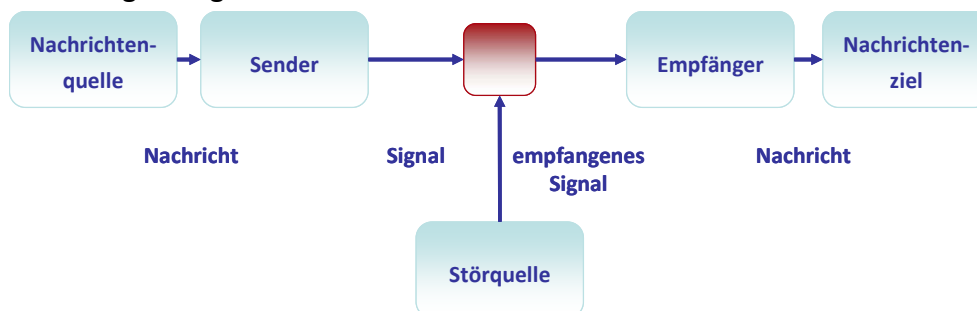
(Quelle: Gerber & Trojan 2002: 341)

2.3.4.2 KOMMUNIKATIONSBARRIEREN IM WISSENSMANAGEMENT

Wissenskommunikation verläuft jedoch nicht immer einwandfrei. Ein Wissensmanagement-Audit¹⁴ kann über die Stärken und Schwächen in Bezug auf den systematischen Umgang mit Wissen in der Organisation aufklären (vgl. Mertins & Heisig 2001: 157). „Es hilft bei der Identifizierung von Hindernissen, die in der Unternehmenskultur, den Abläufen und Strukturen, der Führung oder der bestehenden informationstechnischen Infrastruktur begründet liegen können“ (Mertins & Heisig 2001: 157).

Shannon (1993, vgl. auch Weaver 1976, Krallmann/ Ziemann 2001) stellt den Kommunikationsprozess modellhaft dar und zeigt auf, dass es durchaus Störquellen zwischen dem gesendeten und empfangenen Signal geben kann:

Abbildung 9: Allgemeines Kommunikationsmodell



(Quelle: Eigene Darstellung nach Shannon 1993)

¹⁴ Ein Wissensmanagement-Audit, das sich relativ einfach mit dem Münchner Modell verknüpfen lässt, bietet das Fraunhofer IPK Referenzmodell (vgl. Mertins & Heisig 2001). Es integriert einerseits qualitative und quantitative Informationen und berücksichtigt darüber hinaus zentrale Kernprozessaktivitäten (erzeugen (Wissensgenerierung im Münchner Modell), speichern (Wissensrepräsentation), verteilen (Wissenskommunikation) und anwenden (Wissensnutzung)) sowie Rahmenbedingungen wie Führung und Kultur. Schließlich findet auch der Aspekt des Wissensbedarfs und der Transparenz über relevante Wissensinhalte im Unternehmen Berücksichtigung und zugleich wird der Aufwand so gering wie möglich gehalten, wobei die Mitarbeiter in die Prozesse voll und ganz integriert werden.

Eine solche Störquelle kann im einfachsten Fall technischer Natur sein. Der Empfänger hört die gesprochene Mitteilung nicht oder empfängt eine Nachricht aufgrund eines technischen Problems nicht. Es kann natürlich auch sein, dass der Empfänger die Nachricht nicht dechiffrieren kann, weil er entweder sprachliche Barrieren hat oder zwar dieselbe Sprache spricht wie der Empfänger, aber trotzdem das Gesagte nicht richtig deuten kann (z. B. aufgrund einer anderen Sozialisation in einem anderen kulturellen Umfeld; aufgrund des Bezugs der Nachricht auf einen anderen - den falschen - Kontext). Probst et. al (1999: 256f.) sprechen hier von Teilungsbarrieren auf individueller Ebene, wenn Aspekte der Teilungsfähigkeit und Teilungsbereitschaft eine Rolle spielen. „Kulturelle Teilungsbarrieren bezeichnen das Fehlen unternehmenskultureller Elemente, welche legitimierend oder unterstützend auf die Wissens(ver-)teilung Einfluss nehmen“ (Probst et al. 1999: 256). Ferner sind nach Probst et al. politische oder machtbedingte Barrieren denkbar. Um zu kompensieren, dass Wissen als Machtfaktor angesehen wird und somit nicht weitergegeben wird, sind kulturelle Anreiz- und Kompensationsmechanismen notwendig, um das Vertrauen der Wissensbesitzer zu stärken.

Weitere mögliche Probleme, die die Wissenskommunikation behindern können, sind das Groupthink-Phänomen, bei dem eine ausgeprägte Konfliktkultur meist fehlt, oder das Hidden-Profile-Phänomen, bei dem die Informationen so verteilt sind, dass die beste Alternative nicht durch einzelne Gruppenmitglieder individuell erkannt, sondern erst durch eine z. B. Gruppendiskussion aufgedeckt werden kann (vgl. Frey 2000: 75). Zeitknappheit wird ebenfalls als mögliches Problem bei der Wissenskommunikation genannt (vgl. Probst, Raub & Romhardt 1999) und kann von Unternehmensseite durch entsprechende organisatorische Gestaltung (Freiräume im Team, Akzeptanz und Unterstützung durch Vorgesetzte) unterstützt werden. Bullinger, Wörner & Prieto (1997: 31) führen darüber hinaus unterschiedlichste Barrieren der Wissenskommunikation auf, die ihren Ursprung sowohl im zwischenmenschlichen Bereich, zwischen Sender und Empfänger, als auch im organisatorischen oder technischen Bereich haben können: Unkenntnis über den Wissensbedarf, fehlende Transparenz, fehlende Anreizsysteme, Mitarbeiterspezialisierung, kein organisierter Wissensaustausch, ungeeignete IT-Struktur, hierarchische Strukturen oder Konkurrenz der Organisationseinheiten.

2.3.4.3 DIE DATENBANK ALS MÖGLICHKEIT ZUR WISSENSKOMMUNIKATION

Eine Möglichkeit zur praktischen Umsetzung von Wissensmanagement ist die Speicherung des Wissens in Datenbanken oder Wikis¹⁵. Anhand des Beispiels Datenbank soll nun auf eine

15 Wikis sind Nachschlagewerk und Community-Plattformen. „Wiki (aus dem hawaiianischen Wort für „schnell“) ist eine im Web verfügbare Repräsentanz, die von den Benutzern nicht nur gelesen sondern auch verändert werden kann“ (Beck 2007: 116). Das bekannteste Wiki ist die freie Enzyklopädie Wikipedia (vgl. Beck 2007: 6f.). Brand-Pook (2007: 97) nennt als Charakteristika von Wikis, die Möglichkeit zur zeitnahen und zentralen Informationsbereitstellung, zur aktiven Beteiligung der Nutzer, da ohne weitere Software Beiträge erstellt werden können, zur Strukturierung, Diskussion und Anreicherung von Themen und schließlich zur Kommunikation der Nutzer.

spezielle (asynchrone, indirekte, einseitige und im Organisationskontext öffentliche) Art der Wissenskommunikation näher eingegangen werden. Es sollen zudem Kommunikationsbarrieren aufgezeigt und Lösungsansätze gegeben werden. Creß et al. (2003) beschäftigen sich mit der Strategie der Wissenskommunikation via Datenbanken, denn das über die Organisation verteilte Wissen kann auf diese Weise gesammelt, dokumentiert und allen zugänglich gemacht werden. Bei der Wissenskommunikation über eine Datenbank gibt es aber auch einige Hemmnisse und Probleme. Diese betreffen etwa die Qualität und Aktualisierung der Inhalte oder ein zu erwartendes Überangebot an Informationen. Dem Problem kann durch die Schaffung von benutzerfreundlichen Suchmaschinen entgegen gewirkt werden. Das größte Problem ist jedoch die soziale Hemmschwelle der Organisationsmitglieder vor der Veröffentlichung ihres Wissens an eine große anonyme Gruppe.

Daraus resultiert ein soziales Dilemma: Das Wissen des Einzelnen soll in eine Datenbank eingespeist werden, aber durch das Eingeben von Wissen entsteht kein direkter Nutzen für den Wissensanbieter, sondern lediglich hohe Kosten (Zeit und Anstrengung). Daher ist der Gewinn für den Einzelnen hoch, wenn er unkooperativ ist. Je mehr Personen sich verweigern, desto schwieriger wird es aber, sinnvolle Informationen zu sammeln und Interaktionen herzustellen (vgl. Kollock 1996). Unkooperatives Verhalten und „Freeriden“ würde im Endeffekt möglicherweise dazu führen, dass niemand mehr sein Wissen in die Datenbank eingibt, wodurch die Strategie des Wissensmanagements fehlgeschlagen wäre. Als mögliche Lösungen schlägt das Autorenteam um Creß (2003) sowohl strukturelle¹⁶ (externe Kontrolle des Verhaltens; Geben von Anreizen zur Kooperation) als auch psychologische¹⁷ (Optimierung der internen Kontrolle; Schaffung von subjektiven, nicht-monetären Anreizen) Lösungen vor.

Auch Cabrera und Cabrera (2002) beschäftigen sich mit dem Wissensaustausch-Dilemma und schlagen drei Lösungsansätze im Bereich der Informationstechnik vor.

1. Reorganisation der Auszahlungsfunktion

Kosten (Aufwand, Zeit) sollen reduziert werden, damit es für den Einzelnen einfacher wird, sein Wissen mit anderen zu teilen. Dies kann erreicht werden durch Benutzerfreundlichkeit des Systems, einfach zu bedienende Suchmaschinen usw.. Individuelle Ziele sollen maximiert werden, um letztlich dem kollektiven Ziel zu entsprechen.

2. Steigerung der Effizienz

Je größer die Gruppe, desto schwieriger ist – nicht zuletzt durch die daraus resultierende Anonymität – die Kooperation zwischen den Mitgliedern (Cabrera & Cabrera 2002, Kollock

¹⁶ Hier böte sich beispielsweise an, dass jeder Abruf des Beitrags in der Datenbank mit zusätzlichem Bonus gekoppelt sein könnte. Die Eingabe wird also monetär belohnt und der Bonus entspricht der Rückgabe eines Teils der Kosten. Nicht nur die Anderen sondern auch der Wissensanbieter selbst profitiert von seiner Informationseingabe. Ferner wäre die Koppelung des Bonus an die Anzahl der Abrufe der Beiträge denkbar. Dies verhindert zugleich die „Vermüllung“, vor allem wenn der Bonus verhältnismäßig hoch ist.

¹⁷ Anreize können z.B. Anzeigen der Häufigkeit sein, mit der die eigenen Beiträge von anderen abgerufen werden. Auch die Möglichkeit des Erteilens von Feedback, soll zeigen, dass das Angebot für andere nützlich ist. Daraus entsteht psychologischer Nutzen für den Anbieter. Er gibt nur Informationen ein, die er für wichtig hält.

1996). Als Strategie zur Motivationssteigerung in großen Gruppen lässt sich z. B. die Feedback-Strategie (vgl. auch Creß) einsetzen. Auch Trainings für die erfolgreiche Weitergabe von Wissen wären hier denkbar.

3. Schaffung von Gruppenidentität und persönlicher Verantwortung

Ein starkes Wir-Gefühl und Verantwortung fördern Kooperation. Strategien zur Herstellung einer Gruppenidentität sind beispielsweise Gruppendiskussionen.

Alle drei Lösungen sind unterschiedlicher Natur. Die erste Lösung setzt an der Art an, wie das Informations-Verteilungssystem aufgebaut ist, die zweite setzt an der Organisationsstruktur an und die dritte an der Ressource Mensch/ Mitarbeiter. Damit zeigen Cabrera & Cabrera auch, wie multidisziplinär Wissensmanagement ist.

Gillies (2007) beschäftigt sich speziell mit Wikis als Weg zur Wissenskommunikation. Dabei müssen einige organisatorische Voraussetzungen erfüllt sein. Für die Eingabe neuer Informationen in das Wiki sollte beispielsweise kein erneutes Einloggen nötig sein, wenn sich der Nutzer bereits im Intranet eingeloggt hat. Auch sollen einige grundsätzliche Regeln für die Nutzer aufgestellt werden und schließlich sollte die Bedienung einfach und für jedermann handhabbar sein (vgl. Gillies 2007a: 68). Um ein Wiki sinnvoll einzusetzen, sollten ferner bereits Inhalte vorhanden sein (vgl. Gillies 2007a: 68). Dies gilt natürlich gleichermaßen für (andere) Datenbanken (vgl. Wilkesmann 2004: 388; Wilkesmann & Rascher 2002: 347).

2.3.5 WISSENSGENERIERUNG

„Wissensgenerierung umschreibt im Münchener Modell den Versuch, den „Rohstoff“ Information zu handlungsrelevantem Wissen zu verarbeiten und auf diesem Wege Wissen allein oder zusammen mit anderen zu konstruieren“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 25).

Wissensaufbau bedeutet also, neues Wissen in das Unternehmen zu bringen und innovative Ideen zu entwickeln und somit Innovationspotential zu nutzen.

„Zur Wissensgenerierung gehört:

- Wissen durch Wissensprodukte, Berater oder neue Mitarbeiter „zu importieren“,
- Wissen durch Kooperationen oder Fusionen für das Unternehmen extern zu erwerben,
- „Eigenproduktion“ von Wissen in Form von Forschung und Entwicklung durchzuführen,
- systematische und ungeplante Lernprozesse im Unternehmen zu fördern,
- neues Wissen aus der Explizierung impliziten Wissens zu gewinnen, und
- technische und personale Wissensnetzwerke zu schaffen.

Ziel der Wissensgenerierung ist es, die Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern, die Wissensbasis sowie die Lernfähigkeit der Organisation zu erweitern, innovative Ergebnisse voranzutreiben und damit langfristig die Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten und zu steigern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 22-23).

Nachfolgend wird auf den Wissensaufbau und das Innovationspotenzial in Unternehmen eingegangen und reflektiert, wie Wissen um mögliche Synergieoptionen erweitert werden kann.

2.3.5.1 WISSENSAUFBAU UND INNOVATIONSPOTENTIAL

„Die Zukunft der Unternehmen ist (...) davon abhängig, wie gut sie in möglichst kurzer Zeit in der Lage sind, Wissen zu generieren und ihr Wissen zur Erzielung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile einzusetzen“ (Helm, Meckl & Sodeik 2005: 211). Nach Davenport und Prusak (1998: 115ff.) gibt es fünf Möglichkeiten zur Wissensgenerierung:

a) Die Akquisition von Wissen

Bei der Akquisition von Wissen kauft man entweder eine geeignete Organisation oder man beschäftigt (neue) Mitarbeiter mit dem benötigten Wissen.

b) Einrichtung spezieller Wissensressourcen

Hiermit ist die Einrichtung zweckdienlicher Einheiten oder Gruppierungen, z. B. Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, gemeint.

c) Fusion

Bei der Wissensgenerierung durch Fusionen werden bewusst Komplexität und (oftmals auch) Konflikte herbeigeführt, um Synergieeffekte daraus zu ziehen. Fusionen sollen Akteure mit unterschiedlichen Perspektiven zusammenführen, die dann miteinander Problemlösungen erarbeiten oder Projekte bedienen.

d) Adaption

Externe wie auch interne Veränderungen (Konkurrenzprodukte, neue Technologien, soziale und wirtschaftliche Veränderungen) veranlassen Unternehmen zu Adaptionen. Durch derartige Veränderungen müssen Unternehmen reagieren, wodurch neues Wissen generiert wird.

e) Wissensvernetzung

Wissen kann durch informelle, sich selbstorganisierende Netzwerke innerhalb der Organisation erzeugt werden. Diese Netzwerke können innovative Ideen in einer Gemeinschaft von Wissensträgern, die über gemeinsame Interessen zusammengefunden haben, transportieren.

Eine weitere Möglichkeit, die Dilk (2001) nennt, ist eine „lichte Bürolandschaft“ mit Desk-sharing¹⁸, Mobilität und Transparenz. Dadurch wird ein kommunikatives und lernfreundliches Klima geschaffen, das innovationsfördernd ist.

Nach Reinmann-Rothmeier & Mandl (2002) kann Wissensaufbau, wie bereits erwähnt, durch die Förderung systematischer Lernprozesse im Unternehmen vonstatten gehen. Zu solchen systematischen Lernprozessen zählen zweifelsohne Weiterbildungsaktivitäten. Jumpertz (2008a) zitiert eine Studie des Instituts für industrielles Dienstleistungsmanagement der European Business School in Reichartshausen, im Rahmen derer zum Ausdruck kam, dass

¹⁸ Beim Desksharing teilen sich mehrere Mitarbeiter einen Arbeitsplatz. Im Unternehmen stehen dabei weniger Arbeitsplätze zur Verfügung, als es Mitarbeiter gibt. Die Mitarbeiter haben alle ein eigenes Notebook und einen festen Platz für ihre Unterlagen, doch das Konzept sieht vor, dass der Schreibtisch, an welchem sie arbeiten, stets wechselt. Dadurch kommt eine Rotation zustande, welche kommunikationsfördernd ist.

„die Innovationskraft einer Firma mit dem Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten korreliert“ (Jumpertz 2008a: 9). Es heißt: „Je vielfältiger die Weiterbildungsarten in einem Unternehmen sind (formelle externe Trainings, formelle interne Trainings, Teilnahme an Vorträgen, Messen, Fachveranstaltungen und Ähnlichem, Training on the Job, Jobrotation, selbst gesteuertes Lernen sowie Qualitätszirkel), umso größer die Wahrscheinlichkeit, dass die betreffende Firma in der Folgezeit eine Innovation hervorbringt“ (ebd.).

Stolpersteine bei der Wissensgenerierung nennt Dievernich (2008): Um die Innovationsfähigkeit einer Organisation zu steigern, werden oftmals Kreativereinheiten gegründet, die innovative Lösungsansätze entwickeln sollen. Dies führt jedoch nur kurzfristig zu einer Steigerung der Innovationsfähigkeit. Langfristig wird dadurch den Mitarbeitern, welche nicht in solchen Kreativereinheiten arbeiten, die Verantwortung, selbst Innovationen hervorzubringen, entzogen (vgl. Dievernich 2008: 22). Auch Wissensmanagementsysteme sieht Dievernich als hinderlich für Innovationen an, denn: „Erstens erschwert die Archivierung und Bewertung von Wissen die Etablierung neuer Lösungsansätze. Zweitens beschneidet sich das Unternehmen mit Wissensmanagementsystemen um die Möglichkeit des strategischen Vergessens“ (Dievernich 2008: 23). Gebauer, Groth und Fritz (2004) warnen ebenfalls davor, dass Organisationen häufig gerade deshalb scheitern, weil sie zu lange an bewährten Entscheidungsroutrinen festhalten. Doppler (2006) ist der Ansicht, dass die erreichte Stabilität, Sicherheit und Steuerbarkeit daher sofort wieder in Frage zu stellen ist. Bernhard Wolff propagiert das „Wicki-Prinzip“: „Auf neue Ideen kommen, dadurch, dass man Freiräume fürs Denken schafft und aus der Treitmühle eingefahrener Prozesse und Strukturen ausschert“ (Jumpertz 2008b: 52).

Sind derartige Hindernisse bei der Wissensgenerierung bekannt, kann man entgegenwirken – etwa durch gezielte Anreizsysteme, durch welche Mitarbeiter zu Innovationen ermuntert werden. Texas Instruments beispielsweise hat in seinem Cafeterien-Gang eine „Hall of Fame“. Dort werden die bedeutendsten Patente der Mitarbeiter ausgehängt.

In Bezug auf das organisationale Vergessen könnte ein Wissensmanagement-Beauftragter (so schlagen es Probst et. al (1998) vor) stets alle irrelevant gewordenen Inhalte aus dem System eliminieren. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit ist für den Prozess der Innovation und Produktverbesserung entscheidend. Nach Schmitz & Zucker ist ein Unternehmen flexibel, „wenn es über Optionen, über Handlungsalternativen verfügt (...). Die Basis der strategischen Flexibilität wird durch Wissen gebildet“ (Schmitz & Zucker 1996: 172).

Was Helm et al. (2005: 230) als Erfolgsfaktoren für das Wissensmanagement definieren, lässt sich auch auf den Teilbereich der Wissensgenerierung, der in der folgenden Grafik im Bereich der Wissensansammlung verankert ist, umsetzen. Sowohl das Personal als auch die Struktur des Unternehmens haben Einfluss auf die Kultur der Organisation. Alle drei Parameter wiederum beeinflussen u. a. die Aktivitäten der Wissensansammlung. Nur ein Zusammenspiel der Faktoren macht ein erfolgreiches Wissensmanagement möglich.

Abbildung 10: Erfolg von Wissensmanagement



(Quelle: Eigene Darstellung nach Helm et al. 2005: 230)

Voraussetzung zur erfolgreichen Umsetzung aller Möglichkeiten im Bereich Wissensgenerierung im Rahmen des Wissensmanagements ist der Aufbau einer unterstützenden Unternehmenskultur, Bereitstellung von Zeit und Raum für die Mitarbeiter sowie die Unterstützung und Motivation durch die Führungskräfte (vgl. Davenport & Prusak 1998, 141). „Wissensmanagement ist selbstverständlich mehr als eine Kultur der Offenheit, d. h. der Weitergabe relevanten Wissens (...). Führung und Kultur berühren in erster Linie den Menschen, aber keineswegs nur diesen. Aufbau- und Ablauforganisation können als Symbol für die Abschottung des Wissens stehen und faktisch die rasche Weitergabe des Wissens behindern“ (Rosenstiel 2000: 154).

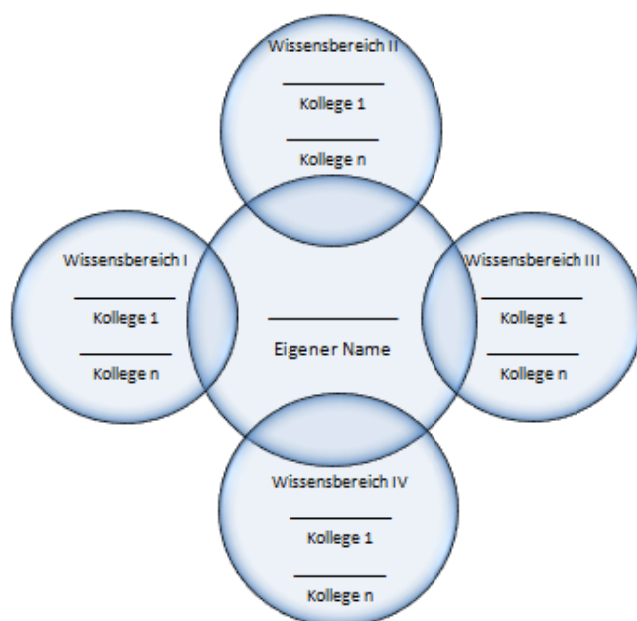
2.3.5.2 STRUKTURIERUNG UND DOKUMENTATION DES WISSENS

Um neues Wissen generieren zu können, muss vorhandenes Wissen in eine Struktur gebracht werden, damit – um es mit den Begrifflichkeiten der Wissensspirale von Nonaka und Takeuchi zu sagen – die Kombination gelingt. „Prozesse unterstützen bei der Dimensionierung und Gliederung von Wissen. Das Wissen wiederum kann in den Inno-

vationsprozess integriert werden und stiftet dort einen Mehrwert bei der Prozessdurchführung“ (Vogel & Hemmje 2008: 2). Um die Integration, die Strukturierung und das Auffinden von relevantem Wissen, von Experten und Ressourcen zu fördern, entwickelten Vogel und Hemmje (2008) das Modell „Wissens-basiertes und Prozess-orientiertes Innovationsmanagement“ (WPIM). Wissen soll damit kontextbezogen, aktuell, reduzier- und erweiterbar festgeschrieben werden. Dazu schlagen die Autoren vor, nur Wissen, das den Prozessschritt tatsächlich unterstützt, in den Kontext des Prozesses abzulegen und gleichzeitig je nach Detaillierungsgrad in vorher festgelegte Wissens-Ebenen zu integrieren. Danach sollte es möglich sein, gemeinsame Wissensbausteine und Prozessbibliotheken zu benutzen. „Lessons Learned“, die erworbenen Erfahrungen im Prozess, sollten dabei ebenfalls berücksichtigt werden. Vogel und Hemmje (2008) schlagen darüber hinaus vor, ein Expertennetzwerk aufzubauen. Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach (1999) machen für die Erlangung und Strukturierung solcher Expertennetzwerke ganz konkrete Vorschläge, die durch die sofortige Anwendungsmöglichkeit hohe Praxisrelevanz haben. Bei der Visualisierung eines Expertennetzwerks sollen den Autoren zufolge folgende Arbeitsschritte umgesetzt werden:

- Schreiben Sie Ihren Namen in die Mitte des Blattes.
- Überlegen Sie sich mindestens drei, maximal vier Wissensbereiche, mit denen Sie oft zu tun haben und schreiben Sie diese in die vier Felder.
- Füllen Sie die Felder mit Namen von Kollegen, die sich in diesem Bereich auskennen.
- Verbinden Sie die Experten, die sich kennen oder die zusammenarbeiten, mit Strichen.

Abbildung 11: Generierung eines Experten-Netzwerks



(Quelle: Eigene Darstellung nach Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach 1999)

Dies kann insbesondere nach dem Kennenlernen und Austausch von Experten auf spezifischen Fachtrainings die Bildung von Netzwerken unterstützen. Selbstverständlich sollten auch spezifische Trainings zum Thema Wissensgenerierung und Methoden des Wissensmanagements in das Angebot der Personalentwicklung aufgenommen werden.

Das Web 2.0 bietet mit z. B. RSS Readern¹⁹, Social Networks, internen Mitarbeiter- oder Projektblogs²⁰, Social Bookmarking, Empfehlungs- und Bewertungsverfahren, Wikis, Blogs sowie Podcasts in Marketing und PR zudem die Möglichkeit für eine offene Kommunikation und Dokumentation von Wissen sowie für eine Vernetzung von Mitarbeitern, Kunden und Partnern (vgl. Bergel 2008b: 74). Mit dem Web 2.0 können Unternehmen schneller, flexibler und innovativer agieren. Allerdings warnt Bergel (2008b) davor, die bloße Implementierung der neuen Technologien als Garant für Innovation und neue Wettbewerbsfähigkeit zu sehen. Auch die Unternehmenskultur muss sich weiterentwickeln: „War der Informationsfluss bisher durch starre und hierarchisch geprägte Strukturen gehemmt, soll in Zukunft ein offener und produktiver Austausch zwischen allen Ebenen stattfinden“ (Bergel 2008b: 74). Selbst wenn die Möglichkeiten dieser neuen Techniken nicht genutzt werden, und mit einer herkömmlichen Datenbank gearbeitet wird, ist es (genauso wie beispielsweise bei Wikis) nötig, „Webs of Meanings“²¹ zu implementieren: „Um diese zahllosen Dokumente und Dateien, die über das ganze Unternehmen verteilt sind, nutzen zu können, werden sie in semantischen Netzen organisiert und über spezielle Suchfunktionen zugänglich gemacht“ (Bergel 2008c: 22).

2.3.6 WISSENSNUTZUNG

„Die Bezeichnung "Wissensnutzung" umschreibt im Münchener Modell den Versuch, Wissen anwendbar zu machen, dem Wissen Entscheidungen und Maßnahmen folgen und Wissen im beobachtbaren Tun aufgehen zu lassen sowie Wissen letztlich auch zu "leben". Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensnutzung haben das Potential, Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 23). Die Wissensnutzung basiert demzufolge auf Prozessen wie der Umsetzung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie der Transformation von Wissen in Produkte und Dienstleistungen (vgl. Reinmann, Mandl und Erlach 2001: Kapitel 1).

¹⁹ „RSS (Real Simple Syndication) bietet die Möglichkeit, automatisch benachrichtigt zu werden, wenn sich eine Website geändert hat“ (Beck 2007: 115).

²⁰ „Dieses Kunstwort aus „Web“ und „Logbuch“ bezeichnet ein Tagebuch im Internet, in dem quasi periodisch neue Artikel oder Einträge publiziert werden. Weblogs sind durch Subjektivität und Individualität geprägt und dürfen nicht als objektive, journalistisch gut recherchierte Inhalte angesehen werden“ (Beck 2007: 116).

²¹ So genannten Webs of Meanings liegen semantische Technologien zugrunde, mit Hilfe derer Informationen klassifiziert, eingeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden können (z.B.: A ist Teil von B; B ist Voraussetzung für A). Es sind demnach semantische Annotationen nötig, die zusätzliche Informationen über die Bedeutung der dargestellten Inhalte liefern (vgl. Bergel 2008c: 22).

2.3.6.1 ANWENDUNGSBEZOGENES LERNEN

Im folgenden Abschnitt werden Überlegungen dazu referiert, wie man aus einer pädagogisch-psychologischen Sicht durch die Förderung anwendungsbezogenen Lernens seinen Beitrag zum Wissensmanagement im Allgemeinen und zur Wissensnutzung im Besonderen leisten kann. Dazu werden auch Vorschläge gemacht, welche konkreten Maßnahmen in einem Unternehmen einzuführen sind, um das schwierige Problem des "trägen Wissens" (Wissen, das zwar im Kopf vorhanden ist, aber nicht in konkretes Handeln umgesetzt werden kann) zu reduzieren oder gar zu vermeiden. Anwendungsbezogenes Lernen bzw. die Nutzung von Wissen bedeutet, Wissen in Entscheidungen und Produkte umzusetzen. Dieser komplexe Prozess ist zurzeit noch der am wenigsten beachtete und am schwierigsten umzusetzende im Wissensmanagement.

Die Definition zu Beginn des Kapitels „Wissensnutzung“ demonstriert, dass es im Hinblick auf eine erfolgreiche Wissensnutzung einer Verknüpfung von Wissen und Handeln bedarf. Oftmals kann „gewissermaßen „in vitro“ erworbene[s] Wissen zwar im universitätsanalogen Kontext, in dem es erworben wurde, genutzt werden, etwa bei Prüfungen; in komplexen, alltagsnahen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch oft nur unvollständig oder überhaupt nicht“ (Gruber et al. 1999: 2). Hier entsteht träges Wissen – theoretisches Wissen, das für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme nicht genutzt werden kann – und damit eine Kluft zwischen Wissen und Handeln. Diese Situation gilt es zu verbessern, um zur Nutzung von Wissen im Sinne des Unternehmens zu gelangen. Der Transfer vom vorhandenen Wissen zur praktischen Anwendung ist entscheidend. Auch Szulanski (1996) weist darauf hin, dass der Kontext und somit Anwendungsbezug des Wissens zu den Einflussbereichen des Wissenstransfers zählt. Für Kopp-Wichmann (2007) ist es hingegen bedeutend, dass die zu lernenden Fähigkeiten – gerade im Bereich der Soft-Skills-Trainings – „innere Themen der Persönlichkeit, die dem Betroffenen jedoch meist unbewusst sind“ berühren, um den Transfer zu sichern (Kopp-Wichmann 2007: 16).

Damit der Transfer vom Lernen zur Anwendung gelingt, schlagen Gruber et al. (1999) vor, das Potenzial „situierter Ansätze“ zu nutzen. Bei diesen gilt Lernen als Prozess, „in dem personinterne Faktoren mit personexternen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung stehen“ (Gruber 1999: 6). Die Kernidee besteht darin, dass „an komplexen und authentischen Problemstellungen gelernt werden soll“ (Gruber 1999: 7). Zwei situative Theorien werden nachfolgend kurz skizziert:

a) Theorie kognitiver Flexibilität

Der Lerngegenstand soll aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: „Dasselbe Lerngebiet ist zu verschiedenen Zeiten, in veränderten Kontexten, unter veränderter Zielsetzung und aus unterschiedlichen konzeptuellen Perspektiven zu beleuchten“ (Gruber et al. 1999: 7).

b) Theorie der kognitiven Lehre

Kognitive Prozesse sollen expliziert werden. Die Verwendung authentischer (Lern-) Aufgaben und die folgende instruktionale Sequenz bilden den Kern der Theorie.

Um dem Problem des „trägen Wissens“ Herr zu werden, können die genannten konstruktivistischen Instruktionsansätze umgesetzt werden. Die notwendige Balance zwischen (Lerner-)Konstruktion und (Lehrer-)Instruktion²² ist ein wichtiger Punkt in der Lernprozessgestaltung. Komplexes Lernen findet in konkreten Situationen statt und stellt zum wesentlichen Teil soziale Kognition dar (vgl. Gruber, Mandl & Renkl 1999). „Wissen, das anwendbar sein soll, muss im Rahmen seiner kontextuellen Bezüge gesehen werden; insbesondere gilt es als effektiv, wenn der Lernende mit multiplen Kontexten konfrontiert wurde und die Möglichkeit hatte, Probleme von multiplen Perspektiven aus zu betrachten, weil dadurch beim Lernen diverse Anwendungsmöglichkeiten desselben Wissens erfahren und damit dessen spezielle Anwendungsbedingungen gelernt werden“ (Gruber, Mandl & Renkl 1999:7).

Welche konkreten Maßnahmen können nun Unternehmen einsetzen, um das schwierige Problem des "trägen Wissens" zu reduzieren oder gar zu vermeiden? Einer Erhebung des statistischen Bundesamts zufolge boten 2005 54,2 Prozent der deutschen Unternehmen ihren Beschäftigten Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren an – die klassischen Veranstaltungen zum Transport trügen Wissens. Andere Formen der Weiterbildung, wie zum Beispiel Informationsveranstaltungen, Selbstgesteuertes Lernen oder Job-Rotation, fanden bei 65,9 Prozent der Unternehmen Anwendung. Knapp über die Hälfte (50,6 Prozent) der Unternehmen griff auf beides zurück (vgl. Schmidt 2007; Jumpertz 2007e).

Um träges Wissen zu eliminieren ist ein Wandel in der Lernkultur der Organisation vonnöten. „Bloßes“ Lernen ist laut Schubert (1999: 16) „wenig originell“. Der klassische Frontalunterricht, der häufig in Seminaren praktiziert wird, verfehlt oftmals sein Ziel. Lernen wird in den letzten Jahren daher immer mehr als selbstgesteuerter Prozess gesehen, der anwendungsbezogen ist und eine aktive Wissenskonstruktion erfordert. „Blended-Learning-Konzepte, arbeitsplatznahe Maßnahmen, betriebsinterne Förderkreise, intern organisierte Trainings und Schulungen sowie die gezielte Auswahl förderungswürdiger Mitarbeiter sind dabei nur einige Stichworte, die die Unternehmen nennen, um ihre Weiterbildung produktiver zu gestalten“ (Graf 2008: 62). Der Lerngegenstand muss aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Dazu zählt der Einsatz diverser Methoden, die den Lernenden selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen, sowie der Einsatz unterschiedlichster Medien, wobei sich hier zu klassischen Medien wie dem Buch oder dem Flip-Chart und der Tafel nun mannigfaltige virtuelle und interaktiv nutzbare Medien reihen. Die Nutzung vielfältiger Lernorte trägt ebenfalls zum Perspektivenwechsel bei. Lernen findet nicht nur in Seminar- oder Unterrichtsräumen statt, sondern auch am Arbeitsplatz, in Museen und Bibliotheken, im sozialen Umfeld oder in virtuellen Lernräumen.

²² Krause, Stark und Mandl (2003) zeigten in einer Untersuchung zur Förderung des computerbasierten Lernens, dass im Bereich der instruktionalen Maßnahmen vor allem die Implementation von Feedbackmaßnahmen für einen Lernerfolg förderlich ist.

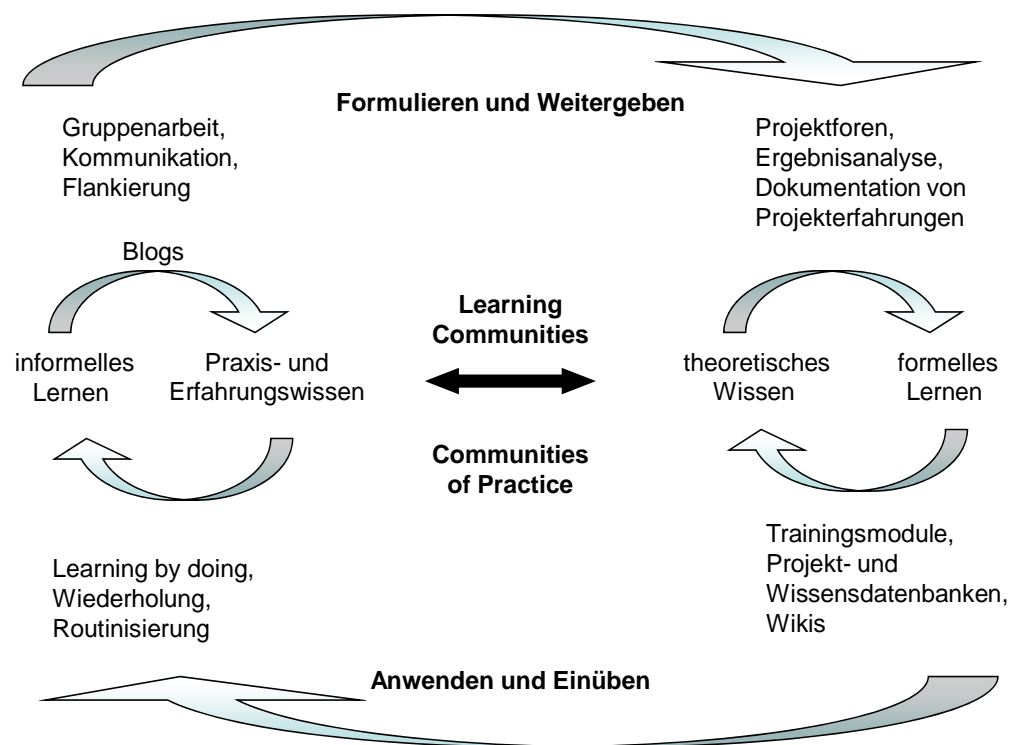
Zudem muss die Rolle des Lehrenden instruktional werden. Lehrende werden Moderatoren und Lernbegleiter (vgl. QUEM-Bulletin 5/2000).

Ein Praxisbeispiel für die Schaffung einer neuen Lernkultur im Unternehmen, bei welcher das arbeitsplatznahe Lernen propagiert wird, liefert das Lernkonzept „Ask – Learn – Share“ des Shell-Konzerns. Im Kern besteht das Konzept aus (1) globalen Wissensnetzwerken (Communities of Practice), (2) einem internen Wiki sowie (3) einer Best Practice-Datenbank. „Der unmittelbare Anwendungsbezug hat zu einer nachhaltigen Ergebnissteigerung geführt“ (Schwuchow 2007b: 56).

Keinen kompletten Kulturwandel, aber dennoch einen Strategiewandel erfordert das kollaborative Lernen: „Ein Gramm selbst erarbeitetes Wissen zählt mehr als zehn Kilo vorgesetztes Fachwissen“ (Martens 2008: 36). Doch auch beim kollaborativen Lernen wird die Rolle des Weiterbildners neu definiert: Statt Inhalte zu vermitteln, soll er selbstgesteuertes Lernen begleiten. Eine wichtige Rolle beim kollaborativen Lernen stellt das Web 2.0 dar, das ein kostengünstiger Weg ist, selbstbestimmt und arbeitsplatzbezogen zu lernen: „Kollaboration und informelles Lernen werden in den Unternehmen immer wichtiger und durch Tools wie Weblogs oder Wikis sowohl forciert als auch unterstützt“ (Bergel 2008a: 56). Die Funktionsvielfalt von Weblogs und Wikis nimmt zu. So haben mittlerweile alle Blogsysteme und Wikis Archivfunktionen und die Möglichkeit zur Volltextsuche. Ferner sind Fotogalerien, Linklisten und Möglichkeiten zum Hochladen von Dateien vorhanden, die eine virtuelle Zusammenarbeit erleichtern (vgl. Ripanti 2007a: 43).

Lernen innerhalb des Unternehmens sollte also unter Berücksichtigung aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozesse erfolgen (vgl. Mandl & Krause, 2001), was durch den Aufbau und die Zusammenarbeit übergreifender Projektgruppen erfolgen kann. Auch die Integration von Präsenzlernen, E-Learning und Knowledge Management in den Blended Knowledge Prozess (siehe Abbildung) kann den Aufbau und die Nutzung von anwendungsbezogenem Wissen fördern. Lernen wird somit zum sozialen Prozess von dem alle profitieren. Hierzu ist es erforderlich, die einzelnen Bausteine, wie die Bildung von Learning Communities, Communities of Practice oder Präsenz-Trainingsmodulen zu verschiedenen Themen, Projektgruppen und technischen Lösungen zu koordinieren und sinnvoll in den Unternehmensprozess zu integrieren.

Abbildung 12: Blended Knowledge: lebendige, praxisorientierte Lernprozesse



(Quelle: Bender & Diehl 2005: 12)

„Der Fokus auf Selbststeuerung und Kooperation zieht vor allem zwei Probleme nach sich: Das Phänomen „Autoritätssuche“ als Folge des Prinzips Selbststeuerung und das Phänomen „Trittbrettfahrer“ als Folge des Prinzips der Kooperation“ (Reinmann-Rothmeier in Mandl & Krause 2001: 20). Dem ist durch die entsprechende fachliche Betreuung (z. B. Wissensmanager) und die Gruppe selbst entgegenzuwirken.

Durch die Einführung und den Einsatz der verschiedenen Bausteine in allen Unternehmensbereichen (also in allen Abteilungen, Projektgruppen, Personalentwicklungsmaßnahmen und in der Ausbildung) lässt sich eine Verbesserung bzw. Aktivierung des trägen Wissens in aktives, konkretes Handeln erreichen. Um jedoch alle Mitarbeiter zur Beteiligung zu motivieren, ist eine aktive Unterstützung durch die Unternehmensleitung und Führungskräfte im Gesamtkontext Wissensmanagement unabdingbar (vgl. Nerding 2004, Rosenstiel 2000, Pawlowsky 2000).

Auch die Kommunikation der Maßnahmen (Trainingsmodule, Communities, Projektgruppen, Blogs, Wikis) muss mit klarer und eindeutiger Zielstellung erfolgen, um den Mitarbeitern mögliche Ängste (auch vor Wissensverlust) zu nehmen. Eine professionelle Betreuung der einzelnen Maßnahmen und Arbeitsformen, beispielsweise durch einen Wissensmanager erleichtert es denjenigen Mitarbeitern, welche weniger eigengesteuert handeln und von sich aus Aktivitäten zeigen, in den Prozess einzusteigen. Für Unternehmen ist es somit von Be-

deutung, seine Mitarbeiter zum lebenslangen Lernen anzuregen, welches in den jeweiligen Unternehmenskontexten stattfindet.

2.3.6.2 KONZEPT ZUM EIGENVERANTWORTLICHEN LERNEN

Eigenverantwortliches Lernen von Mitarbeitern ist sehr viel nutzungsorientierter als die Zuweisung von Weiterbildungsmaßnahmen durch Vorgesetzte. Von mehr Eigenverantwortung profitieren sowohl Mitarbeiter als auch das Unternehmen. In diesem Kapitel sollen Chancen und Gefahren des eigenverantwortlichen Just-in-Time-Lernens im Netz und mit Multimedia-Unterstützung²³ besprochen und abschließend ein Konzept zum eigenverantwortlichen Lernen in Organisationen vorgelegt werden.

Das „Prinzip der Selbstorganisation [ist] auch aus Gründen der notwendigen Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisierung der Lernaufgaben zwingend“ (QUEM-Bulletin 5/2000). Das eigenverantwortliche Lernen birgt jedoch, trotz vieler Vorteile, wie z. B. der zeitlichen Flexibilisierung und individuellen Anpassung, auch Nachteile. Zunächst muss generell die Lernmotivation vorhanden sein. So muss in virtuellen Seminaren durch wahrgenommene soziale Eingebundenheit, Autonomieerleben und wahrgenommene Kompetenzunterstützung die intrinsische Lernmotivation gefördert werden (vgl. Mandl & Krause 2001).

Da unser Wissen heute exponentiell wächst, sinkt die Halbwertszeit des Wissens. Damit muss sich auch die Art zu lernen verändern. „Technologie verändert unser Gehirn. Die technischen Hilfsmittel, die wir nutzen, formen und verändern unser Denken“ (Siemens 2007: 46). Es wird immer wichtiger, auch zu wissen, wo das gerade benötigte Wissen abgerufen werden kann. Daher kreierte Siemens (2007) eine neue Lerntheorie, den Konnektivismus, jenseits des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus. Zu den Prinzipien des Konnektivismus zählt u. a., dass die Fähigkeit, Wissen zu vermehren, wichtiger ist, als das momentan vorhandene Wissen. Dazu ist kontinuierliches, selbst organisiertes Lernen vonnöten. „Die Fähigkeit, Verbindungen zwischen Wissensbereichen, Ideen und Konzepten zu erkennen, ist eine Kernkompetenz“ (Siemens 2007: 46). Vor diesem Hintergrund scheinen Methoden des Online-Lernens und des Computer-based-Trainings an Bedeutung zu gewinnen (vgl. Erpenbeck & Sauter 2007). Natürlich warnen kritische Stimmen in diesem Zusammenhang etwa vor der großen Abhängigkeit vom Computer. Zum einen nähmen Rechner ihren Nutzern die Arbeit ab, selbst zu denken, zum andern bestehe natürlich die Möglichkeit, dass das Computer-Wissen durch Stromausfälle oder Netzangriffe auch einmal nicht abrufbar ist (vgl. Bergel & Bußmann 2007: 72).

Zumindest die Kritik, die Nutzer würden nicht mehr selbst denken, kann abgeschwächt werden, wenn man beispielsweise an die Möglichkeiten des kollaborativen Lernens denkt. Denn Plattformen dafür sind auch in CBTs oder anderen Methoden des Online-Learnings möglich. Eine ganz besondere Form des computerbasierten Lernens ist das derzeit noch in

²³ Laut einer Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung im Jahr 2001 (vgl. Weiß 2003: 4) haben 86,9 Prozent der Betriebe das Instrument des selbstgesteuerten Lernens mit Medien genutzt (83,4 % Fachbücher und Fachzeitschriften, 29 % Computergestütztes Lernen, bei dem offline mit Hilfe von Software gelernt wird, 12,9 % Web-Based-Training, das Lernen online im Internet oder Intranet).

den Kinderschuhen steckende Lernen in „Second Life“: „Statt sich vor dem Monitor durch dröge Folien zu quälen, schickt der Lernende der Zukunft seinen Avatar²⁴ auf ein Bildschirmabenteuer, in dessen Verlauf der Lernstoff spielend vermittelt wird“ (Gillies 2007b: 55). Dadurch, dass sich der Lernende dabei in virtuellen Welten zu bewegen hat, um zu lernen, ist es möglich, Lernveranstaltungen über lokale Grenzen hinweg gemeinsam zu besuchen. Damit ist es auch denkbar, die beiden im vorangehenden Abschnitt erwähnten Theorien - die Theorie kognitiver Flexibilität, die vorgibt, dass der Lerngegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden soll, und die Theorie der kognitiven Lehre, wonach kognitive Prozesse von einem Lehrer/ Moderator expliziert werden sollen – in ein derartiges CBT mit einzubinden. Nicht mehr vor dem Bildschirm, sondern als Teil des Geschehens, das hinter dem Bildschirm geschieht, kann der Lernende dabei fungieren.

Doch da dieses Konzept noch einem gewissen Reifeprozess unterliegt, weil noch nicht alle technischen Mängel beseitigt sind bzw. es Anforderungen gibt, die mit den heutigen technischen Möglichkeiten noch nicht zufriedenstellend zu lösen sind (z. B. Kommunikation zwischen den Avataren), wird hier ein Konzept vorgestellt, das mit den derzeitigen technischen Standards ohne weiteres zu realisieren ist.

Reines selbstgesteuertes Lernen in Form von CBTs und WBTs reicht nicht aus, um den Prozess des Wissens- und Kompetenzmanagements innerhalb des Unternehmens erfolgreich zu gestalten. Auch Gruber, Mandl & Renkl (1999) weisen darauf hin, dass „bislang die theoretischen Modelle situierten Lernens nur wenige spezifische Angaben über notwendige instruktionale Unterstützung in verschiedenen Formen komplexer Lernumgebungen“ machen (Gruber, Mandl & Renkl 1999). Insofern ist eigenverantwortliches Lernen unabdingbar, muss jedoch entsprechend koordiniert und unterstützt werden. Wie bei Bender & Diehl (2005) dargestellt, ist eine Integration von E-Learning-Komponenten und Präsenzphasen im Prozess des Blended Knowledge Managements zu kombinieren. Der unbeschränkte Zugriff auf Lernmodule sollte nach wie vor möglich sein, jedoch unterstützt durch Interaktion und Wissensaustausch mit Kollegen und Trainern sowohl in Präsenzphasen als auch zwischen den Lernphasen durch die Nutzung von Kommunikationsmitteln wie Intranet, Datenbanken, Instant Messenger²⁵, Blogs oder E-Mail.

Bei Hugo Boss wurde das Blended Learning Konzept beispielsweise erfolgreich eingeführt. Wichtig für ein gutes Gelingen der Einführung ist es, dass die Rahmenbedingungen dafür stimmen. So muss das Management die Maßnahme unterstützen, die Mitarbeiter müssen motiviert sein und auch ein straffer Zeitplan (eine Art Kampagnen-Charakter) muss eingehalten werden. Mögliche Zugangsbarrieren müssen frühzeitig erkannt und abgebaut werden. Dazu ist natürlich auch ein technischer Support unabdingbar. Für die Aktivierung der Teilnehmer vor der Online-Lernphase hatten die Trainer bei Hugo Boss telefonisch

²⁴ Ein Avatar ist eine künstliche Figur in einer virtuellen Welt, die seinem Inhaber als Zweit-Identität dient.

²⁵ „Ein Messenger ist ein Nachrichtenbote und die Bezeichnung „Instant“ steht für „sofort“. (...) Das geht schneller als mit der herkömmlichen E-Mail (...)“ (Ripanti 2007b: 34f.) Heute werden die Funktionen des Instant Messengers noch erweitert um die Internet-Telefonie, Dateitransfer, Video-Chat, Desktop-Sharing, Spiele und Whiteboards (vgl. Ripanti 2007b: 35).

Kontakt zu den Mitarbeitern aufgebaut, um sich nach Problemen zu erkundigen. Schließlich ist auch die Wertschätzung der Teilnehmer ein wichtiger Faktor, der zum Erfolg beiträgt (vgl. Bergel 2007c: 84).

Ein wichtiger Punkt im eigenverantwortlichen Lernen ist die eigene Standortbestimmung, so dass weder der Vorgesetzte wahllos Trainingsmaßnahmen zuweist, noch der Mitarbeiter einfach um der Maßnahme willen irgendeine Weiterbildung besucht.

Die systematische Erfassung und Klärung des Personalentwicklungsbedarfs bildet die Grundlage für die Konzeption und Ausgestaltung von Personalentwicklungsaktivitäten. Der Personalentwicklungsbedarf ergibt sich aus dem Vergleich der Qualifikationsanforderungen des Unternehmens (Soll) und dem eingebrachten Qualifizierungspotenzial der Mitarbeiter (Ist). Aufgrund dieser Gegenüberstellung können potenzielle oder bereits bestehende Defizite sichtbar gemacht werden. Diese sind dann der Auslöser für den Bedarf spezieller Personalentwicklungsmaßnahmen.

INDIVIDUELLE UNTERNEHMENSANALYSE

Um die Bedarfssituation eines Unternehmens möglichst präzise zu entdecken und darzustellen, muss die Informationsbeschaffung aus verschiedenen Richtungen angegangen werden (vgl. Einsiedler 1999: 71). Vision, Mission und Strategie des Unternehmens müssen ebenso in die Planung der Trainings und Personalentwicklungsmaßnahmen einfließen, wie die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter und die Anforderungen der im Unternehmen vorhandenen Stellen und somit auch die Anforderungen des Kunden. Für eine Messbarkeit müssen die Lernziele der Maßnahmen klar definiert sein und auch individuelle Lernziele mit den Mitarbeitern vereinbart werden. Nur so ist im Anschluss eine Erfolgsmessung möglich. Auf Grundlage der bereits definierten Lernziele sollte man nun die Form und Methode der Maßnahmen festlegen, denn ohne das geeignete Transportmittel kommen auch die klarsten Ziele und Inhalte nicht beim Empfänger an. Wenn man die Steigerung der Motivation eines Teams verbessern möchte, sollte man z. B. kein E-Learning-Tool anwenden, sondern mit dem Team gemeinsam in einem Workshop an seiner Entwicklung arbeiten. Als nächstes erfolgt die Durchführung der festgelegten Maßnahmen. Um den gewünschten Lernerfolg zu erzielen, ist im Folgenden eine Checkliste abgebildet, mit Hilfe derer der Lernerfolg gesteuert werden kann.

Tabelle 6: Checkliste: Steuerungsmöglichkeiten für den Lernerfolg

Steuerungsmöglichkeiten für den Lernerfolg
<p><i>Vorbereitung und Durchführung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o Eine differenzierte, anhand für das Unternehmen wichtiger Kriterien ausgewählte Veranstaltung o Teilnehmer motivieren, dass die Maßnahme für ihre Entwicklung und Arbeit wichtig ist und sie sich eigenständig vorbereiten o Teilnehmern Gelegenheit zur Vorbereitung geben o Vorgesetzte der Teilnehmer setzen sich mit Lerninhalt und Möglichkeiten der Umsetzung auseinander o Kontakt zu früheren Teilnehmern gleicher/ ähnlicher Maßnahmen o Zeitpunkt der Teilnahme o Unterstützung des Teilnehmers bei der inhaltlichen Vorbereitung durch Vorgesetzten und Material o Teilnehmer auf mögliche Schwächen vorbereiten und ihnen Gegensteuerungsmaßnahmen an die Hand geben o Unternehmensansprüche an die Veranstaltung formulieren und vom Teilnehmer einbringen lassen o Einsatz von Merkblättern <p><i>Nachbereitung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o Präsentation der Lernergebnisse für Vorgesetzte und Mitarbeiter o Transfermöglichkeiten mit Vorgesetzten und Mitarbeitern erörtern o Mögliche Widerstände ansprechen o Freiräume zur Umsetzung schaffen o Einsatz von Fragebögen an die Teilnehmer direkt nach einem Seminar und Merkblätter o Einsatz von einem Fragebogen zur Selbstprüfung des Lerntransfers einige Zeit nach dem Seminar

(Quelle: Maier 1991: 164)

DEVELOPMENT CENTER ZUR STANDORTBESTIMMUNG

Zur Standortbestimmung kann ein Entwicklungszentrum, analog zu einem Assessment Center angeboten werden. Als Entwicklungs- bzw. Development Center werden Beurteilungsverfahren bezeichnet, die der Weiterentwicklung und Karriereförderung bereits beschäftigter Personen im Unternehmen dienen - z. B. für Fach- und Führungspositionen. Development Center basieren auf einer umfangreichen Potenzialanalyse des Mitarbeiters oder der Führungskraft, mit Hilfe derer Karrieren vorausschauend geplant und ermöglicht sowie Potenzialreserven erschlossen werden können (vgl. Jaggi & Trost 2003). Trotz der Tatsache, dass die der Potenzialanalyse zugrunde liegenden Instrumente zur Persönlichkeitsdiagnostik häufig mit nicht erkannten oder in Kauf genommenen methodischen Problemen behaftet sind (vgl. Rehr, Harteis & Gruber 2006), bieten Development Center für Mitarbeiter und Unternehmen einige Vorteile: Für die Teilnehmer bietet sich die Gelegenheit, sich Klarheit über persönliche Stärken und Wünsche zu verschaffen und durch maßgeschneiderte Förder- und Entwicklungsprogramme fachliche und soziale Kompetenzen auszubauen (vgl. Jaggi & Trost 2003). Das schafft Commitment und gleichzeitig wird der Mitarbeiter zu fortwährender Weiterbildung motiviert. Der Arbeitgeber hat durch die zielgerichtete Analyse

des Entwicklungsbedarfs die Chance, notwendige an den Unternehmenszielen ausgerichtete Investitionen zu planen und zu tätigen (vgl. Klonovski & Ohlen, 1999).

Aufgrund der Ergebnisse des Development Centers können individuelle Trainings- und Personalentwicklungsmaßnahmen festgelegt werden, die gezielt den Entwicklungsbedarf des Mitarbeiters fördern, aber auch seine Stärken aufzeigen, die im Rahmen des Wissensmanagements anderen Mitarbeitern zugänglich gemacht werden können. Im Anschluss daran können sowohl selbstgesteuerte Lerneinheiten mit E-Learning-Anteilen angeboten und genutzt als auch Maßnahmen wie Trainings „on“ oder „off the Job“ mit Unterstützung von Trainern angeboten werden.

Das Training kann in vielfältigen Ausgestaltungsformen und an unterschiedlichen Orten stattfinden. Scholz (2000) unterscheidet sechs Formen von Weiterbildungsmaßnahmen:

- **„into the job“** (Heranführung von Mitarbeitern an eine Tätigkeit),
- **„on the job“**²⁶ (Personalentwicklung am Arbeitsplatz),
- **„out of the job“** (Vorbereitung auf ein Verlassen des Unternehmens),
- **„near the job“**²⁷ (arbeitsplatznahe Maßnahmen),
- **„along the job“** (laufbahnbezogene Entwicklung) und
- **„off the job“** (außerhalb der eigentlichen Tätigkeit und außerhalb des Arbeitsplatzes) (vgl. Scholz 2000: 510 f.).

