

III.II Betrieblicher Kontext

Geteilte Arbeit als Gestaltungsauftrag für die betriebliche Bildungsarbeit

Shana Rühling

Abstract

Arbeit kompetenzförderlich und geschlechtergerecht zu gestalten ist ein zentrales Themenfeld der betrieblichen Bildung. In dem Beitrag wird das Prinzip der Arbeitsteilung als spezifische Rahmung für moderne Erwerbstätigkeit aufgespannt. Dieses wird exemplarisch an weiblichen Beschäftigten skizziert, da es sich bei dieser Gruppe besonders deutlich zeigt. Auf der Makro-, Meso- und Mikroebene wirken geschlechtsspezifische Rahmenbedingungen auf Frauen,¹ die wiederum ihre Umwelt in Wechselwirkung beeinflussen und sie zugleich transformieren. Aus der Subjektperspektive weiblicher Führungskräfte, die in einem flexiblen Arbeitszeitmodell arbeiten (geteilte Führung), werden ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Kontext geteilter Arbeit empirisch beschrieben und analysiert. Konkret wird diskutiert, wie weibliche Führungskräfte durch ihre Arbeit die Zukunft (mit-)gestalten können und welchen Gestaltungsauftrag die betriebliche Bildungsarbeit vor diesem Hintergrund hat.

Schlüsselwörter: flexible Arbeitszeitmodelle, Gender, geteilte Arbeit, geteilte Führung

1 Problemlagen einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung

Transformationsprozesse in Arbeit und Gesellschaft setzen einen spezifischen Rahmen für Bildungs- sowie Erwerbsbiographien und beeinflussen vor allem weibliche Lebensverläufe in besonderer Weise. Die steigende

1 Die Kategorie Geschlecht geht im aktuellen Diskurs über die Einteilung in *weiblich* und *männlich* hinaus und wird mittlerweile als Spektrum beschrieben (vgl. Charta der Vielfalt e.V. 2023). Die Beruflichkeit und Sozialisation von Frauen zu untersuchen ist jedoch nach wie vor an die binäre Geschlechtszuweisung gebunden. Daher liegt der Fokus auf der Konstruktion weiblicher (und männlicher) Geschlechterrollen.

Bildungsbeteiligung und Höherqualifizierung seit den 1960er Jahren haben eine stetige Zunahme erwerbstätiger sowie aufstiegs- und karriereorientierter Frauen zur Folge (vgl. Dressel/Wanger 2010). Trotz einer den Männern gleichartigen Bildungs- und Erwerbsorientierung stoßen sie jedoch noch immer an strukturelle und kulturelle Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt blockieren (vgl. u. a. Scheele 2018). Die Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen lag im Jahr 2022 bei 73,1 %, bei Männern bei 80,6 % (Destatis 2023a). Auf der Führungsebene verstärkt sich diese Differenz: Lediglich 29,2 % der Führungskräfte waren 2021 weiblich (Destatis 2023b). Neben der Erwerbsbeteiligung unterscheidet sich auch das Arbeitszeitvolumen: Nahezu jede zweite erwerbstätige Frau arbeitete 2022 in Teilzeit (45,1 %), während es bei Männern nur etwas mehr als 11 % waren (WSI 2023). Deutschland weist im europäischen Vergleich mit 21 % die höchste Rate an der sogenannten (weiblichen) „kleinen Teilzeit“ (unter 15 Stunden pro Woche) auf (Eigenmann et al. 2016). Die Teilzeitführungsquote lag laut der European Labor Force Survey/EU-LFS im Jahr 2014 insgesamt nur bei 9 %, wobei jede vierte weibliche Führungskraft in Teilzeit tätig war (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017, 21).

Kinder haben im OECD-Vergleich in Deutschland eine der negativsten Auswirkungen auf weibliche Aufstiege und Karrieren. Während nur 40 % der Frauen mit mindestens einem Kind unter drei Jahren erwerbstätig sind, sind es 89,6 % aller Väter (Destatis 2023c). Die Corona-Pandemie hat darüber hinaus zu einer Verschärfung der geschlechtsspezifischen Differenzen, z. B. in Bezug auf die Verteilung von Care-Arbeit, beigetragen (vgl. Kohlrausch/Zucco 2020). Diese Tendenzen spiegeln sich auch im deutschen Gender Gap Index wider. Dieser liegt aktuell bei 0,801, sodass Deutschland gegenwärtig den zehnten Platz weltweit belegt (vgl. World Economic Forum 2022, 10). Vor dem Hintergrund der ökonomischen Teilhabe befindet sich Deutschland mit 0,695 Indexpunkten auf Platz 75, bezogen auf die Bildungsteilhabe mit 0,988 Punkten weltweit auf Platz 81 (ebd., 15). Mit einem Index von 52,4 % leisten Frauen eben diesen Prozentanteil mehr an Sorge- und Fürsorgearbeit als Männer (vgl. BMBFSJ 2023).

Die Herausforderungen von geteilter Arbeit lassen sich bei Frauen mit einer Aufstiegs- und Karriereorientierung deutlich ableiten. In diesem Beitrag wird die Annahme skizziert, dass weibliche Führungskräfte beruflich und privat besonders mit Bedingungen geteilter Arbeit konfrontiert sind. Daraus ergeben sich spezifische Aushandlungsprozesse zwischen den Domänen *Work*, *Life* und *Learn* (Antoni et al. 2014). Frauen müssen in besonderem Maße Orientierungs- und Anpassungsleistungen erbringen, die sich

in einer spezifischen Form der Beruflichkeit ausdrücken (u. a. Kutscha 2008; Meyer 2000; Meyer 2015) und durch eine besondere berufliche Sozialisation geprägt sind (u. a. Lempert 2007). In diesem Beitrag wird der Blick auf das Konzept der *geteilten Führung* als neuer betrieblicher Gestaltungsansatz gerichtet, in dem sich zwei Führungskräfte (meist) durch eine Reduzierung der Arbeitszeit eine Führungsposition teilen. Es wird untersucht, wie weibliche Führungskräfte diese Situation im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf erleben, welche individuellen Aushandlungsprozesse sich in modernen Beschäftigungsmodellen vollziehen sowie welche organisationalen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen damit einhergehen (siehe Abbildung 1). Daraus wird ableitend diskutiert, wie Führungskräfte durch diese Form der Arbeitsorganisation die Zukunft von Arbeit und Gesellschaft (mit-)gestalten können und welchen Gestaltungsauftrag die betriebliche Bildungsarbeit in diesem Kontext hat.

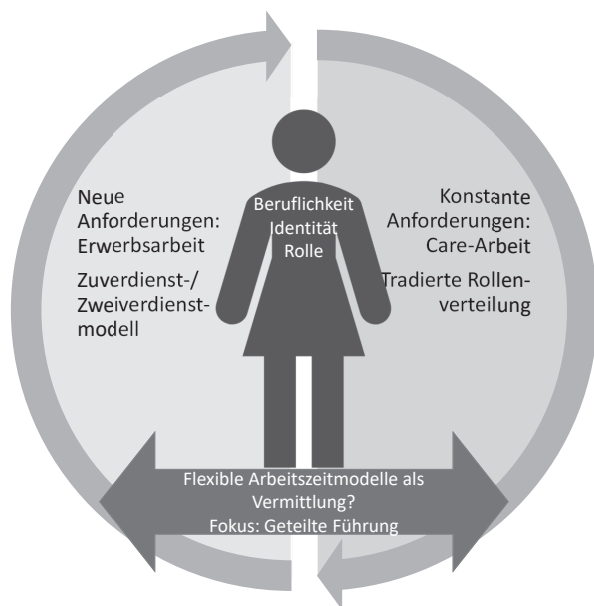


Abbildung 1: Geteilte Arbeit als Forschungsgegenstand (eigene Darstellung)

2 Spannungsfelder geteilter Arbeit

Die Analyse von Arbeitsgestaltung hat „immer eine über die Arbeitswelt hinausgehende personale und gesellschaftspolitische Dimension“ (Dehnbostel 2018, 272). Durch die Betrachtung moderner Beschäftigungsmodelle auf organisationaler Ebene wird ein Bezug zu Rollenzuweisungen auf gesellschaftlicher Ebene und dem Begrenzungserleben sowie den Aushandlungsprozessen von Beschäftigten auf subjektiver Ebene hergestellt. Die sich daraus ergebenden Wechselwirkungen geteilter Arbeit werden in diesem Beitrag auf drei Ebenen theoriegeleitet identifiziert und mit dem empirischen Material aus dem Promotionsprojekt der Autorin anhand der Beruflichkeit und der beruflichen Sozialisation von weiblichen Führungskräften verschränkt (siehe Abbildung 2).

Auf der Makroebene werden gesellschaftliche Rollenbilder durch die Familien-, Sozial- und Gleichstellungspolitik sowie durch die Organisation von (geschlechtsspezifischer) Arbeitsteilung und Beruf determiniert und manifestiert. Auf der Mesoebene erleben Beschäftigte eine spezifische Unternehmens- und Führungskultur, die sich zwischen patriarchaler Tradition und innovativen Arbeitszeitmodellen, wie z. B. geteilter Führung, bewegt. Bei dieser neuen Art von Arbeitsgestaltung stellt sich auch die Frage, inwiefern diese lern- und kompetenzförderlich angelegt ist. Auf der Mikroebene wirken sowohl berufliche Anforderungen als auch familiäre Erwartungen in Form von privater Rollenverteilung auf die Führungskräfte ein. Der Bezug zu der Rahmung geteilter Arbeit ermöglicht es, die explizite und implizite Auseinandersetzung mit der beruflichen und betrieblichen Umwelt zu untersuchen, welche wechselseitig gestaltet, reproduziert und transformiert wird (vgl. Lempert 2006).

An der Schnittstelle von Umweltbedingungen und dem Subjekt werden Sozialisationsprozesse in und durch den Beruf identifiziert, die in Form von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, deren Verarbeitung sowie ein daraus resultierendes Verhalten und Handeln beschrieben und analysiert werden können.

Der Fokus der Dissertation liegt auf der Subjektperspektive, die Ausdruck in der individuellen Beruflichkeit, der beruflichen Identität und Rollenübernahme findet. Diese entwickeln sich aus Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen, die sich in einem Kontinuum von *Work* und *Life* herausbilden. Daraus folgend werden die Herausforderungen im Span-

nungsfeld von Person und Organisation und die Bewältigungsstrategien weiblicher Führungskräfte interpretiert und diskutiert.²

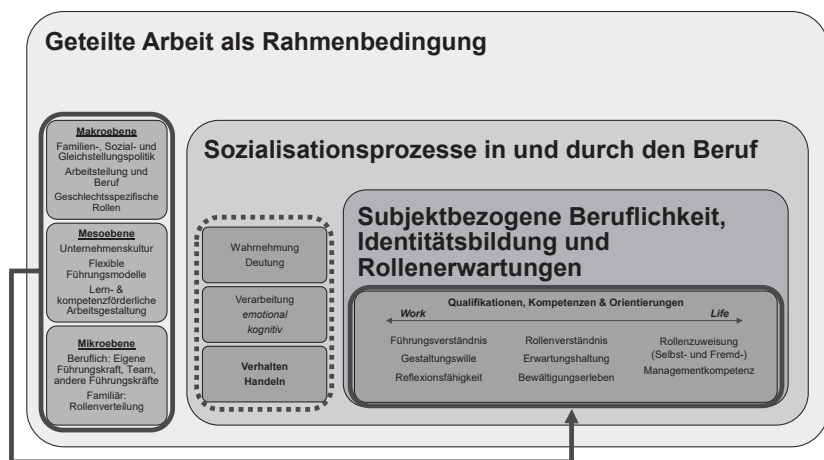


Abbildung 2: Berufliche Sozialisation in geteilter Führung, Analyserahmen der Dissertation (angelehnt an Lempert 2007, 4) mit Fokus des Beitrags

Nachfolgend werden entlang der gesellschaftlichen Teilung durch Vergeschlechtlichungsprozesse (Makroebene, Kap. 2.2) Benachteiligungen in dem Erwerbssystem nachgezeichnet. Durch den Bezug auf das empirische Material wird analysiert, wie Frauen die gesellschaftlich geprägten Rollenbilder erleben und für sich interpretieren (Kap. 2.2.1). Als eine moderne Form der Arbeitsteilung werden anschließend geteilte Führungspositionen auf diese Spannungsfelder bezogen (Mesoebene, Kap. 2.3) und entlang des erhobenen Materials in ihrer Wirkung diskutiert (Kap. 2.3.1-Kap. 2.3.3). Insbesondere die auf der Mikroebene verortete Rollenkonstellation im Privaten ist von empirischer Relevanz und wird in Wechselwirkung mit den anderen Ebenen erörtert (Kap. 2.3.4). Daraus kann abgeleitet werden, wie der Beitrag von betrieblicher Bildungsarbeit in diesem Kontext zu gestalten ist (Kap. 3).

2 Die Kategorien auf der Subjektebene wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet und stellen eine Auswahl der empirischen Auswertung dar. An welcher Stelle die Kategorien in dem Kontinuum dargestellt sind, hängt mit der Verortung durch die Befragten zusammen (siehe Kap. 2.2-2.3).

2.1 Empirisches Vorgehen

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden 19 problemzentrierte Interviews mit weiblichen Führungskräften geführt (siehe Tabelle 1). Der Zugang zum Feld wurde über Multiplikator:innen wie Human Resources (HR)-Abteilungen und Gewerkschaften sowie über ein Schnellball-Verfahren generiert, da Beschäftigte in dieser Art von Arbeitszeitmodell auf besondere Weise mit anderen Führungsteams vernetzt sind. Die mit dieser Samplingstrategie einhergehende Offenheit verzichtet auf eine Eingrenzung der Branche, der Unternehmensgröße sowie des Familienstandes der Befragten und wurde mit einem kriteriengeleiteten Sample kombiniert, welches die Arbeitsform der geteilten Führung sowie das Geschlecht der Befragten festlegt.³ Die Führungskräfte wurden nicht als Tandem, sondern als Individuen befragt, wobei ungeplant bei fünf Tandems beide Interviewpartnerinnen für die Erhebung zur Verfügung standen. Die Interviews wurden in diesen Fällen dennoch separat geführt, um eine möglichst große Offenheit im vertraulichen Rahmen zu gewährleisten. Das Datenmaterial wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) ausgewertet (vgl. Rühling 2023).

Tabelle 1: Sample der weiblichen Führungskräfte

Branchen	Hierarchiestufen	Stellenanteile	Tandem-erfahrung	Alter	Familienstand
Automobil (1x)	Teamleitung bis obere Führungsebene	64 % - 100 % Ø: 69 %	6 Monate - 8 Jahre Ø: 4 Jahre	37 - 57 Jahre Ø: 45 Jahre	verheiratet; getrennt lebend; ledig 0 - 3 Kinder Ø: 1,6 Kinder Ø: 14 Jahre alte Kinder
Chemie (4x)					
Immobilien (1x)	Senior-Expertinnenstelle				
Infrastruktur (1x)	Projektleitung				
Logistik (2x)					
Luftverkehr (2x)					
Mobilität (6x)					
Öffentlicher Dienst (2x)					

3 Das Arbeitszeitmodell wird unter geschlechtsspezifischer Perspektive untersucht, da Frauen den Großteil der Teilzeiterwerbstätigen einnehmen (vgl. WSI 2023, o. S.). Die Implikationen, die mit der Verknüpfung von Geschlecht und flexibler Arbeit einhergehen, werden nachfolgend kritisch reflektiert.

2.2 Arbeitsteilung und gesellschaftliche Rollenbilder

Weibliche Berufsverläufe sind durch gesellschaftliche Normen in spezifischer Weise gerahmt und beeinflussen, welche Art von Arbeit gewählt und auf welche Weise diese ausgeübt wird. Analysen konstatieren, dass sich die männliche Normalbiographie an der Erwerbsarbeit orientiert, während die weibliche noch immer an der finanziell und gesellschaftlich weitgehend nicht honorierten Familiengründung ausgerichtet ist (vgl. u. a. Burkhart 2020). Die Zuweisung der Geschlechter zu spezifischen Rollenerwartungen erfolgte bereits im 18. Jahrhundert durch eine zweigeschlechtliche Arbeitsteilung (vgl. Wetterer 2010). Im Zuge der Entwicklung der Kleinfamilie im 20. Jahrhundert verkörpert der Mann als Alleinverdiener ein Ideal, in welchem die Frau als nicht Erwerbstätige für die Haus- und Fürsorgearbeit zuständig ist (vgl. Hinz 2008). Auch wenn sich (insbesondere weibliche) Lebensverläufe diversifizieren und die Gleichberechtigung unter Paaren zunimmt, findet meist spätestens mit der Geburt des ersten Kindes eine traditionelle Rollenzuweisung statt (vgl. Burkhart 2020; BMBFSJ 2018). Diese „Retraditionalisierung in den Paarbeziehungen bei der Geburt des ersten Kindes [ist] weitgehend unabhängig von Bildungsgrad, Erwerbsbeteiligung und Einkommen“ (Kolatz/Schirmacher 2017, 46), wobei sie bei der jüngeren Generation als deutlich abgeschwächt bewertet wird (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 1987) in zwei unterschiedlichen Domänen, die noch immer im Spannungsfeld zueinanderstehen, wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum selbstverständlichen Element der weiblichen Biographie (vgl. Hinz 2008).⁴

Deutschland gilt als konservativer Wohlfahrtsstaat, der ein männliches Ernährermodell⁵ und ein starkes Geschlechterregime aufrechterhält (vgl. Kümmerling 2015). Die deutsche Familienpolitik unterstützt diese Zuweisung durch eine bestimmte Strukturierung des Lebenslaufs, der Erwerbsarbeit und Familiengründung aufeinander abstimmt (vgl. Hinz 2008). Die Trennung der Zuständigkeiten ist geschlechtlich organisiert und reproduziert die Logik, „dass für jeden der Bereiche eine ganze Person hinsichtlich ihres Zeitaufwandes, ihrer Orientierung und ihrer Selbstdefinition notwendig sei, die die Zuständigkeiten festlege“ (BMFSFJ 2006, 71).

4 Die Zuweisung der Geschlechter zu verschiedenen Domänen besteht unabhängig davon, ob Frauen tatsächlich eine Familienorientierung aufweisen oder nicht. Allein aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit wird entlang statistischer Diskriminierung von erwartbarem Rollenverhalten ausgegangen (vgl. Littmann-Wernli/Schubert 2001).

5 Zum soziologischen Diskurs siehe u. a. Leitner/Ostner/Schratzenstaller (2004).

Aufgrund der konservativ strukturierten Ausgangslage, in der Frauen Berufswahlentscheidungen treffen, wurden in den vergangenen Jahren familien- und sozialpolitische Maßnahmen zur Gleichstellung implementiert. Die avisierten Ziele wurden laut eigenen Angaben jedoch noch nicht erreicht (vgl. BMBFSJ 2018). Trotz aller Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit resümiert auch eine internationale Politikanalyse der Friedrich-Ebert-Stiftung den gleichstellungspolitischen Reformbedarf (vgl. Eigenmann et al. 2016). Diese gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Strukturen verstetigen sich auch im Beschäftigungssystem.

Diese anhaltende geschlechtsspezifische Rollenzuweisung führt dazu, dass der Zugang zum Arbeitsmarkt für Frauen durch eine horizontale und vertikale Segregation bestimmt ist. Berufsfelder weisen in inhaltlicher Art eine ungleiche Verteilung der Geschlechter hinsichtlich von Branchen oder Berufen auf (horizontal), womit Unterschiede im Gehalt und in der Karriereentwicklung einhergehen. In hierarchischer Perspektive wird der Aufstieg in Führungspositionen reglementiert (vertikal) und hindert Frauen an einer gleichberechtigten Teilhabe (vgl. Scheele 2018), wodurch sie in Führungspositionen weiterhin unterrepräsentiert sind (vgl. Destatis 2023b). Insbesondere die Familiengründung hat größtenteils noch immer eine zeitweise Unterbrechung der Erwerbsarbeit oder die Ausübung einer gering(er)qualifizierteren Arbeit zur Folge (vgl. Abrell 2015). Längere Pausen wirken sich aufgrund der Schnelllebigkeit der Arbeitswelt verstärkt nachteilig aus: Vor allem Frauen mit Kindern verlieren den beruflichen Anschluss oder sind von einer dauerhaft benachteiligten Wettbewerbsfähigkeit betroffen (vgl. ebd.). Eine Elternschaft fungiert damit besonders für Mütter oft als Aufstiegs- und Karrierebremse (vgl. ebd.), während sie für Väter einen positiven Karriereeffekt darstellt (vgl. Becker et al. 2011). Neben politischen Regelungen entstehen zunehmend betriebliche Maßnahmen, die das o. g. Spannungsfeld fokussieren (vgl. Gärtner/Garten/Huesmann 2016). Geteilte Beschäftigungsmodelle – insbesondere im Bereich der Führung – dienen vor diesem Hintergrund als exemplarisches Untersuchungsfeld. Nachfolgend werden die Ergebnisse aus dem empirischen Datenmaterial entfaltet um zu analysieren, welche Rolle geschlechtsspezifische Zuweisungsmuster für die befragten Führungskräfte spielen.

