

**Der Einfluss des informellen Lernens auf die  
Kompetenzentwicklung von Fach- und  
Führungskräften des öffentlich-rechtlichen  
Rundfunks der Bundesrepublik Deutschland  
im Spannungsfeld einer transformierenden  
Medienlandschaft**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

vorgelegt von

**Christoph Schmidt**

aus

**Siegen**

**Tag der mündlichen Prüfung: 11. Mai 2006**

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Künzel**
- 2. Gutachter: Prof. Dr. Bernd O. Weitz**

## Inhaltsübersicht

1.	<b>Einleitung</b>	8
1.1	Struktur der Studie	11
1.2	Erkenntnisinteresse und Fragestellungen	16
1.2.1	Stand der Berufs- und Qualifikationsforschung zu Medien nahen Berufsbildern im öffentlich-rechtlichen Rundfunk	16
1.2.2	Rundfunk relevante Sachverhalte	19
1.2.3	Rahmenparameter der Bedeutung informellen Lernens und der Kompetenzentwicklung für die Medien nahen Berufsgruppen	24
2.	<b>Der öffentlich-rechtliche Rundfunk der BRD im Spannungsfeld einer transformierenden Medienlandschaft</b>	30
2.1	Deregulierung	31
2.2	Kommerzialisierung	34
2.2.1	Programmprogrammatik	36
2.3	Technisierung	38
2.3.1	Digitalisierung und Veränderung von Berufsfeldern	41
3.	<b>Definition der Zielgruppen</b>	45
3.1	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Redaktionsleiter	49
3.2	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Redakteur	51
3.2.1	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Fernsehredakteur	54
3.2.2	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Hörfunkredakteur	56
3.3	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik (Tontechniker, Aufnahmeleiter, Cutter)	58
3.4	Tätigkeits- und Anforderungsprofil Mitarbeiter der Informationstechnik (SAP-, Netzwerk-, Windows-Experten und Administratoren)	61
3.5	Erfordernis informellen Lernens für die definierten Zielgruppen	64
3.5.1	Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Redaktionsleiters	64
3.5.2	Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Fernsehredakteurs	65
3.5.3	Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Hörfunkredakteurs	66

3.5.4	Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Mitarbeiters der Hörfunk- und Fernsehtechnik	68
3.5.5	Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Mitarbeiters der Informationstechnik	69
4.	<b>Kompetenztheoretischer Diskurs</b>	71
4.1	Die allgemeine Bedeutung von Kompetenzen und lebenslangem Lernen	72
4.1.1	Die allgemeine Bedeutung von Kompetenzen für die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten	72
4.1.2	Die allgemeine Bedeutung lebenslangen Lernens	73
4.2	Der Kompetenzbegriff	75
4.2.1	Herleitung des Kompetenzbegriffs	76
4.2.2	Ausgewählte Definitionen des Kompetenzbegriffs	78
4.2.2.1	Grundsätze des pädagogischen Kompetenzverständnisses	78
4.2.2.2	Definitionen des Kompetenzbegriffs	79
4.2.2.3	Das DeSeCo-Projekt	87
4.2.3	Abgrenzungen des Kompetenzbegriffs	91
4.2.3.1	Performanz	91
4.2.3.2	Skills	92
4.2.3.3	Qualifikation	92
4.2.3.4	Schlüsselqualifikationen	94
4.2.3.5	Bildung	95
4.2.3.6	Schwierigkeiten der Abgrenzung	96
4.2.4	Der Kompetenzbegriff: Ein Erklärungsversuch	97
4.3	Kompetenzentwicklung: Eine kurze Einführung	99
4.4	Kompetenzkategorien	101
4.4.1	Einführung	101
4.4.2	Kompetenzkategorisierung innerhalb der Studie	105
4.5	Kompetenzentwicklung durch verschiedene Lernformen: Ein Überblick	109
4.5.1	Kompetenzentwicklung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk durch informelles Lernen	111

4.6	Kompetenzentwicklung durch planmäßig organisiertes Lernen in Weiterbildungsinstitutionen	112
4.6.1	Formale und inhaltliche Strukturen und Charakteristika institutionalisierter Weiterbildung und deren Grenzen	113
4.6.1.1	Institutionalisierte Weiterbildung und Kompetenzentwicklung	116
4.6.2	Qualität als „kritischer Faktor“ institutioneller Qualifizierungsmaßnahmen	117
4.6.2.1	Qualitätskontrolle	118
4.6.2.2	Qualitätsmanagement	119
4.6.2.3	Ausgewählte empirische Forschungsergebnisse zur Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen	121
4.6.2.4	Qualität in der betrieblich organisierten Weiterbildung	122
4.6.3	Kompetenzentwicklung im Rahmen non-formalen Lernens	123
4.6.3.1	Potenziale und Grenzen der Kompetenzentwicklung im Rahmen non-formalen Lernens	123
4.6.3.2	Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung	127
4.6.3.3	Methodisch-empirisches Vorgehen innerhalb der Studie	129
5.	<b>Informelles Lernen</b>	130
5.1	Einführung	130
5.2	Konzeptionelle Grundlagen	131
5.3	Bedeutung des informellen Lernens	132
5.4	Entwicklung des informellen Lernens: Ein etymologischer und historischer Überblick	134
5.4.1	Etymologisch-begriffliche Herleitung informellen Lernens	135
5.4.2	Die historische Entwicklung des Begriffs informelles Lernen und seines Verständnisses	136
5.4.3	Die europäische Politik informellen Lernens im Spiegel der Chronologie bildungspolitischer Veröffentlichungen	144
5.5	Definitionen des informellen Lernens	148
5.5.1	Komprimierte Einführung in den Kontext der Lernformen	149
5.5.2	Internationale Ansätze zum informellen Lernen	151
5.5.3	Deutsche Ansätze zum informellen Lernen	157

5.5.4	Resümee zu den Ansätzen zum informellen Lernen und dessen Bedeutung in Unternehmen	164
5.6	Abgrenzungen und Zusammenhänge	165
5.6.1	Informelles Lernen und Erfahrungslernen	166
5.6.1.1	Erfahrungslernen am Lernort Arbeitsplatz	168
5.6.1.2	Die Kompetenz entwickelnde Wirkung des Lernens im Arbeitsprozess	174
5.6.1.3	Empirische Forschungsergebnisse zum Lernen im Arbeitsprozess	176
5.6.1.4	Resümee	178
5.6.2	Informelles und selbstgesteuertes Lernen	179
5.6.3	Informelles Lernen und implizites Lernen	185
5.7	Erklärungsversuch	187
6.	<b>Forschungsdesign und Methodik der empirischen Untersuchung</b>	189
6.1	Wissenschaftliches Umfeld	189
6.2	Die Situation in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten	192
6.3	Untersuchungsverfahren	198
6.4	Die schriftliche Befragung	203
6.4.1	Aufbau des Fragebogens	206
6.4.2	Auswertung der Datenbasis	208
6.5	Die mündliche Befragung	210
6.5.1	Der Interview-Leitfaden der Studie	212
6.5.2	Methodisches Vorgehen	213
6.5.3	Aufbereitung des Materials	217
6.5.4	Methodische Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse	218
6.5.5	Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse	220
7.	<b>Ergebnisse der empirischen Untersuchung</b>	227
7.1	Theoretische Voraussetzungen der Untersuchung und Struktur des Kapitels	227
7.2	Ergebnisse und Interpretation der quantitativen Erhebung	228
7.2.1	Der Einfluss von Veränderungen und Transformationen	230

7.2.2	Definition des Lernens und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens	232
7.2.3	Teilnahme an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, Häufigkeit und Nutzeneinschätzung	236
7.2.4	Lernorte und Lernformen	241
7.2.5	Erwerb wesentlicher Kompetenzarten Medien nah Beschäftigter durch unterschiedliche Lernformen	248
7.2.6	Faktoren aktueller beruflicher Handlungskompetenz	255
7.2.7	Bereiche, in denen informelles Lernen stattgefunden hat	257
7.2.8	Nutzen des informellen Lernens und informell erworbene Kompetenzen	259
7.2.9	Der Einfluss informellen Lernens auf die berufliche Tätigkeit	267
7.3	Ergebnisse der Interviews	272
7.3.1	Die Tragweite von Transformationen für die Tätigkeitsgebiete	273
7.3.2	Der Einfluss informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung	274
7.3.3	Informelles Lernen als Arbeitsprozesslernen	278
7.3.4	Krisensituationen und Netzwerke als essentielle informelle Lernquellen	280
7.3.5	Einschätzung des Nutzens informellen Lernens	282
7.3.6	Prioritäre Lernarten	285
7.3.7	Die Einschätzung des Nutzens organisierter Weiterbildungsmaßnahmen und der Einfluss non-formalen Lernens auf die Kompetenzentwicklung	286
7.3.8	Die Bedeutung des Erfahrungstransferlernens für die Kompetenzentwicklung	289
7.3.9	Der Einfluss des informellen und des non-formalen Lernens auf die Basiskompetenzen	290
7.3.10	Das Verhältnis von non-formalem zu informellem Lernen	291
7.3.11	Bedeutung der formalen Bildung	293
7.3.12	Definitionen zu Kompetenz	294
7.4	Relationen und Korrelationen der quantitativ und qualitativ ermittelten Ergebnisse	296
7.4.1	Veränderungen und Transformationen	296

7.4.2	Die Bedeutung formalen, non-formalen und informellen Lernens	297
7.4.3	Nutzen und Stellenwert informellen Lernens	300
7.4.4	Informelles Lernen am Arbeitsplatz	300
7.4.5	Resümee	302
7.5	Reflexion	302
8.	<b>Diskussion und Schlussbetrachtung</b>	306
	Anhang	315
	Fragebogen	315
	Anschreiben zum Fragebogen	331
	Gesamtauswertung - Absolute Häufigkeiten	333
	Auswertung wesentlicher Korrelationen	362
	Leitfaden – problemzentriertes Interview	397
	Interviews	401
	Mail im Nachgang zu den geführten Interviews	514
	Paraphrasierung	515
	Generalisierung und Reduktion	548
	Abkürzungsverzeichnis	561
	Tabellenverzeichnis	564
	Abbildungsverzeichnis	576
	Literaturverzeichnis	578

## 1. Einleitung

Die sich im Kontext der sozio-ökonomischen Wandlungsprozesse vollziehende Entwicklung zur Wissens- und Informationsgesellschaft, der rasante technische Fortschritt sowie zunehmend komplexer werdende Lebensbezüge bedingen diffizile Lernanforderungen. Konstitutive Faktoren der Metaebene sind die Globalisierung, innovative Formen der Arbeitsteilung und eine exponentiell wachsende Datenflut, die ein immenses Volumen gesellschaftlichen Lernens verlangen.<sup>1</sup> Tendenziell werden die Lerninhalte sowie die Lernarrangements und -bedingungen vielschichtiger, die fachliche Spezialisierung nimmt in nahezu allen Lebensbereichen zu und gewinnt gleichzeitig an Dynamik.

Die Selbstorganisation des Lernens spielt in der Arbeitswelt eine signifikante Rolle und die Vernetzung von Wissen erreicht neue Dimensionen. Die Thematik Lernen ist dem in weiten Teilen der Öffentlichkeit gegenwärtig geführten bildungspolitischen Diskurs inhärent, da das Bewusstsein dafür, dass Wissen zu einem entscheidenden Produktionsfaktor der Zukunft avanciert ist, inzwischen nicht mehr eine Frage des sozialen Milieus ist.

Insbesondere die neuen Technologien fungieren als Triebfeder des wirtschaftlichen Strukturwandels und haben somit determinierende Wirkung auf die Arbeitsorganisation und die Anforderungen an Mitarbeiter<sup>2</sup> und Führungskräfte. Die Forderung nach lebensbegleitendem Lernen stellt die folgerichtige Konsequenz dieser Faktizitäten dar.

Auf dem Weg zur Wissens- und Informationsgesellschaft nimmt das Lernen eine zentrale Funktion als Voraussetzung der Optimierung von Arbeitsverhältnissen und Lebensbedingungen ein. Dabei geht es sowohl um die

---

<sup>1</sup> Vgl. Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin 1999, S. 65 f.

<sup>2</sup> In der vorliegenden Studie wird durchgängig die maskuline Form verwendet. Dies geschieht im Hinblick auf einen optimierten Lesefluss und verfolgt keinerlei wertende Absicht. Die im

Intensivierung der Eigenverantwortung und die Selbststeuerung der Lernenden als auch um innovative Lernangebote und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Anreizsysteme in Unternehmen mit dem Fokus auf einer Verbesserung der Lernmotivation und Lernfähigkeit.

Lebenslanges Lernen bedeutet ein kontinuierliches Lernen des Individuums von der Kindheit bis zum Alter und umfasst das gesamte Spektrum potenzieller Lernformen. Neben dem formalen Lernen, welches üblicherweise in reglementierten Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen geschieht und zu einem Abschluss führt, dem organisierten non-formalen Lernen, welches im Regelfall in Bildungseinrichtungen stattfindet, wird dem informellen Lernen außerhalb der und ergänzend zur non-formalen Bildung und Berufsbildung hohe Bedeutung zugesprochen. Koinzident zur positiven Wertung informellen Lernens geriet die traditionelle non-formale Weiterbildung in den 90er-Jahren in die Kritik, da die Zielgerichtetheit, die Adäquanz und ihr Nutzen nicht zuletzt aufgrund des damit verbundenen Kostenaspektes in Zweifel gezogen wurden.<sup>3</sup>

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik des informellen Lernens ist kein Novum. Bereits in den 70er-Jahren wurde dem informellen Lernen im amerikanischen Hochschulbereich eine wachsende Relevanz bescheinigt<sup>4</sup>, und Anfang der 80er-Jahre hatte sich der Begriff bei den Bildungsexperten internationaler Organisationen etabliert. Im Jahre 1994 wurde in Deutschland eine erste Studie zur Themenstellung "Informelle Bildung im Jugendalter" durchgeführt, 2000 und 2001 folgten Untersuchungen von Kirchhöfer und Stieler-Lorenz zum informellen Lernen im Lebensalltag und zum informellen Kompetenzerwerb in den neuen Bundesländern.<sup>5</sup> Seit Ende

---

Sprachgebrauch dominierende männliche Form ist hier als geschlechtsneutrale – sowohl Männer als auch Frauen einbeziehende – Bezeichnung zu verstehen.

- <sup>3</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Münster 1999, S. 25ff.
- <sup>4</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das informelle Lernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Das informelle Lernen. Bonn 2001, S. 49.
- <sup>5</sup> Vgl. Tully, C. J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994; Vgl. Stieler-Lorenz, B. et al.: Untersuchung zum Informellen Lernen in den neuen Ländern. In: QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001; Vgl. Kirchhöfer, D.:

der 90er-Jahre wird dem informellen Lernen gesteigerte Aufmerksamkeit zuteil. So verweist das Berichtssystem Weiterbildung VII des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) auf die extensivere Definition und das wachsende Volumen informeller beruflicher Weiterbildung.<sup>6</sup>

Informelles Lernen bezeichnet nach gängigem Verständnis Lernen, welches nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebenstätigkeiten herausgelösten speziellen Bildungsveranstaltungen, sondern im alltäglichen Lebenszusammenhang stattfindet.<sup>7</sup> Diese von Dohmen geprägte begriffliche Erklärung dient an dieser Stelle als erste nicht weiter vertiefte Erläuterung, bevor in Kapitel 5 der Diskurs zum informellen Lernen dargestellt und eine spezifische Definition erarbeitet wird.

Um den Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung zu analysieren, wurde eine Branche ausgewählt, die durch hohe Flexibilität und fortlaufende Innovationsprozesse zu charakterisieren ist. Die Medienwirtschaft und hierbei insbesondere die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten befinden sich, ausgelöst durch die Dualisierung des Rundfunksystems<sup>8</sup>, seit Beginn der 90er-Jahre in einer strukturellen Umbruchsituation, die durch die Verschärfung des Wettbewerbs mit privaten Rundfunkanbietern und durch vielfältige technische Innovationen, wie z. B. die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien gekennzeichnet ist.

Für die Mitarbeiter der Rundfunkanstalten bedeuteten diese Transformationen radikal modifizierte Arbeitsanforderungen und die Notwendigkeit zur grundsätzlichen Umorientierung.

---

Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. In: QUEM-report Heft 66. Berlin 2000.

<sup>6</sup> Vgl. Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 1999, S. 54 ff.

<sup>7</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Duisburg 2000, S. 1; [www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/-dohmen00\\_11.htm](http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/-dohmen00_11.htm)

<sup>8</sup> Vgl. Kapitel 2.1.

Es stellt sich die Frage, in welchen gesteuerten, selbstgesteuerten, organisierten, selbstorganisierten und beiläufigen Lernprozessen von den Mitarbeitern der Rundfunkanstalten die individuellen Kompetenzen erlangt wurden, die sich als unabdingbare Voraussetzung angesichts des Strukturwandels erwiesen haben.

Im Rahmen der Studie wird dargestellt, auf welche Weise das für die Tätigkeiten Medien naher Berufsbilder erforderliche Wissen und Können prioritär erlangt wird. Dabei erfolgt eine Differenzierung zwischen informellem Lernen, insbesondere im Prozess der Arbeit, und Lernen durch Teilnahme an institutionell organisierten Weiterbildungsveranstaltungen.

Anhand der Ergebnisse der empirischen Datenerhebung wird neben zahlreichen weiteren Einflussfaktoren analysiert, welche Kompetenzquelle (berufliche und/oder akademische Ausbildung, externe und interne institutionelle Weiterbildungsmaßnahmen, Lernen am Arbeitsplatz) als wesentlich für die berufliche Tätigkeit angesehen wird, in welchen Bereichen außerhalb des institutionellen Rahmens gelernt wurde und welche Motivation dem informellen Lernen zugrunde lag.

## **1.1 Struktur der Studie**

Die formale Struktur der Studie umfasst insgesamt acht Kapitel. Diese gliedern sich inhaltlich in vier Schwerpunkte:

- Die Heranführung an die Thematik der Studie sowie die Vermittlung des Rundfunk bezogenen und Zielgruppen orientierten Hintergrundwissens (Kapitel 1 bis 3)
- Der wissenschaftliche Diskurs (Kapitel 4 und 5)
- Die empirische Untersuchung: Design, Methodik und Ergebnisse (Kapitel 6 und 7)
- Resümee (Kapitel 8)

In der Einleitung werden die gesellschaftliche Bedeutung des Lernens generell und die des informellen Lernens im Berufsleben und dessen Tragweite für die Kompetenzentwicklung der Medien nah Beschäftigten dargestellt sowie die formale Gestaltung der Arbeit, deren inhaltliche Schwerpunkte, das Forschungsinteresse als solches und die Definition der empirisch zu untersuchenden Zielgruppen erläutert. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2 ein Überblick über die wesentlichen Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der BRD innerhalb der vorhergehenden Dekade vermittelt. Thematische Leitlinien sind die Deregulierung des Rundfunks, Kommerzialisierung, Programmprogrammatik und Technisierung, insbesondere Digitalisierung, und deren Einfluss auf die Entwicklung von definierten Berufsbildern.

Die Beschreibung dieser Megatrends, die die Transformationen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk nachhaltig geprägt haben und prozessual weiterhin beeinflussen, dient deren historischer und sozio-ökonomischer Verortung. Die Deregulierung des Rundfunks wird in diesem Kontext, ausgehend vom Staatsvertrag über den Rundfunk und den daraus abzuleitenden Grundversorgungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mittels einer komprimierten, die Hauptlinien aufzeigenden Darstellung der Entwicklung des Rundfunks, der Dualität und deren Auswirkungen expliziert.

Aspekte der Kommerzialisierung werden benannt. Hierzu zählen die Finanzierung und die ökonomischen Rahmenbedingungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sowie die Dualität und die fortschreitende Wettbewerbssituation. Die Programmprogrammatik wird mit Blick auf deren Einflussfaktoren plakativ umrissen und interpretiert. Dabei wird sowohl die Konvergenz zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern generell thematisiert als auch speziell die Modifikationen von Sendezeiten und Formaten. Die Beschreibung der Entwicklung und Bedeutung der Digitalisierung für die Sende- und Produktionsabläufe als bedeutendster technischer Innovation seit Anfang der 90er Jahre beschließt Kapitel 2.

Kapitel 3 widmet sich der Vorstellung der im Hinblick auf die empirische Erhebung ausgewählten Berufsbilder des Hörfunk- und Fernsehredakteurs, des Redaktionsleiters, des Mitarbeiters der Hörfunk- und Fernsehtechnik

sowie des Mitarbeiters der Informationstechnik, deren wesentliche Anforderungsmerkmale jeweils summarisch beschrieben und erläutert werden.

Diese fünf Medien nahen Berufsbilder repräsentieren die im Hinblick auf die Programmplanung, -gestaltung und -umsetzung quantitativ und qualitativ bedeutsamsten innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Ihre Entwicklung und Modifikation prägt und bestimmt die Arbeitsabläufe, andererseits nehmen exogene Faktoren, wie beispielsweise technische Innovationen, unmittelbaren Einfluss auf die Tätigkeitsbereiche der Berufsgruppen.

Präsentiert werden Idealanforderungsprofile, welche die erforderlichen Soll-Kompetenzen beinhalten. Sie basieren auf bisherigen wissenschaftlichen Kenntnissen sowie der Analyse von ARD-internem Material zu den Berufsfeldern. Validiert wurden die entwickelten Profile, die das für die angewandten sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden – Fragebogenaktion und problemzentrierte Interviews – unabdingbare Vorwissen komprimieren, in Interviews mit Experten (Redaktionsleiter Hörfunk und Fernsehen, Leiter Informationstechnik, Leiter Sende- und Produktionsbetrieb, Hörfunk- und Fernsehredakteure).

Die zentrale Thematik der Studie – Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung – wird in Kapitel 4 und 5 behandelt. Zunächst erfolgt in Kapitel 4 eine Herleitung des Kompetenzbegriffs aus etymologischer Sicht. Anschließend werden ausgewählte Definitionen von Erziehungswissenschaftlern und Berufspädagogen pointiert vorgestellt und miteinander verglichen. Im Hinblick auf eine möglichst eindeutige Bestimmung des Terminus Kompetenz werden Differenzierungsmerkmale und Abgrenzungen zu den verwandten Begrifflichkeiten Performanz, Qualifikation, Weiterbildung, Bildung und Skills erarbeitet. Auf dieser Basis und im Rekurs auf die als wesentlich erachteten wissenschaftlichen Positionen gründet das der Studie zugrunde gelegte und erörterte Verständnis von Kompetenz.

Von der begrifflichen Analyse und Klärung ausgehend richtet sich der kompetenztheoretische Diskurs auf die Einführung in den Prozess der Kompetenzentwicklung. Analog zur wissenschaftlich gängigen Kompetenzkategorisierung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale

Kompetenz werden für die fünf zu untersuchenden Medien nahen Berufsbilder Kompetenzportfolios definiert. Auf die Fragestellung, inwieweit differente Lernformen zur Kompetenzentwicklung beitragen, gibt ein entsprechender Überblick Antwort, diejenige nach dem Einfluss planmäßig organisierten Lernens auf die Kompetenzentwicklung wird im nachfolgenden Unterkapitel behandelt, das die formale Struktur und die Charakteristika institutionalisierter Weiterbildung berücksichtigt, Qualitätsfaktoren analysiert und in ein abschließendes Fazit mündet.

Kapitel 5 konzentriert sich auf die Analyse des Fachterminus informelles Lernen und die Bedeutung des informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung. Zunächst wird der Begriff zur Schaffung eines kontextualen Bezuges etymologisch und historisch hergeleitet, anschließend im wissenschaftlichen Diskurs rekonstruiert; Abgrenzungen und Korrelationen zum Erfahrungslernen, selbstgesteuerten Lernen und implizitem Lernen werden expliziert, um auf diesem Weg die Ergebnisse und Erkenntnisse zu einer spezifizierten Definition zu verdichten.

Kapitel 6 widmet sich dem Forschungsdesign, den eingesetzten Methoden der empirischen Untersuchung und deren Vorgehensweise. Das wissenschaftliche Umfeld, auf das die Studie reflektierend rekurriert, wird skizziert. Dieser Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext folgt die Hinwendung zur Qualifizierungssituation in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten und den daraus resultierenden Lern- und Kompetenzanforderungen. Das Forschungsdesign und die Methodik der Untersuchung werden erläutert und die empirischen Erhebungen in den einzelnen Teilschritten im methodisch-heuristischen Kontext detailliert deskriptiv-analytisch vorgestellt.

Auf der Basis der mittels der quantitativ und qualitativ orientierten Erhebungsmethoden gesammelten, dokumentierten, konsolidierten und interpretierten Daten werden in Kapitel 7 die je Fragebatterie kumulierten Einzelergebnisse zunächst der schriftlichen Befragung, anschließend der Interviews dargestellt und analysiert, bevor eine Ergebniszusammenfassung erfolgt, die in Form einer Synthese die Resultate beider Verfahren zusammenführt und bewertet.

Die Präsentation und Auswertung der empirisch erhobenen Daten erfolgt im Rekurs auf die in Kapitel 2 konturierten, die Entwicklung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und somit die Kompetenzanforderungen der Mitarbeiter prägenden Transformationen, den in Kapitel 4 erörterten Begriff der Kompetenz und Kompetenzentwicklung sowie die in Kapitel 5 erarbeitete Definition informellen Lernens. Der Einfluss von Veränderungsprozessen auf die Tätigkeitsgebiete wird betrachtet, es wird analysiert, wie die Berufsgruppen informell gelernt haben, welchen Nutzen sie den Lernprozessen zuschreiben, welchen Umfang diese einnehmen und wie informelles Lernen in Abgrenzung zu institutionell organisierten Lernprozessen bewertet wird. Ebenso steht die Kompetenz entwickelnde Wirkung unterschiedlicher Lernformen und Lernarten zur Debatte.

Der Frage nach der genuinen Funktion und der spezifischen Wirksamkeit des Erfahrungslernens im Arbeitsprozess wird ebenfalls nachgegangen. Welche Facetten von Kompetenzen werden primär durch Lernen im Prozess der Arbeit und der hierbei erworbenen Erfahrungen entwickelt? Die Studie soll einen vertieften Einblick in diese Zusammenhänge geben.

Daher wurde in der schriftlichen Befragung von den Probanden eine Einschätzung erbeten, wie die zur Auswahl vorgegebenen spezifischen Kompetenzen erworben wurden. Im Hinblick auf die Kompetenzzaneignung erfolgt eine Differenzierung zwischen institutionell organisierten Seminaren/Workshops, individuellem Selbststudium, Erfahrungsaustausch mit Kollegen und dem Lernen im Prozess der Arbeit (learning by doing).

Darüber hinaus werden die Rundfunkmitarbeiter in den Interviews mit der Fragestellung konfrontiert, ob der Begriff Kompetenz eine umfassendere Bedeutung als der der Qualifikation hat und inwieweit sie einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb im Beruf als notwendig erachten.

Im Hinblick auf die einzelnen Berufsbilder werden die Ergebnisse dahingehend miteinander verglichen, ob Konvergenzen oder Divergenzen der zu betrachtenden Lernprozesse festzustellen sind und welche Einflussfaktoren dies bedingen.

Ein Resümee zu den Ergebnissen und Erkenntnissen der Studie, das diese in Relation zu den eingangs aufgestellten Hypothesen setzt, beinhaltet Kapitel 8. Komplementär werden Leitsätze, die im Entstehungsprozess der Arbeit Gestalt angenommen haben und die originären Thesen erweitern und detaillieren, vorgestellt.

## **1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen**

Die Wahl des Themas der vorliegenden Studie resultiert aus einer langjährigen Personalentwicklungsarbeit im öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Die Konturierung des Erkenntnisinteresses und die zentrale Thematik der Studie werfen die Frage nach dem wissenschaftlichen Stellenwert der Arbeit auf. Inwiefern vermag die Untersuchung neuartige Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand zu liefern oder bisherige zu bestätigen, zu modifizieren oder zu revidieren. Um dies aufzuzeigen, sind die zu analysierenden „Kernfelder“ in der ihnen eigenen Bedeutsamkeit im jeweiligen Kontext zu betrachten.

In welcher Hinsicht ist der Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften des öffentlich-rechtlichen Rundfunks im Spannungsfeld einer transformierenden Medienlandschaft von Belang für den wissenschaftlichen Diskurs? Eine Antwort hierauf hat Bezug auf die durch die spezielle Ausrichtung des Untersuchungsgegenstandes bedingte Komplexität zu nehmen. Es sind sowohl der Stand der Berufs- und Qualifikationsforschung und die Rundfunk relevanten Sachverhalte als auch das Spektrum der Kriterien des informellen Lernens und der Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen.

### **1.2.1 Stand der Berufs- und Qualifikationsforschung zu Medien nahen Berufsbildern im öffentlich-rechtlichen Rundfunk**

Folgt man der Einschätzung vieler Experten, dann ist die Medienwirtschaft eine Zukunftsbranche mit überragenden Wachstumspotenzialen. In der Rundfunklandschaft der Bundesrepublik Deutschland beanspruchen ARD und

ZDF die Rolle von Innovatoren und Adaptoren technischer Neuerungen.<sup>9</sup> Die Rasanz der Entwicklungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk bedingt permanente Veränderungen der Professionen des Redakteurs und der ihn unterstützenden Funktionsträger. Die Frage nach den Auswirkungen, die diese auf die einzelnen Berufsbilder genommen haben sowie diejenige nach den von den Medien nahen Mitarbeitern genutzten Lernarrangements beschränkte sich bisher auf eine auf das Berufsbild des Journalisten gerichtete generalisierende Perspektive.

Gesamtheitliche Studien zur Berufs- und Qualifikationsforschung Medienschaffender im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, die die wesentlichen Berufsbilder - Redaktionsleiter, Redakteur, Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik, Mitarbeiter der Informationstechnik – berücksichtigen, liegen nicht vor. Dies ist sicherlich durch die große Spannbreite der heterogenen Funktionen, die differente Ausbildungswege erfordern und zu unterschiedlichen Positionen und den damit verbundenen sozialen und beruflichen Stati führen, begründet. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Schwierigkeit - und vermutlich aus Sicht der Rundfunkverantwortlichen die Unattraktivität - einer komparativen Analyse, die sowohl die unterstützenden Medienberufe als auch das Berufsbild des Redakteurs einbezieht.

Zahlreiche Veröffentlichungen existieren hingegen zu den Kommunikationsberufen<sup>10</sup>. Das Spektrum dieser Berufsfeldforschung bezieht sich im Wesentlichen auf den Journalismus, Public-Relations und Werbung.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. Reimers, U.: Zwischen Forschung und Politik. In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): 50 Jahre ARD. Frankfurt 2001, S. 73 f.

<sup>10</sup> Eine vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung beauftragte Studie zur Erfassung und Sicherung der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur zur Kommunikatorforschung in den Jahren 1945 bis 1992 weist 716 Schriften nach.

Vgl. Krzeminski, M.: Journalistische Handlungsrollen im Wandel. In: Krzeminski, M. (Hrsg.): Professionalität der Kommunikation. Medienberufe zwischen Auftrag und Autonomie. Köln 2002, S. 65.

<sup>11</sup> Die empirisch-sozialwissenschaftliche Kommunikatorforschung teilt sich prioritär in die journalistische Berufsfeldforschung, die sich mit Herkunft, Ausbildung, Berufssituation, Genderfragen, Sozialstatus, Betriebszufriedenheit und Einkommen der Journalisten

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Berufsfeld Journalismus ist differenziert und hat mit der Journalistik eine eigene Wissenschaftsdisziplin ausgeprägt. Die akademische Journalismusforschung ist nicht nur Basis der aufgrund von technischen und kulturellen Herausforderungen stark nachgefragten Journalistenfortbildungen, sondern spielt auch in der formativen Rezeptionsforschung und der Entwicklung neuartiger publizistischer Konzepte wie dem Redaktionsmanagement eine Rolle.<sup>12</sup>

Fachlich anerkannte Studien, so z. B. diejenigen von Weischenberg, Mast und Altmeppen<sup>13</sup>, beschreiben fundiert die Technikintegration, die Ökonomisierung der Arbeitsbedingungen sowie den quantitativen Zuwachs und die Komplexität der zu verarbeitenden Informationen im Journalismus, ohne dabei auf genutzte Lernformen und Lernwege einzugehen. Diese bereits in den Jahren 1995, 1997 und 1999 veröffentlichten Untersuchungen spiegeln den aktuellen Forschungsstand nur unzureichend wider.

Da umfassende Publikationen zur Berufsfeld- und Qualifikationsforschung weder für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk noch für das gesamte deutsche Rundfunksystem existieren, stellt die vorliegende Studie einen Beitrag zu dieser bisher kaum erschlossenen Themenstellung dar. Am Anfang des Forschungsprozesses stand die Sichtung von Materialien im Hinblick darauf, ob diese Relevanz für die eigene Untersuchung aufweisen. Es zeigte sich, dass partiell Erkenntnisse zu berücksichtigen waren. Die wesentlichen Ergebnisse jedoch resultieren aus der originären Datenerhebung der Studie, da mittels dieser die benötigten Basisinformationen erschlossen wurden. Die

---

beschäftigt, und die interaktionistisch geprägte Medienforschung, die Handlungsrollen der journalistischen Profession analysiert. Festzustellen ist, dass die Studien, die sich mit dem Journalismus im weitesten und dem Journalisten im engeren Sinne befassen, mit dem Berufsbild des Redakteurs in einer öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt nicht gleichzusetzen sind, da die Untersuchungen Journalisten aus allen Berufszweigen - Printmedien, Verbände, Pressestellen, Behörden, Politik, Wirtschaft – und unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis, freie und feste Mitarbeiter, berücksichtigen.

<sup>12</sup> Vgl. Krzeminski, M.: Journalistische Handlungsrollen im Wandel. Ebenda, S. 66 ff.

<sup>13</sup> Vgl. Weischenberg, S.: Journalistik. Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Opladen 1995; Mast, C. /Popp, M./Theilmann, R.: Journalisten auf der Datenautobahn. Qualifikationsprofile im Multimedia-Zeitalter. Konstanz 1997; Altmeppen K. D.: Transformation im Journalismus. Hamburg 1999.

empirischen Erhebungen lieferten somit das Ausgangsmaterial der wissenschaftlichen Analyse und Interpretation.

### **1.2.2 Rundfunk relevante Sachverhalte**

Dem Blick auf den Status quo der Berufs- und Qualifikationsforschung hinsichtlich der ausgewählten Zielgruppen<sup>14</sup> folgt nun die Hinwendung zum Rundfunk, der denjenigen, deren Kompetenzentwicklung im Zentrum des Interesses steht, den Aktionsradius innerhalb bestimmter Grenzen vorgibt und deren Anforderungsprofile prägt.

Die Diversität der wissenschaftlichen und öffentlichen Standpunkte und Meinungen zum Zustand und den Perspektiven des Rundfunks spiegelt in ihrer Pluralität und Kontrastierung die auch im multimedialen Zeitalter noch wirksame Präsenz der Medien Hörfunk und Fernsehen wider. Die nationale und mediale Grenzen diffundierende Digitalisierung schafft auch den Rundfunk tangierende neue globale, technische und gesellschaftliche Dimensionen. Szenarien wie die Telekratie, die den Einzelnen zum Objekt audiovisueller Medienmacht degradieren<sup>15</sup>, steht nach wie vor das demokratiethoretische Postulat des Rundfunkstaatsvertrages gegenüber.

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk transportiert, modifiziert, fragmentarisiert und reflektiert Medienrealitäten und –fiktionen und trägt so zur Information oder auch Desinformation, Meinungsbildung, (Des)Orientierung, Unterhaltung und im besten Fall Bildung der Rezipienten bei. Auch der Rundfunk wird als Bestandteil des gesamten Informationssystems – so prophezeite der Medienkritiker Paul Virilio Mitte der 90er-Jahre - zunehmend in den Sog von Virtualisierung und Globalisierung gezogen. Desorientierung von Individuum und Gesellschaft seien die Folgen.<sup>16</sup> Dieses Negativszenario ist in der prognostizierten Qualität bisher nicht eingetreten und auch nicht zu erwarten.

---

<sup>14</sup> S. Kapitel 3.

<sup>15</sup> Vgl. Rupp, H. K./Gourd, A. : Zwischen Brecht und Virilio. Wahrnehmungen zu Fernsehen und Demokratie. In: Rupp, H. K./Hecker, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft. Konstanz 1997, S. 7.

Dennoch ist es ungeachtet der von der empirischen Medienforschung für den Wirkungsraum der Bundesrepublik negierten medialen Konditionierung der Rezipienten doch unbestritten, dass Medienkonsum je nach Volumen, individueller personaler Disposition des Zuhörers oder Zuschauers, Programminhalten und –darbietung grundsätzlich eine wie auch immer geartete Wirkung ausübt. Ob diese so elementar ist, wie es die Medienmacher zuweilen programmatisch reklamieren, kann in Zweifel gezogen werden: „Medien sind [...] die Basis dafür, dass sich eine Gesellschaft als Gesellschaft verstehen, konstituieren und verändern kann.“<sup>17</sup>

Dennoch ist die gesellschaftspolitische Relevanz von Hörfunk, Fernsehen und Internet evident, denn sie sind inzwischen die wesentlichen Informations- und Unterhaltungsmedien des Alltags. Der Rundfunk, als rechtlicher und technischer Sammelbegriff für Hörfunk und Fernsehen, hat wie kein anderes Medium Einfluss auf Menschen, Gesellschaften und Entwicklungen genommen und ist weltweit zu einem Kommunikationsmittel von zentraler Bedeutung avanciert, zu einem nicht mehr wegzudenkenden Teil des öffentlichen wie des privaten Lebens.<sup>18</sup> Nahezu jeder deutsche Haushalt besitzt ein Fernsehgerät<sup>19</sup> und nutzt dieses relativ intensiv. So saßen beispielsweise im Jahr 2002 an einem durchschnittlichen Wochentag 75 Prozent aller Personen über 14 Jahre 3 Stunden und 35 Minuten vor ihren

---

<sup>16</sup> Ebenda, S. 8 f.

<sup>17</sup> Beitrag des ZDF-Intendaten im Rahmen der 37. Mainzer Tage der Fernseh-Kritik: Info ohne –tainment? Orientierung durch Fernsehen: Kompetenz, Relevanz, Akzeptanz. Schächter, M.: Medienzukunft: Info ohne –tainment? In: epd medien (Hrsg.): Heft Nr. 45, 2004, S. 3.

<sup>18</sup> Vgl. Hall, P.C.: Rundfunk in der Bundesrepublik Deutschland. In: ARD/ZDF (Hrsg.): Was Sie über Rundfunk wissen sollten. Berlin 1997, S. 17 f.

<sup>19</sup> 1963 verfügten 45 Prozent der deutschen Haushalte über ein Fernsehgerät. Bereits 1974 wurde mit 19 Millionen Haushalten und einer Gerätedichte von 93 Prozent die nahezu umfassende Fernsehversorgung erreicht.

Vgl. Buß, M./Darschin, W.: Auf der Suche nach dem Fernsehpublikum. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 1/2004. Frankfurt 2004, S. 15.

Fernsehgeräten.<sup>20</sup> Auch das Radio, dessen quantitative Verbreitung die Einwohnerzahl Deutschlands übersteigt, zählt zu den Massenmedien.<sup>21</sup>

Das Internet etabliert sich neben Presse und Rundfunk zunehmend als drittes Massenmedium. Sein inhaltliches Angebot geht über das breite thematische Spektrum von Presse und Rundfunk weit hinaus. Seine Rolle im Medienmix wächst unabhängig vom Themenfeld, sei es Information, Bildung oder Unterhaltung, kontinuierlich.<sup>22</sup> Eine Sättigungsgrenze ist im Hinblick auf das Internet<sup>23</sup> noch nicht erreicht, und seine Bedeutung nimmt ständig zu. Waren im Jahr 1990 lediglich 4,1 Millionen Internet-Nutzer zu verzeichnen, so betrug deren Zahl im Jahr 2002 bereits 28,3 Millionen.<sup>24</sup>

Durch die Digitalisierung<sup>25</sup> wachsen die Medien zu einem weltweit vernetzten Hypermedium zusammen. Dabei weist das Internet weitaus stärkere Dimensionen der Interaktivität als Rundfunk und Presse auf, da die Nutzer

---

<sup>20</sup> Vgl. Darschin, W./Gerhard, H.: Tendenzen im Zuschauerverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 4/2003. Frankfurt 2003, S. 158.

<sup>21</sup> 79,3 Prozent aller Bundsbürger über 14 Jahre nutzen täglich das Radio.

Vgl. Klingler, W./Müller, D. K.: Mediaanalyse 2001 Radio: Kontinuität bei Methode und Ergebnissen. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 9/2001. Frankfurt 2001, S. 439.

<sup>22</sup> Vgl. Kubicek, H./Welling, S.: Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaften. 48. Jg. 4/2000, S. 497 f.

<sup>23</sup> Im Gegensatz zu Radio und Fernsehen zeigt sich, dass die Nutzungsformen des Internets sich noch nicht stabilisiert haben. Der absolute Anteil der Internet- an der Mediennutzung weist kontinuierliche Zuwächse auf.

Vgl. Emmer, M.: Politische Mobilisierung durch das Internet? Eine kommunikationswissenschaftliche Untersuchung zur Wirkung eines neuen Mediums. In: Rössler, P.: Internet Research. München 2005, S. 34 f.

<sup>24</sup> Vgl. Eimeren, B. v./Gerhard, H./Frees, B.: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine, weniger Entdeckerfreude. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 8/2002. Frankfurt 2002, S. 347.

<sup>25</sup> Vgl. Kapitel 2.3.1.

unmittelbar Informationen anreichern, ergänzen, kritisieren und korrigieren können.<sup>26</sup>

Die Zuwendung zu Medien ist neben dem Schlafen und Arbeiten zur wichtigsten Beschäftigung der Menschen geworden.<sup>27</sup> Fernsehgeräte, Radios und Computer sind heute in jedem sozialen Raum zu finden, vom Kinderzimmer bis zum Konferenzraum. Rundfunk und Internet als Sozialisationsfaktoren kommt inzwischen der Rang von Realitätskonstrukteuren, die die Menschen mit ihrer äußeren Umwelt verbinden, zu.

Eine der originären und wesentlichsten Aufgaben des Rundfunks liegt verfassungsrechtlich in der umfassenden und vollständigen Informationsvermittlung. Diesem Ziel kann nur durch eine diversifizierte, verständliche und sachorientierte Darstellung von Ereignissen, Institutionen und Persönlichkeiten aus allen Teilen der Gesellschaft entsprochen werden.<sup>28</sup> In Bezug auf die Meinungsbildung fällt den Massenmedien eine bedeutsame Rolle zu, die sie qua definitionem dazu verpflichtet, allen gesellschaftlichen Bedürfnissen gleichwertige Artikulationschancen einzuräumen und den Pluralismus orientierten öffentlichen Diskurs in Gang zu halten, um auf diese Weise die Integration partikularer Interessen zu gewährleisten. Darüber hinaus wird den Medien die Aufgabe zugewiesen, gesellschaftliche Kritik und Kontrolle gegenüber jeder Form der Machtausübung zu äußern und auszuüben, wenn die dafür zuständigen Einrichtungen diese Aufgaben nicht oder nur ungenügend erfüllen.<sup>29</sup> Politische und gesellschaftliche Implikationen werden als den Massenmedien inhärente Wirkungsfaktoren betrachtet. Weitergehend

---

<sup>26</sup> Vgl. Rötzer F.: Das globale Gehirn. Eine Leitbotschaft. In: Lehmann, K./Schetsche, M. (Hrsg.): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld 2005, S. 12.

<sup>27</sup> Vgl. Oberreuter, H.: Mediatisierte Politik und politischer Wertewandel. In: Böckelmann, F.: (Hrsg.): Medienmacht und Politik, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Kommunikationsforschung München. Berlin 1989, S. 33.

<sup>28</sup> Vgl. Gour, A.: Neue Technik, neue Vielfalt? Entwicklung und Perspektiven des dualen Rundfunksystems in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rupp, H. K./Hecker, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft. Konstanz 1997, S. 21 f.

<sup>29</sup> Vgl. Meyn, H.: Massenmedien in Deutschland. Konstanz 2001. S. 35 ff.

attestiert A. Gourd dem Rundfunk eine gesellschaftsbildende Sozialisations- und Integrationsfunktion.<sup>30</sup>

Die Entwicklungsperspektiven des deutschen dualen Rundfunksystems erscheinen aus derzeitiger Sicht in der bisherigen Form gefährdet, da das Umfeld durch global operierende Medienkonzerne, Kommerzialisierungstendenzen sowie starken technisch, wirtschaftlich und politisch induzierten Konvergenzdruck gekennzeichnet ist.<sup>31</sup> Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der BRD partizipieren am Strukturwandel und werden von ihm geprägt, somit sind sie einem hohen Veränderungsdruck ausgesetzt. Sie stehen vor der Herausforderung und Daseinsnotwendigkeit, eine Synthese, die sowohl massenattraktive Programme als auch die Grundversorgung durch Meinungsbildung und Information wahrnimmt, zu schaffen. Ihnen obliegt daher eine multifunktionale, synchron den Kultur-, Bildungs-, und Informationsauftrag sowie die quotenträchtige Unterhaltung umfassende Leitzielsetzung und –realisation.

Der Konkurrenzdruck durch die privaten Rundfunkanbieter hat die öffentlich-rechtlichen Sender dazu gezwungen, publikumswirksame und ökonomische Formatveränderungen rigoros vorzunehmen und personell zu sparen. Ein einschneidender Stellenabbau ist erforderlich, um die ständig steigenden Kosten für Übertragungsrechte und Filmlizenzen zahlen zu können und Erfolgsautoren und Regisseure sowie renommierte Moderatoren und Kommentatoren zu gewinnen.

Dennoch sind die Programmacher – sowohl die planenden und gestaltenden als auch die produktionstechnisch umsetzenden - das wichtigste Kapital des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Gefragt sind Redakteure, die Themen aus Politik, Wirtschaft, Kultur, Medizin und Naturwissenschaften verständlich aufbereiten und lokale Ereignisse informativ erklären können. Gefordert und

---

<sup>30</sup> Vgl. Gourd, A.: Neue Technik, neue Vielfalt? Entwicklung und Perspektiven des dualen Rundfunksystems in der Bundesrepublik Deutschland. Ebenda, S 23f.

<sup>31</sup> Vgl. Rossen-Stadtfeld, H.: Verfassungsrechtliche Perspektiven des dualen Rundfunksystems. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaft. 50. Jahrgang 2002, S. 483.

erwartet werden Kompetenzen, die die fachlichen und methodischen Aspekte redaktioneller Tätigkeit umfassen sowie die Initiierung massenattraktiver Programme erlauben. Solide Basiskompetenzen gepaart mit spezifischer Fachkompetenz sind die Voraussetzung, über die die Programmacher, Redaktionsleiter, Redakteure, Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik und die Mitarbeiter der Informationstechnik verfügen müssen, damit die rundfunkpolitischen Ziele erreicht werden können.

### **1.2.3 Rahmenparameter der Bedeutung informellen Lernens und der Kompetenzentwicklung für die Medien nahen Berufsgruppen**

Die Transformationen und die damit verbundene inkrementelle Komplexität der Tätigkeitsfelder in den Sendern stellen hohe Anforderungen an die Lernpotenziale der Mitarbeiter. Sie müssen lernen, sich in kontinuierlichen und zieloffenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen unvoreingenommen und flexibel auf neue Situationen und differenzierte Arbeitsinhalte einzustellen. Kursorisches Lernen am Arbeitsplatz ist unabdingbar, um die notwendigen Kompetenzen zu erwerben.

Der Mehrzahl der Berufstätigen ist bewusst, dass ihre persönliche Kompetenzentwicklung partikular aus tradierten Formen der Fort- und Weiterbildung und größtenteils aus Erfahrungen resultiert. Hinterfragt man empirische Befunde zur Bedeutsamkeit einzelner Kompetenzelemente für individuelle Handlungen, so sind Studien über Arten des Lernens, die einen 70-80%igen Anteil selbstständigen oder informellen Lernens aufzeigen, zu berücksichtigen.<sup>32</sup> Die Kohärenz von Kompetenzentwicklung und informellem Lernen manifestiert in diesem Zusammenhang die Relevanz der Entwicklung von Handlungsfähigkeit durch persönliche Erfahrungen.

---

<sup>32</sup> Vgl. Erpenbeck, J.: Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 86; Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999; Vgl. Staudt, E.: "Employability" bei Strukturwandel und Transformation. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung Nr. 184. Bochum 1999.

Die Praxiserfahrungen zeigen, dass die an die Medien nahen Berufsgruppen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk gestellten Anforderungen nur rudimentär durch systematische Personalentwicklungs- und Beratungsangebote unterstützt werden. Die fortwährend zunehmende Komplexität der Arbeitsprozesse, die in kurzen Zeitabständen zu bewältigenden Programmreformen, die Umgestaltung der Dienstleistungsbereiche Technik und Produktion und die degressiv fallende Halbwertszeit des Wissens führten dazu, dass die Medien nah Berufstätigkeiten im Hinblick auf den Erwerb der für die auszuführenden Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen in erster Linie auf sich selbst gestellt waren.

Der Bewältigung neuer diffiziler Rahmenbedingungen entsprachen die betroffenen Mitarbeiter in differenter Qualität. Einige von ihnen gelangten durch die Umbruchsituationen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit und erfuhren den auf die neuen Arbeitsplatzanforderungen gerichteten Lernprozess als erfolgreich zu bestehende Prüfung. Eine geringe Anzahl von Mitarbeitern konnte der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien sowie der Einführung der Digitalisierung nicht mehr entsprechen und zog sich resigniert zurück.<sup>33</sup> Der Großteil der Mitarbeiter erwarb die Kompetenzen, um den neuen Herausforderungen wirkungsvoll begegnen zu können.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Meistens handelte es sich dabei um Mitarbeiter der Berufsgruppen Redakteur, Techniker und Aufnahmeleiter, die bereits eine 20-jährige Berufspraxis vorweisen konnten und das System der analogen Technik und Produktion im Studio präferierten. Die Tendenz - z. T. ab dem 55. Lebensjahr – Vorruhestandsregelungen in den Rundfunkanstalten als Instrument des Personalabbaus einzuführen, verstärkte sich ab Mitte der 90er-Jahre.

<sup>34</sup> Dies erfolgte prioritär durch informelles Lernen, zum Beispiel nach den Prinzipien des learning by doing und trial and error, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, Kapitel 7, belegen.

Als Learning by doing werden Lernprozesse, die im Verlauf von Tätigkeiten stattfinden, verstanden. Auf den beruflichen Alltag bezogen besteht häufig die Notwendigkeit, eine Lösung für ein Problem selbstständig durch learning by doing zu finden. Die angewendete Vorgehensweise wird internalisiert und führt zu einer dauerhaften Veränderung des Verhaltens. In der wissenschaftlichen Diskussion gilt der Pädagoge John Dewey als ein wesentlicher Begründer des Ansatzes des learning by doing. Das Ursprungskonzept beruht darauf, dass Lernerfolge nur möglich sind, wenn Handlungen ausprobiert und anschließend reflektiert werden. Indem Dewey Handlungs- und Erfahrungsorientierung verknüpfte, schuf er die Basis der Projektmethode.

Die interpretationsleitende Fragestellung der Untersuchung konzentriert sich darauf, inwieweit informelles Lernen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der in Kapitel 3 definierten Zielgruppen genommen hat.

Wie hat sich das Kompetenzprofil von Redaktionsleitern, Hörfunk- und Fernsehredakteuren, Mitarbeitern der Hörfunk- und Fernstechnik und von Mitarbeitern der Informationstechnik im öffentlich-rechtlichen Rundfunk seit Anfang der 90er-Jahre verändert? Diesem Gedankengang folgend stellt sich die Frage, wie die Medien nahen Berufsgruppen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten entwickelt und erlernt haben, um die rasanten ökonomischen und technischen Entwicklungen, die die neuen Medien, z. B. das Internet, ausgelöst haben, in den beruflichen Arbeitsprozess integrieren und nutzen zu können.<sup>35</sup>

Der technische Fortschritt hat sich immens beschleunigt und die Globalisierung der Kommunikation liefert extensiven Datenbanken ständig neue Informationen, die als latente Wissensbestände degressiv abnehmenden Verfallszeiten unterliegen. Diese Rahmenbedingungen machen es erforderlich, dass die Mitarbeiter der Medien nahen Berufsbilder im Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen jeweils spezielle Lernformen nutzen.

Grundsätzlich kann zwischen fremdgesteuerten, selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernprozessen unterschieden werden, die von betrieblich

---

Vgl. Beck, H./Schliep, R.: Seminar: Probleme des Unterrichts an Wirtschaftsschulen (Unterricht II) im SS 1996. Göttingen 1996; [www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/reform96b.html](http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/reform96b.html).

Trial and error-Lernen, das Lernen durch Versuch und Irrtum, beschreibt ein Lernen, bei dem der Lerner unter Verzicht auf einen theoretisch begründeten oder analytisch erarbeiteten Lösungsansatz verschiedene Lösungswege oder Verhaltensweisen ausprobiert, um das intendierte Ergebnis zu erreichen. Die Methode des Trial and error-Lernens wurde von dem amerikanischen Behavioristen Edward L. Thorndike konstituiert, der basierend auf Experimenten mit Katzen die These aufstellte, dass jegliches Lernen nach Versuch und Irrtum erklärt werden könne.

Vgl. [www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/L-Lemma/Lernen01.htm](http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/L-Lemma/Lernen01.htm).

<sup>35</sup> Vgl. Schrape, K.: Interaktive Medien und der Wandel der Mediennutzung. In: Roters, G./Turecek, O./Klingler, W. (Hrsg.): Interaktive Medien. Trends und Perspektiven. Baden-Baden 2001, S. 16 ff.

initiierten konventionellen Qualifizierungsmaßnahmen über Selbstlernprozesse am Arbeitsplatz bis hin zum eigeninitiativen Selbstlernen im sozialen Umfeld reichen können. Es ist davon auszugehen, dass selbstorganisiertes Lernen im Arbeitsprozess dominanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ausübt, da in dieser Branche nicht das Lernen von routinisierten Vorgängen und Abläufen, sondern innovierende Tätigkeitsfeldveränderungen im Fokus stehen.

Die Mitarbeiter in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten konnten die Transformationen, insbesondere die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken sowie der Digitalisierung nicht ausschließlich durch non-formale Lernprozesse bewältigen. Die Tatsache, dass Veränderungen stattgefunden haben<sup>36</sup>, impliziert bereits die Existenz von Lernprozessen. Intransparent ist hingegen, welche Arten von Lernprozessen in welcher Intensität durchlebt wurden und inwieweit diese formalisiert oder informell erfolgten.

Das zentrale Forschungsinteresse der Arbeit gilt informellen Lernprozessen, die nicht planmäßig geregelt sind und ohne fest vorgegebene Kriterien in beliebigen Lebenszusammenhängen – so im Prozess der Arbeit – stattfinden. Diese Prozesse, die als informelle Lernprozesse bezeichnet werden, beeinflussen in signifikanter Weise die Entwicklung von Kompetenzen.<sup>37</sup>

Hypothetisch wird davon ausgegangen, dass das informelle Lernen eine prägnante Bedeutung für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten hat – möglicherweise sogar unabhängig vom formalen Bildungsniveau. Prioritär soll daher untersucht werden, in welchem Maße informelles Lernen die Ausbildung der Grundkompetenzen sowie die Kompetenzentwicklung definierter Mitarbeitergruppen bestimmt.

Die der Studie zugrunde liegenden zentralen Arbeitshypothesen sind im folgenden Überblick plakativ zusammengefasst:

---

<sup>36</sup> Vgl. Kapitel 2.

<sup>37</sup> Vgl. Kapitel 6.1 Wissenschaftliches Umfeld.

- Informelles Lernen ist die quantitativ und qualitativ dominierende Lernform, die täglich stattfindet, und der für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wesentliche Bedeutung zukommt. Im Vergleich hierzu tragen das formale und non-formale Lernen unterproportional zur aktuellen Kompetenzentwicklung bei.
- Informelles Lernen im Prozess der Arbeit nimmt, unabhängig vom Berufsbild, entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung des Individuums. Lernen im Kontext des Arbeitshandelns fördert in herausragender Weise den Kompetenzerwerb und die Vertiefung von Kompetenzen. Dieses arbeitsimmanente informelle Lernen stellt für die Medienschaffenden die prioritäre Lernformkategorie dar.
- Das Lernen beim Arbeitshandeln und die in diesem Zusammenhang erworbenen Kompetenzen können im Bedarfsfall auf similitäre Bereiche transferiert werden. Die Übertragung von Kompetenzen zur Erschließung neuer oder bisher unbekannter Sachverhalte ist effektiv und sinnvoll vorrangig im Fall von auf komparablen Strukturen basierenden Materialien anzuwenden.
- Die Grenzen zwischen non-formalem und informellem Lernen sind fließend und nur schwer definierbar. Durch eindeutige theoretische Abgrenzungsregeln können Eckpunkte des non-formalen und informellen Lernens bestimmt werden, dennoch entscheidet über die Lernformkategorisierung letztlich die Perspektive des Betrachters. Non-formale Lernaktivitäten nehmen in spezifischen Ausprägungen informellen Charakter an ebenso wie dies vice versa für informelle Lernaktivitäten gilt. Bestimmte Kompetenzen, die durch organisiertes Lernen erworben werden, sind durchaus auch in informellen Lernsituationen zu erreichen.
- Informelles und non-formales Lernen sind komplementär anzuwenden, um optimale und reflektierte Lernergebnisse zu erzielen. Informelles Lernen ohne Konnexion zu non-formalen Lernaktivitäten kann sich in spezifischen Situationen als unzureichend erweisen und birgt die Gefahr von Wissensdefiziten,

da es nicht allumfassend sein kann. Ferner kann die ausschließliche Anwendung informellen Lernens dazu führen, dass sich Lösungswege und Lernerfolge bedingt durch die Komplexität von Sachverhalten erst mit erheblicher Zeitverzögerung einstellen.

Der theoretische Diskurs über den Kompetenzbegriff und das informelle Lernen generell ist vielfältig und intensiv, hinsichtlich der Spezifizierung und konkreten empirischen Validierung sind jedoch noch zahlreiche Aspekte nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt worden und mannigfaltige Fragen zu beantworten. Bisher liegt eine spezielle Untersuchung zu den Aspekten der Kompetenzentwicklung von mediennahen Berufsbildern im öffentlich-rechtlichen Rundfunk nicht vor. Ebenso ist der Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung in der Medienwirtschaft noch nicht erforscht worden, so dass diese Studie einen ersten Baustein im Hinblick auf die Behandlung der Thematik darstellt und somit die Grundlage für weitere differenzierte Untersuchungen bildet.

Es ist davon auszugehen, dass die empirischen Ergebnisse und analytischen Erkenntnisse über den untersuchten Berufskreis hinaus Relevanz besitzen, da eine zumindest partielle Übertragung auf Berufsbilder ähnlicher Struktur und Anforderungsprofile, wie sie beispielsweise im Bereich der Printmedien gegeben sind, nahe liegt.

## **2. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk der BRD im Spannungsfeld einer transformierenden Medienlandschaft**

Seit dem Beginn der 90er-Jahre unterliegt die Medienwirtschaft einem enormen Veränderungsdruck, der vereinfachend durch die Stichworte Deregulierung des Rundfunks, Kommerzialisierung, Programmprogrammatik und Technisierung, insbesondere Digitalisierung beschrieben werden kann.<sup>38</sup> Die Skizzierung dieser Tendenzen erfolgt mit dem Fokus auf den Mediensektor Fernsehen, da sich in diesem die Strukturen der Dualen Rundfunkordnung – weitaus prägnanter als dies im Hörfunk der Fall ist – explizit manifestiert haben.

Im Jahr 1984, mit der Institutionalisierung privater kommerzieller Hörfunk- und Fernsehanbieter, begann für die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ARD und ZDF eine neue Ära der Rundfunkgeschichte, die von einer ambivalenten Konkurrenzsituation geprägt ist. In den ersten Jahren nach der Dualisierung des Rundfunksystems orientierten sich die privaten Sender am Programmangebot der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, so dass Programminhalte und –formate zumindest partikular Analogien aufwiesen. Die Landesrundfunkanstalten, das Erste sowie das Zweite Deutsche Fernsehen modifizierten ihre Programme während dieser Phase nur moderat. Da die privaten Sender feststellen mussten, dass sie im Wettbewerb mit den Informationsangeboten von ARD und ZDF kein Zuschauerquoten relevantes Profil gewinnen konnten, entwickelten sie kommerziell geprägte Programmschemata, die tendenziell von popularisierten Unterhaltungsangeboten und Sportsendungen dominiert werden.

---

<sup>38</sup> Vgl. Kreibich, R.: Zukunftsfähigkeit im Zeichen der Globalisierung, Digitalisierung und intergenerativen Verantwortung. In: Zukunftsforschung und Zukunftsprognosen – Folge 6/2001. Baden-Baden 2001, S. 7.

## 2.1 Deregulierung

Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten lassen sich strukturell drei Gruppen zuordnen. Bayerischer Rundfunk (BR), Hessischer Rundfunk (HR), Mitteldeutscher Rundfunk (MDR), Norddeutscher Rundfunk (NDR), Rundfunk Berlin Brandenburg (RBB), Radio Bremen (RB), Saarländischer Rundfunk (SR), Südwestrundfunk (SWR) und Westdeutscher Rundfunk (WDR) sind autonom operierende Unternehmen, die eigene Beiträge im Fernsehprogramm der ARD, "Das Erste", und Produktionen der dritten Fernsehprogramme sowie zahlreiche Hörfunkprogramme ausstrahlen. Das zentral organisierte Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF) produziert ausschließlich ein Fernsehprogramm. Weitere Programme erstellen und senden DeutschlandRadio und der Auslandsrundfunk Deutsche Welle (DW). Diese beiden Sender unterliegen im Gegensatz zu den Landesrundfunkanstalten aufgrund ihres gesamtdeutschen Auftrages bundesrechtlichen Regelungen.

Am 09./10.06.1950 wurde die Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) gegründet. Initiatoren waren die sechs Landesrundfunkanstalten Bayerischer Rundfunk (BR), Hessischer Rundfunk (HR), Nordwestdeutscher Rundfunk (NWDR), Radio Bremen (RB), Süddeutscher Rundfunk (SDR) und Südwestfunk (SWF). Rias Berlin war bis zur Auflösung 1993 assoziiertes Mitglied. Deutsche Welle und DeutschlandRadio wurden 1962 als Mitglieder in die ARD aufgenommen. Seit 1961 strahlt das Zweite Deutsche Fernsehen ebenfalls ein bundesweites Fernsehangebot aus. Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung wurde der Staatsrundfunk der DDR Ende 1991 endgültig abgewickelt und zum 01. Januar 1992 traten der Mitteldeutsche Rundfunk und der Rundfunk Brandenburg der ARD bei.<sup>39</sup>

Mit den Kabelpilotprojekten begann 1984 die Zeit der privaten Rundfunkanbieter, deren Programme zunächst per Kabel oder Satellit zu empfangen waren, wenig später jedoch in Ballungsräumen auch über terrestrische Frequenzen die Haushalte erreichten. Als das Hauptargument gegen die Zulas-

sung privatwirtschaftlicher Anbieter, die Knappheit der zur Verfügung stehenden technischen Übertragungsmöglichkeiten, als Rechtfertigung obsolet geworden war, wurde seit 1980 durch die Diskussion über die Zulassung privater Anbieter das Rundfunkmonopol der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in Frage gestellt. Auf verfassungsrechtlicher Grundlage wurden für private Rundfunkanbieter Zulassungsvoraussetzungen in den Landesgesetzen geschaffen, was dazu führte, dass schon 1991 68 Radio- und Fernsehveranstalter in Konkurrenz zum öffentlich-rechtlichen System traten und den Wettbewerb um die Einschaltquoten im dualen System forcierten.

Das Faktum differierender Finanzierungsformen von öffentlich-rechtlichen Anstalten und privatwirtschaftlichen Sendern – die exklusive Werbeeinnahmenfinanzierung steht in Kontrast zur Mischfinanzierung aus Werbeeinnahmen und einem weitaus höheren Anteil aus Gebühren – indiziert, dass das duale Rundfunksystem nicht auf der Konkurrenz gleichberechtigter Wettbewerber basiert. Diese Dissonanz prägt auch die gesetzlichen Regelungen in Form verfassungsrechtlicher Vorgaben.<sup>40</sup>

Bis 1984 nahmen die öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten ihren im Staatsvertrag<sup>41</sup> geregelten Sendeauftrag mit einem Alleinvertretungsrecht wahr. Ihnen obliegt die Verpflichtung zur Grundversorgung mittels flächendeckender Verbreitung der Programme, die in ihrer Gesamtheit ein ausgewogenes Meinungsspektrum widerspiegeln sollen und im Gegensatz zu den privatwirtschaftlichen Sendern nicht primär auf Einschaltquoten angewiesen sind. Das Pendant zur öffentlich-rechtlichen Rundfunkversorgung, der in diesem Kontext

---

<sup>39</sup> Vgl. Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): 50-Jahre ARD – Chronik. Frankfurt 2000, S. 123 ff.

<sup>40</sup> Vgl. Sanftenberg, S.: "Klasse statt Masse"! : Stärkung öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten als Mittel zur nationalen Vielfaltsicherung im Rahmen grenzüberschreitender Programmangebote in Europa. Frankfurt 1997, S. 30/31.

<sup>41</sup> Vgl. Staatsvertrag (sämtlicher Länder) über den Rundfunk im vereinten Deutschland vom 31.08.1991, zuletzt geändert durch den Sechsten Staatsvertrag zur Änderung des Rundfunkstaatsvertrages, des Rundfunkfinanzierungsstaatsvertrages und des Mediendienste-Staatsvertrages (Sechster Rundfunkänderungsstaatsvertrag) vom 20. Dezember 2001. In: Zweites Deutsches Fernsehen (Hrsg.): ZDF Schriftenreihe. Heft 44 Medienrecht. Mainz 1992; Vgl. [www.hessenrecht.hessen.de](http://www.hessenrecht.hessen.de).

eine konstitutive Funktion zukommt, ist die Zusatzversorgung als abgeleitete Aufgabe der privatwirtschaftlichen Sender.

Die ersten Privatsender starteten 1984 ihre Programme. Parallel hierzu diversifizierte die öffentlich-rechtlichen Anstalten ihre Programmaktivitäten. Es entstanden Gemeinschaftsprogramme wie der Kulturkanal 3sat (1984), der aus einer Initiative von Kohl und Mitterrand hervorgegangene deutsch-französische Sender Arte (1992), der Kinderkanal (1997) sowie der Ereignis-, Dokumentations- und Parlamentskanal Phoenix (1997). Dies war der Beginn eines Paradigmenwechsels von der exklusiv öffentlich-rechtlich gestalteten Rundfunkversorgung hin zu einem System der Dualität. Der ursprüngliche Sendeauftrag der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten hatte auch nach der Deregulierung weiter Bestand, wurde jedoch im Hinblick auf die Wettbewerbssituation und die sich ändernden sozio-kulturellen Rahmenbedingungen modifiziert.

Mit der Einführung des privaten Rundfunks in Deutschland im Jahr 1984 sahen sich die in der ARD zusammengeschlossenen Rundfunkanstalten und das ZDF vor eine neue Herausforderung gestellt. Zahlreiche Medienpolitiker erhoben die Forderung, dass – sobald die privaten Anbieter etabliert seien – der öffentlich-rechtliche Rundfunk, „wenn schon nicht als ein Modell von gestern abgeschafft, so doch auf eine Restversorgung im Bereich der Hochkultur“<sup>42</sup> reduziert werden solle. Dieser Streit um die Rolle des öffentlich-rechtlichen Rundfunks dauert, mit wechselnder Akzentuierung, bis heute an. Das öffentlich-rechtliche System hat diese Debatte im Wesentlichen unbeschadet überstanden, da durch Grundsatzentscheidungen des Bundesverfassungsgerichtes die Rolle des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gestärkt und diesem neben dem klassischen Rundfunkauftrag die Grundversorgungsaufgabe übertragen wurde. Das Bundesverfassungsgericht konkretisierte den Begriff der Grundversorgung im Sinne einer Vollversorgung mittels flächendeckender Verbreitung der Programme und der Wahrung pluralistischer Meinungsvielfalt. So wurde der öffentlich-rechtliche Rundfunk

---

<sup>42</sup> Dörr, D.: Unabhängig und gemeinnützig – Ein Modell von gestern? In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). 50 Jahre ARD. Frankfurt 2000, S. 16.

zum Garanten für die Erfüllung der Voraussetzungen, die die Rundfunkfreiheit an ein duales Rundfunksystem stellt. Ihm obliegt die Aufgabe, ein umfassendes, Unterhaltung, Bildung, Information und Politik berücksichtigendes Programm, welches die gesamte Bandbreite gesellschaftlichen Lebens und die kulturelle Vielfalt widerspiegelt, sich an alle richtet und für alle erreichbar ist, sicher zu stellen.<sup>43</sup>

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk wird demnach im Interesse der Informationsfreiheit und der Demokratie hinsichtlich der Gestaltung des medialen Angebotes in die Pflicht genommen. Dies rechtfertigt es, von den privaten Anbietern lediglich ein Mindestmaß an inhaltlicher Ausgewogenheit, Sachlichkeit und gegenseitiger Achtung zu verlangen. Höhere Forderungen sind aus Sicht der Bundesverfassungsrichter im Hinblick auf die mit der Exklusivität der Werbefinanzierung einhergehenden Defizite bezüglich der Pluralität, der Ausgewogenheit und der Vielfalt des Angebotes nicht opportun. Die verfassungsrechtlich verankerte Autonomie des Rundfunks bezieht sich simplifizierend ausgedrückt bei den öffentlich-rechtlichen Anbietern auf eine weitgehende Unabhängigkeit von wirtschaftlichen Rentabilitätsaspekten, bei den Privaten auf die Programmgestaltung.<sup>44</sup>

## **2.2 Kommerzialisierung**

Da sich der monetäre Betrag, den der öffentlich-rechtliche Rundfunk zur Erfüllung seiner Aufgaben benötigt, nicht durch ein antizipatives Umlageverfahren konkretisieren und fixieren lässt, hat das Bundesverfassungsgericht in Grundzügen ein Gebührenfestsetzungsverfahren vorgegeben, welches durch den Rundfunkfinanzierungsstaatsvertrag umgesetzt wird. Dieser Prozess sieht die auf den jeweiligen Programmentscheidungen beruhende und sich an den

---

<sup>43</sup> Seinen öffentlich-rechtlichen Programmauftrag erfüllt es täglich mit regelmäßigen Nachrichten- und Informationssendungen, mit Sportübertragungen, Unterhaltungs-Shows, mit Spielfilmen, fiktionalen Eigenproduktionen, Serien, Familienprogrammen, kulturellen Angeboten, kirchlichen Sendungen und Musiksendungen.

Vgl. Dörr, D.: Unabhängig und gemeinnützig – Ein Modell von gestern? Ebenda, S. 16/17.

<sup>44</sup> Vgl. Völlinger, I.: Das duale Rundfunksystem der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg 2001, S. 3/4.

Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit orientierende Bedarfsanmeldung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten vor. Diese wird durch eine Sachverständigenkommission, die Kommission zur Überprüfung und Ermittlung des Finanzbedarfs der Rundfunkanstalten (KEF) überprüft. Die KEF kontrolliert, ob die Bedarfsanmeldungen dem öffentlich-rechtlich definierten Rundfunkauftrag entsprechen und der abgeleitete Finanzbedarf zutreffend ist. Auf dieser Basis kalkuliert sie den Gebührensatz. Die Gebührenfestsetzung erfolgt anschließend durch einen Staatsvertrag, dem alle Landesparlamente zustimmen müssen.<sup>45</sup>

Die Landesrundfunkanstalten finanzieren sich zum größten Teil durch die Rundfunkgebühren.<sup>46</sup> Neben diesen Erträgen stellen die variablen Werbeeinnahmen<sup>47</sup> eine zusätzliche essentielle Einnahmegröße dar, deren Höhe maßgeblich die Entscheidung beeinflusst, welche Aktivitäten in Hörfunk, Fernsehen und Online durch die einzelnen Rundfunkanstalten jenseits des fixen Budgets zusätzlich implementiert werden können. Ein für die Werbewirtschaft elementarer und bereits seit Anfang der 80er-Jahre durch den Markteintritt der privaten Sendeanstalten hart umkämpfter Markt ist die Fernsehwerbung.<sup>48</sup>

Die dynamische Entwicklung der Medienlandschaft ist auf technologische und sozio-ökonomische Trends zurückzuführen, die unter dem ambivalenten Stichwort der Informationsgesellschaft subsumiert werden. Tradierte Formen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk verlieren an Bedeutung. Die

---

<sup>45</sup> Vgl. Dörr, D.: Unabhängig und gemeinnützig – Ein Modell von gestern? Ebenda, S. 18/19.

<sup>46</sup> Diese betragen im Jahre 2003 6,754 Milliarden Euro.

Vgl. Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2004. Frankfurt 2004, S. 10 f.

<sup>47</sup> Im Jahre 2000 umfassten sie 371,6 Millionen Euro, im Jahr 2003 252,3 Millionen Euro.

Vgl. Köhler, W.: Das Werbejahr 2001 – ein Wechselbad. Wiesbaden 2001, S. 209; Vgl. Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2004. Frankfurt 2004, S.10 f.

<sup>48</sup> Ihr Volumen umfasste im Jahr 2001 4,469 Milliarden Euro.

Vgl. Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2002. Frankfurt 2002, S.85.

Kommerzialisierung bestimmt zunehmend das Angebot von Hörfunk, Fernsehen und dem Medium Online. Dies führt dazu, dass journalistisches Handeln eher von ökonomischen Kalkülen als von publizistischen Zielen geprägt wird. Im Kontext der Kommerzialisierung prädominieren ökonomische Kennzahlen und Regeln. Als Parameter des Erfolgs zählen Einschaltquoten, die interdependent zum wirtschaftlichen Erfolg zu sehen sind, da sie unmittelbare Auswirkungen auf die Höhe der Werbeeinnahmen haben. Bereits 1990 prophezeite der Medienwissenschaftler Braunschweig, dass durch die Dualität ein Deregulierungsprozess im Rundfunk eingeleitet werde, dessen Abschluss die Marktdominanz privater Anbieter und damit einhergehend ein Bedeutungsverlust öffentlich-rechtlicher Anstalten markieren werde.<sup>49</sup>

Medienwissenschaftliche Prognosen konstatieren die Notwendigkeit engerer Kooperationen öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten, um deren langfristige Überlebensfähigkeit sicherzustellen und dem durch den Markteintritt weiterer Anbieter sukzessive steigenden Wettbewerbsdruck in den nächsten Jahren standzuhalten. Die rasante Entwicklung des digitalen Fernsehens wird voraussichtlich bis zum Jahre 2010 den Empfang von ca. 500 Programmen ermöglichen und zu einer Intensivierung des Bezahlfernsehens führen. Diesen Tendenzen der quantitativen Programmpotenzierung und der selektiv nutzbaren und finanzierbaren Angebote ist die Notwendigkeit der Adaption immanent.<sup>50</sup>

### **2.2.1 Programmprogrammatik**

Da in der Medienwirtschaft in der Regel kein Preis-, sondern ein Kostenwettbewerb stattfindet, stehen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk Effizienzmaßnahmen im Fokus des Handelns. Die Folge ist ein Rückgang von kostenintensiven anspruchsvollen Formatkategorien wie z. B. Dokumentationen, Berichten und Reportagen und eine Zunahme kostengünstig zu produzie-

---

<sup>49</sup> Vgl. Braunschweig, S./Kleinsteuber, V./Wiesner, P.: Radio und Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1990, S. 215 f.

<sup>50</sup> Vgl. Sichertmann, B.: Hundert Kanäle und kein Ende. In: Kühnlein, H. v./Sommer, T. (Hrsg.): ZEIT Punkte 5. Der Mensch im Netz. Hamburg 1996, S. 26.

render Formate (Talk- und Spiel-Shows, Soaps und Serien, insbesondere Studioproduktionen) im Fernsehen.<sup>51</sup> So reduzierte sich im ARD-Programm der Anteil des Themenkomplexes Information/Bildung von 42,1 Prozent im Jahre 1996 auf 38,3 Prozent im Jahre 2000.

Serien sind ein ausgeprägt ökonomisches Format, da es sich im Gegensatz zu in Einteilern abgeschlossenen Geschichten als Erfolgsrezept herausgestellt hat, auf die Identifikationskraft vertrauter Personen und bekannter Sujets zu setzen. Darüber hinaus sind Serien zwei weitere bedeutsame ökonomische Faktoren inhärent: sie können nachhaltig beworben werden und sind effektiv ins Ausland zu vermarkten.<sup>52</sup>

Im Hörfunk und im Fernsehen besteht Similarität insofern, dass kostenintensive sogenannte Gebaute Beiträge und anspruchsvolle Feature-Produktionen im Rahmen des Gesamtsendevolumens in den letzten Jahren drastisch gesunken sind. Diese für die Öffentlichkeit transparenten und objektiv fassbaren Veränderungen werden von differenzierten anstaltsinternen Restrukturierungsmaßnahmen wie z. B. Outsourcing und engerer Vernetzung von Direktionsbereichen flankiert.<sup>53</sup> Die intensivere Verzahnung und das Primat der pekuniären Mittel führen zu Kostendruck in den Redaktionen, in den technischen Produktionsbereichen und allen anderen Abteilungen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.

Eine Folge der bereits Realität gewordenen Konkurrenzsituation determiniert das Rezipientenverhalten. Zuschauer und Hörer, die Fernsehen und Radio als anspruchsvolle Informationsmedien nutzen möchten und Magazine,

---

<sup>51</sup> Vgl. Krüger, U. M.: Programmprofile im dualen Fernsehsystem 1991-2000. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.): Schriftenreihe Media Perspektiven. Frankfurt 2001, S. 116 ff.

<sup>52</sup> Vgl. Ziegler, R.: Untergang im Serienmeer? In: ARD (Hrsg.): 50-Jahre ARD. Frankfurt 2000, S. 39 f.

<sup>53</sup> Allen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten steht ein Intendant vor, der selbstständig und eigenverantwortlich die Geschäfte der jeweiligen Rundfunkanstalt führt. Die Direktoren sind die oberste fachliche Entscheidungsinstanz der zweiten Hierarchieebene. Bei ARD und ZDF sind Direktionen i. d. R. nach Medienart bzw. Funktion gegliedert (Programmdirektion, Fernsehdirektion, Technische Direktion, Verwaltungsdirektion, Intendanz).

Dokumentationen, Reportagen und Features auf einem journalistisch anspruchsvollen Niveau präferieren, sind aktuell auf kürzere Sendungen zu späteren Sendezeiten angewiesen. So wurden politische Magazine auf den späteren Abend verschoben, um die begehrten Sendeplätze der Prime Time für Unterhaltungsangebote zu reservieren. Diesem Schema folgend nimmt der Informationsanteil in der zweiten Abendhälfte (21:00 bis 0:00 Uhr) wesentlich mehr Sendezeit ein als in der vom Werberahmenprogramm geprägten ersten Abendhälfte (18:00 bis 21:00 Uhr).<sup>54</sup>

Intentionen zur adaptiven Programmgestaltung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten gegenüber privaten Hörfunk- und Fernseh Anbietern sind bisher nicht evident nachgewiesen, und eine Konvergenz zwischen privaten und öffentlich-rechtlichen Programmen ist in Fachkreisen umstritten, dennoch werden aller Voraussicht nach massenattraktive Programmformate und -inhalte bei ARD und ZDF in den nächsten Jahren verstärkt prioritäre Sendeplätze einnehmen und Sendungen, die spezielle, quantitativ kleine Zielgruppen fokussieren, in Programmnischen gedrückt. Die Diskussion über die Entwicklung von Formaten ist von der Polarisierung zwischen medienoptimistischen und medienpessimistischen Szenarien geprägt. Die Digitalisierung werde es den Rezipienten ermöglichen, einige hundert Fernsehkanäle zu nutzen und sich selbst ein individuelles Programm ohne paternalistische Bevormundung durch Fernsehvollprogramme zusammenstellen zu können, konstatieren die Optimisten.<sup>55</sup>

## 2.3 Technisierung

Technische Innovationen wirken als Triebkräfte struktureller Anpassungsmaßnahmen in den Sendeanstalten. Der Einsatz aktueller Technologien soll langfristig die Konkurrenzfähigkeit der Sendeanstalten gewährleisten.

---

<sup>54</sup> Vgl. Krüger, U. M.: Programmprofile im dualen Fernsehsystem 1991 – 2000. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Schriftenreihe Media Perspektiven. Band 15. Frankfurt 2001, S. 145 f.

<sup>55</sup> Vgl. Glotz, P.: Die beschleunigte Gesellschaft – Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999, S. 179 f.

Systematischer Technologieeinsatz in Hörfunk- und Fernsehstudios und ökonomische Rationalität sind die die Arbeitsfelder der Medienwirtschaft determinierenden Faktoren. Medien nah Berufstätige werden von Beginn ihrer Tätigkeit an mit bereits existenten zentralen Rahmenbedingungen der Arbeit konfrontiert. Die technische Ausstattung präformiert die Arbeitsorganisation graduell ebenso wie die wirtschaftlichen Kriterien.<sup>56</sup> Dies indiziert die Bedeutung eines anforderungsadäquaten Kompetenzportfolios der Mitarbeiter.

Seit Mitte der 90er-Jahre gehört Digitalisierung zu den zentralen Schlagworten der Medienbranche. Die aktuellen Medientechnologien sind daher vor allem durch das Attribut "digital" gekennzeichnet. Die Digitalisierung der Medienwelt hat speziell den Rundfunk und dessen Berufsbilder geprägt. Der Begriff "Digitale Welt" impliziert die Digitalisierung der Verbreitungswege ebenso wie die Digitalisierung der Produktion und Sendetechnik, wobei die Entwicklungstendenz zur Multimedialität weist.

Die Digitalisierung stellt den evidentesten endogenen Fortschritt im öffentlich-rechtlichen Rundfunk seit Anfang der 90er-Jahre dar. Diese Entwicklung hat zu signifikanten Veränderungen der Tätigkeiten der am Medienproduktionsprozess Beteiligten geführt. Doch ist die Digitalisierung nicht der singuläre Katalysator für Innovationsprozesse im Rundfunk. Der gesellschaftliche Wandel, die damit einhergehende Neuorientierung der Medien, die Anpassung journalistischer Formate, veränderte Strategien mit dem Fokus auf der Regionalisierung und Lokalisierung und der grundsätzliche Wandel des Rezeptionsverhaltens den Medien gegenüber stellen weitere prioritäre Parameter dar. Neben diesen allgemeinen Entwicklungsverläufen sind spezielle Medientrends, wie die Intensivierung der Entertaining, Tendenzen des Outsourcing – insbesondere im Fernsehproduktionsbereich – und die Kommerzialisierung des Angebotes zu beobachten.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Vgl. Altmeyen, K.-D.: Multimedia: Ein neuer Journalismus? In: Neverla, I. (Hrsg.): Das Netz-Medium. Wiesbaden 1998, S. 201.

<sup>57</sup> Vgl. Hömberg, W.: Expansion und Differenzierung – Journalismus und Journalistenausbildung in den vergangenen drei Jahrzehnten. In: Altmeyen, K.-D./Hömberg, W. (Hrsg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Wiesbaden 2002, S. 25 ff.

Während die digitale Technik in der Rundfunkproduktion bereits etabliert ist, steht die vollständige Digitalisierung der Verbreitungswege noch aus. Die digitale Übertragungstechnik (DAB – Digital Audio Broadcasting), kurz Digitalradio genannt, für die terrestrische Hörfunkausstrahlung und die terrestrische Ausstrahlung von digitalen Videoprogrammen (DVBT – Digital Video Broadcasting terrestrisch) basiert auf der digitalen Speicherung, Bearbeitung und Übermittlung von Text, Ton, Grafik und Bild und soll mittel- bis langfristig die aktuellen analogen Fernseh- (PAL) und Hörfunksysteme (UKW) substituieren. Von der analogen Technik<sup>58</sup> ausgehend ist ein Entwicklungssprung hin zur vollständigen Digitalisierung des Arbeitsprozesses, beginnend bei der Beschaffung von Korrespondentenberichten und Agenturdiensten, über die redaktionelle Bearbeitung, die Übermittlung (Übertragungs-, Satelliten- und Sendertechnik) bis zum Empfang der Medienangebote reichend, festzustellen.<sup>59</sup>

Die Digitalisierung schafft für die Hörfunk- und Fernsehübertragung die Voraussetzung für eine Konvergenz und Kompatibilität zu den medialen Schnittstellen digitaler Informations- und Kommunikationstechniken. Sie eliminiert Medienbrüche und generiert auf diese Weise durchgängige medienübergreifende Transaktionen. Die Digitalisierung stellt die infrastrukturellen Grundlagen für den Einsatz digitaler Produkte und Dienste sowohl des klassischen Rundfunks als auch im Bereich multimedialer Dienste bereit und öffnet die Märkte für neue digitale Anwendungen einschließlich Internetnutzung und vielfältiger innovativer Prozesse. Somit ist die Einführung der digitalen Rundfunkübertragung ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Informationsgesellschaft.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Digitale Daten lassen sich, im Gegensatz zu analogen, ohne Qualitätsverlust wiedergeben, beliebig oft kopieren und über weite Strecken übertragen. Dies ist möglich, da es sich nicht um sich abnutzende und sich verflüchtigende Magnetspuren auf Bändern oder Schallplatten handelt, die verarbeitet werden, sondern um Zahlen. Voraussetzung für diese digitale Technologie ist die Satellitentechnik und das Glasfaserkabel.

<sup>59</sup> Vgl. Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.): Digitaler Rundfunk. Hamburg 2000; S. 1; [www.ham-online.de/forschung\\_intw/digital\\_rundfunk.html](http://www.ham-online.de/forschung_intw/digital_rundfunk.html).

<sup>60</sup> Vgl. Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik (GEP) (Hrsg.): epd-Dokumentation Nummer 92; Einführung des digitalen Rundfunks in Deutschland. Frankfurt 2000, S. 5.

Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten implementierten im Zuge der Digitalisierung ein holistisches System der klassischen Informations- und Kommunikationstechnik (IuK-Technik). Der Ausbau von Computersystemen und deren Vernetzung erfolgte, Automatisierung und die Verbindung von Produktionsinseln führten zu einem Informationstransfer ohne Medienbruch. Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben die Hörfunk- und Fernsehproduktion entscheidend verändert und verändern diese kursorisch.<sup>61</sup> Sie haben innovative differenzierte Möglichkeiten geschaffen, um Produktionsabläufe zu optimieren. Als Konsequenz dieses Wandels des Produktionsumfeldes und der Produktionsmethoden erwiesen sich im Laufe von Jahren erworbene Kompetenzen als den aktuellen Anforderungen nicht mehr in vollem Umfang genügend.

Mit den IuK-Technologien, die derzeit unter dem Schlagwort Multimedia entwickelt und forciert werden, wird die finale Integration aller medialen Dienste intendiert, die enorme Entwicklungspotenziale in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten birgt. Zu den Bausteinen der IuK-Technologien werden in den Sendern die Digitaltechnik, Netzwerktechnik, Server- und Betriebssystemtechnik, Endgerätetechnik, Navigier-, Entschlüsselungs- und Kopiertechnik sowie die Nachrichtenübermittlungs- und Verteiltechnik gezählt. Die IuK-Technologien sind nicht sui generis wirkungsmächtig, sie entfalten ihr Potenzial erst in spezifischen Kontexten. Der Wandel Medien naher Berufstätigkeiten durch IuK-Technologien hängt entscheidend von der Zielsetzung und –umsetzung in den einzelnen Rundfunkanstalten ab.

### **2.3.1 Digitalisierung und Veränderung von Berufsfeldern**

Die Digitalisierung der Redaktionen verdeutlicht exemplarisch, unter welchen Bedingungen neue Informations- und Kommunikationstechnologien die journalistische Arbeit verändern. Dabei offenbaren sich Wirkungsketten, von denen die Arbeitsanforderungen (Qualifikationsmerkmale, Ausbildung) die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsmittel (technische Ausstattung), die Arbeits-

---

<sup>61</sup> Vgl. Weber, K.: Informations- und Kommunikationstechnik – Die Basistechnologie für die gesamte Medienproduktion. In: srt-Programm 2003. Nürnberg 2003, S. 18 f.

organisation (Arbeitsabläufe, Zusammenarbeit), die Arbeitsstrategien (allgemeine Recherche, Umgang mit IT-Mitteln) und die Arbeitsergebnisse (Produktqualität) erfasst werden. Die Technisierungsprozesse beziehen sich nicht nur auf die Redaktionen, sie erfassen nahezu alle Bereiche der öffentlich-rechtlichen Medienunternehmen.<sup>62</sup>

Die Tatsache, dass Mitarbeiter der Rundfunkanstalten gegenwärtig mit modernster Technik umgehen müssen, hat wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Berufsbilder. Die Entwicklung der Kommunikations- und Übertragungstechnik ermöglicht die "real time"-Übermittlung von Bildern, Texten und Tönen und generiert auf diese Weise die Voraussetzung für eine dem Rezipienten medial vermittelte Simultanität der Realität. Das Recherchieren und Beschaffen von Bild- und Tonmaterial für Hörfunk- und Fernsehbeiträge – früher mit hohem Aufwand verbunden - ist nunmehr eine Marginalie. Inzwischen ist die Aufbereitung des Materials in Form der Selektion von Bildern und Tönen, des Schneidens und Kürzens der einzelnen Sendesequenzen ("Takes"<sup>63</sup>), des Verfassens und Sprechens des eigenen Textes, ins Zentrum der produktiven Phase gerückt.

Resultat dieser in erster Linie durch die moderne Überspieltechnik geprägte Technisierung der Arbeitsprozesse ist die Entwicklung der Medienwelt zu einer permanent hektischer und schneller werdenden Nachrichtenumgebung, die von einer hohen Frequenz zu produzierender Beiträge bestimmt wird. Während noch vor einigen Jahren ein Korrespondentenbeitrag in einer Hörfunksendung im Laufe des Tages in nahezu unveränderter Form mehrmals gesendet wurde, erfolgt inzwischen stündlich eine Modifikation. Da den durch Acceleration und Aktualität gestiegenen Anforderungen nicht mit einer Einstellungsoffensive begegnet, sondern vielmehr die Redakteursstellen im Zuge der allgemeinen Sparnotwendigkeiten in den öffentlich-rechtlichen

---

<sup>62</sup> Vgl. Altmeppen, K.-D./Donges, P./Engels, K.: Transformation im Journalismus, Hamburg 1999, S. 38.

<sup>63</sup> Ein Take ist eine zeitlich begrenzte Phase eines Ablaufs, dieameratechnisch eine optische Einheit ohne Bildschnitt darstellt.

Vgl. Ruge, P.: Praxis des Fernsehjournalismus. Ein Handbuch für Zuschauer, Kritiker und Publizisten. Freiburg, München 1975, S. 79.

Rundfunkanstalten reduziert wurden, hat sich der Zeitdruck immens erhöht. Die Sender sind finanziell nicht in der Lage, eine größere Anzahl von Redakteuren zu beschäftigen, dennoch diktiert die Forderung nach einer Segmentarisierung des Programms und einer Beschleunigung der Beitragsabfolge den Arbeitsprozess.<sup>64</sup>

Die elektronische Revolution und die digitale Entwicklung haben die Arbeit der Rundfunkmitarbeiter konstitutiv verändert. Das wird in der Übertragungs- und Produktionstechnik besonders evident. Bis Anfang der neunziger Jahre wurde das technische Equipment in Übertragungswagen an den Aufnahmeort transportiert und anschließend die Filme zum Kopierwerk gebracht, wo sie am Schneidetisch mit Schere geschnitten und per Filmgeber über Leitungen versendet wurden, die Tage vorher bestellt werden mussten. Dieser sehr aufwändige und langwierige Prozess wurde durch die Digitalisierung, d. h. mittels Computertechnik, abgelöst. Statt Filmen und Tonbändern werden Digitalkassetten, CDs und Computerfestplatten genutzt. Die Datensätze werden mittels ISDN, über das Internet oder Satellitengeräte übertragen. Hörfunkjournalisten sprechen ihre Beiträge per "Kopfgeschirr" in den Computer, schneiden ihre O-Töne selbstständig am Bildschirm und können Beiträge computerüberprüft erstellen.<sup>65</sup>

Über Jahrzehnte hin war das Magnetband das klassische Produktionsmedium des Hörfunks. Auf diesem Tonträger wurden Vorproduktionen, Konzerte, Hörspiele etc. aufgezeichnet. Das Rohmaterial wurde im Rahmen der Produktionsphase von Technikern in Einzelteile, sogenannte Sequenzen, geschnitten, welche anschließend in der konzeptionell festgelegten Reihenfolge der Sendedramaturgie neu zusammengesetzt wurden. Anschließend wurde das Band als Rolle archiviert und bei Bedarf per Bandwagen aus dem Archiv in die Sendestudios transportiert. Der Aufwand für eine Hörfunkproduktion war erheblich, da außer dem Redakteur Mitarbeiter

---

<sup>64</sup> Vgl. Voß, P.: Der Journalist in der digitalen Welt – Anforderungen an ein sich wandelndes Berufsbild. In: Schlottke, P. F./Fromm, M./Haase, F. (Hrsg.): Machbarkeit von Zukunft. Baden-Baden 2001, S. 9.

<sup>65</sup> Vgl. Voß, P.: Der Journalist in der digitalen Welt – Anforderungen an ein sich wandelndes Berufsbild. Ebenda, S. 7 f.

unterschiedlicher Berufsgruppen beteiligt waren: der Tontechniker, der die Sendung im Sendestudio steuert, der Cutter, der Aufnahmeleiter und der Bandwagen-Transporteur. Die Digitalisierung des Audiosignals, die darauf aufbauende Reduktion digitaler Daten, die Effizienzsteigerung durch Informationstechniksysteme, die Bereitstellung von Datenspeichern und leistungsfähigen Datennetzen haben den Prozess der Hörfunkproduktion und somit den Alltag der Hörfunkmacher maßgeblich verändert.<sup>66</sup>

Die Digitalisierung der Medien hat sich mit rasanter Geschwindigkeit vollzogen und neue Fakten geschaffen. Dies bedeutet für die involvierten Mitarbeiter, dass sie den daraus resultierenden Anforderungen mit adäquaten Kompetenzen begegnen müssen. Wer in der Medienproduktion – sei es im Hörfunk oder Fernsehen – im öffentlich-rechtlichen Rundfunk tätig ist, benötigt neben der klassischen Medienproduktionskompetenz aktuelles informationstechnisches Know-how.

In Analogie zum Wandel der Berufsbilder der Hörfunk- und Fernsehredakteure durch die Digitalisierung änderten sich die Aufgaben von Redaktionsleitern von Hörfunk- und Fernsehprogrammen, von Mitarbeitern der Hörfunk- und Fernsehtechnik, wie z. B. Tontechnikern, Cuttern und Aufnahmeleitern sowie von Mitarbeitern der Informationstechnik, wie z. B. SAP-Spezialisten, Netzwerk-Spezialisten, Windows-Experten und Administratoren.

---

<sup>66</sup> Vgl. Reimers, U.: Zwischen Forschung und Politik – die ARD als Motor und Nutzer technischer Entwicklungen. In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): 50-Jahre ARD. Frankfurt 2000, S. 73 ff.

### 3. Definition der Zielgruppen

Die in Kapitel 2 skizzierten Faktizitäten zeigen, dass durch die Accelerations-tendenz innerhalb der Medienwelt eine immer hektischere und produktions-intensivere Nachrichtenumgebung entsteht, die an alle Mitarbeiter höchste Anforderungen stellt. Dies geht innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunk-anstalten, nicht zuletzt auf Grund der finanziell angespannten Situation, mit einem Personalabbau bzw. einem Strukturwandel der Beschäftigungsverhält-nisse einher.

Vor dem Hintergrund der Kostenoptimierung hat sich die Relation von freien zu festangestellten Mitarbeitern zugunsten der "Freelancer" entwickelt. Ein hoher Anteil der im Fernsehen und Hörfunk gesendeten und im Internet publizierten Medienprodukte wird durch frei tätige Journalisten, Autoren, Regisseure, Producer, Techniker, Cutter, Kameraleute und Aufnahmeleiter erstellt. Deren Honoraranteil hat sich im Vergleich zum Entgelt der festen Mitarbeiter deutlich erhöht. Erste Anzeichen für eine gegenläufige Tendenz, verstärkt Mitarbeiter an die Rundfunkanstalten zu binden, um eine höhere Identifikation mit diesen zu erzielen, sind innerhalb einiger Sender seit kurzem feststellbar.<sup>67</sup>

Weiterhin sind Entwicklungen zur Transformation des traditionellen Arbeit-nehmerstatus hin zu neuen Formen der Arbeitsorganisation, wie beispielsweise Outsourcing<sup>68</sup> und Outplacement<sup>69</sup> zu konstatieren.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> So wurde innerhalb der Deutschen Welle in den Jahren 2003/2004 39 freien Mitarbeitern mit Rahmenvertrag eine Festanstellung angeboten.

Vgl. Protokoll der Sitzung des Verwaltungsrates der Deutschen Welle. Köln 26.04.2002, S. 6, herausgegeben von der Deutschen Welle.

<sup>68</sup> Outsourcing ist die Verlagerung von Teilaktivitäten eines Unternehmens. Vgl. Mühlbradt, F. W.: Wirtschaftslexikon: Daten, Fakten und Zusammenhänge. Berlin 1999, S. 213.

In den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wurden zur Kostenreduktion und Flexibilitätserhöhung teilweise Fernsehproduktionsbereiche outgesourct.

<sup>69</sup> Outplacement ist ein Programm, mit dem Unternehmen Führungskräften, die nicht mehr benötigt werden, eine Unterstützung bei der Stellenvermittlung gewähren.

Der Trend einer sukzessiv steigenden Zahl von Fernseh- und Hörfunkprogrammen und der von den Privatsendern ausgehende Wettbewerbsdruck haben sich eklatant verstärkt. Das traditionelle journalistische Spannungsfeld, die Konkurrenzsituation zwischen Printmedien, Hörfunk und Fernsehen wird in diesem schematisch umrissenen Kontext teilweise obsolet. Das parallele Publizieren derselben Inhalte und Themen über die Medien Hörfunk, Fernsehen und Online indiziert aktuelle Herausforderungen, deren Bewältigung den Mitarbeitern oftmals umfassende Kompetenzen in unterschiedlichen Feldern abverlangt. Dies gilt in besonderem Maße für die Medien nahen Berufsbilder in Hörfunk und Fernsehen, deren Akteure im Spannungsfeld der transformierenden Medienlandschaft diese einerseits mitgestalten und vermitteln, andererseits von ihr geprägt und determiniert werden.

Die Mitarbeiter müssen mit der zunehmenden Geschwindigkeit des Wandels, mit dem rasanten Tempo der technologischen Entwicklungen und den damit einhergehenden steigenden Anforderungen, mit neuen Technologien umzugehen und sie zum Teil selber zu entwickeln, zurecht kommen. Gerade wenn es um endogene und exogene Veränderungen geht, wird deutlich, dass diese nur erfolgreich gemeistert werden können, wenn die Mitarbeiter gewillt und in der Lage sind, den notwendigen permanenten Lernprozess zu vollziehen.

Eine methodische Reflexion des empirischen Spektrums des Berufsfeldes Journalismus ist aufgrund der Komplexität und Diversität der Berufsbereiche im Rahmen der Untersuchung weder leistbar noch zielführend. Daher wird mittels einer auf einer Berufsrollenbündelung basierenden Systematisierung die Voraussetzung für eine querschnittliche Differenzierung der Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche geschaffen und daraus abgeleitet werden die Kompetenzprofile konturiert. Um aussagekräftige und für den öffentlich-rechtlichen

---

Vgl. [www.wissen.de](http://www.wissen.de)

<sup>70</sup> Vgl. Eschenauer, B.: Unabhängigkeit – Zivilcourage – Verantwortungsgefühl: Beobachtungen und Thesen zur journalistischen Aus- und Fortbildung. In: Altmeppen, K.-D./Hömburg, W.: (Hrsg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Wiesbaden 2002, S. 34/35.

Rundfunk repräsentative Ergebnisse zu erlangen, wurden für die Exploration vorrangig Berufsbilder ausgewählt, die Berufe der Hörfunk- und Fernsehlandschaft widerspiegeln, quantitativ dominieren und qualitativ differenzierte Ergebnisse erwarten lassen.

Das Berufsbild des Redakteurs ist innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten das quantitativ bedeutsamste.<sup>71</sup> Zu diesem Berufsbild zählen Redakteure im Hörfunk und im Fernsehen, Online-Redakteure, Korrespondenten und Reporter. Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik sind für die Produktion von Sendungen ebenso wie Redakteure unverzichtbar. Die quantitativ am stärksten vertretenen Berufsbilder dieser Mitarbeitergruppe sind Tontechniker, Aufsichtstechniker, Aufsichtsingenieure, Aufnahmeleiter, Produktionsassistenten und Cutter. Sie bilden die zweitgrößte Beschäftigten- gruppe bei ARD und ZDF.<sup>72</sup> Da beide Berufsbilder – Redakteure und Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik – die dem Volumen nach relevantesten innerhalb von ARD und ZDF und den Medienproduktionsprozess maßgeblich gestaltend sind, wurden diesen Berufsbildern zugehörige Mitarbeiter als zu untersuchende Zielgruppen bestimmt.

Eine repräsentative Untersuchung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks im Allgemeinen und des Journalismus im Speziellen setzt voraus, dass die Programm verantwortlichen Redaktionsleiter des Hörfunks und Fernsehens mit einbezogen werden. Zwar ist diese Zielgruppe quantitativ als sekundär einzustufen, sie wurde jedoch besonders intensiv von den Transformationen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der vorhergehenden Dekade determiniert. War vor 10 Jahren ausschließlich die journalistische Qualifikation das dominante

---

<sup>71</sup> Bei ARD und ZDF wurden im Jahre 2002 4.218 festangestellte Redakteure beschäftigt. Vgl. Hay Group (Hrsg.): ARD/ZDF/Bericht – Richtpositionenvergleich. Frankfurt 2003, S. 11.

<sup>72</sup> Im Jahre 2002 wurden 1.143 Tontechniker, 783 Toningenieure und 559 Cutter bei ARD und ZDF als Festangestellte beschäftigt.

Vgl. Hay Group (Hrsg.): ARD/ZDF/Bericht – Richtpositionenvergleich. Frankfurt 2003, S. 11.

Personal-Selektionskriterium, nehmen aktuell Führungseigenschaften ein prioritäres Gewicht ein.<sup>73</sup>

Als weitere zu analysierende Zielgruppe wurden Mitarbeiter der Informationstechnik identifiziert, da sie unmittelbar und intensiv den Entwicklungsprozess der Informations- und Kommunikationstechniken innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten planen und steuern. Sie sind sowohl für die Digitalisierung, die Datennetze, den Datentransfer, spezielle redaktionelle Programmierungen sowie redaktionelle Abläufe und Produktionswege verantwortlich, die im Medienproduktionsprozess unverzichtbare technische Parameter darstellen.

Um die Auswahl der Berufsbilder zu validieren, wurde die geplante Exploration im Rahmen von Expertengesprächen mit Chefredakteuren, Redaktionsleitern und technischen Leitern vorgestellt. Der Fokus richtete sich dabei auf die Selektion adäquater Berufsbilder. Als Schlüsselberufsbilder bestätigte das Forum diejenigen des Redakteurs, des Mitarbeiters der Hörfunk- und Fernsehtechnik und des Redaktionsleiters. Vor dem Hintergrund des immensen Wandels der Informations- und Kommunikationstechnik wurde die Einbeziehung der IT-Spezialisten als sinnvoll erachtet. Entgegen der Intention, die Tätigkeiten des Hörfunk- und Fernsehredakteurs als ein Berufsbild zusammenzufassen, wurde von den Experten empfohlen, diese dichotom zu analysieren. Sie definierten fünf Berufsgruppen als repräsentativ für die öffentlich-rechtliche Hörfunk- und Fernsehlandschaft.

Diese fünf Berufsgruppen werden in den folgenden Unterkapiteln im Hinblick auf ihr Tätigkeits- und Anforderungsprofil in Grundzügen skizziert. Es handelt sich hierbei um eine summarische Kurzdarstellung der als für das jeweilige Berufsbild querschnittlich charakteristisch erachteten Merkmale und Kriterien und somit um einen idealtypischen plakativen Überblick über das Spektrum

---

<sup>73</sup> Vgl. Klenke, K.: Regeln und Prinzipien für Führungskräfte. In: Diekmann, T./ Ottinger, L./Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997, S. 100.

potenzieller Aufgaben und Anforderungen.<sup>74</sup> Die multiplen empirischen Spezialisierungen innerhalb der Berufsbilder wurden in diesem Rahmen nicht explizit benannt. Den Tätigkeits- und Anforderungsprofilen folgt eine kurze berufsspezifische Einschätzung der Erfordernis informellen Lernens.

Wenn in diesem Zusammenhang der Kompetenzbegriff verwendet wird, so geschieht dies im allgemeingebräuchlichen Sinn der Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft sowie der Zuständigkeit des Handelnden. Diese relativ undifferenzierte und zunächst unreflektiert genutzte Beschreibung von Kompetenz fungiert an dieser Stelle als vorläufige, nicht analytisch-wissenschaftlich, sondern pragmatisch orientierte Begrifflichkeit. Auf diese Weise ist es möglich, ein Kompetenz-Grobraster (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz) als Klassifizierungsrahmen für die an die Berufsgruppen gestellten Anforderungen zugrunde zu legen. In Kapitel 4 wird der Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Diskurs expliziert, reflektiert und erkenntnisbezogen neu definiert.

### **3.1 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Redaktionsleiter**

Dem Redaktionsleiter obliegt die Sendeverantwortung für einen definierten Teilbereich, der in der Regel einem Ressort entspricht. Er ist für die Konzeption und Weiterentwicklung der bestehenden Programmformate und Sendestrecken<sup>75</sup> verantwortlich und wirkt bei der Weiterentwicklung des Programmschemas mit. Darüber hinaus koordiniert er das Spektrum der Sendungen, die von seiner Redaktion konzipiert, gestaltet und betreut werden. Die Wahrnehmung der Programmverantwortung einschließlich der Planung, inhaltlichen Ausgestaltung, Realisierung und Letztabnahme sowie der Kostenverantwortung zählen ebenso zu seinen Aufgaben wie die strategische Planung im Kontext der Gesamtzielsetzung des Programmbereichs. Der

---

<sup>74</sup> Die Beschreibung der Tätigkeiten wurde im Rahmen von Expertengesprächen in der Deutschen Welle mit Vertretern der jeweiligen Berufsbilder sowie den für diese Berufsbilder verantwortlichen Leitern evaluiert.

<sup>75</sup> Als Sendestrecke wird ein definierter Zeitraum des Programms, der inhaltlich Schwerpunkte setzt und bestimmten Strukturen folgt, bezeichnet.

Redaktionsleiter übernimmt zudem gegebenenfalls anspruchsvolle, das Medienunternehmen prägende journalistische oder dramaturgische Tätigkeiten, repräsentiert die Redaktion im Kreis der Rundfunkanstalten und der Öffentlichkeit gegenüber und pflegt vielfältige interne und externe Kontakte. Die Verwaltung des Budgets und die disziplinarische Verantwortung zählen ebenfalls zu seinen Hauptaufgaben.

Diese komplexe Rolle erfordert Souveränität, Einfühlungsvermögen, Vertrauensbildung und Diskretion, da in einer Redaktion eine Gruppe unterschiedlichster Individualisten und Berufsbilder – Redakteure, Reporter, feste und freie Mitarbeiter und Sekretärinnen; beim Fernsehen zählen teilweise auch noch die Kameraleute, Cutter und Regisseure dazu – kooperieren sollen.

Das Qualifikations- und Wissenspotenzial von Redaktionsleitern ist ein entscheidender Faktor, wenn es gilt, flexibel und dynamisch auf die Herausforderungen immer komplexerer Zusammenhänge nicht nur zu reagieren, sondern sie proaktiv zu gestalten. Die Redaktionsleiter nehmen innerhalb des Regelkreises der Personalentwicklung eine entscheidende Steuerungsfunktion zwischen den Hierarchieebenen ein. Sie haben die Aufgabe, in ihrer Funktion als Prozessgestaltende ihre Mitarbeiter bei Veränderungen zu unterstützen und zu begleiten.

Für den Redaktionsleiter ist es unabdingbar, das soziale Netzwerk innerhalb der Redaktion auszutarieren. In der Zusammenarbeit mit den Redakteuren ist eine ausgeprägte Sozialkompetenz, die mit starkem Selbstbewusstsein, hoher Sensibilität und erprobter Fachkompetenz situativ angemessen umzugehen versteht, erforderlich. Das Bild des wissbegierigen, skeptischen, gegenüber Autoritäten kritisch eingestellten und nicht zuletzt individualistisch agierenden Journalisten entspricht einem Klischee. In Fachkreisen unbestritten ist jedoch die Charakterisierung des Redaktionsmanagements als einer Form permanenten Krisenmanagements.<sup>76</sup> Eine wesentliche Anforderung an den Redaktionsleiter ist daher ein klarer und konsequenter Führungsstil und die

---

<sup>76</sup> Vgl. Siegelmann, B.: Vom Wolfsrudel zum Orchester – Aufgaben des Redaktionsmanagements. In: Diekmann, T./Ottinger, L./ Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997, S. 111 ff.

Fähigkeit zur Delegation von Verantwortung an die Redaktionsmitarbeiter. Neben diesen Führungskompetenzen ist eine fundierte Programmkenntnis sowie kaufmännisches und betriebswirtschaftliches Wissen unerlässlich.

### **3.2 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Redakteur**

Tätigkeits- und Anforderungsprofil des Redakteurs variieren je nach Medium, Position, Ressort, Arbeitsbereich und Organisationsstruktur. Die Anforderungen an Redakteure in tagesaktuellen Redaktionen - z. B. Nachrichten, Zeitgeschehen, Politik - mit internationaler Reichweite differieren erheblich von denjenigen an Reporter, die in erster Linie regional und lokal tätig sind und daher weitaus stärker als ihre Kollegen in die Vor-Ort-Berichterstattung eingebunden sind. Gemeinsame und zentrale gesellschaftspolitische Funktion aller Redakteure ist – analog zum Auftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks – das Öffentlichmachen von Sachverhalten oder Vorgängen, deren Kenntnis für die Gesellschaft von allgemeiner, politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Bedeutung ist.

Hörfunk- und Fernsehredakteure sind in einer Vielzahl von Fachressorts tätig. In den Hörfunkprogrammen der ARD arbeiten sie in den Sparten Information und Service, Kultur/Bildung, Unterhaltung, Rock-/Popmusik, Unterhaltungsmusik, Klassik und im Fernsehen innerhalb der Segmente Politik und Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft, Religion, Sport, Fernsehspiel, Spielfilm, Unterhaltung, Musik, Familie, Bildung und Beratung.<sup>77</sup>

Hörfunk- und Fernsehredakteure erheben und vermitteln Informationen und Meinungen und kreieren Unterhaltung, die mittels Sprache, Bild, Ton oder in Kombination dieser Ausdrucksformen präsentiert werden. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, Informationen zu recherchieren, zu analysieren, zu selektieren und sie für das Hörfunkprogramm, Fernsehprogramm oder das Online-Angebot aufzubereiten. Die Informationsquellen von Hörfunk- und Fernsehjournalisten sind u. a. Nachrichtenagenturen, Archive, Datenbanken,

---

<sup>77</sup> Vgl. Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): ARD-Jahrbuch 2002. Hamburg 2002, S. 340 f. und S. 353.

Pressekonferenzen und Expertengespräche. Aus der Vielzahl potenzieller Themen wählen sie die ihrem Aufgabenfeld entsprechend aktuellsten und für die jeweilige Zielgruppe bedeutendsten aus und vermitteln sie in Form von Hörfunk- und Fernsehbeiträgen. Dass diese Selektion trotz Beachtung von Meinungsvielfalt und Zuschauer- bzw. Hörerforschungsergebnissen stets ein subjektives Element beinhaltet, ist unvermeidbar, den Redakteuren bewusst und korreliert je nach Format und Beitragsinhalt mit der Aussageintention.

Die Profession der Redakteure, der Verantwortlichen für die Hörfunk-, Fernseh- und Internetprogramme in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, verändert sich kontinuierlich. Technik, Wettbewerb und Kostendruck sind wesentliche Faktoren, die dies bedingen. Die Redakteure werden zu Managern, die für Mitarbeiter, Planung, Inhalte, Budget und Controlling verantwortlich sind. Die klassischen journalistischen Aufgaben werden zunehmend um Anforderungen spezifisch technischer Affinität und Kostensensibilität erweitert.

Im letzten Jahrzehnt konnten Redakteure bereits Erfahrungen mit dem Wandel von Organisationsstrukturen und veränderten Aufgabenstellungen sammeln. In erster Linie resultierten diese Neuausrichtungen aus der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik und den steigenden Arbeitsanforderungen, die eine Differenzierung, Spezialisierung und den Erwerb neuer Kompetenzen erforderlich machten und machen.

Die Journalismusforschung hat in den vergangenen Jahren mehrere empirische Studien u. a. mit dem Ziel durchgeführt, ein Ordnungssystem für Kompetenzprofile von Redakteuren zu definieren. Dabei entwickelten Weischenberg et al.<sup>78</sup> ein analytisches Kompetenzraster, das die Anforderungen in die vier Kategorien Fachkompetenz, Sachkompetenz, Vermittlungskompetenz und soziale Orientierung untergliedert. Kontrastierend zu diesem Schema werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die unterschiedlichen Dispositionen - Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften - analog zu der in der wissenschaftlichen Literatur verbreitetsten Form der

---

<sup>78</sup> Vgl. Weischenberg, S./Altmeppen, K.-D./Löffelholz, M.: Die Zukunft des Journalismus. Opladen 1994, S. 48.

Einteilung nach Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Personalen Kompetenzen (Individualkompetenzen) analysiert und beurteilt. Ausgehend von diesen vier Grundkompetenzen werden spezifische Teilkompetenzen für die Medien nahen Berufsgruppen, so auch für die Redakteure, definiert.

Ein essentielles Qualifikationsmerkmal der Fachkompetenz von Redakteuren ist die Allgemeinbildung im Sinne eines profunden Überblickswissens in differenzierten Fachgebieten. Darüber hinaus ist in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ein adäquates Ressort- bzw. Spezialwissen des jeweiligen Themenschwerpunktes (z. B. Politik, Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft) unverzichtbar. Auch die Kenntnis und Anwendung von sozialwissenschaftlichen Methoden sowie Recherchequellen und Recherchehandwerk zählen zu den Anforderungskriterien. Neben dem ausgeprägten Spezialwissen, also der Fachkompetenz, nimmt die Vermittlungskompetenz hohe Priorität ein. Sie setzt die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung (Recherche) voraus und wird durch Offenheit und Themensensibilität charakterisiert. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Fachkompetenz wird vom aktuellen Tagesgeschehen bestimmt, welches eine fortlaufende Information der Redakteure erfordert. Journalistisch handwerkliche Kompetenzen, z. B. Recherche, Redigieren, Selektion, Texten, Moderation, und journalistisches Fachwissen (Medienökonomie, Medienpolitik, Medienrecht) sind weitere unabdingbare Voraussetzungen, um die Redakteursrolle ausfüllen zu können. Organisationskompetenz wird von Hörfunk- und Fernsehredakteuren vor allem im Sinne eigenverantwortlicher Arbeitsorganisation erwartet. Dies bedeutet, dass Arbeitsabläufe zu strukturieren, zeitkritische Aufgaben kurzfristig und parallel zu erledigen sind und eine teamorientierte Arbeitsweise beherrscht wird. Als Personale und Sozialkompetenzen werden häufig Kommunikationsvermögen, hohe Einsatzbereitschaft, Idealismus, Identifikation mit dem Medium, die Bereitschaft zu ungewöhnlichen Arbeitszeiten und Flexibilität gefordert. Weitere als bedeutsam erachtete Merkmale sind Kreativität oder Phantasie sowie Belastbarkeit und Schnelligkeit.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Vgl. Altmeyden, K.-D./Donges, P./Engels, K.: Transformation im Journalismus. Ebenda, S. 126 ff.

### 3.2.1 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Fernsehredakteur

Die prioritäre Aufgabe von Fernsehredakteuren ist die Erstellung von redaktionellen und dramaturgischen Sendebeiträgen und Reportagen einschließlich der Durchführung der für diese Beiträge erforderlichen Recherchen. Diese Aufgaben implizieren die Übernahme von Aufsamern<sup>80</sup> und gegebenenfalls die Moderation von Sendungen. Die dominierende Recherchemethode ist die telefonische Recherche. Weiterhin werden Recherchen vor Ort, Datenbankrecherchen am PC und Straßenumfragen durchgeführt sowie Pressekonferenzen besucht. Die Planung und Durchführung von Interviews ist eine regelmäßig wahrgenommene Tätigkeit. Im Aufgabenfeld Texten dominieren das Schreiben von Beiträgen und Kurzbeiträgen. Text, Bild, Geräusche und Musik sind holistisch und intentional im Hinblick auf das Sendeformat und die Rezipientengruppe einzusetzen. Technische Fachkompetenz ist insoweit erforderlich, dass der Fernsehredakteur aufgrund seiner Kenntnisse über Bildaufbau und Bildgestaltung in der Lage ist, die Wirkung von Kameraeinstellungen zu beurteilen. Ein weiterer Schwerpunkt des Aufgabenspektrums ist in Abstimmung mit der Redaktionsleitung die Betreuung von externen Produzenten und Autoren, die Abnahme von Beiträgen in Form einer inhaltlichen und dramaturgischen Prüfung und die Ideenfindung für neue Beiträge. Weiterhin wird oftmals erwartet, dass Fernsehredakteure konstitutive Schnitttätigkeiten für ihre Beiträge übernehmen.

Die Fachkompetenz nimmt bei Fernsehredakteuren einen hohen Stellenwert ein. Als Grundvoraussetzung gilt hierbei eine fundierte journalistisch-handwerkliche Kompetenz, die die Fähigkeit zur Recherche und zum Texten

---

<sup>80</sup> Aufsamern sind kurze Berichte, die in Verbindung mit einer Anmoderation eines Sprechers vor allem in O-Ton-Nachrichten verwendet werden. Zur typischen Funktion der Aufsamern gehört es, bestimmte Sachverhalte einzuschätzen, ein Thema einzuordnen oder auch die Stimmung vor Ort zu transportieren und neue Fakten nachzutragen. Aufsamern werden von den Redakteuren selber geschrieben und gesprochen. Dabei richtet sich ihre Länge nach dem Nachrichten-Format, sie sollte die Obergrenze von einer Minute allerdings nicht überschreiten.

Vgl. Wermann, C. F.: Reportage Live. Immer nah dran. In: Blaes, R./Heussen, G. A. (Hrsg.): ABC des Fernsehens. Reihe praktischer Journalismus. Band 28. Konstanz 1997, S. 235.

beinhaltet. Die Kenntnis über das Zusammenspiel und die Aussagekraft von Bildern, Tönen und Texten wird als essentiell vorausgesetzt. Moderation und Präsentation sind von peripherer Bedeutung, da sie im Regelfall von professionellen Moderatoren übernommen werden. Die Vermittlungskompetenz als ein Aspekt der Sozialkompetenz ist durch eine rezipienten- und themenorientierte Darstellung gekennzeichnet. Ein dezidiertes Funktionsverständnis und eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit sind relevante Faktoren des Berufsbildes, die den Redakteur zu verantwortungsbewusster Themenfindung und –aufbereitung befähigen.