INDIVIDUELLER MAßNAHMENPLAN FÜR DIE MITARBEITER

So entsteht eine Kombination von gesteuerter Standortbestimmung durch das Development Center, gefolgt von einer individuellen Maßnahmenplanung, die „on demand“ Lernbausteine aber auch Präsenzveranstaltungen enthält. Damit findet die Wissensnutzung im Unternehmen gezielt statt, da durch die Maßnahme des Development Centers jeder Mitarbeiter Informationen über sein vorhandenes Wissen und seine Kompetenzen erhält. Durch die Sammlung der Ergebnisse ist eine weitere Planung von Trainingsmaßnahmen ebenso möglich, wie die individuelle Betreuung von Mitarbeitern. Für die Konzeption aller Bausteine ist es entscheidend, die schon genannten Bereiche Vision, Mission und Strategie des Unternehmens zu berücksichtigen, und sofern vorhanden auch das jeweilige Kompetenzmodell des Unternehmens.

NUTZUNG VON E-LEARNING UND PRÄSENZVERANSTALTUNGEN

„Sinnvoll und nachhaltig werden Seminare, Schulungen etc. in der Regel erst, wenn die Mitarbeiter sowohl vor als auch nach einer Weiterbildungsmaßnahme aktiv in die Gestaltung des Lernprozesses eingebunden sind. Vorbereitungs- und Feedbackgespräche zu den Lern-

²⁶ Nach Angaben des statistischen Bundesamtes für das Jahr 2005, finden 48,1 % der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen am Arbeitsplatz statt (vgl. Schmidt 2007: 711).

²⁷ Nach Angaben des statistischen Bundesamtes für das Jahr 2005, finden 15,5 % der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen in Lern- und Qualitätszirkeln statt (vgl. Schmidt 2007: 711).

erwartungen sowie zu den Möglichkeiten, das vermittelte Wissen aktiv in den Unternehmensalltag zu übertragen, fördern den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Seminaren. (...) In der Folge können auch diejenigen Kollegen am Wissenszuwachs eines Seminarbesuchers partizipieren, die an der Schulung nicht selbst teilgenommen haben“ (Czichos 2008: 49).

Baldin & Greim (2000) fordern, dass „Lernpfade“ im Kontext der lernenden Organisation das lebenslange Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder fördern sollen, was das selbstgesteuerte Lernen geradezu herausfordert. Strategisch wichtige Positionen werden in Lernpfadmodelle eingebunden. Dadurch wird die Lernkultur für die Mitarbeiter glaubhaft und die Wissensnutzung wird im Unternehmen verankert (vgl. Baldin & Greim 2000).

ERFOLGSMESSUNG

Eine Erfolgsmessung nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme ist erforderlich, um festzustellen, inwieweit die geplante Transfermaßnahme Erfolg hatte (vgl. Lang 2006: 127). Transfercontrolling prüft und misst also, inwieweit Mitarbeiter (Seminar-)Wissen im Arbeitsalltag ein- und umsetzen können. Dem Transfercontrolling kommt eine große Bedeutung zu. In Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass dem Transferprozess normalerweise nur eine Lerntransferquote²⁸ von ca. 10 Prozent zugrunde gelegt werden kann (vgl. Hummel 2001: 65). Dies zeigt das Potenzial auf, welches im Transfercontrolling liegt.

ZUSAMMENFASSUNG

Ein Gesamtkonzept im Bereich des Wissensmanagements und der Personalentwicklung sollte nach der hier vertretenden Meinung alle Bereiche des Unternehmens umfassen und so die Wissensnutzung im Unternehmen fördern. Es sollten eine

- individuelle **Unternehmensanalyse** (Vision, Mission, Strategie, Ziele, Kompetenzen) durchgeführt werden, und darauf aufbauend
- ein **Development Center zur Standortbestimmung** der einzelnen Mitarbeiter. Nach dessen Durchführung,
- ein **individueller Maßnahmenplan** für die Mitarbeiter mit Nutzung von
- **E-Learning und Präsenzveranstaltungen**, die durch das Trainernetzwerk betreut werden.
- Im Anschluss daran kann durch ein erneutes **Development Center die Erfolgsmessung** der Maßnahmen erfolgen.

²⁸ Die Lerntransferquote ist der Anteil des transferierten und angewendeten Wissens am gesamten, im Rahmen der Weiterbildung angeeigneten Wissen.

2.4 FAZIT

In den vorangegangenen Kapiteln wurde zum einen das Forschungs- und Entwicklungsprogramm LK KE beschrieben, zum anderen die Lernende Organisation und das Wissensmanagement. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf individuellem, Gruppen- und Organisationslernen. Natürlich können auch Regionen oder gar ganze Gesellschaften lernen, doch diese Untersuchung beschränkt sich auf die Betrachtung der lernenden Systeme Individuum und Organisation. Damit geht auch die Auswahl der Publikationen konform, deren Artikel daraufhin untersucht werden sollen, ob die Themen des Programms LK KE, der Lernenden Organisation und des Wissensmanagements in der Medienberichterstattung Beachtung finden.

Die vorgestellten Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich des Lernprodukts. LK KE stellt den Erwerb von **Kompetenzen** klar in den Vordergrund, während es beim Wissensmanagement und Organisationslernen um die Generierung und Durchsetzung von **Wissen** geht. Doch die **Selbstorganisation**, unter welcher das Lernen stattfinden soll, ist allen Konzepten gemeinsam. Selbstorganisation ist die Voraussetzung zum lebenslangen Lernen, was durch alle drei beschriebenen Bausteine forciert werden soll.

Allerdings gibt es im Hinblick auf selbstorganisiertes Lernen in Organisationen bzw. auf Selbstorganisation in Organisationen allgemein auch einige Einschränkungen, auf die Reinmann (2009) sowie Pongratz und Voß (1997) hinweisen. „Organisationen werden die Selbstorganisation nur dann fördern, wenn damit die Fremdsteuerung entlastet oder erleichtert wird“ (Reinmann 2009: 7). Reinmann bezieht sich in ihrer Aussage konkret auf die Selbstorganisation, welche durch das Web 2.0 möglich und auch gefordert wird. Problematisch werden in diesem Zusammenhang Kontrollen, interne Regeln und Geheimhaltungsvereinbarungen, denn das Web 2.0 steht für *offene* Netzprojekte. Pongratz und Voß (1997) sprechen von fremdorganisierter Selbstorganisation, wenn es darum geht, Mitarbeitern den Anspruch zu *verordnen*, „keine Verordnungen zu benötigen“ (Pongratz & Voß 1997: 35). Auch habe Selbstorganisation in Organisationen eine beschränkte Geltung, denn selbstorganisiertes Arbeiten soll keinesfalls dazu führen, dass die Unternehmensziele nicht erreicht werden können. Wie unter 2.2.2 erläutert, kann das organisationale Lernen zudem auf unterschiedlichen Ebenen vonstatten gehen. Auf jeder dieser Ebenen hat die Selbstorganisation nach Pongratz und Voß spezielle Merkmale. Während sie auf der Ebene der Organisation im Sinne des Demokratieprinzips (Selbstverwaltung) verstanden wird, ist die Gruppe der übliche Bezugspunkt, denn dabei ist die Schaffung von Freiräumen für Arbeitsgruppen im Zentrum. Ferner kann Selbstorganisation auch individuelle Autonomie bedeuten. Die genannten Ebenen lassen sich durch Wechselwirkungen miteinander verbinden, es ist jedoch nicht gegeben, dass Selbstorganisation auf der einen Ebene, diese auf einer anderen Ebene bedingt. „Ein konsequentes Selbstorganisationskonzept müsste (...) Elemente von eigenverantwortlicher Gestaltung auf allen Ebenen vorsehen“ (Pongratz & Voß 1997: 36). Kompetenzen umfassen der Definition von John Erpenbeck zufolge unter anderem Wissen. Doch um Wissen zu erlangen, um die steigende Informationsflut zu bewältigen, welche sich

durch die Technologisierung und Informatisierung ergibt, sind Kompetenzen nötig, die es dem Individuum ermöglichen, sich selbstorganisiert jene Informationen zu holen, welche es benötigt. Dadurch bedingen sich die beiden Lernprodukte gegenseitig, wobei Kompetenzen eine höhere Ebene des Gelernten beschreiten, denn Kompetenzen drücken die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale aus. Damit Wissensmanagement erfolgreich sein kann, sind folglich Kompetenzen der Mitarbeiter nötig. Ein nächster Schritt, der in Unternehmen nach erfolgreicher Umsetzung des Wissensmanagements zu tun ist, ist das Kompetenzmanagement, bei dem das Handlungswissen zentraler Bestandteil ist.

Unter 2.1 wurden die Zusammenhänge der Kernelemente des Programms LK KE in einer Abbildung (1) dargestellt. Darin bildeten strukturelle Bedingungen, Selbstorganisation, Lernen und (sofern ein Lehrer im Lernprozess vorgesehen ist) die Rolle des Lehrenden die Voraussetzungen für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, im Prozess der Arbeit, im Netz und mit Multimedia sowie im sozialen Umfeld. Als Resultat davon können in einer neuen Lernkultur Kompetenzen entwickelt werden. Daneben soll die Verknüpfung von Handeln und Werten durch die Individuen verinnerlicht werden, wodurch als weitere Folge die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, in der die Lernkultur etabliert ist, gewährleistet wird. Auch für die Lernende Organisation sind strukturelle und motivationale Voraussetzungen nötig, um im Endprodukt des Lernprozesses Wissen zu erlangen. Somit sind für das Wissensmanagement die gleichen Voraussetzungen nötig, wie für LK KE. Nachfolgende Grafik zeigt die Anwendung des Schemas der Abbildung 1 auf den Themenbereich Wissensmanagement:

Abbildung 13: Voraussetzungen und Ziele des Wissensmanagements



Die Bausteine des Wissensmanagements folgen zwar einer anderen Logik als die Lernorte, welche als Säulen des Programms LK KE gelten, dennoch sind Parallelen zwischen den Konzepten zu sehen. So ist die Herausbildung einer neuen Lernkultur bei beiden Konzepten das wichtigste Ziel aber gleichwohl zählt das Bestehen einer gewissen Lernkultur als Voraussetzung für das Wissensmanagement sowie für Kompetenzentwicklung. Auch steht in beiden Fällen ein zentrales Lernprodukt im Vordergrund. Die Zukunftsfähigkeit und damit verbunden die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens mitsamt seiner Mitarbeiter sind weitere Ziele, welche durch Wissensmanagement erreicht werden sollen.

Mit der Vorstellung des Programms LK KE und des Wissensmanagements bzw. der Lernenden Organisation wurden gleichzeitig bereits die Zielkriterien festgelegt, welche für die Analyse benötigt werden. Um derartige theoretische Inhalte in Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln in ihrem spezifischen Sinnzusammenhang zu identifizieren, wurde ein Verfahren entwickelt, das zentral auf der Nutzung einer Access-Datenbank basiert. Die Vorgehensweise sowie der Aufbau der Datenbank mit den einzelnen Analyseschritten werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben. Auch werden bereits einige Teilergebnisse vorgestellt, die für die weiteren Analyseschritte von Bedeutung waren.

3 KONZEPTION UND UMSETZUNG DER STUDIE SOWIE ERGEBNISSE DER TEILSCHRITTE

Wie eingangs erwähnt, verfolgt diese Arbeit zwei Ziele: Zum Einen die Untersuchung, ob Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement im Kontext des Lebenslangen Lernens in der Medienberichterstattung thematisiert werden, zum Anderen die Entwicklung eines Verfahrens zur Analyse von Medieninhalten, vor allem vor dem Hintergrund, dass auf keinen spezifischen Medieninput zurückgegriffen werden kann. Die Konzeption der Studie wird im Folgenden dargelegt. Daraufhin wird die Medienberichterstattung als diejenige Öffentlichkeit operationalisiert, in der breitenwirksam Bildungs- und Weiterbildungsdiskurse stattfinden können. Anschließend wird das Verfahren der Analyse sowie ihr wichtigstes Instrument – die Datenbank – vorgestellt und einige Teilergebnisse referiert. Diese dienen sowohl der Deskription der verwendeten Materialien sowie der gewonnenen Daten als auch der Rekursion und damit der Qualitätssicherung der Ergebnisse.

3.1 KONZEPTION DER STUDIE UND KONKRETISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

„Die Aufforderung „lebenslang zu lernen“ ist nicht nur ein Anspruch an das Individuum, sondern auch an die Öffentlichkeit, die Umwelt lernfreundlicher zu gestalten und entsprechende lernförderliche Infrastrukturen zu schaffen“ (Kirchhöfer 2004: 56). Individuen sollen selbstorganisiert lernen, es soll eine Lernkultur entstehen. Daher müssen *bestimmte Werte beim Individuum vorhanden sein*, die neben der Fähigkeit und Motivation, selbstorganisiert zu lernen, zum Tragen kommen. Die Verknüpfung dieser Werte mit dem Handeln sind Bedingungen für das Entstehen einer neuen Lernkultur. Damit diese Werte umgesetzt werden können, müssen sie erst einmal in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rücken. Zudem ist die Öffentlichkeit gefordert, die Umwelt lernfreundlicher zu gestalten. Der Diskurs über Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen und das Lebenslange Lernen selbst gilt somit für die Autorin auch als Bedingung dafür, dass lebenslang gelernt wird, denn damit kann die Idee dessen eine breitere Masse erreichen. Erst wenn diese in den Köpfen der Menschen verankert ist, kann eine neue Lernkultur entstehen.

Projekte haben häufig das Ziel, einen Transfer in die Öffentlichkeit zu gewährleisten, so auch das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Findet z.B. in der Medizin ein solcher Transfer statt, besteht die anwendende Teilöffentlichkeit zunächst aus Praktikern (Medizinerinnen, Medizintechnikern,...). Wenn der Gedanke des Lebenslangen Lernens transferiert werden soll, ist die *gesamte Öffentlichkeit davon betroffen*. Der öffentliche Diskurs ist hier also besonders relevant, weil der Transfer für jeden von Bedeutung ist, nicht nur für Fachspezialisten.

Zudem entsprang diese Dissertation – wie im Vorwort bereits erwähnt – einem Forschungsprojekt an der Ludwig-Maximilians-Universität München – der Formativen Prozessbegleitung, deren Aufgabe es unter anderem war, die Öffentlichkeitsarbeit des Projekts LKKE zu analysieren. Der wissenschaftliche Diskurs, eine Teilmenge des gesamt-öffentlichen Diskurses, war bereits durch die eigenen Publikationen des ABWF (siehe www.abwf.de) gut

dokumentiert. Es lagen jedoch keine Befunde zum Diskurs über diese Themen in der „nicht-wissenschaftlichen“ Öffentlichkeit vor. Da die Etablierung einer neuen Lernkultur aber in hohem Maße von der Einbeziehung der Öffentlichkeit abhängt, erscheint eine Analyse des öffentlichen Diskurses, wie er in Tageszeitungen und Fachzeitschriften seinen Niederschlag findet, als relevant und wichtig. Printmedien sind laut Krüger und Ruß-Mohl (1990) für den Wissenschaftstransfer wichtiger als das Fernsehen oder Radio, denn die Berichterstattung der Printmedien ist im Raum angeordnet, während die Berichterstattung des Rundfunks zeitabhängig ist. Der Rundfunk wende sich zudem eher an ein disperses Massenpublikum als Printmedien, denn diese können differenzierter auf Zielgruppen eingehen. Eine besondere Rolle hinsichtlich des Transfers spielen Special-Interest-Zeitschriften (z.B. Zeitschriften für Weiterbilder und Trainer). Mit Tageszeitungen können hingegen nahezu alle Bürger erreicht werden.

Das lebenslange Lernen der Bevölkerung wird dann gefördert, wenn die Bürger das durch die Bildungsinfrastruktur bereitgestellte Bildungsangebot nutzen (Akzeptanz des Angebots). Die Bekanntheit des Angebots in der Bevölkerung ist die Voraussetzung dafür.

Ein weiterer Aspekt ist nach Meinung der Autorin, dass nicht nur der Zugang zur Bildung durch Förderprogramme geschaffen werden muss, sondern vor allem auch aufgezeigt werden muss, in welchen Bereichen gelernt werden kann, um Kompetenzen entwickeln zu können. Dazu ist es von besonderer Bedeutung, dass die Öffentlichkeit von möglichen Lernorten usw. in Kenntnis gesetzt wird. Es reicht nicht, Gelder für etwas bereitzustellen, wenn sie nicht genutzt werden. Es reicht auch nicht, Strategien zu entwickeln, wenn sie nicht angewandt werden. Reinmann stützt dieses Argument durch eine Aussage in einem Interview zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen“: „Ich meine, dass wir zu wenig tun, um die bestehenden Forderungen, die gut begründet sind, umzusetzen. Es reicht nicht, wenn wir immer nur beteuern, wie wichtig selbstorganisiertes Lernen ist.“ (Reinmann in: Bergel 2009)

Vor diesem Hintergrund soll in dieser Studie die Frage untersucht werden, ob das Lebenslange Lernen im öffentlichen Diskurs eine Rolle spielt. Dabei wird herausgearbeitet, ob zum einen das Forschungsprogramm LK KE bzw. seine „Philosophie“, seine theoretischen Gedanken und Konstrukte sowie seine Ergebnisse im öffentlichen Diskurs zu finden sind, und falls ja, welchen „Raum“ LK KE dabei einnimmt. Darüber hinaus sollten die Themen „Lernende Organisation“ und „Wissensmanagement“ als wichtiger Bestandteil des Lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle einnehmen. Ob dem so ist, soll ebenfalls im Rahmen der Analyse herausgestellt werden. Dabei erfolgt eine Konzentration auf den öffentlichen Diskurs, wie er in führenden Tageszeitungen und Fachzeitschriften seinen Niederschlag findet.

Um die Themen, die in der öffentlichen Kommunikation Verwendung finden, für die Analyse festzuhalten, werden zunächst Zeitungs- und Zeitschriftenartikel verschlagwortet. Dabei werden nach dem Ansatz der induktiven Kategorienentwicklung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien am (Forschungs-)Material entwickelt, die fortlaufend verändert

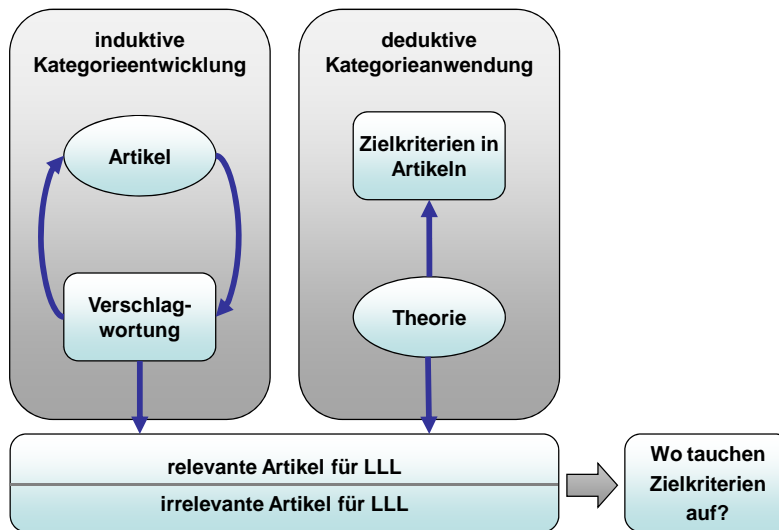
und erweitert werden (vgl. Mayring 2000). Durch das induktive Vorgehen kann nach Mayring (2007: 75) eine möglichst naturalistische gegenstandsnahe Abbildung des Materials erfolgen. Eine induktive Kategoriendefinition „leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2007: 75). Konkret werden die Artikel von zwei unabhängigen Verschlagwortern bearbeitet, die daraufhin im Rahmen einer kommunikativen Validierung die letztendlich gültige Verschlagwortung festlegen: „Kommunikative Validierung beinhaltet die dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (Kvale 1995: 429). In der ersten Erhebungsphase werden Unklarheiten und Probleme bei der Verschlagwortung stets schriftlich fixiert und in einer rekursiven Bearbeitungsschleife, der formativen Reliabilitätsprüfung²⁹, behoben. „Die Feststellung der Reliabilität dient (...) auch der Verbesserung der Qualität und somit der Validität der Kategorien, da für den Bereich der Inhaltskategorien versucht wird, die Feststellung der Reliabilität in den Prozess der Angleichung des Kategoriensystems in der Auseinandersetzung mit dem Analysematerial zu integrieren“ (Bos 1989: 63). Laut Bos werden die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität im Prozess der iterativen Kategorienbildung in der Inhaltsanalyse vereint.

Nachdem die Inhalte der Artikel dergestalt erfasst wurden, erfolgt eine zweite Analysephase in welcher festgestellt wird, ob die theoretischen Konstrukte rund um das Lebenslange Lernen Eingang in die Berichterstattung fanden. Hierzu wird gemäß einer deduktiven Kategorienanwendung vorgegangen und vorher festgelegte Auswertungsaspekte an das Material herangetragen (vgl. Mayring 2000). „Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen“ (Mayring 2007: 74). Aus Theoriekonzepten werden dabei die Kategorien im Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.

In einem dritten Schritt werden thematisch relevante Artikel für das Lebenslange Lernen von solchen, die irrelevante Themen behandeln unterschieden und der Frage nachgegangen, ob Zielkriterien in allen thematisch relevanten Artikeln zu finden sind. Durch die Ergebnisse der Analysen wird es möglich sein, zum einen deskriptive, zum anderen annahmengeleitete Fragestellungen zu beantworten. Nachfolgendes Modell zeigt die Konzeption nochmals schematisch:

²⁹ Reliabilität bedeutet im Rahmen der Inhaltsanalyse, dass die Kategorienbildung durch eine „inhaltliche Auswahl bzw. Beschreibung des zu Untersuchenden aus dem Gesamtmaterial getroffen wird“ (Bos 1989: 62). Zudem soll eine einheitliche Verwendung des Kategoriensystems durch alle Kodierer nachweisbar sein (vgl. ebd.).

Abbildung 14: Modell des Analyseverfahrens



Die Abbildung zeigt, dass zunächst induktiv aus den gegebenen Artikeln Schlagworte generiert werden. Die Rekursion und stetige Überarbeitung des dabei entstandenen Materials wird durch die Pfeile verdeutlicht. Im zweiten Analyseverfahren arbeiten die Analysten deduktiv und durchsuchen die Artikel nach Zielkriterien, die aus der Theorie gewonnen wurden. Unter Zuhilfenahme der Theorie und der generierten Schlagwörter werden dann relevante und irrelevante Artikel im Hinblick auf das Lebenslange Lernen voneinander abgegrenzt. Damit kann die Fragestellung „Wo tauchen Zielkriterien auf?“ bearbeitet werden.

DESKRIPTIVE FRAGESTELLUNG: WELCHEN ANTEIL NIMMT DAS LEBENSLANGE LERNEN IN DER ÖFFENTLICHEN KOMMUNIKATION EIN?

Um ermessen zu können, welchen Anteil die Diskussion um das Lebenslange Lernen in der öffentlichen Kommunikation einnimmt, muss der theoretische Hintergrund zunächst präzisiert und operationalisiert werden. Mit der Bildung von Zielkriterien wird dieser mittels Kategorien erfasst. Die Operationalisierung dieser Zielkriterien wird im Rahmen der Verfahrensdokumentation (3.3.4) dieser Arbeit dargestellt.

Die differentielle Frage, mit welchen Artikelinhalten die Zielvariablen gemeinsam auftreten bzw., ob es Artikelinhalte gibt, bei denen Zielvariablen häufiger auftreten als bei anderen, steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Es interessiert hier vor allem, ob die „gedanklichen“ Voraussetzungen für das Lebenslange Lernen in der Öffentlichkeit geschaffen werden. Öffentlichkeit wird hier als Verbindung zwischen der Wissenschaft, welche Konzepte entwickelt, und der Wirtschaft gesehen, welche die Konzepte in die Praxis umsetzt. Gelingt es nicht, die Konzepte an jene Öffentlichkeit zu bringen, welche sie praktisch umsetzen soll,

verliert sich die Wissenschaft in „ihrem Elfenbeinturm“ und ein Wandel hin zum Lebenslangen Lernen wird verzögert.

Nachdem die (Artikel-)Themen in Schlagworten abgebildet wurden, lässt sich die analysierte Öffentlichkeit dahingehend beschreiben, mit welchen Themen (Artikelinhalten) er besetzt ist. Um aber einschätzen zu können, welche und wie viele der in der öffentlichen Diskussion gefundenen Artikelinhalte (Schlagworte) dem Lebenslangen Lernen näher oder ferner stehen, muss ein Maß entwickelt werden, das darüber Auskunft gibt. Ein solches Maß zur Bestimmung der Nähe von Artikelinhalten zu den Inhalten des Lebenslangen Lernens soll im Kapitel 4.1 vorgestellt werden, ebenso die Befunde dazu.

Um schließlich Aussagen darüber machen zu können, ob das Lebenslange Lernen genügend, ausreichend oder in zu geringem Maße in der öffentlichen Diskussion repräsentiert ist, werden die Befunde der Zielkriterienanalyse mit den Ergebnissen der Verschlagwortung zusammengeführt. Auf diese Weise kann ermittelt werden, bei welchen Artikelinhalten (die mittels der Verschlagwortung abgebildet wurden) welche Zielkriterien auftauchen. Zudem lässt sich feststellen, ob und in welchem Umfang bei Artikeln, deren Inhalte als „relevant“ zur Kommunikation des Gedankens des Lebenslangen Lernens angesehen werden können, Zielkriterien gefunden werden konnten, und welche Arten von Zielkriterien auftreten.

ANNAHMENGELEITETE FRAGESTELLUNGEN: WO MÜSSTEN ZIELKRITERIEN ZU FINDEN SEIN, WO NICHT? FINDEN SICH DORT, WO ZIELKRITERIEN ZU FINDEN SEIN MÜSSTEN, ZIELKRITERIEN AUCH TATSÄCHLICH?

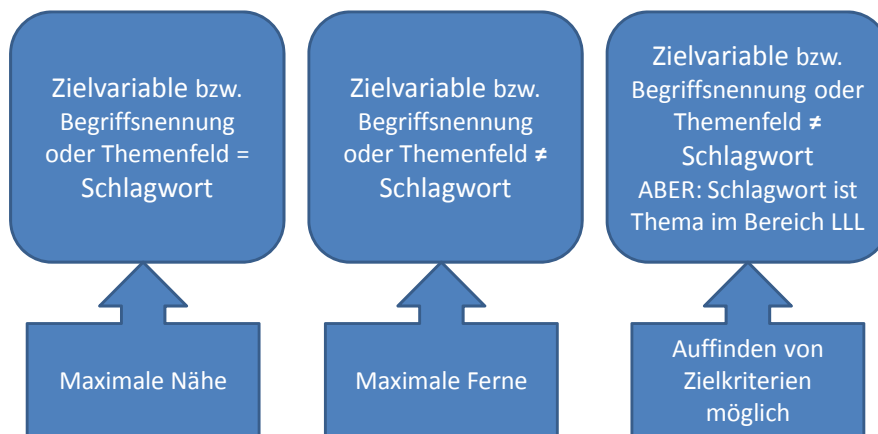
Je nach Artikelinhalt dürfte das Auffinden von Zielkriterien variieren. So ist es beispielsweise eher wahrscheinlich, dass in einem Artikel zu modernen Fortbildungstrends das Selbstorganisationsprinzip genannt wird, als dass das Selbstorganisationsprinzip in einem Artikel mit Empfehlungen an freiberuflich tätige Weiterbildner zur Organisation ihres Tätigseins (Kalkulation von Seminarangeboten, Steuertipps, Tipps zur Vertragsgestaltung) auftaucht.

Die hier vertretene Annahme ist: Je größer die Nähe des Artikelinhalts zu Themen des Lebenslangen Lernens ist, desto wahrscheinlicher wird das Auftreten von Zielkriterien.

Maximale Nähe des Artikelinhalts wäre dann erreicht, wenn der Artikelinhalt den Zielkriterien entspricht, d. h. wenn die Schlagworte, über die der Inhalt abgebildet wurde, einer oder sogar mehreren Zielvariablen bzw. weiteren Zielkriterien entsprechen. Maximale Ferne des Artikelinhalts liegt dann vor, wenn die Themen in Bezug auf Themata des Lebenslangen Lernens als völlig irrelevant eingestuft werden können. Bei solchen Artikeln dürften keine Zielkriterien zu finden sein. Natürlich gibt es auch solche Artikel, deren Inhalte den Themata rund um das Lebenslange Lernen nahe stehen, z. B. Personalentwicklung (PE), Organisationsentwicklung (OE), Weiterbildung, die aber keine Zielvariablen darstellen. In diesen Fällen sollten jedoch Zielkriterien in den Artikeln zu identifizieren sein. Maximale Nähe des Artikelinhalts ist nicht zwingend notwendig für die Erkenntnis, dass das Thema des Lebenslangen

Lernens in die Öffentlichkeit diffundiert ist. Auch wenn nur Teile des Artikelinhalts derartige Themen behandeln, kann dies ein Anzeichen dafür sein, dass das Lebenslange Lernen in der Öffentlichkeit thematisiert wird. Die drei Varianten, die hier theoretisch denkbar sind, lassen sich nochmals schematisch darstellen:

Abbildung 15: Theoretisch mögliches Auftreten von Zielkriterien in den Artikeln



Durch die Verknüpfung der Befunde der Zielkriterienanalyse mit den Ergebnissen der Verschlagwortung, mittels welcher die Artikelinhalte abgebildet wurden, wird ermittelt, bei welchen Artikelinhalten welche Arten von Zielkriterien auftauchen. Zudem lässt sich feststellen, ob und in welchem Umfang bei Artikeln, deren Inhalte im Hinblick auf eine mögliche Verknüpfung mit der dargestellten Theorie als relevant angesehen werden können, Zielkriterien gefunden werden konnten, und welche Arten von Zielkriterien auftreten. Es wird also untersucht, in welchen Artikeln und in welchem Zusammenhang Gedankengut des Lebenslangen Lernens in die Öffentlichkeit transportiert wird.

3.2 OPERATIONALISIERUNG DER ÖFFENTLICHKEIT

Öffentlichkeit wird als eine Verbindung der drei Elemente Publikum, öffentliche Meinung und Publizität verstanden (vgl. Dornadin 2002: 29). In dieser Arbeit wird die Öffentlichkeit jedoch auf die Institution der Presse, auf die Medien reduziert, in denen potenziell über Themen des Lebenslangen Lernens diskutiert wird: Die Öffentlichkeit wird durch die Auswahl zweier Publikationen, deren Artikel das Sample bilden, operationalisiert. Die Auswahl fiel auf die Süddeutsche Zeitung (SZ)³⁰, auf die Seite „Bildung und Beruf“ bzw. „Beruf und Karriere“,

³⁰ Die Süddeutsche Zeitung ist eine der vier deutschen „Qualitätszeitungen“. Sie gilt neben der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der Tageszeitung DIE WELT und der Frankfurter Rundschau zu den Leitmedien, die bundesweit häufig zitiert werden, und die „in Politik und Wirtschaft große Beachtung finden“ (Schrag 2006: 152).

und die Fachzeitschrift Management & Training (M&T)³¹. Diese beiden Medien können eine Teilmenge jener Öffentlichkeit darstellen, in der Bildungs- und Weiterbildungsdiskurse geführt und publiziert werden. Zudem weisen beide Printmedien ausreichend Unterschiede auf – hinsichtlich der Auflagenhöhe (SZ am Wochenende: 543.265, M&T: ca. 6000)³², des Verbreitungsgrades und der Leserschaft (SZ: Bildungsbürgertum, Experten und Interessierte, M&T: Führungskräfte, Personalentwickler und Trainer) – um die Diversität der Medienlandschaft zu symbolisieren. Es wurde jeweils nur der redaktionelle Teil der Zeitungen in das Sample aufgenommen, nicht jedoch der Anzeigenteil. Durch diese Vorselektion wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, Themen, die in dieser Arbeit von Bedeutung sind, in den Artikeln zu finden.

Die in dieser Arbeit operationalisierte Öffentlichkeit besteht aus 1079 Artikeln aus den Jahren 2003, 2004 und 2006. 343 Artikel der SZ umfassen 33 Ausgaben der Rubrik „Bildung und Beruf“ der Wochenendausgaben vom Mai 2003 bis einschließlich Januar 2004. 620 weitere Artikel der SZ stammen aus der Rubrik „Beruf und Karriere“ (ehemals „Bildung und Beruf“) aller Wochenendausgaben des gesamten Jahres 2006. Die Zeitschrift Management & Training erschien monatlich. Von ihr wurden im Rahmen eines ersten Zugangs zur Materie die ersten drei Ausgaben des Jahres 2004 (Januar-März), die 116 ausgewählte Artikel enthalten, in das Sample aufgenommen.

Der Zeitraum ist daher gewählt worden, da die Europäische Kommission ihr Memorandum für das Lebenslange Lernen im Jahr 2000 publizierte und auch das Forschungsprogramm LK KE, welches im Theorieteil beschrieben wird, bereits im Jahre 2000 geplant wurde. Im September des Jahres 2000 wurde die Programmbeschreibung von LK KE im QUEM-Bulletin (5/2000) veröffentlicht und im darauffolgenden Monat begann die erste Ausschreibungswelle des Projektes. Zum Zeitpunkt des Erscheinens der Artikel, aus denen das Sample besteht, liefen die Programme bereits seit drei bzw. sechs Jahren. Diese Zeitspannen zwischen dem Beginn der Programme und der Analyse der Artikel dahingehend, ob wesentliches Gedankengut im Hinblick auf das Lebenslange Lernen diffundiert ist, wird demnach als ausreichend angesehen.

Zunächst wurde ein Vergleich zweier Erhebungswellen (2003/04 und 2006) angestrebt. Doch aufgrund der Homogenität und zugunsten eines größeren Samples wurde auf eine vergleichende Analyse nach einer ersten Sichtung des erhobenen Materials verzichtet. Bei

³¹ Die Zeitschrift Management & Training wurde im ersten Quartal 2004 abgesetzt. Zu diesem Zeitpunkt wurde bereits mit der Entwicklung des Verfahrens begonnen, weshalb sie dennoch ins Sample aufgenommen wurde. Als Substitut für die M&T gilt dem Verlag zufolge die Zeitschrift managerSeminare. Die M&T beschreibt sich als Magazin für Human Resource Development und hat Führungskräfte, Personalentwickler und Trainer zur Zielgruppe. Die Zeitschrift managerSeminare bietet in den Rubriken „management, knowledge, training und development monatlich neue Impulse für die Weiterbildungsbranche“ (managerSeminare 2009: 3).

³² Vergleiche dazu die Mediadaten der SZ (Süddeutsche Zeitung 2008: 5) und der M&T (Management & Training 2004).

der Süddeutschen Zeitung³³ wurden gezielt zwei Vollerhebungen der auf der Karriereseite der SZ publizierten Artikel Jahre 2003 und 2006 durchgeführt, um eventuell Vergleichsmöglichkeiten zu haben. Um den Anteil der Berichterstattung zum Thema LLL an der Gesamtberichterstattung zum Thema Bildung/ Weiterbildung zu ermitteln wäre eine Zufallsstichprobe nicht hilfreich gewesen. Bei einer Zufallsstichprobe hätten aus allen Artikeln zufällig Artikel ausgewählt werden müssen. Wählt man zufällig eine Ausgabe aus und verschlagwortet daraus alle Artikel der Seite Bildung & Beruf, so ist davon auszugehen, dass die Artikel einer Ausgabe eventuell thematisch etwas aufeinander abgestimmt sind. Dann hätte man eine selektive Auswahl (z.B. wenn in einer Woche schwerpunktmäßig über Weiterbildung, in der nächsten Woche über Personalentwicklung berichtet wird). So ist es auch bei Zeitschriften, die wie die M&T ein Schwerpunktthema haben. Man müsste demnach aus dem Pool von allen Artikeln eine Zufallsstichprobe ziehen, was zunächst voraussetzt, dass alle Artikel gelistet werden. Wie bereits erwähnt, ist aufgrund fehlender Inputdaten von z.B. Pressemitteilungen in das Mediensystem der Anteil der Berichterstattung an der Gesamtberichterstattung in diesem Zeitraum interessant. Ferner war eine Vollerhebung zweier Jahre möglich. Um von einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit zu schließen, müsste man die Grundgesamtheit darüber hinaus bezüglich einiger Verteilungen kennen, d.h. man müsste wissen, wieviel Prozent der Artikel z.B. von Weiterbildung handeln, wie viele von Personalentwicklung usw. Es war nicht möglich, dies im Vorfeld herauszufinden. Die Verteilung der Themen ist zudem nicht über die Zeit konstant, wie etwa bei Bevölkerungsstichproben. Bei Artikeln ist anzunehmen, dass sich die Themen im Laufe der Jahre ändern. Daher ist hier eine gezielte Erhebung besser geeignet.

Wie bereits beschrieben, werden in dieser Arbeit Themata bzw. Inhalte, die in der Öffentlichkeit kursieren, durch Schlagworte abgebildet. Für eine hinreichend objektive und verlässliche Verschlagwortung wurde ein Verfahren entwickelt³⁴: Nach der Qualitativen Methodik wurde mit mehreren rekursiven Schleifen gearbeitet.

Für die Beantwortung der verknüpften Fragestellung, welche beide Analyseschritte zusammenfügt, werden alle Artikel verwendet, die hinreichend valide verschlagwortet wurden, da die Verschlagwortungsergebnisse zweier getrennt voneinander arbeitenden Gruppen im Rahmen einer kommunikativen Validierung (vgl. hierzu auch Lechler 1982) verifiziert wurden. 431 Schlagworte haben sich in der kommunikativen Validierung bewährt. Diese Schlagworte zeigen die Gesamtheit aller Themen in den analysierten Artikeln und stellen damit die Öffentlichkeit mit den in ihr thematisierten Inhalten dar.

³³ Die Zeitschrift Management & Training wurde, wie bereits erwähnt, herangezogen, um eine gewisse Diversität des Materials im Rahmen der Verfahrensentwicklung zu erzielen. Dies erschien notwendig, um das Verfahren später auch für andere Fragestellungen oder Publikationen anwenden zu können.

³⁴ Alle Artikel wurden zunächst zweimal von unterschiedlichen Gruppen bzw. Verschlagwortern analysiert/ verschlagwortet, um das Verfahren zu entwickeln.

3.3 VERFAHRENSDOKUMENTATION – DAS ANALYSEWERKZEUG

Eine ausführliche Verfahrensdokumentation ist eines der Erfordernisse, die Mayring (2002: 144) für qualitative Inhaltsanalysen nennt. Um die Analyse nachvollziehbar zu machen, wird in diesem Kapitel daher der Aufbau der dafür verwendeten Datenbank erläutert. Eines der Ziele war es, wie eingangs erwähnt, ein Verfahren zu entwickeln, mit dem man Presseinhalte auf das Vorkommen bestimmter Inhalte untersuchen kann, wenn die Größe des Inputs dieser Inhalte in das Mediensystem unbekannt ist. Die Datenbank ist ein essentieller Bestandteil des Verfahrens. Daher bedarf es hier einer genaueren Erläuterung dieses Analysewerkzeugs. Für die Analyse der Medieninhalte hat sich die Autorin entschieden, mit einer Access-Datenbank zu arbeiten. Access ist leicht zu erlernen und intuitiv zu bedienen. Ein weiterer Vorteil ist, dass diese Software bereits bei den meisten Nutzern installiert ist, da sie zum Microsoft-Office-Paket gehört. Dieser Vorteil entfällt bei gängigen inhaltsanalytischen Auswertungsprogrammen wie MAXqda, Textpack, Atlas/ti, Textquest, Aquad oder NUD*IST (vgl. dazu auch Mayring 2007: 100ff.; Bos & Tarnai 1996: 169ff.; Deacon et al. 1999: 351ff.). Zudem wäre es bei den genannten Programmen nötig, den Ursprungstext in digitaler Form in das Programm einzuspeisen. Da die Zeitungs- und Zeitschriftenartikel allerdings nur in Papierform vorhanden waren und das Ziel der Inhaltsanalyse ohnehin eine Textreduktion (vgl. Geis & Züll 1996: 170) darstellt, wurde (auch aus personellen Ressourcengründen) darauf verzichtet, die Artikel zu digitalisieren. Stattdessen wurde mit „Paper & Pencil“ gearbeitet und die Ergebnisse der Verschlagwortung in der Datenbank festgehalten. Die damit erstellten Auswertungen dienen sowohl der Überprüfung des Materials (Datenbereinigung bzw. Rekursion) als auch der Generierung von Ergebnissen. Die beiden letztgenannten Schritte sind in der qualitativen Forschung ohnehin praktisch nicht voneinander zu trennen (vgl. Krotz 2003: 248): „Auf der Basis der zu einem bestimmten Zeitpunkt gewonnenen Einsichten findet kontinuierlich bzw. immer aufs Neue eine Modifikation und Anpassung von Forschungsschritten statt, die Ergebnisse und ihre Voraussetzungen werden kontinuierlich neu aufeinander bezogen und weiter entwickelt“ (Krotz 2003: 248f.).

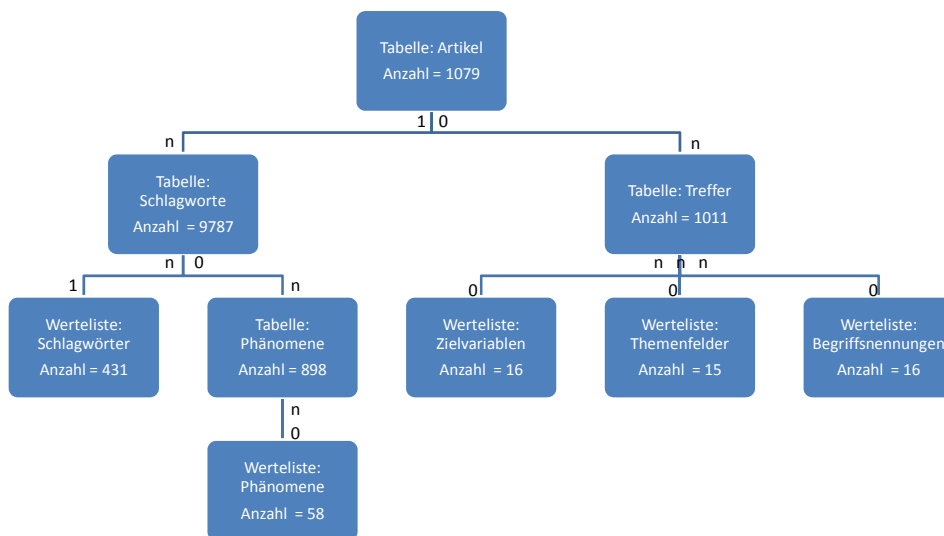
Eine Datenbank sammelt Informationen, die zu einem Thema gehören oder einem bestimmten Zweck dienen (Schels 1999: 14). Die Access-Datenbank, die hier vorgestellt und verwendet wird, fasst die beiden Analysen zusammen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden.

Die Datenbank besteht aus zwei Teilen:

- Backend: Hier werden die eingegebenen Daten tabellarisch festgehalten. „Die gespeicherten Daten werden oft als Datenbasis bezeichnet“ (Kemper & Eickler 2004: 17).
- Frontend: Das Frontend ist die Plattform, auf welcher der Benutzer eigentlich agiert (= Benutzeroberfläche).

Die Struktur der Datenbank wird mit nachfolgendem Datenmodell (Entity-Relationship-Modell, vgl. dazu auch Engesser 1993: 231f.) visualisiert. Darin wird ersichtlich, dass die Tabelle Artikel die oberste Hierarchiestufe einnimmt, denn die 1079 Artikel aus der Süddeutschen Zeitung sowie der Zeitschrift Management und Training bildeten die Analyseeinheiten des Untersuchungsmaterials. Zwei inhaltsanalytische Verfahren wurden angewendet: eine Verschlagwortung der Artikelinhalte (Tabelle Schlagworte), bei der insgesamt 9787 Datensätze generiert wurden und eine Zielkriterienanalyse (Tabelle Treffer), bei der 1011 Datensätze erstellt wurden. Die Tabelle Schlagworte wird gespeist aus einer Werteliste, in welcher 431 Schlagwörter festgehalten sind. Zusätzlich wurden im Rahmen der Güteprüfung der Verschlagwortung so genannte Phänomene (Tabelle Phänomene) sichtbar, welche in der Werteliste Phänomene mit insgesamt 58 unterschiedlichen Phänomentypen festgehalten sind. Die Tabelle Treffer vereint die Artikel mit den Wertelisten für Zielvariablen, Themenfelder und Begriffsnennungen. „Die Zahlenpaare geben Konsistenzbedingungen an“ (Dittrich 1999: 904). Jeder Artikel besitzt z. B. zwischen einem und n Schlagworte.

Abbildung 16: Die Tabellen der Datenbank



Die Datenbasis der Datenbank zeigt zugleich auf, wie das Verfahren strukturiert ist. Zunächst wurde das Material (der redaktionelle Teil der Seite „Bildung und Beruf“ bzw. „Beruf und Karriere“ der Süddeutschen Zeitung sowie der Zeitschrift Management & Training) gesichtet. Danach wurden die zu analysierenden Artikel in Artikelarten (siehe 3.3.1) unterteilt und erfasst. Daraufhin wurden die Artikel ein zweites Mal durchgearbeitet und verschlagwortet (3.3.2). Die Ebene der Abweichungs-Phänomene (3.3.3) verweist auf die rekursiven Schleifen, die im Rahmen der Verfahrensentwicklung gemacht wurden, um die Kategorien zu verfeinern und die Regeln zur Verschlagwortung zu spezifizieren. Schließlich zeigt die Ebene der identifizierten Zielkriterien (3.3.4) auf, welche Anforderungen an die Zielkriterienanalyse gestellt wurden.

3.3.1 DIE ANALYSIERTEN ARTIKEL

In der Haupttabelle finden sich die Daten aller verschlagworteten Artikel wieder. In der Inhaltsanalyse werden diese als formale Kategorien (vgl. Brosius et al. 2009: 155 ff.; Rössler 2005: 104) bezeichnet. Hierbei handelt es sich um physisch manifeste Sachverhalte, die keine Inferenzen des Codierers erforderlich machen. In dieser Studie gelten diese formalen Kategorien als Differenzierungskriterien und erfüllen damit eine instrumentelle Funktion (vgl. Rössler 2005: 105).

Dabei wird Zeitschrift (Auswahleinheit), (Erscheinungs-)Jahr, Ausgabe, Seite, Titel und Art des Artikels festgehalten. Nachfolgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus der Tabelle der Artikel.

Abbildung 17: Die Tabelle der Artikel



	Id	Zeitschrift	Jahr	Ausgabe	Seite	Titel	Artikelart
▶ +	1542	M+T	2004	Heft 2	35	(ohne Titel)	Veranstaltungshinw
+	1198	SZ	2003	113/2003	V1/19	Abbrecher nach Aachen	VH
+	1246	SZ	2003	146/2003	V1/17	Abbrecher nach Düsseldorf	VH
+	1343	SZ	2003	205/2003	V1/15	Abi für Fernschüler	VH
+	1554	M+T	2004	Heft 2	8	Achtung haben statt fordern	Information kurz
+	1544	M+T	2004	Heft 2	38	Agenda 2010	Information lang
+	1517	M+T	2004	Heft 1	8	Aktionspaket	Veranstaltungshinw
+	1483	M+T	2004	Heft 1	11	All inclusive	Information lang
+	1298	SZ	2003	187/2003	V1/15	Alles Controletti	VH
+	1566	M+T	2004	Heft 3	30	Als Tüftler Karriere machen	Veranstaltungshinw
+	1206	SZ	2003	119/2003	V2/19	Amerikaner bleiben länger im Beruf	NA-Statistik
+	1344	SZ	2003	205/2003	V1/15	Amerikas Arbeiter sind am produktivsten	NA-Statistik
+	1458	SZ	2003	293/2003	V1/11	Anstandsregeln gelten auch am Arbeitsplatz	NA Recht
+	1207	SZ	2003	119/2003	V2/19	Arbeitsamt sperrt Geld bei rassistischen Reden	NA-Recht

„Eine wichtige Information, die zwischen den Analyseeinheiten erheblich variieren kann, ist deren Umfang innerhalb der Medienberichterstattung“ (Rössler 2005: 109). Daher wurden die Artikelarten im Hinblick auf ihren Umfang eingeteilt (Spalte „Artikelart“). In dieser Studie wurden die Artikelarten jedoch auch in Bezug auf ihre inhaltliche Ausrichtung (z. B. Nachbericht, Informationsartikel) kategorisiert, um dadurch möglichst ökonomisch in der Schlagwortvergabe zu sein, da die Kategorisierung bereits Rückschlüsse auf den Inhalt des Artikels ziehen lässt. Nachfolgend werden die Artikelarten³⁵, die in dieser Studie verwendet wurden, tabellarisch beschrieben.

³⁵ Die Definitionen der Artikelarten sind Ausschnitte aus einem eigens für die Verschlagwortung angefertigten Manual.

Abbildung 18: Definitionen der Artikelarten in der Süddeutschen Zeitung

DEFINITIONEN DER ARTIKELARTEN IN DER SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG

Hauptartikel (HA)

größere Überschrift (als Nebenartikel und Veranstaltungshinweise)

Länge: mehrspaltig, etwa DIN A4-Größe

Nebenartikel (NA)

kleinere Überschrift als Hauptartikel

Länge: 1 bis 2 Absätze (untereinander oder nebeneinander)

NA-Statistik

kleinere Überschrift als Hauptartikel

Artikel mit deskriptiven Zahlen zum Ist-Zustand

Länge: 1 bis 2 Absätze (untereinander oder nebeneinander)

NA-Recht

kleinere Überschrift als Hauptartikel

Artikel über neue Gesetze, Gesetzesänderungen oder Gerichtsurteile

Länge: 1 bis 2 Absätze (untereinander oder nebeneinander)

Interview

Länge: 1 Spalte, mehrere Absätze

Veranstaltungshinweis (VH)

Länge: 1 bis 2 Absätze

Bei der Betrachtung des obigen Kastens wird augenscheinlich, dass in der Kategorie Nebenartikel (NA) zwei Spezifizierungen vorgenommen wurden (NA-Statistik / NA-Recht). Nebenartikel mit über die analysierten Ausgaben der SZ hinweg einheitlichen und wiederkehrenden inhaltlichen Schwerpunkten aus den Bereichen Recht und Statistik wurden mit den Suffixen -Recht bzw. -Statistik versehen, um eine spätere sparsame Verwendung von Schlagworten zu gewährleisten. Hier wurde folglich ein Teil des Inhalts (Verschlagwortung) in die Kategorisierung übernommen.

Abbildung 19: Definitionen der Artikelarten in der M&T

DEFINITIONEN DER ARTIKELARTEN IN DER M&T

Nachbericht-lang / -kurz

Nachberichte haben bereits stattgefundene Seminare (mit und ohne Bewertung) oder Personal- bzw. Organisationsentwicklungsmaßnahmen zum zentralen Inhalt, d. h. in solchen Artikeln wird beschrieben, was im Rahmen von Veranstaltungen oder Maßnahmen gemacht wurde. (Bei Artikeln der Kategorie Info-kurz wird lediglich benannt, dass etwas gemacht wurde.)

Nachbericht-lang: Länge: ab 1 Seite.

Nachbericht-kurz: Länge: 1 – 2 Spalten, die jedoch nicht die ganze Seite einnehmen.

Info-lang / -kurz

Unter diese Kategorie fallen alle Artikel, die ein Thema behandeln bzw. in denen der Autor zu einem Thema Stellung bezieht (ehemals „Meinung“, wird Schlagwort). Nicht unter diese Kategorie fallen jene Artikel, die Nachberichte sind (d. h. die sich auf bereits abgeschlossene Maßnahmen beziehen).

Info-lang: Länge: ab 1 Seite.

Info-kurz: Länge: 1 – 2 Spalten, die jedoch nicht die ganze Seite einnehmen.

Info-kurz-Buch / -online

Spezifische Artikel der Kategorie „Info-kurz“ erhalten eine entsprechende Kategorien-Spezifikation, und zwar Artikel, die Bücher und Internet-Seiten (Rubrik „Online-Check“) zum Inhalt haben.

Interview-lang / -kurz

Interview-lang: Länge: ab 1 Seite

Interview-kurz: Länge: 1-2 Spalten (unter einer Seite)

Veranstaltungshinweis (VH)

Länge: 1 – 2 Spalten, die jedoch nicht die ganze Seite einnehmen. Hier werden – im Unterschied zu Nachberichten – bevorstehende Veranstaltungen (z. B. Seminarangebote mit und ohne fest angegebenen Zeitpunkt) angekündigt.

Stellungnahme

Stellungnahmen sind Aussagen zu einem Sachverhalt / einer Person in ihrer (beruflichen) Funktion (z. B. Vorstandssprecher, Vorstand eines Vereines / Verbandes) oder/ und im legitimierten Auftrag der von ihr vertretenen, organisierten Personengruppe. Eine

Stellungnahme ist keine private Äußerung oder subjektive Meinung einer einzelnen Person zu einem Sachverhalt.

Editorials fallen unter diese Artikelart, da sie immer die offizielle Meinung des Chefredakteurs zu dem Thema der Zeitschrift ist. Er bezieht also Stellung in seiner Funktion als Zeitschriftenherausgeber.

Länge: 1 – 2 Spalten, die jedoch nicht die ganze Seite einnehmen.

Wie bei der SZ, wurden auch bei der M&T wiederkehrende Artikelinhalte in das Kategoriensystem aufgenommen, um die Schlagwortanzahl pro Artikel in den spezifischen Fällen zu reduzieren. Die betreffenden Kategorien der M&T heißen „Info-kurz-Buch“ und „Info-kurz-online“: Durch die spezifische Kategorisierung entfällt die Vergabe von Schlagwörtern wie „Buch“ oder „online“. Das Kategoriensystem wurde anhand der ersten Analysewelle mit Artikeln aus den Jahren 2003 und 2004 entwickelt. Es ist nicht starr und kann gegebenenfalls noch erweitert werden. Bei der Kategorisierung der SZ-Artikel aus dem Jahr 2006 stellte sich z. B. heraus, dass die Kategorie Info-kurz-Buch, die ursprünglich für die Zeitschrift M&T gebildet wurde, auf einen der gegebenen SZ-Artikel zutrifft. Im Sinne einer Schlagwort-Ökonomie wurde diese Artikelkategorie auf Artikel der SZ übertragen.

3.3.2 DIE VERGEBENEN SCHLAGWORTE

Die nächste Ebene der Datenbank ist diejenige der Schlagworte. Schlagworte bilden die inhaltlichen Kategorien in dieser Inhaltsanalyse (vgl. Brosius et al. 2009: 156; Rössler 2005: 120) und sind daher von besonderer Bedeutung. „Die korrekte Definition einer sinnvollen Themenliste gehört zu den anspruchvollsten Aufgaben im Bereich der Bildung inhaltlicher Kategorien“ (Rössler 2005: 122). In mehreren rekursiven Schleifen wurden die aus den Artikeln induktiv erschlossenen Themen im Plenum aller Codierer diskutiert und auch der Grad der Detailliertheit der Themen festgelegt. Dadurch konnte eine immer einheitlichere Verschlagwortung unterschiedlicher Codierer gewährleistet werden.

Zudem wurden Regeln für das Vorgehen bei der Einzelverschlagwortung³⁶ festgelegt. Demnach sollten die Verschlagwörter die Artikel zunächst lesen, um sich mit den Inhalten des Textes vertraut zu machen. Zentrale Fragen beim Lesen waren: Wovon handelt der Artikel? Welches sind die zentralen Artikelinhalte? In dieser Phase sollten zudem erste Markierungen im Text erfolgen, die nach dem Lesen schriftlich fixiert werden sollten. In einem zweiten Schritt war ein gezieltes Lesen des Artikels zur Verschlagwortung gefordert: Welche Schlagworte bilden den zentralen Artikelinhalt aussagekräftig, treffend und möglichst vollständig ab? Neben der Vergabe von Schlagwörtern sollten auch Textanker (Textstellen, an denen die

³⁶ In der Einzelverschlagwortung analysieren die einzelnen Codierer zunächst für sich die ihnen zugeteilten Artikel um ihre Ergebnisse dann später in der Gruppe mit anderen zu diskutieren.

Vergabe des jeweiligen Schlagworts festzumachen ist) notiert werden. Abschließend sollte der Artikel noch einmal gelesen werden und dabei geprüft werden, ob die Vergabe der Schlagworte aufgrund des Artikelinhalts gerechtfertigt ist.

Reglementiert wurde im Rahmen der Verschlagwortung auch, dass die Analysten stets Inhalt, Methode und Ziel einer Maßnahme, eines Projekts, eines Seminars usw., wie im Artikel beschrieben, verschlagworteten sollten. Bei bestimmten Artikelarten (Info-kurz-Buch; Info-kurz-online³⁷; Veranstaltungshinweise) wurden Sonderregelungen vereinbart. So sollten bei Veranstaltungshinweisen Inhalt, Art der Veranstaltung³⁸ und Adressierung³⁹ der Veranstaltung, bei den Buch- und Webseiten-Vorstellungen Inhalt und Adressierung verschlagwortet werden.

Darüber hinaus wurde jedes Schlagwort definiert. Die Definitionen⁴⁰ werden von der Datenbank bei der Dateneingabe automatisch sichtbar. Sie sind von besonderer Bedeutung für die gesamte Verschlagwortung, denn sie bilden das Regelwerk, welches für die Verschlagwortung von allen Codierern anzuwenden war. Enthalten sind neben Definitionen der Wortbedeutungen auch Erläuterungen, wann ein Schlagwort auszuwählen ist. Die Definitionen sind damit Voraussetzung für eine *regelgeleitete Vorgehensweise* bei der Analyse der Presstexte und stellen eines der Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Mayring 2002: 145f., Mayring & Gläser-Zikuda 2008: 10).