2.2.1 Geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen und -erwartungen

Die geschlechtlich geprägte Orientierung auf Familie und Beruf bestätigt sich auch in dem empirischen Material der im Rahmen des Promotions-

projektes erhobenen Daten. Das Geschlecht ist bei Entscheidung für ein geteiltes Arbeitszeitmodell für viele der Befragten ein dominierender Faktor. Eine teilweise noch konservative und patriarchalisch geprägte Unternehmenskultur führt dazu, dass geteilte Führung bisher eher als ein explizites Angebot an Frauen wahrgenommen wird. Somit wird eine typisch weibliche Stereotypisierung reproduziert. Bisher gibt es kaum Vorbilder in Führungspositionen, die in Teilzeit arbeiten und insbesondere wenig Männer, die von einer Stundenreduktion Gebrauch machen. So sind Frauen in Führung – und dann noch in dieser Art von Modell – zwar eine Besonderheit, aber Männer würden in dieser Konstellation eine noch größere Ausnahme darstellen. Es ist anzunehmen, dass das Modell männlichen Führungskräften weniger angeboten wird, weil die soziale Erwartung an Männer nicht mit der Vereinbarkeit anderer Zuständigkeiten verknüpft ist und der Großteil der Beschäftigten auf Führungsebenen noch traditionell sozialisiert wurde. So etabliert sich eine Barriere für beide Geschlechter, indem von Frauen eher eine Arbeitszeit-Flexibilität erwartet wird und gesellschaftlich geprägte Rollenhemmnisse für Männer bestehen, Teilzeitmodelle zu nutzen (siehe hierzu auch Ladwig/Domsch 2017, 117). Eine grundlegende Problemlage deutscher Unternehmenskultur, die sich geschlechtsspezifisch noch verstärkt, resümiert eine Befragte wie folgt:

„Aber diese Frauen gehen in Teilzeit, verlieren Teile von Rente und so weiter und so fort. Eigentlich wäre es sehr viel intelligenter, die Arbeit so zu gestalten, dass man sie in der Regelarbeitszeit machen kann und dass Frauen und Männer ihre Familie und ihre Arbeitszeit miteinander verbinden können [...]. Termine um 18 Uhr sind der Regelfall je höher die Hierarchie ist. Solange wie ich das mache, werde ich keine Frau in den Vorstand und so bekommen.“ (IP 07. Abs. 42)

Im Gegensatz zu der Verortung in der Unternehmenskultur und Fremdschreibung von Sozialisation geben einige Interviewpartnerinnen an, dass die Stundenreduzierung und die damit verbundene vermehrte Care-Arbeit eine bewusste Entscheidung waren und sind. Dem Wunsch nach gemeinsamer Familienzeit mit den eigenen Kindern wird eine große Relevanz zugeschrieben und deshalb wird diese teilweise bewusst priorisiert. In diesem Kontext wird aber auch von den Betroffenen selbst reflektiert, dass hierdurch eine klassische Rollenverteilung reproduziert wird und Frauen durch ihre Sozialisation eher dazu bereit sind, auf Karriere und Prestige zu verzichten, um allen Aufgaben im Beruflichen und Privaten gerecht werden zu können.

Die Befragten nehmen darüber hinaus auch einen kulturellen Wandel von Rollenzuschreibungen wahr, indem die Verteilung von Arbeit und Leben im Verlauf der Karriere eine Bewertungsveränderung erfährt. So wird z. B. von einer Befragten reflektiert, dass eine traditionelle Aufteilung von privaten Pflichten bei der Familiengründung retrospektiv anders ausgehandelt worden wäre. Nicht nur Frauen selbst, sondern auch der jüngeren männlichen Generation wird durch eine andere Befragte eine potentiell tragende Rolle zugeschrieben, die Unternehmenskultur durch ein verändertes Rollenverständnis (mit) zu verändern.

Diese Position, in der eine geschlechtsspezifische Konnotation des Modells der geteilten Führungsarbeit wahrgenommen wird, wird demgegenüber von einigen Befragten bewusst negiert. Geteilte Führung solle nicht als weibliches Arbeitszeitmodell bewertet und müsse von dieser Stereotypisierung gelöst werden. Der Wunsch nach männlich akzeptierter Care-Arbeit und einer gleichberechtigten Elternschaft ist vor diesem Hintergrund ebenfalls groß und unterstreicht die zentrale Herausforderung, vor der geschlechtsspezifisch genutzte Arbeitszeitmodelle aktuell (noch) stehen (vgl. Rühling 2023). Flexible Arbeitszeitmodelle eröffnen die Chance, *Work* und *Life* neu zu denken und die Domänen flexibler miteinander zu verknüpfen. Diese Art der Arbeits- und Lebensgestaltung setzt allerdings voraus, dass Flexibilität für alle Beschäftigten möglich ist, und das unabhängig davon, welches Geschlecht sie haben.⁶

Eine geschlechtsunspezifische Umsetzung des Modells könnte dazu führen, dass Führungskräfte eine doppelte Multiplikator:innenrolle einnehmen: Sie leben zum einen eine flexible Erwerbs- und Karriereorientierung vor und gestalten zum anderen ihre Arbeitsbedingungen, die – im Idealfall – eine Realisierung aller beruflichen und privaten Verpflichtungen ermöglicht. Damit könnte eine tatsächliche Veränderung von Rollenbildern durch moderne Arbeitsgestaltung erfolgen. Unter welchen Prämissen diese Gestaltung erfolgt und welche Chancen und Herausforderungen damit einhergehen, wird nachfolgend skizziert.

6 Wie im Intersektionalitätsansatz vorgesehen, müssen auch andere Benachteiligungskategorien in diesen Diskurs einbezogen werden, können in diesem Rahmen allerdings nicht weiter thematisiert werden (siehe hierzu: Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz 2006).

2.3 Geteilte Arbeitszeitmodelle

Flexible Arbeitszeitmodelle in Führungspositionen erfahren seit den 1990er Jahren durch unterschiedliche politische Initiativen vermehrte Aufmerksamkeit (vgl. BMFSFJ 2013, zit. nach Kolat/Schirmacher 2017, 47). Betriebliche Motive für das Angebot von Teilzeitbeschäftigungsmodellen sind die Steigerung der Arbeitgeber:innenattraktivität und Rekrutierungsvorteile (vgl. EAF Berlin 2015). Im Gegensatz zu niedriger qualifizierten Beschäftigten, bei welchen Teilzeitmodelle eingesetzt werden, um Personal kostengünstig und flexibel einzusetzen, ist das Ziel auf Führungsebene, hochqualifizierte Potentialträger:innen langfristig an das Unternehmen zu binden (vgl. Stuth/Hipp 2017). Für Führungskräfte basiert die Aufnahme eines Teilzeitbeschäftigungsverhältnisses regulär auf Freiwilligkeit, ist zeitlich befristet, meist vollzeitnah (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017) und familiär begründet (vgl. Stuth/Hipp 2017; EAF Berlin 2015). In Führungspositionen ist eine klassische Vormittagsarbeitszeit selten geeignet und mündet daher meist in einer unbezahlten *reduzierten Vollzeit* mit 80-90 % des Stundenumfangs (vgl. Ladwig/Domsch 2017, 118). Die vollzeitnahe Tätigkeit weist jedoch ein stark verdichtetes Arbeitspensum auf, was mit einem vergleichsweise höheren Maß an Überstunden einhergeht und ggf. eine Mehrbelastung der Mitarbeiter:innen zur Folge hat (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017). Teilzeitangebote mit einer stärkeren zeitlichen Reduktion halten eine traditionelle Rollenkonstellation im Privaten aufrecht und gehen im Beruflichen mit einem verdichteten Arbeitspensum und einer Entgrenzung einher (vgl. Galvagni/Voß 2017; Karlshaus/Kaehler 2017).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Ausführung einer Führungsposition bei einem Zeitbudget von unter 100 % nur bedingt möglich ist (vgl. Sparber 2010; Ladwig/Domsch 2017) und die Flexibilisierung in regulären Teilzeitmodellen diverse Nachteile mit sich bringt, wird der Teilung einer Führungsposition ein besonderes Potential zugesprochen. Die Idee, eine Position unter mehreren Beschäftigten aufzuteilen, besteht seit den 1980er Jahren (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017). Diese Art der Stellenbesetzung wird unter verschiedenen Begrifflichkeiten, wie *Job-* oder *Topsharing*, *Co-Führung* oder *Führung im Tandem*, diskutiert und nicht einheitlich definiert. Die Definition ist abhängig davon, ob Führung als *Rolle* oder als *sozialer Prozess* erachtet wird, wobei geteilte Führung hier weniger als eigenständiger Führungsstil verstanden werden soll (vgl. dazu auch Werther 2016). Dieser Arbeit liegt die Perspektive auf der Positionsbesetzung

und Rollenübernahme zugrunde, die „aus einer Berufsrolle heraus“ (Schuh 2008, 277) entstehen.

Neben der Aufteilung von Arbeitszeit ist die Definition inhaltlicher Verantwortung und der Arbeitsorganisation entlang der Kompetenzen und Erfahrungen des Tandems von zentraler Bedeutung (vgl. Kuark/Wyss 2016). Die Teilung einer Führungsposition wird als Chance zur effektiven und nachhaltigen Reduzierung der Arbeitsbelastung bewertet (vgl. von Au 2018). Die enge Kommunikation zwischen den Führungskräften hat darüber hinaus einen permanenten Wissenstransfer zur Folge (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017; von Au 2018). Dadurch eröffnen sich Lern- und Entwicklungsfelder *on the job*, da unterschiedliche Arbeitsbereiche durch eine gemeinsame Reflexion der Partner:innen abgedeckt werden (vgl. Ellwart/Russel/Blanke 2015). Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf die Innovations- und Problemlösekompetenz aus, indem eine Co-Leitung die vorhandene Expertise in der Leitungsebene verdoppelt und differenziert mit der Komplexität und der Entwicklung innovativer Lösungen umgehen kann (vgl. ebd.). Trotz erster positiver Berichte findet diese Art der Arbeitszeitgestaltung lediglich eine kurze Erwähnung im aktuellen Gleichstellungsbericht der Bundesregierung: „Führen in Teilzeit, beispielsweise durch eine Tandemlösung, bei der sich zwei Führungskräfte eine Stelle teilen, ist dabei eine von vielen Möglichkeiten“ (BMBFSJ 2018, 20). Bisher ist geteilte Führung kaum in Unternehmen, sondern eher im öffentlichen Dienst anzutreffen (vgl. Meyer/Waldner 2015; Fauth-Herkner/Wiebrock 2017). Konträr zu den technischen Möglichkeiten flexibler Arbeit, wies Deutschland bisher relativ starre Arbeitsstrukturen und eine konservative Präsenzkultur auf. Die Umsetzung flexibler Arbeitszeitmodelle war daher zuletzt noch immer mit großen Hemmnissen verbunden (vgl. Kolat/Schirmacher 2017). Wie die befragten Führungskräfte die flexible Arbeit im Beruflichen und Privaten erleben, wird im Folgenden erläutert.

2.3.1 Beweggründe für geteilte Führung

Die Ambition, eine anspruchsvolle Karriere verfolgen zu können, geht für fast alle Befragten mit der Frage nach einer parallelen Familienorganisation einher. Die Motivation zur Übernahme einer geteilten Führungsposition ist daher überwiegend mit familiären Verpflichtungen verknüpft und resultiert sehr oft in einer Arbeitszeitreduzierung (auf durchschnittlich 69 % Stellenanteil; vgl. Rühling 2023). Sowohl der eigene Anspruch als Führungskraft sowie die empfundene Erwartung der Umwelt an eine Verfügbarkeit und

Präsenz im Unternehmen werden im Kontext von weiteren Verpflichtungen als nicht leistbar wahrgenommen. Dieses Erleben von Unvereinbarkeit führte in der Vergangenheit oft zu einer klassischen Teilzeitarbeit, die aufgrund der Arbeitsverdichtung ebenfalls als nicht machbar empfunden wurde (vgl. u. a. Ladwig/Domsch 2017).

„Elternzeit, zwei Kinder und das ist natürlich etwas, was uns Frauen da immer umtreibt. Denken wir auch einfach anders als Männer. Was aber auch vollkommen okay und legitim ist, aber natürlich dann die Familien im Vordergrund. Und deswegen habe ich relativ früh gesagt, [...] Familie und Beruf sehe ich jetzt in einer größeren Führungsverantwortung schwierig zu vereinbaren.“ (IP 12, Abs. 2)

Vor der bewussten Entscheidung, in ein Tandemmodell zu wechseln und die Arbeitszeit (größtenteils) zu reduzieren und damit zumindest zeitlich die berufliche Domäne zu beschneiden, war die berufliche Situation der befragten Frauen teilweise von starker Hingabe bis zur totalen Selbstaufgabe geprägt. Diese Bedingung war nicht spannungsfrei, da der Grat zwischen der Freude an viel Arbeit mit einhergehender starker Identifikation und hohem Stress mit Schlafproblemen und fehlender Zeit für das soziale Umfeld als teilweise sehr schmal empfunden wurde. Die beruflichen Ambitionen und die gleichzeitige Familienorientierung werden darum oft als derart unvereinbar erlebt, sodass das Modell der Teilzeitführung als Coping-Strategie in diesem Spannungsfeld fungiert. Um diese Zerrissenheit weder zu Lasten des Berufs noch der Familie werden zu lassen und einer Rollenerfüllung in beiden Bereichen gerecht zu werden, bedarf es einer starken subjektiven Aushandlung der eigenen Erwartungen und der strukturellen Rahmenbedingungen.

Weitere Motive für eine Stundenreduktion sind die Ausübung einer Nebentätigkeit, die meist mit der Wahrnehmung einer größeren Sinnstiftung im Vergleich mit dem Hauptberuf verbunden ist, oder auch eine veränderte Bewertung des Stellenwerts des Berufs an sich und ein Hinterfragen der beruflichen Priorisierung (vgl. Rühling 2023). Letzteres begründet sich durch einen Reflexionsprozess in Bezug auf den beruflichen Werdegang sowie dessen Verausgabung, der durch starke gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Schicksalsschläge angestoßen wurde.

Die Umsetzung von geteilter Führung erfolgt im untersuchten Sample mehrheitlich als *bottom up*-Prozess, indem das Modell von den Führungskräften selbst angestoßen und geplant wird (vgl. Rühling 2023). Diesbezüglich zeigt sich ein starker Gestaltungswille, indem z. B. die Arbeitsorganisa-

tion durch die Art der Zusammenarbeit komplett neu strukturiert wird. Darüber hinaus fungieren auch die Geschäftsleitung und die Vorgesetzten als Initiator:innen und stoßen die Etablierung *top down* an. Es zeigt sich, wie zentral die unterstützenden Strukturen mit Blick auf die berufliche Laufbahn weiblicher Führungskräfte sein können (vgl. Rühling 2023). Das Angebot dieser Arbeitsform erzeugt teilweise ein starkes Commitment und kann damit als betriebliches Bindungsinstrument dienen, indem es als Partizipationsmöglichkeit für die Gestaltung der eigenen Karriere und der Arbeitsbedingungen wahrgenommen wird.

2.3.2 Chancen von geteilter Führung

Die Befragten bewerten ihr Arbeitszeitmodell durchgehend positiv, wenn auch voraussetzungsreich hinsichtlich struktureller und kultureller Bedingungen. Durch eine gegenseitige Vertretung wird die Stressbelastung sowohl im Beruflichen selbst als auch außerhalb des Beruflichen reduziert und trägt zu einer ausgeglicheneren *Work-Learn-Life-Balance* bei (vgl. Antoni et al. 2014). Die Tandemarbeit wird aufgrund der engen Zusammenarbeit auf fachlicher und sozialer Ebene als Stärkung und Entlastung erlebt, die insbesondere einem hohen Verantwortungsgefühl und Leistungsanspruch entgegenwirken kann. Auch wenn der Arbeitsumfang teilweise immer noch sehr hoch bzw. höher als die vereinbarte Arbeitszeit ist, wird das Pensum als bewältigbarer eingestuft.

„Ich würde sagen, es war mehr [Arbeitszeit], aber ganz genau weiß ich es nicht. Und das ist mir auch nicht so wichtig, weil [...]. Warum ist mir das eigentlich nicht so wichtig? Weil ich einfach glücklich bin, dass das so ging, wie es war. Das hat ja auch immer so ein bisschen was Psychologisches. Wenn ich 60 [%] bin, bin ich auch nicht so verpflichtet.“ (IP 01, Part 2, Abs. 84)

Das berufliche Commitment erfährt in diesem Kontext eine neue Bewertung, da es als selbst gewählt erlebt wird. Damit verbunden sind Spaß und Interesse an der Arbeit, die z. B. keine Nacharbeit mehr am Wochenende erfordert und gesundheitlich weniger negative Auswirkungen hat. Dies löst ein Gefühl der Bewältigung und der Selbstwirksamkeit aus, indem Berufliches im Tandem gemeinsam verarbeitet werden kann (vgl. u. a. Ellwart et al. 2015). Die Führungskräfte erfahren einen hohen Gestaltungsspielraum, der mit Selbststeuerung und Freiheit verbunden ist.

Da geteilte Führung mehrheitlich *bottom-up* als „Graswurzelinitiative“ (IP 07, Abs. 40) entsteht, wird deutlich, welche Veränderungsenergien und Gestaltungswillen von den Beschäftigten ausgehen. Diese starke Subjektivierung im beruflichen Handeln führt auch dazu, dass die Führungskräfte sich selbst teilweise in der Rolle von Multiplikatorinnen sehen, die als Vorbild für diese Form der Arbeitsorganisation agieren. Ihnen ist daran gelegen, flexible Modelle nicht nur zu leben, sondern auch *vorzuleben*, indem sie neue und flexible Formen der Arbeit auch ihren Mitarbeiter:innen ermöglichen. Die Befragten nehmen damit aktiv an der Gestaltung der Arbeits- und Führungskultur teil, die insbesondere zu einer in der modernen Arbeitswelt geforderten Kompetenzentwicklung der Beschäftigten beitragen kann. Sie vertreten implizit eine spezifische Führungsmentalität, die durch einen kooperativen und partizipativen Führungsstil gekennzeichnet ist. Nach eigener Einschätzung setzen die Befragten einen Arbeitsrahmen mit flachen Hierarchien und einer offenen Feedbackkultur, um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu ermöglichen sowie ein selbstbestimmtes Arbeiten der eigenen Mitarbeiter:innen zu fördern (vgl. Rühling 2023).

Das Einbringen diverser Perspektiven durch einen meist unterschiedlichen fachlichen Hintergrund regt eine starke Reflexion des Arbeitshandelns auf sachlicher und emotionaler Ebene an und trägt zum Lernen im Prozess der Arbeit bei (vgl. Rühling 2023). Die Befragten berichten von einem gemeinsamen Wachstum und gegenseitigem Profitieren von den Kompetenzen der jeweils anderen (vgl. Cooman/Krzywdzinski/Christen 2019), was auch das Finden und Weiterentwickeln der eigenen Führungsrolle stärkt:

„[...] dass ich mich wahnsinnig weiterentwickelt habe die letzten dreieinhalb Jahre. Ich hätte das nie gedacht. Für mich war das Jobsharing eher die Idee eine Führungsposition zu haben und nicht 150 % zu arbeiten. Das ist ja auch passiert. Was ich nicht gedacht hätte, dass ich mich fachlich so viel weiterentwickle. Also das ist Learning on-the-go, die ganze Zeit, ein Crashkurs nach dem anderen. Und aber auch sehr viel mehr in meine Führungsrolle auch gefunden habe.“ (IP 14, Abs. 37)

2.3.3 Herausforderungen von geteilter Führung

Als herausfordernd werden vor allem die fachliche Abstimmung innerhalb des Tandems und die transparente Darstellung von Zuständigkeiten nach außen empfunden (vgl. u. a. Ellwart et al. 2015). Auch eine fehlende Akzeptanz für diese neue Art von Arbeitsgestaltung wird von einigen Inter-

viewpartnerinnen als Hürde beschrieben. Aus Sicht der Befragten stehen eine breit akzeptierte Nutzung und ein tatsächlich gelebter organisationaler Wandel daher noch am Anfang, erfordern Zeit und hängen maßgeblich von der Unternehmens- und Führungskultur ab. Diese ist laut einer Befragten noch immer durch eine hohe Präsenzdauer, z. B. durch lange Termine, geprägt. Die Interviewpartnerin fordert daher eine Neuordnung der Arbeitskultur, wie sie in skandinavischen Ländern schon etabliert ist. So muss es völlig neue Modelle geben, die Familienarbeit als Arbeit anerkennen und verschiedene Lebensbereiche verknüpfen. Solange diese Perspektive und geeignete Modelle nicht existieren, braucht es ihrer Ansicht nach Job-sharing. Diese Bewertung als lebensphasenorientiertes Arbeitszeitmodell spricht eine Übergangslösung an, bis es zu einer nachhaltigen Veränderung der Arbeitskultur kommt (vgl. Rühling 2023). Vor diesem Hintergrund kann geteilte Führung als Baustein im betrieblichen Changeprozess bewertet werden, der die Zukunft von Arbeit zwar mitgestaltet, sie aber noch nicht herbeiführen kann.

2.3.4 Familiäre Rollenverteilung

Die Arbeitszeitreduzierung geht mit einer spezifischen Organisation der Sorge- und Hausarbeit einher. Die Befragten unterstreichen, dass Frauen in Deutschland nach wie vor oft vor einer Karriereentscheidung stehen, die es mit Blick auf eine Familienplanung auszuloten gilt. Ihre Karriereverläufe sind daher oft von Aushandlungs- und Abwägprozessen geprägt. Das Ringen innerhalb der Partnerschaft ist dabei eine Strategie, mit den unterschiedlichen Anforderungen und Zuständigkeiten umzugehen. Frauen sind vor diesem Hintergrund besonders gefordert, ihren Lebensverlauf immer wieder aktiv und reflexiv herzustellen (vgl. Rühling 2020):

„Also es war auf beiden Seiten, würde ich sagen, immer wieder auch ein Schritt zurück und dann wieder ein Schritt nach vorn. Also es ist so ein Atmen auf allen Seiten.“ (IP 01, Part 2, Abs. 6)

Die Mehrheit der Befragten (82 %) ist mit der Wahl des Arbeitszeitmodells in Teilzeit beschäftigt, wodurch auch die Zuständigkeit der Care-Arbeit größtenteils in ihrer Verantwortung liegt. Damit werden die Rollenzuweisungen tendenziell reproduziert, die auch durch ein modernes Arbeitszeitmodell offensichtlich nicht aufgelöst werden können, solange dieses Modell geschlechtsspezifisch genutzt wird. Abgesehen von diesen immanenten Zuständigkeiten durch die Arbeitszeitreduzierung wird die partnerschaftliche

Verteilung von den Befragten zum Großteil als gleichberechtigt eingestuft. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in dem vermehrten Wunsch von Vätern wider, an der Care-Arbeit zu partizipieren (vgl. u. a. DIE ZEIT/ infas/WZB 2023). Sofern die Verteilung von Sorge- und Fürsorgearbeit als egalitär empfunden wird, liegt die Verantwortung zur Koordination und Abstimmung jedoch fast immer bei den Befragten selbst. Es findet eine Übertragung des Arbeitsmodus auf die private Domäne statt, indem Care-Arbeit als *Mitmanagen* der Familie bezeichnet wird und familiäre Pflichten beispielsweise an den Partner delegiert und überprüft werden (vgl. Rühling 2023). Auch wenn die Rollenverteilung in dem Fall kritisch hinterfragt und reflektiert wird, deutet sich eine starke Verschränkung von weiblichen Zuständigkeiten an.