Darüber hinaus wird im Fernsehbereich ein hohes Maß an Selbstorganisation, Teamfähigkeit und Belastbarkeit vorausgesetzt. Im Gegensatz zum Hörfunk ist die technische Kompetenz als nachrangig einzustufen, da gemäß des Spektrums journalistischer Arbeitsrollen differenzierte Zuständigkeiten von Fernseh-Redakteuren einerseits und beispielsweise Cuttern und Kameralenten andererseits wahrgenommen werden. Die Anforderungen an den Fernsehredakteur konzentrieren sich daher auf ein grundlegendes Technikverständnis, die Fähigkeit zur Bedienung eines Computers und auf Basiskenntnisse zur Dreharbeit und zur Teamführung.

Die Anforderungen an Fernseh-Redakteure steigen kontinuierlich. Die Digitalisierung hat ihren Arbeitsplatz nicht unberührt gelassen. Exemplarisch ist dies bei Redakteuren, die als sogenannte Videojournalisten Bilder aufnehmen, die anschließend am PC geschnitten und bearbeitet werden, zu konstatieren. Die Übernahme der gesamten Prozesskette – Beiträge konzipieren, drehen, schneiden und texten – durch Fernsehredakteure ist bisher innerhalb der Sendeanstalten noch nicht weit verbreitet.<sup>81</sup> Prinzipiell gilt jedoch auch für

---

<sup>81</sup> In den USA werden einzelne Sender komplett von Videojournalisten betrieben. Die BBC schulte bis März 2005 die Hälfte der bei ihren Regionalsendern eingesetzten Reporter und es werden bereits über 20 Prozent der BBC-Beiträge in der regionalen Berichterstattung von Videojournalisten erstellt.

Der Hessische Rundfunk forciert zurzeit das Videojournalisten-Projekt innerhalb der ARD am engagiertesten. Diesbezüglich wurden im Jahr 2003 für 42 Mitarbeiter 3-wöchige Basisschulungen durchgeführt, anschließend erfolgte Training on the job und es wurden Aufbauschulungen zu spezifischen Themenfeldern angeboten.

dieses Berufsbild inzwischen das Primat der Kostenreduktion, das durch günstigere Produktion erreicht werden soll.<sup>82</sup>

### **3.2.2 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Hörfunkredakteur**

Hörfunkredakteure haben die Aufgabe, selbstständig und eigenverantwortlich Hörfunkbeiträge unterschiedlicher Formate im Regelfall digital zu produzieren. Zu ihrem Tätigkeitsgebiet zählt die gründliche Recherche, das Schreiben, Redigieren, Konzipieren, Konferieren und die Moderation von Sendungen. In vielen Fällen betreuen Redakteure freie redaktionelle Mitarbeiter und vergeben Aufträge an externe Autoren.

Im Hörfunk hat der Einsatz technischer Systeme einzelne Prozessschritte oder Tätigkeitsfelder von Hörfunkjournalisten substituiert und signifikante Arbeitskonzentrationen bedingt. Die Funktionen des Wortredakteurs, Musikredakteurs und Tontechnikers wurden – überspitzt ausgedrückt – auf eine Person bzw. ein Berufsbild fokussiert.

Innerhalb der öffentlich-rechtlichen Sender werden zum Teil über das journalistische Können hinaus technisch-instrumentelle Fähigkeiten von den Hörfunkredakteuren gefordert. Sie müssen in der Lage sein, Beiträge digital zu erstellen. Sie bedienen mobile Aufnahmegeräte vor Ort, schneiden digital oder analog und “fahren” Sendungen im Studio. Insgesamt nimmt der Anteil technischer Tätigkeiten zu, während das Volumen der Moderation stagniert.

Anforderungsmerkmale des Tätigkeitsgebiets von Hörfunk-Redakteuren sind Schnelligkeit und eine gut ausgeprägte Reaktionsfähigkeit. Der fast durchgängige Live-Charakter von aktuellen Hörfunkprogrammen ermöglicht es, unmittelbar auf aktuelle Ereignisse zu reagieren. Dies erfordert von den

---

Vgl. ZFP (Hrsg.): Videojournalismus-Roundtable. „Was können Videojournalisten (nicht) leisten?“. Dokumentation zur Veranstaltung am 16./17. September 2004. Hannover 2004, S. 5 f. und 17 ff.

<sup>82</sup> Vgl. Lesche, D.: Qualität braucht Qualifikation – Neue Anforderungen an die Fernsehjournalisten. In: Diekmann, T./Ottinger, L./Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997, S. 32.

Hörfunkredakteuren die jeweils adäquate Kombination von souveräner Routine und situativer Flexibilität.<sup>83</sup> Sprachliche und persönliche ad-hoc-Präsenz sind gefragt.

Der journalistischen Fachkompetenz, die als wesentliche Aspekte die Recherche von Beiträgen sowie das hörfunkgerechte Texten und Fachressortwissen umfasst, wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Vermittlungskompetenz als anschauliches und verständliches sprachliches Ausdrucksvermögen, die Beherrschung der "Radiosprache" als umgangssprachliche, gesprochene Sprache, Zielgruppen gerichtetes Einfühlungsvermögen, die Vorstellungskraft und Glaubwürdigkeit sind im Medium Radio von exponierter Bedeutung. Kenntnis und Einsatz der journalistischen Darstellungsformen und die Fähigkeit zur Rezipienten orientierten Moderation sind weitere konstitutive Kriterien des Berufsbildes.

Korrespondierend zur technischen Entwicklung in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ist die Anforderung an die technische Kompetenz der Hörfunk-Redakteure kontinuierlich gestiegen und ein professioneller Umgang mit der Studioteknik zählt zu den Basisqualifikationen. Große Bedeutung wird im Hinblick auf den vorherrschenden Einsatz digitaler Rechnersysteme dem sicheren Umgang mit PC-Technik allgemein beigemessen. Generell hat die technische Kompetenz und speziell der Umgang mit digitaler Technik einen für die journalistische Tätigkeit im Hörfunk elementaren Stellenwert erlangt.

Die Synthese von redaktionellen und technischen Aufgaben begann im Hörfunk in den sogenannten Selbstfahrerstudios der privaten Sender. Werbung, Sendungsverpackung, Meldungen und der Sendeplan werden an vernetzten PC-Arbeitsplätzen verwaltet, bearbeitet und via Bildschirm dem Moderator im Studio zur Verfügung gestellt. Dieser spielt im Selbstfahrerstudio anstelle eines Sendetechnikers Beiträge und Musik ein, führt Interviews oder verliest die Nachrichten. Der Computer gibt dabei die Musikmischung vor und schneidet gegebenenfalls auch das Wort oder die Musik ab, um die programmierten Sendezeiten für die auf Festplatte gespeicherte Werbung

---

<sup>83</sup> Vgl. Weischenberg, S.: Die Zukunft des Journalismus: Technologische, ökonomische und redaktionelle Trends. Opladen 1994, S. 93 ff.

einzuhalten. Auch die öffentlich-rechtlichen Sender rüsten inzwischen ihre Hörfunkstudios um und rationalisieren den Sendebetrieb – in erster Linie aus ökonomischen Gründen – mit tiefgreifenden Konsequenzen für Arbeitsplätze und Berufsbilder.<sup>84</sup>

### **3.3 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik (Tontechniker, Aufnahmeleiter, Cutter)**

Kontrastierend zu den vorab beschriebenen Tätigkeitsprofilen, die durch relativ geringe Formalisierung gekennzeichnet sind, weisen die Berufsbilder der Tontechniker, Aufnahmeleiter und Cutter einen tendenziell mittleren bis hohen Formalisierungsgrad auf. Entsprechend spezifiziert sind die Aufgabengebiete darstellbar.

Tontechniker bereiten im Studio oder bei Außenaufnahmen die Apparaturen vor, steuern im Regelfall nach Weisung des Regisseurs oder Aufnahmeleiters bzw. in Absprache mit dem Redakteur oder Sprecher die Aufnahmen aus und nehmen diese auf. Die Praxiserfahrung zeigt, dass Tontechniker zunehmend den gesamten Sendeablauf eigenverantwortlich überwachen. Sie sind in der Lage, Beiträge digital und analog zu schneiden und Geräuschemischungen vorzunehmen, kleinere Störungen in Sende- und Produktionsstudios zu beheben und im Bedarfsfall Havariemaßnahmen zu ergreifen.

Eine weitere wesentliche Aufgabe ist der professionelle Umgang mit Tonaufzeichnungen/Tonwiedergabegeräten, Mischpulteinheiten, Schnittsystemen, Übertragungseinrichtungen und Beschallungsanlagen in Studios und

---

<sup>84</sup> Innerhalb der ARD sind unterschiedliche Qualitäten des Einsatzes von Selbstfahrern gegeben. Beispielsweise hat der Mitteldeutsche Rundfunk bereits im Rahmen des Neubaus seines Funkhauses in Halle für die drei von dort gesendeten Hörfunkprogramme den Selbstfahrerbetrieb konsequent bei der Realisation berücksichtigt. Andere Rundfunkanstalten, wie z. B. die Deutsche Welle und DeutschlandRadio sind aufgrund ihrer Programmstruktur hinsichtlich des Selbstfahrerbetriebes auf spezielle Segmente ihrer Hörfunkprogramme beschränkt.

außerhalb. Sie haben darüber hinaus Betriebsschaltungen aufzubauen, zu überwachen und auszusteuern, Tonträger einzuspielen und Tonquellen zu zuschalten, am Mischpult Mehrspuraufzeichnungen zu mischen, klangliche und dynamische Korrekturen durchzuführen, Beiträge digital oder analog zu schneiden, die Tonqualität hinsichtlich Aussteuerung, Verzerrungs- und Störungsfreiheit zu überwachen, das Klangbild in Bezug auf Klangphasen, Proportionen und räumlicher Parameter zu gestalten, technische Störungen zu erkennen, zu beseitigen oder zu überbrücken und bei der Planung tontechnischer Einrichtungen sowie bei der Erarbeitung und Erprobung neuer Produktionsverfahren mitzuwirken. Der Tontechniker fungiert somit als Bindeglied zwischen Technik und Journalismus. Sein Arbeitsalltag wird im Wesentlichen durch Produktion und "Sendung fahren" bestimmt.

Eine prioritäre Anforderung an Tontechniker ist die technische Kompetenz. Hierzu zählen fundierte Fertigkeiten hinsichtlich der Tonaufnahme und Bearbeitung, die die Fähigkeit voraussetzen, digital zu arbeiten, Mischpulte zu konfigurieren, digitale Audiogeräte zu bedienen und zusammenzuschalten und Hörfunkbeiträge zu produzieren. Ein gutes Allgemeinwissen ist die Voraussetzung, um bei aufwändigen Hörspiel-, Feature- oder Musikproduktionen die inhaltsadäquate tontechnische Beratung leisten zu können. Weiterhin sind Kenntnisse der Messtechnik und der Systemadministration sowie umfassendes IT-Wissen essentiell. Ein Grundverständnis betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge und teamorientiertes Verhalten sowie Kenntnisse des Qualitätsmanagements sind weitere Kompetenzanforderungen.

Der Aufnahmeleiter ist für den reibungslosen und planmäßigen Ablauf einer Fernsehproduktion verantwortlich. In dieser Funktion erstellt er Tagesdispositionen sowie Drehpläne, besichtigt Drehorte und beschafft Drehgenehmigungen. Des Weiteren zählt das Organisieren der erforderlichen technischen Ausrüstung, der Dekoration und des benötigten Personals zu seinen Kernaufgaben. Aufnahmeleiter nehmen an Konzeptionsgesprächen mit Regisseuren oder der Produktionsleitung teil, in denen über Art, Umfang, die finanzielle

---

Vgl. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Selbstfahrer der Deutschen Welle (Internes Papier).

und personelle Ausstattung sowie über den Zeitplan und gegebenenfalls über das Inszenierungskonzept einer Produktion entschieden wird.

Aufnahmeleiter benötigen ausgeprägte betriebswirtschaftliche Kompetenzen und sollten über organisatorisches Talent verfügen. Rechtliche Kenntnisse, insbesondere im Medienrecht sind unerlässlich. Die Sozialkompetenz ist im Hinblick auf die Personaldisponierung und –führung von Bedeutung. Arbeiten unter Stress und starkem Termindruck setzen eine hohe Belastbarkeit voraus.

Cutter führen Editings an non-linearen sowie an linearen Postproduktions-systemen aus und editieren den Film am Computerbildschirm mittels entsprechender Software. Sie schneiden, montieren und mischen Bild- und Tonmaterial und fertigen den Endschnitt vorwiegend in den Bereichen Aktualität, Kurzfeatures und Sport an. Sie beraten die Redakteure aus technischer Perspektive bei der Schnittgestaltung hinsichtlich Bildaufbau und Bildrhythmus, gegebenenfalls sind sie für die Erarbeitung von komplexen Schnittkonzepten verantwortlich und unterstützen den Redakteur bei der Entwicklung der Filmdramaturgie. Darüber hinaus wählen sie Digitaleffekte aus, setzen sie ein und generieren sie im Bedarfsfall. Die Produktion von Titel- und Grafikanimationen gehört ebenfalls zu ihrem Aufgabengebiet.

Cutter müssen über eine hohe technische Kompetenz und organisatorische Fähigkeiten verfügen. Das künstlerische Gestaltungsvermögen und die Kreativität bei der Erstellung von Beiträgen sind weitere Anforderungsmerkmale. Aufgrund der engen Zusammenarbeit mit dem Redakteur werden hohe Anforderungen an die Teamfähigkeit gestellt. Ein Cutter sollte über grundlegende Kenntnisse der Bild-, Ton- und Informationstechnik verfügen. Zusätzlich sind Kenntnisse dramaturgischer Grundmuster, des Spektrums von Gestaltungsmitteln und des Umgangs mit digitalen Schnittsystemen unabdingbar.

### **3.4 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Mitarbeiter der Informationstechnik (SAP-, Netzwerk-, Windows-Experten und Administratoren)**

Mitarbeiter der Informationstechnik im öffentlich-rechtlichen Rundfunk initiieren Ideen und Unternehmensstrategien für die IT-Produktgestaltung im Rahmen aktueller Medienentwicklungen. Sie koordinieren den technologischen Bereich auf strategischer Ebene in enger Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen. Zu ihren wesentlichen Aufgaben zählt die Analyse, welche IT-Entwicklungen in Rundfunkanstalten eingeführt werden sollen, welche Effizienzpotenziale bestehende IT-Lösungen bieten und wie Qualitätssicherungskonzepte implementiert werden. Sie stellen informations- und telekommunikationstechnische Systemlösungen für Abteilungen und Redaktionen zur Verfügung, informieren und beraten bei der Konzeption von komplexen Informations- und Kommunikationslösungen und leiten IT-Projekte in kaufmännischer und organisatorischer Hinsicht einschließlich der Qualitätssicherung im jeweiligen Einsatzfeld.

IT-Spezialisten kalkulieren die zu erwartenden Kosten, ermitteln Preise, verhandeln Angebote und führen Wirtschaftlichkeitsberechnungen nach Projektabschluss durch. Zusätzlich sind sie für die Beschaffung von Hardware und Software sowie erforderlicher Dienstleistungen zuständig, wirken bei der Installation und Inbetriebnahme von IT-Systemen mit, beraten, schulen und betreuen die Anwender, insbesondere die Redakteure, und beobachten den IT-Markt im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten für die Rundfunkanstalten.

Speziell für Mitarbeiter der Informationstechnik in öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten stellt die exponentielle Wissensdynamik im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik und der notwendige Transfer in die Sender ein immenses Veränderungs- und Entwicklungspotenzial dar, welches es erforderlich macht, die Kompetenzen regelmäßig zu aktualisieren. Dies bedeutet, dass das IT-Wissen zeitnah, aufgabenspezifisch und praxisorientiert als Kompetenz interiorisiert werden muss. IT-Spezialisten müssen fundierte Kenntnisse in den Kompetenzfeldern der Standardsoftware, Betriebssystemsoftware und der SAP-Software vorweisen. Die Fähigkeit zur Konzeption und Implementierung einzelner Software-Bausteine auf der Basis

existenter System- und Datenbankdesigns sowie die Fähigkeit zur Analyse von Geschäftsprozessen und die Durchführung von Projekten sind ebenso essentiell. Ferner werden die Beherrschung von für die neuen Techniken (Multimedia, Client-Server-Architekturen) relevanten Programmiersprachen und Netzwerkadministrationskompetenz vorausgesetzt. Analytische, organisatorische und Sozialkompetenz sind weitere Anforderungen, die an Mitarbeiter der Informationstechnik gestellt werden.

Tabelle 1 fasst die Kompetenzprofile der Berufsgruppen im Überblick zusammen.

Berufsgruppen Kompetenzart	Redaktionsleiter	Fernseh-Redakteur	Hörfunk-Redakteur	Mitarbeiter der HF-/FS- Technik	Mitarbeiter der Informationstechnik
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Journalistisches Handwerk</li> <li>- Ressort-/Spezialwissen</li> <li>- Fundierte Allgemeinbildung</li> <li>- Technische Kompetenz (im Überblick)</li> <li>- Kompetenz Neue Medien</li> <li>- Online-Kompetenz</li> <li>- Sprachkompetenz</li> <li>- IT-Kompetenz (allg.)</li> <li>- Rechtliche/ Betriebswirtschaftliche Kenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Journalistisches Handwerk</li> <li>- Ressort-/Spezialwissen</li> <li>- Fundierte Allgemeinbildung</li> <li>- Kenntnisse sozialwissenschaftlicher Methoden</li> <li>- Technische Kompetenz (Bildaufbau/Bildgestaltung)</li> <li>- Kompetenz Neue Medien</li> <li>- Online-Kompetenz</li> <li>- Sprachkompetenz (Fremdsprachen)</li> <li>- sprachl. Ausdrucksvermögen</li> <li>- IT-Kompetenz (allg.)</li> <li>- Rechtliche/Betriebswirtschaftliche Kenntnisse</li> <li>- audiovisuelles Einfühlungsvermögen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Journalistisches Handwerk</li> <li>- Ressort-/Spezialwissen</li> <li>- Fundierte Allgemeinbildung</li> <li>- Kenntnisse sozialwissenschaftlicher Methoden</li> <li>- Technische Kompetenz</li> <li>- Kompetenz Neue Medien</li> <li>- Online-Kompetenz</li> <li>- Sprachkompetenz (Fremdsprachen)</li> <li>- sprachl. Ausdrucksvermögen</li> <li>- IT-Kompetenz (allg.)</li> <li>- Rechtliche/Betriebswirtschaftliche Kenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Technische Kompetenz (u. a. in den Bereichen Tontechnik, Gestaltung, Postproduktion Film und Fernsehen, Beleuchtung, Beschallung)</li> <li>- Gestalterische Neigung</li> <li>- Musikalität</li> <li>- Qualitätsmanagementkompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IT-Kompetenz Standardsoftware und Betriebssysteme</li> <li>- SAP-Kompetenz</li> <li>- Programmiersprachenkompetenz</li> <li>- Datenbankanwendungskompetenz</li> <li>- Kompetenz Neue Techniken/ Medien</li> <li>- Sprachkompetenz (Englisch)</li> <li>- Rechtliche/ Betriebswirtschaftliche Kenntnisse</li> </ul>
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planungs- und Organisationskompetenz</li> <li>- Ganzheitliches unternehmerisches Denken</li> <li>- Analytisches Denken</li> <li>- Managementwissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisationskompetenz</li> <li>- Ganzheitliches unternehmerisches Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisationskompetenz</li> <li>- Ganzheitliches unternehmerisches Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisationskompetenz</li> <li>- Ganzheitliches unternehmerisches Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisationskompetenz</li> <li>- Projektmanagementkompetenz</li> <li>- Aufgabenpriorisierung</li> <li>- Problemanalysefähigkeit</li> <li>- Analytisches Denken</li> </ul>
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Führungskompetenz</li> <li>- Konfliktlösungsfähigkeit</li> <li>- Aktive und passive Kritikfähigkeit</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> <li>- Problemlösefähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlungskompetenz</li> <li>- Teamführung</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlungskompetenz</li> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Einfühlungsvermögen</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Einfühlungsvermögen</li> <li>- Präsentationsfähigkeit</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität und Belastbarkeit</li> <li>- Identifikation</li> <li>- Entscheidungsfähigkeit</li> <li>- Veränderungskompetenz</li> <li>- Lernfähigkeit</li> <li>- Fähigkeit zur Selbstreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität und Belastbarkeit</li> <li>- Identifikation</li> <li>- Veränderungskompetenz</li> <li>- Lernfähigkeit</li> <li>- Fähigkeit zur Selbstreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität und Belastbarkeit</li> <li>- Identifikation</li> <li>- Veränderungskompetenz</li> <li>- Lernfähigkeit</li> <li>- Fähigkeit zur Selbstreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität und Belastbarkeit</li> <li>- Ausdauer</li> <li>- Gewissenhaftigkeit</li> <li>- Phantasie</li> <li>- Konzentrationsfähigkeit</li> <li>- Lernfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität und Belastbarkeit</li> <li>- Einfallsreichtum</li> <li>- Innovationspotenzial</li> <li>- Konzentrationsfähigkeit</li> <li>- Lernfähigkeit</li> </ul>

Tab. 1 Kompetenzprofile im Überblick

### **3.5 Erfordernis informellen Lernens für die definierten Zielgruppen**

Die vorab beschriebenen Tätigkeits- und Anforderungsprofile der definierten Zielgruppen und das daraus resultierende Kompetenzportfolio bilden die Basis einer ersten tendenziellen Einschätzung des Erfordernisses informellen Lernens für die einzelnen Berufsbilder. Im partiellen Vorgriff auf die in Kapitel 7 ausführlich erläuterten empirischen Resultate werden die wesentlichen Berufsgruppen bezogenen Ergebnisse der Fragebogenerhebung als validierende und qualifizierende Aussagen berücksichtigt. Auf diese Weise wird ein fokussierender Überblick über das Erfordernis informellen Lernens für die fünf Medien nahen Berufsbilder gegeben und somit bereits an dieser Stelle das zentrale Forschungsinteresse thematisiert.

#### **3.5.1 Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Redaktionsleiters**

Redaktionsleiter benötigen eine überproportional hohe Sozial- und Personale Kompetenz zur Erfüllung der beruflichen Anforderungen. Ausgehend vom idealtypischen Tätigkeitsfeld ist von einem mindestens 75-prozentigen Anteil überfachlicher Kompetenzen auszugehen. Die Fachkompetenz besitzt insofern Relevanz, als fundierte Programmkenntnisse für die Entscheidungsfindung in aktuellen Situationen des Redaktionsgeschehens benötigt werden.

Im Rahmen der intensiven täglichen Kommunikationsprozesse und der multilateralen Informationsflüsse wird vorrangig im Umgang und Kontakt mit Kollegen, Mitarbeitern und externen Gesprächspartnern gelernt. Informelle Lernprozesse spielen dabei eine essentielle Rolle, da in erster Linie die Lernart des learning by communicating angewendet wird. Weiterhin ist die intensive Nutzung des individuellen informellen Lernens<sup>85</sup> von eminenter

---

<sup>85</sup> Als individuell informelles Lernen wird in Abgrenzung zum kollektiven oder gemeinschaftlichen informellen Lernen mehrerer Personen das autonome selbstgesteuerte informelle Lernen des Individuums verstanden.

Bedeutung. Diese spezielle Variante informellen Lernens wird mehrheitlich derart wahrgenommen, dass aufgrund des engen Zeitbudgets eigeninitiativ in der Freizeit oder am späten Abend, nach dem offiziellen Dienstschluss, Wissensgebiete erarbeitet und erlernt werden.

Wie die Erhebungen zeigen, bewerten 71,5 Prozent der Redaktionsleiter den Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit mit mindestens 70 Prozent.<sup>86</sup> Die das Ressort- und Spezialwissen umfassende Journalistische Fachkompetenz eignen sich 65,4 Prozent der Redaktionsleiter durch individuelles Selbststudium von Fachbüchern sowie Online-Lernen an. Weiterhin geben 57,9 Prozent an, ihre rechtlichen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzen auf analoge Weise erworben zu haben.<sup>87</sup>

### **3.5.2 Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Fernsehredakteurs**

Das Tätigkeitsgebiet von Fernsehredakteuren ist im Vergleich zu anderen journalistischen Berufsbildern eindeutig definiert, da bei der Fernsehbeitragerstellung trennscharfe Funktionsabgrenzungen bestehen. Informelles Lernen im Arbeitsprozess weist gegenüber den anderen untersuchten Medienberufen eine unterproportionale Wertigkeit auf.<sup>88</sup> Dies ist auf das relativ stabile, von Transformationen der vorhergehenden Dekade lediglich partiell betroffene Berufsbild zurückzuführen. Für die Fernsehredakteure bestand keine Notwendigkeit, aufgrund von Berufsfeldveränderungen neue Techniken zu erlernen. Statt dessen waren sie in Folge der Arbeitsverdichtung mit der Anforderung konfrontiert, unter höherem Zeitdruck qualitativ hochwertige Beiträge zu erstellen. Dennoch ist das informelle Lernen für Fernsehredakteure die wichtigste Lernform.<sup>89</sup> Dies ist

---

<sup>86</sup> Vgl. Tab. 161.

<sup>87</sup> Vgl. Tab. 134.

<sup>88</sup> Lediglich 68 Prozent der Fernsehredakteure geben an, oft im Prozess der Arbeit zu lernen. Vgl. Kapitel 7.2.4.

<sup>89</sup> 100 Prozent kennzeichnen den Nutzen informeller Lernprozesse mit sehr hoch oder hoch. Vgl. Tab. 151.

dadurch zu erklären, dass Teamprozesse und die Spezifität des Tätigkeitsfeldes den Fernsehproduktionsablauf prägen und daher arbeitsimmanentes Lernen zum Berufsalltag gehört.<sup>90</sup>

Die bei der Fernsehproduktion vorgegebenen Strukturen ermöglichen insbesondere im Bereich des journalistisch-handwerklichen Wissens den Erwerb von Fachkompetenzen teilweise auf non-formalem Wege.

88 Prozent der Fernsehredakteure beurteilen den Nutzen informellen Lernens für die Sozialkompetenz mit sehr hoch oder hoch<sup>91</sup> und bestätigen somit indirekt die Relevanz der Teamarbeit für den Fernsehproduktionsprozess. 77,2 Prozent der Befragten geben an, ihre journalistische Fachkompetenz in erster Linie auf informellem Wege erlangt zu haben.<sup>92</sup> Nahezu drei viertel der Fernsehredakteure (74,5 Prozent) nutzen informelle Lernaktivitäten zum Erwerb Medien spezifischer Kompetenzen.<sup>93</sup> Unter den informellen Lernarten dominiert das learning by doing im Arbeitsprozess. Es wird von mehr als einem Drittel (38,3 Prozent) der Fernsehredakteure angewendet.<sup>94</sup>

### **3.5.3 Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Hörfunkredakteurs**

Das Berufsbild des Hörfunkredakteurs hat sich von den fünf untersuchten Berufsbildern am stärksten gewandelt. Dies ist insbesondere auf die Prägung des Arbeitsalltags durch die Digitalisierung zurückzuführen. Hörfunkredakteure entwickeln sich tendenziell zu flexiblen multivariant einsetzbaren Spezialisten. Aufgrund der oftmals hohen Spezifität der Tätigkeit ist der Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen für diesen Personenkreis ein begrenzter. Erforderlich ist die Anwendung prioritär informellen Lernens, um die aktuelle Handlungskompetenz zu erhalten und weiterzuentwickeln.

---

<sup>90</sup> Vgl. Tab. 136 und Tab. 151.

<sup>91</sup> Vgl. Tab. 155.

<sup>92</sup> Vgl. Tab. 149.

<sup>93</sup> Vgl. Kapitel 4.4, Abb. 2.

Die Hörfunkredakteure bekunden mit einem mindestens 70-prozentigen Anteil informellen Lernens eine auf alle fünf Berufsgruppen bezogen überproportional hohe Nutzungsquote.<sup>95</sup> Mehr als ein Drittel (38,9 Prozent) von ihnen schreibt dem informellen Lernen einen Anteil von mindestens 90 Prozent am gesamten Lernvolumen zu. Diese Wertung steht im Einklang mit der Einschätzung von 72,2 Prozent der Hörfunkredakteure, die den Nutzen informeller Lernprozesse als sehr hoch bewerten.<sup>96</sup> Diese Aussagen manifestieren die Dominanz informellen Lernens gegenüber non-formalen Lernformen.

Im Vergleich zu formalen und non-formalen Lernformen ist die Notwendigkeit der Inanspruchnahme informeller Lernarrangements zur Konstituierung der Fach- und Sozialkompetenz am höchsten einzuschätzen. Dies ist ein Indiz für die wesentliche Bedeutung informeller Lernaktivitäten hinsichtlich der Kernkompetenzen, die sich als journalistisch-handwerkliche Fähigkeiten zur Erstellung von Hörfunkbeiträgen und in der Vermittlungskompetenz, Sachverhalte zuhöreradäquat darzustellen, äußern.

Den Nutzen informellen Lernens für den Erwerb von Fach- und Sozialkompetenz beurteilen die Hörfunkredakteure mit 83,3 und 88,9 Prozent.<sup>97</sup> Darüber hinaus bekunden 77,7 Prozent der Befragten, ihre journalistische Kompetenz prioritär informell erworben zu haben.<sup>98</sup>

Hervorzuheben sind für das Berufsbild des Hörfunkredakteurs die hohe durchschnittliche Nutzung individuell informellen Lernens und der intensive Erfahrungsaustausch mit Kollegen.<sup>99</sup> Diese informellen Lernarten werden auch im Hinblick auf zu erwartende Veränderungen des Berufsbildes, wie sie

---

<sup>94</sup> Vgl. Tab. 136.

<sup>95</sup> 83,4 Prozent der Hörfunkredakteure geben diese Quote im Vergleich zu 67,9 Prozent der Gesamtheit der untersuchten Berufsgruppen an. Vgl. Kap. 7.2.9.

<sup>96</sup> Im Durchschnitt aller untersuchten Berufsgruppen schätzen 43 Prozent den Nutzen als sehr hoch ein. Vgl. Tab. 161.

<sup>97</sup> Vgl. Tab. 153 und 155.

<sup>98</sup> Vgl. Tab. 149.

<sup>99</sup> Vgl. Tab. 135.

beispielsweise durch die Intensivierung des Selbstfahrerbetriebes zu prognostizieren sind, zukünftig im Fokus stehen.

### **3.5.4 Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Mitarbeiters der Hörfunk- und Fernsehtechnik**

Die Tätigkeit des Mitarbeiters der Hörfunk- und Fernsehtechnik ist durch einen hohen Formalisierungsgrad gekennzeichnet, der sich in strukturierten und fragmentarisierten Arbeitsabläufen widerspiegelt. Es handelt sich um spezifizierte Aufgabenfelder, für die schwerpunktmäßig fachliche Kompetenzen benötigt werden. Kommunikations- und Teamkompetenz sind ebenfalls von essentieller Bedeutung, da den einzelnen Berufsbildern im Regelfall eine Dienstleistungsfunktion zukommt.

Der Erwerb der fachlichen Handlungskompetenz erfolgt in erster Linie durch die formale Ausbildung verbunden mit anschließenden ergänzenden zielgerichteten Qualifizierungsmaßnahmen.<sup>100</sup> Die relativ hohe Bedeutung non-formalen und formalen Lernens wird durch die Aussage bestätigt, dass lediglich 60 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik dem informellen Lernen einen Anteil von mindestens 70 Prozent zuschreiben.<sup>101</sup> Mehr als die Hälfte von ihnen (51,4 Prozent) erlangte nach eigener Aussage die für das Berufsbild wesentliche Technische Kompetenz in institutionellen Seminaren und Workshops.

---

<sup>100</sup> 25 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik beurteilen die Ausbildung als prioritäre Quelle der Handlungskompetenz. Weitere 20 Prozent bewerten die Ausbildung, non-formale Maßnahmen und informelles Lernen gleichrangig.

<sup>101</sup> Diese Quote entspricht den Ergebnissen der IAB/BIBB-Erhebung aus den Jahren 1998/1999, liegt jedoch unterhalb des alle fünf Berufsbilder umfassenden Mittelwertes. 67,9 Prozent der Rundfunkmitarbeiter beziffern den Anteil informellen Lernens mit mindestens 70 Prozent. Vgl. Kap. 7.2.9; Details beinhaltet Tab. 161.

Vgl. Ulrich, J. G.: Wissensabforderung: Weiterbildung und Kompetenzsicherung der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB-IAB-Erhebung 1998/1999.. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2000, S. 31.

Informelles Lernen ist insbesondere für Mitarbeiter mit einem hohen Grad fachlicher Kompetenz relevant, da für das dieser zugrunde liegende Wissensniveau das Angebot an adäquaten fachlichen Qualifizierungsmaßnahmen sehr eingeschränkt ist. Bezogen auf den Erwerb der Kommunikations- und Teamkompetenz ist von einem exklusiv informellen Lernen auszugehen. Diese Annahme wird von 91,3 Prozent<sup>102</sup> der Befragten bestätigt, die angeben, diese Kompetenzen auf informellem Wege erworben zu haben.

Zusammenfassend ist zu schlussfolgern, dass der Erwerb der fachlichen Kompetenz überwiegend formal und non-formal erfolgt und Expertenwissen zusätzlich informell erworben wird. Die Sozialkompetenz im Allgemeinen und die Kommunikationskompetenz im Speziellen gründen nahezu ausschließlich auf informellen Lernarrangements.

### **3.5.5 Erfordernis informellen Lernens für das Berufsbild des Mitarbeiters der Informationstechnik**

Die Mitarbeiter der Informationstechnik benötigen aufgrund der rasanten technischen Entwicklungen zur Aufgabenerfüllung eine fundierte, permanent zu aktualisierende Fachkompetenz. Diese nimmt innerhalb des Kompetenzportfolios den größten Raum ein. Zusätzlich sind die Kommunikationskompetenz und Teamfähigkeit von essentieller Bedeutung. Zum Erhalt und zur Erweiterung der Fachkompetenz ist informelles Arbeitsprozesslernen<sup>103</sup> ebenso notwendig wie die regelmäßige Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen, die die Möglichkeit bieten, Spezialkenntnisse unbekannter Softwareprodukte zu erwerben.

Das explizite Erfordernis informellen Lernens wird von 94,1 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik, die den Nutzen informeller Lernprozesse

---

<sup>102</sup> Vgl. Tab. 137.

<sup>103</sup> 100 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik geben an, dass sie oft im Prozess der Arbeit lernen. Vgl. Kapitel 7.2.4.

mit hoch oder sehr hoch bewerten, bestätigt.<sup>104</sup> Die Intensität des Ausbaus der IT-Kompetenz mittels informeller Lernaktivitäten im Arbeitskontext beurteilen 88,3 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik mit sehr hoch oder hoch.<sup>105</sup> Diese Aussagen manifestieren die Notwendigkeit des als systemimmanent anzusehenden learning by doing im Prozess der Arbeit.

Lediglich 6,3 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik bekunden, ihre allgemeine IT-Kompetenz durch institutionell organisierte Schulungen und Workshops erlangt zu haben. IT-Spezialkompetenz hingegen haben sich nach eigener Einschätzung mehr als die Hälfte von ihnen (53,3 Prozent) auf non-formalem Wege angeeignet.<sup>106</sup> Diese Angabe korreliert mit der Feststellung, dass bei spezifischen IT-Themenstellungen informelles Lernen an Grenzen des Zeitaufwandes und der Informationsqualität stößt und ein professionelles Training in der Regel nicht ersetzen kann.<sup>107</sup>

Die Team- und Kommunikationskompetenz werden in erster Linie im Arbeitsprozess, so z. B. in Projektsitzungen, Beratungsgesprächen und Einweisungen vertieft. Diese Annahme wird durch die positive und sehr positive Wertigkeitsbeurteilung von 84,6 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik validiert, die angeben, Teamführungscompetenz im Rahmen informeller Lernaktivitäten erworben zu haben.<sup>108</sup>

Gesamtheitlich betrachtet ist für das Berufsbild des Mitarbeiters der Informationstechnik festzustellen, dass das Ineinandergreifen informellen und non-formalen Lernens eine fundierte Kompetenzbasis garantiert, wobei das informelle arbeitsimmanente Lernen im Fokus steht.

---

<sup>104</sup> Vgl. Tab. 151.

<sup>105</sup> Vgl. Tab. 150.

<sup>106</sup> Vgl. Tab. 138.

<sup>107</sup> Vgl. Kap. 7.3.

<sup>108</sup> Vgl. Tab. 148.

#### 4. Kompetenztheoretischer Diskurs

Retrospektiv ist innerhalb der letzten Jahre eine signifikante Hinwendung zur Kompetenzforschung zu konstatieren. So wurde beispielsweise durch Stieler-Lorenz et al. ermittelt, dass allein auf der Grundlage formalisierter Weiterbildung nicht die notwendigen Kompetenzen aufgebaut werden, um die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Innovations- und Transformationsprozesse in den neuen Ländern zu bewältigen.<sup>109</sup>

Die Europäische Kommission formulierte eine Politik des lebensbegleitenden Lernens, die den individuellen selbstorganisierten Kompetenzerwerb als Ergänzung zu formalisierten Bildungsgängen hervorhebt. Komplementär zur Auffassung der Europäischen Kommission vertritt Gieseke die Ansicht, dass im Weiterbildungsbereich bereits vielfältige Lernarten und Lernwege praktiziert werden, darüber hinaus jedoch die Differenzierung und Extensivierung der bestehenden Lernkultur zur Unterstützung des lebenslangen Lernens unverzichtbar ist.<sup>110</sup>

In diesen Kontext bildungspolitischer Perspektiven ist die vorliegende Studie einzuordnen. Sie geht von der These aus, dass die Medien nahen Berufsgruppen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks während der Transformationsprozesse der 90er-Jahre überwiegend auf sich gestellt waren und neue Kompetenzen schwerpunktmäßig durch informelles Lernen erlangt haben. Dieses informelle Lernen wurde durch Erfahrungen, erworbene Dispositionen und Handlungsmuster bestimmt. Non-formale Lernarrangements in speziellen Wissensfeldern vermittelten komplementär konstitutive Elemente zur Kompetenzentwicklung, sie fungierten als Plattform informellen Lernens.

---

<sup>109</sup> Vgl. Stieler-Lorenz, B.: Untersuchungen zum informellen Lernen in den Neuen Ländern. Ebenda, S. 277 ff.; Vgl. Stieler-Lorenz, B.: Informelles Lernen nach der Wende in den neuen Bundesländern. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 127 ff.

<sup>110</sup> Vgl. Gieseke, W.: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W.: Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied 1999, S. 98.

## **4.1 Die allgemeine Bedeutung von Kompetenzen und lebenslangem Lernen**

### **4.1.1 Die allgemeine Bedeutung von Kompetenzen für die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten**

Seit Anfang der 90er-Jahre ist eine von zunehmender Vehemenz gekennzeichnete evolutionäre strukturelle und organisatorische Neuausrichtung in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten zu konstatieren. Innovative Technologien, speziell die Digitaltechnik sowie die Informations- und Kommunikationstechnik drängen zur Anwendung, mit der Konsequenz, dass sich Arbeitsabläufe und Arbeitsprozesse modifizieren oder ganzheitlich neu formiert werden, tradierte Funktionsaufteilungen und statische Ordnungsgefüge zur Disposition stehen und nahezu unbegrenzte Flexibilisierung zum Standard geworden ist. Dieser durch exogene und endogene Faktoren ausgelöste beschleunigte Rhythmus der Umgestaltung und das daraus resultierende hohe Maß an Verunsicherung stellen die Mitarbeiter in den Sendern vor neue Herausforderungen. Selbstständiges Handeln, ausgewiesenes Orientierungsvermögen und eine stark ausgeprägte Eigenverantwortung sind unverzichtbar geworden.

Um dem fortschreitenden Wandel der Berufsanforderungen und Berufsstrukturen zu entsprechen, ist ein kontinuierlicher Kompetenzerwerb erforderlich. In zahlreichen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten setzt sich die Erkenntnis durch, dass die zu bewältigenden Transformationsprozesse und notwendigen innovativen Implementierungen nicht ohne eine fortlaufende Kompetenzentwicklung der Beschäftigten zu erreichen sind. Ob es die Optimierung von Programmstrukturen, die Professionalisierung von Online-Auftritten, Geschäftsprozessstringenz in Verwaltungs- und Technikbereichen oder die intensiviertere Kooperation mit anderen Rundfunkanstalten betrifft, ein

wesentlicher dynamisierender Faktor individueller und betrieblicher Prozesse ist die Entwicklung von Kompetenzen.<sup>111</sup>

Das Wissen in der Medienwirtschaft wächst exponentiell, die Fachkompetenz in Medien nahen Berufsfeldern wird immer stärker relativiert und fragmentiert. Aus diesem Grunde steht die Aneignung von Kompetenzen im Vordergrund. Die unterproportional niedrige Gültigkeitsdauer und Verwertbarkeit von Fachkompetenzen macht die kursorische Kompetenzaneignung zu einer Bedingung sine qua non für die erfolgreiche Ausübung des Berufes. Die Implementierung und Etablierung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Direktionsbereichen erfordert generell mehr und ständig zu aktualisierendes theoretisches Wissen sowie ein Denken in komplexen betrieblichen Zusammenhängen.

Ein qualitativ hohes Kompetenzniveau und eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten sind Voraussetzung für die Bewältigung der Transformationen und den Erhalt von Innovationsfähigkeit, um sich auch in Zukunft in der Medienwirtschaft behaupten und diese mitgestalten zu können. In diesem Kontext ist der Beitrag des lebenslangen Lernens unverzichtbar.

#### **4.1.2 Die allgemeine Bedeutung lebenslangen Lernens**

Lebenslanges oder synonymisch lebensbegleitendes Lernen ist bereits seit mehreren Jahren Gegenstand der politischen Diskussion, des bildungspolitischen Diskurses und gesellschaftspolitischer strategischer Überlegungen. Der Grundgedanke des Konzepts des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens ist es, Lernen nicht auf die Kindheit und Jugend und die für diese Lebensphasen vorgesehenen Institutionen Kindergarten, Allgemeinbildende Schulen und Hochschulen zu beschränken. Lernprozesse finden in allen Zeitabschnitten des Lebens statt und angesichts der globalen Herausforderungen ist es notwendig, das Lernen so zu gestalten und zu

---

<sup>111</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Kompetenzentwicklung und Innovation. In: QUEM-Bulletin. 6/2001. Berlin 2001, S. 2.

fördern, dass es sich nicht nur an definierten Ergebnissen orientiert, sondern auch zu einem beträchtlichen Teil als offener Prozess realisiert wird.

Lernen erschöpft sich keineswegs in der Adaption festgelegter Inhalte, es ist als lebenslanger intrapsychischer Prozess zu verstehen, der den Einzelnen dazu motiviert, sich selbst einzubringen, darzustellen, mit anderen zu kommunizieren, um die Welt in Frage zu stellen und die eigene Identität durch gemachte Erfahrungen in zunehmendem Maße zu entwickeln und zu festigen.<sup>112</sup>

Zum lebenslangen Lernen zählen formales und non-formales systematisiertes Lernen in Bildungsinstitutionen ebenso wie informelles Lernen in seinen diversen Konkretisierungen wie z. B. mittels individueller, selbstbestimmter, eigeninitiiertes Weiterbildung, learning by doing, Selbstlernen durch Beobachten am Arbeitsplatz sowie weitere Lernarten.

Für die Gestaltung des Gesamtsystems lebenslangen Lernens wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung Leitlinien formuliert, die folgenden prioritären Zielen verpflichtet sind:<sup>113</sup>

- Verteilung von Lernzeiten über das gesamte aktive Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsleben
- Modularisierung des Bildungsangebotes
- Pluralität und Vernetzung sämtlicher Lernorte sowie Schaffung lebenslanger Lernchancen
- Prinzip der Dualität von Arbeiten und Lernen im Beruf
- Berücksichtigung der zunehmenden Bedeutung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

---

<sup>112</sup> Vgl. Diedrichsen, N./Theile, H./Nahrstedt, W.: Typologisierung unterschiedlicher neuer Institutionenformen (Lernorte) im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Materialien 44. Berlin 2003, S. 11.

<sup>113</sup> Vgl. Pütz, H.: „Hans lernt weiter ...“. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2003. Bonn 2003, S. 4.

- Integrativer Kontakt zum Hochschulsektor

Beruflicher Weiterbildung und dem Lernen am Arbeitsplatz wird eine wachsende Bedeutung im Konzept des lebenslangen Lernens beigemessen. Sich ändernde Qualifikationserfordernisse im Berufsfeld und Tätigkeitswechsel während des Berufslebens manifestieren die Unverzichtbarkeit lebensbegleitenden Lernens.

Hierbei geht es nicht in erster Linie um die von Dohmen benannte, den elementaren Selbsterhaltungstrieb betreffende Funktion des permanenten Lernens, die im Umfeld einer fortwährend zunehmenden Komplexität und der degressiv fallenden Halbwertszeit des Wissens dazu beiträgt, einem denkenden, selbstregulierenden und verantwortlich mitgestaltenden Menschen das Überleben in der Welt zu ermöglichen.<sup>114</sup> Das Interesse richtet sich vielmehr auf übergeordnete Ziele. Die Motivation zum Wissenserwerb entspringt dem Nutzenaspekt, der die Vorteile der Wissensgesellschaft umzusetzen und Herausforderungen wirksam begegnen zu können intendiert.<sup>115</sup> Daher ist über die symptomatische Fragestellung hinaus, wie die Beschäftigten damit umgehen, das geforderte Kompetenzniveau zu erreichen, der qualitativ-explorative Ansatz, der untersucht, wie Kompetenz gegenwärtig definiert wird, wie Kompetenzerwerb erfolgt und welche Kompetenzen zu vermitteln sind, von prioritärer Bedeutung.

## 4.2 Der Kompetenzbegriff

Im Fokus der Arbeit steht der Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Dies setzt eine historisch-etymologische Herleitung des Begriffs Kompetenz voraus, erfordert die Auseinandersetzung mit ausgewählten wissenschaftlichen Interpretationen von Kompetenz sowie

---

<sup>114</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996, S. 5.

<sup>115</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. In: Mitteilung der Kommission – KOM (2001) 678. Brüssel 2001, S. 6.

deren Abgrenzung anderen sinnverwandten Schlüsselbegriffen des Bildungssektors gegenüber und mündet in einen Erklärungsversuch.

#### **4.2.1 Herleitung des Kompetenzbegriffs**

Der Begriff Kompetenz ist auf das lateinische Ursprungswort *competentia* zurückzuführen, welches von dem Verb *competere* abgeleitet ist und zusammentreffen und zustehen bedeutet. Römische Rechtsgelehrte wendeten ausschließlich das Adjektiv *competens* im Sinne von zuständig, befugt und rechtmäßig an. Seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet *competentia* die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, insbesondere den Notbedarf der Kleriker.<sup>116</sup> In Johann Heinrich Zedlers 1753 veröffentlichtem Universallexikon stehen die Begriffe *competentia* und Kompetenz in engem Zusammenhang zur gegenwärtigen Denotation. Bereits zu diesem Zeitpunkt sind Kompetenz, Kompetenzstreit und Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsorganisation verbunden.<sup>117</sup>

Der Kompetenzbegriff wurde in Folge der Völkerschlacht von Leipzig und der Entstehung der europäischen Nationalstaaten seit etwa 1817 unabhängig vom bisherigen Verständnis auch im Sinne von Rechten und Pflichten eines Staatsorgans interpretiert. Im Staatsrecht bezeichnet Kompetenz die Zuständigkeit oberster Staatsorgane und nachgeordneter Behörden, Anstalten und Körperschaften bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben und der Ausübung hoheitlicher Befugnisse. Aus verwaltungsrechtlicher Sicht beschreibt Kompetenz somit die Bindung der Behörde an ihre Funktion und die Beziehungen der Behörden untereinander. In der deutschen Militärsprache des 19. Jahrhunderts bezeichnete Kompetenz „dasjenige, welches Teilen oder Angehörigen des Heeres oder Marine an Geld, Naturalien, Unterkunft,

---

<sup>116</sup> Vgl. Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1976. Band 4, Spalte 918 – 933.

<sup>117</sup> Vgl. Schmidt, S. J.: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1989, S. 65 – 76. Zit. in: Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html)

Bekleidung und so weiter den Vorschriften und Bestimmungen nach gewährt werden musste.“<sup>118</sup>

Die Genese des Begriffes Kompetenz lässt sich im Wesentlichen auf zwei historisch-gesellschaftliche Bereiche, einerseits das römische Rechtswesen, andererseits den frühen militärisch-industriell bestimmten Sektor des 19. Jahrhunderts, zurückführen. Die Verwendungen des Substantivs im Lateinischen und im Deutschen – hierbei zuerst in der Rechtssprache – folgen denen des lateinischen Verbs *competere*, welches im 19. Jahrhundert vornehmlich in der Bedeutung von Zuständigkeit, Fähigkeit und Sachverstand genutzt wurde.<sup>119</sup> Es verweist auf die Zuständigkeit, die Befugnis oder Rechtmäßigkeit eines Organs, einer Institution oder einer Person.

Neben der juristisch-militärisch geprägten Begriffsdefinition haben sich in den drei Fachdisziplinen Immunologie, Motivationspsychologie und Kommunikationswissenschaft spezifische Bedeutungsvarianten etabliert. In der Biologie versteht man unter Kompetenz die Fähigkeit eines tierischen oder pflanzlichen Organismus, eine bestimmte Entwicklungsreaktion einzuleiten. In der Immunologie beschreibt der Begriff das Verhalten von Zellen des lymphatischen Systems, bei Kontakt mit Antigenen mit der Entwicklung immunologischer Prozesse zu reagieren. In diesem Fall impliziert Kompetenz eine latent vorhandene Fähigkeit, zu deren Ausprägung oder Entwicklung es einer speziellen stimulierenden Konstellation bedarf. In der Motivationspsychologie bezeichnet Kompetenz Ergebnisse von Entwicklungen basaler Fähigkeiten, die weder genetisch bedingt noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbst hervorgebracht werden. Das Motiv der optimalen Anpassung an die jeweilige Umgebung und der Wunsch

---

<sup>118</sup> Wolff, H. J.: Verwaltungsrecht 2. 1967, S. 14. Zit. in: Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html)

<sup>119</sup> Vgl. Pfeifer, W. et al.: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin 1989, S. 88.

nach Kontrolle über die Umwelt begünstigen die Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen.<sup>120</sup>

In der Kommunikationswissenschaft ist der Begriff Kompetenz 1960 von dem amerikanischen Sprachwissenschaftler Noam Chomsky eingeführt worden. Seiner Definition zufolge bedeutet Kompetenz die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele Sätze bilden und verstehen zu können.<sup>121</sup> Kompetenz im Sinne Chomskys ist die intuitive Kenntnis der Sprache, die die Kommunizierenden nur in den seltensten Fällen explizit kognitiv herleiten können.

#### **4.2.2 Ausgewählte Definitionen des Kompetenzbegriffs**

Mit der Thematik Kompetenz und Kompetenzentwicklung befassen sich zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen. Eine repräsentative Übersicht über die diversen Interpretationen vorzulegen ist nicht Ziel dieser Studie. Hier erfolgt zunächst eine Konzentration auf die Darstellung einiger markanter Ansätze, in einem zweiten Schritt werden sinnverwandte Begriffe einer Demarkation entsprechend charakterisiert und anschließend das individuelle, spezielle Verständnis von Kompetenz, wie es dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, erläutert.

##### **4.2.2.1 Grundsätze des pädagogischen Kompetenzverständnisses**

Aus pädagogischer Sicht fokussiert der Begriff der Kompetenz menschliche Fähigkeiten, die Voraussetzung für situationsgerechtes Handeln sind und dieses erst ermöglichen. So wird mit beruflicher Handlungskompetenz das umfassende Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, welches den

---

<sup>120</sup> Vgl. Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000, S.3; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/) interkontextualitaet.htm

<sup>121</sup> Vgl. Chomsky, N.: Aspects of the theory of syntax. Cambridge. MIT Press 1965, S. 127. Zit in: Wirth, U.: Die „Abduktive Wende“ der Linguistik. In: Zeitschrift Kodikas/Code 16. Frankfurt 1993, S. 293 f.; [www.rz.uni-frankfurt.de](http://www.rz.uni-frankfurt.de)

Einzelnen in die Lage versetzt, entsprechend der Anforderungen, die in konkreten Situationen am Arbeitsplatz gestellt werden, zu agieren.<sup>122</sup> Dieses Potenzial, die Dispositionsbestimmungen, ist nicht unmittelbar erhebbar. Voraussetzung für seine Erschließung und Evaluierung ist die Realisierung von Handlungen.<sup>123</sup>

Konträr zur Prämisse des Sprachwissenschaftlers Chomsky geht man in der Pädagogik davon aus, dass die der Kompetenz zugrundeliegende Tiefenstruktur nicht genetisch übertragbar, sondern individuell erworben ist. Lerntheoretiker widmen sich prioritär der Erforschung von Entwicklungs- und Lernprozessen, die Aneignung von Kompetenzen betrachten sie kontextual als deren Folge.

#### **4.2.2.2 Definitionen des Kompetenzbegriffs**

Mit dem Begriff Kompetenz ist eine ambivalente Bandbreite partiell variierender Definitionen verknüpft. Im internationalen Sprachgebrauch konzentriert sich die Bedeutung auf die Denotationen Zuständigkeit oder Befugnis sowie zum anderen auf die Befähigung. Der in den Wissenschaften verwendete Kompetenzbegriff fokussiert in erster Linie die Befähigung als Bedeutungszuweisung.<sup>124</sup> Dennoch bleibt auch in diesem Umfeld der Begriff „Kompetenz“ ein vielschichtiger. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften versteht Kompetenz als „die Fähigkeit zum wirksamen Einsatz von Erfahrung, Wissen und Qualifikation“.<sup>125</sup>

---

<sup>122</sup> Vgl. Reetz, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1999, S. 39.

<sup>123</sup> Vgl. Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Ebenda, S. 311.

<sup>124</sup> Vgl. Knöchel, W.: Qualifikation, Kompetenz und Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Band 21: Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung. Schwerin 1996, S. 24.

<sup>125</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Ebenda, S. 34.

Die zeitgenössischen Pädagogen setzen differierende Schwerpunkte bei der Definition von Kompetenz. Staudt zufolge konstituiert sich Kompetenz auf individueller Ebene in einer Trias von Handlungsfähigkeit als kognitiver Basis, Handlungsbereitschaft als motivationaler Grundlage und Zuständigkeit<sup>126</sup> als organisatorischer Legitimation.<sup>127</sup> Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft determinieren gemeinsam die mit Persönlichkeitseigenschaften verbundene Handlungskompetenz des Individuums. Deren entscheidendes Merkmal in arbeitsteiligen Organisationen ist die Positionierung des Menschen innerhalb der Unternehmensorganisation, also die Zuweisung von Zuständigkeiten. Die individuelle Handlungsfähigkeit ist das Resultat expliziten und impliziten Wissens sowie der existenten Fertigkeiten.<sup>128</sup> Handlungsfähigkeit impliziert nicht zwangsläufig entsprechende Handlungen. Neben der Handlungsfähigkeit ist die Handlungsbereitschaft eines Individuums unabdingbare Voraussetzung der Handlungskompetenz. Die Motivation zu agieren ist jeweils Subjekt bezogen. Die Koinzidenz von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft stellt die individuelle Handlungskompetenz dar. Diese wirkt jedoch nicht sui generis handlungsstimulierend. Eine entsprechende Aktion erfolgt erst dann, wenn die Handlungsfähigkeit zum

---

<sup>126</sup> Staudt postuliert Zuständigkeit im Sinne organisatorischer Legitimation als unabdingbare Voraussetzung für den Handlungsvollzug. Seine Argumentation verknüpft Kompetenz ausschließlich mit betrieblichen Prozessen und ignoriert daher einen evident extensiveren Bedeutungskontext, der sowohl das berufliche als auch das soziale Umfeld einbezieht. Es geht um den Menschen in seinem Verhältnis zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zu allem, was ihn bestimmt und fordert. Dies schließt auch die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Person und der Umwelt ein.

<sup>127</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. In: Institut für angewandte Innovationsforschung (Hrsg.): Jahresbericht 1999. Bochum 1999; Kapitel 3, S. 3. [www.iai-bochum.de](http://www.iai-bochum.de)

<sup>128</sup> Explizites Wissen lässt sich in Worten und Zahlen ausdrücken. Somit ist es vermittelbar und frei konvertierbar. Es wird auf Basis von traditioneller Weiterbildung und Wissensmanagement erworben. Implizites Wissen hingegen subsumiert das aktionsgebundene, auf individuellem Engagement und Erfahrung basierende Wissen, welches aus den eigenen Handlungen oder Erfahrungsaustausch resultiert. Fertigkeiten stellen ein konkretes und inhaltlich definiertes Können, das eingeübt wurde und routinisiert vollzogen werden kann, dar.

Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. Ebenda, Kapitel 3, S. 3.

Funktionsgebiet des Individuums gemacht wird oder die Zuständigkeitszuweisung selbstorganisiert angesteuert wird.<sup>129</sup> Die Integration von persönlichen Kompetenzen in Arbeitssysteme entscheidet demnach darüber, inwiefern die individuelle Handlungskompetenz zur Entfaltung kommt. Somit ist Kompetenz eine Umschreibung dessen, was einen Menschen tatsächlich handlungsfähig macht. Der Begriff verweist auf die Summe erworbener Wissensbestände und deren Anwendungsfähigkeit.

Dehnbostel definiert Kompetenzen als Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung auf die Lebenszeit eines Menschen in toto rekurrieren. Signifikant ist die Perspektive des Subjekts, dessen individuelle Fähigkeiten und Interessen, aus denen heraus Kompetenzentwicklung wahrgenommen wird.<sup>130</sup>

Der Kompetenzbegriff, wie ihn Dehnbostel versteht, umfasst Qualifikationen und knüpft in seiner Subjektorientierung an die Tradition des Bildungsbegriffs an. Insbesondere in der beruflichen Erstausbildung hat sich Kompetenzentwicklung als Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz durchgesetzt.<sup>131</sup> Die Ausbildung von Kompetenzen vollzieht sich in differenzierten strukturierten Formen des Lernens als lebensbegleitender Prozess im Kontext individueller psycho-sozialer Entwicklungen. Berufliche Kompetenzen beziehen sich primär auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen.

Arnold betont ebenso wie Dehnbostel die Subjektbezogenheit von Kompetenz. Als weitere dominante Merkmale nennt er die ganzheitliche Wirkung, eine systemische Ausrichtung und die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden.

---

<sup>129</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. Ebenda, Kapitel 3, S. 4 ff.

<sup>130</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster, New York, München 2002, S. 49.

Weiterhin umfasst Kompetenz die Vielfalt der generell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen und das Kompetenz orientierte Lernen erweitert das sachverhaltszentrierte Lernen um den Aspekt der Notwendigkeit einer Wertevermittlung.<sup>132</sup>

Unter Kompetenzen werden – in Anlehnung an Erpenbeck/Heyse - auf Werten gründende Dispositionen individueller und organisationeller Selbstorganisation verstanden. Der Wille stellt das Realisierungsvermögen dar, dessen Basis die Werte bilden. Dispositionen werden in diesem Zusammenhang von den Autoren als Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften und somit evident weitgefasster als im allgemeinen Sprachgebrauch üblich definiert.<sup>133</sup> Erpenbeck und Heyse gehen davon aus, dass im Regelfall Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität der Situation und deren Verlaufes nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind, vom Individuum selbst organisiert werden. Prämisse jeglicher Kompetenzgenese und –entfaltung ist die Verfügbarkeit von Wissen.<sup>134</sup> Im Gegensatz zu heteronymen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Qualifikation ist der Kompetenz die latent vorhandene Organisationsfähigkeit des Einzelnen inhärent, die als Dispositionsbestimmung differierend zu traditionellen Lernzielen nicht

---

<sup>131</sup> Vgl. Dehnbestel, P.: Kompetenzentwicklung aus berufspädagogischer Sicht. Hamburg 2001, S. 5; [www.jeenet.de/pdf/Dehnbestel%20Kick-Off%2003.04.01.pdf](http://www.jeenet.de/pdf/Dehnbestel%20Kick-Off%2003.04.01.pdf).

<sup>132</sup> Vgl. Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin 1997, S. 271.

<sup>133</sup> Der Duden führt folgende Begriffserläuterungen an: 1. a) Anordnung, Gliederung, Planung; b) Verfügung über die Verwendung oder den Einsatz einer Sache; 2. a) Anlage zu einer immer wieder durchbrechenden Eigenschaft oder zu einem typischen Verhalten.

Vgl. Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim u. a. 1990, S. 192.

<sup>134</sup> Vgl. Heyse, V./Erpenbeck, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld 1997, S 74 ff.

unmittelbar prüfbar und bestimmbar ist, sondern sich ausschließlich in der Realisierung erfassen und evaluieren lässt.<sup>135</sup>

Erpenbeck und Heyse konstatieren, dass sich Kompetenz als System innerpsychischer Voraussetzungen in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Dies geschieht durch die systemische und prozessuale Verbindung von Werten und Einstellungen mit den Motiv-Ziel-Strukturen des Einzelnen, die dessen Erfahrungen prägen und modifizieren und in die Stabilisierung und Entwicklung seiner Fertigkeiten, Fähigkeiten und seines Wissens einfließen.

Die Position der Verfasser resümierend ist festzustellen, dass Kompetenzen Verhaltensweisen (Dispositionen) sind, die die Menschen dazu befähigen (sollen), ihr Leben und ihre Umwelt selbstorganisiert zu gestalten. Kontrastierend zu beobachtbar gelernten Qualifikationen lassen sich Kompetenzen nicht metrisch erfassen und bewerten, ihre Evaluierung bedarf komplexer qualitativer Verfahren. Sie sind zu charakterisieren als ein vom Individuum internalisiertes Konglomerat, das in Form realisierten Verhaltens objektivierbar und in gewissen Grenzen empirisch messbar wird.<sup>136</sup> Prägnant formuliert basieren Kompetenzen auf Wissen, werden durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, mittels Erfahrung konsolidiert und durch den Willen realisiert.<sup>137</sup>

Eine gewisse Korrelation zur Definition Erpenbecks und Heyses weist diejenige von Albrecht, Buggenhagen und Mirschel auf, die Kompetenz als Summe von Leistungsdispositionen, die sich aus dem Erwerb von Positionen

---

<sup>135</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu - Kompetenztransfer. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999, S. 50.

<sup>136</sup> Vgl. Lichtenberger, Y.: Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neuen Herausforderungen der Arbeitsorganisation in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999, S. 292.

<sup>137</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 157 f.

in Form von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten individuell wie auch in Gruppen entwickeln, beschreiben. Diese Leistungsdispositionen als Synonym zu Kompetenz lassen sich dialektisch zu den Leistungspositionen, die zum Beispiel Wissenselemente oder auch ganze Wissenssysteme umfassen, nur in Interaktionen nachweisen. Da zwischenmenschliches Handeln ohne Kommunikation, die als fachsprachliche Fähigkeit in engem Zusammenhang zur Kompetenz steht, kaum denkbar ist, kann deduktiv gefolgert werden, dass Kompetenz im Sinne von latenten Leistungsdispositionen, die zur freien, selbstorganisierten, interaktiven Nutzung existenter Leistungspositionen eingesetzt werden, zu verstehen ist.<sup>138</sup>

Weinberg subsumiert unter Kompetenzen alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und bestätigt. Er geht davon aus, dass Kompetenzen Handlungsfähigkeit nicht nur im Rahmen vertrauter, sondern auch im Falle ungewohnter, neuartiger Handlungsanforderungen ermöglichen. Entscheidend ist, dass das, was ein Mensch kann und weiß, sich nicht ausschließlich in einem formalisierten Qualifikationsprofil manifestiert.<sup>139</sup> Diese Definition scheint plausibel, da die formal und zertifiziert erworbenen Qualifikationen oder Fähigkeiten nur einen Teilaspekt dessen darstellen, was erforderlich ist, um sich auf veränderte Arbeitsanforderungen einstellen zu können. Kompetenzen befähigen den Einzelnen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen.

Einen sehr ähnlichen Ansatz vertritt Zimmermann, der Kompetenz als die durch Lernprozesse erworbene Gesamtheit der einem vergesellschafteten Subjekt zur Verfügung stehenden Wissensbestände, Handlungsressourcen und kommunikativen Interpretationsmöglichkeiten zur aktiven Erschließung der objektiven, sozialen und subjektiven Welt versteht. Dies bedeutet konkludent, dass Kompetenz das gesamte Potenzial einer Person beinhaltet. Als

---

<sup>138</sup> Vgl. Albrecht, G./Bugenhagen, H. J./Mirschel, V.: Berufliche Kompetenzentwicklung. Anspruch an neue Kriterien und Instrumentarien zur Leistungsermittlung und –bewertung. Gutachten an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin 1997, S. 25.

<sup>139</sup> Vgl. Weinberg, J.: Kompetenzzulernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin 1/1996. Berlin 1996, S. 3 ff.

Qualifikation werden die Aspekte der Kompetenz bezeichnet, welche in den Arbeitsprozess transferiert werden können und dort effizient verwertbar sind.<sup>140</sup>

Frieling erweitert die Erläuterung Weinbergs um den Aspekt der Interaktionsfähigkeit des Individuums gegenüber seiner Umwelt, während Goldenson den Schwerpunkt auf das Kontroll- und Handlungsvermögen sowie auf die motivational bedingte Veränderungsbereitschaft des Einzelnen legt.<sup>141</sup> Er interpretiert Kompetenzen als Fähigkeiten, die das Individuum im Austausch mit anderen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt gelernt und angewendet hat. Dies schließt sowohl Situationen, die Problemlösungen erfordern, als auch das Streben nach persönlichem Wandel ein.

Der von Wittwer erläuterte Kompetenzbegriff, welcher einem dichotomen Zugang unterliegt, unterscheidet sich von den vorgenannten Definitionen. Seiner Interpretation folgend rekurriert der Terminus Kompetenz sowohl auf eine statische als auch eine dynamische Verortung. Die statische Komponente entspricht der Kernkompetenz, die als Analogon zur individuellen Stärke eines Subjekts, zu seinen in expliziter Form beherrschten und angewendeten Fertigkeiten und Fähigkeiten, verstanden wird. Die Formierung der individuellen Kompetenz vollzieht sich auf der Basis der Kernkompetenz sowie der Veränderungskompetenz, wobei letztere die Fähigkeit bezeichnet, auf differente Anforderungen in diversen Kontexten einzugehen.<sup>142</sup>

Somit stellen die Kernkompetenzen die persönlichen Ressourcen eines Individuums dar und die Veränderungskompetenz befähigt zur Bewältigung unterschiedlicher Situationsanforderungen. Durch die Kopplung beider Dimensionen wird die Übertragung von der Lernsituation auf die konkrete

---

<sup>140</sup> Vgl. Zimmermann, D. A.: Qualifikationspolitik. Betriebliche Weiterbildung in Industriebetrieben. Wiesbaden 1995, S. 22 ff.

<sup>141</sup> Vgl. Frieling, E.: Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999, S. 35.

<sup>142</sup> Vgl. Wittwer, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Loseblattwerk, 65. Erg.-Lfg. 2003, S. 243 ff.

Anwendung, also der Übergang vom Wissen zum Können um einen zweiten Grad, vom „Können zum Können“ zu einem multiplen Transfer erweitert.<sup>143</sup>

Den individuellen Kompetenzen kommen drei übergreifende Funktionen zu: Die Orientierungsleistung besteht darin, das Bewusstsein der eigenen Stärke und deren Erfahren in unterschiedlichen Kontexten als Leitmotiv und Antrieb der beruflichen Entwicklung wach zu halten. Weiterhin sichern die individuellen Kompetenzen Kontinuität, da sie nicht veralten, sondern ein Leben lang präsent sind. Die dritte Grundfunktion besagt, dass die individuelle Kompetenz den Erwerb von Fachqualifikationen begründet.<sup>144</sup>

Diese Theorie Wittwers erscheint insofern Praxis untauglich, als die Kernkompetenzen nicht a priori konservierbare Fixpunkte darstellen. Unveränderliche individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten sind undenkbar. Individuelle Kompetenz bedarf einer kontinuierlichen Anpassung und Entwicklung, um aktuell und praxisrelevant zu bleiben.

Über die skizzierten Forschungspositionen zum Kompetenzbegriff hinaus erscheinen auch bildungspolitische Studien von europäischer und nationaler Reichweite erwähnenswert. So bezeichnet die CEDEFOP, das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Kompetenz als nachgewiesenes Vermögen des Einzelnen, sein Know-how, seine spezifischen oder beruflichen Fähigkeiten und/oder Fachkenntnisse und seine Qualifikationen oder sein Wissen zur Bewältigung habitueller und neuer Arbeitszusammenhänge und beruflicher Anforderungen einzusetzen.<sup>145</sup> Dieser Definition folgend umfasst Kompetenz sowohl die formale Qualifikation als auch Dispositionen wie zum Beispiel die Fähigkeit, spezifische Fertigkeiten und Fachkenntnisse auf neue berufliche Zusammenhänge zu transferieren.

---

<sup>143</sup> Vgl. Wittwer, W.: Kompetenzorientierte Beratung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): Beratung aktuell. Bildungsberatung international. Wien 2000, S. 12 f.

<sup>144</sup> Vgl. Wittwer, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung. Ebenda, S. 243 ff.

<sup>145</sup> Vgl. Sellin, B.: Ermittlung, Bewertung und Validierung von Qualifikationen und Kompetenzen. In: CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Band III. Thessaloniki 1999, S. 19.

Studien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung betrachten Kompetenz nicht nur als eine gegenwärtig mehr denn je notwendige Entwicklung von Fähigkeiten und eine damit einhergehende Veränderung von Werten und Normen, sie relativieren darüber hinaus traditionelle Mess- und Bewertungsinstrumentarien. Gleich zahlreichen weiteren Untersuchungen sind auch diese Veröffentlichungen im Wesentlichen auf die Interpretation von Kompetenzen als Dispositionen zentriert.

Die praktische Relevanz von Kompetenz demonstriert die in einigen innovativen Unternehmen bereits Ende der 80er-Jahre vollzogene empirische Einführung eines sogenannten Kompetenz orientierten Ansatzes. Dieser richtete sich auf die Schaffung validierten Know-hows jenseits einer Arbeitsplatz zentrierten starren hierarchischen Struktur. Die Förderung des Kompetenzzlernens wurde in Form von job enrichment oder job enlargement<sup>146</sup> im Hinblick auf einen kontinuierlichen Qualifikationsausbau vollzogen und etablierte sich in zahlreichen Unternehmen als Bestandteil der Unternehmensstrategie, da es sowohl auf der Unternehmensleitungsebene als auch bei den Beschäftigten zu gesteigerter Zufriedenheit führte.<sup>147</sup>

#### **4.2.2.3 Das DeSeCo-Projekt**

Ein Diskurs zum Kompetenzbegriff - auch wenn sich dieser bewusst auf einige ausgewählte Definitionen und Interpretationen konzentriert - wäre unvollständig, wenn nicht das internationale Projekt „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo), welches unter der Führung des Schweizer Bundesamtes für Statistik in Zusammenarbeit mit dem US-Department of Education und mit der Unterstützung von Statistics Canada durchgeführt wurde, vorgestellt würde. Diese interdisziplinäre OECD-Studie, an der

---

<sup>146</sup> Job enrichment bezeichnet eine Anreicherung des bisherigen beruflichen Aufgabengebietes um neue Zuständigkeiten und Tätigkeiten, die qualitativ höherwertig und anspruchsvoller sind. Job enlargement beschreibt eine quantitative Erweiterung der Arbeitsaufgabe.

Vgl. Olfert, K./Rahn, H.-J.: Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. Ludwigshafen 1996, S. 325.

<sup>147</sup> Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Arbeitspapier der Kommissionsdienste – Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Brüssel 2001, S. 9.

zahlreiche OECD-Länder teilgenommen haben, wurde 1997 initiiert, erste Ergebnisse wurden im Jahr 2001 publiziert.

Die Grundidee des DeSeCo-Projektes liegt in der Entwicklung eines übergeordneten Rahmenkonzeptes, in dem mittels der Identifikation längerfristig gültiger Indikatoren festgeschrieben wird, welche Kompetenzen eine prioritäre Relevanz einnehmen. Als innovativer Ansatz dieses Projektes ist die Intention zu bewerten, einen übergreifenden Konsens der Mitgliedsländer zur Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln.<sup>148</sup>

Das DeSeCo-Programm stellt in seiner Gesamtheit einen bedeutsamen Beitrag zur Erforschung von Schlüsselkompetenzen dar. Die Studie identifiziert die für die persönliche und soziale Integration und Bildung der Menschen in modernen, komplexen Gesellschaften wesentlichen Schlüsselkompetenzen und zeigt auf diese Weise Chancen und positive Aspekte einer Kompetenz fördernden Personalentwicklung für den Einzelnen wie die Gesellschaft auf. Es werden drei Kernkompetenz-Kategorien definiert:

- Autonome Handlungsfähigkeit
- Interaktive Nutzung von Medien und Mitteln
- In sozial heterogenen Gruppen interagieren<sup>149</sup>

Diese drei Klassifizierungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung und für die aktive, verantwortungsvolle Teilnahme am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Geschehen im Einklang mit gesamtgesellschaftlichen Zielen als zentral zu erachten.

Autonomes Handeln umschreibt die Schlüsselkompetenz, die das Individuum in die Lage versetzt, sein Leben durch eigenständiges Steuern und verant-

---

<sup>148</sup> Vgl. Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Introduction. Göttingen 2003, S. 2 ff.

<sup>149</sup> Vgl. Rychen, D. S.: Investing in competencies – but which competencies and for what? A contribution to the ANLCI/AEA-Conference on Assessment Challenges for Democratic Society. Lyon 2003, S. 2 f.

wortungsvolles Handeln in sinnvoller Weise zu gestalten. Zu dieser Kategorie zählen die Fähigkeit, die eigenen Rechte und Interessen zu vertreten sowie das Vermögen, Projekte und Lebenspläne zu gestalten und in einem größeren Rahmen oder Kontext zu agieren.

Die Kategorie der interaktiven Nutzung von Medien bezieht sich auf die sozialen und beruflichen Anforderungen der globalen Wirtschaft und der modernen Informationsgesellschaft, die die Interaktion mit technischen und sozio-kulturellen Medien voraussetzt. Hierzu gehört die Fähigkeit, Symbole, Sprache, Texte, Wissen und Informationen sowie (neue) Technologien interaktiv zu nutzen.

Das Handeln in heterogenen Gruppen bezieht sich auf die soziale Interaktionsfähigkeit des Individuums. Von besonderer Relevanz ist das Interagieren in sozial heterogenen Gruppen in pluralistischen, multikulturellen Gesellschaften. Als wichtige Einzelkompetenzen beinhaltet diese Kategorie die Fähigkeiten, tragfähige und gute Beziehungen aufzubauen, mit anderen zu kooperieren und mit Konflikten umzugehen.<sup>150</sup>

Jede der vorgenannten Schlüsselkompetenzen setzt die Mobilisierung des individuellen Wissens, kognitive und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskompetenzen, wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen, voraus.

Einen wesentlichen Beitrag zum DeSeCo-Projekt verfasste Franz E. Weinert, indem er ein Concept of Competence entwickelte, welches auf ausgewählten theoretischen Konstrukten gründend, eine nach Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Metakompetenzen differenzierte Interpretation des Kompetenzbegriffs vorsieht.

Ausgehend von dem im Kontext der vergleichenden Leistungsmessung in der Schule von Weinert vertretenen Kompetenzbegriff, der Kompetenz als „...die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten

---

<sup>150</sup> Vgl. Rychen, D. S.: Key Competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H.(Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003, S. 83 ff.

und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>151</sup> beschreibt, formieren sich Kompetenzen über die kognitiven Wissensinhalte hinaus durch Wertvorstellungen, Lebenseinstellungen und Handlungsmotive. Im Rahmen des DeSeCo-Projekts definiert Weinert in enger Analogie hierzu Kompetenz als “...a roughly specialised system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal.”<sup>152</sup>

Weinerts Kompetenzmodell umfasst die drei Schlüsselbereiche Competencies, Key Competencies und Metacompetencies. Kompetenz wird in einem extensiven Sinne interpretiert, sie inkludiert sämtliche intellektuellen Fähigkeiten, fachspezifisches Wissen, Fertigkeiten, Strategien, übergreifendes Erkenntnisvermögen und Handlungsrouinen, die zum Lernen, zur Problemlösung und zur Zielerreichung auf unterschiedlichen Wegen beitragen. „Such a definition would mean that the concept of competence covered all of a person’s cognitive resources, that is, all those mental conditions that underlie individual performance [...]“<sup>153</sup>

Schlüsselkompetenzen weisen auf multifunktionale und fachübergreifende Kompetenzen hin, die nutzbringend zur Erreichung prioritärer Ziele und zur Erfüllung differenter Aufgaben eingesetzt werden können sowie dazu, in ungeplanten Situationen zu agieren. Metakompetenzen befähigen den Einzelnen, existentes Wissen, Fertigkeiten und Strategien – und somit die Kompetenzen – in flexibler und adäquater Weise zu identifizieren und zu steuern.

---

<sup>151</sup> Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim 2001, S. 27 f.

<sup>152</sup> Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001, S. 45.

<sup>153</sup> Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001, S. 56 f.

In Anlehnung an dieses theoretische Konzept Weinerts explizieren Rychen und Salganik im Rahmen eines Beitrages für das DeSeCo-Projekt im Jahr 2003: „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects)“<sup>154</sup> Das von ihnen entwickelte Kompetenzmodell zeichnet sich durch Ganzheitlichkeit und Dynamik aus, da es multiple Anforderungen und psycho-soziale Voraussetzungen – einschließlich kognitiver, motivationaler, ethischer, willentlicher und sozialer Komponenten - kombiniert und in einem komplexen System, welches die kompetente Ausübung oder effektive Handlung ermöglicht, zusammenführt.

### **4.2.3 Abgrenzungen des Kompetenzbegriffs**

Seit der Genese des Kompetenzbegriffs wurde diesem in der bildungspolitischen Debatte eine besondere Bedeutung zuteil. Angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen, mit denen die Beschäftigten in der Arbeitswelt konfrontiert werden, hat dieser Terminus andere Schlüsselbegriffe des Bildungssektors wie Performanz, Skills, Qualifikation, Weiterbildung und Bildung zurückgedrängt. Im Hinblick auf die extensive Verwendung des Kompetenzbegriffes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, im alltäglichen Sprachgebrauch und in der betrieblichen Weiterbildungsdiskussion ist festzustellen, dass der Terminus oftmals ambivalent definiert wird und die Abgrenzungen diffus oder vage sind. Im Folgenden wird daher ein komprimierter, auf die Hauptaspekte konzentrierter Überblick über die wesentlichen Unterschiede und Abgrenzungen von Kompetenz zu den sinnverwandten Schlüsselbegriffen Performanz, Skills, Qualifikation und Bildung gegeben.

#### **4.2.3.1 Performanz**

---

<sup>154</sup> Rychen, D. S.: Key Competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H.(Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003, S 43.

Während Kompetenz auf existentes Wissen verweist, bezieht sich Performanz auf den aktuellen Gebrauch dieses Wissens in konkreten Situationen. Performanzen sind Handlungen, die für eine Betätigung notwendig und jederzeit von außen beobachtbar sind. Dem jeweiligen theoretischen Ansatz entsprechend tritt Performanz in Relation zu differierenden Konnotationen. So stellt sie beispielsweise ein Komplement zu den Begriffen Fähigkeit, Lernen, Motivation und auch Kompetenz dar.<sup>155</sup>

#### **4.2.3.2 Skills**

Im betrieblichen Alltag genügt es angesichts neuer Anforderungssituationen nicht mehr, sich ausschließlich auf berufliche Sachkenntnisse zu verlassen. Zu den so genannten Skills zählen sowohl erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse als auch die Fähigkeiten, die zur Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit oder zur Durchführung betrieblicher Aufgaben erforderlich sind.<sup>156</sup> Im Gegensatz zur Kompetenz implizieren Skills nicht das im jeweiligen situativen Kontext benötigte Problemlösungsverständnis und die Fähigkeit, aktuell bedarfsgerecht, strukturiert und kombiniert zu handeln. Die Ausprägung von Skills ist auf Bildung, Ausbildung und/oder Berufserfahrung, ergänzt durch einschlägiges Know-how zurückzuführen, wobei der Aspekt der Handlungskompetenz nur marginal berücksichtigt wird.

#### **4.2.3.3 Qualifikation**

Kompetenzentwicklung stellt den Aspekt der Befähigung deutlich stringenter in den Vordergrund, als dies bei Qualifikation oder Weiterbildung der Fall ist. Qualifikation und Weiterbildung sind im allgemeinen Sprachgebrauch von einem dezidierten Verständnis der Vermittlung von (Fach-)Wissen geprägt, welches tendenziell unmittelbar evaluierbar und validierbar ist. Qualifikation

---

<sup>155</sup> Vgl. Elling, E.: Performanz. In.: Historisches Wörterbuch der Philosophie 1989, Band 7, Spalte 248.

<sup>156</sup> Vgl. Sellin, B.: Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Band III. In: CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Thessaloniki 1999, S. 17 f.

kann gemäß Erpenbeck und Heyse als personelles Handlungsvermögen beschrieben werden, welches sowohl berufsbezogene als auch berufsübergreifende und allgemeine Fähigkeiten und Kenntnisse umfasst.<sup>157</sup> Diese Definition von Qualifikation ist nicht auf die berufsspezifische Relevanz beschränkt, sie weist dem Begriff eine generalisierende Dimension zu. Während sich der Terminus Kompetenz auf das Individuum bezieht, orientieren sich Qualifikationen intensiver am betrieblichen und gesellschaftlichen Bedarf. Konkrete fachspezifische Qualifikationen inkludieren objektivierbares Wissen und eingrenzbar Fähigkeiten, daher sind sie in ihrer quantitativen und qualitativen Graduierung messbar und zertifizierbar.

Baitsch erläutert Qualifikation als die einem Menschen zur Verfügung stehenden unmittelbar tätigkeitsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Aus betrieblicher Sicht sind mit Qualifikationen Pläne und Aktionsprogramme gemeint, die für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben oder mit ihnen zusammenhängenden Anforderungen subjektiv und/oder objektiv notwendig oder wünschbar sind.<sup>158</sup> Der normative Charakter ist demnach kennzeichnend.

Die Unterscheidung und Demarkation von Kompetenz und Qualifikation ist evident. Kompetenz ist der bedeutungsextensivere Begriff, der kontrastierend zur Qualifikation das Vermögen zur Aktivierung des auf individueller Selbstorganisation basierenden Verhaltens explizit betont.<sup>159</sup> Der Kompetenz inhärent ist ein ganzheitlicher subjektorientierter Ansatz, wohingegen Qualifikation sich auf tätigkeitsbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse beschränkt. Kompetenz umfasst die Pluralität der prinzipiell

---

<sup>157</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996, S. 33.

<sup>158</sup> Vgl. Baitsch, C/Frei, F.: Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit. Bern, Stuttgart, Wien 1980, S. 28 f.

<sup>159</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Ebenda S. 38 f.

unlimitierten individuellen Handlungsdispositionen, Qualifikation konzentriert sich auf zertifizierbare Elemente der individuellen Handlungsfähigkeit.<sup>160</sup>

Der Deutsche Bildungsrat versteht unter Qualifikation Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre praktische Umsetzbarkeit und Verwertbarkeit. Qualifikation wird primär aus Sicht der Nachfrage und des Bedarfs und nicht aus der Perspektive des Subjekts bestimmt. Konträr hierzu fokussiert Kompetenz, als stets vorläufiges fluktuierendes Ergebnis eines Kompetenzaufbaus oder einer Kompetenzentwicklung, das Individuum und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen.<sup>161</sup> Pointiert ausgedrückt ist Qualifikation das nachweisbare Resultat der Erfüllung konkreter fachlicher Anforderungen und Nachfragen in Form einer Kumulation spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf vorab bekannte, strukturierte Soll-Vorgaben ausgerichtet sind, während Kompetenz das Individuum in die Lage versetzt, unreglementierte neue und sich verändernde Situationen und Sachverhalte erfolgreich zu bewältigen.<sup>162</sup>

#### **4.2.3.4 Schlüsselqualifikationen**

Beim Erwerb von Kompetenzen stehen die initiierten Entwicklungs- und Lernprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Bezieht man den Sachverhalt der Erzeugung von Sprachhandeln<sup>163</sup> auf berufliches Handeln, kann man von Erschließungsfähigkeit oder von Schlüsselfähigkeit sprechen. Da diese Fä-

---

<sup>160</sup> Vgl. Henschel, T. R.: Dialogische Handlungs- und Entscheidungskompetenzen: Welche Bildung brauchen wir für das Wissenszeitalter? Berlin 2003, S. 144 ff.; [www.bildung.deutsche-bank.de/pdf/12\\_henschel.pdf](http://www.bildung.deutsche-bank.de/pdf/12_henschel.pdf)

<sup>161</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 49 f.

<sup>162</sup> Vgl. Rosenstiel, L. v.: Lernkultur Kompetenzentwicklung als Herausforderung für die Wissenschaft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report Heft 68: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001, S. 31.

<sup>163</sup> Sprachhandeln wird in diesem Kontext als situationsangemessene, gezielte, auf einen Zweck gerichtete Sprachverwendung verstanden.

higkeit auf die Generierung verwertbarer Verhaltensweisen gerichtet ist, liegt es nahe, diese als Schlüsselqualifikationen zu bezeichnen. Dieser Terminus ist multidimensional interpretierbar, mit ihm werden nicht in erster Linie Qualifikationen, sondern vorrangig Kompetenzen assoziiert.<sup>164</sup>

Der Begriff der Schlüsselqualifikation wird in der Berufsbildung im Kontext der Neuordnung von Ausbildungsberufen als Synonym zu methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen verstanden und verfahrenstechnisch erfasst.<sup>165</sup> Die Kodifizierung der das Schlüsselqualifikationskonzept determinierenden Kompetenztrias täuscht nicht darüber hinweg, dass die Operationalisierung dieser Kompetenzen nach wie vor eine wissenschaftliche Herausforderung darstellt. Der Grad der Präzisierung und Standardisierung ist in diesem Zusammenhang nach Maßstäben, die der Komplexität des Kompetenzbegriffes möglichst gerecht werden, zu bestimmen. Dessen Etablierung zu Beginn der 70er-Jahre signalisierte ein sich wandelndes Lehr- und Lernziel-Verständnis, das in der Definition des deutschen Bildungsrates von „Kompetenzen als Ziele von Lernprozessen“ 1974 seinen Ausdruck fand.<sup>166</sup>

#### **4.2.3.5 Bildung**

Ein weiterer gegenüber der Kompetenz abzugrenzender Schlüsselbegriff ist der der Bildung. In der humanistischen Tradition fokussiert Bildung ein Handeln, in dessen Zentrum der Erwerb und die Vermittlung von kulturellem Wissen und die Entfaltung der Persönlichkeit steht. Ein tragfähiges Bildungskonzept ist als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des

---

<sup>164</sup> Vgl. Reetz, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. Ebenda, S. 40.

<sup>165</sup> Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.): Kaufmännische Qualifikation und Personalentwicklung in den neuen Bundesländern. Köln 1992, S 55.

<sup>166</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 65.

Einzelnen und als Solidaritätsbewusstsein zu interpretieren.<sup>167</sup> In einem universellen Sinne rekurriert Bildung auf ein Leben in einer menschenwürdigen Gesellschaft, stellt die Voraussetzung für eine aktive Partizipation an kulturellem Pluralismus dar und begründet zugleich die Identität des Einzelnen wie diejenige der Gesellschaft.<sup>168</sup>

Das Forum Bildung, eine Initiative von Bund und Ländern, postuliert Bildung als Oberbegriff zu Kompetenz: „Bildung steht vor der doppelten Herausforderung, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft Überlebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen zu verhindern und bestehende Ausgrenzungen zurückzudrängen.“<sup>169</sup> Der Weg zur Realisierung dieser extensiven Definition von Bildung und der angestrebten Bildungsziele ist nur über den Erwerb von Kompetenzen zu erreichen. Der Erziehungswissenschaftler Schäfer kritisiert das vom Forum Bildung als Umsetzungsmodell von Bildung vorgelegte Kompetenzkonzept als ein rein formellen Lernformen verhaftetes Konstrukt, welches ganz im Zeichen einer zweckgebundenen, wirtschaftlich orientierten Bildungsvermittlung steht.<sup>170</sup>

#### **4.2.3.6 Schwierigkeiten der Abgrenzung**

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Abgrenzung grundlegender Begriffe des Bildungs- und Qualifizierungssektors gegenüber dem Terminus Kompetenz nicht immer unidirektional fixiert werden kann. Exemplarisch ist auf die partielle Bedeutungsinterferenz der Begriffe Schlüsselqualifikationen und die Synonyme Kern- oder Basiskompetenzen

---

<sup>167</sup> Vgl. Faulstich, P.: Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München und Wien 2003, S. 186.

<sup>168</sup> Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Bonn 2001, S. 2.

<sup>169</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung. Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 94.

<sup>170</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: Die Bildungsdiskussion in Deutschland; [www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg\\_paeda/fkf/texte/03\\_Forum\\_Bildung.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/03_Forum_Bildung.pdf), S. 4.

hinzuweisen. Schlüssel-/Kernkompetenzen charakterisieren das Unverwechselbare und die Unität eines Individuums, sie beschränken sich im Wesentlichen auf zentrale und multipel anwendbare methodische Kompetenzen, die von herausragender Bedeutung sind, wie z. B. muttersprachliche Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine mathematisch-statistische Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen, Know-how sowie spezielle Kenntnisse, die auf differierende Arbeitssituationen transferierbar sind.<sup>171</sup> Schlüsselkompetenzen befähigen den Einzelnen dazu, Kenntnisse und Wissen zu erlangen und die bereits vorhandenen Kenntnisse im Hinblick auf neue Anforderungen zu assimilieren; das eigene Wissen und die individuellen spezifischen und beruflichen Fähigkeiten und Fachkenntnisse auf die aktuellen Erfordernisse zu transferieren und Formen organisationalen Lernens optimiert wahrzunehmen, sich veränderten Berufsperspektiven gegenüber zu öffnen und durch lebenslanges Lernen die eigene Mobilität zu verbessern.

#### **4.2.4 Der Kompetenzbegriff: Ein Erklärungsversuch**

Eine eindimensionale dogmatische Definition widerspricht dem Wesen der Kompetenz, die simplifizierend ausgedrückt ein Konstrukt, welches die Latenz potenzieller Handlungen praktisch nutzbar machen will, umschreibt. Gemeinsam ist der Mehrzahl der Erklärungsansätze zum Kompetenzbegriff die Betonung der Handlungsorientierung und der Problemlösefähigkeit. Konsensual beschreiben sie Kompetenzen als Dispositionen, die dazu dienen, die Zukunft erfolgreich zu gestalten, indem Individuen in die Lage versetzt werden, als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung zu agieren. In Form von Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten implizierenden Selbstorganisationsdispositionen ermöglichen Kompetenzen dem Einzelnen, eigenständig und kreativ Handlungen auszuführen und mit ambivalenten oder absenten Zielvorgaben sowie mit Indifferenz umzugehen.

---

<sup>171</sup> Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Ergebnisse des Forum Bildung III – Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn 2002, S. 8.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Kompetenzen als existente Potenziale verstanden, die in beruflichen und außerberuflichen Feldern und Phasen angewandt werden. Kompetenz ist das latent vorhandene Subjekt bezogene Fähigkeitspotenzial, welches einen Menschen in standardisierten und außergewöhnlichen Situationen handlungsfähig macht. Diesem Gedankengang folgend ist Kompetenz ein Potenzialzentrum von dem ausgehend Handlung entwickelt werden kann. Kompetenz bezieht sich auf Handlungsfähigkeit und einer auf der Werterhaltung des Einzelnen basierenden Handlungsmotivation. Dabei haben exogene Faktoren als Prämissen des jeweiligen eigenen Tuns Einfluss auf die Werthaltungen. In der Aktivität, durch die das Individuum seine Umwelt mitgestaltet, erfahren die Kompetenzen ihre jeweils spezifische Bedeutung. Konklusiv sind sie nicht statisch, sondern durch einen prozessualen Charakter kontinuierlicher Veränderung bestimmt.

Kompetenzen sind eine Umschreibung dessen, was ein Mensch tatsächlich kann und weiß und was ihn handlungsfähig macht. Der Begriff umfasst die Summe individueller Wissensbestände und die Anwendungsfähigkeit dieses Wissens. Wertfaktoren<sup>172</sup> sind für die Kompetenzentwicklung von besonderer Relevanz, da sie in offenen, nicht prognostizierbaren und abschätzbaren Kontexten eine Ordnungsfunktion einnehmen und auf diese Weise ein Lernen in instabilen, von Komplexität geprägten Situationen ermöglichen. Kompetenzen entwickeln sich im Regelfall nicht isoliert innerpsychisch, sondern in Form von umfassenden, den betrieblichen Arbeitsprozess wie das soziale Umfeld einbeziehenden Aktivitäten. Kompetenzentwicklung kann somit als Wechselwirkung zwischen individuellen Dispositionen und formalen sowie fremd- und selbstbestimmten Zuständigkeiten bezeichnet werden. Die Ausbildung von Handlungskompetenz beruht demnach auf Lernen im Kontext von Tätigkeiten des betrieblichen Alltags, im sozialen Umfeld und in institutionellen Arrangements.

---

<sup>172</sup> Werte sind das Resultat der Einschätzungen von Wissen und Sachverhalten in Bezug auf die Zuträglichkeit, Nützlichkeit sowie die ethische und politische Akzeptanz von Handlungen und Handlungsprozessen auf Basis sozial anerkannter Grundlagen und Normen.

Vgl. Heyse, V./Erpenbeck, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Ebenda, S. 83.

### 4.3 Kompetenzentwicklung: Eine kurze Einführung

Wie findet Kompetenzentwicklung statt? Auf diese Frage gibt es zahlreiche wissenschaftliche Antworten. Ein komprimierter Überblick über die als essentiell erachteten Positionen dient als Orientierungsrahmen der in den folgenden Kapiteln detailliert erarbeiteten Kompetenzkategorien und der mit dem Fokus auf non-formalen Lernformen explizierten Kompetenzentwicklung.

Frieling et al. beschreiben Kompetenzentwicklung als Ergebnis spezifischer und unspezifischer Wechselwirkungen zwischen Personen, Betrieb, Arbeitsorganisation und Gesellschaft, die geplant, gesteuert, angeregt, unterstützt und gefördert werden können.<sup>173</sup> Kontrastierend hierzu betrachten Erpenbeck und Heyse Kompetenzentwicklung Prozess orientiert. Ihrem Verständnis nach ist der Lernende „generell dort abzuholen, wo er steht“, so dass die individuellen Voraussetzungen des Lerners Basis jeder Lehr-Lern-Situation sind und ihre Analyse und Erkenntnis der Ausgangspunkt jeglicher Kompetenzentwicklung ist. Die Lehr-Lern-Prozesse haben das Ziel, auf der Grundlage eines erlernten Berufes oder einer ausgeübten Erwerbstätigkeit berufsspezifische und berufsnotwendige Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen zu manifestieren oder zu erweitern.<sup>174</sup>

Erpenbeck/Heyse zufolge ist Kompetenzentwicklung primär das Resultat inzidenteller Interaktionen, während das planmäßig organisierte Lernen in Weiterbildungsinstitutionen zielgerichtete Lehr-Lern-Prozesse beinhaltet, die zu einer Wissens- oder Verhaltensmodifizierung des Individuums führen sollen. Zur Initiierung beruflicher Kompetenzentwicklung ist eine Lernpotenziale involvierende Gestaltung des Arbeitsumfeldes und der Organisationsstrukturen im Hinblick auf die Förderung der Anpassungs- und Lernfähigkeit der Beschäftigten von essentieller Bedeutung.<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl. Frieling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Berlin 2000, S. 13.

<sup>174</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Berlin 1999, S. 126 ff.

<sup>175</sup> Vgl. Frieling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz. Ebenda, S.14.

Kompetenzentwicklung geht einher mit der Ausprägung der Wissens- und Wertkomponenten des lernenden Individuums.

Hinsichtlich der Berufsausübung nimmt Kompetenzentwicklung die Funktion wahr, den lebenslangen Zugang zur beruflichen Weiterbildung zu gewährleisten und den Beschäftigten eine kontinuierliche und optimale Dispositionierung gegenüber innovierenden und transformierenden Unternehmenserfordernissen zu ermöglichen. Weiterhin soll sie die Eigeninitiative stärken, indem über das notwendige Sach- und Fachwissen hinaus berufliche Kompetenz vermittelt wird sowie Handlungskompetenz mit adäquaten Methoden und Verfahren weiterentwickelt wird.<sup>176</sup>

Meyer-Wölfling und Wölfling gehen von der Prämisse aus, Kompetenzentwicklung finde nur dann statt, wenn die beteiligten Individuen in dem Bewusstsein aktiv werden, ihr Weiterkommen fördern und lernen zu wollen. Der zu erwartende Lernerfolg ist umso größer, je stärker die Akteure die Rahmenparameter des Lernens – Inhalt, Methode, Zeitpunkt, Ort und Situation – selbst bestimmen. Entwicklungs- und Lernprozesse werden in hohem Maße durch die Einsicht in Notwendigkeiten verbindlich und stringent.<sup>177</sup>

Ziel der beruflichen Kompetenzentwicklung ist eine Intensivierung der situationsübergreifend einsetzbaren beruflichen Handlungskompetenz. Diese Handlungskompetenz vereint Fach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Personale Kompetenz zu einem Ganzen. Sie stellt die Prämisse einer willensstarken und aktiven Umsetzung internalisierten Wissens und Könnens sowie der Resultate sozialer Kommunikation, einschließlich persönlicher Werte und Ideale, und der Integration der Basiskompetenzen dar.<sup>178</sup> Diese Definition verdeutlicht den utilitaristisch orientierten berufspädagogischen Ansatz zur

---

<sup>176</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Ebenda. S. 16 f.

<sup>177</sup> Vgl. Meyer-Wölfling, E./Wölfling, S.: Lernförderliche Strukturen in Organisationen und Netzwerken am Beispiel ausgewählter Entwicklungsprojekte. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report Heft 56. Berlin 1998, S. 170 f.

<sup>178</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Berlin 2001, S. 26 f.

Kompetenzentwicklung, demzufolge diese dazu dient, die berufliche Handlungskompetenz auszubilden.

Unterschiedlichen Konzepten der Kompetenzentwicklung ist der Subjekt orientierte Lernansatz gemeinsam, der Kompetenzentwicklung als die Befähigung des Individuums zu selbstgesteuertem Lernen beschreibt. Dieses ist laut Reinmann-Rothmeier/Mandl durch die im Folgenden skizzierten Prozessmerkmale und Prozessziele gekennzeichnet. Die Autoren konstatieren, Lernen setze die aktive Beteiligung des Lernenden voraus, jeder Lernende übernehme Steuerungs- und Kontrollprozesse, Lernen sei konstruktiv, erfolge stets in spezifischen Kontexten und stelle einen sozialen Prozess dar.<sup>179</sup>

Demnach ist ein Lernen unter Ausschluss jeglicher Selbststeuerung undenkbar, Lernprozesse entfalten sich situativ und auf das Lernen wirken sozio-kulturelle Einflüsse ein. Dies bedeutet, dass Kompetenzentwicklung in erster Linie auf intentionale selbstgesteuerte Lernprozesse, auf Erfahrungslernen und informelles Lernen sowohl in der Arbeitssituation als auch im Alltag zurückzuführen ist.

## **4.4 Kompetenzkategorien**

### **4.4.1 Einführung**

Kompetenzentwicklung impliziert die Internalisierung von Wertorientierungen und Motivationen, die Aneignung neuer Verhaltensweisen und kognitiver Verknüpfungen, die Entwicklung von Kreativität und Phantasie sowie von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Die von der Delors-Kommission empfohlene Vier-Säulen-Matrix trägt zur Verdeutlichung der Prioritätensetzung bei.

---

<sup>179</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von

Die internationale Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter Vorsitz des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission, Jacques Delors, schlug bereits 1997 vor, alle Gesellschaften sollten auf eine zukunftsorientierte Utopie im Bildungsbereich hinarbeiten. Als deren tragendes Gerüst wurden die vier für das lebensbegleitende Lernen als essentiell erachteten Säulen

- Lernen, Wissen zu erwerben (Fach- und Methodenkompetenz)
- Lernen zusammenzuleben (Soziale Kompetenz)
- Lernen zu handeln (Handlungskompetenz)
- Lernen zu sein (Personale Kompetenz)

aufgeführt.<sup>180</sup> Dem Lernen im Kontext neuer Arbeits- und Lernformen, das prioritär auf Kompetenzentwicklung im weitesteten Sinne ausgerichtet ist, wird eine ausgeprägte Qualität zugesprochen.

Eine Klassifizierung der aus differierenden Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften resultierenden Kompetenzvielfalt konstituiert die für weitergehende Analysen der Kompetenzentwicklung grundlegende Struktur. Die in der Literatur dominierende und in dieser Studie als den Einzelkompetenzen übergeordnete systematisierende Ebene gewählte Kategorisierung ist diejenige der Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalen Kompetenz.<sup>181 182</sup>

---

betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 2001, S. 197 f.

<sup>180</sup> Vgl. Deutsche UNESCO – Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997, S. 17.

<sup>181</sup> Vgl. Achtenhagen, F.: Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: Preiß, P./Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden 1996, S. 24; Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Ebenda, S. 156 ff.

<sup>182</sup> Einige Erwachsenenbildner verwenden als Synonym zur Personalen Kompetenz den Terminus der Selbstkompetenz, der ebenfalls die persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten fokussiert.

Bootz und Hartmann zufolge realisiert sich Handlungskompetenz in der Verknüpfung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personaler Kompetenz.<sup>183</sup> Dehnbostel vertritt analog hierzu das Konzept einer beruflichen Handlungskompetenz, das sich auf Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz konzentriert. Diese Kompetenzarten sind als basale Parameter einer Anwendung der reflexiven Handlungsfähigkeit zu verstehen. Weitere substantielle Determinanten sind individuelle Dispositionen wie Persönlichkeitseigenschaften, Werthaltungen und Emotionen.<sup>184</sup>

Fachkompetenz umfasst die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Planung und Realisation konkreter Lösungswege sowie zur systematischen Deduktion von Alternativen eingesetzt werden. Unter Methodenkompetenz sind die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums sowie die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und Problem lösendem Denken und Handeln zu verstehen. Sie impliziert die Bereitschaft und das Vermögen zu zielgerichtetem, stringentem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme, wie z. B. dem selbstständigen Auswählen geeigneter Arbeitsmethoden.

Mittels des Einsatzes der Methodenkompetenz können sachstrukturelles und strategisches Handlungswissen derart miteinander kombiniert werden, dass Problemlösungen im jeweiligen arbeitssituativen Kontext anforderungsadäquat umgesetzt werden.<sup>185</sup> Sozialkompetenz findet auf interaktiver Basis ihren Ausdruck in kooperativem und solidarischem wie auch sozialkritischem und kommunikativem Handeln. Die Entwicklung und Optimierung der unter Sozialer Kompetenz zusammengefassten Fähigkeiten, Fertigkeiten und

---

<sup>183</sup> Vgl. Bootz, I./Hartmann, T.: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? In: Zukunft Qualifikation. DIE Zeitschrift 4/97. Bonn 1997; S. 2 f.; [www.die-bonn.de/zeitschrift/4-97/thema.htm](http://www.die-bonn.de/zeitschrift/4-97/thema.htm).

<sup>184</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster 2002, S. 51 f.

<sup>185</sup> Vgl. Hübner, C./Wachtveitl, A.: Vom Facharbeiter zum Prozessgestalter. Frankfurt 2000, S. 54.

Einstellungen gründet auf der Reflexion sozialer Erfahrungen.<sup>186</sup> Personale Kompetenz wird bestimmt durch verantwortungs- und veränderungsbereites selbstbestimmtes humanes Handeln, das sowohl durch die Behauptung eines positiven Selbstbildes als auch die Ausprägung moralischer Urteilsfähigkeit gekennzeichnet ist.<sup>187</sup> Je nach Perspektive und Einschätzung werden diesen vier deskriptiv skizzierten Basiskompetenzen variierende Einzelkompetenzen zugeordnet.

Die Gesamtheit von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personaler Kompetenz bezieht sich grundsätzlich auf konkrete Tätigkeiten und Tätigkeitsfelder. Sie stellt keine für ein Individuum unerreichbare Omnikompetenz dar, sondern ist in ihrer jeweiligen Ausprägung Subjekt bezogen. Diverse Tätigkeitsfelder erfordern differenzierte Kombinationen von Kompetenzelementen für ein effektives Handeln.<sup>188</sup>

Auch die Mitarbeiter in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten verfügen über ein jeweils individuelles und Berufsbild bedingtes Kompetenzportfolio. Dennoch sind tendenziell querschnittlich betrachtet einige grundlegende, Berufsgruppen übergreifende Kompetenzanforderungen auszumachen. Hierzu zählt in zunehmendem Maße das selbstständige und kurzfristige Aneignen von Fachwissen und neuen Arbeitsmethoden sowie die Fähigkeit, flexibel und unmittelbar Kontakte zu knüpfen und Arbeitsbeziehungen herzustellen. Daher ist für die Medien nahen Berufsbilder neben einer tätigkeitsspezifischen Fachkompetenz eine ausgeprägte Sozialkompetenz unerlässlich. Darüber hinaus benötigen deren Repräsentanten reflexive Kompetenz, die sie in die Lage versetzt, ihre Stärken und Schwächen einschätzen zu können. Ebenso bedeutsam ist die Affinität zur Nutzung und Gestaltung von Medien einschließlich der Anwendung neuer Informations- und

---

<sup>186</sup> Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Ergebnisse des Forum Bildung III. Ebenda, S. 8.

<sup>187</sup> Vgl. Böhm, I.: Praxisbeobachtungen in ausgewählten Start-ups. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Lernkultur für Morgen. QUEM-Bulletin, 2/2003, Berlin 2003, S. 11.

<sup>188</sup> Vgl. Trier, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin 1998, S. 227.

Kommunikationstechniken, die so genannte Medienkompetenz, wie auch eine fundierte Systemkompetenz, die eine grundlegende Orientierung im Hinblick auf das Zusammenwirken von Mikro- und Makroebene, den Transfer des Einzelbeispiels auf allgemeine soziale, wirtschaftliche und politische Gegebenheiten impliziert. Die aus den Einzelkompetenzen erwachsende Handlungskompetenz trägt insbesondere im Medienbereich, in dem Aufgaben und Arbeitsabläufe nur partiell funktionalisiert und reglementiert sind, entscheidend zu einer effektiven Tätigkeitsgestaltung und –ausübung bei.

Die Kategorisierung von Kompetenzen auf Individualebene ist in konsensualen theoretischen Konstrukten manifestiert, die integrale Vermittlung von Kompetenzen in Lernprozessen und ihre Wirksamkeit in Handlungsprozessen hingegen ist bisher im wissenschaftlichen Diskurs umstritten und nicht hinreichend und umfassend erforscht.

#### **4.4.2 Kompetenzkategorisierung innerhalb der Studie**

In der vorliegenden Studie wurden vom Kanon der Basiskompetenzen ausgehend zielgerichtete Fragen nach den diesen subsummierbaren Einzelkompetenzen entwickelt. Bezogen auf die fünf zu analysierenden Medien nahen Berufsgruppen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wurden insgesamt 41 als potenziell relevant bewertete Kompetenzfelder definiert.<sup>189</sup> Diese quantitative Limitierung trägt dem Forschungsdesign und der Methodik der Untersuchung Rechnung. Eine tiefergehende Präzisierung, die eine größere Zahl von Einzelkompetenzen berücksichtigt, erfordert eine noch detailliertere, stärker tiefenstrukturell angelegte Exploration, deren dezidierte Operationalisierung der Kompetenzfelder eine Auswertung anhand komplexer statistischer Verfahren zulässt.

Aus der Gesamtheit der 41 erhobenen Einzelkompetenzen wurden 17 als essentiell erachtete Kompetenzarten selektiert, die spezielle elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mitarbeitern Medien naher

Berufsbilder widerspiegeln. Im Rahmen der Analyse und Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Befragung wurde ermittelt, welche Lernformen zum Kompetenzerwerb der in der Abbildung 2 genannten Kompetenzarten führten.

---

<sup>189</sup> Die Einzelkompetenzen wurden im Rahmen von Expertengesprächen mit Vertretern der jeweiligen Berufsgruppen und durch ausgewählte Fortbildungsverantwortliche der ARD validiert; Vgl. Abbildung 1.

<p><b>Fachkompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Journalistische Kompetenz</li> <li>• Ressort-/Spezialwissen</li> <li>• Technische Kompetenz</li> <li>• IT-Kompetenz</li> <li>• Online-Kompetenz</li> <li>• Kompetenz Neue Techniken/ Neue Medien</li> <li>• Sprachkompetenz</li> <li>• Kenntnisse sozialwissenschaftlicher Methoden</li> <li>• Audiovisuelles Einfühlungsvermögen</li> <li>• Qualitätsmanagementkompetenz</li> <li>• Rechtliche/betriebswirtschaftliche Kenntnisse</li> <li>• Allgemeinwissen</li> </ul>	<p><b>Methodenkompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozesskompetenz</li> <li>• Planungs- und Organisationskompetenz</li> <li>• Ganzheitliches unternehmerisches Denken</li> <li>• Analytisches Denkvermögen</li> <li>• Projektmanagementkompetenz</li> <li>• Problemanalysefähigkeit</li> <li>• Aufgabepriorisierung</li> <li>• Managementwissen</li> </ul>
<p><b>Sozialkompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Führungskompetenz</li> <li>• Konfliktlösungspotenzial</li> <li>• Aktive und passive Kritikfähigkeit</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Vermittlungskompetenz</li> <li>• Präsentationsfähigkeit</li> <li>• Teamfähigkeit</li> <li>• Einfühlungsvermögen</li> </ul>	<p><b>Personale Kompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität</li> <li>• Belastbarkeit</li> <li>• Identifikationsfähigkeit</li> <li>• Entscheidungsfähigkeit</li> <li>• Veränderungskompetenz</li> <li>• Lernfähigkeit</li> <li>• Fähigkeit zu Selbstreflexion</li> <li>• Konzentrationsfähigkeit</li> <li>• Phantasie</li> <li>• Gewissenhaftigkeit</li> <li>• Ausdauer</li> <li>• Einfallsreichtum</li> <li>• Innovationspotenzial</li> </ul>

Abb. 1: Kompetenzfelder Medien naher Berufsbilder

<p><b>Journalistische Kompetenz allgemein</b></p> <p>Fachkompetenz, Vermittlungskompetenz, Sachkompetenz; diese umfassen instrumentelle Fähigkeiten, z. B. Journalistisches Handwerk, Artikulations- und Präsentationsfähigkeit und Kenntnisse der Darstellungsformen</p>
<p><b>Journalistische Fachkompetenz</b></p> <p>(Ressort-/Spezialwissen)</p>
<p><b>Technische Kompetenz</b></p> <p>(z. B. in den Bereichen Tontechnik, Gestaltung/Postproduktion Film und Fernsehen, Beleuchtung, Beschallung)</p>
<p><b>IT-Kompetenz allgemein</b></p> <p>(Basale Betriebssystem- und Applikationskenntnisse, z. B. Windows, Office)</p>
<p><b>IT-Spezialkompetenz</b></p> <p>(z. B. SAP, Netzwerke, Datenbanken)</p>
<p><b>Kompetenz Neue Techniken</b></p> <p>(z. B. Digitalisierung, Multimedia)</p>
<p><b>Online-Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Internet-Recherche)</p>
<p><b>Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Urheber- und Lizenzrecht, Presse- und Medienrecht, Arbeitsrecht, betriebswirtschaftliche Grundlagen)</p>
<p><b>Prozess- und Methodenkompetenz</b></p> <p>(Qualitätsmanagement, Serviceorientierung, Veränderungsprozesse)</p>
<p><b>Sprachkompetenz</b></p> <p>(Englisch, Französisch, Spanisch, sonstige)</p>
<p><b>Analytische Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Entscheidungstechniken, Projektmanagement)</p>
<p><b>Organisatorische Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Zeitmanagement und Arbeitsorganisation)</p>
<p><b>Kommunikationsfähigkeit</b></p> <p>(z. B. allgemeine Kommunikationsfähigkeit, Gesprächsführung)</p>
<p><b>Teamfähigkeit</b></p> <p>(z. B. Teammanagement, Umgang mit Konflikten)</p>
<p><b>Management-Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Planung, Steuerung, Kontrolle)</p>
<p><b>Führungskompetenz</b></p> <p>(z. B. Durchsetzungsfähigkeit, Mitarbeiterführung)</p>
<p><b>Personale Kompetenz</b></p> <p>(z. B. Motivation, Initiative, Entscheidungsfähigkeit)</p>

Abb. 2: Wesentliche Kompetenzarten Medien naher Berufsbilder

## 4.5 Kompetenzentwicklung durch verschiedene Lernformen: Ein Überblick

Kompetenzentwicklung findet an den unterschiedlichsten Lernorten und in variablen Lernpositionen, wie z. B. im Arbeitsprozess, im sozialen Umfeld und in institutionell organisierten Weiterbildungsveranstaltungen statt. Die gegenwärtige Lernsituation ist durch die Koexistenz non-formaler und informeller Lernprozesse gekennzeichnet, doch steht planmäßig organisiertes Lernen inzwischen nicht mehr im Mittelpunkt bildungspolitischen Interesses.<sup>190</sup>

Formales Lernen entspricht einem durch ein standardisiertes Lehrcurriculum institutionell geleiteten, systematisch strukturierten Lernen, welches zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt.<sup>191</sup> Dies ist eine im deutschsprachigen Raum inzwischen weit verbreitete konsensuale Definition.

Auf typische, planmäßig organisierte Lernwege ausgerichtete Lernen wird als non-formales Lernen bezeichnet. Es wird dem Lernen im Kontext von traditionellen Seminaren, Workshops und sonstigen Schulungsmaßnahmen gleichgestellt. Unter dem Begriff non-formales Lernen werden all jene Lernformen, die nicht innerhalb des staatlich organisierten und gesellschaftlich etablierten Lernens in Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen praktiziert werden, subsumiert.<sup>192</sup> Non-formales Lernen umfasst daher sämtliche im sozio-ökonomischen Umfeld jenseits des formalisierten öffentlichen Bildungswesens auftretende, öffentlich angebotene und initiierte Formen des Lernens,

---

<sup>190</sup> Vgl. Hüfner, K.: Europa vor neuen Herausforderungen: Entwicklungsfaktor Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 60: Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin 1999, S. 17.

<sup>191</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Ebenda, S. 29; Vgl. Kirchhöfer, D.: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 56, Berlin 1998, S. 50 f; Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Ebenda, S. 17.

<sup>192</sup> Eine differenzierte Begriffsbestimmung wird in Kapitel 5.5 erarbeitet.

die im Regelfall nicht zum Erwerb eines formalen Abschlusses oder einer Zertifizierung führen.<sup>193</sup>

Gemäß einer Befragung des Bundesinstitutes für Berufliche Bildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus den Jahren 1998/1999 wurde von den insgesamt 34.314 befragten erwerbstätigen Probanden die formale Berufsausbildung – Lehre oder Hochschulausbildung – mit erster Priorität und an zweiter Stelle das Lernen in der und durch die Arbeit als wesentliche Kompetenzquelle bewertet.<sup>194</sup> Diese beiden Lernkonstellationen stehen eindeutig an der Spitze der Wertschätzung, die sich in Korrelation zur Position und zum Stellenprofil dichotom auf beide Lernformen verteilt. Höhere und leitende Beschäftigte gaben im Rahmen der Untersuchung an, dass sie den von ihnen erreichten Kompetenzstatus in einem besonders hohen Maß dem informellen Lernen im Arbeitsalltag zuschreiben. Im Gegensatz dazu bewerteten Fachkräfte die formale Berufsausbildung als vorrangig Kompetenz förderlich. Somit belegt diese Studie exemplarisch, dass informelles Lernen im Hinblick auf die Anforderungen des Tätigkeitsgebietes eine bedeutsame Rolle spielt, die je nach beruflicher Stellung und Funktion in ihrer Intensität variiert.

Insbesondere Beschäftigte mit qualifizierten Fach- und Führungsfunktionen entwickeln im Laufe ihres Berufslebens in der Auseinandersetzung mit differenzierten Aufgabenstellungen, Strukturen und innerbetrieblichen Konstellationen die für ihre Tätigkeit relevanten fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen überwiegend informell.<sup>195</sup> Dem informellen Lernen im Arbeitsalltag und durch berufliche Erfahrung kommt insofern eine Schlüsselstellung zu, als davon auszugehen ist, dass der forcierte Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft ein speziell in Form informeller und

---

<sup>193</sup> Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000, S 9.

<sup>194</sup> Vgl. Ulrich, J. G.: Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BiBB/IAB Erhebung 1998/1999. In: BWP. Heft 3, Bonn 2000, S. 23 ff.

<sup>195</sup> Vgl. Staudt, E./Kley, T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiographische Studie beruflicher Innovationsprozesse. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Bochum 2001, S. 26 ff.

selbstgesteuerter Lernprozesse Kompetenz entwickelndes Lernen fordert und fördert, das dazu befähigt, berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben und kontinuierlich weiter zu entwickeln.

#### **4.5.1 Kompetenzentwicklung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk durch informelles Lernen**

Im Hinblick auf die im Rahmen der Exploration selektierten zu untersuchenden Berufsgruppen der Medienbranche, deren Repräsentanten entweder über eine fachlich fundierte Erstausbildung oder ein Hochschulstudium verfügen, ist von einem korrespondierenden Stellenwert informellen Lernens auszugehen.

Systematische und wissensbasierte Tätigkeiten sind von wachsender Relevanz für zukunftsweisende, effiziente Arbeitsprozesse im öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Deren erfolgreiche Gestaltung und Ausübung setzt nicht nur eine grundlegende technische und planerische Kompetenz voraus, sondern auch und insbesondere eine gut ausgeprägte Prozess- und Methodenkompetenz, analytische Kompetenz und Kommunikationskompetenz.

Diese Anforderungen haben dem Erfahrungswissen einen neuen Status in der Konstituierung beruflicher Kompetenzen zugewiesen. Dabei ist analog zu Böhles Verständnis von Erfahrungswissen<sup>196</sup> der Prozess des „Erfahrungsmachens“ bedeutsam. Während Erfahrungswissen, das auf „gemachten Erfahrungen“ basiert, retrospektives, im Berufsverlauf gesammeltes Wissen inkludiert, beruht das prozessorientierte Wissen über die praktische Aus- und Durchführung von Arbeitsschritten und –abläufen auf spezifischen Methoden des Umgangs mit Arbeitsmitteln und Gegenständen, die darauf gerichtet sind, neuartige, bislang nicht bekannte Situationen zu erkennen und zu reflektieren sowie nicht vorhersehbare Arbeitsanforderungen zu bewältigen.<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl. Böhle, F.: Qualifizierung für erfahrungsgelitetes Arbeiten – Neue Anforderungen an die berufliche Bildung. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen 1995, S. 122 f.

<sup>197</sup> Vgl. zur Bedeutung des Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung Kapitel 5.6.1.