Um eine Nachvollziehbarkeit sowie konsistente Vergabe von Schlagworten zu gewährleisten, wurden die Anlässe festgehalten, die zur Vergabe eines Schlagwortes führten. Anlässe sind Passagen aus dem Originaltext, welche den Verschlagworter dazu veranlassen, ein bestimmtes Schlagwort zu vergeben. Mayring (2002: 118; 2007: 83) geht auf die Bedeutung von Ankerbeispielen im Rahmen der Technik der Strukturierung ein, denn diese haben eine Beispiel-Funktion für die jeweilige Kategorie. Obwohl es sich bei der Verschlagwortung um ein induktives Verfahren handelt und die Funktion von Ankerbeispielen hierfür nicht explizit hervorgehoben wird, wurden in dieser Studie Ankerbeispiele festgehalten, denn diese können neben den Definitionen als Hinweise für die weitere Verschlagwortung angesehen werden.

Darüber hinaus wird auf der Ebene der Schlagworte festgehalten, wer verschlagwortet hat. Die Verschlagworter gaben außerdem im Prozess der Erarbeitung des Analysematerials an,

³⁷ Hier werden Bücher und Webseiten vorgestellt.

³⁸ Dimensionen der Art der Veranstaltung sind: Award, Info-Veranstaltung, Tagung, Messe, Jobbörse, Ausbildung, Studium, Aufbaustudium, Praktikum, Stipendium, Seminar, Training, Web-based-Training, Umschulung.

³⁹ Adressierungen sind im Schlagwortpool dadurch gekennzeichnet, dass sie als Abkürzungen festgehalten wurden und mit einem „a“ beginnen, z.B. abgs (= berufsgruppenspezifisch adressiert).

⁴⁰ Die Definitionen wurden größtenteils aus Gablers Wirtschaftslexikon, der Microsoft Enzyklopädie Encarta und aus der freien Internet-Enzyklopädie Wikipedia entnommen. Teilweise wurden auch eigene Definitionen sowie explizite Verschlagwortungsregeln erstellt, welche in diesem Feld enthalten sind.

weshalb sie ein Schlagwort vergeben (Pro) bzw. nicht vergeben haben (Contra). Nachdem das Verfahren der Verschlagwortung durch eine repetitive kommunikative Validierung überprüft wurde, wurde auf die Eingabe verzichtet. In späteren Analysen wurden meist zwei Verschlagwörter eingesetzt, die den Artikel getrennt voneinander verschlagworteten und in einer anschließenden Diskussion die dritte, letztlich gültige Verschlagwortung vornahmen.

3.3.3 DIE ABWEICHUNGS-PHÄNOMENE

Auf der dritten Ebene der Datenbank werden die Abweichungs-Phänomene aufgelistet. Diese entstanden durch einen Vergleich zweier Einzelverschlagwortungen derselben Artikel. Drei unterschiedliche Phänomentypen, die für die Abweichungen zwischen den Verschlagwortungsgängen verantwortlich sein können, wurden ermittelt: Fehler des Verschlagworters, Persönliche Neigung, Unzulängliche Konventionen. Diese Phänomentypen kamen durch eine Bündelung der einzelnen Phänomene zustande, die zu einer Abweichung in der Vergabe von Schlagwörtern zwischen unterschiedlichen Codierern geführt haben. Der Phänomentyp „**Unzulängliche Konventionen**“ umfasst alle Abweichtypen, die aufgrund von fehlenden, unklaren oder sich überschneidenden Definitionen verursacht wurden. Dabei konnten sowohl spezifische Phänomene, die sich nur auf die Verwendung eines bestimmten Schlagwortes beziehen, als auch „globale“ Phänomene, die während der gesamten Zweitverschlagwortung auftauchten⁴¹, festgestellt werden. Als spezifisches Phänomen kann beispielsweise die „Fehlende Definition des Schlagworts KMU⁴²“ gesehen werden, wohingegen ein „falsches Verständnis der Verschlagwortungsdimension Zielgruppe“ als „global“ zu sehen ist, da sich dieses falsche Verständnis auf die Verschlagwortung aller Artikel ausgewirkt hat. Der zweite Phänomentyp beinhaltet „**Fehler des Verschlagworters**“ und lässt sich unterteilen in Fehler bei der Textverarbeitung (z. B. das Phänomen „Lesefehler“) und Fehler bei der Anwendung der Anweisungen der Konventionen. Im dritten Phänomentyp wurde die „**Persönliche Neigung**“ des Verschlagworters ausgedrückt. Hier wurden zeitkonstante Phänomene des Verschlagworters (z. B.: unterschiedlicher Lesefokus, unterschiedliche Verschlagwortungsstrategie), aber auch zeitlich abnehmende Phänomene (Unerfahrenheit des Verschlagworters) zusammengefasst.

⁴¹ Das Auftauchen der Phänomene zeigt, dass die Rekursivität in der Vorgehensweise sehr sinnvoll ist, denn viele Unklarheiten in den Verschlagwortungsregeln konnten dadurch identifiziert und beseitigt werden.

⁴² Die Definition des Schlagworts KMU wurde nach der Diskussion in das Codebuch (Anhang 4) aufgenommen: „Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) ist die Bezeichnung für Unternehmen des Mittelstandes.“

3.3.4 DIE IDENTIFIZIERTEN ZIELKRITERIEN

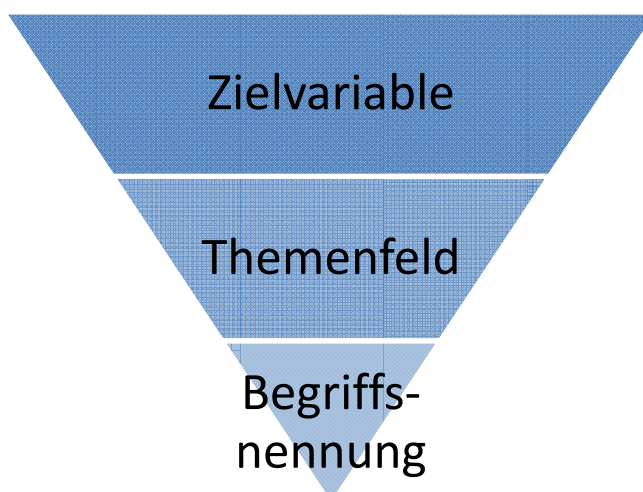
Eine weitere Ebene in der Datenbank ist diejenige der identifizierten Zielkriterien. Diese Ebene wurde für die zweite Analyse erstellt, in welcher das Prinzip der deduktiven Kategorienanwendung zum Einsatz kam. Im Rahmen der Zielkriterienanalyse wurden verschiedene Arten von Zielkriterien gebildet, um Aussagen darüber machen zu können, ob in einem Artikel lediglich Begriffe gebraucht werden, die auch für Lebenslanges Lernen prägnant sind (z. B. „Kompetenz“), oder ob mit mehr oder weniger großer Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass Gedankengut des Lebenslangen Lernens transportiert wird.

Die dafür festgelegten Arten von Zielkriterien sind:

- **Zielvariable:** Es findet sich eine Zielvariable im Artikel, d.h. der Artikel behandelt lebenslanges und selbstorganisiertes Lernen im Sinne von LK KE bzw. so, wie es im Theorieteil beschrieben wurde.
- **Themenfeld:** Der Artikel berührt eines der Themenfelder, welches auch im Rahmen des Lebenslangen Lernens diskutiert wird.
- **Begriffsnennung:** Es findet sich ein Begriff im Artikel, der jedoch nicht als Zielvariable angesehen werden kann.

Mit dieser Operationalisierung der Zielkriterien ist eine Unterscheidung in der Intensität und damit in der vermuteten Wirkung der Zielkriterien möglich.

Abbildung 20: Intensität/ Bedeutsamkeit der Zielkriterien



Zielvariablen sind im Rahmen der Analyse am bedeutendsten, denn sie lassen mit großer Wahrscheinlichkeit die Annahme zu, dass es sich bei den im Artikel gefundenen Hinweisen um solche handelt, die auf eine Diffusion der im Theorieteil beschriebenen Themen

schließen lassen. Demgegenüber wird eine solche Annahme durch das Finden von Begriffsnennungen und Themenfeldern nicht gestützt. Allerdings erhält man durch die Identifikation dieser Arten von Zielkriterien Hinweise darauf, ob und inwieweit die Thematik und Terminologie im öffentlichen Diskurs eine Rolle spielen, auch wenn sie in einer Form präsentiert werden, die nicht mit der Ausgestaltung konform bzw. vergleichbar ist, wie sie im Theorieteil dieser Studie gesehen werden.

Die Subkategorien für die drei Arten von Zielkriterien wurden deduktiv aus der theoretischen Fundierung abgeleitet.

Bei den unterschiedlichen **Zielvariablen** handelt es sich um Codiervorgaben für bestimmte Aspekte in einem Artikel, die genau das verdeutlichen, was in den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit behandelt wurde: Der Wandel der Lernkultur hin zu mehr Selbstorganisation. Folgende Zielvariablen wurden definiert:

- Kompetenz,
- Lernen,
- LiPA,
- LisU,
- LiWe,
- Lernkultur,
- Rolle des Lehrenden,
- Strukturelle Bedingungen,
- Selbstorganisation,
- Wissensmanagement,
- Lernende Organisation,
- Wissensgenerierung,
- Wissenskommunikation,
- Wissensrepräsentation,
- Wissensnutzung.

Eine Codierung als „**Themenfeld**“ wurde dann vorgenommen, wenn im Artikel ein Themenfeld behandelt wird, das in den theoretischen Grundlagen als relevant erachtet wurde, d. h. wenn beispielsweise das Themenfeld "Weiterbildung" und "Qualitätsmaßstäbe für Weiterbildungsmaßnahmen" diskutiert wird, das auch im Programm LK KE im Forschungsbereich LiWe eine Rolle spielt. Folgende Codierungsmöglichkeiten standen zur Verfügung:

- GruFo⁴³,
- LiPA,
- LisU,
- LiWe,
- LiNe,
- Zukunftsfähigkeit,
- Verknüpfung von Handeln und Werten,
- Wissensmanagement,
- Lernende Organisation,
- Wissensgenerierung,
- Wissenskommunikation,
- Wissensrepräsentation,
- Wissensnutzung,
- Sonstiges.

Wenn in einem Artikel Begriffe auftauchen, die auch im Theorieteil eine prägnante Rolle spielen, und insbesondere, wenn Begriffe auftauchen, die zwar den Zielvariablen entsprechen, es aber aus dem Artikel heraus erkennbar ist, dass die Begriffe nicht im Sinne der Zielvariablen verwendet werden, wurde mit „**Begriffsnennung**“ codiert. Folgende Spezifizierungen einer Begriffsnennung waren möglich:

- Kompetenz,
- Lernen,
- LiPA,
- LisU,
- LiWe,
- Lernkultur,
- Rolle des Lehrenden,
- Strukturelle Bedingungen,
- Selbstorganisation,
- Wissensmanagement,
- Lernende Organisation,
- Wissensgenerierung,
- Wissenskommunikation,
- Wissensrepräsentation,

⁴³ Tieferliegende historische und theoretische Aspekte der Lernbereiche LiPA, LisU, LiWe und LiNe, die Formen der Kompetenzmessung sowie die Kompetenzentwicklung in sozialen Netzwerken werden in der „Grundlagenforschung“ (GRUFO) untersucht (vgl. ABWF 2001).

- Wissensnutzung,
- Sonstiges.

Wissen als Lernprodukt wurde in keiner der Kategorien (Geist, Themenfeld, Begriffsnennung) extra aufgeführt, da es beim lebenslangen Lernen in letzter Konsequenz um das Lernprodukt Kompetenz geht. Kompetenz ist auch zum Umgang mit Wissen im Sinne einer lernenden Organisation nötig, die Wissensmanagement betreibt, um Wissen allen zugänglich zu machen. Es erfordert Kompetenzen und kein Wissen der Akteure, die für sie relevanten Informationen in einer Organisation oder auch in der gesamten Gesellschaft herauszufiltern. Aus diesem Grund wurden die Bausteine des Wissensmanagements als Zielvariablen gesehen, nicht aber das Lernprodukt Wissen an sich.

In einer **Begründung** sollte darüber hinaus stichwortartig angegeben werden, wieso ein Zielkriterium als solches gezählt wurde. Es wurde jedoch nur die Begründung eingetragen, wie sie als Ergebnis der Diskussion in der Arbeitsgruppe (also nach der kommunikativen Validierung) im Hinblick auf das jeweilige Zielkriterium bestand (nicht eingetragen wurden die Begründungen der Einzel-Analyse). Falls die Arbeitsgruppe nicht zu einem Konsens gelangte, ist hier kurz die Pro- und die Contra-Argumentation erfasst worden. In die Begründung gingen (wie auch schon bei der Verschlagwortung) Ankerbeispiele ein, die die Codierung nachvollziehbarer machen.

Um nachvollziehen zu können, wer die Codierung vorgenommen hat, wurden die Codierer ebenfalls tabellarisch festgehalten. Dabei wurde auch der Grad der Übereinstimmung zwischen den Analysten notiert.

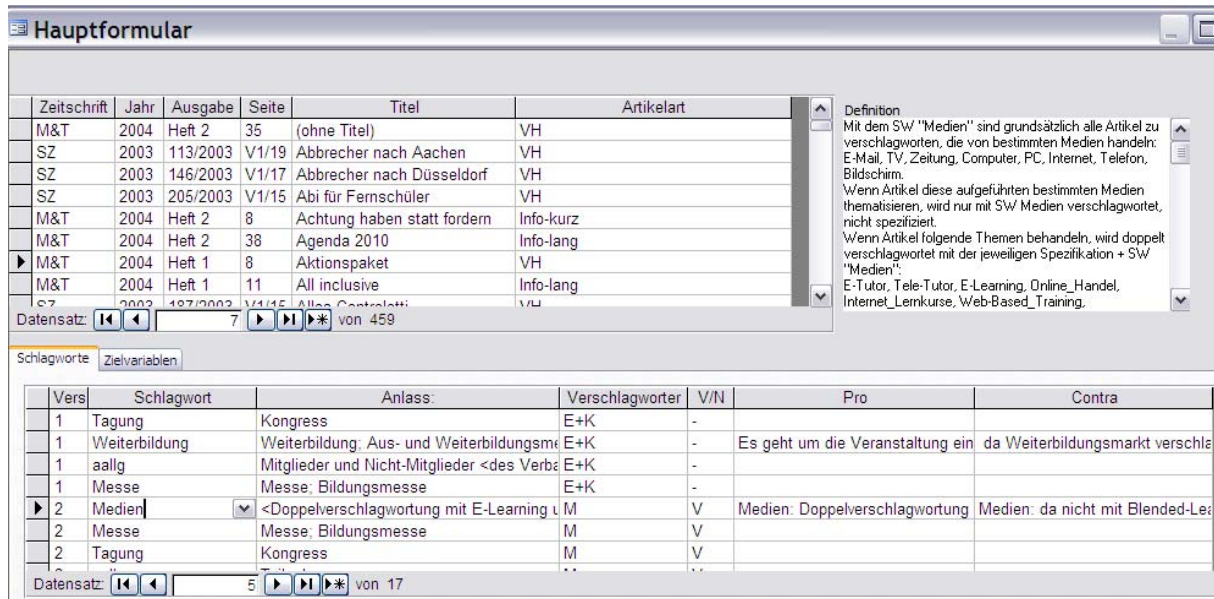
Auch bei der Zielkriterienanalyse wurde mit rekursiven Schleifen gearbeitet. Da die Kategorisierung jedoch deduktiv und nicht wie bei der Verschlagwortung induktiv erfolgte, ist in der Datenbank nur noch das letztlich verwendete Analyseverfahren vorhanden. Dass dennoch eine differenzierte Auseinandersetzung der Analysten im Rahmen der Untersuchung des Inhalts der Artikel stattfand, zeigt sich bei der Überprüfung der Übereinstimmung der Analysten (3.4.3.1).

3.3.5 DAS FRONTEND DER DATENBANK

Ein Frontend ist eine Eingabemaske, die auch als User-Interface bezeichnet werden kann. Hier werden Daten an das für den „User“ nicht sichtbare „Backend“ zur Weiterverarbeitung eingegeben (vgl. Informationsarchiv).

Das Hauptformular der Datenbank ist über das Frontend zu erreichen und einerseits eine Eingabemaske für die Verschlagwortung von Presse-Inhalten, andererseits eine Eingabemaske für die Ergebnisse der Zielkriterienanalyse. Nachfolgende Grafik zeigt das Hauptformular.

Abbildung 21: Hauptformular



Über das Hauptformular können Eintragungen auf der Artikel-, auf der Schlagwort- und auf der Zielkriterien-Ebene (siehe 3.3.1., 3.3.2. und 3.3.4.) getätigt werden, nicht jedoch auf der Phänomen-Ebene (siehe 3.3.3.). Dies ist deshalb nicht der Fall, weil die Phänomenebene schon für die dritte Verschlagwortung nicht mehr genutzt wurde. Sie wurde dazu generiert, um die Gründe für die Abweichungen in der Verschlagwortung zwischen dem ersten und zweiten Verschlagworter in der Datenbank festzuhalten und dadurch das Verfahren bzw. die Verschlagwortungsregeln zu optimieren.

Mittels verschiedener Abfragen wurden eine Reihe von Auswertungen aus der Verschlagwortung bzw. Zielkriterienanalyse realisiert, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.4 VERFAHRENSDOKUMENTATION – DIE ANALYSE

In diesem Kapitel werden im Rahmen der Verfahrensdokumentation Teilergebnisse präsentiert, die einerseits zur Deskription der in den Analysen erzielten Ergebnisse dienen und andererseits auch für die weitere Entwicklung des Verfahrens notwendig waren.

3.4.1 SAMPLE

Insgesamt wurden 1079 Artikel analysiert. Davon entfallen 316 auf die Süddeutsche Zeitung (SZ) im Jahr 2003, 27 auf die SZ im Jahr 2004, 116 auf die Zeitschrift Management & Training aus dem Jahr 2004 und 620 auf die SZ im Jahr 2006. Folgende Tabelle zeigt das Sample getrennt für die Publikationen M&T und SZ, aufgeschlüsselt nach Artikelarten und Erscheinungsjahr der Artikel.

Tabelle 7: Samplebeschreibung

Sample Management & Training		Sample Süddeutsche Zeitung		Sample Süddeutsche Zeitung		Sample Süddeutsche Zeitung	
2004		2003		2004		2006	
Artikelart	Anzahl	Artikelart	Anzahl	Artikelart	Anzahl	Artikelart	Anzahl
Nachbericht-lang	16	HA**	85	HA**	5	HA**	163
Nachbericht-kurz	3	NA***	3	NA-Recht	6	NA***	76
Info-lang	20	NA-Recht	13	NA-Statistik	3	NA-Recht	43
Info-kurz	14	NA-Statistik	32	Interview	2	NA-Statistik	83
Info-kurz-Buch	12	Interview	32	VH*	11	Interview	73
Info-kurz-online	9	VH*	151	GESAMT	27	VH*	180
Stellungnahme	4	GESAMT	316			Info-kurz-Buch	2
Interview-lang	1					GESAMT	620
Interview-kurz	1						
VH*	36						
GESAMT	116						

* VH = Veranstaltungshinweis, ** HA = Hauptartikel, *** NA = Nebenartikel

Anhand der Verteilung der Artikelarten wird ersichtlich, dass die öffentliche Kommunikation auch bezüglich der Länge der Artikel gut abgebildet ist. Bei der M&T sieht man, dass sowohl ausreichend kurze Artikel (siehe Artikelkategorien mit dem Suffix „-kurz“ und VH) als auch lange Artikel (Artikelkategorie mit dem Suffix „-lang“) repräsentiert sind. Auch bei der SZ gibt es ausreichend lange (HA) und kurze Artikel (NA, VH).

3.4.2 VERSCHLAGWORTUNG

Zunächst wurde im Rahmen der Gesamtanalyse eine Verschlagwortung sämtlicher Artikel vorgenommen um festzustellen, welche Themen in der hier näher betrachteten öffentlichen Kommunikation behandelt werden. Nachfolgend werden die Analyseschritte sowie Ergebnisse der Verschlagwortung aufgezeigt.

3.4.2.1 VERGLEICH DER ERSTEN BEIDEN VERSCHLAGWORTUNGSDURCHGÄNGE

Im Rahmen mehrerer formativer Reliabilitätsprüfungen wurden die Ergebnisse der einzelnen Verschlagwortungsdurchgänge überprüft. Erst nachdem die Ergebnisse der ersten und zweiten Verschlagwortung kommunikativ validiert waren, wurde die dritte Verschlagwortung – diejenige, welche für die Analyse schließlich verwendet wurde – festgelegt. Dabei lag der Fokus zunächst auf der Anzahl der Schlagwörter, die insgesamt vergeben wurden. So konnte man feststellen, ob es Schlagwörter gibt, die sehr selten vergeben wurden und eventuell durch andere – häufiger vergebene – Schlagwörter ersetzt werden können. Zudem wurden die Abweichungen zwischen der ersten und zweiten Verschlagwortung per Abfrage ermittelt. Mit Hilfe dieser Vorgehensweise konnten wiederum Schlagwörter ermittelt werden, welche uneinheitlich verwendet wurden. Um das Verfahren objektiver zu gestalten,

wurden diese Schlagwörter im Codebuch nochmals konkreter definiert, sodass eine einheitliche Verwendung gewährleistet ist.

Aufschluss über Schlagwörter, die wenig Probleme bereiteten und auch solche, die problematisch in der Anwendung waren, gab die Abfrage nach den Häufigkeiten der Übereinstimmungen zwischen dem ersten und zweiten Verschlagworter. Die Ergebnisse daraus wurden in der Verschlagwortergruppe diskutiert. Dadurch traten einige Phänomene zu Tage, welche durch Fehler des Verschlagworters, persönliche Neigungen (z. B. die Neigung des Verschlagworters, den Artikelinhalt möglichst konkret bzw. möglichst abstrakt wiederzugeben) oder durch unzulängliche Konventionen zustande kamen. Diese Phänomene wurden in die drei erwähnten Kategorien (vgl. 3.3.3) gebündelt. In der dritten Verschlagwortung wurden die Fehler aufgrund unzulänglicher Konventionen eliminiert, Neigungen und Fehler des Verschlagworters wurden durch eine Konkretisierung der Regeln minimiert.

Um die ersten beiden Verschlagwortungen zu vergleichen, wurden beispielsweise Listen aller Schlagwörter, die jemals in einem der drei Verschlagwortungsdurchgänge gebildet wurden, erstellt. Dabei wurde angegeben, wie häufig das jeweilige Wort in der ersten (VS1), zweiten (VS2) bzw. dritten (VS3) Verschlagwortung vorkam. In allen drei Verschlagwortungen wurde das Schlagwort „Seminar“ (VS1: 184 Mal, VS2: 190 Mal, VS3: 204 Mal) am häufigsten vergeben; gefolgt von „na“ (nicht adressiert) (VS1: 130 Mal, VS2: 124 Mal, VS3: 162 Mal), „abgs“ (berufsgruppenspezifisch adressiert) (VS1: 79 Mal, VS2: 95 Mal, VS3: 97 Mal) und „aFK“ (an Führungskräfte adressiert) (VS1: 66 Mal, VS2 und VS3: je 68 Mal).

Ebenfalls Teil der Güteprüfung des Verfahrens war die Analyse der Abweichungen zwischen der ersten und zweiten Verschlagwortung. Durch den Vergleich der Ergebnisse zweier unabhängiger Verschlagworter wird die Interkoder-Reliabilität geprüft (vgl. Mayring 2007: 46), also die Unabhängigkeit der Ergebnisse bei der Anwendung der Verschlagwortungsregeln durch die Analysten. Würden hier keine Abweichungen zwischen der ersten und der zweiten Verschlagwortung festgestellt werden – wären also die vergebenen Schlagwörter sowohl in Anzahl als auch im Inhalt übereinstimmend –, dann wäre die Objektivität der Schlagwörter bewiesen. Da dies bei einem qualitativen Verfahren in dieser Extremform nicht zu erwarten war, wurden die Ergebnisse der Überprüfung des Materials dazu benutzt, Verbesserungen im Verfahren einzuleiten.

Für diese Arbeit wurden im ersten Verschlagwortungsdurchgang insgesamt 3200 Schlagwörter vergeben und im zweiten 3195 Schlagwörter. Bei einer Fallzahl von 1016 Artikeln⁴⁴ ergibt das durchschnittlich etwa 3 Schlagwörter. Im Rahmen dieser Verschlagwortung wurden des Weiteren zwischen 6 und 0 Schlagwörter vom ersten und zweiten Verschlag-

⁴⁴ Bei 63 Artikeln aus der Süddeutschen Zeitung wurde aus zeitlichen und personellen Gründen auf die Eingabe der Ergebnisse, welche die Analysten in ihren jeweiligen Einzelverschlagwortungen generierten, verzichtet. Daher reduziert sich die Anzahl des Artikel-Samples auf 1016 Artikel.

wörter völlig identisch vergeben. 6 identische Schlagwörter haben die Verschlagwörter siebenmal vergeben, fünf identische Schlagwörter 23 Mal, vier identische Schlagwörter 127 Mal, drei identische Schlagwörter 303 Mal, zwei identische Schlagwörter 349 Mal, ein identisches Schlagwort 175 Mal und kein identisches Schlagwort 32 Mal. Diese Aufstellung lässt aber noch keinen Rückschluss darauf zu, ob nun alle für einen Artikel vergebenen Schlagwörter völlig übereinstimmend vergeben wurden.

Neben den Gemeinsamkeiten der Codierer waren vor allem die Abweichungen interessant, um Verbesserungen der Regeln daraus abzuleiten. Zunächst wurde die **numerische Abweichung** in Augenschein genommen. Wurden beispielsweise in der ersten Verschlagwortung 4 Schlagwörter für einen Artikel vergeben und in der zweiten Verschlagwortung 8 Schlagwörter, ergibt sich eine numerische Abweichung von -4. In rund 20 Prozent (207 Mal) der Fälle hat der Zweitverschlagwörter mehr Schlagwörter vergeben als der Erstverschlagwörter. In fast ebenso vielen Fällen (201; 19,8 Prozent) war es umgekehrt der Fall. Positiv ist zu werten, dass in nahezu 60 Prozent der Fälle für beide Verschlagwörter eine identische Anzahl an Schlagwörtern notwendig war, um den Artikelinhalt abzubilden. Dies lässt natürlich auch positive Rückschlüsse auf die Nachvollziehbarkeit und Anwendbarkeit der Verschlagwortungsregeln zu.

Schließlich wurde auch ein Zahlenwert für die **inhaltliche Abweichung** gebildet. Bei einer Anzahl von 4 Schlagwörtern in der ersten Verschlagwortung und einer Anzahl von 8 Schlagwörtern in der zweiten Verschlagwortung zeigt sich, dass beispielsweise, wenn drei Schlagwörter in Einklang vergeben wurden, in der ersten Verschlagwortung *ein* Schlagwort vergeben wurde, das der zweite Verschlagwörter nicht vergeben hat (4 Schlagwörter insgesamt – 3 identische Schlagwörter) während der zweite Verschlagwörter *fünf* Schlagwörter (8 Schlagwörter insgesamt – 3 identische Schlagwörter) nicht im Sinne des ersten Verschlagwörters vergeben hat. Damit ergibt sich in Summe eine inhaltliche Abweichung von 6 Schlagwörtern. In 41 Prozent der verschlagworteten Artikel bestand völliger Konsens in der Vergabe der Schlagwörter (421 Mal). 182 Mal betrug die inhaltliche Abweichung 1. Das heißt, dass die Schlagwörter übereinstimmend vergeben wurden, dass aber ein Verschlagwörter noch ein zusätzliches Schlagwort vergeben hat. Werden diese beiden Kategorien zusammengefasst, kann man festhalten, dass in fast 60 Prozent der Artikel wiederum auch inhaltlich sehr übereinstimmend verschlagwortet wurde. Demgegenüber stehen aber auch Artikel, in denen die inhaltliche Abweichung 8 (dreimal), 7 (neunmal) oder 6 (27 Mal) betrug. Hier haben die Verschlagwörter größtenteils völlig unterschiedliche Schlagwörter vergeben. Allerdings bedeutet dies nicht zwangsweise, dass die Verschlagwörter ein unterschiedliches Verständnis vom Artikelinhalt hatten, sondern, dass sie ihre Schlagwörter unterschiedlich abstrakt auswählten. Beispielsweise kann für ein und den selben Artikelinhalt ein Verschlagwörter „Personalmanagement“ und der andere „Personalentwicklung“ vergeben haben, wobei ersteres die Personalentwicklung inkludiert und somit lediglich weniger konkret ist, aber thematisch sehr wohl sinnvoll vergeben wurde. Die Artikel wurden aufgrund dieser

Ergebnisse alle nochmals mit den Verschlagwortern gemeinsam gesichtet und im Rahmen einer kommunikativen Validierung in der Gruppe wurden weitere Verschlagwortungsregeln gebildet, die eine einheitlichere Verschlagwortung zum Ziel hatten. Grundsätzlich wurde als Regel festgehalten, so konkret wie möglich und so abstrakt wie nötig zu verschlagworten.

Um zu ermitteln, bei welchen Schlagwörtern es die meisten Übereinstimmungen zwischen dem Erst- und dem Zweitverschlagworter gegeben hat, wurde eine weitere Abfrage generiert. So konnte man sehen, bei welchen Schlagworten noch weiterer Definitionsbedarf besteht. Das Schlagwort „Seminar“ wurde am Häufigsten von beiden Verschlagwortern gleichzeitig vergeben (176 Mal).

Die Gesamtauswertung dieser Abfrage ergibt, dass es bei 157 Schlagwörtern keine Abweichungen zwischen den Verschlagwortern in der Vergabe gab. Allerdings muss hier festgehalten werden, dass eine Reihe von Schlagwörtern (112) nur ein einziges Mal vergeben wurde. Das Schlagwort „Meinung“ wurde 18 Mal einheitlich vergeben, das Schlagwort „Mobbing“ 8 Mal. Unisono wurden auch die Schlagwörter „Projektmanagement“, „Event“ und „Personalauswahl“ (jeweils 6 Mal) vergeben. Darüber hinaus wurden folgende Schlagwörter einheitlich vergeben: Praktikum (5 Mal), Finanzierung (4 Mal), Ingenieurwissenschaften, Forstwirt, Entscheidung, Texter, Key_Account_Manager, Dienstleistungsbranche, Stimmtraining, Teamtraining, Philosophie, Online_Handel, Flugangst, Produktivität (je 3 Mal). 26 Schlagworte wurden jeweils zweimal von allen Verschlagwortern im Einklang vergeben.

Nach etwa 50 Prozent der Analyse des Materials empfiehlt Mayring (2000) eine Überarbeitung der Kategorien. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurden die Schlagworte nochmals einer Überprüfung unterzogen. Bei dem Abgleich stellten sich einige Phänomene heraus, die dafür verantwortlich waren, dass die erste Verschlagwortung von der zweiten differierte (vgl. 3.3.3).

Das Sample für die Entwicklung des Verschlagwortungsverfahrens bestand aus drei Ausgaben der Zeitschrift M&T sowie aus einigen Ausgaben der SZ aus den Jahren 2003 (33 Ausgaben) und 2004 (2 Ausgaben). Aus den verschlagworteten Artikeln der SZ aus dem Jahr 2006 wurden stichprobenartig Artikel ausgewählt, die explizit auf Abweichungsphänomene zwischen dem ersten und dem zweiten Verschlagworter hin untersucht wurden.

3.4.2.2 VERÄNDERUNG DES SCHLAGWORTPOOLS

Nach der kommunikativen Validierung der Schlagworte veränderte sich der Schlagwortpool nochmals. Um diese Veränderungen zu überprüfen, wurde eine Tabelle generiert, die anzeigt, welche einzelnen Schlagworte in der dritten Verschlagwortung neu hinzugekommen sind, also weder in der ersten noch in der zweiten Verschlagwortung verwendet wurden.

Gleichzeitig wurde ermittelt, welche Schlagworte zwar in der ersten und in der zweiten Verschlagwortung vergeben wurden, jedoch in der dritten Verschlagwortung keine Verwendung mehr fanden / nicht mehr vergeben wurden. Änderungen im Schlagwortpool ergaben sich meistens, weil im Rahmen der kommunikativen Validierung entweder treffendere Schlagworte gefunden wurden. Weibliche Berufsbezeichnungen (z. B. Kustodin, Ökologin) entfielen ebenfalls, weil festgelegt wurde, dass aufgrund einer größeren Einheitlichkeit immer die männliche Berufsbezeichnung verschlagwortet wird.

3.4.2.3 DESKRIPTION DER VERSCHLAGWORTUNG

Es ist möglich, dass sich Artikelinhalte komplett wiederholen, vor allem, wenn Artikel aus zwei Jahrgängen ein und derselben Zeitung verschlagwortet werden. Damit etwaige (in Teilen) gleich verschlagwortete Artikel identifiziert werden können, wurden Kreuzprodukte aus zwei, drei und vier Schlagworten gebildet. Darüber hinaus dient es der Deskription der Verschlagwortung, sich die Schlagwort-Anzahl pro Artikel und pro Artikelart näher anzusehen. Genauso interessant ist es zu sehen, welche Schlagworte je Artikelart am häufigsten vergeben wurden.

Um zu sehen, wie häufig ein Schlagwort A mit einem Schlagwort B in den jeweiligen Verschlagwortungsdurchgängen kombiniert wurde, erstellte man zunächst ein Kreuzprodukt aus *zwei* Schlagworten. Wie bereits festgehalten, wurden die Schlagworte Seminar und na am häufigsten vergeben. Auch gemeinsam wurden sie mit 66 Mal am häufigsten vergeben. Gemeinsame Vergaben haben auch die Schlagwörter abgs (berufsgruppenspezifisch adressiert), aFK (an Führungskräfte adressiert), apgs (personengruppenspezifisch adressiert) und jeweils Seminar. Dies lässt sich durch die Verschlagwortungsregel erklären, dass bei Veranstaltungshinweisen immer die Art der Veranstaltung und die Adressierung der Veranstaltung mit verschlagwortet werden muss.

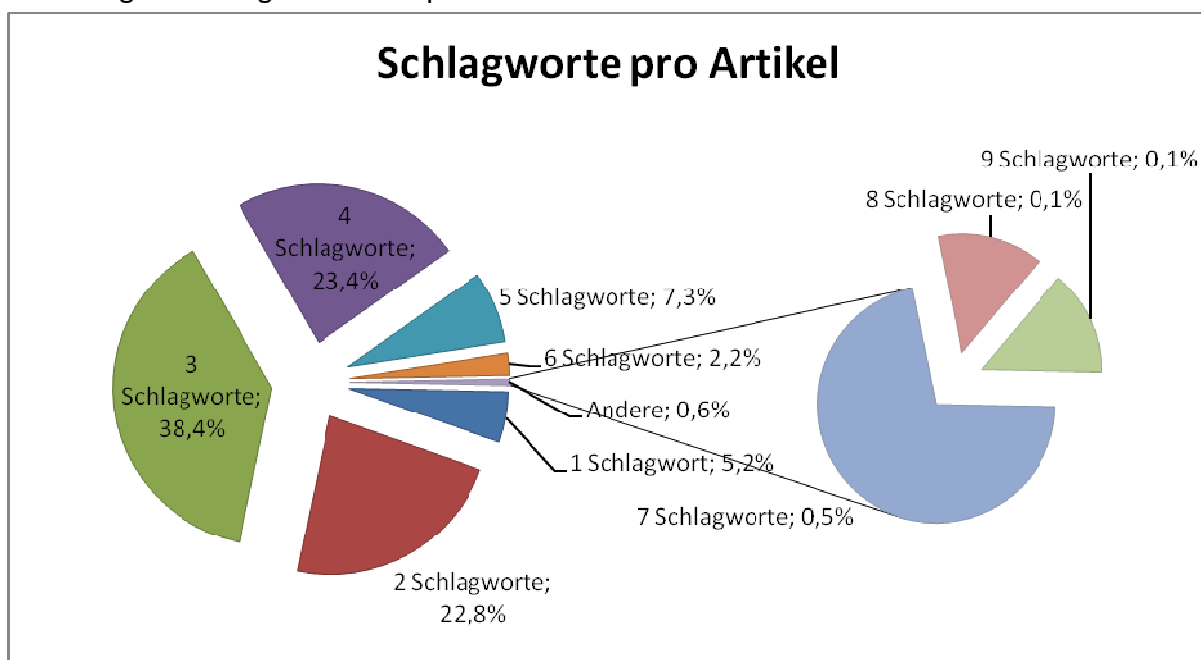
Nachdem bis zu neun Schlagwörter pro Artikel vergeben wurden, ist es auch denkbar, dass die Kombination von *drei* Schlagworten häufiger im Sample zu finden ist. Daher wurde das Kreuzprodukt aus drei Schlagworten gebildet. Kombinationen von drei Schlagworten treten nur in sehr geringem Maße auf. Das Schlagwortbündel Führung, aFK (an Führungskräfte adressiert) und Seminar wurde 11 Mal vergeben. Nicht verwunderlich ist auch die Bündelung der Schlagworte Berufsvorstellung, Gastarbeit und Internationaler_Vergleich, da diese häufig bei den so genannten „Gastarbeiter-Artikeln“, einer Serie der Süddeutschen Zeitung des Jahres 2003, vergeben wurden.

Auch eine Häufung der Kombination von *vier* Schlagworten erschien noch in einer angemessenen Häufigkeit im Sample möglich zu sein. Eine derartige Kombination von vier Schlagworten tritt höchst selten in Häufung auf. Nur eine 4er-Kombination ist in der gesamten Verschlagwortung viermal zu finden. Drei weitere Schlagwortbündel sind in der dritten Verschlagwortung wenigstens dreimal aufgetaucht. Diese Schlagwort-Häufungen sind alle

bei der Verschlagwortung von Veranstaltungshinweisen entstanden, was aus der Adressierung und der Verschlagwortung mit der Art der Veranstaltung hervorgeht. Die Kürze der Analyseeinheit, die deutlichen Regeln (Verschlagwortung der Dimensionen Inhalt, Art der Veranstaltung und Adressierung) und die klare Struktur der Texte der Kategorie Veranstaltungshinweis führten demnach zu replizierbaren Ergebnissen.

Eine weitere Abfrage wurde generiert, um festzustellen, wie viele Schlagwörter benötigt wurden, um den Artikelinhalt adäquat abzubilden. Die Auswertung zeigte, dass bei der dritten Verschlagwortung höchstens neun Schlagwörter vergeben wurden. Am häufigsten wurden in der dritten Verschlagwortung zwei (246 Mal, 22,8 %), drei (414 Mal, 38,4 %) oder vier Schlagwörter (253 Mal, 23,4 %) vergeben. Nachfolgende Abbildung zeigt die Gesamtstatistik der Schlagwortanzahl pro Artikel (aus der dritten Verschlagwortung) für die 1079 analysierten Artikel.

Abbildung 22: Schlagwortanzahl pro Artikel



Nicht nur die Anzahl der Schlagwörter pro Artikel sondern auch die Anzahl der Schlagwörter pro Artikelart dienen der Beschreibung der Ergebnisse aus der dritten Verschlagwortung. Um zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Schlagwortanzahl und der jeweiligen Artikelart gibt, in die jeder Artikel kategorisiert wurde, werden die Artikel je Artikelart getrennt betrachtet. Nachfolgende Tabelle zeigt die durchschnittliche Anzahl der Schlagwörter nach der dritten Verschlagwortung.

Tabelle 8: Durchschnittliche Schlagwortanzahl in der dritten Verschlagwortung

SZ	Artikelart	Durchschnitt/ Schlagwortanzahl	M&T	Artikelart	Durchschnitt/ Schlagwortanzahl
	VH	3,5		Interview-lang	7
	HA	3,3		Nachbericht-lang	4,62
	Interview	3,03		Info-kurz-online	4,33
	NA-Statistik	2,35		VH	4,11
	NA-Recht	2,27		Info-lang	3,75
	Info-kurz-Buch	2		Info-kurz-Buch	3,75
	NA	1,96		Nachbericht-kurz	3,67
				Info-kurz	3,29
				Stellungnahme	3
				Interview-kurz	3

Die Tabellen zeigen, dass die durchschnittliche Schlagwortanzahl bei der Zeitschrift M&T höher ist, als bei der Süddeutschen Zeitung. Dies kann an den längeren Artikeln der Zeitschrift liegen (meist mehrere Seiten) und auch an einem anderen Stil der Artikel, die meist mehr Themen behandeln als Artikel in der SZ.

Schließlich war es auch von Interesse, welche Schlagworte je Artikelart am häufigsten vergeben wurden. 48 Prozent der insgesamt 378 Veranstaltungshinweise (SZ und M&T) wurden mit dem Schlagwort „Seminar“ bedacht. In rund 22 Prozent der 253 SZ-Hauptartikel wurde das Schlagwort „Berufsvorstellung“ vergeben, das in dieser Artikelart die häufigste Vergabe erfahren hatte. Weitere Ergebnisse sind:

In den 118 NA-Statistik wurde das SW „Gehalt“ 32 Mal vergeben (27 %).

In den 62 NA-Recht wurde das SW „Kündigung“ 16 Mal vergeben (26 %).

In den 79 NA wurde das SW „Anstandsregeln“ 15 Mal vergeben (19 %).

In den 107 Interviews der SZ wurde das SW „Arbeitslosigkeit“ 10 Mal vergeben (9 %).

In den 9 Info-kurz-Online-Artikeln wurde das SW „Bewertung“ 8 Mal vergeben (89 %).

In den 12 Info-kurz-Buch-Artikeln der M&T wurde das SW „na“ (nicht adressiert) 8 Mal vergeben (67 %).

In den 16 Nachbericht-lang-Artikeln wurde das SW „Personalentwicklung“ 7 Mal vergeben (44 %).

In den 14 Info-kurz-Artikeln wurde das SW „Award“ 5 Mal vergeben (36 %).

In den 20 Info-lang-Artikeln wurde das SW „Selbstständigkeit“ 5 Mal vergeben (25 %).

In den 2 Nachberichten-kurz wurde das SW „Tagung“ 2 Mal vergeben (67 %).

In den 4 Stellungnahmen wurde das SW „Medien“ 2 Mal vergeben (50 %).

3.4.3 ZIELKRITERIENANALYSE

Das zweite Analyseverfahren war die Zielkriterienanalyse, bei welcher überprüft werden sollte, ob sich bestimmte vorher definierte Inhalte im Material finden lassen. In den folgenden beiden Abschnitten (3.4.3.1. und 3.4.3.2) wird nun das Verfahren der Zielkriterienanalyse (vgl. auch 3.3.4) dargestellt. Die Analyse folgt einem deduktiven Vorgehen, welches sich in der Technik der Strukturierung manifestiert (vgl. Mayring 2007: 75). Die Struktur wird „in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2007: 82f.). Die Strukturierungsdimensionen ergeben sich in dieser Studie direkt aus der theoretischen Fundierung und dienen den Analysten als Grundlage.

3.4.3.1 ÜBERPRÜFUNG DER INTERKODER-RELIABILITÄT BEI DER ZIELKRITERIENANALYSE

Wie bei der Verschlagwortung wurden die Artikel auch bei der Zielkriterienanalyse zunächst von jedem der Analysten in Einzelarbeit codiert. Danach wurde im Rahmen einer Gruppendiskussion (mit zwei bis fünf Einzelanalysten) festgelegt, ob ein Zielkriterium im Text enthalten ist und ggf. welches Zielkriterium dies ist. Hierbei handelt es sich um eine Feedback-Schleife zurück zum Beforschten. „Die Interpretationen werden den Betroffenen nochmals vorgelegt, diskutiert und auf diese Weise evaluiert, inwieweit diese sich in den Interpretationen wiederfinden“ (Hugl 1995: 152). Nachfolgend wird die Übereinstimmung der Analysten in der Zielkriterienidentifikation geprüft (Interkoder-Reliabilität). Der Grad der Übereinstimmung der verschiedenen am Auswertungsprozess beteiligten Analysten (vgl. dazu auch Hugl 1995: 156) gilt wie die kommunikative Validierung als Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Überprüfung der Übereinstimmung der Analysten bei der Zielkriterienanalyse soll zeigen, ob die Analysten trotz des aufgrund der differenzierten Definitionen (siehe theoretische Fundierung) komplexen Arbeitsprozesses verlässliche Ergebnisse erzielen. Aus diesem Grund werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse der Analysten vor und nach der kommunikativen Validierung betrachtet.

Tabelle 9: Identifikation von Zielkriterien vor und nach der kommunikativen Validierung – Gesamt

		Zielkriterium - Vorher					
		Ja		Nein		Dissens	
		Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Zielkriterium- Nachher	Ja	539	53,31%	0	0%	88	8,70%
	Nein	33	3,26%	300	29,67%	49	4,85%
	Dissens	0	0%	0	0%	2	0,20%
		572	56,58%	300	29,67%	139	13,75%

In den Spalten obiger Tabelle wird die Identifikation eines Zielkriteriums durch die Analysten nach der Einzelanalyse und in den Zeilen die Wertung einer Textstelle als Zielkriterium nach der kommunikativen Validierung aufgelistet. Waren alle Analysten einer Gruppe in der Einzelanalyse davon überzeugt, dass es sich bei einer bestimmten Textstelle um ein Zielkriterium handelt, bestand vor der kommunikativen Validierung (Zielkriterium – Vorher) Übereinstimmung (hier: ja). Dies war in der vorliegenden Analyse bei 572 von 1011 Zielkriterien-Funden der Fall. Wenn die Analysten nicht nur in der Einzelanalyse, sondern auch nach der kommunikativen Validierung von einem Zielkriterien-Fund überzeugt waren, wurde dies in der vorangehenden Kreuztabelle mit Zielkriterium – Vorher „Ja“ und Zielkriterium – Nachher „Ja“ eingetragen. Dies kommt in 53,31 Prozent der Fälle vor. In lediglich 13,75 Prozent der Fälle kam es zu einem Dissens in der Einzelanalyse. Die Gruppenmitglieder hatten dabei in der Einzelanalyse unterschiedliche Ansichten darüber, ob es sich bei einer bestimmten Textstelle um ein Zielkriterium handelt oder nicht. Dieser Dissens wurde bis auf zwei Fälle aufgelöst und zwar so, dass ein gefundenes Zielkriterium entweder Zustimmung (8,7 %) oder Ablehnung (4,85 %) fand.

Bemerkenswert ist es, dass in 839 Fällen⁴⁵ das einhellige Einzelanalystenergebnis in der kommunikativen Validierung bestätigt wurde. Das heißt, dass in 82,99 Prozent der Fälle von Anfang an Übereinstimmung der Analysten bestand, die in den Gruppendiskussionen bestätigt wurde. Demnach waren die Schulung der Analysten sowie die Regeln, nach welchen

⁴⁵ Diese 839 gefundenen Zielkriterien setzen sich zusammen aus 539 Zielkriterien der Kategorie Zielkriterium – Vorher „Ja“/ Zielkriterium – Nachher „Ja“ und 300 gefundenen Zielkriterien der Gruppe Zielkriterium – Vorher „Nein“/ Zielkriterium – Nachher „Nein“.

vorgegangen wurde, eine gute Voraussetzung für eine hohe Reliabilität der Daten. Die referierten Zahlen zeigen, dass die Analytisten-Übereinstimmung als brauchbar zu bewerten ist und sich die Notation der Zielkriterienidentifikatoren als ebenso brauchbar erwiesen hat. Die Bedeutung der kommunikativen Validierung ist vor allem bei den 139 gefundenen Zielkriterien herauszustellen, bei denen keine Einigkeit ob der Vergabe eines Zielkriteriums herrschte. Für diese Zielkriterien leistete die Diskussion der Analytisten die Zuführung zu einem klaren Votum. Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden die Pro- und Contra-Meinungen für jeden Dissens nochmals gehört und danach abgewogen. Die Veränderungen durch die kommunikative Validierung war zwingend notwendig und zielführend im Hinblick darauf, klare Aussagen über die Gültigkeit eines Zielkriteriums zu erhalten.

3.4.3.2 ERGEBNISSE DER ZIELKRITERIENANALYSE

In diesem Abschnitt werden grundlegende Ergebnisse der Zielkriterienanalyse vorgestellt. Dies sind die Häufigkeiten der unterschiedlichen Arten von Zielkriterien über alle Zielkriterien-Funde hinweg sowie die Häufigkeit der Anzahlen von Zielkriterien pro Artikel. Danach werden Ergebnisse im Hinblick auf die Häufigkeiten der Arten von Zielkriterien bei den verschiedenen Artikelkategorien aufgezeigt. Zum Abschluss der Ergebnisdarstellung werden die gefundenen Kombinationen von Zielkriterien, wie sie auf der Ebene der Artikel vorkommen, beschrieben.

Die Zielkriterien-Arten im Rahmen der Zielkriterienanalyse sind wie bereits eingeführt:

- es findet sich eine Zielvariable, d. h. der Artikel befasst sich mit Themen, die im Theorieteil dieser Arbeit behandelt wurden (**Zielvariable**),
- der Artikel berührt eines der Themenfelder, mit denen sich diese Arbeit theoretisch befasst, hat aber noch keine Zielvariable (**Themenfeld**),
- es findet sich ein Begriff, ohne dass er aber im Kontext des hier vorgestellten theoretischen Hintergrundes verwendet wird (**Begriffsnennung**).

Als Zielvariable werden diejenigen Textpassagen bezeichnet, die den Gedanken einer neuen Lernkultur transportieren, in der Selbstorganisation die oberste Prämisse ist. Nachfolgende Tagelle zeigt, wie oft die Gedanken einer neuen Lernkultur in den Artikeln gefunden wurden.

Tabelle 10: Wie oft wurden die Gedanken einer neuen Lernkultur in den Artikeln transportiert?

Zielvariable	Anzahl
Kompetenz	8
Lernen	7
LiPA	0
LisU	0
LiWe	0
Lernkultur	2
Rolle des Lehrenden	5
Strukturelle Bedingungen	0
Selbstorganisation	7
Wissensmanagement	1
Lernende Organisation	2
Wissensgenerierung	1
Wissenskommunikation	1
Wissensrepräsentation	1
Wissensnutzung	0
Gesamt	35

Zielvariablen finden sich insgesamt 35 Mal in 21 der 1079 analysierten Artikel. Die Zielvariable „Kompetenz“ wurde insgesamt achtmal identifiziert, „Lernen“ siebenmal, „Lernkultur“ zweimal, die „Rolle des Lehrenden“ fünfmal, „Selbstorganisation“ siebenmal, „Wissensmanagement“ einmal, „Lernende Organisation“ zweimal und „Wissensgenerierung“, „Wissenskommunikation“ sowie „Wissensrepräsentation“ je einmal. Die Codes „LiPA“, „LisU“, „LiWe“, „Strukturelle Bedingungen“ und „Wissensnutzung“ tauchen kein einziges Mal als originäre Zielvariable auf.

Darüber hinaus wurde erfasst, wie oft ein Themenfeld vorkommt, das im Kontext der Analyse als relevant erachtet wird. Die nachfolgende Tabelle zeigt die gefundenen Themenfelder nach ihrer Häufigkeit auf.

Tabelle 11: Wie oft wird ein Themenfeld berührt?

Themenfeld	Anzahl
LiWe	34
LiNe	27
LiPA	16
Zukunftsfähigkeit	14
Verknüpfung von Handeln und Werten	10
LisU	6
Lernende Organisation	3
Sonstiges	2
Wissenskommunikation	2
Wissensmanagement	1
Wissensgenerierung	1
Gesamt	116

In 116 Fällen wurde ein im Kontext dieser Arbeit als relevant bewertetes Themenfeld in den analysierten Artikeln identifiziert. Dabei kamen die Themenfelder Lernen in Weiterbildungsinstitutionen (LiWe) als traditioneller Lernort sowie Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe) als momentan stark wachsender Bereich der Bildung am häufigsten zur Sprache. Themenfelder der Bereiche Grundlagenforschung, Wissensrepräsentation und Wissensnutzung kamen nicht zur Sprache.

Nachfolgende Tabelle zeigt, dass der Begriff Kompetenz (Begriffsnennung) in den Artikeln am häufigsten zu finden war. Es gibt aber auch Begriffe, die sehr wenig (Lernende Organisation) bzw. gar nicht in den Artikeln identifiziert wurden (Wissensmanagement, Wissensgenerierung, Wissenskommunikation, Wissensrepräsentation und Wissensnutzung).

Tabelle 12: Wie oft wurden welche Begriffe genannt?

Begriffsnennung	Anzahl
Kompetenz	208
Lernen	110
LiWe	69
Rolle des Lehrenden	48
Strukturelle Bedingungen	14
Selbstorganisation	10
Sonstiges	10
Lernkultur	5
LiPA	3
Lernende Organisation	1
Gesamt	478

Genauso wie bei der Verschlagwortung die Anzahl der pro Artikel vergebenen Schlagworte zur Deskription herangezogen wurde, interessiert auch die Anzahl der Zielkriterien pro Artikel. Vor der kommunikativen Validierung enthielten 678 Artikel kein Zielkriterium (ca. 63 %). Nach der kommunikativen Auseinandersetzung mit den in Einzelarbeit gefundenen Zielkriterien wiesen 720 der 1079 Artikel keine Zielkriterien auf (ca. 67 %). Die restlichen Zielkriterien-Anzahlen verteilen sich wie folgt.

Tabelle 13: Häufigkeiten der Zielkriterien-Anzahlen pro Artikel – Absolut und in Prozent

Anzahl der gefundenen Zielkriterien (ZK) pro Artikel	Anzahl der Artikel	Prozent
0 ZK	720	66,73%
1 ZK	202	18,72%
2 ZK	97	8,99%
3 ZK	39	3,61%
4 ZK	9	0,83%
5 ZK	7	0,65%
6 ZK	1	0,09%
9 ZK	3	0,28%
10 ZK	0	0,00%
12 ZK	1	0,09%
Gesamt	1079	100,00%

Ein differenzierteres Bild über die Anzahl der Arten von Zielkriterien zeigt sich in nachfolgender Tabelle. In 21 Artikeln wurden insgesamt 35 Zielvariablen gefunden⁴⁶. In 19 der 21 Artikel wurden neben Zielvariablen noch weitere Zielkriterien (Begriffsnennungen und/oder Themenfelder) gefunden. Artikel aus der Zeitschrift M&T enthalten bis zu sechs Zielkriterien, SZ-Artikel bis zu zwei Zielkriterien. Die Tatsache, dass M&T-Artikel mehr Zielkriterien enthalten, lässt sich durch die Länge der Artikel sowie durch die größere in ihnen enthaltene Themenvielfalt (siehe die durchschnittliche Schlagwortanzahl pro Artikel) begründen.

⁴⁶ Auf die Darstellung weiterer Artikel mit Zielkriterien der Art „Themenfeld“ und „Begriffsnennung“ wurde hier aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

Tabelle 14: Anzahl der gefundenen Zielkriterien aus der Zielkriterienanalyse pro Artikel

Anzahl der Zielkriterienarten pro Artikel					
Titel	Artikelart	Zeitschrift	Zielvariable	Themenfeld	Begriffs-nennung
Schritt für Schritt	Nachbericht-lang	M&T	6	4	2
Zusammenhänge erkennen	Nachbericht-lang	M&T	5	0	1
Hoffnungsschimmer	Nachbericht-lang	M&T	3	5	1
Eine Mission erfüllen	Nachbericht-lang	M&T	2	2	5
Extravagante Träume	Info-lang	M&T	2	0	2
Initiative der Ausgemusterten	HA	SZ	2	0	1
Stets zu Diensten	Info-lang	M&T	1	3	1
Nachteulen und Zeitmanager	Info-lang	M&T	1	2	6
Verstehen und überprüfen	Info-lang	M&T	1	2	1
Zwei Kurse im Test	Nachbericht-lang	M&T	1	2	1
Frust am Bildschirm	HA	SZ	1	1	3
Die Werte der Firma bestimmen ihren Wert	Interview	SZ	1	1	1
Die Drehzahl des Denkens erhöhen	Interview-lang	M&T	1	1	1
Konfliktmanagement im Zirkuszelt	Nachbericht-lang	M&T	1	1	1
Zwischen Himmel und Erde	HA	SZ	1	0	3
Lernen am laufenden Band	HA	SZ	1	0	2
Wann wird das Internet erwachsen?	Interview	SZ	1	0	2
Blended Learning	NA	SZ	1	0	1
Anspruch und Wirklichkeit	HA	SZ	1	0	1
Anreize für den Flurfunk	Interview	SZ	1	0	0
Einteilen	VH	SZ	1	0	0

Erläuterung: HA = Hauptartikel; NA = Nebenartikel; VH = Veranstaltungshinweis

Zudem interessierten die Häufigkeiten, in welchen bestimmte Zielkriterienarten in den verschiedenen Artikelarten vorkommen. Die Zeile 1 nachfolgender Tabelle zeigt zum Beispiel, dass in Hauptartikeln (HA) der Süddeutschen Zeitung (SZ) 36 Mal (Anzahl) relevante Themenfelder (Zielvariable = 0, Begriffs-nennung = 0, Themenfeld = 1) in der kommunikativen Validierung (TrefferN = 1) bestätigt wurden. Der Wert 2 wurde in der Spalte „TrefferN“ dann vergeben, wenn ein Teil der Analysten dafür war, ein Zielkriterium im Text gefunden zu haben, ein anderer dagegen.