Die Übertragung des Arbeitsmodus auf das Familienleben findet seinen Ausdruck auch im gleichberechtigten Management der privaten Aufgaben: „Aber ich sage immer es ist eigentlich auch wie ein Jobsharing. Ich muss mich ja auch ständig absprechen. Also wir haben auch fast schon Kanban Boards⁷ zu Hause.“ (IP 14, Abs. 56). Die hier angesprochene egalitäre Verteilung von Care-Arbeit ist auch dadurch begründet, dass die entsprechende Befragte im Ausland beruflich sozialisiert wurde und nach ihrer Rückkehr nach Deutschland immer noch stark von der ausländischen Arbeitskultur geprägt ist. Als besonders hilfreich empfindet sie das gegenseitige wertschätzende Bewusstsein, was alleinige Verantwortung im privaten Bereich bedeutet. In einer Art familiärem Schichtmodell weist sie sich nach der beruflichen Taktung mit ihrem Partner die komplette Verantwortung für die Haus- und Sorgearbeit zu. Diese gilt es wiederum in besonderem Maße zu organisieren und zu strukturieren, um den Alltag bewältigen zu können.

Die veränderte Arbeitsorganisation durch die Corona-Pandemie kann auch zu einer Neuverhandlung der Care-Arbeit führen, wenn flexibles Arbeiten geschlechtsunspezifisch genutzt wird. Bei einer Befragten fand eine nicht intendierte Rollenverschiebung statt, als ihr Partner eine betriebsbedingte Anordnung erhielt, im Homeoffice zu arbeiten. Seine Präsenz im Privaten ging mit einer ungeplant höheren Erfüllung familiärer Pflichten einher. Auch bei einer weiteren Interviewpartnerin führte die Corona-Pandemie zu einer veränderten Sicht auf die traditionelle partnerschaftliche Arbeitsteilung, die sie rückblickend egalitärer gestalten würde. Es zeigt

7 Visualisierungstool zur Arbeitsorganisation aus dem agilen Projektmanagement, online: <https://karrierebibel.de/kanban/> (20.07.2023)

sich, wie relevant betriebliche Impulse sind, um eine nicht hinterfragte Verantwortungszuschreibung zu reflektieren. Das Modell kann in diesem Kontext einen Gelingenrahmen schaffen, indem Frauen ihre Macht zur Aushandlung nutzen und eine moderne Paarkonstellation privat und beruflich fordern und vorleben.

Bei der Unterstützung der förderlichen Strukturen des Arbeitszeitmodells kommt der betrieblichen Bildungsarbeit eine besondere Rolle zu, um nicht nur einen gleichstellungspolitischen Beitrag zu leisten, sondern auch um Beschäftigte in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und diese mit der Organisation zu verknüpfen. Diese Perspektive ist insbesondere von Relevanz, um die Verantwortung von Arbeitsgestaltungs- und Gerechtigkeitsfragen nicht allein auf das Subjekt zu übertragen.

3 Fazit und Ausblick für die betriebliche Bildungsarbeit

Geteilte Führung ist für die betriebsseitige Gestaltung von Arbeit ein noch relativ unbekanntes Feld (vgl. auch Meyer/Waldner 2015; Fauth-Herkner/Wiebrock 2017). Nicht nur aus Gleichstellungsgründen, sondern auch aus einer Qualifizierungsperspektive lohnt sich die Unterstützung dieser neuen Arbeitsorganisation. Im Modell der geteilten Führung sind inhärente Strukturen angelegt, die sowohl für die Führungskräfte selbst als auch für die geführten Mitarbeiter:innen lern- und kompetenzförderlich wirken können (vgl. auch Cooman et al. 2019). Im Modell der geteilten Führung findet das Lernen im Prozess der Arbeit implizit statt, wodurch arbeitsintegrierte Lernformen strukturell verankert werden können. Der betrieblichen Bildungsarbeit obliegt es, diese Bedingungen zu erkennen, sie zu fordern und zu fördern.

Vor dem Hintergrund des Wandels von Arbeit sind Beschäftigte nicht mehr nur auf ein umfangreiches Fachwissen, sondern vor allem auf Kompetenzbündel angewiesen, durch welche sie auftretende Herausforderungen selbstorganisiert bewältigen können (vgl. Hiestand 2020; Hiestand/Rühling 2022). Insbesondere Modelle, die einen Rahmen schaffen, indem Arbeit und Lernen intuitiv miteinander verknüpft werden können, bieten vor diesem Hintergrund ein besonderes Potential, während formale Lernsettings weniger geeignet sind, die benötigten Kompetenzen zu fördern. Die klassische Personalentwicklung ist bisher jedoch noch immer stark auf die Planung von Seminaren ausgerichtet und *top-down* orientiert (vgl. Sauter/Scholz 2015). So „hängen Betriebliche Bildungsarbeit und Personalentwick-

lung in Deutschland vielerorts auf dem Weg von der Input- zur Outcomeorientierung fest“ (Arnold 2018, 61). Die betriebliche Bildungsarbeit steht daher vor der Aufgabe, den Fokus von standardisierten Settings wie Fort- und Weiterbildungen zu erweitern und sich als „Veränderungsspezialist[:innen]“ (ebd., 225) zu positionieren.

Um ein strategisches Kompetenzmanagement zu betreiben, eignet sich genau diese Art von *bottom-up*-Ausrichtung entlang der Steuerung durch die Mitarbeitenden selbst. Die Gestaltungsmotivation, die bei dem Aufbau neuer Arbeitszeitmodelle entsteht, kann so als Ressource erkannt und organisational genutzt werden. Um die Kompetenzen der Beschäftigten sinnvoll in die Organisationsentwicklung einzubetten, bedarf es einer transparenten Partizipationskultur, die einen Rahmen zur individuellen und kollektiven Reflexion von implizitem Wissen und Erfahrungen und für einen systematisierten Austausch bereitstellt (vgl. Hiestand 2017; Hiestand/Rühling 2022). Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz ist es zentral, eine individuelle Steuerung und reflexive Verknüpfung verschiedener Lernformen zu ermöglichen. Die Selbstorganisation ist dabei einerseits Notwendigkeit selbst, da Kompetenzen nur aus individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen entwickelt werden können. Andererseits ist die Grundvoraussetzung der Selbstorganisation, über festgelegte Lernziele hinaus zu lernen, um Selbstorganisationsdispositionen als konkrete Kompetenz zu entwickeln (vgl. Hiestand 2019). Dafür sind Handlungsspielräume, also Freiheits- und Entscheidungsgrade sowie Autonomie nötig (vgl. Dehnbostel 2018; Hiestand 2020). Die institutionelle Unterstützung⁸ von geteilter Führung wird durch die Befragten bisher jedoch noch ambivalent empfunden: Auf der einen Seite wird die Geschäftsleitungs- und Führungsebene als tragende Instanz bewertet. Auf der anderen Seite wird eine betriebliche Sorge bei erhöhter Nachfrage nach solcher Art von Modellen erlebt. Auch in Bezug auf die Personalabteilung wird teilweise vermutet, dass mit geteilter Führung zwar eine oberflächliche Veränderung der Arbeitsorganisation stattfindet, das Modell aber eher als Werbetooll genutzt wird und noch kein tatsächlicher Kulturwandel stattfindet. Diese Divergenz gilt es abzubauen, um Führungskräfte und Beschäftigte insgesamt zielgerichtet in moderner Arbeitsgestaltung zu begleiten.

Diese veränderte Perspektive der betrieblichen Bildungsarbeit stellt die Interessen der Lernenden in den Mittelpunkt und lässt die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten Baustein der Organisationsentwicklung werden

8 siehe zur Institutionalisierung auch Ladwig/Domsch 2017.

(siehe u. a. Dehnbostel 2015; Hiestand 2017; Arnold/Stroh 2018). Diese Perspektive bedarf auch einer diversitätssensiblen Komponente, um flexible Arbeit sowohl geschlechtsunabhängig als auch offen gegenüber anderen Personengruppen zu eröffnen, die von Benachteiligung betroffen sind (vgl. hierzu auch Charta der Vielfalt 2022). Um eine solche Ausrichtung in der Aus- und Weiterbildung aufzugreifen, ist pädagogisch geschultes und sensibilisiertes Personal unabdingbar, das sich vor allem als Lernprozessbegleiter:innen versteht (vgl. u. a. Hiestand/Rühling 2022). Diese Orientierung impliziert auch eine offene Haltung gegenüber neuen Arbeitszeitmodellen und einer gerechten Gestaltung und Verknüpfung von Arbeit und Lernen.

Literatur

- Abrell, B. (2015): Führen in Teilzeit. Voraussetzungen, Herausforderungen und Praxisbeispiele. Wiesbaden.
- Antoni, C./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (2014): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.
- Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden.
- Arnold, R./Stroh, C. (2018): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 411-425.
- Becker, R./Hilf, E./Lien, S./Köhler, K./Meschkutat, B./Reuschke, D./Tippel, C. (2011): Bleiben oder gehen? Räumliche Mobilität in verschiedenen Lebensformen und Arbeitswelten. In: Cornelißen, W./Rusconi, A./Becker, R. (Hrsg.): Berufliche Karrieren von Frauen. Wiesbaden, 21-63.
- Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirch, L./Wagner, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien, 10-25.
- BMBFSJ (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin.
- BMBFSJ (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung. Berlin.
- BMBFSJ (2023): Gender Care Gap. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap> (01.06.2023).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2013): Politischer Bericht zur Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Leistungen. Berlin.
- Burkhart, A. (2020): Wirksame Führung in Banken und Sparkassen. Wiesbaden.

- Charta der Vielfalt e.V. (2023): Factbook Diversity 2023. Positionen, Zahlen, Argumente. Berlin.
- Cooiman, F./Krzywdzinski, M./Christen, S. (2019): "Ich arbeite ganz anders und besser als früher": Praxis und Potentiale von Jobsharing in Unternehmen, WZB Discussion Paper, No. SP III 2019-301, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.
- Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit – Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb, 2. Auflage. Baltmannsweiler.
- Dehnbostel, P. (2018): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. In: ARBEIT 2018, 27(4), 269-294.
- Destatis (2023a): Erwerbstätigenquoten 1991 bis 2022. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/erwerbstaetigenquoten-gebietsstand-geschlecht-altergruppe-mikrozensus.html#fussnote-3-120426> (01.06.2023).
- Destatis (2023b): Frauen in Führungspositionen. Online: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/frauen-fuehrungspositionen.html#:~:text=Nur%20jede%20dritte%20F%C3%BChrungskraft%20ist,\(%2B0%2C6%20Prozentpunkte\)](https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/frauen-fuehrungspositionen.html#:~:text=Nur%20jede%20dritte%20F%C3%BChrungskraft%20ist,(%2B0%2C6%20Prozentpunkte)) (01.06.2023).
- Destatis (2023c): Zahl der Woche Nr. 19 vom 9. Mai 2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_19_p002.html (01.06.2023).
- DIE ZEIT/infas/WZB (2023): Ergebnisse aus der Vermächtnisstudie 2023. Online: https://www.zeit-verlagsgruppe.de/wp-content/uploads/2023/05/Ergebnisse-aus-der-Vermaechtnisstudie-2023_Presse_Langversion-1.pdf (21.07.2023).
- Dressel, K./Wanger, S. (2010): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 489-498.
- EAF Berlin. Diversity in Leadership (2015): Flexibles Arbeiten in Führung. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin.
- Eigenmann, L./Holl, Y./Kovátás, E./Menge, J./Nink, K./Rosenplänter, A./Salles, A./Schildmann, C. (2016): Auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit? Berichte aus Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Österreich, Schweden, Schweiz, Ungarn und USA. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- Ellwart, T./Russel, Y./Blanke, K. (2015): Führung als Doppelspitze: Co-Leitung erfolgreich managen. In: Felfe, J./Van Dick, R. (Hrsg.): Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte. Berlin, 251-261.
- Fauth-Herkner, A./Wiebrock, S. (2017): Implementierung von Teilzeitführung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 101-114.
- Galvagni, I./Voß, E. (2017): Praxisbeispiel EY: Flexibilität und individuelle Ausgestaltung als Erfolgsvoraussetzung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Wiesbaden, 185-195.

- Gärtner, M./Garten, T./Huesmann, M. (2016): Flexible Arbeitsmodelle für Führungskräfte. Zum Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 4/2016, 220-233.
- Hiestand, S. (2017): BITS & BIER: Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung. Baden-Baden.
- Hiestand, S. (2019): Von der traditionellen Personalentwicklung zur Kompetenzorientierung in der Arbeit. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, Heft 179, 73. Jg., 30-32.
- Hiestand, S. (2020): Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung. In: Richter, G. (Hrsg.): *Lernen in der digitalen Transformation. Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt*. Stuttgart, 51-64.
- Hiestand, S./Rühling, S. (2022): Personalentwicklung im Spannungsfeld individuellen Lernens und betrieblicher Organisationsentwicklung, In: Gröbel, R./Dransfeld-Haase, I. (Hrsg.): *Strategische Personalarbeit in der Transformation. Partizipation und Mitbestimmung für ein erfolgreiches HRM*. Frankfurt a. M., 386-400.
- Hinz, S. K. B. (2008): Erwerbsarbeit im Wandel unter besonderer Berücksichtigung der Frauenerwerbstätigkeit und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Tönning.
- Karlshaus, A./Kaehler, B. (2017): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden.
- Kohlrausch, B./Zucco, A. (2020): Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt, In: *WSI Policy Brief*, Nr. 40. Düsseldorf, 1-14.
- Kolat, D./Schirmacher, A. (2017): Zur familienpolitischen Bedeutung von Führung in flexiblen Arbeitsmodellen. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): *Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen*. Wiesbaden, 45-56.
- Kuark, J./Wyss, M. (2016): Erfolgsfaktoren für TopSharing. In: *Zeitschrift Führung und Organisation*, 01/2016, 85. Jg., 37-43.
- Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- Kümmerling, A. (2015): Beschäftigungsentwicklung und Arbeitszeiten von Frauen in Deutschland – eine Erfolgsstory? In: *Die Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 69, 2015, 1, 23-29.
- Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 14. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.shtml (09.12.2020).
- Ladwig, D. H./Domsch, M. E. (2017): Chancen und Risiken bei der Implementierung von Teilzeitführung: In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): *Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen*. Wiesbaden, 115-126.
- Leitner, S./Ostner, I./Schratzstaller, M. (2004): *Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch: Was kommt nach dem Ernährermodell?* Wiesbaden.
- Lempert, W. (2006): *Berufliche Sozialisation*. Baltmannsweiler.

- Lempert, W. (2007): Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 103, 12-40.
- Littmann-Wernli, S./Schubert, R. (2001): Frauen in Führungspositionen - Ist die "gläserne Decke" diskriminierend? In: Arbeit, Heft 2, Jg. 10. Zürich, 135-148. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/46910843.pdf> (05.11.2020).
- Meyer, M./Waldner, R. (2015): Die Spitzen-Duos. In: BILANZ. Das Schweizer Wirtschaftsmagazin, 23/2015, 74-79.
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für eine professionsorientierte Beruflichkeit als berufspädagogische Herausforderung. In: Straka, G. A./Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Wiesbaden, 147-157.
- Meyer, R. (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 23-36.
- Rühling, S. (2020): Bildung, Beruf und Baby. Weibliche Lebensverläufe im Wandel, In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 182 (2020) 4 - 74. Jahrgang, 17-19.
- Rühling, S. (2023): Neue Arbeitszeitmodelle als Beitrag zu einer nachhaltigen Geschlechtergerechtigkeit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 197 (2023) 1 - 77. Jahrgang, 40-43.
- Sauter, W./Scholz, C. (2015): Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung. Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung. Wiesbaden.
- Scheele, A. (2018): Arbeit und Geschlecht: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Care. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden, 1-10.
- Schuh, S. (2008): Führung als Profession. In: Sackmann, S. (Hrsg.): Mensch und Ökonomie. Wiesbaden, 276-293.
- Sparber, M. (2010): Coaching von Führungskräften in Teilzeit. In: Schreyögg, A./Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.): Die Organisation in Supervision und Coaching. In: Organisationsberatung. Supervision. Coaching, Sonderheft 3/ 2009, 159-171.
- Stuth, S./Hipp, L. (2017): Führung in Teilzeit? – Eine empirische Analyse zur Verbreitung von Teilzeitarbeit unter Führungskräften in Deutschland und Europa. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 31-43.
- Von Au, C. (2018): Ganzheitlich agierende Führungspersönlichkeiten sind zufriedene und wirksame Führungspersönlichkeiten: Die Chancen der individualisierten Führung in Teilzeit. In: Dies. (Hrsg.): Anreizsysteme für Leadership-Organisationen. Employer Branding und Anreizsysteme der Next Practice. Wiesbaden, 195-205.
- Werther, S. (2016): Shared Leadership. In: Von Au, C. (Hrsg.): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. System, Beziehung, Haltung und Individualität. Wiesbaden, 171-187.

- Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 126-136.
- World Economic Forum (2022): Global Gender Gap Report 2022 INSIGHT REPORT JULY 2022. Genf.
- WSI (2023): WSI GenderDatenPortal: Zeit: TEILZEITQUOTEN DER ABHÄNGIG BESCHÄFTIGTEN 1991–2021. Online: <https://www.wsi.de/de/zeit-14621-teilzeitquoten-der-abhaengig-beschaeftigten-19912017-14748.htm#:~:text=Die%20Teilzeitquote%20von%20Frauen%20ist,Prozent%2C%20Westdeutschland%2048%20Prozent> (01.06.2023).

Gestaltungsansätze zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse auf Basis einer formativ qualitativen Befragung

Manuel King, Sylvia W. Schweigler

Abstract

Im Folgenden sollen die Ergebnisse einer formativ qualitativen Befragung zur Implementierung einer neuen Lernumgebung einer sog. Learning-Experience-Plattform (LXP) in einem deutschen Großunternehmen zusammengefasst werden. Der Beitrag zeigt auf, welche betrieblichen Rahmenbedingungen erforderlich sind, um selbstgesteuertes Lernen, auch über die LXP hinaus, zu ermöglichen. Im Fokus steht die Beziehung zwischen Mitarbeitenden, Führungskräften und Bildner:innen. Dazu stellen die Forschenden den empirischen Daten lerntheoretische Ansätze und Erkenntnisse gegenüber und leiten daraus praktische Implikationen ab, um betriebliches Lernen in gelingender Weise auszugestalten. Die Autorin und der Autor des Beitrags sind in der Personalentwicklung großer deutscher Unternehmen aus der Mobilitäts- und Lebensmittelbranche tätig und u. a. für die wissenschaftliche Begleitung digitaler Lernprodukte verantwortlich.

Schlüsselwörter: Learning-Experience-Plattform, organisationales Lernen, selbstgesteuertes Lernen, technologiegestütztes Lernen

1 Einführung

Die Kluft zwischen der Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen und den Herausforderungen von Unternehmen und Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahren vergrößert. Treiberin dieser Entwicklung ist die fortschreitende Digitalisierung, durch die sich auch die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt tiefgreifend verändern, dies trifft auch die betriebliche (Weiter-)Bildung (vgl. Arnold 2021, 13; vgl. Nieswandt/Geschwill/Zimmermann 2019, 11f.). Das untersuchte Unternehmen strebt es als global agierende Organisation an, sich innerhalb von zehn Jahren von einem klassischen Industrieunternehmen zu einem softwaregeprägten Mobilitätsdienstleister

zu wandeln. Dies geht mit dem Um- und Ausbau neuer Geschäftsmodelle, Produkte und Dienstleistungen einher. Um das Zielbild zu erreichen ist eine tiefgreifende Veränderung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit erforderlich. Zusätzlich stellen die neuen und von Veränderung geprägten Tätigkeitsfelder hierarchieübergreifend eine Herausforderung für die Belegschaft dar. Daraus ergeben sich auch geänderte Anforderungen an die betriebliche Fort- und Weiterbildung (vgl. BMBF 2019, 64; vgl. Foelsing/Schmitz 2021, 4). In volatilen Arbeitsumgebungen benötigen Mitarbeitende einen flexiblen und bedarfsorientierten Zugriff auf Bildungsangebote, um angesichts der stetigen Veränderungsdynamik individuelle Kompetenzen zielgerichtet (im Sinne betriebsbezogener Anforderungen) weiterzuentwickeln. Um diesen Zugriff zu ermöglichen ist eine Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses erforderlich. Noch ist ein relativ hoher Anteil *fremdgesteuerter*, also auf Wissensvermittlung und Qualifizierung fokussierter Präsenzlernformate dominant. Hier bedarf es der Integration weiterer moderner Ansätze, die Beschäftigte beim selbstgesteuerten Aufbau von Wissen und Kompetenzen unterstützen (vgl. Arnold et al. 2018, 38). Dies kann zugleich der Schlüssel sein, um die unternehmerische Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit langfristig zu erhalten (vgl. Nieswandt et al. 2019, 2; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, 178). Das untersuchte Unternehmen begegnet diesem Entwicklungsbedarf u. a. mit der Einführung einer explorativ angelegten Lernumgebung, einer *Learning-Experience-Plattform*.