Subjektive synästhetische Wahrnehmungen und Empfindungen evozieren weitreichende Assoziationsketten. Aktuelle Sachverhalte werden mit bekannten auf Korrelationen und Differenzen abgeglichen, so dass insbesondere in aktiv-reaktiven sowie dialogisch-interaktiven Arbeitsweisen Erfahrungswissen zu konkreten Reaktionen führt.

Die Verifizierung der in dieser Studie vertretenen These, prioritär informelles Lernen, aus dem zu einem hohen Teil Erfahrungswissen resultiert, fördere die Kompetenzentwicklung, erfordert sowohl eine Detailanalyse informellen Lernens, die in Kapitel 5 erfolgt, als auch eine dezidierte Erörterung non-formalen Lernens. Daher wird nachfolgend dargestellt, welchen Einfluss die dominant durch institutionelle Weiterbildung gesteuerten non-formalen Lernformen auf die Kompetenzentwicklung ausüben.

#### **4.6 Kompetenzentwicklung durch planmäßig organisiertes Lernen in Weiterbildungsinstitutionen**

Der Strukturwandel der 80er-Jahre und die mit dieser Transformation zur Informationsgesellschaft verbundenen ökonomischen und sozialen Herausforderungen verhalfen dem Bildungssektor in Deutschland zu einer deutlichen Aufwertung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Auf politischer Ebene wird dies durch die Profilierung staatlicher Strategien zur Weiterbildung und eine Intensivierung des Engagements zur Förderung der Weiterbildungsforschung evident.<sup>198</sup> Weiterbildung avancierte damals – und nimmt seither diesen Status ein – zum Lösungskonzept diverser qualitativ bedingter personeller Probleme. Ob es um Innovationen, wie die Einführung neuer Informationstechniken oder Veränderungen organisatorischer Art, wie die Etablierung neuer Strukturen geht, die Antwort hieß: Weiterbildung.<sup>199</sup>

---

<sup>198</sup> Vgl. Sroka, W.: Weiterbildungspolitik und Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM bulletin, Heft 3/2002. Berlin 2002, S. 13.

<sup>199</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Ende des Mythos Weiterbildung: Neue Aufgaben für die Umsetzung von Innovationen. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Jahresbericht 1999. Bochum 1999, Kapitel 1, S. 3.

#### **4.6.1 Formale und inhaltliche Strukturen und Charakteristika institutionalisierter Weiterbildung und deren Grenzen**

Einen Lerntypus des Kompetenzerwerbs stellt die institutionalisierte Weiterbildung dar. Sie war traditionell kompensatorisch ausgerichtet; der defizitäre Mensch stand im Zentrum der Weiterbildungsaktivitäten.<sup>200</sup> Eine an diese tradierte Form anknüpfende Weiterbildung setzt fixierte Positionierungen oder Orientierungen voraus, da sie auf existente und bekannte Anforderungen ausgerichtet ist. Diese werden dem Ist-Qualifikationsprofil gegenüber gestellt, um den Weiterbildungsbedarf als Differenz zwischen den Soll-Anforderungen und der Ist-Situation zu ermitteln und ihm mit adäquaten Qualifizierungsmaßnahmen zu begegnen. Im Regelfall geschieht dies mittels der Planung non-formaler Lernaktivitäten, wobei eine exakte Bestimmung des Bedarfs durch möglichst individuelle Methoden der Erhebung und des Vergleichs von geforderten und vorhandenen Qualifikationen gewährleistet werden soll.

Die institutionalisierte Weiterbildung wird als Domäne von Weiterbildungseinrichtungen differierender Art und Rechtsformen angesehen. Obwohl diese non-formalen Formen beruflicher Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen eine enorme quantitative und flächendeckende Größenordnung erreicht haben, ist ihre Bedeutung für die berufliche Kompetenzentwicklung relativ gering. Gemäß Staudt erfolgt die Kompetenzentwicklung Erwachsener nur zu 20 % im Rahmen institutionalisiert geplanter Weiterqualifizierungsmaßnahmen.<sup>201</sup>

Die Qualifizierungsangebote der Mehrzahl der Weiterbildungsinstitute - seien es bundesweit tätige Trainingsinstitute oder auf Marktnischen spezialisierte Anbieter – verharren auf einer Entwicklungsstufe, die dem Niveau der späten 80er-Jahre entspricht. Der Überblick über das Seminarangebot hinsichtlich des

---

<sup>200</sup> Vgl. Sauer, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin 2/2002. Berlin 2002, S. 1.

<sup>201</sup> Vgl. Staudt, E./Meier, A. J.: Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin 1996, S. 264.

Themenspektrums, des curricularen Aufbaus, der Zielgerichtetheit und der eingesetzten Methoden zeigt, dass aktuell Tendenzen des Übergangs zu einer modernen, praxisnahen beruflichen Weiterbildung, die die Kompetenzentwicklung integral einschließt, weitgehend nicht existieren und statt dessen extensiver vermarktungsorientierter Massenseminarismus den Schwerpunkt bildet. Dieses von einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen und Unternehmen praktizierte unkoordinierte, unreflektierte, didaktisch und methodisch fragwürdige inhaltsschwache Konzept trägt im Regelfall nicht dazu bei, die Kompetenz der Teilnehmer zu stärken. Auffällig ist insbesondere der Mangel an Forschungs- und Innovationsgeist der Institutionen, so dass das quantitativ breite Spektrum nur eine marginale Quote zukunftsweisender und komplementär segmentierter, aktuelle Transformationen thematisierende Maßnahmen aufweist.

Inhaltlich gesehen sind zahlreiche Weiterbildungsprogramme als Konvolut disparater Themenfelder zu charakterisieren. Der Spagat zwischen dem Anspruch lernförderlicher Spezialisierung und dem synchron vom Markt geforderten Pluralismus wird zur Zerreißprobe, die oftmals in eine fragmentarische, konzeptionslose und unspezifizierte Themenbehandlung mündet. Der mittels dieser fremdorganisierten Qualifizierungsangebote seitens der Teilnehmer zu erzielende Lernerfolg ist kritisch zu hinterfragen, da im Regelfall keine Perspektive für eigenes Handeln erarbeitet wird. Die Qualifizierungsmaßnahmen tangieren tendenziell lediglich peripher die berufliche Praxis, Impulse zur Kompetenzentwicklung für diesen Bereich sind daher eher ein seltenes Zufallsprodukt als bewusst und planvoll angestrebter Aspekt des didaktischen Konzepts. In dessen Zentrum steht Wissensvermittlung nach Standardprogrammen, eine Orientierung am Lernbedarf der Zielgruppe erfolgt nicht explizit, sondern nur insoweit, als die Teilnehmer durch gezieltes Nachfragen selbst Einfluss auf die Lerninhalte nehmen.<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup> Vgl. Bergmann, B./Skell, W.: Lernen im Prozess der Arbeit, Forschungsergebnisse. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): edition QUEM, Band 9: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Berlin 1996, S. 207.

Wird Lernen gemäß der Theorie des Konstruktivismus als Konstituierung oder Differenzierung eigener Konstruktionen der Wirklichkeit definiert, verlieren extern formulierte Lernziele oder einseitig von höherer Instanz gestaltete Curricula insofern ihre Bedeutung, als sich Lernprozesse und Ziele vorrangig in der aktuellen Lernsituation zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln.<sup>203</sup>

Das Lernen auf Vorrat in Form planmäßig organisierter Qualifizierungsmaßnahmen wird inzwischen in Frage gestellt, da sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, durch den Einsatz starrer und unflexibler Konzepte beruflicher Bildungsmaßnahmen dem Wandlungsprozess nicht gerecht werden zu können. Ein Charakteristikum dieser asymmetrischen Mittel-Ziel-Relation ist das Prognosemanko, das die Schwierigkeit einer perspektivischen Weiterqualifizierung unter sich ändernden Rahmenbedingungen beschreibt.

In Bezug auf die Flexibilisierung der hochdifferenzierten Arbeitswelt erfolgt Weiterbildung chronisch verspätet, so dass zwischen Bedarf und Maßnahme, Konzeption und Umsetzung eine nicht intendierte Protraktion entsteht. Mit den sich in der durch dynamische Entwicklungsprozesse gekennzeichneten innovierenden Medienwirtschaft forciert modifizierenden Anforderungen können die Weiterbildungsangebote nicht Schritt halten. Da deren Verwertungsmöglichkeiten im Kontext des Wandels nicht antizipativ definiert werden können, ist eine konventionelle Lernzielentwicklung unmöglich. Statt dessen werden Lernziele diffus.<sup>204</sup> Der Weiterbildungsmarkt, dem gesamtheitlich betrachtet eine zukunftsweisende inhaltliche Orientierung bestenfalls sehr vage und undifferenziert gelingt, reagiert mehrheitlich mit unstrukturiertem Aktionismus.

---

<sup>203</sup> Vgl. Schwarz, B.: Selbstgesteuertes Lernen und professionelles Handeln in der Weiterbildung. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003, S. 39 f.

<sup>204</sup> Vgl. Kriegesmann, B.: Lernende Organisationen: Die Adaption des individuellen Lernschemas reicht zur Innovation nicht aus. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Innovationsforschung 2003/2004. Bochum 2003, S. 80.

#### 4.6.1.1 Institutionalisierte Weiterbildung und Kompetenzentwicklung

Formal organisierte Weiterbildungsveranstaltungen entsprechen aufgrund ihrer konzeptionellen, curricularen und sozialen Defizite keineswegs in allen Bereichen den Anforderungen an eine Kompetenz entwickelnde Bildung. In Großbetrieben findet die Planung der Weiterbildungsaktivitäten in der Regel in einem auf Erfahrungswerten der Vorjahre basierenden jährlich erstellten Weiterbildungsprogramm ihren Ausdruck.<sup>205</sup> Dies bedeutet, dass Angebote vorwiegend unidirektional aus dem betrieblichen Qualifikationsbedarf abgeleitet werden, während Subjekt bezogene Lern- und Entwicklungserfordernisse der einzelnen Mitarbeiter nur rudimentär systematisiert ermittelt werden.<sup>206</sup> Kontrastierend hierzu werden in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die Qualifizierungsprogramme individuell durch das Personalentwicklungsinstrument des Mitarbeitergespräches erhoben sowie darüber hinaus in Fortbildungsausschüssen die strategischen Personalentwicklungsleitlinien konzipiert.<sup>207</sup>

---

<sup>205</sup> Eine 1.000 befragte Unternehmen einbeziehende Erhebung des Bundesinstitutes für Berufliche Bildung aus dem Jahr 1997 kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der Großbetriebe ihren jährlichen Weiterbildungsplan auf dieser Basis erstellen.

Vgl. Baethge, M./Schiersmann, C.: Von der betrieblichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin 1998, S. 51.

<sup>206</sup> Vgl. Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 173.

<sup>207</sup> In den Rundfunkanstalten von ARD und ZDF ist das Mitarbeitergespräch oder eine modifizierte Form, wie z. B. das Mitarbeitergespräch mit Zielvereinbarung, etabliert. Diese Gespräche, die zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem in einem Vier-Augen-Dialog geführt werden, bilden die Basis der individuellen Personalentwicklung. In den Gesprächen werden, ausgehend von den bereits individuell vorhandenen Kompetenzen, konkrete Personalentwicklungsmaßnahmen definiert.

Die zu planenden und konzipierenden Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen werden in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten durch einen sogenannten Fortbildungsausschuss, in dem Fachvertreter der einzelnen Direktionsbereiche und Personalratsmitglieder vertreten sind, konzipiert und verabschiedet. Der Fortbildungsausschuss ist die oberste Instanz zu allen Fortbildungsfragen.

Vgl. Schmidt, C.: Das Mitarbeitergespräch. In: Deutsche Welle (Hrsg.): Personal- und Bildungsbericht 2003/2004. Bonn 2003, S. 8.

In vielen Unternehmen und bei zahlreichen Weiterbildungseinrichtungen wird am Konzept einer standardisierten traditionellen Weiterbildung erratisch festgehalten, anstatt Tendenzen des Übergangs zu einer modernen beruflichen Weiterbildung, welche die berufliche Kompetenzentwicklung integriert, aufzunehmen. Die Mehrzahl der Institute weist ein eindimensionales Leistungsspektrum auf, einige Anbieter präsentieren ein unübersichtliches hochspezialisiertes Programm, doch beide sind relativ weit von den innerbetrieblichen Realitäten und Erfordernissen entfernt und daher oftmals nicht in der Lage, den Kompetenzerwerb zu fördern. Die Qualifizierungsanforderungen zahlreicher Tätigkeiten und Aufgaben werden durch die Angebote nicht abgedeckt, da professionelle Weiterbildung Themenfelder in Kurs- oder Seminarform mit dem Fokus auf Massenattraktivität und Marge auswählt. Die Erosion der Kontinuitätslinien und der daraus resultierende zunehmend differenzierter werdende Weiterbildungsbedarf legt es nahe, die Planung non-formaler Lernaktivitäten zu dezentralisieren. Mit dieser Entwicklung kann der Kompetenzorientierung partiell entsprochen werden.

Die in den vorhergehenden Jahren in der Medienwirtschaft eingeführten Innovationen sind weitgehend zieloffen verlaufen, daher konnten die durch sie bedingten Kompetenzanforderungen nicht in Gänze antizipativ in Curricula gefasst und in Form institutionalisierter Bildung vermittelt werden. Ein weiterer Faktor, der dem entgegenstand, sind die asymmetrischen Zeithorizonte von Veränderungs- und Qualifizierungsprozessen. Das Ziel einer zukunftsorientierten Weiterbildung ist die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die künftigen Anforderungen entsprechen. Prämisse hierfür sind prozessbegleitende, individuelle und nach situativen Faktoren ausgerichtete Weiterbildungsangebote und darüber hinausgehend eine Integration der Kompetenzentwicklung, innerhalb derer Prognoseprinzipien Berücksichtigung finden.

#### **4.6.2 Qualität als „kritischer Faktor“ institutioneller Qualifizierungsmaßnahmen**

Die Diskussion über die Qualität angebotener institutioneller Maßnahmen ist seit einigen Jahren eines der dominierenden Themen der öffentlichen und

bildungspolitischen Debatte. Ursachen hierfür sind zum einen die wachsende Bedeutung einer Qualitätskontrolle in der Funktion eines attraktiven Marketinginstruments im forcierten Wettbewerb der Bildungsanbieter, zum anderen das steigende Qualitätsbewusstsein der Bildungsnachfragenden.

#### **4.6.2.1 Qualitätskontrolle**

Konsens herrscht in der Qualitätsdebatte insofern, dass Qualität keine feststehende Größe darstellt. Ein Transfer der Definition von Qualität, die besagt, dass Qualität das ist, was der Kunde wünscht, ist auf den Bildungsbereich nicht ohne weiteres möglich.<sup>208</sup> Lernprozesse sind keine einseitig zu erbringende Leistung eines Weiterbildungsinstitutes, sie bedürfen zwangsläufig der Mitwirkung der Lernenden. Daher lassen sich hinsichtlich der Qualität von non-formalen Lernaktivitäten zwei elementare Arten von Zielkategorien unterscheiden: bildungssystemimmanente Zielkategorien, wie z. B. Lernerfolg, Didaktik und Methodik, sowie betriebsstrategische Zielkategorien, beispielsweise die Sicherung des Anwendungstransfers.<sup>209</sup>

Der Einsatz von Weiterbildung wird verstärkt unter dem Nutzenaspekt der Kompetenzentwicklung und der Kostenkomponente abgewogen.<sup>210</sup> Dennoch wird in zahlreichen Unternehmen der Erfolg von Aktivitäten des non-formalen Lernens in Form quantitativer Größen ermittelt. Als Erfolgsindikatoren werden die Anzahl der Veranstaltungen und der Teilnehmertage herangezogen. Die Erhebung des faktisch erreichten Lernergebnisses hat oftmals nur sekundäre Relevanz. Doch allmählich setzt sich die Einsicht durch, dass statistische Aufbereitungen der Aufwendungen für die betriebliche Weiterbildung singulär keine aussagekräftigen Anhaltspunkte im Hinblick auf den Nutzen von Weiterbildung und die Umsetzungserfolge liefern.

---

<sup>208</sup> Vgl. Alt, C.: Ansätze der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Probleme und aktuelle Forschungsbefunde. Ebenda, S. 109 f.

<sup>209</sup> Vgl. Alt, C.: Ansätze der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Ebenda, S. 34.

<sup>210</sup> Vgl. Gnahs, D.: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt 1997, S. 3.

Lernerfolgskontrollen und Zufriedenheitsskalen der Seminarteilnehmer sind zur Erhebung der Qualität von Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund ihrer Standardisierung und Schematisierung kaum aussagekräftig. Viele Unternehmen und Weiterbildungsinstitute konzentrieren die Erfolgskontrollen und Erfolgsnachweise ausschließlich auf das Ausfüllen von Seminarbeurteilungsbögen. Insbesondere Weiterbildungseinrichtungen und Kongressanbieter suggerieren die Tauglichkeit dieser Fragebögen als Teil eines effizienten Bildungscontrollings, obwohl sie nicht mehr als eine unverbindliche Rückmeldung und einen ersten Eindruck widerspiegeln. Aussagen über den Lerntransfer in den betrieblichen Alltag oder über die Auswirkungen auf die Kompetenzen werden nicht eruiert.

Die Qualitätsdiskussion über die Evaluation und Sicherstellung des Erfolgs von Personalentwicklungsmaßnahmen einerseits sowie über den Nachweis, welchen Effekt diese Strategien auf die Kompetenzentwicklung haben, andererseits, wird dichotom von den externen Seminaranbietern wie auch den firmeninternen Personalabteilungen geführt. Besondere Aufmerksamkeit richten die Weiterbildungsinstitutionen dabei auf die Zertifizierung nach DIN/ISO 9000 – 9004<sup>211</sup>, da durch diese internationalen Normen das qualitative Wettbewerbsargument der Anbieter gestärkt und ihre Attraktivität für potenzielle Kunden auf diese Weise gesteigert werden soll.<sup>212</sup>

#### **4.6.2.2 Qualitätsmanagement**

Da es bei der Zertifizierung im Kern um formale Prozesse geht, kann dies nur ein erster Schritt zu einem umfassenderen Qualitätsmanagement sein.

---

<sup>211</sup> Die zunächst im industriellen Bereich angewendete und zu Beginn der 90er-Jahre auch für das Bildungssystem entdeckte Normenreihe DIN ISO 9000-9004 fokussiert die Fixierung jeglicher qualitätsrelevanter Abläufe nach standardisierten normierten Verfahrensvorgaben und deren Überführung in entsprechende Arbeits- und Verfahrensanweisungen.

Vgl. Alt, C.: Ansätze der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Probleme und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften am 10. und 11. März 1999. Erfurt 2000, S. 122 f.

<sup>212</sup> Vgl. Faulstich, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Ebenda, S. 204.

Diesbezügliche Strategien, die z. B. von den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten bereits initiiert wurden, strahlen auf die internen Aus- und Fortbildungsabteilungen, die verstärkt Instrumenten des Controllings unterworfen werden, aus.<sup>213</sup>

Das Qualitätsmanagement fungiert als Nukleus der Initiierung kompetenzentwickelnder Lernarrangements im Rahmen non-formaler Aktivitäten. Weitreichende Intransparenz und unleugbare Defizite zahlreicher Weiterbildungsveranstaltungen zwingen dazu, Rahmenbedingungen festzulegen, um Weiterbildungsentscheidungen informiert und zielgerichtet treffen zu können. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich der Trend ab, eine Zertifizierung der Bildungsprozesse nach der von ISO 9000 ff. verfolgten Qualitätssicherung anzustreben. Dies erfordert unternehmensintern die Implementierung von auf die eigenen Bildungsabteilungen bezogenen Qualitätssicherungsinstrumenten, damit ebenso wie bei Weiterbildungseinrichtungen eine Qualitätsprüfung und -bescheinigung veranlasst werden kann.

Die Frage nach der Qualität planmäßig organisierter Qualifizierungsmaßnahmen betrifft die Medienbranche ebenso sehr wie andere Wirtschaftszweige. Signifikante Relevanz erlangte sie im Zuge der Transformationen in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. In diesen bezog sich die Sicherung von Weiterbildungsqualität bislang in erster Linie auf die Einhaltung pädagogischer und methodischer Standards und die Durchführung von Lernerfolgskontrollen aus der Perspektive der Teilnehmer zum Abschluss von Seminaren und Workshops zur Ergebnissicherung. Um die Nachhaltigkeit zu erhöhen, wurde in einigen Rundfunkanstalten additiv ein drei

---

<sup>213</sup> Das Ideen- und Qualitätsmanagement hat sich bereits in mehreren öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, so z. B. in der Deutschen Welle und im Mitteldeutschen Rundfunk, als Führungsinstrument, das gleichermaßen die Mitarbeitermotivation wie auch die Erschließung und Nutzung von Mitarbeiterideen fördert, bewährt. Ziel dieser Systeme ist ein mitarbeiterseitig proaktiv wahrgenommenes Vorschlagswesen, das die Generierung chancenreicher Innovationen anstrebt. Dabei umfasst ein effektives Ideen- und Qualitätsmanagement zahlreiche Führungsinstrumente zur Förderung der Mitarbeiterkreativität sowie zur kontinuierlichen Verbesserung von Gruppen- und

Monate nach dem Seminarbesuch stattfindendes Gespräch zwischen Vorgesetztem und Seminarteilnehmer etabliert, in dem der Lerntransfer dialogisch reflektiert und Fehlsteuerungen entgegengewirkt werden kann. Notwendig ist im Rahmen einer strategischen Personalentwicklung die Implementierung einer planenden und steuernden, also prozessorientierten Weiterbildung, die ein Gesamtkonzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung impliziert.

#### **4.6.2.3 Ausgewählte empirische Forschungsergebnisse zur Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen**

Qualitätssicherung setzt das Wissen über die durch Weiterbildung zu erzielenden Lerneffekte voraus. Der Aspekt des Verwertungsnutzens ist jedoch bisher lediglich in singulären Ansätzen systematisch empirisch untersucht worden.<sup>214</sup> Insgesamt weisen die vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse, so z. B. diejenigen des Berichtssystems Weiterbildung zum Nutzen von Weiterbildung, auf hohe Streuverluste und mangelnde Anwendungsmöglichkeiten hin. Planmäßig organisierte Formen des Lernens können eine für die Lernenden kontraproduktiv defensive Lernhaltung, die Lernmotivation untergräbt und aufgrund des Verzichts auf die Vermittlung von Bedeutungszusammenhängen der Kompetenzentwicklung nicht förderlich ist, graduieren.<sup>215</sup>

Die bisher zum Thema Qualität und Entwicklung von Kompetenzen geführte wissenschaftliche Diskussion beschränkte sich im Wesentlichen auf einen kleinen Kreis von Spezialisten. Die Praktiker - Personalentwickler und Weiterbildungsanbieter – befassten sich demgegenüber intensiv mit den sie unmittelbar tangierenden Fragestellungen der Qualität von Weiterbildung zeitlich verzögert. Laut einer Erhebung des Bundesinstitutes für Berufliche

---

Teamkonzepten. Vgl. Schmidt, C.: Ideen- und Qualitätsmanagement. In: Deutsche Welle (Hrsg.): Personal- und Bildungsbericht 2003/2004. Bonn 2003, S. 68.

<sup>214</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Ende des Mythos Weiterbildung. Ebenda, Kapitel 1, S. 4.

<sup>215</sup> Vgl. Faulstich, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München 1998, S. 70 f.

Bildung setzten 1990 knapp 12 Prozent der 1.500 befragten Weiterbildungseinrichtungen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ein. Im Jahr 2002 gaben nahezu alle in die Untersuchung einbezogenen Weiterbildungsinstitutionen an, Maßnahmen zur Qualitätssicherung durchzuführen.<sup>216</sup> Die im Rahmen des Qualitätsmanagements von Weiterbildungseinrichtungen dominierende Methodik ist das von 76 Prozent der befragten Anbieter verwendete Verfahren der Selbstevaluation. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass nicht die Qualität des Erlernten, die Transferquote und die Anwendbarkeit als relevante Lernerfolgskriterien eruiert werden, die als wesentliche Aspekte der Qualitätssicherung die reflexive und kritische Rückmeldung Dritter, wie z. B. der Teilnehmer, berücksichtigen, sondern statt dessen eine unilaterale Selbstbewertung zum Maßstab erhoben wird. Ein derartiger Rückgriff auf als Qualitätssicherungssysteme reklamierte Formen der Selbstbewertung vermag den Einfluss des non-formalen Lernens auf die Kompetenzentwicklung weder zu ermitteln geschweige denn zu steigern, es werden bestenfalls sekundäre Aspekte analysiert.

#### **4.6.2.4 Qualität in der betrieblich organisierten Weiterbildung**

Dennoch und explizit im Rekurs auf die vorab geschilderte Situation stellt sich die Qualitätsfrage für die betrieblich organisierte Weiterbildung in zweifacher Hinsicht. Zum einen ist dem Diktum einer größtmöglichen Effizienzerreichung zu entsprechen, andererseits sind die Kosten und der Nutzen der Maßnahmen zu legitimieren. Hierzu kann eine systematische Planung und Steuerung sowie die ständige Optimierung der Bildungsarbeit einen Beitrag leisten. Darüber hinaus sind verlässliche Kriterien zu erarbeiten, die die Qualität externer Anbieter und Trainer, die für die Durchführung interner Seminare und Workshops verpflichtet oder zu denen Beschäftigte entsendet werden, messen.

---

<sup>216</sup> Vgl. Balli, C./Krekel, E. M.: Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BiBB Forschung. 4/2002, Bonn 2002, S. 2.

In ihrem Arbeitsalltag nehmen Personalentwickler und Weiterbildner zunehmend intensiver wahr, dass das von einem Dozenten abgedeckte klassische Aufgabenspektrum oftmals nicht mehr den aktuellen Anforderungen entspricht und dessen Berufserfahrung partiell obsolet geworden ist. Diese evidenten Kompetenzdefizite zahlreicher von Bildungsinstituten und Unternehmen beschäftigter Trainer trägt zu einer geringen Transferquote bei. Dies resultiert aus einem Einsatz von Seminarleitern, die weder über fundierte wirtschafts- oder branchenspezifische Kenntnisse verfügen noch eine pädagogische und methodische Ausbildung vorweisen können. Der Grund für diese offensichtlichen, gravierenden Kompetenzlücken ist vielfach in der lediglich punktuellen Investition der Trainer in die eigene Kompetenzentwicklung zu sehen.<sup>217</sup>

In der beruflichen Weiterbildung ist eine Tendenz zur Extension überfachlicher Themenstellungen festzustellen, da diese, obwohl jeglicher Hinweis zum Verwertungszusammenhang fehlt, als Kern der Handlungsfähigkeit angesehen werden. Beispielsweise unterstützt einen Tontechniker – vorausgesetzt, diese kann in einem Seminar tatsächlich vermittelt werden – Sozialkompetenz nicht bei der Bewältigung des Übergangs von der Analog- zur Digitaltechnik. Viele Führungskräftebildungen, die Verhaltensänderungen intendieren, sind aufschlussreich und beliebt, da sie vorrangig Seminarentertainment bieten, oftmals beschränkt sich ihr Resultat jedoch auf einen minimalen Lerneffekt. Das Ausweichen in Softskill-Themenbereiche dient nicht einer anforderungsorientierten Weiterbildung und hat auch keine erkennbar positiven Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung des Einzelnen.

### **4.6.3 Kompetenzentwicklung im Rahmen non-formalen Lernens**

#### **4.6.3.1 Potenziale und Grenzen der Kompetenzentwicklung im Rahmen non-formalen Lernens**

---

<sup>217</sup> Vgl. u. a. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96. Ebenda, S. 105 f.; Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Ebenda, S. 20 f.

In non-formalen Lehrarrangements wie z. B. Seminaren oder Workshops werden in erster Linie didaktisch-methodisch aufbereitete Informationen dargeboten. Die Art der Themenpräsentation bestimmt die Reihenfolge des vermittelten Stoffes, sie entscheidet über den Einbau von Iterationsschleifen, den Einsatz von Formen pädagogisch sinnvoller Redundanz, die Kombination von verbaler und visueller Darstellung, die Geschwindigkeit des Informationstransfers und die pädagogische Rückkopplung. Mit Hilfe dieses Instrumentariums werden die Lernstrukturen, die in der methodischen Vorgehensweise der Lernenden bei der Apperzeption und Verarbeitung von Informationen ihren Ausdruck finden, so gesteuert, dass im Zuge der Rezeption eine Aneignung vollzogen wird, die prioritär auf Sachwissen und kognitive Fähigkeiten gerichtet ist.<sup>218</sup> Dies ist nicht grundsätzlich negativ zu bewerten, zumal ein Großteil der Formalqualifikationen auf diese Weise erworben wird und auch der Einsatz moderner didaktischer Medientechniken vornehmlich dieser Lehr-Lern-Strategie folgt, deren kreative Modifikation sicher lernförderlich ist. Kompetenzentwicklung bedarf als Grundlage eines gewissen Grades von Fachwissen und spezifischer Fertigkeiten, sie setzt also in formalen und non-formalen Lehrarrangements auf Erlerntem auf.

Während sich non-formales Lernen in Form institutioneller Qualifizierungsmaßnahmen und somit innerhalb relativ stabiler Rahmenbedingungen zur Reproduktion und Multiplikation von Qualifikationen bewährt hat, stößt es im Kontext von Innovationsprozessen an Grenzen.<sup>219</sup> Tradierte Strukturen, in denen non-formales Lernen stattfindet, basieren vorrangig auf Lehrgängen und Kursen sowie auf diversen Formen von Unterricht und Seminar. Wie auch beim formalen Lernen lassen sich Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz mittels dieser Lernstrukturen

---

<sup>218</sup> Vgl. Knöchel, W./Trier, M.: Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung: Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): edition QUEM: Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Band 5. Berlin 1995, S. 67.

<sup>219</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Kompetenz und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze in der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Innovationsforschung 2001. Bochum 2001, S. 24.

nicht annähernd umfassend, jedoch je nach Basiskompetenz in differierender Intensität in grundlegendem Maße erwerben.

Die Effektivität und Effizienz gut umgesetzter non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen zur Reproduktion von Routinen ist unbestritten. Traditionelle Weiterbildung ist wesentlich für die Vermittlung von Fachkompetenz, da sie das Ziel einer unidirektionalen Weitergabe eines systematischen, fachteiligen Curriculums verfolgt, welches das möglichst komplette Wissen enthält, das zur Ausübung eines Berufes erforderlich ist. Auch Führungskompetenz kann im Rahmen von Seminaren und Trainings erworben werden.<sup>220</sup> Voraussetzung hierfür ist, dass keine die Arbeitswelt ignorierenden Lernarrangements geschaffen, sondern diese auf Arbeitsprozesse ausgerichtet werden.

Prinzipiell gilt, dass in der Weiterbildung vielfältige Lernarten und Lernwege praktiziert werden, die zur Kompetenzentwicklung beitragen können. Um die Transferquote non-formalen Lernens zu steigern und positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung des Einzelnen nehmen zu können, ist darauf zu achten, dass klassische Seminare und Workshops differenziert und im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer unter Berücksichtigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen an diese konzipiert und realisiert werden. Insbesondere auf individuellen Entwicklungsplänen basierende Personalentwicklungsmaßnahmen indizieren potenzielle Wirkungen auf Dispositionen und können daher zielgerichtete Kompetenzimpulse geben. In diesem Kontext können Seminare punktuell auf Kompetenzen Einfluss nehmen.

Der Geschwindigkeit des Wandels der Kompetenzanforderungen, der Komplexität beruflichen Wissens und der Forderung nach Unmittelbarkeit des Anwendungsbezuges des Lernens kann ein an schulischen Vorbildern ausgerichtetes Curriculum nicht entsprechen. Daher steht im Mittelpunkt der berufspädagogischen Maßnahmen statt einer Unterrichtsdurchführung

---

<sup>220</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96. Berlin 1996, S. 92.

herkömmlicher Art die Begleitung von Lernprozessen. Damit verbunden ist ein neues Rollenverständnis der Lehrenden. Diese fungieren nicht mehr als Referenten und Seminarleiter, sondern als Lernprozessbegleiter. Dieser Rollenwandel bedeutet für die Lehrenden ein verändertes Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses, das neue Anforderungen an ihre Kompetenz und ihre Professionswahrnehmung stellt. Eine planerisch umsichtige Personalentwicklung, die von der traditionell dominanten Wissensvermittlung abrückt, wird vorausgesetzt.<sup>221</sup>

Die Initiierung einer solchen möglichst kompetenzentwickelnden Weiterbildung bedarf der Partizipation der Teilnehmenden an der Konzeption, Durchführung und der Evaluation von Seminaren und Schulungen. Den Erwerb von Kompetenzen zu fördern, setzt ein neues Bild der Professionalität voraus, welches auf „Ermöglichen“ statt auf „Machen“ ausgelegt ist. Die Lehr-Lern-Beziehung sollte durch dialogische Parität und synergetische Dichotomie geprägt sein. In diesem Sinne verstandene non-formale Lernarrangements offerieren Freiräume, die von den Lernenden individuell genutzt und ausgestaltet werden können und den Fokus auf Prozesse des Entdeckens, des Problemlösens, der Findung neuartiger Ergebnisse und der Ausbildung von Kompetenzen richten.<sup>222</sup> Eine derartige Interaktion impliziert flexible Formen und Abläufe von Weiterbildungsmaßnahmen, die die Aneignung von Kompetenzen ermöglichen und zugleich offen genug konzipiert sind, um situativ gestaltbar und veränderbar zu sein.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass non-formale Lehrarrangements angesichts von Streuverlusten und Transferproblemen nur marginal zur individuellen Kompetenzentwicklung beitragen können. Da die Effektivität undifferenzierten non-formalen Lernens kritisch zu bewerten ist, berufliches Wissen jedoch kontinuierlich generiert wird, weist dies auf Lernwege außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung hin. Es stellt sich somit die

---

<sup>221</sup> Vgl. Rein, E. N. v.: Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen. In: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2003. Bonn 2003, S. 9.

<sup>222</sup> Vgl. Knoll, J.: ... dass eine Bewegung entsteht. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 142.

Frage, welche alternativen oder komplementären Lernformen zur Herausbildung von Kompetenzniveaus bewusst oder inzidentell genutzt werden.

#### **4.6.3.2 Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung**

Der wissenschaftliche Diskurs der vergangenen Jahre weist konsensual eine Tendenz auf, die einem Paradigmenwechsel des Verständnisses von Kompetenzaneignung gleichkommt. Dem fremdorganisierten Lernprozess der klassischen Weiterbildung wird reziprok zu demjenigen des informellen Lernens eine schwindende Bedeutung testiert. Konsekutiv rücken die integrative Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen in informellen und non-formalen Lernarrangements im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld und in Selbstlernprozessen ins Zentrum des Interesses.

Da berufliche Kompetenzentwicklung sich in der Regel in einem langwierigen und evident individuellen Lernprozess vollzieht, sind exakte Aussagen, wie formales, non-formales und informelles Lernen auf die Kompetenzentwicklung einwirken, mit einem hohen Unsicherheitsfaktor behaftet. Es ist unbestritten, dass dem lebensbegleitenden Lernen, das sämtliche Lernprozesse innerhalb der Lebensabschnitte eines Menschen impliziert und qua Definition die schulische und berufliche Erstausbildung sowie die allgemeine und berufliche Weiterbildung umfasst, große Bedeutung zukommt. Eine besondere Rolle nimmt in diesem Rahmen die Weiterbildung im Allgemeinen und die berufliche Weiterbildung im Speziellen ein. Diese Erkenntnis manifestierte sich in einem erhöhten Bedarf an empirisch abgesichertem Datenmaterial zur Weiterbildungssituation. Die nähere Betrachtung zeigt, dass die Weiterbildungstopographie in Deutschland statistisch lediglich bruchstückhaft erhoben wurde, so dass eine Gesamtstatistik nicht existiert. Die multiplen vorhandenen Datenquellen sind nur partiell kompatibel.<sup>223</sup> Sie sind nach Zielgruppen in Personen- und Unternehmensbefragungen differenzierbar.

---

<sup>223</sup> Vgl. Bellmann, L./Leber, U.: Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen. In:

Letztere beziehen in ihr Umfrageprogramm formelle Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen organisierter Aktivitäten stattfinden, ebenso wie informelle Formen der Weiterbildung mit ein. Auch die meisten der vorliegenden Personenbefragungen berücksichtigen informelle Lernformen.<sup>224</sup>

Seit Ende der 80er-Jahre werden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im dreijährigen Turnus Erwerbspersonen im Rahmen einer repräsentativen Erhebung nach ihrer Weiterbildungsbeteiligung und den von ihnen genutzten Lernformen befragt.<sup>225</sup> Gegenstand der schriftlichen Repräsentativbefragung ist die Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme, die im Wesentlichen auf den Besuch von Kursen und Lehrgängen bezogen ist, und die Teilnahme an weniger formalisierten Formen der Weiterbildung. Einen Kernbereich stellt hierbei das informelle Lernen<sup>226</sup> dar, unter das das Lesen berufsbezogener Fach- und Sachbücher sowie Fachzeitschriften, das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren, kurzzeitige Veranstaltungen, wie z. B. Vorträge, die Unterweisung und das Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte und weitere Personen, der Besuch berufsbezogener Fachmessen und Kongresse, organisierte Fachbesuche in anderen

---

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2003. Bonn 2003, S. 14 ff.

<sup>224</sup> Zu den Unternehmensbefragungen zählen die Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zur betrieblichen Weiterbildung, die CVTS (Continuing Vocational Training Survey) und das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Personenbefragungen werden unter anderem durch das Berichtssystem Weiterbildung in 3-jährigem Turnus und in unterschiedlichen Zeitabständen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführt.

Vgl. Bellmann, L./Leber, U.: Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2003. Bonn 2003, S. 15/16.

<sup>225</sup> Vgl. Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 1999; Vgl. Kuwan, H. et al.: Berichtssystem Weiterbildung 2000. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn 2003.

<sup>226</sup> Das Berichtssystem Weiterbildung verwendet in diesem Zusammenhang teilweise den Terminus „informelle berufliche Weiterbildung“.

Abteilungen, Qualitäts-, Werkstattzirkel und Austauschprogramme mit anderen Firmen subsumiert werden.

Den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung zufolge haben sich im Jahr 2003 61% aller Erwerbspersonen an informellen Lernaktivitäten beteiligt. Die Partizipation variiert bundesweit zwischen 43% bei den un- und angelernten Arbeitern und 79% bei den leitenden Angestellten. Im Rahmen der BIBB/IAB Erhebung aus dem Jahr 1999 gaben 61% der Erwerbstätigen an, sich informell weitergebildet zu haben. Als informelle Lernformen wurden prozentual am häufigsten die Lektüre von Fachbüchern und –zeitschriften, die Teilnahme an Fachvorträgen, Vorführungen und Präsentationen genannt. Praxisnahes informelles Lernen, z. B. in Form einer Hospitation, werden seltener genutzt.<sup>227</sup>

#### **4.6.3.3 Methodisch-empirisches Vorgehen innerhalb der Studie**

Die seitens der empirischen Bildungsforschung durchgeführten Befragungen zur Nutzung der verschiedenen Lernformen sind überwiegend quantitativ orientiert. In der vorliegenden Studie werden ebenfalls quantitativ ermittelte Daten analytisch erfasst und bewertet, darüber hinaus jedoch auch qualitativ gewonnene Ergebnisse interpretiert und synergetisch mit den Resultaten der Fragebogenerhebung zusammengeführt.

Bevor die entsprechende Methodik und die Exploration detailliert erläutert werden, richtet sich der Fokus im folgenden Kapitel auf die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen informellen Lernens. Die evidente Hinwendung zu dieser Lernform schafft ein grundlegendes Verständnis der Begrifflichkeit, der bildungspolitischen Relevanz informellen Lernens, seiner lerntheoretischen Verortung, seiner differentiellen wissenschaftlichen Definitionen und seiner Kompetenz entwickelnden Wirkung im Arbeitsprozess.

In gleichsam deduktiver Chronologie findet eine Annäherung an die Kohärenz von informellem Lernen und Kompetenzentwicklung statt.

---

<sup>227</sup> Vgl. Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ebenda, S. 56 f.

## 5. Informelles Lernen

### 5.1 Einführung

Informelles Lernen ist zu einem der meist gebrauchten Sammelbegriffe avanciert, um ein Spektrum von Lernprozessen jenseits der formalen Aus- und Weiterbildung zu kennzeichnen. Es ist unbestritten, dass der größte und wichtigste Teil des Lernens bereits heute – und erst recht in Zukunft – nicht in planmäßig organisierten Weiterbildungsveranstaltungen stattfindet, sondern, ausgehend vom Prinzip der Eigenverantwortung und Selbstorganisation, in kontinuierlichen Prozessen im Rahmen der Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen im Lebensvollzug. Lebenslanges Lernen setzt die Fähigkeit zum Selbstlernen voraus und schließt sie ein. Das gilt insbesondere für die berufliche Weiterbildung, die nur noch begrenzt institutionalisiert erfolgt. Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen gehen bereits bei der Planung ihrer Qualifizierungsmaßnahmen davon aus, dass die Teilnehmer die Fähigkeit und Bereitschaft mitbringen, sich auch selbstständig Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. Im Zuge des aktuellen ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Wandels gewinnen informelle, nicht planmäßig organisierte Lernprozesse im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld insbesondere durch die dynamische Verbreitung und Nutzung von Informationstechnologien und Medien verbunden mit einer Reorganisation von Arbeitsabläufen und –strukturen an Bedeutung.

Lernprozesse sind die Katalysatoren individueller Kompetenzentwicklung. Lernen findet nicht ausschließlich institutionell organisiert und geplant statt, es beruht zu einem Großteil auf der Reflexion beiläufig gemachter Erfahrungen. Dabei umfasst das Lernen verschiedene Formen.<sup>228</sup> Deutsche Pädagogen

---

<sup>228</sup> In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe Lernform und Lernart nahezu ausschließlich synonym verwendet, eine definitorische Abgrenzung findet nicht statt. Im Rahmen dieser Studie wird eine denotativ und konnotativ geleitete Differenzierung der Termini vorgenommen. Lernform bezeichnet die übergeordnete Ebene von formalem, non-formalem und informellem Lernen sowie deren Mischformen, als Lernarten werden die den Lernformen zugehörigen Ausprägungen des Lernens, die Lerntypen verstanden.

unterscheiden z. B. intentionales, erfahrungsbezogenes, selbstbestimmtes, institutionelles, integriertes, inzidentelles, wissenschaftsbezogenes, fremdbestimmtes, autodidaktisches und spontanes Lernen.<sup>229</sup> Dem gemäß können die Ziele und Abläufe des Lernens eher selbstbestimmt oder fremdbestimmt, non-formal oder informell, intentional oder beiläufig geprägt sein. Innerhalb dieser Dimensionen existieren Differenzen und zwischen den Polen vielfältige Ausprägungsformen.

## 5.2 Konzeptionelle Grundlagen

Nachdem in Kapitel 4.6 die Wirkung des fremdbestimmten non-formalen Lernens auf die Kompetenzentwicklung beschrieben wurde, wird nachfolgend der Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung dargestellt. Einen Schwerpunkt hierbei bildet das informelle Lernen im Prozess der Arbeit.

Im Rahmen der Exploration wurden Fragen zum berufs- und arbeitsbezogenen informellen Lernen in den Mittelpunkt der Erhebung gestellt. Es wurde untersucht, wie innerhalb der durch ein hohes Innovationstempo gekennzeichneten öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die einzelnen Berufsgruppen den Wissenswandel bewältigen. Darüber hinaus richtete sich das Interesse auf die Identifikation und Interpretation von konkordanten und diskordanten Tendenzen hinsichtlich der Lernprozesse der zu untersuchenden Berufsgruppen. Prioritär wurde in diesem Kontext ermittelt, welchen Einfluss das informelle Lernen auf die Basis- und Einzelkompetenzen und die holistische Kompetenzentwicklung Medien naher Berufsgruppen ausübt.<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Vgl. Faulstich, P.: Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Bartmannsweiler 2002; [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf), S. 5; Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P. et al.: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. In: Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen in Dresden. Neusäß 1999, S. 299.

<sup>230</sup> Die Detailergebnisse werden in Kapitel 7 dargestellt.

Um einen grundlegenden allgemeinen Überblick über die Thematik zu vermitteln, widmet sich zunächst eine komparative Analyse den wissenschaftlichen Definitionen und Erläuterungen, anschließend werden die Differenzen und Gemeinsamkeiten essentieller Lernarten im Vergleich zum informellen Lernen dargelegt. Weiterhin wird das der Studie zugrunde gelegte Verständnis informellen Lernens mit dem Fokus auf informellem Lernen im Prozess der Arbeit erschlossen.

### **5.3 Bedeutung des informellen Lernens**

Kompetenzen sind von entscheidender Bedeutung für das Individuum. Einzig lebenslanges, kompetenzentwickelndes Lernen, auch in Form informeller Lernprozesse, befähigt die Menschen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig weiterzuentwickeln und ihren beruflichen Alltag zu gestalten.

Inzwischen weisen zahlreiche Untersuchungen darauf hin, dass der quantitativ und qualitativ dominante Anteil entwickelter Kompetenzen außerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworben wird. Die Lernpotenziale jenseits institutionalisierter Formen der Aus- und Weiterbildung sowie das Lernen im Arbeitsprozess und im sozialen Umfeld gewinnen daher zunehmend an wissenschaftlicher und praktischer Relevanz. Letztere findet ihren Ausdruck in der steigenden Anzahl beruflicher Entwicklungswege, die im Wesentlichen nicht durch formale und non-formale Lernformen begründet sind, sondern auf im Kontext selbstgewählter Handlungsbereiche erlangte individuelle Erfahrung und Engagement aufbauen.

Die Bund-Länder-Kommission hat im Rahmen der Erstellung der vorläufigen Leitsätze für „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ explizit darauf hingewiesen, dass der Kompetenzerwerb auch abseits klassischer Weiterbildungseinrichtungen und zwar in besonders starker Ausprägung in der Lebens- und Arbeitswelt erfolgt. Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen findet in starkem Maße in der Familie, im Zuge der Nutzung von Medien, im Freundeskreis, im Verein, in der Freizeit generell und am Arbeitsplatz statt. Eine bewusst geförderte Extension der informellen Lernorte stellt Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen vor die Herausforderung, sich für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld zu öffnen. Eine

weitere Forderung der Bund-Länder-Kommission im Sinne einer Stärkung des informellen Lernens ist darauf ausgerichtet, Kompetenzen, die außerhalb des formalen und non-formalen Sektors erworben wurden, formal anzuerkennen und in reguläre Bildungsprozesse zu integrieren.<sup>231</sup>

Die Auseinandersetzung mit der Thematik des informellen Lernens und die Anerkennung bzw. Zertifizierung informell erlangter Kompetenzen beschränkt sich aktuell nicht auf bildungspolitische Postulate, sie hat auch im deutschen arbeitsmarktpolitischen Diskurs an Profil gewonnen, wie stichwortartig plakativ „Methoden der Kompetenzfeststellung“ oder „Identifizierung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen“ signalisieren. Allerdings ist hinsichtlich der Aktivitäten zur Bewertung informell entwickelter Kompetenzen eine signifikante länderspezifische Diskrepanz zu konstatieren.<sup>232</sup>

Das seit einigen Jahren aus dem Kreis der Personalentwickler bekundete starke Interesse an der Thematik des informellen Lernens ist ein Indiz dafür, dass traditionelle Konzepte der beruflichen Fortbildung der Disseminationsgeschwindigkeit neuer Technologien und den veränderten Arbeits- und Organisationsstrukturen in Unternehmen nicht mehr gerecht werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie informelles Lernen durch die Anpassung von Rahmenbedingungen in Unternehmen, Reorganisation von Arbeitsprozessen, Tätigkeitsanreicherungen und Reengineering-Prozesse gefördert werden kann.

Informelles Lernen ist heute in nahezu sämtliche Bereiche des Lebens integriert. Es besteht Konsens darüber, dass informelles Lernen als singulärer

---

<sup>231</sup> Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 7.

<sup>232</sup> Während sich in Deutschland die Forschung noch mit der Entwicklung entsprechender Instrumente befasst, existieren z. B. in Frankreich und Norwegen bereits fortgeschrittene Ansätze, die über die Identifizierung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen hinaus konkrete Formen der Zertifizierung entwickeln. Existente Modelle stellen die französische „bilan de competence“ und die Entwicklung rechtlicher Rahmenbedingungen für die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in Norwegen dar.

Faktor keine Alternative zu den bisherigen Lernformen und Lernkonzepten darstellt, es ist vielmehr in einem zu schaffenden Gesamtsystem zusammen mit formalem und non-formalem Lernen als Synthese zu verstehen.<sup>233</sup> Grundlage dieser effektiven Verbindung ist das Prinzip des lebenslangen Lernens, das eine flexible Nutzung aller informellen und organisierten (formalen und non-formalen) Lernmöglichkeiten notwendig macht.

Die Europäische Kommission verfolgt ebenso wie die Bund-Länder-Kommission auf nationaler Ebene das transnationale Ziel, informelles Lernen unabhängig davon, in welchem Bereich es stattfindet, offiziell anzuerkennen. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Förderung des Lernens am Arbeitsplatz und die strategische Entwicklung von Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen zu lernenden Organisationen. Politiker und Unternehmen setzen gleichermaßen große Hoffnungen auf informelle Lernaktivitäten.<sup>234</sup>

Kontrastierend zur vorab aufgezeigten Bedeutung, die informellem Lernen im bildungspolitischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Sektor beigemessen wird, existiert bisher kein eindeutiges und übereinstimmendes Verständnis, das Auskunft darüber gibt, welche Lernformen informelles Lernen beinhaltet und welche Potenziale es bietet.

## **5.4 Entwicklung des informellen Lernens: Ein etymologischer und historischer Überblick**

Die Bedeutung des informellen Lernens wurde im vorangegangenen Kapitel skizziert. Seine etymologische und wissenschaftlich-historische Entwicklung

---

Vgl. Hendrich, W.: Probleme und Perspektiven der Evaluierung und Anerkennung informellen Lernens im europäischen Kontext. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen. Ebenda, S. 36 f.

<sup>233</sup> Vgl. Faust, M./Holm, R.: Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. Ebenda, S. 98; Vgl. Staudt, E./Kley, T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen. Ebenda, S. 41 f.

<sup>234</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Mitteilung der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001, S. 9 ff.

als Grundlage aktueller andragogischer Definitionen ist im Folgenden zu explizieren.

#### **5.4.1 Etymologisch-begriffliche Herleitung informellen Lernens**

Informell geht auf französische und lateinische Wortstämme zurück und bedeutet auf Formen verzichtend bzw. nicht förmlich, nicht offiziell, ohne formalen Auftrag.<sup>235</sup> Das lateinische Adjektiv *informis* ist im hier relevanten Wortsinn mit unförmlich, formlos zu übersetzen, das Verb *informo* kann sowohl die Bedeutung formen, gestalten, bilden als auch bilden, unterrichten einnehmen.<sup>236</sup> Das Adjektiv *informell* wird im alltäglichen Sprachgebrauch vornehmlich in den vier Bereichen Wirtschaft, Soziologie, Kunst und Pädagogik angewandt.

Als informell werden nicht offiziell organisierte soziale Kontakte, wie z. B. informelle Gruppen oder informelle Beziehungen bezeichnet. Im ökonomischen Bereich wird der informelle Sektor, z. B. in Entwicklungsländern, vom formellen Wirtschaftssektor abgegrenzt, zu dem mittlere und größere Unternehmen, die kapitalintensive Technologien einsetzen sowie den Bereich öffentlicher Dienstleistungen abdecken, zählen. Die umgangssprachlichen Synonyme Schwarzarbeit und Schattenwirtschaft weisen darauf hin, dass der informelle Sektor einer Volkswirtschaft durch die Absenz formalisierter Beschäftigungsverhältnisse zu charakterisieren ist und sich oft staatlicher Kontrolle entzieht. Dieses Wirtschaften außerhalb gesetzlich-staatlicher Vorgaben ist in den Entwicklungsländern, speziell im Bereich der Dienstleistungsberufe, ein weit verbreitetes strukturelles Problem, das in seiner Bedeutung und Wirksamkeit oft unterschätzt wird.<sup>237</sup>

---

<sup>235</sup> Vgl. Duden Band 1. Mannheim 1996, S. 370; Vgl. Duden Band 5. Mannheim 1990, S. 345.

<sup>236</sup> Vgl. Stowasser, J. M.: Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München 1980, S. 233.

<sup>237</sup> Vgl. WIKIPEDIA. Die freie Enzyklopädie. [www.wikipedia.org/wiki/ Informeller \\_Sektor](http://www.wikipedia.org/wiki/Informeller_Sektor); Vgl. Singh, M.: Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Frankfurt 1996; Vgl. Overwien, B.: Befreiungspädagogik und informelles Lernen –

In der darstellenden und bildenden Kunst steht die informelle Kunst für eine Strömung, die auf ein formales und kompositorisches Regelwerk verzichtend im spontanen Malakt verwirklicht wird. Die Künstler der „Art informel“ lehnen sowohl geometrische Formen als auch abstrakte Darstellungen realer Gegenstände und jegliche Art von konzipierter künstlerischer Umsetzung ab.<sup>238</sup>

Eine vierte Ebene der Begriffszuordnung ist diejenige der Erwachsenenbildung. In Abgrenzung zu formalem und non-formalem Lernen wird in der pädagogischen Fachliteratur der Begriff des informellen Lernens verwendet. Die wissenschaftlich-historische Entwicklung dieser Lernform als Grundlage gegenwärtiger andragogischer Definitionen bedarf einer näheren Betrachtung.

#### **5.4.2 Die historische Entwicklung des Begriffs informelles Lernen und seines Verständnisses**

Die in Deutschland konstitutive Einführung des Terminus informelles Lernen rekurriert wesentlich auf den aktuellen internationalen und bildungspolitischen Diskussionsstand. Im angelsächsischen Sprachraum nahm bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts der amerikanische Erfahrungstheoretiker John Dewey die Unterscheidung zwischen „informal education“ und „formal education“ vor. In seinen 1899 veröffentlichten Lesungen legt Dewey die der Differenzierung zufolge variierenden Formen des Lehrens und Lernens dar. Er weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Formalisierung und theoretische Begründung der Erziehung in der Antike von den Griechen eingeführt worden sei, die unter anderem die soziale Funktion explizit erläutern hätten. Dewey vertritt die Auffassung, die im Rahmen des sozialen Zusammenlebens stattfindende in-

---

eine Verbindung für globales Lernen? Berlin 2000, S. 2. [www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html](http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html)

<sup>238</sup> Vgl. Leuenberger, P.: Informelle Kunst. Bern 2004, S. 1 f.; Plattform für Kunst, Kultur und Gesellschaft; [www.g26.ch/kunst\\_glossar\\_23.html](http://www.g26.ch/kunst_glossar_23.html)

formelle Erziehung stelle die Basis der formalen, in der Schule erfolgenden Erziehung dar.<sup>239</sup>

In Deutschland hingegen ist der Begriff des informellen Lernens bis weit über die 80er-Jahre hinaus nicht präsent.<sup>240</sup> Bis zum Ende der 90er-Jahre wurde das Themenfeld des informellen Lernens im Rahmen von Untersuchungen der Deutschen Bildungsforschung lediglich punktuell analysiert.<sup>241</sup>

Die Debatte über informelles Lernen wurde zunächst vor allem im Kontext der Diskussion über Bildung in den Entwicklungsländern geführt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass insbesondere in schwach industrialisierten Staaten formale und non-formale Bildung im Gegensatz zu informellem Lernen eine nachgeordnete Bedeutung einnehmen, da ein duales Ausbildungssystem weitestgehend unbekannt ist und mangels Ressourcen kaum Möglichkeiten bestehen, formale Lernformen zu unterstützen. Berufsbezogene und tätigkeitsrelevante Kompetenzen werden aufgrund der Absenz formaler Systeme weitestgehend informell erworben. Der Anteil derjenigen Menschen, die die entsprechenden Fertigkeiten und Kompetenzen mittels formalem und non-formalem Lernen erlangen, ist relativ gering.<sup>242</sup>

Die idealtypische Kategorisierung des Lernens analog der Institutionalformen formales, nicht formales und informelles Lernen wurde in den 60er- und 70er-Jahren in erster Linie durch internationale Organisationen im Kontext von Bildungsproblemen in Entwicklungsländern etabliert. Dieser klassischen Trias ging die dichotome Unterscheidung zwischen school education und out-of-

---

<sup>239</sup> Vgl. Dewey, J.: Lectures in the Philosophy of Education 1899. New York 1966, S. 35 ff. Zit. in: Dehnbostel, P./Gonon, P.: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 17.

<sup>240</sup> Vgl. Gonon, P.: Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P.: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 13 f.

<sup>241</sup> Overwien gibt einen komprimierten Überblick über Untersuchungen zum informellen Lernen in Deutschland. Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 2005, S. 16 ff.

school-education voraus.<sup>242</sup> Die kontrastierende Gegenüberstellung spiegelt die Polarisierung zwischen dem in zahlreichen Entwicklungsländern aufgrund der hohen Kosten, die mit einer Installierung komplexer formaler Aus- und Weiterbildungsformen verbunden sind, schwach ausgebauten formalen Bildungssystem und den in diesen Staaten traditionell vorherrschenden informellen Lernprozessen wider.

1974 wurde erstmals von Coombs und Ahmed im Rahmen einer durch das International Council for Educational Development und die UNESCO unterstützten Untersuchung von Bildungsprozessen in ländlichen Gegenden eine Unterscheidung der drei Termini vorgenommen, die nach wie vor insbesondere von englischsprachigen Bildungsexperten als theoretische Basis zugrunde gelegt wird.

Coombs und Ahmed führen aus, dass sich formale Bildung ausschließlich auf das institutionalisierte staatliche Bildungswesen bezieht, wohingegen non-formale Bildung geplante Lernprozesse, die außerhalb dieses Bildungssystems stattfinden, beinhaltet: „[...] nonformal education is any organized systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system [...]“.<sup>244</sup> Informelle Bildung beschreiben die beiden Forscher als lebenslangen Prozess, in dessen Verlauf der Mensch Wissen, Einsichten und Kenntnisse erwirbt und kumuliert, die auf alltäglichen verinnerlichten Erfahrungen innerhalb der sozialen Umwelt, so z. B. zu Hause, beim Spielen oder im Prozess der Arbeit, gründen.

Die tradierte Begrenzung der Lernorte auf den Bereich institutionalisierter Weiterbildung entspricht nicht der Lebensrealität; zu dieser zählen ebenso das nicht-institutionalisierte Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld und im multimedialen Kontext. In diesen Lernfeldern erfolgt der Kompetenzerwerb,

---

<sup>242</sup> Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. Ebenda, S. 296.

<sup>243</sup> Vgl. Schiersmann, C./Remmele, H.: Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 75. Berlin 2002, S. 14.

der kontrastierend zu non-formalen Lernarrangements im Regelfall nicht primär die Aneignung theoretischen Fachwissens fokussiert, sondern darüber hinaus potenziell Können, Fertigkeiten, Erfahrungen, Beurteilungs- und Transformationsvermögen, Intuition, Werte und Normendimensionen, folglich neben explizitem, messbarem Wissen auch implizites, deutbares Wissen umfasst.<sup>245</sup>

Im Anfang der 70er-Jahre veröffentlichten Faure-Bericht der UNESCO<sup>246</sup>, der in weiten Teilen der Bildungspolitik als das zentrale internationale Bildungsreform-Dokument der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gilt, steht die Erziehung im Sinne eines Sozialisationsprozesses, der informelle wie auch nicht institutionalisierte Formen des Lernens, die sowohl die Persönlichkeitsbildung als auch Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung inkludieren, im Mittelpunkt der Ausführungen.

Obwohl der Faure-Report vor mehr als dreißig Jahren verfasst wurde und somit aus kritischer Distanz als historischer Bericht zu begreifen ist, stellt er eine konstitutive Bezugsgröße für eine Vielzahl theoretischer und empirischer Forschungsberichte dar. Sein humanistisches Anliegen richtete sich darauf, differenzierte Lernwege für die Entwicklung einer friedvollen und kreativen Weltgesellschaft aufzuzeigen.<sup>247</sup>

In zahlreichen wirtschaftlich unterentwickelten Staaten der Erde stellen die alltäglichen informellen Formen des Lernens im Rahmen des Familien- und Clanlebens nach wie vor die vorherrschende Art der Erziehung dar.

---

<sup>244</sup> Coombs, P./Ahmed, H.: *Attacking rural Poverty. How nonformal education can help.* Baltimore 1974, S. 8.

<sup>245</sup> Vgl. Staudt, E./Kley, T.: *Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen.* Ebenda, S. 13 ff.

<sup>246</sup> In einem einjährigen Projekt wurden Untersuchungsteams in die ganze Welt entsendet, um ein umfassendes Bild der wichtigsten Bildungsreformansätze der späten 60er-Jahre und frühen 70er-Jahre zu erarbeiten und daraus Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen zu entwickeln.

<sup>247</sup> Vgl. Künzel, K.: *Verborgene, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens.* In: Brödel, R.: *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung.* Bielefeld 2004, S. 113.

Informelles Lernen, wie es der Faure-Bericht im Hinblick auf primitive Gesellschaften schildert, ist ein praxisbezogenes, sich im Alltag vollziehendes Lernen durch Beobachten, Anweisung, Nachahmen, Überlieferung und Rituale.<sup>248</sup> Eine Parallele zu diesem Verständnis informellen Lernens als wesentliche Form der Erziehung ist im Hinblick auf die modernen Gesellschaften zu konstatieren, in denen der Mensch in den verschiedenen Lebensabschnitten Erziehung in erster Linie durch seine Umwelt, innerhalb der Familie und im sozialen Umfeld erfährt.

Ein essentielles im Faure-Bericht hervorgehobenes Resultat ist die Prädominanz informeller Formen des Lernens in Afrika, großen Teilen Asiens und Südamerikas und der sich abzeichnende Trend einer massiven Modifizierung der tradierten Bildungs- und Erziehungssysteme als Folge der wissenschaftlich-technischen Revolution und der inkrementellen Informationsströme. Diese Entwicklungen haben die Funktion des autodidaktischen Lernens erweitert und die Bedeutung eigeninitiativer und bewusster Lernhaltungen erhöht. Die Faure-Kommission prognostiziert einen ca. 70-prozentigen Anteil informellen Lernens am Gesamtvolumen individuellen Lernens. Sie geht von der Prämisse aus, dass informelle Lernprozesse außerhalb eines formalen Rahmens prioritär als Erfahrungslernen in allen biographischen Lebensphasen und in diversen Lebensbereichen stattfinden.

Für diese Forschungsarbeit, in deren Fokus die Analyse des Einflusses des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung steht, sind insbesondere die folgenden Positionen des Faure-Reports im Hinblick auf ihre Transferierbarkeit von Belang:

- Formale Bildungseinrichtungen sind [weltweit] nicht in der Lage, [Bildungsunterschiede abzubauen und] nicht entwickelte Bildungspotenziale zu fördern.
- Das Erfahrungslernen nimmt eine essentielle Rolle ein.

---

<sup>248</sup> Vgl. Faure, E. et al.: Wie wir leben lernen. Reinbek bei Hamburg 1973, S. 53.

Tatsache ist, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene einen Großteil ihrer Erziehung direkt und unmittelbar im sozialen Umfeld empfangen<sup>249</sup>, woraus zu folgern ist, dass das natürliche, situative Lernen im täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang in Zukunft stärker anerkannt sowie intensiver unterstützt und gefördert werden muss. Die Betonung des situativen ad hoc-Lernens im außerschulischen Kontext steht in enger Verbindung zum Rekurs auf den originären Sinn des menschlichen Lernens – die Aneignung von Kompetenzen als Rüstzeug für die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen und die Bewältigung von Lebensaufgaben in einer offenen multikulturellen Welt.<sup>250</sup>

Bereits in den siebziger Jahren wies Illich im Kontext seiner grundsätzlichen Schulkritik auf die prädominierende Funktion schulischen Lernens und die damit verbundene Abwertung anderer Lernformen hin. Illich kommt - im Gegensatz zur Feststellung, dass bedeutsames Lernen einzig durch den Schulbesuch und der Wert dieses Lernens durch Grade und Zeugnisse definiert werde - zu einer Subjekt bezogenen Sichtweise, die Lernen als diejenige menschliche Tätigkeit versteht, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf, da der größte Teil des Lernens nicht das Ergebnis von Unterweisung ist, sondern das Resultat ungehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung.<sup>251</sup> Im Rahmen der Debatte zur Entschulungsdiskussion kritisiert auch Arnold die vorherrschende Bildungspraxis, die formale und non-formale Lernaktivitäten zur Maxime einer positiven Einflussnahme auf die Entwicklung des Einzelnen erhebt. Seine Argumentation rekurriert auf Paulo Freires negative Beurteilung des „Bankierskonzepts der Erziehung“<sup>252</sup> und negiert einen Passivität fördernden Lernprozess.<sup>253</sup>

---

<sup>249</sup> Vgl. Faure, E. et al.: Wie wir leben lernen. Ebenda, S. 52 f.

<sup>250</sup> Vgl. Dohmen, G.: Warum Lernnetzwerke? 20 Thesen zur Bedeutung regionaler Lernnetzwerke für die Verwirklichung eines lebenslangen Lernens aller. Duisburg 2000, S.2; [www.lernende-regionen.info/dlr/download/RedeDohmen.pdf](http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/RedeDohmen.pdf)

<sup>251</sup> Vgl. Overwien, B.: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Das Leben als Lehrmeister. Informelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung. Neuwied 2003, S. 35.

<sup>252</sup> Paulo Freire wendet sich gegen die Instrumentalisierung von Bildung. Seiner Ansicht zufolge verfahren bestehende Bildungssysteme nach der „Bankiers-Methode“. Der den Schülern

Die Definition von Weiterbildung, wie sie der Deutsche Bildungsrat 1970 vorlegt, besagt, dass es sich um die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“<sup>254</sup> handelt. Da diese Begriffsbestimmung explizit das planmäßige, organisierte Lernen ins Zentrum stellt, ist konsekutiv davon auszugehen, dass informelle Formen des Lernens im engeren Sinne nicht unter berufliche Weiterbildung subsumiert werden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung führte als erste deutsche Institution den Begriff des informellen Lernens innerhalb des Berichtssystems Weiterbildung ein. 1988 wurde in den dem Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland zugehörigen Fragenkatalog der quantitativen Erhebung erstmalig eine Frage zur informellen beruflichen Weiterbildung als integraler Bestandteil aufgenommen. 1991 erfolgte eine weitere Spezifizierung des Themenfeldes, die als erste Annäherung an die kompliziert zu erhebenden vielfältigen Formen des Kompetenzerwerbs gewertet werden kann. 1994 bildete der Themenkomplex der informellen beruflichen Weiterbildung erstmals einen zentralen Aspekt der Exploration.<sup>255</sup>

---

zugestandene Aktionsradius beschränkt sich darauf, die für den Erhalt des bestehenden Wirtschafts- und Herrschaftssystems wichtigen Bildungsinhalte entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. Gelerntes wird im Gedächtnis der Teilnehmer ab- bzw. angelegt und später für das System Gewinn bringend wieder abgerufen. Insbesondere Lernenden aus unterprivilegierten Schichten, deren Sprache und z. T. auch Werte und Normen andere sind als die zugrunde gelegten, sind die Bildungsinhalte jedoch fremd. Dies bedingt ihr Versagen im Bildungssystem. Letztlich sind es die Menschen selbst, die aufgrund nicht geforderter und geförderter Kreativität, Eigeninitiative und aktiven Wissenserwerbs in diesem bestenfalls missgeleiteten System „abgelegt“ werden. Eine dialogische Interaktion zwischen Schüler und Lehrer findet nicht statt, und den Schülern ist es untersagt, aktiv in den Lernprozess einzugreifen.

Vgl. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1990, S. 57 f.

<sup>253</sup> Vgl. Overwien, B.: Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für globales Lernen? Ebenda S. 2. [www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html](http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html)

<sup>254</sup> Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 197.

<sup>255</sup> Vgl. Kuwan, H. et al.: Berichtssystem Weiterbildung 2000. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003, S. 183 ff.

Die diesbezüglichen Fragen richteten sich ausschließlich an ehemals oder gegenwärtig Erwerbstätige.

Seit 1994 werden die Bemühungen, den komplexen Bereich informeller Lernformen empirisch zu erfassen, weiter intensiviert. Die Frage- und Antwortkategorien zum informellen Kenntniserwerb wurden aktualisiert und differenziert. Dem Stand der gegenwärtigen Forschung entsprachen sie jedoch im Jahr 2000, wie der Blick auf den Fragetext und die vorgegebenen Antwortoptionen zeigt, noch nicht in Gänze. Einerseits wurden non-formale Formen beruflicher Weiterbildung, wie Halbtagesseminare oder Kongresse als informell inkludiert, andererseits reichte die Untergliederung bereits bis zu Formen des Selbstlernens und selbstgesteuerten Lernens. Der Begriff informeller beruflicher Weiterbildung wurde somit in einem extensiven Sinne verstanden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte einen Arbeitskreis zur Erfassung und Bewertung „weicher“ Formen der betrieblichen Weiterbildung, die weniger formalisiert als Lehrgänge und Kurse sind und als Formen informeller beruflicher Weiterbildung bezeichnet werden.<sup>256</sup>

Die Entdeckung des informellen Lernens durch die deutsche und die europäische Bildungspolitik seit Mitte der 70er-Jahre bezieht sich nicht wie der von Edgar Faure vorgelegte umfangreiche, empirisch begründete Report auf entwicklungspolitisch ausgerichtete Bildungsansätze, sondern ist als Strategie des Aufbaus jeweils eigenständiger, von der UNESCO unabhängiger Bereiche der bildungspolitischen Forschung anzusehen. Die Entwicklung des informellen Lernens im Kontext der Philosophie des lebenslangen Lernens ist anhand der Veröffentlichungen der Europäischen Union und der OECD sowie auf Deutschland bezogen im Rekurs auf das Berichtssystem Weiterbildung relativ stringent rekonstruierbar. Für den europäischen Raum sind als chronologische Meilensteine bildungspolitischer Veröffentlichungen, die die

---

<sup>256</sup> Vgl. Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII: Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999, S. 54 f.

Entwicklung der Politik des informellen Lernens widerspiegeln, das 1995 publizierte Weißbuch der Europäischen Kommission zum „Lehren und Lernen“<sup>257</sup>, die Vorlage einer Gesamtkonzeption zum lebenslangen Lernen durch die OECD im Jahr 1995<sup>258</sup>, das im Jahr 2000 veröffentlichte „Memorandum über das lebenslange Lernen“<sup>259</sup> sowie das Begleitdokument zur Mitteilung der Europäischen Kommission über die Schaffung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens zu nennen.<sup>260</sup>

#### **5.4.3 Die europäische Politik informellen Lernens im Spiegel der Chronologie bildungspolitischer Veröffentlichungen**

Die im Weißbuch dargelegte Position geht zwar noch nicht explizit von einer Maxime des informellen Lernens aus, dennoch sind hier erste fragmentarische Ansätze in dieser Richtung dokumentiert, die unter der Überschrift „Die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen“ subsumiert werden. Die Europäische Kommission thematisiert neue flexiblere Formen der offiziellen Bestätigung von Kompetenzen, welche komplementär zu denjenigen im Rahmen formaler Ausbildungssysteme vermittelten in einem durch stärker ausgeprägte Selbstständigkeit des Einzelnen gekennzeichneten Erwerb erlangt wurden.<sup>261</sup> Als Realisationsszenario wird die Einführung eines Systems zur Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen mit dem Ziel der

---

<sup>257</sup> Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Dokument XXII/159/95. Luxemburg 1996.

<sup>258</sup> Vgl. OECD, Direktorat für Erziehung, Entwicklung, Arbeit und Soziales (Hrsg.): 1. Realising Lifelong Learning for All. Overview and Policy Directions; 2. Making Lifelong Learning a Reality for All. Draft Issues for Discussion. (Vorlage zur 4. Sitzung der Erziehungsminister der OECD im Januar 1996) Paris 1996.

<sup>259</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel 2000.

<sup>260</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Mitteilung der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001.

<sup>261</sup> Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Ebenda, S. 29 f.

Entwicklung persönlicher Kompetenzausweise, das die individuelle Anerkennung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Anschluss an ihren Erwerb ermöglichen soll, vorgeschlagen.<sup>262</sup>

1995 formulierte die OECD ein integratives Gesamtkonzept, welches das lebenslange Lernen in alltäglichen Anforderungssituationen und in organisierten periodisch stattfindenden Lehrveranstaltungen analysiert.<sup>263</sup> Dieser Bericht konstatiert, dass in einer entwickelten Lerngesellschaft jedem Menschen, wann immer er will, unabhängig von der Lernzeit, dem Lernort und der Lernnotwendigkeit, die Möglichkeit zu lernen offen steht und dass jeder Lerner zugleich als Wissensmultiplikator fungieren kann. Die Unterschiede zwischen organisiertem und informellem Lernen sind in diesem Zusammenhang nicht relevant, da alle Lernpotenziale supplementär zusammenwirken. Die im Faure-Report spezifizierte Demarkation zwischen permanentem lebensimplizitem Lernen und periodischem geplanten Lernen tritt gegenüber einem synergetischen Ansatz, welcher im Hinblick auf komplexe aktuelle Herausforderungen die Bedeutung eines Netzwerks sich ad hoc wechselseitig beeinflussender informeller und formalisierter Lernmöglichkeiten für eine wirksame Kompetenzentwicklung unterstreicht, im OECD-Entwurf in den Hintergrund.<sup>264</sup>

Mit dieser Position wird ein Paradigmenwechsel von der rein formalisierten Bildung hin zu einer Komplementarität von formalisierter und informeller Bildung innerhalb des Bildungssystems angesprochen. Dabei geht es darum, die Pluralität der Lerninteressen und Lernbedürfnisse in das Zentrum der bildungspolitischen Strategie zu stellen, deren Realisation auf eine lebensbegleitende Nutzung integrativer Lernformen vorbereitet, für diese motiviert und sie aktiv unterstützt. Diese Zielsetzung führt unmittelbar zum

---

<sup>262</sup> Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Ebenda, S. 48 f.

<sup>263</sup> Vgl. OECD, Direktorat für Erziehung, Entwicklung, Arbeit und Soziales (Hrsg.): 1. Realising Lifelong Learning for All. Overview and Policy Directions; 2. Making Lifelong Learning a Reality for All. Draft Issues for Discussion. (Vorlage zur 4. Sitzung der Erziehungsminister der OECD im Januar 1996) Paris 1996.

<sup>264</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Ebenda, S. 24 f.

Konzept einer lernenden Gesellschaft, in der sich eine Vielzahl von Lerngelegenheiten, die wiederum eine Stärkung der Autonomie, der Eigenverantwortung und Selbststeuerung implizieren, ergeben. Damit einher geht das gesellschaftspolitische Modell mündiger Bürger, die ein aktives, lebenspraktisches, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen wahrnehmen und einfordern.<sup>265</sup>

Das Memorandum über das lebenslange Lernen repräsentiert einen konstitutiven Meilenstein auf dem Weg des Aufbaus eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens, das nicht allein aus wirtschaftlicher Perspektive oder unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung, sondern vielmehr als ein Kontinuum des Lernens vom Vorschulalter bis ins Rentenalter und somit als Lernbiographie betrachtet wird. Die Lernmotivation des einzelnen Menschen und eine möglichst umfassende Diversität von Lerngelegenheiten sind Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung des lebenslangen Lernens. Entscheidend für das Gelingen der Umsetzung ist eine Steigerung der Nachfrage nach und des Angebotes von Lernmöglichkeiten, so dass individuell selbstgewählte, offene Lernwege genutzt werden können, anstatt auf von exogenen Faktoren definierte Lernziele angewiesen zu sein.<sup>266</sup>

Konträr zur OECD gliedert die EU-Kommission das Spektrum potenzieller Lernformen in drei grundlegende Kategorien: das formale, nicht-formale und informelle Lernen. Im Hinblick auf die lebenszeitliche Dimension des Lernens ist jedoch nicht lediglich von einer Koexistenz der drei Lernformen auszugehen, sondern korrespondierend zum Standpunkt der OECD von einer Komplementarität. In dem im Anschluss an einen paneuropäischen Konsultationsprozess zum Memorandum veröffentlichten Begleitdokument wird die Frage nach der Anerkennung des Lernens als Gemeinschaftsaufgabe einer europäischen Strategie hervorgehoben und in die Teilbereiche „Bewer-

---

<sup>265</sup> Vgl. Deutsche UNESCO (Hrsg.): UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997, S. 134.

<sup>266</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Ebenda, S. 9.

tung formaler Abschlüsse und Qualifikationsnachweise“ und „Bewertung von nicht-formalem und informellem Lernen“ untergliedert.<sup>267</sup>

Da informelles Lernen seitens der EU als genuine Begleiterscheinung des täglichen Lebens definiert wurde, ist zu prognostizieren, dass diese Lernform im Prozess der Strategie des lebenslangen Lernens zu derjenigen von zentralem Interesse avancieren wird und die Entwicklung eines innovativen extensiven Bildungsbegriffs entscheidend vorantreiben wird. Unter der Annahme, dass ein Leben lang im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit informell gelernt wird, ist der Anspruch auf die Schaffung eines Raumes für lebenslanges Lernen und dessen Umsetzung bereits implizit zumindest teilweise realisiert. Dieser Gedankengang führt folgerichtig zu der Fragestellung nach der Anerkennung informeller Lernaktivitäten. Die EU-Kommission widmet sich daher intensiv der Thematik der formalen Bestätigung und Wertschätzung der außerhalb des formalen Systems erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten.<sup>268</sup>

Man kann die zunehmende Relevanz, die dem informellen Lernen seit Anfang der 90er-Jahre beigemessen wird, als ein Symptom für die fortschreitenden Strukturveränderungen und die Entwicklung zum Tertiär- und Quartärsektor<sup>269</sup> betrachten. In dieser Dekade sahen sich die Unternehmen einem enormen Veränderungs- und Innovationsdruck ausgesetzt, der aus der technologischen, der ökonomisch-kompetitiven und der gesellschaftlichen Entwicklung resultierte. Es war evident, dass eine neue Lernkultur mit der Vision lernender Unternehmen nicht auf der Basis der Dominanz exklusiv eines Lernfeldes

---

<sup>267</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Mitteilungen der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Ebenda, S. 9; Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001, S. 4 ff.

<sup>268</sup> Vgl. Kraus, K.: Informelles Lernen im Kontext europäischer Bildungspolitik. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen. Ebenda, S. 27.

<sup>269</sup> Der Tertiärsektor umfasst alle Unternehmen, die dem Dienstleistungsbereich zuzuordnen sind. Der seit einigen Jahren ebenfalls verwendete Begriff des Quartärsektors rekurriert auf die Informationswirtschaft in toto.

Vgl. Adam, H.: Bausteine der Volkswirtschaftslehre. Köln 1997, S. 122; Vgl. WIKIPEDIA. Die freie Enzyklopädie. [www.wikipedia.org/wiki/](http://www.wikipedia.org/wiki/)

geschaffen werden könnte, sondern es statt dessen differierender ineinandergreifender informeller und organisierter Lernformen bedürfte, die vom Individuum in der jeweiligen Berufs- und Lebenssituation sowie im Kontext von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen selbstbestimmt genutzt würden. Eine solche interformale Lernsituation wurde als entscheidender Wettbewerbsvorteil und somit zukunftsweisende Personalentwicklungsstrategie erkannt.

In der aktuellen Debatte besteht Einigkeit darüber, dass informelles Lernen in flexiblen, sich rasch wandelnden Arbeits- und Berufskontexten an Bedeutung gewinnt und der Kompetenzerwerb des Einzelnen, der für Organisationen mittlerweile zum Wettbewerbsfaktor geworden ist, nur durch die Koinzidenz formaler, non-formaler und informeller Lernformen gewährleistet werden kann.

Der Begriff des informellen Lernens wird inzwischen multipel und zum Teil inflationär verwendet und ist unter Pädagogen zu einem zeitgeistigen Modewort ohne eindeutigen Aussagegehalt und definiertes Bezugsgefüge depraviert. Konsens besteht hingegen weitestgehend darüber, dass es sich beim informellen Lernen um eine Kategorie handelt, deren begriffliche Genese auf die entwicklungspolitische Debatte zurückzuführen ist. Obwohl eine definitive konnotative Beschreibung bisher nicht existiert, hat der Begriff Eingang in die Ordnungsmittel<sup>270</sup> der Berufsbildung und betrieblichen Ausbildung gefunden.

## **5.5 Definitionen des informellen Lernens**

Angesichts der differentiellen Verwendung des Terminus informelles Lernen werden nachfolgend signifikante Definitionen des wissenschaftlichen Diskurses vorgestellt und Abgrenzungen zu weiteren Lernarten entwickelt, bevor ein Erklärungsversuch unternommen wird.

---

<sup>270</sup> Zu den Ordnungsmitteln der Berufsbildung und betrieblichen Ausbildung zählen Ausbildungsordnungen, Ausbildungsrahmenpläne der Betriebe und Rahmenlehrpläne der Berufsschulen.

### 5.5.1 Komprimierte Einführung in den Kontext der Lernformen

Da berufliche Kompetenzentwicklung in der Regel einen langfristigen, sehr individuell verlaufenden Lernprozess umfasst, sind exakte Aussagen über die Wirkung von formalem, non-formalem und informellem Lernen auf die Kompetenzentwicklung stets mit großen Unsicherheiten behaftet.

Tendenziell verlagert sich der Prozess der Kompetenzaneignung vom fremdorganisierten Lernen des klassischen Weiterbildungsbereichs zunehmend in Richtung des informellen Lernens im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld bis hin zu Selbstlernprozessen. Die integrative Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen in informellen und non-formalen Lernarrangements ist analog hierzu ins Zentrum bildungspolitischen Interesses gerückt.

Der Begriff des informellen Lernens wurde in einer Vielzahl jeweils partiell variierender Erläuterungen, die von der Charakterisierung als zufälliges ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch nicht intentionales Lernen bis hin zur Gleichsetzung mit dem non-formalen Lernen reichen, expliziert. In der angelsächsischen Fachliteratur wird zwischen „formal learning“ „non-formal learning“ und „informal learning“ unterschieden.

Die andragogische Definition des formalen Lernens ist eine in Fachkreisen weitgehend anerkannte. Sie beschreibt formalisiertes Lernen als ein Lernen, welches in planmäßig organisierten, gesellschaftlich anerkannten Institutionen sowie im öffentlichen Bildungswesen stattfindet, und auf die Erlangung eines Abschlusses gerichtet ist.<sup>271</sup> Korrespondierend hierzu verweist auch die Europäische Kommission in ihrem Memorandum über lebenslanges Lernen auf Lernort und Lernziel als essentielle Parameter formalen Lernens, das in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen lokalisiert sei und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führe.

---

<sup>271</sup> Vgl. Knoll, J.: Erneut dräut Lämpels Zeigefinger: Zur Rettung des informellen und des Alltagslernens vor manchen ihrer Verfechter. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin Heft 2, 2002. Berlin 2002, S. 11 f.

Die infrastrukturelle Topographie formalen Lernens bilden in der Bundesrepublik Deutschland die öffentlichen oder unter staatlicher Aufsicht stehenden Einrichtungen des formalen Bildungssystems der Elementar-, Primar- und Sekundarstufe, diejenigen des tertiären Sektors, des Hochschulbereichs sowie das duale Ausbildungssystem.

Non-formales Lernen vollzieht sich außerhalb dieser Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung im öffentlichen Bereich in einer Vielzahl von Institutionen der klassischen Erwachsenenbildung (Weiterbildungsträger, Volkshochschulen, Gewerkschaften etc.), der Jugendarbeit oder z. B. in sozialpädagogischen Einrichtungen. Zudem führen zahlreiche Unternehmen intern organisierte Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter durch. Non-formales Lernen bezeichnet ein institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen, welches im Gegensatz zum formalen Lernen nicht zu generell anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt und außerhalb von staatlichen Bildungs- oder Berufseinrichtungen vermittelt wird.

Die Europäische Kommission definiert nicht-formales Lernen<sup>272</sup> in Bezug auf die Lernziele, Lerndauer und Lernmittel als systematisch und aus Sicht der Lernenden zielgerichtet. Informelles Lernen hingegen wird als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens und somit hinsichtlich der Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung als unstrukturiert und im Regelfall nicht zur Zertifizierung führend beschrieben. Es handelt sich dabei nur partiell um intentionales Lernen.<sup>273</sup>

Im deutschsprachigen Bereich nimmt die Definition der Europäischen Kommission zu den idealtypischen Lernformen eine konstitutive Rolle ein<sup>274</sup>.

---

<sup>272</sup> Die Europäische Kommission verwendet im Memorandum über das lebenslange Lernen sowie im Begleitdokument den als Synonym zum non-formalen Lernen anzusehenden Terminus nicht-formales Lernen.

<sup>273</sup> Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Ebenda, S. 35.

<sup>274</sup> Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Berlin 2002, S. 17.

Das Verständnis der Lernformen und deren Abgrenzung lässt sich abstrahierend auf folgende plakative Leitlinien reduzieren:

- Formales Lernen ist ein offiziell und institutionell geprägtes, systematisch strukturiertes und in die Zukunft gerichtetes Lernen, das zu anerkannten Abschlüssen führt.
- Non-formales Lernen umfasst jegliches organisierte Lernen, welches nicht zur Erlangung anerkannter Zertifikate führt.
- Informelles Lernen findet ungeregelt im Lebensalltag statt.

Im Hinblick auf die vorliegende Studie erscheint es praktikabel und sinnvoll, informelles Lernen aus einem zunächst generalisierenden Blickwinkel als ein Kontinuum zwischen bewusst selbstgesteuertem und von außen induziertem Lernen jenseits des formalen Systems zu begreifen, bevor ein tiefergehender Erklärungsversuch unternommen wird.

### **5.5.2 Internationale Ansätze zum informellen Lernen**

Die CEDEFOP differenziert zwischen formaler Aus- und Weiterbildung und einem außerhalb dieses Systems stattfindenden Lernen. Letzteres wird als non-formal learning, welches das informelle Lernen einschließt, bezeichnet.<sup>275</sup> Bjørnavold zufolge, der als Projektkoordinator der CEDEFOP neue Wege des Lernens erforscht, umfasst das informelle Lernen ungeplantes Lernen in Arbeitssituationen und sonstigen Kontexten sowie ein auf systematischen, thematischen und expliziten Ansätzen basierendes Lernen zur Initiierung von Lernprozessen im Rahmen der Arbeitsorganisation, die nicht darauf ausgerichtet sind, eine formale Qualifikation zu erlangen. Er vertritt die Auffassung, dieses sich in der Regel in Verbindung mit anderen Tätigkeiten

---

<sup>275</sup> Vgl. Sellin, B.: Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Band III. Ebenda, S. 15.

entwickelnde Lernen werde als Lernform nicht adäquat seitens des formalen Ausbildungs- und Weiterbildungssystems anerkannt.<sup>276</sup>

Das Feld der anglo-amerikanischen Forschungen zum informellen Lernen weist dichotome Ansätze auf. Während Allen Tough und David W. Livingstone, die beide am Ontario Institute for Studies in Education tätig sind oder tätig waren, die Bedeutung informellen Lernens in unterschiedlichen Lebenskontexten untersuchten, konzentrierten sich Victoria J. Marsick und Karen E. Watkins auf das informelle Lernen und dessen Förderung in der Arbeitswelt.<sup>277</sup> Deutsche Forscher<sup>278</sup> legten in den letzten Jahren oftmals die von Livingstone eingeführte Definition des informellen Lernens ihren quantitativen und qualitativen Erhebungen als theoretisches Konstrukt zugrunde.

Der Kanadier Livingstone beschreibt informelles Lernen als ein selbstorganisiertes Streben nach Wissen, Erkenntnissen oder Fähigkeiten jenseits des vom Weiterbildungsmarkt offerierten Angebots von Bildungsmaßnahmen, Lehrgängen oder Workshops. Grundlegendes Charakteristikum des informellen Lernens ist seine Autonomie dem Lernumfeld gegenüber. Es kann daher in jedem denkbaren lokalen und sozialen Raum als selbstständiges, individuelles oder kollektives Lernen ohne die Involvierung von Lehrenden und vorgegebene Rahmenkriterien stattfinden. Der Lernende bestimmt Lernziele, Lerninhalt, Lernmittel und den Prozess des Wissenserwerbs, die Dauer, die Ergebnisbewertung und die Anwendungsmöglichkeiten selbst. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal

---

<sup>276</sup> Vgl. Bjørnavold, J.: Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 254.

<sup>277</sup> Vgl. Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Berlin 2000, S. 28.

<sup>278</sup> Vgl. Stieler-Lorenz, B. et al.: Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001; Vgl. Staudt,

gegenüber Alltagserleben und allgemeiner Sozialisierung ist gemäß Livingstone die bewusste Wahrnehmung der Lernaktivität durch die Lernenden als signifikanter Wissenserwerb.<sup>279</sup>

Der zentrale Aspekt des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung von Erkenntnissen oder Fähigkeiten, deren Präsenz so durabel ist, dass sie retrospektiv als solche erkannt werden. Eine gewisse Dauerhaftigkeit ist bedeutsam, da während der Grundsozialisierung Lernen und Handeln als Einheit fungieren, so dass die Grenzen zwischen beiden von der Mehrzahl der Individuen nicht registriert werden. Erst rückblickend sind sie in der Lage, das Gelernte in seiner Qualität des Wissens- und Erfahrungserwerbs zu erkennen. Livingstones Theorie folgend ist das informelle Lernen somit intermediär zwischen dem formalen Lernen und dem nicht bewusst reflektierten Lernen in Sozialisationsprozessen anzusiedeln.

Livingstone geht von einem weitreichenden Lernfeld informellen Lernens aus, das jedoch Weiterbildung in Form organisierter Bildungsmaßnahmen, wie sie Fortbildungskurse, Schulungsprogramme, Workshops und Kongresse sowie die formale Schulbildung anbieten, exkludiert. Sämtliche Lernaktivitäten jenseits des formalen und non-formalen Sektors werden dem informellen Lernen zugeordnet, basierend auf der Prämisse, dass informelle Lernprozesse selbstorganisiert erfolgen und mit dem Streben nach Erkenntnissen verbunden sind. Dies bedeutet eine Ausgrenzung des in der Regel nicht messbaren impliziten Lernens.<sup>280</sup> Bestimmte Situationen oder Konstellationen, wie sie z. B.

---

E./Kley, T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Bochum 2001.

<sup>279</sup> Vgl. Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin 1999, S. 68/69. In englischer Sprache: [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf)

<sup>280</sup> Implizites Lernen bezeichnet ein während der Durchführung von Aktivitäten beiläufig generiertes oder erforderliches Lernen, welches nicht prioritär und bewusst als Lernprozess erlebt wird. So wird die Entscheidung zugunsten eines Reiseziels oder eines Konzertbesuchs explizit getroffen, das mit dem Urlaub oder dem Konzerterlebnis verbundene Lernen ist jedoch nicht ausdrücklich intendiert.

am Arbeitsplatz gegeben sind, erfordern in variabler Intensität die Übernahme von über die standardisierten Aufgaben des Arbeitsfeldes hinausgehenden innovativen Tätigkeiten. Erst nach Abschluss der Aktivitäten wird sich der Handelnde der erlebten Lernsituation bewusst.

Livingstones Definition informellen Lernens zeichnet sich durch einen evidenten Realitätsbezug, der der Bedeutung der Lernform gerecht wird, aus, da er es der in non-formale und formale Lernaktivitäten untergliederten organisierten Bildung gleichrangig zur Seite stellt. Die von ihm als elementar erachtete Selbstreflexionsfähigkeit der Lernenden hinsichtlich der Einschätzung ihrer Lernaktivität entspricht der Auffassung des Forschers, da nur der Lernende beurteilen kann, was und in welcher Intensität er etwas als Lernereignis wahrgenommen hat.<sup>281</sup> Es bedarf somit der kognitiven und motivationalen Evaluation durch das lernende Individuum selbst.<sup>282</sup>

Allen Tough, der in den 70er-Jahren in Kanada vielbeachtete Forschungsprojekte zu Lernprozessen durchführte, beschreibt das informelle Lernen als „a very normal, a very natural human activity“<sup>283</sup>, welche außerhalb formaler Bildungseinrichtungen stattfindet. Der ebenfalls am Ontario Institute for Studies in Education tätige Schugurensky konturiert ein theoretisches

---

Implizites Wissen umfasst das auf individueller Erfahrung basierende Wissen, das aus der eigenen Aktivität resultiert.

Vgl. Reischmann, J.: Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? In: Dokumentation der Fachtagung „Bildung im Vorübergehen?“ Bad Honnef 2001. S. 30.

<sup>281</sup> Die Bewertung von Lernergebnissen im Hinblick auf deren Nutzbarmachung und praktische Anwendung wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit als ein bedeutsamer Aspekt informellen Lernens in der Fragebogenerhebung und der Analyse der problemzentrierten Interviews näher untersucht. Ob die von den Probanden festgestellte Kompetenzmehrung und Kompetenzentwicklung zum Beispiel für den Wertschöpfungsprozess innerhalb der Rundfunkanstalt verwertbar ist, werden in der Regel die beteiligten Vorgesetzten zu beurteilen haben.

Vgl. Kapitel 5.7, Erklärungsversuch zum informellen Lernen.

<sup>282</sup> Vgl. Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Ebenda, S. 33/34.

<sup>283</sup> Vgl. Tough, A. M.: Reflections on the Study of Adult Learning. In: NALL Working Paper # 08 – 1999, S. 2; The Iceberg of Informal Adult Learning. In: NALL Working Paper # 49, 1999, S. 1 ff. [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf)

Konstrukt, das von der originären Definition Livingstones ausgehend eine Taxonomie des informellen Lernens entwickelt und dabei drei Formen informellen Lernens segmentiert. Das selbstgesteuerte Lernen (self-directed learning) erfolgt intentional und bewusst, es wird ohne externe Unterstützung und unter Verzicht auf Ausbilder durchgeführt. Die zweite Kategorie, das inzidentelle Lernen (incidental learning), bezieht sich auf vom Lerner gemachte Erfahrungen, die der Akteur nach deren Ereignis als Lernprozess erkennt und bewertet. Das entscheidende Charakteristikum dieses unbeabsichtigten Lernens ist die Erkenntnis des Lerners, einen Lernprozess vollzogen zu haben. Sozialisation (socialization) als weiteres Segment der Lernformentrias beschreibt die Internalisation von Werten, Verhalten und Fähigkeiten im alltäglichen Leben, wobei der Lerner keine prioritäre Lernabsicht verfolgt und das Bewusstsein, dass etwas gelernt wurde, nicht vorhanden ist.<sup>284</sup>

Wie Livingstone und weitere Forscher feststellten, ist die Grundsozialisierung durch einen fließenden Übergang von Lernen und Handeln geprägt, so dass es den meisten Menschen nicht möglich ist, informelle Lernprozesse vom Sozialisierungsgeschehen abzugrenzen. Dieser Erkenntnis widerspricht der Ansatz Schugurenskys, Sozialisation als Typus informellen Lernens zu betrachten. Ein derartig extensives Verständnis informellen Lernens scheint im Hinblick auf eine empirische Annäherung an den Untersuchungsgegenstand dieser Studie nicht zielführend. Daher werden in Anlehnung an die theoretische Begründung Livingstones ausschließlich Einschätzungen und Beurteilungen, die die Befragten als regelrechte Lerninitiative oder als gezielte Lernaktivität außerhalb des formalen Bildungswesens einordnen, als relevante Erhebungsbasis analysiert.

Als Vertreter der Erwachsenenbildung definieren Watkins und Marsick ebenso wie zahlreiche weitere Forscher informelles Lernen im Kontext der Polarisierung zum formalem Lernen. Während formales Lernen den beiden Autorinnen zufolge institutionalisiert, klassenraumbasierend und stark strukturiert ist, bezeichnet „Informal learning, a category that includes

---

<sup>284</sup> Vgl. Schugurensky, D.: The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. NALL Working Paper # 19 – 2000, S. 3 ff.; [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19.pdf)

incidental learning, may occur in institutions, but it is not typically classroom-based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner.<sup>285</sup> Beim informellen Lernen liegt die Kontrolle über den wenig strukturierten Lernprozess hauptsächlich in den Händen der Lernenden. Das inzidentelle Lernen wird als Subkategorie, als Nebenprodukt („by product of some other activity“) allgemeiner täglicher Erfahrungen begriffen. Informelles Lernen hingegen findet in erster Linie im Rahmen der Verarbeitung von Erfahrungen statt. Dieses Lernen umfasst Lernen aus Fehlern, Lernen durch Handeln und Lernen durch Ausprobieren.<sup>286</sup> Als zentraler Aspekt informellen Lernens wird das Lernen von und durch Erfahrungen hervorgehoben. Dieses Lernen vollzieht sich im Lebensalltag und wird in die markante Definition: „Nature is the hardest teacher. She gives the test first and the lessons later“, gefasst.<sup>287</sup>

Watkins und Marsick interpretieren inzidentelles Lernen als vorrangig beiläufiges, unbewusstes Lernen, das im Zuge der Ausübung einer die Aufmerksamkeit absorbierenden anderen Tätigkeit erfolgt. Informelles Lernen ist ihrer Auffassung zufolge ein instrumentelles Lernen, ein Mittel zum Zweck. Das informelle Lernen bildet den Oberbegriff, dem das inzidentelle Lernen als Beiprodukt immanent ist.

Der Berufsbildungswissenschaftler Eraut beschränkt sich auf eine bipolare Kategorisierung der Lernformen, er unterscheidet formal und non-formal learning. Den Terminus informelles Lernen verwirft er mit der Begründung, dieses „catch-all label“ weise nur einen geringen Gebrauchswert auf und könne mit vielfältigen Charakteristika einer Situation assoziiert werden, so dass es nicht zur sinnvollen Eindeutigkeit der Begrifflichkeiten beitrage.<sup>288</sup>

---

<sup>285</sup> Marsick, V. J./Watkins, K. E.: *Informal and incidental learning in the workplace*. New York 1990, S. 12.

<sup>286</sup> Vgl. Marsick, V. J./Watkins, K. E.: *Informal and incidental learning in the workplace*. Ebenda, S. 13.

<sup>287</sup> Marsick, V. J./Watkins, K. E.: *Informal and incidental learning in the workplace*. Ebenda, S. 13.

<sup>288</sup> Vgl. Eraut, M.: *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work*. In: Coffield, F. (Hrsg.): *The necessity of informal learning*. Bristol 2000, S. 12 f.

Eraut intendiert, durch die Kontrastierung von non-formalem Lernen – welches faktisch zum überwiegenden Teil informell ist – und formalem Lernen, welches eine große Spannweite mehr oder weniger bewusst beabsichtigter Lernformen umfasst, mehr Transparenz hinsichtlich der Begriffsabgrenzung zu erzielen. Grundlage für die Klassifizierung ist „the most fundamental distinction the level of intention to learn“.<sup>289</sup>

Eraut stellt eine Typologie non-formalen Lernens auf, die sich am Grad der Intentionalität orientiert und „implicit“, „reactive“ und „deliberative learning“ umfasst. Auf diese Weise bezieht er eine Vielfalt von Formen, die vom überlegten, geplanten Lernen bis hin zu unbewusstem Lernen, welches auf bisherigen Erfahrungen aufbaut, reichen, ein.<sup>290</sup>

Die Definition des Begriffs des informellen multilateralen Lernens in der bisher dargestellten generalisierenden Form steht umfassenden Interpretationen offen. Es wird eine breite Lerndomäne, welche außerhalb des formalen Sektors liegt, beschrieben. Eine stärkere Transparenz und Spezifität entsteht im Zuge der räumlichen oder thematischen Verortung informellen Lernens, das sich z. B. als informelles Lernen am Arbeitsplatz oder im Prozess der Arbeit, als informelles Lernen in alltäglichen Lebenssituationen, als informelles Lernen in Museen und Bibliotheken, als informelles Lernen von Sprachen, als informelles Lernen in lernenden Unternehmen und als informelles Computerlernen, konkretisiert. Diese vielfältig ergänzbaren Beispiele zeigen, dass der Ausgangspunkt informellen Lernens durch die von differenzierten Organisationsgraden des Lernens charakterisierte Diversität der Lernorte oder Lernbereiche gekennzeichnet werden kann.

### **5.5.3 Deutsche Ansätze zum informellen Lernen**

Seit Mitte der 90er-Jahre wurden von deutschen Andragogikern, Berufspädagogen und Erwachsenenbildnern vermehrt Definitionsansätze und

---

<sup>289</sup> Eraut, M.: Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Ebenda, S. 12.

Erklärungsversuche zum informellen Lernen veröffentlicht. Zusammenfassend ist festzustellen, dass diese bei weitem nicht so spezifiziert und umfassend wie die angeführten anglo-amerikanischen ausfallen, sondern sich zumeist auf komprimierte Beschreibungen beschränken. Dies resultiert einerseits sicherlich aus der Tatsache, dass im Vergleich zum anglo-amerikanischen Raum Forschungen zum informellen Lernen in Deutschland unterrepräsentiert sind, andererseits im Hinblick auf die offizielle Anerkennung informellen Lernens hierzulande ein Verharren im Entwicklungsstadium zu konstatieren ist. Die nachfolgende Vorstellung und Interpretation von Beiträgen deutscher Autoren zur Theorie des informellen Lernens fokussiert die den deutschen Forschungsstand essenziell prägenden Positionen.

Der Erziehungswissenschaftler Dohmen beschreibt informelles Lernen als ein Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen, welches innerhalb der Umwelt geschieht und sich im unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhang im Kontext von Tätigkeiten entwickelt.<sup>291</sup> Informelles Lernen vollzieht sich in erster Linie anlassbezogen oder sporadisch zufällig auf die Lösung akuter Einzelsituationen begrenzt, dezentriert, vordergründig Nutzen stiftend ausgerichtet und unkritisch unreflektiert. Dennoch hilft es, so schlussfolgert Dohmen, den Lebensalltag (besser) zu bestehen. Er merkt an, dass die Mehrzahl der menschlichen Lernprozesse nicht in grundsätzlich formal organisierter Form und in Weiterbildungseinrichtungen, sondern in alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen stattfinden. Dieses „natürliche“ informelle Lernen in alternierenden Erfahrungs- und Tätigkeitskontexten wird überwiegend durch akute Anlässe in Familie, Beruf und Öffentlichkeit stimuliert. Es stellt eine mehr oder weniger intensiv von allen Menschen ganz selbstverständlich lebenslang weitgehend

---

<sup>290</sup> Vgl. Eraut, M.: Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Ebenda, S. 13.

<sup>291</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller; herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001, S. 9.

selbstgesteuert praktizierte Lernform dar.<sup>292</sup> So verstanden ist informelles Lernen ein pädagogisch ungeplantes Gelegenheitslernen innerhalb der modernen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt. Dieses Lernen bleibt oft unvollkommen, unzusammenhängend und unreflektiert und ist nicht immer erfolgreich, sein Hauptcharakteristikum ist die unmittelbare Lebensverbundenheit.

Der lerntheoretische Ansatz Dohmens korrespondiert insofern zu demjenigen von Watkins und Marsick, dass informelles Lernen weder als ein von außen organisiertes noch als strukturiertes Lernen, sondern als ein aus Lebenserfahrungen und situativen Herausforderungen resultierendes, in der täglichen Lebens- und Arbeitspraxis stattfindendes Lernen charakterisiert wird.

Die von Dohmen erarbeitete Begriffsbestimmung basiert auf der Intention, die Konzentration auf das institutionalisierte, planmäßige formelle Lernen aufzubrechen und den Radius des offenen, situationsbezogenen, nicht curricular festgelegten informellen Lernens in eine extensivere Kompetenzentwicklungsstrategie einzubinden.<sup>293</sup> Die Analyse der Definition Dohmens zeigt, dass informell gleichsam assimilierend den Attributen nicht-planmäßig und nicht-institutionell zugeordnet wird. Parallel zu dieser begrifflichen Symmetrisierung wird die explizite Zuschreibung der Eigenschaft „ungeregelt“ betont. Dohmen beschreibt informelles Lernen sprachlich als Negation dessen, was es nicht ist und suggeriert auf diese Weise, seine Zielsetzung konterkarierend, es handele sich um einen defizitären Modus des Lernens.

Eine similäre, jedoch stärker eingeschränkte Definition als diejenige Dohmens vertritt der Erziehungswissenschaftler Weinberg. Konträr zu Dohmen weist er explizit auf spezielle Herausforderungen als Ausgangspunkt informellen Lernens hin. Er bezeichnet Lernen, welches im Alltag stattfindet, mit

---

<sup>292</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Duisburg 2000, S. 1; [www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00\\_11.htm](http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00_11.htm)

<sup>293</sup> Vgl. Dohmen, G.: 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Gade, H. et al. (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn 2000, S. 763 ff.

besonderen Anforderungen verbunden ist und nicht mit routinisiertem Wissen gelöst werden kann, als informell. Insbesondere in Situationen mit Herausforderungscharakter für den einzelnen Menschen oder eine Gruppe entwickelt sich diese Art von Lernprozessen, die sich sowohl zufällig im Alltag vollziehen als auch geplant in Form inszenierter Projekte evoziert werden.<sup>294</sup> Es handelt sich dabei stets um ein selbstorganisiertes Kompetenzzlernen.

Der Andragogikerin Laur-Ernst zufolge wird informelles Lernen primär aufgrund individueller Nachfrage katalysiert und gestaltet, während formalisiertes Lernen unter den Rahmenbedingungen und Vorgaben institutioneller, staatlich unterstützter Angebote geschieht.<sup>295</sup> Wesentliches Klassifizierungsmerkmal der Lernformen ist der Initiator des Lernprozesses. Dieser kann entweder die Weiterbildungseinrichtung sein, die einen einem vorgegebenen Curriculum folgenden Bildungsgang offeriert oder das Individuum, das ein Wissens- oder Kompetenzdefizit bei sich selbst erkennt und daher nach Lernmöglichkeiten sucht und diese spontan ergreift.<sup>296</sup> Die entscheidenden Kategorien sind einerseits das institutionelle Lernangebot als Äquivalent zu formalisiertem Lernen, andererseits die individuelle Lernnachfrage als pars pro toto des informellen Lernens.

Im Gegensatz zur Position Dohmens und den theoretischen Ansätzen anderer Bildungsforscher umfasst informelles Lernen, so wie es Laur-Ernst expliziert, sowohl intentionales und bewusstes aufgrund eines persönlich erlebten Kompetenzdefizits angestrebtes Lernen als auch inzidentelles Lernen, das synonym zu unbewusstem, beiläufigem, implizitem, latentem Lernen verstanden wird. Lernen „passiert“ derart integrativ, dass der Lerner den Lernprozess nicht als solchen wahrnimmt. Die Resultate des als tacit

---

<sup>294</sup> Vgl. Weinberg, J.: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: Brödel, R.: Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 214.

<sup>295</sup> Vgl. Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – wo liegen die Probleme, wo die Forschungsfragen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001, S. 58 f.

<sup>296</sup> Vgl. Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ebenda, S. 74.

knowledge bezeichneten inzidentellen, beiläufigen Lernens sind, da der ihm zugrunde liegende Prozess häufig nicht bewusst erfolgt, der empirischen Dokumentation und Analyse weitgehend entzogen.<sup>297</sup>

Einen Hinweis auf den für die vorliegende Studie zentralen Fragekomplex nach dem Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung liefert Laur-Ernst nicht. Der Rezipient erfährt weder, wie hoch der Anteil intentionalen und inzidentellen Lernens an der gesamten individuellen Kompetenzentwicklung eingeschätzt wird noch welche Korrelation beide Lernformen aufweisen.

Lenhart führte als einer der ersten deutschen Autoren eine dreistufige Graduation der Formalisierung von Bildung ein.<sup>298</sup> Zu formaler Bildung zählt er das gesamte Schulsystem inklusive aller seiner Stufen und Ausprägungen von der Primarschule bis zur Hochschule, als non-formal kategorisiert er jegliche organisierte Bildungsaktivität außerhalb des formalen Systems, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung definierter Lernziele dient. Informelle Bildung bezieht sich auf gering spezifizierte erzieherische Interaktionen, die, da sie von den kulturellen Rahmenbedingungen der Gesellschaft und deren Modernisierung ausgestaltet werden, extrem different ausgeprägt sein können.

Diese Definition macht deutlich, dass informelles Lernen keine Restkategorie der Lernformen darstellt, vielmehr kommt in ihm gegenüber der formalen und non-formalen Bildung eine individuellere Perspektive der Erziehungs- und Bildungsprozesse zum Tragen. Dennoch erscheint dieser theoretische Ansatz vage und defizitär, da er informelle Bildung auf nicht näher bestimmte erzieherische Interaktionen begrenzt und somit selbstgesteuertes Lernen, wie es z. B. beim Lesen von Büchern stattfindet, ausschließt.

---

<sup>297</sup> Vgl. Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – wo liegen die Probleme, wo die Forschungsfragen? Ebenda, S. 59.

<sup>298</sup> Vgl. Lenhart, V.: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993, S. 1 f.

Analog zur Mehrzahl der Veröffentlichungen zum informellen Lernen erläutert der Erziehungswissenschaftler Dehnbostel dieses antipodisch zum formellen Lernen als Lernform, die durch die Absenz vorausschauend und geplant angestrebter Ziele gekennzeichnet ist. Informelles Lernen vollzieht sich als Lernen in und über Erfahrungen, die in Reflexionen und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewusst Lernprozesse initiieren.<sup>299</sup> Dehnbostels Hypothese zufolge wird diese Lernform in der sich entwickelnden Wissens- und Weiterbildungsgesellschaft an Relevanz in der Lebens- und Arbeitswelt gewinnen. Sie stellt im Kontext der Betrachtung des betrieblichen Lernens eine bedeutsame, gleichberechtigte Lernart neben dem organisierten Lernen (formellen Lernen) dar.

Dehnbostel segmentiert informelles Lernen in die Bereiche des reflexiven Erfahrungslernens und des impliziten Lernens.<sup>300</sup> Die Grenzziehung zwischen beiden Lernarten ist eine theoretisch-analytische. Sie besagt, dass Erfahrungslernen der reflektierenden Verarbeitung von Erfahrungen entspricht, wohingegen implizites Lernen vorrangig unbewusst und unreflektiert stattfindet. Erfahrungslernen ist dann gegeben, wenn über die rein repetitive Abfolge hinausgehend Handlungen auf Herausforderungen und Probleme bezogen werden. Hingegen ist ein Lernprozess, dessen Verlauf und Ergebnis dem Lernenden nicht reflexiv bewusst sind, wie beispielsweise die Befähigung zum Fahrradfahren, als implizit zu benennen.

Straka abstrahiert von der institutionellen Verortung von Lernprozessen, statt dessen spricht er von „Lernen unter formellen, non- und informellen Bedingungen“.<sup>301</sup> Informelles Lernen wird als ein Lernen unter

---

<sup>299</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Neukirchen 2003, S. 5; [www.swa-programm.de/fachtagung/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-programm.de/fachtagung/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf)

<sup>300</sup> Vgl. Dehnbostel, P./Markert, W.: Problemaufriss: Neue Lernwege als Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen? In: Dehnbostel, P. et al., (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ebenda, S. 25 f.

<sup>301</sup> Vgl. Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Ebenda, S. 21.

Voraussetzungen definiert, die nicht prioritär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind. Ein Individuum lernt weder formal noch non-formal oder informell, aus kognitionspsychologischer Perspektive findet Lernen grundsätzlich ohne das Bewusstsein von dessen äußerer Form statt.<sup>302</sup>

Erpenbeck charakterisiert in seiner analytischen Differenzierung der Lernformen informelles Lernen als ein in eine Lernkulturcharakteristika, Lernumgebung und Lerndisposition umfassende Trias eingebundenes Subelement. Er beschreibt informelles Lernen als einen nicht zertifizierungsbedürftigen Wissenserwerb außerhalb von Lehr- und Lerninstitutionen.<sup>303</sup> Erpenbeck zufolge steht nicht die Begrifflichkeit informellen Lernens im Fokus, sondern die Kombination von Prozessdimensionen, Produktdimensionen und Positionsdimension. Dabei werden das soziale Umfeld, Weiterbildungseinrichtungen, der Arbeitsprozess, das Netz und multimediale Anwendungen als potenzielle Lernfelder identifiziert. Informelles Lernen kann demnach mit unterschiedlicher Intensität in jedem dieser Bereiche generiert werden.

Erpenbeck vertritt die These, informelles Lernen im sozialen Umfeld und im Arbeitsprozess nehme den größten Anteil ein, dasjenige hingegen innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen den geringsten und hinsichtlich des Lernens im Netz und mit multimedialen Hilfsmitteln existiere eine Gleichrangigkeit zu non-formalem und formalem Lernen. Diese Wertung ist teilweise nicht nachvollziehbar, da insbesondere multimediale Anwendungen und das Internet Domänen des informellen selbstgesteuerten Lernens darstellen. Sicherlich ist es qua definitionem korrekt, dass explizit informelles Lernen in Weiterbildungseinrichtungen lediglich marginal stattfindet, dennoch besitzen

---

<sup>302</sup> Vgl. Straka, G. A.: Beim Lernen ist es nicht möglich, nicht Erfahrungen zu machen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ebenda, S. 165 f.

<sup>303</sup> Vgl. Erpenbeck, J.: Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien. In: Brödel, R.: Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 85 f.

institutionelle Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf informelle Lernerfahrungen eine hohe Relevanz.<sup>304</sup>

#### **5.5.4 Resümee zu den Ansätzen zum informellen Lernen und dessen Bedeutung in Unternehmen**

Der rekursive Überblick über die vorab skizzierten Forschungsstandpunkte verdeutlicht die vorherrschende Perspektive einer auf den Institutionalisierungsgrad ausgerichteten und als Negation formalen Lernens beschriebenen Definition informellen Lernens. Vor diesem Hintergrund stellt sich grundsätzlich die Frage, inwiefern sich der Formalisierungsgrad als Charakterisierungsmerkmal einzelner betrieblicher Lernprozesse eignet. Als dominierendes Kennzeichen informellen Lernens wird nahezu konsensual der Lernort benannt, der außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Umwelt, in der Familie und am Arbeitsplatz lokalisiert wird.

Die Ausführungen zu den verschiedenen Positionen haben gezeigt, dass die theoretischen wissenschaftlichen Ansätze im Rahmen der Unterscheidung von informellem Lernen im Vergleich zu organisierten, non-formalen und formalen Lernprozessen teilweise wiederkehrende Grundmuster beinhalten, im Detail jedoch filigran sind, und dass die Analysen des Terminus des informellen Lernens partiell evident voneinander abweichen.

Eine Übertragung des formale, non-formale und informelle Lernprozesse segmentierenden Kategorisierungsschemas auf die Unternehmensebene ist nicht unmittelbar realisierbar. Die Begrifflichkeiten betriebliches Lernen und non-formales Lernen werden in deutschsprachigen Veröffentlichungen kaum in Zusammenhang gebracht und betrieblich initiierte Lernaktivitäten, wie Seminare und Workshops im Regelfall nicht als Konsistenzen des non-formalen Lernens beschrieben. Auch wenn ein direkter Transfer nicht möglich ist, ist eine Positionierung der multiplen Formen betrieblichen Lernens auf

---

<sup>304</sup> Es handelt sich hierbei um informelle Lernerfahrungen, die sich beispielsweise durch den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer untereinander in den Pausen im Rahmen von non-formalen Maßnahmen entwickeln.

einer Skala zwischen den Polen des non-formalen und informellen Lernens denkbar.

Die Beachtung von und Auseinandersetzung mit informellem Lernen ist im Hinblick auf die Tatsache, dass etwa 70 bis 80 Prozent der menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden, unerlässlich.<sup>305</sup> Im Gegensatz zum non-formalen Lernen, dem in der Regel ein institutionelles, geplantes Lehr-/Lernangebot zugrunde liegt, gehen informelle Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus. Das lernende Individuum übernimmt die Initiative und erschließt sich neue Aspekte der Realität oder geht aus der alltäglichen Konfrontation heraus eigenen Fragestellungen nach.

Die derzeit starke Fokussierung in der Bildungsdiskussion auf informelle Lernformen hat besonders deshalb an Gewicht gewonnen, da Kostenargumente bei der Wahl der Lernformen in Unternehmen eine eminent wichtige Rolle spielen und die Kompetenzaneignung in arbeitsnahen Kontexten an Stellenwert gewinnt. Damit kehrt sich der ehemals auf formale Lernaktivitäten bezogene Mythos zunehmend in eine Mystifizierung von gering formalisierten oder informellen Lernformen um.

## **5.6 Abgrenzungen und Zusammenhänge**

Wie die vorab erläuterten Definitionen zeigen, ist informelles Lernen summarisch betrachtet unter Andragogikern und Pädagogen zu einem der meistgebrauchten Sammelbegriffe geworden, um ein Spektrum von Lernprozessen jenseits formaler Lernformen zu kennzeichnen. Im vorangegangenen Kapitel 5.5 wurden Systematisierungsansätze im Hinblick auf informelles, non-formales und formales Lernen, über die weitgehender wissenschaftlicher Konsens herrscht, sowie ausgewählte Forschungspositionen zum informellen Lernen im Überblick skizziert. Der auf den Formalisierungsgrad zurückzuführenden Typisierung der drei Grundformen des Lernens lässt sich eine Vielzahl von Lernarten zuordnen, wobei zur

Durchdringung des Begriffs des informellen Lernens eine Kontrastierung gegenüber essentiellen Lernarten erfolgt.

Diese detailliert vergleichende Lernartenbetrachtung scheint geboten, da sowohl mangelnde Differenzierung als auch ambivalente Deutungen im wissenschaftlichen Diskurs eine eindeutige, allgemeingültige Definition informellen Lernens ausschließen. So werden z. B. das Erfahrungslernen, das Lernen en passant und das arbeitsimmanente Lernen von einigen Autoren als Synonyme gebraucht.<sup>305</sup> Darüber hinaus besteht Unklarheit darüber, wie das selbstorganisierte, selbstgesteuerte, implizite und inzidentelle Lernen im Zusammenhang mit dem informellen Lernen in der wissenschaftlichen Debatte präzisiert werden können. Die Entwicklung eines spezifischen Verständnisses informellen Lernens setzt eine Bestandsaufnahme und Analyse der zu dieser Lernform in enger Beziehung stehenden Lernarten voraus, wobei der Fokus auf Differenzen, Interferenzen und Demarkationen gerichtet ist.

### **5.6.1 Informelles Lernen und Erfahrungslernen**

In Analogie zur wachsenden Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess rückt das Erfahrungslernen verstärkt in den Blick von Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung. Die Historie der Berufserziehung zeigt, dass berufliches Lernen in der Tradition der Zunftszulassung größtenteils als Erfahrungslernen in einem höchst restriktiven Sinne stattfand, dergestalt dass der Lehrling nach dem Imitatio-Prinzip die vorgegebenen Handgriffe und Regeln des Meisters zu befolgen hatte. Phänomenologische Theorien der Erfahrung gehen prinzipiell davon aus, dass Menschen einen fixierten Wahrnehmungs- und Erkenntnisinn internalisieren, der auf eine nicht in gleichem Maße rationale objektive Welt trifft. Am Beginn von

---

<sup>305</sup> Vgl. Staudt, E./Meier, A. J.: Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96. Berlin 1996, S. 264; Vgl. Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Ebenda, S. 7.

<sup>306</sup> Vgl. Reischmann, J.: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ, Heft 6, S. 200-204; Vgl. Baitsch, C.: Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster 1998, S. 269-338.