Hier ist es vor allem interessant zu wissen, ob sich beispielsweise in langen Artikeln tendenziell eher Zielvariablen finden lassen.

Tabelle 15: Anzahl der Zielkriterienarten aus der Zielkriterienanalyse pro Artikelart – SZ

Anzahl der Zielkriterien pro Artikelart						
Artikelart	Zeitschrift	Zielvariable	Begriffs-nennung	Themen-feld	TrefferN	Anzahl
HA	SZ	0	0	1	1	36
HA	SZ	0	1	0	1	235
HA	SZ	0	1	0	2	1
HA	SZ	1	0	0	1	6
Interview	SZ	0	0	1	1	7
Interview	SZ	0	1	0	1	87
Interview	SZ	1	0	0	1	3
NA	SZ	0	0	1	1	2
NA	SZ	0	1	0	1	5
NA	SZ	1	0	0	1	1
NA-Recht	SZ	0	1	0	1	4
NA-Statistik	SZ	0	0	1	1	3
NA-Statistik	SZ	0	1	0	1	14
VH	SZ	0	0	1	1	10
VH	SZ	0	1	0	1	70
VH	SZ	1	0	0	1	1

Erläuterung: HA = Hauptartikel; NA = Nebenartikel; VH = Veranstaltungshinweis

Obige Tabelle zeigt, dass bei verhältnismäßig langen Hauptartikeln (HA) der Süddeutschen Zeitung sechs Zielvariablen identifiziert wurden, bei Interviews wurden drei Zielvariablen gefunden, bei allgemeinen Nebenartikeln (NA) und Veranstaltungshinweisen (VH) nur je eines.

Analog können auch die Ergebnisse der M&T betrachtet werden.

Tabelle 16: Anzahl der Zielkriterienarten aus der Zielkriterienanalyse pro Artikelart – M&T

Anzahl der Zielkriterien pro Artikelart						
Artikelart	Zeitschrift	Zielvariable	Begriffs-nennung	Themen-feld	TrefferN	Anzahl
Info-kurz	M&T	0	0	1	1	10
Info-kurz	M&T	0	1	0	1	3
Info-kurz-Buch	M&T	0	0	1	1	1
Info-kurz-Buch	M&T	0	1	0	1	5
Info-kurz-online	M&T	0	0	1	1	2
Info-lang	M&T	0	0	1	1	9
Info-lang	M&T	0	1	0	1	17
Info-lang	M&T	1	0	0	1	5
Interview-kurz	M&T	0	0	1	1	1
Interview-kurz	M&T	0	1	0	1	1
Interview-lang	M&T	0	0	1	1	1
Interview-lang	M&T	0	1	0	1	1
Interview-lang	M&T	1	0	0	1	1
Nachbericht-kurz	M&T	0	0	1	1	4
Nachbericht-kurz	M&T	0	1	0	1	2
Nachbericht-lang	M&T	0	0	1	1	19
Nachbericht-lang	M&T	0	1	0	1	19
Nachbericht-lang	M&T	1	0	0	1	18
Stellungnahme	M&T	0	0	1	1	2
Stellungnahme	M&T	0	1	0	1	3
VH	M&T	0	0	1	1	8
VH	M&T	0	0	1	2	1
VH	M&T	0	1	0	1	11

Erläuterung: VH = Veranstaltungshinweis

Bei der M&T zeigt sich die Tendenz, dass nur in langen Artikeln Zielvariablen enthalten sind, noch stärker. In keinem der kurzen Artikelarten sind Zielvariablen enthalten. 18 Mal trat eine Zielvariable in langen Nachberichten auf, fünf Mal in langen Informationsartikeln und einmal in einem langen Interview. Damit bestätigt sich die oben getroffene Annahme, dass in langen Artikeln mehr Zielvariablen enthalten sind. Darüber hinaus wird aus obiger Tabelle ebenfalls ersichtlich, dass in der Kategorie Nachbericht-lang jede der Zielkriterienarten (Zielvariable, Themenfeld, Begriffs-nennung) am häufigsten von den Analysten erkannt wurde.

Genauso wie bei der Verschlagwortung, bei welcher mittels Kreuzprodukten Schlagwort-Kombinationen ermittelt wurden, sollte auch für die Zielkriterienanalyse überprüft werden, ob bestimmte Kombinationen von Zielkriterien häufiger als andere vorkommen. Insgesamt 35 Zielvariablen (ZV) wurden in den 1079 Artikeln identifiziert: Achtmal die ZV Kompetenzen, siebenmal die ZV Lernen, fünfmal die ZV Rolle des Lehrenden, zweimal die ZV Lernkultur, zweimal die ZV Lernende Organisation und je einmal die Zielvariablen Wissensmanagement, Wissensgenerierung, Wissenskommunikation und Wissensnutzung. Am bedeutsamsten sind für die Analyse die Artikel mit Zielvariablen. In 21 Artikeln wurden Zielvariablen gefunden. Nachfolgend wird aufgelistet, wo Zielvariablen vorhanden sind, und in Verbindung mit welchen anderen Zielkriterien sie auftraten. Damit werden die für die Analyse wichtigsten Artikel hervorgehoben und qualitativ betrachtet. Diese Betrachtung ist möglich, weil sich die Anzahl der Artikel, in denen Zielvariablen auftauchen, in Grenzen hielten.

Süddeutsche Zeitung 2003:

a) **Frust am Bildschirm** (Ausgabe 1./2. November 2003)

In diesem Hauptartikel wird das Blended-Learning in seinen zahlreichen Facetten beschrieben. Darüber hinaus wird Heinz Mandl (siehe Abschnitt 2.3) zitiert, der als wesentlichen Erfolgsfaktor für die Wissensgenerierung ein Umdenken in der Lernkultur der Unternehmen sieht. Bei diesem Artikel wurde die Zielvariable Wissensgenerierung vergeben. Zudem treten das Themenfeld LiWe und die Begriffsnennungen Lernen, Lernkultur sowie Strukturelle Bedingungen auf.

b) **Wann wird das Internet erwachsen?** (Ausgabe 17./18. Mai 2003)

In diesem Interview vertritt der Interviewte die Position, dass die Informations- und Kommunikationstechnologie noch nicht in dem Maße Einzug in das öffentliche Leben gefunden hat, wie es möglich wäre. Er referiert zudem die Möglichkeiten im Zusammenhang mit Lernen im Netz und mit Multimedia. Hier wurde die Zielvariable Lernen vergeben. Darüber hinaus finden sich die Begriffsnennungen Kompetenz, Lernen und Rolle des Lehrenden.

Management & Training 2004:

a) **Die Drehzahl des Denkens erhöhen** (Ausgabe 1/2004)

Durch die Beschäftigung mit der Philosophie soll Führungskräften und Mitarbeitern, so wird es in diesem Interview propagiert, strukturiertes Denken und Handeln beigebracht werden. Zudem soll die Philosophie Werte aufzeigen, die auf die Geschäftswelt übertragen werden können und mittels derer selbstorganisiertes Agieren im Berufsalltag zur Selbstverständlichkeit wird. Bei diesem Artikel wurde die Zielvariable Selbstorganisation vergeben. Außerdem wurde das Themenfeld Verknüpfung von Handeln und Werten und die Begriffsnennung Lernen vergeben.

b) **Eine Mission erfüllen** (Ausgabe 1/2004)

Der Nachbericht informiert über eine Trainingsmaßnahme, die durch einen außergewöhnlichen Lernort Anreize zum Lernen schafft. Außerdem geht es im Artikel darum, Orientierung aus sich selbst zu schöpfen - eine Umschreibung der LK KE-"Selbstorganisation", wenn auch in einem spirituellen, buddhistischen Kontext. Dieser Artikel beinhaltet die Zielvariablen Lernen und Selbstorganisation. Zudem wurden die Themenfelder Verknüpfung von Handeln und Werten sowie Zukunftsfähigkeit vergeben. Auch die Begriffsnennungen Lernkultur, Kompetenz und LiWe waren im Artikel enthalten.

c) **Extravagante Träume** (Ausgabe 3/2004)

In diesem Artikel wird sehr ausführlich auf das Konstrukt Kompetenz in seinen Facetten eingegangen, und zwar zum Teil fast identisch zum QUEM-Bulletin (QUEM-Bulletin 5/2000: 10). "Selbst-Management" und selbstorganisatorische Impulse werden darüber hinaus im Artikel als überaus wichtig angesehen. In diesem Artikel tauchten die Zielvariablen Kompetenz und Selbstorganisation auf. Des Weiteren wurden die Begriffsnennungen Kompetenz und Lernen identifiziert.

d) **Hoffnungsschimmer** (Ausgabe 3/2004)

Das primäre Ziel, das in diesem Artikel angesprochen wird, ist es für Unternehmen, die Handlungsfähigkeiten der Mitarbeiter zu erweitern, um in einem umfassenderen Arbeitsgebiet erfolgreich zu sein. Hier manifestiert sich eine exakte Beschreibung des Kompetenzbegriffs. Die Programme, über welche in diesem Nachbericht informiert wird, sind so konzipiert, dass den Teilnehmern selbstgesteuertes Lernen ermöglicht bzw. abverlangt wird. Durch virtuelle Lerngruppen oder konzernweite informelle Netzwerke möchten sich die im Artikel beschriebenen Unternehmen hin zu einer Lernenden Organisation entwickeln. Drei Zielvariablen sind in diesem Artikel enthalten: Kompetenz, Selbstorganisation und Lernende Organisation. Darüber hinaus sind die Themenfelder LiWe, LiPA, Zukunftsfähigkeit und LiNe Inhalt des Artikels. Auch die Begriffsnennung Kompetenz wurde im Artikel gefunden.

e) **Konfliktmanagement im Zirkuszelt** (Ausgabe 1/2004)

In diesem Nachbericht wird über so genannte zirzensische Methoden der Seminargestaltung berichtet. Dabei wird die Methode folgendermaßen beschrieben: Durch gemeinsames Reflektieren werden Erlebnisse und Lernphasen kognitiv aufgearbeitet und daraus Handlungsalternativen für den Berufsalltag formuliert. Beim Transfer stehen die Lehrenden den "Schülern" zur Seite. Die Zielvariable Rolle des Lehrenden wurde hier gefunden. Außerdem beschäftigt sich der Artikel mit dem Themenfeld LiWe und beinhaltet die Begriffsnennung Kompetenz.

f) **Nachteulen und Zeitmanager** (Ausgabe 2/2004)

Die hier ausgeführten Vorstellungen von der Rolle des Lehrenden beim Online-Lernen decken sich mit der im QUEM-Bulletin (5/2000) postulierten Transformation des Lehrenden

vom reinen Wissensvermittler hin zum Lernmittler, der nicht mehr nur Inhalte lehrt, sondern als Lernpartner fungiert. Auch in diesem Artikel wurde die Zielvariable Rolle des Lehrenden ermittelt. Ferner sind das Themenfeld LiNe und die Begriffsnennungen Lernen, Kompetenz und Rolle des Lehrenden Teil des Artikels.

g) **Schritt für Schritt** (Ausgabe 3/2004)

Ganz im LK KE-Sinn wird in diesem Nachbericht statt formeller Wissensvermittlung die Fähigkeit zur übergreifenden Problemlösefähigkeit (=Kompetenz) in den Vordergrund gestellt, denn man ordnete „die Faktenvermittlung dem Prinzip der Problemlösung unter“. Zudem wird die Veränderung der Lernkultur im Unternehmen – bedingt durch die Einführung von Blended Learning – thematisiert. Dabei wird der Trainer mehr als Coach und Vermittler und nicht so sehr als Vortragender gesehen, was die Rolle des Lernmittlers im Sinne von LK KE erkennen lässt. Damit hofft man im Unternehmen: "Wissen wandelt sich zu individueller Handlungskompetenz“. In diesem Artikel sind eine Reihe von Zielvariablen enthalten: Kompetenz, Lernkultur, Rolle des Lehrenden und Lernen. Diese werden ergänzt durch die gefundenen Themenfeld-Zielkriterien LiNe und Lernen sowie die Begriffsnennungen Kompetenz, Selbstorganisation und LiWe.

h) **Stets zu Diensten** (Ausgabe 1/2004)

In diesem Artikel wird die LK KE-Grundidee umschrieben: Das Überleben in turbulenten Umwelten basiert dem Bericht zufolge weniger auf Lenkung und Kontrolle als darauf, die Initiative der Mitarbeiter zu fördern und deren Ideen zu unterstützen. Dieser Artikel weist die Zielvariable Selbstorganisation auf. Außerdem werden die Themenfelder Zukunftsfähigkeit und Verknüpfung von Handeln und Werten sowie die Begriffsnennung Lernen erwähnt.

i) **Verstehen und Überprüfen** (Ausgabe 2/2004)

Der Autor dieses Artikels verweist auf den Diskussionsstand zur Rolle des informellen Lernens und des beiläufigen Lernens im Alltag und fordert eine forcierte Behandlung des Themas in Deutschland über Expertengremien hinaus. Die Zielvariable und auch die Begriffsnennung Lernen wurden in diesem Artikel bestimmt. Der Inhalt bezieht sich zudem auf das Themenfeld LiNe.

j) **Zusammenhänge erkennen** (Ausgabe 3/2004)

Dieser Artikel befasst sich mit der Schulung grundlegender Kompetenzen für Führungskräfte. Damit soll die Employability gestärkt werden. Bei diesem Artikel fanden die Analysten die Zielvariablen Kompetenz, Lernen, Rolle des Lehrenden und Lernende Organisation. Darüber hinaus fiel die Begriffsnennung Kompetenz.

k) **Zwei Kurse im Test** (Ausgabe 2/2004)

In die hier beschriebene Evaluation der Kursangebote, wird die Vermittlung von Praktiken, die das selbstorganisierte Lernen fördern, einbezogen. Damit macht der Autor deutlich, dass er die Fähigkeit zur Selbstorganisation in Lernkontexten als bedeutsam erachtet. Dies ist der

letzte Artikel aus dem Jahr 2004, in dem eine Zielvariable (Selbstorganisation) enthalten ist. Er beschäftigt sich zudem mit den Themenfeldern LiNe und LiWe und enthält die Begriffs-nennung Selbstorganisation.

Süddeutsche Zeitung 2006:

a) **Anreize für den Flurfunk** (Ausgabe 21./22. Oktober 2006)

Bei der informellen Kommunikation, die die Mitarbeiter dem Artikel zufolge betreiben sollten, geht es um Wissens(ver-)teilung, also um Wissensrepräsentation. In diesem Artikel tritt daher die Zielvariable Wissensrepräsentation auf.

b) **Anspruch und Wirklichkeit** (Ausgabe 16./17. September 2006)

In diesem Artikel wird die Einrichtung einer firmeninternen Wissensplattform beschrieben. Hier findet sich die Zielvariable Wissensmanagement und zugleich die Begriffs-nennung Kompetenz.

c) **Blended Learning** (Ausgabe 23./24. September 2006)

Das Konzept des Blended Learnings wird in diesem Nebenartikel erläutert. Für die Umsetzung und Akzeptanz des Blended Learnings, so wird es im Artikel beschrieben, ist die Etablierung einer neuen Lernkultur in Unternehmen erforderlich. Für diesen Artikel wurden die Zielvariable Lernkultur und die Begriffs-nennung Lernen vergeben.

d) **Die Werte der Firma bestimmen ihren Wert** (Ausgabe 10./ 11. Juni 2006)

Das Interview beschreibt die Bedeutung der Existenz von Werten. Einer der beschriebenen Werte ist es, Menschen durch Kompetenzentwicklung zu stärken, damit sie ihre Potenziale entfalten können. In diesem Artikel tritt die Zielvariable Kompetenz gemeinsam mit dem Themenfeld Verknüpfung von Handeln und Werten und der Begriffs-nennung LiWe auf.

e) **Einteilen** (Ausgabe 9./ 10. Dezember 2006)

Der kurze Veranstaltungshinweis gibt Hinweise auf ein Seminar zum selbstorganisierten Lernen. Hier wurde die Zielvariable Selbstorganisation vergeben.

f) **Initiative der Ausgemusterten** (Ausgabe 23./ 24. September 2006)

„Wo sich Berufe wandeln, müssen auch 50-jährige weiter lernen“, heißt es in diesem Artikel. Daher seien gerade für ältere Arbeitnehmer neue Wege und Ziele zu erarbeiten sowie Strategien für eine optimale Vermarktung der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Zwei Ziel-variablen, Kompetenz und Lernen, wurden in diesem Artikel identifiziert. Darüber hinaus fanden sich zwei relevante Begriffs-nennungen (Lernen und LiWe).

g) **Lernen am laufenden Band** (Ausgabe 1./ 2. Juli 2006)

„Wer gelernt hat, wieder zu lernen, und Erfolge einzufahren, wird gerne rückfällig“, heißt es in diesem Artikel, in dem das Lebenslange Lernen an einem Beispiel aufgezeigt wird. In

diesem Artikel wurde die Zielvariable Lernen gefunden. Zudem traten die Begriffsnennungen Lernen und LiWe im Artikel auf.

h) **Zwischen Himmel und Erde** (Ausgabe 18./ 19. November 2006)

Auch in diesem Artikel wird anhand eines Beispiels die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens verdeutlicht. Es tritt hier Lernen als Zielvariable auf. Außerdem wurden die Begriffsnennungen Rolle des Lehrenden, Kompetenz und Lernen vergeben.

3.5 FAZIT

In diesem Kapitel wurden mit der Verschlagwortung und der Zielkriterienanalyse die beiden inhaltsanalytischen Verfahren beschrieben, die nötig waren, um im folgenden Kapitel die Forschungsfrage zu beantworten. Zunächst wurden die Artikel des Samples klassifiziert (formale Kategorien), dann wurden diese Artikel in einem induktiven Verfahren verschlagwortet (inhaltliche Kategorien). Nachdem die Artikel alle verschlagwortet waren, erfolgte eine Zielkriterienanalyse. Die Zielkriterien wurden deduktiv aus der theoretischen Fundierung der Arbeit generiert.

Im Unterschied zu quantitativen Verfahren erfolgt in der qualitativen Sozialforschung die Annäherung an die Realität mit Hilfe offener Verfahren. Aus diesem Grunde wird auf vorab entwickelte Erhebungsinstrumente verzichtet. Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation sowie gegenüber den angewandten Methoden ist eine Grundhaltung qualitativer Sozialforschung (vgl. Lamnek 1993). Neben der Offenheit, mit der auch eine gewisse Flexibilität einhergeht, nennt Lamnek (1993: 21ff.) weitere Merkmale qualitativer Sozialforschung. Darunter fallen die Interaktion zwischen dem Forscher und dem Erforschten, die Reflexivität von Gegenstand und Analyse, der Prozesscharakter der Forschung sowie die Explikation, die vom Forscher gefordert wird. Sämtliche Einzelschritte der Untersuchung sollen soweit wie möglich offengelegt werden, um eine Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten, welche wiederum eine Voraussetzung für die Wiederholbarkeit der Studie (als Gütemaß wissenschaftlichen Arbeitens im Sinne der Durchführungsobjektivität) ist (vgl. Steinke 1999: 133).

Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse beabsichtigt eine systematische, methodisch kontrollierte Analyse sprachlichen Materials. Das Material wird in Einheiten zerlegt, welche nacheinander bearbeitet werden. Die Einheiten dieser Analyse bildeten Artikel aus der Süddeutschen Zeitung sowie aus der Zeitschrift Management & Training, welche zunächst nach Artikelarten aufgeteilt wurden (3.3.1).

Parallel zur Verfahrensentwicklung wurde die vorgestellte Datenbank entwickelt, die als wichtiges Werkzeug zur Analyse der gewonnenen Daten fungierte.

VERSCHLAGWORTUNG

Um im Rahmen der Verschlagwortung ein Kategoriensystem zu entwickeln, wurde schrittweise vorgegangen (vgl. dazu auch z. B. Mayring 1995). Durch die schrittweise Materialbearbeitung ist Transparenz gewährleistet, wodurch die Analyseschritte nachvollziehbar und kontrollierbar werden. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt jedoch auch hohe Anforderungen an die Interpretationsfähigkeit des Analytikers: „Die gegenseitige Kontrolle der einzelnen Analytiker durch den Vergleich und die Diskussion der erzielten Interpretationsergebnisse in einem Team erscheint unverzichtbar“ (Spöhring 1995: 207). So wurden die Artikel zunächst von zwei unterschiedlichen Teams je einmal verschlagwortet. Daraufhin wurden die erzielten Ergebnisse im Plenum diskutiert. Grundlage der Diskussion waren neben den verschlagworteten Artikeln auch Listen mit allen vergebenen Schlagworten und der Angabe darüber, wie häufig diese Schlagwörter verwendet wurden. So konnten „beliebte“ bzw. wiederkehrende Schlagwörter von Einzelfällen unterschieden werden. Das Kategoriensystem (Schlagwörter) wurde im Rahmen der Diskussion dahingehend bearbeitet, eventuell unwichtigere Schlagwörter zu eliminieren, indem der Artikelinhalt durch andere, aussagekräftigere Schlagwörter ausgedrückt wurde. Darüber hinaus wurden die Unterschiede in der Verschlagwortung der einzelnen Artikel sowohl numerisch als auch inhaltlich visualisiert und diskutiert. Sonderfälle und Schlagwörter, die besonders uneinheitlich vergeben wurden, diskutierten die Analysten nochmals eingehender. Von der Artikelebene aus wurde daraufhin wieder eine höhere Abstraktionsebene beschritten, indem die Übereinstimmungen einzelner Schlagwörter im gesamten Artikelpool begutachtet wurden. Auch damit konnten die Analysten – losgelöst vom Artikelkontext – in Erfahrung bringen, wo Schwierigkeiten bestanden und Uneinigkeit in der Vergabe herrschte.

In diesen über mehrere Monate stattfindenden Plenardiskussionen wurden so genannte Phänomene für unterschiedliche Verschlagwortungen bzw. Verschlagwortungsstrategien festgehalten, welche schließlich auf drei Phänomentypen zurückgeführt werden konnten: Fehler des Verschlagworters, Persönliche Neigung, Unzulängliche Konventionen (siehe dazu auch 3.3.3). Durch die Diskussionen konnte ein gemeinsames Verständnis aller Verschlagworter erzielt werden. Diese verschlagworteten im Nachgang teilweise implizit nach dem Gruppenverständnis weiter und bildeten die dritte Verschlagwortung, die für die Beantwortung der Forschungsfrage gültige Verschlagwortung.

Aufgrund des qualitativen Verfahrens gibt es jedoch keinen Zeitpunkt, an dem die Interpretation als endgültig und unrevidierbar gelten kann. Das Kategoriensystem muss daher immer wieder einer kritischen Überprüfung unterzogen und eventuell überarbeitet werden, um so der Gefahr vorzubeugen, den Auswertungsprozess zu starr und unflexibel werden zu lassen, denn „die Gegenstandsangemessenheit muss letztlich wichtiger genommen werden als die Systematik, um sinnvolle qualitative Forschung entstehen zu lassen“ (Mayring 1995:

213). Daher wurden stets die Veränderungen des Schlagwortpools (3.4.2.2) im Auge behalten.

Nach der Verschlagwortung war es möglich, zu zeigen, mit welchen Themen die öffentliche Kommunikation im hier operationalisierten Sinne besetzt ist (3.4.2.3). Es wurde gezeigt, dass es einige wenige Schlagwortbündel gibt, welche mehrmals im Analysematerial vorkommen (Kreuzprodukte aus zwei bis vier Schlagworten). Ferner wurde eine Statistik darüber kreiert, wieviele Schlagwörter nötig waren, um den Artikelinhalt adäquat abzubilden. Die Auswertung zeigte, dass am häufigsten (in 38,4 % der Fälle) drei Schlagwörter zur Abbildung des Artikelinhalts reichten. In insgesamt 84,6 Prozent der Fälle wurden zwei (22,8%), drei (38,4%) oder vier (23,4%) Schlagwörter vergeben. Dies zeigt, dass die Artikel inhaltlich nicht sehr weit streuten, dass also meist ein Hauptthema mit seinen unterschiedlichen Facetten Inhalt des Artikels war. Betrachtet man die Schlagwort-Anzahl pro Artikelart, zeigt sich, dass für längere Artikel stets etwas mehr Schlagwörter vergeben wurden als für kurze. Nachdem die Zeitschrift M&T längere Artikel (oftmals mehrere Seiten) als die Süddeutsche Zeitung aufweist, zeigt sich auch hier eine Differenzierung in der Schlagwortanzahl: Für die Artikel der M&T wurden mehr Schlagwörter verwendet. Ferner wurde ermittelt, ob bestimmte Schlagwörter in einer bestimmten Artikelart häufiger vergeben wurden, als in einer anderen Artikelart. Hierdurch lässt sich nochmals eine Konkretisierung auf Themen in bestimmten Artikelarten feststellen. So behandeln Veranstaltungshinweise vornehmlich Seminarankündigungen. In den Nebenartikeln der Kategorie Statistik wurden zu einem großen Anteil Gehaltsstatistiken präsentiert, während es in Nebenartikeln der Kategorie Recht oftmals um das Thema Kündigung ging.

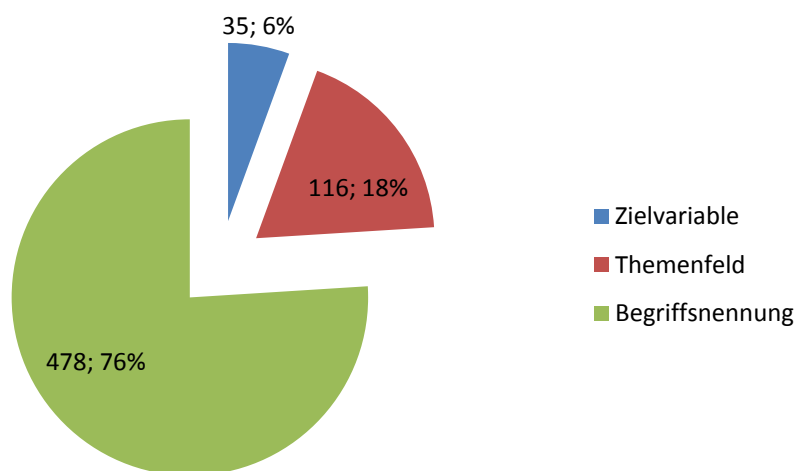
ZIELKRITERIENANALYSE

Neben der Verschlagwortung wurden die Texte im Hinblick auf das Auftreten von Zielkriterien untersucht. Als Kategoriensystem hierfür dienten die Kapitel der theoretischen Fundierung. Auch bei der Entwicklung der Zielkriterienanalyse wurde sehr darauf geachtet, das Verfahren offen zu halten. Nachdem ursprünglich geplant war, lediglich nach den Zielvariablen zu suchen, wurde das Verfahren durch das Vorwissen der Analysten, welche die Artikel zur Kategorisierung (Artikelart) sowie zur Verschlagwortung schon mehrere Male gelesen hatten, erweitert. Damit wurde zwischen Zielvariablen und den weiteren Zielkriterien „Themenfeld“ und „Begriffsnennung“ unterschieden, um so dezidiertere Aussagen über das Vorkommen von Zielkriterien in den Artikeln treffen zu können. Zunächst wurde auch hier die Güte des Materials überprüft. Dies geschah mittels der Überprüfung der Interkoder-Reliabilität (3.4.3.1), was zudem Aufschluss über die Analyseschritte gibt, denn die Artikel wurden alle zuerst von Einzelpersonen analysiert. Dann wurden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert. In 82,99 Prozent der Fälle bestand von Anfang an Übereinstimmung der

Analysten. Die restlichen Fälle, in denen ein Dissens bestand, konnten im Rahmen der Diskussion über die Ergebnisse einem einhelligen Urteil zugeführt werden. Lediglich in zwei Fällen besteht weiterhin ein Dissens. Die Ergebnisse zeigen, dass die Analysten-Übereinstimmung als brauchbar angesehen werden kann.

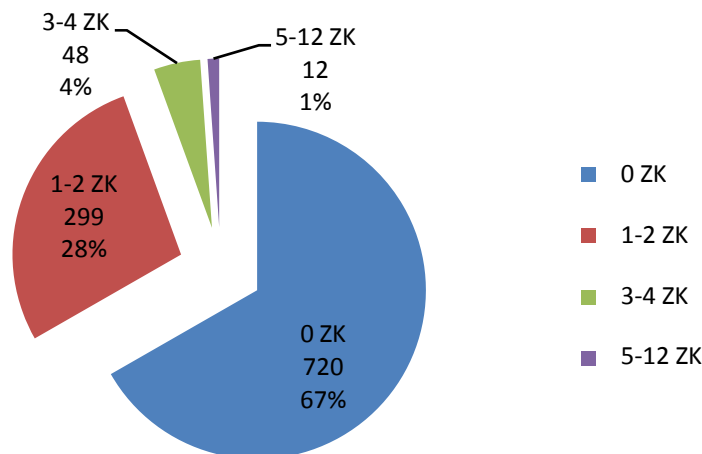
Schließlich konnten auch die Ergebnisse der Zielkriterienanalyse dargestellt werden (3.4.3.2). Für die Betrachtung der Zielkriterienanalyse wurden 629 gefundene Zielkriterien berücksichtigt und damit auch jene zwei, welche im Dissens der Analysten (siehe 3.4.3.1) vergeben wurden. Lediglich 6 Prozent der Zielkriterien sind Zielvariablen. Den größten Anteil der Zielkriterien machten mit 76 Prozent erwartungsgemäß die Begriffsnennungen aus, bei denen die Analysten keine Parallele zu den Inhalten aus der theoretischen Fundierung der Arbeit erkennen konnten. In 18 Prozent der Fälle wurden Textstellen identifiziert, die ein Themenfeld aus der theoretischen Fundierung behandeln.

Abbildung 23: Anteil der unterschiedlichen Zielkriterienarten an der Gesamtzahl der gefundenen Zielkriterien (absolut und in Prozent; N = 629)



Bei der Betrachtung der Zielkriterien-Anzahlen pro Artikel zeigte sich, dass 66,73 Prozent der Artikel kein einziges Zielkriterium enthalten. Dies ist in Anbetracht der Vorselektion der Zeitungen (Berichterstattung, in der Weiterbildungsdiskurse stattfinden) sehr wenig. Die Zielkriterienanzahlen, welche sich auf das restliche Drittel der Artikel beziehen, können nochmals aggregiert werden. Es wurden Gruppen gebildet, um zu sehen, ob einzelne Häufigkeiten eher als Ausreißer zu betrachten sind.

Abbildung 24: Häufigkeiten der Zielkriterienanzahlen in den Artikeln (agreggiert) (N = 1079)



Erläuterung: ZK = Zielkriterium/ Zielkriterien

Obiges Diagramm zeigt, dass sehr hohe Anzahlen von gefundenen Zielkriterien in den Artikeln nur sehr selten vorzufinden sind. Zwischen 5 und 12 Zielkriterien wurden lediglich in rund 1 Prozent (1,11 %) der Fälle gefunden. Auch eine mittlere Anzahl an gefundenen Zielkriterien von 3 bis 4 Zielkriterien kommt in beiden Publikationen sehr selten vor (4,45 %). Somit kann man festhalten, dass – wenn ein Zielkriterium gefunden wurde – meistens nur ein bis zwei Zielkriterien im Text gefunden wurden (27,71 %).

Darüber hinaus wurden die Anzahlen der unterschiedlichen Zielkriterienarten auf Artikelbene angeführt. Dabei wurde ersichtlich, dass bei Artikeln der M&T bis zu sechs Zielvariablen pro Artikel gefunden wurden, während dies bei der SZ lediglich bis zu zwei Zielvariablen waren. Bei der Betrachtung der Anzahlen der unterschiedlichen Arten von Zielkriterien auf der Ebene der Artikelart konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Zielvariablen in langen Artikelarten identifiziert wurde.

Die Auswertungen zu den Kombinationen unterschiedlicher Zielkriterien zeigen, dass in der Fachzeitschrift M&T bereits im Jahr 2004 mehr Zielvariablen identifiziert wurden als in der SZ im Jahr 2006. Dennoch kann man bei der SZ einen leichten Anstieg dieser Themen in der Berichterstattung erkennen. Bei den Berichten der M&T⁴⁷ zum Lebenslangen Lernen und zum Wandel der Lernkultur hin zur Selbstorganisation des Lernenden nach dem gleichen Zeitraum (Januar bis März 2007), finden sich lediglich vier Artikel, in denen Zielvariablen identifiziert werden konnten (siehe Zitationen aus der Zeitschrift *managerSeminare* im Theorieteil dieser Arbeit)⁴⁸. Insgesamt zeigte aber eine Durchsicht der Zeitschrift

⁴⁷ Die Zeitschrift M&T wurde eingestellt. Nachfolgerblatt desselben Herausgebers ist die Zeitschrift *ManagerSeminare*.

⁴⁸ Aus Ressourcengründen konnten die Zeitschriften des Jahres 2007, die den gleichen zeitlichen Abstand zur Erstanalyse der M&T aufweisen wie die beiden Erhebungswellen der SZ, nicht verschlagwortet werden. Dennoch führte die Autorin eine Art „Zielkriterienanalyse“ der Ausgaben der Zeitschrift *managerSeminare*

managerSeminare von Januar 2007 bis Juli 2008, dass das Thema an sich recht gut belegt ist. Es wurden 33 Zielvariablen in den Artikeln gefunden. Im folgenden Kapitel soll nun die Forschungsfrage beantwortet werden. Dies kann mittels einer Verknüpfung der beiden Analysen realisiert werden.

durch, um sich ein Bild zu machen, wie das Thema Lebenslanges Lernen im Zeitverlauf Eingang in die Berichterstattung findet. Um die Ergebnisse zu belegen, wurden die Artikel in denen sich Zielvariablen gefunden hätten, im Theorieteil zitiert.

4 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

In diesem Kapitel soll die Forschungsfrage, welchen Anteil das Thema des Lebenslangen Lernens im öffentlichen Diskurs einnimmt, beantwortet werden. Dazu werden zunächst die Schlagworte, welche die Inhalte des in dieser Arbeit als Öffentlichkeit definierten „Medienraums“ darstellen, in relevante bzw. irrelevante Schlagworte im Hinblick auf das Lebenslange Lernen unterteilt. Im Ergebnisteil werden die Artikel mit hoher Relevanz für das Lebenslange Lernen mit den Befunden aus der Zielkriterienanalyse verknüpft, um Aussagen darüber machen zu können, ob sich dort, wo mit großer Wahrscheinlichkeit Zielvariablen auftauchen müssten (hohe Relevanz der Artikel für LLL) auch tatsächlich Zielvariablen zu finden sind.

Wie bereits erwähnt, muss hier ein Verfahren angewendet werden, das es erlaubt, auch ohne zu wissen, welchen Input der untersuchten Themen es in das Mediensystem gegeben hat, Aussagen darüber zu treffen, ob die Anzahl der gefundenen Zielkriterien als hoch oder niedrig angesehen werden kann. Daher wurden zunächst *alle* Themen, die in den Artikeln der beiden untersuchten Medien zur Sprache kamen erfasst. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden auf Basis dieser Themen relevante von irrelevanten Artikeln im Sinne des Lebenslangen Lernens unterschieden. Als relevante Artikel wurden qua Definition solche angesehen, die relevante Themen (Schlagworte) behandeln. In solchen Artikeln müssten dann auch Zielkriterien zu finden sein. Nachfolgend wird daher erläutert, wie die Schlagworte und Artikel zunächst als relevant bzw. irrelevant eingestuft wurden.

4.1 NÄHE DER THEMATA DER ÖFFENTLICHEN KOMMUNIKATION ZUM THEORETISCHEN HINTERGRUND

Um die Nähe der Themen der öffentlichen Kommunikation zum theoretischen Hintergrund bestimmen zu können, benötigt man ein Maß, das es erlaubt, die untersuchte öffentliche Diskussion bzw. die Schlagworte, die sie abbilden, entsprechend ihrer Nähe bzw. ihrer Ferne zu den Themen des Forschungsgegenstands des Lebenslangen Lernens einzuschätzen. Folgende Tabelle zeigt, welche Verbindungen zwischen Zielkriterien und Schlagworten möglich sind.

Tabelle 17: Kreuztabelle: LLL-relevanter Inhalt und LLL-Zielkriterium gefunden

		Inhalt (Schlagworte) LLL-relevant	
		Ja	nein
LLL-Zielkriterium gefunden	ja	LLL in Öffentlichkeit diffundiert	Diffusion obwohl nicht zu erwarten
	nein	LLL fehlt, obwohl zu erwarten	erwartungsgemäß

Zur Einteilung der Schlagworte in LLL-relevante oder -irrelevante Schlagworte wurde zunächst die Liste aller Schlagworte (siehe Codebuch im Anhang) mit allen bei der dritten Verschlagwortung vergebenen Schlagwörtern erneut gesichtet. Dabei wurden alle Schlagworte markiert, die eine Nähe zu den relevanten Themen aufweisen. Natürlich wurde zunächst überprüft, ob sich Zielvariablen auch explizit als Schlagworte wiederfinden lassen. Zielvariablen (**ZVen**) sind:

- Kompetenz und Spezifikationen
- Lernen,
- LiPA
- LisU,
- LiWe,
- Lernkultur (und damit verbundene Begriffe wie z. B. Kulturmessung),
- Rolle des Lehrenden,
- Strukturelle Bedingungen,
- Selbstorganisation,
- Wissensmanagement,
- Lernende Organisation,
- Wissensgenerierung,
- Wissenskommunikation,
- Wissensrepräsentation,
- Wissensnutzung.

Schlagworte bzw. Begriffe, die den Zielvariablen ähnlich sind oder Spezifikationen derselben darstellen, Schlagworte also, die in ihrer Terminologie nicht obigen Zielvariablen entsprechen (z. B. „Eigenverantwortliches_Handeln“), aber dennoch damit zu tun haben, werden als Zielvariablen-verwandte Variablen (**ZvV**) bezeichnet. Die den Zielvariablen verwandten Begriffe (**ZvV**) wurden nochmals entlang der im Theorieteil bereits erläuterten Kompetenzklassen spezifiziert. Personale Kompetenzen, **ZvV (P)**, meinen dabei die Dispositionen von Individuen, sich selbst gegenüber reflexiv und selbstorganisiert zu handeln. Ferner ist darin enthalten, dass Akteure produktive Einstellungen, Selbstbilder und Motive sowie eigene Begabungen, Motivationen und Leistungsvorsätze entwickeln. Sozial-kommunikative Kompetenzen, **ZvV (S)**, bilden eine weitere Kompetenzklasse. Häufig wird dafür auch der populärere Begriff „Soziale Kompetenz“ (Schlagwort!) verwendet, der alle Dispositionen einschließt, mit Anderen zu kooperieren und zu kommunizieren. Darüber hinaus zählt gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten zur sozial-kommunikativen Kompetenz. In die Klasse der fachlich-methodischen Kompetenzen, **ZvV (F)** und **ZvV (M)**, fallen Dispositionen einer Person, bei sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln. Die fachlichen beziehungsweise instrumentellen

Kenntnisse und Fähigkeiten, kreativ Probleme zu lösen, zählen genauso zur Fachkompetenz, wie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Die Kompetenz, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten und Methoden kreativ weiter zu entwickeln, wird ebenfalls dieser Gruppe zugeordnet. Mit aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (Aktivierungskompetenzen), **ZvV (A)**, sind die Dispositionen einer Person gemeint, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung eigener oder fremder Pläne und Absichten allein oder in Teamarbeit zu richten. Darüber hinaus zählt dazu das Vermögen, eigene Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen in eigene Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren (vgl. dazu z. B. Rosenstiel 2005: 106f., Erpenbeck & Rosenstiel 2005: 40ff.; Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XVI, QUEM-Bulletin 5/2000: 10).

Zudem ließen sich auch Ziele des lebenslangen Lernens bzw. des im Theorieteil vorgestellten Programms LK KE (**Z-LLL**) bestimmen, beispielsweise Employability, Flexibility, Entrepreneurship, Equality, Zukunftsfähigkeit oder die Verknüpfung von Handeln und Werten (QUEM-Bulletin 5/2000: 1ff.). Des Weiteren konnten sich eine ganze Reihe von Schlagworten den einzelnen Forschungsbereichen von LK KE (**LiPA, LisU, LiWe, LiNe**) zuordnen lassen. Schließlich fanden sich auch Schlagworte, die mit der individuellen Lebens- und Berufsbiografie zu tun haben (**BBg**).

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Kategorien im Überblick.

Tabelle 18: Kategorien der LLL-relevanten Schlagworte

ZV = Zielvariable
ZvV = den ZVen verwandte Begriffe / Konstrukte
ZvV (P) = Personale Kompetenz
ZvV (S) = Soziale Kompetenz
ZvV (F) = Fachliche Kompetenz
ZvV (M) = Methodenkompetenz
ZvV (A) = Aktivierungskompetenz
Z-LLL = Ziele des lebenslangen Lernens
LiPA (Lernen im Prozess der Arbeit)
LisU (Lernen im sozialen Umfeld)
LiWe (Lernen in Weiterbildungseinrichtungen)
LiNe (Lernen im Netz und mit Multimedia)
→ Variablen, Begriffe und Konstrukte, die einem dieser vier Forschungssäulen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm LK KE zuordenbar sind.
BBg = Begriffe und Konstrukte, die mit Berufsbiografie zu tun haben

Darüber hinaus wurden weitere Regeln formuliert, welche die fortschreitende Urteilsbildung je Schlagwort nachvollziehbar machen sollen (nachfolgende Tabelle).

Tabelle 19: Ergänzende Regeln zur Kategorisierung der „LLL-relevanten“ Schlagworte

1.1.	Alles, was mit Lernen/Ausbildung zu tun hat, wird als LLL-relevant aufgenommen (z. B. Studium, Ausbildung), ebenso alles, was mit Bildung und Weiterbildung zu tun hat.
1.2.	FK (Führungskräfte) werden als LLL-relevant angesehen, da FK für die Entwicklung ihrer Mitarbeiter verantwortlich sind und diese Entwicklung der Mitarbeiter thematisch in den Bereich von LLL fällt; NW (Nachwuchsführungskräfte) wird aufgenommen, da NW zukünftige Führungskräfte sind.
1.3.	Rahmenbedingungen für LLL werden aufgenommen.
1.4.	Neue Lehrformen werden als LLL-relevant aufgefasst, da für die Herausbildung einer neuen Lernkultur der Rolle des Lehrenden eine besondere Bedeutung zukommt.
1.5.	Alle Schlagworte, die mit Wissensmanagement und Lernende Organisation zu tun haben, werden aufgenommen.

Analog, das heißt mit Regelbildung, wurde bei den als „LLL-irrelevant“ einzustufenden Schlagworten vorgegangen. Hierfür lag kein Kategorienschema vor, so dass ausschließlich mit Regeln gearbeitet wurde.

Tabelle 20: Regeln zur Kategorisierung der „LLL-irrelevanten“ Schlagworte

2.1.	Seminarformen (z. B. Aktionskunst, Outdoor) und Seminarmethoden (z. B. Erlebnispädagogik, Suggestopädie, Emotionsarbeit usw.) werden nicht aufgenommen, da diese zu speziell sind.
2.2.	Info-Veranstaltung/ Tagung/ Beratung wird nicht aufgenommen, da Lernen hier nicht im Vordergrund (i.S. von Zwang) steht, wie z. B. bei Seminar.
2.3.	Bücherkategorien werden als „irrelevant“ kategorisiert.
2.4.	Adressierungen werden als „irrelevant“ kategorisiert.
2.5.	Berufs- und Branchenbezeichnungen und Bezeichnungen für Fakultäten (z. B. Architektur/ Informatik) werden als „irrelevant“ kategorisiert. MA wird als die Summe aller Berufsbezeichnungen aufgefasst und ist daher „irrelevant“. Student wird ebenfalls als Berufsbezeichnung gesehen.
2.6.	Finanzielle, wirtschaftliche, rechtliche und vertragliche Aspekte wurden als irrelevant eingestuft.
2.7.	Bei einigen Schlagworten wurden nochmals Definitionen herangezogen, um ein endgültiges Urteil zu fällen. Die Definitionen sowie die Textanker der Schlagworte ließen nur einen Ausschluss zu.
2.8.	Schlagworte, deren Spezifität sehr hoch ist bzw. die sehr allgemein/ unspezifisch sind, werden als irrelevant gesehen.
2.9.	Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Schlagworten, bei welchen es von Vornherein abwegig gewesen wäre, sie als LLL-relevant zu bezeichnen.

4.1.1 ERGEBNISSE DER EINSTUFUNG DER SCHLAGWORTE NACH IHRER RELEVANZ FÜR DAS THEMA LEBENSLANGES LERNEN

Insgesamt wurden 431 Schlagworte in LLL-relevante bzw. -irrelevante Schlagworte eingeteilt. 142 Schlagworte (33 %) wurden als relevant eingestuft, 289 Schlagworte als irrelevant.

Welche Regel bzw. Kategorie in wie vielen „**relevanten**“ Fällen zum Zug kam, wird nachfolgend dargestellt. In der Summe wurden 107 Schlagworte (75 %) bereits aufgrund der Kategorisierungsregeln, welche aus der Theorie abgeleitet wurden, als relevant eingestuft. Für die restlichen 35 relevanten Schlagworte wurden zusätzlich fünf Regeln gebildet, um ihre Relevanz für LLL zu begründen.

Zielvariablen (ZVen) fanden sich zweimal im Schlagwort-Pool. Diese sind „Kompetenzen“ und „Soziale Kompetenz“ als Spezifikation von Kompetenzen.

Den Zielvariablen verwandte Begriffe (ZvV) konnten 29 Mal gefunden werden, vier davon (Eigenverantwortliches_Handeln, Kulturmessung, Lebenslange_Potentialnutzung, Motivation) ohne genauere Spezifizierung. Der Rest davon wurde nochmals spezifiziert. Personale Kompetenzen, ZvV (P), können durch neun Schlagworte (Emotional-Learning, Entscheidung, Gesundheit⁴⁹, Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstmanagement, Teamfähigkeit, Werte, Zeitmanagement) aus dem SW-Pool ausgedrückt werden. Sozial-kommunikative Kompetenzen, ZvV (S), drücken zwölf Schlagworte aus: Diversity_Management, Gesprächsführung, Interkulturell, Kommunikation, Konflikt, Problemlösen, Rhetorik, Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamtraining, Verhandeln, Zusammenarbeit. Fachlich-methodische Kompetenzen, ZvV (F) und ZvV (M), hat ein Schlagwort (Projektmanagement) zum Thema. Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, ZvV (A), können durch zwei Schlagworte aus dem Pool (Projektmanagement, Verhalten) ausgedrückt werden.

Acht Schlagworte fallen in die Kategorie „Ziele des LLL“ (Z-LLL): Flexibilisierung, Ganzheitliches_Denken, Gender_Debatte (im Sinne von Equality), Gleichbehandlung, Leistungsfähigkeit, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftsstandort und Zukunftsgestaltung. Vier Schlagworte sind dem Forschungsbereich LisU zuzuordnen: Freizeit, Migranten, Netzwerk und Work-Life-Balance. Zwei weitere sind auch berufsbiographisch relevant (Lebensplanung und Arbeitsvermittlung). 21 Schlagworte berühren Themen des Forschungsbereichs LiPA, z. B. Arbeitszufriedenheit, Change_Management, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung. Drei weitere Schlagworte (Arbeitsplatzwechsel, Arbeitsteilung, Arbeitsvermittlung) wurden auch mit BBg kategorisiert. Zwei Schlagworte berühren Themen aus LiWe: Weiterbildung und Praxisnähe. 14 Schlagworte können mit dem Forschungsbereich LiNe in Verbindung gebracht werden (z. B. Blended-Learning, E-Learning, Lernsoftware). 22 Schlagworte, z. B. Arbeitslosigkeit, Berufsvorbereitung oder Berufseinstieg, haben mit der individuellen Lebens- und Berufsbiografie zu tun (BBg).

⁴⁹ Unter das Schlagwort „Gesundheit“ fallen auch die Themen „Stress“ und „Stressbewältigung“.

In Bezug auf die gebildeten Regeln konnten 15 Schlagworte dem Bereich Bildung zugeordnet werden (Regel 1.1), z. B. Schule oder Fernstudium. Auch wurden einige Schlagworte als Rahmenbedingungen für das Lebenslange Lernen aufgefasst (Regel 1.3). Dies waren Schlagworte wie Agenda_2010 oder Unterstützungsformen.

289 Schlagworte aus dem Schlagwort-Pool wurden als **irrelevant** für den Forschungsgegenstand eingestuft. Die meisten Schlagwörter (126; 44 %) wurden aufgrund der Regel 2.5. ausgeschlossen, welche Berufs- und Branchenbezeichnungen sowie die Bezeichnung für Fakultäten an Hochschulen als irrelevant kategorisiert. Aber auch Schlagworte, deren Spezifität sehr hoch ist, oder die sehr allgemein sind (Regel 2.8) – z. B. Arbeitsmarkt (allgemein) oder Innere_Kündigung (speziell) wurden ausgeklammert (47, 16 %). Darüber hinaus gibt es Schlagworte, die a priori nichts mit dem Kontext des Lebenslangen Lernens zu tun haben, z. B. Aussehen, Entführung (37, 13 %) (Regel 2.9). Schließlich gab es in 37 Fällen (16 %) auch Schlagworte, die finanzielle, wirtschaftliche, rechtliche oder vertragliche Aspekte in den Vordergrund stellen und daher als irrelevant kategorisiert wurden (z. B. Arbeitsgericht, Ausbildungsplatzabgabe) (Regel 2.6).

4.1.2 BESTIMMUNG RELEVANTER UND IRRELEVANTER ARTIKEL IM HINBLICK AUF DAS THEMA LEBENSLANGES LERNEN

Nachdem die Schlagworte gemäß der genannten Regeln beurteilt worden waren, wurde die Auswertung auf die Ebene der Artikel gebracht, so dass je Artikel ein Wert gebildet werden konnte für die Relevanz / Irrelevanz des Artikels zu LLL.

Je Artikel wurde das Verhältnis gebildet zwischen der Anzahl seiner LLL-relevanten Schlagworte und den für ihn insgesamt vergebenen Schlagworten. Der Prozentsatz der bei einem Artikel vergebenen LLL-relevanten Schlagworte in Relation zu den bei ihm insgesamt vergebenen Schlagworten drückt aus, wie viele Themen (in Prozent), die im Artikel behandelt werden, auch für das Lebenslange Lernen relevant sind.

Nachfolgend findet sich ein Fallbeispiel zur Verdeutlichung:

Fall 1: 1 LLL-relevantes SW / 1 insgesamt vergebenes SW = 100 %

Fall 2: 6 LLL-relevante SWe / 6 insgesamt vergebene SWe = 100 %

Fall 3: 3 LLL-relevante SWe / 6 insgesamt vergebene SWe = 50 %

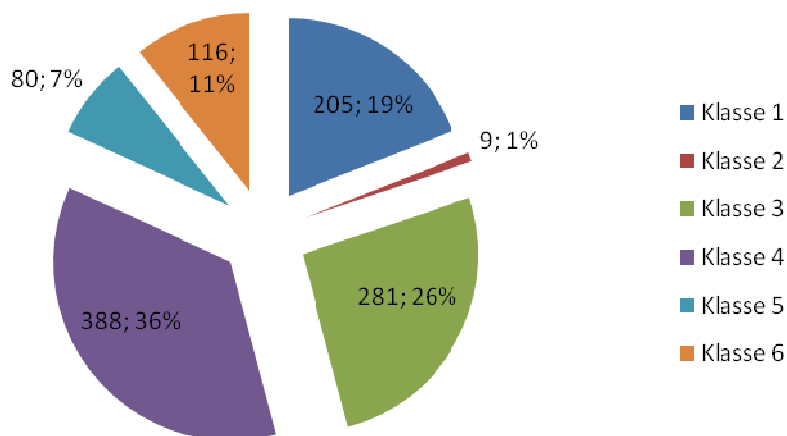
Vergleicht man nun Fall 1 mit Fall 3 sieht man, dass die LLL-Relevanz der Fall-3-Artikel wesentlich geringer ist, als die der Fall-1-Artikel. Dies liegt daran, dass im Fall 1 nur ein Schlagwort für den Artikelinhalt vergeben wurde, das zusätzlich als relevant eingestuft wurde. Daher ist es auf den ersten Blick fraglich, ob das Maß der Ermittlung der LLL-Relevanz eines Artikels angemessen ist. Natürlich beträgt die Summe LLL-relevanter Schlagworte der Fall-3-Artikel dreimal so viel wie bei Artikeln des 1. Falls. Dennoch wird das Maß beibehalten, weil mit der Verschlagwortung schließlich der komplette Artikelinhalt abgebildet werden

sollte, der im Fall 1 mittels nur eines Schlagwortes ausreichend (und übereinstimmend) ausgedrückt werden kann. Der Artikel behandelt demnach nur ein Thema, das als LLL-relevant eingestuft wurde. Dieser Inhalt ist gemäß der hier vorgestellten Relevanz-Bestimmungs-Methode LLL-relevant, während der Inhalt des Fall-3-Artikels insgesamt sechs Schlagworte bedarf, um inhaltsangemessen abgebildet zu sein. Von diesen abzubildenden Inhalten sind nicht alle LLL-relevant. Der Artikel im Fall 3 behandelt zwar drei LLL-Themen, aber auch zusätzlich drei Themen, die für das Lebenslange Lernen irrelevant sind. Deswegen ist die LLL-Relevanz des Artikels insgesamt als geringer einzuschätzen als bei Fall 1.

Ursprünglich sollten die Artikel in zwei Relevanz-Gruppen eingeteilt werden (LLL-relevant/ -irrelevant). Doch die Sichtung der empirisch vorkommenden Prozentsätze gemäß der vorgestellten Ermittlungsweise zur Bestimmung der LLL-Relevanz machte schnell deutlich, dass eine differenziertere Einteilung der Relevanz-Grade sinnvoll ist.

Folgende Abbildung zeigt, dass aufgrund der Empirie schließlich sechs Relevanz-Klassen gebildet wurden. Die Extreme, also Artikel, die gar keine LLL-Relevanz haben (0 %) oder Artikel, die zu 100 Prozent LLL-relevant sind, werden gesondert betrachtet. Für die Prozentsätze zwischen 1 und 99 Prozent wurden Kategorien gebildet, die jeweils identische Abstände haben: 1 bis 24 Prozent, 25 bis 49 Prozent, 50 bis 74 Prozent und 75 bis 99 Prozent. Damit ist eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse möglich. Außerdem sind dadurch eventuelle Regelmäßigkeiten in der Verteilung der Zielvariablen besser erkennbar.

Abbildung 25: Artikel mit LLL-relevantem Inhalt, N = 1079 Artikel



wobei:

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6
0%	1 - 24 %	25 - 49 %	50 - 74 %	75 - 99 %	100%

4.2 ERGEBNISSE

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, ob die Themen rund um das Lebenslange Lernen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangt sind, wurden die Befunde der Zielkriterienanalyse mit den Ergebnissen der Verschlagwortung verknüpft und auf Artikelebene ausgewertet. Um einzuschätzen, wo man aufgrund der thematischen Nähe des Artikelinhaltes zum Lebenslangen Lernen Zielkriterien vermuten könnte, wurden alle Artikel bezüglich ihrer LLL-Relevanz kategorisiert. Die dabei entstandenen Kategorien sind bezüglich der Prozentzahlen wie folgt zu interpretieren: Inhalte, die zu 75-99 Prozent LLL-relevant sind, bedeuten, dass 75-99 Prozent aller Themen, die in diesem Artikel angesprochen wurden (ausgedrückt durch die Schlagworte), auch Themen im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen sind (unabhängig davon, wie ausführlich ein Thema dargestellt ist). Es steht also in keinem Zusammenhang zur Länge des Artikels und bedeutet daher nicht, dass z. B. 75-99 Prozent des Artikels LLL-Themen behandeln. Um durch die Komplexität der Kategorisierung nicht die Ergebnisdarstellung zu beeinträchtigen, wird im Folgenden auf die genaue Formulierung (z. B. 50 % der Themen eines Artikels sind LLL-relevant) zugunsten einer einfacheren Darstellung (z. B. der Artikel ist zu 50 % LLL-relevant) verzichtet. Zudem werden die Begriffe LLL-relevant und LLL-nah (bzw. LLL-irrelevant und LLL-fern) synonym verwendet.

Auch die Zielkriterien wurden in Kategorien unterteilt: In die erste Kategorie wurden diejenigen Artikel aufgenommen, in denen mindestens eine Zielvariable gefunden wurde. Die mittlere Klasse schließt Artikel ein, die mindestens ein Zielkriterium der Art „Themenfeld“ oder „Begriffsnennung“ enthalten (ohne dass diese Artikel eine Zielvariable aufweisen!). Die dritte Kategorie beinhaltet schließlich Artikel, bei denen überhaupt kein Zielkriterium identifiziert werden konnte.

205 (19 %) der insgesamt 1079 Artikel sind zu 0 Prozent relevant für das LLL. Dies bedeutet, dass diese Artikel Themen behandeln (ausgedrückt durch Schlagworte), die keine Nähe zu den wesentlichen Gedanken des LLL besitzen. In diesen Artikeln sind keine Zielvariablen zu erwarten. Die 116 Artikel (11 %), die zu 100 Prozent LLL-relevant sind, beinhalten ein Thema oder mehrere Themen, die auch im Bereich des LLL wesentlich sind. Dort sollten mit größerer Wahrscheinlichkeit Zielkriterien identifiziert werden. Ein Großteil der Artikel ist überwiegend LLL-relevant (468 Artikel (43 % zu 50-99 % LLL-nah), es sind allerdings auch 290 Artikel (27 %) nur zu 1-49 Prozent relevant.