Im Folgenden wird zunächst aufgezeigt, was eine Learning-Experience-Plattform (LXP) ist und weshalb sich das Unternehmen für die Integration dieser Lernumgebung entschieden hat. Anschließend werden die Ergebnisse einer formativen Initialbefragung verdichtet dargestellt, welche in der Integrationsphase der Lernumgebung erhoben wurde. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang theoretischer Konzepte reflektiert. Dabei werden praktische Gestaltungsansätze für das betriebliche Lernen vorgestellt, die Mitarbeitende, Führungskräfte sowie Bildner:innen in die Verantwortung nehmen.

2 Organisationale Motive zur Integration einer Learning-Experience-Plattform

Die Bildungseinheit des fokussierten Unternehmens hat bereits länger erkannt, dass Bildungsinhalte in hohem Maße durch Trainer:innen vermittelt werden, die jedoch immer weniger den tatsächlichen und zukünftigen An-

forderungen genügen. Um die skizzierte Transformation zu unterstützen, erarbeitete die Bildungseinheit der Organisation ein Konzept, welches zum einen individualisiertes Lernen stärken und zum anderen skalierbare *up- und reskilling-Programme* zur Kompetenzförderung auf den Weg bringen soll. Ziel ist es, die Mitarbeitenden auf die Bewältigung der anstehenden Veränderungen vorzubereiten.

Die Implementierung einer LXP, die es Lernenden ermöglicht jederzeit webbasiert Lerninhalte abzurufen, ist ein wesentlicher Teil des Gesamtkonzepts. Bei einer LXP handelt es sich um eine durch künstliche Intelligenz (KI) gestützte Software, über die Nutzende auf Basis persönlicher Profile individuell relevante Lernangebote erhalten (siehe Tabelle 1). Ein wesentliches Merkmal ist, dass Lerninhalte und -ressourcen aller Art von Lernenden selbstständig gesucht und gefunden werden können. Die Plattform unterstützt die Nutzenden beim Entdecken neuer Inhalte. Diese werden aus unternehmensinternen sowie angebotenen, externen Plattformen entnommen. Die Lernenden werden in die Lage versetzt selbst zu entscheiden, mit welchen Inhalten sie sich wann auseinandersetzen (vgl. Nieswandt et al. 2019, 84). Zudem kombiniert die LXP, basierend auf dem individuellen Lernverhalten und der eigenen Job-Rolle, verschiedene inhaltliche Quellen miteinander und generiert Lernempfehlungen. Lernressourcen jeglicher Art werden kategorisiert und einfach suchbar bereitgestellt. Die LXP ist über digitale Endgeräte, von der Desktop-Applikation bis hin zu mobilen Endgeräten, abrufbar (vgl. VALAMIS 2023; vgl. Nieswandt et al. 2019, 83).

Von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Implementierung der LXP ist, dass – neben der medialen Promotion der Funktionsvielfalt – die organisationalen Lernvoraussetzungen betrachtet werden (vgl. Arnold et al. 2018, 43). Schließlich ist die LXP ein Instrument, um den bedarfsorientierten und selbstgesteuerten Wissens- und Kompetenzaufbau zu ermöglichen.

2.1 Vorgehen für die Initialbefragung und erste Ableitungen für die betriebliche Praxis

Vor der offiziellen Einführung der Lernumgebung wurden Mitarbeitende ausgewählt (im Folgenden *Test-User:innen* genannt), die die neue Lernumgebung innerhalb von ca. drei Wochen testeten, um herauszufinden, wie die Lernumgebung von Lernenden wahrgenommen wird und ob die bisher aufgebauten Lerninhalte den Bedarfen der Lernenden entsprechen. Zum

Erprobungszeitpunkt der Plattform waren auf der LXP sowohl zur Verfügung gestellte betriebseigene Inhalte zugänglich als auch durch betriebliche Bildner:innen kuratierte Bereiche. Die Test-User:innen wiesen individuelle Vorkenntnisse zu den kuratierten Themen und Bereichen der LXP auf. Dies ermöglichte es, dass die Test-User:innen nicht nur das System explorativ erkundeten, sondern einzelne Themenfelder auch inhaltlich und in qualitativer Hinsicht bewerten konnten. Die Test-User:innen erhielten in einer Kick-off-Veranstaltung den Auftrag, Lerninhalte ihrer Tätigkeitsbereiche auf Fachlichkeit zu prüfen, die Struktur sowie Aufbereitung der Inhalte zu untersuchen und das System zu erkunden. Neben bereichsspezifischen Lernplänen und -pfaden sollten auch frei verfügbare, durch die KI empfohlene Lerninhalte betrachtet werden. Wie sich bereichsspezifische Lernpläne und -pfade im neuen System auffinden lassen, wurde, neben der Kick-off-Veranstaltung, mithilfe eines schriftlichen Handouts aufgezeigt. Zum Ende des Erprobungszeitpunkts wurden die Test-User:innen gebeten, ihre Lernerfahrung in einer Online-Befragung zu reflektieren. Die Ergebnisse wurden mithilfe eines Befragungstools erhoben.

Insgesamt wurden 159 Fragebögen mit je vier offen angelegten Frage-Items des Fragebogens qualitativ ausgewertet und mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Aus den Antworttexten wurden in einem iterativen Vorgehen induktiv vier Kategorien bzw. Oberthemen abgeleitet. Alle Antwortpassagen wurden mindestens vierfach kodiert und einer der entstandenen Kategorien zugeordnet: *Funktionalität des Systems*, *Quellenvielfalt*, *Kuration der Lernmedien* und *Lernkultur*. In Summe wurden 274 Rückmeldungen ausgewertet.

2.2 Funktionalität des Systems

Von insgesamt 274 auswertbaren Rückmeldungen konnten 136 Antworten dieser Kategorie zugeordnet werden. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die Lernplattform wahrgenommen und bewertet wird und welche Funktionen positiv bzw. negativ hervorgehoben werden. Die meisten Rückmeldungen innerhalb der Kategorie (36 von 136) beschäftigten sich mit der Frage der Orientierung im System.

Obwohl aus den Rückmeldungen mehrheitlich geschlossen werden kann, dass sich die Ästhetik und Benutzerfreundlichkeit der Startseite vor-

teilhaft auf das Lernerleben auswirken, wird der Wunsch geäußert, einen augenschonenden Modus zu integrieren. Gegenüber der Häufigkeit und den Regulationsmöglichkeiten von Erinnerungsmails liegen ambivalente Rückmeldungen vor. Über die Einstellungsmöglichkeiten zur Regulation der Häufigkeit von Erinnerungs- und Empfehlungsmails¹ sollte seitens des Projektteams noch expliziter hingewiesen werden. Hinsichtlich des Onboardings² wurde zum Teil die Inkompatibilität der Inhalte mit den individuell ausgewählten Skills³ und Interessen bemängelt. Dies ist im Wesentlichen auf drei mögliche Ursachen zurückzuführen: Erstens war der Lernzeitraum zu kurz angesetzt, um tatsächliches Lernverhalten systemseitig zu erfassen. Zweitens war die inhaltliche Vielfalt der Lernumgebung zum Testzeitpunkt begrenzt und im Wesentlichen durch die Kurationsarbeit von Bildner:innen im Projekt geprägt. Drittens war die Anzahl der Lernenden auf der Plattform vergleichsweise gering, sodass davon auszugehen ist, dass die Empfehlungsmechanismen der LXP, die bei intensiver Nutzung herausgebildet werden, nicht vollständig zum Tragen kamen. Aus der Umfrage ging weiterhin hervor, dass Test-User:innen die Lernangebote über private sowie dienstliche mobile Endgeräte nutzen möchten.⁴ Als wesentliche Forderung kann abgeleitet werden, dass Lernende mehr Klarheit und Transparenz im Umgang mit der neuen Lernumgebung benötigen.

2.3 Quellenvielfalt

102 der 274 Rückmeldungen waren dieser Kategorie zuzuordnen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die Medien und Quellen auf der Lernplattform selbst, sowie die Verlinkungen zu externen Plattformen wahrgenommen wurden.

Insgesamt wurden *drei lernförderliche Faktoren* identifiziert: *Die Vielfalt der Medienformate* (Web Based Training, Film, Artikel, Podcast, etc.), die

-
- 1 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 10, 50, 59, 80, 143, 156f., 159, 161, 169, 177, 189, 202, 208, 213, 220, 223, 227, 230
 - 2 Das „Onboarding“ (dt. Willkommenstour) ist eine Voraussetzung, um die LXP als Test-User:in zu nutzen. Dabei werden die Kompetenzen ausgewählt, die gefördert werden sollen sowie die jeweilige Job-Rolle. Auf Basis dieser Vorauswahl werden auf der individualisierten Startseite der LXP relevante Lerninhalte bereitgestellt.
 - 3 „Skills“ umfassen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Begriff wird hier synonym zum Kompetenzbegriff genutzt.
 - 4 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 30, 129; 173, 203, 225

Verlinkung zu externen Plattformen des alltäglichen Gebrauchs mit ausgewählten Inhalten (z. B. YouTube, Spotify, etc.) sowie die unterschiedlichen *zeitlich determinierten Lernangebote* (Lernpfade, die bis zu 30 Minuten beanspruchen bzw. Lerninhalte, die in 2 Minuten zu bearbeiten sind). Als *Lernbarrieren* wurden *zwei Faktoren* ermittelt. Dazu zählen eine *minderwertige Formatqualität* (Bild und Ton) sowie *lizenz- oder kostenpflichtige Lerninhalte*, die über Direktverlinkungen auf externen Plattformen (z. B. Masterplan⁵) eingebunden sind.⁶ Hier wird deutlich, dass im Zuge der Kuratation durch Bildner:innen stärker darauf geachtet werden sollte, dass für alle Lernenden nur frei verfügbare Inhalte angeboten werden oder solche, die aus Vollsortiment-Plattformen⁷ stammen. Alternativ gilt es zu überlegen, wie Lerninhalte eindeutig als lizenz- bzw. kostenpflichtig oder zugangsbeschränkt gekennzeichnet werden können. Als wesentliche Forderung dieser Kategorie kann abgeleitet werden, dass Lernende Klarheit in der Handhabung mit dargebotenen Quellen von Lerninhalten erwarten.

2.4 Kuratation der Lernmedien

Ca. 50 % der Rückmeldungen (141 von 274 Antworten) waren dieser Kategorie zuzuordnen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die von den Bildner:innen kuratierten Lernpläne und -pfade auf der LXP wahrgenommen wurden.

Erneut steht das Thema der Orientierung im Mittelpunkt der Rückmeldungen, hier im Zusammenhang mit Lernplänen und -pfaden. Es werden konkrete Faktoren genannt, die sich auf das Orientierungsvermögen und das Lernerleben der Test-User:innen auswirkten. Erstens wird deutlich, dass es einen Unterschied macht, ob Lerninhalte direkt *auf der LXP abrufbar* sind oder ob auf eine externe Seite weitergeleitet wird.⁸ Je nach Browsereinstellung werden beim Öffnen von Verlinkungen neue Tabs ge-

5 In der Integrationsphase ist die externe Plattform Masterplan als externe Lösung an die LXP angebunden und steht für alle Lernenden via *Single sign-on* Verfahren zur Verfügung.

6 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 3, 7, 9, 13, 20 f., 29, 33-35, 40, 42, 46, 54, 61, 64, 68, 70, 78, 81, 86,90, 59, 108, 115, 159, 190, 224, 243

7 Vollsortiment-Plattformen sind kostenpflichtige Angebote, die für gewöhnlich mit Kosten für Nutzer:innen verbunden sind. Die Plattforminhalte sollen sukzessive für alle Lernenden nutzbar sein. Anfallende Kosten werden zentral abgewickelt.

8 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 126, 149, 151, 199, 216

öffnet, sodass nicht mehr mithilfe eines *Zurück-Buttons* in die vorherige Ansicht gewechselt werden kann. Zweitens kann aus den Rückmeldungen entnommen werden, dass kuratierte Lernbereiche, wie z. B. Lernpläne, zum Teil eine hohe *Klicktiefe* aufweisen. Dies erschwert es den Lernenden, die Übersicht zu behalten.⁹ Drittens wird deutlich, dass *Beschreibungstexte* zu Lernplänen und -pfaden stärker zur Orientierung beitragen können, da hier kenntlich wird, welche inhaltliche Tiefe der Inhalte dargeboten wird, in welcher Sprache die Inhalte behandelt werden und welcher inhaltliche Schwerpunkt die bzw. den Lernende:n, z. B. innerhalb eines Lernplans, erwartet. Viertens helfen (*Selbst-*) *Tests* bei der Einschätzung, ob Lerninhalte zum persönlichen Bedarf passen oder nicht. Fünftens wird angedeutet, dass gestalterische (ästhetische) *Standardisierungen*, z. B. ein einheitlicher Aufbau von Plänen und Pfaden, zu mehr Orientierung in der LXP beitragen können.¹⁰ Als wesentliche Forderung kann abgeleitet werden, dass Lernende mehr Übersicht und Transparenz der kuratierten Lernpläne und -pfade benötigen.

2.5 Lernkultur

Insgesamt waren 76 Rückmeldungen von 274 Antworten dieser Dimension zuordenbar. Die hier getroffenen Rückmeldungen ermöglichen Rückschlüsse auf die ermächtigenden und einschränkenden lernförderlichen Bedingungen im Unternehmen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie es um die Rahmenbedingungen des Lernens in der Praxisorganisation steht und welche Voraussetzungen das Lernen auf der Plattform ermöglicht oder begrenzt haben.

In Summe können innerhalb der Dimension *Lernkultur* zwei *ermöglichende* und zwei *begrenzende Faktoren* beim Lernen mit der LXP ermittelt werden: Grundsätzlich nehmen Lernende die LXP als *orts- und zeitabhängiges, selbstgesteuertes, bedarfsorientiertes* und *autonomes Lernangebot* wahr.¹¹ Auch die Möglichkeit, durch die Lernumgebung auf soziale *Com-*

9 Das System stellt keine Übersicht bereit, die es Lernenden sichtbar macht, auf welcher Klickebene sie sich befinden. Diese Anpassung kann nur durch den externen Plattformanbieter erfolgen.

10 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 11, 19, 50, 62, 63, 64, 85, 89, 101, 133, 149, 151, 199, 216, 238

11 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 9, 21, 57

munities aufmerksam zu werden, in denen sich Lernende bereichsübergreifend vernetzen können, wird als lernförderlich bewertet.¹² Als begrenzender Umstand zeigen sich individuelle Unsicherheiten, ob und in welchem Umfang Lernen während der Arbeitszeit möglich, gar *erwünscht* ist. Hier könnten (wie bereits in einigen Rückmeldungen gefordert) Ansprechpersonen wie (Lern-)Begleitende Orientierung bieten und bei Fragen zum Lernen auf der LXP unterstützend tätig werden.¹³ Weiter zeigt sich die Forderung nach bereitgestellten Leitlinien oder Anleitungen zur Selbststeuerung von Lern- und Entwicklungsprozessen.¹⁴ Es zeigt sich, dass die tatsächlichen zeitlichen Ressourcen der Lernenden einschränkend auf ihre Lernaktivitäten wirken. Hier besteht großes Misstrauen, ob der Arbeitsalltag selbstgesteuertes Lernen zulässt.¹⁵ Als wesentliche Forderung zur Lernkultur kann abgeleitet werden, dass Lernende autonom selbstgesteuerte Lernoptionen sowie kooperative Lernsituationen nutzen möchten.

3 Lerntheoretische Konstrukte und Gestaltungsansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens

Aus der Befragung wird deutlich, dass mithilfe der LXP dem Bedürfnis nach mehr Autonomie im Lernen in einem ersten Schritt begegnet wird. Zusammengefasst können die Antworten zu fünf Bedürfnisdimensionen verdichtet werden. Dabei offenbaren sich Bedarfe, die über die neu integrierte Lerntechnologie hinausgehen:

1. Lernende haben ein Bedürfnis, selbstgesteuert und autonom zu lernen.
2. Lernende benötigen Orientierung im Umgang mit der LXP zur Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.
3. Lernende brauchen die Möglichkeit sich (im Sinne der Kooperation) mit anderen zu vernetzen.
4. Lernende brauchen eine Zielgerichtetheit des Lernhandelns auch mithilfe von Leitlinien und (persönlicher) Lernbegleitung.

Die Bedürfnisdimensionen werden nachfolgend theoriegeleitet spezifiziert. Anschließend werden praktische Implikationen für die Gestaltung betrieblichen Lernens sowie den Einsatz einer LXP abgeleitet. Die Autor:innen

12 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 12

13 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 29, 132, 142, 192

14 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 192, 132

15 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 255 und 265

orientieren sich im Vorgehen am Konzept der theoriegeleiteten Evaluation nach Chen (2012).

3.1 Autonomie

Bedarf 1: Lernende haben ein Bedürfnis, selbstgesteuert und autonom zu lernen.

In der Befragung wird deutlich, dass Lernen ermöglicht wird, wenn es erstens in den Arbeitsalltag integrierbar und eine flexible Zeiteinteilung möglich ist, zweitens die verfügbare Lernzeit nicht durch Führungskräfte gesteuert wird und drittens Lernangebote ohne Bezahl- oder Anmeldebarrieren abrufbar sind. Dies zeigt, dass sich die Wahrnehmung von Autonomie bei Nutzung der Lernplattform positiv auf die Motivation auswirkt. Autonomie bedeutet in diesem Kontext, dass Lernende selbstbestimmt handeln können und eigene Entscheidungsspielräume haben. Dieses Ergebnis korrespondiert stark mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan (1993). Demnach hat „eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens [...]“ (Deci/Ryan 1993, 223). Die Autoren legen dar, dass insgesamt drei psychologische Grundbedürfnisse zum Erhalt der Motivation relevant sind: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit (vgl. Ryan/Deci 2000, 326). Sind diese Kriterien erfüllt, begünstigt dies die intrinsische Lernmotivation (vgl. ebd., 333). Die Einführung der LXP verfolgt das Ziel, den Aufbau individueller Kompetenzen zu fördern, um betriebliche Anforderungslücken zu schließen. Auf Individualebene bedarf es dazu der aktiven Auseinandersetzung mit tätigkeitsbezogenen Herausforderungen. Durch den Dialog zwischen Bildner:innen und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander entsteht eine Zwei-Wege-Erfahrung, in deren Verlauf die Lernenden durch den ständigen Dialog ihr Wissen an die sich stets verändernden Wirklichkeitsbedingungen anpassen (vgl. Görting/Pelka/Schmitt 2008, 6; vgl. Arnold et al. 2018, 129f.) *In Bezug auf den Einsatz der LXP* heißt dies, dass die Bildungseinheit dafür Sorge tragen sollte, dass Lernressourcen, die auf der Plattform verfügbar sind, auf den individuellen Lernbedarf ausgerichtet und zugangsoffen bereitgestellt werden. Bei der Empfehlung lizenz- und kostenpflichtiger Lerninhalte sollten diese Beschränkungen explizit gekennzeichnet sein. Zentral für selbstgesteuertes und autonomes Lernen sind jedoch die verfügbaren Ressourcen: In der Organisation sind es insbesondere die Führungskräfte, welche ihren Mit-

arbeitenden auch unter normalen Arbeitsvoraussetzungen den Freiraum geben sollten, Lernzeiten eigenständig zu planen und einen hohen Grad an Selbstbestimmung während der selbstgesteuerten Lernzeit zu ermöglichen.

Sodann liegt es in der persönlichen Verantwortung der Lernenden, die verfügbaren Lern- und Entwicklungsressourcen lernförderlich einzusetzen und den eigenen Lernprozess selbst zu steuern (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, 57).

3.2 Selbststeuerung

Bedarf 2: Lernende benötigen Orientierung im Umgang mit der LXP zur Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.

Das betriebliche Lernen ist in der untersuchten Organisation bislang eher durch fremdgesteuerte Formate geprägt. Ein dominantes Thema in der Befragung zielt auf die Orientierung im System und den Umgang mit der neuen Lernumgebung ab. Aus der Befragung geht hervor, dass Lernende mehr Orientierung für ihren Lernprozess und im Umgang mit der LXP erwarten. Vom Onboarding mit der Auswahl der Job-Rolle, hin zum aktiven Suchen und Finden von Lerninhalten (auch in den kuratierten Bereichen) bis zum Definieren von (Profil-)Einstellungen – all diese Aspekte fördern oder reduzieren das Gefühl, angemessen und selbstständig mit der Lernumgebung umgehen zu können. Die LXP bildet eine explorative, gering vorstrukturierte Lernumgebung, die es Lernenden ermöglicht, sich eigenständig im System zu orientieren und ihren Lernprozess autonom zu steuern. Dazu bedarf es der Fähigkeit sich individuelle Lern-/Entwicklungsziele zu setzen und relevante Lerninhalte selbstständig aus der bereitgestellten Angebotspalette auszuwählen.