Erfahrungsprozessen steht daher stets Vorwissen oder zumindest ein vages Vorverständnis von den Dingen.<sup>307</sup>

Franke expliziert Erfahrungen als Wissensbestandteile, die mit Wissenselementen, welche sich auf das emotional-motivationale System einer handelnden Person beziehen, verknüpft sind. Erfahrungen sind fluide Gebilde, die durch peri- und postaktionale Prozesse der Wissensgenerierung weiterverarbeitet werden. Dies erfolgt beispielsweise durch Abstraktion, durch begriffliche Differenzierungen und multirelationale Verknüpfungen mit anderen Wissensbausteinen.<sup>308</sup>

Erfahrungslernen kann in jeglichen potenziellen Kontexten, so z. B. in der sozialen Umwelt, in der Familie und am Arbeitsplatz erfolgen. Da Erfahrung explizit durch Handlung erworben wird und sich in dieser erweitert, ist sie in ihrer Entstehung situationsabhängig. In diesem Sinne stellt die Genese von Erfahrungen stets einen aus der praktischen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Welt erwachsenden Lernprozess dar. Das Erfahrungslernen betont das subjektive Element der Konfrontation des Einzelnen mit seiner Umwelt.<sup>309</sup> Es ist aufgrund seiner Unmittelbarkeit sehr nachhaltig wirksam, in den meisten Fällen deutlich stärker als vermitteltes theoretisches Wissen. Erfahrung ist generell subjektbezogen, durch die Anlagen des Individuums begrenzt und möglicherweise einseitig oder auf Randbereiche ausgerichtet. Werden mittels Erfahrungslernen angeeignete Kompetenzen ohne kritische Reflexion internalisiert, kann dies zu

---

<sup>307</sup> Vgl. Eckert, M./Schapfel-Kaiser, F.: Fragmente – Erfahrung, Lernen und Erkenntnis. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ebenda, S. 38 ff.

<sup>308</sup> Vgl. Franke, G.: Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ebenda, S. 43 f.

<sup>309</sup> Vgl. Dybowski, G.: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-report, Heft 63. Berlin 1999, S. 14.

erfahrungsbegründeten Fehleinschätzungen, die die Handlungskompetenz negativ beeinträchtigen können, führen.<sup>310</sup>

Erfahrungslernen ist eine elementare Erkenntnistätigkeit der Lebensbewältigung, jedoch vermag es als isoliert genutzte Lernart oftmals nicht der Komplexität der Anforderungen zu entsprechen und kann kontraproduktiv wirken, wenn der Kompetenzerwerb auf Erfahrungen basiert, deren Validität weder im Abgleich mit theoretischem Wissen noch mit gesellschaftlichen Normen geprüft und reflektiert wurde.

Dominierender Faktor der Handlungsmotivation ist beim Erfahrungslernen nicht die Aneignung von Wissen und Können, die Lösung von Problemen und die Bewältigung von Aufgaben und Situationen sind von zentralem Interesse. Das im Regelfall nicht preintendierte Lernergebnis steht nach Abschluss des Lernprozesses reflektiert und bewusst gemacht als Kompetenz zur Verfügung.<sup>311</sup> Erfahrungslernen geht somit über das reine Ansammeln von Erfahrungswissen hinaus, qua Reflexion wird das konkrete Erfahrungsmachen zur Kompetenz entwickelnden Lernerfahrung transformiert. Der Übergang von diesem Idealtypus des Erfahrungslernens zu Prozessen der Sozialisation ist fließend.

#### **5.6.1.1 Erfahrungslernen am Lernort Arbeitsplatz**

Die Diskussion über die Belange des Erfahrungslernens am Lernort Arbeitsplatz gewinnt zunehmend an Relevanz, da neue, durch eine hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnete Arbeitssysteme eingeführt wurden und werden, die an die Beschäftigten erhöhte Anforderungen an Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Bewältigung offener Handlungsabläufe stellen.

---

<sup>310</sup> Vgl. Trier, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Berlin 1998, S. 251.

<sup>311</sup> Vgl. Kirchhöfer, D.: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 50 f.

Der Bedeutungszuwachs des Lernens im Arbeitsprozess ist auch in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten evident. Organisatorisch findet er unter anderem in innovativen Arbeitsformen wie Qualitätsmanagement-Arbeitskreisen und direktionsübergreifenden Projektgruppen, die informelle Lernformen implizieren, seinen Ausdruck. Während herkömmliche betriebliche Lernformen ein selbstgesteuertes und gestaltendes Lernen nur marginal zulassen, wird dieses in modernen Arbeits- und Organisationskonzepten gefördert. Enthierarchisierung, Dezentralisierung und die Implementierung neuer Arbeitsformen erfordern von den Beschäftigten selbstständiges und verantwortliches Arbeitshandeln auf der Basis von Erfahrungswissen und der Anforderung eines Kompetenzzuwachses durch Erfahrungslernen.<sup>312</sup> Die dem Lernen im Prozess der Arbeit beigemessene substantielle Wertigkeit und Aktualität sind auf die steigenden Kosten formalisierter Weiterbildung, die mangelnde Flexibilität starrer Weiterbildungskonzepte, die Transferproblematik bei arbeitsplatzferner Fort- und Weiterbildung und die Unmöglichkeit der arbeitsplatzfernen Aneignung von Arbeitshaltungen zurückzuführen.<sup>313</sup>

Der Trend zu flachen Hierarchien in schlanken Organisationen, die geforderte Flexibilität, verschärfter Wettbewerb und wachsendes Innovationstempo, sich modifizierende technologische Verfahren und die beschleunigte Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien, insbesondere die Anwendung der Informations- und Kommunikationstechniken in nahezu allen Bereichen des Arbeitslebens, haben dem Erfahrungslernen im Arbeitsprozess und dem Erfahrungswissen einen neuen gewichtigen Status hinsichtlich der Konstituierung von Kompetenzen zugewiesen.<sup>314</sup>

---

<sup>312</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Lernen im Betrieb – informell, lebensbegleitend und persönlichkeitsbildend? 2001, S. 1 [http://www.forum-bildung.de/themen/tpl\\_t38.php3](http://www.forum-bildung.de/themen/tpl_t38.php3)

<sup>313</sup> Vgl. Baitsch, C.: Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster 1998, S. 275.

<sup>314</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Rahmenkonzept „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 195 f.; Vgl. Sauter, E.: Risiken und Chancen des Lernens im Prozeß der Arbeit. In: CEDEFOP-Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.): AGORA – II „Die Rolle

Weit verbreitet ist ein Verständnis des Erfahrungslernens, das die praktische Umsetzung allgemeiner Planungen und das Erreichen von Zielen fokussiert. In Korrelation hierzu steht die Definition von Erfahrungswissen, die dessen Erwerb als integratives Produkt von tätigkeitsgebundenem Erfahrungslernen beschreibt. Letzteres beinhaltet das Einüben und die Routinisierung von Arbeitsvollzügen und das durch langjährige praktische Tätigkeit angesammelte Erfahrungswissen, den sogenannten „Erfahrungsschatz“.<sup>315</sup>

Böhle hingegen betont weniger den Aspekt der bereits verfügbaren Erfahrung als vielmehr den konkreten Prozess des „Erfahrungsmachens“.<sup>316</sup> Dieser wird durch die unmittelbare Konfrontation mit erforderlichen Arbeitsmethoden und den Umgang mit Arbeitsmitteln und Gegenständen, der sich darauf richtet, bislang nicht bekannte Situationen zu erkunden sowie nicht berechenbare Arbeitsanforderungen zu bewältigen, katalysiert und entspricht somit arbeitsimmanentem und arbeitsintegriertem Lernen.

Das Erfahrungslernen im Arbeitsprozess setzt sich aus den Komponenten eines möglichst originalen erfahrungsstiftenden Ereignisses und eines dazugehörigen Lernprozesses zusammen. Das Individuum erlebt das erfahrungsstiftende Ereignis intensiv oder sogar interaktiv mit, da es die eigene tägliche Arbeitstätigkeit sowie das Erkennen von Abweichungen, Besonderheiten, Störungen und die Reaktion betreffen kann.

Dem berufsdidaktischen Modell entsprechend sind Erfahrungen in die drei Kategorien Arbeitserfahrungen, Lernerfahrungen und arbeitsnahe Lernerfahrungen zu untergliedern. Arbeitserfahrungen resultieren aus der Konfrontation mit im Arbeitsprozess durchgeführten Tätigkeiten, Lernerfahrungen beziehen sich auf Lerngegenstände außerhalb des Arbeitsprozesses und stehen in klarem zeitlichem Abstand zu diesem,

---

der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“. Seminardokumentation Thessaloniki 1998, S. 37.

<sup>315</sup> Vgl. Bauer, H. G. et al.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß 1999, S. 174 f.

<sup>316</sup> Vgl. Böhle, F.: Qualifizierung für erfahrungsgeleitetes Lernen – neue Anforderungen an die berufliche Bildung. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen. Bremen 1995, S. 122 f.

arbeitsnahe Lernerfahrungen werden durch didaktisch gestaltete Lern- oder Erfahrungssituationen, die in ihrem Verlauf und Ergebnis den originalen Arbeitserfahrungen analog gestaltet sind, gewonnen.<sup>317</sup>

Bergmann zufolge findet Lernen am Lernort Arbeitsplatz primär im Zuge der Tätigkeitsausführung statt. Die quantitative und qualitative Ausprägung des Lernens korreliert zum Spektrum der Arbeitsinhalte. Er weist darauf hin, dass der Arbeitsplatz *sui generis* ein wichtiges Feld für dialogisches Lernen mit Kollegen darstellt und dass es möglich ist, verschiedene Lernformen, wie z. B. Einarbeitungen, Unterweisungen und das Bereitstellen von Unterlagen in Arbeitsprozesse zu integrieren. Weiterhin kann Lernen durch einen geplanten und zeitlich befristeten Arbeitsplatzwechsel innerhalb des Unternehmens, das so genannte Job rotation<sup>318</sup>, gefördert werden. Auch organisierte Lernformen, deren Lernqualität durch eine starke Formalisierung geprägt wird, wie z. B. Lehrgänge zur Erlangung von Befähigungsnachweisen für das Bedienen bestimmter Anlagen oder Maschinen werden zu dieser Lernform gezählt.<sup>319</sup>

In den Arbeitsprozess integriertes Lernen ist durch einen individuellen Vollzug gekennzeichnet. Die Konfrontation mit Aufgaben und deren durch den Einsatz geplanter oder beiläufiger Lernformen unterstützte repetitive Ausübung führen zu einer tätigkeitsbezogenen Handlungskompetenz, die vorrangig auf Arbeitsfelder, die die Auseinandersetzung mit neuen Situationen und Herausforderungen verlangen, transferiert werden kann. Komplementär zum arbeitsprozessintegrierten Lernen können zusätzliche geplante und organisierte arbeitsbezogene Initiativen, wie z. B. Qualitätszirkel und

---

<sup>317</sup> Vgl. Siebeck, F.: Zur Arbeitserfahrung als berufsdidaktisches Ziel und Mittel von Lernprozessen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ebenda, S. 86 ff.

<sup>318</sup> Job rotation basiert auf dem Prinzip des geplanten, zeitlich befristeten Arbeitsplatzwechsels. Dabei findet ein Tausch von Arbeitsaufgaben innerhalb einer Gruppe oder im Regelfall von artverwandten Tätigkeiten mit dem Ziel der Erweiterung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen statt.

Vgl. Olfert, K./Rahn, H.-J.: Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. Ludwigshafen 1996, S. 325.

<sup>319</sup> Vgl. Bergmann, B./Skell, W.: Lernen im Prozess der Arbeit, Forschungsergebnisse. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): edition QUEM. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Band 9. Berlin 1996, S. 201.

kontinuierliche Verbesserungs-Prozess-Gruppen oder Lernhilfen, wie beispielsweise Printmaterialien oder Videos, die Lernintensität und –qualität steigern.<sup>320</sup>

Erpenbeck und Heyse differenzieren zwischen einerseits arbeitsplatz- bzw. arbeitsprozessnahem Lernen und andererseits arbeitsplatz- bzw. arbeitsprozessdistanzierter Kompetenzentwicklung. Gruppenarbeit führen sie als Beispiel für ersteres in Form der Gestaltung des Arbeitsplatzes als eines anspruchsvollen und dauerhaften Lernortes an. Letztere kann in organisierten Veranstaltungen und als selbstorganisiertes individuelles Lernen, beispielsweise im Rahmen von Lehrwerkstätten, Qualitätszirkeln, Erfahrungsaustauschkreisen, Seminaren und Lehrgängen sowie mittels Fernunterrichts, als eines speziellen Typus individuellen selbstorganisierten Lernens erfolgen.<sup>321</sup>

In der Berufsbildungsforschung wird in Analogie zum Terminus des Lernens im Prozess der Arbeit häufig die Bezeichnung des arbeitsbezogenen Lernens, das betriebliche, außerbetriebliche und überbetriebliche Lernformen und Konzepte beinhaltet, verwendet. Kennzeichnend ist für alle drei Lernformen, dass die ihnen zugrunde liegenden Lernprozesse und Lerninhalte vom Tätigkeitsfeld und den Arbeitsabläufen geleitet sind oder auf diesen basieren. Dehnbostel segmentiert das arbeitsbezogene Lernen in die drei lokationsbezogenen Kategorien: arbeitsgebundenes Lernen, arbeitsverbundenes Lernen und arbeitsorientiertes Lernen.<sup>322</sup> Wesentliches Charakteristikum des arbeitsgebundenen Lernens ist die Übereinstimmung von Arbeitsort und Lernort, da das Lernen als arbeitsimmanentes Lernen im

---

<sup>320</sup> Vgl. Bergmann, B.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Ebenda, S. 154.

<sup>321</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Ebenda, S. 98 f.

<sup>322</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 2005, S. 156 ff.

Arbeitsprozess stattfindet. Training on the job<sup>323</sup> ist das markanteste Beispiel für diese Lernkategorie. Arbeitsverbundenes Lernen hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass Arbeitsplatz und Lernort nicht identisch sind. Zwischen ihnen besteht jedoch eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung, wie sie z. B. in Qualitätszirkeln, Lernstätten und Technikzentren gegeben ist. Arbeitsorientiertes Lernen findet in Schulen und in betrieblichen oder überbetrieblichen Bildungszentren, wie z. B. Übungsfirmen und Produktionsschulen statt.<sup>324</sup>

Wie die exemplarisch angeführten Positionen verdeutlichen, steht gegenwärtig eine einheitliche Kategorisierung der Formen des Lernens in der Arbeit noch aus. Die Termini zur Beschreibung des Lernens in der Arbeit umfassen eine Variationsvielfalt, innerhalb derer die Attribuierungen arbeitsintegriertes, arbeitsbezogenes, arbeitsimmanentes, arbeitsprozessnahes Lernen und der Begriff des Lernens im Prozess der Arbeit dominierend sind. Evident ist, dass Erfahrungslernen im engeren Sinne des Erfahrungsmachens nicht per se als Oberkategorie fungieren kann, da nicht alle Modelle arbeitsbezogenen Lernens dem informellen Lernen zuzurechnen sind.

Das arbeitsgebundene oder als arbeitsimmanent bezeichnete Lernen bezieht sich auf durch die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben und Organisationsbedingungen sowie durch interne und externe Kooperationspartner angestoßene Lernprozesse, innerhalb derer in der betrieblichen Arbeitssituation mittels Beobachten, Nachmachen, Mitmachen, learning by doing, trial and error<sup>325</sup> oder andere Lernformen gelernt wird. Es handelt sich somit um situatives Lernen, welches darauf zielt, eigenständig und ohne Unterstützung eines Lehrers Probleme zu lösen. Dieses

---

<sup>323</sup> Training on the job bezeichnet das Lernen von Fähigkeiten und Kenntnissen und den Erwerb von Erfahrungen im Arbeitsprozess.

<sup>324</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildung. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin 1992, S. 12 f.

<sup>325</sup> Vgl. Oser, F./Hascher, T. : Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“. Freiburg/CH 1997, S. 7.

arbeitsimmanente Lernen repräsentiert eine auf den Lernort Arbeitsplatz bezogene informelle Lernart. Kontrastierend hierzu bezeichnet arbeitsorientiertes Lernen schwerpunktmäßig non-formales Lernen, da das geplante Lernen vorrangig im organisierten formellen Raum außerhalb des Arbeitsplatzes stattfindet. Diese Lernform ist eine von außen reglementierte, typisierend zwischen dem formalen und dem non-formalen Lernen anzusiedelnde.

#### **5.6.1.2 Die Kompetenz entwickelnde Wirkung des Lernens im Arbeitsprozess**

Das Lernen im Arbeitsprozess betrifft jeden Beschäftigten. Die diskontinuierlichen Bedingungen einer segmentierten Arbeitswelt erfordern ein weitestgehend selbstgesteuertes und organisiertes auf die wechselnden Anforderungen in den jeweiligen Tätigkeitszusammenhängen abgestimmtes Lernen. Im Rahmen der ausgeübten spezifischen Tätigkeit geschieht Lernen am Arbeitsplatz als prioritär informelles Lernen. Es zielt als handlungsorientiertes Lernen auf die Gestaltung von Arbeitsprozessen, das Erbringen von Arbeitsleistungen und das Lösen von Problemen. Im Kontext der Arbeitstätigkeiten ergeben sich Lernanlässe und vice versa führt die integrative Verbindung von Lernen und Arbeiten zu einer Erweiterung der Arbeitsfelder und der Ausbildung neuer Handlungskompetenzen.

Innerhalb des theoretischen Diskurses besteht Konsens darüber, dass informelles Lernen im Prozess der Arbeit für die Entwicklung von Kompetenzen im Hinblick auf eine sich ständig verändernde Lebens- und Arbeitswelt von eminenter Bedeutung ist. Generell sind Arbeitsprozessen Lernprozesse inhärent, die Intensität dieser Lernprozesse variiert jedoch beträchtlich. Anhand der vorab beschriebenen Lerntypen im Arbeitsprozess wurde gezeigt, dass Lernen im Prozess der Arbeit sowohl formale als auch non-formale und informelle Lernformen umfasst, wobei den quantitativ größten

Teil informelle Lernprozesse einnehmen, wie wissenschaftliche Untersuchungen belegen.<sup>326</sup>

Tendenziell erfolgt das Lernen im Prozess der Arbeit explizit und absichtgeleitet, aber auch beiläufig, wobei der Übergang zum impliziten Lernen fließend ist. Explizites intentionales Lernen mündet in Kompetenzen, die durch das Bewusstsein des Lerners charakterisiert sind, wie und unter welchen Bedingungen er die erworbenen Kompetenzen einsetzen kann.<sup>327</sup>

Informelles Lernen im Rahmen der Erwerbsarbeit und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung findet vorrangig in der reflexiven Auseinandersetzung mit Arbeits- und Anforderungssituationen statt. Über den reinen Lernprozess hinaus fördert diese Lernform Innovations- und Veränderungsentwicklungen im Unternehmen und das Lernen stiftet im Zuge der von den Mitarbeitern gemeinschaftlich zu bewältigenden Aufgaben kollektiv gelebte und individuell erlebte Lernidentität. Jeder Mitarbeiter lernt in seinem beruflichen Kontext, in seiner Funktion, in seinem Arbeitsumfeld und in der Ausführung seiner Tätigkeit.<sup>328</sup> Die Wahrnehmung informeller Lernprozesse am Arbeitsplatz wird von Arbeitgeberseite bisher nicht zuletzt aus finanziellen Gründen vorausgesetzt. Zudem ist sich die Managementebene sehr wohl der Vorzüge informellen arbeitsintegrierten Lernens - des Aspekts der just-in-time-Verfügbarkeit und der auf die

---

<sup>326</sup> Vgl. Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen in der Arbeitswelt. BWP, Heft 4/1998, S. 45; Vgl. Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Berlin 2001, S. 149.

<sup>327</sup> Vgl. Straka, G. A.: Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Berlin 2001, S. 163 f.

<sup>328</sup> Japan nimmt im Bereich des informellen Lernens im Prozess der Arbeit eine führende Rolle ein. Durch die Delegation komplizierter Aufgaben an Mitarbeiter und die Einführung von Rotationssystemen bieten japanische Unternehmen ein weites Feld informeller Lernmöglichkeiten. Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen nimmt dabei eine wesentliche Funktion ein, die durch ein lernförderliches Unternehmensklima unterstützt wird.

Vgl. Mouillour, I. L. : Internationales Monitoring : Lernen im Prozess der Arbeit, Statusbericht 3. Kassel 2002, S. 14 ff; <http://www.uni-kassel.de/wz1/>

inhaltlichen betrieblichen Anforderungen dezidierten Passgenauigkeit - gegenüber dem non-formalen Lernen bewusst.<sup>329</sup>

Der Transfer der tradierten Volksweisheit „Schwimmen lernt man im Wasser“ auf das arbeitsbezogene Lernen verdeutlicht plakativ, dass sich Kompetenzentwicklung am intensivsten in der Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben und Situationen im Arbeitsprozess vollzieht. Die im Rahmen der arbeitsbezogenen Handlungsprozesse zur Verfügung stehenden Informationen werden vom Akteur interdependent zu seinen aktuell verfolgten Zielen und Interessen sowie zu seinem Vorwissen apperzipiert. Der Beitrag und die Effektivität des Arbeitshandelns für die Kompetenzentwicklung wird von einer Vielzahl arbeitsseitiger und individueller Faktoren bestimmt, insbesondere vom präaktionalen Wissen, das das Individuum in die Handlungssituation einbringt.<sup>330</sup> Wird diese Erkenntnis von Unternehmensseite als Anlass und Anreiz der Mitarbeiterförderung verstanden, ist ihre Praxistauglichkeit durch ein Angebot von Erfahrungsräumen zur Förderung des Kompetenzerwerbs nutzbar zu machen.

### **5.6.1.3 Empirische Forschungsergebnisse zum Lernen im Arbeitsprozess**

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Etablierung des Lernens im Arbeitsprozess liegt die Vermutung nahe, die Weiterbildungsrealität in den Betrieben stelle das Analogon hierzu dar. Wie multiple Erhebungen, z. B. das IAB-Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und die Europäische Weiterbildungserhebung CVTS demonstrieren, wird dem Lernen in der Arbeitssituation eine zunehmende Verbreitung bestätigt. Diese Extension spiegeln insbesondere die auf die Jahre 1999 und 2001 bezogenen

---

<sup>329</sup> Vgl. Sauter, E.: Risiken und Chancen des Lernens im Prozess der Arbeit. Ebenda, S. 39.

<sup>330</sup> Vgl. Franke, G.: Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001, S. 44 f.

Daten deutlich wider. Seit dem Jahr 2001 ist eine Stagnation des Bedeutungszuwachses des Arbeitsprozesslernens zu beobachten.<sup>331</sup>

Im Rahmen der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft für das Jahr 2001 wurde festgestellt, dass das Lernen in der Arbeitssituation 44,2 Prozent des gesamten Lernvolumens einnimmt und aufgrund dieser quantitativen Ausprägung eindeutig im Mittelpunkt der betrieblichen Weiterbildung steht. Die Lernform Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte gehört in 90,1 Prozent der Betriebe zum Standardrepertoire des Lernens. Mit einem Anteil von 66,4 Prozent nimmt das organisierte Einarbeiten und Anlernen den zweiten Rang ein und die Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch einen Trainer oder Coach mit 38,2 Prozent Platz drei. Es folgen in der Wertigkeit arbeitsnahe Workshops (32,4 Prozent), Job rotation (27,3 Prozent) und Qualitätszirkel/Lernstatt (17,1 Prozent)<sup>332</sup>. Dieses quantitative Nutzungsprofil beruflich angewandter Lernformen, das von 1992 bis 2001 relativ stabil blieb, illustriert, dass das Lernen im Arbeitsprozess das non-formale Lernen nicht verdrängt hat, statt dessen ist eine Komplementarität beider Lernformen zu konstatieren.

Dem Berichtssystem Weiterbildung zufolge haben im Jahr 2003 etwa zwei von drei Erwerbstätigen (ca. 61 Prozent) an einer oder mehreren informellen Arten des beruflichen Kenntniserwerbs partizipiert. Insgesamt liegt die Teilnahme an informellen beruflichen Typen des Lernens signifikant über der Teilnahmequote der formalen beruflichen Weiterbildung (34 Prozent).<sup>333</sup>

---

<sup>331</sup> Vgl. Reuther, U./Weiß, R.: Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 79: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Berlin 2003, S. 98 ff.

<sup>332</sup> Vgl. Weiß, R.: Wie Betriebe ihre Mitarbeiter weiterbilden. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. IW-Analysen. Köln 2003. Zit. in Weiß, R./Reuther, U.: Der Programmbericht „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report 79: Zwei Jahre Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin 2003, S. 99 ff.

<sup>333</sup> Vgl. Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München 2004, S. 75.

38 Prozent der Befragten gaben an, durch Selbstlernen, durch Beobachten und Ausprobieren, Kenntnisse erlangt zu haben. Unterweisung und Anlernen durch Kollegen nannten 25 Prozent und durch Vorgesetzte 22 Prozent als genutzte Lernform. Das im Regelfall außerhalb des Arbeitsprozesses einzuordnende Lesen berufsbezogener Fach- und Sachbücher erreicht mit 35 Prozent den zweithöchsten Wert der Nennungen.

17 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland nutzten berufsbezogene Fachmessen und Kongresse als informelle Lernquelle und 13 Prozent wurden am Arbeitsplatz durch eine außerbetriebliche Person unterwiesen oder angeleitet.

Die weiteren Arten informellen beruflichen Lernens liegen zwischen 3 Prozent für Austauschprogramme mit anderen Firmen und 10 Prozent für vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen.<sup>334</sup> Der Überblick über die Rankingabfolge veranschaulicht die speziell den informellen Lernformen beigemessene hohe Bedeutung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs.

#### **5.6.1.4 Resümee**

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Lernen im Arbeitskontext dem formalen, non-formalen und informellen Lernen zuzuordnende differenzierte Lernarten umfasst. Das arbeitsimmanente Lernen, welchem - intentional oder unbewusst erfolgend - ein aktiver Entwicklungsprozess des Erfahrungsmachens inhärent ist, ist jedoch eindeutig und exklusiv letzterer Kategorie zugehörig.

Während des Erfahrungslernens wird durch aktive Tätigkeiten eine extern nachvollziehbare Erfahrung generiert, die gleichsam in einer rekursiven Schleife zunächst auf die realen Gegebenheiten einwirkt, dann den Handelnden reflexiv erreicht und von diesem als psychisch-mentale Erfahrung verarbeitet wird.<sup>335</sup> Erfahrungslernen findet weder gezielt von außen organisiert

---

<sup>334</sup> Vgl. Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ebenda, S. 53 ff.

<sup>335</sup> Vgl. Dybowski, G.: Erfahrungsgelitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. Ebenda, S. 49 ff.

noch planmäßig systematisiert statt, aber es erfolgt im Arbeitsablauf größtenteils in vorstrukturierten Prozessen und weist als reflexives Erfahrungslernen eine Dimension organisationalen Lernens auf. Grundsätzlich ist es als eine spezielle Lernart informellen Lernens zu kategorisieren.

Eine reguläre und offizielle Anerkennung der Ergebnisse des Erfahrungslernens bedarf ebenso wie diejenige der Resultate informellen Lernens generell der Erfassung, Analyse und Bewertung der aus erfahrungsbasierten Lernprozessen hervorgehenden Kompetenzen. Erfahrungsorientierte Lernkonzepte, die in erster Linie die Integration von intentionalem und erfahrungsbasiertem Lernen anstreben, erfordern entsprechende Freiräume und Entwicklungszeiten im Arbeitsalltag. Das Lernarrangement ist so zu gestalten, dass Erfahrungsübertragung nicht zum Lernhindernis wird, sondern sich als positiver Lernimpuls entfalten kann.<sup>336</sup>

## **5.6.2 Informelles und selbstgesteuertes Lernen**

Neben den Begriffen des arbeitsintegrierten und des erfahrungsgeleiteten Lernens steht das selbstgesteuerte Lernen im Fokus des Interesses der aktuellen Debatte zur betrieblichen Weiterbildung. Sein Stellenwert im Rahmen der Konzeption lebenslangen Lernens wird sowohl im Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen als auch in den Veröffentlichungen zum lebenslangen Lernen in Deutschland, so z. B. durch das Forum Bildung unterstrichen. Das Ergebnis der von der OECD durchgeführten PISA-Studie legte ein erweitertes Verständnis selbstgesteuerten Lernens nahe. Die in der PISA-Studie festgestellten Defizite und die daraus abgeleiteten Grundsätze zur Veränderung der Lehr- und Lernkulturen fordern ein konstruktivistisch bestimmtes Vorgehen

---

<sup>336</sup> Vgl. Dybowski, G.: Erfahrungsgesleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. Ebenda, S. 20.

selbstgesteuerten Lernens, welches Multimedia- und Online-unterstützt verläuft.<sup>337</sup>

In der betrieblichen Weiterbildung etablieren sich zunehmend so genannte Selbstlernzentren, Selbstlerngruppen sowie Lerninseln und computer-unterstützte Lernformen, da ihnen eine hohe Signifikanz im Rahmen der selbstbestimmten Bildungsarbeit der Beschäftigten zuerkannt wird.<sup>338</sup> In der wissenschaftlichen Literatur werden selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, selbstinitiiertes, selbstkontrolliertes Lernen und self-directed learning häufig synonym gebraucht, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt.<sup>339</sup>

Der Terminus des selbstgesteuerten Lernens ist auf die Übersetzung des in der angelsächsischen Literatur seit Jahrzehnten etablierten Begriffs des self-directed learning zurückzuführen. Knowles beschreibt selbstgesteuertes Lernen als einen Prozess, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Unterstützung anderer ihren Lernbedarf zu erheben, ihre Lernziele zu formulieren, Lernressourcen menschlicher und materieller Art zu identifizieren, adäquate Lernstrategien auszuwählen und einzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu bewerten.<sup>340</sup> Von zentraler Bedeutung erweist sich bei näherer Betrachtung der Definition die Initiative der Lernenden. Der Vergleich von klassischen Lehr-Lern-Formen mit selbstgesteuerten Lernprozessen offenbart einen Perspektivwechsel von einem von außen aufoktroierten oder

---

<sup>337</sup> Vgl. Krug, P.: Der Stellenwert von Selbstgesteuertem Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens. In: Behrmann, B./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003, S. 47 f.

<sup>338</sup> Vgl. Baethge, M./Schiersmann, C.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster 1998, S. 35.

<sup>339</sup> Vgl. Faulstich, P.: Lernen braucht Support – Aufgabe der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. Ebenda, S. 2.

<sup>340</sup> "In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes". Knowles, M. S.: Self-directed learning. A guide for learners and teachers. Chicago 1975, S. 18.

veranlassten Lernen und somit vom Lernenden passiv erduldet oder angenommener Vorgaben oder Aufgaben hin zu einem durch die Eigeninitiative der Lernenden begründeten Lernen, dass jedoch, wie die Formulierung „mit oder ohne Unterstützung anderer“ signalisiert, nicht generell in Eigenregie durchgeführt werden muss.

Dohmens Verständnis selbstgesteuerten Lernens stellt den bewusst und eigeninitiativ Lernenden ins Zentrum seines theoretischen Ansatzes. Selbstgesteuertes Lernen ist intentionales Lernen insofern, als der Lerner Informationen, Eindrücke und Erfahrungen seiner Zielsetzung entsprechend apperzipiert und verwertet. Diesem weitgehenden Lernspielraum korrespondiert das Spektrum potenziell disponibler Lernformen. Je nach Interesse, Bedürfnis und kognitiven sowie situativen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen steht es dem Lerner frei, formale, non-formale und informelle Lernformen flexibel kombiniert zu nutzen. Er bestimmt in großem Maße selbst, wann, wie und wodurch er lernt.

Die Begrifflichkeit selbstgesteuertes Lernen beschreibt demnach eine Lernart, die dem Lerner einen umfassenden Gestaltungsraum zur flexiblen Steuerung der eigenen Lernprozesse einräumt. Eckpfeiler der Lernautonomie sind partiell durch das Individuum selbst – seine Ziele, seine Dispositionen, seine kognitiven Fähigkeiten und weitere Parameter – gesteckt, zum Teil durch exogene Faktoren wie Lernmöglichkeiten, Situationen, Rahmenbedingungen. Diese anthropologisch orientierte Interpretation kennzeichnet selbstgesteuertes Lernen als einen Mittelweg zwischen völlig autonomem Lernen und der uniformen Einpassung in vorgegebene Lernarrangements. Die eigenverantwortliche Auswahl und Nutzung von Lernmöglichkeiten im Hinblick auf die Erreichung von Lernzielen steht im Mittelpunkt des emanzipatorisch ausgerichteten Lernmodells.<sup>341</sup>

In Analogie zu Dohmens Position bezeichnet Erpenbeck Lernen als selbstgesteuert, wenn Lernziele, Operationen und Strategien, Kontrollprozesse

---

<sup>341</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn 1999, S. 16 f.

und ihr Offenheitsgrad partiell oder vollständig vom Lerner selbst bestimmt werden. Es geht um die Erreichung von fremd- (Qualifikationen, Zertifikate, Diplome etc.) oder selbstgesetzten Lernzielen und Lernstandards und somit um festgelegte Zielpositionen.<sup>342</sup> Konträr zum fremdgesteuerten Lernen, bei dem der Lehrer Lernziele, Strategien und Kontrollprozesse festlegt, ist das selbstgesteuerte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass der Lerner diese Parameter eigenständig auswählt, plant und initiiert.

Von einem wertneutralen Systembegriff ausgehend suggeriert Erpenbecks theoretischer Ansatz ein höheres Abstraktionsniveau, als die von Dohmen dargelegte Position. Potenzielle lernende Systeme sind seiner Definition zufolge sowohl Individuen als auch Gruppen oder Unternehmen. Fremd- wie auch selbstorganisiertes Lernen führen zu einer Extension der Systemdispositionen;<sup>343</sup> ersteres ist durch die Vorgabe komplexer, variierender, unbekannter Lern- und Arbeitskonstellationen, die beim Individuum Selbstorganisationsprozesse in Gang setzen, charakterisiert, letzteres dadurch, dass sich der Lerner selbst in diese Situationen begibt. Wesentlich ist, dass in konkreten Lernprozessen weder der Idealtypus der Systemtheorie noch derjenige der Selbstorganisationstheorie zum Tragen kommt. Statt dessen sind in jeweils unterschiedlicher Ausprägung und Kombination fremdgesteuertes, selbstgesteuertes, fremdorganisiertes und selbstorganisiertes Lernen beteiligt.

Korrespondierend zu Erpenbecks Ansatz bezeichnet Krug selbstgesteuertes Lernen als ein konstruktives Verarbeiten von Informationen, Eindrücken und Erfahrungen, wobei die Lernenden diese gemäß den eigenen Anforderungen und Voraussetzungen gezielt ansteuern und nutzen. Krug betont die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Lerners und stellt die

---

<sup>342</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. S. 43 ff.

<sup>343</sup> Vgl. Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Ebenda, S. 310 f.

lernende Person und den subjektiven Vorgang des Lernens in den Mittelpunkt.<sup>344</sup>

Das in der Mehrzahl seiner Komponenten<sup>345</sup> oftmals nicht intendierte informelle Lernen stellt die essenzielle Basis zur Realisierung eines von den Lernenden intensiver selbstgesteuerten lebenslangen Lernens dar. Das alle Menschen betreffende informelle Selbstlernen im Lebensalltag erfolgt als unmittelbare Reaktion auf Anforderungssituationen. Dieses Lernen kann als anlassbezogenes, punktuell in differierenden Kontexten aktiviertes Streben des Menschen nach Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung beschrieben werden. Der Lernende trifft die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, eigeninitiativ.<sup>346</sup> Ausgehend vom fremdorganisierten Lernen bedeutet das selbstgesteuerte Lernen einen Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung, der die Lernenden explizit dazu herausfordert, aktiv ihre Lernbedürfnisse zu artikulieren, geeignete Lernmöglichkeiten auszuwählen und sich diese zu erschließen. Als spezifische primär selbstgesteuerte informelle Lernart ist das Lernen am PC und im Internet zu nennen, sofern es nicht durch organisiertes E-learning initiiert wird.<sup>347</sup><sup>348</sup>

---

<sup>344</sup> Vgl. Krug, P.: Der Stellenwert von Selbstgesteuertem Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens. Ebenda, S. 51 f.

<sup>345</sup> Ebenso wie Lernen generell umfasst auch informelles Lernen eine kognitive, eine psychomotorische und eine affektive Komponente. Dementsprechend sind drei wesentliche Lernzielkategorien ableitbar: Kognitive Lernziele, Psychomotorische Lernziele und affektive Lernziele. Sie sind im Zuge informellen Lernens in ihrem sich im Verhalten und in Handlungen äußernden Resultat erfahrbar, werden jedoch nicht grundsätzlich vom lernenden Individuum bewusst angestrebt.

Vgl. Dieser R.: Individuelles Lernen – Organisationslernen: Ein Integrationsversuch. In: Organisationsentwicklung, Jg. 3, Nr. 1. Zürich 1984, S. 15 f.

<sup>346</sup> Vgl. Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 1982, S. 102.

<sup>347</sup> Vgl. Stieler-Lorenz, B./Krause, A.: Lernen am Computer und im Netz. Aus der Perspektive kleiner und mittelständischer Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-BULLETTIN, Heft 5, 2002. Berlin 2002, S. 8.

Selbstgesteuertes Lernen lässt sich nicht kategorisch einem konkreten Lernkontext oder einer definierten Lernform zuordnen. Lernende können beispielsweise durchaus im Rahmen eines fremdorganisierten Lernarrangements Wissen erwerben, das reflektiert und verarbeitet wird und somit zur Kompetenzentwicklung führt. Selbststeuerung impliziert die bewusste intentionale Aktivität des Lernalters bezogen auf die Durchführung des Lernprozesses. Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, definiert Lernziele und strebt an, diese in Lernaktivitäten umzusetzen. Erfolgt dieses Lernen außerhalb eines organisierten Rahmens ohne pädagogische Unterstützung ist es identisch mit intentionalem informellem Lernen. Selbstgesteuertes Lernen in der Gesamtheit seiner Ausprägungsformen beschränkt sich jedoch wie vorab erläutert nicht explizit auf informelles Lernen im Arbeitsprozess oder im sozialen Umfeld, es kann durchaus auch im Kontext organisierter Lernangebote erfolgen.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass selbstgesteuertes Lernen und informelles Lernen nicht deckungsgleich und somit nicht permutabel sind, jedoch eine umfangreiche gemeinsame Schnittmenge besitzen. Sie stehen in einem Verhältnis der Reziprozität in dem Sinne, dass beide als spezielle Ausprägung und somit Unterkategorie des anderen auftreten können. Ausgehend von der klassischen Trias der Lernformenkategorisierung ist informelles Lernen als Oberbegriff zu werten und selbstgesteuertes Lernen als speziell attribuierte Lernart, die je nach konkreter Gestaltung einer der drei Kategorien zuzuordnen ist.

---

<sup>348</sup> Welche Herausforderungen das selbstgesteuerte Lernen an die Informations- und Kommunikationstechnologien stellt und welche Rahmenparameter einzuhalten sind, skizzieren Behrmann und Bißbort in praxisnahen Aufsätzen.

Vgl. Behrmann, D.: Auswahl von Informations- und Kommunikationssystemen zur Unterstützung netzbasierter Kooperation und virtuellen Lernens in der Weiterbildung; Vgl. Bißbort, D.: Möglichkeiten und Grenzen selbstgesteuerter Kommunikation mittels Intranet – Beispiele für Struktur- und Funktionselemente eines intranetbasierten Wissensmanagements. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Ebenda, S. 279-324.

### 5.6.3 Informelles Lernen und implizites Lernen

Das implizite Lernen wird häufig auch als nicht-intentionales, inzidentelles, zufälliges oder Lernen „en passant“ bezeichnet.<sup>349</sup> Diese Lernart entspricht dem konnotativen Antonym intendierten Lernens und ist daher konträr zu diesem nicht auf ein Lernergebnis ausgerichtet. Vielmehr stellt sich ein Lernresultat en passant, ohne die Absicht, etwas zu lernen, ein. Dem Lernenden ist nicht bewusst, dass er lernt und wie der Lernprozess erfolgt ist. Im Regelfall wirkt eine bestimmte Situation, wie beispielsweise die Notwendigkeit, am Arbeitsplatz eine Problemlösung zu finden, als Stimulus unbeabsichtigten kontextualen Lernens. Implizites Lernen entzieht sich der Apperzeption des Lernenden, generiert jedoch oftmals implizite Kompetenz oder anders ausgedrückt tacit knowledge.

Wesentliches Merkmal impliziten Lernens ist der Faktor des unbewussten Lernvollzugs; der Lernende nimmt weder den Lerngegenstand, die inhaltliche Komponente, noch den aktiven Lernprozess als solche wahr. Kinder lernen zu einem großen Teil spielerisch und scheinbar ohne Anstrengungen beispielsweise Sprachen.<sup>350</sup> Dieses beiläufige Lernen erfolgt vielfach implizit, Intention und Bewusstsein sind nicht evident beteiligt.<sup>351</sup>

Dehnbostel zufolge generiert implizites Lernen einen Lernprozess, der dem Lernenden in Verlauf und Ergebnis nicht bewusst ist und unreflektiert

---

<sup>349</sup> Vgl. Oerter, R.: Einleitung zu „Lernen en passant – implizites Lernen“. In: Oerter, R. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 28. Jg. 2000, Heft 3, S. 194.

<sup>350</sup> Vgl. Hammond, N.: Learning with Hypertext: Problems, Principles and Prospects. In: McKnight, C./Dillon, A./Richardson, J. (Hrsg.): Hypertext – A Psychological Perspective. New York u. a. 1993, S. 62 f.

<sup>351</sup> Die Sprachentwicklung erfolgt ausschließlich beiläufig und implizit, ein Prozess, der auch in der Schule weiter fortgesetzt wird und dort keineswegs nur in Form expliziten Lernens vor sich geht.

Vgl. Oerter, R.: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Oerter, R. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 28. Jg. 2000, Heft 3, S.194 u. S. 234.

wahrgenommen wird.<sup>352</sup> Als Beispiele hierfür nennt er das Schwimmen lernen oder die Befähigung zum Fahrrad fahren. Diese Lernprozesse sind im Allgemeinen nicht durch Reflexion gekennzeichnet, sie erfolgen eher unbewusst. Das Lernen sui generis wird in der Lernsituation mittelbar, ohne dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten erkannt oder gar zur Basis von strukturierten Lernprozessen gemacht würden, erfahren.

Implizites Lernen kann sich in vielfältigen Tätigkeitszusammenhängen, innerhalb derer sich die Aufmerksamkeit primär auf die Handlungsziele - zum Beispiel das Fahrrad fahren - und nicht auf den damit verbundenen Lernprozess richtet, entwickeln. Es ist eng mit dem inzidentellen Lernen (incidental learning), dem beiläufigen Lernen, verbunden.

Als inzidentelles Lernen wird ein nicht geplantes, nicht intendiertes, oft auch unbewusstes Gelegenheitslernen bezeichnet, das sich als Nebenprodukt im Rahmen anderer Tätigkeiten ergibt.<sup>353</sup> Diese Lernart kann als ein beiläufiges Lernen beschrieben werden, bei dem der Lerner synchron zu den im Gedächtnis zu speichernden Lerninhalten weitere Informationen aufnimmt, ohne hierzu entsprechende Lerninstruktionen erhalten zu haben.<sup>354</sup>

In der Gegenüberstellung informellen und impliziten Lernens konturieren und konsolidieren sich homogene und heterogene Wesensmerkmale. Informelles Lernen ist substanziell dadurch gekennzeichnet, dass es sich im unmittelbarem Lebens- und Arbeitsalltag außerhalb des formalisierten

---

<sup>352</sup> Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. Bielefeld 2002, S. 5 f.

<sup>353</sup> Vgl. Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Ebenda, S. 30.

<sup>354</sup> Dieses lerntheoretische Konstrukt inzidentellen Lernens wurde anhand empirischer Untersuchungen wie folgt belegt: Eine Person wurde aufgefordert, sich eine Reihe verschiedener Formen (z. B. Kreise und Quadrate) einzuprägen und nach einer bestimmten Zeit das Gelernte vorzutragen. Das Ergebnis demonstrierte, dass parallel zum Lernen der Formen die jeweiligen Farben der Formen mitgelernt wurden, obwohl dies nicht Bestandteil der Aufgabenstellung war.

Vgl. Lipski, J.: Für das Leben lernen - aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen. In: Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“. (Hrsg.), Projektheft 2: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. Deutsches Jugendinstitut. München 2000, S. 45.

Bildungssektors entwickelt. Die Aufmerksamkeit der Lernenden ist dabei nicht prioritär auf den Lernprozess gerichtet, sondern darauf, angestrebte Handlungsziele zu erreichen sowie Situationen, Aufgabenstellungen und Probleme zu bewältigen. Das implizite Lernen erfolgt informell, jedoch nahezu ausschließlich nicht intendiert und unbewusst. Von der Prämisse ausgehend, dass implizites Lernen eine Subform informellen Lernens repräsentiert, zeigen sich Unterschiede insbesondere beim Grad der reflexiven Vergegenwärtigung, der bei der holistischen Betrachtung der Lernform des informellen Lernens höher anzusiedeln ist und im Hinblick auf den Umfang der nicht kognitiv gesteuerten ganzheitlichen Wahrnehmung, der beim erfolgsbezogenen informellen Lernen etwas zurücktritt. Beim impliziten Lernen handelt es sich um eine spezifische Akzentuierung eines informellen Lernansatzes.

## **5.7 Erklärungsversuch**

Angesichts der existenten differenzierten Interpretationen des informellen Lernens und der Tatsache, dass die Begriffe inzidentelles, implizites, spontanes, natürliches Lernen durch die Forschung bisher nicht einheitlich definiert wurden, scheint es sinnvoll, bei der Begriffsserschließung zunächst den Lernort und die Lernposition zu fokussieren. Informelles Lernen findet prioritär im alltäglichen Lebens- und Arbeitsvollzug statt. Zentrales Charakteristikum dieser Lernform ist die Absenz jeglicher curricularer Formen; weder ein extern vorgegebener Lehrplan noch ein geplantes oder organisiertes Programm dient als Basis des Lernens. Adversativ zum non-formalen Lernen sind Weiterbildungseinrichtungen oder sonstige Institutionen, Trainer und Lehrer, die den Prozess pädagogisch begleiten, nicht beteiligt. Dennoch kann informelles Lernen durchaus im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen, gleichsam an deren Peripherie, wie sie z. B. die Pausenzeiten darstellen, jedoch nicht im lehrplanmäßig organisierten Raum, in dessen Kontext die Qualifizierungsmaßnahme als solche durchgeführt wird, stattfinden.

Informelles Lernen ist eine Prozessform der Veränderung von Wissen, Können, Verhalten und Einstellungen, die vom Individuum bewusst oder unbewusst vollzogen wird. Nimmt der Lerner den Lernprozess reflexiv nicht als

Lernen wahr, ist die Lernart als implizites Lernen zu benennen. Informelles Lernen vollzieht sich im Regelfall in aktuellen Arbeits- und Lebenssituationen, ist hinsichtlich Beginn, Ausrichtung, Ergebnis und Ende vorrangig ungeplant und die in ihrer Struktur von didaktischen und methodischen Kriterien freien Lerninhalte sind durch Variabilität geprägt sowie interdependent zum Individuum und den Kontexten. Es ist ein natürliches Selbstlernen, welches, in der tagtäglichen Lebens- und Berufspraxis entwickelt, jenseits externer curricularer und professioneller Planung, Organisation und Unterstützung hauptsächlich in situativ wechselnden Konstellationen und differierenden Anforderungsrealitäten stattfindet. Es erfolgt im Regelfall kontrastierend zum praxisfernen Lernen auf Vorrat ganzheitlich auf eine Handlung, eine Aufgabenstellung, eine Notsituation oder ein Problem bezogen.

Informelles Lernen im Arbeitsablauf im engeren Sinne rekuriert auf den konkreten Prozess des Erfahrungsmachens im Vollzug der Arbeitstätigkeit. Es evolviert sich individuell in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen. Das eigeninitiative Lernen im Zuge selbstorganisierter Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen, unter die intendierte und nicht intendierte learning by doing-Lernprozesse subsumiert werden können, ist dem informellen Lernen zuzuordnen.

## **6. Forschungsdesign und Methodik der empirischen Untersuchung**

Kapitel 6 erläutert den wissenschaftlichen Zugang zur Thematik und die Methodik der empirischen Untersuchung. Zunächst wird das wissenschaftliche Umfeld informellen Lernens im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, auf das die Studie Bezug nimmt, skizziert. Auf die spezielle Situation in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten hinsichtlich der Bedeutung informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung der Medien nahen Berufsgruppen geht das folgende Unterkapitel 6.2 ein.

Nachdem in den Kapiteln 6.1 und 6.2 die inhaltlichen Rahmenparameter der Studie abgesteckt wurden, wendet sich Kapitel 6.3 detailliert den in der empirischen Untersuchung angewandten Methoden und der gewählten Vorgehensweise zu.

### **6.1 Wissenschaftliches Umfeld**

Die globale Diskussion über Gestaltung und Förderung lebensbegleitenden Lernens hat Bildungspolitik, Wirtschaft und Wissenschaften in den letzten Jahren veranlasst, sich intensiv der Bedeutung des informellen Lernens für die individuelle Kompetenzentwicklung zuzuwenden.<sup>355</sup> Dabei wurde festgestellt, dass Kompetenzentwicklung in signifikantem Ausmaß außerhalb des staatlich etablierten Weiterbildungssystems stattfindet, in Prozessen, Situationen und nach Kriterien, die individuell und weitgehend unerforscht sind. Es herrscht die Einsicht, dass letztlich nur die Synthese von formalisierten Qualifizierungsprozessen und informellem Kompetenzerwerb in heterogenen Arbeits- und Lebenssituationen eine informative und zugleich flexible Basis schaffen kann,

---

<sup>355</sup> Vgl. z. B. Laur-Ernst, U.: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft. Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB. Bonn 2001.

um den mit der Entwicklung der IT-basierten Wissensgesellschaft einhergehenden Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können.

Studien zur Bedarfsermittlung für den Bereich der Weiterbildung und zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, die auf Erfahrungen und Erkenntnissen der Forschungsarbeit der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) und des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) zur Erforschung und Gestaltung der beruflichen Weiterbildung in Transformationsprozessen basieren, belegen, dass die Vermittlung fachlichen Wissens in Kursen weder ausreichend ist noch die adäquate Form darstellt, um den Anforderungen, die sich aus Übergängen und Entwicklungen ergeben, gerecht zu werden.<sup>356</sup> Um insbesondere wirtschaftliche Wandlungsprozesse bewältigen zu können, steht der Erhalt und die Ausprägung von Handlungskompetenz, die Soziale, Personale, Fachliche und Methodische Kompetenzen umfasst, im Vordergrund. Standardisierte Weiterbildungsmaßnahmen reichen nicht aus, um Fähigkeiten und Eigenschaften, wie beispielsweise Problemlösungsvermögen und Entscheidungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, die Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen und Flexibilität auszubilden. Kompetenzentwicklung ist an das Tätigsein geknüpft und die Gestaltung des Arbeitsprozesses rückt als Lernprozess in den Mittelpunkt der Analysen.<sup>357</sup>

Empirische Studien zeigen, dass effektive Kompetenzentwicklung am Lernort Arbeitsplatz vornehmlich durch informelles Lernen erfolgt und nicht in non-formalen Lehrarrangements.<sup>358</sup> Spätestens seit der umfangreichen kana-

---

<sup>356</sup> Vergleiche hierzu die Veröffentlichungen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Zusammenfassungen der Ergebnisse sind u. a. zu finden in: QUEM-Bulletin ab Heft 5/2000; QUEM-Report Heft 71 (Kompetenzentwicklung von ausländischen IT-Experten), Heft 69 (Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern), Heft 74 (Lernkulturen der Zukunft).

<sup>357</sup> Vgl. Hartmann, T.: Das regionale Modellprojekt: Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen. In: QUEM-report, Heft 59, Berlin 1999, S.24 f.

<sup>358</sup> Vgl. z. B. Tough, A. M.: The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach Theory and Practice in Adult Learning. Toronto 1979; Vgl. Livingstone, D. W.: The Education-Job Gap: Underemployment or economic Democracy. Toronto 1998.

dischen NALL-Studie<sup>359</sup> wird die These gestützt, dass informelles Lernen jenseits institutionalisierter Weiterbildung maßgeblich das bewusste Erwachsenenlernen bestimmt. Schätzungen gehen von einem 70- bis 90-prozentigen Anteil des informellen Lernens aus.

Insbesondere informelle Lernprozesse innerhalb des Arbeitshandelns können die Kompetenzen des Individuums ausbilden und erweitern. Solche Lernprozesse verlaufen im Regelfall selbstorganisiert und sind an Problemlösungen aktueller Tätigkeiten gebunden. Sie können durch eine Prozessreflexion absichtsvoll gestaltet werden, sie können jedoch auch beiläufig angestoßen oder zunächst unbewusst erfolgen.

Trier und Knöchel stellten im Jahre 2000 fest,<sup>360</sup> dass das informelle Lernen ein in erster Linie Kompetenz entwickelndes Lernen charakterisiert und dieses informelle tätigkeitsintegrierte Lernen im Wesentlichen Erfahrungslernen ist. Dies bedeutet, dass Kompetenzentwicklung im Regelfall nicht in abstrakten, rein theoretischen Kontexten oder primär theoriegeleitet, sondern prioritär praxis- und erfahrungsbezogen in konkreten Situationen stattfindet.

Zahlreiche Studien<sup>361</sup> belegen, dass durch umfangreiche Veränderungen bedingte komplexe Lernanforderungen an heterogene Personengruppen nicht ausschließlich durch non-formales Lernen bzw. simplifizierend ausgedrückt durch institutionalisierte Weiterbildungsmaßnahmen zu bewältigen sind. Das informelle Lernen im Prozess der Arbeit und in der Freizeit im Kontext der persönlichen Kompetenzentwicklung und -weiterentwicklung vollzieht sich auf der Basis spezieller Lernarten.

---

<sup>359</sup> Vgl. Livingstone, D. W.: The Education-Job Gap: Underemployment or Economic Democracy, Toronto 1998.

<sup>360</sup> Vgl. Trier, M.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im sozialen Umfeld. Literaturbericht; Vgl. Knöchel, W.: Informelles Lernen zur selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM – Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und sozialem Umfeld. Berlin 2000, S. 9 – 74 und S. 75 – 112.

<sup>361</sup> Vgl. Veröffentlichungen bei QUEM ab 1992; z. B.: Denisow, K. 1996, Erpenbeck, J./Sauer, J. 2000, Steinborn 2000, Stieler-Lorenz, B. 2000; [www.abwf.de](http://www.abwf.de)

Dies gilt auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der im Rahmen der Studie definierten Zielgruppen.<sup>362</sup> Die Rundfunkmitarbeiter erlangten die im Zuge der Transformationen<sup>363</sup> ihre Berufsbilder verändernden erforderlichen Kompetenzen in erster Linie durch informelles Lernen, wie in Kapitel 7 expliziert wird.

## **6.2 Die Situation in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten**

Ungeachtet der Ergebnisse der empirischen Untersuchung ist axiomatisch davon auszugehen, dass das informelle Lernen in besonderem Maße die Kompetenzentwicklung der Medien nahen Berufsgruppen determiniert. Im Rahmen dieser Studie soll der Nachweis geführt werden, dass außerhalb der institutionalisierten beruflichen Aus- und Weiterbildung effektiv gelernt wird, und dass als Ergebnis dieses informellen Lernens Kompetenzen in ihren unterschiedlichen Aspekten erhalten und weiterentwickelt werden.

In heterogenen Berufssparten und beruflichen Tätigkeiten wird auf disparate Weise gelernt. Neben den generell geltenden und angewandten Formen beruflichen Lernens sind insbesondere in innovativen Branchen - so auch in der Medienbranche - aufgrund der vielfältigen Berufsanforderungen differenzierte Lernformen auszumachen.<sup>364</sup> Die Grenzen zwischen institutionell organisierten Weiterbildungsmaßnahmen und dem Lernen im Prozess der Arbeit sind fluid. Das Lernen mit räumlicher Nähe und unmittelbarem Bezug zur Arbeit wie auch das Lernen beim Arbeitshandeln und die in dieser Sphäre erworbenen Kompetenzen können im Bedarfsfall auf andere Bereiche transferiert werden.

Mehr denn je geht es um Innovationsfähigkeit, die sich als Fähigkeit zu aktiver Gestaltung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen ausdrückt, und somit um die Ausprägung von Handlungskompetenz in all ihren Aspekten.

---

<sup>362</sup> s. Kapitel 3.

<sup>363</sup> s. Kapitel 2.

<sup>364</sup> Vgl. Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L.: Lernkulturen der Zukunft – Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. In: QUEM – report, Heft 74. Berlin 2002, S. 5 f.

Der Arbeitsprozess ist nicht a priori auch ein Lernfeld. Das arbeitsimmanente Handeln bietet zwar prinzipiell eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten an, ob jedoch das Arbeitsumfeld als Lernfeld gestaltet und die Lernmöglichkeiten wahrgenommen und realisiert werden, bestimmt – bewusst oder unbewusst – das Individuum. Diese von ihm zu erbringende Leistung beruht im Wesentlichen auf seiner Kompetenz und seinen Motiven zur Selbstorganisation des Lernens.

Die berufliche Ausbildung<sup>365</sup>, institutionelle Weiterbildungsmaßnahmen und das Lernen am Arbeitsplatz tragen zur Formierung aktueller beruflicher Handlungskompetenz bei. Besondere Bedeutung ist in diesem Kontext dem Lernen am Arbeitsplatz beizumessen, da im Regelfall die Medien nahen Berufstätigkeiten ein fundiertes Fach- und Übertragungswissen voraussetzen, welches in erster Linie durch horizontale Komplexität sowie je nach Berufsbild und redaktioneller Ausrichtung eine mehr oder minder intensive vertikale Spezialisierung gekennzeichnet und nicht primär durch formales Lernen und non-formale Lernaktivitäten zu erwerben ist.

---

<sup>365</sup> Sämtliche öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten bieten ein Programm-Volontariat an, welches den Rahmenbedingungen der Ausbildung von ARD und ZDF entspricht und zugleich eine grundlegende Voraussetzung darstellt, um einen Arbeitsplatz als festangestellter Hörfunk- oder Fernsehredakteur angeboten zu bekommen. Vgl. Seip, A.: Ausbildung im Rundfunk: Nachwuchs nach Maß. In: Journalist, Heft 10 1999, S. 11.

Im Jahre 2003 betrug die Zahl der Programm-Volontäre 448, die Nachfrage nach diesem klassischen Einstieg in das Berufsfeld ist jedoch wesentlich höher. Zusätzlich wurden im Jahr 2003 146 Bewerber im Rahmen von Produktions-Volontariaten für Aufgaben der Hörfunk- und Fernsehtechnik ausgebildet. In den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnik, Markt- und Medienforschung und Dokumentation bieten die Rundfunkanstalten eine Vielzahl von Traineeprogrammen an. Quereinsteiger ohne medienrelevante Ausbildung oder Praxiserfahrung werden nur in Einzelfällen rekrutiert, statt dessen findet eine bewusste interne Förderung statt, die für die Mitarbeiter eine Herausforderung und zugleich eine große Chance darstellt.

Vgl. Hessischer Rundfunk (Hrsg.): Bericht über die Aus- und Fortbildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der Bundesrepublik Deutschland (ARD/ZDF) 2003. Frankfurt 2004, S. 35.; Vgl. Hessischer Rundfunk (Hrsg.): Bericht über die Aus- und Fortbildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der Bundesrepublik Deutschland (ARD/ZDF) 2003. Ebenda, S. 12.

Die in Kapitel 2 konturierten Reformprozesse im öffentlich-rechtlichen Rundfunk und die Bewältigung von Strukturveränderungen und Innovationen in multiplen Bereichen stellen die Mitarbeiter vor die anspruchsvolle Aufgabe, das erforderliche Wissen und Können durch spezielle Lernarten und Lernpositionen zu erwerben.

Strukturelle Reorganisationen und technologische Entwicklungen prägen den Berufsalltag innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten und bedingen eine kontinuierliche Differenzierung der Anforderungen an die Mitarbeiter. Deren Kompetenz bestimmt die Effizienz ihrer Tätigkeit und ist somit grundlegender Erfolgsfaktor. Daher werden Kompetenz fördernde Personalentwicklungsmaßnahmen und Beratungsangebote im Rahmen der personalpolitischen und –wirtschaftlichen Zielsetzungen der Rundfunkanstalten dezidiert gefördert.

Die Veränderungsprozesse im öffentlich-rechtlichen Rundfunk vollziehen sich mehrdimensional und prozessoffen. Aufgrund der Ambivalenz und des Prognoserisikos der Entwicklung ist es nicht möglich, systematisch Weiterbildungsmodelle und Weiterbildungsformen abzuleiten, die Kompetenzbedarfe konzeptionell abbilden und praxisrelevant befriedigen können.

Die insbesondere durch Digitalisierung, Informations- und Kommunikationstechnologie, Produktionstechnologie und die Einführung neuer Informationstechniken vorangetriebenen Wandlungsprozesse technischer und organisatorischer Art sowie die deutliche Reduzierung der Planstellenzahl führen einerseits zu qualitativ höherwertigen Aufgabenstellungen, andererseits zu einer Diversifikation des Arbeitsfeldes der Mitarbeiter.

Diesen internen und externen Veränderungen begegnen die Personalentwicklungsabteilungen, indem sie analog der Anforderungen Methoden, Instrumente und Ressourcen einsetzen, um die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zu fördern. Fortbildung in diesem Sinne bedeutet rechtzeitige und vorausschauende Evaluierung des Kompetenzbedarfs. Die Befähigung zur adäquaten Wahrnehmung künftiger Aufgaben erfordert heute den Erwerb von Kompetenzen, der die Entwicklung von morgen einbezieht. Daher richtet sich der Fokus der Aus- und

Fortbildungsverantwortlichen von ARD und ZDF bei der Konzeption der Personalentwicklungsprogramme auf die zentrale Frage, auf welche Weise die Mitarbeiter auf technische, organisatorische und prägnante gesellschaftliche Wandlungsprozesse vorbereitet werden können. Konsensual – dies spiegeln die internen Qualifizierungsangebote der Rundfunkanstalten wider - ist eine reine Wissensvermittlung im Hörfunk- und Fernsehbereich nicht ausreichend. Fortbildung muss die Fähigkeit trainieren, neue Sachgebiete und Problemstellungen selbstständig und systematisch zu erarbeiten, zu analysieren, zu kritisieren und zu bewerten.

Eckpfeiler einer derartigen Personalentwicklung sind die Unternehmensziele und die Bedarfsorientierung. Mittels der operativen Personalentwicklungskonzepte sollen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz der Mitarbeiter gesichert und individuelle Kompetenzschwächen ausgeglichen werden, damit die aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Tätigkeitsgebiete erfüllt werden können.

Parallel zu den durch die Unternehmensstruktur und -kultur vorgegebenen Zielsetzungen auf Managementebene stellt die individuelle Kompetenz einen Orientierungs- und Stabilisierungsfaktor in Veränderungsprozessen dar. Diese Sichtweise signalisiert einen bedeutsamen Perspektivwechsel in der beruflichen Fortbildung: Die Abkehr von der Defizit- und die Hinwendung zur Stärkenanalyse. Es geht nicht darum, Kompetenzen auf einem definierten Niveau zu novellieren, statt dessen wird ihre individuelle Stärkung angestrebt. Aufgabe der Personalentwickler in den Rundfunkanstalten ist es, diese im Rahmen des Arbeitsprozesses zu identifizieren und systematisch zu fördern.

Das Selbstverständnis der internen Fortbildungsabteilungen der Rundfunkanstalten kann sich daher nicht in einem Kontinuum von Weiterbildung und Qualifizierung erschöpfen, es sollte vielmehr eine erweiterte Kompetenzentwicklung als zentrale Zielsetzung begreifen. Die zu initiiierenden Maßnahmen gehen dabei über eine vorrangig wissensvermittelnde Qualifikation bewusst hinaus, da die Ausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird.

Die Positionierung als eigenständige und spezielle Rundfunkanstalt innerhalb der komplexen Medienlandschaft setzt eine erfolgreiche Kompetenz-

entwicklung auf der Basis einer sinnvollen Arbeitsteilung und einer produktiven Vernetzung der Funktionsträger und Teams voraus. Gefragt sind teamfähige Spezialisten und spezialisierte Generalisten, realitätserprobte Visionäre und Pragmatiker mit Sinn für Visionen. Die Fortbildungsabteilungen tragen durch adäquate Konzepte dazu bei, diese Kompetenzprofile zu entwickeln und zu entfalten und geben Anregungen zur Initiierung von Lernprozessen. Diese Impulse und Strategien benötigen zu ihrer Umsetzung ein von der Unternehmensleitung zu schaffendes Umfeld, in dem den Mitarbeitern im Rahmen eines kontinuierlichen Lernprozesses die Chance geboten wird, ihre Kompetenzen auszubauen.

Die in der Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) vertretenen Sender investierten 2001 mehr als 22,9 Millionen Euro in die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter.<sup>366</sup> Mehr als 90 Prozent dieser Aufwendungen – durchschnittlich 1.023,-- Euro pro Mitarbeiter<sup>367</sup> – entfallen dabei auf Weiterbildung im engeren Sinne oder auf non-formales Lernen.

Im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren stiegen die Ausgaben seit Mitte der 90er-Jahre proportional an. Interne Lehrveranstaltungen und Seminare nehmen nach wie vor einen hohen Stellenwert ein. Kongruent dazu zeichnen sich Tendenzen ab, durch den Einsatz betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente, wie z. B. Bildungscontrolling, die Effizienz der initiierten Qualifizierungsmaßnahmen zu messen und zu steigern. Da entsprechende qualifizierende Veranstaltungen nicht in ausreichender Zahl zeitnah angeboten werden können sowie eine umfassende Schulung sämtlicher Mitarbeiter innerhalb der Rundfunkanstalten durch non-formale Maßnahmen finanziell nicht zu bewältigen ist, ist hypothetisch davon auszugehen, dass die zu erwerbenden Kompetenzen nur partiell durch non-formales Lernen erlangt werden. Faktoren, die diese These stützen, sind die Streuverluste

---

<sup>366</sup> Vgl. Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der BRD (Hrsg.): Personalkostenvergleich der Rundfunkanstalten der ARD - Geschäftsjahr 2001. Stuttgart 2002.

<sup>367</sup> Diese Berechnung berücksichtigt ausschließlich die im Jahr 2001 insgesamt 22.366 festangestellten Mitarbeiter der ARD (Stand: 31.12.2001).

institutionalisierter Qualifizierungsmaßnahmen und die Tatsache, dass Weiterbildungsangebote in Bezug auf den aktuellen Bedarf zeitverzögert erfolgen. Ein "Lernen auf Vorrat" kann nicht gelingen, da die institutionalisierte Weiterbildung prioritär den Bereich des expliziten objektivierbaren Wissens vermittelt und somit der zunehmenden Bedeutung von Eigeninitiative und neuen Arbeitsformen in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nicht entspricht.<sup>368</sup>

Zukunftsweisende Entwicklungen, die den öffentlich-rechtlichen Rundfunk strukturell prägen, erfordern dynamische Lernaktivitäten. Planmäßig organisierte Weiterbildungsmaßnahmen können dem Aspekt zeitlicher Flexibilität und Variabilität nicht hinreichend entsprechen, ihr singulärer Einsatz kann demnach die erfolgreiche Bewältigung von Veränderungsprozessen und die daraus resultierenden notwendigen Kompetenzentwicklungsprozesse nicht evident einleiten.

Die Personalentwicklungsmaßnahmen berücksichtigen die Ist-Qualifikation der Mitarbeiter und richten sich nach den innerbetrieblichen Notwendigkeiten. Schwerpunkte der Personalentwicklung in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wurden im Jahr 2003 in den Bereichen der Journalistenfortbildung sowie der Produktions- und Informationstechnologie gesetzt. In der programmlichen Weiterbildung spielte die Vermittlung solider journalistischer Fertigkeiten eine essentielle Rolle. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Recherche und der Vorbereitung auf die Berichterstattung aus Krisengebieten gewidmet.<sup>369</sup> Einem tendenziell steigenden Personalentwicklungsbedarf in den Bereichen Programm und Organisation trugen spezielle Trainings zu Programmdesign und Marketing sowie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Rechnung. Die fortschreitende Entwicklung hin zur

---

<sup>368</sup> Vgl. z. B. Faust, M./Holm, R.: Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In: QUEM-report, Heft 69: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin 2001, S. 67 ff.

<sup>369</sup> Vgl. Hessischer Rundfunk (Hrsg.): Bericht über die Aus- und Fortbildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der Bundesrepublik Deutschland (ARD/ZDF) 2003. Frankfurt 2004, S. 3 ff.

Digitalisierung der Produktionen in Hörfunk und Fernsehen wurde durch prozessorientierte Begleitungen und Beratungen unterstützt.

### **6.3 Untersuchungsverfahren**

Die empirische Erhebung dient der vom Erkenntnisinteresse der Fragestellung geleiteten und strukturierten Datenerhebung. Sie stellt die aus Forschungssicht grundlegenden Informationen über Lernverhalten und angewandte Lernmethoden der Medien nah Beschäftigten bereit, die Rückschlüsse auf den Stellenwert informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung der Probanden ermöglichen. Die mittels des Methodenmixes der quantitativ orientierten schriftlichen Befragung und der qualitativen Interviews erhobenen Daten bilden die Grundlage einer fundierten Ergebnisanalyse und –interpretation.

Die in den Kapiteln 4 und 5 explizierten wissenschaftlichen Begrifflichkeiten und die in diesem Kontext zum informellen Lernen und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung erarbeiteten Definitionen bilden die theoretische Basis, auf die die empirische Untersuchung rekurriert. Die empirisch erhobenen Daten repräsentieren das Selbstverständnis der definierten Zielgruppen in Bezug auf den Einfluss und Stellenwert informellen Lernens auf die persönliche Kompetenzentwicklung. Die authentischen Aussagen zu den vorgegebenen Fragestellungen liefern das Material für eine sowohl nach Einzelkriterien segmentierende wie auch die Gesamtsicht zusammenfassende Analyse und Interpretation.

Die Auswahl adäquater Erhebungsinstrumente orientierte sich sowohl am Untersuchungsziel als auch am Zugang zum Feld. Im Rahmen dieser Parameter wurden die Vor- und Nachteile der Erhebungsinstrumente erörtert. Das Potenzial einer Methodenkombination liegt darin, die Schwächen einzelner Instrumente zu relativieren bzw. im Idealfall zu eliminieren und die Vorzüge zu stärken.<sup>370</sup>

---

<sup>370</sup> Vgl. Atteslander, P. Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 1995, S. 78.

Die Synthese qualitativer und quantitativer Methoden stellt insofern eine synergetische Vorgehensweise dar, als quantitativ-statistische Methoden regelhafte Strukturen offen legen und komplementär die Interpretation dieser Strukturen durch die sie schaffenden Akteure und sozialen Vorgänge mit Hilfe qualitativer Methoden rekonstruiert werden.<sup>371</sup> Nicht die im Vorfeld gewählte Methode bestimmt, wie in der rein quantitativen Forschung häufig zu beobachten, den Untersuchungsgegenstand, sondern vice versa determiniert das Analyseobjekt die Wahl des Analyseinstrumentes, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden. Diese Gegenstandsangemessenheit kann durch die Kombination verschiedener Methoden und Ansätze erreicht werden. Mayring beschreibt dieses Vorgehen der Triangulation mittels einer Metapher. Qualitative und quantitative Analyseschritte werden wie Schenkel eines Triangels miteinander verbunden, da sie aufeinander angewiesen sind, um einen reinen Klang hervorbringen zu können.<sup>372</sup> Triangulation, Methodenmix oder Methodenintegration bezeichnen eine methodische Vorgehensweise, bei der qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Rahmen der selben Forschungsfrage aufgrund theoretischer und forschungsökonomischer Überlegungen angewendet werden können und ihre Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Um den Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung möglichst umfassend ermitteln zu können, wurde dieser Exploration ein Methodenmix zugrunde gelegt. Die Studie wurde in eine quantitative und eine qualitative Erhebung gegliedert.<sup>373</sup> Diese Kombination entspricht dem Komplementaritätsprinzip und vereint einen relativ umfassenden Überblick mit einem kaleidoskopartigen Einblick, so dass Mikro- und Makroebene ein Gesamtbild vermitteln.

---

<sup>371</sup> Vgl. Prein, G. et al.: Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. Arbeitspapiere des Sfb 186 Nr. 18. Bremen 1993, S. 6.

<sup>372</sup> Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1993, S. 112.

<sup>373</sup> Lamnek betrachtet die Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden als Basis für ein besseres Verstehen und Erklären, das eine tiefere Auseinandersetzung mit der Materie und die Entdeckung neuer Dimensionen ermöglicht.

Die Untersuchung zum Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften des öffentlich-rechtlichen Rundfunks der BRD wurde nicht als repräsentative Studie konzipiert. Zur empirisch fundierten Analyse des Forschungsgegenstands stellt der Rekurs auf Selbsteinschätzungen einen probaten Ansatz dar.<sup>374</sup> Ausgewählte empirische Methoden der Sozialforschung dienten als Instrumentarium, um den thematisch fokussierten Ausschnitt der Realität widerzuspiegeln, zu deuten und zu interpretieren. Im Vordergrund stand die Aufnahme quantitativer und qualitativer Aussagen zu individuellen Einschätzungen, Bewertungen, Sichtweisen und Erfahrungen der befragten Probanden.

Als Erhebungsgesamtheit der Studie dienten nahezu 600 Fach- und Führungskräfte des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen wurden Fragenkomplexe zu den Themenstellungen Lernen und informelles Lernen entwickelt, die in einen Fragebogen mit überwiegend standardisierten Fragen aufgenommen wurden. Die Erhebung anhand des Fragebogens wurde im Herbst 2003 abgeschlossen.

Als Grundlage der sich an die Datenerhebung, die elektronische Datenerfassung und Plausibilitätstests anschließenden statistischen Analysen, wurde neben dem Multiple Choice-Verfahren vorrangig das Prinzip der fünfstufigen Likert-Skala<sup>375</sup> genutzt. Die Items<sup>376</sup> werden hierbei jeweils

---

Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band II. Weinheim 1993, S. 251.

<sup>374</sup> Vgl. zu diesem methodischen Ansatz: Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997. Münster 1997, S. 74 ff.

<sup>375</sup> Der Beantwortung einer Frage liegt technisch betrachtet grundsätzlich der Prozess des Messens zugrunde, worunter die kodifizierte und regelhafte Benennung bestimmter Aspekte einer manifesten (z. B. Verhalten) oder latenten (z. B. Einstellung) Variablen mit Hilfe von Zahlen oder Symbolen zu verstehen ist. Das Bezugssystem, auf dem der Messvorgang basiert, wird als Skala bezeichnet. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde eine numerische Skala mit einer ungeraden Anzahl von Skalenpunkten und einer formalen Mittelkategorie als Messinstrument gewählt. Die fünfstufige Likert-Skala bietet im Vergleich zu einer Dreier-Skalierung eine deutlich höhere Differenzierungsmöglichkeit. Folgende Antwortkategorien wurden mit ihr abgebildet: sehr hoch, hoch, mittel, gering, sehr gering.

Vgl. Höpflinger, F.: Befragung: Wichtige Regeln der Fragebogen-Konstruktion. Zürich 2001, S. 3 f; [www.mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/fhmethod1B.html](http://www.mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/fhmethod1B.html)

zusammen mit der Antwortskala, deren einzelne Kategorien verbal bezeichnet werden, präsentiert. Der Proband soll zu jeder Aussage den Grad der Bedeutsamkeit auf einer 5-Punkte-Antwortskala zum Ausdruck bringen. Die Likert-Skala wurde aufgrund ihrer einfachen, klaren Struktur und der Praktikabilität genutzt. Diese Methode der Einstellungsmessung anhand summierter Einschätzungen in Form multipler Indikatoren legt die Qualitätskriterien der Testtheorie – Reliabilität und Validität – zugrunde.

In die empirische Erhebung wurden öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten des gesamten Bundesgebietes einbezogen, der Schwerpunkt der Rückläufe erfolgte aus den Sendern Deutsche Welle, Mitteldeutscher Rundfunk, Norddeutscher Rundfunk und Südwestrundfunk. Diese geographische Streuung intendiert eine Stärkung der aufgrund der relativ homogenen Rahmenbedingungen in den einzelnen Rundfunkanstalten seit Anfang der 90er-Jahre zumeist in Analogie erfolgten Transformationen voraussetzenden Validität und Repräsentativität der Ergebnisse.

Die Akquisition der Teilnahme der Rundfunkanstalten an der Befragung gestaltete sich auf der Ebene der in den Sendern Verantwortlichen für die Aus- und Fortbildung relativ problemlos, da alle Ansprechpartner persönlich bekannt waren. Die Gewinnung der Interview-Partner stellte sich jedoch als deutlich diffiziler und aufwändiger als ursprünglich angenommen dar.<sup>377</sup>

Im ersten, quantitativ orientierten Teil der Erhebung wurden Personen, die zu den ausgewählten Medien nahen Berufsgruppen zählen (Redaktionsleiter, Hörfunkredakteure, Fernsehredakteure, Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik, Mitarbeiter der Informationstechnik) anonym schriftlich befragt. Dies geschah mittels eines individuell im Hinblick auf das Forschungsinteresse entwickelten Erhebungsinstrumentes, dessen Qualität und Praktikabilität in einem mit 10 Probanden durchgeführten Pretest sichergestellt wurde. Im zweiten, explizit qualitativ ausgerichteten Teil der Untersuchung wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt, die der

---

<sup>376</sup> Ein Item ist ein als Aussage formulierter Indikator zur Einstellungsmessung.

<sup>377</sup> Vgl. Kapitel 6.5.2.

Verifizierung, Detaillierung und Modifizierung der in der Fragebogenerhebung gewonnenen Erkenntnisse dienen.

Die Ergebnisse der einzelnen Teilprojekte wurden in einem stetig rekursiven Prozess zusammengeführt. Die Feldphase der Studie wurde wie folgt realisiert:

<b>Teilprojekt 1:</b>	Expertengespräche (Redaktionsleiter Hörfunk und Fernsehen, Leiter Sende- und Produktionsbetrieb, Leiter Informationstechnik, Hörfunk- und Fernsehredakteure) zur Identifizierung der zu untersuchenden Berufsgruppen und zur Validierung der erarbeiteten Kompetenzprofile
Methode:	Unstrukturiertes Interview (Dauer ca. 1 Stunde)
Zeitraum:	Januar/Februar 2003
<b>Teilprojekt 2:</b>	Befragung der fünf Medien nahen Berufsgruppen (Hörfunk- und Fernsehredakteure, Redaktionsleiter, Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik, Mitarbeiter der Informationstechnik)
Methode:	schriftliche Befragung
Zeitraum:	März 2003 (Ausgabe der Fragebögen) bis September 2003 (letzter Rücklauf) November/Dezember 2003 Auswertung
<b>Teilprojekt 3:</b>	Face-to-face-Interviews mit Repräsentanten der zu untersuchenden Zielgruppen
Methode:	halbstandardisiertes problemzentriertes Interview
Zeitraum:	Dezember 2003 bis Februar 2004

Abb. 3: Teilprojekte der Untersuchung

## 6.4 Die schriftliche Befragung

Die Befragung ist die in den empirischen Sozialwissenschaften dominierende Erhebungsmethode, wobei zwischen der mündlichen Befragung in Form eines Interviews und schriftlichen Befragungen mittels Fragebogen unterschieden wird. Eine schriftliche Befragung ist wesentlich unaufwändiger und somit kostengünstiger als ein Face-to-face-Interview durchzuführen, weist jedoch im Regelfall eine hohe Ausfallquote auf.<sup>378</sup> Die in dieser Studie erzielte Rücklaufquote von 22,7 Prozent liegt deutlich über den Werten vergleichbarer Befragungen.<sup>379</sup>

Da der Untersuchungsgegenstand inhaltlich bekannt war und die Zielsetzung insbesondere in der quantifizierenden Datenerhebung lag, wurde in der Feldphase<sup>380</sup> dieser Studie eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen durchgeführt.

Ein bedeutsamer Vorteil der schriftlichen Befragung liegt laut Habermehl darin, dass der Interviewer als potenzielle Fehlerquelle ausscheidet. Er verweist darauf, dass Interviewer unbewusst dazu neigen können, ihre Tätigkeit zu vereinfachen, indem sie ihnen heikel erscheinende Fragen übergehen oder in Extremfällen Interviews komplett erfinden.<sup>381</sup> Ein weiterer Vorteil der postalischen Befragung sind die mit der stärker ausgeprägten Anonymität einhergehenden gründlicher durchdachten und authentischeren Antworten und

---

<sup>378</sup> Vgl. Lankenau, K./Zimmermann, G.-E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2000, S. 216 f.

<sup>379</sup> Die Rücklaufquote – das Hauptproblem bei der Durchführung einer schriftlichen Befragung – schwankt je nach Fragestellung und Zielgruppe zwischen 10% und 90%. Vgl. Wieken 1974; Zit. in: Bortz, J./Bongers, D.: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin, New York, Tokio 1984, S. 184.

<sup>380</sup> Die Feldphase bezeichnet im Rahmen eines Umfrageforschungsprojektes den Zeitraum, in dem die Befragung durchgeführt wird.

Vgl. Jacob, R.: Feldphase. In: ILMES-Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung; [www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm](http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm).

<sup>381</sup> Vgl. Habermehl, W.: Angewandte Sozialforschung. München 1992, S. 113.

Angaben.<sup>382</sup> Darüber hinaus ist eine überregionale Befragung mit geografischer Reichweite – die empirische Exploration richtete sich an Beschäftigte der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der BRD – in schriftlicher Form signifikant praktikabler als persönliche Interviews. Es besteht jedoch die Gefahr, dass bei einer schriftlichen Befragung einzelne Fragen nicht sorgfältig oder unvollständig ausgefüllt werden oder dass keine hinreichende Repräsentativität und Validität garantiert ist.<sup>383</sup>

Ein geeignetes Mittel, um die Rücklaufquote einer Befragung zu erhöhen, stellt ein Erinnerungsschreiben mit der Bitte um Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens dar.<sup>384</sup> Innerhalb dieser Studie wurden - aufgrund der zusätzlich zu erwartenden Kosten - keine Erinnerungsschreiben versendet, dennoch wurde eine relativ hohe Rücklaufquote erreicht. Dies ist sicherlich auf die prinzipielle Aufgeschlossenheit der Mitarbeiter der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten zurückzuführen sowie darauf, dass die Themenstellung Lernen und Kompetenzentwicklung durch Lernen eine die Mitarbeiter ansprechende und als relevant erachtete Thematik ist, da der Erwerb von Kompetenzen und die Notwendigkeit des kursorischen Lernens für die per Fragebogen kontaktierten Mitarbeitergruppen einen unmittelbaren Bezug zum Arbeitsumfeld aufweist.

Im Hinblick auf eine möglichst umfassende Partizipation an der Fragebogenaktion wurden die Fortbildungsverantwortlichen des Norddeutschen Rundfunks, des Südwestrundfunks und des Mitteldeutschen Rundfunks in Gesprächen dafür gewonnen, durch zielgerichtete Informationen in den jeweiligen Rundfunkanstalten und persönliche Kontakte zu Kollegen die Studie zu unterstützen. In der Deutschen Welle erfolgte diese persönliche Ansprache durch den Verfasser der Studie.

---

<sup>382</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1999, S. 336.

<sup>383</sup> Vgl. Bardt, S.: Die schriftliche Befragung, S 2 f.; [www.stephan-barth.de/schriftl.htm](http://www.stephan-barth.de/schriftl.htm).

<sup>384</sup> Vgl. Habermehl, W.: Angewandte Sozialforschung. München 1992, S. 133.

Der Fragebogen wurde mit einem Begleitschreiben<sup>385</sup> versendet, das über den Hintergrund und die Intention der Untersuchung informierte und um Unterstützung derselben warb. Die Anonymität und der wissenschaftliche Charakter der Befragung wurde im Anschreiben betont, um potenzielle diesbezügliche Vorbehalte im Vorhinein zu entkräften. Ein konkreter Rücklauftermin wurde nicht benannt, so dass die letzten Fragebögen erst nach 6 Monaten zurückgesendet wurden. Diese Erfahrung belegt die Sinnhaftigkeit der Nennung eines Stichtages zur Rücksendung der Unterlagen, um eine unangemessene zeitliche Verzögerung des Rücklaufs und somit der Studie insgesamt einzuschränken.

Mittels eines Pretests<sup>386</sup> wurde im Februar/März 2003 der Fragebogen hinsichtlich seiner Konzeptualisierung getestet. Die formale Präsentation, die inhaltliche Verständlichkeit der schriftlichen Befragung und der zeitliche Aufwand der Fragebogenbeantwortung wurden im Pretest auf den Prüfstand gestellt. Als Ergebnis der Gespräche mit 10 Probanden wurde als Verbesserungsvorschlag die Kürzung der Befragung empfohlen, da der für die Beantwortung beanspruchte Zeitrahmen 45 bis 60 Minuten umfasste und dies insbesondere von Redaktionsmitarbeitern als zu umfangreich gewertet wurde.<sup>387</sup> Im Hinblick auf die Anregung der quantitativen Reduktion wurde der Fragebogen erneut einer Revision unterzogen, deren Resultat der Beschluss war, den originären Fragebogen einzusetzen, da der Detaillierungsgrad für das Forschungsinteresse als unverzichtbar erachtet wurde. Alle Probanden des

---

<sup>385</sup> S. Begleitschreiben im Anhang.

<sup>386</sup> Ein Pretest dient dazu, im Vorfeld der Durchführung der gesamten quantitativen Datenerhebung das vom Forscher ausgewählte Erhebungsinstrument durch selektive Anwendung auf eine Stichprobe der Grundgesamtheit im Hinblick auf Praktikabilität, Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Logik und weiterer als bedeutsam erachteter Faktoren zu prüfen.

<sup>387</sup> Auch in der Fachliteratur besteht im Hinblick auf den formalen Aufbau schriftlicher Befragungen Konsens dahingehend, dass der Fragebogen nicht zu umfangreich sein sollte, da ansonsten die Bereitschaft zum Ausfüllen sinkt.

Vgl. Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. In: König, B. (Hrsg.): rowohlts enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg 1995, S. 408 f.

Diese Empfehlung konnte im Rahmen der Befragung durch die Rücklaufquote und die quantitativ hohe Güte des Antwortvolumens widerlegt werden.

Pretests konstatierten, dass sämtliche Fragen mit den vorliegenden Erläuterungen verständlich seien und die Relation von offenen zu geschlossenen Fragen als sinnvoll eingeschätzt werde. Die Fragebogenfeldphase erstreckte sich vom 20. März bis zum 24. September 2003.

#### **6.4.1 Aufbau des Fragebogens**

Analog zu den von der empirischen Sozialforschung positiv bewerteten Methoden wurde ein Fragebogen konzipiert, der vorrangig dem Multiple-choice-Verfahren<sup>388</sup> folgt sowie gezielt offene Fragestellungen einsetzt.<sup>389</sup> Dieser formal-methodische Mix korrespondiert zur Intention, sowohl eine differenzierte Analyse zu ermöglichen als auch Ansatzpunkte für die qualitative Erhebung zu gewinnen.

Die Konzeption des Fragebogendesigns berücksichtigte die theoretische Empfehlung des Aufbaus einer Spannungskurve.<sup>390</sup> Dementsprechend wird in der Untersuchung einleitend nach den für die Zielgruppen relevanten

---

<sup>388</sup> Das Multiple-Choice-Verfahren gibt den Probanden mehrere geschlossene Fragen als Antwortoptionen zur Auswahl vor. Auf diese Weise werden eindimensionale und somit unmissverständlich interpretierbare, erfassbare und auswertbare Antworten erzielt und es ist möglich, Häufigkeiten und bei entsprechender Skalierung Mittelwerte und weitere statistische Verteilungen zu berechnen.

<sup>389</sup> Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2003, S. 42 ff.

<sup>390</sup> Von Sozialwissenschaftlern wird übereinstimmend darauf hingewiesen, dass der Fragebogen eine Spannungskurve aufweisen und mit Einleitungsfragen beginnen sollte, die die Befragten unmittelbar interessieren und einfach zu beantworten sind. Die einführenden Fragen fungieren als "Eisbrecher". Sie sollen potenzielle Vorbehalte gegenüber der Befragung abbauen und die Bereitschaft zur Beantwortung erhöhen.

Den Mittelteil des Fragebogens sollte das zentrale Forschungsthema einnehmen. Es bietet sich hierbei an, Fragenkomplexe als "Fragebatterien" zu gliedern, deren Binnenstruktur dem Muster eines steigenden Anspruchsniveaus der Frageinhalte entspricht. Den Abschluss des Fragebogens sollten demografische Fragen bilden, da deren Beantwortung keine besondere Aufmerksamkeit erfordert.

Vgl. Richter, H. J.: Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen. Ein verhaltens-theoretischer Beitrag zur Methodenforschung. Bad Harzburg 1970, S. 214; Vgl. Scheuch, I. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1973, S. 90 ff.

Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk gefragt und danach, welche Veränderungen für das jeweilige Aufgabengebiet von besonderer Bedeutung waren. Anschließend wird eruiert, wie in den letzten drei Jahren Kompetenzen erworben wurden und wie gelernt wurde. Überleitend mit der Fragestellung, welche Form des Lernens von den Rezipienten am häufigsten genutzt wurde, konzentriert sich der dritte Teil des Fragebogens auf die Auseinandersetzung des Probanden mit Fragestellungen zum informellen Lernen: Wo informell gelernt wurde und welchen Einfluss das informelle berufsbezogene Lernen auf die Entwicklung einzelner spezifischer Kompetenzarten hat. Darüber hinaus werden die Befragten gebeten, ihre Einschätzung hinsichtlich der Relevanz des informellen Lernens und des Nutzens von informellen Lernprozessen für ihre berufliche Tätigkeit mittels eines Ratingrasters mitzuteilen. Sie werden aufgefordert, anhand eines medienspezifischen Kompetenzprofils die prioritär genutzten Lernformen zu bestimmen und anschließend eine Stellungnahme zu zukünftigen Lernintentionen abzugeben. Abschließend werden demografische Fragen zum Alter, zum Geschlecht und zur Ausbildung gestellt.<sup>391</sup>

Um die im Erhebungsbogen aufgeführten Fragen für die Probanden möglichst eindeutig und verständlich zu gestalten, wurde jeder Fragenbatterie eine prägnante Introduction in den Themenbereich inklusive der notwendig erscheinenden Erläuterungen der in den Antwortoptionen verwendeten Fachtermini vorangestellt.

Die Erklärung des Begriffs informelles Lernen basiert auf der allgemeinverständlichen Definition Dohmens, der zufolge dieses als ein „Lernen, welches in alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen, außerhalb eines institutionell organisierten Rahmens stattfindet.“<sup>392</sup>, beschrieben wird.<sup>393</sup> Wie der Pretest bestätigte, verdeutlicht diese fachlich

---

<sup>391</sup> Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

<sup>392</sup> Vgl. Kapitel 5.3, S. 123/124; Dohmen, G.: Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Ebenda, S 1.

<sup>393</sup> Dohmens Definition informellen Lernens gibt in komprimierter und stark reduzierter Form das der Studie zugrundeliegende Forschungsverständnis wieder, das in Kapitel 5.5 dargelegt wurde. Die begriffliche Abstraktion und der Verzicht auf den Detaillierungsgrad wurden bewusst akzeptiert, da die Fragebogenerhebung sich in erster Linie auf ein Zielgruppen

anerkannte, durch einen geringen Komplexitätsgrad gekennzeichnete Begriffsbestimmung für die Befragten nachvollziehbar den Nukleus informellen Lernens und dessen Abgrenzung zum institutionell organisierten Lernen. Somit hatte sie sich aufgrund ihrer Simplizität und Präzision als Arbeitsdefinition für die quantitative Erhebung bewährt und fungierte im Kontext des Fragebogens als wesentliche Konstituente der Vermittlung einer komprimierten Darstellung informellen Lernens.

#### **6.4.2 Auswertung der Datenbasis**

Nach dem Rücklauf der Fragebögen wurden deren Einträge auf formallogische Richtigkeit geprüft. Danach wurde ein für sämtliche Fragen geltendes Codeschema erstellt, das es ermöglichte, die Antworten der Probanden numerisch zu erfassen und statistisch auszuwerten. Die Fragen wurden in 103 Vorgänge, die von Vorgang 1.1a bis zu Vorgang 5.1 reichten, eingeteilt. Das Codeschema<sup>394</sup> entspricht den in der empirischen Sozialforschung gängigen Codierformen.<sup>395</sup> Die Erfassung der Daten erfolgte in einer zu diesem Zweck mittels der Software Excel erstellten Tabelle.

Im Anschluss an die Dateneingabe wurde die sachlogische Schlüssigkeit der Werte einzelner Variablen anhand von Plausibilitätschecks geprüft. Der Fokus der Analyse richtete sich dabei auf die Identifikation von Werten, die außerhalb des zulässig definierten Bereiches lagen sowie auf außergewöhnliche Werte oder Kombinationen. Als valide Auswertungsbasis gingen 128 Fragebögen in die statistische Datenanalyse ein. Eine Gewichtung der Daten wurde als nicht

---

adäquates, allgemeines und möglichst einheitliches Verständnis informellen Lernens konzentrierte, um auf dieser Grundlage valide und reliable Ergebnisse zu erzielen.

<sup>394</sup> Das definierte Codeschema orientiert sich an Verschlüsselungen, die in mit SPSS durchgeführten Erhebungsauswertungen angewendet wurden. Geschlossene Fragen des Antworttyps „Ja“ oder „Nein“ wurden mit 1 (entspricht „Ja“) und 0 (entspricht „Nein“) codiert. Vorgegebene Antwortoptionen wurden zur Auswertung je Item fortlaufend numerisch abgebildet. Sofern eine Frage nicht beantwortet wurde, ist dies mittels der Ziffer 9, die „fehlend“ repräsentiert, kenntlich gemacht. Durch diese eindeutigen Codierungen konnte die Auswertung der Daten mittels SPSS durchgeführt werden.

<sup>395</sup> Vgl. Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Ebenda, S. 549 ff.

zielführend erachtet, da das gesamte Erhebungsmaterial als gleichrangig betrachtet wird.

Die in Excel generierten Daten wurden mittels Dateiimport nach SPSS<sup>396</sup> transferiert. Durch den Einsatz der Software SPSS, Version 10.0 für Windows wurden aus dem bereinigten Datensatz univariate statistische Analysen zur Erhebung der absoluten und relativen Häufigkeiten und bivariate statistische Analysen<sup>397</sup>, um Beziehungen zwischen einzelnen Variablen zu untersuchen, mit den SPSS-Prozeduren FREQUENCIES und CROSSTABS<sup>398</sup> erzeugt, die sich im Wesentlichen an den Forschungshypothesen orientierten. Deskriptive univariate statistische Abfragen zur Beschreibung von Verteilungen und Ausprägungen wurden in Form von Prozentwerten und Mittelwerten dargestellt.

Im Anschluss an die deskriptive Darstellung der Ergebnisse wurden aus der Fülle der Daten prägnante, aussagekräftige Dimensionen als Grundlage einer strukturierten und statistisch fundierten Analyse herausgearbeitet. Die Verdeutlichung und Interpretation von Zusammenhängen und die Überprüfung von Hypothesen erfolgte durch verschiedene Verfahren, wie z. B. die Kausalanalyse und die Typenbildung.<sup>399</sup>

---

<sup>396</sup> SPSS ist eine statistische Analysesoftware.

<sup>397</sup> Vgl. Benninghaus, H.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. München und Wien 2001, S 67 ff.

<sup>398</sup> Vgl. Janssen, J./Latz, W.: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows – Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem. Berlin 1994, S.14 ff.

<sup>399</sup> Bei der Kausalanalyse bedingen die Variablen sich gegenseitig. Bei der Typenbildung wird untersucht, ob sich Merkmalsträger clustern lassen, und wenn dies der Fall ist, welche Gemeinsamkeiten die Mitglieder einer Gruppe aufweisen bzw. wie sich die Mitglieder verschiedener Gruppen voneinander unterscheiden.

Vgl. Schulze, G.: Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Datenanalyse am PC für Fortgeschrittene I. Bamberg 2002, S. 2; [http://www.uni-bamberg.de/sowi/empirie/HS/datthe1/Daten&Theorie1\\_\(SS2002\\_-\\_Paper\\_01.pdf\)](http://www.uni-bamberg.de/sowi/empirie/HS/datthe1/Daten&Theorie1_(SS2002_-_Paper_01.pdf))

## 6.5 Die mündliche Befragung

Um die subjektive Sichtweise der Probanden zu erfassen, wurde ein methodisches Verfahren ausgewählt, das sich durch eine leitfadengestützte Strukturierung auszeichnet, dabei jedoch frei formulierten Antworten der Befragten genügend Raum lässt. Das problemzentrierte Interview schien hierfür geeignet. Es ist ein methodisches Verfahren, das maßgeblich von Witzel<sup>400</sup> entwickelt wurde und den Interviewten einer offenen, halbstrukturierten Befragung unterzieht.

Die qualitative Methode des Gruppendiskussionsverfahrens wurde als für diese Studie nicht adäquate Vorgehensweise verworfen. Zum einen sprachen organisatorische Überlegungen dagegen, zum anderen gruppendynamische Faktoren. Mehrere Personen für eine Teilnahme an einer Gruppendiskussion zu gewinnen hätte erheblichen Überzeugungsaufwand bedeutet und die Terminabstimmungen hätten eine immense Hürde dargestellt. Die quasi-öffentliche Situation einer Gruppendiskussion birgt das Risiko, dass Teilnehmer bestimmte Meinungen oder Erfahrungen bewusst nicht äußern oder Kernaussagen zu zentralen Aspekten der Themenstellung nicht zur Sprache bringen.<sup>401</sup> Hinzu kommt die Gefahr, dass einzelne Personen die Diskussion dominieren können oder dass durch aufkommende inhaltliche Kontroversen eine Entfernung vom Thema stattfindet.<sup>402</sup> Eine weitere Schwierigkeit des Erhebungsverfahrens liegt in der optimalen Wahrnehmung der Moderatorenrolle, die den Balanceakt zwischen bewusster Zurückhaltung zur Vermeidung unerwünschter Einflussnahme und der Aufrechterhaltung des „roten Fadens“ der Diskussion erfordert. Nachteilig für die Dokumentation der Gruppendiskussion sind synchrone Wortmeldungen mehrerer Personen.

---

<sup>400</sup> Vgl. Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Umfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg 1989, S. 227 ff.

<sup>401</sup> Vgl. Nießen, M.: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie: Methodenbegründung, Anwendung. München 1977, S. 51 f.

<sup>402</sup> Vgl. Merton, R. K. et al.: The Focused Interview. Glencoe/Ill. 1956, S. 150 f. Zit. in: Nießen, M.: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie: Methodenbegründung, Anwendung. München 1977, S. 52 f.

In der vorliegenden Studie wurde das Instrument des halbstandardisierten problemzentrierten Interviews mit dem Ziel, die im Rahmen der schriftlichen Befragung gewonnenen Erkenntnisse mit weiteren qualitativen Daten zu kombinieren und zu konfrontieren, eingesetzt.<sup>403</sup> Diese qualitative Methode konzentriert sich auf die Interaktion zwischen Interviewer und Befragtem und gewinnt aus diesem dualistischen Prinzip von beiden Seiten subjektiv geprägte Erkenntnisaspekte. Das problemzentrierte Interview lässt sich durch drei zentrale Kriterien charakterisieren: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung.<sup>404</sup> Die wesentlichen Aspekte der Problemstellung werden im Vorfeld der Einzelinterviews eruiert.

Zur Strukturierung des Interviews wurde ein Gesprächsleitfaden konzipiert. Dieses Instrument nimmt eine prozessuale Steuerungsfunktion im Interview wahr. Während der Proband fragetechnisch zum zentralen Thema hingeführt wird, stellt der Leitfaden sicher, dass das Spektrum der relevanten Aspekte im Dialog zur Sprache kommt. Der als Grundmuster alle Befragungen systemati-

---

<sup>403</sup> Die empirische Sozialforschung differenziert zwischen qualitativen und offenen Formen des Interviews in multiplen Varianten. Das Interview als eine Methodik qualitativer Sozialforschung zeichnet sich durch Offenheit, Kommunikativität und Flexibilität aus. Zentrale Intention ist die Untersuchung von individuellen, subjektiven Interpretationen, Einschätzungen und Wertungen in Bezug auf alltägliches Erleben und Handeln. Verbale Interaktion, die sich am Frage-Antwort-Schema orientiert, stimuliert die Probanden zu authentischen Aussagen. Im Interview werden Einstellungen, Erfahrungen und Verhaltensweisen zu definierten Sachverhalten erfragt. Das Attribut "qualitativ" signalisiert, dass der Fokus auf die individuelle Qualität jeder Antwort gerichtet ist, im Gegensatz zu typisierten Antwortkategorien des formellen Fragebogens.

Ein Klassifikationsmerkmal von Befragungen ist der Grad der Standardisierung. Diese Dimension ist für die Differenzierung zwischen standardisierten, halbstandardisierten und unstrukturierten Interviews konstitutiv.

Charakteristisch für das standardisierte Interview sind ex ante festgelegte Operationalisierungsschritte. Die Formulierung und Reihenfolge der Fragen, die Antwortmöglichkeiten und das Interviewerverhalten werden exakt vorgegeben. Vgl. Stangl, W.: Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangels Arbeitsblätter"; Linz 1997, S 2; [www.http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTER-ORD/Arbeitsblaetter.html](http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTER-ORD/Arbeitsblaetter.html)

<sup>404</sup> Vgl. Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. Bremen 2000, S 2 f.; [www.qualitative-research.net/fqs](http://www.qualitative-research.net/fqs).

sierende Leitfaden ist die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit und Auswertbarkeit der Aussagen.

Der formale Aufbau des Interviews entspricht einer Dreigliederung, die auch den quantitativ ausgerichteten Fragebogen charakterisiert. Im ersten Teil führen allgemein gehaltene Einstiegsfragen zur Thematik hin, im Hauptteil werden die zentralen Fragestellungen und Problembereiche der Untersuchung angesprochen und den dritten Teil bilden über den Leitfaden hinausgehende komplementäre Ad-hoc-Fragen, die im Wesentlichen die vorhergehenden Äußerungen vertiefen, diskursiv hinterfragen und eventuell ansatzweise interpretieren.<sup>405</sup>

### **6.5.1 Der Interview-Leitfaden der Studie**

In den Einleitungsfragen wird um eine Schilderung derjenigen Veränderungen innerhalb der letzten Jahre in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten gebeten, die in entscheidender Weise die eigene Tätigkeit der Beschäftigten beeinflusst haben. Im Anschluss an diese erzählgenerierenden Fragen wurden die Probanden aufgefordert, zu reflektieren wie sie diese Veränderungen bewältigt haben und wodurch sie am meisten gelernt und Kompetenzen ausgebaut haben, um den gestellten Anforderungen zu entsprechen. Die in der Hauptphase des Interviews gestellten Leitfadenfragen fokussieren den Untersuchungsgegenstand des informellen Lernens. Ein Themenkomplex in diesem Kontext konzentriert sich darauf, welche Form des informellen Lernens - z. B. über Vorgesetzte, über Arbeitskollegen, learning by doing, durch Ausprobieren, Einweisen und Anlernen, Beobachten und Orientieren, learning by communicating, Fachbücher, Fachzeitschriften, Internet - am häufigsten genutzt wurde. Weiterhin wird dezidiert gefragt, welche Kompetenzen die Probanden informell erworben haben und ob es ihrer Einschätzung nach möglich gewesen wäre, diese Kompetenzen auch im Rahmen formal organisierter Qualifizierungsveranstaltungen zu erlangen. Die Frage nach dem

---

<sup>405</sup> Vgl. Stangl, W.: zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangels Arbeitsblätter"; Linz 1997, S 4 ff.; [www.http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html](http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html)

persönlichen Nutzen des informellen Lernens und diejenige nach der intentionalen Wahl künftiger Qualifizierungsmaßnahmen - institutionell angebotene Veranstaltungen versus informelles Lernen - wurde diskutiert. Arrondiert wurde das Interview mit der Fragestellung nach dem Zusammenhang, den die Interviewten zwischen den Themenfeldern Qualifikation und Kompetenz erkennen.<sup>406</sup>

## 6.5.2 Methodisches Vorgehen

Im diskursiv-dialogischen Verfahren standen das informelle Lernen im Prozess der Arbeit, das Verhältnis von formalem und non-formalem Lernen, Lernanlässe, Bedingungen und Wirkungen im Fokus der Interviews. Insgesamt wurden 15 Einzelinterviews, mit jeweils 3 Repräsentanten der 5 zu untersuchenden Berufsgruppen geführt. Zielsetzung war es, die Befragten dazu anzuregen, ihre individuelle Entwicklung von Kompetenzen zu reflektieren. Die elektronisch aufgezeichneten und transkribierten Texte bildeten die Datenbasis für die Rekonstruktion und Interpretation.

Die mit den vorab definierten 5 Zielgruppen identische Fallgruppenauswahl entspricht als Vorab-Festlegung der Stichprobe in erster Linie den Kriterien der qualitativen Relevanz und in quantitativer Hinsicht der Repräsentativität.<sup>407</sup> Die Fallauswahl der zu interviewenden Personen wurde ebenfalls als Vorab-Festlegung der Stichprobe gestaltet. Vor dem Hintergrund der spezifisch lerntheoretischen Fragestellung und der begrenzten Ressourcen erschien es angemessen, den Aspekt der sozio-demographischen gleichgewichtigen Streuung zu vernachlässigen. Der Intention, Repräsentanten der 5 Zielgruppen in quantitativ ausgewogenem Verhältnis zu befragen, entspricht die Festlegung auf jeweils 3 Einzelinterviews je Fallgruppe. Von einer größeren Anzahl wurde im Hinblick auf den als unterproportional eingeschätzten additiven Erkenntniszuwachs durch neue Informationen Abstand genommen.

---

<sup>406</sup> Siehe Interviewleitfaden im Anhang.

<sup>407</sup> Vgl. Kapitel 3.

Der Zugang zum Feld erfolgte durch direkten Kontakt zu potenziellen Interviewpartnern oder deren Vorgesetzten, die entweder persönlich bekannt oder als Experten empfohlen worden waren.

Die 15 Einzelinterviews wurden zwischen Dezember 2003 und Februar 2004 durchgeführt.<sup>408</sup> Zum in die mündliche Befragung einbezogenen Personenkreis zählten acht Mitarbeiter der Deutschen Welle und sieben des Westdeutschen Rundfunks. Es wurden jeweils drei Redaktionsleiter, Hörfunkredakteure, Fernsehredakteure, Mitarbeiter der Informationstechnik und Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik in die Erhebung einbezogen. 6 der Probanden im Alter von 30 bis 50 Jahren sind männlich, 9 weiblich. Die Interviewten verfügen über differente Ausbildungen und berufliche Erfahrungen. 11 von ihnen verfügen über eine akademische Ausbildung, 4 Probanden haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. Nahezu alle von ihnen nahmen in den letzten drei Jahren an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil.

Die Dauer der Interviews, die in Besprechungsräumen oder in den Büros der Befragten stattfanden, umfasste zwischen 35 und 50 Minuten.

Die Vorgehensweise der Auswahl und Rekrutierung der Interviewpartner war von dem Bemühen geleitet, die Grundlage für eine vertrauensvolle Gesprächs-

---

<sup>408</sup> Die Terminvereinbarungen mit den Untersuchungsteilnehmern gestalteten sich kompliziert, da alle Mitarbeiter verantwortungsvolle, von einem strikt limitierten Zeitbudget geprägte Tätigkeiten ausüben. Im Hinblick auf die besondere berufliche und individuelle Situation der Probanden wurden die Interviewtermine 2 bis 4 Wochen vor dem geplanten Termin telefonisch vereinbart, wobei den zu Befragenden die Möglichkeit gegeben wurde, den konkreten Gesprächstermin weitgehend gemäß ihrer Präferenz festzulegen. Die abgestimmten Termine wurden per E-Mail bestätigt und gleichzeitig eine nochmalige telefonische Kontaktaufnahme einige Tage vor dem Gesprächstermin avisiert, um den Interviewpartnern die Möglichkeit einzuräumen, den Termin bei Bedarf zu ändern. Die schriftliche Bestätigung diente dazu, die Absprache als verbindlich zu reservierendes Zeitfenster festzuhalten, damit die zu Befragenden den Termin nicht vergessen und nicht in einer unerwarteten Situation angetroffen würden. Der bedeutsame Aspekt der Zeitkapazität im durch Produktions- und Sendungsdruck gekennzeichneten Arbeitsalltag der Medien nah Beschäftigten führte dazu, dass vier Probanden um eine Terminverlegung auf ein späteres Datum baten.

atmosphäre und ein möglichst offenes und authentisches Klima zu schaffen.<sup>409</sup> Um dies zu erreichen, wurde bereits im Vorfeld Kontakt mit den verantwortlichen Redaktionsleitern und Abteilungsleitern aufgenommen und bei ihnen um Unterstützung für den Zugang zum ausgewählten Personenkreis geworben.

Die von Lamnek empfohlene entspannte und möglichst vertrauliche Erhebungssituation herzustellen erschien vor allem hinsichtlich der hohen zeitlichen und beruflichen Belastung des zu befragenden Personenkreises zunächst als problematisch.<sup>410</sup> Eine weitere Schwierigkeit wurde darin vermutet, dass die Befragten annehmen könnten, sie würden von einem Insider „ausgehört“ und sich daher in Bezug auf persönliche Einschätzungen und Äußerungen eher reserviert und zurückhaltend verhalten würden.

Um potenzielle Vorbehalte der Interviewpartner zu minimieren, schilderte der Forscher beim Zusammentreffen im Vorfeld des Interviews detailliert die geplante Vorgehensweise und erklärte den Gesprächspartnern die grundlegenden Modalitäten der Anonymität, der Aufzeichnung des Dialoges sowie der Transkription und stellte anschließend Inhalt und Ziel der Untersuchung vor. Als der Eindruck gewonnen wurde, dass die Rahmenbedingungen und die Einordnung des Forschungsvorhabens bekannt waren, leitete die Eingangsfrage: „Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der vorangegangenen Jahre denken, welche von diesen Veränderungen hatten besondere Auswirkungen auf Ihr Tätigkeitsgebiet?“, in den Interviewverlauf über.<sup>411</sup>

---

<sup>409</sup> Lamnek weist darauf hin, dass eine harmonische und kollegial-neutrale Atmosphäre die Interviewsituation positiv beeinflusst. Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band I und II. Weinheim 1993, S. 74.

<sup>410</sup> Friebertshäuser spricht in diesem Zusammenhang von Gestaltschließungszwang, Kondensierungszwang und Detaillierungszwang, die dazu führen, dass es zu einer reichhaltigen und verdichteten Darstellung der Erzählung kommt. Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Ebenda, S. 74.

<sup>411</sup> Das grundlegende zu erläuternde Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen des Dialogs zwischen Interviewer und Befragten. Dem Offenheitsprinzip folgend werden die Probanden zur Narration angeregt und ihre spezifischen Relevanzsetzungen erfragt.

Da diese Fragestellung die Medien nah Berufstätigen implizit als Experten von individuell erlebten Transformationen im Rundfunk ansprach, war ihre Bereitschaft, offen zu antworten geweckt und die atmosphärische Situation und das Interesse für weitere Fragen geschaffen.

Im Laufe der durchgeführten Interviews verstärkte sich der Eindruck, dass einige der Befragten es als positiv empfanden, als Experten ihre Meinung äußern zu können.<sup>412</sup> Während der narrativen Phasen der Interviews ging es darum, den Ausführungen bewusst zuzuhören und die Intentionen der Befragten zu verstehen, aktives Nachfragen wurde im Wesentlichen auf Verständnisaspekte beschränkt.<sup>413</sup> Bei den zuerst geführten Gesprächen ist dies nicht immer optimal gelungen, da es anfangs diffizil war, den Ausführungen anteilnehmend zu folgen, synchron der Rolle eines sich zurücknehmenden Interviewers zu entsprechen und situationsadäquate Fragen zu stellen.<sup>414</sup> Das Gespür für eine ausgewogene Balance zwischen Interaktion und Reflexion, zwischen subjektiver Anteilnahme und kritischer Distanz wurde mit zunehmender Erfahrung gestärkt. Der Forscher bemühte sich darum, eine positive Beziehung zu den Probanden aufzubauen, um so die Offenheit, Ehrlichkeit und Intensität des Dialogs zu fördern. Dies schien im Hinblick auf den Faktor der sozialen Erwünschtheit, der dem subjektiven

---

Vgl. Wiedemann, P. M.: Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim 1986, S. 24.

<sup>412</sup> Vgl. Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 387.

<sup>413</sup> Vgl. Hermanns, H.: Narratives Interview. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995, S. 184.

<sup>414</sup> Anders als beim narrativen Interview hat der Fragende beim problemzentrierten Interview die Aufgabe, während der Erzählphase eine aktive Rolle einzunehmen. Der Forscher darf und soll verständnis- und erkenntnisfördernde Fragen auch während der Narration stellen, die Erzähllogik darf dadurch jedoch nicht beeinträchtigt werden. Reihenfolge und Formulierung der im Leitfaden skizzierten Fragen bestimmt der Interviewer situativ. Vgl. Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg. 1995, S. 451.

Empfinden und dem Verhalten der Probanden zufolge keine Rolle spielte, gelungen zu sein.<sup>415</sup>

### 6.5.3 Aufbereitung des Materials

Die Interviews wurden mittels eines Bandaufnahmegerätes mit Tischmikrofon auditiv aufgezeichnet und zeitnah wortgetreu transkribiert. Anschließend erfolgte eine Überarbeitung, die dem besseren Lesefluss und dem inhaltlichen Verständnis diene und zudem die Akzeptanz der Interviewten gegenüber einer Publikation der Interviews stärkte. So wurden grammatikalische Fehler im Redefluss, wie z. B. die falsche Wahl des Artikels, verbessert. Da die inhaltliche Komponente im Vordergrund des Interesses steht, wurden Füllwörter und –laute wie „äh“ und Ähnliches weggelassen. Es wurden die gängigen Abkürzungen d. h., z. B. verwendet und nicht die ausgeschriebene Form. Umgangssprachliche „Zitate“ in Form eines verbal mitgeteilten inneren Monologs oder einer exemplarisch frei nachempfundenen direkten Rede wurden wie Zitate in Anführungszeichen gesetzt und so optisch kenntlich gemacht.<sup>416</sup> Zudem wurden gemäß des Grundsatzes der Anonymität Personennamen und Sendernennungen, die Rückschlüsse auf die Interviewten oder deren Kollegen zugelassen hätten, verschlüsselt (z. B.: Herr x in unserem Hause).

---

<sup>415</sup> Es handelt sich dabei um die Tendenz, statt authentischer Aussagen Antworten zu geben, die der Proband für sozial erwünscht oder akzeptiert hält. Das bedeutet, dass die Befragten aufgrund ihrer Rollenzuweisung an den Forscher ihre Äußerungen und ihr Verhalten darauf ausrichten, den vermeintlichen Erwartungen des Forschers gerecht zu werden. Je heikler eine Frage aus der Sicht des Interviewten ist, desto stärker kann sich der Effekt sozialer Erwünschtheit bemerkbar machen. Um den Effekt sozialer Erwünschtheit zumindest zu reduzieren, ist es Aufgabe des Interviewers, den Befragten in seine Rolle einzuführen und während des Gespräches Ruhe, Wärme und Toleranz auszustrahlen. Eine möglichst neutrale Frageformulierung dient der Vermeidung einer durch wertbesetzte Begriffe im Fragekontext hervorgerufenen Assoziation sozial erwünschter oder negativ bewerteter Eigenschaften.

Vgl. Bortz, J.: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin 1984, S. 160 f.; Vgl. Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Ebenda, S. 384 f.

<sup>416</sup> Ein Beispiel hierfür ist folgendes: „[...] Und wenn die anderen sagen: „Och, ist doch gut genug“, das ist nicht genug, das ist nicht genug für mich“.

Die Interpunktion wurde im Sinne einer möglichst authentischen Rekonstruktion des Redeflusses gewählt. Aussagestakkato als Aneinanderreihung mehrerer kurzer Sätze wurden durch Kommata in gedankliche Einheiten strukturiert. Der Bindestrich signalisiert Gedankensprünge oder Schlussfolgerungen. Die Umgangssprache wurde weitgehend ursprünglich übernommen: z. B. „gibt’s“. Füllwörter ohne sinngebende Bedeutung – z. B. „halt“ – „gibt’s halt dann wieder...“ wurden ebenso wie überflüssige Wortdoppelungen innerhalb eines Satzes oder zweier aufeinanderfolgender Sätze gestrichen. Ellipsen, bei denen syntaktisch sinngebende Wörter fehlten, wurden im Kontext durch eckige Klammern visualisiert hinzugefügt. Zur Sicherstellung der Verständlichkeit des Textes wurden Fachtermini innerhalb von Fußnoten erläutert.

Die transkribierten und geringfügig modifizierten Interviews wurden den Befragten mit der Bitte um Überprüfung der sachlichen Adäquanz per E-Mail zugestellt.<sup>417</sup> Dabei wurde darauf hingewiesen, dass sich die Validation auf die Korrektur der inhaltlichen Ebene konzentrieren, der Sprachstil jedoch nicht modifiziert werden sollte, um die Authentizität des Gespräches in der verschriftlichten Form weitestgehend zu bewahren. Dieses Vorgehen intendierte, dass die Interviewpartner noch einmal bewusst und in Ruhe ihre Ausführungen reflektieren und sachliche Änderungen vornehmen konnten.

#### **6.5.4 Methodische Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse**

Zur Auswertung der mit Hilfe der problemzentrierten Interviews erhobenen Daten wurde im Rahmen dieser Studie die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung in Anlehnung an Mayring angewandt.<sup>418</sup> Dieses Verfahren dient dazu, die durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und – sofern erforderlich - Unterkategorien bezeichneten Inhalte und Aspekte aus dem erhobenen Material herauszufiltern und zusammenzufassen.

---

<sup>417</sup> Siehe Begleitschreiben im Anhang.

<sup>418</sup> Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2003, S. 89 ff.

Idealtypisch orientiert sich das Verfahren an einem schrittweisen Ablaufmodell. In einem ersten Schritt werden die einzelnen Kodiereinheiten als Paraphrasierung der inhaltlichen Aussagen kontextual extrahiert. Diese Komprimierung richtet sich darauf, die inhaltstragenden Textstellen zu identifizieren und auf einer einheitlichen Sprachebene zu formulieren. Im nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau auf der Basis des vorliegenden Materials bestimmt und mittels Generalisierung der Paraphrasen umgesetzt.<sup>419</sup> Dies geschieht je nach Komplexität der Kodiereinheiten in einem oder mehreren Durchläufen durch verallgemeinernde Makrooperatorenbildung, Selektion, Bündelung, Konstruktion und Integration, die in ein das Ausgangsmaterial repräsentierendes Kategoriensystem münden.

Die Kategorienbildung beinhaltet die exakte Definition, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Es sind konkrete Textstellen, so genannte Ankerbeispiele, anzuführen, die unter eine Kategorie subsumiert werden und als Beispiele für diese Dimension gelten. An den Stellen, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Textbestandteile des Materials, in denen eine Strukturierungsdimension angesprochen wird, werden als Fundstellen im Text gekennzeichnet. Besonders eindeutige Zuordnungen wurden als Ankerbeispiele aufgenommen.