4.2.1 VERTEILUNG DER ZIELKRITERIEN

In 21 Artikeln wurde mindestens eine Zielvariable identifiziert, 357 Artikel enthalten mindestens ein Zielkriterium der Art „Themenfeld“ oder „Begriffsnennung“ und 720 Artikel enthalten kein Zielkriterium.

Betrachtet man nun die Anzahl und Art der gefundenen Zielkriterien in Abhängigkeit von der LLL-Relevanz, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 21: Verteilung der Artikel nach Zielkriterien und LLL-Relevanz

		Inhalt (Schlagworte) LLL-relevant						Summe
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6	
		0%	1 - 24 %	25 - 49 %	50 - 74 %	75 - 99 %	100%	
Ziel- kriterium gefunden	mind. 1 Zielvariable	2	0	1	7	7	4	21
		0,98%	0,00%	0,36%	1,80%	8,75%	3,45%	1,95%
	Artikel m. <i>nur</i> Themen- feldern und Begriffs- nennungen	49	4	63	140	38	44	338
		23,90%	44,44%	22,42%	36,08%	47,50%	37,93%	31,33%
	Artikel ohne Zielkriterien	154	5	217	241	35	68	720
		75,12%	55,56%	77,22%	62,12%	43,75%	58,62%	66,72%
	Summe	205	9	281	388	80	116	1079
		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

In den 116 zu 100 Prozent thematisch relevanten Artikeln wurden nur vier Artikel mit (mindestens einer) Zielvariablen gefunden. Jeweils sieben Artikel mit Zielvariablen konnten sowohl in der Klasse der zu 75-99 Prozent als auch in der Kategorie der zu 50-74 Prozent LLL-nahen Artikel identifiziert werden. Keine Zielvariablen enthalten Artikel, die überwiegend LLL-ferne Themen behandeln, also zu 1-49 Prozent relevant sind. Nicht ins Bild passen demgegenüber zwei Artikel, die in der Relevanzklasse 0 Prozent angesiedelt wurden, aber Zielvariablen enthalten. Insgesamt gesehen finden sich nur in 1,95 Prozent aller 1079 Artikel Zielvariablen.

Themenfelder und Begriffs-nennungen wurden am häufigsten in Artikeln gefunden, deren Themen zu 50-74 Prozent auch im Bereich des Lebenslangen Lernens wichtig sind (140 Artikel (36,08%) mit mindestens einem Zielkriterium der Art „Themenfeld“ oder „Begriffs-

nennung“). In der Kategorie der Artikel, die zu 75-99 Prozent Themen des Lebenslangen Lernens behandeln, finden sich nur noch 38 Artikel (47,5%) mit Zielkriterien der Art „Themenfeld“ oder „Begriffsnennung“. Die Zahl der Artikel mit Themenfeldern oder Begriffsnennungen (44; 37,93%) nimmt wieder etwas zu bei den Artikeln, die ausschließlich LLL-Themen beinhalten (100% Relevanz). Artikel, in denen der Anteil an Themen, die auch das Lebenslange Lernen betreffen, unter 50 Prozent liegt, enthielten ebenfalls relevante Themenfelder und Begriffsnennungen: In den zu 25-49 Prozent LLL-nahen Artikeln sind 63 Artikel (22,42%) mit LLL-Themenfeldern und LLL-Begriffsnennungen vorhanden. Auch in der Klasse der Artikel, die zu 1-24 Prozent LLL-relevant sind, finden sich vier Artikel (44,44%) mit mindestens einem Themenfeld oder einer Begriffsnennung. Zudem gibt es zudem 49 Artikel (23,9%) – also mehr als in der Kategorie der zu 100 Prozent relevanten Artikel – mit einem Zielkriterium der Art „Themenfeld“ oder „Begriffsnennung“, die jedoch 0 Prozent LLL-Relevanz haben und demnach kein einziges Thema behandeln, das auch im Bereich des Lebenslangen Lernens grundlegend ist. Zielkriterien der Art „Themenfeld“ oder „Begriffsnennung“ finden sich insgesamt in 31,33 Prozent aller 1079 Artikel.

Wie obige Tabelle zeigt, wurden in 58,62 Prozent der Artikel, deren Themenvielfalt zu 100 Prozent auch Thema des LLL ist, keine Zielkriterien gefunden. Auch unter den Artikeln, die thematisch zu 75-99 Prozent eine Nähe zum LLL aufweisen, gab es 35 Artikel ohne Zielkriterien, was 43,75 Prozent aller Artikel dieser Klasse entspricht. 241 der 388 Artikel (62,11 %), die zu 50-74 Prozent LLL-relevant sind, enthalten keine Zielkriterien. In der Klasse der 25-49 Prozent thematisch nahen Artikel finden sich 217 Artikel ohne Zielkriterien. Der Anteil der Artikel ohne Zielkriterien beträgt in dieser Klasse 77,22 Prozent. Auch in fünf Artikeln der Klasse der 1-24 Prozent-nahen Artikel (dies entspricht einem Anteil von 55,56 %) wurden keine Zielkriterien identifiziert. Außerdem finden sich in der Klasse der zu 0 Prozent LLL-relevanten Artikel 154 Artikel (75,12 %), in denen keine Zielkriterien gefunden wurden. Dies bedeutet, dass in 66,73 Prozent aller Artikel (unabhängig von der LLL-Nähe) keine Zielkriterien enthalten sind.

4.2.2 ZIELVARIABLEN IM ZUSAMMENHANG MIT SPEZIFISCHEM ARTIKELINHALT

Es werden nun die Zielvariablen in Verbindung mit dem spezifischen Inhalt (also der Schlagworte) eines Artikels betrachtet, um zu prüfen, ob eine Tendenz im Auftauchen von bestimmten Zielvariablen und bestimmten Artikelinhalten zu erkennen ist.

Die folgende Tabelle zeigt alle 21 Artikel, die mindestens eine Zielvariable enthalten, in Zusammenhang mit deren Verschlagwortung. Die Spalte „Titel“ beinhaltet den Namen des Artikels. „Artikelart“ bezeichnet die Kategorie, in die ein Artikel fällt (z. B. „Interview“). Die Spalte „SW“ gibt an, wie viele Schlagworte für diesen Artikel vergeben wurden. Nachfolgend

zeigt die Spalte „LLL-SW“ die Anzahl der Schlagworte, die LLL-relevant sind (vgl. Punkt 4.1). Die Spalte „Prozent“ gibt an, wie viel Prozent aller Schlagworte eines Artikels LLL-relevant sind. „Treffer“ zeigt, wie viele Zielkriterien (Zielvariablen, Themenfeld, Begriffsbezeichnung) im Artikel identifiziert wurden. „Code (ZV)“ gibt die Kategorisierung der Zielvariablen an. Die Spalten „SW1“ bis „SW7“ zeigen die einzelnen Schlagworte an, die je Artikel vergeben wurden.

Tabelle 22: Artikel, die Zielvariablen enthalten und deren Verschlagwortung

Titel	Artikelart	SW	LLL-SW	Prozent	Treffer	Zielvariable	SW1	SW2	SW3	SW4	SW5	SW6	SW7
Extravagante Träume	Info-lang	5	5	100%	4	Kompetenz + Selbstorganisation	FK	Kompetenzen	NW	Personal-entwicklung	Personal-management		
Wann wird das Internet erwachsen?	Interview	2	2	100%	3	Wissenskommunikation	IuK-Technik	Medien					
Anspruch und Wirklichkeit	HA	2	2	100%	2	Wissensmanagement	Leistungsfähigkeit	Personal-management					
Blended Learning	NA	1	1	100%	2	Lernkultur	Blended-Learning						
Die Drehzahl des Denkens erhöhen	Interview-lang	7	6	85,7%	3	Selbstorganisation	Aufbaustudium	Führung	Leistungs-fähigkeit	Persönlich-keitsentwicklung	Philosophie	Seminar	Unternehmens-führung
Nachteulen und Zeitmanager	Info-lang	5	4	80%	9	Rolle des Lehrenden	Berufsvorstellung	E-Tutor	Medien	Selbst-management	Zeitmanagement		
Anreize für den Flurfunk	Interview	5	4	80%	1	Wissensrepräsentation	Arbeitsplatz	Arbeits-zufriedenheit	Kommunikation	Kreativität	Leistungs-fähigkeit		
Zusammenhänge erkennen	Nachbericht-lang	4	3	75%	5	Kompetenz + Kompetenz + Lernen + Rolle des Lehrenden	Ganzheitliches_Denken	Personal-entwicklung	Planspiel	Unternehmens-führung			
Verstehen und überprüfen	Info-lang	4	3	75%	4	Lernen	E-Learning	Medien	Normierung	Weiter-bildungsmarkt			
Konfliktmanagement im Zirkuszelt	Nachbericht-lang	4	3	75%	3	Rolle des Lehrenden	Konflikt	Personal-entwicklung	Rollenspiel	Seminar			
Frust am Bildschirm	HA	4	3	75%	5	Wissensgenerierung	Blended-Learning	E-Learning	Medien	Qualität			
Initiative der Ausgemusterten	HA	4	3	75%	3	Kompetenz + Lernen	Alter	Arbeitslosigkeit	Bewerbung	Lebenslange_Potenzialnutzung			
Schritt für Schritt	Nachbericht-lang	6	4	66,7%	12	Kompetenz + Kompetenz + Lernen + Lernkultur + Rolle des Lehrenden + Rolle des Lehrenden	Blended-Learning	E-Learning	Medien	Kosten	Nachhaltigkeit	Personal-entwicklung	
Hoffnungsschimmer	Nachbericht-lang	6	4	66,7%	8	Kompetenz + Selbstorganisation	Arbeitsmarkt	FK	Kosten	NW	Personal-entwicklung	Weiterbildung	
Die Werte der Firma bestimmen ihren Wert	Interview	3	2	66,7%	3	Kompetenz	Führung	Unternehmens-ethik	Werte				
Einteilen	VH	3	2	66,7%	1	Selbstorganisation	na	Seminar	Zeitmanagement				
Zwei Kurse im Test	Nachbericht-lang	5	3	60,0%	4	Selbstorganisation	Bewertung	E-Learning	Medien	Seminar	Vergleich		
Eine Mission erfüllen	Nachbericht-lang	7	4	57,1%	9	Lernen+ Selbstorganisation	Führung	Meditation	Persönlichkeits-entwicklung	Seminar	Spiritualität	Werte	Zen
Stets zu Diensten	Info-lang	4	2	50%	5	Selbstorganisation	Dienen	Führung	Statistik	Werte			
Zwischen Himmel und Erde	HA	2	0	0%	4	Lernen	Berufsvorstellung	Fluglehrer					
Lernen am laufenden Band	HA	2	0	0,0%	3	Lernen	Berufsvorstellung	Monteur					

Nun werden die einzelnen Zielvariablen im Zusammenhang mit dem spezifischen Artikelinhalt nochmals, untergliedert nach Zielvariablen, aufgeführt. Auf diese Weise kann dem Material entnommen werden, ob bestimmte Zielkriterien immer in Verbindung mit bestimmten Schlagworten auftreten.

KOMPETENZ

Betrachtet man die einzelnen Zielvariablen in Verbindung mit den auftretenden Schlagworten (siehe Tabelle 22), so fällt auf, dass vier der sechs Artikel, in denen die Zielvariable „Kompetenz“ im Sinne von LLL identifiziert wurde, eine Personalentwicklungsmaßnahme zum Thema haben (SW „Personalentwicklung“). Ein Artikel beschreibt zusätzlich noch eine Weiterbildungsmaßnahme. Dies bedeutet, dass diese Artikel dem Begriff Kompetenz, der im Kontext von Personalentwicklung verwendet wird, die gleiche Bedeutung beimessen, wie es im Theorieteil erläutert wurde. In einem Artikel wurde der Erklärung des Sinngehalts der dargestellten Kompetenzen so viel Bedeutung beimessen, dass dieser Artikelinhalt sogar durch das Schlagwort „Kompetenzen“ ausgedrückt wurde. Es kam aber auch vor, dass es in der Personalentwicklungsmaßnahme um die Vermittlung einer bestimmten Kompetenz ging, die auch speziell verschlagwortet wurde (z. B. „Ganzheitliches_Denken“). Des Weiteren wurden in diesem Zusammenhang auch die beteiligten Personen („FK“ (Führungskräfte), „NW“ (Nachwuchsführungskräfte)), die an der Personalentwicklung teilnahmen, verschlagwortet sowie die Methoden, die dafür verwendet wurden („Planspiel“, „Blended-Learning“, „E-Learning“). Auch die Ziele der Maßnahme („Unternehmensführung“, „Nachhaltigkeit“) wurden in den Artikeln beschrieben, in denen die Zielvariable „Kompetenz“ gefunden wurde. In einem weiteren Artikel geht es um eine Maßnahme, die Arbeitslosen wieder die Chance geben soll, aktiv auf dem Arbeitsmarkt teilzunehmen. Auch hier wurde das Ziel der Maßnahme verschlagwortet („Lebenslange_Potenzialnutzung). Im sechsten Artikel, der mit der Zielvariable „Kompetenz“ bedacht wurde, geht es unter anderem auch darum, dass Menschen durch Kompetenzentwicklung gestärkt werden, „damit sie ihre Potenziale entfalten können“ (SZ 132/2006).

SELBSTORGANISATION

Die Zielvariable „Selbstorganisation“ wurde sieben Mal identifiziert. In diesem Zusammenhang ging es inhaltlich in den Artikeln ebenfalls um Personalentwicklung (2 Mal SW „Personalentwicklung“) und Weiterbildung (1 Mal SW „Weiterbildung“, 4 Mal SW „Seminar“, 1 Mal SW „Aufbaustudium“). Auch hier waren die beteiligten Personen Führungskräfte (2 Mal SW „FK“) sowie Nachwuchsführungskräfte (2 Mal SW „NW“). Daher verwundert es nicht, dass in drei der sieben Artikel, die die Zielvariable „Selbstorganisation“ enthalten, das Schlagwort „Führen“ (im Sinne der Definition „Führen von Mitarbeitern“) vorkommt, einmal das Schlagwort „Unternehmensführung“ sowie „Leistungsfähigkeit“. In zwei Artikeln wurde

das Schlagwort „Persönlichkeitsentwicklung“ vergeben und auch das Schlagwort „Werte“ taucht zwei Mal im Zusammenhang mit dem Auftreten der Zielvariable „Selbstorganisation“ auf. Ferner kommen in diesen sieben Artikeln viele verschiedene Methoden der Personal- und Persönlichkeitsentwicklung vor (jeweils ein Mal die SWe „Philosophie“, E-Learning“, „Meditation“, „Zeitmanagement“ „Spiritualität“ und „Zen“).

ROLLE DES LEHRENDEN

„Die Rolle des Lehrenden“ als Zielvariable trat fünf Mal in vier Artikeln auf und kommt in diesen Artikeln ebenfalls im Zusammenhang mit Schlagworten des Themenfelds „Weiterbildung“ vor: dreimal „Personalentwicklung“ und einmal „Seminar“. Dabei wurden wiederum verschiedene Methoden beschrieben („Rollenspiel“, „Planspiel“, „Blended-Learning“, „E-Learning“). „Die Rolle des Lehrenden“ wurde in einem Artikel anhand der „Berufsvorstellung“ des „E-Tutors“ beschrieben, wo vor allem „Zeit- und Selbstmanagement“ des Lehrenden thematisiert wurden.

LERNEN

Die Zielvariable „Lernen“ findet sich siebenmal im Kontext verschiedener Methoden des Lernens (2 Mal „E-Learning“, jeweils 1 Mal „Blended-Learning“, „Planspiel“, „Zen“, „Spiritualität“, „Meditation“) und verschiedener Kompetenzen, die erlernt werden sollen (jeweils 1 Mal „Ganzheitliches_Denken“, „Unternehmensführung“, „Führung“, „Kosten“ (im Sinne von Kostenrechnung), „Werte“). Auch der Aspekt der Entwicklung und Bildung konnte in den Artikeln wiedergefunden werden, in denen die Zielvariable „Lernen“ identifiziert wurde (2 Mal „Personalentwicklung“, jeweils 1 Mal „Seminar“, „Weiterbildungsmarkt“ und „Persönlichkeitsentwicklung“). Dass Lernen in den Artikeln auch unter dem Gesichtspunkt der Qualität thematisiert wurde, zeigt das Auftauchen der Schlagworte „Normierung“ (im Sinne eines branchen- und berufsgruppenübergreifenden Qualitätsmanagements) und „Nachhaltigkeit“. Zweimal wurde darüber hinaus das lebenslange Lernen im Rahmen einer Berufsvorstellung thematisiert.

LERNKULTUR

Nur zweimal konnte die Zielvariable „Lernkultur“ identifiziert werden. Einer der Artikel beschrieb eine preisgekrönte Personalentwicklungsmaßnahme eines Unternehmens („Personalentwicklung), in der sich die Vertriebsmitarbeiter mittels „Blended-Learning“ und „E-Learning“ zum Thema Kostenrechnung (SW „Kosten“) weitergebildet haben. Die Einführung dieser mediengestützten Weiterbildung zog eine neue Lernkultur im Unternehmen nach sich. Die Personalentwicklung folgte einem zehnstufigen Verfahren, innerhalb dessen die Mitarbeiter mit viel Eigenverantwortung lernen sollen. Wichtig bei dieser Vorgehens-

weise war der Transfer in die Berufspraxis und die Lernerfolgskontrolle (SW „Nachhaltigkeit“). Der zweite Artikel beschreibt Blended-Learning als neue Lernkultur.

WISSENSKOMMUNIKATION

Einmal wurde die Zielvariable „Wissenskommunikation“ vergeben. In dem Artikel ging es um verschiedene IuK-Techniken (SW), die es erleichtern, Wissen zu kommunizieren.

WISSENSMANAGEMENT

Einmal wurde die Zielvariable „Wissensmanagement“ identifiziert. Die Schlagworte, die den Artikelinhalt abbilden, zeigen die Bedeutung des Wissensmanagements für das „Personalmanagement“ und für die „Leistungsfähigkeit“ der Mitarbeiter. In dem Artikel wird für die Einrichtung einer firmeninternen Wissensplattform plädiert, damit der Wissensaustausch zwischen älteren (scheidenden) Mitarbeitern und Nachwuchskräften gezielt ermöglicht wird.

WISSENSREPRÄSENTATION

In dem Artikel, in welchem die Zielvariable „Wissensrepräsentation“ vergeben wurde, geht es um die „Leistungsfähigkeit“ (SW) der Mitarbeiter. Durch die Gestaltung des Arbeitsplatzes (SW) soll die Wissensrepräsentation vor allem verborgenen Wissens erleichtert werden. Durch Nischen zur informellen Kommunikation (z. B. in der Kaffeeküche) kann über Erzählungen oft relevantes Wissen sichtbar gemacht werden.

WISSENSGENERIERUNG

Auch die Zielvariable „Wissensgenerierung“ wurde lediglich einmal gefunden. In dem Artikel geht es darum, dass neue Lernansätze zur Generierung von Wissen notwendig werden. Das E-Learning (SW) z. B. habe häufig das Vorwissen der Lernenden ignoriert. Daher sollen neue Lernansätze, wie das Blended-Learning (SW) als kooperative Lernform die Wissensgenerierung vereinfachen.

4.3 FAZIT

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautete, ob die Strategie des lebenslangen Lernens sowie seine theoretischen Gedanken und Konstrukte in der öffentlichen Kommunikation zu finden sind, und falls ja, welchen Anteil LLL dabei einnimmt. Dazu konzentrierte sich die Ausarbeitung zunächst auf jene öffentliche Kommunikation, wie sie in führenden Tageszeitungen und Fachzeitschriften konstituiert wird.

Für die Artikel – genauer: ihre thematischen Inhalte oder Sinngehalte (abgebildet in Schlagworten) –, die in diesem öffentlichen Diskurs zu finden sind, wurde der Grad der Relevanz ihrer Themen in Bezug zur Themensetzung des lebenslangen Lernens gesetzt.

Außerdem wurde in einer gesonderten Analyse jeder dieser Artikel daraufhin untersucht, ob er Elemente enthält, die für das Lebenslange Lernen stehen. Für diese Untersuchung wurden verschiedene Kategorien von Zielkriterien entwickelt, um detaillierte Aussagen darüber machen zu können, ob in einem Artikel lediglich Begriffe gebraucht werden, die auch für das Lebenslange Lernen prägnant sind (z. B. „Kompetenz“) beziehungsweise ob in einem Artikel Themenfelder berührt werden, die auch im Rahmen des LLL von Bedeutung sind, oder ob mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass tatsächlich Gedankengut des LLL transportiert wird, weil eine Zielvariable im Artikel identifiziert werden konnte. Zielkriterien der erstgenannten Kategorien sind Themenfelder und Begriffsnennungen, solche der zweiten Kategorie sind Zielvariablen.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Artikel mit geringer bzw. hoher LLL-Relevanz, und zwar getrennt für die Fälle, dass wenigstens eine Zielvariable, mindestens ein Themenfeld oder eine Begriffsnennung bzw. überhaupt kein Zielkriterium gefunden werden konnte/n. Darüber hinaus werden abschließend die beiden Erhebungswellen getrennt voneinander dargestellt. Damit zeigt sich, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Wellen 2003/04 (1. Welle) und 2006 (2. Welle) gab.

Tabelle 23: Verteilung der Artikel (N = 1079) mit geringer bzw. hoher LLL-Relevanz

		LLL-Relevanz		
		0-49 Prozent	50-100 Prozent	Summe
Zielkriterium gefunden	Artikel mit Zielvariablen	1. Welle: 0 %	1. Welle: 2,83 %	2,83%
		2. Welle: 0,48 %	2. Welle: 1,29 %	1,77%
	Artikel mit Themenfeldern oder/ und Begriffsnennungen	1. Welle: 8,38 %	1. Welle: 21,13 %	29,41%
		2. Welle: 12,58 %	2. Welle: 20,16 %	32,74%
	Artikel ohne Zielkriterien	1. Welle: 39,43 %	1. Welle: 28,76 %	68,19%
		2. Welle: 31,45 %	2. Welle: 34,19 %	65,65%
	Summe	1. Welle: 47,71%	1. Welle: 52,29 %	100%
		2. Welle: 44,52 %	2. Welle: 55,48 %	100%

Von den insgesamt 1079 analysierten Artikeln entfallen in beiden Wellen knapp die Hälfte der Artikel in die Klasse der Artikel mit geringer LLL-Relevanz, etwas mehr als die Hälfte, auf die Klasse mittlerer bis hoher LLL-Relevanz.

Bei etwa zwei Dritteln des Gesamtamples konnten keine Zielkriterien identifiziert werden. Zielvariablen finden sich vornehmlich in jenen Artikeln, deren Themengehalt eine hohe LLL-

Relevanz aufweisen. Themenfelder und Begriffsnennungen konnten in etwas einem Drittel der Artikel gefunden werden.

Da vornehmlich Zielvariablen das Gedankengut, welches im Theorieteil beschrieben wird, weitertragen, werden im Hinblick auf die Fragestellung nach dem Anteil, den das Gedankengut von LLL in der öffentlichen Diskussion gegenüber weiteren dort repräsentierten Themen einnimmt, im Folgenden jene Artikel mit und ohne Zielvariablen einander gegenüber gestellt. Dabei wird unterschieden zwischen Artikeln einer Themenschwerpunktsetzung von geringer bzw. hoher LLL-Relevanz.

Tabelle 24: Artikel mit Zielvariablen vs. Artikel ohne Zielvariablen (Prozentangaben für die Spalten, d. h. entlang geringer bzw. hoher LLL-Relevanz)

		Inhalt (Schlagworte); LLL-Relevanz		
		0 - 49 %	50 - 100 %	Summe
Zielkriterium gefunden	Artikel mit mind. einer Zielvariablen	3	18	21
		0,61%	3,08%	1,95%
	Artikel ohne Zielvariablen	492	566	1058
		99,39%	96,92%	98,05%
Summe		495	584	1079
		100,00%	100,00%	100,00%

Aus dieser komprimierten Ergebnisdarstellung wird anschaulich, dass die Inhalte von 495 Artikeln von geringer, die Themenstellung von 584 Artikeln von mittlerer bis hoher LLL-Relevanz sind. In der Klasse der LLL-fernen Artikel finden sich lediglich drei Zielvariablen, was jedoch in Anbetracht der geringen Gesamtzahl an Zielvariablen überrascht: 14 Prozent der 21 Artikel mit Zielvariablen weisen demnach trotz geringer Relevanz des Artikelinhalts für das Lebenslange Lernen Zielvariablen auf. Bei den Artikeln mit mittlerer bis hoher LLL-Relevanz finden sich zwar 18 Artikel mit Zielvariablen, doch machen diese lediglich einen Anteil von 3,08 Prozent der LLL-relevanten Artikel ($n = 584$) aus. In mehr als 96 Prozent dieser Artikel, deren Inhaltsthemen mittlere bis hohe Nähe zum Lebenslangen Lernen zukommt, konnten keine Zielvariablen, also verlässliche Hinweise darauf, dass hier LLL-Gedankengut transportiert wird, nachgewiesen werden. Zusammenfassend stellt sich die Antwort auf die Forschungsfrage nach dem Anteil von LLL in der Öffentlichkeit wie folgt dar:

Zwar können mehr als die Hälfte der untersuchten Artikel (N = 1079) als solche betrachtet werden, die im mittleren bis hohen Maße LLL-relevante Themen behandeln (n = 584), doch finden sich bei diesen Artikeln lediglich 18 Artikel (3,08 %), bei denen die als Zielvariablen operationalisierten Themen des lebenslangen Lernens, wie sie im Theorieteil beschrieben wurden, vorkommen.

Selbst wenn nun Artikel mit Zielkriterien (Zielvariablen, Themenfeld, Begriffsbenennung) jenen ohne Zielkriterien gegenübergestellt werden, ergäbe dies noch kein weitaus besseres Bild für die Repräsentation der Themen in der Öffentlichkeit. So sind durch diese Aggregationsstufe der Ergebnisse in immerhin 41,10 Prozent der Artikel mit einer hohen LLL-Relevanz von 50 bis 100 Prozent, doch auch in 24,04 Prozent der Artikel mit einer geringen LLL-Relevanz von 0 bis 49 Prozent Zielkriterien enthalten.

Um die Aussagekraft dieser Ergebnisse zu unterstreichen, wird nachfolgend reflektiert, nach welchem Kriterium es entscheidbar wäre, wie die Berichterstattung über LLL zu sein hätte. Wie ist die Menge der Berichte, welche Zielvariablen enthalten, einzuschätzen? Das hier verwendete Kriterium, wie die Berichterstattung über LLL zu sein hätte, ergibt sich aus der Verschlagwortung. Es wurden alle Artikel innerhalb gewisser Zeiträume verschlagwortet und daraus wurden Artikel mit überwiegend relevanten und irrelevanten Themen identifiziert. **Über die Hälfte der Artikel** behandeln laut Verschlagwortung Themen, die **Anknüpfungspunkte** für eine eingehendere Beschäftigung der Journalisten mit dem LLL bieten würden (LLL-relevante Artikel). **Diese Gelegenheiten wurden nicht ergriffen.** Legt man diesen Vergleichsmaßstab zwischen Verschlagwortung und Zielkriterienanalyse, kann durchaus entschieden werden, wie die Berichterstattung über LLL zu sein hätte: In Medien, in welchen vornehmlich Bildungs- und Weiterbildungsdiskurse stattfinden, und in den darin enthaltenen Artikeln mit LLL-Relevanz hätten sehr viel mehr Zielvariablen auftreten müssen. Maßstab ist hier demnach das **Veröffentlichungspotenzial** der hier analysierten Themen: Wo gibt es Potenzial und wurde es genutzt? 584 Artikel von 1079 Artikeln wurden als relevant im Sinne von LLL eingestuft. 18 davon enthalten Gedanken und Konstrukte von LLL. 222 der als relevant eingestuften Artikel enthalten immerhin Begriffsbenennungen und Themenfelder aus LLL, geben aber keinen Hinweis auf die Notwendigkeit zum lebenslangen und selbstorganisierten Lernen – eine nach Meinung der Autorin ernüchternde Bilanz, die die Aussage von Krüger und Ruß-Mohl (1990) bestätigt, wonach die Wissenschaft in der Berichterstattung der Massenmedien als „unterbelichtet“ gilt (Krüger & Ruß-Mohl 1990: 508). Der Anteil der Wissenschaftsberichterstattung am redaktionellen Gesamtangebot von Tageszeitungen und Publikumszeitschriften beträgt Krüger und Ruß-Mohl zufolge unter 5 Prozent. Diese Erkenntnis kann als Vergleichsmaßstab für die vorliegende Studie gesehen werden. Nun stellt sich die Frage, warum so wenig über das lebenslange und selbstorganisierte Lernen berichtet wurde. Sicherlich kann man nicht von einer hundertprozentigen Diffusion des Gedankenguts ausgehen. Die Wahl des Samples, welche keine Zufallsauswahl war,

macht es zwar fraglich, ob die Befunde ohne weiteres verallgemeinerbar sind, doch Fakt ist, dass sich in der gezogenen Stichprobe wenige Anhaltspunkte dafür finden, dass sich das hier interessierende Gedankengut verbreitet hat. Der Betrachtungszeitraum war eventuell auch zu früh. Allerdings hatte LK KE Vorgängerprogramme: laut der ABWF wurde QUEM, das LK KE durchführte, schon 1992 zur Unterstützung der Anpassungsprozesse der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den neuen Ländern etabliert. Selbst wenn die Zeitspanne zu kurz für die Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit war, so hätte doch die Möglichkeit bestanden, die Programmatik, die Konzepte und Konstrukte von LKKE bekannt zu machen. Die Bildungsdiskussion war zu dieser Zeit bereits in vollem Gange. Im Zuge anhaltender Arbeitslosigkeit waren Themen wie Qualifizierung, Weiterbildung und Wiedereingliederung in der öffentlichen Diskussion. Daher wäre die Referenz auf das Lebenslange Lernen bzw. auf LK KE sicherlich als Reaktion darauf möglich gewesen. Die Erwartung lässt sich untermauern, weil mehr als die Hälfte der Artikel relevante Inhalte hatte (LLL-Relevanz). Interesse an der Themenstellung war bei den Medien vorhanden und auch Anknüpfungspunkte waren gab es.

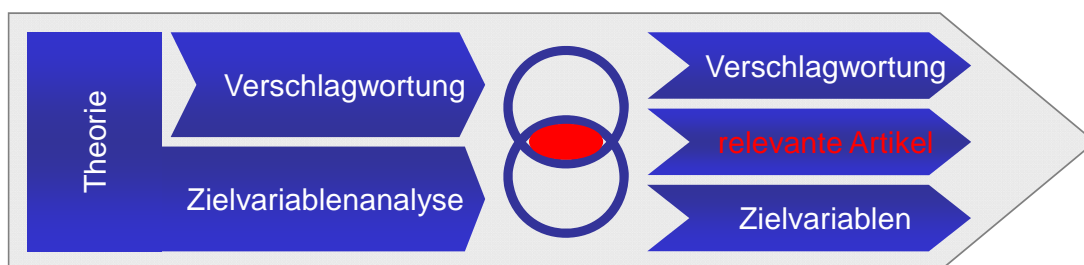
Die Schwerpunktsetzung der PR des Programms LK KE lag allerdings auf wissenschaftlichen Publikationen (QUEM-Bulletin, QUEM-Report, Handreichungen für die Praxis, edition QUEM, Kompetenzentwicklung, QUEM-Materialien, QUEM-Monitoring). Ein interdisziplinärer wissenschaftlicher Fachdialog und die Pflege einer interdisziplinären Scientific Community wurde zudem durch zahlreiche Tagungen und Kongresse gefördert, zu denen jedoch selten die Presse eingeladen wurde. Es ist demnach hier festzuhalten, dass die Öffentlichkeitsarbeit von LK KE eine breitenwirksame Platzierung ihrer Inhalte nicht forciert hat. Das Interesse der Medien am Thema war nicht groß genug und hatte damit keine Attraktivität für Berichterstatte⁵⁰.

⁵⁰ Laut Cornelsen (2002) machen folgende Faktoren eine Meldung zur Nachricht: Nähe, Aktualität, Prominenz, Fortschritt, Human Interest, Folgenschwere, Dramatik, Konflikt, Kuriosität und Sexualität. Ähnliche Faktoren, die zur Publikationsentscheidung führen, nennen auch Maurer und Reinemann (2006: 103). Als Ereignismerkmale gelten ihnen zufolge z.B. Komplexität, Kontinuität, Konflikt, Reichweite, Personalisierung und Überraschung. Daneben gibt es noch weitere Selektionskriterien, die auf den Ebenen der Gesellschaft, des Mediensystems, der Organisation und des Individuums liegen.

5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS

Um die Forschungsfrage nach dem Anteil der Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement in der öffentlichen Diskussion zu beantworten wurde nach der Hinführung zum Thema (Kapitel 1) die theoretische Fundierung gelegt (Kapitel 2). Im Theorieteil wurden dabei bereits die Zielkriterien benannt, welche für die Zielkriterienanalyse herangezogen wurden (vgl. 2.1.1 - 2.1.12, 2.2 sowie 2.3.2 - 2.3.6). Im Kapitel 3 wurde daraufhin die Konzeption der Studie erläutert und daraufhin wurden beiden Analyseverfahren offengelegt. Bei der Verschlagwortung handelt es sich um ein induktives Verfahren, während die Zielkriterienanalyse deduktiv war, da der thematische Bezug zur Theorie hergestellt wurde. Unerlässlich für die Analyse war dabei die vorgestellte Datenbank. Mit den Ergebnissen der beiden Analysen konnte schließlich der Anteil der hier im Mittelpunkt stehenden Themen in der öffentlichen Diskussion erfasst werden (Kapitel 4). Um Aussagen darüber zu treffen, ob die Themen erwartungsgemäß im öffentlichen Diskurs repräsentiert sind, wurden unter Bezugnahme auf die Theorie relevante von irrelevanten Artikeln im Hinblick auf das Lebenslange Lernen unterschieden. Nachfolgende Grafik zeigt den Prozess nochmals zusammengefasst.

Abbildung 26: Der Prozess der Analyse



In den folgenden beiden Abschnitten zur Schlussbetrachtung werden das Verfahren sowie die Ergebnisse nochmals bewertet und Implikationen ausgesprochen. Zunächst wird unter 5.1 die Auswahl der Methode und des Samples reflektiert. Es werden Vorteile der Inhaltsanalyse, wissenschaftliche Standards, welche im Rahmen der Inhaltsanalyse einzuhalten sind, sowie Probleme bei der Inhaltsanalyse diskutiert. Unterstützung bei der Inhaltsanalyse bietet vielfach die Computerunterstützte Inhaltsanalyse (CUI). Daher werden zudem Möglichkeiten referiert, wie der Computer im Rahmen der vorliegenden Studie hätte eingesetzt werden können. Schließlich widmet sich dieses Kapitel auch der Gruppenarbeit, als zentralem Bestandteil inhaltsanalytischer Verfahren. Die Schlussbetrachtung des Verfahrens mündet in eine Diskussion zum Aufwand im Gegensatz zum Nutzen der Studie.

Im Anschluss (5.2) werden die Ergebnisse diskutiert und daraus als künftiges Erfordernis eine stärkere Interaktion zwischen der Wissenschaft und den Massenmedien abgeleitet. Dies führt zu Überlegungen bezüglich der Gestaltung einer aktiven Öffentlichkeitsarbeit, aus welchen wiederum Empfehlungen für die Öffentlichkeitsarbeit gefolgert werden.

5.1 SCHLUSSBETRACHTUNG DES VERFAHRENS

Die Fragestellung dieser Arbeit nach dem Anteil der Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement im öffentlichen Diskurs sowie die Operationalisierung der Öffentlichkeit als Medienraum, in dem vornehmlich über solche Themen kommuniziert wird, ließ als Methode nur die Inhaltsanalyse zu. Natürlich hätte man auch per Befragung erheben können, wie diese Themen in der Öffentlichkeit diffundiert sind. Bei der Bildung des Samples wäre jedoch ein genaues Vorwissen über die befragten Personen benötigt worden, denn Ziel der Studie war es, jene Öffentlichkeit in den Blick zu nehmen, die nicht in der Wissenschaft agiert. Gerade für in der Wirtschaft/ Praxis Tätige sollte das Lebenslange Lernen Ziel sein, um auf Veränderungen schnell reagieren zu können. Der Zugang aller Menschen zu den Inhalten der ausgewählten Medien, nicht nur der „scientific community“ war eine der Prämissen dieser Studie. Dies lässt sich ableiten aus dem Ziel des Lebenslangen Lernens, welches ebenfalls für alle Menschen möglich sein soll. Wenn also alle Menschen lebenslang lernen sollen, wenn alle Menschen die Gedanken des Lebenslangen Lernens weitertragen sollen, dann müssen auch alle Menschen darüber erfahren können.

AUSWAHL DER METHODE INHALTSANALYSE

In dieser Studie wurde daher die Rubrik „Bildung und Beruf“ bzw. „Beruf und Karriere“ der Süddeutschen Zeitung sowie die Zeitschrift für Personalmanagement „Management & Training“ analysiert. Prinzipiell haben zu den Inhalten der beiden ausgewählten Medien alle Menschen Zugang. Doch wie bereits ausgeführt, richtet sich die Süddeutsche Zeitung vor allem an das Bildungsbürgertum, die M&T an Personalverantwortliche und Führungskräfte. Daher wäre zu überlegen, ob eine Analyse in einer regionalen Zeitung und damit eine Fokussierung einer gewissen Region, aber einer breiteren Bevölkerungsschicht, weitere wertvolle Einblicke gewährt. Allerdings ist auch hier eine eingeschränkte Leserschaft zu erwarten, denn derart themenbezogene Artikel werden möglicherweise hauptsächlich von Jobsuchenden und Personalverantwortlichen gelesen. Es wäre auch beispielsweise eine Analyse der vier Qualitätszeitungen mit ihren Karriere-Ressorts denkbar:

- Frankfurter Allgemeine Zeitung (Beruf & Chance)
- Die Welt (Karriere Welt)
- Frankfurter Rundschau (Wissen & Bildung)
- Süddeutsche Zeitung (Beruf & Karriere).

Man hätte hiervon beispielsweise zwei Monate analysieren können und nach einer gewissen Zeitspanne nochmals. Doch welche zwei Monate im Jahr sind günstig dafür? Nicht einmal das so genannte Sommerloch kann hier ausgeschlossen werden. Möglicherweise ist dies gerade die Zeit, in der auf den Input der Wissenschaft zurückgegriffen wird, weil Firmen Betriebsurlaub haben und auch Stellenausschreibungen in den Sommermonaten zurückgehen.

Auch ein Ost-West-Vergleich wäre denkbar (vor dem Hintergrund, dass im Osten viele Gestaltungsprojekte von LK KE gelaufen sind). Die geografische Nähe ist für viele Zeitungen ein Kriterium für die Berichterstattung. Die Süddeutsche Zeitung war jedoch zum Zeitpunkt der Analyse die auflagenstärkste Zeitung und das Leitmedium Nummer 1. Daher beschränkt sich die Analyse auf deren Karriereseite.

Das verfolgte Forschungsdesign sollte neben der Zielkriterienanalyse (tauchen Themata auf?) auch darüber Auskunft geben, über welche Themen überhaupt in bildungsnahen Ressorts berichtet wird. Dadurch können Anknüpfungspunkte dargestellt werden, mittels derer LLL in höherem Maße thematisiert hätte werden können. Die Analyse der Texte in der Fachzeitschrift gilt eher als Exploration (3 Monate), es konnte aber festgestellt werden, dass wohl in breitenwirksameren Zeitungen (SZ) weniger über LLL berichtet wird. Daher wurde eine zweite Erhebungswelle (2006) angestrebt. Nachdem diese jedoch keine signifikanten Unterschiede zeigte, wurde das Sample in seiner Gesamtheit betrachtet.

Darüber hinaus wurden zwei Wellen der SZ analysiert, um eine eventuelle Tendenz (Anstieg/Abfall) der Berichterstattung ausfindig zu machen. Ursprünglich sollte kontrastiert werden, ob sich im Jahr 2006 im Vergleich zu 2003 etwas geändert hat, d.h. ob nach weiteren drei Jahren die Berichterstattung zugenommen hat. Tatsächlich konnte bei der SZ ein Anstieg dieser Themen bemerkt werden (2003: 2 mal; 2006: 8 mal). Allerdings ist das Sample 2006 durch die Ausweitung des Ressorts auf zwei Seiten etwas größer und die Anzahl immer noch sehr gering im Vergleich zum Gesamtsample. Daher wurde auf eine tatsächlich vergleichende Analyse verzichtet. Ferner entschied man sich, keinen zu kurzen Zeitraum für eine Stichprobe zu wählen, da die Stichprobe nicht ereignisgetrieben war, und somit ausgeschlossen wurde, z.B. auf den Bildungs-Seiten weiterer Zeitungen innerhalb eines kürzeren Zeitraums viele Zielkriterien zu finden.

Diese Überlegungen zur Gestaltung des Samples ließen sich beliebig fortsetzen, denn Zeitungsartikel werden grundsätzlich für eine diffuse Öffentlichkeit geschrieben. Darüber hinaus ist hier anzumerken, dass der Wirkungszusammenhang zwischen Medieninhalten und der Realisierung des lebenslangen Lernens ohnehin in dieser Studie nicht überprüfbar war. Mit der Inhaltsanalyse kann man nicht auf Intentionen oder Wirkungen verweisen (vgl. Brosius et al. 2009: 179). Dazu sind zusätzliche Methoden nötig, beispielsweise eine Befragung oder ein Experiment, bei welchem man seinen Probanden Artikel vorlegt und die Wirkung erfragt. Der Wirkungszusammenhang bleibt damit vorerst ein Desiderat.

Ein Vorteil der Methode der Inhaltsanalyse war für diese Studie die Möglichkeit eines Blicks in die Vergangenheit. Es wurden Artikel aus dem Jahr 2003/2004 sowie aus dem Jahr 2006 analysiert. Daher war es möglich, zunehmende oder abnehmende Tendenzen in der Berichterstattung über die Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement zu unterschiedlichen Zeitpunkten aufzudecken (vgl. Abschnitt 3.3). Ein weiterer Vorteil der Inhaltsanalyse, den auch Brosius et al. (2009: 151) nennen, ist gegenüber der Befragung, dass es keine Verweigerung oder keinen Abbruch während der Datenerhebung gibt. Außerdem kann die Analyse zeitunabhängig von einem möglichen Befragungspartner erfolgen, denn das Material ist vorhanden. Die Inhaltsanalyse wird im Allgemeinen als nicht-reaktives Verfahren angesehen, d. h. „der Untersuchungsgegenstand verändert sich nicht, egal wann und wie oft man ihn untersucht“ (Brosius et al. 2009: 152). Damit wäre eine Inhaltsanalyse beliebig reproduzierbar. Andererseits unterliegt die Reproduzierbarkeit gewissen Einschränkungen, denn die Zuverlässigkeit des Messinstruments ist nur dann gewährleistet, wenn das Codebuch⁵¹ vollständig reliabel ist. Neue Verschlagwörter und Codierer sollten bei vollständiger Reliabilität der Codebücher zu den gleichen Ergebnissen kommen, wie frühere Codierer⁵². Ein „Reliabilitäts-Check“ wurde im Rahmen der beiden Analysen kontinuierlich vollzogen, denn das Material wurde von zwei unterschiedlichen Codierern/ Teams getrennt voneinander analysiert und dann stets die Ergebnisse verglichen sowie kommunikativ validiert.

WISSENSCHAFTLICHE STANDARDS

Ziel der Arbeit war es, nach wissenschaftlichen Standards hinreichend verlässliche Befunde zu generieren. Dazu wurden zunächst die hierfür erforderlichen Instrumente entwickelt: Zum einen war dies das Verfahren zur systematischen, hinreichend objektiven und zuverlässigen Erfassung von Presseinhalten, und zum anderen ein Verfahren zur Identifikation von Zielkriterien. Wie es die gewählte Methode des qualitativen Vorgehens verlangt, wurden die (Zwischen-)Ergebnisse zur Absicherung der Qualität und Brauchbarkeit sowohl der Instrumente als auch der mit ihnen generierten Befunde mehrfach rückgekoppelt, modifiziert und weiterentwickelt. So wurden im Rahmen der Verfahrensentwicklung bei der Schlagwortgenerierung bzw. bei der Schlagwortvalidierung die Entscheidungen der Einzelanalysten für alle vorgenommenen Schlagwortvergaben sowohl im Falle der Wahl eines Schlagwortes als auch im Falle der Nicht-Wahl eines Schlagwortes in ihren Pro- und Contra-Argumenten syste-

⁵¹ Die Codebücher für die beiden Verfahren finden sich im Anhang.

⁵² Brosius et al. (2009: 152) weisen auch auf ein gewisses „Verfallsdatum“ eines Codebuchs hin. Wenn sich eine Gesellschaft im Laufe der Zeit sozial, kulturell oder/ und politisch verändert, sind die Voraussetzungen für die Anwendung des Codebuchs anders kontextuiert. Damit wird auch die Inhaltsanalyse zu einem reaktiven Verfahren – die Reaktivität resultiert hier jedoch daraus, dass die Codierer unterschiedlich auf das Messinstrument reagieren.

matisch erfasst. Die Kennwerte für die Objektivität (d. h. Anwender-Unabhängigkeit) und die Verlässlichkeit der Verfahren sprechen für eine brauchbare Güte der eingesetzten Instrumente sowie der mit ihnen generierten Ergebnisse.

Die Güteprüfung aller in dieser Studie gewonnenen Forschungsergebnisse orientiert sich allerdings an mehreren Kriterien, die speziell in der qualitativen Forschung zur Validierung der Ergebnisse herangezogen werden. Das Kriterium der Explikation (vgl. Lamnek 1993), bzw. der Verfahrensdokumentation (vgl. Mayring 2002) meint die Offenlegung der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses und wurde im Kapitel 3 realisiert. Diese geschaffene Transparenz ist neben dem Vorhandensein eines Codebuchs Voraussetzung für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Replizierbarkeit der Studie (vgl. Brosius et al. 2009: 144; Ayas 2006: 278; Steinke 1999: 207-215; Mayring 2007: 12). Darüber hinaus soll eine klare Systematik zur Erfassung der Realität bestehen. Diese ist in vorliegender Arbeit durch die Anwendung der beiden Verfahren nach Mayring gegeben⁵³, im Rahmen derer jeweils regelgeleitet gearbeitet wurde. Ferner ist es bei der Inhaltsanalyse von Bedeutung, dass der manifeste Inhalt der Artikel analysiert wird und nicht interpretiert wird. Auch hierauf wurde geachtet: Im Rahmen der kommunikativen Validierung der Ergebnisse der Einzelanalysten in den jeweiligen Gruppen wurden die Ergebnisse der Gruppenmitglieder genauestens begutachtet, und somit Regelverstöße vermieden. Dabei wurde von den Analysten das Zustandekommen der Daten expliziert (vgl. dazu Flick 2002: 322), wodurch ersichtlich wurde, wie eine Aussage im Artikel durch den Codierer mit dem Schlagwort oder Zielkriteriencode in Verbindung gebracht wurde. Dies erfolgte mit Hilfe der Textanker, welche in beiden Verfahren festgehalten werden sollten. Ein Beispiel verdeutlicht diese Vorgehensweise. Im Veranstaltungshinweis „BWL-Crashkurs“ (SZ, 16./17. Dezember 2006), wurde das Schlagwort „Aufbaustudium“ vergeben. Der Anlass hierfür war für den Verschlagwörter die Textpassage „Lehrgang an der Wiso-Führungskräfte-Akademie“. Für die Abbildung dieser Textpassage bediente sich der Analyst der Definition für das Schlagwort: „Das SW ‚Aufbaustudium‘ umfasst berufsbegleitende (Aufbau-)Studien, Begleitstudien, Aufbaustudien (nach Universitätsabschluss) und berufsbegleitende Weiterbildung.“ Analog wurde bei der Zielkriterienanalyse verfahren: Das Zusammenspiel von vergebenem Zielkriterium, Textanker (Begründung) sowie der Definition des Zielkriteriums wurde in einer Gruppendiskussion expliziert. Darüber hinaus wurde das Vorgehen in Schulungen und den Überprüfungen des gewonnenen Materials offengelegt, um die Vergleichbarkeit der Vorgehensweisen verschiedener Codierer zu verbessern (vgl. Flick 2002: 322).

⁵³ Laut Groeben und Rustemeyer (1994: 536) entsteht bei der hier durchgeführten Verschlagwortung ein Textkondensat. Die Bezeichnung „Inhaltsanalyse“ für das entstandene Produkt sehen sie als unnötig an. Hier wird jedoch die Auffassung vertreten, dass die Bezeichnung für ein derart gestaltetes Verfahren, bei welchem die Texte nicht nur exzerpiert wurden, sondern durch unterschiedliche Codierer verschlagwortet und anschließend validiert wurden, durchaus gerechtfertigt ist. Durch Kategorisierungen der Artikelarten wurde zudem die Vergleichbarkeit der Analyseeinheiten hergestellt, womit eine deskriptive Analyse des Materials ermöglicht wurde.

PROBLEME BEI DER INHALTSANALYSE

Das angeführte Beispiel zur Vorgehensweise bei der Codierung macht allerdings ein Problem deutlich, auf das auch Brosius et al. (2009: 178) aufmerksam machen. Die so genannten Einwort-Verschlüsselungen, die hier zur Reduktion des Textmaterials vorgenommen wurden, eliminierten die semantischen Bedeutungsgehalte des Artikels und man könnte zu Recht fragen, ob nach der Verschlagwortung die sinnhafte Struktur noch erhalten bleibt. In der Verschlagwortung, welche zum Ziel hatte, sämtliche Inhalte der Artikel im Sample zu erfassen, gelang es jedoch, den Kern des Artikels zu erhalten. Dies zeigt sich in der Ergebnisdarstellung unter Punkt 4.2.2. Dass der Artikelkontext trotz Einwort-Verschlüsselungen noch immer gut nachvollziehbar war, ist nicht zuletzt auf das regelgeleitete Verfahren zurückzuführen, das für die Verschlagwortung entwickelt wurde. Neben den Schlagworten, geben auch die Artikelarten (z. B. Veranstaltungshinweise, Nachberichte oder Informationsartikel) Aufschluss über den Artikelkontext und die Bedeutungsgehalte des Originaltextes.

COMPUTERUNTERSTÜTZTE INHALTSANALYSE ALS MÖGLICHE ARBEITSERLEICHTERUNG

Vielfach wird vorgeschlagen, sich u. a. zur Zeitersparnis der Möglichkeiten einer computergestützten Inhaltsanalyse (CUI) zu bedienen. Damit sind große Textmengen in relativ kurzer Zeit zu analysieren, das Kategorienschema ist – wie bei der konventionellen Inhaltsanalyse – jederzeit erweiterbar und bei entsprechender Vorarbeit und Offenlegung eines Wörterbuchs ist eine 100-prozentige Reliabilität gewährleistet (vgl. Brosius et al. 2009: 178). In Anbetracht des Aufwandes der konventionellen Analyse wurde angedacht, die induktive Kategorienentwicklung computergestützt vorzunehmen.

Hierzu hätten natürlich alle Artikel zunächst digitalisiert werden müssen. Bei einigen Artikeln, die im PDF-Format vorlagen (Portable Document Format), wurde dieses Verfahren erprobt und mittels einer Texterkennungsoftware (OCR - Optical Character Recognition) in eine Form (rtf – Rich Text Format) gebracht, mit der die Artikel weiter bearbeitet werden konnten. Nachdem das Texterkennungsprogramm die Artikel erfasst hatte, mussten sie vom Analysten nochmals komplett gelesen und korrigiert werden, da die Umsetzung von Grafik (pdf) in das weiter verwertbare Textformat (rtf) fehleranfällig war. Ferner wurden die einzelnen Analyseeinheiten nicht immer als zusammengehörig erkannt und mussten dann von den Analysten nachträglich per Hand zusammengesetzt werden. Nach Abschluss dieser Vorarbeiten, konnten die Artikel in das Programm MAXqda eingefügt werden, um die computergestützte Analyse zu beginnen. Mittels der Funktion MAXDictio wurden die Worthäufigkeiten pro Artikel gezählt und daraufhin Substantive, die häufig vorkamen, als Schlagwörter identifiziert. Nachfolgende Abbildung zeigt das Resultat des Aufrufs.

Abbildung 27: Auszählung von Worthäufigkeiten mit MAXqda

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%
die	3	26	4
der	3	22	3,39
im	2	17	2,62
wohlfahrtsverbände	18	15	2,31
den	3	12	1,85
für	3	11	1,69
und	3	10	1,54
das	3	10	1,54

Im Beispiel wäre lediglich das Schlagwort „Wohlfahrtsverbände“ vergeben worden. Die kurze Beschreibung des Verfahrens zeigt, dass dieses ebenfalls sehr aufwändig ist. Zudem müsste man durch den Einsatz des Computers Genauigkeitsverluste hinnehmen. Diese könnten z. B. dann auftreten, wenn Begriffe mehrdeutig sind oder in verschiedenen Kontexten verwendet werden. Das Wort „Lernen“ etwa wird einerseits im hier vorgestellten Sinne betrachtet, kann aber auch im Zusammenhang mit „kennen lernen“ vorkommen und damit eine andere Bedeutung aufweisen. Um solche Probleme zu adressieren, haben viele CUI-Programme eine so genannte „key word in context-Funktion“ (vgl. Brosius et al. 2009: 177). Ein weiterer Nachteil der computerunterstützten Vorgehensweise ist, dass das Programm Synonyme als jeweils einzelne Schlagwörter ausgeben würde. Hier ist die interpretative Leistung eines menschlichen Verschlagworters nötig. Bei der hier vorgestellten Variante treten aber noch weitere Fragen auf. Wie viele Schlagwörter pro Artikel werden aufgenommen? Wie oft sollte ein Wort beispielsweise im Artikel auftauchen, um als Schlagwort aufgenommen zu werden bzw. welche Relation sollte die Anzahl der Worthäufung zu der Anzahl der Wörter des Artikels mindestens haben, um als Schlagwort aufgenommen zu werden? Zudem ist dieses Verfahren nur bei längeren Artikeln sinnvoll anzuwenden: Bei kurzen Veranstaltungshinweisen werden selten Worthäufungen vorkommen, so stellt sich die Auswahl der Schlagwörter auf Basis einer Häufigkeitswahl schwierig dar.

Beim zweiten hier angewendeten Verfahren, der Zielkriterienanalyse, wären ebenfalls computergestützte Wortauszählungen (vgl. auch Brosius et al. 2009: 176) nach einem vorgegebenen Wörterbuch denkbar gewesen. Allerdings wäre dieses Verfahren nur für die Identifikation von Begriffsnennungen geeignet, nicht jedoch für Zielvariablen oder Themenfelder, denn dazu sind, wie Brosius et al. (2009: 177) es ausdrücken, „vernunftbegabte Codierer“ erforderlich. Letztere hatten bei der konventionellen Inhaltsanalyse beispielsweise das Themenfeld LiWe und die Begriffsnennung Lernen als „Magneten“ bei der Vergabe von Zielkriterien identifiziert. Bei der Zielkriteriensuche in den Artikeln der Süddeutschen Zeitung

wurde schon nach der Analyse weniger Veranstaltungshinweise das Problem sichtbar, dass hier immer der Bildungsträger/ die Weiterbildungseinrichtung genannt wird, der/ die eine Maßnahme, ein Seminar, eine Schulung usw. anbietet. Dies verleitet dazu, den Veranstaltungshinweis im Themenfeld LiWe zu verankern. Um dem entgegenzuwirken wurde eine Konvention festgelegt, die aussagt, dass die bloße Nennung des „Veranstalters“ noch nicht ausschlaggebend sein soll für die Vergabe eines Zielkriteriums zum Themenfeld LiWe. Auf diese Weise wollten die Analysten einer Verzerrung zugunsten des Themenfeldes LiWe vorbeugen. Die Kürze der Veranstaltungshinweise aus der SZ (weniger als 10 Zeilen, 1 Spalte) hatte das Gewicht einer solchen Nennung in Relation zur Gesamtaussage des Artikels zwar gerechtfertigt, dennoch wurde im Gremium der Analysten entschieden, die Nennung der Weiterbildungsinstitution nicht als Anlass für die Vergabe eines Themenfeld-Zielkriteriums zu werten. Ein Zielkriterium, das unter das Themenfeld LiWe zu subsumieren ist, wurde demnach nur vergeben, wenn der Inhalt des Artikels explizit das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen behandelt.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der Begriff „Lernen“ ungleich häufiger in den Artikeln der SZ auftaucht als die anderen festgelegten Codes⁵⁴. Außerdem wird das Verb „lernen“ in verschiedenen Kontexten verwendet, z. B. „... lernen die Teilnehmer“, „sie musste lernen, sich mit ihrem aktuellen Beschäftigungsverhältnis zu arrangieren“. Der Begriff „Kompetenzen“ beinhaltet hingegen zwar viele unterschiedliche Kompetenzen, die entweder als Überbegriffe/ Kompetenzklassen (bspw. personale Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, Fachkompetenzen, soziale Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen) oder als einzelne Begriffe genannt werden, die auf spezifische Kompetenzen verweisen (Teamfähigkeit, Selbstverantwortlichkeit, ganzheitliches/ flexibles/ umfassendes Denken), die jedoch immer im gleichen Kontext verwendet werden. Während es beim Begriff „Kompetenzen“ eindeutig war, was darunter zu subsumieren ist, zeigte sich beim Begriff „Lernen“ die Schwierigkeit, dass auch z. B. im Satz „Er hat sich für seinen Mini-Job mit Büchern und Fachzeitschriften weitergebildet“ das Verb „weiterbilden“ als Synonym von „lernen“ gesehen werden kann. Hier wäre eine genauere Abgrenzung von „Lernen“ und „LiWe“ hilfreich gewesen, die jedoch nachträglich vollzogen wurde.