Doch was bedeutet Selbststeuerung in Bezug auf Lernen konkret? Selbstgesteuertes Lernen beschreibt alle Lernentscheidungen und -handlungen, die der Strukturierung, Realisierung und Aufrechterhaltung des Lernens dienen und dazu beitragen, einen spezifischen Zielzustand zu erreichen (vgl. Dyrna/Riedel/Schulze-Achatz 2018, 156; vgl. Reinmann 2010, 80). Selbststeuerung setzt voraus, dass Lernende für ihren Lernprozess über Handlungsspielräume verfügen, diese erkennen und nutzen, aber auch die Angemessenheit der gesetzten Ziele kritisch prüfen. Vor dem Hintergrund der Dynamisierung ist es wichtig, im Lernprozess nötigenfalls Lernhandlungen entsprechend anzupassen (vgl. Arnold et al. 2002, 34). In der Praxis ist es kaum möglich Lernprozesse als ausschließlich selbstgesteuert zu

bewerten, da äußere Faktoren vorgeben, in welchem zeitlichen Umfang z. B. Lernressourcen genutzt werden können (vgl. Reinmann 2010, 80). Das Lernverhalten ist von der persönlichen Lernmotivation abhängig und umfasst Handlungsstrategien, um den eigenen Ressourceneinsatz lernzielgerichtet zu steuern (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, 258). Damit Lernen in einer selbstgesteuerten digitalen Lernumgebung gelingt, sollten Beschäftigte dazu in der Lage sein, persönliche Lernziele zu identifizieren (vgl. Reinmann 2010, 84f.), passende Lernstrategien auszuwählen und entsprechend zu handeln, den eigenen Lernfortschritt regelmäßig zu reflektieren und situativ anzupassen (vgl. Arnold et al. 2002, 33) sowie, im Falle der LXP, die Lernangebote in Bezug zu eigenen Lernzielen zu strukturieren und relevante Lerninhalte auszuwählen (vgl. Kopp/Mandl 2011, 17f., vgl. Arnold et al. 2002, 33ff.).

Zum einen können Führungskräfte durch die Gestaltung des organisationalen Rahmens (explizite Vergabe von Ressourcen) die Lernmotivation von Lernenden steigern, bei der individuellen Zielsetzung unterstützen und somit selbstgesteuertes Lernen fördern. Erfahren Lernende nachhaltig Wertschätzung und erleben, dass Lernen im Arbeitsprozess gefördert wird, wirkt sich das positiv auf das Lernverhalten aus (vgl. Vansteenkiste/Ryan/Bart 2020, 3 f.). Der Selbstbestimmungstheorie folgend (vgl. Autonomie) können *höherwertige Lernprozesse* wie das selbstgesteuerte Lernen auftreten, wenn sie vom Lernenden selbst im Sinne einer selbstbestimmten, autonomen, Handlung erfolgen (vgl. ebd. 2020, 3). Selbstbestimmte Lernhandlungen erfolgen, wenn die Lernenden intrinsisch motiviert sind (vgl. Reinmann 2010, 83), oder sie sich vollständig mit den betrieblich festgelegten Lernzielen identifizieren können.

Zum anderen können auch Bildner:innen selbstgesteuertes Lernen unterstützen: Mit Blick auf die Befragungsergebnisse wirkt es sich positiv auf das selbstgesteuerte Lernen aus, wenn in der LXP relevante, tätigkeitsbezogene Lerninhalte vorliegen. Auch Beschreibungstexte in Lernplänen in kuratierten Bereichen der LXP tragen zur Orientierung bei und fördern die Neugier. Um Lernenden zusätzlich das Gefühl von Orientierung in der LXP zu geben, eignet es sich, die kuratierten Bereiche nach einer standardisierten Struktur aufzubauen und z. B. auf der Startseite Video-Tutorials zu platzieren, die den Aufbau der kuratierten Bereiche erklären. So finden sich Lernende beim zufälligen Auffinden von Lernplänen schnell darin zurecht und können sich einen inhaltlichen Überblick verschaffen. Wie erläutert sind Individuen eher dazu bereit bestimmte Ziele zu verfolgen, wenn diese grundlegende psychologische Bedürfnisse ansprechen (vgl. Deci/Ryan

1985). Durch deren Erfüllung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass intrinsische Motivation erlebt bzw. aufrechterhalten wird und die (Lern-)Handlung als positiv erlebt wird. Um dies zu unterstützen können Bildner:innen außerdem...

- Lernpfade in der LXP aufbauen, welche Lernende hinsichtlich der gelingenden Ausgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse informieren. Lernende beschäftigen sich z. B. in einem Lernpfad entlang von Skripten, Selbstreflexionsaufgaben und kleinen Lerneinheiten damit, wie sie individuell geeignete Lernstrategien entwickeln, ihr eigenes Lernverhalten reflektieren und Gelerntes für den weiteren Lernprozess adaptieren können (vgl. Kopp/Mandl 2011, 20; vgl. Arnold 2017, 106f.).
- im Kontext formeller Qualifizierungsangebote, z. B. Blended-Learning-Szenarien, digitale Lerninhalte für selbstgesteuerte Lerneinheiten integrieren.
- Lernenden Orientierung bieten, indem sie einen breiten Pool an Quellen, welche in der LXP bereitgestellt werden, für den Lernprozess einordnen und Relevanzempfehlungen aussprechen. Welche Lerninhalte die Lernenden tatsächlich nutzen obliegt ihnen (Selbstverantwortung) und kann individuell oder im Rahmen sozialer Lernformate festgelegt werden. Die Ergebnisse könnten sodann in einer synchronen Arbeitsphase mit anderen Lernenden geteilt werden (Wirksamkeit und Zugehörigkeit).
- als Ansprechpersonen fungieren, um Lernende bei Fragen im Umgang mit der LXP und dem Suchen von Inhalten zu unterstützen (Wirksamkeit).

3.3 Kooperation

Bedarf 3: Lernende brauchen die Möglichkeit sich (im Sinne der Kooperation) mit anderen zu vernetzen.

Die Anforderung nach mehr Vernetzung kann dem Ansatz des kooperativen Lernens zugeordnet werden. Dieser folgt der Annahme, dass der soziale Austausch unterschiedlicher Perspektiven die Entwicklung kognitiver Strukturen fördert. In kooperativen Szenarien arbeiten Beschäftigte ko-kreativ zusammen, um (praxisnahe) Problemstellungen gemeinsam zu bewältigen. Als Erfolgskriterien gelten physische oder virtuelle, kommunikative Lernräume, eine positive Interdependenz der Lernenden, klare Rol-

len und Verantwortlichkeiten sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildner:innen, Führungskräften und Lernenden (vgl. Foelsing/Schmitz 2021, 128).

Aus den Erhebungsdaten wird das Bedürfnis nach Autonomie und sozialer Integration deutlich. So möchten die Test-User:innen sich organisationsweit mit anderen Personen vernetzen und themenbezogen zu sog. Learning Communities zusammenschließen.¹⁶ Learning Communities sind virtuelle Lerngruppen, in denen sich Fachexpert:innen mit bestimmten Themen oder Fragestellungen auseinandersetzen. Die Interaktion mit anderen Organisationsmitgliedern trägt dazu bei, die eigene Perspektive zu explizieren und zu erweitern, indem eigene Annahmen infrage gestellt werden (vgl. Brown/Palincsar 1989, 398f.). Daraus leitet sich auch der Anspruch ab, die explorativ angelegte LXP als informelle Vernetzungsplattform zu nutzen. In formellen¹⁷ und non-formellen¹⁸ Lernprogrammen können Bildner:innen kooperative Lernelemente integrieren, um Anreize für die Nutzung sozialer und informell angelegter Lernformate zu schaffen. Kooperative Lernszenarien erfordern von Lernenden die Fähigkeit zur Selbstreflexion, um das eigene Lernverhalten zielgerichtet zu hinterfragen und situativ anzupassen sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, um Lernziele durch die bewusste und zielgerichtete Auswahl von Lernformaten, -zeiten und Anwendungskontexten zu verfolgen (vgl. Sauter/Sauter/Wolfig 2018, 198f.). Bildner:innen sind in formellen und non-formellen Settings dafür verantwortlich Lernende zur Reflexion des eigenen Lernfortschritts und (Interaktions-)Verhaltens anzuregen, den Austausch von Erfahrungswissen in Bezug auf praktische Problemstellungen zu initiieren, zum gemeinsamen Wissensaufbau und kollaborativer Lösung problemorientierter Transferaufgaben zu ermutigen sowie die soziale Vernetzung innerhalb der Organisation zu fördern (vgl. ebd., 202; 210). Um die Akzeptanz kooperativen Lernens zu unterstützen, eignet es sich daher die o. g. Lernformen bereits in formalen Lernangeboten zu integrieren. Weiter können sich durch Großgruppenveranstaltungen in Präsenz (z. B. Barcamps oder World Cafés) Lernteams auf Zeit herausbilden, die sich über soziale, digitale Lernformate austauschen. Diese Anregungen können dann auch für informelle, selbst gesteuerte Lernprozesse genutzt werden.

16 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 12

17 In formellen Lernprogrammen werden die Lernziele durch das Unternehmen vorgegeben und leiten sich aus der Unternehmensstrategie ab (vgl. Dehnbostel 2016, 349).

18 Non-formelle Lernprogramme sind in Arbeitsprozesse integriert und führen nicht zu zertifizierten Lernzielen oder Qualifikationen (vgl. Dehnbostel 2016, 348 f.)

Um eine organisationsweite Interaktion zu ermöglichen, was in der untersuchten Organisation mithilfe der LXP zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich war, sollten etablierte zugangsoffene und gemeinsam genutzte Plattformen wie MS Teams oder Yammer genutzt werden, in denen bereits Communities bestehen. Bildner:innen können die Mitglieder der Communities auf für sie interessante Lerninhalte auf der LXP hinweisen und eine kollaborative Bearbeitung und Diskussion von Lerninhalten anregen.

3.4 Zielgerichtetheit

Bedarf 4: Lernende brauchen eine Zielgerichtetheit des Lernhandelns auch mithilfe von Leitlinien und (persönlicher) Lernbegleitung.

Aus der Befragung wird deutlich, dass es den Test-User:innen schwergefallen ist zielgerichtet mit der LXP zu lernen. Doch welche Voraussetzungen helfen dabei, sich selbst verbindliche Ziele zu setzen und sie umzusetzen? Latham und Locke (1991) kommen auf Basis empirischer Erhebungen zum Ergebnis, dass sich spezifische, anspruchsvolle Lernziele positiv auf die (Lern-)Leistung auswirken. Als Moderationsvariablen stellen sie affektiv-motivationales Ziel-Commitment, Fähigkeiten zur Selbstregulierung, Aufgabenkomplexität und Feedback sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen heraus (vgl. Latham/Locke 1991, 214; 230). Um positive Leistungseffekte zu erreichen, müssen Lernende Ziele annehmen und eine Zielbindung entwickeln. Die Wahl der Lernziele kann durch multiple Faktoren beeinflusst sein, wie die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichbarkeit (vgl. Zimmerman/Bandura/Martinez-Pons 1992, 672f.), die vergangene Leistungserbringung (vgl. Campion/Lord 1982, 283) die (wahrgenommenen) Fähigkeiten sowie die gemachten Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen (vgl. Messina 2012, 14).

Wenngleich die Zielsetzungstheorie vor einem organisationspsychologischen Hintergrund entstanden ist, lassen sich daraus praktische Implikationen zur Gestaltung von Lernprozessen ableiten, die Lernende in ihrer Zielsetzung unterstützen: In den Befragungsergebnissen zeigt sich der Wunsch, selbstgesteuertes Lernen betrieblich zu fördern, sei es durch die Bereitstellung von Ressourcen (z. B. Lernzeit) oder persönliche Beratung. Führungskräfte als auch Bildner:innen können Lernenden helfen persönliche und organisationale Lernziele miteinander zu verbinden. Es kann z. B. die Methode *5 Moments of Need* (vgl. Clark/Gottfredson 2009, 20) dazu

genutzt werden, zunächst individuelle Lernbedürfnisse und -ziele (Mikroebene) zu ermitteln und diese anschließend mit organisationalen Zielen (Mesoebene) in Beziehung zu setzen. So haben Lernende in zweifacher Hinsicht einen Anreiz selbstgesteuerte Lernprozesse anzuvisieren. Lernziele sollten anspruchsvoll ausgestaltet sein und sich nicht mit bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbeständen erreichen lassen. Je nach individuellem Entwicklungspotential kann das Ziel-Commitment gesteigert werden, wenn ein Lernziel auf Entwicklungsziele einzahlt, die Lernende mit ihrer Führungskraft vereinbart haben. So könnten Lernende in Absprache mit ihrer Führungskraft bestimmte Lernpfade bearbeiten. Anschließend wird evaluiert, inwiefern sich die erfassten Lernaktivitäten positiv auf die (beruflichen) Entwicklungsziele auswirken. Um die Evaluation ganzheitlich auszurichten, könnten sich Lernende Feedback zu ihrer Entwicklung auch bei Bildner:innen oder Kolleg:innen einholen. Regelmäßige, transparent festgelegte Feedbackwege und -zeitpunkte ermöglichen es zusätzlich, den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen und angewendete Lernstrategien zielgerichtet anzupassen. Um Lernende zu unterstützen, können über die LXP individuell erforderliche Lern- und Vernetzungsressourcen aufgezeigt werden. Führungskräfte sind in diesem Setting als Entwicklungspartner:innen gefragt, um kognitiv-emotionale Planungs- und Reflexionsvorgänge anzuregen (vgl. Pfister/Müller 2018, 28f.; vgl. Kauffeld/Schermuly 2019, 255f.). Um die selbstgesteuerte Zielsetzung zu fördern und zugleich die Verbindlichkeit und Lernmotivation zu steigern, könnten Lernende unter Berücksichtigung der 70/20/10-Methode¹⁹ bewusst Zeit für ihren Lernprozess schaffen, um diesen nachhaltig in den Arbeitsalltag zu integrieren.

4 Rahmenbedingungen selbstgesteuerten Lernens in Unternehmen unter Inanspruchnahme der LXP

Mit der Implementierung der LXP möchte das fokussierte Praxisunternehmen das betriebliche Lernen selbstgesteuert gestalten. Damit die in Kapitel 3.1 bis 3.4 skizzierten, rollenbezogenen Gestaltungsaspekte dazu beitragen

19 In Anlehnung an die Erkenntnisse von Lombardo und Eichinger entwickelte Jennings im Kontext der betrieblichen Weiterbildung das 70/20/10-Modell. Demnach findet Lernen zu 70 % im Arbeitsprozess, zu 20 % über den sozialen Austausch und nur zu 10 % über formelle Lernprogramme statt. Das Modell wird allerdings wissenschaftlich dahingehend kritisiert, dass es lediglich aus subjektiven Selbsteinschätzungen heraus entwickelt wurde (vgl. Elsholz 2020, 28).

können lernförderliche Arbeitsbedingungen herauszubilden, bedarf es eines engen, abgestimmten Zusammenwirkens zwischen Mitarbeitenden, Führungskräften und Bildner:innen. Durch den diskursiven Austausch individueller Perspektiven und Verhaltenserwartungen kann sich langfristig auch die unternehmerische Lernkultur weiterentwickeln. Der Begriff der Lernkultur beschreibt vielschichtige Phänomene, wie gemeinsam geteilte, implizite Wert-, Einstellungs- und Überzeugungsstrukturen und „verdeutlicht [...] den Stellenwert des Lernens in der Organisation“ (Foelsing/Schmitz 2021, 189). Nachfolgend wird ein rollenbezogenes Verantwortungsmodell vorgestellt, mithilfe dessen sich ein selbstgesteuertes Lernverständnis in Unternehmen etablieren lässt. Mitarbeitende und Führungskräfte vereinbaren anspruchsvolle individuelle Lern- und Entwicklungsziele. Diese ergeben sich aus persönlichen Lernzielen der Mitarbeitenden sowie unternehmensbezogenen Zielvorgaben. Bildner:innen stellen die unternehmerischen Lernressourcen bereit und beraten beide Akteure bei der Ausgestaltung individuellen Lernens.

4.1 Rollenbezogene Verantwortlichkeiten

Mitarbeitende...

- entwickeln individuelle Lernstrategien und operationalisieren ihre Lernziele in konkrete Meilensteine. Dazu nutzen sie bereitgestellte Lernpfade der LXP und Leitlinien zum selbstgesteuerten Lernen.
- bearbeiten selbstgesteuert lernzielbezogene Lernressourcen und -pfade. Dazu nutzen sie vereinbarte Lernzeiten oder integrieren Lernaktivitäten über die LXP direkt in den Arbeitsprozess.
- nutzen kooperative Lernformate (z. B. Learning Communities), um sich mit den Sichtweisen von Kolleg:innen auseinanderzusetzen.
- reflektieren regelmäßig ihren eigenen Lernfortschritt und bewerten, wie die angewandte Lernstrategie die Lernziele unterstützt. Kristallisiert sich heraus, dass die Ziele nicht erreichbar sind, lassen sie sich von Führungskräften oder Bildner:innen beraten und passen die Lernziele oder Lernstrategien an.

Führungskräfte...

- geben Mitarbeitenden als Lerncoaches über regelmäßige Termine wertschätzendes Feedback zu ihren Lernfortschritten.

- vereinbaren mit Mitarbeitenden, welche Lernressourcen und Lernpläne genutzt werden, um die vereinbarten Ziele zu erreichen.
- gewähren Mitarbeitenden im Rahmen ihrer Wochenarbeitszeit Freiräume, die als Lernzeit gekennzeichnet sind. Die Mitarbeitenden entscheiden selbstgesteuert, wie sie diese Zeiten nutzen, um ihre Lernziele zu erreichen. Das 70/20/10-Modell verdeutlicht, wie arbeits-integriertes Lernen gelingen kann.

Bildner:innen...

- sensibilisieren Führungskräfte für die Bedeutung von Lernen als Grundlage zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit (70/20/10-Modell).
- unterstützen Führungskräfte und Mitarbeitende, persönliche Lernziele zu bewerten und mit organisationalen Lernzielen zu verknüpfen (5 Moments of Needs-Methode).
- beraten Führungskräfte und Mitarbeitende über die lernzielgerichtete Nutzung der LXP und stellen eine Übersicht über frei zugängliche Lernressourcen her. Dies erfolgt über die Entwicklung berufsbezogener, kooperativ ausgerichteter Lernpfade in der LXP. Diese sollten zugangsoffen (frei zugänglich) angelegt sein.
- entwickeln über Kommunikationskampagnen Impulse, um Mitarbeitende anzuregen (Erfahrungs-)Wissen über kooperative Lernformate unternehmensweit zu teilen.
- evaluieren regelmäßig den Aktualisierungsbedarf von Lernpfaden und digitalen Lernangeboten auf der LXP, um den aktuellen Lernbedarfen der Fachbereiche gerecht zu werden. Dies schließt eine übersichtliche Strukturierung der über die LXP verfügbaren Lernangebote mit ein.
- integrieren im Kontext formeller Qualifizierungsangebote digitale Lerninhalte zum Aufbau selbstgesteuerter Lerneinheiten.

Aus diesem Rahmenkonzept kristallisieren sich *zwischenmenschliches Vertrauen*, *persönliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume* der Mitarbeitenden (für den eigenen Lernprozess), *proaktives und bedarfsorientiertes Handeln* von Bildner:innen sowie eine *ermutigende Unterstützung* durch Führungskräfte als Gelingensbedingungen heraus. Diese Faktoren spiegeln sich letztlich in Werthaltungen wider und stellen damit den unveränderlichen Kern dar, der das Verhältnis und die Zusammenarbeit der drei Akteursgruppen prägt.

5 Abschließende Reflexion

In von Veränderung geprägten Kontexten, wie es in der untersuchten Organisation der Fall ist, ist es sinnvoll Mitarbeitenden flexiblen Zugang zu Bildungsangeboten zu verschaffen, um schnell bedarfsorientiert Wissens- und Kompetenzlücken zu schließen. Die LXP, welche zum einen perspektivisch über einen großen und differenzierten Fundus an Bildungsinhalten verfügt und zum anderen KI-basiert Lernende im Lernprozess unterstützt, hat das Potential, selbstgesteuertes Lernen in der Organisation weiterzuentwickeln. Um selbstgesteuertes Lernen aber auch nachhaltig im Unternehmen zu integrieren, ist es erforderlich, Lern- und Arbeitsprozesse miteinander verträglich auszugestalten und ermutigende, lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Autonomie im Lernen unterstützen, die Selbststeuerung im Lernen fördern, Kooperation ermöglichen und zielgerechtes Lernen begünstigen. Führungskräfte, Mitarbeitende und Bildner:innen sind in diesem Zusammenhang aufgerufen, neue Verantwortlichkeiten anzunehmen und zu leben.

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse nicht mit der Bereitstellung der Lerntechnologie LXP abgeschlossen ist, zumal gerade am Anfang viele Lernende Unsicherheiten in der Handhabung der LXP beschrieben. Ein ganz wesentlicher Faktor geht mit einer Veränderung im Rollenverständnis der drei Akteursgruppen einher: So steigt die Verantwortlichkeit auf Seiten der Mitarbeitenden erheblich, die nun selbstständig Lernbedarfe ermitteln, auf Lernressourcen zurückgreifen und zielorientiert selbstständig Lernen können. Doch um zu erreichen, dass dabei auch organisationsspezifischen Interessen entsprochen wird, sind Führungskräfte als Enabler:innen und Fördernde unverzichtbar. Es wird deutlich, dass mit der Veränderung hin zum selbstgesteuerten Lernen, Formen der Lernbegleitung erforderlich werden. Methodisch-didaktische Expertise liegt hierbei auf Seiten der Bildner:innen, die in diesem Zusammenhang beratend tätig werden müssen. Sie befähigen sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeitende zur gelingenden Ausgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.

6 Anhang

Tabelle 1: Inwiefern unterscheidet sich eine LXP von bisher etablierten Lernsystemen wie der LMS im Kontext betrieblichen Lernens? In dieser Gegenüberstellung soll verdeutlicht werden, worin sich die Unterschiede festmachen lassen (in Anlehnung an Nieswandt et al. 2019, 83f. und VALAMIS 2022, eigene Darstellung).