Das gesamte Material wurde unter der interpretationsleitenden Fragestellung gesichtet, durch welche Lernarten Kompetenzentwicklung erfolgt. Anschließend wurden die abstrahierten Phänomene den Lerndispositionen informelles Lernen im Arbeitsprozess und Lernen in planmäßig organisierten Qualifizierungsmaßnahmen zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurde das Material erneut unter der Fragestellung geprüft, welche Interdependenzen zwischen informellem Lernen und planmäßig organisiertem Lernen bestehen. Zusätzlich wurde die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Lernartpräferenzen und dem Umgang mit neuen Situationen hergestellt.

---

<sup>419</sup> Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Ebenda. S. 61 ff.

### 6.5.5 Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Erhebungsphase der persönlichen Interviews war von einem deduktiven Vorgehen geleitet, das die als relevant identifizierten vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse und Definitionen sowie die aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragung abgeleiteten Hypothesen als konstitutive Basis zugrundelegte. Die Interviews mit den Medien nah Beschäftigten stellen eine Momentaufnahme dar, die exemplarisch aufzeigt, wie in einem transformierenden Umfeld schwerpunktmäßig Kompetenzen erworben werden und welchen Stellenwert das informelle Lernen einnimmt. In Analogie zur Interviewdurchführung galt als Grundprinzip der methodischen Vorgehensweise die Offenheit für die Sichtweisen und Einschätzungen der Probanden. Dabei stand der authentische Nachvollzug des Gesagten im Fokus, mit dem Ziel, dieses adäquat zu interpretieren und zu analysieren.

Im Anschluss an die Datenerhebung und –erfassung wurde das gesamte Material zunächst unter der interpretationsleitenden Fragestellung gesichtet, welchen Einfluss das informelle Lernen auf die Kompetenzentwicklung ausübt. In diesem Stadium wurden alle thematisch relevanten Stellen als Kodiereinheiten in den verschriftlichten Interviews markiert. Hilfreich waren hierbei die durch den Interviewleitfaden vorgegebenen thematischen Kernblöcke, die eine erste inhaltliche Grobgliederung repräsentieren.<sup>420</sup> Ausgehend vom Erkenntnisinteresse wurde ein differenziertes Kategoriensystem<sup>421</sup>, mittels dessen die Auswahl der Textelemente vorgenommen wurde, konstruiert.

---

<sup>420</sup> Vgl. hierzu Kapitel 6.5.1.

<sup>421</sup> Im Kontext der Inhaltsanalyse wird die Formulierung der Hypothesen und die Operationalisierung der daraus abgeleiteten Variablen als Konstituierung eines Kategoriensystems bezeichnet. Der Entwicklung dieses Systems liegt in der Regel eine komplexe, Rekursivschritte umfassende methodische Vorgehensweise zugrunde, die oftmals einen der diffizilsten Aspekte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt.

In der Praxis haben sich Ansätze, allgemeingültige Kategorien zu definieren, die für die Verschlüsselung vielfältiger Texte oder sogar für eine automatische EDV-basierte Inhaltsanalyse geeignet sind, bisher nicht bewährt. Eine sorgfältige Analyse des für die jeweilige Fragestellung relevanten Themenbereichs bietet die höchste Sicherheit zur

Im Zuge einer detaillierten Durchsicht der innerhalb der vorliegenden Interviews ermittelten Kodiereinheiten und unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Fragestellung wurden als erster Arbeitsentwurf folgende 17 Kompetenzkategorien gebildet.

- 0 Wesentliche Veränderungen, die Auswirkungen auf Tätigkeiten nehmen
- 1 Auf welchen Wegen werden Kompetenzen erworben
- 2 Prioritäre Lernarten
- 3 Nutzen/Einschätzung zu organisierten Weiterbildungsmaßnahmen
- 4 Erfahrungslernen als Bestandteil der Kompetenzentwicklung
- 5 Prioritäre Felder des informellen Kompetenzerwerbs
- 6 Felder organisierten Kompetenzerwerbs
- 7 Lernen im Prozess der Arbeit
- 8 Verhältnis von organisiertem zu informellem Lernen
- 9 Einschätzung zur Dauer informellen Lernens
- 10 Grenzen informellen Lernens
- 11 Informelle Teile non-formalen Lernens
- 12 Wie informelles Lernen gesehen wird
- 13 Einschätzung von organisierten Qualifizierungsmaßnahmen
- 14 Nutzen/Einschätzung informellen Lernens

---

Konstituierung eines validen Kategorienschemas. Die Güte der Aussagekraft der qualitativen Inhaltsanalyse wird essentiell durch die Qualität des Kategoriensystems bestimmt.

Vgl. Atteslander, P. et al.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 2000, S. 220.; Vgl. Bortz, J./Bongers, D.: Lehrbuch der empirischen Sozialforschung für Sozialwissenschaftler. Ebenda, S. 235.

15 Bedeutung der formalen Ausbildung

20 Definition zu Kompetenz

Da sowohl bei der quantitativen als auch der qualitativen Untersuchung die den Nukleus des Forschungsgegenstandes nur mittelbar tangierende Einleitungsfrage der Veränderungen und deren Auswirkungen auf Arbeitsgebiete thematisiert wurde, erfolgte die Kategorienzuordnung 0, um das Überordnungsverhältnis zu markieren. Die Kategorie „Definition zur Kompetenz“ wurde bewusst abweichend von der fortlaufenden Ziffernfolge 1 bis 15 mit einer sich von der Reihenfolge abhebenden Zahl – es wurde in diesem Fall die den Zehnerschritt abschließende Zahl 20 gewählt - bezeichnet, um zu signalisieren, dass diese Klassifizierung keine geradlinige Fortführung der das zentrale Forschungsinteresse unmittelbar betreffenden Aspekte darstellt. Kontrastierend zu den Kategorien 1 bis 15 leisten die in der Klassifizierung 20 zusammengefassten Paraphrasen keinen expliziten Beitrag für einen auf das Erkenntnisinteresse gerichteten Interpretationsansatz, sondern liefern eine Basis zur Eruierung des Verständnisses der Probanden zum Kompetenzbegriff. Die Absenz der Interdependenz sowie synergetischer Implikationen der Kategorie 20 zum und in das Kategoriensystem wird durch den Ziffernsprung logisch-visuell hervorgehoben. Die Klassifizierung als solche fasst jedoch entscheidende Anhaltspunkte zum Grad der Konsistenz des theoretisch fundierten Kompetenzbegriffs und des empirisch erhobenen zusammen und ermöglicht somit eine aufschlussreiche Konfrontation von Theorie und Praxis.

Der Grad der Validität der Kategorien wurde durch Zuordnung der Kodiereinheiten geprüft. Nach Abschluss dieses Prozesses zeigte sich, dass die originär gewählten Kategorien teilweise zu differenziert gestaltet waren, nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden konnten und zum Teil miteinander korrelierten. Aus dieser Problematik resultierend wurde das Kategoriensystem mit der Intention, exakt zutreffende, eindeutige Klassifizierungen zu erarbeiten, nochmals modifiziert. Sinnverwandte Kategorien wurden zusammengefasst, vage gehaltene präziser formuliert und somit evidente Strukturen geschaffen.

Die ursprüngliche Kategorie 1 „Auf welchen Wegen werden Kompetenzen erworben“, die den Einfluss der Lernformen auf die Kompetenzentwicklung beschreibt, wurde ausschließlich auf das informelle Lernen bezogen. Diese Differenzierung erfolgte im Rekurs auf die zentrale Forschungsfrage nach dem Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung der Probanden. Kategorie 13 „Einschätzung von organisierten Qualifizierungsmaßnahmen“ und Kategorie 3 „Nutzen/Einschätzung zu organisierten Weiterbildungsmaßnahmen“ wurden zu einer Kategorie zusammengefasst. Die im ersten Schritt vorgenommene Untergliederung zielte darauf, im Rahmen von Kategorie 13 die allgemeine Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen und mittels Kategorie 3 detaillierte Aussagen aufzuzeigen. Eine derartige Segmentierung erwies sich jedoch aufgrund der damit verbundenen nahezu impraktikablen Abgrenzung als kontraproduktiv.

Unter Berücksichtigung der wissenschaftlich belegten Erkenntnis, dass Erfahrungslernen eine Komponente des informellen Lernens ist,<sup>422</sup> wurde Kategorie 4 „Erfahrungslernen als Bestandteil der Kompetenzentwicklung“ stärker spezifiziert. Die Kategorien 5 und 6 wurden hinsichtlich ihrer Aussageprägnanz präziser formuliert. Da die Benennung von Kategorie 7 „Lernen im Prozess der Arbeit“ unbeabsichtigt die Assoziation informellen Lernens evozieren kann, wurde sie wertneutral beschrieben. Die Kategorien 9, 10 und 12, die einzelne Aspekte des informellen Lernens abbilden sollten, wurden in Kategorie 14 einbezogen, um die mit einer zu stark differenzierenden Segmentierung einhergehenden Zuordnungsschwierigkeiten, die zu missverständlichen Ergebnissen führen können, zu vermeiden. Die originale, den Zusammenhang zwischen informellem und non-formalem Lernen tangierende Kategorie 11, „Informelle Teile non-formalen Lernens“, geht in Kategorie 8 ein.

Gemäß der begründeten Änderungen der Klassifizierungen formiert sich das überarbeitete 12-gliedrige Kategorienschema wie folgt:

---

<sup>422</sup> Vgl. hierzu Kapitel 5.4.1.

- 0 Wesentliche Veränderungen, die Auswirkungen auf Tätigkeiten nehmen
- 1 Einfluss informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung (A)<sup>423</sup>
- 2 Prioritäre Lernarten
- 3 Nutzen/Einschätzung zu organisierten Weiterbildungsmaßnahmen (A)
- 4 Bedeutung des Erfahrungstransferlernens für die Kompetenzentwicklung (A)
- 5 Einfluss informellen Lernens auf die Basiskompetenzen (A)
- 6 Einfluss non-formalen Lernens auf die Basiskompetenzen (A)
- 7 Einschätzung zum Lernen im Prozess der Arbeit
- 8 Verhältnis von organisiertem zu informellem Lernen (A)
- 14 Nutzen/Einschätzung informellen Lernens
- 15 Bedeutung der formalen Bildung (A)
- 20 Definition zu Kompetenz

Die Gesamtheit der Kategorien bildet das Kategoriensystem. Aufgrund der Präzision der einzelnen Kategorien war eine Untergliederung in mehrere Variablen nicht obligat.

Um eine explizite Zuordnung der einzelnen Textstellen vornehmen zu können und somit die Trennschärfe der Kategorien sicherzustellen, wurde jede Klassifizierung mittels Kodierregeln eindeutig bestimmt. Diesen Definitionen zufolge beschreibt Kategorie 0 die wesentlichen Veränderungen in den Sendern, die Auswirkungen auf die Tätigkeitsgebiete genommen haben. Kategorie 1 bündelt die Beschreibungen des Einflusses des informellen Lernens oder einer informellen Lernart auf die allgemeine Kompetenz-

entwicklung. Kategorie 2 beinhaltet wesentliche Lernarten, die im Kontext keine unmittelbar ableitbare Interdependenz zum Kompetenzerwerb erkennen lassen, so dass die Trennschärfe gegenüber Kategorie 1 gegeben ist. In Abgrenzung zu den Klassifizierungen 6 und 8 fasst Kategorie 3 Einschätzungen der Probanden zu organisierten Weiterbildungsmaßnahmen - ausgeschlossen hiervon sind Stellungnahmen, die Bezug nehmen auf deren Kompetenz fördernde Wirkung sowie jene, die den Vergleich mit informellem Lernen einschließen - zusammen. Kategorie 4 fasst die Aussagen zur Bedeutung des Erfahrungstransfers für die Kompetenzentwicklung zusammen. Sofern sich der Einfluss des informellen Lernens nicht auf die allgemeine Kompetenzentwicklung, sondern explizit auf die Basiskompetenzen bezieht, wird Kategorie 5 angesprochen und Kategorie 6 spiegelt das dem non-formalen Lernen für die Basis-Kompetenzentwicklung beigemessene Gewicht wider. Einschätzungen zum Lernen im Prozess der Arbeit, die keine Verbindung zum Einfluss auf die Kompetenzentwicklung herstellen, sind Klassifizierung 7 zuzuordnen. Setzen Probanden informelles Lernen und institutionelles Lernen miteinander in Beziehung, sind diese Textstellen Kategorie 8 zuzuweisen. Klassifizierung 14 bezieht sich exklusiv auf den Nutzen informellen Lernens und schließt diejenigen Aussagen aus, die diesen ins Verhältnis zu non-formalem Lernen setzen oder seine Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung beschreiben. Diese Kriterien schaffen eine klare Abgrenzung zu den Kategorien 8 und 1. Kategorie 15 erklärt die Wertigkeit der Formalen Bildung. Klassifizierung 20 zeigt Interpretationen des Kompetenzbegriffs und seine Verknüpfung mit den Begriffen Qualifikation und Qualifizierung auf.

Im Anschluss an die Revidierung der Definition der Kategorien und der Festlegung der Kodierregeln erfolgte eine in mehrmaligen Durchgängen wiederholte Zuordnung der relevanten Textpassagen zu den einzelnen Kategorien. Parallel hierzu wurden bereits potentielle Ankerbeispiele gekennzeichnet. Der nächste Schritt umfasste die Paraphrasierung der Aussagen der Medien nah Beschäftigten. Sämtliche nicht oder lediglich

---

<sup>423</sup> Das (A) steht als Kürzel für Anpassung und signalisiert, dass es sich um modifizierte Kategorien handelt.

marginal inhaltstragenden Textbestandteile wurden gestrichen, der reduzierte Textkorpus der Kodiereinheiten auf die Kernaussagen reduziert und in einen einheitlichen Sprachduktus der thetischen Aussageform überführt. Im Rahmen der Generalisierung der Paraphrasen im Hinblick auf die Realisation eines festgelegten Abstraktionsniveaus wurde zur Prüfung der Adäquanz der so generierten Aussagen in Zweifelsfällen der Originaltext in die Entscheidungsfindung miteinbezogen. Die nächste Auswertungsstufe beinhaltete das Streichen korrespondierender generalisierter Aussagen und die Identifikation von für das Forschungsinteresse irrelevanten Generalisierungen. Dies geschah auf der Basis einer nach Kategorien strukturierten Überblickstabelle, die schematisch die Fundstelle, die angesprochene Kategorie, die Kodiereinheit, die Paraphrase und sofern extrahiert ein Ankerbeispiel auflistete.<sup>424</sup>

Eine zweite Reduktion erfolgte mittels Integration bedeutungsanaloger Aussagen in eine sie vereinigende Paraphrase. Auf diese Weise fand eine Reduktion der Paraphrasen und deren Abgrenzung zu generalisierenden Aussagen statt.<sup>425</sup> Letztere wurden im Rekurs auf das Forschungsinteresse formuliert und sofern notwendig im laufenden Prozess modifiziert sowie nach dessen Abschluss nochmals hinsichtlich der Repräsentativität in Bezug auf die zugrunde liegenden Interviewäußerungen geprüft. Die je Kategorie im qualitativen inhaltsanalytischen strukturierenden Verfahren generierten Aussagen spiegeln empirische Einschätzungen und Wertungen wider, die es im Forschungskontext zu interpretieren und mit den in Kapitel 1.2 aufgestellten Hypothesen zu konfrontieren gilt.

---

<sup>424</sup> Die Fundstelle wird durch die Angabe der Interviewnummer als Synonym für den Fall, die Seitenangabe innerhalb des Interviewtextes und die auf die jeweilige Seite bezogene fortlaufende Nummer bezeichnet. Die das Ergebnis der Paraphrasierung darstellende Tabelle beginnt auf Seite 505 im Anhang.

<sup>425</sup> Siehe hierzu die Tabelle im Anhang, ab Seite 538. Sie stellt das Ergebnis der abschließenden Reduktion im statisch abgebildeten letzten Reduktionsschritt in einer Matrix, die jeweils die Fundstelle, die Kategorie, die Paraphrase, die Generalisierung und die Reduktion aufzeigt, dar.

## **7. Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

Nachdem im vorhergehenden Kapitel Forschungsdesign und Methodik der empirischen Untersuchung beschrieben und erläutert wurden, werden nun die mittels der angewandten Verfahren und Vorgehensweisen gewonnenen Ergebnisse detailliert vorgestellt und interpretiert.

### **7.1 Theoretische Voraussetzungen der Untersuchung und Struktur des Kapitels**

Die Analyse und Interpretation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung geschieht im Rekurs auf das theoretische Wissen, dass arbeits- und berufsrelevante Kompetenz durch die bewusste und unbewusste multiple Nutzung alternierender oder in variierender Graduation aufeinander bezogener Lernformen erworben wird. Es wird davon ausgegangen, dass und überprüft ob zielgerichtete Kompetenzentwicklung insbesondere dann stattfinden kann, wenn non-formales und informelles Lernen zu einem synergetischen Prozess verbunden werden. Ebenso ist die als generell konstitutiv bewertete Funktion formalisierter Bildung, die diese auch in der Kombination mit informellem und non-formalem Lernen bewahrt, zu validieren.

Die Notwendigkeit, die integrative berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten auf non-formalem und informellem Weg zu fördern und entsprechende Rahmenbedingungen im Arbeitsumfeld zu implementieren, erfordert eine umfassende Informationsbasis über das Lernverhalten und die im Detail angewandten Lernmethoden der Medien nah Beschäftigten. Wie in Kapitel 6 dargestellt, wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein eine quantitative schriftliche Befragung und qualitative Interviews umfassender Methodenmix gewählt, um eine adäquate Datenbasis im Hinblick auf fundierte Aussagen zu schaffen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der statistischen Analysen der quantitativ erhobenen Daten, anschließend diejenigen der problemzentrierten Interviews präsentiert und interpretiert. Eine gesamtheitliche Betrachtung der Resultate beider Erhebungen hinsichtlich der Relationen, Korrelationen und

Diskrepanzen beschließt die inhaltliche Analyse. Das letzte Unterkapitel widmet sich der Reflexion der praktischen Tauglichkeit und Tragfähigkeit der angewandten Methodik bezogen auf die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse und –erkenntnisse.

## 7.2 Ergebnisse und Interpretation der quantitativen Erhebung

Bevor Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten in Verbindung mit den genutzten Lernformen sowie dem Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung dargestellt werden, gibt ein Überblick Auskunft über die sozio-demographischen Merkmale der Probanden und die Rücklaufquote der einzelnen Rundfunkanstalten und Berufsgruppen. Auf diese elementaren, die Grundgesamtheit charakterisierenden und differenzierenden statistischen Größen wird bei der Präsentation und Interpretation der Ergebnisse insoweit Bezug genommen, als Korrelationen, evidente Polaritäten oder sonstige auffällige Antwortmuster feststellbar sind.

Die Rücklaufquote der insgesamt 560 versendeten Fragebögen betrug 22,7

Berufsgruppen/ Rundfunk- anstalt	Redak- tions- leiter	Fernseh- Redakteur	Hörfunk- Redakteur	Mitarbeiter HF-/ FS- Technik	Mitarbeiter Informa- tions- technik
BR	-	-	-	5	-
DLR	2	-	3	1	-
DW	11	9	6	12	8
HR	1	-	-	1	1
MDR	3	3	6	-	-
NDR	10	3	1	6	2
RB	-	1	-	-	-
RBB	-	2	1	3	-
SR	-	-	-	-	1
SWR	1	5	1	5	4
WDR	-	-	-	3	1
ZDF	-	2	-	4	-
Gesamt	28	25	18	40	17

Tab. 2 Rücklaufquote aus den Rundfunkanstalten und Berufsgruppen

Prozent (128 Personen). Tabelle 2 veranschaulicht die quantitative Verteilung gegliedert nach Berufsgruppen und Rundfunkanstalten.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über das Alter der Probanden, deren Ausbildung und Geschlecht.

Gesamt		Prozent	Redaktionsleiter	Fernsehredakteur	Hörfunkredakteur	Mitarbeiter HF-/FS-Technik	Mitarbeiter Informationstechnik
Geschlecht							
männlich	88	68,8	18	13	10	35	12
weiblich	40	31,2	10	12	8	5	5
Alter							
25-34 J.	31	24,2	3	5	5	11	7
35-44 J.	64	52,3	16	13	10	21	7
45-54 J.	24	18,8	6	7	1	7	3
55-64 J.	6	4,7	3	0	2	1	0
Höchster Bildungsabschluss							
Universität	70	54,7	25	21	15	5	4
FH	19	14,8	19	0	0	12	6
Abitur/geringere Qual.	39	30,5	3	3	3	23	7

Tab. 3 Soziodemographische Merkmale der Probanden

Die Auswertung der zurückgesandten Fragebögen wies eine Teilnehmerinnenquote von insgesamt 31,2 Prozent aus. Insbesondere innerhalb der Berufsgruppen Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik und Mitarbeiter der Informationstechnik sind die Rückläufe weiblicher Befragter (17,5 Prozent) in Relation zu denjenigen männlicher Befragter (82,5 Prozent) unterproportional. Es ist jedoch aufgrund der Anonymität und der je Rundfunkanstalt komprimiert versendeten Fragebögen nicht bekannt, wie viele der Bögen insgesamt an Frauen und wie viele an Männer verteilt wurden. Somit ist es nicht möglich, eine auf die Grundgesamtheit von 560 versendeten Fragebögen geschlechtsspezifisch differenzierte Rücklauf- bzw. Ausfallquote zu ermitteln. Die quantitativen Aussagen beziehen sich stets auf die 128

zurückgesendeten und dokumentierten Fragebögen. Das Alter der Befragten reicht von 25 bis zu 64 Jahren.<sup>426</sup> Die Mehrzahl der Befragten (52,3 Prozent) sind zwischen 35 und 44 Jahre alt. 69,5 Prozent der Probanden verfügen über einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss.

### **7.2.1 Der Einfluss von Veränderungen und Transformationen**

Im Hinblick auf eine Validierung der in Kapitel 2 aufgeführten wesentlichen Veränderungsprozesse im öffentlich-rechtlichen Rundfunk wurden die Medien nah Beschäftigten mittels vorgegebener Antwortoptionen nach dem Stellenwert potenzieller Veränderungsfaktoren gefragt. 92,2 Prozent der Probanden messen dem Technischen Wandel, der unter anderen Faktoren die Digitalisierung inkludiert, hohe oder sehr Bedeutung zu und beurteilen ihn somit ganzheitlich betrachtet als gravierendste Veränderung. An zweiter Stelle der quantitativen Rangfolge wird der informationstechnische Wandel (87,5 Prozent) und auf Rang drei die Entwicklung des Internets zum Kommunikationsmedium (86,7 Prozent) gesehen. Die durch die Extension der Ratgeberrolle verstärkte Orientierungsfunktion der Medien betrachten 60,2 Prozent der Rundfunkmitarbeiter als bedeutsam oder sehr bedeutsam. Auf Outsourcing-Maßnahmen und die Entertainisierung des Programms zurückzuführenden Veränderungen wird eine deutlich geringere Relevanz zugestanden. Den Stellenwert der Auslagerung von Produktions- und Leistungseinheiten bezeichnen 44,1 Prozent der Probanden als hoch oder sehr hoch. 36,7 Prozent tun dies in Bezug auf die der Programmgestaltung verordnete popularisierende Unterhaltungsmaxime.<sup>427</sup>

Die Antworten auf die Frage, welche konkreten Veränderungen das eigene Tätigkeitsgebiet und die Arbeitsinhalte am deutlichsten beeinflussen, bestätigen den in Kapitel 2 explizierten Überblick sowie die generelle

---

<sup>426</sup> Analog zur auf die Medienbranche bezogen weit verbreiteten Alterssegmentierung der Grundgesamtheit wurden folgende vier Kategorien zugrunde gelegt: 25-34 Jahre, 35-44 Jahre, 45-54 Jahre, 55-64 Jahre. Dieser Zyklus entspricht durchschnittlich dem Alter der Medien nah Beschäftigten.

<sup>427</sup> Vgl. Tabellen 15-20 im Anhang.

Einschätzung zu den Transformationen. Den Äußerungen der Probanden zufolge ist die Digitalisierung (68,0 Prozent) der das Arbeitsgebiet der Medien nah Beschäftigten am stärksten prägende Faktor, gefolgt von der Einführung neuer Technologien (64,8 Prozent), dem Internet (64,1 Prozent) und der Verknappung finanzieller Ressourcen (55,5 Prozent). Diese Gewichtung der im Fragebogen genannten Items belegt evident, dass mit dem technologischen Wandel und den damit einhergehenden Auswirkungen sowie der Einführung neuer Medien die nachhaltigsten Veränderungen für die Befragten verbunden sind.

Darüber hinaus haben der Einsatz von EDV (50,8 Prozent), das betriebswirtschaftliche Denken und Handeln (48,4 Prozent), die allgemeine Beschleunigung der Konzeptions- und Produktionsprozesse (41,4 Prozent) und die zunehmende Vernetzung von Informationskontakten und Kooperationen (40,6 Prozent) einen erheblichen Einfluss auf die Tätigkeiten genommen. Hervorzuheben ist die geringe Relevanz, die der Professionalisierung journalistischer Arbeit (28,1 Prozent) und der Einführung neuer Steuerungsmodelle (21,9 Prozent) im Hinblick auf die Prägung der Arbeitsgebiete eingeräumt wird.<sup>428</sup>

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung in toto weisen auf die mittlerweile existenzielle Bedeutung des Einsatzes neuester Technologien und betriebswirtschaftlicher Steuerungsmechanismen hin. Daher ist die Gefahr einer Dominanz dieser in erster Linie auf ökonomische Kennzahlen und Produktivität ausgerichteten Faktoren gegenüber qualitativen Ansprüchen an die Hörfunk- und Fernsehbeiträge und -sendungen sowie das Gesamtprogramm der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nicht als Menetekel abzutun, statt dessen ist im Sinne eines Desideratums die kritische Beobachtung, Analyse und Stellungnahme zu faktisch nachweisbaren Defiziten zu postulieren.

---

<sup>428</sup> Vgl. Tabellen 21-30 im Anhang.

## 7.2.2 Definition des Lernens und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens

Im Zuge der Wettbewerbskonzentration erhöht sich in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die damit verbundene Brisanz, die darauf hinausläuft, dass die an die Programmierer und die sie unterstützenden Berufsgruppen gestellten Leistungsanforderungen und die Leistungsbewertungssysteme in erster Linie wirtschaftlich ausgerichtet und nur sekundär publizistischen Kriterien und Zielsetzungen verpflichtet werden. Einschaltquoten und Werbeerträge sind prioritäre Kennziffern,<sup>429</sup> die Budget, Programm und somit Arbeitsinhalte und –strukturen determinieren. Für die Mitarbeiter bedeutet dies eine fortlaufende Überprüfung und Anpassung ihres Kompetenzprofils. Die Eruierung, mittels welcher Lernformen und Lernquellen eine solche Aktualisierung erfolgt, galt es durch zielgerichtete Fragekomplexe, die von den eher allgemein gehaltenen Eröffnungsfragen bis zu den zunehmend detaillierteren Vertiefungsfragen je Themenblock reichten, vorzunehmen.

Auf die offene Frage: „Was verstehen Sie unter Lernen, was zählen Sie dazu?“, antworteten 36 der Medien nah Berufstätigen, Lernen beinhalte das Erwerben von neuen Fertigkeiten und Kenntnissen, 27 gaben keine explizite Definition des Lernbegriffs an, sondern verwiesen auf den Besuch von Qualifizierungsmaßnahmen/Fortbildungsmaßnahmen, also auf eine Form des Lernens. Dies ist nicht erstaunlich, da non-formale Bildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk seit mehr als 25 Jahren eine herausragende Stellung einnimmt.<sup>430</sup> Die Qualifizierungsangebote sind darauf ausgerichtet, die

---

<sup>429</sup> Vgl. Meier, W. A./Jarren, O.: Ökonomisierung und Kommerzialisierung von Medien und Mediensystem. Einleitende Bemerkungen zu einer (notwendigen) Debatte. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaft. 49. Jg. 2001/2, S. 153.

<sup>430</sup> Am 04.07.1963 gründeten die ARD-Anstalten für die Aus- und Fortbildung ihres technischen Personals die Schule für Rundfunktechnik (srt) in Nürnberg und am 01.10.1977 nahm die durch ARD und ZDF getragene Zentrale Fortbildung der Programm-Mitarbeiter in Frankfurt ihre Arbeit auf.

Vgl. Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): 50 Jahre ARD. Chronik. Ebenda, S. 143 und 167.

Mitarbeiter durch kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen beim Kompetenzaufbau zu unterstützen und auf diese Weise ihre Leistungs- und Innovationsfähigkeit zu erhalten. Mittels einer systematisierten Bedarfsorientierung und der Spezifizierung der Fortbildungsanforderungen in Zusammenarbeit mit den Redaktionen und Abteilungen wird in den Sendern eine zielgerichtete und effektive Personalentwicklung verfolgt, die tendenziell dazu übergeht, organisatorische und technische Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen zu begleiten und zu befördern. Darüber hinaus leisten Kompetenzentwicklungsprogramme für Medien nah beschäftigte Zielgruppen, wie z. B. Redaktionsleiter, Redakteure und technische Mitarbeiter einen wesentlichen Beitrag zur individuellen Personalentwicklung.

Auffällig ist die hohe Anzahl von Nennungen (26), die Lernen mit dem Lernen im Arbeitsprozess oder dem Lernen durch Erfahrung gleichsetzen. In der quantitativen Rangfolge nimmt das selbstgesteuerte Lernen durch Medien inklusive dem Lesen von Fachbüchern/Fachzeitschriften (9 Nennungen) den vierten Platz ein, die Offenheit gegenüber Neuem und Veränderungen (8 Nennungen) und das Lernen von Kollegen (5 Nennungen) belegen Rang fünf und sechs.

Die Bedeutung des Arbeitsfeldes in toto für das Lernen zeigt sich sowohl im Lernen im Prozess der Arbeit als auch dem hiermit eng verbundenen Lernen von Kollegen. Die Definitionen des Lernbegriffs spiegeln die Relevanz der Synthese von arbeitsorientiertem Lernen und lernorientiertem Arbeiten wider. Die Forderung der Schaffung eines „Lernortes Arbeitsplatz“, dies geht auch aus dieser Untersuchung hervor, hat bereits teilweise Gestalt angenommen,<sup>431</sup> obwohl Unternehmen in der Regel nicht curricular-, sondern Aufgabenstrukturiert organisiert sind.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über das Verständnis von Lernen differenziert nach Berufsgruppen.

---

<sup>431</sup> Vgl. Albrecht, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Ebenda, S. 94.

Berufsgruppe	Redaktionsleiter	Fernsehredakteur	Hörfunkredakteur	Mitarbeiter der HF-/FS-Technik	Mitarbeiter der Informationstechnik
Verständnis von Lernen					
Arbeitstechnik optimieren			1		
Eigene Arbeitsweise hinterfragen		1			
Erfahren und Einschätzen können					2
Erweiterung der Lebensmöglichkeiten	1				
Horizont erweitern	2		2		1
Informationen verinnerlichen und anwenden			2		1
Informieren und Beobachten		3			
Kompetenzen entwickeln		2	1		
Langfristige Veränderung von Verhalten					1
Lernen durch Erfahrung/im Arbeitsprozess	5	6	5	6	4
Lernen von Kollegen		1	5	4	
Neue Fertigkeiten/Kenntnisse erwerben	9	7	7	8	5
Offenheit gegenüber Neuem/Veränderungen		3		4	
Persönliches Coaching	1				
Qualifizierungsmaßnahmen/ Fortbildungsmaßnahmen besuchen	7	5	5	8	2
Selbstgesteuertes Lernen durch Medien inkl. Fachbücher/Fachzeitschriften	2			6	3
Selbstreflexion					1
Theoretische Kenntnisse erlangen				1	
Wissensstand beibehalten	2				

Tab. 4 Verständnis von Lernen

Um analysieren zu können, welchen Stellenwert das lebensbegleitende Lernen innerhalb der beruflichen Tätigkeit einnimmt, wurde um Beurteilung der Bedeutung desselben anhand einer fünfstufigen Skalierung gebeten.

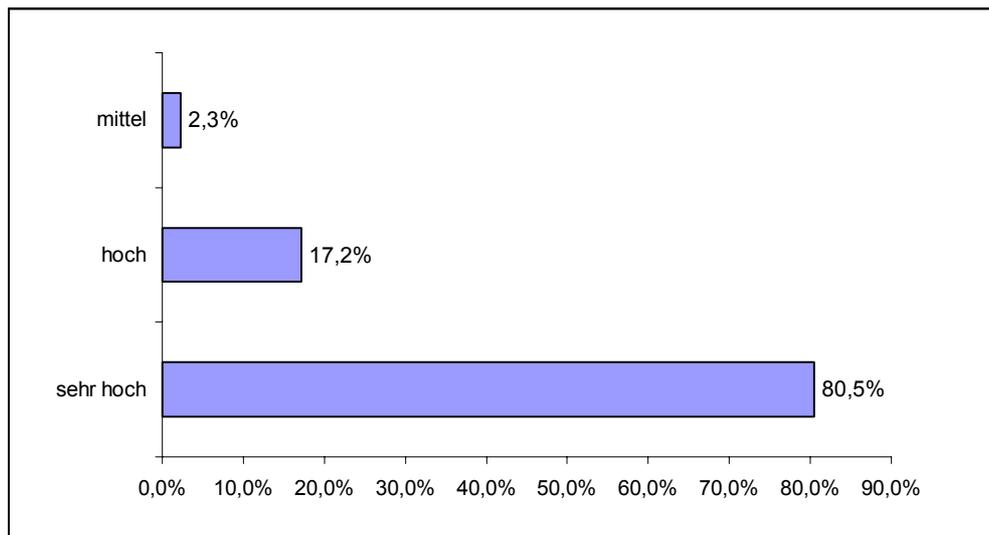


Abb. 4: Notwendigkeit lebenslangen Lernens im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit  
 Die Einschätzung von 97,7 Prozent der Probanden, die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sei sehr hoch oder hoch, ist die folgerichtige Konsequenz der sich im öffentlich-rechtlichen Rundfunk wandelnden Strukturen, die kontinuierliche Lernprozesse erfordern. Mitarbeiter, die nicht bereit sind, Kompetenzen im Arbeitsprozess und an anderen Lernorten zu großen Teilen selbstständig zu erwerben, werden aufgrund der auch in Zukunft zu prognostizierenden Innovationsprozesse im Rundfunk mit der Reduktion der Qualität ihrer Beschäftigungsfähigkeit konfrontiert werden oder diese sogar verlieren.

Die Differenzierung der Medien nach Beschäftigten nach Altersklassen zeigt, dass tendenziell die jüngeren Mitarbeiter lebenslangem Lernen eine hohe Bedeutung beimessen. 83,9 Prozent der 25- bis 34-Jährigen beurteilen die Notwendigkeit als sehr hoch, unter den 55- bis 64-Jährigen tun dies lediglich 66,7 Prozent. Dieses Ergebnis weist auf die Korrelation von Alter und Berufsperspektiven hin. Die jüngeren Mitarbeiter sind sich offenbar bewusst, dass sie ihre berufliche Kompetenz voraussichtlich noch über Jahrzehnte erhalten müssen.

Im Vergleich der Nutzeinschätzung von Frauen und Männern sind nur geringfügige Abweichungen feststellbar. Auf die Grundgesamtheit der

Probanden bezogen gilt dies analog für die unterschiedlichen Berufsbilder und Bildungsabschlüsse.<sup>432</sup>

### 7.2.3 Teilnahme an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, Häufigkeit und Nutzeneinschätzung

Auf die Frage nach der Teilnahme an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen geben 94,5 Prozent der Befragten an, dass sie in den letzten Jahren diese Art der Lernform wahrgenommen haben. Dies ist auf das in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten sehr differenzierte Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen, zu deren Standardrepertoire curricular fundierte, professionell organisierte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gehören, zurückzuführen. Darüber hinaus verfügen ARD und

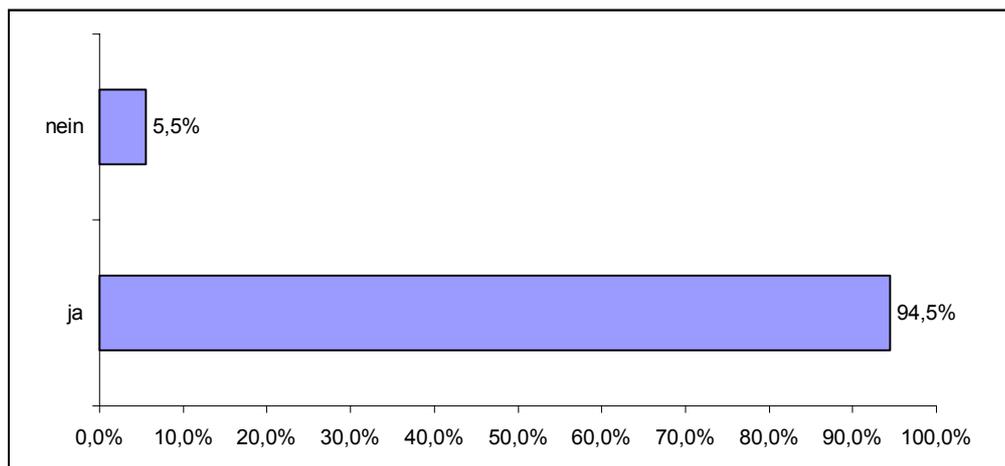


Abb. 5: Teilnahme an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren

ZDF über zwei eigene jeweils gemeinschaftlich getragene Bildungsinstitute, die journalistische, informations- und produktionstechnische Spezialveranstaltungen für Redaktionsleiter, Hörfunk- und Fernsehredakteure sowie für Mitarbeiter der Hörfunk-, Fernseh- und Informationstechnik anbieten. Diese beiden Bildungseinrichtungen, die Zentrale Fortbildung der Programm-

---

<sup>432</sup> Vgl. hierzu Tabellen 119-122 im Anhang.

mitarbeiter und die Schule für Rundfunktechnik, wurden im Jahr 2003 von insgesamt 13.480 Veranstaltungsteilnehmern in Anspruch genommen.<sup>433</sup>

Im Hinblick auf die Quantität des Seminarbesuchs ist festzustellen, dass 48,7 Prozent der Probanden in den letzten zwei Jahren mindestens vier Mal an internen oder externen organisierten Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben. Nur 5 Prozent der Befragten geben an, lediglich ein Weiterbildungsangebot wahrgenommen zu haben.

Häufigkeit der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten 2 Jahren (V2_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	1x	6	4,7	5,0	5,0
	2x	31	24,2	25,6	30,6
	3x	25	19,5	20,7	51,2
	4x	29	22,7	24,0	75,2
	5x	13	10,2	10,7	86,0
	6 häufiger	17	13,3	14,0	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 5 Häufigkeiten bei der Belegung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten zwei Jahren<sup>434</sup>

Der Nutzen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen wird von 52,9 Prozent der Probanden als sehr hoch angesehen, 35 Prozent schätzen diesen hoch ein

<sup>433</sup> Vgl. Bericht über die Aus- und Fortbildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der Bundesrepublik Deutschland 2003. Ebenda, S. 5 und S. 11.

<sup>434</sup> Das Schema der für diese Forschungsarbeit mittels SPSS generierten Häufigkeitstabellen weist in der ersten Spalte die unterschiedlichen Werte der Variablen aus. Die Häufigkeiten, mit denen die Werte auftreten, sind in der zweiten Spalte aufgeführt. Daraus werden auf der Basis der Gesamtheit der Probanden die Prozentwerte (Spalte drei) abgeleitet und die fehlenden Antworten errechnet. Die gültigen Prozente in Spalte vier spiegeln die auf die tatsächlich abgegebenen Voten bezogenen Werte wider. Die rechte Spalte enthält die kumulierten gültigen Prozentwerte.

und 11,6 Prozent als mittelmäßig.<sup>435</sup> Signifikant ist, dass nur 31,3 Prozent der Hörfunkredakteure den Nutzen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen als sehr hoch bewerten.<sup>436</sup> Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich dieses Berufsbild von den fünf untersuchten am stärksten verändert hat<sup>437</sup> und non-formale Lernaktivitäten nur partiell dazu beitragen können, adäquate Kompetenzen zu erwerben. Die innerhalb der Medien nahen Berufsgruppen durchschnittlich hohe Akzeptanz von Seminaren und Schulungsmaßnahmen resultiert aus der hohen Qualität der in den Rundfunkanstalten angebotenen anforderungsgerecht ausgerichteten Qualifizierungsmaßnahmen, deren Curricula praxisnah konzipiert sind.

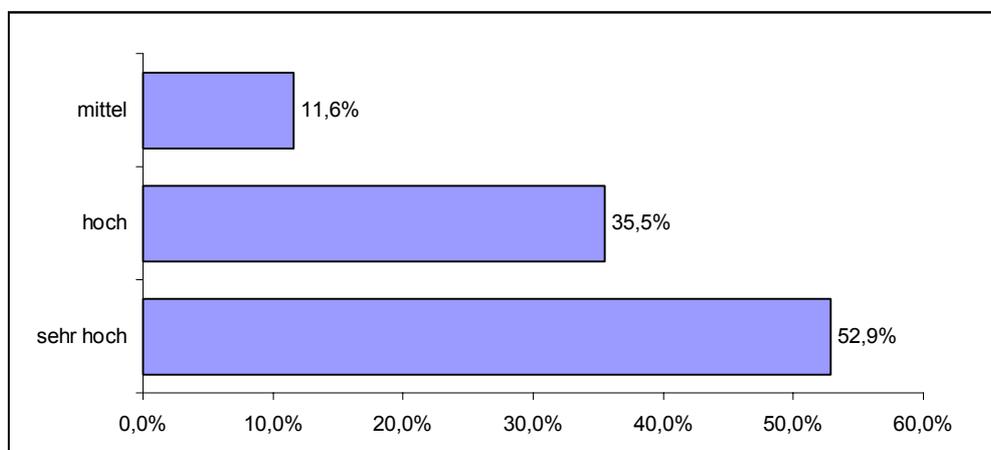


Abb. 6: Nutzeinschätzung zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Kontrastierend zur positiven Einstellung beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gegenüber geben 58,5 Prozent der Rundfunkmitarbeiter an, dafür durchschnittlich nur eine Stunde oder weniger Zeit pro Woche aufzuwenden. Mehr als durchschnittlich 5 Stunden wöchentlich widmet sich im Allgemeinen lediglich eine Minderzahl von 4,2 Prozent den Qualifizierungsangeboten.

---

<sup>435</sup> Vgl. Tabelle 35 im Anhang.

<sup>436</sup> 31,3 Prozent der Hörfunkredakteure schreiben betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen einen sehr hohen, 50 Prozent einen hohen und 18,8 Prozent einen mittleren Nutzen zu. Vgl. Tabelle 178 im Anhang.

<sup>437</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2.

Die evidente Diskrepanz zwischen der für organisierte Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendeten Zeit und dem organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zugeschriebenen Nutzen ist nicht unmittelbar herleitbar.

Aufgewendete Stunden für betriebliche WB pro Woche (V2_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	<1Std.	35	27,3	29,7	29,7
	1 Std.	34	26,6	28,8	58,5
	2 Std.	23	18,0	19,5	78,0
	3 Std.	12	9,4	10,2	88,1
	4 Std.	6	4,7	5,1	93,2
	5 Std.	3	2,3	2,5	95,8
	> 5 Std.	5	3,9	4,2	100,0
	Ge-samt	118	92,2	100,0	
Fehlend	9	10	7,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 6 Aufgewendete Stunden pro Woche für non-formale Lernaktivitäten

Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass der von 88,4 Prozent der Probanden mit hoch oder sehr hoch angegebene Nutzen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen im Arbeitsalltag mehrheitlich nicht durch Teilnahme an formalisierten Lernaktivitäten realisiert werden kann. Dies ist, wie die Interviews belegen, oftmals in der knappen Ressource Arbeitszeit begründet.<sup>438</sup>

Eine differenzierte Nutzenbeurteilung institutionalisierter beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis, den

---

<sup>438</sup> Ein Hörfunkredakteur reflektiert diese Situation: „[...] Also, man ist ja gezwungen zu diesem learning by doing, es geht ja gar nicht anders. Das erlauben ja die Abläufe gar nicht, denn das Hamsterrad dreht sich immer weiter und da gibt es oftmals gar keine andere Möglichkeit [...].“

Erfahrungsaustausch mit Kollegen und die Chancen, sich beruflich zu verändern, führt zu einer spezifizierteren Datenbasis als jene, die auf der stark abstrahierenden grundsätzlichen Frage zu dieser Thematik gründet.

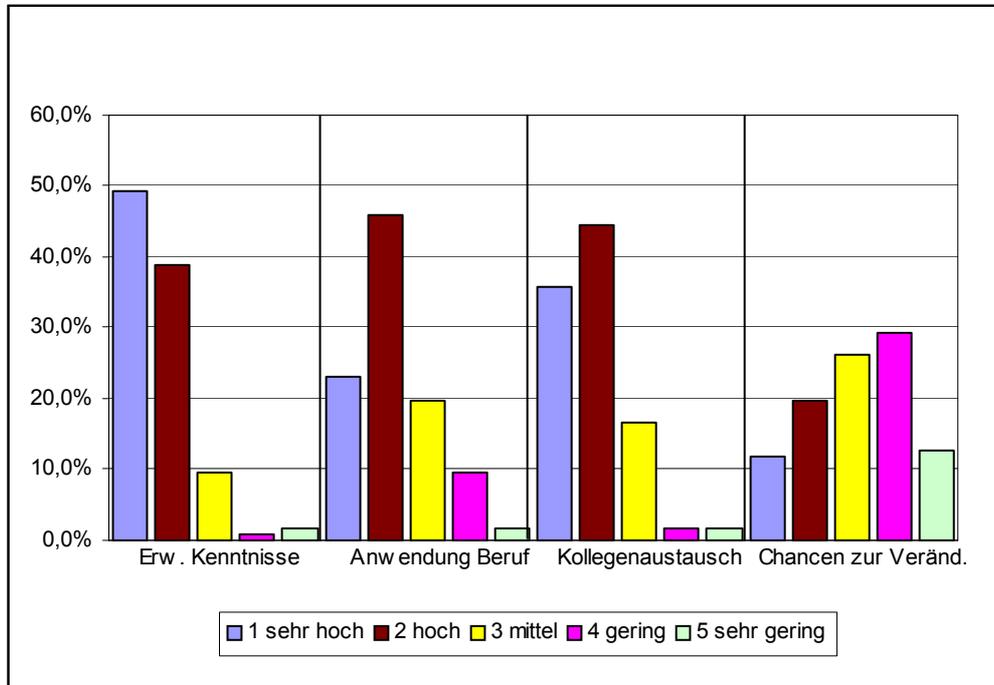


Abb. 7: Nutzeinschätzung geplanter Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund diverser Aspekte

88,1 Prozent der Rundfunkmitarbeiter bestätigen organisierten Weiterbildungsmaßnahmen einen sehr hohen (38,9 Prozent) oder hohen Nutzen (49,2 Prozent) im Hinblick auf die Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Anwendbarkeit des Vermittelten und Erlernen in der beruflichen Praxis bewerten im Vergleich hierzu 23 Prozent der Befragten als sehr hoch und 46 Prozent als hoch, 11,1 Prozent als niedrig oder sehr niedrig. Diese eingeschränkte Wertschätzung lässt darauf schließen, dass nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahmen nicht immer ein Transfer des Gelernten in die Praxis gelingt und eine Kompetenz entwickelnde Wirkung nicht garantiert ist. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Sichtweise, geplante Weiterbildungsmaßnahmen würden lediglich geringe Chancen eröffnen, sich beruflich zu verändern. Diese Meinung vertreten 42,1 Prozent der Probanden,

Vgl. Interview Nr. 2 im Anhang, S. 414.

sie stufen die Chancen als gering oder sehr gering ein.<sup>439</sup> Eine Begründung für diese skeptische Haltung ist die scheinbar schwach ausgeprägte Überzeugung derjenigen, die an organisierten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, eine Veränderung ihres Kompetenzportfolios dahingehend erreicht zu haben, andere Tätigkeiten übernehmen zu können.

#### **7.2.4 Lernorte und Lernformen**

Die Dominanz des Lernens im Prozess der Arbeit bestätigt die Angabe von 88,8 Prozent der Befragten, erforderliches neues Wissen und Können für die eigene Tätigkeit oft im Prozess der Arbeit zu erwerben, ebenso wie die auf 52,8 Prozent beschränkte Aussage, institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen trügen dazu bei. Somit wird empirisch die wissenschaftlich vertretene Position bestätigt, ein wesentlicher Teil des vom handelnden Subjekt partiell intentional und geplant angestrebten Lernens von Fertigkeiten, Wissen und Fähigkeiten vollziehe sich im Zuge der konkreten Tätigkeitsausführung.<sup>440</sup>

47,2 Prozent geben an, selten oder nie für ihre Tätigkeit relevantes Wissen und Können in institutionell organisierten Weiterbildungsveranstaltungen zu erwerben. Tendenziell korrespondiert die Nutzeneinschätzung organisierter Weiterbildungsmaßnahmen zum Grad der Abstraktion des Nutzenbezugs. Je allgemeiner und somit umfassender die betrachtete Zielgröße erscheint, desto höher wird die positive Wirkung der Qualifizierungsangebote bewertet. Vice versa sinkt der zugestandene Nutzengrad parallel zur Spezialisierung und Konkretisierung des Bezugsobjekts.

---

<sup>439</sup> Vgl. Tabellen 38-41 im Anhang.

<sup>440</sup> Vgl. Bergmann, B./Skell, W.: Lernen im Prozess der Arbeit, Forschungsergebnisse. Ebenda, S. 214 f.

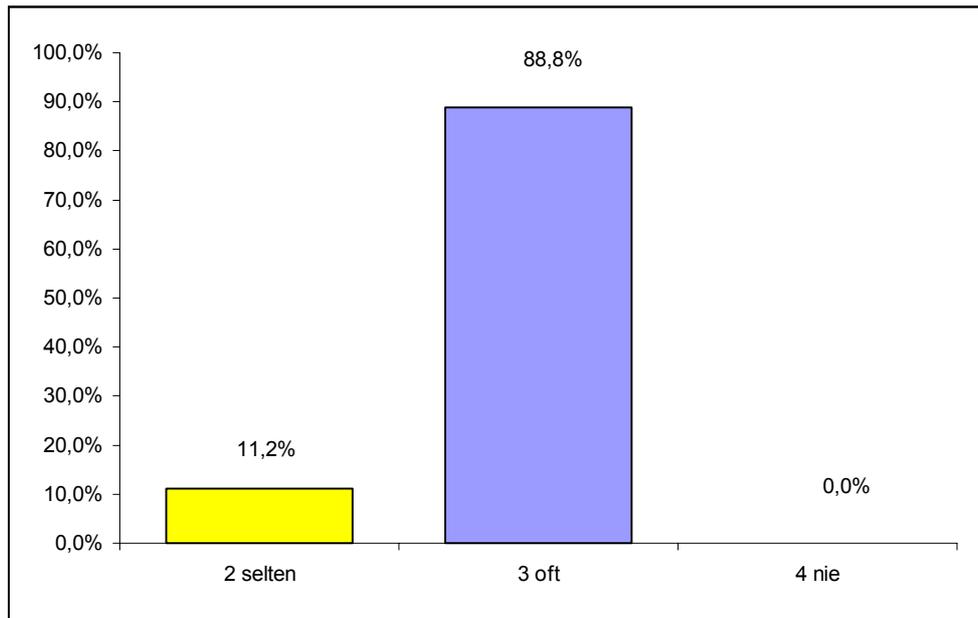


Abb. 8: Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess

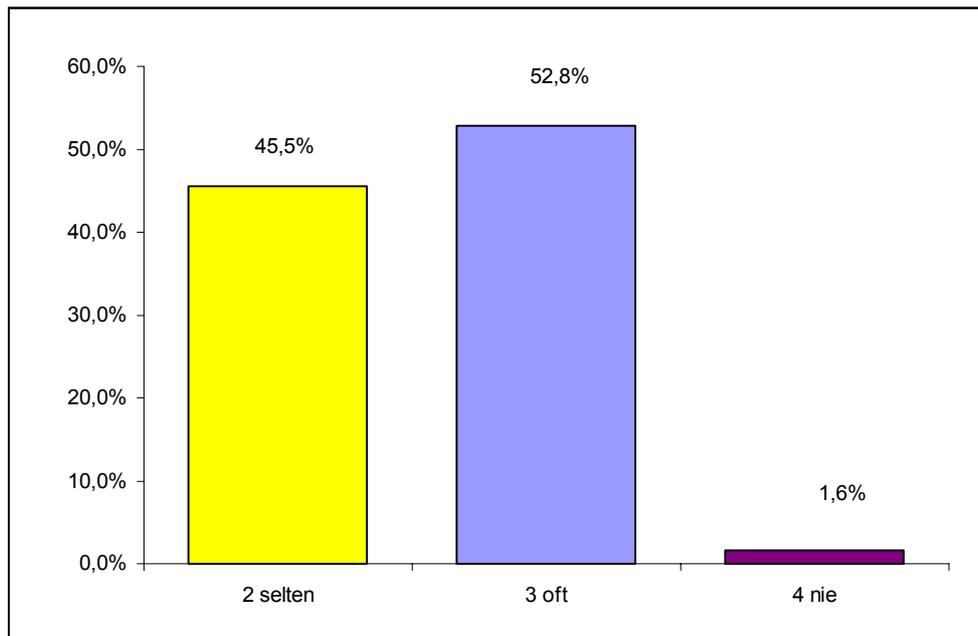


Abb. 9: Erwerb neuen Wissens und Könnens durch organisierte Qualifizierungsmaßnahmen

Auffällig im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Segmentierung ist der hohe Anteil weiblicher Befragter (95 Prozent), die angeben, für ihre Tätigkeit

erforderliches neues Wissen und Können im Arbeitsprozess zu erwerben, in Relation zu 85,9 Prozent der Männer, die dies bestätigen.<sup>441</sup>

Der Überblick über die vorab beschriebenen Antworten verifiziert die These, dass die individuelle Befähigung zur selbstständigen Anpassung an Arbeitsmethoden, an sich modifizierende Arbeitsaufgaben und Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes prioritär durch die Entwicklung von Kernkompetenzen innerhalb des Arbeitsprozesses begründet ist.<sup>442</sup> Kompetenzentwicklung in lernenden Unternehmen, zu denen auch die öffentlich-rechtlichen Sender zählen, erfordert die Integration non-formaler Aktivitäten in das Umfeld der Arbeitstätigkeiten. Konsekutiv sind von den Rundfunkanstalten zur Schaffung eines Erfahrungslernen und eine planvolle Qualifizierung verbindenden dualen Systems differenzierte Gestaltungsoptionen zu nutzen.

Die Fokussierung auf die Fragestellung, an welchen Lernorten vorrangig gelernt wird, Probleme zu erkennen und zu lösen, weist ein Einzelergebnis übergreifendes analoges Antwortmuster auf.

Problemlösung im Arbeitsprozess (V2_11_2A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2 selten	17	13,3	13,3	13,3
	3 oft	111	86,7	86,7	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 7 Häufigkeit des Lernens im Arbeitsprozess im Hinblick auf die Problemerkennung und -lösung

<sup>441</sup> Vgl. Tabelle 124 im Anhang.

<sup>442</sup> Vgl. Reuther, U./Leuschner, H.: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen der betrieblichen Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Ebenda, S. 374 f.

Problemlösung Beruflicher Weiterbildungsmaß- nahmen (V2_11_2B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	7	5,5	5,7	5,7
	2 selten	61	47,7	50,0	55,7
	3 oft	54	42,2	44,3	100,0
	Gesamt	122	95,3	100,0	
Fehlend	9	6	4,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 8 Häufigkeit des Lernens in organisierten Weiterbildungsveranstaltungen im Hinblick auf die Problemerkennung und -lösung

86,7 Prozent der Probanden lernen oft im Arbeitsprozess, Probleme zu erkennen und zu lösen, keiner der Befragten schließt diese Art des Lernens aus. Im Gegensatz hierzu bekunden mehr als die Hälfte von ihnen (55,7 Prozent), mittels institutionell organisierter Weiterbildungsveranstaltungen nie oder selten Problemerkennungs- und Problemlösungsverfahren zu erlernen. Werden diese Aussagen mit dem vorab dargestellten Nutzenprofil organisierter Weiterbildungsmaßnahmen in Beziehung gesetzt, so bestätigt sich die in diversen empirischen Erhebungen festgestellte Tatsache, dass sich non-formale Qualifizierungsmaßnahmen dazu eignen, Routinen zu erlernen und insbesondere den Aufbau fachlicher Kompetenzen zu unterstützen.<sup>443</sup> Hingegen fördert das informelle Lernen als situatives Lernen mit der Zielsetzung, akute Handlungsanforderungen zu bewältigen, die Problemlösungskompetenz. Basierend auf den ermittelten Forschungsergebnissen ist von einem mindestens 80-prozentigen Anteil der Entwicklung der individuellen Problemlösungsfähigkeit im Rahmen der Auseinandersetzung mit konkreten Arbeitsplatzsituationen und somit auf informellem Weg auszugehen.

---

<sup>443</sup> Vgl. Albrecht, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Ebenda, S. 97.

Die nach einzelnen Berufsgruppen differenzierte Betrachtung zeigt, dass sämtliche Mitarbeiter der Informationstechnik oft im Prozess der Arbeit lernen, Probleme zu erkennen und zu lösen, jedoch lediglich 68 Prozent der Fernsehredakteure angeben, dies zu tun. Die Erklärung für diese abweichenden Einschätzungen liegt einerseits in der Tatsache, dass das Tätigkeitsgebiet von IT-Mitarbeitern zwar partiell von einer routinierten Anwendung bekannter IT-Systeme bestimmt ist, jedoch darüber hinaus von der kontinuierlichen Anforderung, sich neue Techniken, Programme und Methoden unmittelbar im Zuge einer Problemstellung anzueignen, begleitet wird. Fernsehredakteure hingegen arbeiten aufgrund der ausgeprägten organisatorischen und produktionstechnischen Komplexität der Erstellung von Beiträgen, die die Interaktion mehrerer Berufsgruppen (Kameramann, Cutter, Tontechniker) verlangt, deutlich planungsorientierter und nur marginal situativ.

Problemlösung im Arbeitsprozess nach Berufsgruppen (V2_11_2A* V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		Redaktionsleiter	HF-Redakteur	FS-Redakteur	Mitarb. HF/FS Technik	Mitarb. Inf.-technik	
Selten	Anzahl	4	1	8	4		17
	% von Berufsgruppe	14,3	5,6	32,0	10,0		13,3
oft	Anzahl	24	17	17	36	17	111
	% von Berufsgruppe	85,7 %	94,4 %	68,0 %	90,0 %	100,0 %	86,7
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 9 Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess für die Problemlösung und Problemerkennung

Eine selektive Betrachtung nach Alterskohorten und nach dem Bildungsabschluss ergibt keine signifikanten Auffälligkeiten, sondern spiegelt das Ergebnis in der Struktur wider.<sup>444</sup>

Der anhand der Ergebnisse vorgestellten Fragematrix: „Wo lernen Sie am häufigsten?“, schließt sich diejenige nach der Bedeutung einzelner Lernarten

<sup>444</sup> Vgl. Tabellen 125 und 128 im Anhang.

im Hinblick auf die Erfüllung der beruflichen Anforderungen an. Angesichts der Schwierigkeiten einer exakten Quantifizierung der auf die einzelnen Lernquellen bezogenen Volumina wurden die Probanden aufgefordert, anhand einer Liste von 14 Lernarten eine Zuordnung genutzter Lernarten zu den Kategorien oft, selten und nie vorzunehmen.<sup>445</sup> Die Lernarten wurden, ohne dass dies explizit benannt wurde, in non-formale Qualifizierungsmaßnahmen, Lernen im Prozess der Arbeit, individuelles informelles Lernen und Lernen im sozialen Umfeld unterteilt. Die so erhobenen Daten demonstrieren, dass learning by doing von der Mehrzahl der Befragten (93,5 Prozent) als Lernform vorrangig genutzt wird. Das gezielte Befragen (77,3 Prozent), das Beobachten (77,2 Prozent) und das Lernen in Kommunikationsprozessen (68,1 Prozent), gefolgt vom trial and error-Lernen (60,8 Prozent) und dem Lernen über Arbeitskollegen (52,1 Prozent) werden mit quantitativ absteigender Wertigkeit genannt.

Kongruent zur Einschätzung der Mitarbeiter der Informationstechnik, in Bezug auf die Lernart des learning by doing im Prozess der Arbeit oft Möglichkeiten der Problemlösung und –erkennung kennen zu lernen, äußerten die Befragten dieser Berufsgruppe übereinstimmend, diesen Lerntyp oft zu nutzen. Signifikant ist weiterhin die Aussage von 81,1 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik, trial and error-Lernaktivitäten oft zu entwickeln. Diese ausgeprägte Lernartanwendung liegt 20,3 Prozent über dem Mittelwert der Berufsgruppen. Das Lernen mittels Fachbüchern und Fachzeitschriften wird von 66,7 Prozent der 55- bis 64-Jährigen als oft genutzte Lernart und somit von dieser Altersklasse um 30,9 Prozent häufiger als vom Durchschnitt der Alterskategorien wahrgenommen. Hinsichtlich der quantitativen Nutzung dieses Lerntyps nehmen die mit einer Quote von 58,8 Prozent repräsentierten Mitarbeiter der Informationstechnik den ersten Rang ein. Die Aussagen zur Nutzungsintensität der Lernquelle Internet im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen korrespondieren tendenziell zum allgemeinen Nutzungsverhalten der deutschen Bürger.<sup>446</sup> 16,7 Prozent der 55- bis 64-Jährigen geben

---

<sup>445</sup> Die Ergebnisse im Detail enthalten die Tabellen 46-59 im Anhang.

<sup>446</sup> 2002 nutzten in der BRD 22 Prozent der deutschen Wohnbevölkerung über 55 Jahre das Internet mindestens ein Mal in den letzten 12 Monaten beruflich oder privat.

an, dieses Medium oft in Anspruch zu nehmen im Vergleich zu durchschnittlich 33,9 Prozent der betrachteten vier Alterskategorien.<sup>447</sup>

Aufschlussreich ist die relativ hohe Quote derjenigen (57,8 Prozent), die angeben, nie oder selten die Lernart des Seminars zu wählen, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Bezogen auf die Feststellung, dass 94,5 Prozent der Befragten in den letzten Jahren an organisierten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, ist zu folgern, dass lediglich ein Bruchteil dieser Aktivitäten zum beruflichen Kompetenzerwerb beigetragen hat.

Die Gesamtheit der auf die Frage nach der Nutzungsintensität unterschiedlicher vorgegebener Lernarten hinsichtlich der Erfüllung beruflicher Anforderungen erhobenen Daten belegt in evidenter Form, dass das Lernen im Arbeitsprozess die mit Abstand am häufigsten genutzte Lernquelle darstellt, welche gegenüber den organisierten Lernarten und dem Lernen im sozialen Umfeld eindeutig dominiert.

---

Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Monitoring Informationswirtschaft – 6. Faktenbericht. Struktur der Internet-Nutzer nach Geschlecht und Alter in Prozent. Berlin 2003. Abbildung 198/199; [www.bmwi/Faktenbericht\\_6/main2003\\_05\\_abb\\_174\\_224.htm](http://www.bmwi/Faktenbericht_6/main2003_05_abb_174_224.htm)

<sup>447</sup> Vgl. Tabellen 179-183 im Anhang.

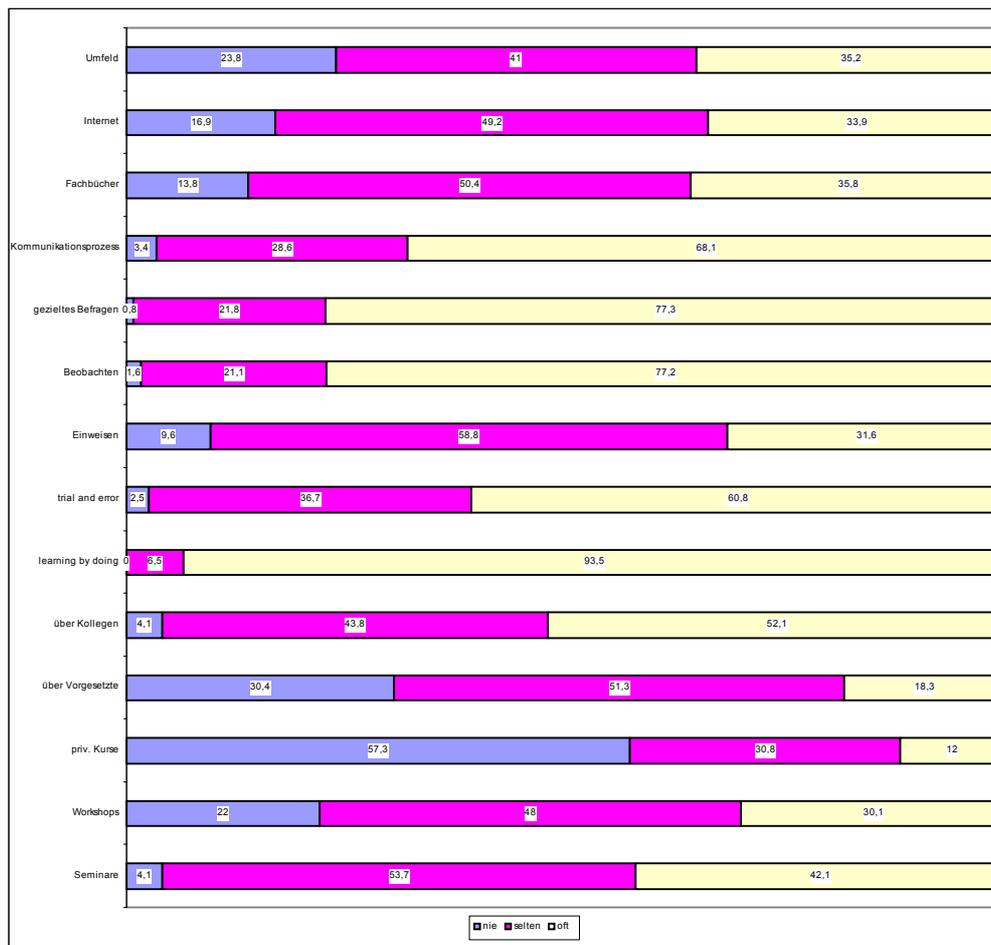


Abb. 10: Formen des Lernens, die genutzt wurden, um den beruflichen Anforderungen zu entsprechen

Daraus ist zu folgern, dass die Mehrzahl der zwecks Erfüllung der beruflichen Anforderungen eingesetzten Lernarten weder in unterrichtsähnlicher Gestaltung noch in Bildungsinstitutionen, sondern im alltäglichen Arbeitsprozess und Arbeitsumfeld stattfinden. Dieses unterschiedlich ausgeprägte informelle Lernen am Arbeitsplatz resultiert in erster Linie aus dem Bemühen, akute Situationen und Probleme in der Arbeitswelt zu bewältigen.

### 7.2.5 Erwerb wesentlicher Kompetenzarten Medien nah Beschäftigter durch unterschiedliche Lernformen

Basierend auf den in Kapitel 4.4.2 erarbeiteten wesentlichen Kompetenzarten Medien naher Berufsbilder veranschaulicht Tabelle 10 die Einschätzung der

Befragten, durch welche unterschiedlichen Lernformen Einzelkompetenzen entwickelt wurden.

Lernform Kompetenzarten <small>448449</small>	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbststudium (Fachbücher, Online-Lernen etc.)	Erfahrungsaustausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	25,9	11,1	18,5	33,3	11,1
Journalistische Fachkompetenz	8,6	48,6	18,6	20,0	4,3
Technische Kompetenz	35,4	8,3	20,8	29,2	6,3
IT-Kompetenz allgemein	23,5	23,5	10,4	40,0	2,6
IT-Spezialkompetenz	50,7	12,3	23,3	12,3	1,4
Kompetenz Neue Techniken	36,8	18,9	15,8	27,4	1,1
Online-Kompetenz	9,3	21,5	11,3	55,7	2,1
Rechtl./Betriebs-wirt. Kompetenz	31,0	36,2	29,3	3,4	0,0
Prozess- und Methodenkomp.	47,3	12,7	32,7	5,5	1,8
Sprachkompetenz	25,3	46,8	2,5	21,5	3,8
Analytische Kompetenz	28,0	7,3	20,7	40,2	3,7
Organisatorische Kompetenz	26,7	8,9	16,7	47,8	0,0
Kommunikations-fähigkeit	19,2	7,7	26,9	43,3	2,9
Teamfähigkeit	22,1	3,8	29,8	44,2	0,0
Management-Kompetenz	31,0	11,3	23,9	32,4	1,4

<sup>448</sup> Zur Definition der einzelnen Kompetenzarten s. Kapitel 4.4.2.

<sup>449</sup> Die kumulierten Ergebnisse sind aus den Tabellen 93-109 im Anhang abgeleitet.

Führungs- kompetenz	33,3	12,5	9,7	44,4	0,0
Personale Kompetenz	12,5	13,6	13,6	59,1	1,1

Tab. 10 Entwicklung von Einzelkompetenzen durch unterschiedliche Lernarten

Die abgebildete Matrix lässt deutliche Tendenzen erkennen. Eine identische Bewertung der vorgegebenen Lernarten nahmen 7 Prozent der Probanden vor. Die unter die Sozialkompetenz zu subsumierenden Einzelkompetenzen Führungskompetenz, Managementkompetenz, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit werden schwerpunktmäßig – die Bandbreite liegt zwischen 32,4 und 44,4 Prozent - in learning by doing-Lernprozessen erlangt. Sekundärer Faktor des Kompetenzerwerbs bei der Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit ist der Erfahrungsaustausch mit Kollegen.

Im Hinblick auf die Kommunikationskompetenz bekunden 77,9 Prozent, diese auf informellem Wege durch learning by doing, den Austausch mit Kollegen und individuelles Selbstlernen entwickelt zu haben. Die somit relativ geringe Auswirkung non-formaler Lernaktivitäten auf die Sozialkompetenz manifestiert sich in der mündlichen Befragung.<sup>450</sup> Hingegen wird beim Erlernen von Management- und Führungskompetenz der Vermittlung in non-formalen Lernarrangements die zweithöchste Bedeutung beigemessen (31,0 und 33,3 Prozent).

Die Aneignung der Personalen Kompetenz erfolgt schwerpunktmäßig (59,1 Prozent) durch informelles Lernen im Rahmen des learning by doing. Das selbstgesteuerte informelle Lernen, der Erfahrungsaustausch mit Kollegen und institutionell organisierte Qualifizierungsmaßnahmen werden als Konstituenten dieser Basiskompetenzart nahezu gleichwertig beurteilt (zwischen 12,5 und 13,6 Prozent).

Beim Erwerb fachlicher Kompetenzen zeigt sich ein differenziertes Bild. Fachkompetenz in allgemeinen journalistischen und informationstechnischen Sachgebieten wird bevorzugt in informellen Kontexten erworben (74,1 und 76,5 Prozent), non-formale Lernarrangements werden komplementär genutzt.

---

<sup>450</sup> Vgl. Kapitel 7.3.9.

Kontrastierend zu diesem homogenen Trend in Bezug auf die allgemeine Fachkompetenz ist hinsichtlich des Erwerbs spezieller Fachkompetenzen ein dichotomer Einsatz der Lerntypen zu registrieren. Zur Konstituierung spezifischer journalistischer Fachkompetenz werden mit hoher Intensität informelle Lernarten genutzt (91,4 Prozent) wohingegen institutionell organisierte Qualifizierungsmaßnahmen lediglich marginale Bedeutung einnehmen. IT-Spezialkompetenz hingegen wird prioritär mittels institutionell organisierter Qualifizierungsmaßnahmen erlangt (50,7 Prozent). Dies ist in erster Linie auf die Grenzen informellen Lernens, das durch die Komplexität der Programme und Systeme bedingt zu einer zeitaufwendigen unwirtschaftlichen Alternative degradiert, die kein umfassendes fundiertes Expertenwissen zu generieren vermag, zurückzuführen.

Zur Aneignung der Methodenkompetenz ist kein einheitliches Votum bezüglich der angewendeten Lernarten auszumachen. Learning by doing nimmt im Vergleich der Lerntypen den größten Einfluss auf die Entwicklung der analytischen und organisatorischen Kompetenz (40,2 und 47,8 Prozent). Zur Fundierung der Prozess- und Methodenkompetenz, denen Serviceorientierung und der Umgang mit Veränderungsprozessen inhärent sind, werden institutionell organisierte Schulungen und Workshops als essenziell (47,3 Prozent) betrachtet.

Im Hinblick auf den Erwerb neuer technischer Kompetenzen geben 36,8 Prozent aller Befragten an, sich diese auf non-formalem Wege anzueignen, 27,4 Prozent, dies durch learning by doing zu tun und 18,9 Prozent, das Selbststudium dafür zu nutzen. 55,7 Prozent der Befragten haben ihre Online-Kompetenz mittels learning by doing entwickelt. Dass diese Lernart gewählt wurde, liegt nahe, da zielgerichtete Online-Recherche unter anderen Faktoren von individuellen Präferenzen bestimmt wird und Qualifizierungsmaßnahmen zum Themenfeld Internet oftmals sehr theorie-lastig orientiert sind.

Die Amplifikation der vorab gesamtheitlich dargelegten Ergebnisse belegt die aus den heterogenen Berufsbildern resultierenden, den Kompetenzerwerb fördernden spezifischen Lernarrangements. Hörfunk- und Fernsehredakteure (41,2 und 33,3 Prozent) geben an, die allgemeine journalistische Kompetenz in erster Linie im Zuge des learning by doing und sekundär durch den

Erfahrungsaustausch mit internen und externen Kollegen zu vertiefen (23,5 und 16,7 Prozent). Signifikant ist, dass 35,7 Prozent der Redaktionsleiter im Gegensatz zu 17,6 Prozent der Hörfunkredakteure und 20,8 Prozent der Fernsehredakteure bestätigen, allgemeine journalistische Kompetenzen im Rahmen organisierter Lernarrangements erlangt zu haben. Ursache hierfür ist das nur partiell durch praktische journalistische Produktionsabläufe gekennzeichnete Tätigkeitsfeld.<sup>451</sup> Die das Ressort- und Spezialwissen umfassende journalistische Fachkompetenz hingegen eignen sich 56,3 Prozent der Hörfunkredakteure, 31,8 Prozent der Fernsehredakteure und 65,4 Prozent der Redaktionsleiter durch individuelles Selbststudium von Fachbüchern sowie Online-Lernen an. Die intensive Nutzung dieser Lernquellen ist darauf zurückzuführen, dass Fachspezifika dezidierte, planvolle Recherchen erfordern, wohingegen der alltägliche Informations- und Erfahrungsaustausch mit Kollegen lediglich punktuell zum Erfolg führen kann.

51,4 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik erlangten nach eigener Aussage die für das Berufsbild essentielle technische Kompetenz in institutionell organisierten Seminaren und Workshops. Wer in der Medienproduktion, sei es in Hörfunk oder Fernsehen, tätig ist, benötigt aktuelle fundierte technische Kompetenz, die auf speziellen Schulungen, in denen beispielsweise neueste technische Geräte und Verfahren erläutert und vermittelt werden, aufbaut. 20 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik geben an, darüber hinaus im Rahmen des Kollegenaustauschs diese Kompetenzen entwickelt zu haben. Kontrastierend hierzu äußern sich Redaktionsleiter, Hörfunk- und Fernsehredakteure, die im Hinblick auf den Erwerb technischer Kompetenz learning by doing (36,8, 38,9 und 50,0 Prozent) als vorrangige Lernquelle benennen. Die Präferenz dieser informellen Lernart entspricht dem in Relation zu den Mitarbeitern der Hörfunk- und Fernsehtechnik geringeren technischen Anforderungsgrad, der sich im Wesentlichen auf die Befähigung zur reinen Anwendung beschränkt, Expertenwissen und –können jedoch exkludiert.

---

<sup>451</sup> Vgl. Kapitel 3.1 Tätigkeits- und Anforderungsprofil Redaktionsleiter.

Von den Mitarbeitern der Informationstechnik bekunden 56,3 Prozent, die allgemeine IT-Kompetenz durch learning by doing erlangt zu haben, 6,3 Prozent von ihnen nennen institutionell organisierte Schulungen und Workshops, ein Viertel der Berufsgruppenmitglieder verweist auf das individuelle Selbststudium und 6,3 Prozent auf den Erfahrungsaustausch mit Kollegen. Diese Aussage korreliert zur Selbsteinschätzung, dass Kompetenzen zu einem hohen Anteil durch Selbstaushüben im Arbeitsprozess erworben werden. Ein anders gelagerter Schwerpunkt zeigt sich im Hinblick auf die Erlangung von IT-Spezialkompetenz, die 53,3 Prozent der Mitarbeiter ihrer Aussage zufolge im Rahmen institutionell organisierter Qualifizierungsmaßnahmen erlernt haben und jeder fünfte von ihnen durch individuelles Selbststudium. In Bezug auf spezifische IT-Themenstellungen kann learning by doing ein professionelles fundiertes Training in der Regel nicht ersetzen und ist, wenn es das dort Vermittelte annähernd erreichen will, mit erheblichem Zeitaufwand verbunden.

Die Aussagen der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik korrespondieren zu denjenigen der Mitarbeiter der Informationstechnik. Gegensätzlich zu dieser Übereinstimmung stellen non-formale Lernarrangements für die Konstituierung allgemeiner IT-Kompetenzen der Hörfunk-, Fernsehredakteure und Redaktionsleiter eine eminent wichtige Größe (zwischen 22,2 und 48,1 Prozent) dar.<sup>452</sup>

Die auf den Durchschnittswerten<sup>453</sup> basierende Analyse, durch welche Lernarten die Medien nah Beschäftigten essenzielle Kompetenzen erworben haben, weist signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen auf.

---

<sup>452</sup> Die berufsgruppenspezifischen Ergebnisse sind aus den Tabellen 134-138 im Anhang abgeleitet.

<sup>453</sup> Die Durchschnittswerte wurden mit Hilfe der Verteilungsrechnung auf der Basis der je Einzelkompetenz und Lernform ermittelten Prozentangaben bestimmt.

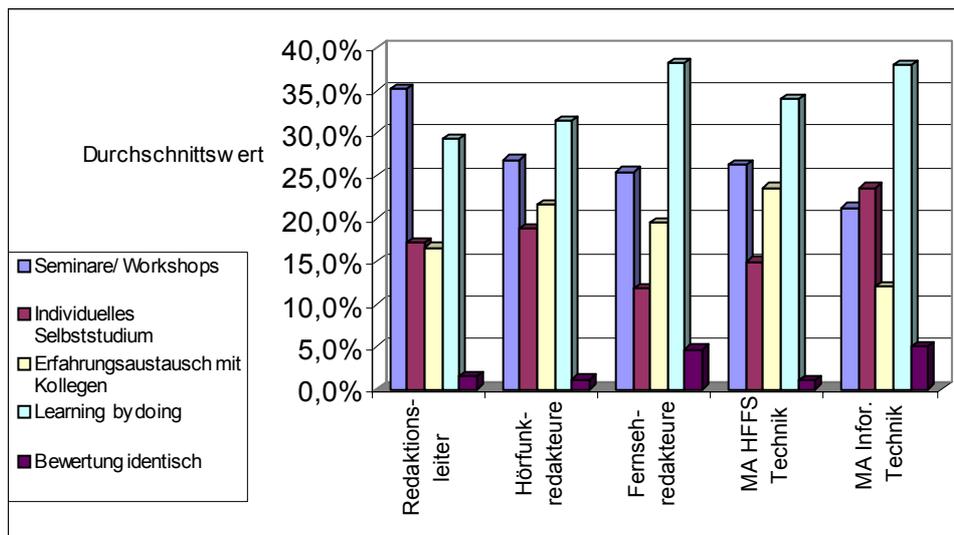


Abb. 11: Erwerb wesentlicher Kompetenzarten durch unterschiedliche Lernformen

Die Redaktionsleiter messen dem Erwerb von Kompetenzen durch institutionell organisierte Maßnahmen im Vergleich zu den weiteren untersuchten Berufsgruppen eine - mindestens 8,3 Prozent - höhere Bedeutung bei. Learning by doing-Lernprozesse nehmen bei Hörfunk- und Fernsehredakteuren sowie bei den Mitarbeitern der Hörfunk- und Fernsehtechnik und den Mitarbeitern der Informationstechnik die prioritäre Rolle ein.<sup>454</sup> Die gesamtheitliche, integrative Betrachtung aller Einzelwerte der Berufsgruppen kumuliert in einer Konzentration informeller Lernprozesse im Hinblick auf den Kompetenzerwerb in Höhe von 72,6 Prozent; institutionell organisierte Maßnahmen nehmen dementsprechend einen Anteil von 27,4 Prozent ein. Dieses Ergebnis manifestiert die Notwendigkeit der Kombination informellen und non-formalen Lernens zur Entwicklung eines fundierten Kompetenzportfolios. Es korrespondiert zu einschlägigen empirischen Untersuchungen, die informellem Lernen einen 70-prozentigen Part am Kompetenzerwerb bestätigen.

<sup>454</sup> Vgl. Tabellen 134-138 im Anhang.

## 7.2.6 Faktoren aktueller beruflicher Handlungskompetenz

Den verschärften Wettbewerbsbedingungen, dem gesellschaftlichen und medialen Trends angepassten Rezeptionsverhalten und damit einhergehend kürzeren Innovationszyklen begegnen die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten mit der forcierten Entwicklung neuer Formate und modifizierter Stilformen.<sup>455</sup> Kreativität und Innovationsfähigkeit sind wesentliche Garanten für den ökonomischen Erfolg, sofern sie sich in den Dienst von Quoten attraktiven, mit einem teilweise qualitativ niedrigeren Programmniveau verbundenen Sendeformen stellen. Um auf dem hart umkämpften Medienmarkt kompetitiv zu bleiben, besteht die Notwendigkeit, einerseits kompetente Mitarbeiter zu gewinnen, andererseits kontinuierlich die Kompetenzen der beschäftigten Mitarbeiter auszubauen und zu optimieren.

Die Mehrzahl der Befragten führt die eigene aktuelle berufliche Kompetenz auf das Lernen am Arbeitsplatz (68 Prozent) zurück. Der beruflichen Ausbildung räumen 18,8 Prozent sekundäre Priorität ein und nur 6,3 Prozent der Medien nah Beschäftigten identifizieren als den wichtigsten Faktor des Status quo ihrer Kompetenz intern und extern organisierte betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen. 7 Prozent beurteilen die drei Lernorte für die Formierung ihrer Kompetenz als gleichrangig.<sup>456</sup>

---

<sup>455</sup> Zu diesen neuen Formaten zählen im Fernsehen u. a. Quizshows, Reality Shows und die Daily Talk-Sendungen. Im Hörfunk gewinnen Sendungen mit Hörerbeteiligung, die so genannten „Call in-Sendungen“, an Bedeutung.

Vgl. Altmeppen, K.-D.: Ökonomisierung aus organisationssoziologischer Perspektive. Der Beitrag der Medienunternehmen zur Ökonomisierung. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaften. 49. Jg. 2001/2 Baden-Baden, S. 198 f.

<sup>456</sup> Vgl. Tabellen 60-62 im Anhang.

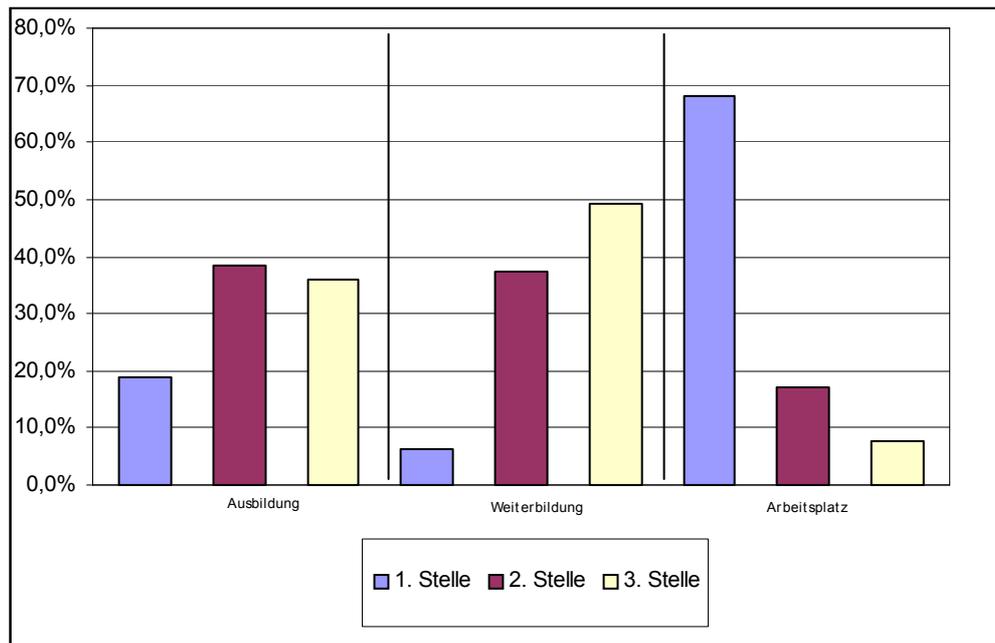


Abb. 12: Faktoren aktueller beruflicher Kompetenz

Die geschlechtsspezifische Unterscheidung zeigt, dass 75 Prozent der weiblichen in Relation zu 64,8 Prozent der männlichen Befragten den Arbeitsplatz als bedeutendste Quelle der aktuell existenten Kompetenz ansehen. Dieses Ergebnis steht in Korrelation zur Bewertung der Bedeutung institutioneller Weiterbildungsmaßnahmen. Keine der Probandinnen erachtet institutionelle Weiterbildungsmaßnahmen als prioritär für den eigenen Kompetenzerwerb, 9,1 Prozent der Männer bekunden dies jedoch.

Im Hinblick auf die Berufsbilder fällt auf, dass 88,9 Prozent der Hörfunkredakteure und 84 Prozent der Fernsehredakteure im Vergleich zu 50 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik den Arbeitsplatz als wichtigste Kompetenzquelle ansehen.<sup>457</sup> Diese evident abweichende Einschätzung ist darauf zurückzuführen, dass 20 Prozent der Hörfunk- und Fernsehtechnikmitarbeiter die drei Lernorte als gleichrangig werten und 25 Prozent die Ausbildung als vorrangige Kompetenzquelle benennen. Generalisierend kann dieses Ergebnis im weitesten Sinne als Analogie zu den innerhalb der BIBB/IAB-Erhebung ermittelten Daten aus dem Jahre 1998/99 gedeutet werden, die besagen, dass 64 Prozent der Facharbeiter ihre Lehre

<sup>457</sup> Vgl. Tabellen 139, 140, 141 im Anhang.

als prioritäre Quelle der beruflichen Handlungsfähigkeit ansehen.<sup>458</sup> Konträr zu den BIBB/IAB-Ergebnissen, denen zufolge höhere bzw. leitende Angestellte am relativ häufigsten auf ihr Studium an der Hochschule oder an der Universität als vorrangige Lernquelle verweisen, schätzten im Rahmen der vorliegenden Studie 62,9 Prozent der Universitätsabsolventen das Lernen am Arbeitsplatz als konstitutiv für ihren Kompetenzerwerb ein.<sup>459</sup>

Die beschriebenen Ergebnisse bestätigen tendenziell die von Staudt hervorgehobene Bedeutung des Erfahrungslernens, das als eine wichtige Komponente des Lernens am Arbeitsplatz angenommen wird, sowie die geringe kompetenzentwickelnde Wirkung organisierter Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>460</sup> Der herausragende Stellenwert des im Arbeitsprozess erworbenen Wissens und Könnens<sup>461</sup> für die Entwicklung von Kompetenzen kann somit auch für Medien nah Beschäftigte konstatiert werden, obwohl über alle Berufsgruppen hinweg mehr als 80 Prozent der Befragten organisierten Weiterbildungsmaßnahmen einen hohen Nutzengrad zuschreiben.<sup>462</sup>

### **7.2.7 Bereiche, in denen informelles Lernen stattgefunden hat**

In mehreren empirischen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass der wesentlichste Anteil des persönlichen Kompetenzportfolios außerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch informelles Lernen, das an den unterschiedlichsten Lernorten stattfinden kann, erworben wird.<sup>463</sup> Um eine

---

<sup>458</sup> Vgl. Ulrich, J. G.: Wissensanforderungen: Weiterbildung und Kompetenzsicherung der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB-IAB-Erhebung 1998/1999. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2000, S. 31.

<sup>459</sup> Vgl. Tabelle 142 im Anhang.

<sup>460</sup> Vgl. Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Ebenda, Kapitel 4, S. 3 f.

<sup>461</sup> Vgl. Kapitel 7.2.4 Lernorte und Lernformen.

<sup>462</sup> Vgl. Tabelle 35 im Anhang.

<sup>463</sup> Vgl. Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-report, Heft 66. Berlin 2000; Vgl. Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L.: Lernkulturen der Zukunft. In:

Einschätzung der Wertigkeit des Lernens im Prozess der Arbeit in Relation zu anderen informellen Lernformen zu erheben, wurde dezidiert hinterfragt, in welchen Bereichen jenseits eines formalen Rahmens gelernt wird. Nahezu alle Befragten (96,1 Prozent) gaben an, im Arbeitsprozess gelernt zu haben, 76,4 Prozent lernen im Kontext sonstiger allgemeiner Interessen wie Lesen, Fernsehen und mit anderen kommunizieren.

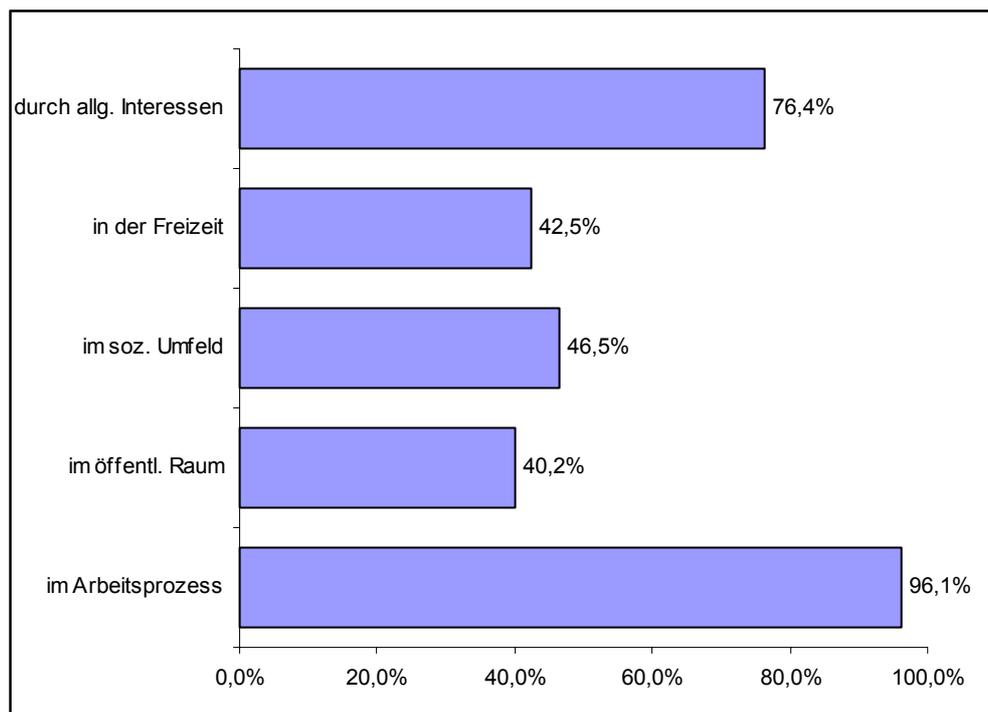


Abb. 13: Bereiche, in denen informell gelernt wurde

Dieses Resultat unterstreicht die hohe Bedeutung des informellen Lernens am „Lernort Arbeitsplatz“. Es revidiert die im deutschen Wirtschaftssystem der Weiterbildung im Arbeitsumfeld und somit non-formalen Bildungsaktivitäten zugeschriebene dominierende Rolle und stärkt die seit Anfang 2000 geführte Diskussion über unmittelbar arbeitsintegriertes Lernen.<sup>464</sup>

Sämtliche Hörfunkredakteure und Mitarbeiter der Informationstechnik bestätigen, informell im Prozess der Arbeit zu lernen, seitens der

---

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-report, Heft 74, Berlin 2002.

Redaktionsleiter bekunden dies 92,6 Prozent. Die Differenzierung der Einschätzungen nach Geschlecht und Bildungsabschluss führt im Ergebnis zu lediglich marginalen Unterschieden<sup>465</sup> und korrespondiert somit zur Aussage von 88,3 Prozent der Befragten, innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit informell gelernt zu haben.

Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit (V3_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	während der Arbeitszeit	10	7,8	7,8	7,8
	außerhalb der Arbeitszeit	5	3,9	3,9	11,7
	teils teils	113	88,3	88,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 11 Informelles Lernen während oder außerhalb der Arbeitszeit

### 7.2.8 Nutzen des informellen Lernens und informell erworbene Kompetenzen

Eine weitere Spezifizierung der Bedeutung arbeitsbezogenen informellen Lernens hinsichtlich des Kompetenzerwerbs wurde mittels einer entsprechend formulierten Frage: „Auf welchen Gebieten und in welchem Umfang haben Sie informell im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit und Ihrem Beruf Kompetenzen erworben?“, erhoben. Da die vorgegebenen zehn Einzelkompetenzen nicht generell für alle fünf Berufsgruppen relevant sind, ist eine Betrachtung der Gesamtheit der Probanden, die je Einzelkompetenz segmentiert, nicht zielführend. Im Sinne einer validen Aussage und einer gewissen Repräsentativität wurden im Rahmen der Gesamtverteilung nur diejenigen Kompetenzen für eine generalisierende Ergebnispräsentation selektiert, die alle untersuchten Berufsgruppen zur adäquaten Arbeitsausführung benötigen.

---

<sup>464</sup> Vgl. Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen besser nutzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung. BIBB-Agenda 2000plus. Bielefeld 2000, S. 213 f.

<sup>465</sup> Vgl. Tabellen 143, 144, 145 im Anhang.

Hinsichtlich der Kompetenz, mit neuen Technologien zu arbeiten, gaben 75,2 Prozent der Befragten an, diese in hohem oder sehr hohem Umfang informell erworben zu haben. Eine nahezu identische Quote wurde bezüglich der Kommunikationskompetenz und der Fähigkeit, neue Aufgaben zu übernehmen, ermittelt. Die Online-Kompetenz nimmt für alle befragten Berufsgruppen an Relevanz zu, obwohl der berufliche Verwertungsnutzen prioritär bei Hörfunk- und Fernsehredakteuren und Mitarbeitern der Informationstechnik feststellbar ist. Das Internet ist für Hörfunk- und Fernsehredakteure inzwischen zu einem neben hausinternen und ARD-internen Datenbanken komplementär genutzten Recherchemedium avanciert, für Mitarbeiter der Informationstechnik stellt das world wide web eine essenzielle Informationsdomäne aktueller Entwicklungen der Informationstechnologie dar. Bezeichnenderweise geben 58,3 Prozent der Probanden an, Online-Kompetenz in hohem oder sehr hohem Maße informell erworben zu haben. Dies lässt auf die zunehmende Relevanz des Internets als Arbeitsmittel und Unterstützungstool schließen.<sup>466</sup>

Das Erlernen von Fremdsprachen mittels informeller Lernaktivitäten findet hingegen in weitaus geringerer Ausprägung statt. 27,9 Prozent der Medien nah Beschäftigten bekunden, sich diese in hohem oder sehr hohem Umfang informell erschlossen zu haben. Eine Ausnahme dieses Durchschnittswerts ist hinsichtlich der Redaktionsleiter zu konstatieren. 42,3 Prozent von ihnen geben an, Fremdsprachenkenntnisse in hohem oder sehr hohem Maße informell zu erwerben. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass sich den Redaktionsleitern die Gelegenheit und Veranlassung, ihre Sprachkompetenz informell auszubauen, sowohl im Rahmen häufiger Recherche- und Auslandsreisen als auch im beruflichen Kontakt zu Besuchern ausländischer Rundfunkanstalten, Politikern sowie anderen Personen öffentlichen Interesses bietet.<sup>467</sup>

Projektmanagement ist in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten inzwischen ein unverzichtbarer Bestandteil der Unternehmensstruktur.

---

<sup>466</sup> Vgl. Tabellen 70, 76, 78, 73 im Anhang.

<sup>467</sup> Vgl. Tabellen 74 und 146 im Anhang.

Komplexe und umfangreiche Aufgaben, die unter Kosten- und Termindruck sowie im Rahmen von interdisziplinären Projektteams zu bewältigen sind, nehmen ständig zu. Die erfolgreiche Planung und Steuerung von Projekten, die für Mitarbeiter der Informationstechnik und Redaktionsleiter zum originären Tätigkeitsfeld zählt, erfordert eine ausgewiesene Projektmanagementkompetenz. 73,1 Prozent der Redaktionsleiter und 71,4 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik bestätigen den hohen oder sehr hohen Anteil informellen Lernens bezüglich der Entfaltung von Projektmanagementkompetenz. Berufsgruppen übergreifend schätzen durchschnittlich 52,2 Prozent der Mitarbeiter informelles Lernen als wesentlich für den Erwerb dieser Einzelkompetenz ein.<sup>468</sup>

Die Fähigkeit zur Teamleitung ist von evidenter spezieller Relevanz, da der Medienproduktionsprozess auf multiplen Teaminteraktionen basiert und sein Organisationsablauf sich als Analogon zum Teamführungsprozess darstellt. Adäquate Teamführungskompetenz ist demnach ein universeller Erfolgsfaktor im Rundfunk. Auf vorrangig informellem Weg haben sich 61,2 Prozent der Probanden die Fähigkeit zur Teamleitung angeeignet. Signifikant ist die positive oder sehr positive Wertigkeitsbeurteilung von 84,6 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik. Diese Aussage ist durch die Tatsache zu fundieren, dass zur Planung, Einführung und Modifizierung von IT-Systemen und IT-Prozessen Projektteams gebildet werden, die von als Teamleitern fungierenden Mitarbeitern der Informationstechnik geführt werden. Im Verhältnis zu diesem Ergebnis erscheint die Einschätzung von 71,4 Prozent der Redaktionsleiter, Teamführungskompetenz informell in hohem oder sehr hohem Maße erworben zu haben, nahezu unterproportional. Dieser numerisch bedingte Eindruck ist jedoch nicht absolut zu setzen, sondern im Hinblick auf die speziell für Führungskräfte in den Rundfunkanstalten angebotenen umfassenden non-formalen Lernaktivitäten zu relativieren.<sup>469</sup>

77,7 Prozent der Hörfunkredakteure und 77,2 der Fernsehredakteure bekunden, journalistische Fachkompetenz in erster Linie informell erworben zu

---

<sup>468</sup> Vgl. Tabellen 75 und 147 im Anhang.

<sup>469</sup> Vgl. Tabellen 77 und 148 im Anhang.

haben. Korrespondierend zu diesem Ergebnis ist die Beurteilung der Hörfunk- und Fernsehredakteure des Nutzens informeller Lernaktivitäten für die Konstituierung und Entwicklung der Fachkompetenz zu sehen. Diesbezüglich gaben 83,3 Prozent der Hörfunkredakteure und 76 Prozent der Fernsehredakteure einen sehr hohen oder hohen Nutzen des informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Fachkompetenz an.<sup>470</sup>

Den Grad des Ausbaus der IT-Kompetenz auf informellen Wegen im Arbeitskontext beurteilen 88,3 Prozent der Mitarbeiter der Informationstechnik mit sehr hoch oder hoch.<sup>471</sup> Dies bestätigt die explizite Notwendigkeit des als systemimmanent anzusehenden learning by doing im Prozess der Arbeit für diese Berufsgruppe.

Über informelle Lernprozesse und über die Auswirkungen, die diese für den Berufsverlauf des Einzelnen neben formalem und non-formalem Lernen einnehmen, wird in Deutschland seit Anfang der 90er-Jahre diskutiert. Ausgangspunkte des Diskurses waren Einsichten der betrieblichen Praxis und Forschungsergebnisse insbesondere aus anglo-amerikanischen Ländern. Die Frage nach dem Nutzen informeller Lernprozesse für die berufliche Tätigkeit generell sowie für die Ausprägung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalen Kompetenz ist dabei von eminent wichtiger Bedeutung.

91,4 Prozent der Befragten beurteilen den Nutzen des informellen Lernens im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit als sehr hoch oder hoch, derjenige organisierter Weiterbildungsmaßnahmen wird von 88,4 Prozent als hoch oder sehr hoch eingeschätzt.<sup>472473</sup> Sowohl das organisierte Lernen als auch das informelle Lernen werden demnach evident positiv bewertet, letzteres stellt jedoch die essentielle Lernform zur Kompetenzentwicklung im Arbeitsalltag dar.

---

<sup>470</sup> Vgl. Tabellen 69 und 149 im Anhang.

<sup>471</sup> Vgl. Tabelle 150 im Anhang.

<sup>472</sup> Vgl. Tabellen 90 und 35 im Anhang.

<sup>473</sup> Vgl. hierzu Kapitel 7.2.3.

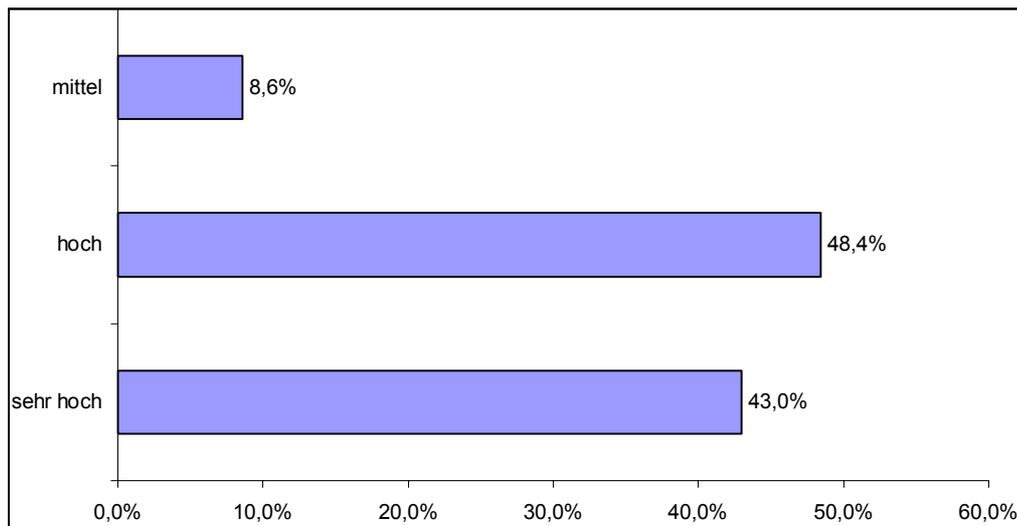


Abb. 14: Nutzen des informellen Lernens für die berufliche Tätigkeit

Die prägnant hohe Nutzeneinschätzung beruht nicht auf einer Berufsgruppen homogenen Aussage, sie umfasst quantitativ stark differierende Angaben. 72,2 Prozent der Hörfunkredakteure, jedoch lediglich 25 Prozent der Redaktionsleiter schreiben informellem Lernen einen sehr hohen Nutzen zu.<sup>474</sup> Eine potentielle Erklärung hierfür sind die in allen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten für die Zielgruppe der Redaktionsleiter regelmäßig, in einigen Sendern verpflichtend durchgeführten, umfassenden Führungskräfte-schulungen.<sup>475</sup> Der von den Redaktionsleitern geäußerte Eindruck, die notwendigen Kompetenzen, die für ihre Tätigkeit zu 80 Prozent im überfachlichen Bereich liegen, in erster Linie über praxisorientierte Führungskräftetrainings erworben zu haben, resultiert aus der in der Befragungssituation ad hoc nicht präsenten Unterscheidung zwischen theoretischer Vermittlung als Voraussetzung informeller Lernaktivitäten und deren Vollzug.

<sup>474</sup> Vgl. Tabelle 151 im Anhang.

<sup>475</sup> In der Deutschen Welle wird seit 1996 für die Zielgruppe der Führungskräfte eine 5-stufige Führungskräfte-Seminarreihe, die die Module Managementtechniken, Führung-Grundlagen, Führung: Kommunikation und Konfliktmanagement, Zeitmanagement sowie Arbeitsorganisation und Arbeitsrechtliche Grundlagen umfasst, Teilnahme verpflichtend angeboten.

Vgl. Schmidt, C.: Deutsche Welle Bildungsprogramm 2003; herausgegeben von der Deutschen Welle. Köln 2002, S. 4.

Einen Nutzen informeller Lernprozesse auf mittlerem Niveau bekunden 17,5 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik. Dies könnte damit zusammenhängen, dass für eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Mitarbeiter dieser Berufsgruppe ausführen, organisierte Qualifizierungsmaßnahmen die elementare Voraussetzung informellen Lernens darstellen, da sie die erforderlichen Basiskenntnisse und –fähigkeiten vermitteln.<sup>476</sup>

Der Blick auf die Alterskategorien zeigt, dass die 25- bis 34-Jährigen zu 64,5 Prozent den Nutzen informeller Lernprozesse als sehr hoch beurteilen und somit ihre Einschätzung im Mittel eine über 27 Prozent höhere Quote aufweist als diejenige anderer Altersgruppen.<sup>477</sup> Diese altersbedingte Diskrepanz resultiert vermutlich aus der Berufsbiographie. Da die jüngeren Beschäftigten ihre Ausbildung oder ihr Studium vor noch nicht allzu langer Zeit beendet haben und über vergleichsweise gering ausgeprägte praktische Berufserfahrung verfügen, setzen sie nunmehr bewusst Schwerpunkte des Lernens außerhalb des formalen Sektors.

Eine weitergehende Detaillierung der Beurteilung informellen Lernens findet mittels der Frage nach dem Einfluss informellen Lernens auf die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz statt.

---

<sup>476</sup> Im Zuge der Einrichtung digitaler Hörfunkstudios in den Rundfunkanstalten wurden aufgrund der Komplexität der Studios die Tontechniker im Rahmen von organisierten Schulungsmaßnahmen in die Arbeit mit der neuen Technik eingewiesen. Notwendig war die Vermittlung von Kenntnissen über die Funktionsweise und die Bedienung der digitalen Mischpulte und der digitalen Schnittsysteme. In der Deutschen Welle umfassten die die Übernahme digitaler Hörfunkstudios flankierenden Maßnahmen insgesamt 25 Schulungstage. Anschließend erfolgte zunächst eine Einarbeitungsphase, in welcher die Geschulten gemeinsam mit einem versierten Techniker im so genannten Parallelbetrieb tätig waren.

Ein ausschließlich informelles Lernen in der Initialisierungsphase war nicht möglich, da es sich um neueste technische Geräte handelte, mit denen die Tontechniker bisher nicht gearbeitet hatten.

Vgl. Interner Vermerk des Sende-/Produktionsbetriebes der Deutschen Welle zur Situation in der Produktion vom 05.01.2004.

<sup>477</sup> Vgl. Tabelle 152 im Anhang.

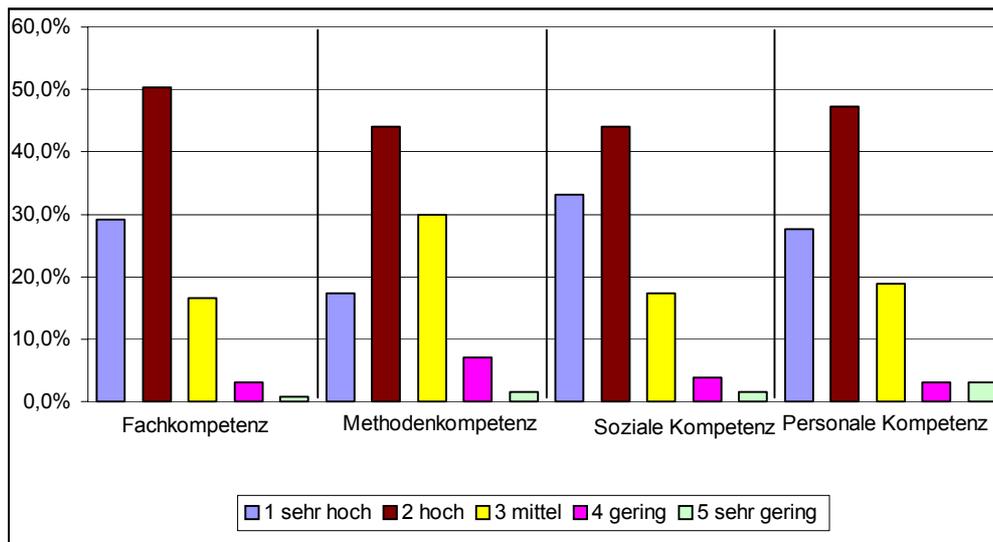


Abb. 15: Nutzen des informellen Lernens bezogen auf die Basiskompetenzen

Zunächst fällt der von 79,5 Prozent der Probanden sehr hoch oder hoch eingeschätzte Nutzen informeller Lernprozesse in Bezug auf die Fachkompetenz auf, an zweiter Stelle rangiert der Aspekt der Sozialkompetenz mit 77,2 Prozent und auf Rang drei folgt die Personale Kompetenz mit einer Quote von 74,8 Prozent. Den Nutzen hinsichtlich der Methodenkompetenz beurteilen 61,4 Prozent der Befragten als hoch oder sehr hoch.<sup>478</sup>

Der starke Einfluss des informellen Lernens auf die Fachkompetenz weist auf die evidente Bedeutung des Prozesses des Erfahrungsmachens am Arbeitsplatz hin, welcher prioritär zu einem Kompetenzaufbau im fachlichen Bereich führt. Die Mitarbeiter der Informationstechnik beurteilen den Nutzen informeller Lernaktivitäten für den Ausbau der Fachkompetenz zu 94,1 Prozent als hoch oder sehr hoch. Dies verdeutlicht die in diesem Berufsfeld prägnante Anforderung, sich individuell informell mit Softwareapplikationen und unterschiedlichen Systemen vertraut zu machen und Fachkompetenzen eigeninitiativ ohne interne oder externe personelle Unterstützung zu erlernen.<sup>479</sup>

<sup>478</sup> Die Detaildaten enthalten die Tabellen 79 bis 82 im Anhang.

<sup>479</sup> Vgl. Tabelle 153 im Anhang.

Weiterhin ist die Einschätzung der weiblichen Befragten signifikant, die zu 85 Prozent in Relation zu 73,5 Prozent der Männer den auf die Sozialkompetenz bezogenen Nutzen des informellen Lernens mit hoch oder sehr hoch bewerten. Dieses Ergebnis lässt auf eine bei Frauen stärker ausgeprägte Reflexionsfähigkeit in Kommunikationsprozessen schließen. Auffällig im Hinblick auf die Sozialkompetenz ist auch die hohe Nutzeneinschätzung der Hörfunk- und Fernsehredakteure (88,9 und 88 Prozent)<sup>480</sup>. Sie ist im Kontext der Tätigkeitsfelder der beiden Berufsgruppen zu sehen, deren Repräsentanten in starkem Maße Kommunikationsprozesse planen, initiieren und gestalten und daher die Sozialkompetenz deutlich stärker intensivieren können als die Mitarbeiter der anderen Berufsbilder.

Die Anwendbarkeit informeller Lernprozesse zur Stärkung Personaler Kompetenz wird von 83,4 Prozent der 45- bis 54-Jährigen als sehr hoch oder hoch bewertet im Vergleich zu einem Mittelwert von 74,8 Prozent. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich des Aspekts der Sozialkompetenz, für die die Relevanz informellen Lernens von 83,3 Prozent der Befragten dieser Alterskategorie mit hoch oder sehr hoch benannt wird. Der Durchschnitt der Altersgruppen teilt diese Einschätzung mit einer Quote von 77,2 Prozent. Dass insbesondere die 45- bis 54-Jährigen den positiven Einfluss informellen Lernens auf die Persönlichkeitsbildung und die soziale Kompetenzentwicklung betonen, hängt sicherlich mit deren im Vergleich zu den jüngeren und älteren Mitarbeitern anders akzentuierten und gewichteten Kompetenzportfolio zusammen. Die Berufserfahrung sowie mehrheitlich fachliche und methodische Selbstorganisationsdispositionen sind soweit ausgebaut, dass diese nicht im Vordergrund informellen Lernens stehen, wie die Aussagen zur Bedeutung informellen Lernens hinsichtlich der Entwicklung der Fachkompetenz, die von 66,7 Prozent mit sehr hoch oder hoch beurteilt wird, und der Methodenkompetenz (62,5 Prozent) tendenziell belegen. Hingegen treten Personale und Sozialkompetenz in den Fokus informellen Lernens.<sup>481</sup>

---

<sup>480</sup> Vgl. Tabellen 154 und 155 im Anhang.

<sup>481</sup> Vgl. Tabellen 156-159 im Anhang.

## 7.2.9 Der Einfluss informellen Lernens auf die berufliche Tätigkeit

Der Erhalt und Ausbau individueller Kompetenz ist aus der Sicht der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten zur Wahrung und Umsetzung der eigenen Innovationsfähigkeit und deren Wahrnehmung seitens der Rezipienten essentiell. Aus dieser Perspektive heraus erhält informelles Lernen besonderes Gewicht, da organisierte Lernformen allein nicht in adäquatem Maße dazu beitragen können, die Kompetenzentwicklung des Einzelnen sicherzustellen. Daher geht man in den öffentlich-rechtlichen Häusern vom emanzipatorisch ausgerichteten Qualifikationsmodell des flexiblen, lernbereiten Mitarbeiters, der je nach Situation und Anforderungen eigeninitiativ und selbstgesteuert die notwendigen Kompetenzen an seinem Arbeitsplatz informell erwirbt, aus.

Der Gesamtblick auf die Gewichtung arbeits- und berufsbezogenen informellen Lernens manifestiert die Hypothese der Dominanz informellen Lernens gegenüber non-formalen Lernformen. 67,9 Prozent der Rundfunkmitarbeiter beziffern den Anteil informellen Lernens mit 70 Prozent

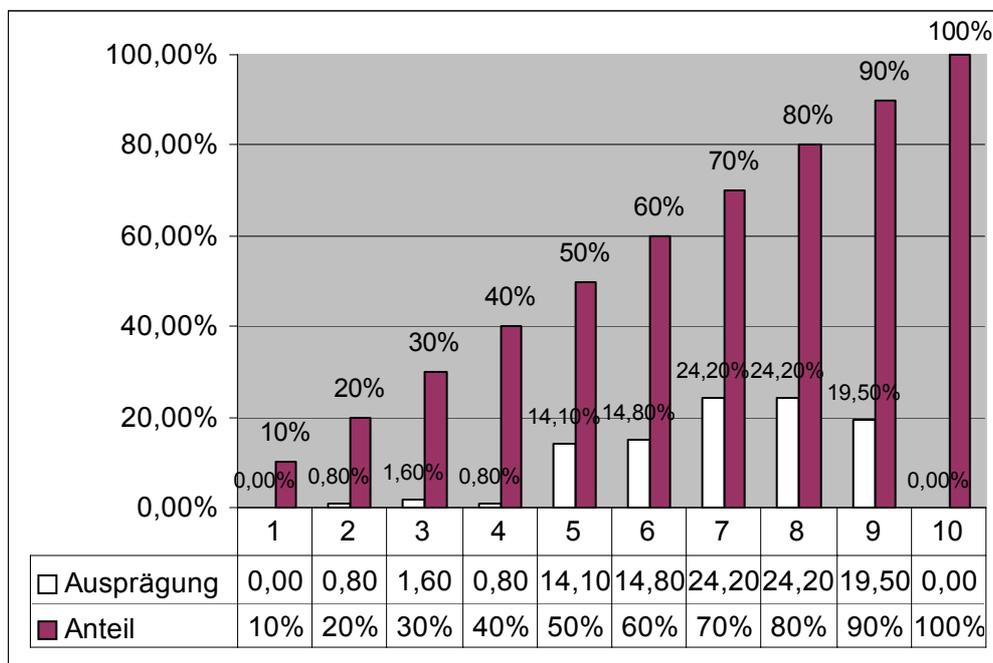


Abb. 16: Anteil informellen Lernens in Bezug auf die berufliche Tätigkeit

oder höher.<sup>482</sup>

Auf mindestens 80 Prozent schätzen konsensual die 55- bis 64-Jährigen den Anteil informellen Lernens.<sup>483</sup> Die Zuweisung einer solch hohen Quote ist nicht erstaunlich, da die Mitglieder dieser Personengruppe im Regelfall bereits über umfangreiche Kompetenzen verfügen, die sie informell, non-formal und formal erworben haben und im Verlauf der weiteren Berufstätigkeit informell ausbauen. Faktisch kann Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren oder Schulungen diesem Personenkreis nicht mehr den gewünschten Kompetenzzuwachs bieten, so dass nahezu oder gänzlich darauf verzichtet wird. Einen mindestens 70-prozentigen Part informellen Lernens bekunden 83,4 Prozent der Hörfunkredakteure, jedoch nur 60 Prozent der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik. Die Differenzierung nach dem Bildungsabschluss zeigt, dass 71,5 Prozent der Universitätsabsolventen die Quantität informellen Lernens mit mindestens 70 Prozent ansetzen, wohingegen Fachhochschulabsolventen und Probanden mit Abitur oder geringerer Qualifikation dies zu 57,9 Prozent und 66,6 Prozent tun.<sup>484</sup>

Selbstständiges informelles Lernen betrachten 31,5 Prozent der Befragten als

Wie informell am meisten gelernt wird (V3_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	selbstständig	40	31,3	31,5	31,5
	mit anderen	7	5,5	5,5	37,0
	teils teils	80	62,5	63,0	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 12 Form des informellen Lernens

<sup>482</sup> Vgl. Tabelle 91 im Anhang.

<sup>483</sup> Vgl. Tabelle 160 im Anhang.

<sup>484</sup> Vgl. Tabellen 161, 162 im Anhang.

die effizienteste Form informellen Lernens, doppelt so viele Probanden bevorzugen einen Mix aus selbstständigem, allein wahrgenommenem wie auch gemeinschaftlichem informellem Lernen.