Der kleine Exkurs in die CUI zeigt genauso wie die Verfahrensdokumentation der im Rahmen dieser Arbeit vollzogenen Analyse, dass derartige Analyseverfahren, unabhängig davon, ob sie konventionell oder computergestützt ablaufen, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Bei konventionellen Inhaltsanalysen ergibt sich durch die im Procedere enthaltene Gruppenarbeit noch ein weiterer Aspekt: In Gruppen, die konstant und über längere Zeit zusammenarbeiten, besteht die Gefahr von Gruppendenken. Die Gruppe lässt sich bei Entscheidungs-

⁵⁴ „Lernen“ bezieht sich hier auf die Zielkriterienart „Begriffsnennung“ und nicht auf die Zielkriterienart „Zielvariable“ Kritisch war hier also, ob, sobald der Begriff im Artikel genannt wird auch der entsprechende Code in der Spalte „Begriffsnennung“ vergeben werden sollte.

prozessen (um die es sich v. a. bei der kommunikativen Validierung handelt) eher von Bestrebungen leiten, die Zusammengehörigkeit zu wahren, als divergente Auffassungen auszuhandeln. Diese Tendenz der Konfliktvermeidung führt auf jeden Fall zumindest zu einem geringeren Elaboriertheitsgrad der Entscheidungen, und in vielen Fällen damit auch zu einer suboptimalen Qualität der Ergebnisse.

GRUPPENARBEIT ALS BESTANDTEIL DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE

Mögliche, die Qualität von Gruppenentscheidungen einschränkende Bedingungen für Gruppendenken hat Janis (1982: 481) zusammengestellt: hohe Kohäsion, Isolation der Gruppe, Mangel an Methoden und Strategien für eine systematische Informationssuche und -bewertung, direktive Führung sowie hoher Stress bei gleichzeitig geringem Grad an Hoffnung, eine bessere als die vom Führer oder anderen einflussreichen Personen favorisierte Lösung zu finden. Derartige Gefahren können aber auch kontrolliert und damit minimiert werden, indem entsprechende, von Janis (1982) formulierte Regeln⁵⁵ in die Gruppenarbeiten implementiert und ihre Einhaltung regelmäßig und systematisch geprüft werden.

Zunächst sollten die Gruppenmitglieder über die Gefahren des Gruppendenkens aufgeklärt werden. Bei eigenen Stellungnahmen sollte sich der formale Vorgesetzte zurückhalten und die Gruppenmitglieder zu Kritik ermuntern. Wirkungsvoll ist es zudem, wenn ein Gruppenmitglied (wechselnd) die Rolle eines „Advocatus Diaboli“ übernimmt. Ferner sollten zeitweise Untergruppen gebildet werden, die in Konkurrenz Teilprobleme unabhängig voneinander lösen. Auch das Einsetzen einer parallel am gleichen Problem arbeitenden Gruppe sollte zumindest teilweise verwirklicht werden. Darüber hinaus sollte Zeit eingeräumt werden, in der denkbare Warnsignale und Zweifel diskutiert werden. Ein erneutes Überdenken der Lösung bei einer neuerlichen Besprechung zählt ebenfalls zu den „Janis-Regeln“. Schließlich sollten auch Meinungen von externen, unabhängigen Beobachtern sowie von kompetenten und vertrauenswürdigen Personen, die der Gruppe nicht angehören, eingeholt werden. Im Rahmen der Studie kamen die Gruppenregeln aktiv zum Einsatz, wodurch eine hohe Qualität der Gruppenergebnisse gegeben ist.

AUFWAND VS. NUTZEN

Auf Basis der gezeigten Maßnahmen, welche im Rahmen der Entwicklung und Anwendung des Verfahrens durchgeführt wurden, stellt sich die Frage, ob der Aufwand hinsichtlich des zu erwartenden Nutzens gerechtfertigt ist. Generell ist der Aufwand der Verfahrensentwicklung im Verhältnis zum intendierten Ziel zu sehen. Dies wurde im Rahmen der Entwicklung eines systematischen, hinreichend objektiven und zuverlässigen Verfahrens ge-

⁵⁵ Diese Regeln wurden beispielsweise von Rosenstiel (2007b) ins Deutsche übersetzt.

leistet. Mehrere Arbeitsschritte der Verfahrensentwicklung konnten nur im Rahmen von Praxisseminaren vollzogen werden. Diese Praxisseminare fanden im Rahmen des Projekts Formative Prozessbegleitung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Leitung von Dr. Dr. habil. Ulf Peltzer, Prof. Dr. Rafaela Kraus und Petra Gotzler am Department Psychologie – Organisations- und Wirtschaftspsychologie – der Ludwig-Maximilians-Universität München statt (siehe dazu auch QUEM-Bulletin 2/2002). Die gewählte qualitative Methode bedarf vertiefter Einarbeitung und kontinuierlicher Zusammenarbeit, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Themenstellung als auch bezüglich der Methodik. Qualitative Arbeiten gestaltet sich, wie gezeigt wurde, in aufeinander bezogenen Einzel- bzw. Kleingruppenarbeiten und danach folgender, die Einzelergebnisse diskutierender und kommunikativ validierender Gruppenarbeit. Hinzu kommt die Dokumentation sowohl der Einzel- bzw. Kleingruppenarbeiten als auch der Gruppendiskussionen. Die Dokumentation ist dabei kein Selbstzweck, sondern erfüllt mehrfache Funktionen. Sie soll die Diskussionsinhalte erfassen, um damit einen Ausgangspunkt für weiteres Handeln zu liefern. Die Dokumentation muss daher so verfasst sein, dass die in ihr enthaltenen Informationen, Argumente und Argumentationsketten auch zu einem späteren Zeitpunkt bzw. für „fremde“ Leser nachvollziehbar und verständlich sind, damit sie ihre Funktionen erfüllen kann.

In der Anwendung ist das qualitative Vorgehen sehr anstrengend, d. h. konkret, dass kein Analyst acht Stunden am Tag qualitativ arbeiten kann. Um letztlich die Qualität der Befunde und Ergebnisse sicherzustellen, ist es notwendig, die Grenzen der (kognitiven, konzentrativen) Belastbarkeit der Analysten zu berücksichtigen und die Arbeitseinheiten so anzulegen, dass diese Grenzen nicht überschritten werden. Dies führt aber zu einer Segmentierung der Arbeitsschritte über einen längeren Zeitraum, die es zu Beginn einer jeden neuen Sitzung zunächst einmal erforderlich macht, sich erneut in den Arbeitsprozess hineinzudenken.

In dieser Studie wurde gezeigt, dass der Anteil der Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement in der Medienberichterstattung sehr gering ist. Die Empfehlungen, welche sich hieraus ableiten lassen, rechtfertigen zumindest teilweise den hohen Aufwand. Die Studie kann damit als Basis zur Ableitung von Empfehlungen zur Öffentlichkeitsarbeit jeglicher Institutionen gesehen werden, welche sich mit diesen Themen befassen. Erst durch die Identifikation, dass der Anteil der hier untersuchten Themen in der Berichterstattung gering ist, werden weitere Empfehlungen für Initiatoren, Auftraggeber und Ausführende von Programmen wie dem Bildungsprogramm Lebenslanges Lernen, dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm LK KE oder von Projekten zum Wissensmanagement in Unternehmen nötig.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Verfahren zur systematischen Erfassung von Presseinhalten dergestalt offengelegt wurde, dass es auch für künftige Medieninhaltsanalysen zur Verfügung steht, beispielsweise zur Prüfung der Public Relations im Rahmen

von künftigen Programmen des BMBF. Die Verfahrensentwicklung kann darüber hinaus als Beispiel für vergleichbare Verfahrensentwicklungen herangezogen werden. Zudem ist sie übertragbar auf andere Fragestellungen im Rahmen von Evaluationsvorhaben. Mit der vorgestellten Datenbank kann der vorhandene Bestand erfasster Zeitschriftenartikel für weitere Fragestellungen nutzbar gemacht werden⁵⁶. Außerdem kann der Bestand an verfügbaren Daten mittels der hier ausgeführten Beschreibungen erweitert werden. Schließlich können die automatisierten Abfragen künftige Inhaltsanalysen erleichtern. Auch das Verfahren zur systematischen Erfassung von Zielvariablen ist übertragbar für vergleichbare Fragestellungen in anderen Programmen. Des Weiteren wurden in dieser Arbeit einige Kennwerte vorgestellt, die ebenfalls für künftige Analysen herangezogen werden können, z. B. zur LLL-Relevanz von Artikeln oder auch ein Maß der inhaltlichen Übereinstimmung von unterschiedlichen Verschlagwortungen desselben Inhalts.

5.2 SCHLUSSBETRACHTUNG DER ERGEBNISSE

Die Analyse der Zeitschriften- und Zeitungsartikel hatte im Rahmen der Untersuchung des Auftretens des Themas Lebenslanges Lernen zwei Schwerpunkte: Zum einen wurde der Anteil der Themen rund um das Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung in der Medienberichterstattung der hier operationalisierten Öffentlichkeit untersucht, zum anderen wurden die Themen organisationales Lernen und Wissensmanagement im Hinblick auf ihr Auftreten auf der Seite „Bildung und Beruf“ bzw. „Beruf und Karriere“ der Süddeutschen Zeitung bzw. der Zeitschrift Management & Training (managerSeminare) untersucht.

REFLEXION DER ERGEBNISSE

Lediglich 35 Zielvariablen in 21 von 1079 analysierten Artikeln lassen darauf schließen, dass Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement, wie es hier theoretisch dargelegt wurde, in der Berichterstattung ihren Niederschlag fanden. Davon entfielen 29 Zielvariablen auf den Themenbereich Lernkultur Kompetenzentwicklung sowie sechs Zielvariablen auf den Themenbereich Wissensmanagement.

Dieses interessante Ungleichgewicht lässt sich folgendermaßen erklären: Wissensmanagement wird in der Wissenschaft bereits seit Anfang der 1990er Jahre diskutiert, doch mit der Technologie des Web 2.0 (seit 2004⁵⁷), erhielt das Wissensmanagement einen neuen Aufschwung. Dies kann man anhand der explorativen Sichtung der Autorin der Ausgaben der Zeitschrift managerSeminare aus dem Jahr 2007/2008 sehen. Die Zeitschrift Wissensmanagement datiert den Zeitpunkt auf noch später: „2008 war das Jahr der Wieder-

⁵⁶ Die Datenbank können Interessierte unter folgender Email-Adresse anfordern: kbaumeister@t-online.de.

⁵⁷ Tim O'Reilly prägte den Begriff Web 2.0 im Jahr 2004 (vgl. Langecker 2008: 5).

auferstehung des Wissensmanagements“ (Schütt 2009). In der Analyse wurden Artikel aus den Jahren 2003, 2004 und 2006 untersucht. Das Thema Wissensmanagement ist zwar schon älter, nicht jedoch die *neue* Betrachtung des Wissensmanagements. Diese hätte demnach frühestens in den Ausgaben der SZ sowie der M&T aus dem Jahr 2004 bzw. der SZ aus dem Jahr 2006 ihren Niederschlag finden können. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, dass das Thema Wissensmanagement in den untersuchten Artikeln relativ unterrepräsentiert ist. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich das Thema in den Medien ausweitet. Auch das Lernen im Netz (LiNe) gewinnt damit an Bedeutung: „Kompetenzzentriertes E-Learning im Web 2.0 baut (...) auf eine zweite Generation von Internet-Services („Social Software“), die Menschen hilft, online zusammenzuarbeiten und Wissen zu teilen“ (Erpenbeck & Sauter 2007: 22). Eine neuerliche Analyse des Themas würde höhere Anzahlen von Zielkriterien in diesem Bereich erwarten lassen.

Insgesamt folgt aus dem Ergebnis, wonach in 566 Artikeln mit hoher und mittlerer LLL-Relevanz keine Zielkriterien gefunden wurden (96,92 %) die Notwendigkeit, vertiefende Recherchen durchzuführen und andere als die bisher untersuchten Publikumsorgane (SZ und M&T) auf das Auftreten von Zielkriterien hin zu untersuchen. Es ist durchaus denkbar, dass sich die Auftretenshäufigkeit von Zielkriterien in anderen Publikumsorganen anders darstellt als in den hier ausgewählten Printmedien.

Möglich ist auch, dass die Auftretenshäufigkeit gleich bleibt. Dann könnte man darauf schließen, dass es nicht die Intention der Öffentlichkeitsarbeit von Initiatoren, Auftraggebern und Ausführenden von Programmen wie dem Bildungsprogramm Lebenslanges Lernen, dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm LK KE oder aber auch von Projekten zum Wissensmanagement in Unternehmen ist, ihre Ideen, Gedanken und Konzepte weiterzutragen. Dann wäre das Ergebnis dieser Studie, die die Breitenwirksamkeit von LLL-relevanten Inhalten und Zielvariablen bzw. Zielkriterien untersuchte, nicht verwunderlich. Eine Analyse bisher praktizierter Public Relations und ihrer Zielgrößen könnte hier eine Basis schaffen, um das bislang Praktizierte einer eingehenden Reflexion zuzuführen, aus der gegebenenfalls eine Modifikation oder Neuausrichtung hervorgehen könnte. Ein erster Schritt hierfür wäre es, dass die an Programmen der Bundesregierung bzw. der Europäischen Kommission beteiligten PR-Abteilungen regelmäßig und systematisch Publikationen (Fachorgane und breitenwirksame Medien) rezipieren, um auf diese Weise die Diffusion ihrer intendierten Inhalte zu überprüfen.

INTERAKTION ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND MASSENMEDIEN

Ein weiterer Gedanke, der bei der Betrachtung der Ergebnisse nahe liegt, ist, dass auch die Wissenschaft, die häufig als Projektnehmer solcher Programme fungiert, aus ihrem „Elfenbeinturm“ (vgl. dazu auch Brosius et al. 2009: 23) herabsteigen sollte und ihre Erkenntnisse durch die Publikation in einem Massenmedium einem breiteren Publikum zugänglich macht.

In den untersuchten Artikeln der SZ sowie der M&T wurde Prof. Dr. Heinz Mandl, Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, als einziger Wissenschaftler, der im Theorieteil dieser Arbeit zitiert wurde, auch in der SZ zitiert (Artikel: Frust am Bildschirm; 1./2. November 2003). Die Wissenschaft sollte es als ihre Aufgabe ansehen, noch stärker als bisher mit den Massenmedien zu interagieren, um neue Konzepte schneller zu „lebendigen Konzepten“ für die Gesellschaft werden zu lassen. Saffarnia (1993) spricht im Zusammenhang mit dem Wert einer Nachricht auch davon, dass Informationen von „Elite-Kommunikatoren“ eher übernommen werden, als von unbekanntem Autoren oder Institutionen. Diese Elite-Kommunikatoren besitzt die Wissenschaft. Sie könnte davon noch viel mehr Gebrauch machen. Die Zitationshäufigkeit von Quellen hängt vom Artikelverfasser ab und schließt die Kenntnis der von ihm verarbeiteten Quellen sowie seine Genauigkeit hinsichtlich des Nachweisens der verwendeten Quellen ein. Die Zitationswilligkeit des Verfassers hängt jedoch von seinem Bestreben ab, eigene Aussagen mittels verwendeter Quellen zu untermauern. Attraktive Quellen werden dabei bezüglich ihrer Kraft, das Eigene zu unterstreichen, als wirkungsvoller eingeschätzt als Quellen von minderer Attraktivität. Ziel der Wissenschaft sollte es sein, ihre Erkenntnisse, Produkte und Instrumente so auf dem Markt zu platzieren, dass sie eine möglichst große Breitenwirksamkeit erfahren bzw. dass diese auch umgesetzt werden. Dazu müssen effektive Strategien, Methoden und Instrumente entwickelt werden. Dabei ist zwischen unterschiedlichen Formen der Thematisierung von Wissenschaft in der Öffentlichkeit zu unterscheiden. Diese kann wissenschaftsorientiert oder problemorientiert geschehen. Wird Wissenschaft als Thema behandelt, stehen laut Meier (1997: 24) die Faktenvermittlung und die Popularisierung von Wissenschaft im Vordergrund. Wissenschaft kann aber auch als Expertise herangezogen werden und kann dabei entweder als Orientierungshilfe dienen oder zur Überzeugung der Leserschaft herangezogen werden.

Publikationen sind natürlich nur ein Weg, Erkenntnisse weiter zu tragen. Auch Tagungen und Kongresse zur Bekanntmachung und zum Austausch von Informationen zwischen Wissenschaft und Praxis können die Breitenwirksamkeit steigern. Solche Methoden der Vernetzung sind für die Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern nicht nur praktikable, sondern auch notwendige Voraussetzungen, um die Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit und einen gegenseitigen Transfer zu schaffen. Das in dieser Arbeit häufig herangezogene Web 2.0 könnte hierzu mit so genannten „Social Networks“ einen guten Beitrag leisten. Zugleich findet beiläufig in der gelebten Kooperation ein miteinander und voneinander Lernen statt, d. h. wechselseitig beeinflusste Kompetenzentwicklung, die selbst die Voraussetzung darstellt, Gelerntes im alltäglichen beruflichen Alltag anzuwenden.

AKTIVE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

Ein tiefergehendes Verständnis der Funktion, Funktionalität und Praxis der Public Relations im Sinne einer aktiven, steuernden PR kann weitere Anregungen für Empfehlungen geben. Einen entscheidenden Impuls hat die PR-Forschung in Deutschland in den achtziger Jahren durch Barbara Baerns erhalten (vgl. Hesse 1998: 59). Ihre Ergebnisse aus einer Untersuchung mit der Fragestellung, welche Macht der Öffentlichkeitsarbeit und welche den Medien zukommt, sind auch im Kontext dieser Arbeit relevant. Baerns ging von der Leitfrage aus, wie Informationen in Agenturdienste, Hörfunksendungen, Fernsehsendungen und Tageszeitungen gelangen und damit zu Nachrichten werden (vgl. Baerns 1987: 149). Außerdem stellte sie die Frage, wie die Informationen in den Medien präsent sind.

Im Jahr 1977 untersuchte Baerns das Zusammenspiel von Öffentlichkeitsarbeit und Journalismus im gesamten nordrhein-westfälischen Mediensystem. Dabei wurde die Landespolitik als Thema der Untersuchung gewählt. Der Grund dafür war, dass es sich beim Thema Politik um einen Kommunikationsraum handelt, der grundsätzlich das Interesse journalistischer Informationsbeschaffung hat. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass alle Medien konstant hohe Anteile von Beiträgen hatten, die auf Öffentlichkeitsarbeit zurückgingen, das heißt in Zahlen, dass etwa zwei von drei Beiträgen die Inhalte von Pressemitteilungen und Pressekonferenzen darstellten. Der Anteil journalistischer Recherche war dabei nur sehr gering. Ferner wurden die Informationen sofort, das heißt in der nächstmöglichen Ausgabe, weiterverarbeitet. Auch entstammten die Beiträge meist aus nur einer Quelle. Häufig wurde die Quelle gar nicht erst genannt (vgl. auch Bonfadelli 2002: 184f.).

Baerns folgerte aus ihren Ergebnissen, dass der Einfluss der Öffentlichkeitsarbeit das gesamte Mediensystem dominiert. Das Medienpublikum kann laut Baerns die starke Anlehnung der Medien an die Quelle nicht durchschauen, es sei denn, es vergleicht verschiedene Medieninhalte (vgl. Baerns 1987: 150f.). Immer wieder kam die Forscherin in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Öffentlichkeitsarbeit die Themen und das Timing der Medienberichterstattung bestimmt. Sie formulierte damit die Determinationshypothese, nach welcher die Öffentlichkeitsarbeit zumindest Themen und Timing der Berichterstattung determiniert, während Journalisten durch die Leistungen der Selektion, der Platzierung sowie der sprachlichen Feinstrukturierung zwar ebenfalls eine öffentliche Kommunikationsleistung erbringen, diese aber von der Kommunikationsleistung der PR dominiert wird.

Zur Planung, Erfolgskontrolle und Bewertung von PR-Prozessen insgesamt machte Baerns (1997) folgende Vorschläge: Um eine wirksame Erfolgskontrolle durchzuführen, ist das Setzen von Zielen unabdingbar. Ihr zufolge müssten die einzelnen Planungsschritte an den vorher formulierten Erfolgserwartungen oder Zielen ausgerichtet werden, wenn man vernünftige Strategien verwirklichen möchte (vgl. Baerns 1997: 52). Dabei kann das

Geleistete auf verschiedene Arten sinnvoll evaluiert werden. Erfolgserwartungen können auf dem Transfer von Wissen und Einstellungen basieren, auf dem Von-Nutzen-Sein einer PR-Botschaft für eine Bezugsgruppe, auf dem Wunsch, Kommunikationsbeziehungen herzustellen oder gar Verständigung (gemeinsame Identifikation strittiger Punkte oder rationaler Dissens) zu erzielen. Ferner sollte die Glaubwürdigkeit der Nachricht als Erfolg definiert werden (vgl. Baerns 1997: 52-53).

Alexandra Schantel (2000) führte eine Metaanalyse der Hypothesen zur PR-Journalismus-Beziehung durch. Hierin kritisiert sie die Determinationshypothese von Barbara Baerns, denn sie impliziere unnötigerweise Grundannahmen, die entweder zu restriktiv oder zu ideologisch motiviert seien. Ihrer Meinung nach beschreibt das Intereffikationsmodell⁵⁸ die PR-Journalismus-Beziehung treffender: Das PR-System und das journalistische System ermöglichen die Kommunikationsleistungen des jeweils anderen Systems erst.

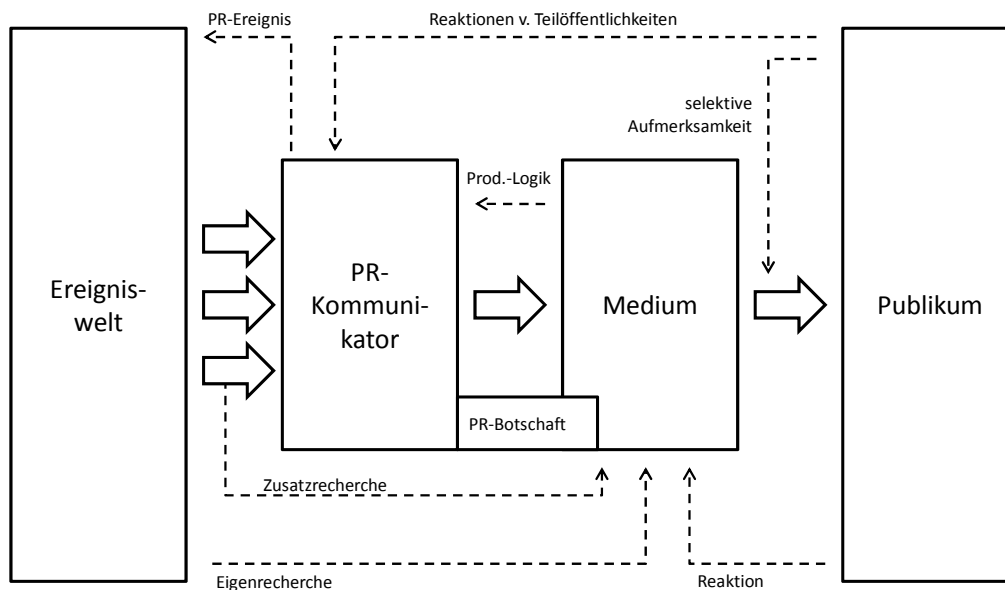
Dabei nennt Schantel (2000: 77) zwei Arten von Einflussbeziehungen:

- Induktionen, die als intendierte Kommunikationsanregungen oder -einflüsse mit beobachtbaren Wirkungen im anderen System gelten und
- Adaptionen, die das kommunikative und organisatorische Anpassungshandeln zur Optimierung des eigenen Kommunikationserfolgs meinen.

Das Erklärungspotenzial dieser beiden Arten von Einflussbeziehungen kann mit dem Westley/MacLean-Modell für die Transmission von PR-Botschaften über die Massenmedien aufgezeigt werden. Das nachfolgend dargestellte Modell zeigt die Komplexität der PR-Arbeit auf, ist es doch ein weiter Weg bis ein Thema, das dem PR-Kommunikator wichtig erscheint, vom Publikum wahrgenommen wird. Sich diesen Weg zu vergegenwärtigen, ist grundlegend für die PR-Arbeit, denn erst so können Erfolgserwartungen sinnvoll und realistisch definiert werden.

⁵⁸ Mit Intereffikation ist der gegenseitige Einfluss und die Orientierung am jeweils anderen aber auch gegenseitige Abhängigkeit gemeint.

Abbildung 28: Transmission von PR-Botschaften



(Quelle: Eigene Darstellung nach Schantel 2000: 80)

Das obige Modell geht von der Ereigniswelt aus, die zugleich Umwelt einer PR-Organisation (PR-Kommunikator) ist. Die Ereigniswelt sorgt dafür, dass Themen vom PR-Kommunikator erfasst und damit relevant gemacht werden. Zudem werden von PR-Agenturen auch selbst Ereignisse (PR-Ereignis) kreiert (z. B. Pressekonferenzen, Tagungen usw.) und somit in die Ereigniswelt eingespeist. Die Verarbeitung der PR-Botschaft, die vom PR-Kommunikator bereitgestellt wird, wird durch das Medium (Zeitung, Zeitschrift, Radiosendung), welches diese empfängt, zu einer Medienbotschaft. Laut Schantel ist diese Verarbeitung der PR-Botschaft an die Medien nicht determiniert. Die Bearbeitung einer Pressemitteilung kann auch eine Zusatzrecherche zu bestimmten Aspekten beinhalten. Daneben hat das Medium die Möglichkeit, durch Eigenrecherche aus der Ereigniswelt Themen in die Öffentlichkeit zu transportieren. Die PR-Botschaft wird zweifach selektiert: Zum einen durch das Medium, das die Botschaft publizieren soll, zum andern durch das Publikum. Wenn also eine PR-Botschaft vom Kommunikator einer Stelle für Öffentlichkeitsarbeit verfasst wird, heißt dies noch nicht, dass diese Mitteilung tatsächlich z. B. in einer Zeitung abgedruckt wird. Hat die Meldung diese Hürde bewältigt, ist dies noch kein Garant dafür, dass es vom Publikum auch gelesen wird. Vom Publikum gehen dann, wenn z. B. der Artikel in der Zeitung gelesen wurde, wieder verschiedene Reaktionen aus. Beispielsweise ist ein Feedback für das Medium in Form eines Leserbriefes oder an den PR-Kommunikator in Form von Fragen zum dargestellten Sachverhalt denkbar.

Ein großer Teil der Forschung zur Beziehung zwischen Öffentlichkeitsarbeit und Journalismus untersucht die Bedingungen, unter welchen die Transformation von PR-Botschaften in

Medienbotschaften begünstigt wird (vgl. Schantel 2000: 83). Einige Bedingungen, sollen hier genannt werden. Die Transformation von PR- in Medienbotschaften funktioniert eher, wenn der Status der PR-Betreiber bzw. der im PR-Material vorkommenden Personen hoch ist. Zudem ist der Neuigkeitswert des PR-Materials herauszuarbeiten, die PR-Botschaft sollte demnach auch aktuell sein. Wenn die Pressemitteilung mediengerecht aufbereitet ist, steigern sich die Chancen eines Eingangs in die Berichterstattung ebenfalls. Ferner sollten Alternativen zum dargestellten Sachverhalt angeboten werden. Dagegen spielen folgende Aspekte keine Rolle: die Länge des PR-Materials, die im Material enthaltenen Negativwertungen, die Anzahl der Pressemitteilungen, die versendet werden, sowie die Beilage von Fotos (vgl. Morton & Warren 1992: 388).

Wenn demnach Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit geplant werden, sollte man sich sowohl die förderlichen Aspekte im Hinblick auf eine wirksame PR als auch die Aspekte vergegenwärtigen, die keinen empirisch nachweisbaren Einfluss auf die Transformation einer PR- in eine Medienbotschaft haben. Dadurch können Fehlplanungen und -einschätzungen minimiert und die so gewonnenen Ressourcen anderweitig genutzt werden.

EMPFEHLUNGEN FÜR DIE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

Weitergehende Empfehlungen für die Öffentlichkeitsarbeit von Initiatoren, Auftraggebern und Ausführenden von Programmen und Projekten betreffen beispielsweise die aktive Beziehungsgestaltung zwischen PR-Kommunikatoren und Journalisten, die Baerns (1997) als Zielsetzung für eine spätere Erfolgskontrolle nennt. Dazu wäre es zunächst wichtig, dass Kontakte zu Zeitungen und Journalisten in größerem Maße als bisher hergestellt werden. Nachdem dies geschehen ist, sollte ein Verteiler aufgebaut werden, um auf diese Weise ein Netzwerk zu etablieren, das regelmäßig mit Material versorgt, über Neues informiert und zu Veranstaltungen eingeladen wird. Dadurch kann der PR-Betreibende zielgerichtet handeln, indem er sein Netzwerk mit Informationen versorgt und nicht ziellos Pressemitteilungen an anonyme Abnehmer versendet, denn wie bereits erwähnt, spielt die Anzahl der Pressemitteilungen, die versendet werden, keine Rolle.

Eine weitere Möglichkeit, eigenes Gedankengut zu publizieren und somit der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, ist es, z. B. mittels Leserbriefen, Klarstellungen oder eigens platzierter Artikel, eigene Stellungnahmen zu Veröffentlichungen in der Presse zu forcieren. Dazu gäbe es den Erkenntnissen dieser Studie zufolge genügend Anknüpfungspunkte, denn 584 Artikel (54,12 %) hatten thematisch eine hohe bis mittlere Relevanz für das Lebenslange Lernen. Derartige eigene Veröffentlichungen in Publikumsorganen gehen über die klassische PR-Arbeit hinaus und wären in der Abbildung zur „Transmission von PR-Botschaften“ beispielsweise als Reaktion des Publikums (das in diesem Fall die Organisationen sind, die sich um die Ausgestaltung der Themen Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement annehmen) angesiedelt.

Seit Kurzem gibt es so genannte „Science Slams“, Wettbewerbe, bei denen die Teilnehmer selbsterarbeitete Forschungsergebnisse vortragen und anschließend vom Publikum gekürt werden. Auch diese eignen sich hervorragend zur Verbreitung von wissenschaftlichen Inhalten.

Ein probates und einfach zu realisierendes Mittel journalistenfreundliche Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben, ist – sofern man einen Internetauftritt hat – eine Rubrik „Presse“ auf der Homepage einzurichten. Darin können Materialien bereitgestellt werden, die auf journalistische Bedarfe abgestimmt sind, so dass interessierte Journalisten „sich bedienen“ können. Nachfolgende Abbildung zeigt ein Beispiel für solch einen Pressedienst. In dieser Rubrik können Journalisten aktuelle Pressemitteilungen herunterladen, ein Archiv nutzen, sich an den Pressereferenten (oder ggf. an einen anderen Ansprechpartner) wenden, einen Newsletter oder einen Presse-Newsticker bestellen. Zu sehen ist hier zudem, dass sich dieser Pressedienst auch der Web 2.0 Techniken bedient (RSS-Newsletter). Hieraus erwächst ein weiteres Feld, womit die Zusammenarbeit mit der Presse wirkungsvoller gestaltet werden kann, denn nicht nur im Wissensmanagement kann diese Technik gewinnbringend eingesetzt werden, sondern auch zu Marketing- und PR-Zwecken. So würde es sich beispielsweise für wissenschaftliche Institutionen, für Universitäten, Fakultäten und Lehrstühle anbieten, ein eigenes öffentlich zugängliches Wiki anzubieten⁵⁹. Darüber hinaus wäre die Installation eines Projektblogs denkbar. Der Reiz für den Rezipienten besteht hierbei darin, auch einmal die subjektive Sicht des Forschers zu sehen⁶⁰. Dies könnte durch das Angebot breitenwirksamer Podcasts und Videos ergänzt werden, die von Journalisten genutzt werden können, um ihre Zusatzrecherchen zu betreiben. Ebenfalls zu erwähnen sind an dieser Stelle „Social Bookmarks“, mittels derer eigene Internetseiten an ein breites Publikum weiterempfohlen werden können.

⁵⁹ Die Technische Universität Dortmund hat z.B. ein öffentliches Wirtschaftsdidaktisches Online-Lexikon (vgl. Wida Wiki). Ein derartiges öffentliches Wiki kann darüber hinaus in die Lehre eingebunden werden, indem Studenten im Rahmen von Seminaren zu Themen recherchieren und publizieren. Auch die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) hat ein Wiki für Studierende (vgl. LMU Wiki). Darin sind Links zu anderen Wikis von deutschen Hochschulen zu finden.

⁶⁰ Gabi Reinmann veröffentlicht in ihrem Blog „E-Denkarium“ (unter: <http://gabi-reinmann.de/>) ihre Gedanken zu Forschung und Lehre.

Abbildung 29: Beispiel für einen Pressedienst auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

The screenshot shows the website of the Bundesministerium für Bildung und Forschung. At the top right, there are navigation links: Home | Kontakt | English | Sitemap | Impressum | Datenschutz | Suche | Warenkorb. The main header has the slogan "Ideen zünden!". The left sidebar contains a menu with categories: HIGHTECH-STRATEGIE, BILDUNG, FORSCHUNG, WISSENSCHAFT, INTERNATIONALES, MINISTERIUM, and a highlighted "→ PRESSE" section. Below the menu is a search box labeled "VOLLTEXTSUCHE" with the placeholder "Suchbegriff eingeben". The main content area is titled "Pressedienst" and features two news items:

- 14.03.2009 [053/2009]**
Schavan: "Bildung und Forschung stärken die Demokratie"
 Ministerin vereinbart in Bogotá stärkere Zusammenarbeit mit Kolumbien → mehr
- 13.03.2009 [052/2009]**
Deutschland und Brasilien bauen riesigen Klima-Messturm am Amazonas
 Schavan: "Forschung liefert Grundlage zu verbesserten Klimamodellen" → mehr

The right sidebar contains three sections:

- ANSPRECHPARTNER**
Pressereferat
 Hannoversche Straße 28-30
 10115 Berlin
 ☎ +49 (0) 30 / 18 57 5050
 ☎ +49 (0) 30 / 18 57 5551
 ✉ E-Mail
- NEWSLETTER**
 → Presse-Newsletter
 Wenn Sie immer auf dem Laufenden bleiben wollen, abonnieren Sie einfach unsere Pressemitteilungen per E-Mail.
- RSS-PRESSE-NEWTICKER**
Immer auf dem Laufenden:
 Die aktuellen Pressemeldungen als RSS-Neusticker.
 📡 RSS 2.0
 → Was ist RSS?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Publikumszeitschriften und -zeitungen noch mehr aus der Praxis berichten sollten (Fallstudien), denn viele Abteilungen, die ein Kompetenz- und Wissensmanagement etablieren möchten, haben nicht die Zeit, sich ausführlich mit der wissenschaftlichen Literatur zu beschäftigen. Literaturlauswertungen zum Thema Lebenslanges Lernen (vgl. z. B. Dietsche & Meyer 2004) oder zum Thema Kompetenz in der beruflichen Bildung (vgl. z. B. Linten & Prüstel 2008) erleichtern Praktikern zwar sicherlich die Beschäftigung mit dem Thema, doch kleine „Best Practices“ von anderen Organisationen könnten hierbei noch eine wertvolle Unterstützung für die Umsetzung bieten. Vor allem kurze Artikel mit den in dieser Arbeit thematisierten Inhalten, könnten Praktikern gute Dienste erweisen. Auf der Seite „Beruf und Karriere“ der Süddeutschen Zeitung wurden im Untersuchungszeitraum mehrere Serien publiziert. Eine Serie darüber, wie Lernorte gestaltet werden müssen, damit gelernt wird, könnte vielen Praktikern Anregungen zu selbstorganisiertem Lernen bieten. Anregungen für Wissenschaftler, die „Best Practices“ zum Publizieren ihrer Inhalte in breitenwirksamen Medien suchen, bietet der Communicator-Preis, den die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) zusammen mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft seit dem Jahr 2000 an Wissenschaftler verleiht, die in herausragender Weise ihre Forschungsarbeiten einem sehr breiten Publikum vermitteln.

Der Wandel zu einer neuen Lernkultur ist ein Prozess, der erst ganz vollzogen werden kann, wenn Wissenschaft und Praxis Hand in Hand gehen. Zwar sehen laut einer repräsentativen Umfrage der Bertelsmann-Stiftung (n = 1004) 80 Prozent der Befragten Lebenslanges Lernen als selbstverständlich an (vgl. Schleiter 2008: 13), doch die Mannigfaltigkeit der Facetten des Lebenslangen Lernens ist sicherlich für viele nicht greifbar. Würde man eine offene Befragung durchführen, welche Aspekte zum Lebenslangen Lernen gehören, wäre die Bandbreite der Antworten möglicherweise nicht sehr groß. Es wird hier als Desiderat gesehen, eine derartige Befragung durchzuführen. Zudem wird die Meinung vertreten, dass es Aufgabe der Medien ist, die Öffentlichkeit über diese Bandbreite zu informieren. Initiatoren von Projekten sowie Ausführende in der Wissenschaft und in Unternehmen sind gleichermaßen gefordert, im Sinne des Wissensmanagements in der Gesellschaft, ihr Wissen zu teilen und an die Medien heranzutreten.

Dieses Erfordernis wird umso dringlicher, wenn man bedenkt, dass die Wissenschaft ihrerseits von der Öffentlichkeit abhängig ist. Die öffentliche Meinung hat Einfluss auf die Finanzierung von Forschung. Hier sind wiederum die Medien als Mittler gefragt, die eine Verständigung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit herstellen. Der Wissenschaft obliegt eine gewisse Bringschuld, während die Medien eine Holschuld haben. Wissenschaftler haben zwar laut Preuß (1993) ein natürliches Kommunikations-, Prestige- und Konsensbedürfnis, aber wissenschaftliche Forschung und Lehre hat wenig mit Öffentlichkeitsarbeit gemein. Dies zeigte sich auch im Programm LK KE: Eigene wissenschaftliche Publikationen wurden zu Hauf betrieben, breitenwirksame Veröffentlichungen in nicht-wissenschaftlichen Medien fehlten fast gänzlich.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das Programm LK KE	13
Abbildung 2: Beziehungen der Basiskompetenzen	15
Abbildung 3: Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit	18
Abbildung 4: Kreislauf der Kompetenzentwicklung im Netz.....	21
Abbildung 5: Das Drei-Ebenen-Modell nach Schein.....	26
Abbildung 6: Das Wissensmanagement-Modell der GfWM	32
Abbildung 7: Zwei Wissensmanagementmodelle im Vergleich	36
Abbildung 8: Merkmale einer Community	42
Abbildung 9: Allgemeines Kommunikationsmodell	43
Abbildung 10: Erfolg von Wissensmanagement	49
Abbildung 11: Generierung eines Experten-Netzwerks	50
Abbildung 12: Blended Knowledge: lebendige, praxisorientierte Lernprozesse	55
Abbildung 13: Voraussetzungen und Ziele des Wissensmanagements	63
Abbildung 14: Modell des Analyseverfahrens.....	68
Abbildung 15: Theoretisch mögliches Auftreten von Zielkriterien in den Artikeln	70
Abbildung 16: Die Tabellen der Datenbank	74
Abbildung 17: Die Tabelle der Artikel.....	75
Abbildung 18: Definitionen der Artikelarten in der Süddeutschen Zeitung	76
Abbildung 19: Definitionen der Artikelarten in der M&T	77
Abbildung 20: Intensität/ Bedeutsamkeit der Zielkriterien	81
Abbildung 21: Hauptformular	85
Abbildung 22: Schlagwortanzahl pro Artikel	91
Abbildung 23: Anteil der unterschiedlichen Zielkriterienarten an der Gesamtzahl der gefundenen Zielkriterien (absolut und in Prozent; N = 629).....	110

Abbildung 24: Häufigkeiten der Zielkriterienanzahlen in den Artikeln (agreggiert) (N = 1079)	111
Abbildung 25: Artikel mit LLL-relevantem Inhalt, N = 1079 Artikel.....	119
Abbildung 26: Der Prozess der Analyse.....	132
Abbildung 27: Auszählung von Worthäufigkeiten mit MAXqda	138
Abbildung 28: Transmission von PR-Botschaften.....	147
Abbildung 29: Beispiel für einen Pressedienst auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.	150

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Lernkultur-Checkliste	22
Tabelle 2: Die drei Niveaus des Lernens.....	28
Tabelle 3: Funktionen des Wissensmanagements nach Probst und Romhardt	34
Tabelle 4: Das Münchner Modell zum Management von Wissen	35
Tabelle 5: Wissensorientierte Maßnahmen – Grobeinteilung.....	43
Tabelle 6: Checkliste: Steuerungsmöglichkeiten für den Lernerfolg	59
Tabelle 7: Samplebeschreibung.....	86
Tabelle 8: Durchschnittliche Schlagwortanzahl in der dritten Verschlagwortung.....	92
Tabelle 9: Identifikation von Zielkriterien vor und nach der kommunikativen Validierung – Gesamt.....	94
Tabelle 10: Wie oft wurden die Gedanken einer neuen Lernkultur in den Artikeln transportiert?	96
Tabelle 11: Wie oft wird ein Themenfeld berührt?.....	97
Tabelle 12: Wie oft wurden welche Begriffe genannt?.....	98
Tabelle 13: Häufigkeiten der Zielkriterien-Anzahlen pro Artikel – Absolut und in Prozent.....	98
Tabelle 14: Anzahl der gefundenen Zielkriterien aus der Zielkriterienanalyse pro Artikel....	100
Tabelle 15: Anzahl der Zielkriterienarten aus der Zielkriterienanalyse pro Artikelart – SZ ...	101
Tabelle 16: Anzahl der Zielkriterienarten aus der Zielkriterienanalyse pro Artikelart – M&T	102
Tabelle 17: Kreuztabelle: LLL-relevanter Inhalt und LLL-Zielkriterium gefunden	113
Tabelle 18: Kategorien der LLL-relevanten Schlagworte.....	115
Tabelle 19: Ergänzende Regeln zur Kategorisierung der „LLL-relevanten“ Schlagworte.....	116
Tabelle 20: Regeln zur Kategorisierung der „LLL-irrelevanten“ Schlagworte	116
Tabelle 21: Verteilung der Artikel nach Zielkriterien und LLL-Relevanz	121
Tabelle 22: Artikel, die Zielvariablen enthalten und deren Verschlagwortung	124
Tabelle 23: Verteilung der Artikel (N = 1079) mit geringer bzw. hoher LLL-Relevanz	128
Tabelle 24: Artikel mit Zielvariablen vs. Artikel ohne Zielvariablen (Prozentangaben für die Spalten, d. h. entlang geringer bzw. hoher LLL-Relevanz)	129

LITERATUR

- Albert, K., Zinke, G. & Fischer, D. (2000). Lernen in Netzen – Nutzung von Computernetzen als Lehr-/Lernmittel in der Berufsbildung. Forschungsprojekt Nr. 5.3004. [PDF]. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_53004.pdf. (14. Oktober 2008).
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (2000). *QUEM-Bulletin 5/2000*. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (2001). BMBF-Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung. Programmmanagement ABWF/QUEM. [PDF]. URL: <http://www.abwf.de/main/home/content/main/home/programmflyer.pdf>. (18. Januar 2009).
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (2002). Formative Prozessbegleitung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: *QUEM-Bulletin 2/2002*. Berlin. S. 8-10.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (2006). *QUEM-Bulletin 6/2006*. Berlin.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading/ Mass.: Addison-Wesley.
- Ayas, R. (2006). *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbeck: Rowohlt.
- Baerns, B. (1987). Macht der Öffentlichkeitsarbeit und Macht der Medien. In: U. Sarcinelli (Hrsg.): *Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur*. Stuttgart. S. 147-160.
- Baerns, B. (1997). Öffentlichkeitsarbeit als anwendungsorientierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Kommunikationsprozesse durchschauen und gestalten. In: W. Donsbach (Hrsg.): *Public Relations in Theorie und Praxis. Grundlagen und Arbeitsweise der Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenen Funktionen*. S. 37-54.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster et. al: Waxmann.
- Baldin, K.-M. & Greim, R (2000). Wissensmanagement als Aufgabe der Personalentwicklung. In: *Famulus*. März 2000.
- Beck, A. (2007): Web 2.0: Konzepte, Technologie, Anwendung. In: A. Beck, M. Mörike, & H. Sauerburger (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftsinformatik*. HMD 255. Juni 2007. Heidelberg: Dpunkt Verlag. S. 70-78.
- Beck, A. (2007): Glossar. A. Beck, M. Mörike, & H. Sauerburger (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftsinformatik*. HMD 255. Juni 2007. Heidelberg: Dpunkt Verlag. S. 115-117.
- Bender, H. F. & Diehl, J. F. (2005). Wissensmanagement im Wandel. In: *Wissensmanagement* Heft 04/2005.
- Bergel, S. & Bußmann, N. (2007). Wissen, was die Zukunft bringt. Learntec 2007. In: *managerSeminare*. Heft 109. April 2007.

- Bergel, S. (2007a). Im Zeichen des lebenslangen Lernens. Weiterbildungsmarkt Polen. In: *managerSeminare*. Heft 115. Oktober 2007. S. 58-63.
- Bergel, S. (2007b). Damit das Wissen nicht in Rente geht. Know-how-Transfer von Alt zu Jung. In: *managerSeminare*. Heft 106. Januar 2007. S. 64-68.
- Bergel, S. (2007c). Blended Learning mit Stil. Vertriebstraining à la Hugo Boss. In: *managerSeminare*. Heft 108. März 2007. S. 82-87.
- Bergel, S. (2008a). Lernen in der Zukunft. Scope 07. In: *managerSeminare*. Heft 119. Februar 2008. S. 54-59.
- Bergel, S. (2008b). Auf dem Weg zum Enterprise 2.0. Kulturwandel bei Coremedia. In: *managerSeminare*. Heft 123. Juni 2008. S. 72-77.
- Bergel, S. (2008c). Der Trend zum Wissenshäppchen. Semantik trifft E-Learning. In: *managerSeminare*. Heft 124. Juli 2008. S. 20-24.
- Bergel, S. (2009). „Nicht jeder kann selbstorganisiert lernen.“ Medienpädagogin Gabi Reinmann im Interview. *managerSeminare*, Heft 135, Juni 2009, S. 68-71.
- Bergmann, B. (1999). Aufgaben- und Organisationsgestaltung als Wege der Kompetenzentwicklung. In: *QUEM-Bulletin 6/1999*, S. 7-9.
- Bergmann, B. (2003). Lernen im Prozess der Arbeit – wie funktioniert es, wie ist es zu unterstützen? In: B. Bergmann & U. Pietrzyk (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung und Flexibilität in der Arbeitswelt*. Technische Universität Dresden. S. 7-18.
- Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2006). Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht. Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen. *QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/ Teil II*. Berlin.
- Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '97*. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann. S. 17-84.
- Bohlander, H. (2002). Lernkultur Kompetenzentwicklung – Aspekte einer aktuellen Diskussion. In: R. Grap & H. Bohlander (Hrsg.): *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Neue Ansätze zum Lernen im Beruf*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bonfadelli, H. (2002). *Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Konstanz: UVK.
- Bootz, I. (2004). Begrüßung anlässlich der Ergebnistagung am 15. November 2004 „Regionale Lernkulturen intermediär gestalten“. [PDF]. URL: www.uni-leipzig.de/~erwbild/intermediaere/download/Ergebnistagung2004/bootz.pdf. (16. Januar 2009).
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster: Waxmann. S. 61-72.
- Bos, W. & Tarnai, Ch. (1996). *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software*. Münster: Waxmann.

- Brandt-Pook, H. (2007). Geschlossene Wikis als aktivierendes Element in der Hochschullehre. In: A. Beck, M. Mörike & H. Sauerburger (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftsinformatik*. HMD 255. Juni 2007. Heidelberg: Dpunkt Verlag. S. 97-103.
- Brosius, H.-B., Koschel, F. & Haas, A. (2009). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bullinger, H.-J., Wörner, K. & Prieto, J. (1997). *Wissensmanagement heute: Daten, Fakten, Trends*. Stuttgart: Fraunhofer Institut Arbeitswissenschaften und Organisation.
- Bulmahn, E. (2004): Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*. Bonn, Berlin: Graphodata.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). Berufsbildungsbericht 2007. [Online]. URL: <http://www.bmbf.de/de/11273.php>. (23. Juli 2008).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Heft 115. Bonn.
- Bunk, G.-P. (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Heft. 1, S. 9-15.
- Cabrera, A. & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing dilemmas. In: *Organization Studies* 23: S. 687-710.
- Collins, H. M. (1990). *Artificial Experts: Social knowledge and Intelligent Machines*. Cambridge: MIT Press.
- Collins, H. M. (2001). What is tacit knowledge? In: T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, E. von Savigny: *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, p. 107-119.
- Cornelsen, C. (2002): *Das 1X1 der PR*. Öffentlichkeitsarbeit leicht gemacht. Freiburg: Haufe.
- Creß, U., Barquero, B., Buder J., Schwan, S. & Hesse, F. W. (2003). Der Wissensaustausch via Datenbanken – ein neues Paradigma des Public Good Dilemmas? In: *Zeitschrift für Psychologie* 114: S. 75-85.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *Zwänge kollektiven Handelns*. Hain: Beltz Athenäum
- Czichos, R. (2008). Lernkultur etablieren – Lernchancen nutzen. In: *Wissensmanagement*, Heft 05/2008
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Wenn Ihr Unternehmen wüsste, was es alles weiß... Das Praxisbuch zum Wissensmanagement*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Deacon, D., Pickering, M., Golding, P. & Murdock, G. (1999). *Researching Communications. A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*. London: Arnold.
- Dehnpostel, P. (2000). *Betriebliches Lernen im Kontext lernender Unternehmen*. Lüneburg: Wirtschaftsdidaktische und –pädagogische Fragmente für eine nachhaltige berufliche Bildung.
- D-Statis (Deutsches Statistisches Bundesamt) (2009): Arbeitsmarkt. [Online]. URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/WirtschaftAktuell/Arbeitsmarkt/Content75/arb210a.psml> (13. März 2009).

- Dietsche, B. & Meyer, H. H. (2004). *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Dietrich, A. & Reinisch, H. (2005). Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: *Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen*. Münster: Waxmann. S. 275-350.
- Dilk, A. (2001). Der Arbeitsplatz als Lernstätte. In: C. H. Antoni & T. Sommerlatte: Wissensmanagement. 4. Auflage. [Online]. URL: www.symposion.de/wm-hb/wm_25.htm. (23. Juni 2008).
- Dittrich, K. (1999). Datenbanksysteme. In: P. Rechenberg & G. Pomberger (Hrsg.): *Informatik-Handbuch. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. München: Carl Hanser Verlag. S. 875-908.
- Divernich, F. E. P. (2008). Gefangen in der Organisation. Pfadabhängigkeit im Management. In: *managerSeminare*. Heft 120. März 2008. S. 20-24.
- Doppler, K. (2006). Führen in Zeiten der Veränderung. In: *OrganisationsEntwicklung*, 1. S. 28-39.
- Dornadin, S. (2002). Der Begriff des öffentlichen Raums. In: P. Viallon & U. Weiland (Hrsg.): *Kommunikation, Medien, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme deutscher und französischer Wissenschaftler*. Berlin. Avinus Verlag. S. 25-39.
- Dragusanu, G. (2007). Zehn Schritte für das Wissensmanagement. Sicherung und Weitergabe relevanten Wissens beim Stellenwechsel. In: *Personalführung* 5/2007.
- Dybowski, G. (1994). Arbeit und Lernen in innovativen Organisationsstrukturen – Aspekte einer integrierten Verknüpfung von Bildungsfragen und Organisationsentwicklung. In: S. Peters (Hrsg.): *Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 20-29.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). Kompetenz - Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. In: *hiba. Durchblick, Jg. 2004*, Heft. 3, S. 7-10.
- Einsiedler, H. (1999). *Organisation der Personalentwicklung*. Neuwied: Kriffel.
- Eisfeldt, D. (2003). Wissensmanagement – eine Sensibilisierung für relevante Aspekte. In: B. Bergmann & U. Pietrzyk (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung und Flexibilität in der Arbeitswelt*. Technische Universität Dresden. S. 77-82.
- Engesser, H. (Hrsg.) (1993). *Duden Informatik. Ein Sachlexikon für Studium und Praxis. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim: Dudenverlag.
- Erpenbeck, J. (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: *Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2003). Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: *QUEM-report, Heft 79*, Berlin, S. 7-90.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart. Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2005). Kompetenz: Modische Worthülse oder innovatives Konzept? In: *Wirtschaftspsychologie aktuell 3/2005*. S. 39-42.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg. In: *Personalwirtschaft. 02/2007*. S. 22-24.
- Favre-Bulle, B. (2001). *Information und Zusammenhang*. Wien: Springer.
- Frey, B. S. (1997). *Markt und Motivation – Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)Moral verdrängen*. München: Vahlen.
- Frey, D. (2000): Kommunikations- und Kooperationskultur aus sozialpsychologischer Sicht. In: H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.): *Wissensmanagement: Informationszuwachs-Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Fried, A. & Baitsch, C. (1999). Mutmaßungen zu einem überraschenden Erfolg. Zum Verhältnis von Wissensmanagement und organisationalem Lernen. In: K. Götz (Hrsg.): *Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen*. München: Hampp.
- Friedberg, E. (2003). Mikropolitik und Organisationales Lernen. In: H. Brentel, H. Klemisch & H. Rohn (Hrsg.): *Lernendes Unternehmen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 97-108.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2001). *Gabler Wirtschaftslexikon*. CD- ROM für Windows 3.1x/95/ NT 4.0 (CD-ROM). 14. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- Gebauer, A., Groth, T. & Fritz, B.S. (2004). Aus Fehlern lernen – Scheitern als Chance. In: *Personalführung, 37 (6)*. S. 72-80.
- Gerber, B. & Trojan, J. (2002). Knowledge Management: Ressource Wissen besser nutzen. In: *Arbeit und Arbeitsrecht – AuA 08/2002*, S. 340-346.
- GfWM – Gesellschaft für Wissensmanagement (o.J.). GfWM Wissensmanagement Modell. URL: <http://www.gfwm.de/node/299>. (31. Juli 2008).
- Geis, A. & Züll, C. (1996). Strukturierung und Codierung großer Texte: Verknüpfung konventioneller und computergestützter Inhaltsanalyse am Beispiel von TEXTPACK PC. In: W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.). *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software*. Münster et al.: Waxmann. S. 169-192.
- Gillies, C. (2007a). Wann Wikis wirken. Web-2.0-Welt. In: *managerSeminare*. Heft 115. Oktober 2007. S. 64-68.
- Gillies, C. (2007b). Lernen mit dem zweiten Ich. Weiterbildung in Second Life. In: *managerSeminare*. Heft 110. Mai 2007. S. 54-58.
- Gillies, C. (2008). Die Kaffeeküche im Web. Soziale Netzwerke im Unternehmen. In: *managerSeminare*. Heft 122. Mai 2008. S. 64-68.
- Gloger, A. (2008a). Werte bewusst führen. Corporate Governance. In: *managerSeminare*. Heft 121. April 2008. S. 20-25.

- Gloger, A. (2008b). HR-Herausforderungen bis 2015. In: *managerSeminare*. Heft 123. Juni 2008. S. 67-69.
- Gloger, A. (2008c). HR der heimlichen Helden. Personalstrategien bei erfolgreichen Mittelständlern. In: *managerSeminare*. Heft 118. Januar 2008.
- Gössler, M. (2008). Wie Fehler zum Glücksfall werden. Lernchance Fehler. In: *managerSeminare*. Heft 119. Februar 2008. S. 20-25.
- Graf, J. (2008): Neues Spiel der Kräfte. Trendanalyse Weiterbildung. In: *managerSeminare*. Heft 121. April 2008. S. 60-65.
- Groeben, N. & Rustemeyer R. (1994). Inhaltsanalyse. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 523-555.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (1999). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* (Forschungsbericht 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität München. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Hanft, A. (1996). Organisationales Lernen und Macht – über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur. In: G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.): *Wissensmanagement. Managementforschung 6*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 133-162.
- Hartmann, T. & Meyer-Wölfling, E. (2003). Nutzung von Innovationspotentialen in außerbetrieblichen Handlungs- und Lernfeldern. *QUEM-report. Heft 83*. Berlin.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Auflage. Berlin: Springer. S. 455-472.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In: P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Ed.): *Handbook of organizational design*. Oxford: Oxford University Press. pp. 2-27.
- Helm, R., Meckl, R. & Sodeik, N. (2005). Systematisierung der Erfolgsfaktoren von Wissensmanagement auf Basis der bisherigen empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft 2/2007*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GWV Fachverlage.
- Hentze, J. (1991). *Personalwirtschaftslehre 2*. Bern: Verlag Paul Haupt. S. 90-107.
- Herbert, W. (1990). Wertewandel und Anreizattraktivität. In: G. Schanz (Hrsg.): *Handbuch Anreizsysteme*. Stuttgart. S. 53-69.
- Herbrich, E. & Jurkeit, J. (2004). *Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis*. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Hesse, K. (1998). Editorial. In: *Public Relations Forum 2/98*.
- Heyder, A. (2008). Blick hinter die Kultur-Kulisse. Wertemanagement bei Lands' End. In: *managerSeminare*. Heft 119. Februar 2008. S. 60-67.
- Hömburg, W. (1989). *Das verspätete Ressort*. Die Situation des Wissenschaftsjournalismus. Konstanz. Universitätsverlag.
- Holzer, D. (2007). Speakers Corner: Der unsinnige Zwang zum lebenslangen Lernen. In: *managerSeminare*. Heft 109. April 2007. S. 10-11.
- Hugl, U. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping. Ein neuer Ansatz für Datenauswertung und Organisationsdiagnose*. Wiesbaden: Gabler.
- Hummel, T. R. (2001). *Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven*, 2. überarbeitete Aufl., Heidelberg. Sauer-Verlag GmbH.