Learning-Experience-Plattform	Learning Management System
<p>Eine Learning-Experience-Plattform (LXP) ist eine lerner:innenzentrierte, adaptive Software, die personalisierte Lernerlebnisse ermöglicht und Lernende beim Entdecken neuer Lernmöglichkeiten unterstützt.</p>	<p>Ein Learning Management System (LMS) ist eine Software, die speziell für die Erstellung, Verteilung und Verwaltung von Bildungsinhalten in der betrieblichen Bildung verwendet wird.</p>
<p>Vergrößert die Reichweite des Lernens über das Repertoire des Unternehmens hinaus und ist systemoffen gestaltet, um verbesserte Lernerfahrungen zu bieten. Überdies bietet sie Schnittstellen zu weiteren externen Lernsystemen (z. B. Masterplan, LinkedIn Learning, usw.).</p>	<p>LMS dienen hauptsächlich als online-Kurskatalog und ermöglichen Fortschritts-Tracking und Learning Performance Reporting. Der primäre Fokus ist Lernen mit intern entwickelten Inhalten. Entspricht meist den Bedürfnissen des Corporate Learning (begrenzt auf den betrieblichen Wissenspool).</p>
<p>Unterstützt Lernen mit zusätzlichen Funktionen, wie der Skill-Entwicklung und der Erzeugung individueller, dynamischer Lernpfade. Fokussiert stärker den Lerneffekt. LXPs können Daten aus erweiterten Lerninteraktionen nutzen, um ein besseres Verständnis des Einflusses von Lernen auf die Arbeitsleistung zu erzeugen.</p>	<p>Einige moderne LMSs unterstützen auch Lernpfade mit beschränkten Anpassungen. Inhalte werden primär von Lern-Administrator:innen getrieben. Die Organisation entscheidet und kontrolliert, was angeboten wird.</p>
<p>Die LXP ist ein flexibleres und dynamischeres System, das basierend auf individuellem Lernverhalten Inhalte vorschlägt. Lernende können eigene Inhalte hinzufügen und entscheiden, was sie wann und wie umsetzen. Sie können auch selbst Inhalte ergänzen oder diese anderen Lernenden empfehlen.</p>	<p>LMS bieten den Lernenden eine eher beschränkte und vordefinierte Lernerfahrung. Konventionelle LMSs erlauben Lernenden keine Erstellung oder Verbreitung eigener Lerninhalte. Inhalte und Maßnahmen stammen von fachlich geschulten Auszubildenden/Lernbegleitenden.</p>

Learning-Experience-Plattform	Learning Management System
LXPs sind typischerweise Systeme mit offener Architektur und können mithilfe von Schnittstellen an andere Provider (z. B. LMS) angebunden werden. LXP ermöglichen die Integration von Inhalten anderer Service-/Content-Anbietenden.	Lernprozesse sind organisiert und werden administriert bzw. gemanagt.

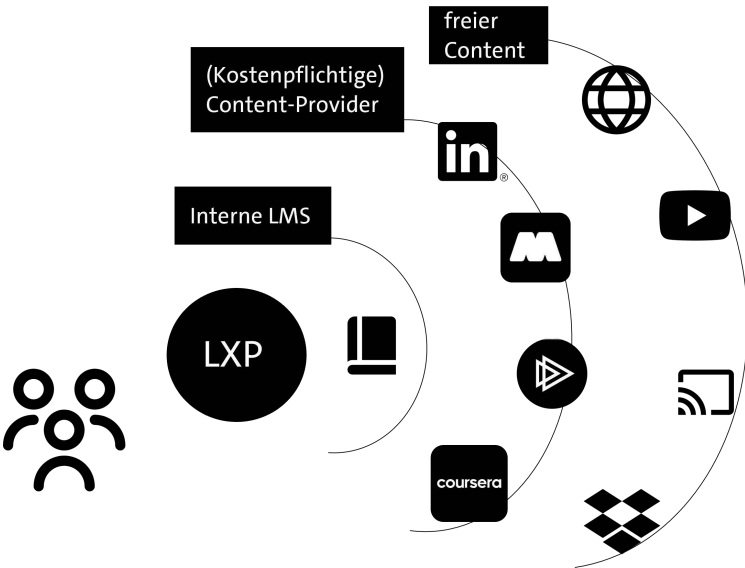


Abbildung 1: Die LXP verfügt neben unternehmensinternen Lerninhalten auch über Inhalte von externen (kostenpflichtigen) Content-Providern, die von Lernenden abgerufen werden können. Zum Zeitpunkt der Pilotierung waren einige der hier dargelegten externen Plattformen noch nicht organisational angebunden und für die Lernenden verfügbar (eigene Darstellung).

Literatur

Arnold, T. (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens: Durch Einbezug des Lernens mit digitalen Medien. Bielefeld.

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2018): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Auflage. Bielefeld.

- Arnold, R. (2017): Ermöglichungsdidaktik – Kriterien einer intransitiven Kompetenzförderung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt*. Berlin, 93-132.
- Arnold, R./Tutor, C. G./Kammerer, J. (2002): Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* H. 4, 32-26. Online: https://www.ganztaegig-lernen.de/media/finnland/selbstgesteuert_lernen.pdf (13.03.2023).
- Brown, A./Palincsar A. (1989): Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: Resnick, L. (Ed.) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ, 393-451.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bonn. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (13.03.2023).
- Campion, M. A./Lord, R. G. (1982): A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. In: *Organizational Behaviour and Human Performance*. Vol. 30, H. 2, 265-287. DOI: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90221-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90221-5)
- Chen, H.-T. (2012): Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. In: Strobl, R./Lobermeier, O./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur*. Wiesbaden, 17-40.
- Clark, T./Gottfredson, C. (2009): Agile Learning: Thriving in the New Normal. In: *Chief Learning Officer*, Vol. 8, H. 12, 18-21. Online: [http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/Agile%20Learning%20-%20Thriving%20in%20the%20New%20Normal%20\(Dec%202009\).pdf](http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/Agile%20Learning%20-%20Thriving%20in%20the%20New%20Normal%20(Dec%202009).pdf) (13.03.2023).
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Dehnbostel, P. (2016): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen*. Wiesbaden, 343-364.
- Dyrna, J./Riedel, J./Schulze-Achatz, S. (2018): Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. *Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe)*. Dresden, 155-166. Online: <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/34927> (13.03.2023).
- Elsholz, U. (2020): Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb. In: Baecker, D./Elsholz, U. (Hrsg.): *Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb*. Wiesbaden, 19-40.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin.
- Foelsing, J./Schmitz, A. (2021): *New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Wiesbaden.

- Görting, L. P./Pelka, B./Schmitt, J. (2008): Potenziale von Wikis in der Hochschullehre. Eine Theorie geleitete explorative Erprobung von Konzeptionsprinzipien für die Nutzung von Wikis in der Web 2.0-gestützten Lehre. Online: https://www.e-teaching.org/materialien/praxisberichte/08-11-19_wiki_pelka_schmitt_goerting.pdf (15.10.2023).
- Kauffeld, S./Schermuly, C. C. (2019): Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In: Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. 3. Auflage. Berlin, 237-260.
- Kopp, B./Mandl, H. (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik, Unterricht. Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder. Weinheim, 1-30.
- Latham, G. P./Locke, E. A. (1991): Self-Regulation through Goal Setting. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes. Vol. 50, 212-247. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Messina, S. (2012): Einflussfaktoren auf die transformationale Führung durch Training und Coaching sowie Einflussfaktoren bei der Umsetzung von transformationalem Führungsverhalten. Diss. University of Zurich. Online: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/93545/1/Messina_Dissertation.pdf (13.03.2023).
- Nieswandt, M./Geschwill, R./Zimmermann, V. (2019): EdTech in Unternehmen. Lernen als Schlüssel für Innovation und Wachstum in Zeiten der Digitalisierung. Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26844-2>
- Pfister, A./Müller, P. (2018): Psychologische Grundlagen des agilen Arbeitens. In: Negri, C. (Hrsg.): Führen in der Arbeitswelt 4.0. Berlin, 33-50.
- Reinmann, G. (2010): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden, 75-89.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. In: Psychological Inquiry, 11, H. 4, 319-338.
- Sauter, R./Sauter, W./Wolfig, R. (2018): Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt. Berlin.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weiner, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, Band 2. Göttingen, 249-278.
- Taraghi, B./Ebner, M./Schön, S. (2013): Systeme im Einsatz. WBT, LMS, E-Portfolio-Systeme, PLE und andere. In: Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. DOI: <https://doi.org/10.25656/01-8340>
- VALAMIS (2023): Knowledge Hub. Online: <https://www.valamis.com/hub> (13.03.2023).

- Vansteenkiste, M./Ryan, R. M./Bart, S. (2020): Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In: *Motivation and Emotion*, H. 44, 1-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Zimmerman, B./Bandura, A./Martinez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In: *American educational research journal*, Vol. 29, H. 3, 663-676. Online: (PDF) [Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting](#) (researchgate.net) (05.06.2023).

Berufsorientierung in Betriebspraktika gezielt unterstützen

Sandra Heiligmann

Abstract

Der Berufsorientierungsprozess zeichnet sich durch seine Komplexität aus und ist daher für Jugendliche eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe, bei der sie idealerweise durch verschiedene Akteur:innen der beruflichen Bildung unterstützt werden. So haben die Betriebe u. a. die wichtige Aufgabe Jugendlichen während der Praktika einen realitätsnahen Einblick in den Arbeitsalltag zu gewähren. Damit dieser systematisch erfolgt, bedarf es einer gezielten Planung und kontinuierlichen Evaluation und Adaption der Praktika. Dieser Beitrag beleuchtet Aspekte, die bei der Planung der Praktikumsausgestaltung zu berücksichtigen sind. Basierend auf Erfahrungen von Schüler:innen, Auszubildenden und Pflegefachkräften in Pflegepraktika, werden Verbesserungspotentiale für deren Durchführung aufgezeigt. Insgesamt beurteilen die meisten Praktikant:innen ihre Erfahrungen als positiv und retrospektiv auch als hilfreich für ihren Berufsorientierungsprozess. Allerdings fehlen allen Schüler:innen wesentliche Informationen zu den Pflegeberufen, vor allem zu den Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf. Weiterhin mangelt es häufig an strukturierenden Elementen und Reflexionsmöglichkeiten mit einer festen Bezugsperson, die eine differenziertere faktengestützte Berufswahlentscheidung ermöglichen würden.

Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufsorientierungsprozess, betriebliche Praktikumsbegleitung, Nachwuchsgewinnung, Schüler:innenbetriebspraktikum

1 Einführung

Berufsorientierung und Nachwuchsgewinnung sind zwei zusammenhängende Querschnittsaufgaben und gleichermaßen Herausforderungen der beruflichen Bildung. Die Bewältigung beider Aufgaben macht sowohl eine interprofessionelle als auch settingübergreifende Zusammenarbeit nötig.

Dabei muss seit jeher das Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Jugendlichen einerseits und den Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes andererseits berücksichtigt werden (vgl. Ertl 2021, 11f.). In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff der Passung von den individuellen Fähigkeiten und den berufsspezifischen Tätigkeitsprofilen angebracht.¹ Decken sich die Arbeitsmarktbedarfe nicht mit den Bedürfnissen der potentiellen Arbeitnehmer:innen, wird von Passungsproblemen gesprochen. Je nachdem ob ein Angebots- oder ein Nachfragemarkt vorliegt, müssen bei ersterem Anpassungen durch die potentiellen Arbeitnehmer:innen an die Arbeitsmarktbedarfe und bei letzterem Anpassungen durch die Arbeitgeber:innen an die individuellen Bedürfnisse vorgenommen werden. Seit 2017 liegt für Deutschland ein genereller Nachfragemarkt vor, der jedoch branchen- und regionsspezifisch variiert. Die Pflegeberufe zählen seit Beginn der Erhebungen in 2011 durch die Bundesagentur für Arbeit zu den sogenannten Engpassberufen, d. h. dort ist das Missverhältnis besonders groß, sodass die Arbeitgeber:innen um die Arbeitnehmer:innen werben müssen. Durch den demographischen Wandel wird die Nachfrage an Fachkräften in Zukunft weiter zunehmen (vgl. BA 2021, 20). Aufgrund der generellen Passungsproblematik wurde die Berufsorientierungsforschung in den letzten Jahrzehnten wieder stärker vorangetrieben.² Während die bisherige Berufsorientierungsforschung überwiegend Maßnahmen in den Schulen durch Lehrende und durch die Berufsberatung fokussiert, wird in diesem Beitrag die betriebliche Perspektive am Beispiel des Schüler:innenbetriebspraktikums in Pflegeberufen näher betrachtet. Ziel dieses Beitrages ist es darzustellen, durch welche Maßnahmen während eines Schüler:innenbetriebspraktikums im Pflegeberuf die Berufsorientierung der Jugendlichen gefördert bzw. die Passung für den Beruf überprüft werden kann. Dazu werden nach einer theoretischen Hinführung Teilergebnisse des laufenden Promotionsvorhabens der Verfasserin zum *Einfluss der betrieblichen Gestaltung von Schülerpraktika auf die Berufswahlentscheidung am Beispiel der Pflegeberufe* vorgestellt.

1 v. a. geprägt durch die Berufswahltheorie Hollands (vgl. Matthes 2019, 38ff.)

2 Leitende Forschungsfragen der Berufsorientierung sind u. a.: „Welche Faktoren bestimmen die Wahl eines Berufes? Welchen Einfluss haben Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund? Wie schätzen Bewerber/-innen ihre Ausbildungsplatzchancen ein? Wie wirken sich Berufs- und Bildungsentscheidungen auf den weiteren Berufsweg aus? Wie entstehen Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage, und welche Lösungen können für diese Probleme entwickelt werden?“ (Ertl 2021, 12f.)

2 Praktika als ein Instrument der Berufsorientierung

Das Schüler:innenbetriebspraktikum ist eines von vielen Instrumenten im Berufsorientierungsprozess. Obwohl die Studienlage zur Effektivität von Praktika über die subjektive Nutzenbewertung hinaus bisher nicht eindeutig ist, wird dem Praktikum nach wie vor eine große Bedeutung zugeschrieben, was durch Bezeichnungen wie „Kernstück“ (Faulstich-Wieland/Schoiland 2017, 28), „Höhepunkt“ (Bergzog 2008, 45) oder gar „Königsweg“ (Beinke 2014, 39) der Berufsorientierung deutlich wird. In den meisten Bundesländern liegen daher Erlässe zur Organisation von Praktika vor. In dem aktuellen Erlass „Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen“ für Niedersachsen wird festgehalten, dass mindestens ein Betriebspraktikum von wenigstens zehn Unterrichtstagen am Stück in die Berufsorientierung integriert werden soll (vgl. Nds. Kultusministerium 2018, 4).

Oberstes Ziel ist es, über den Zuwachs von Erkenntnissen und Erfahrungen den Abgleich der Passung zu einer Berufswahlalternative bzw. dem Wunschberuf zu ermöglichen. Neben dem Austesten der eigenen Stärken und Schwächen anhand von berufstypischen Tätigkeiten, ist für die Schüler:innen insbesondere der soziale Aspekt im Rahmen des Praktikums sehr bedeutsam. Dazu zählen sowohl der Umgang und die Zusammenarbeit im (interprofessionellen) Team als auch die Art des Kontaktes zu den Leistungsempfänger:innen bzw. Kund:innen. Das „Kennenlernen sozialer Konflikte und bestimmter Verhaltensweisen innerhalb der Berufstätigkeit“ (Beinke 2020, 430) kann dabei als ein Anhaltspunkt für die Einschätzung der Arbeitsatmosphäre an dem konkreten Arbeitsplatz angesehen werden (vgl. Noll 2014, 2). Vorausgesetzt es wird ein realistischer Einblick ermöglicht, erhöhen die Erfahrungen die Urteilssicherheit der Jugendlichen (vgl. Matthes 2019, 168). Durch das Bewältigen von realen alltagspraktischen Tätigkeiten können Jugendliche auch die erwartete Realisierbarkeit im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung besser einschätzen, welches die Berufswahl erleichtert (vgl. Matthes 2019, 53f.). Konkret aus Perspektive eines Jugendlichen bedeutet dies: „Ich kann mir vorstellen diese Aufgaben dauerhaft auszuführen und fühle mich in der Lage einen Platz in einer entsprechenden Ausbildung zu bekommen und diese erfolgreich abzuschließen“ (ebd., 54). Damit verbunden wird als langfristigeres Ziel eine Reduktion von Ausbildungsabbrüchen aufgrund falscher Vorstellungen benannt (vgl. Beinke 2020, 432f.). Je nachdem welche Erfahrungen im Praktikum mit dem Beruf gemacht werden, stellt dieser hinterher eine berufliche Alternative dar oder nicht. Bei beiden Entscheidungen handelt es sich um eine

Eingrenzung im Berufsfindungsprozess, wobei die Festlegung auf einen Beruf eine größere Eingrenzung darstellt, als das Verwerfen einer beruflichen Option (vgl. Gottfredson 2005, 77ff.).

Ein weiteres Ziel der Betriebspraktika stellt die Erweiterung des Berufswahlspektrums dar. Dazu sollen Jugendliche bewusst Berufe ausprobieren, die außerhalb der eigenen, vor allem geschlechtsspezifischen, Grenzen liegen (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 64). Beispielhaft hierfür sind Sozialpraktika, die neben den Berufsorientierungspraktika an vielen allgemeinbildenden Schulen fest implementiert sind (vgl. Borchers et al. 2017, 113).

Die Absicht Wettbewerbsvorteile zu schaffen, hat im Rahmen des über die Jahre gestiegenen Nachfragemarktes, besonders aus Perspektive der Arbeitgeber:innen, an Bedeutung gewonnen. Betriebe haben durch Praktika die Möglichkeit, sich bei Berufsinteressierten als Ausbildungsbetrieb vorzustellen und durch einen guten ersten Kontakt die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, eine:n Auszubildende:n zu gewinnen (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 83). Aus Perspektive der Jugendlichen bietet ein Praktikum die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten im Betrieb gut darzustellen und später einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Ausbildungsbewerber:innen zu haben. Dies ist besonders für Hauptschüler:innen und Schüler:innen mit weniger guten Schulnoten bedeutsam (vgl. Dombrowski 2015, 47).

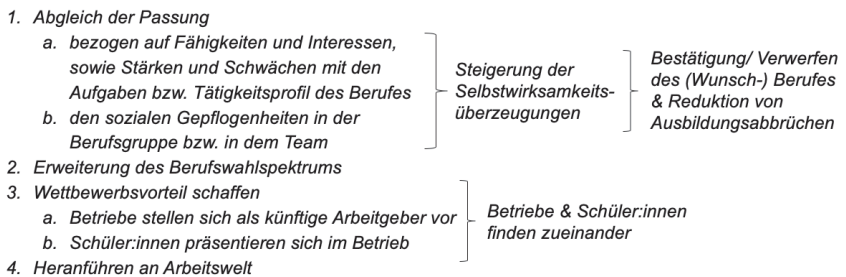


Abbildung 1: Ziele von Betriebspraktika (vgl. Beinke 2020, 430; Borchers et al. 2017, 113; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 64; Noll 2014, 2; eigene Darstellung)

Übergreifend wird zudem das Heranführen an die Arbeitswelt im Allgemeinen bzw. als Kontrast zum schulischen Alltag als Ziel von Praktika mit aufgeführt. Darunter fallen die Auseinandersetzung mit den meist längeren Arbeitszeiten und den je nach Beruf unterschiedlichen physischen und

psychischen Anforderungen (vgl. Beinke 2020, 431f.) sowie eine generelle Überprüfung der Rahmenbedingungsanpassung (vgl. Matthes 2019, 58).

Anhand der Vielzahl der Ziele wird deutlich, dass nicht alle im Rahmen eines Praktikums umgesetzt werden können. Insbesondere unter Berücksichtigung des sich verschärfenden Personalmangels und der zunehmenden Arbeitsverdichtung warnen Expert:innen vor überzogenen Erwartungen an die Durchführung in den Betrieben (vgl. Beinke 2020, 430; Langer 2018, 36; Trabert/Ramsauer 2015, 97).

3 Besonderheiten von Praktika in der Pflege

Praktika in Pflegeberufen zeichnen sich dadurch aus, dass die Tätigkeiten von den Praktikant:innen direkt im Alltag an den zu Pflegenden erbracht werden und selten in einem eigens erzeugten Lernort bzw. Skills Lab. Je nach Schweregrad der Pflegebedürftigkeit und/oder dem aktuellen Gesundheitszustand sind Praktikant:innen daher mit vulnerablen Menschen in komplexen, teilweise auch existenziellen Lebenssituationen in Kontakt. Sie werden dort häufig erstmalig mit Themen wie Krankheit, Gebrechen, Behinderung, Pflegebedürftigkeit, Ekel und Scham, Eindringen in die Privatsphäre Fremder und ggf. sogar Tod konfrontiert. Daraus folgt, dass Praktikant:innen eine enge fachliche Betreuung benötigen (vgl. Schaub et al. 2017, 539). Gleichzeitig ist das Pflegesetting von einem überproportional großen Fachkräftemangel betroffen, d. h. die erforderlichen Betreuungspersonen für Praktikant:innen sind auf den Stationen nicht vorhanden (vgl. BA 2021, 20). Stattdessen werden Schülerpraktikant:innen von der Führungsebene teilweise zur Bewältigung des Stationsalltages bewusst einkalkuliert (vgl. Ensink 2014, 282).

Zum Schutz der zu Pflegenden und der Praktikant:innen können nicht alle für den Pflegeberuf typischen Tätigkeiten selbstständig oder unter Aufsicht durchgeführt werden, sodass diese lediglich beobachtet werden können. In stationären Pflegeheimen werden Praktikant:innen zudem häufiger den Betreuungskräften sowie Pflegehilfskräften zugeordnet und seltener den Pflegefachkräften (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 95). Beides reduziert die Möglichkeit die Passung für den Beruf umfassend auszutesten.