Auf die Aufforderung hin, die persönliche Motivation für intentionales informelles Lernen zu benennen, gaben 89,1 Prozent der Rundfunkmitarbeiter an, auf diese Weise ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern zu wollen, 73,4 Prozent nutzen die Lernform zur Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen. Weitere mit informellem Lernen verbundene Intentionen sind der berufliche Wandel, der von 45,3 Prozent der Probanden angestrebt wird, Organisationsveränderungen im Unternehmen (25 Prozent) und die Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg (36,7 Prozent).<sup>485</sup> Eine differenzierte Betrachtung nach Berufsbildern, Alterskategorien und dem Bildungsabschluss

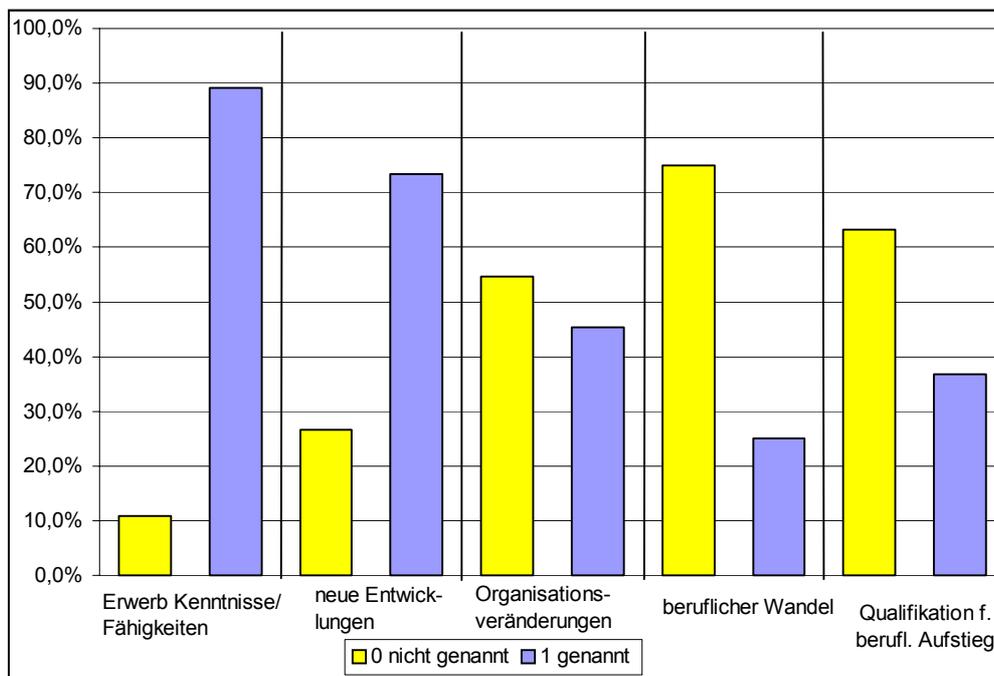


Abb. 17: Gründe für informelles Lernen<sup>486</sup>

<sup>485</sup> Vgl. Tabellen 85 bis 89 im Anhang.

<sup>486</sup> Die fünf graphisch abgebildeten Beweggründe informellen Lernens wurden den Probanden als in beliebiger Anzahl zu wählende Antwortoptionen vorgegeben. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, weitere Gründe zu nennen.

ergibt keine signifikanten Auffälligkeiten, sondern spiegelt das Ergebnis in der Struktur wider.<sup>487</sup>

Die als wesentlich erachteten informell erworbenen Kompetenzen sind mehrheitlich dem Bereich der speziellen Sachgebietskompetenz zuzuordnen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Einschätzung, dass informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz am intensivsten die Ausprägung der Fachkompetenz fördern.<sup>488</sup> Als weitere mittels informeller Lernprozesse erworbene elementare Einzelkompetenzen werden u. a. Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz und Führungskompetenz, die der Sozialkompetenz zuzurechnen sind, genannt. Vereinzelt geben Probanden unter die Methodenkompetenz zu subsumierende Einzelkompetenzen an, wie beispielsweise das analytische und vernetzte Denken.

Tabelle 13 zeigt die als am bedeutendsten erachteten informell erworbenen Kompetenzen, bezogen auf die untersuchten Berufsbilder, auf.

Berufsgruppe	Redaktionsleiter	Fernsehredakteur	Hörfunkredakteur	Mitarbeiter der HF-/FS-Technik	Mitarbeiter der Informationstechnik
Wichtigste informell erworbene Kompetenzen					
Allg. Lebenserfahrung					1
Analytisches und vernetztes Denken		1		1	
Flexibilität und Sicherheit im Arbeitsumfeld				2	
Fremdsprachenkenntnisse	5				
Führungskompetenz	5				
IT- und Digitalisierungskompetenz	4	4	1		
IT-Fachkompetenz					4
Journalistische Kompetenz		6	5		
Kommunikationskompetenz	4	4	2	2	1

<sup>487</sup> Vgl. Tabellen 163 bis 177 im Anhang.

<sup>488</sup> Vgl. 7.2.8.

Konfliktfähigkeit				1	
Methodenkompetenz				1	
Online-Kompetenz	3				
Organisatorische Kompetenz inkl. Optimierung von Arbeitsabläufen		3	2		3
Persönliche Kompetenz			2		
Projektmanagementkompetenz	2		2		2
Selbstsicherheit					1
Sozialkompetenz	4	2	2	1	1
Spezifische Sachgebietenkompetenzen	9				
Teamführungsfähigkeit/ Teamfähigkeit		1	5	3	3
Technische Fachkompetenz				10	
Veränderungskompetenz					1
Zielorientiertes Arbeiten				1	

Tab. 13 Wichtigste informell erworbene Kompetenzen

Auf die Frage, ob zukünftig verstärkt eine Qualifizierung im Rahmen von

Geplante Lernaktivitäten (V4_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	institutionell organisierte Kurse	18	14,1	14,4	14,4
	informelles Lernen	12	9,4	9,6	24,0
	teils teils	95	74,2	76,0	100,0
	Gesamt	125	97,7	100,0	
Fehlend	9	3	2,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 14 Geplante Lernaktivitäten in Bezug auf institutionelle und informelle Lernarten oder eine Mischform

institutionell angebotenen Maßnahmen oder von informellem Lernen angestrebt werde, bekundeten 74,2 Prozent der Probanden die Absicht, sowohl informell als auch im Rahmen institutioneller Formen lernen zu wollen. Diese Intention der Befragten verdeutlicht noch einmal die Notwendigkeit, informelle und non-formale Lernaktivitäten synergetisch zu nutzen.

### **7.3 Ergebnisse der Interviews**

Berufliche Kompetenzentwicklung vollzieht sich in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten im Wesentlichen prozessual in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen im Arbeitsumfeld. Da die Tätigkeiten im Rundfunkbereich sowohl durch Teamarbeit, als auch die Fähigkeit, selbstständig tätig zu werden, geprägt sind, zählen zu den Kompetenzanforderungen eine hohe Fachkompetenz sowie dezidierte Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz. Die jeweilige Intensität und Spezifikation der Basiskompetenzarten differiert je nach Berufsbild und dem speziellen Tätigkeitsfeld.

Im Beziehungsgefüge vielfältiger prospektiver Wandlungen und Entwicklungen, die die rechtlichen, strukturellen, organisatorischen, wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftspolitischen Implikationen des Rundfunks beeinflussen, steht das innovierende Arbeitsumfeld und die Bewältigung von Zukunftsaufgaben im Zentrum des Interesses der öffentlich-rechtlichen Sender. Besondere Relevanz erlangt vor diesem Hintergrund eine durch entsprechende Kompetenzen der Medien nah Beschäftigten disponible, flexible, schnelle und zielgerichtete Handlungsbereitschaft und –fähigkeit zur Wahrnehmung von Routinearbeiten ebenso wie zur Bewältigung neuer Anforderungen. Dies erfordert die Gestaltung einer weitgehend reglementierungsfreien und für innovative Lernarten offenen Lernkultur und setzt die Entwicklung einer hohen Bereitschaft der Mitarbeiter voraus, ihre Kompetenzen kontinuierlich zu vervollkommen und in den Medienproduktionsprozess einzubringen. Ausgehend von diesen skizzierten Rahmenparametern erscheint die These, organisierte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen nähmen neben informellen Lernarten eine sekundäre Rolle ein, wahrscheinlich und einer Überprüfung zugänglich.

Im Rahmen des qualitativen empirischen Teils der Forschungsarbeit besteht ein wesentliches Anliegen darin, Zusammenhänge, Korrelationen und Determinanten des Einflusses des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung zu analysieren. Die Auswahl der Probanden berücksichtigt eine annähernde Parität der Anzahl von Gesprächspartnern aus zwei öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten (WDR und DW), um valide, repräsentative und auf andere öffentlich-rechtliche Sender transferierbare Ergebnisse erzielen zu können. Das Durchschnittsalter der Interviewten liegt bei 41,5 Jahren.

Die im Folgenden dargestellten und interpretierten Ergebnisse der Analyse der persönlichen Interviews sollen dazu beitragen, die Resultate der quantitativen Befragung komparativ zu überprüfen und zu ergänzen. Reliabilität, Validität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit bilden ebenso wie bei der quantitativen Auswertung der Fragebogenerhebung die Maxime der Standardanforderungen an die Vorgehensweise. Im Kontext der qualitativen Untersuchung konnten die Ergebnisse der quantitativen Erhebung mehrheitlich bestätigt werden. Zusätzlich wurden Aussagen ermittelt, die durch quantitative Verfahren in derartiger Detaillierung und Authentizität und somit hoher Qualität nicht zu erzielen sind.

### **7.3.1 Die Tragweite von Transformationen für die Tätigkeitsgebiete**

Die Ergebnisse der problemzentrierten Interviews korrespondieren in evidenter Weise zu denjenigen der quantitativen Untersuchung und benennen additiv vertiefende Aspekte.

Als wesentliche und in entscheidender Weise auf die Arbeitsabläufe einwirkende Transformationsfaktoren werten die Befragten technische Neuerungen, die Digitalisierung und die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik. Die Digitalisierung bedingt eine Neuausrichtung der Arbeitsfelder der Medien nah Beschäftigten. Im Zuge ihrer Einführung waren und sind die Redakteure zusätzlich zum bisherigen Aufgabenbereich gehalten, technische Tätigkeiten zu übernehmen, da sie Hörfunkbeiträge selbstständig digital schneiden müssen. Ebenso beeinflusst das digitale Produzieren das Arbeitsgebiet der Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik, die die

Produktionen in den Rundfunkanstalten steuern. Die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik sowie insbesondere die Einführung neuer Softwareprogramme, wie z. B. SAP, führen zu modifizierten Arbeitsabläufen.

Die elementarste Veränderung der Programminhalte bedingt der Quotendruck, der die Intensität des Wettbewerbsverhältnisses zwischen den öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunkanstalten widerspiegelt.

Die Einführung der Budget- und Kostenverantwortung, die dazu beitragen soll, Redaktionen und Abteilungen wirtschaftlich zu führen, stellt eine einschneidende Modifikation des Tätigkeitsgebietes für leitende Mitarbeiter dar. Die in ihrer Funktion als Führungskraft Kostenverantwortlichen übernehmen hierbei die Planung und Steuerung sämtlicher zu verausgabender und zu erzielender finanzieller Mittel ihrer Abteilung oder Redaktion.

Die skizzierten Transformationen haben eine Dynamisierung der Arbeitsprozesse in toto bewirkt sowie deren Komplexität gesteigert. Das Diktum des Einsparens auch im personellen Bereich führte zu einer erheblichen Arbeitsverdichtung in allen Berufsbildern.

### **7.3.2 Der Einfluss informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung**

Das im Hinblick auf das zentrale Forschungsinteresse wesentlichste Ergebnis der Interviewanalyse bestätigt die Hypothese der Dominanz informellen Lernens für die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit der Mitarbeiter in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten erfolgende Kompetenzentwicklung. Dieser evidente Einfluss informellen Lernens gründet auf dessen nachhaltig Kompetenz fördernder Wirkung, seinem konkreten situativen Bezug und dem hinsichtlich multipler Sachverhalte als sehr effektiv eingeschätzten informellen Kompetenzerwerb. So werden gemäß den Aussagen der Probanden vertiefte Kompetenzen im Arbeitsprozess vorrangig im Zuge der Kommunikation und dem Erfahrungsaustausch mit Kollegen, der Beobachtung von Kollegen, learning by doing und trial and error-Lernen als den somit prioritären Lernarten

der Kompetenzentwicklung erworben. Informelles Lernen in differenzierten Formen prädominiert überall dort, wo Lösungen von komplexen, zieloffenen Aufgaben und Problemen gesucht werden, deren Spezifität andere Lernformen ausschließt.

Das im Regelfall einen unterproportional ausgeprägten Grad der Intentionalität aufweisende arbeitsfeldbezogene Lernen des learning by doing, welches im Verlauf von Tätigkeiten stattfindet, ist die den Befragten zufolge essentielle Lernart. Dieser selbstorganisierte Lerntyp nimmt insbesondere aufgrund seiner Flexibilität und Ad-hoc-Verfügbarkeit eine bevorzugte Rolle ein, da einer zumindest partiell kursorischen Erweiterung des Wissensstandes nicht adäquat mit der strategischen Planung von Qualifizierungsmaßnahmen begegnet werden kann. Die Kommunikation und der Erfahrungsaustausch mit Kollegen führen zu schnellen Lernresultaten und zeigen oftmals bisher nicht bekannte Wege und Lösungen auf und tragen daher zur Fehlervermeidung bei. Ein Mitarbeiter der Informationstechnik antwortete auf die Frage: „Wie lernen Sie hauptsächlich?“. „Vieles durch einfach Machen und Ausprobieren, [...] vieles auch durch Kollegen, also Gespräche mit Kollegen, gemeinsam mit den Kollegen an den Dingen arbeiten.“<sup>489</sup>

Den positiven Aspekt des Lernens aus Erfahrungs- und Kommunikationsprozessen sehen die Rundfunkmitarbeiter in der Chance, im Arbeitsumfeld voneinander zu profitieren: „Also das ist wirklich unbezahlbar, diese Kommunikation unter den Kollegen. Wenn einer da Sachen zurückhält, das fände ich schon sehr schade. So eine Art zu arbeiten, das wäre sehr schlecht.“<sup>490</sup> Die Qualität der dialogischen Interaktion zeichnet sich durch Offenheit, Engagement und die Bereitschaft des Einzelnen aus.

Das eigeninitiativ Testen und Ausprobieren von Arbeitsschritten und Tätigkeiten wird als unerlässlich angesehen, um Kompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen. Den hohen Lerneffekt des Selbstaustprobierens bestätigt eine Hörfunk-Redakteurin: „Aber es ist auch so, dass die Sachen, die man sich selber so erarbeitet, die bleiben wahrscheinlich eher hängen, als das, was ich

---

<sup>489</sup> Vgl. Interview Nr. 3, S. 418 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

einmal als fertiges Ergebnis vorgestellt bekomme. Zum einen denke ich, es ist wirklich eine sehr ernst zu nehmende Lernmethode. Und die Sachen bleiben wahrscheinlich eher haften, wenn man sich wirklich Stunden lang damit rumgeschlagen hat.“<sup>491</sup> Dieses Beispiel weist auf die Kompetenz fördernde Wirkung selbstgesteuerten informellen Lernens hin, die angesichts der zukunftsorientierten Herausforderungen unerlässlich ist.

Selbstgesteuertes informelles Lernen im Sinne einer selbstständigen Informationsaufnahme, -verarbeitung und -reflexion trägt explizit und nachhaltig zur Kompetenzentwicklung bei. Ein IT-Spezialist erläutert sein Vorgehen bei der Erarbeitung neuer Sachgebiete: „Das heißt, wenn ich ein neues Thema zu erarbeiten habe, dann hole ich mir auch die entsprechende Fachliteratur und versuche, mich da einzuarbeiten.“<sup>492</sup> Auch eine Fernsehredakteurin weist auf die praktische Relevanz von eigeninitiativer Wissensaneignung mittels Lesen von Fachliteratur sowie der Lektüre derselben aufgrund von positiven extrinsischen Motivationsimpulsen seitens der Kollegen hin: „Auf der anderen Seite lerne ich unglaublich viel durch Fachzeitschriften, ich lese sehr viel, auch sehr gezielt. Das ist auch eine Form der Kompetenzerweiterung unter den Kollegen, also die Weitergabe von Artikeln und Tipps: „Guck doch einmal da“, das ist ein sehr wichtiger Bereich bei uns, durch den ich auch viel lerne.“<sup>493</sup>

Den Aspekt des gezielten Einsatzes von Informationsquellen zur fortlaufenden Wissensaktualisierung betont ein Redaktionsleiter: „[...] ich bin natürlich schon gezwungen, bei den politischen und wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf dem Laufenden zu bleiben. Das ist eine Arbeit oder ein Vorgang, den man heutzutage sehr stark über Internet macht, indem man dort Informationsquellen anzapft, aber auch natürlich mit den herkömmlichen

---

<sup>490</sup> Vgl. Interview Nr. 7, S. 456 mit einer Mitarbeiterin der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

<sup>491</sup> Vgl. Interview Nr. 11, S. 480 mit einer Hörfunkredakteurin.

<sup>492</sup> Vgl. Interview Nr. 3, S. 418 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

<sup>493</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 498 mit einer Fernsehredakteurin.

Geschichten, wie Tagespresse, also einfach regelmäßiges Lesen von Meldungen.“<sup>494</sup>

Wie die angeführten Beispiele anschaulich belegen, ist der Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden eine hohe Wertigkeit beizumessen, da die Komplexität der Lernnotwendigkeiten und –dispositionen in Transformationsprozessen differenzierte, außerhalb eines organisierten Rahmens stattfindende Lernaktivitäten verlangt. Fachzeitschriften, Bücher und das Medium Internet werden genutzt, um sich in neue Themenfelder einzuarbeiten, sich auf dem Laufenden zu halten und um aktuelle Fachdiskussionen verfolgen zu können.

Den Prozess des informellen Kompetenzerwerbs verdeutlicht exemplarisch ein Tontechniker: „Dass ich dann nicht nur mit einem Kollegen zusammen war, sondern auch mit den verschiedensten Leuten in unterschiedliche Studios gekommen bin, die mir dann ihre Arbeitsweise näher gebracht haben oder ich konnte einfach durch Zuschauen sehen, was sie tun. Das hätte ich, wenn ich jetzt direkt ins Studio gekommen wäre, ohne das Vorwissen nicht so gut in Verbindung bringen können bzw. in meinem Gedächtnis speichern, weil ich dann nicht genau weiß, was macht derjenige gerade oder warum macht er gerade dies und jenes in dem und dem Fall.“ Dieses Beispiel belegt die Signifikanz des Lernens von Kollegen und im Rahmen von Beobachtungsprozessen. Dass insbesondere das Beobachten und anschließende Reproduzieren effektiv zur Kompetenzentwicklung beiträgt, bestätigt auch ein Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik: „[...] irgend jemand zeigt mir, wie irgendetwas funktioniert und erklärt mir irgend welche Zusammenhänge. [...] dann lerne ich in dem Moment, weil ich weiß: „Aha, die und die und die Möglichkeiten gibt es.“ Die werde ich nicht alle sofort beherrschen, das ist mir völlig klar. Aber ich weiß, dass es die gibt, und das probier ich dann an den Maschinen so lange aus, bis ich das kann. [...] Aber es ist schon so, dass ich für mich am besten oder sehr gut lernen kann einfach durch Zuschauen und hinterher Reproduzieren.“<sup>495</sup>

---

<sup>494</sup> Vgl. Interview Nr. 8, S. 462 mit einem Redaktionsleiter.

<sup>495</sup> Vgl. Interview Nr. 5, S. 441 mit einem Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

Informelles Lernen findet in ausgeprägtem Maße im alltäglichen Arbeitsvollzug und durch die Kommunikation innerhalb des Kollegenkreises und mit Vorgesetzten statt. Da die Produktion von Hörfunk- und Fernsehbeiträgen nur dann stringent, effektiv, qualitativ hochwertig und ökonomisch erfolgen kann, wenn eine effiziente Teamarbeit zwischen den Medien nah Beschäftigten gegeben ist, induziert diese organisationelle Arbeitsform spezifische Determinanten und Potenziale informellen Lernens.

### **7.3.3 Informelles Lernen als Arbeitsprozesslernen**

Zusammenfassend legt der Überblick über die Interviewaussagen den Schluss nahe, dass die vorab genannten und exemplarisch veranschaulichten vehement genutzten informellen Lernarten nicht singulär oder isoliert angewendet werden, sondern je nach Berufsanforderungen und individueller Disposition vielfach mehrere von ihnen parallel, ineinander übergehend, intendiert und auch arbeitsimmanent integrativ eingesetzt werden. Gemäß der jeweiligen situativen Anforderungssituation dominiert die eine oder andere Lernart des persönlichen Portfolios.

Das Spektrum fungibler Lernarten skizziert ein Mitarbeiter der Informationstechnik als Antwort auf die Frage: „Wie lernen Sie, wenn Sie nicht an institutionalisierten Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen?“: „Ich denke, wie gesagt, Testen, Ausprobieren, ist eine Sache. Was wichtig ist, ist auch der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die, sag ich mal, im selben Bereich arbeiten und ähnliche Probleme, Schwierigkeiten oder einfach Fragen haben. [...] Und zum anderen – ja, es ist einfach vielleicht auch ein Stück Umsetzen von Erfahrungen, also Übertragen von bestimmten Inhalten auf Dinge: „So eine Situation hatten wir schon. Wie haben wir das damals gemacht?“, vielleicht noch einmal auch in Dokumentationen, die man für sich so macht, nachzuschauen. „Bei diesem Fall haben wir diesen Weg beschritten, vielleicht kann man den in dem Fall auch gehen.“ Einfach versuchen, vergleichbare Situationen abzuschätzen.“<sup>496</sup>

---

<sup>496</sup> Vgl. Interview Nr. 1, S. 403 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

In Bezug auf den Lerneffekt wurde ausgeführt, dass dieser besonders intensiv ist, wenn eine Tätigkeit, Anforderung oder Fragestellung selbstständig im Arbeitsprozess erledigt oder gelöst wird. Dies resultiert aus der Tatsache, dass das bei organisierten Weiterbildungsmaßnahmen oftmals latente Lerntransferproblem durch die Koinzidenz von Übertragungsprozess und Kompetenzerwerb aufgehoben wird. Da sich das Lernen im Prozess der Arbeit innerhalb der Medienproduktion vorrangig in sozialen Bezügen und in Projektgruppen vollzieht, ist es als soziale Interaktion zu verstehen. Diese nimmt sowohl im internen Sozialgefüge der Ebenen des Teams, der Redaktion oder der Rundfunkanstalt Raum ein als auch im Kontext der beruflichen professionellen Kommunikation, wie sie z. B. in der Interviewsituation gegeben ist: „Klar, man lernt auch bei der Arbeit, die man macht. Wenn ich jemanden interviewe und mich in ein Thema einarbeite, das ich vorher nicht kannte oder nicht in dem Maße. Natürlich, der Beruf an sich ist ja ständiges Lernen.“<sup>497</sup>

Das gemeinsame Lernen im Arbeitsvollzug bietet einerseits die Möglichkeit, sich durch Beobachtung an Vorbildern oder Modellen zu orientieren, andererseits erlaubt es die Reflexion der Wirkung von Kompetenzinternalisierung im Hinblick auf die Bewältigung von Problemsituationen: „Ich würde mal sagen durch Modelllernen. Also Modelllernen jetzt im klassischen NLP-Sinne heißt für mich, indem ich mir Menschen suche in meinem Umfeld, von denen ich denke, die machen das gut. Und ich so ein bisschen versuche, durch Beobachtung herauszufinden, wie schaffen die das, dass die da so gut durchkommen, dass die Sendungen erfolgreich sind, was haben die, wo ich etwas von lernen könnte.“<sup>498</sup>

Lernen im Kontext des Arbeitshandelns fördert in herausragender Weise den Kompetenzerwerb und die Vertiefung von Kompetenzen, denn: „Die Tiefe, die muss man sich selber erarbeiten, die lernt man aber erst im Prozess des Tuns.“<sup>499</sup>

---

<sup>497</sup> Vgl. Interview Nr. 6, S. 445 mit einer Hörfunkredakteurin.

<sup>498</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 493 mit einer Fernsehredakteurin.

<sup>499</sup> Vgl. Interview Nr. 3, S. 419 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

### 7.3.4 Krisensituationen und Netzwerke als essentielle informelle Lernquellen

Weitere in hohem Maße Kompetenz fördernde Konstellationen stellen Krisen- und Notsituationen dar. In diesen durch Handlungsdruck gekennzeichneten Spannungsphasen werden Alltagsroutinen oftmals zur Disposition gestellt und neue Verfahrensweisen ausprobiert. In der Konfrontation mit Barrieren und Widerständen konstituieren sich bisher nicht bekannte Kompetenzanforderungen, da der Rekurs auf routinisierte Kenntnisse und Fähigkeiten allein keine Problemlösung oder Situationsbewältigung herbeiführen kann. Eine Fernsehredakteurin beschreibt die organisatorischen Strukturen und Reglements der Rundfunkanstalt als Ursache des Missempfindens, das Lernprozesse katalysiert: „[...] aber ich lerne am besten aus Wut – in Situationen, wo ich sehr verärgert bin und wo man mir viele Hindernisse in den Weg legt, und die sind ja reichlich bei den vielen Hierarchien und Zwängen in so einem Haus. Sie laufen immer gegen geschlossene Türen und sie haben oft, wenn sie eine Idee haben: „Was machen wir?“, dann haben sie das Gefühl, sie müssen sich entschuldigen und fallen unangenehm auf. Das ist sehr typisch für die öffentlich-rechtlichen – und das sind Situationen, finde ich, wo ich wirklich lerne, wo ich lerne - und das ist eine ganz wichtige Qualifikation - mit Widerständen umzugehen und trotzdem mein Ding zu machen. Da bin ich am allerbesten und am aufnahmebereitesten in Lernprozessen, wenn ich richtig sauer bin – also dann kommt dieses: „Jetzt erst recht.“ Das sind auch Notsituationen im Grunde, da, finde ich, lernt man am meisten, da lerne ich am meisten.“<sup>500</sup> Jeder Erwerbstätige erlebt persönliche Krisensituationen am Arbeitsplatz, die im Regelfall nicht existenziell sind. Diese Form der Herausforderung wird vielfach unidirektional als Gefahr empfunden, obwohl sie außergewöhnliche Lernchancen eröffnet. Der konstruktive Umgang mit Krisen impliziert Lernerfolg und trägt zum Kompetenzgewinn bei.

Einen weiteren bedeutsamen Faktor der Kompetenzentwicklung stellt das informelle Lernen über Netzwerke dar. Unternehmensinterne Lernnetzwerke umfassen im übertragenen Sinne des basalen Kommunikationsmodells

---

<sup>500</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 496 mit einer Fernsehredakteurin.

informell als Experten angesehene und aufgrund dieser Rollenzuweisung als solche agierende Kommunikatoren, die Informations- und Tippgeber, sowie die gezielt Rat- und Informationsanfragenden, die Rezipienten. Je nach Fragestellung können die Rollen variieren. Parallel zu diesen informellen funktionalen Netzwerken existieren individuelle dynamische Beziehungen innerhalb und zwischen den Berufsgruppen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Das erstgenannte Netzwerk auf übergeordneter Ebene bringt Mitarbeiter heterogener Berufsgruppen und Funktionen zusammen, letzteres gründet entweder auf homogenen oder ähnlichen Berufsanforderungen oder es bezieht die im Berufsalltag für den Informationsprozess als maßgeblich erachteten Personen ein.

Beiden Netzwerken gemeinsam ist deren inoffizielle Funktion eines Forums informellen Lernens im Zuge des Informations-, Meinungs- und Erfahrungsaustauschs. Insbesondere der Wissenstransfer zwischen einzelnen Berufsgruppen einer Rundfunkanstalt ist eine selbstverständliche und traditionell praktizierte Form der Integration von Arbeiten und Lernen. Voraussetzung, damit dieses funktioniert, ist eine transhierarchische, fördernde und fordernde Haltung und die Bereitschaft der Mitarbeiter, Wissen an andere weiterzugeben und im Gegenzug proaktiv Informationen von Kollegen zu erfragen. Eine Fernsehredakteurin skizziert das Prinzip der Lernnetzwerke: „Die [Netzwerke] wachsen im Laufe der Jahre, d. h. es gibt sozusagen ein bestimmtes Lernkollegium, wo ich den Leuten auch vertraue, wo ich die Informationen bekomme, die ich brauche, wo kein Misstrauen ist, nicht Konkurrenz im negativen Sinne – das sind alles so Sachen, die im Laufe der Jahre entstanden sind und das ist auch ein Lernnetzwerk.“<sup>501</sup> Lernnetzwerke verursachen keine Kosten und sind mindestens ebenso effektiv wie die Zusammenarbeit mit einem externen Unternehmensberater. Grundlage eines Lernnetzwerkes sind die Offenheit und das Vertrauen der an ihnen Partizipierenden.

---

<sup>501</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 493 mit einer Fernsehredakteurin.

### 7.3.5 Einschätzung des Nutzens informellen Lernens

Informelles Lernen wird von den Befragten als substantielle und quantitativ dominierende Lernform, die täglich - vielfach Problem orientiert und teilweise unbewusst – stattfindet und einen hohen Nutzen stiftet, bewertet: „Ich sag das immer, für mich ist das so, dass ich dafür bezahlt werde, dass ich jeden Tag in ein endloses Seminar gehe über Inhalte, ich lerne jeden Tag neue Inhalte. Und ich erweitere – das ist superspannend - ich kann Fragen stellen in einer Autorenrunde, die ich natürlich stellvertretend für den Zuschauer stelle; und so lerne ich jeden Tag. Ich lerne durch jeden Film, durch jedes Treatment<sup>502</sup> und durch jedes Gespräch mit einem Autor dazu, auf einer ganz anderen Ebene, rein inhaltlich.“<sup>503</sup>

Diese Aussage impliziert die Erkenntnis, dass berufliche Kompetenzen sich weitgehend innerhalb des Arbeitsprozesses oder Arbeitsumfeldes entfalten. Ein Hörfunk-Redakteur erklärt diesen Prozess ausgehend von der Informationsquelle: „Ich lerne unglaublich viel nach wie vor durch Gespräche mit Leuten, die wiederum selbst aus ihrem eigenen reichen Erfahrungsschatz schöpfen, und man lernt eben auch nach wie vor ganz viel in diesem Umfeld, in dem man sich bewegt. Wenn man Kollegen trifft, die sich in anderen Bereichen stärker auskennen, wenn man auf irgendwelchen Seminaren auch mit Leuten ins Gespräch kommt und wenn man am Ende selbst mit den sogenannten Multiplikatoren, mit den Leuten, die in der Wirtschaft tätig sind, spricht, dort lerne ich unglaublich viel. Auch in meinem Bekanntenkreis, wenn ich da - ich habe einen Unternehmensberater als Schwager, einen McKinsey-Mann mit einer eigenen Firma mittlerweile. Mit dem unterhalte ich mich dann ganz gezielt und ganz intensiv, weil ich dabei sozusagen aus erster Hand [Dinge] erfahre, und das ist einfach immer noch das Allerwichtigste, finde ich. Aus erster Hand Sachen zu erfahren, wie was funktioniert. Wie funktioniert Unternehmensberatung, wie funktioniert dies und jenes. Das ist immer noch die allerbeste Informationsquelle. Internet kommt zwar scheinbar an erster

---

<sup>502</sup> Als Treatment wird die schriftliche Vorgabe des Autors, die mittels Bild- und Textspalte Anweisungen zum Ablauf des Einspielfilms gibt, bezeichnet.

<sup>503</sup> Vgl. Interview Nr. 15, S. 509 mit einer Fernsehredakteurin.

Stelle, aber es kann diese Information aus erster Hand nicht ersetzen, überhaupt nicht.“<sup>504</sup>

Informelles, auf die Praxis bezogenes Lernen ist ein als selbstverständlich wahrgenommener und daher nicht ständig reflektierter, doch evident relevanter Bestandteil des Arbeitsalltags der Medien nah Beschäftigten. Dieses Lernen ist in der Erscheinungsform des arbeitsimmanenten Lernens als automatische, unvermeidbare en passant-Wirkung von Arbeitstätigkeiten anzusehen.

Dem informellen Lernen wird ein qualitativer Stellenwert von 80 bis 90 Prozent und ein zeitlicher Umfang von 70 Prozent an allen Lernaktivitäten beigemessen. Den Nutzen informeller Lernprozesse bewertet aussagekräftig eine Fernsehredakteurin: „Wenn ich eine Skala nehmen würde von 1 bis 10 für die informellen Lernprozesse [...], dann würde ich den Nutzen bei 9 sehen, wenn 10 das Maximum ist.“<sup>505</sup>

Diese evidente Dominanz informellen Lernens im Kontext von Arbeitsprozessen spiegelt die Faktizitäten in den Sendern wider. Plakativ anschaulich schildert dies ein Hörfunkredakteur, der informelles Lernen als arbeitsimmanenten Prozess erlebt: „Wenn ich mich mit irgendeinem Thema beschäftige, befasse ich mich ja immer über dieses Thema hinausgehend auch ein bisschen mit Randbereichen, mit Kernbereichen oder mit irgendeiner Unternehmenspersönlichkeit oder anderem, am Rande guckt man mal ins Internet, recherchiert zwei, drei Informationen über diese Firma, diese nimmt man mit, man guckt vielleicht noch einmal in das eine oder andere Buch rein oder in eine alte Unterlage. Das bleibt dann hängen, aber das ist im Grunde kein Lernen im herkömmlichen Sinne, wo man sich wirklich mal auf das Lernen konzentriert, sondern es ist wirklich nur ein Abfallprodukt.“<sup>506</sup>

Informelles Lernen im Arbeitsalltag jenseits organisierter Weiterbildungsmaßnahmen wird im Organisationsgefüge der Rundfunkanstalten in zunehmendem

---

<sup>504</sup> Vgl. Interview Nr. 2, S. 409 mit einem Hörfunkredakteur.

<sup>505</sup> Vgl. Interview 13, S. 497 mit einer Fernsehredakteurin.

<sup>506</sup> Vgl. Interview Nr. 2, S. 410 mit einem Hörfunkredakteur.

Maße erwartet, jedoch nicht gezielt stimuliert. Die von den Mitarbeitern artikulierten Wahrnehmungen indizieren eine intrinsische Motivation, die aus einer Erfahrung des Kompetenzzuwachses mittels informellen Lernens, in eine souveränere Tätigkeits- und Anforderungsbeherrschung und einen flexiblen Umgang mit Veränderungen und Innovationen mündet, resultiert.

Als ein Kritikpunkt intendierten informellen Lernens wird von mehreren Probanden die Zeitintensität angesehen. Die Anwendung dieser Lernform, bei der auf didaktisch-methodische Anleitung verzichtet wird, kann dazu führen, dass sich Lösungswege und Lernerfolge bedingt durch die Komplexität von Sachverhalten erst mit erheblicher Zeitverzögerung einstellen. Im Fall von für den damit Konfrontierten intransparenten Problemsituationen ist dies nicht selten, da das Individuum den Lernprozess selbstständig und eigenverantwortlich gestaltet: „[...] wenn man learning by doing macht oder wenn man so selbst lernt, autodidaktisch, dann hat man immer das Problem, dass man sehr schnell an vielleicht ganz großen Themengebieten vorbeiläuft, gar nicht weiß, dass sie existieren und vielleicht zwar einen Weg findet zum Ziel, aber vielleicht nicht gerade den kürzesten.“ In derartigen Situationen ist es oftmals zielführend, externe Unterstützung einzufordern. Das Abwägen zwischen einer informellen Vorgehensweise und der Inanspruchnahme non-formaler Maßnahmen beurteilt ein IT-Spezialist im Kontext der Durchführung von IT-Projekten: „Ich kann auf der anderen Seite versuchen, mir durch Dokumentationen, durch Informationen, auch durch Fragen von Kunden, vielleicht auch Anfragen bei anderen Firmen: „Wie macht ihr das?“, das selber umzusetzen. Dies dauert aber auf jeden Fall länger, weil man zuerst diese grundsätzlichen Dinge kennen lernen muss und lernen muss erst einmal. Ich denke, es ist auch eine Frage der Wirtschaftlichkeit. Und bei größeren Projekten würde ich sagen, ist punktuell die Unterstützungsleistung eine gute Sache, kleinere Dinge würde ich eigentlich versuchen irgendwie selbst zu lösen, da man oft auch schneller ist, als auf Schulungen zu warten [...]“<sup>507</sup>

Ein ausschließlich auf die Lernform des informellen Lernens konzentriertes Lernen birgt die Gefahr von Wissensdefiziten und teilweise suboptimalen

---

<sup>507</sup> Vgl. Interview Nr. 1, S. 405 f. mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

Ergebnissen. Dieses potenzielle Manko informellen Lernens beschreibt ein Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik: „Ja, das kommt sehr häufig vor. Also bei einigen Dingen, wenn dieser Grundstock nicht da ist. Dann kriegt man viele Sachen mit, die wichtig sind, aber es ist nicht allumfassend. So dass man einige Sachen wirklich nicht kennt und dadurch Informationslücken entstehen. Man hat dann das Gefühl, dass man ... Also es ist auch ein Selbstbewusstseinsgefühl dabei, dass man manchmal glaubt, man wisse nicht alles bzw. man merkt es auch, dass dann andere Kollegen manche Dinge einfach anders machen oder besser machen [...]“<sup>508</sup>

Exklusiv informelles Lernen kann nicht allumfassend sein, bestimmte Situationen und spezielle Anforderungen sind effizient mittels komplementär eingesetzter non-formaler Lernaktivitäten zu bewältigen. Die Grenze informellen Lernens stellt ein in Relation zum Ergebnis unwirtschaftlicher Zeitaufwand dar.

### **7.3.6 Prioritäre Lernarten**

In Bezug auf die prioritär genutzten Lernarten ist zu konstatieren, dass learning by doing, trial and error-Lernen, Kommunikationsprozesse und der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, Lernen durch Beobachten und individuell informelles Lernen als elementare, einen hohen Lerneffekt generierende Lernarten angesehen werden. Die Einzelfallanalyse gibt darüber hinaus Auskunft über im Hinblick auf ihre organisationelle Ausrichtung als Mischformen zu charakterisierende Lerntrends. Zu den intendiert eingesetzten und organisatorisch geplanten, jedoch in der konkreten Ausgestaltung informell geprägten Lernformen zählen sowohl individuelle Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen (Coaching) als auch der systematische Wechsel des Arbeitsplatzes (Job rotation).

Coaching und Job-rotation-Programme werden in den Rundfunkanstalten gezielt und differenziert angewendet. Coaching als interaktiver, personenzentrierter Beratungsprozess, der in erster Linie berufliche Inhalte

---

<sup>508</sup> Vgl. Interview Nr. 10, S. 473 mit einem Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

fokussiert und in der Regel die Reflexion der beruflichen Rolle einbezieht, wird in der Mehrzahl der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nicht generell als Kompetenzausbau-, sondern als Schwächen ausgleichendes Personalentwicklungsinstrument für Führungskräfte eingesetzt.<sup>509</sup> Job-rotation wird vornehmlich auf den redaktionellen Bereich konzentriert und intendiert, Hörfunk- und Fernsehredakteuren durch den Einsatz in verschiedenen Redaktionen Einblicke in für sie weitgehend unbekannte Sachgebiete, Medien und die dort gängigen Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen zu ermöglichen, die Tätigkeitsfelder kennen zu lernen und sich auf diese Weise ein breiteres Kompetenzportfolio anzueignen. Die Transformationen im Rundfunk verlangen neben den tradierten Formen des Lernens die komplementäre Nutzung Prozess begleitender Lernformen.

### **7.3.7 Die Einschätzung des Nutzens organisierter Weiterbildungsmaßnahmen und der Einfluss non-formalen Lernens auf die Kompetenzentwicklung**

Formalisierte Weiterbildung in Form von Seminaren und Schulungen dient der Aktualisierung von Wissen, dem Erlernen von Basiskenntnissen und der Erlangung eines thematischen Überblicks. Ein IT-Spezialist beschreibt die konstituierende Wirkung von Schulungen: „Ich erwarte immer von dem Schulungsleiter weniger, dass er mir immer in der Tiefe vermittelt, wie jeder einzelne Schritt zu tun ist, sondern vielmehr, dass er mir quasi eine Werkzeugkiste zeigt. Ich kann dir nicht vermitteln, wie jedes einzelne dieser Werkzeuge bis ins letzte funktioniert, aber du hast einen Überblick über das, was du an Möglichkeiten hast.“<sup>510</sup> Zielgruppen spezifische Schulungen dienen der allgemeinen Orientierung im jeweiligen Berufsfeld. Der organisationell-formale Rahmen, der ein Heraustreten aus dem Arbeitsprozess ermöglicht, ist

---

<sup>509</sup> Eine Ausnahme von dieser Praxis ist im Norddeutschen Rundfunk festzustellen, der Coaching als integrativen Bestandteil seines Führungskräfteentwicklungsprogramms und somit als reguläre non-formale Maßnahme anbietet.

Vgl. Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.): NDR Bildungsprogramm 2004. Hamburg 2003, S. 15 ff.

<sup>510</sup> Vgl. Interview Nr. 3, S. 418 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

darauf ausgerichtet, die Konzentration der Teilnehmer auf die Lernvorgänge zu fokussieren. Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und konnektiv hierzu das Lernen als solches wird in den Mittelpunkt gestellt.

Entscheidendes Kriterium der Kompetenz fördernden Wirkung von Schulungen ist deren Zielgruppenadäquanz, die die differierenden Vorkenntnisse der Teilnehmer bereits bei der Planung berücksichtigt und die Curricula entsprechend der jeweiligen Teilnehmeranforderungen entwickelt. Im idealtypischen Fall erhält der Lerner den Freiraum, den Lernprozess größtenteils selbst zu steuern, indem der Trainer in seiner lehrenden Rolle soweit wie möglich in den Hintergrund tritt.

Da Schulungen nicht die konkreten Arbeitsanforderungen abbilden, verflüchtigt sich das in deren organisiertem Rahmen Erlernte ohne praktische Anwendung schnell und bleibt weitgehend wirkungslos: „Und es zeigt sich für mich immer wieder, dass, was sich in einer Schulung sehr einfach oder sehr schön anhört, in der Praxis auf Probleme trifft.“<sup>511</sup> Ein weiteres Manko des Seminarlernens ist dann zu konstatieren, wenn dieses, wie es eine Fernsehredakteurin veranschaulicht, nicht zum Kompetenzaufbau beiträgt: „Das [in Seminaren Vermittelte] ist ein allgemeiner Überblick immer mit einer grundsätzlichen Einführung und da sind dann viele Sachen, da geht man raus und hat die drei Tage später vergessen. Und dann ist man ein paar Wochen später in so einer Situation: Irgendetwas stürzt ab oder man braucht etwas Bestimmtes aus unserem Archiv, das sich auch sehr verändert hat. Wir haben jetzt einen ganz neuen Archivzugriff durch die Computertechnologie, da wird ja nichts mehr kopiert. Das ist manchmal gar nicht so einfach, die Sachen zu finden. Und in dem Moment, in dem das Problem sich stellt, ist das Wissen meist nicht mehr abrufbar, das in den Seminaren gelernt worden ist.“<sup>512</sup>

Die genannten Erfahrungen veranschaulichen den Nutzen und die Grenzen von Schulungen, die im allgemeinen dazu geeignet sind, den Teilnehmern eine theoretische Fundierung nahe zu bringen, die Praxisanforderungen jedoch lediglich marginal tangieren. Eine ebenfalls zur Sprache gebrachte

---

<sup>511</sup> Vgl. Interview Nr. 1, S. 404 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

Schwäche des non-formalen Lernens liegt in der extrem niedrigen Halbwertszeit des apperzipierten Wissens. Die explizierten Interviewresultate sind darauf zurückzuführen, dass ebenso wie in anderen Organisationen und Firmen auch in öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in einigen Teildisziplinen organisierte Schulungsmaßnahmen partiell zur Unterstützung selbstständigen Lernens beitragen, ihre Wirkung allerdings darüber hinaus nur in begrenztem Maße den die Kompetenzentwicklung initiierenden Lerntransfer anregen kann.

Um einen komprimierten Überblick über spezifische Themenstellungen zu gewinnen, sind non-formale Lernaktivitäten unerlässlich, sie nehmen insgesamt jedoch nur einen minimalen Arbeitszeitanteil ein. Diesen scheinbaren Widerspruch zwischen den als grundlegende Lernquellen fungierenden Fachseminaren und deren faktischer geringfügiger Inanspruchnahme begründet ein Hörfunk-Redakteur mit dem Hinweis auf den Engpassfaktor Zeit: „Man müsste mehr Zeit haben dafür [für Seminare], man müsste mehr Zeit dafür aufwenden können. Meinen Anspruch auf Bildungsurlaub habe ich nie wahrgenommen. Das ist aber mein eigenes, mein privates Problem, dass ich das nicht schaffe. Aber wichtig sind solche Sachen wie diese früheren ZFP-Seminare zum Sachwissen. Das waren absolute Lernquellen für mich. Wenn wir durch Unternehmen gegangen sind drei Tage und haben von A bis Z das Unternehmen durchforsten können, da lernt man viel mehr als bei allen anderen Möglichkeiten, die man hat.“<sup>513</sup> Oftmals entscheiden zeitliche Ressourcen über die Teilnahme an institutionell organisierten Qualifizierungsmaßnahmen: „Ich habe dieses Jahr teilgenommen an einem Seminar „Konfliktmanagement“ und da hat man innerhalb von zwei Tagen doch mindestens fünf Sätze gelernt, die man im Kopf behalten kann, die man umsetzen kann.“<sup>514</sup>

Ungeachtet der potenziellen positiven Wirkungen non-formaler Maßnahmen können Schulungen weder einen Lernerfolg noch den Aufbau oder die

---

<sup>512</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 492 f. mit einer Fernsehredakteurin.

<sup>513</sup> Vgl. Interview Nr. 2, S. 409 mit einem Hörfunkredakteur.

<sup>514</sup> Vgl. Interview Nr. 4, S. 432 mit einer Redaktionsleiterin.

Entwicklung von Kompetenzen garantieren. Dies gilt in besonderem Maß für einen inflationären Besuch von Schulungen: „Man darf sich nicht kaputt schulen. Es gibt auch manchmal die Fälle, dass Leute alle möglichen Qualifizierungsmaßnahmen besuchen und trotzdem nicht mit ihrer Situation fertig werden. Das ist natürlich meistens so, dass man sich das selber nicht zugesteht, es aber bei anderen beobachtet.“<sup>515</sup> Ein wesentliches Kriterium des Lernerfolges ist die Motivation der Teilnehmer.

Obwohl der zeitliche Aufwand für organisierte Weiterbildung in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten einen marginalen Arbeitszeitanteil einnimmt, ist der Stellenwert dennoch enorm hoch, da die Mitarbeiter daran gewöhnt sind, mit umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen zu den unterschiedlichsten Themenfeldern unterstützt zu werden. Fachlichen Qualifikationsanforderungen, z. B. in journalistisch-handwerklichen, Hörfunk-, Fernseh- und informationstechnischen Themengebieten wird in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten bedarfsorientiert, zeitnah und flexibel durch Schulungsmaßnahmen und Lehrgänge begegnet. Da berufliche Handlungskompetenz im Wesentlichen auf Erfahrungen mit der Bewältigung von Aufgaben und schwierigen Situationen und dem Lösen von Problemen beruht, stößt eine Förderung der Kompetenzentwicklung mittels strukturierter Qualifizierungsmaßnahmen schnell an die Grenzen non-formaler Angebote.

### **7.3.8 Die Bedeutung des Erfahrungstransferlernens für die Kompetenzentwicklung**

Über den Prozess des Erfahrungsmachens in der konkreten Auseinandersetzung mit Arbeitstätigkeiten hinaus wird auch der Erfahrungstransfer als ein bedeutsamer, die Kompetenzentwicklung fördernder Faktor angesehen. Ein Hörfunk-Techniker schildert die beim Erlernen von Computerprogrammen stattfindende Übertragung von Erfahrungen: „Also wenn ich z. B. eine Excel-Tabelle erstellen musste, dann habe ich mich einfach daran gesetzt und versucht aufgrund von Wissen, wie solche Computerprogramme strukturiert sind - das weiß ich, woher auch immer, das

---

<sup>515</sup> Vgl. Interview Nr. 4, S. 432 f. mit einer Redaktionsleiterin.

eignet man sich irgendwie einfach an, da hat man versucht, die schon präsenten Kenntnisse zu übertragen und das funktioniert auch, in den meisten Fällen. Wenn man ein Computerprogramm verstanden hat, warum auch immer oder woher auch immer, dann fällt es einem relativ leicht, andere Programme zu lernen und diese dann für sich zu nutzen und dann nach und nach immer tiefer einzusteigen.“<sup>516</sup>

Der Transfer von Erfahrungswissen zur Erschließung neuer oder bisher nahezu unbekannter Sachverhalte ist effektiv und sinnvoll vorrangig im Fall von auf komparablen Strukturen basierenden Materien anzuwenden. Hierzu zählen beispielsweise IT-Themenstellungen, da Softwareprogramme insbesondere dann, wenn sie vom selben Hersteller entwickelt wurden, similäre Basisstrukturen aufweisen.

### **7.3.9 Der Einfluss des informellen und des non-formalen Lernens auf die Basiskompetenzen**

Zum Aufbau von Kompetenzen, sei es auf fachlichem, methodischem oder sozial-kommunikativem Feld, eignet sich informelles, in erster Linie arbeitsprozessuales Lernen insbesondere dann, wenn es gilt, auftretende Probleme und Situationen zu bewältigen. Die soziale Kompetenzentwicklung vollzieht sich vorrangig informell im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld. Diesen Prozess charakterisiert ein Redaktionsleiter: „Ich habe mir da wirklich sehr viel selbst angeeignet, also tatsächlich im täglichen Umgang und Miteinander und vertraue auch ein bisschen darauf, da ich zu Hause eine Familie mit zwei Kindern habe, dass man da auch eine gewisse soziale Kompetenz entwickeln muss, damit einem die Sache nicht über den Kopf wächst. Und dass es im Büro und im Miteinander mit den Menschen hier im Büro nicht viel anders ist.“<sup>517</sup> In dieser Einschätzung klingen die Sonanz und Analogie von Lernvorgängen im Arbeitsumfeld und in der Familie und der Transfer im Hinblick auf den Erwerb von Sozialkompetenz an.

---

<sup>516</sup> Vgl. Interview Nr. 5, S. 437 f. mit einem Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

<sup>517</sup> Vgl. Interview Nr. 8, S. 463 mit einem Redaktionsleiter.

Ebenso wie informelles kann auch non-formales Lernen die Fach- und Methodenkompetenz partiell fördern, trägt aber konträr zum erstgenannten nicht oder fast gar nicht zur Entwicklung der Sozialkompetenz bei: „Das geht natürlich bei Sachen wie Sozialer Kompetenz überhaupt nicht, das kann man sich nicht schnell aneignen und kann man sich auch nicht durch ein Seminar einfach aneignen. Aber bei bestimmten fachlichen Fragen [...]“<sup>518</sup>

Das vom Spannungsfeld flexibler Produktion und aktueller Sendungen gekennzeichnete Arbeitsumfeld des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfordert und generiert Arbeitsprozesslernen in einem die anderen Lernarten quantitativ dominierenden Umfang. Daher bestimmt informelles Lernen im Arbeitsalltag den größten Teil der Kompetenzentwicklung und es ist aufgrund des wachsenden Stellenwertes des Lernens in der Arbeit zu prognostizieren, dass seine Bedeutung weiter zunehmen wird.

### **7.3.10 Das Verhältnis von non-formalem zu informellem Lernen**

Eine synergetische Beziehung zwischen dem alltäglichen und oftmals unbewusst erfolgenden informellen Lernen und dem geplanten, punktuell genutzten und daher nur einen minimalen Arbeitszeitanteil einnehmenden non-formalen Lernen ist die Voraussetzung umfassender Kompetenzentwicklung, da non-formale Lernaktivitäten die konkreten Arbeitsanforderungen nicht abbilden (können). Sie beschränken sich auf die Vermittlung von Basiskennnissen<sup>519</sup>, die durch informelles Lernen zu erweitern, praktisch zu erproben und zu vertiefen sind.

Die Aufwendungen für informelle Lernaktivitäten schildert ein Mitarbeiter der Hörfunktechnik und setzt sie in Relation zum Lernen im Rahmen von institutionell organisierten Qualifizierungsmaßnahmen: „Da kann ich ganz einfach nur sagen, ich arbeite 220 Tage glaube ich im Jahr – wenn ich dann rückblicke auf das vergangene Jahr, wie viel Tage ich da auf einer Fortbildung

---

<sup>518</sup> Vgl. Interview Nr. 8, S. 463 mit einem Redaktionsleiter.

war – das können maximal 10 Tage gewesen sein – und dann kommen wir auf 5 Prozent so plus minus. Also mehr wird es, glaube ich, nicht sein.“ Dieses Beispiel verdeutlicht die hohe Bedeutung informeller Lernprozesse, zumal die angegebenen 10 Schulungstage deutlich über den in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten durchschnittlich wahrgenommenen Seminartagen liegen.<sup>520</sup>

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung nimmt informelles Lernen eine quantitativ wie auch qualitativ primäre Rolle ein: „Also das autodidaktische und informelle Lernen geht sicherlich ohne das Lernen in der direkten Schulung, aber umgedreht geht es sicherlich nicht. Also eine Schulung ohne dass ich mich mal nachher oder vorher mit dem Stoff befasse, kann keine Wirkung haben in meinen Augen.“<sup>521</sup>

Aus der Perspektive eines Hörfunk-Redakteurs stellt sich das Verhältnis von informellem Lernen und formalisierter Weiterbildung wie folgt dar: „Also, man ist ja gezwungen zu diesem learning by doing, es geht ja gar nicht anders. Das erlauben ja die Abläufe gar nicht, denn das Hamsterrad dreht sich immer weiter und da gibt es oftmals gar keine andere Möglichkeit als eben dieses zu tun und das macht ja auch Spaß; auf der anderen Seite dieses unabhängig von der alltäglichen Arbeit sich einmal wieder dem Lernen zuwenden zu können, also sich wirklich einmal wieder auf die Schulbank zu setzen, dass halte ich für unersetzlich, nach wie vor.“<sup>522</sup> Den Bewusstheitsgrad beider Lernformen charakterisiert eine Fernsehredakteurin: „Wenn man in ein Seminar geht, dann sagt man ganz bewusst: „Interessiert mich dieses Thema, und da gehe ich jetzt hin.“ Es ist schwer für mich zu vergleichen, weil das eine [das informelle Lernen] eigentlich permanent ist und meist aus einer

---

<sup>519</sup> Der Begriff Basiskenntnisse bezieht sich in diesem Kontext nicht explizit auf Grundlagenwissen des „Einsteigerniveaus“, er rekuriert vielmehr generell auf elementare vermittelbare Kenntnisse gleich welchen Zielgruppenlevels.

<sup>520</sup> Die Mitarbeiter der Deutschen Welle haben im Jahr 2003 durchschnittlich 1,71 Tage Weiterqualifizierungsmaßnahmen wahrgenommen. Vgl. Deutsche Welle (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 2003/2004. Bonn 2004, Kapitel 4.1.

<sup>521</sup> Vgl. Interview Nr. 3, S. 422 mit einem Mitarbeiter der Informationstechnik.

<sup>522</sup> Vgl. Interview Nr. 2, S. 414 mit einem Hörfunkredakteur.

bestimmten Situation kommt, das andere ist eine sehr geplante Geschichte...“<sup>523</sup>

Die Interdependenz oder im Einzelfall sogar symbiotische Verbindung beider Lernformen manifestiert sich z. B. in den im Rahmen organisierter Schulungen zwischen den Teilnehmern ausgetauschten Erfahrungen und Informationen, die Anregungen für informelles Lernen evozieren. Diesen Impuls beschreibt ein Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik: „Das Lernen an einer Schule, vor allem wenn es eine überregionale Schule ist, das hat den ganz großen Vorteil, dass man Kontakt zu den Kollegen anderer Rundfunkanstalten – also in meinem Berufsfeld – bekommt. Da vielleicht einfach nur Ideen aufschnappt, die jetzt gar nicht unbedingt was damit zu tun haben, was in diesem Kurs stattfinden soll. Einfach dadurch, dass man sich unterhält und wenn man dann nach Hause gekommen ist, einfach noch mal überlegt, was hat er mir denn erzählt und was fand ich daran so interessant und schon geht die Tour wieder von vorne los.“<sup>524</sup>

### **7.3.11 Bedeutung der formalen Bildung**

Die formale Bildung stellt gemäß der Aussagen der Befragten eine solide Wissensgrundlage und eine effiziente Fachkompetenzbasis dar: „[...] der Hintergrund, den ich mitgebracht habe von Anfang an, nämlich eine Diplombildung als Journalistin – ich weiß, wie ich meine Informationen finde, ich kann mich im Grunde genommen in jeden Themenbereich einarbeiten, wenn ich die Zeit dafür habe. Das sehe ich nicht als ein Problem, das habe ich auch hier nicht gelernt, sondern das war schon damals vor Jahren Teil der Ausbildung.“<sup>525</sup> Eine Hörfunkredakteurin beurteilt retrospektiv ihr Studium: „Ich glaube, was diese Management-Techniken anbelangt, war ich vor Beginn meiner Tätigkeit hier, theoretisch sehr gut vorbereitet, praktisch natürlich unvorbereitet. [...] Also die Fachkompetenz und die journalistischen Fertigkeiten waren da, aber der Umgang mit Menschen, mit Menschen aus

---

<sup>523</sup> Vgl. Interview Nr. 13, S. 495 mit einer Fernsehredakteurin.

<sup>524</sup> Vgl. Interview Nr. 5, S. 440 mit einem Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

anderen Kulturen, der war überhaupt nicht vermittelt worden.“<sup>526</sup> Die oftmals von Unternehmen gegenüber dem Hochschulsystem geäußerte Kritik, die Fachausbildung stehe zu Ungunsten der in der Praxis bedeutsamen Sozialkompetenz zu sehr im Vordergrund, ist demnach nicht kategorisch zu negieren.

### **7.3.12 Definitionen zu Kompetenz**

Nach dem Zusammenhang und dem Verständnis von Qualifikation und Kompetenz befragt, äußerten sich die Probanden tendenziell konsensual und schätzten Kompetenz in Relation zur Qualifikation als höherwertig und umfassender ein: „[...] ich glaube, dass eine Kompetenz höherwertig als Qualifikation anzusehen ist. Also es können sich viele Leute sicherlich Fähigkeiten aneignen, und das würde ich dann als Qualifizierung betrachten. D. h., wenn du das und das kannst, dann bist du qualifiziert dafür, die und die Tätigkeit auszuführen. Kompetent ist für mich aber eine Stufe höher aus dem Grunde, weil ich dann sage, jetzt habe ich zwar meine Qualifizierung und ich kann das, was ich machen muss, auch hinkriegen, aber wenn ich weitergehende Fragen habe, dann kann mir das nur jemand sagen, der auf dem Gebiet kompetent ist [...].“<sup>527</sup>

Qualifizierung wird als die Aneignung von Fähigkeiten, Qualifikation als Formelnachweis derselben und Kompetenz, die einem permanenten Entwicklungsprozess unterliegt, als abrufbares Wissens- und Handlungspotential beschrieben: „[...] Kompetenz klingt in meinen Ohren eher wie etwas, das man wirklich kann, was man wirklich abrufen kann. Und Qualifizierung, gut vielleicht steht das in meinem Lebenslauf und ich müsste das eigentlich können, aber vielleicht kann ich es gar nicht ausüben.“<sup>528</sup> Analog

---

<sup>525</sup> Vgl. Interview Nr. 11, S. 479 mit einer Hörfunkredakteurin.

<sup>526</sup> Vgl. Interview Nr. 4, S. 428 mit einer Redaktionsleiterin.

<sup>527</sup> Vgl. Interview Nr. 5, S. 443 mit einem Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

<sup>528</sup> Vgl. Interview Nr. 6, S. 449 mit einer Hörfunkredakteurin.

hierzu meint ein Hörfunkredakteur, dass „nicht jeder, der qualifiziert ist, kompetent ist. Und Kompetenz ist das, was man kann und abrufen kann.“<sup>529</sup>

Diese Erklärungen und Definitionen verdeutlichen die seitens der Medien nah Beschäftigten in der Zielrichtung klare Vorstellung zu den Begrifflichkeiten. Induktiv ist auf die Korrelation der Begriffspaare Qualifikation und Kompetenz zu formalem, non-formalem und informellem Lernen zu schließen. Ebenso wie informelles berufliches Lernen sich prioritär in konkreten Arbeitssituationen und –anforderungen vollzieht, so bezeichnet Kompetenz als Ergebnis schwerpunktmäßig informellen Lernens die aktuelle tatsächlich verfügbare Handlungsdisposition. Die interaktive dynamische Beziehung zwischen informellem Lernen und der Kompetenzentwicklung klingt implizit in der Aussage einer Mitarbeiterin der Hörfunk- und Fernsehtechnik an: „Die Kompetenz ist dann das, was man erarbeitet hat, verinnerlicht hat, was man anwendet.“<sup>530</sup>

Die von den Probanden im Interview geäußerten Begriffserläuterungen zur Kompetenz korrespondieren weitgehend zum Forschungsverständnis. Die Befragten schätzen Kompetenz im Verhältnis zu Qualifikation als höherwertig und umfassender ein. Qualifizierung wird als Formalnachweis betrachtet, wo hingegen Kompetenz prozessorientiert begriffen wird. Die Sicht der Medien nah Beschäftigten spiegelt sich in der Quintessenz, Kompetenz sei das, „was man wirklich kann, was man wirklich abrufen kann“. Diese Interpretation weist eine klare Konformität zur Auffassung des Forschers, der Kompetenz komprimiert als Summe der Wissensbestände und deren Anwendungsfähigkeit definiert, auf. Die Assoziationen zum Begriffspaar Qualifikation und Kompetenz münden in die Schlussfolgerung, dass eine nachgewiesene Qualifikation nicht automatisch den Erwerb von Kompetenz garantiere. Die Gegenüberstellung der erhobenen Antworten und des in der Studie eruierten Kompetenzterminus, der in beruflichen und außerberuflichen Feldern und Phasen angewendete Potenziale impliziert, ist im Wesentlichen

---

<sup>529</sup> Vgl. Interview Nr. 2, S. 415 mit einem Hörfunkredakteur.

<sup>530</sup> Vgl. Interview Nr. 7, S. 458 mit einer Mitarbeiterin der Hörfunk- und Fernsehtechnik.

deckungsgleich, lediglich in Bezug auf die Basisinterpretation sind geringfügige Diskrepanzen auszumachen.

## **7.4 Relationen und Korrelationen der quantitativ und qualitativ ermittelten Ergebnisse**

Die in den Kapiteln 7.2 und 7.3 analysierten Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der problemzentrierten Interviews gaben Aufschluss über die Bedeutung und Nutzung informeller Lern- und Weiterbildungsformen im Hinblick auf die Bewältigung der Transformationen im Arbeitsumfeld und -prozess des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Es wurde eruiert, welche Implikationen zu institutionell organisierten Maßnahmen bestehen und ob Divergenzen bei den verschiedenen Berufsgruppen in puncto Lernformen feststellbar sind.

### **7.4.1 Veränderungen und Transformationen**

Sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in den Interviews erhielten die Probanden Gelegenheit, sich zum Einfluss der Relevanz von Veränderungen auf die Arbeitsabläufe im öffentlich-rechtlichen Rundfunk zu äußern. Übereinstimmend wird dem technischen Wandel die höchste Bedeutung beigemessen, wobei insbesondere die Digitalisierung als ein alle Medien nah Beschäftigten nachhaltig tangierender Faktor benannt wird. Der als Wegbereiter und Komplement zur Digitalisierung anzusehende informationstechnische Wandel nimmt darüber hinaus aus Sicht der mündlich und schriftlich Befragten ebenfalls einen essenziellen Stellenwert ein.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Megatrends im Rahmen beider Erhebungen analog beurteilt werden. Innerhalb der problemzentrierten Interviews werden additiv qualitative Aspekte – Dynamisierung und zunehmende Komplexität der Arbeitsprozesse – benannt.

Die die medialen Inhalte am evidentesten prägende Kraft ist der Quotendruck, der daher ins Zentrum des Interesses gerückt ist. Das Resultat der schriftlichen Befragung, welches die existentielle Bedeutung

betriebswirtschaftlicher Steuerungsmechanismen aufzeigt, wird durch die mündliche Befragung, die die Spezifizierung, dass die Budget- und Kostenverantwortung einen wichtigen Verantwortungs- und Zuständigkeitszuwachs für leitende Funktionsträger darstellt, fundiert.

Die Etablierung des Internets als effizientes Kommunikations- und Recherchemedium, das die Arbeitsprozesse in den Rundfunkanstalten in einer Weise modifiziert, die es für die Medien nahen Berufsgruppen zunehmend unersetzbar werden lassen, wird sowohl durch die schriftliche als auch die mündliche Erhebung bestätigt.

#### **7.4.2 Die Bedeutung formalen, non-formalen und informellen Lernens**

Wie im Rahmen der qualitativen Analyse nachgewiesen, vermittelt die formale Bildung eine solide Wissensgrundlage und schafft eine effiziente Fachkompetenzbasis. Da Hochschulstudiengänge, insbesondere in geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen, auf diverse Berufsfelder vorbereiten sollen, sind sie im Regelfall generalistisch ausgelegt und ihr Fokus richtet sich auf das Angebot einer extensiven theoretischen und methodischen Wissensbasis, Defizite bezüglich einer unmittelbar effizienten Verwertung des Vermittelten im Praxisalltag sind jedoch offensichtlich.

Sowohl die Angaben der schriftlichen Befragung als auch die in den Interviews kommunizierten Informationen manifestieren die relative Regelmäßigkeit, mit der die Medien nah Beschäftigten non-formale Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in externen Bildungseinrichtungen und hausinterner Art wahrnehmen. Diesen wird in Form von Seminaren und Workshops erhebliche Bedeutung in den öffentlich-rechtlichen Sendern beigemessen, die sich innerhalb der Medien nahen Berufsgruppen in einer verbreiteten subjektiven Wertschätzung, die partiell auf die von den Interviewten geäußerten Grenzen und Defizite informellen Lernens zurückzuführen ist, ausdrückt, weitaus eher aber auf der Intensität, mit der ein fundierter Überblick gewonnen werden kann, gründet.

Fremdorganisierte institutionelle Qualifizierungsangebote fungieren im Regelfall als Sachwissensfundament informeller Lernaktivitäten. Die Mehrzahl der schriftlich Befragten wies auf die nachhaltige Wirkung non-formaler Lernaktivitäten hinsichtlich der Erweiterung der Kenntnisse und Fertigkeiten am Arbeitsplatz und des Ausbaus der Fach- und Methodenkompetenz hin. Zur Ausformung von Sozialkompetenzen tragen non-formale Lernaktivitäten jedoch lediglich peripher bei.

Die in der schriftlichen Befragung ermittelte essenzielle Bedeutung des informellen Lernens zur Wahrung der beruflichen Handlungskompetenz wird von sämtlichen Interviewpartnern bestätigt und gemäß seiner differierenden Arten variierend gewichtet. Relevant sind beiläufige informelle Lernarten, z. B. in Fernsehproduktionsteams und IT-Projektgruppen, wie auch selbstgesteuerte informelle Lernprozesse. Eine für alle Berufsgruppen allgemeingültige, normative Aussage im Hinblick auf die jeweils optimierte Anwendung der unterschiedlichen informellen Lernvarianten im Kontext der aktuellen situativen Gegebenheiten und Anforderungen kann aufgrund der Diversität der Bedingungsfaktoren und individuellen Lernneigungen nicht getroffen werden.

Gemäß Angabe nahezu aller Interviewten setzen die von ihnen gestalteten und ausgeübten, durch eine hohe Spezifität gekennzeichneten Tätigkeitsbereiche, eine fundierte Kompetenz, die zum überwiegenden Teil nicht durch formale Lernaktivitäten zu erwerben ist, voraus. Vorrangig selbstgesteuertes informelles Lernen oder interaktives informelles Lernen zusammen mit anderen unterstützt die berufliche Kompetenzentwicklung. Die Medien nah Beschäftigten nehmen den Kompetenzzuwachs durch informelles Lernen als Möglichkeit wahr, sich in kurzer Zeit ohne den Arbeitsplatz verlassen zu müssen, Kompetenzen anzueignen. Informelles Lernen zählt bereits seit längerer Zeit zur Routine des alltäglichen Ablaufs. Positive Aspekte dieser Lernform sind deren Arbeitsfeldgebundenheit und die Vermeidung von Zusatzkosten.

Als durchgängig sehr effektiv werden die arbeitsprozessnahen Varianten des informellen Lernens angesehen, die auf den Lernarchetyp des Erfahrungsaustauschs zurückzuführen sind. Das gezielte Befragen und

Beobachten von Kollegen und die damit implizit einhergehende Orientierung und Wissenserweiterung sowie der allgemeine kommunikative Umgang mit Kollegen, die similäre oder differente Tätigkeiten ausführen, werden von den schriftlich befragten Probanden als nachhaltig Kompetenz fördernd eingeschätzt. Exemplifizierend bestätigen die Interviewaussagen die mittels dieser Lernquellen jenseits organisierter Lehrarrangements katalysierten Kompetenz entwickelnden Lernprozesse.

Als signifikant wirksam werden darüber hinaus selbstgesteuerte informelle Lernformen angesehen. Learning by doing und trial and error-Lernen als Strategien der Aufgabenbewältigung im Arbeitsprozess werden hohe Lerneffekte zugeschrieben. Diese selbstgesteuerten informellen Lernarten<sup>531</sup> stellen im Arbeitsalltag oftmals die einzig ad hoc verfügbaren Lernalternativen dar, die den unter immensem Zeitdruck zu erledigenden medienspezifischen Anforderungen entsprechen können. Sie dominieren insbesondere dort, wo Lösungen komplexer, zieloffener Aufgaben gesucht werden. Selbstgesteuertes informelles Lernen ist trotz der den Interviewten bewussten Grenzen des learning by doing die weit verbreitetste Lernform im öffentlich-rechtlichen Rundfunk.

Die in der mündlichen und schriftlichen Befragung erhobenen Daten belegen, dass die tätigkeitsrelevanten Kompetenzen in den öffentlich-rechtlichen Sendern durch die Nutzung vielfältiger im Wechsel aufeinander erfolgreicher oder parallel kombinierter und in unterschiedlichem Maße aufeinander bezogener Varianten der einzelnen Lernformen, teilweise unterstützt durch heterogene Lernmittel an diversen Lernorten erworben, erneuert und vertieft werden. Der Einsatz der Lernarten wird primär von den Berufsfeldanforderungen und den Interessen der Einzelnen gesteuert.

Sowohl die Detailanalyse der einzelnen Fragebatterien als auch deren summarischer Überblick manifestiert quantitativ und qualitativ die in Bezug auf die Kompetenzentwicklung prädominierende Stellung informellen Lernens. Diese Vorherrschaft widerspricht nicht der Bedeutung formaler und non-formaler Bildung, die in der Konnexion mit informellem Lernen ihre Legitimität

wahren. Vice versa steigert die synergetische Wirkung organisierten und informellen Kompetenzerwerbs die Relevanz und Effizienz informellen Lernens. Einige der Interviewpartner beschreiben diesen Prozess der Kompetenzentwicklung prägnant als spiralförmigen Regelkreislauf, der von der Basis formaler Bildung ausgehend ein Wechselspiel informellen und non-formalen Lernens umschließt.

### **7.4.3 Nutzen und Stellenwert informellen Lernens**

Der Nutzen des informellen Lernens wird sowohl von den Probanden der schriftlichen Befragung als auch den Interviewpartnern als sehr hoch eingeschätzt. Im Hinblick auf die Relation der Wertigkeit institutionell organisierten und informellen Lernens für die berufliche Tätigkeit sind lediglich marginale Differenzen festzustellen. Im Rahmen der quantitativen Erhebung bezifferten 67,9 Prozent der Probanden den Anteil informellen Lernens an sämtlichen Lernprozessen mit mindestens 70 Prozent, im Zuge der qualitativen Befragung wurde der Stellenwert hingegen mit 80 bis 90 Prozent und der zeitliche Umfang mit 70 Prozent angegeben.

Der in den Interviews ermittelte enorm hohe Nutzungsgrad übersteigt die in der Fachliteratur mehrheitlich genannte Bandbreite von 60-70 Prozent. Die numerische Differenz zwischen den Angaben beider Quellen ist nicht als Falsifikation der wissenschaftlich vertretenen Größenordnung zu verstehen, sie weist vielmehr darauf hin, dass der Rundfunk als außerordentlich innovierender Wirtschaftssektor überdurchschnittliche Lernanforderungen an die Mitarbeiter stellt. Informelles, mit der Praxis verwobenes Lernen, wird daher von den Medien nah Beschäftigten als höchst relevant eingestuft.

### **7.4.4 Informelles Lernen am Arbeitsplatz**

Die generelle Aussage zur Wertigkeit informellen Lernens wird innerhalb der mündlichen Befragung anhand der Einschätzung zur Relevanz des Lernens im Arbeitsprozess fundiert. Steigende und sich modifizierende Anforderungen

---

<sup>531</sup> Beide Lernarten können generell auch als inzidentelles Lernen auftreten.

lassen in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die Integration von Arbeiten und informellem Lernen zu einer organisatorischen Notwendigkeit werden. Dabei nimmt das informelle Lernen im Arbeitsprozess gegenüber sonstigen informellen Lernaktivitäten in anderen Kontexten die höchste Signifikanz ein und unterstreicht die elementare Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz.<sup>532</sup> In diesem Zusammenhang ist als markantestes Einzelresultat die extrem ausgeprägte Selbststeuerung des Lernens zu benennen, die unabhängig von der Berufsgruppe von allen Interviewten geäußert wird. Die Medien nah Beschäftigten nutzen hierbei am häufigsten die informellen Lernarten des learning by doing, das gezielte Befragen der und das Beobachten von Kollegen sowie allgemeine Kommunikationsprozesse mit Kollegen. Mittels dieser Aktivitäten entwickeln sie ein vernetztes Lernen. Ursachen der ausgeprägten Wertschätzung informellen Lernens sind im damit einhergehenden sukzessiven Fortschreiten des Wissenstandes und der Tatsache, dass der Erfahrungsaustausch mit Kollegen oftmals schnell zum Ziel führt, zu sehen.

Die hohe Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz für die berufliche Kompetenzentwicklung bestätigt sich auch in Komparation zu derjenigen organisierter Bildung. Wie die Auswertung der Fragebögen zeigt, favorisieren die Probanden Lernen am Arbeitsplatz eindeutig gegenüber der formalen Bildung und dem non-formalen Lernen. Eine Erklärung hierfür ist sicherlich darin zu sehen, dass die Medienproduktion in Form von Teamarbeit organisiert ist, die zur Erzielung effizienter Ergebnisse ein konformes Verständnis der Teammitglieder des Arbeitsprozesses als Lernprozess voraussetzt. Darüber hinaus manifestiert sich der elementare Stellenwert des Arbeitsprozesslernens in dem empirisch belegten Faktum, dass der Großteil neuer Kompetenzen während der beruflichen Tätigkeitsausübung erworben wird und arbeitsimmanentes Lernen einen prioritären Beitrag zur Problemerkennung und -lösung leistet. Diese Erkenntnisse konnten mittels der Interviewgespräche weitergehend präzisiert werden.

---

<sup>532</sup> In welchem Umfang der Arbeitsplatz zu einem Lernort wird, ist von den Tätigkeiten und dem handelnden Individuum abhängig.

#### **7.4.5 Resümee**

Wie die vorhergehenden Ausführungen gezeigt haben, weist die gesamtheitliche Betrachtung der Resultate der qualitativen und quantitativen Untersuchung evidente Analogien hinsichtlich des hervorgehobenen Stellenwertes des informellen Lernens, des Einflusses unterschiedlicher Lernformen auf die Kompetenzentwicklung, der Qualität des Arbeitsprozesslernens und des Verhältnisses von institutionell organisiertem zu informellem Lernen auf. Beide Analysen bestätigen nachhaltig die dominante Rolle des informellen Lernens gegenüber non-formalen Lernaktivitäten.

Resümierend ist festzustellen, dass die Gesamtheit der Untersuchungsergebnisse die Induktion, die Medien nah Beschäftigten hätten sich die zur Bewältigung der Veränderungen geforderten Kompetenzen vorrangig im Prozess der Arbeit angeeignet, als valide bestätigt. Daraus ist jedoch nicht die Konklusion zu ziehen, dieses Resultat beruhe auf dem singulären Einsatz informellen Lernens. Die Detailanalyse belegt reliabel, dass informelles Lernen mittels systematisierter Formen des Wissensaustauschs organisiert, formalisiert und unterstützt werden kann. Zum anderen rekurriert der grundlegende Stellenwert non-formaler Weiterbildung auf die dem informellen Lernen ungeachtet der ihm entgegengebrachten Wertschätzung immanenten Grenzen. Die für ein Sachgebiet relevanten Basiskompetenzen werden vielfach in komprimierter Form im Rahmen institutionell organisierter Schulungen und Seminare erworben und bilden ein konstitutives Fundament für informelle Lernaktivitäten.

#### **7.5 Reflexion**

Eine quantitative Erhebung mittels eines halbstandardisierten Fragebogens stößt zwangsläufig an Grenzen, wenn es um den für die Erforschung des informellen Lernens im Prozess der Arbeit und seiner Erklärung notwendigen Übergang von der Flächen- zur Tiefenstruktur geht. Die signifikantesten Transformationen der Medienwirtschaft – Deregulierung, Kommerzialisierung, Programmprogrammatik und Technisierung, insbesondere Digitalisierung –

werden in der vorliegenden Untersuchung als Folie für die Identifikation und Kategorisierung informeller Lerninhalte genutzt. Die das informelle Lernen determinierende Wirkung dieser Transformationsprozesse ist eine der Befragung immanente Prämisse, von der ausgehend die rekonstruierten Indikatoren hypothetisch zu diesen markanten Prozessen in Beziehung gesetzt wurden.

Die Grenzen der Aussagefähigkeit eines relativ standardisierten Fragebogens zu dem evident komplexen Thema des informellen Lernens sind dort zu sehen, wo es um individuelle, frei zu formulierende Einschätzungen und Erfahrungen geht und eine detaillierte Erläuterung der Fragestellung notwendig ist. Die an einigen inhaltlichen Schnittstellen gemäß der Methodik nicht trennscharfe Differenzierung zwischen den Lernpositionen formales, non-formales und informelles Lernen bedeutete eine Einschränkung der Antwortqualität.

Insgesamt vermittelten die ausgewerteten Fragebögen einen fundierten Überblick über Strukturmerkmale und Interdependenzen, eine Interpretation der Qualität einzelner Bedingungsfelder ließ sich aus dem Datenmaterial jedoch nicht unmittelbar herleiten. Aussagen hierzu repräsentieren theoretische Grundpositionen und Hypothesen, deren empirische Überprüfung durch weitere Untersuchungen noch aussteht. Lamnek beschreibt diese Situation als wissenschaftliche Vorstellung von der Wirklichkeit, die den zu analysierenden Phänomenen aufoktroiert wird.<sup>533</sup> Der perspektivische Reflex internalisierter Werthaltungen und als valide erachteter Forschungsaussagen bedingt eine als objektiviert gewertete Realitätswahrnehmung. Dieses Manko der schriftlichen Befragung wurde mittels des problemzentrierten Interviews relativiert und weitgehend aufgehoben.

Der Nutzen der vorliegenden quantitativen Untersuchung zum Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung für eine weitergehende Forschung ist darin zu manifestieren, dass die Ergebnisse Erkenntnisse sowohl quantitativer wie auch qualitativer Dimension umfassen. Die

---

<sup>533</sup> Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Weinheim 1993, S. 250.

Exploration erlaubt Aussagen zum Umfang des informellen Lernens im öffentlich-rechtlichen Rundfunk und darüber, für welche Kompetenzarten informelles Lernen eine prioritär genutzte Lernquelle darstellt.

Die qualitative Analyse knüpfte methodisch und inhaltlich dort an, wo die quantitative Erhebung zwangsläufig an ihre Grenzen stieß, sie richtete sich auf die Spezifizierung und Begründung von Aussagen sowie die dezidierte Analyse von Tiefenstrukturen. Die Resultate der Interviews bilden das Komplement zu denjenigen der quantitativen Befragung und offenbaren weitere essenzielle Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernformen. Insbesondere im Hinblick auf die im Rahmen der Forschungsarbeit mit zentralem Interesse betrachtete Interdependenz zwischen informellem und non-formalem Lernen konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden.

Die schriftliche Befragung ermittelte, innerhalb welcher Bereiche und in welcher quantitativen Ausprägung informell im Kontext des Tätigkeitsfeldes Kompetenzen erworben wurden und welcher Nutzen dem informellen beruflichen Lernen in Bezug auf den Erwerb der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalen Kompetenz beigemessen wird.

Die differenzierte Beurteilung des Nutzens informellen Lernens weist darauf hin, dass die positive Einschätzung der Probanden nicht unidimensional zu betrachten ist, sondern das mit exklusiv informellem Lernen verbundene Risiko suboptimaler Ergebnisse zu berücksichtigen ist. Weiterhin erwiesen sich die persönlichen Interviews als adäquate Verfahrensweise, das Lernen im Arbeitsprozess und das Erfahrungstransferlernen näher zu erschließen.

Die in der Studie realisierte Konnektion quantitativer und qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung zeigte thematische Strukturen und Trends auf und stellte parallel dazu das Instrumentarium zu deren Interpretation zur Verfügung. Die im Kontext der schriftlichen Befragung horizontal erhobenen Daten ließen querschnittlich Trends und Faktizitäten erkennen, die im Zuge der vertikal detaillierenden Interviewaussagen validiert, ergänzt und plakativ vertieft wurden. Die Synthese der Erkenntnisse beider Erhebungen vermittelte ein in sich geschlossenes sonantes Bild des Untersuchungsgegenstandes. Widersprüche traten nicht auf, so dass auf der Basis des das quantitative und

qualitative Material miteinander konfrontierenden Methodenmixes konsekutiv von validen, reliablen und intersubjektiv nachvollziehbaren Ergebnissen auszugehen ist.

## 8. Diskussion und Schlussbetrachtung

Sowohl zum informellen Lernen wie auch zur Kompetenzentwicklung und dem Zusammenwirken beider Prozesse existiert eine begrenzte Anzahl theoretisch und empirisch orientierter Publikationen.<sup>534</sup> Dennoch repräsentiert die vorliegende Studie insofern ein Novum als sie tätigkeitszentrierte durch Experten evaluierte Kompetenzanforderungsprofile der wesentlichen Berufsbilder des Rundfunks zusammenstellt. Die Thematik der Studie greift bisher noch nicht wissenschaftlich untersuchte Aspekte auf und analysiert diese. Weder Lernarrangements im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der BRD noch der Einfluss informeller Lernprozesse auf die Kompetenzentwicklung sind Gegenstand veröffentlichter Explorationen.

Die seitens der Rundfunkanstalten unterproportional ausgeprägte Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen resultiert aus einem vornehmlich marktwirtschaftlich motivierten Interesse, das sich, wie die Vielzahl der Studien, die sich mit Einschaltquoten, Marktanteilen, Programmanalysen und sonstigen Kennziffern befassen, in erster Linie auf die Erhebung von Mediadaten richtet, die unmittelbare Auswirkungen auf die Sender nehmen.

Auch die kritische Medienwirkungsforschung der Medien- und Kommunikationswissenschaftlicher fokussiert nicht andragogische und speziell lernbezogene Themen, sie konzentriert sich vorrangig auf die Wirkung und den Einfluss der Medieninhalte und –präsentation auf die Rezipienten. Die Programmacher<sup>535</sup> sind in ihrer Funktion der öffentlichen Informations- und

---

<sup>534</sup> Vgl. Tully, C. J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994; Vgl. Stieler-Lorenz, B. et al.: Untersuchung zum Informellen Lernen in den neuen Ländern. In: QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001; Vgl. Kirchhöfer, D.: Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. In: QUEM-report Heft 66. Berlin 2000.

<sup>535</sup> Dieser Terminus bezeichnet hier sowohl die die Programmkonzeption gestaltenden Berufsgruppen als auch die das Programm und seine Bausteine produzierenden Rundfunkmitarbeiter.

Meinungsbildung und somit ihrer Rolle als Kommunikatoren relevant. Beurteilt wird in der Regel, welche und wie Inhalte für welche Zielgruppen angeboten und aufbereitet werden. Letztlich widmen sich diese Disziplinen eher dem medialen Produkt und seiner kognitiven und emotionalen Ausstrahlungskraft als den Faktoren, die die Beiträge und Sendungen ermöglichen.

An dieser Stelle setzt die Studie zum Einfluss des informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung an. Sie untersucht die Berufsbild bezogenen, empirisch validierten Voraussetzungen erfolgreicher öffentlich-rechtlicher Rundfunkarbeit. Es geht konkret um den Kompetenzerwerb der Probanden und den Beitrag, den das informelle Lernen in diesem Kontext leistet. Eine derartige Untersuchung setzt den ungehinderten Zugang zu den zu Befragenden voraus, verlangt medienspezifisches Insiderwissen und erfordert zudem die Auseinandersetzung mit informellem Lernen, Kompetenzentwicklung und der Verknüpfung beider. Es galt sowohl den theoretischen Hintergrund und das eigene Verständnis der Begrifflichkeiten zu eruieren und zu klären als auch den Transfer der wissenschaftlich erarbeiteten Position in die Praxis und deren Prüfung anhand der Ergebnisse der empirischen Forschung vorzunehmen. Die Studie führt daher andragogische, lerntheoretische und darauf bezogene empirische Fragestellungen mit rundfunkpolitischen Sachverhalten und Rahmenparametern zusammen.

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Transformationen und die Auswirkungen der Wandlungsprozesse auf die Tätigkeiten der Medien nah Beschäftigten in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten dargestellt. Es konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzportfolios der untersuchten Berufsbilder jeweils spezifische Muster aufweisen und die im Zuge der Innovations- und Modernisierungsprozesse evozierten Kompetenzanforderungen kursorischen Charakter besitzen.

Der Themenkomplex der vorliegenden Untersuchung, inwieweit informelles Lernen die Kompetenzentwicklung Medien nah Beschäftigter beeinflusst und welche synergetischen Interdependenzen zu anderen Lernformen bestehen, ist, wie die Ergebnisse evident dokumentieren, differenziert zu betrachten.

Daher erscheint es sinnvoll, im Rekurs auf die Arbeitshypothesen die Forschungsergebnisse im ganzheitlichen Kontext zu reflektieren und eine

abschließende Bewertung vorzunehmen. Bevor dies geschieht, wird die Herleitung der Definitionen der zentralen Termini Kompetenz und informelles Lernen komprimiert resümiert.

Die zahlreichen wissenschaftlichen, von einer engen Analogie gekennzeichneten Auslegungen des Kompetenzbegriffs, dessen Abgrenzung zu verwandten Begrifflichkeiten mittlerweile trennscharf bestimmt ist, sind weitestgehend eindeutig gestaltet. Von diesem Szenario angeregt bildete die Eigendefinition und Konkretisierung des Forschers, ausgehend von der Demarkation zu den ausgewählten erziehungswissenschaftlich geprägten Fachtermini Performanz, Skills, Qualifikation, Weiterbildung, Schlüsselqualifikationen und Bildung die Basis, um den Prozess der Kompetenzentwicklung zu veranschaulichen und den Einfluss differenter Lernformen zu bewerten.

Kontrastierend zur Bestimmung von Kompetenz herrschen in der wissenschaftlichen Literatur hinsichtlich des informellen Lernens divergente Definitionsansätze vor, die das vereinfachend als ein natürliches Selbstlernen in der Lebens- und Berufswelt zu beschreibende informelle Lernen zu einem komplexen Konstrukt mutieren lassen. Vor dem Hintergrund der begrifflichen Intransparenz aufgrund multipler variierender Interpretationen wurde im Rahmen der Studie ein Erklärungsversuch zum informellen Lernen unternommen und eine informelles Arbeitsplatzlernen fokussierende Explikation dieses Terminus erarbeitet.

Die im Zuge der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Erhebungen haben einerseits die Forschungsergebnisse der letzten Jahre zur Relevanz informellen Lernens bestätigt<sup>536</sup>, andererseits insbesondere die überproportional hohe Signifikanz informeller Lernprozesse für die Medien nah Beschäftigten dezidiert attestiert. Kontrastierend zur Mehrzahl der in Deutschland durchgeführten Studien fokussierte die Untersuchung nicht einen Berufszweig oder eine Branche, sondern einzelne Berufsbilder und induziert auf der Basis der so gewonnenen quantitativen und qualitativen Einzeldaten

---

<sup>536</sup> Vgl. z. B. Stieler-Lorenz, B. et al.: Untersuchung zum Informellen Lernen in den neuen Ländern. In: QUEM-report, Heft 69. Berlin 2001.

mittels Kumulation, Korrelation, Reduktion und Selektion Trends, die den öffentlich-rechtlichen Rundfunk per se betreffen.

Die auf den ersten Blick aufgrund der spezifischen Zielgruppe sehr speziell erscheinende Thematik impliziert eine über die Medien nahen Berufsbilder im öffentlich-rechtlichen Rundfunk hinausgehende Tragweite, da die gewonnenen Erkenntnisse insofern auf den Rundfunk generell transferierbar sind, als im privaten Hörfunk und Fernsehen die Veränderungen der Tätigkeitsbereiche zu großen Teilen analog zu den Entwicklungen in ARD und ZDF verlaufen sind. Auf andere, ebenfalls die Zielsetzung der Vermittlung von Informationen verfolgende Wirtschaftsbereiche mit weitestgehend ähnlichen Strukturen und Berufsprofilen, wie z. B. den Printbereich, lassen sich die Ergebnisse ebenso übertragen.

Diese Perspektive skizziert das Potenzial, das die Arbeit für weitergehende artverwandte Hypothesen und Forschungsfragen bietet. Grundsätzlich spiegeln die empirischen Ergebnisse in komprimierter und selektiver Form den Status quo des Einflusses informellen Lernens auf die Kompetenzentwicklung der Zielgruppen wider. Wie nachhaltig dieser aufgezeigte und analysierte Zustand ist, obliegt künftigen Untersuchungen festzustellen.

Nachfolgend werden die in Kapitel 1.2 dargestellten zentralen Arbeitshypothesen im Wissen um die empirischen Resultate einer abschließenden Bewertung unterzogen.

**Informelles Lernen ist eine conditio sine qua non für die Medienwirtschaft.**

Die Resultate der empirischen Erhebungen belegen in evidenter Weise, dass informelles Lernen im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die prioritäre Lernform darstellt. Die dem informellen Lernen quantitativ und qualitativ zugeschriebene Wertigkeit liegt signifikant über derjenigen non-formalen Lernens und bestätigt somit die elementare Bedeutung informeller Lernaktivitäten.

Da die Medienwirtschaft einen innovativen Wirtschaftssektor mit einer immensen Wettbewerbsintensität repräsentiert, ist dieses Resultat nicht

überraschend. Ein über der Norm liegender Anteil informellen Lernens ist die Voraussetzung für eine finanziell realisierbare Wettbewerbsfähigkeit der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten und für die Tätigkeitsausübung der Medien nah Beschäftigten auf einem hohen Kompetenzniveau. Die erforderliche Kompetenzentwicklung können ausschließlich Maßnahmen in organisierter, an curricularen Eckpunkten orientierter Form aufgrund der notwendigen Unmittelbarkeit und des Anwendungsbezuges nicht leisten. Ein Lernen ohne informellen Anteil würde zu einem Kompetenzdefizit der Medien nah Beschäftigten und somit zu deren eingeschränkter Beschäftigungsfähigkeit führen.

**Insbesondere informelle Lernprozesse im Arbeitsvollzug nehmen entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Medien nah Beschäftigten.**

Informelle Lernaktivitäten intentionaler sowie nicht intentionaler Art tragen in hohem Maße dazu bei, die Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, das den Anforderungen entsprechende Kompetenzportfolio zu entwickeln. In welchem Grad informelles Lernen im Arbeitsprozess Relevanz einnimmt, wird auf der transindividuellen Ebene wesentlich vom Tätigkeitsgebiet determiniert. Generell gilt jedoch, dass die Arbeitsplätze im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, insbesondere auf Grund der durch starke Selbstverantwortung und eine mehrheitlich geringe Formalisierung gekennzeichneten Aufgabenbereiche, ausgeprägte Lernorte sind, die auch zukünftig das Arbeitsprozesslernen als wesentlichste Kompetenzquelle innerhalb der Medienwirtschaft festigen. Die Resultate arbeitsimmanenten Lernens und die in diesem Zusammenhang erworbenen Kompetenzen sind auf similäre Bereiche übertragbar und weisen daher eine nachhaltige Kompetenz entwickelnde Wirkung am Arbeitsplatz auf.

**Non-formales und informelles Lernen sind komplementär anzuwenden.**

Die Ergebnisse der Erhebungen testieren in evidenter Weise die Nicht-Separabilität beider Lernformen. Non-formale Lernaktivitäten nehmen in spezifischen Ausprägungen informellen Charakter an ebenso wie dies vice versa für informelle Lernaktivitäten, wie beispielsweise die strukturierte Einweisung am Arbeitsplatz durch Kollegen, gilt. Eine exakte Definition einer Demarkationslinie kann jeweils nur Einzelfall bezogen erfolgen, da jede nicht

eindeutig zuzuordnende Lernaktivität einer präzisen Analyse und Interpretation bedarf. Über die Lernformkategorisierung entscheidet letztlich dennoch die Perspektive des Betrachters. Die intersubjektiv reduzierbare Bestimmung ist wissenschaftlich so lange als valide einzustufen, bis sie durch andere, einen höheren Grad an Konsistenz aufweisende Befunde abgelöst wird.

Eine Grenzziehung zwischen beiden Lernformen ist für den Lerner nicht zielführend, statt dessen ist die organische Einheit ins Zentrum der Lernprozesse zu stellen. Informelles Lernen kann sowohl als Fortsetzung, als auch als Voraussetzung non-formaler Lernprozesse fungieren. Die Wechselwirkungen beider begünstigen eine synergetische Kompetenzentwicklung.

Informelles Lernen ohne Konnexion zu anderen Lernformen kann aus Sicht des Einzelnen sowie der Rundfunkanstalt zunächst nutzbringend erscheinen, mittelfristig besteht jedoch die Gefahr suboptimaler Ergebnisse. Daher ist an Scheidepunkten, die durch Unsicherheitsfaktoren gekennzeichnet sind, informell Erlerntes mit dem in formalen Kontexten Vermittelten und den existenten Normen in Beziehung zu setzen, einer Reflexion zu unterziehen und zu schlussfolgern, welche Adaptionen erforderlich sind, um das Risiko von Fehlleitungen und einer unzureichenden Kompetenzbasis zu minimieren.

Neben den originär aufgestellten Hypothesen haben sich nachfolgende Leitsätze zum informellen Lernen im Prozess der Studie insgesamt und speziell der Exploration als essenzielle und konsistente Erkenntnisse formiert.

Informelle Lernprozesse erfolgen größtenteils selbstgesteuert und nur partiell durch Stimulierung der Rundfunkanstalten.

Wie mittels der Erhebungen nachgewiesen wurde, stellen informelle Lernaktivitäten eine entscheidende Voraussetzung erfolgreichen Arbeitshandelns dar. Diesem Erfordernis steht der Bedarf, die Lernprozesse seitens der Rundfunkanstalten systematisch zu unterstützen und eine Übertragbarkeit zu gewährleisten, gegenüber.

Die Schaffung von Aufbau- und Ablaufstrukturen, die die Koinzidenz von Arbeits- und Lernprozessen begünstigen und darauf ausgerichtet sind, ein lernfreundliches Umfeld in die Arbeitssituation zu integrieren, sind ein an die

öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten zu richtendes Postulat. Es bedarf neuer Lernformen und der Erschließung von Lernorten, deren Identifizierung und Etablierung betriebspädagogische Expertise verlangt.

Faktisch bedeutet dieser Anspruch ein proaktives Agieren hinsichtlich der Generierung von Lernsituationen am Arbeitsplatz. Es ist zu analysieren, wie informelle Bedingungen zum gleichsam natürlichen Kompetenzerwerb zu gestalten sind. Hierbei sind Kohärenzen, Korrelationen und Transitionen der unterschiedlichen Lernformen zu gewährleisten, um den Mitarbeitern einen sinnvollen wechselseitigen Transfer von Lernergebnissen und –erfahrungen am Arbeitsplatz und in der alltäglichen Lebensführung zu ermöglichen.

Innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten kommt diese Aufgabe der Personalentwicklung zu, indem sie adäquate Unterstützungsinstrumente individuell anbietet, um Raum für ein nachhaltig Kompetenz entwickelndes Arbeiten zu schaffen. Ein erster Schritt der zielgerichteten Förderung informeller Lernaktivitäten stellen die Intensivierung der Initiierung des Arbeitens in Projektgruppen und Qualitätsmanagement-Teams sowie die Schaffung von Erfahrungsräumen im Medienproduktionsprozess dar, da diese Impulse dazu beitragen, latente Mitarbeiterkompetenzen zu entfalten.

**Zusätzlich zur betrieblichen Förderung informellen Lernens ist die unmittelbare Sensibilisierung der Medien nah Beschäftigten für diese Lernform obligat.**

Die Stärkung des Bewusstseins den Potentialen informellen Lernens gegenüber dient der Sensibilisierung und Motivation der Lerner.

**Informelles Lernen in der Familie und im sozialen Umfeld stärkt insbesondere die Entwicklung der Sozial- und Personalen Kompetenz.**

Zum informellen Lernen explizit in sozialen Beziehungsgefügen außerhalb des Arbeitsfeldes können keine fundierten Aussagen getroffen werden, da hierzu lediglich partiell und mit marginalem Anteil Ergebnisse vorliegen, die als implizites „Nebenprodukt“ im Rahmen der originären Forschungsfrage entstanden sind. Diese Resultate weisen jedoch darauf hin, dass informelles Lernen im familiären und sozialen Umfeld generell die Entwicklung der

Personalen und Sozialkompetenz, die auch im Berufsleben Eingang finden, stärkt. Um die Bedingungsfaktoren im Detail zu analysieren, sind speziell hierzu tiefergehende Explorationen erforderlich.

Aus der holistischen Retrospektive der ermittelten Fakten und gewonnenen Erkenntnisse ist als Fazit festzuhalten, dass Lernen unter formalen und informellen Bedingungen nicht polarisierend zu verstehen ist, sondern einer integrativen Betrachtung, die das Kohärenzprinzip zugrunde legt, bedarf. Innerhalb der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ist aufgrund der gegebenen Wettbewerbsbedingungen Innovationskraft, die – oft nicht a priori revolutionär, sondern weitaus eher evolutionär und partiell auch adaptiv erscheint – ein wesentlicher Aspekt der Legitimitätswahrung. Zwar werden die Arbeitsbereiche der Sender maßgeblich durch situative, zum größten Teil auf informellen Lernaktivitäten basierenden Lernanforderungen geprägt, doch aus Sicht der Rundfunkverantwortlichen zählt letztendlich nur, dass die Mitarbeiter über adäquate Kompetenzen verfügen; in welcher Form diese erworben wurden, besitzt sekundäre Relevanz.

Der tatsächliche Beitrag informeller und formaler Lernaktivitäten an der Entwicklung des Kompetenzportfolios eines Mitarbeiters wird einerseits von den persönlichen Begabungen und Neigungen, andererseits vom Aufgabenfeld und den darüber hinausgehenden Kontexten bestimmt. Zweifellos nimmt das informelle Lernen in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten – trotz weitgehend absenter Förderung - die für die Kompetenzentwicklung prädominierende Rolle ein, dennoch ist es nicht exklusiv und isoliert einzusetzen, sondern integrativ mit formalem Lernen zu vernetzen.

Weder das ehemals bildungspolitisch postulierte Diktum non-formalen Lernens noch eine Mystifizierung informellen Lernens wird den fluiden, dynamischen Anforderungskomplexen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gerecht. Eine flexible und individuell möglichst passgenaue Kompetenzentwicklung verlangt die Anwendung beider Lernformen, die zunehmend als Mischform auftreten.

Dieses Fazit ist nicht als simplifizierendes Plädoyer für den „goldenen Mittelweg“ misszuverstehen, vielmehr betont es die Bandbreite zwischen zwei Idealtypen, die auf potenziell multiple Weise vereint werden können. Im Sinne

eines Diskussionsanstoßes und –beitrages ist die Verquickung von informellem Lernen und Kompetenzentwicklung analysiert und interpretiert worden. Desiderata, die die Personalentwicklung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten betreffen, wurden benannt, die eingangs hypothetisch gestellten Fragen beantwortet und – so ist zu hoffen – zahlreiche neue Fragen, die weitere Studien anregen, aufgeworfen.

# Anhang

## Fragebogen

### 1. Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk

Der technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel hat in den vergangenen 5 – 10 Jahren erhebliche Veränderungen hervorgerufen, die unmittelbare Auswirkungen für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk gehabt haben. Wir bitten Sie um eine Einschätzung, welchen Stellenwert Sie diesen Änderungen allgemein und für Ihr Arbeitsfeld speziell beimessen.

1.1 Welchen Stellenwert messen Sie den nachfolgend aufgeführten Veränderungen öffentlich-rechtlichen Rundfunk insgesamt bei?

Technischer Wandel (Digitalisierung, DVB, DAB etc.)

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

Informationstechnischer Wandel (z. B. genutzte EDV-Anwendungen)

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

Internet als Kommunikationsmedium

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

Outsourcing (Inhalte bzw. Programmelemente werden extern zugeliefert – die Zahl der freien Mitarbeiter/innen steigt)

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

Entertainisierung (Unterhaltungselemente durchdringen immer stärker das inhaltliche Angebot)

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

Orientierung (angesichts der Individualisierung der Gesellschaft wird die Ratgeberfunktion der Medien immer wichtiger)

hohe Bedeutung	1	2	3	4	5	geringe Bedeutung
----------------	---	---	---	---	---	-------------------

1.2 Welche Veränderungen sind speziell für Ihr Arbeitsgebiet bzw. Ihre Arbeitsinhalte von besonderer Bedeutung?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- Professionalisierung journalistischer Arbeit
- Internet als Kommunikationsmedium
- Einsatz von EDV
- Einführung neuer Technologien
- Digitalisierung
- Betriebswirtschaftliches Denken und Handeln
- Verknappung finanzieller Ressourcen
- Einführung neuer Steuerungsmodelle (z. B. Qualitätsmanagement, Zielvereinbarungen etc.)
- Zunehmende Vernetzung/Kooperation
- Beschleunigung
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

sonstige – bitte benennen

## 2. Lernen

Die Veränderungen führen auch zu einem steigenden Bedarf nach Kompetenzen. Wir möchten Sie um Ihre Einschätzung bitten, wie Sie aus Ihrer Sicht in den letzten drei Jahren Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Anlagen, Bereitschaften) erworben haben, bzw. wie Sie gelernt haben.

2.1 Was verstehen Sie unter Lernen, was zählen Sie dazu?

---

---

---

---

2.2 Wie beurteilen Sie die Notwendigkeit lebenslangen Lernens im Hinblick auf Ihre berufliche Tätigkeit?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

2.3 Haben Sie in den letzten Jahren an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (Seminare, Workshops etc.) – unabhängig von der Dauer – teilgenommen?

- Ja
- Nein (bitte weiter mit 2.8)

2.4 Wie häufig haben Sie in den letzten zwei Jahren an einer organisierten Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen (intern oder extern)?

- 1x  2x  3x  4x  5x  häufiger

2.5 Um welche Veranstaltung/Inhalte handelte es sich dabei? (Wenn Sie an mehreren institutionell organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nennen Sie bitte die Veranstaltung, die aus Ihrer Sicht – bezogen auf Ihr Aufgabengebiet – den größten Nutzen gebracht hat)

Veranstaltungstitel/Inhalt: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6 Wenn Sie an alle Veranstaltungen denken, die Sie im letzten Jahr belegt haben, schätzen Sie bitte ein, wie viele Stunden Sie durchschnittlich in einer Woche für institutionell organisierte Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendet haben?

(Beispiel: 10 Tage Fortbildung bei 200 Arbeitstagen; gesamt = 5 % Fortbildung im Jahr 5 % einer Woche (40 Stunden) =  $\varnothing$  2 Stunden)

- unter 1 Stunde     1 Stunde     2 Stunden     3 Stunden  
 4 Stunden     5 Stunden     6 Stunden     häufiger

2.7 Welchen Nutzen schreiben Sie beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

2.8 Planen Sie in diesem oder im nächsten Jahr an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen?

- Ja (bitte weiter mit Frage 2.10)  
 Nein

2.9 Warum planen Sie keine Weiterbildungsmaßnahme zu belegen?

- weil ich keine Zeit habe  
 weil die angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen nicht passgenau sind  
 weil die Zeiten und Orte sehr ungünstig sind  
 aufgrund der Arbeitsorganisation unmöglich  
 kein Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen  
 sonstige: \_\_\_\_\_

(bitte angeben)

2.10 Wie beurteilen Sie den Nutzen institutionalisierter beruflicher Weiterbildungs-/Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf ....

die Erweiterung Ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und/oder Kollegen?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

die Chancen sich beruflich zu verändern?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

2.11 Wo lernen Sie am häufigsten?

Einschätzung	Im Prozess der Arbeit			Durch institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen		
	Nie	Selten	Oft	Nie	Selten	Oft
Erforderliches neues Wissen und Können für meine Tätigkeit erwerbe ich						
Probleme zu erkennen und zu lösen lerne ich						

2.12 Welche Form des Lernens nutzen Sie am häufigsten, um den beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können? (bitte ankreuzen)

Lernform \ Einschätzung	Nie	Sel- ten	Oft
- formal organisierte Seminarveranstaltungen			
- Workshops			
- private Kurse			
- über Vorgesetzte			
- über Arbeitskollegen			
- learning by doing			
- durch zielgerichtetes Ausprobieren (trial and error)			
- Einweisen und Anlernen			
- Beobachten und Orientieren			
- gezieltes Befragen			
- in Kommunikationsprozessen (learning by communicating)			
- durch Fachbücher/Fachzeitschriften			
- über das Internet			
- im sozialen Umfeld (Familie, Freizeit, Privates Umfeld etc.)			

2.13 Bitte bewerten Sie die Bedeutung der folgenden Formen des Kompetenzerwerbs für Ihre jetzige berufliche Tätigkeit (Reihenfolge 1 – 3; 1 = am wichtigsten)

Berufliche Ausbildung (Lehre und/oder höhere bzw. akademische Ausbildung)	
Institutionelle Weiterbildungsmaßnahmen (externe und betriebliche)	
Lernen am Arbeitsplatz	

### 3. Informelles Lernen

Neben institutionell organisierten Weiterbildungsveranstaltungen gibt es das informelle Lernen, das in alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen stattfindet. Im Gegensatz zu institutionell organisiertem Lernen, welches innerhalb eines festgelegten Rahmens stattfindet, wie z. B. Seminare, umfasst informelles Lernen sowohl unbeabsichtigtes und unbewusstes Lernen, wie auch bewusstes absichtliches Lernen außerhalb eines institutionellen Rahmens. Von besonderem Interesse für diese Studie ist das informelle berufliche Lernen, d. h. vor allem Formen des informellem berufsbezogenen Lernens und des Lernens im Prozess der Arbeit.

3.1 In welchen Bereichen haben Sie Ihrer Ansicht nach in den letzten drei Jahren informell – außerhalb eines institutionellen Rahmens – gelernt?

- im Prozess der Arbeit
- im öffentlichen Raum (Gesellschaft, Politik, Recht)
- im sozialen Umfeld (Familie, Kinder, Haushalt)
- im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten/Hobbys
- mit Bezug auf sonstige allgemeine Interessen (lesen, Fernseh schauen, mit Personen kommunizieren etc.)

3.2 Fand das informelle berufliche Lernen während oder außerhalb der Arbeit statt?

- während der Arbeitszeit
- außerhalb der Arbeitszeit
- teils-teils

3.3 Auf welchen Gebieten und in welchem Umfang haben Sie informell im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit und Ihrem Beruf Kompetenzen erworben?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- Journalistische Fachkompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- Arbeit mit neuen Technologien

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- IT-Kompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- Medienkompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- Online-Kompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- arbeitsrelevante Fremdsprachenkenntnisse

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

- Projektmanagementkompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Kommunikationskompetenz

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Fähigkeit zur Teamleitung/Management

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

übernehmen neuer/erweiterter Arbeitsaufgaben

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

sonstige – bitte benennen

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

sonstige – bitte benennen

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

nichts informell gelernt (arbeitsbezogen)

3.4 Wie beurteilen Sie den Nutzen des informellen beruflichen Lernens in Bezug auf Ihre ....

Fachkompetenz (aktuelle Fachkenntnisse im Berufsfeld interdisziplinäres Wissen etc.)

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Methodenkompetenz (Informationsstrukturierung, Problemlösungs-, Lern- und Kreativitätsmethoden etc.)

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Soziale Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit etc.)

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Personale Kompetenz (Selbstvertrauen, -motivation, -disziplin, Tatkraft etc.)

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

3.5 Wenn Sie an alle informellen Lernaktivitäten, die in Zusammenhang mit Ihrer Arbeit stehen, denken, bitte schätzen Sie ein, wie viele Stunden Sie durchschnittlich in einer Woche hierfür aufwenden?

unter 1 Stunde     1 - 2 Stunden     3 - 4 Stunden     5 - 6 Stunden

7 - 8 Stunden     9 - 10 Stunden     11 - 12 Stunden     häufiger

3.6 Wie lernen Sie informell am meisten?

selbstständig

mit anderen

teils-teils

3.7 Welches ist die wichtigste Fähigkeit bzw. Kompetenz, die Sie in den letzten Jahren durch informelles Lernen ausgebaut bzw. erlernt haben?

---

---

---

---

3.8 Aus welchen Gründen haben Sie sich informell weitergebildet?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten
- Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen
- Beruflicher Wandel
- Organisationsveränderungen
- Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

sonstige – bitte benennen

3.9 Welchen Nutzen schreiben Sie informellen Lernprozessen für Ihre berufliche Tätigkeit zu?

sehr hoch	1	2	3	4	5	sehr gering
-----------	---	---	---	---	---	-------------

3.10 Wie hoch schätzen Sie bezogen auf Ihre berufliche Tätigkeit den Anteil von informellem Lernen gegenüber institutionell organisiertem Lernen ein?

Informelles Lernen %	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Institutionelles Lernen %	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

bitte aufteilen – 100 % Gesamt!

3.11 Die nachfolgend aufgeführten Kompetenzarten spiegeln notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mitarbeiter/innen mediennaher Berufsbilder wider. Wir bitten Sie zu kennzeichnen, welche von diesen Kompetenzen für Sie eine Rolle spielten und auf welchem Wege Sie diese einzelnen Kompetenzen erworben haben. Wenn eine Kompetenzart aus Ihrer Sicht nicht relevant ist, bitte kreuzen Sie in der betreffenden Zeile nichts an. In den für Sie relevanten Kompetenzen kreuzen Sie bitte die Lernform an (eine Nennung!), die am wichtigsten für den jeweiligen Kompetenzerwerb war.

Lernform	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbststudium (Fachbücher, Online-Lernen, etc.)	Erfahrungsaustausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing
Journalistische Kompetenz allgemein (Fachkompetenz, Vermittlungskompetenz, Sachkompetenz; diese umfassen instrumentelle Fähigkeiten z. B. Journalistisches Handwerk, Artikulations- und Präsentationsfähigkeit und Kenntnisse der Darstellungsformen)				
Journalistische Fachkompetenz (Ressort-/Spezialwissen)				
Technische Kompetenz (z. B. in den Bereichen Tontechnik, Gestaltung/Postproduktion Film und Fernsehen, Beleuchtung, Beschallung)				
IT-Kompetenz allgemein (z.B. Windows, Office)				
IT-Spezialkompetenz (z. B. SAP, Netzwerke, Datenbanken)				
Kompetenz Neue Techniken (z. B. Digitalisierung, Multimedia)				
Online-Kompetenz (z. B. Recherche)				
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz (z.B. Urheber- und Lizenzrecht, Presse- und Medienrecht, Arbeitsrecht, BWL-Grundlagen)				
Prozess- und Methodenkompetenz (Qualitätsmanagement, Serviceorientierung, Veränderungsprozesse)				
Sprachkompetenz (Englisch, Französisch, Spanisch, sonstige)				
Analytische Kompetenz (z.B. Entscheidungstechniken, Projektmanagement)				
Organisatorische Kompetenz (z.B. Zeitmanagement und Arbeitsorganisation)				
Kommunikationsfähigkeit (z.B. allgemeine Kommunikationsfähigkeit, Gesprächsführung)				
Teamfähigkeit (z.B. Teammanagement, Umgang mit Konflikten)				
Management-Kompetenz (z.B. Planung, Steuerung, Kontrolle)				
Führungskompetenz (z.B. Durchsetzungsfähigkeit, Mitarbeiterführung)				
Personale Kompetenz (z.B. Motivation, Initiative, Entscheidungsfähigkeit)				

(Sonstige bitte benennen)				
(Sonstige bitte benennen)				

#### 4. Zukünftige Lernabsichten

4.1 Wir bitten Sie um eine Aussage, welche Lernabsichten Sie im Hinblick auf Ihre berufliche Tätigkeit für dieses bzw. nächstes Jahr haben.

---



---



---



---

4.2 Planen Sie zukünftig verstärkt eine Qualifizierung im Rahmen von institutionell angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen oder streben Sie selbstgesteuertes /informelles Lernen an?

- institutionell organisierte Kurse
- informelles Lernen
- teils-teils

4.3 Beabsichtigen Sie in den nächsten 12 Monaten an einer institutionellen Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen?

- Ja
- Nein

5. Wir möchten Sie abschließend noch um einige Angaben zu Ihrer Person bitten. Diese Angaben werden selbstverständlich, wie der gesamte Fragebogen auch, anonym und vertraulich behandelt.

Alter:

- 25 – 34 Jahre
- 35 – 44 Jahre
- 45 – 54 Jahre
- 55 – 64 Jahre

Geschlecht:

- weiblich
- männlich

Berufsgruppe:

- Redaktionsleiter/in
- Hörfunk-Journalist/in
- Fernseh-Journalist/in
- Mitarbeiter/in der HF/FS-Technik

Bezeichnung: \_\_\_\_\_

- Mitarbeiter/in der Informationstechnik

Bezeichnung: \_\_\_\_\_

- sonstiges: \_\_\_\_\_

(bitte angeben)

Rundfunkanstalt:

- Bayerischer Rundfunk
- Deutsche Welle
- DeutschlandRadio

- Hessischer Rundfunk
- Mitteldeutscher Rundfunk
- Norddeutscher Rundfunk
- Ostdeutscher Rundfunk Brandenburg
- Radio Bremen
- Sender Freies Berlin
- Saarländischer Rundfunk
- Südwest Rundfunk
- Westdeutscher Rundfunk
- Zweites Deutsches Fernsehen

5.1 Über welchen Bildungsabschluss verfügen Sie?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- Universität
- Fachhochschule
- Abitur
- Fachschule
- Mittlere Reife
- Hauptschulabschluss
- Volksschulabschluss

Berufsabschluss/Hochschulabschluss: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(bitte angeben)

5.2 Wann haben Sie Ihr Studium/Ihre Ausbildung abgeschlossen?

---

Monat/Jahr

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

## **Anschreiben zum Fragebogen**

DEUTSCHE WELLE • 50588 Köln • Deutschland

Köln, im März 2003

### **Lernen und Kompetenzentwicklung: Teilnahme an einer Befragung**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit dem Beginn der 90-er Jahre unterliegt die Medienwirtschaft einem enormen Veränderungsdruck, der vereinfachend durch die Stichworte Globalisierung, Deregulierung des Rundfunks, Individualisierung und Digitalisierung gekennzeichnet werden kann. Die „Digitalisierung der Medienwelt“ und die Frage, wie sich bei diesem Kernthema des Rundfunks durch Lernprozesse das Kompetenzprofil von mediennahen Berufen angepasst hat bzw. anpassen muss, ist von besonderer Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund soll eine empirische Studie, die in Kooperation mit der Universität zu Köln durchgeführt wird, untersuchen, welche Arten des Lernens mediennahe Berufe wie z. B. Hörfunk-RedakteurInnen, Fernseh-RedakteurInnen, RedaktionsleiterInnen, MitarbeiterInnen der Hörfunk- und Fernsehtechnik sowie MitarbeiterInnen der Informationstechnik hauptsächlich anwenden, um ihre Kompetenzen zu entwickeln. Die Befragung richtet sich an MitarbeiterInnen öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten in Deutschland.

Wir bitten Sie um einige Minuten Ihrer Zeit, um den Fragebogen – entweder durch ankreuzen oder, wo erbeten, durch eigene Angaben – auszufüllen. Durch Ihre Mitarbeit unterstützen Sie das Forschungsvorhaben – dafür danken wir Ihnen sehr.

Bitte senden Sie den beiliegenden Fragebogen an die Aus- und Fortbildung der Deutschen Welle, zu meinen Händen.

Abschließend versichern wir Ihnen, dass die Befragung anonym erfolgt und alle Angaben streng nach den Bestimmungen des Datenschutzes behandelt werden.

Falls Sie Fragen zur Untersuchung haben, rufen Sie mich bitte an (02 21/3 89-22 92) oder senden Sie mir eine Mail ([Christoph.Schmidt@dw-world.de](mailto:Christoph.Schmidt@dw-world.de)).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Christoph Schmidt

Anlage

## Gesamtauswertung - Absolute Häufigkeiten

Welchen Stellenwert messen Sie den nachfolgend aufgeführten Veränderungen für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk insgesamt bei?

Stellenwert des Technischen Wandels (V1_1A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	73	57,0	57,0	57,0
	2	45	35,2	35,2	92,2
	3	10	7,8	7,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 15

Stellenwert des Informationstechnischen Wandels (V1_1B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	61	47,7	47,7	47,7
	2	51	39,8	39,8	87,5
	3	14	10,9	10,9	98,4
	4	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 16

Stellenwert des Internets (V1_1C)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	69	53,9	53,9	53,9
	2	42	32,8	32,8	86,7
	3	11	8,6	8,6	95,3
	4	4	3,1	3,1	98,4
	5 geringe Bedeutung	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 17

Stellenwert des Outsourcings (V1_1D)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	18	14,1	14,2	14,2
	2	38	29,7	29,9	44,1
	3	41	32,0	32,3	76,4
	4	23	18,0	18,1	94,5
	5 geringe Bedeutung	7	5,5	5,5	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 18

Stellenwert der Entertainisierung (V1_1E)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	13	10,2	10,2	10,2
	2	34	26,6	26,6	36,7
	3	50	39,1	39,1	75,8
	4	23	18,0	18,0	93,8
	5 geringe Bedeutung	8	6,3	6,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 19

Stellenwert der Orientierung (V1_1F)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 hohe Bedeutung	29	22,7	22,7	22,7
	2	48	37,5	37,5	60,2
	3	31	24,2	24,2	84,4
	4	17	13,3	13,3	97,7
	5 geringe Bedeutung	3	2,3	2,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 20

Welche Veränderungen sind speziell für Ihr Arbeitsgebiet bzw. Ihre Arbeitsinhalte von besonderer Bedeutung?

Professionalisierung journalistischer Arbeit (V1_2_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	92	71,9	71,9	71,9
	1 genannt	36	28,1	28,1	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 21

Internet als Kommunikationsmedium (V1_2_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	46	35,9	35,9	35,9
	1 genannt	82	64,1	64,1	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 22

Einsatz von EDV (V1_2_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	63	49,2	49,2	49,2
	1 genannt	65	50,8	50,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 23

Einführung neuer Technologien (V1_2_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	45	35,2	35,2	35,2
	1 genannt	83	64,8	64,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 24

Digitalisierung (V1_2_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	41	32,0	32,0	32,0
	1 genannt	87	68,0	68,0	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 25

Betriebswirtschaftliches Denken (V1_2_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	66	51,6	51,6	51,6
	1 genannt	62	48,4	48,4	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 26

Verknappung finanzieller Ressourcen (V1_2_7)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	57	44,5	44,5	44,5
	1 genannt	71	55,5	55,5	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 27

Neue Steuerungsmodelle (V1_2_8)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	100	78,1	78,1	78,1
	1 genannt	28	21,9	21,9	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 28

Zunehmende Vernetzung, Kooperation (V1_2_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	76	59,4	59,4	59,4
	1 genannt	52	40,6	40,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 29

Beschleunigung (V1_2_10)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	75	58,6	58,6	58,6
	1 genannt	53	41,4	41,4	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 30

Wie beurteilen Sie die Notwendigkeit lebenslangen Lernens im Hinblick auf Ihre berufliche Tätigkeit?