- Hungerland, B. & Overwien, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-23.
- Hutter, J. (2004). Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Expertise. Bonn, aktualisierte Fassung, Juli 2005, S. 1-41. [PDF]. URL: http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf. (23. Juni 2008).
- ILS – Institut für Lernsysteme (2008). Wirtschaftskrise verändert Weiterbildungsverhalten. [Online]. URL: www.ils.de/presse.php#wirtschaftskrise_verndert_weiterbildungsverhalten.php (11. November 2008).
- Informationsarchiv (2006). Definition – Frontend. [Online]. URL: http://www.informationsarchiv.net/clexid_722.shtml. (19. Juli 2006).
- Jaggi, P. & Trost, G. (2003). Assessment als Grundlage für individuelle Förderung. *IO New Management*, 11, S. 60-64.
- Janis, I. L. (1982). Counteracting the adverse effects of concurrence-seeking in policy-planning groups: Theory and research perspectives. In: H. Brandstätter, J. D. Dacis & G. Stocker-Kreichgauer (eds.): *Group Decision Making*. London: Academic Press. Pp. 477-501.
- Jumpertz, S. (2007a). Vom Klimaschutz bis zur Drogenhilfe. Weiterbildungs-Innovationspreis 2007. In: *managerSeminare*. Heft 109. April 2007. S. 74-78.
- Jumpertz, S. (2007b). Zwischen Anspruch und Akzeptanz. Kompetenzmanagement einführen. In: *managerSeminare*. Heft 109. April 2007. S. 88-95.
- Jumpertz, S. (2007c). „Entscheidend ist die Einführungsstrategie“ Corporate Universities – Erfolgsmodell oder Flopp? In: *managerSeminare*. Heft 106. Januar 2007. S. 10-11.
- Jumpertz, S. (2007d). Wegweiser für das Wissensmanagement. Neues Modell. In: *managerSeminare*. Heft 117. Dezember 2007.
- Jumpertz, S. (2007e). Statistisches Bundesamt mit repräsentativen Daten. Studie zur Betrieblichen Weiterbildung. In: *managerSeminare*. Heft 115. Oktober 2007.
- Jumpertz, S. (2008a). Mehr Training macht mehr Innovation. Studie zur Wirkung von Weiterbildung. In: *managerSeminare*. Heft 120. März 2008. S. 9.
- Jumpertz, S. (2008b). Wertschätzung und Wertschöpfung. Petersberger Trainertage 2008. In: *managerSeminare*. Heft 123. Juni 2008. S. 50-58.
- Jürgens, U. (1999). Die Rolle der Wissensarbeit bei der Produktentwicklung. In: W. Konrad & W. Schumm (Hrsg.): *Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 58-76.
- Kaschube, J. & Rosenstiel, L. v. (2000): Motivation von Führungskräften durch leistungsorientierte Bezahlung. In: *Zeitschrift für Führung und Organisation (zfo)* 69.
- Kaufeld, J. (1999). *Access 2000 für Dummies. Gegen den täglichen Frust mit Access*. Bonn: MITP-Verlag.
- Kemper, A. & Eickler, A. (2004): *Datenbanksysteme. Eine Einführung*. 5. Auflage. München, Wien: Oldenbourg.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin.

- Klimecki, R. G., Probst, G. J. & Gmür, M. (1993). Flexibilisierungsmanagement. In: Schweizerische Volksbank (Hrsg.). *Die Orientierung*. Nr.102, Bern.
- Klonovsky, M. & Ohlen, G. v. (1999). Potenzialanalyse als Voraussetzung zur strategischen Personalentwicklung. In: W. Fröhlich (Hrsg.): *Effiziente Personalarbeit* Neuwied: Luchterhand. S. 214-230.
- Knowledge-communication.org (2008). knowledge communication. [Online]. URL: www.knowledge-communication.org (1. Juni 2008).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK (2000) 1832, 30.10.2000, S. 1-43.
- Kollock, S. C. & Smith, M. (1996). Managing the Virtuell Commons: Cooperation an Conflict in Computer Communities. In: S. Herring (Hrsg.): *Computer-Mediated Communication*. Amsterdam. pp. 109-128.
- Kopp-Wichmann, R. (2007). Speakers Corner: „Soft Skills kann man nicht trainieren!“ In: *managerSeminare*. Heft 112. Juli 2007. S. 16-17.
- Krallmann, D. & Ziemann, A. (2001). Die naturwissenschaftliche Perspektive auf Kommunikation. In: Dies.: *Grundkurs Kommunikationswissenschaft*. München. Fink. S. 21-34.
- Krause, U.-M., Stark, R. & Mandl. H. (2003): *Förderung des computerbasierten Wissenserwerbs im Bereich empirischer Forschungsmethoden durch kooperatives Lernen und eine Feedbackmaßnahme*. (Forschungsbericht 160), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Krotz, F. (2003). Qualitative Methoden der Kommunikationsforschung. In: G. Bentel, H.-B. Brosius & O. Jarren (Hrsg.): *Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 245-262.
- Krüger, J. & Ruß-Mohl, St. (1990). Presse, Hörfung und Fernsehen als Transfermedien. In: H. J. Schuster (Hrsg.): *Handbuch des Wissenschaftstransfers*. Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Kvale, S. (1995). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: U. Flick, E. v. Kardroff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. S. 427-432.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: PVU.
- Lang, K. (2006). *Bildungs-Controlling: Personalentwicklung effizienter planen, steuern und kontrollieren*. 2., überarbeitete Aufl., Wien: Linde Verlag Ges.m.b.H.
- Langecker, F. (2008). Begriff und Konzept von Web 2.0. In: Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.): *Web 2.0 im Personalmanagement. Orientierungshilfe für die Praxis. PraxisPapiere*. Ausgabe 3/2008.
- Lechler, P. (1982). Kommunikative Validierung. In: G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.): *Verbale Daten*. Weinheim: Beltz. S. 243-258.
- Lehner, F. (2009). *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München, Wien: Hanser.
- Lenzen, A. (1998). *Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Mitarbeiter optimal fördern*. München: Sauer Verlag.

- Linsinger, L., Kirsten, M. & Finke, I. (2003). Wissensmanagement. Praxisproblem Wissen. In: *Personalwirtschaft 03/2003*.
- Linten, M. & Prüstel, S. (2008). Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“. [PDF]. URL: www.bibb.de/de/wlk8002.htm (12. März 2009).
- LMU Wiki (o.J.). Studierenden Wiki. [Online]. URL: <http://lmu.hopto.org/index.php/Hauptseite>. (14. September 2009).
- McGrew, A.-G. (1992). Konzeptualizing Global Politics. In: A.-G. McGrew, P.-G. Lewis et al. (Hrsg.): *Global Politics. Globalisation and the Nation-State*. Cambridge & Oxford, S. 1-28.
- Maier, H. (1991). *Personalentwicklung. Konzept, Leitfaden und Checklisten für Klein- und Mittelbetriebe*. Wiesbaden: Gabler.
- Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. (Forschungsbericht 145), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- ManagerSeminare (2009). Media Daten 2009. [Online]. URL: <http://www.managerseminare.de/SCD/UmFuZG9tSVbtfWW7mscmMa02YPyhUhtLpLuPpLuPjBVeaHzhbvtp4V7pLuPP5TLdppLSLPbkXKIXHst7Gh3oBpLSLPopLSLP1Dghs2ptuqpHP4Bz84VmXfj9nO21c4IAE9xXF8fugvQ==/md2009web.pdf>. (22. Januar 2009).
- Martens, A. (2008). Welche Megatrends die Zukunft prägen. Das Management von Morgen. In: *managerSeminare*. Heft 120. März 2008. S. 30-36.
- Martin, Ch. (2008). Ausgelernt hat man nie. In: *Karrierefürher Hochschulen*. Sommersemester 2008. S. 18-19.
- Marr, R. & Fliaster, A. (2001): Personalwirtschaftliches Wissens- und Innovationsmanagement. In: K. Schwuchow, Gutmann, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002*. Luchterhand Verlag.
- Mayring, Ph. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardroff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. S. 209-213.
- Mayring, Ph. (2000, Juni). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal]. 1 (2). URL: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> (21. Mai 2008)
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meier, K. (1997). *Experten im Netz*. Maklersysteme als Recherchehilfe für Journalisten im Wissenschaftsbereich. Konstanz. UVK.

- Mertins, K. & Heisig, P. (2001). Wissensmanagement-Audit: Benchmarks für den Umgang mit Wissen. In: K. Schwuchow, J. Gutmann (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002*. Luchterhand Verlag.
- Meyer-Dohm, P. (2002). Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: *Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick*. Münster: Waxmann. S. 13-68.
- Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003). *Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional 2003*©.
- Mol, A. & Law, J. (2004). Embodied Action, Enacted Bodies: The Example of Hypolycaemia. In: *Body & Society*. SAGE Publications: London, Thousand Oaks and New Delhi. Vol. 10 (2-3): Pp. 43-62.
- Morton, L. P. & Warren, J. (1992). Acceptance characteristics of hometown press releases. In: *Public Relations Review*, 18. Pp. 385-390.
- Moser, C. (2008). Volle Töpfe für schlaue Köpfe. Weiterbildungsförderung. In: *managerSeminare*. Heft 122. Mai 2008. S. 52-56.
- Munz, C. (2006): „Das kann nicht jeder!“ *Evaluationsbericht. Mündliche Erschließung und Weitergabe handwerklichen Erfahrungswissens*. München. Stiftung Zuhören.
- Neun, W. (2001). Wissensmanagement beginnt im Kopf. In: K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/ 2002*. Luchterhand Verlag.
- Nerdinger, F. (1995). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer (2. Auflage).
- Nerdinger, F. (2004): Die Bedeutung der Motivation. In: G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements*, Göttingen: Hogrefe, 2004
- Nerdinger, F., Bickle, G. & Schaper, N. (2008): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt am Main: Campus.
- North, K. (1998). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden. Gabler.
- O'Connor, E. (2005). Embodied knowledge: The experience of meaning and the struggle towards proficiency in glassblowing. *Ethnography* 6 (2): pp. 183-204.
- OECD – Organisation for economic co-operation and development (2004). *Completing the foundation for lifelong learning. An OECD Survey of upper secondary schools*. Innsbruck: Studienverlag.
- Osterloh, M. & Frost, J. (2003). *Prozessmanagement als Kernkompetenz. Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Pawlowsky, P. (2000). Wozu Wissensmanagement? In: K. Götz (Hrsg.): *Wissensmanagement: zwischen Wissen und nicht Wissen*. 3. Aufl. München: Hampp.
- Pierr, R., Reckermann, A. & Riese, Ch. (2006). „Damit Know-how und Erfahrung nicht in Rente gehen!“ In: *Personalführung* 7/2006. Special. S. 82-89.
- Preuß, K.-H. (1993). Medien als Mittler zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: F. Cordewener & R. Speckmann (Hrsg.): 5. Bremer Universitätsgespräch. Dokumentation.

- Wissenschaft und Medien in gemeinsamer Verantwortung vor der Öffentlichkeit. Bremen.
- Probst, G. & Romhardt, K. (1998). *Bausteine des Wissensmanagements – ein praxisorientierter Ansatz*.
- Probst, G., Raub, St. & Romhardt, K. (1999). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. 1. Auflage. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Pongratz, H. J. & Voß G. G. (1997). Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktuelle Managementkonzepte. In: *Zeitschrift für Personalforschung*. Jg. 11. S. 30-53).
- Rammert, W. (2007). Nicht-explizites Wissen in Soziologie und Sozionik. Ein kursorischer Überblick. In: *Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatischen Technik- und Sozialtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rascher, I. & Wilkesmann, U. (2003). Change Management in der Wissensökonomie – Das Bochumer Modell. In: O. Katenkamp & G. Peter: *Die Praxis des Wissensmanagements. Aktuelle Konzepte und Befunde in Wirtschaft und Wissenschaft*. Münster: LitVerlag, S. 119-142.
- Rehrl, M., Harteis, C. & Gruber, H. (2006). Potentialanalysen in der Personalentwicklung – ein kritischer Diskurs. *Zeitschrift für Personalforschung*, 20, S. 185-191.
- Reich, T. (2001). Entwicklung eines Enterprise-Knowledge-Portals. In: K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/ 2002*. Luchterhand Verlag.
- Reinhardt, R. & Eppler, M. J. (2004). *Wissenskommunikation in Organisationen. Methoden, Instrumente, Theorien*. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Reinmann, G. (2009). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). Buchbeitrag in Bachmair („Medienbildung in neuen Kulturräumen“) Preprint Januar 2009. URL: http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf. (10. März 2009).
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). *Lernen in Unternehmen. Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens* (Forschungsbericht 80), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Erlach, Ch. (1999). Wissensmanagement in der Weiterbildung. In: R. Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (2. Aufl.), S. 753-768. Opladen: Leske+Budrich.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht 129), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Ein pädagogisch-psychologischer Ansatz zum Wissensmanagement – ein Widerspruch für sich?* (Essay). München: Ludwig-

- Maximilians-Universität. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchener Modell* (Forschungsbericht 131), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Erlach, C. & Neubauer, A. (2001). *Wissensmanagement lernen*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Den Umgang mit Wissen lernen. In: *managerSeminare*, Heft 54, März 2002.
- Ripanti, M. (2007a). Ich blogge, also bin ich...? Serie Digital Update. In: *managerSeminare*. Heft 109. April 2007. S. 40-43.
- Ripanti, M. (2007b). Kommunikation mit IM. Digital Update. In: *managerSeminare*. Heft 110. Mai 2007. S. 33-35.
- Rosenstiel, L. v. (2000). Wissensmanagement in Führungsstil und Unternehmenskultur. In: H. Mandl & G. Reinmann (Hrsg.): *Wissensmanagement: Informationszuwachs- Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. Oldenbourg: Forum Wirtschaft und Soziales.
- Rosenstiel, L. v. (2004). Management und Führung aus psychologischer Sicht. In: G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements*, Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. v. (2005). Lernkultur Kompetenzentwicklung. In: K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung 2006. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development*. Verlag: Luchterhand. S. 105-112.
- Rosenstiel, L. v. (2007a). Unternehmerische Werte und personelle Kompetenzen. In: W. Jochmann & S. Gechter (Hrsg.): *Strategisches Kompetenzmanagement*. Berlin: Springer. S. 47-60.
- Rosenstiel, L. v. (2007b). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. 6. überarb. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rößer, B. (2006). Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft. In: U. Bittlingmayer & U. Bauer (Hrsg.): *Die „Wissensgesellschaft“*. Mythos, Ideologie oder Realität? S. 251-284.
- Saffarnia, P. A. (1993). Determiniert Öffentlichkeitsarbeit tatsächlich den Journalismus? Empirische Belege und theoretische Überlegungen gegen die PR-Determinierungsthese. In: *Publizistik*, 38, 3. S. 412-425.
- Schantel, A. (2000). Determination oder Intereffikation? Eine Metaanalyse der Hypothesen zur PR-Journalismus-Beziehung. In: *Publizistik*, 45, 1. S. 70-88.
- Scharnhorst, A. & Ebeling, W. (2006). Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in Evolutions- und Selbstorganisationsmodellen. Die unumgänglichen theoretischen Voraussetzungen. In: J. Erpenbeck et al.: *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/Teil I*. Berlin. S. 15-114.
- Schels, I. (1999). *Access 2000: Das visuelle Handbuch*. München: Markt und Technik, Buch- und Software-Verlag.

- Schleiter, A. (2008): Glück, Freude, Wohlbefinden – welche Rolle spielt das Lernen? Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Erwachsenen in Deutschland. [PDF]. URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23599_23600_2.pdf. (16. Januar 2009).
- Schmidt, D. (2007). Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005. Methodik und erste Ergebnisse. In: Statistisches Bundesamt. *Wirtschaft und Statistik 7/2007*. S. 699-711.
- Schmidt-Rathjens, C. (2007). *Spezifische Bedingungen von KMU bezüglich der Entwicklung und Erfassung der betrieblichen Lernkultur. Die Lernkultur-Checkliste (LKC-KMU)*. QUEM-Materialien 79. Berlin.
- Schmitz, Ch. & Zucker, B. (1996). *Wissen gewinnt. Knowledge Flow Management*. Metropolitan Verlag. Regensburg, Berlin.
- Schmitz, Ch. & Zucker, B. (2003). *Wissensmanagement*. Metropolitan Verlag. Regensburg, Berlin.
- Schneider, U. (1996). Management in der wissensbasierten Unternehmung. Das Wissensnetz in und zwischen Unternehmen knüpfen. In U. Schneider (Hrsg.): *Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals* Frankfurt am Main: FAZ. S. 13-28.
- Scholz, C. (2000). *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen*, 5., neubearbeitete und erweiterte Aufl., München: Verlag Franz Vahlen GmbH.
- Schrag, W. (2006). *Medienlandschaft Deutschland*. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2007). Zum Verständnis von implizitem Wissen. Wege und Irrwege im Wissensmanagement. In: *Personalführung: 4/2007*.
- Schubert, V. (1999). *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim. Deutscher Studienverlag.
- Schulz-Hardt, S., Greitemeyer, T., Brodbeck, F. C. & Frey, D. (2002). Sozialpsychologische Theorien zu Urteilen, Entscheidungen, Leistung und Lernen in Gruppen. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. Band II. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber. S. 13 – 46.
- Schütt, P. (2009). Der Blick in die Glaskugel: Wissensmanagement 2009. In: *Wissensmanagement 1/2009*.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Schwuchow, K. (2001). Wissensmanagement und E-Learning. In: K. Schwuchow, & J. Gutmann (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/ 2002*. Luchterhand Verlag.
- Schwuchow, K. (2007a). Personalentwicklung ist Chefsache. Noel Tichy in der Serie Management-Vordenker. In: *managerSeminare*. Heft 107. Februar 2007. S. 24-26.
- Schwuchow, K. (2007b). PE im Aufwind. ASTD-Konferenz 2007. In: *managerSeminare*. Heft 112. Juli 2007.
- Shannon, C. (1993). A mathematical theory of communication. In: Ders.: *Collected Papers*. Edited by N.J.A. Sloane, Aaron D. Wyner. New York. S. 5-83.

- Siemens, G. (2007). Lernen per Verknüpfung. Konnektivismus als neues Lernmodell. In: *managerSeminare*. Heft 112. Juli 2007.
- Spöhring, W. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner.
- Starck, R., Francoeur, F., Dyer, A., Ang, D., Caye, J.-M., Böhm, H., Minto, A., McDonnel, M. & Leicht, M. (2008). *Creating People Advantage. How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015*. The Boston Consulting Group, Inc. and World Federation of Personnel Management Associations.
- Steiger, T. & Lippmann, E. (2008). *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag: Springer, Heidelberg.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinkellner, P. & Czerny, E. (2009). Messung von Kompetenzen nicht als Selbstzweck! In: *Training*. 1/09. S. 46-49.
- Süddeutsche Zeitung (2008). Die Nr. 1 unter den überregionalen Qualitäts-Tageszeitungen bei verkaufter Auflage und Reichweite. Seien Sie anspruchsvoll. [PDF]. URL: http://mediadaten.sueddeutsche.de/home/files/09sz_gesamt.pdf. (22. Januar 2009).
- Sydow, J., Duschek, S., Möllering, G. & Rometsch, M. (2003). *Kompetenzentwicklung in Netzwerken*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: an empirical investigation of the barriers to transfer best practice within the firm. In: *Strategic Management Journal*. Vol 17 (Winter Special Issue) S. 27-43
- Teichler, U. (1995). Qualifikationsforschung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen, S. 501-508.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie*. 6., überarb. und erw. Auflage. Zürich: Vdf-Hochschulverlag.
- Vogel, T. & Hemmje, M. (2008). Wissensmanagement erzeugt Synergien in Innovationsprozessen. [Online]. URL: www.brainguide.de/data/publications/PDF/pub62052.pdf. (1. Juli 2008).
- Voß, G.-G. & Pongratz, H.-J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Jg. 50. Heft 1. S. 131-158.
- Voß, G.-G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, Jg. 31, Heft 3. S. 473-487.
- Walber, M. (2007). *Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion: Eine empirische Studie der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Weaver, W. (1976). Ein aktueller Beitrag zur mathematischen Theorie der Kommunikation. In: C. Shannon & W. Weaver: *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie*. München: Fink. S. 11-40.

- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 17-31.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe. S. 45-65.
- Weiß, R. (2003). Dokumentation. Betriebliche Weiterbildung 2001. Ergebnisse einer IW-Erhebung. *iw-trends*. 1/2003.
- Wehner, T., Claes, Ch. & Manser, T. (1999). Wissensmanagement: State of the Art, Einführung in ein transdisziplinäres Thema und Darstellung der arbeits- und sozialwissenschaftlichen Perspektive. In: *Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit*, Nr. 14, S. 1-57.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The organizational frontier. In: *Harvard Business Review*. January-February, pp. 139-145.
- Weyrich, C. (2005). Wissensbasierte Unternehmen – Ziele und Herausforderungen. In: B. Kuhlin & H. Thielemann (Hrsg.): *Real-Time Enterprise in der Praxis. Fakten und Ausblick*. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Wida Wiki (2009). Wirtschaftsdidaktisches Online-Lexikon (Wida Wiki). [Online]. URL: <http://widawiki.wiso.uni-dortmund.de/index.php/Hauptseite>. (14. März 2009).
- Wiesenthal, H. (1995). Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen: Literaturreport und Ergänzungsvorschlag. In: *Zeitschrift für Soziologie* 24: S. 134-155.
- Wikipedia (2007). Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. [Online]. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>. (23. November 2007)
- Wilkesmann, U. & Rascher, I. (2002). Lässt sich Wissen durch Datenbanken managen? Möglichkeiten und Grenzen von elektronischen Datenbanken. In: *Zeitschrift für Führung und Organisation* (zfo), 71. Jg., Heft 6, S. 342-351.
- Wilkesmann, U. (2003). Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In: H. Brentel, Klemisch, H. & Rohn, H. (Hrsg.): *Lernendes Unternehmen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 133-148.
- Wilkesmann, U. & Romme, A. G. L. (2003). Organisationales Lernen, zirkuläres Organisieren und die Veränderung der interorganisatorischen Herrschaftsverhältnisse. In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*. 12. Jg., Heft 3, S. 228-241.
- Wilkesmann, U. (2004). Lernende Organisation, Wissensmanagement und Lernkulturentwicklung – schöne Worte oder mehr? Überlegungen aus organisationstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 100, Heft 3, S. 383-397.
- Wilkesmann, U. (2005). Die Organisation von Wissensarbeit. In: *Berliner Journal für Soziologie* 15 (2005): S. 55-72.
- Willfort R. & Willfort, W. (2008). Persönliches Wissensmanagement. Der genetische Code des persönlichen Erfolgs in entschlüsselter Form. In: *Wissensmanagement online* [Online]. URL: www.wissensmanagement.net/online/articel.php?art:id=11 (30. März 2008).

- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius&Lucius. S. 1-38.
- Wirsing, M. & Baumann, A. (1999): Wissensmanagement & Wissenskommunikation. [Online]. URL: http://www.cip.ifi.lmu.de/~baumanna/wissen/wm_frame.html (1. Juni 2008).
- Zürcher, R. (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr. 2/2007. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

VERWENDETE ZEITUNGEN UND ZEITSCHRIFTEN FÜR DIE ANALYSE

Süddeutsche Zeitung, Wochenendausgabe, Sonderseite „Bildung und Beruf“, 2003:

17./18. Mai, 24./25. Mai, 31. Mai/ 1. Juni, 7./8./9. Juni, 14./15. Juni, 21./22. Juni, 28./29. Juni, 5./6. Juli, 12./13. Juli, 19./20. Juli, 26./27. Juli, 2./3. August, 9./10. August, 16./17. August, 23./24. August, 30./31. August, 6./7. September, 13./14. September, 21./22. September, 27./28. September, 4./5. Oktober, 11./12. Oktober, 18./19. Oktober, 25./26. Oktober, 1./2. November, 8./9. November, 15./16. November, 22./23. November, 29./30. November, 6./7. Dezember, 13./14. Dezember, 20./21. Dezember, 27./28. Dezember.

Süddeutsche Zeitung, Wochenendausgabe, Sonderseite „Bildung und Beruf“, 2004:

3./4. Januar, 10./11. Januar.

Management & Training, 2004:

Ausgaben 1/2004, 2/2004, 3/2004.

Süddeutsche Zeitung, Wochenendausgabe, Sonderseite „Beruf und Karriere“, 2006 :

7. Januar, 14./15. Januar, 21./22. Januar, 28./29. Januar, 4./5. Februar, 11./12. Februar, 18./19. Februar, 25./26. Februar, 4./5. März, 11./12. März, 18./19. März, 25./26. März, 1./2. April, 8./9. April, 15./16./17. April, 22./23. April, 29./30. April, 6./7. Mai, 13./14. Mai, 20./21. Mai, 27./28. Mai, 3./4./5. Juni, 10./11. Juni, 17./18. Juni, 24./25. Juni, 1./2. Juli, 8./9. Juli, 15./16. Juli, 22./23. Juli, 29./30. Juli, 5./6. August, 12./13. August, 19./20. August, 26./27. August, 2./3. September, 9./10. September, 16./17. September, 23./24. September, 30. September/1. Oktober, 7./8. Oktober, 14./15. Oktober, 21./22. Oktober, 28./29. Oktober, 4./5. November, 11./12. November, 18./19. November, 25./26. November, 2./3. Dezember, 9./10. Dezember, 16./17. Dezember, 23./24./25. Dezember, 30./31. Dezember.

ANHANG

CODEBUCH FÜR DIE VERSCHLAGWORTUNG

Schlagwort	Definition
360°-Feedback	360-Grad-Feedback heißt, dass der Mitarbeiter eine Rückmeldung von unterschiedlichen Personen, also aus allen Blickrichtungen, erhält.
Abfall	Unter Abfall bzw. Müll (Schweizerisch auch: Kehricht, Österreichisch auch: Mist) versteht man nicht mehr benötigte Überreste im festen Zustand, was Flüssigkeiten und Gase in Behältern einschließt.
Abfindung	
abgs	berufsgruppenspezifisch adressiert
Abschluss	Das SW „Abschluss“ beinhaltet alle Schul-, Ausbildungs- und Studienabschlüsse. Es wird immer doppelt verschlagwortet mit der jeweiligen Spezifikation des Abschlusses, z. B. Schulabschluss wird mit „Abschluss“ und „Schule“ verschlagwortet.
aF	Wenn es speziell um „aF“ oder „aM“ geht, dann wird nicht zusätzlich mit „Gender-Debatte“ verschlagwortet, weil es sich nicht um einen Vergleich von Mann und Frau handelt.
aFK	an Führungskräfte adressiert
Agenda_2010	Artikel zu z. B. Agenda 2010, Hartz-Reform, Basel II, WTO-Verhandlungen /-abkommen und anderen Reformen werden (neben diesem jeweiligen spezifischen Begriff) mit dem SW „Recht“ belegt.
Agenturmanager	Der Agenturmanager verkauft Versicherungen und leitet sein eigenes Büro.
Akademiker	Der Begriff Akademiker leitet sich von Platons Philosophenschule ab, die im Jahr 385 v. Chr. im Hain des Akademos gegründet wurde (Platonische Akademie). Er bezeichnet heute Personen mit abgeschlossener Hochschulbildung.
Akademischer_Mittelbau	Der akademische Mittelbau ist die umgangssprachliche Bezeichnung für die Gruppe der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter an deutschen Universitäten.
aKMU	an kleine und mittlere Unternehmen adressiert
Aktionskunst	Aktionskunst ist ein Oberbegriff für eine Reihe von Strömungen der Kunst des 20. Jahrhunderts.
Akzeptanz	Akzeptanz ist eine Substantivierung des Verbes akzeptieren, welches verstanden wird als annehmen, anerkennen, einwilligen, hinnehmen, billigen, mit jemandem oder etwas einverstanden sein.
Alleinstellungsmerkmal	Als Alleinstellungsmerkmal, veritabler Kundenvorteil oder Komparativer Konkurrenzvorteil wird im Marketing und in der Verkaufspsychologie das Leistungsmerkmal bezeichnet, mit dem sich ein Angebot deutlich vom Wettbewerb abhebt.
Alter	Der Begriff Alter bezeichnet das Lebensalter, die bisherige Dauer des Lebens einer Person.
aM	Wenn es speziell um „aF“ oder „aM“ geht, dann wird nicht zusätzlich mit „Gender-Debatte“ verschlagwortet, weil es sich nicht um einen Vergleich von Mann und Frau handelt.
aMA	an Mitarbeiter adressiert
Anstandsregeln	
aNW	an Nachwuchs(führungs-)kräfte adressiert
apgs	personengruppenspezifisch adressiert
Arbeit	Arbeit ist zielgerichtete, planmäßige und bewusste menschliche Tätigkeit, die unter Einsatz physischer, psychischer und mentaler (geistiger) Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt.

Schlagwort	Definition
Arbeitsamt	Die Bundesagentur für Arbeit (BA, ehemals Bundesanstalt für Arbeit) ist das Verwaltungsorgan, das in Deutschland für die Arbeitsvermittlung und -förderung sowie die Leistungsgewährung unter anderem des Arbeitslosengeldes zuständig ist.
Arbeitsbuch	Mit einem Arbeitsbuch lernt der Leser. Darüber hinaus vermittelt die Lektüre das Lernen von Verhalten. Daher wird für Bücher, aus denen man (Verhalten) lernen kann, das SW „Arbeitsbuch“ vergeben.
Arbeitsgericht	Das Arbeitsgericht ist regelmäßig das Gericht erster Instanz im eigenständigen, von der Zivilgerichtsbarkeit unabhängigen Rechtsweg der Arbeitsgerichtsbarkeit.
Arbeitslosengeld	Als Arbeitslosengeld bezeichnet man eine Versicherungsleistung in einem Sozialstaat, durch die Arbeitslosen eine angemessene Lebenshaltung ermöglicht werden soll.
Arbeitslosigkeit	Als Arbeitslosigkeit bezeichnet man das Fehlen bezahlter Beschäftigungsmöglichkeiten für potenzielle Erwerbspersonen.
Arbeitsmarkt	Das SW „Arbeitsmarkt“ wird beispielsweise vergeben, wenn ein Artikel aufführt, in welchen Branchen wie viele Arbeitsplätze auf- oder abgebaut wurden.
Arbeitsmodell	Das SW „Arbeitsmodell“ bezeichnet verschiedene Formen der (unterschiedlichsten) Arbeitsgestaltung (Modelle) im rechtlichen, vertraglichen Sinne.
Arbeitsmoral	
Arbeitsplatz	Mit dem SW „Arbeitsplatz“ ist zum einen der / ein konkreter Arbeitsplatz und zwar als physikalische Manifestation mit z. B. seiner materiellen Ausstattung (ergonomische Anordnung / Einrichtung der Arbeitsplatte, Bildschirmqualität u. a.
Arbeitsplatzwechsel	Das SW „Arbeitsplatzwechsel“ beschreibt den Wechsel innerhalb eines Berufes, z. B. von einer Firma zu einer anderen. Das SW ist außerdem ein Synonym für Jobwechsel und Fluktuation .
Arbeitssucht	Der Begriff Arbeitssucht bzw. Workaholism (englisch work = Arbeit, alcoholic = Alkoholiker) bezeichnet das Krankheitsbild eines arbeitssüchtigen Menschen, bzw. eine arbeitssüchtige Person selbst.
Arbeitsteilung	Arbeitsteilung meint die Art der formalen Struktur einer Organisation. Die Arbeitsteilung hat zwei Dimensionen: Sie bestimmt sowohl das, was gemacht wird und wer etwas macht, als auch, wer etwas entscheidet.
Arbeitsunfall	Der Arbeitsunfall (andere Bezeichnungen: Betriebsunfall, Berufsunfall) ist neben der Berufskrankheit der zweite Versicherungsfall der gesetzlichen Unfallversicherung.
Arbeitsvermittlung	Es gibt in Deutschland den Beruf Arbeitsvermittler im Dienst der Bundesagentur für Arbeit, bzw. der Arbeitsgemeinschaft (Agentur für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Landratsamt) sowie die freien privaten Arbeitsvermittler.
Arbeitsvertrag	Arbeitsvertrag umfasst auch das Arbeitsverhältnis und bezeichnet den Arbeitsplatz in seiner vertraglichen, rechtlichen Natur.
Arbeitszeit	Arbeitszeit ist definiert als die Zeit, in der ein Mensch einer Arbeit nachgeht. Meist bezieht sich diese Bezeichnung auf eine entgeltliche Tätigkeit, die zur Sicherung des Lebensunterhalts dient.
Arbeitszeugnis	In einem Arbeitszeugnis (In Österreich auch Dienstzeugnis) beurteilt der Arbeitgeber die Arbeitsleistung (einschließlich der Qualifikation) und das dienstliche Verhalten des Arbeitnehmers, wenn dieser das Unternehmen verlässt (Endzeugnis).
Arbeitszufriedenheit	Unter Arbeitszufriedenheit versteht man in der Arbeitspsychologie, die Einstellung einer Person gegenüber Arbeit. Sie äußert sich als emotionale Reaktion auf eine Situation und repräsentiert mehrere miteinander in Bezug stehende Einstellungen.

Schlagwort	Definition
Architekt	Architekten befassen sich mit der technischen, wirtschaftlichen, funktionalen und gestalterischen Planung und Errichtung von Gebäuden und Bauwerken vorwiegend des Hochbaues. Ihre Kernkompetenz ist das über das Bauen hinausgehende Schaffen von Architektur.
Architektur	Der Begriff Architektur ist nicht eindeutig zu definieren. Im weitesten Sinne bezeichnet er die Auseinandersetzung des Menschen mit gebautem Raum. Der planvolle Entwurf und die Gestaltung von Bauwerken sind zentrale Inhalte der Architektur.
Arzt	Ein Arzt beschäftigt sich mit der Vorbeugung (Prävention), Erkennung (Diagnose), Behandlung (Therapie) und Nachsorge von Krankheiten und Verletzungen.
Assessment_Center	
aStud	
Aufbaustudium	Das SW „Aufbaustudium“ umfasst berufsbegleitende Studien, Begleitstudien, Aufbaustudien (nach Universitätsabschluss), berufsbegleitende Aufbaustudien und berufsbegleitende Weiterbildung.
Aufgabenerfüllung	
Aufstellung	Aufstellung steht für Systemaufstellung, eine Übung innerhalb einer in Seminarform angebotenen Gruppenveranstaltung.
Ausbildung	Das SW „Ausbildung“ meint immer die Erst-Ausbildung (z. B. Lehre, aber nicht Studium). Das SW ist abzugrenzen zu „Aufbaustudium“ (= Weiterbildung, s. u.) und „Studium“ (das sich meist an Abiturienten wendet und die akademische Ausbildung meint).
Ausbildungsplatzabgabe	Sonderabgabe, die ein Betrieb an den Staat oder eine noch einzurichtende Stelle abführen muss, wenn der Betrieb nicht genügend Auszubildende beschäftigt.
Ausland	Das SW „Ausland“ wird vergeben, wenn z. B. ein Praktikum, im Ausland stattfindet, und es in dem Artikel nicht um spezifische interkulturelle Besonderheiten (siehe SW „Interkulturell“) bzw. nicht um einen Vergleich über Ländergrenzen hinweg.
Aussehen	Das Aussehen bezeichnet das Erscheinungsbild eines Gegenstands oder einer Person.
Award	Das SW „Award“ ist ein Synonym für Auszeichnung, Preis (i . S. v. Auszeichnung), Preisverleihung , Wettbewerb.
Balanced_Score_Card	
Bankmanager	
Bankwesen	Das SW „Bankwesen“ umfasst die Summe aller für Banken typischen und von ihnen durchgeführten Aufgaben (z. B. Kontoführung) und die Summe aller korporativen Akteure, die diese bankentypischen Aufgaben tun (ein korporativer Akteur ist z. B. Deutsche Bank).
Basel_II	Artikel zu z. B. Agenda 2010, Hartz-Reform, Basel II, WTO-Verhandlungen /-abkommen und anderen Reformen werden (neben diesem jeweiligen spezifischen Begriff) mit dem SW „Recht“ belegt.
Baubranche	
Baumpfleger	Der Beruf des Baumpflegers ist eine Weiterbildung aus den Berufsfeldern Gartenbau, Forstwirtschaft und Landwirtschaft.
Beamte	Der Begriff des Beamten (weibliche Form Beamtin, oder (grammatisch korrekt) ebenfalls die „Beamte“) wird unterschiedlich verstanden.
Beratung	Das SW „Beratung“ meint ein (unkommentiertes) Geben von Informationen, unabhängig davon, ob eine Einzelperson oder Gruppen (Familie, Ehepaar, Schulklasse u. a.) beraten werden und unabhängig vom Thema oder Inhalt.
Beratungsresistenz	
Bereitschaftsdienst	Bereitschaftsdienst ist die Zeitspanne, während deren sich der AN, ohne dass er unmittelbar am Arbeitsplatz anwesend sein müsste, sich für Zwecke des Betriebes an einer vom Arbeitgeber bestimmten Stelle aufzuhalten hat

Schlagwort	Definition
Berufsberatung	Das SW wird unabhängig davon vergeben, ob beispielsweise eine Einzelperson oder eine Schulklasse beraten wird.
Berufsbild	Berufsbild bezeichnet das Image eines Berufes bzw. die innere Einstellung zu einem Beruf bzw. die mentale Vorstellung von einem Beruf, das/die ein Individuum oder einer Personengruppe von einem Beruf hat.
Berufseinstieg	Mit dem SW „Berufseinstieg“ wird der Zeitpunkt, die Phase oder der Lebensaspekt, der in eine Erwerbstätigkeit führt, verschlagwortet.
Berufsvorbereitung	Das SW meint nicht nur die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf, sondern auch die Vorbereitung auf die zukünftige abhängige Erwerbstätigkeit in einer Branche oder einem Berufsfeld.
Berufsvorstellung	Wenn in einem Artikel Aufgaben, Anforderungen, Arbeitsabläufe eines (neuen oder alten) Berufes dargestellt werden, wird dieses Schlagwort verwendet.
Berufswahl	Bei „Berufswahl“ werden i. d. R. mehrere Wahlmöglichkeiten vorgestellt. Daher macht es hier keinen Sinn, die verschiedenen beruflichen Optionen sowie die Zielbranche (mit) zu verschlagworten.
Beschwerdemanagement	Beschwerdemanagement ist die Gesamtheit aller systematischen Maßnahmen, die ein Unternehmen bei artikulierter Unzufriedenheit des Kunden ergreift, um die Zufriedenheit des Beschwerdeführers wieder herzustellen.
Betriebsgeheimnis	
Betriebsklima	Betriebsklima ist die subjektiv erlebte und wahrgenommene längerfristige Qualität des Zusammenwirkens, der Zusammenarbeit der Beschäftigten eines Wirtschafts- oder Verwaltungsbetriebes.
Betriebsratsarbeit	
Betriebsübergang	
Betriebswirtschaft	Betriebswirtschaft wird verschlagwortet, wenn die Fachdisziplin BWL explizit angesprochen wird.
Bewerbung	Mit „Bewerbung“ wird alles verschlagwortet, das den Bewerber/ den künftigen Arbeitnehmer betrifft (Bewerberseite). Das heißt alles rund um die Bewerbung.
Bewertung	Bewertung wird vergeben, wenn in einem Artikel konkrete Kriterien, Kategorien oder Beurteilungsdimensionen genannt sind, nach denen bewertet wurde.
Bildung	Das SW „Bildung“ wird immer dann vergeben, wenn im Text nicht weiter differenziert werden kann, um welche spezielle Art von Bildung es sich handelt.
Bildungsbranche	Das SW „Bildungsbranche“ beschreibt Angebot und Nachfrage auf dem Bildungsmarkt.
Bildungspolitik	Das SW „Bildungspolitik“ wird vergeben, wenn es um Veränderungen der Politik im Bildungsbereich (primärer, sekundärer, tertiärer Bereich und Erwachsenenbildung) geht.
Blended-Learning	Blended Learning verschneidet E-Learning mit vertiefenden Präsenzeinheiten, also mit traditionellem Lernen im Klassenzimmer.
Bohrfacharbeiter	
Businessplan	Ein Geschäftsplan (engl. business plan) ist eine schriftliche Zusammenfassung eines unternehmerischen Vorhabens.
Call-Agent	
Case_Manager	Die Position wird vorwiegend von Pflegekräften besetzt, die im Interesse des Patienten handeln, um eine durchgängige Behandlung über Sektoren, Fachgebiete und berufliche Kompetenzen hinweg sicher zu stellen.
Certified_Credit_Manager	
Change_Management	Bei CM handelt es sich um Zustandsveränderungen, d. h. beispielsweise bisher autokrater Führungsstil soll abgeschafft werden und stattdessen durch kooperativen Führungsstil ersetzt werden.

Schlagwort	Definition
Chemie	Die Chemie ist die Lehre vom Aufbau, Verhalten und der Umwandlung von Stoffen sowie den dabei geltenden Gesetzmäßigkeiten.
Coach	Der Begriff Coach bezeichnet einen Trainer oder Berater.
Coaching	Coaching meint umfassende Beratung mit den möglichen Schritten „Information → Bestandsaufnahme → Sammeln möglicher Lösungen → Gemeinsames beraterisch unterstütztes Abwägen und Entscheiden → Gemeinsamer beraterisch unterstützter Entwurf
Commitment	Das SW „Commitment“ beschreibt die Verbundenheit und Identifikation mit der Firma.
Controlling	Controlling ist ein umfassendes Steuerungs- und Koordinationskonzept zur Unterstützung der Geschäftsleitung und der führungsverantwortlichen Stellen bei der ergebnisorientierten Planung und Umsetzung unternehmerischer Aktivitäten.
Datenschutz	Datenschutz bezeichnet den Schutz personenbezogener Daten vor Missbrauch.
Delinquenz	Dem Duden zu Folge ist Delinquenz „fachspr. für Straffälligkeit“ (Dudenredaktion 2004, S. 279).
Demographie	Bevölkerungswissenschaft ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Leben, Werden und Vergehen menschlicher Bevölkerungen befasst.
Dentalhygieniker	
Diebstahl	Diebstahl ist eine gegen fremdes Eigentum gerichtete Straftat. Welches Verhalten sich im konkreten Einzelfall als Diebstahl darstellt, bestimmt sich nach den Tatbestandsmerkmalen der jeweiligen nationalen Strafrechtsnorm.
Dienen	
Dienstleistungsbranche	
Dienstreise	Eine Dienstreise liegt vor, wenn jemand aus dienstlichen Gründen vorübergehend außerhalb seiner regelmäßigen Arbeitsstätte und außerhalb seiner Wohnung tätig ist.
Dienstvereinbarung	Eine Dienstvereinbarung ist ein Vertrag, der im öffentlichen Dienst zwischen der Dienststellenleitung und dem Personalrat, also der Vertretung der Beschäftigten in der jeweiligen Dienststelle, abgeschlossen werden kann.
Diversity_Management	Diversity Management bzw. Vielfaltsmanagement ist ein Konzept der Unternehmensführung, das die Heterogenität der Beschäftigten beachtet und zum Vorteil aller Beteiligten nutzen möchte.
Dolmetscher	Ein Dolmetscher ist ein Sprachmittler, der – im Gegensatz zum Übersetzer – gesprochenen Text mündlich oder mittels Gebärdensprache von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache überträgt.
E-Business	Achtung: Doppelverschlagwortung mit SW „Medien"! Mit dem SW „Medien“ sind grundsätzlich alle Artikel zu verschlagworten, die von bestimmten Medien handeln: E-Mail, TV, Zeitung, Computer, PC, Internet, Telefon, Bildschirm.
Edutainment	Edutainment setzt sich aus den englischen Wörtern education (Bildung) und entertainment (Unterhaltung) zusammen und bezeichnet ein Konzept der elektronischen Wissensvermittlung.
EDV	Als Datenverarbeitung bezeichnet man die zielgerichtete Transformation von im allgemeinen großen Datenmengen durch Menschen und/oder Maschinen nach einem vorgegebenen Verfahren.
Eigenverantwortliches_Handeln	
E-Learning	Achtung: Doppelverschlagwortung mit SW „Medien"! Mit dem SW „Medien“ sind grundsätzlich alle Artikel zu verschlagworten, die von bestimmten Medien handeln; E-Mail, TV, Zeitung, Computer, PC, Internet, Telefon, Bildschirm. Wenn Artikel diese aufgeführten ..
Elektrotechnik	Elektrotechnik bezeichnet denjenigen Bereich der Physik, der sich ingenieurwissenschaftlich mit der Forschung und der technischen Entwicklung sowie der Produktionstechnik von Geräten oder Verfahren befasst.

Schlagwort	Definition
Elternzeit	Die Elternzeit dauert maximal 3 Jahre, anspruchsberechtigt sind Mütter und Väter. Sie können die Elternzeit gleichzeitig oder nacheinander nehmen. Eine Teilzeitbeschäftigung von bis zu 30 Stunden pro Woche ist möglich.
Emotional-Learning	
Emotionen	Eine Emotion ist ein psychophysiologischer Prozess, der durch die Wahrnehmung und Interpretation eines Objekts oder einer Situation ausgelöst wird.
Emotionsarbeit	Emotionsarbeit bezeichnet eine besondere Form der Beziehungsarbeit, und zwar den für Lohn verkauften planvollen Umgang mit Emotionen mit demgemäß einem Tauschcharakter.
Entführung	Unter einer Entführung versteht man einen kriminellen Akt, bei dem eine Person oder Personengruppe mit Gewalt oder heimlich an einen anderen Ort gebracht werden soll oder wird.
Entscheidung	Eine Entscheidung ist eine bewusste oder unbewusste Wahl zwischen Alternativen oder zwischen mehreren unterschiedlichen Varianten anhand bestimmter Präferenzen von einem oder mehreren Entscheidungsträgern.
Entspannungstraining	
Entwicklung	Das Wort Entwicklung bezeichnet in seiner allgemeinen Bedeutung ein grundlegendes Merkmal der Realität und hat deshalb zahlreiche verschiedene Bedeutungen, die sich auf verschiedene Bereiche der Wirklichkeit beziehen.
Erlebnispädagogik	Erlebnispädagogik wird die Art der Pädagogik genannt, die ausgewählte Erlebnisformen realisiert, um Erziehungsdefizite auszugleichen und bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen.
Ernährung	Die Ernährung beinhaltet die Aufnahme von Nahrungsstoffen, die ein Organismus zum Aufbau seines Körpers, zur Aufrechterhaltung seiner Lebensfunktionen und zum Hervorbringen bestimmter Leistungen in verschiedenen Lebenslagen benötigt.
Erneuerung	Erneuerung bedeutet einen Vorgang, bei dem etwas vollständig neu gestaltet wird oder in wichtigen Eigenschaften auf neue Verhältnisse angepasst wird.
Erwerbsquote	Die Erwerbsquote bezeichnet einerseits den Anteil der Erwerbspersonen an der Gesamtheit aller Personen
Erwerbsunfähigkeit	Das SW ist ein Synonym für Berufsunfähigkeit.
E-Tutor	Achtung: Doppelschlagwortung mit SW "Medien"! Mit dem SW „Medien“ sind grundsätzlich alle Artikel zu verschlagworten, die von bestimmten Medien handeln; E-Mail, TV, Zeitung, Computer, PC, Internet, Telefon, Bildschirm.
Evaluation	Unter „Evaluation“ wird ein wissenschaftliches Verfahren zum Vergleich von Maßnahmen und zur Ermittlung ihrer (unterschiedlichen) Güte u. ä. verstanden.
Event	Ein Event (engl. „Ereignis“, von lat. eventus) ist ein Fest - eine Veranstaltung.
Eventmanager	
Evolutionspsychologie	Die evolutionäre Psychologie (auch Evolutionspsychologie) ist ein Forschungsprogramm, in dem die Struktur der menschlichen Psyche unter Bezug auf die Evolution erklärt werden soll.
Facility_Management	
Fallanalytiker	
Familie	Familie ist soziologisch eine durch Heirat und/ oder Abstammung begründete Lebensgemeinschaft, im westlichen Kulturkreis meist aus Eltern und Kindern bestehend, gelegentlich durch im gleichen Haushalt wohnende Verwandte erweitert.
Familienbetrieb	Als Familienunternehmen oder auch Familienbetrieb wird ein Unternehmen bezeichnet, wenn es massgeblich von einer Familie beeinflusst wird. Der Begriff Familienunternehmen macht dabei keine Aussagen zur Betriebsgröße oder zur Rechtsform.

Schlagwort	Definition
Feiertage	Die beiden SWE sind eine Spezifikation von dem SW „Arbeitszeit“. Sie werden als SWE verwendet, wenn es dem Artikelinhalt gemäß ist. In solchen Fällen wird nicht doppelt verschlagwortet (Arbeitszeit + Urlaub/ Feiertage).
Fernstudium	Bei „Studium“, „Fernstudium“, „Online_Studium“, „Ausbildung“ und „Aufbaustudium“ wird zusätzlich mit dem Bereich verschlagwortet, sofern es sich um ein bestimmtes Studium etc. handelt.
Filmbranche	
Finanzierung	Das SW „Finanzierung“ wird vergeben, wenn es um Finanzierung aus Sicht der Unternehmen (= Konsumenten der Dienstleistungen der Finanzbranche) geht, z. B. wie finanziere ich meine Unternehmensgründung, welche Fördermöglichkeiten gibt es?
Finanzwesen	Das SW „Finanzwesen“ umfasst Unternehmen, die sich durch einen Geldverkehr charakterisieren lassen (z.B. Banken). Es wird generell das SW „Finanzwesen“ verwendet und nicht Finanzbranche, weil Finanzwesen der eingeführte Begriff für diese Branche ist.
Firmenkooperation	Das SW „Firmenkooperation“ bezeichnet die Zusammenarbeit zwischen Firmen, Betrieben (inklusive Ein-Mann-Firmen), Behörden oder Institutionen bzw. deren Vertretern oder Bevollmächtigten. Dies ist eine sehr breite Definition.
Firmenwagen	Einen Firmenwagen erhalten Arbeitnehmer vom Arbeitgeber, wenn sie beruflich sehr häufig Termine außerhalb des Betriebes wahrnehmen müssen oder Mitglied der Geschäftsleitung oder des mittleren Führungskreises sind.
Fitnesstrainer	
FK	"FK" sind Führungskräfte, Vorgesetzte, leitende Mitarbeiter und Manager, das heißt Mitarbeiter eines Unternehmens mit Personalverantwortung.
Flexibilisierung	Unter Flexibilisierung versteht man grundsätzlich die Auflösung vormals festgefügtter Strukturen.
Flugangst	Flugangst beschreibt die krankhafte Angst respektive Phobie vor dem Fliegen.
Fluglehrer	Ein Fluglehrer ist ein erfahrener Pilot, der den Befähigungsnachweis hat, angehende Piloten (Flugschüler) am Boden und in der Luft während des Fliegens auszubilden.
Food-Stylist	
Forschung	Forschung ist die methodische und systematische Suche nach neuen Erkenntnissen mittels Kombination von Produktionsfaktoren.
Forstwirt	Ein Forstwirt führt alle anfallenden Tätigkeiten im Forstbetrieb (Waldarbeit) aus, von der Begründung neuer Waldbestände bis zur Holzernte.
Franchising	Beim Franchising stellt ein Franchisegeber einem Franchisenehmer die regionale Nutzung eines Geschäftskonzeptes, von Warenzeichen, Warenmustern oder Geschmacksmustern gegen Entgelt zur Verfügung.
Freizeit	Urlaub / Feiertage/Freizeit: Die drei SWE sind eine Spezifikation von dem SW „Arbeitszeit“. Sie werden als SWE verwendet, wenn es dem Artikelinhalt gemäß ist.
Fremdsprache	Wenn es in einem Artikel um bestimmte Sprachen geht, wird mit SW „Fremdsprache“ verschlagwortet und nicht mit der spezifischen Sprache (z. B. Englisch).
Führung	Das SW „Führung“ ist von „Personalmanagement“ zu unterscheiden (siehe Pkt. XXVI). Es bezeichnet das Führen von Mitarbeitern (als gelebte Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeiter).
Fußball-WM	Fußballturnier für Nationalmannschaften, durch welches alle vier Jahre der Fußball-Weltmeister ermittelt wird.
Game-Designer	Ein Spieleentwickler ist eine Person oder Firma, die sich mit der Entwicklung von Computerspielen beschäftigt.
Ganzheitliches_Denken	
Gastarbeit	
Gebäudeenergieberater	

Schlagwort	Definition
Gebäudemanagement	
Gebäudetechnik	Haustechnik oder Gebäudetechnik sind alle technischen Anlagen und Einrichtungen, die in einem Gebäude bzw. Haus installiert und fest mit diesem verbunden sind.
Gedächtnis	Unter Gedächtnis versteht man die Fähigkeit des Nervensystems von Lebewesen, aufgenommene Informationen zu behalten, zu ordnen und wieder abzurufen.
Gefahrensituation	
Gehalt	Das SW „Gehalt“ bezeichnet die Bezahlung der Arbeitsleistung, egal ob diese in abhängiger oder selbstständiger Tätigkeit erworben wird; d. h., das SW „Gehalt“ wird auch für den Entgelt freiberuflicher oder selbstständiger Tätigkeit (Honorar) verwendet.
Geisteswissenschaften	Geisteswissenschaften sind Wissenschaften, die sich mit kulturell-geistigen Themen auseinandersetzen.
Geldwäsche	Geldwäsche bezeichnet die Einschleusung illegal erwirtschafteten (schwarzen) Geldes in den legalen Finanz- und Wirtschaftskreislauf.
Gemeindemanagement	
Gender_Debatte	Das SW „Gender-Debatte“ ist bei Mann–Frau Vergleichen anzuwenden.
Generationenwechsel	
Gerichtswesen	
Geschenk	Ein Geschenk ist die Übertragung des Eigentums an einer Sache oder an einem Recht an einen anderen, ohne eine Gegenleistung zu verlangen.
Gesprächsführung	Gesprächsführung wird verwendet bei Artikeln, in denen es um Faktoren geht, die das Gelingen oder Misslingen von Gesprächen beeinflussen (können).
Gesundheit	Gesundheit wird als eine Dimension mit zwei Polen - Gesundheit auf der einen Seite, Krankheit auf der anderen - verstanden.
Glaubwürdigkeit	Glaubwürdigkeit bezieht sich auf eine Aussage, Aktion, Quelle oder Person und der Bereitschaft des Adressaten, derselben zu glauben.
Gleichbehandlung	Unter Gleichstellung versteht man die Maßnahmen der Angleichung der Lebenssituation von benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen.
Golf	Das Wort Golf bezeichnet eine Sportart.
Graphikdesign	
Gründung	Das SW „Gründung“ wird bei Existenz- und Unternehmensgründungen vergeben.
Hafen	Ein Hafen ist ein natürlich oder als Hafenanlage künstlich geschützter Uferbereich für die Schifffahrt, meist durch ein System von Hafenbecken, Anlegestellen, Kais, Hafenmauern und Molen gebildet.
Haftung	Haftung im Sinn von Verpflichtung: Haftung (Recht) ist ein ein juristischer Ausdruck für die rechtliche Belangbarkeit.
Handbuch	Ein Handbuch beinhaltet die Funktion des Nachschlagens, wie z. B. bei Enzyklopedie-Werken. Daher wird für Buchbesprechungen von Nachschlagewerken das SW „Handbuch“ vergeben.
Handwerk	Als Handwerk wird der Berufsstand samt gewerblicher Tätigkeit bezeichnet, bei der ein Produkt auf Bestellung gefertigt oder eine Dienstleistung auf Nachfrage erbracht wird.
Hartz	Artikel zu z. B. Agenda 2010, Hartz-Reform, Basel II, WTO-Verhandlungen /-abkommen und anderen Reformen werden (neben diesem jeweiligen spezifischen Begriff) mit dem SW „Recht“ belegt.
Haushaltskürzung	
Haustier	Haustiere sind Tiere, die wegen ihres Nutzens oder des Vergnügens halber vom Menschen gezüchtet werden. Die Haustiere sind durch Domestikation, das heißt durch Züchtung aus Wildtierarten hervorgegangen.
Havarie-Kommissar	
Headhunter	Der Begriff Headhunter meint den englischen Begriff für einen Personalvermittler, insbesondere für das leitende Management.