Krankenhäuser und Altenheime bieten als verhältnismäßig große Betriebe relativ viele Praktikumsplätze an. Diese werden mitunter von Schüler:innen genutzt, die in ihrem Wunschberuf keinen Platz bekommen haben (vgl. Borchers et al. 2017, 139; Langer 2018, 136). Da kaum Praktikumsplät-

ze bei Ärzt:innen oder Psycholog:innen angeboten werden, kommt es in Krankenhäusern und Psychiatrien häufiger vor, dass als naheliegendste Alternative ein Pflegepraktikum gewählt wird (vgl. Matthes 2019, 103; Schaub et al. 2017, 536). Weiterhin finden in den Pflegeberufen auch Sozialpraktika statt, in denen die wenigsten Schüler:innen ihren Wunschberuf testen und dementsprechend mit einer anderen Motivation in das Praktikum starten. Bei sehr geringem bzw. keinem Interesse an dem Beruf ist es möglich, dass auch die Motivation im Praktikum eher (sehr) gering ist (vgl. Matthes 2019, 92).

Trabert und Ramsauer (2015) weisen für das Pflegesetting explizit darauf hin, dass (emotional) überfordernde Situationen häufig zu einer Zurückhaltung der Schüler:innen führen und leicht als Desinteresse oder fehlende Motivation interpretiert werden können (vgl. ebd., 59).

4 Einflussfaktoren auf das subjektive Praktikumserleben

Langer (2018) untersuchte Einflüsse und Wirkzusammenhänge auf das subjektive Erleben von Betriebspraktika während des Absolvierens der Fachhochschulreife. Die Schüler:innen waren während der gesamten 11. Klasse für drei Tage pro Woche in den Betrieben (vgl. ebd., 91). Das Praktikumserleben wird neben der *Motivation* bzw. *Einstellungen beim Praktikumseinstieg* und der *Persönlichkeitsstruktur* der Praktikant:innen inklusive deren *Handeln und Verhalten* im Praktikum maßgeblich von den *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* beeinflusst. Subsummierte Aspekte sind das Aufgabenvolumen und -niveau, welche zur *subjektiven Beanspruchung* zusammengefasst werden. Weitere Aspekte sind die Aufgabenvielfalt, die Mitarbeiter:innenanalogie der Aufgaben und die Selbstständigkeit bei deren Ausführung sowie ein strukturierter Ablauf und die soziale Integration inklusive der Betreuung. All diese Aspekte beeinflussen zudem das *emotionale Erleben* im Praktikum. Abhängig davon, ob der *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* als hoch oder niedrig und das *emotionale Erleben* als positiv, negativ oder herabsetzend empfunden wird, variiert das subjektive Praktikumserleben. Bei der von Langer untersuchten Zielgruppe wird das Praktikum entweder als *Herausforderung*, *Verrichtung*, *Vergeudung*, *Strapaze* oder *Zumutung* erlebt (vgl. ebd., 186ff.).

Weitere Komponenten, die insbesondere in der retrospektiven Reflexion eine Rolle spielen, sind der Vergleich mit Mitschüler:innenpraktika und die Aufarbeitung der Erlebnisse im schulischen Unterricht (vgl. ebd., 190).

Die Teilergebnisse der diesem Betrag zugrunde liegenden Promotionsforschung bestätigen die beschriebenen Einflussfaktoren und werden in Kapitel 6 näher vorgestellt. Zuvor werden wesentliche Gelingensfaktoren für Schüler:innenbetriebspraktika dargestellt.

5 Bedingungsfaktoren für gelingende Praktika

Grundsätzlich ist das Erreichen der formulierten Ziele und somit der Nutzen der Schüler:innenbetriebspraktika stark von den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten in den Betrieben und Schulen abhängig (vgl. Bergzog 2008, 35; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 28f.; Trabert/Ramsauer 2015, 97).

5.1 Qualifizierung des Bildungs- und Ausbildungspersonals

Für die Entwicklung entsprechender Konzepte sind pädagogische Grundkenntnisse zur Studien- und Berufsorientierung notwendig. In der (beruflichen Fach-)Lehrer:innenbildung sind diese Inhalte bisher nicht konsequent in den Curricula verankert, sodass viele Lehrkräfte auf diese Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet werden (vgl. Dreer 2020, 528; Dreer/Weyer 2020, 552).

Darüber hinaus müssen die Ansprechpartner:innen in den Betrieben fortgebildet werden (vgl. Angelovski 2014, 11). Idealerweise würde diese Betreuung in der Pflege durch Praxisanleitende erfolgen, die sich im Rahmen ihrer Weiterbildung gezielt mit Bildungs- und Beratungstheorien auseinandersetzen. Weiterhin erlernen sie Lernsituationen für Schüler:innen entsprechend des Ausbildungsstandes zu konzipieren, um ihnen ein autonomes Lernen zu ermöglichen. Zudem wird dort ihre Vorbildrolle (im Sinne Banduras³) thematisiert (vgl. Mamerow 2016, 98ff.; Quernheim 2018, 125ff.), sodass von einem umfassenderen Grundverständnis für die Betreuung von Praktikant:innen ausgegangen werden kann.

3 Banduras sozial-kognitive Lerntheorie „Lernen am Modell“, auch als „Beobachtungslernen“, „soziales Lernen“ und „stellvertretendes Lernen“ bekannt, beschreibt einen Lernprozess, durch den Individuen ihre eigenen Verhaltensweisen anpassen bzw. „modellieren“. Grundlage sind Beobachtungen von Verhaltensweisen anderer und die darauffolgenden positiven und/oder negativen Konsequenzen. Modelle (Vorbilder) können reale Personen mit bestimmten Merkmalen sein. Eine hohe Ähnlichkeit zwischen Beobachter:in und Modell verstärkt den Anpassungsprozess (vgl. Meszaros 2000, o. S.).

Des Weiteren ist der Einsatz von Peer-Mentor:innen empfehlenswert, zu denen, allein aufgrund des Alters, eine größere Nähe sowie ein Kontakt auf Augenhöhe bestehen, wodurch die Hemmschwelle für Nachfragen sinkt. Meist handelt es sich um ausgewählte Auszubildende, die durch Schulungen entsprechend vorbereitet werden (vgl. Kunert/Puhlmann 2014, 110ff.; Stein 2020, 440).

5.2 Netzwerkarbeit und Struktur

Essentiell für die Zielerfüllung der Praktika ist die Vernetzung aller beteiligten Akteur:innen, vornehmlich aus den allgemeinbildenden Schulen, Betrieben und Berufs- sowie Hochschulen der jeweiligen Region. Ihnen obliegt es gemeinsam *ein aufeinander abgestimmtes Konzept* zu erarbeiten, welches sowohl die einzelnen berufsorientierenden Maßnahmen, wie z. B. Informationsveranstaltungen, Potentialanalysen, Werkstatttage und Praktika, *sinnvoll strukturiert* als auch die jeweiligen Zuständigkeiten umfasst und die Eltern aktiv integriert. Zudem müssen alle Maßnahmen der Berufsorientierung fest in den schulischen Curricula verankert sein (vgl. Beinke 2020, 433; Nds. Kultusministerium 2018, 4; Matthes 2019, 168; Traibert/Ramsauer 2015, 97).

Eine dauerhafte Vernetzung gelingt *über kontinuierliche Kommunikations- und Austauschprozesse* (vgl. Bergzog 2008, 42; Kayser 2013, 23ff.). Anlass zum regelmäßigen Austausch bieten die Erkenntnisse aus den jeweiligen Evaluationen nach den Praktikumsblöcken (vgl. Beinke 2020, 434) und, wenn nötig, die gemeinsame Erarbeitung von Verbesserungsstrategien.

Für die organisatorische Durchführung der Praktika sind die Betriebe verantwortlich. Noch immer liegen selten feste Strukturen bezüglich der zu erlernenden berufsspezifischen Tätigkeiten vor. Vielmehr werden Aufgaben gezeigt, die im Arbeitsablauf erledigt werden müssen und mehr oder weniger zufällig anfallen. Dadurch werden häufig eher losgelöste und monotone Tätigkeiten durchgeführt, die zwar in den Berufen vorkommen, jedoch nicht für sie spezifisch sind (vgl. Beinke 2014, 40; Angelovski 2014, 10). Meist handelt es sich dabei im Pflegesetting um Aufgaben aus dem Service-, Hilfs- und Betreuungsbereich, die dem späteren Tätigkeitsprofil höchstens in Ansätzen entsprechen (vgl. Borchers et al. 2017, 99).

Zur Systematisierung der Betreuung haben sich *Leitfäden* und *Checklisten* als strukturelle Hilfsmittel als zielführend erwiesen. Für die Auswertung

des Praktikums wird empfohlen einen standardisierten Evaluationsbogen zu nutzen, um essentielle Aspekte anzusprechen, die Reflexion zu fördern und oberflächliche sowie suggestive Fragen zu vermeiden (vgl. BA 2018, 25; Borchers et al. 2017, 80ff.). Für das Pflegesetting liegt ein Leitfaden mit Vordrucken für begleitende Gespräche und Praxisaufträge vor, an dem sich Einrichtungen orientieren können (vgl. ArbeitGestalten Beratungsgesellschaft 2016).

Bei der Nutzung vorhandener und der Entwicklung neuer Praxisaufgaben gilt es zu berücksichtigen, inwiefern die Aufgaben *berufsspezifische Tätigkeiten* darstellen. Diese müssen zudem *didaktisch aufbereitet* werden, sodass die Lernsituationen abwechslungsreich sind und von den Praktikant:innen (ggf. unter Aufsicht) selbst übernommen werden können (vgl. Langer 2018, 224; Ostendorf et al. 2018, 29ff.). Die ausgewählten Tätigkeiten sollen neben der handwerklichen Ausführung bzw. fachlichen und methodischen Kompetenz auch Rückschlüsse auf die sozialen und personalen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Leistungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeiten, Sorgfalt und Umgangsformen ermöglichen (vgl. Noll 2014, 2). Bei einer überwiegend *beobachtenden Rolle der Praktikant:innen* ist es essentiell *Zusatzinformationen bereitzustellen*, damit kein reduziertes bzw. vereinfachtes Berufsbild entsteht (vgl. Bergzog 2008, 39).

5.3 Reflexion

Eine weitere Voraussetzung für die Nutzensteigerung berufsorientierender Maßnahmen ist die kontinuierliche Anregung zu Reflexionsprozessen (siehe den Beitrag von Jana Wende in diesem Band). Schüler:innen sollen befähigt werden

„in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und ihren Erfahrungen, zu ihren jeweiligen Umwelten und zur Gesellschaft insgesamt einzutreten und diese Verhältnisse sowohl im Hinblick auf Beruflichkeit als auch Geschlechtlichkeit zu befragen und damit theoretisch wie praktisch als veränderbar zu begreifen.“ (Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 11)

Keine der Berufsorientierungsmaßnahmen und insbesondere nicht das Schüler:innenbetriebspraktikum dürfen durch „reine Konfrontation“ (Beinke 2020, 434) wirken gelassen werden, da die gemachten Erfahrungen und das erworbene Wissen nicht richtig generalisiert werden können (vgl.

ebd.). Erst die Reflexion ermöglicht eine sachlichere Einschätzung einer Berufseignung und Neigung (vgl. ebd.; Matthes 2019, 58f.).

5.4 Vorbereitung

In den allgemeinbildenden Schulen ist es notwendig, bereits vorab Reflexionsprozesse über den Einfluss der Eltern und Freunde sowie die generell vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartungen bei der Berufswahl anzustoßen (vgl. Bergzog 2008, 37; Matthes 2019, 169). Ziel ist eine Entgrenzung von un- und vorbewussten geschlechts- und prestigesepezifischen Limitationen und somit eine Erweiterung des Berufswahlspektrums (vgl. Gottfredson 2002, 86; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 154). Durch Interessentests, Zukunftstage u. Ä. sollen Jugendliche soweit in ihrem Berufsorientierungsprozess vorangeschritten sein, dass sie im Betriebspraktikum eine tatsächliche Berufswahlalternative oder sogar ihren aktuellen Berufswunsch kennenlernen können (vgl. Nds. Kultusministerium 2018, 4; Matthes 2019, 168; Ratschinski et al. 2017, 51). Je weiter die Schüler:innen im Berufsorientierungsprozess fortgeschritten sind, desto stärker profitieren sie von einem Praktikum (vgl. Ratschinski et al. 2017, 39; Trabert/Ramsauer 2015, 97). Die Umsetzung in den Schulen bleibt aktuell deutlich hinter den beschriebenen Anforderungen zurück (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 154; Frank 2020, 481; Trabert/Ramsauer 2015, 96).

Betrieben wird empfohlen, ausreichend Plätze bei berufsorientierenden Maßnahmen in den Betrieben (von Zukunftstag bis Praktika) anzubieten und bei schulinternen und regionalen Berufsmessen präsent zu sein, um den Beruf und die angebotenen Maßnahmen sowohl den Schüler:innen und ggf. Eltern als auch den Lehrenden vorzustellen (siehe Netzwerkarbeit) (vgl. Beinke 2020, 433; Trabert/Ramsauer 2015, 95). Zudem sind die zuständigen Führungspersonen auf den jeweiligen Hierarchiestufen dafür verantwortlich, die nötigen Rahmenbedingungen einer guten Betreuung sicherzustellen (vgl. Ensink 2014, 411; Flaiz 2018, 364; Ostendorf et al. 2018, 68). Angesichts des generellen Fachkräftemangels stellt dies aktuell eine der größten Herausforderungen dar.

5.5 Durchführung

Neben der Strukturierung und Systematisierung ist die Integration der Schüler:innen die wichtigste Aufgabe während der Praktika. Hierfür kann auf das Onboarding, ein Konzept der Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeitender, zurückgegriffen werden. Drei Aspekte sind dabei wesentlich:

1. Die *fachliche Integration*, bei der Fachwissen über das Aufgabengebiet, unter Zuhilfenahme von Leitfäden oder Informationsmappen, vermittelt wird.
2. Die *soziale Integration* sorgt für den Kontaktaufbau und die Akzeptanz, die im (intra- und inter-) professionellen Team hergestellt wird.
3. Die *werteorientierte Integration* dient dazu, den neuen Mitarbeitenden die berufs- und betriebsspezifischen Werte und Ziele näher zu bringen sowie über Leitlinien und Führungsgrundsätze des Unternehmens zu informieren (vgl. Langer 2018, 223; Matthes 2019, 45ff.).

Zwischen den Aspekten liegen sowohl Überschneidungen als auch Wechselwirkungen vor. Eine initiale soziale Integration erleichtert z. B. die Übernahme von Werten, Haltungen und Einstellungen, was wiederum dazu führt, dass sich neue Mitarbeitende (hier Praktikant:innen) eher dem Team und der Berufsgruppe zugehörig fühlen (vgl. Langer 2018, 110f.). Die nachfolgende Abbildung 2 fasst davon abgeleitet konkrete Aufgaben am Beispiel der Pflegeberufe zusammen, welche mit geringen Adaptionen auf die meisten anderen Berufsfelder übertragen werden können.

Die Vielzahl der anspruchsvollen Aufgaben verdeutlicht, dass diese nicht ohne weiteres zusätzlich zur alltäglichen Arbeit durchgeführt werden können. Vielmehr unterstreicht es die bereits beschriebene Qualifizierung des Fachpersonals sowie die Schaffung von zeitlichen Freiräumen.

1. Zu Beginn ein kurzes *Erstgespräch* führen, in dem von beiden Seiten die *Ziele und Erwartungen angesprochen werden* und deren Umsetzungsmöglichkeiten eingeschätzt, offen kommuniziert und bestenfalls schriftlich festgehalten werden. Ein *Überblick zum Arbeitsablauf* auf der Station, sowie zu den häufigsten *Krankheitsbildern* und den damit verbundenen Besonderheiten bietet zusätzlich Orientierung (vgl. Langer 2018, 224; Ostendorf et al. 2018, 29ff.).
2. Von Anfang an *Gesprächsbereitschaft signalisieren* und im Verlauf als Ansprechpartner:in bei aufkommenden Fragen oder Konflikten zur Verfügung stehen und aktiv Reflexionsprozesse unterstützen (ebd.).
3. Als betreuende Person die *eigene Vorbildfunktion in jeder Interaktion bewusst wahrnehmen und ausfüllen* – sei es mit den zu Pflegenden, Kolleg:innen sowie anderen Mitarbeitenden und nicht zuletzt mit den Praktikant:innen selbst (vgl. Flaiz 2018, 364; Matthes 2019, 45ff.; Ostendorf 2018, 68).
4. Die/den Praktikant:in *fortwährend bei pflegespezifischen Aufgaben zuschauen lassen* und im Verlauf entsprechend ihrer/seiner Kompetenzen diese *selbstständig übernehmen lassen*, um eigene Stärken und Schwächen auszutesten, sowie ihre Interessen und Erwartungen an den Beruf zu reflektieren (vgl. Beinke 2020,430; Brüggemann et al. 2016, 11; Kruse/Driesel-Lange 2017, 21; Noll 2014, 2).
5. *Komplexität und Ziele von vermeintlich einfachen pflegerischen Tätigkeiten explizit verbalisieren und den Wert der Pflegearbeit für den Genesungsprozess hervorheben, um ein realistisches Berufsbild zu fördern* (vgl. Bergzog 2008, 39; Flaiz 2018, 360; Quernheim/Zegelin 2022).
6. *Leitende Werte der Pflegearbeit* wie z. B. Autonomie/Würde, Fürsorge/Gutes tun, Nicht-Schaden, Gerechtigkeit, Transparenz/Kommunikation, Partizipation, Verantwortung, Interessenvertretung, Vertrauen, Leiden lindern, Lebensqualität (vgl. Riedel 2017) *thematisieren und deren Umsetzung in der täglichen Arbeit reflektieren*. Dies ist wichtig, da soziale Motive eine überdurchschnittliche Rolle bei der Berufswahl Pflegefachfrau:männ spielen. Konkret sind ‚eine gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit ausüben, der Kontakt zu Menschen sowie diesen zu helfen‘ die meist genannten Berufswahlmotive (vgl. Görres et al. 2010, 46; Schache/Lau 2011, 109 ff.; Goller/Fortmeyer 2019, 9 ff.; Scharfenberg 2016, 16).
7. *Durchführen einer abschließenden Evaluation und Reflexion über die gemachten Erfahrungen und deren Einfluss auf die weitere Berufsorientierung* unter Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen, sowie der persönlichen (Lebens-) Ziele (vgl. Matthes 2019, 58f.; Meyer 2021, 1). Besonders die *Einordnung der Erfahrungen durch die Fachkräfte bezüglich der Generalisierbarkeit für den Pflegeberuf* unter Berücksichtigung des jeweiligen Settings (v. a. Krankenhaus, ambulante Pflege, Psychiatrie, Altenheim) ist dabei essentiell. Unter anderem können die Authentizität der gesehenen und übernommenen Tätigkeiten, die Arbeitsdichte, die Arbeitsatmosphäre, sowie die Zusammenarbeit mit den Patient:innen und im intra-/interprofessionellen Team thematisiert werden. Aufgrund des fehlenden Hintergrundwissens ist dies sowohl den Praktikant:innen als auch deren Eltern und Lehrenden an den allgemeinbildenden Schulen nur sehr begrenzt möglich. Insbesondere negative Erfahrungen können dadurch zeitnah relativiert werden (vgl. Beinke 2020, 434; Brüggemann et al. 2016, 12; Dreisiebner 2019, 288; Noll 2014, 2).
8. *Rückmeldung durch Pflegefachkräfte zur wahrgenommenen Passung* der/des Praktikant:in zum Beruf geben (vgl. Beinke 2020, 433; Kruse/Driesel-Lange 2017, 21).

Abbildung 2: Aufgaben im Rahmen der Praktikumsdurchführung (eigene Darstellung)

5.6 Nachbereitung

Lehrende allgemeinbildender Schulen sind dazu aufgefordert, die Nachbereitung der Betriebspraktika vorab zu planen und dabei die ungleichen Voraussetzungen bei der häufig eingesetzten Mappenführung (o. ä.) zu berücksichtigen, indem sie deren finale Ausarbeitung fest in den Unterricht einplanen und Unterstützungsmöglichkeiten geben. Die gemachten Erfahrungen in den verschiedenen beruflichen Settings sollen in der Klasse vorgestellt und bei Bedarf gemeinsam reflektiert werden. Dadurch kann entsprechend des Ziels der Erweiterung des Berufswahlspektrums zumindest ein grober Einblick in andere Berufsfelder ermöglicht werden (vgl. Bergzog 2008, 40f.).

Die Gesamtevaluation zur Umsetzung des Schüler:innenbetriebspraktikums ist eine Netzwerkaufgabe der Schulen und Betriebe (vgl. Beinke 2020, 434).

6 Aktuelle Erkenntnisse zum Erleben von Praktika in Pflegeberufen

Nachfolgend werden Teilergebnisse des laufenden Promotionsvorhabens zum *Einfluss der betrieblichen Gestaltung von Schülerpraktika auf die Berufswahlentscheidung am Beispiel der Pflegeberufe* vorgestellt. In der Studie wurden insgesamt 18 Personen aus den Pflegesettings der Altenpflege, Krankenpflege (inklusive Psychiatrie) und Kinderkrankenpflege interviewt. Das Sampling unterteilt sich in:

- sechs Schüler:innen, die ein Praktikum von zwei bis vier Wochen absolviert haben,
- sechs Pflegeauszubildende, die selbst vorab ein Praktikum gemacht haben und während der Ausbildung mit Praktikant:innen zusammengearbeitet haben,
- sechs Pflegefachkräfte, die mindestens zwei Jahre Berufserfahrung haben und regelmäßig Praktikant:innen betreuen.

Die Auswertung erfolgte nach dem thematischen Kodieren nach Flick (vgl. Flick 2019, 403ff.).

6.1 Erfahrungen in Pflegeberufen

Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich um eine deskriptive Zusammenfassung der Praktikumserfahrungen der Schüler:innen und Auszubildenden. Insgesamt beurteilen elf von zwölf (damaligen) Schüler:innen ihre Praktika als (überwiegend bis sehr) gut. Sie fühlen sich mehrheitlich gut ins Team integriert, was sie vor allem daran festmachen, dass die Fachkräfte ihnen gegenüber freundlich sind, ihre Fragen verständnisvoll beantworten und ihnen besondere Einblicke ermöglichen, bzw. Wünsche berücksichtigen, wie z. B. die Teilnahme an Visiten und die Begleitung der zu Pflegenden zu diagnostischen Untersuchungen, wie z. B. Ultraschall oder Magenspiegelung.