Lebenslanges Lernen (V2_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	103	80,5	80,5	80,5
	2	22	17,2	17,2	97,7
	3	3	2,3	2,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 31

Haben Sie in den letzten Jahren an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (Seminare, Workshops etc.) – unabhängig von der Dauer – teilgenommen?

Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (V2_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ja	121	94,5	94,5	94,5
	2 nein	7	5,5	5,5	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 32

Wie häufig haben Sie in den letzten zwei Jahren an einer organisierten Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen (intern oder extern)?

Häufigkeit der Teilnahme (V2_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 1x	6	4,7	5,0	5,0
	2 2x	31	24,2	25,6	30,6
	3 3x	25	19,5	20,7	51,2
	4 4x	29	22,7	24,0	75,2
	5 5x	13	10,2	10,7	86,0
	6 häufiger	17	13,3	14,0	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab.33

Wenn Sie an alle Veranstaltungen denken, die Sie im letzten Jahr belegt haben, schätzen Sie bitte ein, wie viele Stunden Sie durchschnittlich in einer Woche für institutionell organisierte Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendet haben?

Aufgewendete Stunden pro Woche (V2_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 <1Std	35	27,3	29,7	29,7
	2 1 Std.	34	26,6	28,8	58,5
	3 2 Std.	23	18,0	19,5	78,0
	4 3 Std.	12	9,4	10,2	88,1
	5 4 Std.	6	4,7	5,1	93,2
	6 5 Std.	3	2,3	2,5	95,8
	8 häufiger	5	3,9	4,2	100,0
Gesamt	118	92,2	100,0		
Fehlend	9	10	7,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 34

Welchen Nutzen schreiben Sie institutionell organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu?

Nutzen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen (V2_7)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	64	50,0	52,9	52,9
	2	43	33,6	35,5	88,4
	3	14	10,9	11,6	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 35

Planen Sie in diesem oder im nächsten Jahr an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen?

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen – geplant (V2_8)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ja	114	89,1	89,8	89,8
	2 nein	13	10,2	10,2	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 36

Warum planen Sie keine Weiterbildungsmaßnahme zu belegen?

Gründe, weshalb keine Weiterbildungsmaßnahmen (V2_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 keine Zeit	6	4,7	42,9	42,9
	2 nicht passgenau	4	3,1	28,6	71,4
	5 kein Bedarf	4	3,1	28,6	100,0
	Gesamt	14	10,9	100,0	
Fehlend	9	114	89,1		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 37

Wie beurteilen Sie den Nutzen institutionalisierter beruflicher Weiterbildungs-/Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf...

Nutzen bW: Erweiterung Kenntnisse und Fähigkeiten (V2_10A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	62	48,4	49,2	49,2
	2	49	38,3	38,9	88,1
	3	12	9,4	9,5	97,6
	4	1	0,8	0,8	98,4
	5 sehr gering	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	126	98,4	100,0	
Fehlend	9	2	1,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 38

Nutzen bW: Anwendung im Beruf (V2_10B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	29	22,7	23,0	23,0
	2	58	45,3	46,0	69,0
	3	25	19,5	19,8	88,9
	4	12	9,4	9,5	98,4
	5 sehr gering	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	126	98,4	100,0	
Fehlend	9	2	1,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 39

Nutzen bW: für den Erfahrungsaustausch mit Kollegen (V2_10C)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	45	35,2	35,7	35,7
	2	56	43,8	44,4	80,2
	3	21	16,4	16,7	96,8
	4	2	1,6	1,6	98,4
	5 sehr gering	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	126	98,4	100,0	
Fehlend	9	2	1,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 40

Nutzen bW: Chancen zur beruflichen Veränderung (V2_10D)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	15	11,7	11,9	11,9
	2	25	19,5	19,8	31,7
	3	33	25,8	26,2	57,9
	4	37	28,9	29,4	87,3
	5 sehr gering	16	12,5	12,7	100,0
	Gesamt	126	98,4	100,0	
Fehlend	9	2	1,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 41

Wo lernen Sie am häufigsten?

Erwerb von Wissen im Arbeitsprozess (V2_11_1A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2 selten	14	10,9	11,2	11,2
	3 oft	111	86,7	88,8	100,0
	Gesamt	125	97,7	100,0	
Fehlend	9	3	2,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 42

Erwerb von Wissen durch institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen (V2_11_1B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	2	1,6	1,6	1,6
	2 selten	56	43,8	45,5	47,2
	3 oft	65	50,8	52,8	100,0
	Gesamt	123	96,1	100,0	
Fehlend	9	5	3,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 43

Problemlösungen im Arbeitsprozess (V2_11_2A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2 selten	17	13,3	13,3	13,3
	3 oft	111	86,7	86,7	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 44

Problemlösung durch institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen (V2_11_2B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	7	5,5	5,7	5,7
	2 selten	61	47,7	50,0	55,7
	3 oft	54	42,2	44,3	100,0
	Gesamt	122	95,3	100,0	
Fehlend	9	6	4,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 45

Welche Form des Lernens nutzen Sie am häufigsten, um den beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können? (bitte ankreuzen)

Seminarveranstaltungen (V2_12_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	5	3,9	4,1	4,1
	2 selten	65	50,8	53,7	57,9
	3 oft	51	39,8	42,1	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 46

Workshops (V2_12_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	27	21,1	22,0	22,0
	2 selten	59	46,1	48,0	69,9
	3 oft	37	28,9	30,1	100,0
	Gesamt	123	96,1	100,0	
Fehlend	9	5	3,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 47

Private Kurse (V2_12_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	67	52,3	57,3	57,3
	2 selten	36	28,1	30,8	88,0
	3 oft	14	10,9	12,0	100,0
	Gesamt	117	91,4	100,0	
Fehlend	9	11	8,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 48

über Vorgesetzte (V2_12_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	35	27,3	30,4	30,4
	2 selten	59	46,1	51,3	81,7
	3 oft	21	16,4	18,3	100,0
	Gesamt	115	89,8	100,0	
Fehlend	9	13	10,2		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 49

über Kollegen (V2_12_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	5	3,9	4,1	4,1
	2 selten	53	41,4	43,8	47,9
	3 oft	63	49,2	52,1	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 50

durch learning by doing (V2_12_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2 selten	8	6,3	6,5	6,5
	3 oft	116	90,6	93,5	100,0
	Gesamt	124	96,9	100,0	
Fehlend	9	4	3,1		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 51

durch trial and error-Lernen (V2_12_7)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	3	2,3	2,5	2,5
	2 selten	44	34,4	36,7	39,2
	3 oft	73	57,0	60,8	100,0
	Gesamt	120	93,8	100,0	
Fehlend	9	8	6,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 52

Einweisen und Anlernen (V2_12_8)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	11	8,6	9,6	9,6
	2 selten	67	52,3	58,8	68,4
	3 oft	36	28,1	31,6	100,0
	Gesamt	114	89,1	100,0	
Fehlend	9	14	10,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 53

Beobachten und Orientieren (V2_12_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	2	1,6	1,6	1,6
	2 selten	26	20,3	21,1	22,8
	3 oft	95	74,2	77,2	100,0
	Gesamt	123	96,1	100,0	
Fehlend	9	5	3,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 54

gezieltes Befragen (V2_12_10)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 nie	1	0,8	0,8	0,8
	2 selten	26	20,3	21,8	22,7
	3 oft	92	71,9	77,3	100,0
	Gesamt	119	93,0	100,0	
Fehlend	9	9	7,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 55

in Kommunikationsprozessen (V2_12_11)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	1 nie	4	3,1	3,4	3,4
	2 selten	34	26,6	28,6	31,9
	3 oft	81	63,3	68,1	100,0
	Gesamt	119	93,0	100,0	
Fehlend	9	9	7,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 56

durch Fachbücher und Fachzeitschriften (V2_12_12)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	1 nie	17	13,3	13,8	13,8
	2 selten	62	48,4	50,4	64,2
	3 oft	44	34,4	35,8	100,0
	Gesamt	123	96,1	100,0	
Fehlend	9	5	3,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 57

über das Internet (V2_12_13)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	1 nie	20	15,6	16,9	16,9
	2 selten	58	45,3	49,2	66,1
	3 oft	40	31,3	33,9	100,0
	Gesamt	118	92,2	100,0	
Fehlend	9	10	7,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 58

im sozialen Umfeld (V2_12_14)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	1 nie	29	22,7	23,8	23,8
	2 selten	50	39,1	41,0	64,8
	3 oft	43	33,6	35,2	100,0
	Gesamt	122	95,3	100,0	
Fehlend	9	6	4,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 59

Bitte bewerten Sie die Bedeutung der folgenden Formen des Kompetenzerwerbs für Ihre jetzige berufliche Tätigkeit (Reihenfolge 1 – 3; 1 = am wichtigsten)

Bedeutung beruflichen (V2_13_1)	der Ausbildung	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 1.Rang	24	18,8	18,8	18,8
	2 2.Rang	49	38,3	38,3	57,0
	3 3.Rang	46	35,9	35,9	93,0
	4 alle gleich	9	7,0	7,0	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 60

Bedeutung institutioneller Weiterbildungsmaßnahmen (V2_13_2)	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	1 1.Rang	8	6,3	6,3	6,3
	2 2.Rang	48	37,5	37,5	43,8
	3 3.Rang	63	49,2	49,2	93,0
	4 alle gleich	9	7,0	7,0	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 61

Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz (V2_13_3)	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	1 1.Rang	87	68,0	68,0	68,0
	2 2.Rang	22	17,2	17,2	85,2
	3 3.Rang	10	7,8	7,8	93,0
	4 alle gleich	9	7,0	7,0	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 62

In welchen Bereichen haben Sie Ihrer Ansicht nach in den letzten drei Jahren informell – außerhalb eines institutionellen Rahmens – gelernt?

Bereich: (V3_1_1)	Arbeitsprozess	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	5	3,9	3,9	3,9
	1 genannt	122	95,3	96,1	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 63

Bereich: öffentlicher Raum (V3_1_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	76	59,4	59,8	59,8
	1 genannt	51	39,8	40,2	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 64

Bereich: soziales Umfeld (V3_1_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	68	53,1	53,5	53,5
	1 genannt	59	46,1	46,5	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 65

Bereich: Freizeitaktivitäten/Hobbys (V3_1_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	73	57,0	57,5	57,5
	1 genannt	54	42,2	42,5	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 66

Bereich: allgemeine Interessen (V3_1_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	30	23,4	23,6	23,6
	1 genannt	97	75,8	76,4	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 67

Fand das informelle berufliche Lernen während oder außerhalb der Arbeit statt?

Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit (V3_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 während Arbeitszeit	10	7,8	7,8	7,8
	2 außerhalb Arbeitszeit	5	3,9	3,9	11,7
	3 teils teils	113	88,3	88,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 68

Auf welchen Gebieten und in welchem Umfang haben Sie informell im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit und Ihrem Beruf Kompetenzen erworben?

Journalistische Fachkompetenz (V3_3_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	17	13,3	19,5	19,5
	2	35	27,3	40,2	59,8
	3	23	18,0	26,4	86,2
	4	7	5,5	8,0	94,3
	5 sehr gering	5	3,9	5,7	100,0
	Gesamt	87	68,0	100,0	
Fehlend	9	41	32,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 69

Arbeit mit neuen Technologien (V3_3_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	35	27,3	28,9	28,9
	2	56	43,8	46,3	75,2
	3	19	14,8	15,7	90,9
	4	10	7,8	8,3	99,2
	5 sehr gering	1	0,8	0,8	100,0
	Gesamt	121	94,5	100,0	
Fehlend	9	7	5,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 70

IT-Kompetenz (V3_3_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	24	18,8	21,6	21,6
	2	41	32,0	36,9	58,6
	3	31	24,2	27,9	86,5
	4	12	9,4	10,8	97,3
	5 sehr gering	3	2,3	2,7	100,0
	Gesamt	111	86,7	100,0	
Fehlend	9	17	13,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 71

Medienkompetenz (V3_3_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	16	12,5	16,5	16,5
	2	42	32,8	43,3	59,8
	3	31	24,2	32,0	91,8
	4	7	5,5	7,2	99,0
	5 sehr gering	1	0,8	1,0	100,0
	Gesamt	97	75,8	100,0	
Fehlend	9	31	24,2		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 72

Online (V3_3_5)	Kompetenz	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	19	14,8	18,4	18,4
	2	41	32,0	39,8	58,3
	3	32	25,0	31,1	89,3
	4	8	6,3	7,8	97,1
	5 sehr gering	3	2,3	2,9	100,0
	Gesamt	103	80,5	100,0	
Fehlend	9	25	19,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 73

Arbeitsrelevante Fremdsprachenkenntnisse (V3_3_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	14	10,9	13,5	13,5
	2	15	11,7	14,4	27,9
	3	33	25,8	31,7	59,6
	4	29	22,7	27,9	87,5
	5 sehr gering	13	10,2	12,5	100,0
	Gesamt	104	81,3	100,0	
Fehlend	9	24	18,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 74

Projektmanagement-Kompetenz (V3_3_7)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	18	14,1	20,0	20,0
	2	29	22,7	32,2	52,2
	3	18	14,1	20,0	72,2
	4	10	7,8	11,1	83,3
	5 sehr gering	15	11,7	16,7	100,0
	Gesamt	90	70,3	100,0	
Fehlend	9	38	29,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 75

Kommunikations-Kompetenz (V3_3_8)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	26	20,3	25,0	25,0
	2	52	40,6	50,0	75,0
	3	20	15,6	19,2	94,2
	4	3	2,3	2,9	97,1
	5 sehr gering	3	2,3	2,9	100,0
	Gesamt	104	81,3	100,0	
Fehlend	9	24	18,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 76

Fähigkeit zur Teamleitung (V3_3_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	19	14,8	19,4	19,4
	2	41	32,0	41,8	61,2
	3	26	20,3	26,5	87,8
	4	6	4,7	6,1	93,9
	5 sehr gering	6	4,7	6,1	100,0
	Gesamt	98	76,6	100,0	
Fehlend	9	30	23,4		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 77

Übernehmen neuer/erweiterter Aufgaben (V3_3_10)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	29	22,7	26,9	26,9
	2	52	40,6	48,1	75,0
	3	20	15,6	18,5	93,5
	4	6	4,7	5,6	99,1
	5 sehr gering	1	0,8	0,9	100,0
	Gesamt	108	84,4	100,0	
Fehlend	9	20	15,6		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 78

Wie beurteilen Sie den Nutzen des informellen beruflichen Lernens in Bezug auf Ihre ....

Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz (V3_4A)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	37	28,9	29,1	29,1
	2	64	50,0	50,4	79,5
	3	21	16,4	16,5	96,1
	4	4	3,1	3,1	99,2
	5 sehr gering	1	0,8	0,8	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 79

Nutzen informellen Lernens für die Methodenkompetenz (V3_4B)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	22	17,2	17,3	17,3
	2	56	43,8	44,1	61,4
	3	38	29,7	29,9	91,3
	4	9	7,0	7,1	98,4
	5 sehr gering	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 80

Nutzen informellen Lernens für die Sozialkompetenz (V3_4C)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	42	32,8	33,1	33,1
	2	56	43,8	44,1	77,2
	3	22	17,2	17,3	94,5
	4	5	3,9	3,9	98,4
	5 sehr gering	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 81

Nutzen informellen Lernens für die Personale Kompetenz (V3_4D)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr hoch	35	27,3	27,6	27,6
	2	60	46,9	47,2	74,8
	3	24	18,8	18,9	93,7
	4	4	3,1	3,1	96,9
	5 sehr gering	4	3,1	3,1	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 82

Wenn Sie an alle informellen Lernaktivitäten, die in Zusammenhang mit Ihrer Arbeit stehen, denken, bitte schätzen Sie ein, wie viele Stunden Sie durchschnittlich in einer Woche hierfür aufwenden?

Aufgewendete Std. pro Woche für informelle Lernaktivitäten (V3_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 <1 Std.	6	4,7	4,8	4,8
	2 1-2 Std.	32	25,0	25,8	30,6
	3 3-4 Std.	35	27,3	28,2	58,9
	4 5-6 Std.	13	10,2	10,5	69,4
	5 7-8 Std.	12	9,4	9,7	79,0
	6 9-10 Std.	10	7,8	8,1	87,1
	7 11-12 Std.	3	2,3	2,4	89,5
	8 häufiger	13	10,2	10,5	100,0
Gesamt		124	96,9	100,0	
Fehlend	9	4	3,1		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 83

Wie lernen Sie informell am meisten?

Wie wird informell am meisten gelernt (V3_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 selbstständig	40	31,3	31,5	31,5
	2 mit anderen	7	5,5	5,5	37,0
	3 teils teils	80	62,5	63,0	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	9	1	0,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 84

Aus welchen Gründen haben Sie sich informell weitergebildet?

Gründe informellen Lernens: Erweiterung Kenntnisse und Fähigkeiten (V3_8_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	14	10,9	10,9	10,9
	1 genannt	114	89,1	89,1	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 85

Gründe informellen Lernens: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen (V3_8_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 nicht genannt	34	26,6	26,6	26,6
	1 genannt	94	73,4	73,4	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 86

Gründe informellen Lernens: Wandel (V3_8_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	70	54,7	54,7	54,7
	1 genannt	58	45,3	45,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 87

Gründe informellen Lernens: Organisationsveränderungen (V3_8_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	96	75,0	75,0	75,0
	1 genannt	32	25,0	25,0	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 88

Gründe informellen Lernens: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg (V3_8_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	0 nicht genannt	81	63,3	63,3	63,3
	1 genannt	47	36,7	36,7	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 89

Welchen Nutzen schreiben Sie informellen Lernprozessen für Ihre berufliche Tätigkeit zu?

Nutzen informeller Lernprozesse (V3_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	1 sehr hoch	55	43,0	43,0	43,0
	2	62	48,4	48,4	91,4
	3	11	8,6	8,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 90

Wie hoch schätzen Sie bezogen auf Ihre berufliche Tätigkeit den Anteil von informellem Lernen gegenüber institutionell organisiertem Lernen ein?

Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit in Prozent (V3_10_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	2 20%	1	0,8	0,8	0,8
	3 30%	2	1,6	1,6	2,3
	4 40%	1	0,8	0,8	3,1
	5 50%	18	14,1	14,1	17,2
	6 60%	19	14,8	14,8	32,0
	7 70%	31	24,2	24,2	56,3
	8 80%	31	24,2	24,2	80,5
	9 90%	25	19,5	19,5	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 91

Anteil institutionellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit in Prozent (V3_10_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 10%	25	19,5	19,5	19,5
	2 20%	31	24,2	24,2	43,8
	3 30%	31	24,2	24,2	68,0
	4 40%	19	14,8	14,8	82,8
	5 50%	18	14,1	14,1	96,9
	6 60%	1	0,8	0,8	97,7
	7 70%	2	1,6	1,6	99,2
	8 80%	1	0,8	0,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 92

Die nachfolgend aufgeführten Kompetenzarten spiegeln notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mitarbeiter/innen mediennaher Berufsbilder wider. Wir bitten Sie zu kennzeichnen, welche von diesen Kompetenzen für Sie eine Rolle spielten und auf welchem Wege Sie diese einzelnen Kompetenzen erworben haben.

Journalistische Kompetenz allgemein (V3_11_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	21	16,4	25,9	25,9
	2 individuelles Selbststudium	9	7,0	11,1	37,0
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	15	11,7	18,5	55,6
	4 Learning by doing	27	21,1	33,3	88,9
	5 gleiche Bewertung	9	7,0	11,1	100,0
	Gesamt	81	63,3	100,0	
Fehlend	9	47	36,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 93

Journalistische Fachkompetenz (V3_11_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	6	4,7	8,6	8,6
	2 individuelles Selbststudium	34	26,6	48,6	57,1
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	13	10,2	18,6	75,7
	4 Learning by doing	14	10,9	20,0	95,7
	5 gleiche Bewertung	3	2,3	4,3	100,0
	Gesamt	70	54,7	100,0	
Fehlend	9	58	45,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 94

Technische Kompetenz (V3_11_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	34	26,6	35,4	35,4
	2 individuelles Selbststudium	8	6,3	8,3	43,8
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	20	15,6	20,8	64,6
	4 Learning by doing	28	21,9	29,2	93,8
	5 gleiche Bewertung	6	4,7	6,3	100,0
	Gesamt	96	75,0	100,0	
Fehlend	9	32	25,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 95

IT-Kompetenz allgemein (V3_11_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	27	21,1	23,5	23,5
	2 individuelles Selbststudium	27	21,1	23,5	47,0
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	12	9,4	10,4	57,4
	4 Learning by doing	46	35,9	40,0	97,4
	5 gleiche Bewertung	3	2,3	2,6	100,0
	Gesamt	115	89,8	100,0	
Fehlend	9	13	10,2		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 96

IT-Spezialkompetenz. (V3_11_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	37	28,9	50,7	50,7
	2 individuelles Selbststudium	9	7,0	12,3	63,0
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	17	13,3	23,3	86,3
	4 Learning by doing	9	7,0	12,3	98,6
	5 gleiche Bewertung	1	0,8	1,4	100,0
	Gesamt	73	57,0	100,0	
Fehlend	9	55	43,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 97

Kompetenz Neue Techniken (V3_11_6)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	35	27,3	36,8	36,8
	2 individuelles Selbststudium	18	14,1	18,9	55,8
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	15	11,7	15,8	71,6
	4 Learning by doing	26	20,3	27,4	98,9
	5 gleiche Bewertung	1	0,8	1,1	100,0
	Gesamt	95	74,2	100,0	
Fehlend	9	33	25,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 98

Online-Kompetenz (V3_11_7)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	9	7,0	9,3	9,3
	2 individuelles Selbststudium	21	16,4	21,6	30,9
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	11	8,6	11,3	42,3
	4 Learning by doing	54	42,2	55,7	97,9
	5 gleiche Bewertung	2	1,6	2,1	100,0
	Gesamt	97	75,8	100,0	
Fehlend	9	31	24,2		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 99

Rechtliche/ Betriebswirtschaftliche Kompetenz (V3_11_8)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	18	14,1	31,0	31,0
	2 individuelles Selbststudium	21	16,4	36,2	67,2
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	17	13,3	29,3	96,6
	4 Learning by doing	2	1,6	3,4	100,0
	Gesamt	58	45,3	100,0	
Fehlend	9	70	54,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 100

Prozess- und Methodenkompetenz (V3_11_9)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	26	20,3	47,3	47,3
	2 individuelles Selbststudium	7	5,5	12,7	60,0
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	18	14,1	32,7	92,7
	4 Learning by doing	3	2,3	5,5	98,2
	5 gleiche Bewertung	1	0,8	1,8	100,0
	Gesamt	55	43,0	100,0	
Fehlend	9	73	57,0		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 101

Sprachkompetenz (V3_11_10)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	20	15,6	25,3	25,3
	2 individuelles Selbststudium	37	28,9	46,8	72,2
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	2	1,6	2,5	74,7
	4 Learning by doing	17	13,3	21,5	96,2
	5 gleiche Bewertung	3	2,3	3,8	100,0
	Gesamt	79	61,7	100,0	
Fehlend	9	49	38,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 102

Analytische Kompetenz (V3_11_11)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	23	18,0	28,0	28,0
	2 individuelles Selbststudium	6	4,7	7,3	35,4
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	17	13,3	20,7	56,1
	4 Learning by doing	33	25,8	40,2	96,3
	5 gleiche Bewertung	3	2,3	3,7	100,0
	Gesamt	82	64,1	100,0	
Fehlend	9	46	35,9		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 103

Organisatorische Kompetenz (V3_11_12)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	24	18,8	26,7	26,7
	2 individuelles Selbststudium	8	6,3	8,9	35,6
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	15	11,7	16,7	52,2
	4 Learning by doing	43	33,6	47,8	100,0
	Gesamt	90	70,3	100,0	
Fehlend	9	38	29,7		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 104

Kommunikationsfähigkeit (V3_11_13)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	20	15,6	19,2	19,2
	2 individuelles Selbststudium	8	6,3	7,7	26,9
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	28	21,9	26,9	53,8
	4 Learning by doing	45	35,2	43,3	97,1
	5 gleiche Bewertung	3	2,3	2,9	100,0
	Gesamt	104	81,3	100,0	
Fehlend	9	24	18,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 105

Teamfähigkeit (V3_11_14)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	23	18,0	22,1	22,1
	2 individuelles Selbststudium	4	3,1	3,8	26,0
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	31	24,2	29,8	55,8
	4 Learning by doing	46	35,9	44,2	100,0
	Gesamt	104	81,3	100,0	
Fehlend	9	24	18,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 106

Management-Kompetenz (V3_11_15)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	22	17,2	31,0	31,0
	2 individuelles Selbststudium	8	6,3	11,3	42,3
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	17	13,3	23,9	66,2
	4 Learning by doing	23	18,0	32,4	98,6
	5 gleiche Bewertung	1	0,8	1,4	100,0
	Gesamt	71	55,5	100,0	
Fehlend	9	57	44,5		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 107

Führungskompetenz (V3_11_16)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare	24	18,8	33,3	33,3
	2 individuelles Selbststudium	9	7,0	12,5	45,8
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen	7	5,5	9,7	55,6
	4 Learning by doing	32	25,0	44,4	100,0
	Gesamt	72	56,3	100,0	
Fehlend	9	56	43,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 108

Personale (V3_11_17)		Kompetenz	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Seminare		11	8,6	12,5	12,5
	2 individuelles Selbststudium		12	9,4	13,6	26,1
	3 Erfahrungsaustausch mit Kollegen		12	9,4	13,6	39,8
	4 Learning by doing		52	40,6	59,1	98,9
	5 gleiche Bewertung		1	0,8	1,1	100,0
	Gesamt		88	68,8	100,0	
Fehlend		9	40	31,3		
Gesamt			128	100,0		

Tab. 109

Planen Sie zukünftig verstärkt eine Qualifizierung im Rahmen von institutionell angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen oder streben Sie selbstgesteuertes/informelles Lernen an?

Prioritätenfestlegung hinsichtlich institutionell organisierten Maßnahmen und informellem Lernen (V4_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 institutionell organisierte Maßnahmen	18	14,1	14,4	14,4
	2 informelles Lernen	12	9,4	9,6	24,0
	3 teils teils	95	74,2	76,0	100,0
	Gesamt	125	97,7	100,0	
Fehlend	9	3	2,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 110

Beabsichtigen Sie in den nächsten 12 Monaten an einer institutionellen Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen?

Absicht der Teilnahme an einer institutionell organisierten Qualifizierungsmaßnahme in den nächsten 12 Monaten (V4_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ja	109	85,2	87,2	87,2
	2 nein	16	12,5	12,8	100,0
	Gesamt	125	97,7	100,0	
Fehlend	9	3	2,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab. 111

Fragen zum Alter, zum Geschlecht, zur Berufsgruppe und zum Arbeitgeber,

Alterskategorie (V5_1)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	25-34-jährig	31	24,2	24,2	24,2
	35-44-jährig	67	52,3	52,3	76,6
	45-54-jährig	24	18,8	18,8	95,3
	55-64-jährig	6	4,7	4,7	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 112

Geschlecht (V5_2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 weiblich	40	31,3	31,3	31,3
	2 männlich	88	68,8	68,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 113

Berufsgruppe (V5_3)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Redaktionsleiter	28	21,9	21,9	21,9
	2 Hörfunkredakteur	18	14,1	14,1	35,9
	3 Fernsehredakteur	25	19,5	19,5	55,5
	4 Mitarbeiter der HF/FS-Technik	40	31,3	31,3	86,7
	5 Mitarbeiter Informationstechnik	17	13,3	13,3	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 114

Rundfunkanstalt (V5_4)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 BR	5	3,9	3,9	3,9
	2 DLR	6	4,7	4,7	8,6
	3 DW	46	35,9	35,9	44,5
	4 HR	3	2,3	2,3	46,9
	5 MDR	12	9,4	9,4	56,3
	6 NDR	22	17,2	17,2	73,4
	7 ORB	6	4,7	4,7	78,1
	8 RB	1	0,8	0,8	78,9
	9 SR	1	0,8	0,8	79,7
	10 SWR	16	12,5	12,5	92,2
	11 WDR	4	3,1	3,1	95,3
	12 ZDF	6	4,7	4,7	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 115

#### Bildungsabschluss

Bildungskategorie – höchster Abschluss (V5_5)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Universität	70	54,7	54,7	54,7
	Fachhochschule	19	14,8	14,8	69,5
	Abitur	15	11,7	11,7	81,3
	Fachschule	6	4,7	4,7	85,9
	Mittlere Reife	5	3,9	3,9	89,8
	Hauptschule	2	1,6	1,6	91,4
	Abitur u. Fachschule	11	8,6	8,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 116

Bildungskategorie differenziert (EDUC2)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Universität	70	54,7	54,7	54,7
	Fachhochschule	19	14,8	14,8	69,5
	Abitur	26	20,3	20,3	89,8
	Fachschule	6	4,7	4,7	94,5
	Mittlere Reife	5	3,9	3,9	98,4
	Hauptschule	2	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 117

Bildungskategorie Grob differenzierung (EDU3KAT)		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Universität	70	54,7	54,7	54,7
	Fachhochschule	19	14,8	14,8	69,5
	Abitur und geringere Qualifikation	39	30,5	30,5	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab. 118

## Auswertung wesentlicher Korrelationen

Einschätzung zum Lebenslangen Lernen nach Alterskategorien (V2_2 L * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 Jahre	2 35-44 Jahre	3 45-54 Jahre	4 55-64 Jahre	
1 sehr hoch	Anzahl	26	55	18	4	103
	% von Alterskategorie	83,9%	82,1%	75,0%	66,7%	80,5%
2	Anzahl	4	11	5	2	22
	% von Alterskategorie	12,9%	16,4%	20,8%	33,3%	17,2%
3	Anzahl	1	1	1		3
	% von Alterskategorie	3,2%	1,5%	4,2%		2,3%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 119

Einschätzung zum Lebenslangen Lernen nach Geschlecht (V2_2 * V5_2)		Geschlecht		Gesamt
		1 weiblich	2 männlich	
1 sehr hoch	Anzahl	36	67	103
	% von Geschlecht	90,0%	76,1%	80,5%
2	Anzahl	2	20	22
	% von Geschlecht	5,0%	22,7%	17,2%
3	Anzahl	2	1	3
	% von Geschlecht	5,0%	1,1%	2,3%
Gesamt	Anzahl	40	88	128
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 120

Einschätzung zum Lebenslangen Lernen nach Berufsgruppe (V2_2 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitar. Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	21	14	21	31	16	103
	% von Berufsgruppe	75,0%	77,8%	84,0%	77,5%	94,1%	80,5%
2	Anzahl	5	3	4	9	1	22
	% von Berufsgruppe	17,9%	16,7%	16,0%	22,5%	5,9%	17,2%
3	Anzahl	2	1				3
	% von Berufsgruppe	7,1%	5,6%				2,3%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 121

Einschätzung zum Lebenslangen Lernen nach Bildungskategorie - 3 Kategorien - (V2_2 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
1 sehr hoch	Anzahl	56	18	29	103
	% von Bildungskategorie	80,0%	94,7%	74,4%	80,5%
2	Anzahl	12	1	9	22
	% von Bildungskategorie	17,1%	5,3%	23,1%	17,2%
3	Anzahl	2		1	3
	% von Bildungskategorie	2,9%		2,6%	2,3%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 122

Nutzeneinschätzung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen nach Berufsgruppen (V2_7 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	17	5	11	22	9	64
	% von Berufsgruppe	60,7%	31,3%	47,8%	57,9%	56,3%	52,9%
2	Anzahl	9	8	10	11	5	43
	% von Berufsgruppe	32,1%	50,0%	43,5%	28,9%	31,3%	35,5%
3	Anzahl	2	3	2	5	2	14
	% von Berufsgruppe	7,1%	18,8%	8,7%	13,2%	12,5%	11,6%
Gesamt	Anzahl	28	16	23	38	16	121
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 123

Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess nach Geschlecht (V2_11_1A * V5_2)		Geschlecht		Gesamt
		1 weiblich	2 männlich	
2 selten	Anzahl	2	12	14
	% von Geschlecht	5,0%	14,1%	11,2%
3 oft	Anzahl	38	73	111
	% von Geschlecht	95,0%	85,9%	88,8%
Gesamt	Anzahl	40	85	125
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 124

Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess nach Bildungskategorie (V2_11_1A * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
2 selten	Anzahl	6	3	5	14
	% von Bildungskategorie	8,6%	16,7%	13,5%	11,2%
3 oft	Anzahl	64	15	32	111
	% von Bildungskategorie	91,4%	83,3%	86,5%	88,8%
Gesamt	Anzahl	70	18	37	125
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 125

Erwerb neuen Wissens und Könnens durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen nach Alterskategorien (V2_11_1B * V5_1)			Alterskategorie				Gesamt
			1 25-34 Jahre	2 35-44 Jahre	3 45-54 Jahre	4 55-64 Jahre	
1 nie	Anzahl		1	1		2	
	% von Alterskategorie		1,5%	4,2%		1,6%	
2 selten	Anzahl	13	31	7	5	56	
	% von Alterskategorie	48,1%	47,0%	29,2%	83,3%	45,5%	
3 oft	Anzahl	14	34	16	1	65	
	% von Alterskategorie	51,9%	51,5%	66,7%	16,7%	52,8%	
Gesamt	Anzahl	27	66	24	6	123	
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tab. 126

Erwerb neuen Wissens und Könnens durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen nach Abschluss (V2_11_1B * EDU3KAT)			Bildungskategorie			Gesamt
			1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
1 nie	Anzahl	1		1	2	
	% von Bildungskategorie	1,4%		2,7%	1,6%	
2 selten	Anzahl	35	4	17	56	
	% von Bildungskategorie	50,7%	23,5%	45,9%	45,5%	
3 oft	Anzahl	33	13	19	65	
	% von Bildungskategorie	47,8%	76,5%	51,4%	52,8%	
Gesamt	Anzahl	69	17	37	123	
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tab. 127

Problemerkennung und – lösung im Arbeitsprozess nach Alterskategorien (V2_11_2A * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 Jahre	2 35-44 Jahre	3 45-54 Jahre	4 55-64 Jahre	
2 selten	Anzahl	2	11	4		17
	% von Alterskategorie	6,5%	16,4%	16,7%		13,3%
3 oft	Anzahl	29	56	20	6	111
	% von Alterskategorie	93,5%	83,6%	83,3%	100,0%	86,7%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 128

Erwerb allgemeiner journalistischer Kompetenz nach Berufsgruppen (V3_11_1* V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Re- dak- tions- leiter	2 HF- Re- dak- teur	3 FS-Re- dakteur	4 Mitar- beiter HF/FS Technik	5 Mitarb Inf .- Technik	
Institutionell organisierte Seminare	Anzahl	10	3	5	2	1	21
	% von Berufs- gruppe	35,7%	17,6%	20,8%	25,0%	25,0%	25,9%
Individuelles Selbst- studium	Anzahl	4	2	2		1	9
	% von Berufs- gruppe	14,3%	11,8%	8,3%		25,0%	11,1%
Erfah- rungsaus- tausch mit Kollegen	Anzahl	4	4	4	3		15
	% von Berufs- gruppe	14,3%	23,5%	16,7%	37,5%		18,5%
Learning by doing	Anzahl	8	7	8	3	1	27
	% von Berufs- gruppe	28,6%	41,2%	33,3%	37,5%	25,0%	33,3%
5 alle gleich	Anzahl	2	1	5		1	9
	% von Berufs- gruppe	7,1%	5,9%	20,8%		25,0%	11,1%
Gesamt	Anzahl	28	17	24	8	4	81
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 129

Erwerb allgemeiner journalistischer Fachkompetenz nach Berufsgruppen (V3_11_2 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
Institutionell organisierte Seminare	Anzahl	1	1	2	1	1	6
	% von Berufsgruppe	3,8%	6,3%	9,1%	33,3%	33,3%	8,6%
Individuelles Selbststudium	Anzahl	17	9	7		1	34
	% von Berufsgruppe	65,4%	56,3%	31,8%		33,3%	48,6%
Erfahrungsaustausch mit Kollegen	Anzahl	4	3	6			13
	% von Berufsgruppe	15,4%	18,8%	27,3%			18,6%
Learning by doing	Anzahl	3	2	6	2	1	14
	% von Berufsgruppe	11,5%	12,5%	27,3%	66,7%	33,3%	20,0%
5 alle gleich	Anzahl	1	1	1			3
	% von Berufsgruppe	3,8%	6,3%	4,5%			4,3%
Gesamt	Anzahl		16	22	3	3	70
	% von Berufsgruppe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 130

Erwerb Technischer Kompetenz nach Berufsgruppen (V3_11_3 * V5_3)			Berufsgruppe					Gesamt
			1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.-Technik	
Institutionell organisierte Seminare	Anzahl		8	5	3	18		34
	% von Berufsgruppe		34,8%	35,7%	15,8%	51,4%		35,4%
Individuelles Selbststudium	Anzahl		3	1	1	3		8
	% von Berufsgruppe		13,0%	7,1%	5,3%	8,6%		8,3%
Erfahrungsaustausch mit Kollegen	Anzahl		3	1	7	7	2	20
	% von Berufsgruppe		13,0%	7,1%	36,8%	20,0%	40,0%	20,8%
Learning by doing	Anzahl		9	7	7	4	1	28
	% von Berufsgruppe		39,1%	50,0%	36,8%	11,4%	20,0%	29,2%
5 alle gleich	Anzahl				1	3	2	6
	% von Berufsgruppe				5,3%	8,6%	40,0%	6,3%
Gesamt	Anzahl		23	14	19	35	5	96
	% von Berufsgruppe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 131

Erwerb allgemeiner IT-Kompetenz nach Berufsgruppen (V3_11_4 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.-Technik	
Institutionell organisierte Seminare	Anzahl	13	4	7	2	1	27
	% von Berufsgruppe	48,1%	22,2%	31,8%	6,3%	6,3%	23,5%
Individuelles Selbststudium	Anzahl	2	4	4	13	4	27
	% von Berufsgruppe	7,4%	22,2%	18,2%	40,6%	25,0%	23,5%
Erfahrungsaustausch mit Kollegen	Anzahl	3	3	2	3	1	12
	% von Berufsgruppe	11,1%	16,7%	9,1%	9,4%	6,3%	10,4%
Learning by doing	Anzahl	9	7	9	12	9	46
	% von Berufsgruppe	33,3%	38,9%	40,9%	37,5%	56,3%	40,0%
5 alle gleich	Anzahl				2	1	3
	% von Berufsgruppe				6,3%	6,3%	2,6%
Gesamt	Anzahl	27	18	22	32	16	115
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 132

Erwerb von IT- Spezialkompetenzen nach Berufsgruppen (V3_11_5 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.-Technik	
Institutionell organisierte Seminare	Anzahl	10	8	5	6	8	37
	% von Berufsgruppe	58,8%	88,9%	62,5%	25,0%	53,3%	50,7%
Individuelles Selbststudium	Anzahl	2		1	3	3	9
	% von Berufsgruppe	11,8%		12,5%	12,5%	20,0%	12,3%
Erfahrungsaustausch mit Kollegen	Anzahl	4	1		10	2	17
	% von Berufsgruppe	23,5%	11,1%		41,7%	13,3%	23,3%
Learning by doing	Anzahl	1		2	4	2	9
	% von Berufsgruppe	5,9%		25,0%	16,7%	13,3%	12,3%
5 alle gleich	Anzahl				1		1
	% von Berufsgruppe				4,2%		1,4%
Gesamt	Anzahl		9	8	24	15	73
	% von Berufsgruppe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 133

Lernform  (Redaktionsleiter) Kompetenzarten	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individu- elles Selbst- studium (Fachbücher, Online-Lernen, etc.)	Erfah- rungsaus- tausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	37,5%	14,3%	14,3%	28,6%	7,1%
Journalistische Fachkompetenz	3,8%	65,4%	15,4%	11,5%	3,8%
Technische Kompetenz	34,8%	13,0%	13,0%	39,1%	0,0%
IT-Kompetenz allgemein	48,1%	7,4%	11,1%	33,3%	0,0%
IT-Spezialkompetenz	58,8%	11,8%	23,5%	5,9%	0,0%
Kompetenz Neue Techniken	47,8%	8,7%	17,4%	26,1%	0,0%
Online-Kompetenz	19,2%	15,4%	19,2%	46,2%	0,0%
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz	21,1%	57,9%	21,1%	0,0%	0,0%
Prozess- und Methodenkompetenz	57,9%	5,3%	26,3%	5,3%	5,3%
Sprachkompetenz	27,3%	59,1%	0,0%	9,1%	4,5%
Analytische Kompetenz	33,3%	4,2%	20,8%	37,5%	4,2%
Organisatorische Kompetenz	40,0%	4,0%	8,0%	48,0%	0,0%
Kommunikationsfähigkeit	23,1%	7,7%	23,1%	42,3%	3,8%
Teamfähigkeit	44,4%	0,0%	18,5%	37,0%	0,0%
Management Kompetenz	42,3%	7,7%	23,1%	26,9%	0,0%
Führungskompetenz	44,4%	3,7%	7,4%	44,4%	0,0%
Personale Kompetenz	15,4%	7,7%	19,2%	57,7%	0,0%
Durchschnittswert	35,2%	17,2%	16,6%	29,4%	1,6%

Tab. 134

Lernform  (HF-Redakteur)  Kompetenzarten	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbststudium (Fachbücher, Online-Lernen, etc.)	Erfahrungsaustausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	17,6%	11,8%	23,5%	41,2%	5,9%
Journalistische Fachkompetenz	6,3%	56,3%	18,8%	12,5%	6,3%
Technische Kompetenz	35,7%	7,1%	7,1%	50,0%	0,0%
IT-Kompetenz allgemein	22,2%	22,2%	16,7%	38,9%	0,0%
IT-Spezialkompetenz	88,9%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%
Kompetenz Neue Techniken	21,4%	21,4%	21,4%	35,7%	0,0%
Online-Kompetenz	11,8%	17,6%	17,6%	52,9%	0,0%
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz	23,1%	30,8%	38,5%	7,7%	0,0%
Prozess- und Methodenkompetenz	22,2%	33,3%	44,4%	0,0%	0,0%
Sprachkompetenz	30,8%	23,1%	15,4%	23,1%	7,7%
Analytische Kompetenz	30,8%	7,7%	15,4%	46,2%	0,0%
Organisatorische Kompetenz	18,8%	18,8%	12,5%	50,0%	0,0%
Kommunikationsfähigkeit	29,4%	0,0%	23,5%	47,1%	0,0%
Teamfähigkeit	25,0%	6,3%	25,0%	43,8%	0,0%
Management Kompetenz	28,6%	14,3%	35,7%	21,4%	0,0%
Führungskompetenz	30,8%	23,1%	23,1%	23,1%	0,0%
Personale Kompetenz	13,3%	26,7%	20,0%	40,0%	0,0%
Durchschnittswert	26,9%	18,9%	21,7%	31,4%	1,1%

Tab. 135

Lernform  (für Fernsehredakteur) Kompetenzarten	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbst- studium (Fachbücher, Online- Lernen, etc.)	Erfahrungs- austausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	20,8%	8,3%	16,7%	33,3%	20,8%
Journalistische Fachkompetenz	9,1%	31,8%	27,3%	27,3%	4,5%
Technische Kompetenz	15,8%	5,3%	36,8%	36,8%	5,3%
IT-Kompetenz allgemein	31,8%	18,2%	9,1%	40,9%	0,0%
IT-Spezialkompetenz	62,5%	12,5%	0,0%	25,0%	0,0%
Kompetenz Neue Techniken	38,5%	7,7%	15,4%	30,8%	7,7%
Online-Kompetenz	9,5%	14,3%	4,8%	61,9%	9,5%
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz	45,5%	9,1%	36,4%	9,1%	0,0%
Prozess- und Methodenkompetenz	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Sprachkompetenz	43,8%	43,8%	0,0%	6,3%	6,3%
Analytische Kompetenz	12,5%	6,3%	25,0%	43,8%	12,5%
Organisatorische Kompetenz	10,5%	5,3%	21,1%	63,2%	0,0%
Kommunikationsfähigkeit	13,6%	4,5%	22,7%	54,5%	4,5%
Teamfähigkeit	5,0%	5,0%	25,0%	65,0%	0,0%
Management Kompetenz	25,0%	0,0%	25,0%	41,7%	8,3%
Führungskompetenz	28,6%	14,3%	7,1%	50,0%	0,0%
Personale Kompetenz	11,1%	16,7%	11,1%	61,1%	0,0%
Durchschnittswert	25,5%	11,9%	19,6%	38,3%	4,7%

Tab. 136

Lernform (Mitarbeiter HF/FS-Technik) Kompetenzarten	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbststudium (Fachbücher, Online-Lernen, etc.)	Erfahrungs- austausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	25,0%	0,0%	37,5%	37,5%	0,0%
Journalistische Fachkompetenz	33,3%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%
Technische Kompetenz	51,4%	8,6%	20,0%	11,4%	8,6%
IT-Kompetenz allgemein	6,3%	40,6%	9,4%	37,5%	6,3%
IT-Spezialkompetenz	25,0%	12,5%	41,7%	16,7%	4,2%
Kompetenz Neue Techniken	51,6%	16,1%	9,7%	22,6%	0,0%
Online-Kompetenz	0,0%	44,4%	0,0%	55,6%	0,0%
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%
Prozess- und Methodenkompetenz	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Sprachkompetenz	9,1%	50,0%	0,0%	40,9%	0,0%
Analytische Kompetenz	28,6%	7,1%	21,4%	42,9%	0,0%
Organisatorische Kompetenz	26,7%	6,7%	33,3%	33,3%	0,0%
Kommunikationsfähigkeit	8,7%	13,0%	47,8%	30,4%	0,0%
Teamfähigkeit	15,4%	0,0%	57,7%	26,9%	0,0%
Management Kompetenz	16,7%	16,7%	33,3%	33,3%	0,0%
Führungskompetenz	22,2%	11,1%	11,1%	55,6%	0,0%
Personale Kompetenz	11,1%	11,1%	11,1%	66,7%	0,0%
Durchschnittswert	26,3%	15,0%	23,6%	34,0%	1,1%

Tab. 137

Lernform  (Mitarbeiter der Informationstechnik)  Kompetenzarten	Institutionell organisierte Seminare/ Workshops	Individuelles Selbststudium (Fachbücher, Online-Lernen, etc.)	Erfahrungs- austausch mit Kollegen (intern und extern)	Learning by doing	Bewertung identisch
Journalistische Kompetenz allgemein	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%
Journalistische Fachkompetenz	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%
Technische Kompetenz	0,0%	0,0%	40,0%	20,0%	40,0%
IT-Kompetenz allgemein	6,3%	25,0%	6,3%	56,3%	6,3%
IT-Spezialkompetenz	53,3%	20,0%	13,3%	13,3%	0,0%
Kompetenz Neue Techniken	0,0%	50,0%	21,4%	28,6%	0,0%
Online-Kompetenz	0,0%	20,0%	13,3%	66,7%	0,0%
Rechtl./Betriebswirtschaftl. Kompetenz	22,2%	44,4%	33,3%	0,0%	0,0%
Prozess- und Methodenkompetenz	45,5%	27,3%	9,1%	18,2%	0,0%
Sprachkompetenz	16,7%	50,0%	0,0%	33,3%	0,0%
Analytische Kompetenz	33,3%	13,3%	20,0%	33,3%	0,0%
Organisatorische Kompetenz	33,3%	13,3%	13,3%	40,0%	0,0%
Kommunikationsfähigkeit	25,0%	12,5%	12,5%	43,8%	6,3%
Teamfähigkeit	13,3%	13,3%	13,3%	60,0%	0,0%
Management Kompetenz	23,1%	23,1%	7,7%	46,2%	0,0%
Führungskompetenz	22,2%	22,2%	0,0%	55,6%	0,0%
Personale Kompetenz	9,1%	9,1%	0,0%	72,7%	9,1%
Durchschnittswert	21,3%	23,6%	12,0%	38,0%	5,1%

Tab. 138

Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz: Differenzierung nach Geschlecht (V2_13_3 * V5_2)			Geschlecht		Gesamt
			1 weiblich	2 männlich	
	1 1.Rang	Anzahl	30	57	87
		% von Geschlecht	75,0%	64,8%	68,0%
	2 2.Rang	Anzahl	5	17	22
		% von Geschlecht	12,5%	19,3%	17,2%
	3 3.Rang	Anzahl	3	7	10
		% von Geschlecht	7,5%	8,0%	7,8%
	4 alle gleich	Anzahl	2	7	9
		% von Geschlecht	5,0%	8,0%	7,0%
Gesamt		Anzahl	40	88	128
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 139

Bedeutung institutioneller Weiterbildungsmaßnahmen: Differenzierung nach Geschlecht (V2_13_2 * V5_2)			Geschlecht		Gesamt
			1 weiblich	2 männlich	
	1 1.Rang	Anzahl		8	8
		% von Geschlecht		9,1%	6,3%
	2 2.Rang	Anzahl	17	31	48
		% von Geschlecht	42,5%	35,2%	37,5%
	3 3.Rang	Anzahl	21	42	63
		% von Geschlecht	52,5%	47,7%	49,2%
	4 alle gleich	Anzahl	2	7	9
		% von Geschlecht	5,0%	8,0%	7,0%
Gesamt		Anzahl	40	88	128
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 140

Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz: Differenzierung nach Berufsgruppe - (V2_13_3 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 1.Rang	Anzahl	18	16	21	20	12	87
	% von Berufsgruppe	64,3%	88,9%	84,0%	50,0%	70,6%	68,0%
2 2.Rang	Anzahl	4	2	2	10	4	22
	% von Berufsgruppe	14,3%	11,1%	8,0%	25,0%	23,5%	17,2%
3 3.Rang	Anzahl	6		1	2	1	10
	% von Berufsgruppe	21,4%		4,0%	5,0%	5,9%	7,8%
4 alle gleich	Anzahl			1	8		9
	% von Berufsgruppe			4,0%	20,0%		7,0%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 141

Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz: Differenzierung nach Bildungskategorie (V2_13_3 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
1 1.Rang	Anzahl	51	10	26	87
	% von Bildungskategorie	72,9%	52,6%	66,7%	68,0%
2 2.Rang	Anzahl	10	6	6	22
	% von Bildungskategorie	14,3%	31,6%	15,4%	17,2%
3 3.Rang	Anzahl	8	1	1	10
	% von Bildungskategorie	11,4%	5,3%	2,6%	7,8%
4 alle gleich	Anzahl	1	2	6	9
	% von Bildungskategorie	1,4%	10,5%	15,4%	7,0%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 142

Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Berufsgruppen (V3_2 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 während der Arbeitszeit	Anzahl	1		3	5	1	10
	% von Berufsgruppe	3,6%		12,0%	12,5%	5,9%	7,8%
2 außerhalb der Arbeitszeit	Anzahl	1			4		5
	% von Berufsgruppe	3,6%			10,0%		3,9%
3 teils teils	Anzahl	26	18	22	31	16	113
	% von Berufsgruppe	92,9%	100,0%	88,0%	77,5%	94,1%	88,3%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 143

Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Geschlecht (V3_2 * V5_2)		Geschlecht		Gesamt
		1 weiblich	2 männlich	
1 während der Arbeitszeit	Anzahl	2	8	10
	% von Geschlecht	5,0%	9,1%	7,8%
2 außerhalb der Arbeitszeit	Anzahl	2	3	5
	% von Geschlecht	5,0%	3,4%	3,9%
3 teils teils	Anzahl	36	77	113
	% von Geschlecht	90,0%	87,5%	88,3%
Gesamt	Anzahl	40	88	128
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 144

Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Bildungskategorie (V3_2 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Uni- versität	2,00 Fachhoch- schule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
1 während der Arbeitszeit	Anzahl	5	2	3	10
	% von Bildungs- kategorie	7,1%	10,5%	7,7%	7,8%
2 außerhalb der Arbeitszeit	Anzahl	1	2	2	5
	% von Bildungs- kategorie	1,4%	10,5%	5,1%	3,9%
3 teils teils	Anzahl	64	15	34	113
	% von Bildungs- kategorie	91,4%	78,9%	87,2%	88,3%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungs- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 145

Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Fremdsprachen-Kompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_3_6 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktions- leiter	2 HF-Re- dakteur	3 FS-Re- dakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.- Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	7	3		4		14
	% von Berufs- gruppe	26,9%	21,4%		11,8%		13,5%
2	Anzahl	4	1	3	6	1	15
	% von Berufs- gruppe	15,4%	7,1%	15,0%	17,6%	10,0%	14,4%
3	Anzahl	5	5	9	12	2	33
	% von Berufs- gruppe	19,2%	35,7%	45,0%	35,3%	20,0%	31,7%
4	Anzahl	5	4	6	10	4	29
	% von Berufs- gruppe	19,2%	28,6%	30,0%	29,4%	40,0%	27,9%
5 sehr gering	Anzahl	5	1	2	2	3	13
	% von Berufs- gruppe	19,2%	7,1%	10,0%	5,9%	30,0%	12,5%
Gesamt	Anzahl	26	14	20	34	10	104
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 146

Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Projektmanagement-Kompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_3_7 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb Inf Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	6	4	3		5	18
	% von Berufsgruppe	23,1%	33,3%	15,8%		35,7%	20,0%
2	Anzahl	13	4	4	3	5	29
	% von Berufsgruppe	50,0%	33,3%	21,1%	15,8%	35,7%	32,2%
3	Anzahl	2	3	6	4	3	18
	% von Berufsgruppe	7,7%	25,0%	31,6%	21,1%	21,4%	20,0%
4	Anzahl	1	1	4	4		10
	% von Berufsgruppe	3,8%	8,3%	21,1%	21,1%		11,1%
5 sehr gering	Anzahl	4		2	8	1	15
	% von Berufsgruppe	15,4%		10,5%	42,1%	7,1%	16,7%
Gesamt	Anzahl	26	12	19	19	14	90
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 147

Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Teamleitungs-Fähigkeit, differenziert nach Berufsgruppen (V3_3_9 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb.. HF/FS Technik	5 Mitarb Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	7	4	3	2	3	19
	% von Berufsgruppe	25,0%	30,8%	12,5%	10,0%	23,1%	19,4%
2	Anzahl	13	5	8	7	8	41
	% von Berufsgruppe	46,4%	38,5%	33,3%	35,0%	61,5%	41,8%
3	Anzahl	6	3	9	6	2	26
	% von Berufsgruppe	21,4%	23,1%	37,5%	30,0%	15,4%	26,5%
4	Anzahl	1		2	3		6
	% von Berufsgruppe	3,6%		8,3%	15,0%		6,1%
5 sehr gering	Anzahl	1	1	2	2		6
	% von Berufsgruppe	3,6%	7,7%	8,3%	10,0%		6,1%
Gesamt	Anzahl	28	13	24	20	13	98
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 148

Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Journalistischer Fachkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_3_1 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Re- dak- tions- leiter	2 HF-Re- dakteur	3 FS-Re- dakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	5	8	3		1	17
	% von Berufs- gruppe	18,5%	44,4%	13,6%		14,3%	19,5%
2	Anzahl	13	6	14		2	35
	% von Berufs- gruppe	48,1%	33,3%	63,6%		28,6%	40,2%
3	Anzahl	8	3	5	6	1	23
	% von Berufs- gruppe	29,6%	16,7%	22,7%	46,2%	14,3%	26,4%
4	Anzahl	1			5	1	7
	% von Berufs- gruppe	3,7%			38,5%	14,3%	8,0%
5 sehr gering	Anzahl		1		2	2	5
	% von Berufs- gruppe		5,6%		15,4%	28,6%	5,7%
Gesamt	Anzahl	27	18	22	13	7	87
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab.149

Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von IT-Kompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_3_3 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Re- dak- tions- leiter	2 HF- Redak- teur	3 FS-Re- dakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Tech- nik	
1 sehr hoch	Anzahl	6	1	2	7	8	24
	% von Berufs- gruppe	23,1%	5,9%	11,1%	21,2%	47,1%	21,6%
2	Anzahl	7	8	7	12	7	41
	% von Berufs- gruppe	26,9%	47,1%	38,9%	36,4%	41,2%	36,9%
3	Anzahl	7	5	8	10	1	31
	% von Berufs- gruppe	26,9%	29,4%	44,4%	30,3%	5,9%	27,9%
4	Anzahl	6	2	1	2	1	12
	% von Berufs- gruppe	23,1%	11,8%	5,6%	6,1%	5,9%	10,8%
5 sehr gering	Anzahl		1		2		3
	% von Berufs- gruppe		5,9%		6,1%		2,7%
Gesamt	Anzahl	26	17	18	33	17	111
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 150

Nutzen informeller Lernprozesse, differenziert nach Berufsgruppen (V3_9 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Re- dak- tions- leiter	2 HF-Re- dakteur	3 FS-Re- dakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	7	13	8	17	10	55
	% von Berufs- gruppe	25,0%	72,2%	32,0%	42,5%	58,8%	43,0%
2	Anzahl	19	4	17	16	6	62
	% von Berufs- gruppe	67,9%	22,2%	68,0%	40,0%	35,3%	48,4%
3	Anzahl	2	1		7	1	11
	% von Berufs- gruppe	7,1%	5,6%		17,5%	5,9%	8,6%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 151

Nutzen informeller Lernprozesse, differenziert nach Alterskategorien (V3_9 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jähig	2 35-44 jähig	3 45-54 jähig	4 55-64 jähig	
1 sehr hoch	Anzahl	20	25	8	2	55
	% von Alterskategorie	64,5%	37,3%	33,3%	33,3%	43,0%
2	Anzahl	9	35	15	3	62
	% von Alterskategorie	29,0%	52,2%	62,5%	50,0%	48,4%
3	Anzahl	2	7	1	1	11
	% von Alterskategorie	6,5%	10,4%	4,2%	16,7%	8,6%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 152

Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_4A * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	6	8	4	12	7	37
	% von Berufsgruppe	21,4%	44,4%	16,0%	30,8%	41,2%	29,1%
2	Anzahl	15	7	15	18	9	64
	% von Berufsgruppe	53,6%	38,9%	60,0%	46,2%	52,9%	50,4%
3	Anzahl	6	3	4	7	1	21
	% von Berufsgruppe	21,4%	16,7%	16,0%	17,9%	5,9%	16,5%
4	Anzahl	1		1	2		4
	% von Berufsgruppe	3,6%		4,0%	5,1%		3,1%
5 sehr gering	Anzahl			1			1
	% von Berufsgruppe			4,0%			0,8%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	39	17	127
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 153

Nutzen informellen Lernens für die Sozialkompetenz, differenziert nach Geschlecht (V3_4C * V5_2)		Geschlecht		Gesamt
		1 weiblich	2 männlich	
1 sehr hoch	Anzahl	19	23	42
	% von Geschlecht	47,5%	26,4%	33,1%
2	Anzahl	15	41	56
	% von Geschlecht	37,5%	47,1%	44,1%
3	Anzahl	5	17	22
	% von Geschlecht	12,5%	19,5%	17,3%
4	Anzahl	1	4	5
	% von Geschlecht	2,5%	4,6%	3,9%
5 sehr gering	Anzahl		2	2
	% von Geschlecht		2,3%	1,6%
Gesamt	Anzahl	40	87	127
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 154

Nutzen informellen Lernens für die Soziakompetenz, differenziert nach Berufsgruppen (V3_4C * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS-Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	10	10	6	11	5	42
	% von Berufsgruppe	35,7%	55,6%	24,0%	28,2%	29,4%	33,1%
2	Anzahl	13	6	16	13	8	56
	% von Berufsgruppe	46,4%	33,3%	64,0%	33,3%	47,1%	44,1%
3	Anzahl	2	1	3	12	4	22
	% von Berufsgruppe	7,1%	5,6%	12,0%	30,8%	23,5%	17,3%
4	Anzahl	2			3		5
	% von Berufsgruppe	7,1%			7,7%		3,9%
5 sehr gering	Anzahl	1	1				2
	% von Berufsgruppe	3,6%	5,6%				1,6%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	39	17	127
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 155

Nutzen informellen Lernens für die Personale Kompetenz, differenziert nach Alterskategorien (V3_4D * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 sehr hoch	Anzahl	6	21	7	1	35
	% von Alterskategorie	19,4%	31,8%	29,2%	16,7%	27,6%
2	Anzahl	17	27	13	3	60
	% von Alterskategorie	54,8%	40,9%	54,2%	50,0%	47,2%
3	Anzahl	6	12	4	2	24
	% von Alterskategorie	19,4%	18,2%	16,7%	33,3%	18,9%
4	Anzahl	2	2			4
	% von Alterskategorie	6,5%	3,0%			3,1%
5 sehr gering	Anzahl		4			4
	% von Alterskategorie		6,1%			3,1%
Gesamt	Anzahl	31	66	24	6	127
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 156

Nutzen informellen Lernens für die Sozialkompetenz, differenziert nach Alterskategorien (V3_4C * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 sehr hoch	Anzahl	10	25	6	1	42
	% von Alterskategorie	32,3%	37,9%	25,0%	16,7%	33,1%
2	Anzahl	13	25	14	4	56
	% von Alterskategorie	41,9%	37,9%	58,3%	66,7%	44,1%
3	Anzahl	6	11	4	1	22
	% von Alterskategorie	19,4%	16,7%	16,7%	16,7%	17,3%
4	Anzahl	2	3			5
	% von Alterskategorie	6,5%	4,5%			3,9%
5 sehr gering	Anzahl		2			2
	% von Alterskategorie		3,0%			1,6%
Gesamt	Anzahl	31	66	24	6	127
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 157

Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz, differenziert nach Alterskategorien (V3_4A * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 sehr hoch	Anzahl	11	17	7	2	37
	% von Alterskategorie	35,5%	25,8%	29,2%	33,3%	29,1%
2	Anzahl	15	37	9	3	64
	% von Alterskategorie	48,4%	56,1%	37,5%	50,0%	50,4%
3	Anzahl	4	8	8	1	21
	% von Alterskategorie	12,9%	12,1%	33,3%	16,7%	16,5%
4	Anzahl	1	3			4
	% von V5_1 Alterskategorie	3,2%	4,5%			3,1%
5 sehr gering	Anzahl		1			1
	% von Alterskategorie		1,5%			0,8%
Gesamt	Anzahl	31	66	24	6	127
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 158

Nutzen informellen Lernens für die Methodenkompetenz, differenziert nach Alterskategorien (V3_4B * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 sehr hoch	Anzahl	9	9	4		22
	% von Alterskategorie	29,0%	13,6%	16,7%		17,3%
2	Anzahl	10	29	11	6	56
	% von Alterskategorie	32,3%	43,9%	45,8%	100,0%	44,1%
3	Anzahl	9	22	7		38
	% von Alterskategorie	29,0%	33,3%	29,2%		29,9%
4	Anzahl	2	5	2		9
	% von Alterskategorie	6,5%	7,6%	8,3%		7,1%
5 sehr gering	Anzahl	1	1			2
	% von Alterskategorie	3,2%	1,5%			1,6%
Gesamt	Anzahl	31	66	24	6	127
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 159

Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit in Prozent, differenziert nach Alterskategorien (V3_10_1 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
2 20%	Anzahl		1			1
	% von Alterskategorie		1,5%			0,8%
3 30%	Anzahl	1	1			2
	% von Alterskategorie	3,2%	1,5%			1,6%
4 40%	Anzahl			1		1
	% von Alterskategorie			4,2%		0,8%
5 50%	Anzahl	3	10	5		18
	% von Alterskategorie	9,7%	14,9%	20,8%		14,1%
6 60%	Anzahl	5	9	5		19
	% von Alterskategorie	16,1%	13,4%	20,8%		14,8%
7 70%	Anzahl	7	18	6		31
	% von Alterskategorie	22,6%	26,9%	25,0%		24,2%
8 80%	Anzahl	10	17	2	2	31
	% von Alterskategorie	32,3%	25,4%	8,3%	33,3%	24,2%
9 90%	Anzahl	5	11	5	4	25
	% von Alterskategorie	16,1%	16,4%	20,8%	66,7%	19,5%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 160

Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit in Prozent, differenziert nach Berufsgruppen (V3_10_1 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
2 20%	Anzahl				1		1
	% von Berufsgruppe				2,5%		0,8%
3 30%	Anzahl				2		2
	% von Berufsgruppe				5,0%		1,6%
4 40%	Anzahl				1		1
	% von Berufsgruppe				2,5%		0,8%
5 50%	Anzahl	2	2	4	9	1	18
	% von Berufsgruppe	7,1%	11,1%	16,0%	22,5%	5,9%	14,1%
6 60%	Anzahl	6	1	4	3	5	19
	% von Berufsgruppe	21,4%	5,6%	16,0%	7,5%	29,4%	14,8%
7 70%	Anzahl	7	3	8	10	3	31
	% von Berufsgruppe	25,0%	16,7%	32,0%	25,0%	17,6%	24,2%
8 80%	Anzahl	8	5	5	7	6	31
	% von Berufsgruppe	28,6%	27,8%	20,0%	17,5%	35,3%	24,2%
9 90%	Anzahl	5	7	4	7	2	25
	% von Berufsgruppe	17,9%	38,9%	16,0%	17,5%	11,8%	19,5%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 161

Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit in Prozent, differenziert nach Bildungskategorien (V3_10_1 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
2 20%	Anzahl			1	1
	% von Bildungskategorie			2,6%	0,8%
3 30%	Anzahl		1	1	2
	% von Bildungskategorie		5,3%	2,6%	1,6%
4 40%	Anzahl			1	1
	% von Bildungskategorie			2,6%	0,8%
5 50%	Anzahl	9	5	4	18
	% von Bildungskategorie	12,9%	26,3%	10,3%	14,1%
6 60%	Anzahl	11	2	6	19
	% von Bildungskategorie	15,7%	10,5%	15,4%	14,8%
7 70%	Anzahl	16	4	11	31
	% von Bildungskategorie	22,9%	21,1%	28,2%	24,2%
8 80%	Anzahl	16	5	10	31
	% von Bildungskategorie	22,9%	26,3%	25,6%	24,2%
9 90%	Anzahl	18	2	5	25
	% von Bildungskategorie	25,7%	10,5%	12,8%	19,5%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 162

Gründe informellen Lernens: Erweiterung Kenntnisse und Fähigkeiten, differenziert nach Berufsgruppen (V3_8_1 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
0 nicht genannt	Anzahl	4	1	6	1	2	14
	% von Berufsgruppe	14,3%	5,6%	24,0%	2,5%	11,8%	10,9%
1 genannt	Anzahl	24	17	19	39	15	114
	% von Berufsgruppe	85,7%	94,4%	76,0%	97,5%	88,2%	89,1%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 163

Gründe informellen Lernens: Erweiterung Kenntnisse und Fähigkeiten, differenziert nach Alterskategorie (V3_8_1 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
0 nicht genannt	Anzahl	2	6	6		14
	% von Alters- kategorie	6,5%	9,0%	25,0%		10,9%
1 genannt	Anzahl	29	61	18	6	114
	% von Alters- kategorie	93,5%	91,0%	75,0%	100,0%	89,1%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alters- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 164

Gründe informellen Lernens: Erweiterung Kenntnisse und Fähigkeiten, differenziert nach Bildungskategorie (V3_8_1 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhoch- schule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
0 nicht genannt	Anzahl	13		1	14
	% von Bildungs- kategorie	18,6%		2,6%	10,9%
1 genannt	Anzahl	57	19	38	114
	% von Bildungs- kategorie	81,4%	100,0%	97,4%	89,1%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungs- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 165

Gründe informellen Lernens: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Berufs- gruppen (V3_8_2 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redakti- onsleiter	2 HF- Redak- teur	3 FS- Redak- teur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
0 nicht genannt	Anzahl	9	5	5	9	6	34
	% von Berufsgruppe	32,1%	27,8%	20,0%	22,5%	35,3%	26,6%
1 genannt	Anzahl	19	13	20	31	11	94
	% von Berufsgruppe	67,9%	72,2%	80,0%	77,5%	64,7%	73,4%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 166

Gründe informellen Lernens: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Alterskategorien (V3_8_2 * V5_1)			Alterskategorie				Gesamt
			1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
0 nicht genannt	Anzahl	7	19	7	1	34	
	% von Alters- kategorie	22,6%	28,4%	29,2%	16,7%	26,6%	
1 genannt	Anzahl	24	48	17	5	94	
	% von Alters- kategorie	77,4%	71,6%	70,8%	83,3%	73,4%	
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128	
	% von Alters- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tab. 167

Gründe informellen Lernens: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Bildungskategorie (V3_8_2* EDU3KAT)			Bildungskategorie			Gesamt
			1,00 Universität	2,00 Fachhoch- schule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
0 nicht genannt	Anzahl	20	2	12	34	
	% von Bildungs- kategorie	28,6%	10,5%	30,8%	26,6%	
1 genannt	Anzahl	50	17	27	94	
	% von Bildungs- kategorie	71,4%	89,5%	69,2%	73,4%	
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128	
	% von Bildungs- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tab. 168

Gründe informellen Lernens: Beruflicher Wandel, differenziert nach Berufs- gruppen (V3_8_3 * V5_3)			Berufsgruppe					Gesamt
			1 Redakti- onsleiter	2 HF- Redak- teur	3 FS- Redak- teur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
0 nicht genannt	Anzahl	19	11	8	24	8	70	
	% von Berufsgruppe	67,9%	61,1%	32,0%	60,0%	47,1%	54,7%	
1 genannt	Anzahl	9	7	17	16	9	58	
	% von Berufsgruppe	32,1%	38,9%	68,0%	40,0%	52,9%	45,3%	
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128	
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tab. 169

Gründe informellen Lernens: Beruflicher Wandel, differenziert nach Alterskategorie (V3_8_3 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
0 nicht genannt	Anzahl	14	36	15	5	70
	% von Alterskategorie	45,2%	53,7%	62,5%	83,3%	54,7%
1 genannt	Anzahl	17	31	9	1	58
	% von Alterskategorie	54,8%	46,3%	37,5%	16,7%	45,3%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 170

Gründe informellen Lernens: Beruflicher Wandel, differenziert nach Bildungskategorie (V3_8_3 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhochschule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
0 nicht genannt	Anzahl	41	12	17	70
	% von Bildungskategorie	58,6%	63,2%	43,6%	54,7%
1 genannt	Anzahl	29	7	22	58
	% von Bildungskategorie	41,4%	36,8%	56,4%	45,3%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 171

Gründe informellen Lernens: Organisationsveränderungen, differenziert nach Berufsgruppen (V3_8_4 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
0 nicht genannt	Anzahl	20	15	18	32	11	96
	% von Berufsgruppe	71,4%	83,3%	72,0%	80,0%	64,7%	75,0%
1 genannt	Anzahl	8	3	7	8	6	32
	% von Berufsgruppe	28,6%	16,7%	28,0%	20,0%	35,3%	25,0%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 172

Gründe informellen Lernens: Organisationsveränderungen, differenziert nach Alterskategorien (V3_8_4 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
0 nicht genannt	Anzahl	28	46	16	6	96
	% von Alterskategorie	90,3%	68,7%	66,7%	100,0%	75,0%
1 genannt	Anzahl	3	21	8		32
	% von Alterskategorie	9,7%	31,3%	33,3%		25,0%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 173

Gründe informellen Lernens: Organisationsveränderungen, differenziert nach Bildungs- kategorien (V3_8_4 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhoch- schule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
0 nicht genannt	Anzahl	51	15	30	96
	% von Bildungs- kategorie	72,9%	78,9%	76,9%	75,0%
1 genannt	Anzahl	19	4	9	32
	% von Bildungs- kategorie	27,1%	21,1%	23,1%	25,0%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungs- kategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 174

Gründe informellen Lernens: Qualifizierung für den beruf- lichen Aufstieg, differenziert nach Berufsgruppen (V3_8_5 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redakti- onsleiter	2 HF- Redak- teur	3 FS- Redak- teur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.- Technik	
0 nicht genannt	Anzahl	17	10	16	26	12	81
	% von Berufsgruppe	60,7%	55,6%	64,0%	65,0%	70,6%	63,3%
1 genannt	Anzahl	11	8	9	14	5	47
	% von Berufsgruppe	39,3%	44,4%	36,0%	35,0%	29,4%	36,7%
Gesamt	Anzahl	28	18	25	40	17	128
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 175

Gründe informellen Lernens: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg, differenziert nach Alterskategorien (V3_8_5 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
0 nicht genannt	Anzahl	16	42	17	6	81
	% von Alterskategorie	51,6%	62,7%	70,8%	100,0%	63,3%
1 genannt	Anzahl	15	25	7		47
	% von Alterskategorie	48,4%	37,3%	29,2%		36,7%
Gesamt	Anzahl	31	67	24	6	128
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 176

Gründe informellen Lernens: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg, differenziert nach Bildungskategorien Grund (V3_8_5 * EDU3KAT)		Bildungskategorie			Gesamt
		1,00 Universität	2,00 Fachhoch- schule	3,00 Abitur und geringere Qualifikation	
0 nicht genannt	Anzahl	45	17	19	81
	% von Bildungskategorie	64,3%	89,5%	48,7%	63,3%
1 genannt	Anzahl	25	2	20	47
	% von Bildungskategorie	35,7%	10,5%	51,3%	36,7%
Gesamt	Anzahl	70	19	39	128
	% von Bildungskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 177

Nutzen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Berufsgruppen (V2_7 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 sehr hoch	Anzahl	17	5	11	22	9	64
	% von Berufsgruppe	60,7%	31,3%	47,8%	57,9%	56,3%	52,9%
2	Anzahl	9	8	10	11	5	43
	% von Berufsgruppe	32,1%	50,0%	43,5%	28,9%	31,3%	35,5%
3	Anzahl	2	3	2	5	2	14
	% von Berufsgruppe	7,1%	18,8%	8,7%	13,2%	12,5%	11,6%
Gesamt	Anzahl	28	16	23	38	16	121
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 178

Lernform learning by doing, differenziert nach Berufsgruppen (V2_12_6 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
2 selten	Anzahl	2	1	1	4		8
	% von Berufsgruppe	7,1%	5,6%	4,3%	10,5%		6,5%
3 oft	Anzahl	26	17	22	34	17	116
	% von Berufsgruppe	92,9%	94,4%	95,7%	89,5%	100,0%	93,5%
Gesamt	Anzahl	28	18	23	38	17	124
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 179

Lernform trial and error, differenziert nach Berufsgruppen (V2_12_7 * V5_3)		Berufsgruppe					Gesamt
		1 Redaktionsleiter	2 HF-Redakteur	3 FS-Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 nie	Anzahl	2			1		3
	% von Berufsgruppe	7,4%			2,7%		2,5%
2 selten	Anzahl	11	9	13	6	5	44
	% von Berufsgruppe	40,7%	50,0%	59,1%	16,2%	31,3%	36,7%
3 oft	Anzahl	14	9	9	30	11	73
	% von Berufsgruppe	51,9%	50,0%	40,9%	81,1%	68,8%	60,8%
Gesamt	Anzahl	27	18	22	37	16	120
	% von Berufsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 180

Lernen durch Fachbücher, differenziert nach Alterskategorien (V2_12_12 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 nie	Anzahl	6	7	3	1	17
	% von Alterskategorie	19,4%	11,3%	12,5%	16,7%	13,8%
2 selten	Anzahl	13	38	10	1	62
	% von Alterskategorie	41,9%	61,3%	41,7%	16,7%	50,4%
3 oft	Anzahl	12	17	11	4	44
	% von Alterskategorie	38,7%	27,4%	45,8%	66,7%	35,8%
Gesamt	Anzahl	31	62	24	6	123
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 181

Lernen durch Fachbücher, differenziert nach Berufsgruppen (V2_12_12 * V5_3)		Berufsgruppe					Ge- samt
		1 Redak- tionsleiter	2 HF- Redakteur	3 FS- Redakteur	4 Mitarb. HF/FS Technik	5 Mitarb. Inf.-Technik	
1 nie	Anzahl	5	3	6	3		17
	% von Berufs- gruppe	19,2%	17,6%	24,0%	7,9%		13,8%
2 selten	Anzahl	15	7	12	21	7	62
	% von Berufs- gruppe	57,7%	41,2%	48,0%	55,3%	41,2%	50,4%
3 oft	Anzahl	6	7	7	14	10	44
	% von Berufs- gruppe	23,1%	41,2%	28,0%	36,8%	58,8%	35,8%
Gesamt	Anzahl	26	17	25	38	17	123
	% von Berufs- gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Tab. 182

Lernen über das Internet, differenziert nach Alterskategorien (V2_12_13 * V5_1)		Alterskategorie				Gesamt
		1 25-34 jährig	2 35-44 jährig	3 45-54 jährig	4 55-64 jährig	
1 nie	Anzahl	7	6	4	3	20
	% von Alterskategorie	22,6%	10,0%	19,0%	50,0%	16,9%
2 selten	Anzahl	12	35	9	2	58
	% von Alterskategorie	38,7%	58,3%	42,9%	33,3%	49,2%
3 oft	Anzahl	12	19	8	1	40
	% von Alterskategorie	38,7%	31,7%	38,1%	16,7%	33,9%
Gesamt	Anzahl	31	60	21	6	118
	% von Alterskategorie	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 183

## Leitfaden – problemzentriertes Interview

Interviewer:

Darstellung der Zielsetzung und des Rahmens; Die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk haben dazu geführt, dass sich das Kompetenzprofil der Mitarbeiter/innen verändert hat; im Rahmen der Arbeit soll hinterfragt werden, durch welche Formen des Lernens Kompetenzen entwickelt wurden; hierbei unterscheidet man formelles (institutionelles) Lernen und informelles Lernen (kurze Erklärung).

Frage 1:

Schildern Sie die aus Ihrer Sicht wichtigsten/markantesten Punkte Ihrer beruflichen Entwicklung?

Evtl. Zusatzfrage zu 1:

Gab es weitere? Wenn ja, warum haben Sie diese nicht erwähnt?

Frage 2:

Wenn Sie an die Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz denken, mit denen Sie in den letzten Jahren konfrontiert wurden, welche hatten eine besondere Auswirkung auf Ihre Tätigkeit?

Evtl. Zusatzfrage zu 2:

Welche weiteren Veränderungen?

Frage 3:

Wie haben Sie diese bewältigt?/Wie haben Sie es geschafft, diese zu bewältigen?/Wie sind Sie damit umgegangen?

Ergänzungsfrage zu 3:

Wo bzw. wodurch haben Sie Ihrer Meinung nach am meisten gelernt und Ihre Kompetenzen ausgebaut?

Frage 4:

Haben Sie auch an institutionell organisierten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen?

Ergänzungsfrage zu 4:

Wie häufig?

Frage 5:

Welchen Nutzen schreiben Sie institutionellen Weiterbildungsmaßnahmen zu?

#### Informelles Lernen

Neben institutionell organisierten Weiterbildungsveranstaltungen bzw. Seminaren gibt es das informelle Lernen, das in alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen stattfindet. (Im Gegensatz zu formal organisiertem Lernen, welches innerhalb eines festgelegten Rahmens stattfindet, wie z. B. Seminare, umfasst informelles Lernen sowohl unbeabsichtigtes und unbewusstes Lernen, wie auch bewusstes absichtliches Lernen außerhalb eines institutionellen Rahmens. Von besonderem Interesse für diese Studie ist das informelle berufliche Lernen, d. h. vor allem Formen des informellen berufsbezogenen Lernens und des Lernens im Prozess der Arbeit).

Frage 6:

Bezogen auf die von Ihnen aufgezeigten Veränderungen, wie lernen Sie, wenn Sie nicht an institutionell organisierten Maßnahmen teilnehmen?

Frage 7:

Welche Lernart nutzen Sie am häufigsten, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden (über Vorgesetzte, über Arbeitskollegen, learning by doing, durch Ausprobieren, Einweisen und Anlernen, Beobachten und Orientieren, learning by communicating, Fachbücher, Fachzeitschriften, Internet, im sozialen Umfeld)?

Frage 8:

Welche Kompetenzen haben Sie konkret dabei erworben?

Evtl. Zusatzfrage zu 8:

Haben Sie eine Idee, wie viel Zeit Sie hierfür aufgewendet haben?

Frage 9:

Gibt es in Ihrer alltäglichen Arbeit Situationen, in denen Sie zusätzlich Kompetenzen benötigen?

Frage 10:

Könnten Sie sich vorstellen, diese Kompetenzen auch mittels Seminaren/Workshops zu erwerben?

Frage 11:

Welchen Nutzen würden Sie sich von Seminaren/Workshops versprechen?

Frage 12:

Welchen Nutzen finden Sie im informellen Lernen?

Frage 13:

Planen Sie zukünftig verstärkt institutionell angebotene Qualifizierungsmaßnahmen zu belegen oder streben Sie eher selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen an?

Frage 14:

Zu welchen Themen/wozu?

Evtl. Zusatzfrage zu 14:

Wir haben ausführlich über das Themenfeld Qualifizierung und Kompetenz gesprochen, welchen Zusammenhang sehen Sie?

Frage 15:

Können Sie zum Abschluss sagen, über welchen Bildungsabschluss Sie verfügen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie momentan ausüben?

Vielen Dank

## Interviews

Interview 1 – Mitarbeiter der Informationstechnik (geführt am 03.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die besondere Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit genommen haben?*

Ja, die gibt es schon. Wir haben regelmäßige Neuerungen der Software durch sogenannte Updates bzw. Releasewechsel<sup>537</sup>, es kommen immer neue Dinge hinzu, weil die Arbeitsprozesse sich auch ändern. Es gibt Neuheiten, also ich will nur mal ein Beispiel nennen: z. B. eine EU-Standardüberweisung neuerdings. Das sind Möglichkeiten, die geschaffen worden sind, und wir versuchen die dann umzusetzen, gemeinsam jetzt mit unserem SAP-Produkt.<sup>538</sup> D. h. es kommen auch von außerhalb Notwendigkeiten, es gibt gesetzliche Vorgaben, die einzuhalten sind - beispielsweise Gehaltsabrechnungen. Dann gibt es Dinge, die wir für uns machen, weil wir sie als organisatorische Verbesserung sehen, als Verbesserung des Arbeitsprozesses, wo man einfach eine Idee hat und sagt: „Ja, lass uns das einfach einmal probieren, lass uns das einrichten, das bringt eine Verbesserung.“ Und dann gibt's eben auch Vorschläge, die von außen kommen, z. B. von Fachabteilungen, die sagen, wir würden gerne dieses oder jenes machen, und das versuchen wir dann auch umzusetzen.

*Wie sind Sie persönlich mit diesen Veränderungen umgegangen, wie haben Sie diese bewältigt?*

Also ich denke, dass es teilweise von SAP selber, also dem Hersteller der Software, Lösungen gibt, die angeboten werden. Die machen Weiterentwicklungen, die stellen Programme zur Verfügung, Funktionen zur Verfügung, sei es im Zuge von sogenannten Service-Packs, die zur Verfügung stehen oder dass man einen Releasewechsel macht, dann werden die zur

---

<sup>537</sup> Implementieren der aktuellsten Version der jeweiligen Software.

<sup>538</sup> Mit SAP-Produkt ist das SAP-System gemeint.

Verfügung gestellt. Das ist das eine. Zum anderen gilt es, das System immer wieder so einzustellen, dass man die Anforderungen erfüllen kann. Also es gibt Hinweise vom Hersteller und es ist aber auch teilweise ein eigener Forschungsgeist - sich hinsetzen, in unserem Entwicklungssystem das durchspielen, ausprobieren und wenn es funktioniert, dann entsprechend übernehmen mit Transportaufträgen in das Produktivsystem. Also probiert und getestet wird grundsätzlich in einem anderen System als demjenigen, in dem die Endanwender jetzt arbeiten.

*Jetzt haben Sie diesen einen Aspekt ausgeführt, dass Sie ausprobiert haben und zu Lösungen gelangt sind. Haben Sie auch in diesem Rahmen an institutionellen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen?*

Es gibt beides. Also es gibt Angebote für Schulungen, die nehmen wir auch wahr, muss man auch, denke ich, um auf dem neuesten Stand zu sein. Ein Beispiel wäre die Releasewechselschulung, wo ich war. Wo die Neuerungen, die kommen, vorgestellt wurden, die Oberfläche, die Systemeinstellungen: alles, was neu ist. Wir machen einen Releasewechsel im Juni 2004 und da machen wir jetzt schon die Vorarbeiten. Also da gibt es Angebote und die nehmen wir auch wahr, also institutionelle Schulungen - und zum anderen gibt es ein Hinweissystem, wo es punktuell zu einzelnen Fragen Hinweise von SAP gibt. Da macht man sich kundig und dann wird versucht, das umzusetzen. Das klappt nicht immer auf Anhieb, aber da ist, wie gesagt, einfach Testen und Probieren gefragt, sich selber Gedanken machen und vor allem Zusammenhänge erkennen.

*Wie schätzen Sie bei solchen generellen Veränderungen den Nutzen institutioneller Qualifizierungsmaßnahmen ein?*

Die sind sehr wichtig, um überhaupt zu wissen, was man machen kann, was geht. Der Hersteller gibt im Prinzip vor, welche Möglichkeiten man hat, welche Werkzeuge man auch hat. Es ist auch wichtig, die Werkzeuge zu kennen. Also als Beispiel seien einmal die Möglichkeiten der Programmierung oder Systemeinstellungen genannt, wo ich bestimmte Hilfsmittel nutzen kann, also wo ich Informationen gewinnen kann, wo ich mir Einstellungen oder Eigenschaften des Systems anschauen kann. Das ist sehr wichtig, um das Rüstzeug zu haben. Es ist wie eine Ausbildung, die jemand macht, so z. B. als

Kfz-Mechaniker, dass er weiß, was kann ich überhaupt machen, wo ist was, aber das praktische Tun, das Umsetzen ist dann der nächste Schritt. Also das dann zu schaffen.

*Wie lernen Sie, wenn Sie nicht an institutionalisierten Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen?*

Ich denke, wie gesagt, Testen, Ausprobieren ist eine Sache. Was wichtig ist, ist auch der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die, sag ich mal, im selben Bereich arbeiten und ähnliche Probleme, Schwierigkeiten oder einfach Fragen haben. Dass man sich kundig macht: „Wie habt ihr das gelöst, gibt es so etwas bei euch auch?“ Und dass man einfach mit den Kollegen das Gespräch sucht. Das halte ich für sehr, sehr wichtig - auch mit den Kollegen in der Fachabteilung, um zu verstehen, was deren Wünsche sind. Also was möchte der interne Kunde haben und was kann man denen bieten. Und ich denke, dieses Gespräch ist ganz wichtig. Und zum anderen – ja, es ist einfach vielleicht auch ein Stück Umsetzen von Erfahrungen, also Übertragen von bestimmten Inhalten auf Dinge: „So eine Situation hatten wir schon. Wie haben wir das damals gemacht?“, vielleicht noch einmal auch in Dokumentationen, die man für sich so macht, nachzuschauen. „Bei diesem Fall haben wir diesen Weg beschritten, vielleicht kann man den in dem Fall auch gehen.“ Einfach versuchen, vergleichbare Situationen abzuschätzen.

*Können Sie bei den informellen Formen, die Sie beschrieben haben, benennen, in welchen Feldern Sie Kompetenzen erworben haben?*

Es ist zum einen Fachkompetenz, dass man einfach Wissen erwirbt. Aber ich denke, was viel wichtiger ist, ist, dass man miteinander kommunizieren kann, dass man einen guten Umgang mit Kollegen hat, auch mit den Kunden, den sogenannten kurzen Draht, dass man sich auch zusammensetzt. Denn meine Erfahrung ist, dass Gruppenlösungen, wenn man sich zusammensetzt, auch immer besser sind. Denn es kann immer jeder einen Teil beitragen und dann kommt man, denke ich, schneller zum Ziel und schneller zur Lösung - und wichtig ist sich abzustimmen, auch eine gemeinsame Sprache zu sprechen, dass man weiß, was möchte der andere - und diese sozialen Kompetenzen sind, meine ich, recht wichtig. Eigentlich noch wichtiger als das Fachliche, denn die fachlichen Dinge kann man immer lernen auch in diesen Seminaren

oder diesen Dingen. Was man nicht so einfach lernen kann, ist Kommunikation, sind solche Dinge eben.

*Gibt es in Ihrem täglichen Arbeitsablauf Situationen, bei denen Sie ein Mehr an Kompetenzen bzw. Know-how benötigen?*

Ja, auf jeden Fall, denke ich, weil auch das System, das wir betreuen, sehr vielseitig ist. Man kann gar nie alles wissen und punktuell muss man sich immer kundig machen. Es gibt auch Hilfen, wie z. B. die Dokumentation oder dieses Hinweissystem von SAP, wo man Informationen erhalten kann. Man hat auch die Möglichkeit, Anfragen an SAP zu richten. Das ist ein sehr wichtiges Werkzeug, wo man dann eine Antwort bekommt, was im Rahmen des Wartungsvertrages abgedeckt ist. Wenn es irgendwelche Fehler, Funktionsstörungen oder so etwas gibt, kann man eine Anfrage an die Hotline von SAP richten.

*Wie erfolgt das Lernen, das da stattfindet, können Sie dieses beschreiben? Wie bekommen Sie die Kenntnisse bzw. Erfahrungen vermittelt?*

Ja, es ist so, dass man im Prozess lernt. Die haben einen dreistufigen Support: First Level-, Second Level- und Third Level-Support und je nach dem, wo man dann landet - bzw. je länger die Anfrage läuft, desto weiter kommt man sozusagen im Support Level - merkt man, dass da Spezialisten sitzen und die haben eben den Vorteil, die arbeiten tagtäglich in einem Bereich oder mit bestimmten Fragen oder bestimmten Problemen. Da kennen die sich auch meist sehr gut aus und können einem gezielt Antworten geben.

*Dieses Wissen, das Sie auf dem Beratungswege erhalten, könnten Sie sich vorstellen, dass Sie dieses Wissen auch über Seminare erwerben könnten oder über informelles Lernen, indem Sie sich in die Thematik einarbeiten?*

Ich denke teilweise. Also teilweise kann man sich das sicher in Seminaren aneignen. Nur ich meine, im Arbeitsalltag steht man immer vor einer konkreten Frage. Die konkrete Frage hat eine konkrete Ausgangslage, z. B. eine bestimmte Anforderung seitens einer Fachabteilung. Und es zeigt sich für mich immer wieder, dass, was sich in einer Schulung sehr einfach oder sehr schön anhört, in der Praxis auf Probleme trifft. Denn dann sitze ich davor und muss

fragen: „Welche Parameter stelle ich jetzt ein und welche Dinge muss ich jetzt genau machen.“ Und dann kommen Detailfragen auf, die man vorab überhaupt nicht klären kann. Das Werkzeug, das Grundgerüst kann man immer auch in Schulungen erlernen, aber die konkreten Punkte und welchen Schritt muss ich jetzt gehen, teilweise, nur teilweise. Also ich kann mir nicht alles in Seminaren aneignen, das geht nicht, denke ich.

*Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen Seminaren einerseits und informellem Lernen andererseits?*

Das ergänzt sich. Ich denke Schulungen, regelmäßige sind wichtig, wie gesagt, um das Rüstzeug zu haben. Aber darüber hinaus muss ich mich immer auch mit anderen Fragen beschäftigen, mit den Detailfragen, mit den Kundenanforderungen und so. Das kann man im Seminar nicht erfassen, deshalb ist informelles Lernen eine gute Ergänzung. Also es ist ein Miteinander.

*Haben Sie in etwa eine Vorstellung, wie viel Zeit Sie für Qualifizierungsmaßnahmen aufwenden und wie viel für informelles Lernen?*

Also ich war dieses Jahr, meine ich, bei drei Seminaren. Also ich müsste demnach konkret an fünf oder sechs Arbeitstagen auf Seminaren gewesen sein. Das ist das eine und zum anderen denke ich, jeden Tag lernt man informell. Man tauscht sich mit den Kollegen aus, liest Informationen. Solche Dinge haben eigentlich das Übergewicht, würde ich sagen.

*Sehen Sie Grenzen des informellen Lernens bzw. wo sehen Sie Grenzen des informellen Lernens?*

Also ich denke, der Punkt ist da erreicht, wo es nicht mehr wirtschaftlich ist. Wenn man jetzt vor einem Problem steht, dann kann man versuchen, sich die Hilfe zu holen, sei es jetzt über die Beratung von SAP, dass man die Thematik mit jemandem durchgeht, der diese exakt kennt. Dann ist man schneller fertig auf jeden Fall, hat aber auch unter Umständen entsprechende Kosten produziert, Beratungskosten. Ich kann auf der anderen Seite versuchen, mir durch Dokumentationen, durch Informationen, auch durch Fragen von Kunden, vielleicht auch Anfragen bei anderen Firmen: „Wie macht ihr das?“, das selber

umzusetzen. Dies dauert aber auf jeden Fall länger, weil man zuerst diese grundsätzlichen Dinge kennen lernen muss und lernen muss erst einmal. Ich denke, es ist auch eine Frage der Wirtschaftlichkeit. Und bei größeren Projekten würde ich sagen, ist punktuell die Unterstützungsleistung eine gute Sache, kleinere Dinge würde ich eigentlich versuchen irgendwie selbst zu lösen, da man oft auch schneller ist, als auf Schulungen zu warten oder sagen wir einmal Berater zu kontaktieren, die ich zu einem bestimmten Termin einbestellen kann.

*Wenn Sie an nächstes Jahr denken, planen Sie tendenziell eher institutionelle Qualifizierungsmaßnahmen oder selbstgesteuertes informelles Lernen?*

Ich denke, es muss beides sein. Es muss beides sein, weil die Welt dreht sich weiter und ich werde punktuell wieder Schulungen bei SAP besuchen. Das ist auch eine sehr gute Sache, nicht nur wegen des Fachwissens, sondern auch weil man sich dann einmal mit anderen Firmen austauschen kann. Man kann Erfahrungen sammeln: Haben die die gleichen Probleme wie wir, bewegen die die gleichen Fragen wie uns. Und es ist erstaunlich, es ist oft wirklich dasselbe. Wenn man in der Pause ins Gespräch kommt und sagt: „Ach ja, das haben wir auch und wir haben uns hier und da Gedanken gemacht.“ Das ist dann auch sehr schön zu sehen: „Aha“, - ich sag jetzt einfach einmal - man steht nicht allein mit den Dingen da, sondern die anderen haben die genauso. Und zum anderen wird es auf jeden Fall auch so sein, dass wir uns bestimmte Dinge informell aneignen, sei es über die Dokumentation, über das Hinweissystem von SAP. Das wird auf jeden Fall der Fall sein und ich denke, es wird der überwiegende Teil sein.

*Wir haben in unserem Gespräch die Begriffe Qualifizierung, Qualifikation und Kompetenz angesprochen. Wo sind Ihrer Meinung nach Zusammenhänge, Unter- bzw. Überordnungen bei diesen Begrifflichkeiten?*

Qualifikation und Kompetenz. Bin ich auf Anhieb jetzt etwas überrascht. Ich sage einmal Qualifizierungsmaßnahmen, Lernen, institutionelles, informelles Lernen, dies dient natürlich dazu, die Kompetenz zu erhöhen - denn ich kann auf der einen Seite Fachkompetenz erwerben, ich kann auf der anderen Seite aber auch soziale Kompetenzen erwerben - das, was meines Erachtens nach auch sehr wichtig ist. Also den Zusammenhang, den sehe ich jetzt auf Anhieb.

Lernen dient dazu, Kompetenzen zu erwerben, das ist sicherlich auch richtig, und deshalb, wenn ich aktuell am Ball bleiben will und mir die Kompetenzen sichern und erhalten will, muss ich auch immer lernen. Also lernen heißt beides, institutionelles und informelles Lernen, auf jeden Fall. Wenn ich Kompetenzen habe, habe ich auch eine gewisse Qualifikation. Das stimmt schon, also sag ich, wenn man dies einmal aufs Berufsbild bezieht und sagt: Okay, ich erwarte von einem Mitarbeiter diese oder jene Kompetenzen, dass er diese besitzt, ja, das ist natürlich ein Stück Qualifikation.

*Können Sie mir bitte zum Abschluss sagen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben?*

Ich bin 37 Jahre alt und als SAP-Anwendungsbetreuer tätig.

Interview 2 – Hörfunk-Redakteur (geführt am 04.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die Auswirkungen auf Ihren Arbeitsplatz genommen haben?*

Ja, die größte Veränderung ist einfach das Internet, dass man das wahrgenommen hat als Informationsquelle. Aber nicht nur als Quelle zur Informationsbeschaffung, auch im Hinblick auf die Methodik hat das Internet Abläufe enorm verändert. Dass man sich dem stellt, ich finde, darauf kommt es immer an. Es gibt viele Leute, die ignorieren das nach wie vor, wollen das nicht mehr und rufen bis heute die Auskunft an und andere recherchieren über das Internet eine Telefonnummer und gucken z. B. in irgendwelche Unternehmenschroniken rein, also man greift nicht mehr so oft in der Bibliothek zum Buch, zum Telefonbuch auch nicht. Für mich persönlich spielt das jetzt mittlerweile eine unglaublich große Rolle, aber noch lange nicht so sehr, wie ich das bei jüngeren, viel jüngeren Leuten, also bei unseren Volontären z. B. beobachte. Die können scheinbar gar nicht mehr anders. Ich weiß nicht, ob die überhaupt wissen, was eine Zeitung ist.

Aber das [Internet] ist das Augenfälligste, finde ich, auf jeden Fall.

*Gibt es noch weitere Veränderungen, die wichtig sind oder wichtig waren in Bezug auf Ihre Tätigkeit?*

In meinem ganz persönlichen Fall ist es die Zunahme von Verantwortung, die die Tätigkeit auch beeinflusst hat und verändert hat. Also die Zunahme von Verantwortung hat bei mir bedeutet, dass ich mich viel intensiver mit der ganzen Materie, die ich bearbeite, auseinandersetzen muss. Aber das mache ich im Grunde schon zehn Jahre. Ich bin kein studierter Betriebswirt oder kein Volkswirt, ich habe das alles selbst gelernt. Alles, was mit Wirtschaft zusammenhängt, habe ich mir im Grunde selbst beibringen müssen. Aber das habe ich in Berlin [Der Redakteur war vorher in Berlin beruflich tätig.] durch learning by doing jeden Tag gemacht, hatte jeden Tag einen Grundkurs Marktwirtschaft durch die Arbeit oder Berichterstattung über die Treuhand, habe ich mir alles selbst beibringen müssen. Da habe ich dann in Bücher und Lexika und so etwas geguckt und musste mir vieles einfach selbst beibringen.

Und heute hat sich das verändert. Ich lerne unglaublich viel nach wie vor durch Gespräche mit Leuten, die wiederum selbst aus ihrem eigenen reichen Erfahrungsschatz schöpfen, und man lernt eben auch nach wie vor ganz viel in diesem Umfeld, in dem man sich bewegt. Wenn man Kollegen trifft, die sich in anderen Bereichen stärker auskennen, wenn man auf irgendwelchen Seminaren auch mit Leuten ins Gespräch kommt und wenn man am Ende selbst mit den sogenannten Multiplikatoren, mit den Leuten, die in der Wirtschaft tätig sind, spricht, dort lerne ich unglaublich viel. Auch in meinem Bekanntenkreis, wenn ich da - ich habe einen Unternehmensberater als Schwager, einen McKinsey-Mann<sup>539</sup> mit einer eigenen Firma mittlerweile. Mit dem unterhalte ich mich dann ganz gezielt und ganz intensiv, weil ich dabei sozusagen aus erster Hand [Dinge] erfahre, und das ist einfach immer noch das Allerwichtigste, finde ich. Aus erster Hand Sachen zu erfahren, wie was funktioniert. Wie funktioniert Unternehmensberatung, wie funktioniert dies und jenes. Das ist immer noch die allerbeste Informationsquelle. Internet kommt zwar scheinbar an erster Stelle, aber es kann diese Information aus erster Hand nicht ersetzen, überhaupt nicht.

*Decken die von Ihnen aufgezeigten Formen des Lernens alles ab, was Sie an Kenntnissen benötigen für Ihre Tätigkeit?*

Nein, das tun sie nicht. Man müsste mehr Zeit haben dafür, man müsste mehr Zeit dafür aufwenden können. Meinen Anspruch auf Bildungsurlaub habe ich nie wahrgenommen. Das ist aber mein eigenes, mein privates Problem, dass ich das nicht schaffe. Aber wichtig sind solche Sachen wie diese früheren ZFP-Seminare<sup>540</sup> zum Sachwissen. Das waren absolute Lernquellen für mich. Wenn wir durch Unternehmen gegangen sind drei Tage und haben von A bis Z das Unternehmen durchforsten können, da lernt man viel mehr als bei allen anderen Möglichkeiten, die man hat. Auf einer Bilanzpressekonferenz da nimmt man entgegen, setzt das in einen Drei-Minuten-Beitrag um, da bleibt ein

---

<sup>539</sup> Gemeint ist die Unternehmensberatung McKinsey.

<sup>540</sup> Die Zentrale Fortbildung der Programmmitarbeiter (ZFP) ist eine Weiterbildungseinrichtung von ARD und ZDF. Die ZFP bietet eine Vielzahl von Qualifizierungsmaßnahmen für Journalisten in den Bereichen Journalistisches Handwerk, Neue Entwicklungen, Sach- und Methodenwissen, Programm und Organisation sowie Form und Inhalt an.

bisschen was hängen, was man aber sozusagen auf der Routineschiene abbucht und dann im nächsten Jahr vielleicht wieder verwendet, wenn man wieder zur selben Bilanzpressekonferenz geht. Aber diese Sachwissens-Seminare - z. B. da gab es, das ist bei mir ewig hängen geblieben „Wie funktioniert ein Unternehmen“. So was ist nicht zu ersetzen, wird aber nicht mehr angeboten, wird nicht mehr gemacht. Mittlerweile versuchen wir es als Redaktion selber als Weiterbildungsangebot für die Redaktion zur Verfügung zu stellen. Das machen wir momentan ziemlich intensiv. Das ist eine andere Geschichte, aber dieses fehlt unglaublich. Man müsste viel mehr Zeit aufwenden, aber wenn sie durch diese massive Arbeitsverdichtung, die stattfindet, nicht mal mehr Zeit haben, den Wirtschaftsteil der Zeitung zu lesen, dann bleibt für Grundlegenderes, für grundlegenden Wissenserwerb noch viel weniger Zeit.

*Was bedeutet bzw. was ist dann dieses Lernen außerhalb von Seminarmaßnahmen?*

Das ist eigentlich ein Abfallprodukt der täglichen Arbeit. Wo habe ich Zeit, mich noch einmal vertiefend mit irgendetwas zu beschäftigen oder, wenn ich mich mit irgendeinem Thema beschäftige, befasse ich mich ja immer über dieses Thema hinausgehend auch ein bisschen mit Randbereichen, mit Kernbereichen oder mit irgendeiner Unternehmenspersönlichkeit oder anderem. Alles, was dazu gehört, was am Rande stattfindet, was dieser Kern ist, einmal der Beitrag, der entstehen soll. Und am Rande beschäftigt man sich damit, am Rande guckt man mal ins Internet, recherchiert zwei, drei Informationen über diese Firma, diese nimmt man mit, man guckt vielleicht noch einmal in das eine oder andere Buch rein oder in eine alte Unterlage. Das bleibt dann hängen, aber das ist im Grunde kein Lernen im herkömmlichen Sinne, wo man sich wirklich mal auf das Lernen konzentriert, sondern es ist wirklich nur ein Abfallprodukt. Nach dem Motto, es bleibt vielleicht etwas hängen, was ja immer hängen bleibt und auf der Basis, die man hat, wird immer wieder ein bisschen mehr aufgesetzt. Man erwirbt im Laufe der Zeit so einen immer größeren Grundstock, aber gezieltes Lernen findet nicht mehr statt. Das ist ein bisschen schade, dass man sich wirklich nur einmal auf diesen Wissenserwerb, auf Lernen konzentriert, das findet einfach zu wenig statt.

*Können Sie sagen, in welchen Bereichen, Feldern Sie Kompetenzen erworben oder ausgebaut haben?*

Na gut, ich habe ja die letzten Jahre in der Politik- und Wirtschaftsredaktion gearbeitet. Da war es zwangsläufig so, dass man sich mit beiden [Bereichen] beschäftigen musste. Das fand ich aber für mich persönlich nicht so gut. Mir wäre mehr damit geholfen gewesen, mich immer nur mit Wirtschaft beschäftigen zu können. Das hat aber nicht in dem Maß stattgefunden. Das lag einfach an der Struktur, - nicht stattfinden können. Dann hat man sich zwangsläufig, was aber nichts Schlimmes ist, mit Politik beschäftigt, aber das war auch noch ein Wissensgebiet, in dem ich eine Menge tun musste. Auch wegen meiner Vergangenheit musste ich alles neu lernen, was das politische System der Bundesrepublik usw. betraf. Das war alles, was ich auch z. B. in Seminaren gelernt habe. Auch wieder ein ZFP-Seminar, „Wie funktioniert ein Bundesland?“ Da lernt man in fünf Tagen, glaube ich, mehr als mancher Student in einem Semester Politikwissenschaften oder so. Da bin ich relativ sicher. Alles, was man an praxisorientierten Dingen, die wirklich Hand und Fuß haben, lernt, bringt mehr, als irgendein staubtrockenes Seminar, z. B. über die Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts.

*Gibt es neben diesen fachlichen Kompetenzen andere Kompetenzen, die Sie sich im Arbeitsprozess angeeignet bzw. gelernt haben?*

Alles, was mit unserem ganzen technischen Kram zusammenhängt. Wir sind ja gezwungen worden, uns halb zum Techniker zu qualifizieren. Das ist auch eine Sache.

*Wie haben Sie dies gemacht?*

Da gab es diese berühmten drei Tage basics-Schulung und alles andere ist dann learning by doing gewesen.

*Haben Sie bei diesem Vorgehen etwas vermisst?*

Ja, das war am Anfang keine kompetente Schulung, die wir bekommen haben, für unser DALET System<sup>541</sup> und so. Wir sind da relativ ins kalte Wasser geworfen worden, wurden von Leuten geschult, die das kurz vorher von irgendwem anders erfahren hatten, und dann wurden wir geschult. Da habe ich nicht viel mitnehmen können, deswegen. Aber das ist normal. Am Computer entwickelt man ja seine eigenen Methoden, um ein Problem zu bewältigen. Da entwickelt auch jeder seine eigene Methodik, aber dieses Lernen ist mindestens eine Hälfte des gesamten Lernprozesses. Es ist ja fast kriegsentscheidend hier, dass man die Technik beherrscht und nicht so sehr, dass man z. B. die wirtschaftlichen basics weiß. Das ist nicht so wichtig, entscheidender ist, viel entscheidender, dass man sein Notebook irgendwo unterwegs bedienen kann oder hier im Haus oder unser Schnittsystem oder sonst irgend etwas. Ich weiß, das findet garantiert kein gutes Verhältnis, aber es lässt sich nicht mehr umkehren.

*Gibt es denn Situationen tagtäglich in Ihrer Arbeit, wo Sie sich mehr Know-how wünschen, also ein Mehr an Kompetenzen?*

In welcher Beziehung mehr an Kompetenzen? Für mich selbst?

*Ja.*

Natürlich. Man muss aufpassen, dass einem eben durch dieses Alltägliche nicht der Blick für das Ganze einfach verloren geht. Also mal schnell – was weiß ich – einen Kommentar schreiben, das kann sicher jeder, aber das Ergebnis ist nicht immer das wünschenswerte. So ein Routine-Kommentar zum Wirtschaftswachstum abzusondern, das ist sicherlich nicht die schwierigste Übung. Aber wenn man das mal qualifizieren will und auf ein journalistisch anspruchsvolleres Niveau heben will, dann sehe ich schon, dass da eigentlich mehr dazugehört als das aus dem alltäglich erworbenen oder aus dem im Alltag erworbenen Wissen heraus zu gestalten. Also da müsste man schon mal wieder die Möglichkeit haben, oder mehr die Möglichkeit haben, auch mal wieder hinter die Kulissen zu schauen und mit irgendwelchen

---

<sup>541</sup> DALET ist eine an Audioworkstations verwendete Schnittsoftware, die es Hörfunkredakteuren ermöglicht, Hörfunkbeiträge selbstständig digital – ohne die

Wirtschaftsführern einfach mal so – nicht unter dem Druck, einen Bericht machen zu müssen – sondern mal so reden zu können. Also Hintergrundseminare, wo man einfach ein bisschen mehr erfährt, als das, was auf einer ganz normalen Pressekonferenz gesagt wird und was alle hören. Da ist der Standard aber nicht geeignet für, das ist einfach so.

*Was streben Sie an, jetzt im nächsten Jahr zum Beispiel, eher Seminare oder eher von der Tendenz her Erfahrungsaustausch mit Kollegen etc.?*

Da komm ich immer wieder auf diese ZFP-Seminare zu sprechen. Die waren immer beides. Die waren deshalb durch nichts zu ersetzen. Man hatte immer den Erfahrungsaustausch und man hatte auf der anderen Seite immer genauso viel Wertvolles, Erfahrungsgewinnung, also Informationsgewinnung usw. Das ist aus meiner Sicht der Idealzustand für so ein Seminar, damit man auch über das Haus [die eigene Rundfunkanstalt] hinauskommt. Es spricht nichts gegen dieses Bildungsangebot, das das Haus selbst aufstellt. Aber da findet ja - das sind nicht die Themen, die mich interessieren. Also ich muss nicht mehr Moderations- und Gesprächsführung und sonst was lernen. Ich muss darüber hinaus etwas wissen. Also was meine tägliche Arbeit betrifft, da muss ich nichts mehr lernen, aber auf dem Gebiet mich weiterzuqualifizieren, das wäre wesentlich sinnvoller. Aber die Möglichkeiten sind einfach nicht mehr gegeben.

Man muss jetzt mal schauen, ob man nicht anderswo irgendwelche Quellen noch anzapfen kann. Es gibt ja nicht nur ZFP, es gibt ja auch andere Akademien, wo man eventuell auch teilnehmen kann. Bei mir steht im Vordergrund, ich müsste meine englischen Sprachkenntnisse dringend verbessern. Also so was stünde für mich mal im Vordergrund jetzt. Einfach weil ich merke, dass ich da Defizite habe, was an meiner Vergangenheit liegt und ich mich nicht darum bemüht habe. Das, was ich kann, hat immer gereicht, aber es ist nicht genug. Da müsste ich wesentlich mehr tun. Aber das setzt auch einmal eine intensivere Maßnahme voraus, wo ich aber wiederum wahrscheinlich - also sagen wir mal für einen vierwöchigen Sprachurlaub bin ich einfach privat zu sehr eingebunden, das geht nicht anders. Aber mal so

---

Hinzuziehung von Technikern – zu erstellen.

eine Woche mich intensiv der Sprache zu widmen, das wäre schon nicht falsch. Das kann man aber hier im Haus wiederum, glaube ich, fast besser machen als außerhalb. Das wäre schon sinnvoll.

*Ich gehe noch einmal einen Schritt zurück auf die weichen Faktoren. Wir haben jetzt über Fachwissen, über Technik etc. gesprochen. Weiche Faktoren, Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit etc. Wie bauen Sie da Ihre Kompetenzen auf?*

Ich profitiere – ich bin ja nun nur stellvertretender, also Abwesenheitsvertreter – aber ich profitiere eigentlich immer noch von einem Seminar, das ich schon vor vielen Jahren einmal besucht habe, wo es um Führungskräfte und Teamaufbau und Teamhierarchien ging. Und also, ich halte mich für ziemlich teamfähig, aber das müssen andere einschätzen. Nur ich glaube, dass im Haus da die meisten Defizite insgesamt sind, was Führungsfähigkeit von Führungskräften betrifft. Das halte ich schon für außerordentlich, für ein außerordentliches Defizit, was bei vielen Leitern im Haus hier vorhanden ist. Also es ist leicht, Chef zu werden, aber es ist schwer, Chef zu sein, und, wenn da mal mehr Verantwortung auf mich zukäme, müsste ich mit Sicherheit auch noch einmal da wieder etwas tun. Und ich finde, solche Seminare sollten nicht nur angeboten werden, die sollten auch Pflicht sein für Führungskräfte, da bin ich ganz sicher.

*Sehen Sie ein Zusammengehen – Sie haben eben ZFP-Seminare, Führungskräfte-seminare und learning by doing angesprochen – zwischen diesen unterschiedlichen Lernformen?*

Ja, es ergänzt sich doch beides. Also, man ist ja gezwungen zu diesem Learning by doing, es geht ja gar nicht anders. Das erlauben ja die Abläufe gar nicht, denn das Hamsterrad dreht sich immer weiter und da gibt es oftmals gar keine andere Möglichkeit als eben dieses zu tun und das macht ja auch Spaß, wenn man am Ende des Tages für sich bilanziert: „Ach Gott, ich habe da drei Minuten Beitrag gemacht, der ist ganz nett, aber bei mir ist noch das und das hängen geblieben.“ Also eine neue Informationsquelle aufgetan oder zu Firma XY wieder das und das gelernt und vielleicht mit einem interessanten Menschen noch dazu telefoniert. Das sind so Sachen, die auf der einen Seite stehen, aber auf der anderen Seite dieses unabhängig von der alltäglichen

Arbeit sich einmal wieder dem Lernen zuwenden zu können, also sich wirklich einmal wieder auf die Schulbank zu setzen, das halte ich für unersetzlich, nach wie vor. Also weg von all diesem Druck, der ja immer durch diesen Alltag hinter einem steht, dass man das alles einmal abwerfen könnte und einmal wirklich sich konzentriert wieder fünf Tage hinsetzen kann irgendwo und einmal etwas ganz anderes macht. Da ist immer so ein Seminar angeboten worden „Zurück zur Kreativität“ bei der ZFP. Ich weiß gar nicht, ob es das noch gibt. Ich glaube, das ist abgeschafft, weil die Hoffnung aufgegeben ist, dass es jeweils wieder ein Zurück zur Kreativität geben kann. Mangelverwaltung kann nicht kreativ sein.

*Jetzt haben wir relativ viel über Lernen, Qualifizierung und Kompetenz gesprochen. Jetzt würde mich interessieren, wo Sie einen Zusammenhang zwischen den beiden Begrifflichkeiten Qualifizierung bzw. Qualifikation und Kompetenz sehen? Wie hängen diese Ihrer Meinung nach zusammen?*

Das ist schwer, da kann man ja philosophieren. Nicht jeder, der qualifiziert ist, ist kompetent. Aber es ist ja die Frage, wofür soll er kompetent sein. Ich finde schon, als Wirtschaftsredakteur sollte man gewisse Kompetenzen haben. Aber wenn mich jetzt ein Sprachredakteur anruft und fragt mich nach einem ganz speziellen Begriff, den er übersetzen muss, dann kenn ich den vielleicht auch nicht, ich bin ja kein wandelndes Lexikon, das Definitionen daher betet. Das haben wir in der Schule gelernt für irgendeine Prüfung und dann hat man das alles vergessen. Definitionen waren ja dafür da, um sie auswendig zu lernen und dann gleich zu vergessen. Dann müssen wir auch nachgucken. Aber dann zu wissen, wo ich nachgucke, das glaube ich, qualifiziert dann schon.

Und ich denke, dass man vieles auch noch lernen kann. Man muss jetzt nicht kompetent sein, um sich für diese Wirtschaftsredaktion nun insofern zu qualifizieren, dass man da arbeiten darf. Dann dürfte diese Redaktion ja gar nicht existieren. Da gibt es einen einzigen studierten Volkswirt und das war es aber dann. Aber es gibt viele, die sich im Laufe der Jahre vieles angeeignet haben und das ist, finde ich, auch eine ganz gute Basis, einfach das zu machen. Aber ich denke schon, je weiter man nach oben kommt in der Hierarchie, um so mehr sollte schon Kompetenz eine Rolle spielen, aber auch im Sinne von qualifiziert sein für eine Position, aber das findet ja nicht statt.

*Können Sie mir bitte zum Schluss sagen, welche Tätigkeit sie ausüben und wie alt Sie sind?*

Ich bin noch 44, wenn Sie das aufschreiben, bin ich wahrscheinlich schon 45.  
Ich bin Wirtschaftsredakteur.

Interview 3 – Mitarbeiter der Informationstechnik (geführt am 05.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die besondere Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit auf Ihrem Arbeitsplatz gehabt haben?*

Ja, mein Arbeitsumfeld ist eigentlich ständig von Veränderungen geprägt, aber das zeichnet meinen Beruf sozusagen aus, weil wir ein Teil der Veränderungen sind oder die Veränderungen auch mit initiieren und mitgestalten. Deswegen ist das immer irgendwie eine Veränderung, ständig.

*Können Sie Beispiele benennen?*

Ja, wir haben einfach neue Software, neue Geräte, die dazu führen, dass Arbeitsabläufe sich ständig ändern. Dinge, die vorher manuell gemacht worden sind, die übernimmt heute die Maschine, eine Automatik. Ja, wie gesagt, viele Entlastungen von manuellen Tätigkeiten hin zu mehr steuerndem Eingreifen oder so was oder auch eine verstärkte Dokumentation der Arbeit, die vorher vielleicht so nie stattgefunden hat. Wie gesagt, wir machen die Veränderungen in vielen Teilen, deswegen finde ich das jetzt schwierig zu beantworten.

*Wie haben Sie diese Veränderungen bewältigt, Sie ganz persönlich? Wie sind Sie mit den Veränderungen umgegangen?*

Ich finde es sehr spannend, an diesen Dingen mitzuarbeiten, aber ich meine - gut vielleicht habe ich gerade deswegen diesen Beruf ergriffen, weil ich an diesem Gestaltungsprozess irgendwie beteiligt sein will, weil es auch eine Kombination ist von Organisationsänderungen, von Maschinen, von Software, von externen Mitarbeitern, die Einfluss auf diese Projekte haben, internen Mitarbeitern, die Einfluss haben. Also weil es so ein Spannungsfeld, ein sehr spannendes Spannungsfeld ist, in dem man sehr viel gestalten kann. Deswegen empfinde ich so etwas nicht als negativ, sondern es ist für mich immer ein positiver Prozess irgendwie, auch für mich persönlich. Also ich finde es spannend, etwas Neues zu lernen. Das zeichnet meinen Beruf einfach auch aus, und wenn man ihn ergreift, dann ist einem das im Prinzip auch vorher klar, dass man nicht das, was man heute lernt, morgen noch

gebrauchen kann. Also da sind die Halbwertszeiten, ich sag einmal zwei, drei, vier Jahre und dann findet ein komplettes Umdenken statt. Ja, aber das ist auch das Spannende an meinem Beruf, deswegen mag ich ihn auch.

*Wie lernen Sie hauptsächlich?*

Vieles durch einfach Machen und Ausprobieren. Ja, vieles durch Machen und Ausprobieren, vieles auch durch Kollegen, also Gespräche mit Kollegen, gemeinsam mit den Kollegen an den Dingen arbeiten. Ich selber lese auch eine ganze Menge, also sowohl im Zeitschriftenbereich, also Computerzeitungen, diverse Fachliteratur und dann entsprechend Bücher. Wir haben hier über die Bibliothek die Möglichkeit, Bücher zu bekommen. Das heißt, wenn ich ein neues Thema zu erarbeiten habe, dann hole ich mir auch die entsprechende Fachliteratur und versuche mich da einzuarbeiten. Und ansonsten haben wir natürlich bei uns immer Schulungskonzepte dahinter stehen. Also begleitend sowohl Fachkompetenz als auch Methodenkompetenz wird immer wieder durch Schulungen aufgefrischt, verändert, neu gestaltet.