Schlagwort	Definition
Hirnforschung	Forschungsrichtungen der Neurowissenschaften, die sich hauptsächlich mit der Untersuchung von Aufbau und Leistungen des Gehirns von Menschen und nicht-menschlichen Primaten bezieht werden oftmals als Hirnforschung oder Gehirnforschung bezeichnet.
Hochdeutsch	Hochdeutsch ist eine reine, mundartfreie Aussprache des Deutschen.
Hochschule	Das SW bleibt neben dem SW „Studium“ bestehen, weil „Hochschule“ den institutionellen Rahmen bildet. So wird mit „Hochschule“ verschlagwortet, wenn z. B. Hochschulreformen, Stellenabbau an Hochschulen etc. im Artikel genannt werden.
Hochschulzulassung	
Homosexualität	Homosexualität bezeichnet eine sexuelle Orientierung, bei der Liebe, Romantik und sexuelles Begehren ausschließlich oder vorwiegend für Personen des gleichen Geschlechts empfunden werden.
Hotelfach	
Hotelfachmann	Der Hotelfachmann oder die Hotelfachfrau ist ein Ausbildungsberuf. Er ist dem der Restaurantfachleute sehr ähnlich, aber um einige Tätigkeitsbereiche, die in Hotels zusätzlich zu denen von Restaurants anfallen, erweitert.
Identität	Beim Menschen bezeichnet Identität die ihn kennzeichnende und als Individuum von anderen Menschen unterscheidende Eigentümlichkeit seines Wesens.
Imker	Der Imker beschäftigt sich mit der Haltung, der Vermehrung oder der Züchtung von Honigbienen und der Produktion von Honig und weiterer Bienenprodukte.
Immobilienwirtschaft	Die Immobilienwirtschaft ist ein Wirtschaftszweig, der sich mit der Entwicklung, Produktion, Bewirtschaftung und Vermarktung von Immobilien beschäftigt.
Industriekletterer	Industriekletterer sind Arbeiter, die in großer Höhe Arbeiten ohne Gerüst verrichten.
Informatik	Informatik ist die Wissenschaft von der systematischen Verarbeitung von Informationen, insbesondere der automatischen Verarbeitung mit Hilfe von Rechenanlagen.
Informationsmanagement	Informationsmanagement kombiniert angewandte Sprachwissenschaft und angewandte Informationswissenschaft.
Informationstechnologie	Informationstechnik (IT) ist ein Oberbegriff für die Informations- und Datenverarbeitung sowie für die dafür benötigte Hard- und Software.
Info-Veranstaltung	Dient schwerpunktmäßig der Information, es wird nichts verkauft. Im Gegensatz dazu geht es bei der Messe um Verkauf
Ingenieur	Ingenieur ist die geschützte Berufsbezeichnung für Fachleute, die nach einer systematischen ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung naturwissenschaftliche und technische Erkenntnisse auf wissenschaftlicher Basis anwenden.
Ingenieurwissenschaften	Als Ingenieurwissenschaften werden diejenigen Wissenschaften bezeichnet, die sich in ihrem Bereich mit Forschung und der technischen Entwicklung und Konstruktion von Produkten beschäftigen.
Innere_Kündigung	Das SW beschreibt einen inneren Zustand. Beibehaltung des Arbeitsverhältnisses bei eigentlicher Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz (Kündigungswunsch wird aufgrund der schlechten Arbeitsmarktsituation nicht vollzogen).
Insolvenz	Insolvenz bezeichnet die Eigenschaft eines Schuldners, seine Zahlungsverpflichtungen gegenüber dem Gläubiger nicht erfüllen zu können.
Instandhaltung	Die Instandhaltung von technischen Systemen, Bauelementen, Geräten und Betriebsmittel soll sicherstellen, dass der funktionsfähige Zustand erhalten bleibt oder bei Ausfall wieder hergestellt wird.
Interkulturell	Das SW „Interkulturell“ wird vergeben, wenn spezifische kulturelle Besonderheiten innerhalb eines Landes und / oder einer Bevölkerungsgruppe (außer Deutschland) im Artikel genannt werden.

Schlagwort	Definition
Internationaler_Vergleich	Das SW „Internationaler_Vergleich“ bezieht sich auf Vergleiche von Sachverhalten / Fakten / Phänomenen zwischen mindestens zwei Ländern oder Nationen.
Internet_Portal	Achtung:Doppelerschlagwortung mit SW „Medien"! Mit dem SW „Medien“ sind grundsätzlich alle Artikel zu verschlagworten, die von bestimmten Medien handeln: E-Mail, TV, Zeitung, Computer, PC, Internet, Telefon, Bildschirm.
IT-Branche	
IuK-Technik	Unter Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT, auch IuK-Technologie, IuK-Technik oder engl. information and communications technology, Abk. ICT) werden Technologien im Bereich der Information und Kommunikation zusammengefasst.
Jobbörse	Das SW ist ein Synonym für Jobmesse.
Journalismus	Journalismus bezeichnet die periodische publizistische Arbeit bei der Presse, im Rundfunk und in Online-Medien.
Journalisten	Ein Journalist ist, „wer hauptberuflich an der Verbreitung von Informationen, Meinungen und Unterhaltung durch Massenmedien beteiligt ist“, so der Deutsche Journalisten-Verband.
Kanalsanierer	
Karriere	Das SW „Karriere“ meint im weitesten Sinne den Teil des Lebens bzw. der Lebensplanung, der die Erwerbstätigkeit betrifft. „Karriere“ ist die vertikale Bewegung in der Erwerbstätigkeit, das heißt nicht nur Aufstieg, sondern auch Abstieg.
Key_Account_Manager	Der Key Account Manager kümmert sich umfassend um die spezifischen Belange und Interessen eines Kundensegments oder eines einzelnen, strategisch bedeutenden Kunden und vertritt diesen im Unternehmen.
Kinderbetreuung	Obwohl der Begriff „Kinderbetreuung“(KB) die ganze Palette von der mütterlichen KB über die KB bei IKEA bis hin zur öffentlichen KB umfasst, wird der Begriff nicht weiter differenziert.
Klageflut	
Kleidung	Kleidung ist im allgemeinsten Sinne die Gesamtheit der stofflichen Gegenstände, die am Körper, am Kopf, sowie an Händen und Füßen getragen werden.
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) ist die Bezeichnung für Unternehmen des Mittelstandes.
Koch	Koch ist im deutschsprachigen Raum die Bezeichnung für eine Person, die Speisen gewerbsmäßig zubereitet. Koch/Köchin ist ein Ausbildungsberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz.
Kommunikation	Das SW „Kommunikation“ (verbale und non-verbale Kommunikation) meint die Übermittlung und das Empfangen von Gedanken, Informationen und Nachrichten.
Kompakt_Kurse	
Kompetenzen	Das SW „Kompetenzen“ wird nur vergeben, wenn es zentraler Inhalt des Artikels ist. In einigen Fällen, in denen das SW nicht zentral ist, kann es z. B. unter „Personalentwicklung“ oder „Weiterbildung“ subsummiert werden. „Kompetenzen“ wird
Konflikt	Ein Konflikt entspringt Tendenzen oder Absichten, deren gleichzeitige Verwirklichung sich ausschließt. Das SW „Konflikt“ wird vergeben bei Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Interessen und / oder Meinungen.
Konjunktur	Das SW „Konjunktur“ wird im Sinne von Wirtschaftsentwicklung von „Wirtschaft“ unterschieden. Das SW umfasst den gesamten Wirtschaftsverlauf von der Hochkonjunktur bis zur Rezession.
Konzern	Als Konzern bezeichnet man den Zusammenschluss mehrerer rechtlich selbständiger Unternehmen zu einer wirtschaftlichen Einheit unter einer einheitlichen Leitung. Die dabei verbundenen Unternehmen nennt man Konzernunternehmen.

Schlagwort	Definition
Korruption	Korruption im juristischen Sinn ist der Missbrauch einer Vertrauensstellung in einer Funktion in Verwaltung, Justiz, Wirtschaft, Politik, oder auch nichtwirtschaftlichen Vereinigungen oder Organisation.
Kosten	Das SW „Kosten“ meint immer finanzielle Mittel. Es wird vergeben, wenn es beispielsweise um Ausgaben, Kostenvergleich oder Kalkulation der finanziellen Mittel geht.
Kreativität	Kreativität bezeichnet die Fähigkeit schöpferischen Denkens und Handelns. Ursprünglich wurde der Begriff Kreativität als Bezeichnung für die Ursache persönlicher geistiger Schöpfungen (Urheberrechtsgesetz) von Künstlern verwendet.
Krisenmanagement	Krisenmanagement bezeichnet den systematischen Umgang mit Krisensituationen.
Krisenmanager	
Kulturmessung	
Kündigung	Als Kündigung bezeichnet man im deutschen Recht die einseitige, in die Zukunft wirkende Beendigung eines Dauerschuldverhältnisses.
Kustos	Ein Kustos (lat.: Wächter, männliche Form der Kustodin) bezeichnet: einen wissenschaftlichen Sachbearbeiter in einem Museum.
Lebenslange_Potentialnutzung	
Lebensplanung	Das SW „Lebensplanung“ umfasst alle Aspekte des Lebens (inkl. Beruf). Des Weiteren beinhaltet das SW Karriereplanung als Teil der Lebensplanung sowie die berufliche Neuorientierung.
Leistungsfähigkeit	Leistungsfähigkeit bezeichnet allgemein die Möglichkeit bzw. den Umfang, Leistung zu erbringen.
Lernsoftware	Rechnerunterstützter Unterricht bzw. Computer Based Training steht für Systeme (auch Lernsoftware), die als Lernprogramme genutzt werden, die der Lernende vor Ort auf seinem Computer gespeichert hat.
Logistik	Logistik ist die ganzheitliche Planung, Steuerung, Durchführung und Kontrolle aller unternehmensinternen und – übergreifenden Güter- und Informationsflüsse.
Lokführer	
MA	MA sind Mitarbeiter eines Unternehmens ohne Personalverantwortung.
Macht	Macht bezeichnet die Fähigkeit von Individuen und Gruppen, das Verhalten und Denken sozialer Gruppen und/oder Akteure zu beeinflussen.
Marketing	Marketing (engl. marketing: auf den Markt bringen, Vermarktung, deutsch Absatzwesen (veraltet)), bezeichnet die Ausrichtung der Unternehmensentscheidungen am Markt.
Maschinenbau	Der Maschinenbau (auch als Maschinenwesen bezeichnet) ist eine klassische Ingenieurwissenschaft und beschränkt sich längst nicht mehr auf den reinen Bau von Maschinen, Motoren, Getrieben, etc.
MBA	MBA steht für: Master of Business Administration, ein akademischer Grad.
Mediation	Verhandlung zwischen Konfliktparteien im Beisein eines neutralen Dritten (Mediator), der die Verhandlung nach einem strukturierten Ablauf leitet.
Mediator	Der Mediator (lateinisch mediator, „Mittler“) bezeichnet den Vermittler in einem Kommunikationsprozess, der Mediation genannt wird.
Medien	Mit dem SW „Medien“ sind grundsätzlich alle Artikel zu verschlagworten, die von bestimmten Medien handeln: E-Mail, TV, Zeitung, Computer, PC, Internet, Telefon, Bildschirm.
Medientechniker	
Meditation	Meditation (lat. meditatio = „das Nachdenken über“; auch in der Bedeutung „zur Mitte ausrichten“ von lat. medius = „die Mitte“) ist eine in vielen Religionen und Kulturen geübte spirituelle Praxis.
Medizin	Die Medizin ist die Wissenschaft, die sich mit der Vorbeugung, Erkennung und Behandlung von Krankheiten und Verletzungen von Menschen und Tieren und mit der Wiederherstellung der bestmöglichen Gesundheit befasst.

Schlagwort	Definition
Mentor	Der Mentor ist ein Ratgeber oder väterlicher Freund. Die Bezeichnung Mentor leitet sich aus der griechischen Mythologie ab. Mentor ist demnach die Bezeichnung eines Lehrers, der das Praktikum in der pädagogischen Ausbildung eines Studenten betreut.
Messe	Maschinenbau
Messmethode	
Migranten	Als Migranten werden Personen bezeichnet, die in ein anderes Land gehen, um dort (u. U. auf Dauer) zu arbeiten und zu leben.
Minderjährige	In Deutschland gilt eine Person unter 18 Jahren, also bis zum Eintritt der Volljährigkeit, als minderjährig. Minderjährige stehen unter einem besonderen gesetzlichen Schutz und haben eingeschränkte Rechte und Pflichten.
Mitbestimmung	Mitbestimmung bezeichnet die Gewährung von Entscheidungsbefugnissen für diejenigen, die zwar von den Ergebnissen der Entscheidungen betroffen sind aber zunächst keinen Einfluss auf den Entscheidungsprozess haben.
Mithören	
Mobbing	Mobbing (vom Englischen mob: „Meute, Gesindel, Pöbel, Bande“ und to mob: „anpöbeln, angreifen, über jemanden herfallen“) ist Schikane, Intrige und Psychoterror in Organisationen, insbesondere am Arbeitsplatz und in Schulen.
Mobilität	Mobilität wird abstrakt im Sinne von Beweglichkeit oder Bewegung benutzt, wobei eine einheitliche Definition fehlt.
Monteur	
Motivation	Motivation (lateinisch motus = die Bewegung) bezeichnet in den Humanwissenschaften sowie in der Ethologie einen Zustand des Organismus, der die Richtung und die Energetisierung des aktuellen Verhaltens beeinflusst
Multijobber	Multijobber ist eine Spezialform von Nebenjob und wird nicht zusätzlich mit Nebenjob verschlagwortet.
Multimedia-Konzepter	
Musik	Musik ist die Kunst, Schall zu klanglichen Kunstwerken zusammenzufügen. Musik ist jedoch nicht stets an ein Kunstverständnis geknüpft, so kann jedwede Tonfolge oder auch Geräusche (Tierstimmen, Brandung etc.) als Musik angesehen werden.
na	nicht spezifisch adressiert
Nachhaltigkeit	Das Konzept der Nachhaltigkeit beschreibt die Nutzung eines regenerierbaren natürlichen Systems in einer Weise, dass dieses System in seinen wesentlichen Eigenschaften erhalten bleiben und sein Bestand auf natürliche Weise nachwachsen kann.
Naturkost-Fachverkäufer	
Naturwissenschaften	Die Naturwissenschaften befassen sich mit der unbelebten und belebten Natur, versuchen diese zu beschreiben und zu erklären.
Nebenerwerb	Nebenerwerb ist eine spezielle Form der Selbstständigkeit (z. B. Nebenerwerbslandwirt).
Nebenjob	Nebenjob meint einen Job zusätzlich zur eigentlichen Erwerbsarbeit.
Netzwerk	Netzwerk meint immer ein Beziehungsgeflecht von Menschen, das man zu bestimmten Zwecken instrumentalisieren kann (z. B. bei der Jobsuche). Mit dem Begriff ist nicht der Netzwerkbegriff aus der EDV gemeint.
Normierung	Normierung ist allgemein als Substantivierung von normieren im Sinne von „vereinheitlichen“: das Anwenden einer Norm.
NW	NW meint Nachwuchs, Trainees und High-Potentials. High-Potentials sind die Menge des Nachwuchses, die für die Führungsebene vorgesehen sind. Sie bleiben solange Nachwuchs, bis sie eine Führungsposition in der Firma erreicht haben.
Office_Manager	

Schlagwort	Definition
Ökologe	Berufsbezeichnung. Unter Ökologie versteht man ursprünglich ein Teilgebiet der Biologie, welches sich mit den Wechselbeziehungen der Organismen untereinander und mit ihrer abiotischen Umwelt beschäftigt.
Online	Online (von Englisch On=auf, Line=Leitung; zu Deutsch im Netz) bezeichnet allgemein die aktive Verbindung eines Objekts mit einem elektrisch oder elektronisch betriebenen Netzwerk, insbesondere dem World Wide Web bzw. Internet.
Online_Handel	Achtung: Doppelschlagwortung mit SW „Medien“!
Open_Source_Software	Open source ist Software, die unter einer von der Open Source Initiative (OSI) anerkannten Lizenz steht. Das zugehörige Nomen ist Open Source bzw. Quelloffenheit.
Ordnung	Der Begriff Ordnung wird auch als Synonym für Sortierung oder für einen aufgeräumten Zustand (zum Beispiel eines Zimmers oder eines Schrankes) verwendet. Sie gilt in dieser Bedeutung auch als sog. bürgerliche Tugend, siehe Ordnungsliebe.
Organisationsentwicklung	Bei PE und OE handelt es sich um graduelle Veränderungen (Bestehendes wird optimiert, PE: z. B. guter Mitarbeiter -> sehr guter MA; OE: funktionale Informations- und Entscheidungswege weiter verbessern).
Outdoor	Unter dem SW „Outdoor“ werden Aktivitäten im Freien zusammengefasst. Ziel bei Outdoor-Aktivitäten ist es häufig, die Landschaft zu betrachten, sich vom Alltagsstress zu entfernen oder Herausforderungen zu meistern.
Outplacement	Eine von Unternehmen finanzierte Dienstleistung für ausscheidende Mitarbeiter, die als professionelle Hilfe zur beruflichen Neuorientierung angeboten wird, bis hin zum Abschluss eines neuen Vertrages oder einer Existenzgründung.
Outplacementberater	Berater, der eine von Unternehmen finanzierte Dienstleistung für ausscheidende Mitarbeiter als professionelle Hilfe zur beruflichen Neuorientierung anbietet, bis hin zum Abschluss eines neuen Vertrages oder einer Existenzgründung.
Papierverbrauch	
Patentanwalt	Ein Patentanwalt berät und vertritt Mandanten auf dem Gebiet des gewerblichen Rechtsschutzes, welches Patente, Gebrauchsmuster, Geschmacksmuster (Designschutz), Marken, uvm. umfasst.
Patentingenieurin	
Personalauswahl	Im Gegensatz zu „Recruiting“ beschreibt das SW „Personalauswahl“ nicht die aktive Beschaffung von Mitarbeitern, sondern betrifft „nur“ die Bewerberauswahl. Personalauswahl ist demnach das dem Recruiting nachfolgende Verfahren.
Personalentwicklung	Bei PE und OE handelt es sich um graduelle Veränderungen (Bestehendes wird optimiert, PE: z. B. guter Mitarbeiter -> sehr guter MA; OE: funktionale Informations- und Entscheidungswege weiter verbessern). PE setzt am Personal an.
Personalmanagement	Personalmanagement meint jenen Teilaspekt von Unternehmensführung, der das Managen von Personal betrifft. Personalmanagement spricht Aspekte wie z. B. die Personalplanung, die -beschaffung und -auswahl an.
Persönlichkeit	Das SW „Persönlichkeit“ wird bei unserer Verschlagwortung eher im Sinne von „große Persönlichkeit“ oder „Führungspersönlichkeit“ verwendet.
Persönlichkeitsentwicklung	Zentral ist hier das Auseinandersetzen mit der eigenen Persönlichkeit bzw. mit seinem Selbst- und Fremdbild. Das Denken, Handeln, Sprechen eines Menschen wird durch den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung umgeformt.
Pflegepersonal	Pflegepersonal dient zur Förderung der Gesundheit, Verhütung von Krankheiten und zur Versorgung und Betreuung kranker, behinderter und sterbender Menschen.
Pharmamangement	Altes SW! => Pharmazie

Schlagwort	Definition
Pharmazie	Pharmazie, Wissenschaft von den Arzneimitteln, ihrer Herstellung und Prüfung. Die Pharmazie beschäftigt sich mit demjenigen Gebiet der Heilkunde, in dem es um Quellen, Natur und Eigenschaften sowie die Herstellung von Medikamenten geht.
Philosophie	Die Philosophie (griechisch philosophía, wörtlich die „Liebe zur Weisheit“) hat im Gegensatz zu den einzelnen Wissenschaften keinen begrenzten Gegenstandsbereich.
Planspiel	Das SW „Planspiel“ bezeichnet die Simulation eines realen Szenarios mit realen Fakten (relativ komplex).
Politik	Der Begriff Politik wird aus dem griechischen Begriff Polis für Stadt oder Gemeinschaft abgeleitet. Er bezeichnet ganz allgemein ein vorausberechnendes, innerhalb der Gesellschaft auf ein bestimmtes Ziel gerichtetes Verhalten.
Potenzialanalyse	Potenzialanalyse bezeichnet die strukturierte Untersuchung des Vorhandenseins bestimmter Eigenschaften (Fähigkeiten).
Praktikum	Der Begriff Praktikum (Plural: Praktika) bezeichnet eine auf eine bestimmte Dauer ausgelegte Vertiefung zuvor erworbener theoretischer Kenntnisse in praktischer Anwendung.
Präsentation	Präsentation bezeichnet allgemein die Darstellung oder Darbringung von Informationen gegenüber einem Publikum.
Praxisnähe	
PR-Berater	
Privat	Privat bezeichnet Gegenstände, Bereiche und Angelegenheiten, die nicht mehr der Allgemeinheit gehören bzw. offenstehen, sondern nur einer einzelnen Person oder einer eingegrenzten Gruppe von Personen
Probezeit	Die Probezeit bezeichnet einen Zeitraum, in dem vorerst etwas auf Probe gewährt wird, um die Eignung festzustellen. Dieser ist bei einem Arbeitsverhältnis und beim Erhalt des Führerscheins gebräuchlich.
Problemlösen	Unter Problemlösen versteht man die Tätigkeit eines intelligenten Wesens, für ein gestelltes Problem - meist durch bewusste Denkprozesse - eine Lösung zu entwickeln oder anzuwenden.
Produktionsanlagen	
Produktionsassistent	
Produktivität	Produktivität ist eine volkswirtschaftliche Kennzahl für Leistungsfähigkeit. Sie bezeichnet das Verhältnis zwischen produzierten Gütern und den dafür benötigten Produktionsfaktoren.
Professor	Professor ist Berufsbezeichnung des Inhabers einer Professur.
Profi-Fußballer	
Projekt	Ein Projekt ist ein einmaliges Vorhaben auf Zeit. In der allgemeinen Bedeutung eines besonderen Vorhabens geht auf das lateinische Verb proiacere (pro = vor, für, iacere = werfen) und dessen Partizip proiectus zurück.
Projektmanagement	Projektmanagement ist die Bezeichnung für die Gesamtheit aller Methoden zur Durchführung von Projekten.
Projektmanager	
Promotion	Promotion steht für das Verleihen der Doktorwürde.
Prozessbegleitung	Ein Prozessbegleiter ist Betreuer und Berater von Führungskräften und Mitarbeitern bei Veränderungsprozessen in Unternehmen.
Psychologischer_Psychotherapeut	Es handelt sich um einen Psychotherapeuten, der sich nach abgeschlossenem Psychologiestudium als Diplom-Psychologe auf dem Gebiet der Psychotherapie weitergebildet und somit spezialisiert hat.
Public_Relations	Public Relations (PR) bezeichnet: einen weit gefassten Begriff für das Management der Kommunikation von Organisationen oder ein in einem Prozess zunehmender Professionalisierung begriffenes Berufsfeld.

Schlagwort	Definition
Qualität	Qualität (lat.: qualitas = Beschaffenheit, Merkmal, Eigenschaft, Zustand) wird nach DIN EN ISO 9000:2005, der gültigen Norm zum Qualitätsmanagement, als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert.
Qualitätsmanagement	
Quereinsteiger	Als Quereinsteiger oder auch Seiteneinsteiger wird eine Person bezeichnet, die aus einer fremden Sparte in ein neues Betätigungsfeld wechselt, ohne die für diesen Beruf sonst allgemein übliche „klassische“ Berufsausbildung absolviert zu haben.
Rahmenbedingungen	
Rassismus	Rassismus behandelt Menschen als einer Gruppe zugehörig und unterstellt ihnen auf Grundlage dieser angenommenen Zugehörigkeit unveränderliche Merkmale und Charakterzüge.
Raucher	Ein Raucher ist eine Person, die Tabak raucht.
Rechnungswesen	Das SW „Rechnungswesen“ wird vergeben, wenn es um Kenntnisse und Fertigkeiten auf diesem Wissensgebiet geht.
Recht	Alle Artikel, die die rechtliche Dimension des Handelns beinhalten.
Rechtswissenschaften	Als Rechtswissenschaften werden jene Wissenschaften bezeichnet, deren Erkenntnisgegenstand das Recht ist.
Recruiting	Mit „Recruiting“ wird alles verschlagwortet, das die Gewinnung neuer Mitarbeiter durch ein Unternehmen bezeichnet (Unternehmensseite).
Rente	Rente ist auch (betriebliche) Altersversorgung
Rhetorik	Das SW „Rhetorik“ beschreibt im weitesten Sinne sowohl Theorie als auch praktische Technik der geschriebenen und gesprochenen Rede mit dem Ziel, den Rezipienten oder Zuhörer zu überzeugen und im Sinne des Redners zu beeinflussen.
Risk_and_Fraud_Manager	
Rollenspiel	Bei einem Rollenspiel übernimmt jemand die Rolle einer anderen Person bzw. mehrere Personen spielen quasi Theater. Es liegen nicht unbedingt reale Fakten zugrunde, aber man hat eine Vorstellung von der Rolle, die man übernimmt.
Rollout-Manager	Rollout-Manager knüpfen Handy-Netze und bauen Mobilfunk-Stationen
Salesmanagement	Zu den eigentlichen Aufgaben eines Sales-Managers gehört es zunächst einmal, Kunden zu akquirieren. Welche Unternehmen, welche Handelsketten, welche Arztpraxen kommen da in Frage? Wer ist der konkrete Ansprechpartner?
Scheinselbstständige	
Schuldnerberater	Schuldnerberater geben Hilfestellung, die für Menschen mit Schuldenproblemen in Form von Rat und Hilfe in psycho-sozialer, finanzieller und rechtlicher Hinsicht von Schuldnerberatungsstellen angeboten und durchgeführt wird.
Schule	Das SW „Schule“ umfasst alle Schultypen (Gymnasium, Realschule, etc.).
Schüler	Ein Schüler ist eine lernende Person, die von einer anderen Person (in der Regel einem Lehrer) innerhalb eines organisierten Rahmens (z.B. Schule, Lehrgang, Klasse, Einzelunterricht) etwas lernt.
Schwarzarbeit	Schwarzarbeit ist eine Dienst- oder Werkleistung gegen Entgelt ohne ordnungsgemäße Meldung, ohne staatliche Abgaben abzuführen oder ohne dass der Auftragnehmer die notwendigen gewerbe- oder handwerksrechtlichen Voraussetzungen erfüllt.
Sekretär	Sekretär ist die Bezeichnung für einen Büroberuf, den häufig Frauen ausführen (Sekretärin).
Selbstmanagement	Das „Selbstmanagement“ meint Techniken, die Zeit- und Zielplanung eines Individuums umfassen. Das Selbstmanagement berücksichtigt nicht nur das Arbeitsleben, sondern es schlägt eine Brücke zwischen Zeit- und Zielmanagement.

Schlagwort	Definition
Selbstständigkeit	Das SW „Selbstständigkeit“ umfasst Selbstständige, die bereits selbstständig sind unabhängig von der Größe ihres Unternehmens, sowie den Wechsel aus einem Angestelltenverhältnis in die Selbstständigkeit.
Seminar	Ein Seminar ist eine Lehrveranstaltung, die dazu dient, Wissen zu erwerben oder zu vertiefen. Seminare werden von einem Seminarleiter bzw. Trainer durchgeführt, der als Lehrperson auftritt.
Senioren	Senioren (v. lat. senior älter) ist die zusammenfassende Bezeichnung für ältere Menschen, die nicht mehr in einem Vollzeitarbeitsverhältnis stehen, in Mittel- und Westeuropa also die Gruppe der über 60-jährigen, siehe Lebensphasen.
Sicherheit	Sicherheit bezeichnet einen Zustand, der frei von unvermeidbaren Risiken der Beeinträchtigung ist oder als gefahrenfrei angesehen wird.
Software	Software bezeichnet alle nichtphysischen Funktionsbestandteile eines Computers bzw. eines jeden technischen Gegenstandes, der mindestens einen Mikroprozessor enthält.
Softwareentwickler	Ein Softwareentwickler wird im Allgemeinen als Hersteller von Computerprogrammen (Software) in Form einer Person, einer Organisation oder einer Firma bezeichnet.
Soziale_Kompetenz	Soziale Kompetenz bezeichnet den Komplex all der persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die dazu beitragen, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten.
Sozialforscher	
Sozialwirtschaft	Der Begriff Sozialwirtschaft beschreibt den Teil eines Wirtschaftssystems, der sich im Wesentlichen mit Leistungen zum Nutzen der Gesellschaft befasst. Damit hat sie sowohl ökonomische als auch soziale Aspekte.
Spiel	Das Spiel ist eine Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, allein aus Freude an ihrer Ausübung ausgeführt wird.
Spiritualität	Spiritualität bedeutet im weitesten Sinne eine Form von Geistigkeit in der alles Wirkliche Geist oder Erscheinungsform des Geistes ist. Spiritualität steht für die Verbindung zum Transzendenten oder der Unendlichkeit.
Sport	Umgangssprachlich wird mit Sport häufig Wettkampf und Leistung assoziiert, was sich nicht nur in Begriffen wie Denksport, Gedächtnissport oder e-Sport manifestiert, sondern auch im Anspruch verschiedener Verbände reflektiert wird.
Standortbedrohung	
Statistik	Statistik wird als Teilbereich von Studie gesehen und niemals gemeinsam mit „Studie“ verschlagwortet. Unter SW „Statistik“ werden alle Artikel verschlagwortet, in denen Ergebnisse einer Studie der zentrale Artikelinhalt sind.
Steuer	Als Steuer wird eine Geldleistung ohne Anspruch auf individuelle Gegenleistung bezeichnet.
Stiftungen	
Stimmtraining	
Stipendium	Ein Stipendium ist eine finanzielle Unterstützung für Künstler, bzw. Schüler, Studenten oder Jungwissenschaftler (die dann als Stipendiaten bezeichnet werden) und als solche ein wesentliches Element der Begabtenförderung.
Student	Als Studenten bezeichnet man alle an einer Hochschule immatrikulierten Personen, die dort ein akademisches Studium betreiben, meist, um sich für Berufe zu qualifizieren.
Studie	Das SW „Studie“ wird bei allen Artikeln vergeben, in denen der zentrale Artikelinhalt die Beschreibung einer Studie darstellt oder in denen (eine) Studie(n) zu einem Thema gemeinsam vorgestellt (wird) werden.
Studienabbrecher	Als Studienabbrecher werden ehemalige Studenten bezeichnet, die ihr Erststudium ohne Abschlussexamen beendet haben.

Schlagwort	Definition
Studium	Das SW „Studium“ umfasst die akademische Ausbildung. Das SW wird auch bei einem Studium an einer privaten Universität, Fachhochschule, Firmenuniversität, Akademie (beispielsweise Schauspielschule, Tanzakademie, Entertainer-Schule) vergeben.
Suchmaschine	Eine Suchmaschine ist ein Programm zur Recherche von Dokumenten, die in einem Computer oder einem Computernetzwerk wie z. B. dem World Wide Web gespeichert sind. Internet-Suchmaschinen haben ihren Ursprung in Information-Retrieval-Systemen.
Suggestopädie	Die Suggestopädie ist eine vom Arzt und Psychologen Georgi Lozanow seit den 1960er Jahren kommerziell verbreitete Lehrmethode, die aufgrund ihres pseudowissenschaftlichen Charakters in der Lehr-Lern-Forschung immer wieder kritisiert wird.
Tagung	Bei einer Tagung handelt es sich um eine Zusammenkunft von Personen, die in einem speziellen Themenbereich arbeiten. Diese dauert in der Regel einen Tag, im Gegensatz zu einem Kongress, welcher mehrere Tage andauert (Antonio Wehrmann).
Tarifpolitik	
Teamarbeit	Das SW drückt eine Form der Arbeitsorganisation aus, bei der eine Gruppe von Personen gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe arbeitet.
Teamentwicklung	Das SW beschreibt Maßnahme zur Entwicklung des Teams in der Anfangsphase der Teambildung, also wenn Teamarbeit neu eingeführt wird.
Teamfähigkeit	Das SW „Teamfähigkeit“ meint die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, mit anderen Personen zusammenzuarbeiten.
Teamtraining	Das SW bezeichnet eine Maßnahme zur Verbesserung der Zusammenarbeit im Team, welche auch einsetzbar ist, wenn das Team schon längere Zeit besteht.
Technik	Unter Technik versteht man Verfahren und Fähigkeiten zur praktischen Anwendung der Naturwissenschaften und zur Produktion industrieller, handwerklicher oder künstlerischer Erzeugnisse.
Temperatur	Die Temperatur ist eine physikalische Zustandsgröße. Hohe Temperaturen bezeichnet man als heiß, niedrige als kalt.
Texter	Der Ausdruck Texter bezeichnet einen Songwriter, angelsächsisch für Liedermacher, einen Liedtexter, der Texte für einen Song, oder Lied erstellt, einen Werbetexter, der in der Werbung tätig ist, einen Comicautor.
Textilmanager	
Theologen	
Therapie	Die Therapie bezeichnet in der Medizin die Maßnahmen zur Behandlung von Krankheiten und Verletzungen.
Titelhandel	
Tourismus	Der Begriff Tourismus ist etwa seit den 1980er Jahren in Gebrauch. Er stellt den Überbegriff für Reisen, die Reisebranche und das Gastgewerbe dar.
Trainer	Im Sportbereich ist ein Trainer die Person, die Einzelsportler oder eine Mannschaft strategisch, technisch und fitnessmäßig anleitet. Im Weiterbildungsbereich bezeichnet der Begriff Trainer den Leiter eines Seminars.
Training	Definition von „Training“ und Abgrenzung „Training“ und „Coaching“: Im Training wird Verhalten nachhaltig trainiert, welches im Coaching bereits erlernt oder geraten wurde. Coaching ist als praktische Handlungsanleitung zu verstehen.
Transparenz	1.) Durchsichtigkeit, durchscheinende Beschaffenheit; 2.) Durchschaubarkeit, Deutlichkeit
Trauma	Der Ausdruck Trauma bezeichnet in der Psychologie eine von außen einwirkende Verletzung der seelisch-psychischen Integrität bezeichnet sog. Psychotrauma.
Travel_Manager	

Schlagwort	Definition
Typenbildung	
Überwachung	Überwachung ist die zielgerichtete Beobachtung und Informationserhebung von Objekten, Personen oder Gegenständen.
Umschulung	Unter einer Umschulung versteht man eine verkürzte Ausbildung. Eine Umschulung kann nur machen, wer schon einen Beruf erlernt hat oder entsprechende Berufserfahrung hat. Deshalb kann die zweite Ausbildung verkürzt werden.
Umstieg	
Umwelt	Umwelt bezeichnet die umgebende Welt in unterschiedlichen Zusammenhängen. Das Wort war ursprünglich eine seit 1800 belegte Lehnübersetzung aus dem Dänischen omverden mit der Bedeutung „umgebendes Land, umgebende Welt“.
Unterhaltung	Unter dem Begriff Unterhaltung versteht man: die Gestaltung der Freizeit anderer durch Darbietungen.
Unternehmensberater	Unternehmensberater bieten anderen Unternehmen eine Beratung als Dienstleistung an.
Unternehmensberatung	Unternehmensberatung kann Folgendes zum Inhalt haben: von der Beratung über z. B. Akquisitionsformen zur Kunden- oder Mitarbeiterrekrutierung, Organisationsaufbau und -struktur bis hin zu Entlohnungssystemen.
Unternehmensethik	Die Unternehmensethik ist ein Teilgebiet der Wirtschaftsethik und beschäftigt sich mit der Frage, welchen moralischen Wertvorstellungen Unternehmen genügen sollten.
Unternehmensführung	Das SW „Unternehmensführung“ meint das Führen einer Sache (= Unternehmen) (im Unterschied zu Führen von Menschen = entweder Personalmanagement oder Führen). Es geht um Kultur, Ziele, Aufbau, Organisation, Verfahren und Strategien der Unternehmensführung.
Unternehmenskultur	Organisationskultur, manchmal auch als Unternehmenskultur bezeichnet, ist ein Begriff der Organisationstheorie und beschreibt die Entstehung, Entwicklung und den Einfluss kultureller Aspekte innerhalb von Organisationen.
Unternehmensvorstellung	
Unterstützungsformen	
Unvereinbarkeit	
Urlaub	Spezifikation von dem SW „Arbeitszeit“. Sie werden als SWe verwendet, wenn es dem Artikelinhalt gemäß ist. In solchen Fällen wird nicht doppelt verschlagwortet (Arbeitszeit + Urlaub/ Feiertage).
Verbal_Attacken	
Vergleich	Bei dem SW „Vergleich“ werden immer mindestens zwei Sachen (z.B. Seminar, Gehalt) verglichen.
Verhalten	Das Wort Verhalten bezeichnet das Sozialverhalten: In Soziologie und Psychologie umfasst Sozialverhalten alle Verhaltensweisen von Menschen und Tieren, die auf Reaktionen und/oder Aktionen anderer Gruppenmitglieder zielen.
Verhandeln	Verhandeln ist eigentlich eine spezielle Form der Gesprächsführung, wird aber gesondert verschlagwortet. Im Unterschied zur Gesprächsführung ist Verhandeln stärker von Interessen und der Durchsetzung von Zielen bestimmt.
Verlagswesen	Es wird generell das SW „Verlagswesen“ verwendet und nicht Verlagsbranche, weil das Verlagswesen der Begriff für die Branche ist.
Versicherung	Versicherung steht für das Prinzip der Risikoabsicherung durch Einbringung des Risikos in ein Kollektiv.
Versicherungsbranche	
Vertrauen	Der feste Glaube daran, dass j-d zuverlässig ist, dass er einen nicht belügt.
Vertrieb	das regelmäßige Verkaufen von Waren; die Abteilung in e-r Firma, die für den Verkauf der Produkte verantwortlich ist.

Schlagwort	Definition
Verwaltungswissenschaftler	
Visitenkarte	Karte mit Name, (Firmen)Adresse u. Funktion, Besuchskarte
Voice-User-Interface-Designer	
Volkswirtschaft	Als Volkswirtschaft wird die Gesamtheit aller in einem Wirtschaftsraum verbundenen und gegenseitig abhängigen Akteure (Haushalte, Unternehmen und der Staat) bezeichnet.
Web-Based_Training	Achtung: Doppelverschlagwortung mit SW „Medien“!
Weiterbildung	Das SW „Weiterbildung“ meint die berufliche Bildung von Erwachsenen, bei denen gewöhnlich das Vorliegen einer Erst-Ausbildung angenommen werden kann. Das SW umfasst alles außer Schule, Studium und Erst-Ausbildung.
Weltraum	der gesamte Weltraum mit allen Himmelskörpern ≈ Universum, Kosmos
Werbebranche	Branche, die sich auf das werben für Produkte anderer Firmen spezialisiert hat.
Werbung	Das SW „Werbung“ umfasst zahlreiche Bereiche der Beeinflussung des Willens handelnder sozialer Akteure. Sie wird häufig der „Wirtschaftswerbung“ gleich gesetzt ("Reklame"), sie soll Güter oder Dienstleistungen bekannter machen.
Werte	Werte sind Vorstellungen über Eigenschaften, die Dingen, Ideen, Beziehungen u. a. m. von Einzelnen (sozialen Akteuren) oder von sozialen Gruppen von Menschen oder von einer Gesellschaft beigelegt werden.
Wiedereinstieg	das erneute Eintreten in einen Beruf/ in das Berufsleben (z.B. nach der Babypause), den/ das man vorher verlassen hat
Wirtschaft	Bezeichnung für alle Aktivitäten und Einrichtungen, die der Produktion, Distribution und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen dienen.
Wirtschaftsstandort	Mit dem Begriff Wirtschaftsstandort verbindet die Wirtschaftsforschung seit einigen Jahrzehnten jene Parameter, die positiv auf das Wirtschaftswachstum wirken sollen.
Wissenschaft	Wissenschaft, das menschliche Wissen und Forschen, soweit es systematisch gesammelt und nachvollziehbar begründet ist bzw. sich an anerkannte Methoden hält.(Microsoft® Encarta® 2006)
Witterung	Witterung ist das Wetter in einem bestimmten Zeitabschnitt (von mehreren Tagen bis zu einer Jahreszeit) auf ein bestimmtes Gebiet bezogen.
Workaholic	Im täglichen Gebrauch verwendet man das Wort Workaholic oft für Menschen, die zwar viel arbeiten, aber noch weit davon entfernt sind, das Verhalten eines Süchtigen aufzuweisen.
Work-Life-Balance	Unter Work-Life-Balance ist ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Privatleben zu verstehen.
Zeitarbeit	Bei der Arbeitnehmerüberlassung (Personalleasing, Zeitarbeit) wird ein Arbeitnehmer (Leiharbeitnehmer, Zeitarbeitnehmer) von seinem Arbeitgeber (Verleiher, Zeitarbeitsunternehmen) einem Dritten (Entleiher) zur Arbeitsleistung überlassen.
Zeitmanagement	Das SW „Zeitmanagement“ umfasst allgemein die Zeiteinteilung. Zeitmanagement beschäftigt sich mit Problemen, die eine enorme Anzahl von Aufgaben, Terminen etc. mit sich bringen, sofern die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt ist.
Zukunftsgestaltung	Aussichten für die persönliche Entwicklung in der Zukunft
Zusammenarbeit	Das SW „Zusammenarbeit“ bezeichnet die Interaktion von Menschen am Arbeitsplatz innerhalb einer Organisation. Hierunter fällt das soziale Verhalten (=andere Menschen betreffend) der Individuen am Arbeitsplatz.

Zielvariable	Definition
Kompetenz	„Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck“ (Kirchhöfer 2004: 64).
Lernen	„Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt“ (Kirchhöfer 2004: 55).
LiPA	„Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt“ (Kirchhöfer 2004: 76).
LisU	„Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt“ (Kirchhöfer 2004: 79).
LiWe	„Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessengeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Einrichtungen dieser Art haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten zu begleiten gilt.“ (Kirchhöfer 2004: 80).
Lernkultur	„Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen herausbilden“ (Erpenbeck 2003: 8).
Rolle des Lehrenden	„Mit Lehren soll eine planmäßige und reflektierte Tätigkeit von damit beauftragten oder dazu befugten Personen oder Personengruppen zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden verstanden werden. In einer neuen Lernkultur ist es vorrangiges Ziel des Lehrenden, dem Lerner ein selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen“ (Kirchhöfer 2004: 58).

Zielvariable	Definition
Strukturelle Bedingungen	Um Kompetenzen aufbauen zu können, müssen einige strukturelle Bedingungen erfüllt sein. Diese können sich z.B. in den gelebten Werten eines Unternehmens widerspiegeln. Ein offenes Vorschlagswesen, flexible Arbeitszeiten, Job-Rotation, Job-Enlargement, Job-Enrichment oder (teilautonome) Arbeitsgruppen, Qualifikationsprogramme, Coaching und Training sind beispielsweise strukturelle Bedingungen, die geschaffen werden müssen, um Lernen zu ermöglichen. Aber auch der gelebte Führungsstil in der Organisation, eine Open-Door-Policy, dezidierte Informationen für Mitarbeiter oder eine offene Fehlerkultur sind lernförderliche Faktoren im Organisationskontext (vgl. Heyder 2008: 62). Selbstorganisiertes Lernen muss in Organisationen und anderen Einrichtungen gefördert und gestaltet werden.
Selbstorganisation	„Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen, wenn es primär um diese Erweiterung und Vertiefung geht“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 318).
Wissensmanagement	Das Management der Ressource Wissen stellt eine Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn es dient der „Verbesserung der organisatorischen Fähigkeiten auf allen Ebenen der Organisation“ (Probst & Romhardt 1998: 1) Dabei geht es um die Speicherung, Dokumentation und Vernetzung von Wissen genauso „wie um Möglichkeiten, den Austausch und die Umsetzung von Wissen in Handeln zu verbessern sowie die Entwicklung neuen Wissens voranzutreiben“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 1).
Lernende Organisation	„Organisationales Lernen kann verstanden werden als Lernen des Individuums unter den spezifischen Bedingungen einer Organisation einschließlich der lernenden Aneignung der Regeln dieser Organisation durch das Individuum. Darunter kann aber auch verstanden werden, dass die Organisation ihre Zustände und Reaktionsweisen verändert (Organisationslernen) und mehr ist als das Lernen individueller Organisationsmitglieder“ (Kirchhöfer 2004: 55).
Wissensgenerierung	<p>„Zur Wissensgenerierung gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen durch Wissensprodukte, Berater oder neue Mitarbeiter „zu importieren“, • Wissen durch Kooperationen oder Fusionen für das Unternehmen extern zu erwerben, • „Eigenproduktion“ von Wissen in Form von Forschung und Entwicklung durchzuführen, • systematische und ungeplante Lernprozesse im Unternehmen zu fördern, • neues Wissen aus der Explizierung impliziten Wissens zu gewinnen, und • technische und personale Wissensnetzwerke zu schaffen. <p>Ziel der Wissensgenerierung ist es, die Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern, die Wissensbasis sowie die Lernfähigkeit der Organisation zu erweitern, innovative Ergebnisse voranzutreiben und damit langfristig die Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten und zu steigern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 22-23).</p>

Zielvariable	Definition
Wissenskommunikation	<p>„Zur Wissenskommunikation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information und Wissen zu verteilen, • Wissen zu vermitteln und weiterzugeben, • Wissen untereinander zu teilen („geben und nehmen“), • Wissen im Team gemeinsam zu konstruieren, • in wissensbasierten Dingen zu kooperieren <p>und dabei vor allem einen abteilungs- und fachübergreifenden Austausch anzukurbeln und entsprechende Synergien zu nutzen sowie insgesamt die Kommunikationskultur in der Organisation zu verbessern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 23).</p>
Wissensrepräsentation	<p>„Zur Wissensrepräsentation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen in der Organisation ausfindig zu machen und zu identifizieren, • Wissen explizit und prinzipiell zugänglich zu machen, • Wissen zu dokumentieren und zugriffsbereit abzulegen, • Wissen aufzubereiten (z.B. strukturieren, visualisieren), • Wissen zu formalisieren und zu kodifizieren, • Wissen zu speichern und zu aktualisieren“ <p>(Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 21-22).</p>
Wissensnutzung	<p>„Die Bezeichnung „Wissensnutzung“ umschreibt im Münchener Modell den Versuch, Wissen anwendbar zu machen, dem Wissen Entscheidungen und Maßnahmen folgen und Wissen im beobachtbaren Tun aufgehen zu lassen sowie Wissen letztlich auch zu „leben“. Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensnutzung haben das Potential, Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 23).</p>

Themenfeld	Definition
Grufu	Tieferliegende historische und theoretische Aspekte der Lernbereiche LiPA, LisU, LiWe und LiNe, die Formen der Kompetenzmessung sowie die Kompetenzentwicklung in sozialen Netzwerken werden in der „Grundlagenforschung“ (GRUFO) untersucht (vgl. ABWF 2001).
LiPA	„Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt“ (Kirchhöfer 2004: 76).
LisU	„Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt“ (Kirchhöfer 2004: 79).

Themenfeld	Definition
LiWe	„Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessen­geleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Einrichtungen dieser Art haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten zu begleiten gilt.“ (Kirchhöfer 2004: 80).
LiNe	„Lernen im Netz bezeichnet ein weitgehend selbst organisiertes Lernen in einem offenen technisch-medialen System, das durch eine Synthese von medialer Steuerung, interaktiver Kooperation und selbst organisierter Aneignung charakterisiert ist“ (Kirchhöfer 2004: 81).
Zukunftsfähigkeit	Durch Innovationen kann ein rohstoffarmes Land wie Deutschland sein wirtschaftliches Überleben sichern. „Kompetenzentwicklung ist daher ein zentraler Beitrag für die Zukunftsfähigkeit“ (Rosenstiel 2005: 106). Fort- und Weiterbildung werden weiterhin ein wichtiger Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft sein. Doch wenn Innovationen als Basis der Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft gesehen werden, ist die Förderung von Kompetenzen durch implizite Lernprozesse von größerer Bedeutung (vgl. Rosenstiel 2005: 110).
Verknüpfung von Handeln und Werten	„Werte orientieren das Handeln (Wertorientierungen) insbesondere unter prinzipiell auf Chaos und Selbstorganisation zurückführbare Unsicherheiten“ (Kirchhöfer 2004: 62).
Wissensmanagement	Das Management der Ressource Wissen stellt eine Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn es dient der „Verbesserung der organisatorischen Fähigkeiten auf allen Ebenen der Organisation“ (Probst & Romhardt 1998: 1) Dabei geht es um die Speicherung, Dokumentation und Vernetzung von Wissen genauso „wie um Möglichkeiten, den Austausch und die Umsetzung von Wissen in Handeln zu verbessern sowie die Entwicklung neuen Wissens voranzutreiben“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 1).
Lernende Organisation	„Organisationales Lernen kann verstanden werden als Lernen des Individuums unter den spezifischen Bedingungen einer Organisation einschließlich der lernenden Aneignung der Regeln dieser Organisation durch das Individuum. Darunter kann aber auch verstanden werden, dass die Organisation ihre Zustände und Reaktionsweisen verändert (Organisationslernen) und mehr ist als das Lernen individueller Organisationsmitglieder“ (Kirchhöfer 2004: 55).

Themenfeld	Definition
Wissensgenerierung	<p>„Zur Wissensgenerierung gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen durch Wissensprodukte, Berater oder neue Mitarbeiter „zu importieren“, • Wissen durch Kooperationen oder Fusionen für das Unternehmen extern zu erwerben, • „Eigenproduktion“ von Wissen in Form von Forschung und Entwicklung durchzuführen, • systematische und ungeplante Lernprozesse im Unternehmen zu fördern, • neues Wissen aus der Explizierung impliziten Wissens zu gewinnen, und • technische und personale Wissensnetzwerke zu schaffen. <p>Ziel der Wissensgenerierung ist es, die Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern, die Wissensbasis sowie die Lernfähigkeit der Organisation zu erweitern, innovative Ergebnisse voranzutreiben und damit langfristig die Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten und zu steigern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 22-23).</p>
Wissenskommunikation	<p>„Zur Wissenskommunikation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information und Wissen zu verteilen, • Wissen zu vermitteln und weiterzugeben, • Wissen untereinander zu teilen („geben und nehmen“), • Wissen im Team gemeinsam zu konstruieren, • in wissensbasierten Dingen zu kooperieren <p>und dabei vor allem einen abteilungs- und fachübergreifenden Austausch anzukurbeln und entsprechende Synergien zu nutzen sowie insgesamt die Kommunikationskultur in der Organisation zu verbessern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 23).</p>
Wissensrepräsentation	<p>„Zur Wissensrepräsentation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen in der Organisation ausfindig zu machen und zu identifizieren, • Wissen explizit und prinzipiell zugänglich zu machen, • Wissen zu dokumentieren und zugriffsbereit abzulegen, • Wissen aufzubereiten (z.B. strukturieren, visualisieren), • Wissen zu formalisieren und zu kodifizieren, • Wissen zu speichern und zu aktualisieren“ <p>(Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 21-22).</p>
Wissensnutzung	<p>„Die Bezeichnung „Wissensnutzung“ umschreibt im Münchener Modell den Versuch, Wissen anwendbar zu machen, dem Wissen Entscheidungen und Maßnahmen folgen und Wissen im beobachtbaren Tun aufgehen zu lassen sowie Wissen letztlich auch zu „leben“. Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensnutzung haben das Potential, Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 23).</p>
Sonstiges	<p>Hier werden weitere Themenfelder, die eine neue Lernkultur berühren, aufgeführt.</p>

Begriffsnennung	Definition
Kompetenz	"Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck" (Kirchhöfer 2004: 64).
Lernen	„Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt“ (Kirchhöfer 2004: 55).
LiPA	„Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt“ (Kirchhöfer 2004: 76).
LisU	„Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt“ (Kirchhöfer 2004: 79).
LiWe	„Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessengeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Einrichtungen dieser Art haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten zu begleiten gilt.“ (Kirchhöfer 2004: 80).
Lernkultur	„Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen herausbilden“ (Erpenbeck 2003: 8).
Rolle des Lehrenden	„Mit Lehren soll eine planmäßige und reflektierte Tätigkeit von damit beauftragten oder dazu befugten Personen oder Personengruppen zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden verstanden werden. In einer neuen Lernkultur ist es vorrangiges Ziel des Lehrenden, dem Lerner ein selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen“ (Kirchhöfer 2004: 58).
Strukturelle Bedingungen	Um Kompetenzen aufbauen zu können, müssen einige strukturelle Bedingungen erfüllt sein. Diese können sich z.B. in den gelebten Werten eines Unternehmens widerspiegeln. Ein offenes Vorschlagswesen, flexible Arbeitszeiten, Job-Rotation, Job-Enlargement, Job-Enrichment oder (teilautonome) Arbeitsgruppen, Qualifikationsprogramme, Coaching und Training sind beispielsweise strukturelle Bedingungen, die geschaffen werden müssen, um Lernen zu ermöglichen. Aber auch der gelebte Führungsstil in der Organisation, eine Open-Door-Policy, dezidierte Informationen für Mitarbeiter oder eine offene Fehlerkultur sind lernförderliche Faktoren im Organisationskontext (vgl. Heyder 2008: 62). Selbstorganisiertes Lernen muss in Organisationen und anderen Einrichtungen gefördert und gestaltet werden.
Selbstorganisation	„Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen, wenn es primär um diese Erweiterung und Vertiefung geht“ (Erpenbeck & Sauer 2000: 318).

Begriffsbezeichnung	Definition
Wissensmanagement	Das Management der Ressource Wissen stellt eine Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn es dient der „Verbesserung der organisatorischen Fähigkeiten auf allen Ebenen der Organisation“ (Probst & Romhardt 1998: 1) Dabei geht es um die Speicherung, Dokumentation und Vernetzung von Wissen genauso „wie um Möglichkeiten, den Austausch und die Umsetzung von Wissen in Handeln zu verbessern sowie die Entwicklung neuen Wissens voranzutreiben“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000: 1).
Lernende Organisation	„Organisationales Lernen kann verstanden werden als Lernen des Individuums unter den spezifischen Bedingungen einer Organisation einschließlich der lernenden Aneignung der Regeln dieser Organisation durch das Individuum. Darunter kann aber auch verstanden werden, dass die Organisation ihre Zustände und Reaktionsweisen verändert (Organisationslernen) und mehr ist als das Lernen individueller Organisationsmitglieder“ (Kirchhöfer 2004: 55).
Wissensgenerierung	<p>„Zur Wissensgenerierung gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen durch Wissensprodukte, Berater oder neue Mitarbeiter „zu importieren“, • Wissen durch Kooperationen oder Fusionen für das Unternehmen extern zu erwerben, • „Eigenproduktion“ von Wissen in Form von Forschung und Entwicklung durchzuführen, • systematische und ungeplante Lernprozesse im Unternehmen zu fördern, • neues Wissen aus der Explizierung impliziten Wissens zu gewinnen, und • technische und personale Wissensnetzwerke zu schaffen. <p>Ziel der Wissensgenerierung ist es, die Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern, die Wissensbasis sowie die Lernfähigkeit der Organisation zu erweitern, innovative Ergebnisse voranzutreiben und damit langfristig die Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten und zu steigern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 22-23).</p>
Wissenskommunikation	<p>„Zur Wissenskommunikation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information und Wissen zu verteilen, • Wissen zu vermitteln und weiterzugeben, • Wissen untereinander zu teilen („geben und nehmen“), • Wissen im Team gemeinsam zu konstruieren, • in wissensbasierten Dingen zu kooperieren <p>und dabei vor allem einen abteilungs- und fachübergreifenden Austausch anzukurbeln und entsprechende Synergien zu nutzen sowie insgesamt die Kommunikationskultur in der Organisation zu verbessern“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 23).</p>
Wissensrepräsentation	<p>„Zur Wissensrepräsentation gehört:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen in der Organisation auffindig zu machen und zu identifizieren, • Wissen explizit und prinzipiell zugänglich zu machen, • Wissen zu dokumentieren und zugriffsbereit abzulegen, • Wissen aufzubereiten (z.B. strukturieren, visualisieren), • Wissen zu formalisieren und zu kodifizieren, • Wissen zu speichern und zu aktualisieren“ <p>(Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 21-22).</p>

Begriffsnennung	Definition
Wissensnutzung	„Die Bezeichnung „Wissensnutzung“ umschreibt im Münchener Modell den Versuch, Wissen anwendbar zu machen, dem Wissen Entscheidungen und Maßnahmen folgen und Wissen im beobachtbaren Tun aufgehen zu lassen sowie Wissen letztlich auch zu „leben“. Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensnutzung haben das Potential, Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 23).
Sonstiges	Hier werden weitere Begriffsnennungen, die eine neue Lernkultur berühren, aufgeführt.

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Katharina Maria Barbara Baumeister
Geburtsdatum: 16. Januar 1980
Email: kbaumeister@t-online.de

BILDUNGSGANG

04/2007 – 06/2009 Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Psychologie, Organisations- und Wirtschaftspsychologie.
Fächer: Arbeits- und Organisationspsychologie, Soziologie

10/2001 – 06/2006 Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Fächer: Soziologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaften

11/1999 – 07/2001 Studium an der Technischen Universität München
Fächer: Informatik, Psychologie, Betriebswirtschaftslehre

09/1990 – 06/1999 Karl-Ritter-von-Frisch-Gymnasium Moosburg
Leistungskurse: Deutsch, Wirtschafts- und Rechtslehre

PRAKTISCHE TÄTIGKEITEN

Seit 09/2009 Lehrbeauftragte an der Hochschule Fresenius, München
Fächer: Arbeits- und Organisationspsychologie, Personalwirtschaft

Seit 07/2007 Wissenschaftliche Angestellte an der Fakultät Betriebswirtschaft an der Universität der Bundeswehr, München

07/2006-06/2006 Wissenschaftliche Angestellte im Rahmen der formativen Prozessbegleitung des Forschungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung, Ludwig-Maximilians-Universität München

10/2004 – 07/2006 Studentische Hilfskraft, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Organisations- und Wirtschaftspsychologie

Seit 2000 Freie Journalistin, Straubinger Verlagsgruppe