Die meiste Zeit sind die Praktikant:innen jedoch mit Service- und Hilfstätigkeiten beschäftigt. Besonders häufig werden Kaffee auffüllen, Essen verteilen und einsammeln sowie Putzarbeiten erwähnt. Die von pflegerischen Maßnahmen losgelösten Vitalzeichenkontrollrundgänge werden als „besonders gut“ (P GuK 2, 38) empfunden, da sie dabei direkten Kontakt zu den zu Pflegenden haben und „alleine mit ihnen reden dürfen“ (ebd.). Die Praktikant:innen selbst empfinden die Aufgaben überwiegend als angemessen und hilfreich, um schnell eine Routine im Arbeitsablauf zu bekommen. Alle betonen den Spaß bei der Zusammenarbeit, insbesondere im Kontakt mit den zu Pflegenden. Die Meisten können die pflegerischen Durchgänge (zumindest in Teilen) begleiten und dürfen im Verlauf die leicht Pflegebedürftigen bei der Körperpflege und Mobilisation erst unter Anleitung und dann selbstständig unterstützen. Durch die Übernahme der vielen Tätigkeiten fühlen sie sich zum einen gebraucht und zum anderen erleben sie den Arbeitstag dadurch als kurzweilig, was für alle Praktikant:innen sehr wichtig ist. Je nach Aufgabenprofil der Station können sie vereinzelt bei speziellen pflegerischen Tätigkeiten, wie einem Verbandswechsel oder EKG schreiben, zusehen. Mehr als die Hälfte berichtet von für sie herausfordernden Situationen, welche sie zunächst überfordern und verängstigen. Dabei handelt es sich überwiegend um den Umgang mit Scham und Ekel, wütenden, dementen oder psychisch kranken zu Pflegenden und auch abweisend wirkenden Pflegefachkräften. Zudem werden ein Sturz während eines Schlaganfalls sowie die Mitversorgung einer Patientin im Sterbeprozess als herausfordernde Situationen angesprochen. Alle Situationen werden durch Fachkräfte (wenn auch nicht umgehend) reflektiert und führen als Konsequenz laut den Praktikant:innen zu einem Zuwachs an Kompetenz und Selbstsicherheit.

Eine Schülerin macht sehr schlechte Erfahrungen und fühlt sich wie eine „Putzkraft“ (Azubi GuK 2, 32), da sie fast ausschließlich mit Service- und Reinigungsarbeiten beschäftigt ist, sowie Nachfragen nicht beantwortet und Wünsche nicht berücksichtigt werden. Die anderen Teilnehmenden berichten, von ähnlichen Erfahrungen gehört zu haben. Dabei handelt es sich meist um Mitschüler:innen oder Praktikant:innen anderer Stationen, mit denen sie sich in ihren Pausen austauschen. In diesem Zusammenhang wird auch das „auf Station abgestellt werden“ (Azubi GuK 2, 80) und selbstständige Suchen von Betreuenden und konkreten Aufgaben thematisiert, da die Praktikant:innen „nicht automatisch an die Hand genommen werden“ (ebd.). Weiterhin werden die Schüler:innen nur unzureichend über den Ablauf der Ausbildung sowie die vielfältigen Einsatzgebiete und späteren Entwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildung und Studium informiert. Dennoch empfehlen alle Befragten grundsätzlich ein Praktikum in der Pflege, allerdings mit dem Zusatz, viel Eigeninitiative zu zeigen und viele Fragen zu stellen. Erst dadurch kann man viel erleben und „eine richtig gute Zeit“ (P GuK 1, 149) haben – wer eher schüchtern ist, stehe dagegen viel rum und werde für Hilfstätigkeiten ausgenutzt (ebd.).

In Bezug auf die Berufswahl wird allen Praktikant:innen geraten, die erschwerenden Faktoren des Berufes zu berücksichtigen, da sich diese durch den Fachkräftemangel deutlich verschärft haben. Konkret werden die hohe Arbeitsverdichtung und der damit einhergehende sowohl körperliche als auch psychisch-emotionale Stress betont. Weiterhin werden die Arbeit im Schichtsystem, aber vor allem das unplanmäßige Einspringen für erkrankte Kolleg:innen als sehr belastende Faktoren beschrieben. Einzelne Fachkräfte raten deswegen sogar explizit vom Pflegeberuf ab. Beides führt zu einer (vorübergehenden) Verunsicherung der Praktikant:innen, sofern Pflege vorab ihr Berufswunsch war. Diejenigen, die Pflege nicht als berufliche Option hatten, fühlen sich durch derartige Aussagen bestätigt und schließen die Pflegeberufe nach wie vor aus. Werden dagegen eher die erleichternden Arbeitsfaktoren, wie eine sinnstiftende und erfüllende Arbeit mit den Kolleg:innen und den zu Pflegenden, sowie das breite Aufgabenspektrum und die Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf betont, können sogar Praktikant:innen für den Pflegeberuf gewonnen werden.

6.2 Verbesserungspotentiale bei der Durchführung von Praktika in Pflegeberufen

Um die Verbesserungspotentiale bei der Durchführung von Praktika in Pflegeberufen zu ermitteln, wurde im Interview erfragt, welche Aspekte während des Praktikums die Berufswahlentscheidung eher erleichtert bzw. eher erschwert haben sowie was die Befragten noch gebraucht hätten, um leichter eine begründete Entscheidung treffen zu können. Die Pflegefachkräfte wurden nach Faktoren gefragt, die aus ihrer Sicht notwendig sind, um eine begründete Berufswahl zu unterstützen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse überschneiden sich in hohem Maße mit den unter 5.5 beschriebenen Bedingungsfaktoren und Aufgaben im Rahmen der Durchführung des Praktikums (siehe Abbildung 2). Entsprechend dieser Systematik wird der Konsens der Ergebnisse aus den Interviews erneut in Form von Aufgaben der Pflegefach- und Führungskräfte in den Betrieben beschrieben (siehe Abbildung 3).

Vorab gilt es grundsätzlich alle Personen (Praktikant:innen wie zu Pflegenden) freundlich und respektvoll zu behandeln, denn gerade an dem Umgang mit den zu Pflegenden bewerteten die Praktikant:innen die Professionalität der Pflegefachkräfte.

Zudem ist aus *Perspektive der Betreuenden (Pflegefachkräfte und Auszubildende)* eine rechtzeitige Bekanntgabe durch die Pflegedienstleitung und/oder Teamleitung essentiell. Nur so können die Bezugspersonen entsprechend geplant werden. Zudem wirkt es unprofessionell, wenn niemand weiß, dass ein:e Praktikant:in kommt, und es kann die soziale Integration verzögern, wenn der:die Praktikant:in dadurch hilflos auf dem Flur steht.

Alle *Pflegefachkräfte* wünschen sich ferner eine Freistellung für den ersten Tag, um die Praktikant:innen einzuführen sowie eine gerechtere Verteilung von Aufgaben im Kollegium, d. h. weniger (pflegeaufwendige) Patient:innen, wenn sie Praktikant:innen betreuen. Außerdem fordern sie eine Sensibilisierung aller Kolleg:innen durch die Teamleitungen für den Stellenwert der Praktikant:innenbetreuung und generell für ein freundliches Auftreten.

1. Zu Beginn ein *Erstgespräch führen*, in dem die beidseitigen Erwartungen sowie die Aufgaben der Tages-/ Schichtstruktur besprochen werden. Zudem geben ein Überblick über Krankheitsbilder und Aspekte im Umgang mit den zu Pflegenden sowie das Thematisieren gängiger Herausforderungen der Station (Scham und Ekel) den Praktikant:innen Sicherheit. Diese Informationen sind den Schüler:innen auch in schriftlicher Form (z. B. Stationsleitfaden für Schüler:innen) bereitzustellen, um Gefühle der Überforderung zu vermeiden.
2. Die *Zusammenarbeit mit einer festen Bezugsperson*, mindestens für die jeweilige Schicht, besser noch über das gesamte Praktikum hinweg, fördert die Integration ins Team und ermöglicht im Verlauf ein Feedback zur Passung des Berufes. Diese Ansprechpartner:in sollte eine *motivierter und kompetente* Pflegefachkraft sein, um die Zusammenhänge und Komplexität von pflegerischen Tätigkeiten darzustellen. Zudem können Praktikant:innen nur bei Fachkräften das gesamte abwechslungsreiche Aufgabenspektrum des Berufes sehen, für den sie sich interessieren.
3. Darüber hinaus ist ein *direkter Kontakt zu Auszubildenden* hilfreich, da diese näher an der Lebenswelt der Schüler:innen sind und diese sich dadurch eher trauen Fragen zu stellen, insbesondere zu vermeintlichen Tabuthemen oder spezifisch zur Ausbildung und deren Ablauf.
4. Anfallende *Hilfs-, Service- oder Reinigungsarbeiten*, die Pflegefachkräfte im Alltag ohne Praktikant:innen auch erledigen würden, sollten anfangs und dann immer mal wieder *gemeinsam erledigt* werden, damit sich die Praktikant:innen nicht ausgenutzt fühlen. Dazu zählen auch Botengänge, welche direkt mit einem partiellen Hausrundgang kombiniert werden können. Dabei kann parallel ein Überblick über die weiteren Fachbereiche gegeben werden oder die Zeit kann für gemeinsame Gespräche inklusive Reflexion genutzt werden.
5. *Informationen über die vielfältigen Einsatzgebiete* (sowohl Settings als auch Fachbereiche), sowie *Weiterbildungs-/Studienmöglichkeiten* geben. Letzteres gilt insbesondere bei Gymnasiast:innen; bei denen auch die Möglichkeiten des primärqualifizierenden und ausbildungsbegleitenden Studiums ansprechen.
6. Praktikant:innen *schrittweise Aufgaben übertragen*, für die sie alleine verantwortlich sind. Wichtig für das Selbstwirksamkeitserleben der Praktikant:innen ist, dass die Aufgaben als berufsspezifisch und bewältigbar erlebt werden. Bei herausfordernden Tätigkeiten ist eine enge Unterstützung durch die Bezugsperson essentiell, die sie ermutigt und bei Fragen jederzeit ansprechbar ist. Welche Aufgaben grundsätzlich an Praktikant:innen zu übertragen sind, könnte auf einer Checkliste festgehalten werden, welche gleichzeitig als Struktur- und Evaluationsinstrument genutzt werden kann.
7. *Herausforderungen*, die durch die Übernahme verschiedener (pflegerischer) Tätigkeiten entstehen, sollen so zeitnah wie möglich, spätestens zum Ende der Schicht *gemeinsam reflektiert* werden. Neben dem Herstellen der Zusammenhänge (z. B. für aggressives Verhalten bei Demenz), müssen gemeinsam die nächsten Handlungsschritte geplant werden, um damit im Verlauf besser umgehen zu können. Dabei ist es wichtig die *Grenzen der Praktikant:innen zu respektieren*, wenn diese (vorübergehend) eine Tätigkeit nicht mehr ausführen, oder eine:n zu Pflegenden nicht mehr versorgen möchten.
8. Auch *positive Rückmeldungen* zu erledigten Aufgaben und das *generelle Wertschätzen* ihrer Hilfe steigern das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler:innen. Konkret freuen sich alle Praktikant:innen, wenn die Station sie als zukünftige Auszubildende gerne wiedersehen würde.
9. Final erachten alle ein *Abschlussgespräch mit Reflexionsmöglichkeiten* als wichtig, wobei auch Feedback von den Schüler:innen eingeholt werden soll, was ihnen (nicht so) gut gefallen hat und was aus ihrer Sicht verbessert werden könnte. Weiterhin soll eine *Einschätzung zur Passung zum Beruf* gegeben werden und ggf. Hinweise zu Kompetenzen, an denen noch gearbeitet werden muss, um eine Passung und/oder Urteilssicherheit für den Pflegeberuf zu erhöhen.

Abbildung 3: Verbesserungspotentiale der betrieblichen Praktikumsbetreuung (eigene Darstellung)

7 Fazit und Ausblick

Bei der Berufsorientierung handelt es sich seit jeher um einen Passungsprozess, bei dem die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse mit den berufsspezifischen Tätigkeitsmerkmalen abgeglichen werden müssen. Zudem ist die jeweilige Arbeitsmarktlage zu berücksichtigen. Der aktuelle und sich in Zukunft verschärfende Nachfragemarkt führt dazu, dass Betriebe für sich und die angebotenen Berufe aktiv werben müssen.

Gleichzeitig handelt es sich bei der Berufsorientierung um eine Entwicklungsaufgabe, die für Jugendliche stets eine große Herausforderung darstellt. Die steigende Zahl an beruflichen Optionen sowie die Veränderungsdynamiken durch die Globalisierung und Digitalisierung haben diesen Prozess in den letzten Jahrzehnten deutlich komplexer werden lassen. Dadurch wird eine systematische Vorbereitung auf die sich stets verändernde Arbeitswelt immer wichtiger. Insbesondere individuell begleitete Reflexionsprozesse, in denen sich Jugendliche mit ihren Fähigkeiten sowie ihren eigenen beruflichen und privaten – im Gegensatz zu den vom sozialen Umfeld erwarteten – Interessen und Lebenszielen bewusst auseinandersetzen, gewinnen an Bedeutung. Dafür braucht es zum einen formale Strukturen und zum anderen speziell ausgebildetes Personal, sowohl in den Schulen als auch in den Betrieben, welches nach wie vor nicht im ausreichenden Maße vorhanden ist (vgl. Beinke 2020, 434; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 11).

Bisher besteht die Herausforderung, dass Berufsorientierung weder im allgemeinbildenden als auch berufsbildenden Lehramtsstudium noch in den Weiterbildungen für Praxisanleitende curricular verankert ist. Dies führt zu einer unzureichenden Sensibilisierung für die Bedeutung der aufeinander abgestimmten Berufsorientierungsmaßnahmen sowohl für die Fachkräftesicherung als auch für die persönliche Entwicklung der Schüler:innen. Daraus folgt wiederum, dass die Planung und Durchführung der verschiedenen Berufsorientierungsmaßnahmen nur eingeschränkt als berufliche Aufgabe von Lehrkräften und Praxisanleitenden wahrgenommen wird. Um zukünftig den Anforderungen gerecht zu werden, muss Berufsorientierung bereits in den Studiengängen und Weiterbildungen fest verankert werden (vgl. Frank 2020, 475; Dreer/Weyer 2020, 552).

Eine weitere Herausforderung stellt die fehlende strukturelle Verankerung individueller Reflexionsprozesse sowohl während der schulischen Berufsorientierung als auch im Rahmen der Betriebspraktika dar. Zusammen mit dem Lehrkräftemangel an den allgemeinbildenden Schulen und dem Fachkräftemangel in den Betrieben führte dies dazu, dass die Unter-

stützung des Berufsorientierungsprozesses zur Nebensache geworden ist. Um den Outcome der berufsorientierenden Maßnahmen im Allgemeinen und speziell des Betriebspraktikums zu steigern, braucht es speziell weitergebildete Personen in den Schulen und Betrieben, die für die Konzeption, Durchführung und Evaluation der Berufsorientierungsmaßnahmen zuständig und anteilig freigestellt sind. Der sich kontinuierlich weiterentwickelnde Arbeitsmarkt macht zudem regelmäßige Fortbildungen zu den aktuellen beruflichen Optionen, v. a. der allgemeinbildenden Lehrkräfte, notwendig (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 97; Ratschinski et al. 2017, 83f.; Dreer 2020, 528).

Literatur

- Angelovski, I. (2014): Schülerpraktika in der Pflege. Hürdenlauf statt Aufwärmtraining. In: *Pflege* (3), 9-11.
- ArbeitGestalten Beratungsgesellschaft (Hrsg.) (2016): Leitfaden Pflegepraktikum. Ein Angebot für Pflegeeinrichtungen zur erfolgreichen Durchführung von Praktika. Online: <https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/Uploads/Leitfaden-Praktikum-Pflege.pdf> (20.03.2023).
- Beinke, L. (2014): Erweiterte Praktika als Instrument der Berufsorientierung. In Kurnert, C./Puhmann, A. (Hrsg.): *Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung*. Bielefeld, 39-49.
- Beinke, L. (2020): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 427-434.
- Bergzog, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an – Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld.
- Borchers, A./Rödinger, L./Seide, S./Oschmiansky, F./Ebach, M. (2017): *Bedarfe und Verbesserungspotentiale der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien*. Endbericht. Hannover, Berlin. Online: https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitsmaterialien/de/Bedarfe-und-Verbesserungspotentiale-der-Studien-und-Berufsorientierung-an-Gymnasien.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (20.03.2023).
- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster.
- Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C./Weyland, U. (2016): *Favorisieren Jugendliche Gesundheitsberufe? – Empirische Befunde und pädagogische Perspektiven zur Berufsorientierung*. In: *bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*, Online: http://www.bwpat.de/spezial12/brueggemann_et_al_bwpat_spezial12.pdf (20.03.2023).

- Bundesagentur für Arbeit (2018): Checklisten für ein erfolgreiches Schülerbetriebspraktikum. Online: https://www.arbeitsagentur.de/datei/checkliste-schuelerpraktikum_ba027135.pdf (20.03.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2021): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Nürnberg. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statistischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?__blob=publicationFile (20.03.2023).
- Dombrowski, R. (2015): Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld.
- Dreer, B. (2020): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 520-532.
- Dreer, B./Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 547-553.
- Dreisiebner, G. (2019): Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Wiesbaden.
- Ensink, G. (2014): Und trotzdem möchte ich nichts Anderes tun. Die kognitive Repräsentation des Pflegeberufs bei Pflegefachkräften in der stationären Altenpflege. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg. Online: <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/17435/> (20.03.2023).
- Ertl, H. (2021): Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bonn, 11-14.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf (15.03.2023).
- Flaiz, B. (2018): Die professionelle Identität von Pflegefachpersonen. Vergleichsstudie zwischen Australien und Deutschland. Frankfurt am Main.
- Flick, U. (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Auflage. Reinbek.
- Frank, C. (2020): Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 473-483.
- Görres, S./Bomball, J./Schwanke, A./Stöver, M./Schmitt, S. (2010): Imagekampagne für Pflegeberufe aus der Grundlage empirisch gesicherter Daten. Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes. Bremen. Online: https://www.pflege-ndz.de/files/content-asset/pdf-downloads/projekte/imagekampaagne-pflegeberufe/Image_Abschlussbericht-Endfassung.pdf (20.03.2023).
- Gottfredson, L. S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and selfcreation. In: Brown, D. (Hrsg.): Career Choice and Development (Vol. 4). San Francisco, 85-148.

- Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ, 71-100.
- Kayser, H. (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Online: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/1/GestaltungschulischerBerufsorientierung.pdf> (15.03.2023).
- Kruse, A./Driesel-Lange, K. (2017): Berufsorientierung in den Pflegeberufen – ein vernachlässigter Bereich? In: BWP 1, 20-21. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8241> [https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8241\(20.03.2023\)](https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8241(20.03.2023)).
- Kunert, C./Puhlmann, A. (Hrsg.) (2014): *Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung*. Bonn.
- Langer, J. (2018): Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt. Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und Fachoberschülern im betrieblichen Praktikum. Kassel. Online: <https://www.uni-kassel.de/ub/?id=39129&h=9783737604826> (15.03.2023).
- Mamerow, R. (2016): *Praxisanleitung in der Pflege*. 5. akt. Auflage. Berlin.
- Matthes, S. (2019): *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung*. Bonn.
- Meszaros, K. (2000): *Modelllernen*. In: Stumm, G./Pritz, A. (Hrsg.): *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): *Erlass. Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuell/es/aktuelle_erlasse_und_gesetze/erlass-berufliche-orientierung-an-allgemein-bilden-den-schulen--173726.html (20.03.2023).
- Noll, R. (2014): *Schülerpraktikum. Ein Leitfaden für Betriebe*. Deutscher Industrie und Handelskammertag e. V. (Hrsg.) Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/7770/3b298d89762c5fe4507370c860dd1f13/leitfaden-schuelerpraktikum-data.pdf> (20.03.2023).
- Ostendorf, A./Dimai, B./Ehrlich, C./Hautz, H. (2018): *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. Innsbruck.
- Quernheim, G./Zegelin, A. (2022): *Berufsstolz in der Pflege. Das Mitmachbuch*. 2., korrigierte Auflage. Bern.
- Quernheim, G. (2018): *Die Erneuerung der Praxisanleitung*. Padua 13 (2). Göttingen, 125-128.
- Ratschinski, G./Sommer, J./Eckhardt, C./Struck, P. (2017): *Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“*. Endbericht. Berlin. Online: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-abschlussbericht-evaluation-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (20.03.2023).

- Riedel, A. (2017): *Pflegerische Ethik*. Online: <https://www.bpb.de/themen/umwelt/bioethik/182461/pflegerische-ethik/> (20.03.2023).
- Scharfenberg, E. (2016): *Was beschäftigt Pflegekräfte?* Online: http://www.elisabeth-scharfenberg.de/daten/downloads/ErgebnissederUmfrage_WasbeschaeftigtPflegekraefte.pdf (20.03.2023).
- Schaub, A./Mueser, K./Schmidt, A./Koller, G./Falkai, P. (2017): *Praktikum in einer psychiatrischen Klinik zur beruflichen Orientierung von Schülern*. *Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie* 85 (9). Stuttgart, 536-540.
- Stein, M. (2020): *Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung*. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 435-445.
- Trabert, L./Ramsauer, K. (2015): *Spektrum und Qualität von Betriebspraktika in Hessen – eine empirische qualitative Analyse*. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.). Wiesbaden.