*Welchen Nutzen schreiben Sie diesen Qualifizierungsmaßnahmen, diesen institutionalisierten Qualifizierungsmaßnahmen zu?*

Ich finde, sie sind sehr wichtig, weil, wenn man learning by doing macht oder wenn man so selbst lernt, autodidaktisch, dann hat man immer das Problem, dass man sehr schnell an vielleicht ganz großen Themengebieten vorbeiläuft, gar nicht weiß, dass sie existieren und vielleicht zwar einen Weg findet zum Ziel, aber vielleicht nicht gerade den kürzesten. Und gerade in den Schulungen erlebe ich es häufig, dass diese Schulungen Denkanstöße geben, Dinge einmal anders auszuprobieren, Dinge einmal anders zu tun und dann auch neue Wege zu entdecken. Ich erwarte immer von dem Schulungsleiter weniger, dass er mir immer in der Tiefe vermittelt, wie jeder einzelne Schritt zu tun ist, sondern vielmehr, dass er mir quasi eine Werkzeugkiste zeigt und sagt: „Das hier sind die Möglichkeiten, die du hast, und hier ist die komplette Werkzeugkiste. Ich kann dir nicht vermitteln, wie jedes einzelne dieser Werkzeuge bis ins letzte funktioniert, aber du hast einen Überblick über das, was du an Möglichkeiten hast.“ Und dann muss man sich selber sein geeignetes Werkzeug raussuchen, aus dieser Kiste an Möglichkeiten. Und das ist, glaube ich, das Problem, wenn man es selbst lernt, also autodidaktisch

oder mit Kollegen, dass man dann eben häufig nicht diese Übersicht hat, wie jemand, der quasi das gesamte Feld schon kennt. Man arbeitet sich neu ein, findet auch irgendeinen Weg im Regelfall, aber missachtet vielleicht an der einen oder anderen Stelle einfach viele gute Sachen, die man nicht wahrnimmt, weil man zu sehr mit dem Lernen beschäftigt ist. Und da denke ich mir, ist eine Schulung eine gesunde Basis am Anfang, um einfach zu sehen, da geht es hin. Die Tiefe, die muss man sich selber erarbeiten, die lernt man aber erst im Prozess des Tuns.

*Der Nutzen des informellen Lernens, wie würden Sie den beschreiben?*

Ja, auch hoch, sagte ich ja auch gerade, so die Gespräche mit den Kollegen, das gemeinsame Tun ist natürlich auch immer ein Gedankenaustausch und ein – also ich bin vielleicht auch von der Persönlichkeit her jemand, der so ein Team auch braucht und das Darüber reden, um dabei mitzudenken und im Prinzip durch dieses Mitreden auch mich selber gedanklich da weiter zu entwickeln. Deswegen finde ich, ist das bei uns eigentlich der völlig normale Prozess sozusagen zu sagen: „Leute ich hab da ein Problem, wer hat denn Ideen dazu?“ Also wir sitzen im Augenblick zu zweit oder zu dritt bzw. haben jeden Morgen auch ein Gespräch, wo wir uns immer wieder abstimmen und da ist es einfach der normale Prozess, dass jeder sagt oder jeder so auf den Tisch bringt, was ihn gerade fachlich beschäftigt und dann die anderen einfach sagen: „Hast du schon mal in die Richtung geguckt, hast du da schon mal überlegt, guck mal, da drüben haben wir noch ein Buch stehen“, oder: „Ich kenn da jemanden, ruf den mal an. Der ist da besser drin.“ Also so kann man - so entsteht das auch.

*Sie hatten eben schon Kompetenz angesprochen, den Begriff Kompetenz. Wenn Sie an diese Prozesse, die Sie eben geschildert haben, denken, können Sie auch beschreiben oder ausführen, welche Fähigkeiten, welche Kompetenzen Sie in diesem Jahr, im letzten Jahr erworben haben, aus Ihrer Sicht – informell.*

Informell. Also, das ist natürlich schwierig. Also wenn man das jetzt beschreiben soll oder fassen soll.

*Also wirklich Themengebiete, z. B. Fähigkeiten. Sie haben IT-Kompetenzen beschrieben, die Sie im learning by doing erworben haben. Können Sie dies näher beschreiben*

Also ich habe eine Menge gelernt – also jetzt wirklich die Themen aufführen?

*Ja, ganz grob.*

Im Bereich Programmierung habe ich im letzten Jahr eine ganze Menge gelernt von den Kollegen. Im Bereich SQL-Datenbanken<sup>542</sup> habe ich mir eine ganze Menge selber erarbeiten müssen, weil da die Kompetenzen vielleicht noch nicht so bestehen. Im Methodischen würde ich sagen, habe ich von den Kollegen noch mal eine ganze Menge gelernt, von meinem Chef insbesondere, also was Arbeitsorganisation und diese Dinge angeht. Ja, das deckt das ungefähr so ab.

*Gibt es in Ihrer beruflichen Tätigkeit Situationen, wo Sie sagen, da hätte ich gerne mehr Know-how, da würde ich gerne über mehr Kompetenzen verfügen? Gibt es solche Situationen?*

Ja, die gibt es ständig. Weil das Feld ist einfach so groß, dass man sich immer wünscht, man wüsste mehr.

*Was machen Sie dann?*

Ja, ich versuche mir das zu erarbeiten. Aber das Problem ist häufig, dass natürlich Lernen auch immer etwas mit Zeit zu tun hat und das ist häufig das Problem, dass man die eben nicht hat. Sei es, dass man privat, beruflich oder wie auch immer sehr stark eingebunden ist, und dann kaum die Möglichkeit hat, so etwas wahrzunehmen. Also, ich glaube, ich könnte 24 Stunden am Tag lernen, da hätte ich immer noch Spaß daran. Das wäre nicht das Problem, aber die Zeit ist einfach nicht da. Also Programmieren wäre z. B. so eine Sache, die würde ich unheimlich gerne intensivieren und weiter ausdehnen. Aber das ist eine sehr zeitintensive Geschichte und die habe ich einfach nicht.

---

<sup>542</sup> SQL ist eine Datenbankabfragesprache.

*Sie haben gesagt „erarbeiten“. Also in Situationen, wo Sie noch Know-how benötigen, würden Sie sich das erarbeiten. Wäre es für Sie auch denkbar, diese Kompetenzen, die Ihnen dann in den konkreten Situationen fehlen, irgendwie über Weiterbildungsmaßnahmen zu erwerben oder ist das eher sekundär?*

Nein, wie gesagt, ich bin ein großer Fan von Schulungen und würde immer sagen, also als Start und auch in der Weiterführung ist eine Schulung, eine vernünftige Ausbildung immer sinnvoll. Also im Augenblick habe ich das Problem, ich würde gerne diese Programmiersachen an der Abendschule machen. Ich kriege das aber einfach nicht geregelt familiär durch die Fahrerei auch Köln – Bonn<sup>543</sup> und so weiter, auch noch diese Zeit freizuschaukeln und abends zur Volkshochschule zu gehen. Was sicherlich sinnvoll wäre, weil da jemand ist, der einem konsequent das und das sagt, mach es so. Und man lernt natürlich in der Gruppe auch intensiver als wenn man sich alleine hinsetzen würde. Da nimmt man sich zwar das eine oder andere, probiert das aus. Ja, ich glaube schon, Schulung und so ein formalisiertes Lernen hat auch ganz bestimmte Vorteile. Weil es einem auf der einen Seite erst einmal die Zeit schafft, überhaupt zu lernen, was so im Alltag untergeht. Wenn ich weiß, ich habe montags abends Volkshochschule, dann ist das so und damit ist die Zeit dann auch da. Dann hat man auch die Zeit, sich damit zu beschäftigen, man stellt sich darauf ein. Wenn man das nicht so hat, dann geht das auch unter. Dann stellt man sich selber unter der Zeitplanung die Zeit nicht zur Verfügung.

Dasselbe gilt auch hier im Haus. Ich könnte natürlich an meinem Arbeitsplatz lernen, aber die Schulung bietet mir quasi die Möglichkeit, mich von meinem Arbeitsplatz zu lösen, zu sagen: „Ich hab jetzt mit meiner Arbeit, mit meiner Routinetätigkeit nichts mehr zu tun. Ich bin jetzt zwei Tage auf Schulung und damit abgemeldet.“ Was auch einer der Gründe ist, warum ich am liebsten außerhäusige Schulungen mache. Weil dann eben nicht mehr das Telefon klingelt und einer dahintersteht und sagt: Hier tun Sie dieses oder tun Sie jenes. Bzw. ich hatte jetzt drei Tage Schulung mit meinem Kollegen

---

<sup>543</sup> Gemeint ist der Anfahrtsweg vom Wohnort zur Rundfunkanstalt.

zusammen. Jeder hatte sein Handy dabei, also sein dienstliches Handy, und alle fünf Minuten wurde jemand aus der Schulung rausgerufen, um in irgendeiner Weise für den Betrieb irgend etwas Wichtiges zu machen. Sicherlich berechnete Anrufe, aber das zerstört natürlich immer wieder das Konzept des Dozenten, die Lernsituation für die anderen, es kostet Zeit. Das ist immer eine Störung und blöd. Das sollte man versuchen irgendwie anders zu machen, aber das ist natürlich schwierig.

*Für die Zukunft – Sie hatten eben gesagt Volkshochschullehrgang – was planen Sie nächstes Jahr? Eher informelles Lernen, eher basierend auf Eigeninitiative - weiter, so wie Sie es gesagt haben, Lesen etc. oder institutionell oder beides gemeinsam?*

Beides gemeinsam. Also wir haben jetzt ein Zielvereinbarungsgespräch<sup>544</sup> geführt. Und da sind jetzt ganz klipp und klare Ziele drin, wozu auch noch Know-how aufgebaut werden muss. Und da das in relativ kurzer Zeit passieren muss, geht das nur über Schulungen. Also ein Teil davon muss einfach über Schulungen als direkter Input kommen und um das dann wieder zu vertiefen, muss man es einfach wieder machen, wieder lesen, mehrere Bücher kreuz und quer, um auch verschiedene Aspekte des Problems analysieren zu können. Also das ist immer beides. Also ich kann mir nicht vorstellen, dass man das eine oder das andere macht. Also das autodidaktische und informelle Lernen geht sicherlich ohne das Lernen in der direkten Schulung, aber umgedreht geht es sicherlich nicht. Also eine Schulung ohne dass ich mich mal nachher oder vorher mit dem Stoff befasse, kann keine Wirkung haben in meinen Augen.

*Jetzt haben wir viel über verschiedene Begrifflichkeiten gesprochen: Kompetenz, Qualifizierung, Qualifikation. Sehen Sie irgendeinen Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Kompetenz bzw. welchen Zusammenhang sehen Sie?*

---

<sup>544</sup> Das Zielvereinbarungsgespräch findet in Form eines Einzelgespräches zwischen Führungskraft und Mitarbeitern statt. Es dient zur Festlegung der im Planungszeitraum - i. d. R. das folgende Jahr – vom Mitarbeiter zu verfolgenden Ziele und Aufgaben.

Ja, ich qualifiziere mich, irgendeine Sache zu tun. Und wenn ich eine Sache tun kann, habe ich eine Kompetenz erworben, diese Dinge zu tun. Und, ja gut, da gibt es dieses Prinzip, dass man sagt, es gibt eine fachliche, eine methodische und eine soziale Kompetenz, die man hat. Das meiste Lernen findet ja sicherlich in der methodischen oder im Fachlichen statt. Im Sozialen Lernen, weiß ich nicht. Das ist zwar ein Prozess, der auch immer stattfindet, aber der natürlich nicht über Schulungen abgewickelt wird, sondern der wird immer informell sein, vermute ich einmal. Qualifizierung und Kompetenz, die gehören sicherlich zusammen. Also, wie soll man das jetzt noch beschreiben.

*Ja, das war es eigentlich schon. Ich möchte Sie zum Abschluss noch fragen, welche Tätigkeit Sie momentan ausüben und wie alt Sie sind.*

Ich bin 37 Jahre alt und Mitarbeiter in der Informationstechnik.

Interview 4 – Redaktionsleiterin (geführt am 05.12.2003)

*Wir haben in den letzten Jahren im Rundfunk eine ganze Menge von Veränderungen gehabt. Meine Frage an Sie ist: Gab es Veränderungen in Ihrer Rundfunkanstalt, die auch auf Ihre Tätigkeit besondere Auswirkungen genommen haben?*

Ja, also die Veränderungen sind sehr vielseitig. Ich arbeite in der Rundfunkanstalt seit 1992. Als ich anfang, hatten wir sowohl in den Arbeitsabläufen als auch in der technischen Gestaltung, wie im Sendeumfeld völlig andere Strukturen als heute. Ich versuch das mal eins nach dem anderen abzuarbeiten. Fangen wir mal an mit dem Sendeumfang. Wir haben damals eine Redaktion aufgebaut, 1992, und hatten 15 Minuten Sendung am späten Abend. Dann, im Zuge der Krisen und Kriege, wurde das Programm im Laufe der Jahre immer mehr ausgeweitet bis zum Höhepunkt im Jahre 1999, wo wir insgesamt vier Stunden am Tag Sendezeit hatten. Das heißt, sechs- oder siebenmal am Tag Programme von 15 bzw. 30 Minuten Länge. Und jetzt haben wir zum Oktober 2003 das sogenannte Krisenradio zurückgefahren und senden dreimal am Tag 30 Minuten. Diese Veränderung hat natürlich gravierende Auswirkung auf alle Arbeitsabläufe. Ich belasse das jetzt erst mal so.

Der zweite Aspekt, der eine große Rolle spielte, als ich bei der Rundfunkanstalt anfang: Damals war die Tätigkeit noch sehr stark so, dass in den Fremdsprachenredaktionen wenig mit Stringern [Korrespondenten] gearbeitet wurde, wenig mit ausgebildeten Journalisten, sowohl im Funkhaus wie auch in den Zielgebieten, sondern überwiegend übersetzt wurde. Also der klassische Fremdsprachenredakteur war ein Übersetzer und Sprecher. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Einmal hat das mit der Genese der Rundfunkanstalt zu tun. Und es hat auch etwas damit zu tun, dass die Programme in Diktaturen und in nicht demokratische Gesellschaften hinein oft auch die Schwierigkeit hatten, vor Ort Mitarbeiter zu rekrutieren. Das war auch gar nicht im Fokus. Es war nicht gewollt, aber es war auch nicht so leicht möglich.

Mit meinem Eintreten in die Rundfunkanstalt beginnt auch ungefähr dort ein Umdenken. Wir haben eigentlich von Anfang an uns bemüht, in den wichtigsten Zielgebieten – es war ja auch schon nach der Wende – muttersprachliche Mitarbeiter zu gewinnen. Was auf den Arbeitsablauf natürlich Auswirkungen hatte, auf den Programminhalt. Aber wir haben auch von Anfang an, das war eines der Dinge, die ich hier von Anfang an massiv mit unterstützt habe, darauf geachtet, dass die Kollegen Journalisten werden. Also wir haben damals ganz am Anfang Leute eingestellt, die keine journalistische Ausbildung hatten. Das gab es auch gar nicht, Journalisten in unserem Sinne. Und wir haben eigentlich immer darauf Wert gelegt von Anfang an, dass diese Leute auch journalistisch arbeiten. Ich gebe mal ein Beispiel. Ich habe im Laufe der Jahre sehr stark bei uns eingeführt, was heute auch in den anderen Fremdsprachenredaktionen gang und gebe ist, dass der Moderator einer Sendung auch eine Programm gestaltende Verantwortung hat. Er setzt nicht nur einfach vorgegebene Texte zusammen, sondern er gestaltet das Programm. Er gestaltet auch die Inhalte, er spricht mit den Korrespondenten. Sie entscheiden, was in die Sendung kommt, also immer in Rücksprache mit mir als Redaktionsleiterin, aber ich hab die Funktion, die Rolle der Redakteure in der Redaktion gestärkt. Also das ist ein anderer wichtiger Aspekt, der sich im Laufe der Jahre stark verändert hat.

Der dritte Aspekt ist der technische. Als ich bei der Rundfunkanstalt anfang, war sie – also ich will nicht lügen -, aber ich glaube, sie war ausschließlich ein Kurzwellensender. Und wir waren ein Sender, der noch mit der alten analogen Technik gearbeitet hat. Das heißt, wir haben mit [Magnet]Bändern gearbeitet. Alle Programme hatten technische Mitarbeiter, also Aufnahmeleiter. Im Studio wurde gesprochen, vorne saß jemand und der hat mit dem Techniker zusammen gearbeitet. Heute ist das Profil des Fremdsprachenredakteurs das einer Eier legenden Wollmilchsau. Also der Redakteur heute bei uns macht auch die technische Arbeit selbst. Also er nimmt seinen Beitrag selber auf, er schneidet Korrespondentenberichte und so weiter. Also das heißt, dieses Berufsbild hat sich auch in dieser Hinsicht radikal verändert im Zuge der Digitalisierung. Das heißt, die technische Kompetenz der einzelnen Leute und die technische Verantwortung der redaktionellen Mitarbeiter hat extrem zugenommen.

Ein anderer wesentlicher technischer Aspekt ist der, dass in unserer Zielgebiet-Region – und das trifft natürlich auch auf unsere Redaktion zu – mit dem Beginn der Demokratisierungsprozesse sich neue Formen der Wiederausstrahlung etabliert haben. Also neben dem klassischen Kurzwellenempfang erreichen wir einen Großteil unserer Hörer über andere Schienen, und zwar ist das einmal das sogenannte Rebroadcasting. Das heißt, dass lokale Radiostationen vor Ort über UKW unsere Programme wieder ausstrahlen. Das heißt, sie holen sie vom Satellit und strahlen sie wieder aus. Der zweite Bereich ist der Bereich direct to home, das heißt, die Leute haben zu Hause die Satellitenschüssel und hören selber das Programm an ihrem heimischen Fernsehapparat auf dem Tonunterträger des Fernsehens.

Ein dritter Bereich, das ist eine ganz neue Entwicklung, und da ist unsere Redaktion auch federführend, ist das sogenannte Metropolenradio, dass die Rundfunkanstalt eigene UKW-Frequenzen in Hauptstädten hat. Also wir haben das große Glück, dass wir als einziges Programm in zwei Großstädten unseres Zielgebietes eine eigene UKW-Frequenz haben. Und der letzte Verbreitungsweg, der auch erst in den letzten zehn Jahren hinzugekommen ist, ist natürlich das Internet. Also damit erreichen wir wiederum ganz neue Zielgruppen, sprich vor allem auch Nutzer im Exil oder in der Diaspora, das heißt unsere Zielgruppe in Australien, Amerika und so weiter. Das ist übertragbar auch auf andere Bereiche. Das gleiche gilt z. B. für Zielgruppen in anderen Staaten. Und das Zweite ist bei dieser Zielgruppe: Übers Internet haben wir eine ganz regelmäßige Nutzung durch Medien im Zielgebiet. Also ich weiß aus eigener Erfahrung, dass die Mitarbeiter der Zeitungen in unserer Zielregion täglich unsere Homepage angucken und das als einen Steinbruch nutzen. Also Dinge übernehmen, zitieren, abdrucken und so. Und das ist natürlich sehr schön, das bedeutet aber auch, dass die Kollegen neben ihrer audio-visuellen Kompetenz noch eine Schreibkompetenz hinzubekommen haben.

Damit nicht genug, letzter Punkt der erwähnenswert ist an Neuerungen, ist, dass unser Programm über Gelder des Auswärtigen Amtes seit dem Jahre 2001 ein monatliches Fernsehmagazin macht. Also auch da haben wir jetzt plötzlich eine ganz neue Dimension der journalistischen Tätigkeit.

Oh, jetzt fällt mir noch etwas ganz anderes ein, was noch hinzugekommen ist, aber das sage ich jetzt einfach nur mal als Stichwort: Dezentrale Mittelbewirtschaftung. Als ich anfing als Redaktionsleiterin hatten wir zwar auch die Verantwortung für die Honorare, aber in den 90er-Jahren haben wir als wesentliche Aufgabe hinzubekommen, dass wir das Budget unseres Bereiches verantworten, was Verantwortung, andere Kalkulation und natürlich auch Arbeit bedeutet. Das heißt, wir haben eine Flexibilität, wir können anders als früher jonglieren zwischen Einsatz von freien Mitarbeitern hier, Einsatz von Korrespondenten und so weiter, Reiseetat und so. Aber es ist natürlich zusätzliche Arbeit. Mehr Veränderungen fallen mir jetzt im Moment nicht ein.

*Sie haben ja jetzt sehr viele Veränderungen aufgeführt. Mich würde interessieren, wie haben Sie diese – Sie haben das sehr global für ihre ganze Redaktion ausgeführt – persönlich bewältigt? Wie sind Sie damit fertig geworden mit diesen Veränderungen, die von Ihnen als Redaktionsleiterin gefordert wurden?*

Ich würde mich selber einschätzen als jemand, der innovationsfreudig ist. Also ich betrachte meine Arbeit immer als einen evolutionären Prozess und nicht als einen revolutionären Prozess. Ich sag mal ein Beispiel. Es gibt Programme, wo alle zwei Jahre, wenn ein neuer Chef kommt, oder alle fünf Jahre, eine Reform gemacht wird und dann wird alles Alte weggeschmissen, dann kommt alles Neue. So arbeite ich nicht. Ich bin der Meinung, dass es ein prozessuales Arbeiten ist. Also wir haben eine neue Herausforderung, irgendwann vielleicht mal meinetwegen die Digitale Kurzwelle und wir überlegen, welche Veränderungen und welche Chancen und Risiken das für uns bedeutet. Also wie gehe ich damit um? Es kommt ein neuer Aufgabenbereich oder es kommt eine neue Dimension, dann gibt es verschiedene Möglichkeiten, sich darauf vorzubereiten. Also einmal und hauptsächlich im Gespräch. Ich glaube, das ist der wesentliche Aspekt.

Das Erlernen dieser Tätigkeit oder dieser neuen Arbeitsbereiche über Schulungen ist relativ wenig. Im Laufe der Jahre haben wir natürlich

Schulungen gemacht, was weiß ich: Wie arbeitet man an der AWS<sup>545</sup>, also im technischen Bereich, oder: Wie gehen wir mit SAP um oder wir haben ein völlig neues Nachrichtenverarbeitungssystem bekommen. Das sind Dinge, technische Abläufe, die man über eine Schulung absolvieren kann. Hinzu kommt: durch die veränderte Rolle der Redaktionsleiter und durch die neuen Ideen des Managements haben wir im Lauf der Jahre auch viele Schulungen erhalten, sogenannte Module, Führungsmodule. Da hatte ich das Glück, dass ich damals in der ersten Pilotgruppe dabei war, das ist schon ein paar Jahre her. Nun hatte ich, bevor ich hierher kam, ein Aufbaustudium absolviert, Kulturmanagement. Und da haben wir Führungstechniken gelernt und selber unsere Rolle in Frage gestellt, analysiert, was für ein Führungstyp sind wir, und wir haben natürlich Techniken erlernt.

Ich glaube, was diese Management-Techniken anbelangt, war ich vor Beginn meiner Tätigkeit hier, theoretisch sehr gut vorbereitet, praktisch natürlich unvorbereitet. Denn ich war sehr jung – 29 - und begann eine Tätigkeit in leitender Funktion bei einer öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt, für die ich gar nicht geschult war. Also die Fachkompetenz und die journalistischen Fertigkeiten waren da, aber der Umgang mit Menschen, mit Menschen aus anderen Kulturen, der war überhaupt nicht vermittelt worden. Also dieser ganze Prozess ist, glaube ich, sehr stark durch learning by doing passiert, oder man könnte auch sagen trial and error.

Ich gebe mal ein Beispiel. Wir haben es in unserer Redaktion mit Leuten zu tun, die alle aus Diktaturen kommen. Und man kommt hierher. Also ich hatte diesen Anspruch: kooperativer Führungsstil und Motivation und Diskutieren und Verantwortung delegieren. Und Widersprüche aushalten, ist ein Motto, das ich immer wiederholt habe, und das ist vielleicht in einem deutschen Arbeitsumfeld leichter als mit Leuten, die von solchen Diktaturerfahrungen geprägt sind. Weil da sehr viel über Gewalt geht und über Druck. Also diese Sachen habe ich eigentlich nur aus eigener Erfahrung gelernt und ich hatte auch oft das Gefühl, dass es wenig Menschen gab, mit denen man darüber

---

<sup>545</sup> Audioworkstations (AWS) sind redaktionelle Bearbeitungsplätze mit umfangreicher Audioperipherie in akustisch speziell ausgestatteten Räumen. Diese Bearbeitungsplätze ermöglichen die digitale Produktion von Hörfunkbeiträgen.

sprechen konnte. Also sei es mit den Vorgesetzten, sei es mit den unmittelbar betroffenen Kollegen, war es schwierig. Weil wenig Bereitschaft bestand, – vielleicht hat sich das geändert – die eigene Rolle zu hinterfragen und sich auch Schwächen einzugestehen. Die Führungspersonen im alten Sinne verstecken ihre Schwächen und drücken sie weg, verdrängen sie vielleicht auch. Insofern glaube ich, dass dieser Lernprozess – ich glaube, dass ich da sehr viel gelernt habe. Aber das doch sehr stark aus mir selber heraus. Vielleicht noch ein Punkt zum Lernen von Führung, zum Umgang mit Menschen in der Führung. Wenig gelernt habe ich eigentlich über Lesen. Also ich habe jetzt keine Führungsbücher gelesen.

*Gibt es Situationen in Ihrem alltäglichen Rahmen der Tätigkeiten, wo Sie ein Mehr an Kompetenzen, ein Mehr an Know-how benötigen? Gibt es solche Situationen in Ihrem Arbeitsalltag?*

Ja. Also, ich glaube, einmal simpel auf der fachlichen Ebene. Wir machen ja ein allumfassendes Programm und haben dann doch ständig irgendwo die Fachfragen. Meinetwegen: Wie erklärst du einem Hörer in unserem Zielgebiet, warum es in Deutschland ein Problem mit den Rentnern gibt. Das sind Fachfragen, die sich täglich stellen und wo man auch schnell reagieren muss und wo die Manuskripte, die das Haus anbietet, oft auf einem viel zu hohen Level ansetzen. Also ich würde sagen, da haben wir sicher Bedarf fachlicher Art.

Ein zweiter Bereich, den ich auch sehr schmerzhaft erlebt habe in den letzten Jahren, wir sind natürlich per se überhaupt nicht arbeitsrechtlich geschult. Ich bin trauriger Spitzenreiter in Bezug auf Statusklagen<sup>546</sup>, glaube ich. Dafür gibt es viele Gründe. Die Gründe liegen zum Glück nicht darin, dass ich irgendwelche Fehler gemacht habe. Aber es sind natürlich Dinge, die ich durch diese Arbeit gelernt habe auf dem Gebiet des Arbeitsrechtes, die unter Umständen einer Führungskraft schon im Vorfeld hätten vermittelt werden können. Wer mit Menschen zu tun hat, mit freien Mitarbeitern, sollte darauf auch irgendwie vorbereitet werden, dass grundsätzlich die Gefahr besteht,

---

<sup>546</sup> Gemeint ist, dass freie Mitarbeiter versuchen, sich in Arbeitsgerichtsverfahren als fest angestellte Mitarbeiter einzuklagen.

sich einzuklagen. Diese Dinge werden einem nicht richtig vermittelt. Das erfährt man erst immer dann, wenn einer sagt: "Halt stopp, ich fühl mich hier ungerecht behandelt." Also da hat man als Redaktionsleiter ziemlich wenig oder eigentlich gar keine Ausbildung.

*Sie haben eben diese beiden Beispielfälle genannt, einmal dieses Fachwissen und einmal dieses Arbeitsrecht, im weitesten Sinne auch Fachwissen. Können Sie sich vorstellen, dieses mit ganz normalen Qualifizierungsmaßnahmen zu erwerben oder wie stellen Sie sich vor, diese beiden Themenfelder zu erlernen?*

Also ich denke, im Bereich des Fachwissens gibt es eine ganze Menge Angebote. Meistens ist es so, dass man natürlich keine Zeit hat. Also es gibt in unserer Rundfunkanstalt z. B. mal so eine Exkursion zur Europäischen Zentralbank oder es gibt z. B. ein Seminar zu einem Thema. Also da gibt es schon Möglichkeiten, aber das zweite ist – dieser Bereich des Arbeitsrechtes – da habe ich angeregt, in unserem Haus einen Qualitätszirkel dazu zu machen. Weil wir dort in verschiedenen Bereichen Unkenntnisse haben, die zu Reibungen führen können. Also ich glaube, das wird auch unterstützt, das werden wir sicher auch eines Tages machen. Also eine Zusammenarbeit mit dem Justitiariat, der Honorar- und Lizenzabteilung und den Programmen. Denn, wissen Sie, man lernt immer, man macht meinetwegen eine SAP-Schulung und da lernt man, wie das theoretisch funktioniert und man lernt aber nicht, welche Tücken damit verbunden sind, welche Rechte sich unter Umständen oder welche Konflikte sich unter Umständen dadurch entwickeln, dass man sich bei der SAP-Eingabe so und so verhält nach gutem Wissen und Gewissen und plötzlich entsteht daraus ein Konflikt. Also das ist so ein Beispiel. Also ich denke, da kann man sicher hausinterne Schulungen machen. Und ich denke, dass vielleicht so ein Qualitätszirkel zunächst erst einmal dazu führen wird, dass wir sammeln, wo Defizite sind, wo Übereinstimmungen sind und man später daraus vielleicht mal einen Leitfaden entwickelt, der allen Redaktionsleitern zur Verfügung gestellt wird.

*Sie hatten eben davon gesprochen, dass Sie viel in Gesprächen lernen. Können Sie definieren, in welchen Feldern? In welchen Feldern lernen Sie da für sich etwas?*

In jeder Hinsicht. Also so ein Haus wie unseres ist ja komplex. Die entscheidenden Informationen erfährt man eigentlich immer im Gespräch mit den Kollegen. Also, dass einer sagt: „Ja, wir haben jetzt bei uns im Programm das und das gemacht.“ Und dann sagt man: „Keine schlechte Idee, kannst du ja bei dir auch mal anwenden.“

Ich gebe mal ein Beispiel. Ich hatte gerade letzte Woche oder vor ein paar Tagen ein Gespräch mit dem Leiter einer anderen Fremdsprachen-Redaktion und dann sprachen wir über Sendezeit, wann kann man mit welcher Sendezeit wen erreichen. Und er war ganz überrascht und begeistert, hat sich hinterher bedankt, dass ich ihm ein paar Argumente gegeben habe dafür, lieber häufigere und kürzere Sendeformen zu wählen. Das wird nirgendwo anders vermittelt. Nirgendwo wird darüber diskutiert: Ist es besser, lange Sendestrecken zu nehmen und nur einmal am Tag zu senden oder ist es besser, mehrmals kurze einzusetzen. Und diese Informationen erhält man nur im Gespräch miteinander. Das steht und fällt immer mit einer Kommunikationskultur. Es gibt viele Leute, die zumachen und wenig rausgeben, also sehr verschlossen sind und ich denke immer, dass ich mich relativ bemühe, eine Offenheit an den Tag zu legen, also im Guten und im Schlechten Leuten zu sagen: Da habe ich mich vielleicht nicht richtig verhalten, da habe ich mich richtig verhalten, da habe ich eine gute Idee gehabt, das war vielleicht nicht so eine gute Idee. Und ich denke, dass das für andere auch hilfreich sein kann. Und ich wünsche mir auch, dass ich das von anderen auch wieder so zurückbekomme. Das sind so die Momente, wo man natürlich lernt.

*Wenn Sie jetzt noch mal beide Seiten betrachten. Einmal ganz normale Qualifizierungsmaßnahmen, die klassischen Qualifizierungsmaßnahmen, auf der anderen Seite dieses informelle Lernen, sind das beides für Sie Punkte, die zusammengehören? Ist eins für Sie wichtiger, bedeutsamer? Wovon ist das abhängig? Sie haben es eben gesagt. Ist das so ein Nebeneinander für Sie?*

Ja, sicher ein Nebeneinander. Es klingt ja fast wie eine Plattitüde lebenslanges Lernen, das führt ja heute jeder im Munde, aber ich versuche, das irgendwie ernst zu nehmen. Es gibt viele, viele Bereiche oder eigentlich alle Bereiche, wo

man nur durch Lernen weiterkommt oder auch den Standard hält. Es geht ja nicht immer darum, sich zu qualifizieren, damit man mal einen anderen Job ausüben kann. Sondern ich will in meinem Bereich das Beste rausholen. Also ich möchte optimieren: Ich möchte das Programm so gut wie möglich machen, ich möchte, dass die Leute so gut wie möglich sind und so zufrieden wie möglich. Ich möchte, dass wir mit den Kosten so sparsam und kostenbewusst wie möglich umgehen. Und da gibt es immer viele kleine Punkte, wo man noch dazulernen kann. Und das geht nur über Austausch und es geht auch über Qualifizierungsmaßnahmen.

Ich glaube, der Bereich der Qualifizierungsmaßnahmen braucht eine große Variationsbreite. Also nehmen wir mal das jüngste Beispiel: Störungen in einem Kollegenkreis mit einem Vorgesetzten. Da kann man eben über ein Coaching, über einen gesteuerten Dialog, ein gesteuertes Gespräch eine ganze Menge erreichen. Dann gibt es aber Qualifizierungsmaßnahmen. Also sicher für Techniken sind sie sinnvoll und gut. Manchmal sind nach meiner Erfahrung diese nicht immer kompakt genug. Also Beispiel SAP. SAP ist so ein komplexes Ding und als Redaktionsleiter muss man im Grunde nur Controlling und Freigabe beherrschen. Und mehr behält man auch nicht. Da macht man aber eine große Schulung und hinterher vergisst man alles andere und behält nur die zwei Prozent, die man benutzen kann und nutzt. Also da habe ich manchmal das Gefühl gehabt, dass der Ehrgeiz zu groß war, das groß anzulegen und das muss nicht sein.

In den ganzen menschlichen und Führungstechniken sind die Qualifizierungsmaßnahmen nach meiner Erfahrung immer gut gewesen, immer sinnvoll. Und ich wünsche mir, dass man da noch eine größere Regelmäßigkeit reinbringen kann. Ich sag mal ein Beispiel. Ich habe dieses Jahr teilgenommen an einem Seminar „Konfliktmanagement“ und da hat man innerhalb von zwei Tagen doch mindestens fünf Sätze gelernt, die man im Kopf behalten kann, die man umsetzen kann. Und das ist viel. Wo man hinterher sagt, das sind fünf Aspekte, die es sich lohnt zu behalten. Ich bilde mir ein, ich habe jetzt mit elf Jahren Leitungserfahrung in der Rundfunkanstalt schon eine ganze Menge gelernt, trotzdem gibt es immer viele offene Fragen. Also ich glaube, dass wir solche Schulungsmaßnahmen ruhig in großer Zahl haben sollten. Man darf sich nicht kaputt schulen. Es gibt auch manchmal die

Fälle, dass Leute alle möglichen Qualifizierungsmaßnahmen besuchen und trotzdem nicht mit ihrer Situation fertig werden. Das ist natürlich meistens so, dass man sich das selber nicht zugesteht, es aber bei anderen beobachtet.

Ich denke, dass man viel Feedback – vielleicht ist es auch eine Art von Coaching – bräuchte. Ich sage mal so ein Beispiel: Da treten Konflikte auf. Z. B. hatten wir jetzt durch die Reduzierung des Programms und das Auslaufen von 50% der Verträge enorme Probleme, weil da Menschen mit zu tun haben. Dann erfährt man relativ wenig Unterstützung, statt dessen gibt es so eine Vorwurfskultur: „Wieso ist denn da bei euch so ein Konflikt? Wieso kriegst du die Sache nicht in den Griff? Was ist da für ein Problem?“

Aber ich glaube, man sollte anders damit umgehen, in der Weise, dass man sagt: „Es ist ein Problem, lasst uns mal überlegen, in welcher Weise wir da unterstützend im Sinne einer Lösungsmöglichkeit für alle Betroffenen gut rauskommen, um Spannung abzubauen.“ Und da fehlt es so ein bisschen. Das hat auch was mit Unternehmenskultur zu tun und damit, dass wir eigentlich auf vielen Ebenen mit Leuten zu tun haben, die relativ wenig Führungserfahrung haben. Und die Führungserfahrung ist nicht immer ein wichtiges Kriterium für die Besetzung von Leitungsaufgaben. Das liegt daran, weil wir auch Fachkompetenzen erfragen und viele andere Dinge eine Rolle spielen – das muss ich nicht ausführen – aber das führt dann dazu, dass man nicht immer auf das nötige Verständnis stößt.

Also konkreter Fall: Ich hatte eben einige Probleme und hab dann gesagt: „Leute ich brauche Unterstützung. Ihr müsst mich in der Hierarchie und in der Struktur unterstützen und mir den Rücken stärken.“ Und ich habe auch gesagt: Ich möchte eigentlich auch mal so ein Redaktionscoaching oder irgendeine Form von geleitetem Dialog oder so etwas haben.“ Und das wurde damals mit Unverständnis quittiert. Es wird dann auch als Schwäche interpretiert, wenn man Probleme anspricht. Also es ist ganz interessant zu beobachten. Ich habe inzwischen mein Ohr und Auge dafür geschult, wie wenige Leute sich offen eingestehen: „Ich habe da ein Problem.“

Ein typisches Problem, das viele Führungskräfte haben, ist, dass sie konfliktscheu sind, dass sie jedem nach dem Mund reden, dass sie sozusagen nicht eine Meinung formulieren und dazu dann auch stehen, auch wenn das

schmerzhaft ist für das Gegenüber. Es ist immer besser, glaube ich, wenn das Gegenüber sieht, der Mensch ist klar. Und das sind Dinge, die man ja auch einüben kann.

Manchmal sind es ja Sachen, dass durch solche Seminare, durch diese ganzen Führungsseminare, man bei jemandem auch erst mal das Bewusstsein dafür erzeugen kann. Und diese Seminare haben einen ganz positiven Effekt. Man hat doch oft das Gefühl, dass die Menschen sich in einer Seminarsituation öffnen und man einfach merkt, der, der immer als der tolle Macker hingestellt wird, der alles supertoll im Griff hat, der hat ja genau die gleichen Probleme wie du. Das hilft. Ich glaube, es hilft beiden. Sowohl dem, der bisher immer gesagt hat, ich kann und tue alles und alles easy going, und genauso derjenige, der darunter leidet und das offen zugibt, dass er Schwierigkeiten hat. Also ich denke, dass diese Seminare ganz gut und sinnvoll sind.

Letzter Punkt, der mir ein bisschen durch den Kopf geht. Ich habe das kurz eben gesagt: Feedback, den Prozess auch begleiten. So etwas kann man ja auch institutionalisieren. Wir führen jetzt dieses Instrument der Zielvereinbarungsgespräche ein. Das ist gut. Aber ich denke, darüber hinaus müsste es vielleicht auch so eine Art Supervision geben – das könnte durch die Zielvereinbarungsgespräche funktionieren, wenn der Dialog spannungsfrei ist zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter; aber meistens ist er ja nicht spannungsfrei. Man könnte aber vielleicht an diesen Bereich der Spannung auch rankommen durch mehr moderierten Dialog. So etwas könnte ich mir z. B. vorstellen. Dass es Vertrauenspersonen gäbe, das ist natürlich schwierig, wo man sagen kann – es gibt ja Dozenten, die wirklich gut sind, manche Leute haben ja auch einen persönlichen Coach – wo man hingehen und sagen kann: „Ich habe hier ein Problem mit der x oder mit der y. Wie soll ich damit umgehen?“ Also mit diesen Fragen steht man meistens alleine. Und dann aber auch irgendwie so eine Art Erfolgskontrolle einführen. Dann zu sagen, okay, wir haben jetzt dieses und dieses Modell entwickelt und dann nach drei Monaten zu fragen: „Wo steht ihr jetzt heute?“ Ist der Mitarbeiter zufriedener, ist die Führungskraft zufriedener? Haben die beide das Gefühl: „Ach, das war zwar nett, aber es ist doch nichts dabei rumgekommen.“ Also diese Nachhaltigkeit sollte auch ein Aspekt sein.

*Wir haben jetzt viel über Kompetenz, Qualifizierung gesprochen. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten: Qualifizierung und Kompetenz?*

Wenn man qualifiziert ist, ist man auch kompetent. Qualifizierung führt zur Steigerung der Kompetenz. Nun ist es so, im Bereich der Führung sind das immer weiche Dinge. Diese Kompetenz ist schwer messbar, also man kann zehn Scheine haben für die erfolgreiche Teilnahme an Führungsseminaren, ist sozusagen qualifiziert, muss damit aber noch nicht kompetent sein. Kompetent ist sozusagen für mich eine Zustandsbeschreibung oder ein Zustand und die Qualifizierung ist der Prozess. Nun müsste man die Kompetenz quantifizieren oder qualifizieren – man könnte sagen: Hier ist ein Mensch mit einer Situation kompetent umgegangen. D. h. er hat gezeigt, dass er qualifiziert ist. Aber das passiert selten, weil eben diese Offenheit fehlt.

*Können Sie bitte Ihr Alter benennen und welche Tätigkeit Sie momentan ausüben?*

Ich bin Redaktionsleiterin, d. h. Abteilungsleiterin, und 41 Jahre alt.

Interview 5 - Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik (geführt am 8.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen in den letzten Jahren denken, gab es dort welche, die starke Auswirkungen auf Ihre Tätigkeit bzw. Ihr Arbeitsumfeld hatten?*

Da muss ich jetzt vorweg sagen – ich habe in den letzten Jahren mein Tätigkeitsfeld sowieso verändert. Ich bin nicht mehr der klassische Tontechniker, der im Studio arbeitet, sondern habe dann mit dem Projekt *Digitalisierung Hörfunk* – nicht DALET,<sup>547</sup> sondern die weiterführende [Digitalisierung] in den Studios - mein Tätigkeitsfeld in dem Sinne erweitert, dass ich in die Planung der neuen Studios involviert war mit all dem, was damit zusammenhängt. D. h. System prüfen bzw. Systemauswahl, Systemaufbau, Systemprüfung, Systempflege. Und von daher gesehen hat sich bei mir schon eine Veränderung ergeben, einfach von dem ausgehend, was ich jetzt wirklich täglich mache.

Innerhalb dieses neuen Feldes, das ich seit ungefähr drei Jahren betreue, hat sich natürlich eine Art von Lernen oder von Erarbeitung ergeben. Vorher war es eigentlich eher Reproduzieren von Tätigkeiten, die mir vorgemacht wurden – d. h. wir machen eine Produktion und die geht so und so und dafür musst du die Technik so und so bedienen. Und jetzt ist es einfach so, dass man eine Aufgabe hat – da muss etwas in der und der Form oder ähnlich realisiert werden: „Kümmern Sie sich darum.“ D. h. ich bin aus diesem reinen Lernen im Prinzip durch Reproduzieren später übergewechselt in das eigenständige Erarbeiten ohne konkrete Vorgaben, wie man die einzelnen Schritte angeht. Wie gesagt, mehr dieses selbst Erarbeiten von Dingen. Dahingehend hat sich mein Arbeitsfeld schon verändert – weiterhin haben sich natürlich die Arbeitsmittel verändert.

---

<sup>547</sup> DALET ist eine an Audioworkstations verwendete Schnittsoftware, die es Hörfunkredakteuren ermöglicht, Hörfunkbeiträge selbstständig digital – ohne die Hinzuziehung von Technikern – zu erstellen.

Einmal abgesehen von der tontechnischen Veränderung, die im Laufe der Zeit eingetreten ist, einfach auch die Arbeitsmittel, die man ansonsten braucht. Wir arbeiten viel mit dem Medium Internet, weil wir einfach schnell Informationen brauchen, wenn wir diese nicht haben. Wir arbeiten in Gruppen zusammen, die ähnliche Probleme und Aufgaben zu bewerkstelligen haben und wir gehen darüber hinaus auch noch in fremde Bereiche, wie Redaktionen rein, um deren Belange oder Wünsche mit in unsere Arbeit einfließen zu lassen. So dass es einfach ein bisschen umfassender wird, man somit von seiner kleinen Insel und von diesem kleinen Studio auf einen großen Komplex umschwenkt und da dann quasi tätig ist. Das sind so die massiven Änderungen, die sich bei mir persönlich ergeben haben.

*Das hört sich für mich sehr einfach an. Können Sie diesen Prozess, diesen Unterschied zwischen früher und heute näher beschreiben?*

Konkretes Beispiel: Bei der alten Technik, dieser analogen Technik – hierbei musste man einfach handwerklich ganz bestimmte Bedienschritte üben. Diese wurden einem gezeigt und danach musste man sie solange üben, bis man sie auch perfekt oder nahezu perfekt beherrschte. Das ist eigentlich ein relativ stupides Reproduzieren einer Tätigkeit, in dem Maße, dass man immer besser wird und irgendwann kann man es dann. Und das hat sich jetzt ein bisschen verändert, weil mir keiner etwas vormacht, sondern ich muss selber Wege und Lösungen finden, die mich an mein Ziel bringen.

*Können Sie konkret beschreiben, auf welchen Gebieten Sie Kompetenzen auf diese selbstgesteuerte bzw. informelle Art erworben haben?*

Ja, das ist ganz einfach. Die Redakteure würden Recherche sagen. Dass man einfach sagt: „Wir haben hier die und die Aufgabe, kümmern Sie sich darum, wie Sie da an Informationen herankommen. Denken Sie sich eine Art und Weise aus, wie Sie mit den Informationen umgehen können, ob Sie diese nutzbringend für Ihre Aufgabe einsetzen können.“

Ich habe viel durch Gespräche mit Leuten, die ähnliche Aufgaben haben, gelernt – auch mit Personen aus völlig fremden Bereichen, die aber ähnliche Aufgaben gestellt bekommen. Das ist weiter der Freundeskreis, Familie, auch Arbeitskollegen und ansonsten learning by doing. Also wenn ich z. B. eine

Excel-Tabelle erstellen musste, dann habe ich mich einfach daran gesetzt und versucht aufgrund von Wissen, wie solche Computerprogramme strukturiert sind - das weiß ich, woher auch immer, das eignet man sich irgendwie einfach an, da hat man versucht, die schon präsenten Kenntnisse zu übertragen und das funktioniert auch, in den meisten Fällen. Wenn man ein Computerprogramm verstanden hat, warum auch immer oder woher auch immer, dann fällt es einem relativ leicht, andere Programme zu lernen und diese dann für sich zu nutzen und dann nach und nach immer tiefer einzusteigen. Aber da würde ich zusammenfassend sagen, ich habe sehr viel gelernt durch Gespräche, Zuschauen und Ausprobieren.

*Wie hoch schätzen Sie den Nutzungsgrad dieses informellen Lernens ein, dieses learning by doing, Zuschauen, Ausprobieren und Gespräche mit Kollegen?*

Sehr hoch – gerade in dem Bereich der mit PC im weitesten Sinne zu tun hat, mit Computerprogrammen – ist meine Auffassung und das kann ich auch bestätigen durch die Aussagen von Kollegen. Wenn man einmal begriffen hat, wie solch ein System funktioniert, kann man im Grunde jedes Programm, das man nutzen möchte, auch relativ schnell erlernen, weil die Strukturen immer die selben sind. Das ist völlig egal, ob ich einen Brief schreibe und den irgendwie in einen schönen Rahmen packe oder was weiß ich, unterschiedliche Schriften ordentlich formatiere oder ob ich im Studio mit meinem Schnittsystem arbeite. Im Grunde ist es immer dasselbe. Die Arbeitsschritte, die man macht, sind immer die identischen, nur am Ende kommt ein anderes Produkt heraus.

*Jetzt haben Sie insbesondere den Erwerb von IT-Kompetenzen beschrieben. Gibt es noch weitere Bereiche, in denen Sie informell – außerhalb eines institutionalisierten Rahmens – Kompetenzen erworben haben in Ihrem betrieblichen Alltag?*

Wenn sich das jetzt auch auf das Privatleben beziehen würde ...

*Prioritär würde mich das Berufsleben interessieren.*

Da habe ich mir sicherlich unbewusst Dinge angeeignet, ohne dass ich das wirklich vorhatte. Sondern, dass man einfach aufgrund der Tätigkeit, die man macht, aufgrund der Kombinationen mit Mitarbeitern, ob die jetzt aus dem Bereich sind oder aus einem anderen Bereich oder auch mit Vorgesetzten, mit Leuten, die einem – ich will nicht sagen unterstehen – aber die vielleicht ganz anders in ihrem Arbeitsfeld tätig sind, das einfach unbewusst mit aufgenommen wird. So menschliche oder zwischenmenschliche Beziehungen; wie geht man miteinander um oder geht man mit allen Leuten gleich um, und wenn nicht, wo sind denn da die Unterschiede. Und das habe ich schon im letzten Jahr gemerkt. Also dass man mit der Gruppe von Menschen oder Kollegen anders umgehen muss als mit der Gruppe oder mit einer anderen Gruppe. Das habe ich relativ intensiv gemerkt, weil ich durch das neue Tätigkeitsfeld oft an Sitzungen usw. teilgenommen habe.

*Sie haben eben über die Veränderungen gesprochen. Sie haben erzählt, dass sich speziell bei Ihnen der Arbeitsplatz sehr stark verändert hat und auch wie sich insgesamt das Feld verändert hat. Haben Sie in diesem Zeitraum auch an normalen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen?*

Ja, ich habe einige Kurse bei der SRT [Schule für Rundfunktechnik]<sup>548</sup> gemacht, um mein technisches Wissen zu erweitern. Aus dem einfachen Grunde: Durch die neuen Techniken kommen natürlich neue Aufgaben, neue Medien ins Spiel, und da muss man sich einfach weiterbilden. Das geht gar nicht anders, um am Ball zu bleiben. Um auch ein bisschen mehr als nur die reine Bedienung draufzuhaben. Also man muss auch irgendwann mal die Sachen wirklich verstanden haben. Man kann nicht alles durch Ausprobieren lernen. Deshalb muss man mal zu den Schulungen hingehen von der SRT, um da ein gewisses Niveau zu erreichen. Und ansonsten, noch Qualifizierungsmaßnahmen eher so im Bereich Präsentation. Da gab es ja dieses Seminar „Präsentationstechniken“ mit den ganzen weiteren Applikationen, die man dazu nutzen kann, diese PowerPoint-Geschichten.

---

<sup>548</sup> Die Schule für Rundfunktechnik (SRT) ist eine von ARD und ZDF getragene Weiterbildungseinrichtung. Sie bietet insbesondere für die in der Produktion beschäftigten Mitarbeiter der Rundfunkanstalten eine Vielzahl von Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen Hörfunk- und Fernsehtechnik sowie Informations- und Kommunikationstechnik an.

Dann hat man noch ein oder zwei Kurse gemacht, die so in die gleiche Richtung gehen. Also eher weg vom Technischen, sondern rein zum Vermitteln von Information.

*Wo sehen Sie den Nutzen oder Sinn und Zusammenhang zwischen diesen Qualifizierungsmaßnahmen, z. B. Schule für Rundfunktechnik oder hausinterner Schulung, und auf der anderen Seite mehr aus Eigeninitiative resultierendem Lernen, diesem informellen Lernen?*

Das Lernen an einer Schule, vor allem wenn es eine überregionale Schule ist, das hat den ganz großen Vorteil, dass man Kontakt zu den Kollegen anderer Rundfunkanstalten – also in meinem Berufsfeld – bekommt. Da vielleicht einfach nur Ideen aufschnappt, die jetzt gar nicht unbedingt was damit zu tun haben, was in diesem Kurs stattfinden soll. Einfach dadurch, dass man sich unterhält und wenn man dann nach Hause gekommen ist, einfach noch mal überlegt, was hat er mir denn erzählt und was fand ich daran so interessant und schon geht die Tour wieder von vorne los. Das heißt, dann hat man einen Aufhänger und dann kann man, damit man mehr Informationen bekommt, wieder dieses Informelle benutzen, dass man sich also selbst kundig macht, selbst Informationen sammelt. Und wenn man weitergehende Informationen haben will, dann geht man wieder zur Schule für Rundfunktechnik und dann fängt das Ganze wieder von vorne an. Das heißt, dann krieg ich da wieder professionelle Grundlagen, Informationen, Hintergründe und hab dann sozusagen den Kreis einmal geschlossen. Ich war da wegen irgend eines Kurses, hab da eine neue Idee bekommen, hab mich selber drum gekümmert, will dieses Wissen vertiefen und treffe dann natürlich neue Kollegen, die mit einer neuen Idee kommen und so geht das immer weiter. Als wenn man so einen Knoten hat, die Schule für Rundfunktechnik, - in meinem Bereich jedenfalls – dann zweigen davon quasi Blütenblätter ab, wo man dann sagen kann, ich werde mich eine Zeit lang privat oder selbsttätig drum kümmern. Und wenn mir das reicht, dann ist es gut und wenn nicht, dann gehe ich wieder zur Schule und dann kann es passieren, dass man ganz andere Bereiche [übertragen] bekommt. Mir ist es jedenfalls so passiert.

*Könnten Sie sagen, wo Sie am meisten gelernt haben in den letzten drei Jahren. Oder wodurch, durch welche Form bzw. welche Formen?*

Am meisten lerne ich durch dieses informelle Lernen. D. h., irgend jemand zeigt mir etwas, wie irgend etwas funktioniert oder erklärt mir irgend welche Zusammenhänge ... Nein, ich mache es besser im technischen Bereich, das ist bei mir jedenfalls so. Wenn mir da jemand etwas zeigt, wie das geht, dann lerne ich in dem Moment, weil ich weiß: „Aha, die und die und die Möglichkeiten gibt es“. Die werde ich alle nicht sofort beherrschen, das ist mir völlig klar. Aber ich weiß, dass es die gibt, und das probier ich an den Maschinen so lange aus, bis ich das kann. Und wenn ich dann nicht weiterkomme, kann ich ja den Kollegen wieder fragen. Aber es ist schon so, dass ich für mich am besten oder sehr gut lernen kann einfach durch Zuschauen und hinterher Reproduzieren. Diese andere Art, dass man Wissen bekommt, vorgefertigt quasi bekommt, das geht bei mir oft - weil es auch eine Konzentrationssache bei mir ist - da rein und da geht es auch schnell wieder raus. Aber wenn ich nicht das komplette Wissen habe, sondern nur Stichpunkte, an denen ich mich entlang hängele und dann versuche, selbsttätig diese Stichpunkte oder diese Felder irgendwie mit Wissen zu füllen, wenn ich das selber mache, dann lerne ich einfach am meisten dabei.

*Gibt es Situationen in Ihrer alltäglichen Arbeit, wo Sie auch schon mal gedacht haben: Hier hätte ich gerne mehr Know-how, hier hätte ich gerne mehr Kompetenzen?*

Selbstverständlich. Täglich. Nicht im Bereich meiner alten Tätigkeit, denn da bilde ich mir jetzt einfach mal ein, das beherrsche ich, sondern eher jetzt in dem Bereich, der für mich Neuland ist. Was einfach mehr so in Sachen Mitarbeiterführung, Mitarbeiter- - ich will nicht sagen Motivation,- das brauche ich nicht, aber in einen Bereich, der mir völlig fremd ist bisher noch - geht. Im Bereich – Verwaltung ist auch das falsche Wort – also irgendwo da, wo mir einfach die Grundlagen fehlen, die ich nie gelernt habe, also informell nicht gelernt habe, Sie wissen, was ich meine.

*Denken Sie an diesen Punkten, dass Sie dort auch mit Qualifizierungsmaßnahmen, mit Seminaren weiterkämen, um diese Lücken zu füllen?*

Auf jeden Fall. Denn das sind bei mir Grundlagen, die mir fehlen. Und ich denke, Grundlagen sollten schon professionell oder mit Hand und Fuß

vermittelt werden. Damit man da ein gesundes Basiswissen hat. So diese kleinen Sachen, ich denke immer wieder an unsere tontechnischen Einrichtungen, da muss man auch vernünftige Grundlagen haben. Aber alles darüber hinaus, was man spielerisch oder durch Ausprobieren rausbekommt, das brauche ich nicht in einem Institut zu lernen, das lerne ich dadurch, dass ich es anwende. Aber ohne Grundstock würde das auch nicht funktionieren. Also ein Grundstock muss schon auf einem vernünftigen Fundament stehen. Und ich denke, dass professionelle Leute, die das tagtäglich vermitteln, einfach viel mehr Erfahrung und viel mehr Wissen haben, und das auch mit Sicherheit klüger machen und auch schneller damit durchkommen.

*Wenn Sie ans nächste Jahr denken, was planen Sie da? Planen Sie eher Qualifizierungsmaßnahmen, also externe Institute zu besuchen oder interne Veranstaltungen oder eher selbstgesteuertes, also informelles Lernen?*

Ich gehe einmal davon aus, dass ich mich auf dieses informelle Lernen beschränken muss, um die Zusammenhänge in diesem Hause erst einmal zu erlernen. Also das neue Aufgabengebiet bei mir ist einfach so, dass ich jetzt aus meiner kleinen Nische herauskommen und die Verbindungen, die Strukturen, wie hängt diese kleine Insel eigentlich in dem Gesamtkonzept der Rundfunkanstalt drin – das muss ich jetzt erst einmal für mich erlernen. Und das kann mir im Grunde nur jemand sagen, der schon in der Thematik steckt – in diesem Falle wird es mein Vorgesetzter sein. Der wird mir dann natürlich im Rahmen einer Einweisung oder ähnlichem die Sachen nahe bringen. Da nutzt mir natürlich in dem Moment ein Seminar recht wenig, weil sich das natürlich nicht auf die Besonderheiten unserer Rundfunkanstalt konzentrieren wird. Das werde ich dann sicherlich im Nachgang machen, aber erst einmal muss ich jetzt die ganzen Strukturen des Hauses kennen lernen: Was hängt wie zusammen, welche Aufgaben werde ich in diesen einzelnen Bereichen mit übernehmen müssen oder welche Aufgaben gibt es da überhaupt. Das kann mir im Grunde nur jemand sagen, der das selber schon gemacht hat. Aber wenn das Feld dann einmal abgearbeitet ist, dann werde ich sicherlich auch wieder professionelle Kurse besuchen. Weil ich dann genau weiß, wo es wirklich hakt, wo konkret.

*Vielleicht noch einmal eine Frage bzgl. der Aufteilung zwischen informellem Lernen und Lernen in institutionellen Maßnahmen. Können Sie in etwa einschätzen, wie viel Prozent Sie informell lernen und wie viel Prozent im Rahmen institutioneller Maßnahmen?*

Da kann ich ganz einfach nur sagen, ich arbeite 220 Tage glaube ich im Jahr – wenn ich dann rückblicke auf das vergangene Jahr, wie viel Tage ich da auf einer Fortbildung war –das können maximal 10 Tage gewesen sein – und dann kommen wir auf 5% so plus minus. Also mehr wird es, glaube ich, nicht sein.

*Als letzte Fachfrage möchte ich Sie gerne fragen, welchen Zusammenhang Sie zwischen den Begrifflichkeiten Qualifizierung bzw. Qualifikation und Kompetenz sehen? Wie schätzen Sie das ein?*

Um sich für eine Aufgabe zu qualifizieren glaube ich – ich glaube, dass eine Kompetenz höherwertig als Qualifikation anzusehen ist. Also es können sich viele Leute sicherlich Fähigkeiten aneignen, und das würde ich dann als Qualifizierung betrachten. D. h. wenn du das und das kannst, dann bist du qualifiziert dafür, die und die Tätigkeit auszuführen. Kompetent ist für mich aber eine Stufe höher aus dem Grunde, weil ich dann sage, jetzt habe ich zwar meine Qualifizierung und ich kann das, was ich machen muss, auch hinkriegen, aber wenn ich weitergehende Fragen habe, dann kann mir das nur jemand sagen, der auf dem Gebiet kompetent ist im Sinne von mehr Wissen hat, und daher ist für mich die Kompetenz höherwertiger.

*Zum Abschluss möchte ich Sie fragen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben.*

Alter 39. Das Tätigkeitsgebiet bis heute – ich bin als Ingenieur eingestellt mit besonderen Aufgaben, d. h. ich habe sowohl die Studiotätigkeit, zwar jetzt sehr weit heruntergefahren, wie auch Felder zu bearbeiten wie Planung – wenn neue Aufgaben gestellt werden - in dem Sinne: Wie gehen wir das Problem an, was brauche ich zur Lösung des Problems? Und als Drittes quasi die Kontrolle, Überwachung, Endabnahme.

Interview 6 – Hörfunk-Redakteurin (geführt am 11.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die Auswirkungen auf Ihren Arbeitsplatz, auf Ihr Arbeitsumfeld gehabt haben?*

Na klar, die ganze Computerisierung. Als ich mein erstes Praktikum gemacht habe, schrieb man noch mit der Schreibmaschine – inzwischen schneidet man am Computer. Und wenn ich heute einem Volontär erzähle, dass ich mit Bändern schneiden kann, dann sagt er: „OH, das muss ja, das war ja“ – so ungefähr als wenn man ein Dinosaurier wäre. Also, es ist extrem und ich vermisse zum Teil das Sensuelle an dem, was wir jetzt heute tun. Ich finde das klasse mit den Computern, ich habe mir das ziemlich schnell angeeignet und es macht Spaß, aber dabei ist auch ein bisschen was verloren gegangen, finde ich.

*Gibt es noch weitere Veränderungen, die Auswirkungen auf Ihr Tätigkeitsgebiet genommen haben?*

Man arbeitet viel hektischer, viel schneller, man muss vielmehr Tätigkeiten gleichzeitig ausführen – das ist zwar etwas, was mir entspricht, weil ich eher ohnehin so ein schneller Typ bin. Aber man verliert zuweilen den Überblick, weil man nicht nur – ich bin Redakteurin – und man muss jetzt viel mehr auf einmal machen – man muss das Internet noch füttern, man muss seine Sendung machen, man muss sowieso moderieren und so – aber es sind nicht mehr nur so zwei, drei begrenzte Gebiete, sondern eigentlich muss man ein Allrounder sein und ich denke, gerade älteren Kollegen ist das zum Teil zu viel. Für die ist es relativ schwierig, sich da umzustellen und das ist auch eine hohe Anforderung.

*Wie haben Sie diese Veränderungen persönlich bewältigt, wie sind Sie mit diesen Veränderungen umgegangen?*

Ach, ich meine, das hat mir eigentlich Spaß gemacht. Ich lerne gerne neue Sachen und mir ist das auch sehr leicht gefallen, mich da rein zu finden eigentlich.

*Wie haben Sie das gemacht, wie haben Sie sich da reingefunden, wie haben Sie das gelernt?*

Das ist ja nichts, was plötzlich passiert. Computer, das gab es irgend wann, nachdem ich im Studium die ersten Seminararbeiten mit Schreibmaschine, wie wir alle noch, geschrieben haben, gab es dann irgendwann so langsam Computer und irgendwann hat man sich einen gekauft. Dann lernte man damit umzugehen, aber bestimmt bin ich damit nicht so firm wie jemand, der damit aufwächst heutzutage, was das Schreiben betrifft. Aber es ist natürlich für das Schreiben ein großer Vorteil, wenn man Beiträge schreibt und in Minutenschnelle irgendetwas umbauen kann. Das ist natürlich millionenmal besser, als wenn man das alles schon im Kopf haben muss und nicht halbfertig irgendwie in die Maschine tippen kann. Also es ist sicherlich leichter für manche Sachen, für manche Sachen ist es aber so, dass, ich denke, man – lustig, weil wir haben gerade im Kollegenkreis vor ein paar Tagen darüber gesprochen, und meine Argumentation war, dass man anders denkt, man denkt fragmentierter, man hat nicht mehr so die Notwendigkeit, ganz stringent zu denken und das hat Vor- und Nachteile. Also wenn man es philosophisch betrachten würde, ein ganz anderes Herangehen. Aber ich finde es spannend, es macht eigentlich Spaß.

*Können Sie definieren, wodurch Sie am meisten gelernt haben in den letzten zwei, drei Jahren in Bezug auf Ihr Tätigkeitsgebiet?*

Meinen Sie jetzt Personen oder überhaupt?

*Überhaupt.*

Learning by doing in jedem Fall, einfach Sachen Ausprobieren, ganz viel von Kollegen. Also sich mit einem Tontechniker unterhalten, wenn man mit ihm ins Gespräch kommt und z. B. ein langes Gespräch über Schallwellen führen oder mit einem anderen Kollegen vielleicht in der Pause ins Gespräch kommen und über dessen Lebenserfahrung in einem ganz anderen Land reden. Das ist eigentlich das, was am spannendsten ist. Klar, man lernt auch bei der Arbeit, die man macht. Wenn ich jemanden interviewe und mich in ein Thema einarbeite, das ich vorher nicht kannte, oder nicht in dem Maße. Natürlich, der Beruf an sich ist ja ständiges Lernen. Wenn man nicht neugierig wäre, würde

man nicht Journalist werden. Und natürlich die Auslandsaufenthalte. Je öfter ich irgendwo im Ausland gearbeitet habe, desto mehr lernt man auch über sich, nicht nur über das andere Land. Die drei Sachen würde ich jetzt sagen.

*In welchen Bereichen, in welchen Gebieten haben Sie gelernt, haben Sie Kompetenzen ausgebaut, aufgebaut?*

Ich habe sehr viel gelernt über das Arbeiten im Team. Ich habe immer noch eine halbe Führungsrolle, das musste ich auch erst lernen, damit umzugehen. Das konnte ich z. T. lernen in Seminaren, aber vor allem so im täglichen Umgang. Also das meiste ist eigentlich learning by doing. Dann über das Beibringen an andere Leute habe ich viel gelernt. Wenn ich einem Volontär oder einem Praktikanten irgend etwas erkläre, egal ob das jetzt am Computer ist, an der AWS oder nur beim Schneiden oder nur wie man einen Beitrag aufbaut, dann mache ich mir selber auch was klar. Und oft lerne ich dabei sehr viel: Auch vielleicht ein bisschen langsamer zu sein, oder etwas umzustellen. Ja, dabei lerne ich wirklich viel.

Sie haben gefragt, was man noch gelernt hat. Also sicherlich auch, vor der Technik weniger Respekt zu haben. Am Anfang hatte ich noch das Gefühl: „Hu, Computer.“ Aber inzwischen ist das eben ein Arbeitsgerät und man kann damit umgehen. Und wenn man weiß, wie die Knöpfe zu bedienen sind, ist es einfach, und wenn man sich verheddert hat, ist es schwierig. Aber das ist mit anderen Arbeitsgeräten auch nicht anders.

*Sie haben eben gesagt, Sie haben auch schon mal ein Seminar besucht. Darauf zielt auch meine nächste Frage. Im Vergleich von Seminaren und informellen Formen wie sehen Sie da den Nutzen, zum einen von institutionellen Qualifizierungsmaßnahmen, klassischen Schulungen und auf der anderen Seite von informellen Formen, z.B. Lernen über Kollegen, anderen Leuten etwas zeigen etc.? Welche Qualität haben diese beiden Formen?*

Das kommt auf das Seminar an. Also im Prinzip, denke ich, lernt man am meisten in der Praxis, aber ohne das Theoretische ist das eher chaotisch. Das hat eine einfachere Ordnung, wenn man vorher so ein bisschen was weiß über das Gebiet. Nun sind Seminare ja auch verschieden. Ich hätte gerne eine

ZFP-Schulung gemacht in letzter Zeit oder in den letzten Jahren, einfach um wieder etwas kreativer zu werden oder Ideen von anderen Leute zu kriegen, wie man was macht. Weil man sonst zu sehr in der Routine verharrt. Und das ist ja eine andere Art von Seminar, die mehr so das Spielerische anregt, als ein Seminar, wo man Fertigkeiten erwirbt wie Führungsgespräch, Zielgespräch. Das ist eher etwas Abstrakteres, nicht etwas, was man direkt anwenden kann. Ich kann das nicht so genau erklären, ich glaube, das ist schon klar. Ich finde beides wichtig, aber das in der Praxis nimmt einfach einen viel größeren Raum ein, weil ein Seminar dauert vielleicht drei Tage und learning by doing dauert 360 Tage.

*Gibt es Situationen in Ihrem Beruf, in Ihrem alltäglichen Arbeiten, wo Sie davor stehen und sagen: Da würde ich jetzt gerne mehr wissen, da benötige ich jetzt mehr Know-how, ein Mehr an Kompetenzen?*

Dann hole ich mir das eigentlich. Also wenn mir irgendeine Information fehlt, dann suche ich mir die irgendwo. Entweder ich frage einen Kollegen: „Weißt du wie das und das geht?“ Das ist der erste Weg, je nachdem, wer es ist, auch ein Mitarbeiter der Technik, oder jemand im Haus. Und je länger man wo ist, desto besser kennt man natürlich auch die Wege: Wen muss ich fragen, um das und das rauszukriegen. Und als Journalist recherchiert man ja ohnehin viel, also man weiß ständig Sachen nicht, insofern geht es dauernd weiter dann. Das, was ich wirklich lernen möchte, wäre weniger Arbeiten oder effektiver Arbeiten und Stress vermeiden. Weil durch diese Arbeitsverdichtung ist es so viel, was auf einen einprasselt, dass selbst, wenn man gut organisiert ist und schnell abarbeitet und effektiv ist, dass man das Gefühl hat: Das schaffe ich überhaupt alles gar nicht mehr. Natürlich kriegt man es immer noch hin. Aber das finde ich eher so - Entspannungstechniken eher als irgendwas anderes sollte man vielleicht anbieten.

*Diese Punkte, die Sie jetzt gerade aufgezählt haben, wie Sie vorgehen in den Situationen, in denen Sie Know-how vermissen, können Sie sich denn auch vorstellen, diese Dinge, auch durch ganz normale Qualifizierungsmaßnahmen zu erwerben?*

Also wenn es z. B. um so Sachen geht, ich würde gerne mal lernen, wie man Excel-Tabellen erstellt. Ich brauche das nicht jeden Tag, aber so was, klar,

dafür ist eine Qualifizierungsmaßnahme sehr gut. Oder HTML [Programmiersprache zur Gestaltung von Internetseiten] würde ich gerne lernen, und das geht sicherlich mit einem Seminar sehr gut. Aber bei den meisten anderen Sachen denke ich, wenn man jemanden kennt, der es einem mal eben so nebenher beibringt, ist es fast effektiver, wenn man es wirklich machen will. Sonst, wenn man nicht genug Zeit hat, dann wird es sowieso nichts.

*Wenn Sie jetzt aufs nächste Jahr schauen, was planen Sie da? Planen Sie verstärkt Qualifizierungsmaßnahmen oder, so wie Sie es eben geschildert haben, dass Sie mehr oder minder learning by doing praktizieren oder beides gemeinsam. Haben Sie schon eine Idee, wie Sie nächstes Jahr prioritär lernen möchten?*

Ich würde gerne ein, zwei Qualifizierungsmaßnahmen machen nächstes Jahr, also wirklich Schulungen wieder. Weil ich das Gefühl habe, es ist Zeit, mal wieder etwas von außen zu holen und nicht mehr so im eigenen Brei immer wieder das Gleiche zu kochen. Das, würde ich gerne machen.

*Und informelles Lernen, Sie haben eben gesagt learning by doing, Arbeitshektik etc. Ist das nur ein Notnagel oder sehen Sie das wirklich auch als sinnvoll an?*

Learning by doing? Ich finde das absolut sinnvoll. Wenn ich jemanden was zu tun gebe, und dem sage: „Mach einen Beitrag“, und erkläre ihm alles vorher, wie er das machen muss, aber der macht es nie, dann kann er das nicht. Das ist bei mir genauso, wenn mir jemand sagt, ich zeige dir das einmal und dann probierst du das aus. Das ist das Einzige, was wirklich funktioniert. Und dann seinen eigenen Stil darin finden, ich denke, dann hat man es sich auch irgendwann angeeignet. Sonst ist es immer noch: Der hat mir das so und so gezeigt und ich muss das nach System A machen. Aber ich muss ja mein eigenes System finden und dazu brauche ich Erfahrung und die Erfahrung kriege ich nur, wenn ich es ausübe.

*Wir haben jetzt eben so ein bisschen die Qualifizierung, Lernen, Kompetenz etc. angesprochen und jetzt kommen wir zur letzten Fachfrage. Wo liegen Ihrer*

*Meinung nach die Zusammenhänge zwischen den Begrifflichkeiten Qualifikation und Kompetenz?*

Im Prinzip bedeutet es ja das gleiche. Aber Kompetenz klingt in meinen Ohren eher wie etwas, das man wirklich kann, was man wirklich abrufen kann. Und Qualifizierung, gut vielleicht steht das in meinem Lebenslauf und ich müsste das eigentlich können, aber vielleicht kann ich es gar nicht ausüben. Aber das ist nur rein subjektiv eine Besetzung von den Begriffen. Qualifizierung ist so etwas, da kann man sich nicht so richtig drauf verlassen. Es könnte sein, dass es vielleicht was wird, aber es hat noch tönernen Füße. Und Kompetenz steht da. Aber das ist wirklich nur, was die Worte für mich bedeuten, es ist sicherlich nicht die Wortgrundbedeutung.

*Meine letzte Frage lautet: Wie alt sind Sie und welche Tätigkeit üben Sie im Moment aus?*

Ich bin 38, ich bin Hörfunk-Redakteurin.

Interview 7 - Mitarbeiterin der Hörfunk- und Fernsehtechnik (geführt am 12.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen in den letzten Jahren denken, gibt es da Veränderungen, die in besonderem Maße Auswirkung auf Ihren Arbeitsplatz, Ihr Arbeitsumfeld, Ihre Tätigkeit gehabt haben.*

Ja, und zwar die Einführung der digitalen Technik hat erst einmal dazu geführt, dass in unserer Abteilung die Arbeit weggenommen wurde, durch die Einführung von DALET, so dass es erst einmal einen Einbruch gab, obwohl man das handwerkliche Können hat. Und ich übe meinen Beruf auch gerne aus. Es war schon so, dass das erst einmal ein richtiger Einschnitt war. Dann wurden andere digitale Systeme eingeführt, die dazu führten, dass wir uns ganz neu mit dem Handwerksgerät, Handwerkszeug auseinandersetzen mussten – und das hat dazu geführt, dass man erst einmal PC-Kenntnisse erwerben musste, die aber mit der eigentlichen Arbeit weniger zu tun haben, sondern nur mit dem Ablauf, wie man was ablegt und so. Und das hat schon eine kolossale Veränderung gegeben und die Studios sind jetzt im Vergleich zu den Studios früher viel weiter entwickelt. Also wir haben viel mehr Möglichkeiten, Klang zu beeinflussen und dadurch werden die Ansprüche der Redaktionen auch höher. D. h. unsere Ansprüche müssen mit steigen oder vorhandene Ansprüche werden endlich befriedigt.

*Wie haben Sie diese Veränderungen bewältigt, wie sind Sie persönlich mit diesen Veränderungen umgegangen?*

Also die erste Veränderung mit diesem Einbruch hat bei mir bewirkt, dass ich mich überflüssig gefühlt habe, dass ich gedacht habe, niemand will mehr meine Fähigkeiten abrufen und obwohl man mir immer wieder versichert hat, so wäre das natürlich nicht, aber der Chef hat gesagt, sie sollten jetzt die digitale Technik benutzen. Das hat auch dazu geführt, dass ich versucht habe, mich woanders zu bewerben, weil ich völlig frustriert war – ich wollte dann gar nichts mehr mit dem Beruf zu tun haben.

Dann geschah dieser andere Schritt und dann war ich mit Feuer und Flamme dabei und habe mit Kollegen, mit Herrn X in dem Falle und anderen, mir die Technik angeeignet. D. h., die haben uns geschult, eine sehr intensive

Schulung war das von 8, 10 Kollegen. Das war nicht in Nürnberg [bei der SRT], sondern hier im Haus und das waren vier Wochen. Wir haben wirklich Schritte eingeübt, theoretisch, und haben diese dann praktisch angewendet, weil das Problem beim Lernen am PC ist, dass man, wenn einer mit der Maus arbeitet, gar nicht so schnell verfolgen kann, was macht der da gerade oder warum macht der das so, wie er es macht. Und wenn man dies selber macht und ist dreimal woanders gelandet, als man hin wollte, dann lernt man viel, viel mehr. Zwar erst auch überflüssige Dinge, weil man natürlich erst in völlig falsche Bahnen gerät, aber man lernt dann auch Ebenen kennen, die man vorher gar nicht kannte. Und manchmal - und die haben sich Gott sei Dank immer darauf eingestellt, wenn man in so einen Irrweg oder so eine Sackgasse gekommen ist, uns zu erklären, warum wir dort gelandet sind, was es überhaupt für eine Bedeutung hat, dass es die gibt, diese Sackgasse, und oft haben sie natürlich auch gesagt: „Das braucht ihr aber nicht.“ Um erst einmal diesen Grundlevel herzustellen, nicht, dass wir das nicht wieder irgendwann abrufen können, sondern einfach zu wissen, das gibt es, das brauche ich jetzt nicht, die Basis muss ich erst einmal haben, um überhaupt diese Masse an Stoff, die man lernen muss, zu bewältigen.

*War das eine klassische Schulung?*

Nein, das war im Studio. Die haben uns wirklich so – wir haben angefangen bei Adam und Eva, wobei wir nicht die Audibearbeitung an sich lernen mussten. Dass man Audio bearbeiten kann und wie man bestimmte Geräte einsetzen muss, das kannten wir aus unserer alten Arbeit. Aber bei der digitalen [Technik] sind es andere Geräte, d. h. die haben andere Funktionen, man muss andere Kriterien beachten, man muss sorgfältiger sein im Beschriften von irgendwelchen Sachen, was man vorher einfach nicht brauchte. Also dieser Schriftkram oder dieses überhaupt Benennen von einzelnen Teilen hat immens zugenommen. Und dann haben die Kollegen es so gemacht, dass wir kleine Abschnitte gemacht haben und haben mit uns geredet, uns erzählt, wir haben Fragen dazu gestellt, dann haben wir das selber ausprobiert und wir haben uns in Gruppen aufgeteilt. Es waren immer zwei Kollegen, die dann zusammen waren und ein Lehrer. Das war eine unheimlich gute Quote und es war auch immer direkt am Objekt. Wir haben

Audiomaterial von Kolleginnen aus den Redaktionen bekommen, um diese zu bearbeiten und es war fantastisch, weil es eben learning by doing war.

Es gibt eine Situation, an die ich mich erinnere: Das war so eine theoretische Sache und ich habe das nicht verstanden. Ich habe Tage lang darüber nachgedacht und irgendwie blockierte das das ganze andere Lernen und dann ist mir nachts – ich bin nachts wirklich aufgeschreckt im Bett und habe gedacht: „Ach, so funktioniert das.“ Und dann ist das ganze andere Wissen nachgerutscht. Das war wirklich wie so ein querstehender Groschen in einer Spardose und als der dann fiel, fielen die anderen auch mit. Und dann konnte ich auch alles aufnehmen, was danach kam, zumal, ich denke auch, dass das Alter und die Anwesenheit in der Rundfunkanstalt auch eine bestimmte Rolle spielt.

Also ich bin 47, also damals war ich dann 44 und ich bin nur drei Tage in der Woche hier, d. h. ich habe große Lücken, ich bin ja mehr nicht da, als dass ich da bin. Und dadurch kann ich nicht etwas im Nachhinein ausprobieren. Also es passierte dann nur während des Seminars oder dieser Schulung, aber ich hatte keinen Raum, wenn kein Schulungstag war, dann einmal selber daran zu gehen, zu tüfteln. Das habe ich gemacht, als ich geschult war oder die Grundschulung absolviert hatte. Da habe ich mich wirklich oft noch eine Stunde nach der Arbeit hingesezt und habe etwas ausprobiert, einfach noch einmal das, was wir erst nicht wissen brauchten, aber was mich interessierte – einfach so das Bearbeiten von Audio habe ich ausprobiert, wirklich in meiner Freizeit, wobei ich glaube, das ist auch das, was man machen sollte. Unabhängig vom Druck, dass irgendjemand einem im Nacken steht und sagt: „Dann und dann muss das Projekt aber fertig sein“ – dass man einfach sagt: „So und ich tüftle jetzt an dieser einen Blende oder an diesem einen Feature, was ich importieren kann, herum, bis es mir gefällt.“ Wenn es dann den anderen auch gefällt, ist das besonders gut, aber es muss mich befriedigen. Und wenn die anderen sagen: „Och, ist doch gut genug“, das ist nicht genug, das ist nicht genug für mich.

*Gibt es noch andere Lernformen, die Sie nutzen? Sie haben eben gesagt, diese mehr oder minder institutionellen Formen plus dieses Ausprobieren. Gibt*

*es noch andere Formen, bei denen Sie sagen, das bringt Sie auch weiter, davon lernen Sie oder dadurch bauen Sie Ihre Kompetenzen auf?*

Also, erst mal dann während der Arbeit natürlich auch. Also nach der Schulung, als wir dann in diese digitalen Studios konnten, die dann komplett digital waren. Es war ja nicht nur ein digitales Arbeitsgerät, sondern diese ganzen Studios sind jetzt digital. Man hat verschiedene Möglichkeiten, etwas zu erreichen, verschiedene Wege zu gehen und für sich dann eben den Weg zu finden, der einem am leichtesten von der Hand geht, am intuitivsten ist. Das muss wirklich jeder für sich selber herausfinden. Jeder von den Kollegen, die jetzt so geschult sind wie ich, hat eine andere Arbeitsweise. Das ist wirklich verblüffend. Wenn man dem anderen über die Schulter guckt, denkt man: Warum macht der das denn so, anders geht das doch viel schneller. Er ist genauso schnell, nur er erreicht es auf einem anderen Weg. Also viel durch Ausprobieren.

Es gibt auch Post von den Kollegen. Also immer, wenn eine Neuerung, eine Änderung oder Verschlechterung passiert mit diesen digitalen Geräten, dann kriegen wir Post, und die ist zum Teil in einem sehr amüsanten Stil geschrieben. Also nicht so die Fakten um die Ohren, sondern alleine die Schreiben z. B. „Köln im November des Jahres so und so“ also als Datum, so geht das schon los. Und dann wird zum Teil auch sehr ironisch auf Fehler, die das System hat, reagiert. So dass einfach durch diese Sprache man das viel besser behält. Wenn man selber über die Sachen lacht, man hat das selber schon erlebt oder hat selber vielleicht auch den Fehler verursacht, vielleicht so zwischen den Zeilen erwähnt, das ist eine sehr gute Art, diese Sachen zu behalten, die neu sind, diese Features, die immer dazukommen. Ich denke, alles andere, also nüchterne Sprache, so Gebrauchsanweisungen – natürlich sind sie hilfreich, wenn man ad hoc was sucht, aber meistens verzettelt man sich in diesen Gebrauchsanweisungen. Ich frage dann lieber einen Kollegen, ruf den an und frag ihn: Wie machst du das dann und dann und ich habe gerade das und das Problem. Das ist für mich einfacher. Aber, ob das jetzt eine spezielle Art ist zu lernen, kann ich Ihnen gar nicht sagen.

*Können Sie bitte beschreiben oder benennen, in welchen Bereichen Sie außerhalb institutioneller Formen Know-how, Kompetenzen, Themenfelder*

*sich angeeignet haben? Sie haben eben öfter das Stichwort Digitalisierung genannt. Haben Sie noch andere Punkte, wenn Sie die letzten zwölf Monate, die letzten drei Jahre vielleicht zurückblicken. Wo sehen Sie Kompetenzfälle, wo Sie sagen, da habe ich meinem Eindruck nach Kompetenzen oder Wissen aufgebaut?*

Ja, also diese neuen Studios sind eigentlich ja nur virtuell vorhanden. Man hat verschiedene Ebenen, auf denen man arbeiten kann. Natürlich ist da ein Regler, aber dieser Regler kann mehrere Funktionen haben. Das heißt, diese Digitalisierung, diese Fortschreitung, diese neuen Sachen, die auch immer wieder dazukommen, muss man sich ja aneignen. Und das mache ich hauptsächlich durch den Hinweis, den die Kollegen geben, also durch diesen, die nennen das Tipp-Express, den wir immer kriegen, diese Neuerungen. Und dann probiere ich das aus. Und wende es an, wenn ich denke, das ist sinnvoll, das so zu tun oder ich frage nach, wenn ich das für mich nicht sinnvoll finde und dann kriege ich entsprechende Antworten dazu, weil die sich ja schon etwas dabei gedacht haben. Aber wir setzten uns schon sehr stark verbal miteinander auseinander. Also jeder, der an diesen Studios geschult ist, der hat jetzt eine Kompetenz erreicht, wo er seinen Standpunkt gut vertreten kann. Seine Art, mit Neuerungen oder Änderungen umzugehen, basiert auf einem ziemlich sicheren Feld oder Boden. Und von da aus kann er Argumente anführen, die anders sind als meine. Und ich habe die Kompetenz dadurch, dass ich auch immer am Ball bleibe, zu sagen: „Ich handhabe das aber anders.“ Und wir setzen uns sehr stark auseinander damit, mit der digitalen Technik und mit dem, was passiert. Und das geht wirklich so, dass wir uns zusammensetzen z. T. oder auf Zuruf.

Also jetzt durch diesen Umzug [der Rundfunkanstalt] nach Bonn sind natürlich auch – gerade was Technik angeht – verschiedene Fehler drin gewesen, die in Köln ausgemerzt waren, aber hier wieder aufgetreten sind, oder anders aufgetreten sind. Wo man dann einfach als User, wie man so schön neudeutsch sagt, wirklich da steht und sagt: „Was soll das jetzt? Warum taucht dieser Fehler auf?“ Weil man selber gar nicht weiß, warum. Dann wird oft durch Telefongespräch: „Kannst du mal gerade kommen? Komm ins Studio.“ Und während der Arbeit wird dann geguckt, dass man den Fehler behebt. Und dadurch hat man wieder gelernt und hat wieder – wenn Sie so wollen –

Kompetenz entwickelt. So dass ich dann hinterher sagen kann: „Also ich verstehe das.“ Oder ich frage immer so lange nach, bis ich verstanden habe, was da passiert. Wenn irgendwas zusammenbricht, dann will ich wissen, warum das so ist. Ich will lernen, wie ich damit umgehen kann. Also wie ich selber den Fehler vermeide oder den Fehler auch ausbessern kann. Diese Sicherheit, mich auf PC-Ebene zu bewegen, hat immens zugenommen. Nur meine Sehkraft hat etwas nachgelassen.

*Sie haben jetzt sehr stark PC-Kenntnisse, Digitalisierung fokussiert. Gibt es noch andere fachliche Kenntnisse, fachliche Kompetenzen, gibt es noch andere Punkte, die Sie informell Ihrem Eindruck nach gelernt haben?*

Ja. Also es gibt ganz viele Plug-Ins, Möglichkeiten, Klang zu bearbeiten, die wir früher nicht hatten. Die wir natürlich in Nürnberg<sup>549</sup> – ich vor fast 30 Jahren – erworben habe, die ich aber nie einsetzen konnte, weil dieses Gerät zur Klangbearbeitung nicht da war. Ein Beispiel: Hallgerät. Es gab ein einziges Studio, das ein Hallgerät hatte. Und das war meistens für Hörspiele besetzt. Und für den Alltag hier – gut, ob man jetzt einen aktuellen Beitrag verhallen muss oder nicht ... Ich habe das dann wieder abgerufen. Nein, Quatsch, ich habe es neu gelernt. Ich muss wirklich zugeben, ich habe es neu gelernt. Also es sind natürlich digitale Geräte, aber es ist schon so, dass ich neben diesen PC-Kenntnissen und diesen digitalen Geräten gelernt habe, andere Geräte einzusetzen. Weil ich die Möglichkeit bekommen habe, sie einsetzen zu können. Und da musste ich mir natürlich wieder Wissen aneignen, das irgendwie verschüttet war oder bei dem zum Teil auch vorausgesetzt wurde, dass ich das noch weiß. Was aber bei der Länge der Zeit – also dreißig Jahre ist eine lange Zeit – einfach weg ist. Das hat nie einer abgerufen, hat nie einer gefragt, dann verschwindet das einfach. Zumal eben durch diese drei Tage je Woche da ja wieder so eine kleine Kurskorrektur kommt, die eher im häuslichen Bereich liegt und nicht wirklich berufsmäßig.

*Gibt es irgendetwas ganz Überfachliches?*

Nein.

---

<sup>549</sup> Gemeint sind Schulungen der Schule für Rundfunktechnik, deren Standort Nürnberg ist.

*In diesem weichen Sektor eher nicht so?*

Nein.

*Mich würde interessieren, wie hoch schätzen Sie den Nutzen ein dieser informellen (Ausprobieren etc.) Formen, vielleicht auch im Vergleich zu SRT-Maßnahmen, institutionellen Qualifizierungsmaßnahmen?*

Also, ich muss dazusagen, die, die uns geschult haben, waren unheimlich kompetent. Das liegt auch – unterstelle ich einfach mal – daran, dass sie sich das erst kurz vorher selber angeeignet hatten. Das heißt, eine Frage, die wir stellten, rief bei denen die selbe Frage hervor, oder sie haben selber über die Frage gar nicht nachgedacht. Also der Schulende lernte genau so viel oder auch noch während er schulte. Und das hatte für uns den Vorteil, dass nicht irgendwas vorgetragen wurde, sondern dass wir jedes Mal nachgedacht haben: Was hat das für eine Konsequenz? Oder: Wie kommst du jetzt überhaupt auf diese Frage in dem Zusammenhang. Also dieser Stellenwert, ich würde den auf 80 Prozent schätzen, oder 90 sogar. Es war wirklich sehr, sehr gut. Und dieser Austausch der ist nicht zu bezahlen. Weil diese Updates, die es gibt, für diese digitalen Geräte, die kriegt man ja nicht unbedingt mit. Irgendjemand vergisst einem das zu sagen, oder dieser Tipp-Express liegt noch in der Post, man ist selber direkt ins Studio gegangen. D. h. man muss sich austauschen. Oder wenn man sagt: „Hör mal, was machst du jetzt gerade da am Computer?“ Dann sagt der andere: „Ach, hast du das nicht mitgekriegt, da gibt es doch Post zu.“ Und dann redet man wieder darüber. Also das ist wirklich unbezahlbar, diese Kommunikation unter den Kollegen. Wenn einer da Sachen zurückhält, das fände ich schon sehr schade. So eine Art zu arbeiten, das wäre sehr schlecht.

*Gibt es in Ihrem alltäglichen Arbeitsprozess Situationen, wo Sie schon mal vor gestanden haben und gesagt haben: Jetzt hätte ich ganz gerne mehr Wissen, ich hätte gerne mehr Know-how?*

Ja, was so PC-Sachen angeht, warum was wohin abgelegt wird oder irgendwas installieren, davon habe ich keine Ahnung. Und da ruf ich die auch immer, das mache ich nicht.

*Dann rufen Sie ihre Kollegen?*

Ja.

*Denken Sie denn in diesen Situationen, dass für Sie ein Seminar eine Alternative wäre?*

Man kann ja nicht so situationsbedingt Seminare abrufen oder besuchen. Also ich denke, so eine grundlegende PC-Schulung jetzt im Nachhinein, wo man schon Grundkenntnisse hat, oder auch schon weitergehende Kenntnisse. Ich weiß gar nicht, wie gut meine Kenntnisse in PC-Technik sind. Ich kann das gar nicht sagen. Ich benutze das und es geht immer gut, aber warum der [Computer] jetzt was wohin tut, keine Ahnung. Und deswegen könnte ich mir vorstellen, wenn mein Kopf frei ist von diesen handwerklichen Fähigkeiten, die ich für meinen Beruf erworben habe, wo ich die jetzt kann, da ist mein Kopf wieder frei für diese anderen Sachen. Aber ob da ein Seminar ausreicht, - ja, ich denke schon. Aber wenn ich das so einschätze im Verhältnis, dann ist es für mich, glaube ich, learning by doing, die Art und Weise.

*Nächstes Jahr oder die nächsten zwei Jahre planen Sie da von sich aus verstärkt Qualifizierungsmaßnahmen, dass Sie sagen: Ich gehe noch mal weg oder hausintern, oder dass Sie sagen: Ich verlasse mich auf mehr informelle, selbstgesteuerte Formen, learning by doing, über Kollegen etc. oder beides?*

Ich würde schon gerne beides in Anspruch nehmen. Weil es einem einfach viel mehr Sicherheit gibt. Weil man irgendwann wieder auf dem ausgetretenen Pfad ist und man immer denkt, man kann jetzt nicht aus dieser Spur raus. Also das möchte ich einfach nicht, dafür arbeite ich einfach viel zu gern oder liebe ich meinen Beruf viel zu sehr. Das muss auch sein. Also wenn man nicht mehr lernt oder man keine Lust mehr hat zu lernen oder sich was anzueignen, dann – ja, was ist das dann, das ist ja schrecklich. Das kann ich mir nicht vorstellen.

*Haben Sie einen Eindruck, wodurch Sie am meisten in Ihrem Berufsleben lernen, wenn Sie so die letzten fünf Jahre oder die letzten zehn Jahre zurückblicken? Können Sie das sagen?*

Nein. Also bis auf diese Schulung vor drei Jahren, wüsste ich nicht. Also ich hab mein Handwerk ausgeübt. Es wurde ja auch nie viel abgerufen. Das war

eher so – ja, wie soll ich das nennen. Ich hab meine Fähigkeiten zur Verfügung gestellt und die wurden abgerufen oder nicht. Und es ging auch nie über meine Fähigkeiten hinaus, also von daher sah ich da auch keine Notwendigkeit, selber daran etwas zu tun. Dass durch diese digitale Technik da eine andere Qualität reingekommen ist, ist ja nur zu begrüßen. Und wenn man dann an seinem Beruf interessiert ist, hebt man den eigenen Pegel an, weil man es einfach können will.

*Letzte Fachfrage im weitesten Sinne. Wir haben jetzt über Lernen gesprochen, Kompetenz, ein bisschen über Qualifizierung und es ist immer so in der Diskussion: Wie hängen die Begrifflichkeiten Qualifikation und Kompetenz zusammen? Was haben Sie für einen Eindruck, wie gehören diese Begrifflichkeiten zusammen? Wo sehen Sie da Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede?*

Ja, ich glaube, dass Qualifizierung einfach das Angebot ist, jemanden weiter zu bringen. Die Kompetenz ist dann das, was man erarbeitet hat, verinnerlicht hat, was man anwendet. Also nicht nur, dass man qualifiziert ist, sondern dass man das auch eben anwendet. Es nutzt ja nichts, wenn ich irgendwas lerne, und dann will keiner mein Wissen wissen. Dann bin ich zwar qualifiziert, aber keiner will meine Kompetenz, die ich da habe. Und an dem Punkt war ich damals, als DALET eingeführt wurde. Ich war qualifiziert, aber meine Kompetenz wurde nicht abgerufen, weil die Kollegen das alle selber machen wollten, die nicht qualifiziert waren und auch nicht die Kompetenz hatten. Das gehört schon zusammen. Jemand der nicht qualifiziert ist, kann nicht kompetent sein. Oder wenn er so tut, als wäre er kompetent, belügt er sich selber.

*Zum Abschluss würde ich Sie bitten zu sagen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie momentan ausüben.*

Ich bin jetzt 47 und bin Tontechnikerin.

Interview 8 – Redaktionsleiter (geführt am 15.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen denken, die im Rundfunk, hier in der Rundfunkanstalt stattgefunden haben: Hat es auch Veränderungen gegeben, die Auswirkungen auf Ihre Tätigkeit gehabt haben?*

Ja, es hat natürlich große, gravierende Auswirkungen gegeben, z. B. die zunehmende Digitalisierung unserer Arbeit. Tatsächlich, dass wir immer mehr und immer komplexere Dinge am Computer zu erledigen haben, ob das nun SAP ist oder die digitale Tonbearbeitung, die ich in meiner Funktion bei vielen Tätigkeiten eben nicht so intensiv nutze, dass ich jeden Tag über Stunden mit solchen Programmen arbeite, sondern zum Teil einfach auch alle paar Tage, alle paar Wochen für kurze Zeit einmal wieder in solch eine Technik einsteigen muss, um dann aber natürlich auch festzustellen, dass es schwierig ist, sich diese Arbeitsabläufe immer wieder zu merken. D. h. es taucht immer wieder die Frage auf, welcher Kollege kann mir vielleicht einmal schnell sagen, muss ich nun links oben anklicken oder rechts unten oder was war noch einmal der Trick, wie ich das schneller hinkriegen kann, als mühsam über irgendwelche Steuerungsbefehle, die ich mir vielleicht eingeprägt habe. Das sind Punkte bei der Vielzahl von Anwendungen, die man inzwischen beherrschen muss. Zwischendurch kommen dann auch noch solche Geschichten: Man muss eine Präsentation machen. Dann kommt plötzlich das Programm PowerPoint oder man muss für die Koordination eine Programmtabelle erstellen, der Struktur des Programms, dann geht es plötzlich wieder in Excel. Irgendwie ist das alles ähnlich, aber irgendwie ist doch wieder alles ein bisschen anders – und insofern ist schon die Digitalisierung einer der Punkte, die gravierende Auswirkungen auf die Arbeit haben.

*Gibt es sonst noch weitere Punkte, die wichtig sind für Ihren Arbeitsbereich, Ihr Arbeitsumfeld?*

Was bei uns schon eine gewisse Rolle spielt, ist die Arbeitsverdichtung, die stattgefunden hat in vielen Bereichen. Die jetzt jemanden wie mich vor allem damit konfrontiert, dass man stärker oder sehr stark immer wieder versuchen muss, den Mitarbeitern gegenüber zu erklären, warum das notwendig ist, und warum es auch jetzt nicht mehr anders gehen kann. Also im Prinzip die

Vermittlung von Arbeitsverdichtung, die Arbeitsplätze zum Teil abwechslungsreicher macht, aber natürlich auch faktisch zu einer Mehrbelastung für die Mitarbeiter führt.

*Jetzt haben Sie die Veränderungen dargestellt – wie haben Sie diese bewältigt, wie sind Sie ganz persönlich mit diesen Veränderungen umgegangen?*

Das sind jetzt zwei verschiedene Dinge. Wenn ich jetzt einmal bei der Digitalisierung bleibe, dann so, dass ich versucht habe, mir wirklich nur das zu merken, was ich wirklich brauche – also möglichst nicht die Komplexität aller Anwenderprogramme wirklich begreifen zu wollen, sondern mir das raussuche oder das rausgesucht habe, was ich wirklich nutze. Mir bei komplexeren Geschichten vielleicht einfach einen Kollegen oder eine Kollegin gemerkt habe, von dem oder der ich weiß, sie weiß es besser als ich und wenn ich wirklich mehr damit machen muss, frage ich einfach. Selbst wenn ich es vielleicht schon einmal in irgendeinem Seminar gelernt habe oder auch schon einmal selber vor einem Jahr anwenden konnte, aber es dann wieder vergessen habe, dass ich dann einfach irgendwie Rat suche und weiß: Da gibt es jemanden, der weiß es. Ein gutes Beispiel ist Frau X, die in vielen Computertechnologien einfach Klasse ist und die ich dann einfach anrufe und sage: „Wie geht das noch? Ich brauche Hilfe, ich weiß überhaupt nicht mehr, wo ich klicken muss.“

*Wie haben Sie Ihre Kenntnisse, Ihre Kompetenzen prioritär erworben?*

Wenn man noch einmal bei digitalen Geschichten bleibt, bin ich jemand, der sich sehr viel selber beigebracht hat. Was den Vorteil hat, dass man relativ schnell, wenn man einigermaßen ein Grundverständnis hat von den Computerprogrammen, sich dieses Minimalwissen aneignen kann, was man wirklich braucht, aber den Nachteil hat, dass man vielleicht manche Anwendung umständlicher macht als jemand, der die große Schulung gemacht hat und dann hinterher vielleicht auch die letzten Tricks gelernt hat und dadurch natürlich schneller sein kann. Aber meine Erfahrung ist, wenn ich solche Seminare mache, ich unglaublich viel auch in relativ kurzer Zeit vergesse. Also wenn ich nicht unmittelbar am nächsten Tag und dann möglichst irgendwie zwei Wochen am Stück jeden Tag drei Stunden damit

arbeite, ist dieses Wissen bei mir sehr schnell wieder weg aus dem Kopf. Also, dass ich vieles nach dem trial and error Prinzip mache – ich versuche es erst, falle auf die Nase oder falle vielleicht nicht auf die Nase, und frage mich dann durch, wenn ich nicht mehr weiter weiß.

*Jetzt haben Sie die Verbindung zwischen dem informellen Lernen und dem institutionellen Lernen in Schulungen gezogen – können Sie den Nutzen beider Lernformen beschreiben?*

Ja, so ein bisschen, wie ich es vorhin sagte. Dass die Schulung natürlich den Vorteil hat, dass man es wirklich umfassend lernen kann und dass man wirklich ein bisschen tiefer reingucken kann, dass man tatsächlich auch vielleicht einige Tricks noch lernen kann, die man sich nicht selber aneignen kann. So gesehen, wenn man es dann aktiv wirklich sofort am nächsten Tag umsetzt, sehr viel davon haben kann. Wenn man das nicht tut, weil man - nehmen wir so ein Beispiel wie Excel, ich muss nur ziemlich selten mit Excel arbeiten. Wenn ich jetzt an einer Excel-Schulung teilnehme und erst ein halbes Jahr später damit arbeite, dann hat die Schulung eigentlich nicht viel gebracht. Dann hat man zwar noch ein gewisses rudimentäres Wissen, aber der große Gewinn, nämlich, dass man es wirklich auch mit Tricks und Feinheiten irgendwie wissen könnte, das ist weg. Dann ist es besser, in solchen Fällen einfach selber erst einmal ein bisschen rumzuspielen - einfach einmal in solch eine Technologie einzusteigen und sich selber einmal eine Stunde am Arbeitsplatz Zeit zu nehmen und einfach einmal versuchen, eine Tabelle zu entwerfen oder eine existierende Tabelle zu verändern. Man kriegt sehr viel dabei heraus, es kostet aber natürlich beim ersten Mal Zeit. Der Nachteil ist natürlich, dass es Zeit kostet, der Vorteil ist, was man dann selber herausgefunden hat, das kann man auch später wieder aktivieren dieses Wissen.

*Wenn Sie die vorangegangenen 12 bis 24 Monate betrachten, können Sie beschreiben, welche Kompetenzen, welches Know-how Sie mittels informellen Lernens, d. h. außerhalb institutioneller Qualifizierungsmaßnahmen erworben haben?*

Weiteres Beispiel ist SAP. Ich bin zum Beispiel jemand, der SAP nie irgendwie in Form einer Schulung gelernt hat, sondern das, was ich mit SAP mache, also Honorarfreigabe<sup>550</sup> zum Beispiel, mir schlichtweg vom Sekretariat erklärt wurde, so dass es für mich ausreicht. Bzw. andere Geschichten, wie man kann auch im SAP per schriftlicher Kommunikation, z. B. mit dem Finanzwesen, mit unserem Fachcontroller kommunizieren, das habe ich mir im Prinzip selber beigebracht, indem ich geguckt habe: „Aha, da ist eine Botschaft, da hat mir unser Fachcontroller etwas geschickt. Offensichtlich kann er das. Wie hat er das gemacht?“, und habe dann selber versucht zu antworten. Dann habe ich ihn angerufen und nachgefragt, ob er es bekommen hat und er hat dies bejaht – und ich habe gedacht: „Okay, du hast es offensichtlich kapiert, wie es funktioniert.“ Also das ist zum Beispiel so eine Geschichte.

*Jetzt haben Sie den Erwerb von Fachkompetenzen beschrieben, haben Sie noch weitere Kompetenzen informell erworben, z. B. im überfachlichen Bereich?*

Also im überfachlichen Bereich meint jetzt auch andere Felder. Na gut, mit meiner Funktion muss ich mich inhaltlich mit dem Zielgebiet beschäftigen. D. h. ich bin natürlich schon gezwungen, bei den politischen und wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf dem Laufenden zu bleiben. Das ist eine Arbeit oder ein Vorgang, den man heutzutage sehr stark über Internet macht, indem man dort Informationsquellen anzapft, aber auch natürlich mit den herkömmlichen Geschichten, wie Tagespresse, also einfach regelmäßiges Lesen von Meldungen, Berichten über die Zielregion. Das ist ein ganz wichtiger Vorgang, weil man sonst ganz schnell den Anschluss verliert. Weil gerade dieses politische Wissen, wenn man es nicht ständig aktiviert, ist es irgendwann nur noch ein historisches Wissen. Also das merke ich gerade, weil ich mich in meiner Anfangsphase wesentlich stärker mit Russland und den GUS-Staaten beschäftigt habe. Da auch sehr schnell sehr viel zu sagen konnte. Ich aber inzwischen dieses Wissen nicht mehr so regelmäßig nachhalten kann, weil ich jetzt für andere Zielregionen verantwortlich bin, so dass ich da natürlich auch ein Stückchen weit den Anschluss verliere an die

---

<sup>550</sup> Die Freigabe von Honoraren für freie Mitarbeiter erfolgt im Regelfall durch den vorgesetzten

Entwicklung. Das ist einfach ein Punkt. Ich glaube, das ist etwas, was jeder Journalist, der sich mit politischen oder wirtschaftlichen Themen beschäftigt, natürlich erzählen wird. Wenn er weiter in einen anderen Schwerpunktbereich wechselt, ist das Wissen zwar im Prinzip vorhanden, aber es müsste erst mal wieder reaktiviert werden, um wirklich wieder sofort schnell arbeiten zu können.

*Wenn Sie z. B. an soziale Kompetenzen denken, methodische Kompetenzen: Schätzen Sie ein, dass sie diese eher informell aufgebaut haben oder eher ganz klassisch mit Seminaren?*

Nein. Ich habe die im Prinzip weitestgehend informell aufgebaut. Ich würde und hätte gerne in letzter Zeit ein bisschen stärker auch auf klassische Formen wie ein Seminar zurückgreifen wollen, konnte aber nicht. Weil Führungsseminare im Moment dadurch blockiert sind für jemanden wie mich, weil mein Chef da nun auch im Moment sitzt.

Ich habe mir da wirklich sehr viel selbst angeeignet, also tatsächlich im täglichen Umgang und Miteinander und vertraue auch ein bisschen darauf, da ich zu Hause eine Familie mit zwei Kindern habe, dass man da auch eine gewisse soziale Kompetenz entwickeln muss, damit einem die Sache nicht über den Kopf wächst. Und dass es im Büro und im Miteinander mit den Menschen hier im Büro nicht viel anders ist.

*Gibt es Situationen im Alltag, wo Sie vor stehen und sagen: Jetzt benötige ich eigentlich ein Mehr an Wissen, ein Mehr an Kompetenzen?*

Ja. Mir fällt im Moment kein wirklich gutes Beispiel spontan ein, aber ich weiß, dass ich diese Erfahrung durchaus öfter gemacht habe. Also ich glaube schon, dass ich öfter vor der Situation stand: Das wäre gut, wenn man das jetzt wirklich wüsste oder wenn man sich das jetzt schnell aneignen könnte. Das geht natürlich bei Sachen wie sozialer Kompetenz überhaupt nicht, das kann man sich nicht schnell aneignen und kann man sich auch nicht durch ein Seminar einfach aneignen. Aber bei bestimmten fachlichen Fragen - fängt bei Computerprogrammen an, geht aber hin auch zu meinerwegen irgendwelchen

---

Redaktionsleiter oder durch die CVDs (Chefs vom Dienst).

politischen Fragestellungen aus meinen Zielgebieten, wo ich dann auch denke: Das wäre jetzt gut, wenn ich das schnell irgendwie in Erfahrung bringen könnte. Was dann aber auch nicht immer geht. Man kann nicht immer alles schnell in Erfahrung bringen.

*Wenn Sie jetzt in die Zukunft gucken, nächstes Jahr, planen Sie dort auch wieder verstärkt so zu lernen, wie Sie es bis jetzt gemacht haben – so wie ich Sie verstanden habe, informell – oder streben Sie auch an, Qualifizierungsmaßnahmen oder beide Lernformen gemeinsam zu nutzen?*

Also ich glaube, dass ich im Moment vielleicht auch durchaus wieder ein bisschen stärker auf institutionelles Lernen zurückgreifen sollte, weil, wenn ich jetzt zurückgucke, ich in letzter Zeit sehr viel rein auf informelle Lernformen gesetzt habe, und ich könnte mir vorstellen, dass es schon irgendwie auch ein wichtiger Zusatz wäre, auch diese andere Form nicht total zu vernachlässigen.

Also wenn ich jetzt mal dieses Jahr Revue passieren lasse, war es doch extrem stark von informellem Lernen geprägt. Und obwohl ich das sehr schätze, würde ich es jetzt nicht persönlich unterschreiben können, zu sagen: Einzig und allein informelles Lernen ist der Königsweg. Weil man gerade beim informellen Lernen sich ja gerade selber sein Lernprogramm sozusagen definiert. Aber manchmal ist es nicht schlecht, auch von außen noch mal jemanden mit rein zu holen, der dann sagt: So oder so sollte man vielleicht auch irgendwie Kenntnisse haben und eben nicht nur selber. Weil man sich sonst irgendwann seine eigene Wirklichkeit baut.

*Was ist denn für Sie die größte Hürde, Qualifizierungsmaßnahmen zu belegen? Sie haben eben einen Punkt mit Ihrem Chef angedeutet, aber was sind so die größten Dinge, weshalb Sie es dieses Jahr vielleicht nicht so stark nutzen konnten?*

Es ist zum Teil einfach, denke ich, erst mal der Arbeitsalltag. Ich will jetzt nicht sagen, dass es einfach nur die Arbeitsbelastung ist, so nach dem Motto: „Ich bin so furchtbar beschäftigt, ich habe keine Zeit, mich fortzubilden.“ Ich glaube, das ist so eine Lüge, die man sich selber vormacht. Aber es ist schon erst mal so die Alltagsroutine, die einem sagt: Das füllt mich tatsächlich genug aus und ich muss mich jetzt nicht auch noch irgendwo in ein Seminar setzen. Wo man

erst mal sagt: „Es reicht doch. Ich habe doch auch im Leben schon ... Ich bin zur Schule gegangen, ich habe studiert.“ Man hat doch schon so viel gelernt, wo man dann auch einfach denkt, man muss ja nicht irgendwie überall Bescheid wissen und immer ständig dazulernen. Ist natürlich Quatsch, aber ich denke, das ist so ein Prozess, der in der Arbeitsroutine einfach so drinsteht.

Manchmal ist es dann auch einfach so, dass man z. B. durch das hausinterne Fortbildungsangebot durchblättert, es dann erst mal wieder in die Ecke legt und dann zwei Monate später, wenn man an einem bestimmten Thema Interesse hat, vielleicht gar nicht mehr im Kopf hat, dass es sogar im Fortbildungskatalog war, es sogar einfach vergisst, dass es so ein Angebot gibt. Und man dann oft gar nicht erkennt, es gibt ja z. B. ein wirkliches Angebot, was ich jetzt wahrnehmen könnte. Ich habe gerade ein Bedürfnis, ein Problem für mich erkannt, würde gerne, habe aber dann nicht gleichzeitig immer so schnell präsent, es gibt ja sogar einen Kurs. Ich könnte mich ja einfach schlichtweg nur anmelden. Und dann ist sicherlich vielleicht noch ein Hindernis, dass vielleicht Kurse auch einfach schon belegt sind oder man nicht überall ganz so schnell noch reinrutschen kann. Wobei ich jetzt hier im Hause bislang eigentlich das Gefühl habe, dass es nicht schwer ist, in Kurse reinzukommen.

*Wir haben eben gesprochen über Kompetenz, Qualifikation, Qualifizierung. Das sind auch Begrifflichkeiten, die in der Gesellschaft relativ unterschiedlich interpretiert werden. Meine Frage an Sie ist: Wo sehen Sie einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten Qualifikation/Qualifizierung und Kompetenz bzw. ein Unter- oder Überordnungsverhältnis?*

Man könnte sagen, dass vielleicht Qualifizierung tatsächlich eine Voraussetzung für Kompetenz ist, also insofern, dass die Qualifizierung der Kompetenz letztendlich vorangeht. Aber ich glaube irgendwie, dass Kompetenz auch nicht etwa ein Zustand ist, den man quasi irgendwann erreicht hat, und dann brauche ich mich nicht mehr zu qualifizieren, ich bin einfach kompetent und das war es dann. Ich meine, dazu sind die Entwicklungen in der Arbeitswelt oder auch als Journalist im politischen Sinne

gesprächen - die aktuellen Entwicklungen rennen dann doch immer wieder ein Stück weiter vor, so dass man sich ständig auf dem Laufenden halten muss. Also um kompetent zu bleiben, bedarf es eigentlich immer weiterer Qualifizierung.

*Wie alt sind Sie und welche Tätigkeit üben Sie momentan aus?*

Ich bin 40 Jahre alt und bin Chef vom Dienst und damit sozusagen mit einer koordinierenden Tätigkeit betraut in Analogie zu einem Redaktionsleiter

Interview 9 – Mitarbeiterin der Informationstechnik (geführt am 16.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die besondere Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit genommen haben?*

Also was ich sagen kann, ist, dass wir in den letzten zwei, drei Jahren verstärkt Anforderungen aus einzelnen Fachabteilungen erhalten haben, die nun auch mit SAP, was auch mein Arbeitsgebiet ist, arbeiten möchten, die bislang mit Microsoft-Produkten gearbeitet haben oder manuell gearbeitet haben. Diese Bereiche möchten nun auch SAP nutzen und wir sind verstärkt damit beschäftigt, SAP in diesen Bereichen einzuführen. Das ist zum einen die Versorgungsstelle, die ganz massive Anforderungen an uns heranträgt, sehr gute Anforderungen, die auch wirklich Sinn machen. Da sind wir sehr stark mit beschäftigt. Grundsätzlich kann man sagen, dass wir für regelmäßige Veränderungen in dieser SAP-Landschaft verantwortlich sind, das ist eine Kernaufgabe, dass wir turnusmäßig, in der Regel jährlich das neueste SAP-System in Form eines neuen Releases realisieren, implementieren. Das ist eine feste Größe in unserem Aufgabenkatalog, in unserem jährlichen Aufgabenkatalog. Ja, das ist das, was mir so einfällt zu den Veränderungen.

*Wie bewältigen Sie diese Veränderungen? Wie gehen Sie ganz persönlich damit um, diese Veränderungen zu bewältigen?*

Was diese ständigen Releasewechselarbeiten betrifft, da arbeiten wir schon nach Schema F. Wir machen einen Zeitplan, wann wir diesen Releasewechsel im nächsten Jahr durchführen möchten und rechnen rückwärts, wann wir zum einen bei SAP selbst einen Schulungskurs besuchen, so zum Einstieg, wo wir dann erläutert bekommen, was sich überhaupt ändern wird in dieser SAP-Welt für uns. Wir machen dann unter Umständen auch noch einen zweiten SAP-Kurs, wo wir Spezialitäten für das jeweilige Modul erläutert bekommen – das SAP-System besteht ja aus mehreren Modulen und ich betreue hierbei die Personalabrechnung und dann gibt es einen speziellen Kurs für die Personalabrechnung für das neue Release. Dann sehen wir zu, dass wir möglichst rasch auf einem Testrechner das neue System aufgespielt bekommen in unserer Rundfunkanstalt und schauen uns das System an, d. h.

wir probieren es aus, lesen die Dokumentation, die SAP selbst zur Verfügung stellt in dem System, und machen dann learning by doing, kann man sagen, um gegebenenfalls, wenn konkrete Fragen noch einmal auftauchen, bei SAP nachzufragen oder bei einem Berater. Das ist die Vorgehensweise.

*Wenn Sie jetzt beide Punkte vergleichen – Sie haben gesagt, Sie besuchen Seminare bei SAP und praktizieren teilweise learning by doing – ich würde Sie bitten, den Nutzen dieser beiden Lernformen zu vergleichen.*

Also ich würde einmal so sagen – diese Schulungen bei SAP, die geben uns erst einmal die Richtung vor. Das ist praktisch der Fingerzeig, in welcher Ecke sich das System verändert hat und es wird dann benannt, was sich verändert hat. Die konkreten Auswirkungen für uns und für unsere Module testen wir selbst in unserem eigenen System, müssen wir in unserem eigenen System testen, weil kein System so ist wie ein anderes. Und SAP hat andere System-einrichtungen vorgenommen als wir zum Beispiel, so dass wir die konkreten Auswirkungen dieser Veränderungen nur selbst in unserem System durch Ausprobieren testen können letztendlich. So dass die Hauptarbeit oder das learning by doing eigentlich höher zu bewerten ist, als der Kurs. In diesem Kurs lernen wir nur, in welcher Ecke sich etwas verändert und wie das konkret sich verändert, die Auswirkungen als solche, die stellen wir selbst fest durch dieses learning by doing, durch Ausprobieren und Testen.

*Wo sehen Sie Grenzen oder anders gefragt: Gibt es Grenzen dieses informellen Lernens, dieses learning by doing?*

Ja, also wir testen, wir haben parallel dazu eine Dokumentation von SAP in unserem System, eine Online-Dokumentation und wir versuchen im ersten Schritt, anhand der Dokumentation uns zu helfen, falls wir an die Grenzen stoßen, und wenn das nicht der Fall ist, fragen wir bei SAP direkt nach. Es gibt dort eine hotline, eine ständige hotline, wo wir konkrete Fragen stellen können.

*Jetzt haben Sie eben SAP genannt, das ist ein Teil der Fachkompetenz, den Sie benannt haben. Gibt es noch weitere Kompetenzbereiche, in denen Sie in den letzten zwei Jahren Kompetenzen erworben haben?*

Ja, da sind natürlich die internen Schulungen in unserer Rundfunkanstalt zu nennen, die wir besuchen können. Ich finde, das ist ein ganz wesentlicher Faktor, dass wir an diesen Schulungen teilnehmen können. Wir hatten abteilungsintern einen zweigeteilten Kurs zum Beispiel „Entwicklung der Teamarbeit“ oder „Projektplanung II“. Ich denke, die sind einfach unerlässlich solche Kurse, die sollte man vielleicht auch nicht nur einmal besuchen, sondern immer einmal wieder zur Auffrischung, denn vieles geht vielleicht dann doch im Laufe der Zeit wieder verloren. Das ist ein ganz wichtiger Faktor, ganz klar. Und natürlich auch die Zusammenarbeit mit den Kollegen, die ist auch nicht zu unterschätzen. Wir arbeiten ja auch in einem Team. Wir sind ein Team von fünf Kollegen im HR-Bereich, in der Personalwirtschaft. Und da ist es ganz sicher so, dass der eine Kollege in dem einem Bereich eine größere Kompetenz hat, eine fachliche Kompetenz hat, und der andere in dem anderen Bereich. Wir sitzen auch in einem Büro und können dann nachfragen, so läuft das auch oft. Wenn einer etwas nicht weiß, wird dann erst einmal in der Runde nachgefragt, ob es nicht ein anderer weiß. Wir können auf diese Art und Weise jeder von dem anderen lernen und dies ist sehr hilfreich, denke ich. Und auch für neue Kollegen, die jetzt auch zu uns gekommen sind, ist dies ein ganz wichtiger Punkt, dass wir Aufgaben übertragen an neue Kollegen und diese Aufgaben auch begleiten. Dass die neue Kollegin diese Aufgaben selbstständig bewältigt, aber gleichzeitig auch immer nachfragen kann und wir das Ergebnis auch nicht kontrollieren, aber angucken und besprechen mit ihr. Das läuft wunderbar.

*Gibt es oder gab es Situationen an Ihrem Arbeitsplatz, mit denen Sie konfrontiert waren, wo Sie ein Mehr an Kompetenzen benötigten?*

Mit Sicherheit. Also auf der einen Seite gibt es bestimmt fachliche Dinge, wo ich mir sage, da müsste ich unbedingt einmal mehr wissen, ich möchte einmal zum einen eine Schulung machen oder ich möchte einmal jemanden fragen können, der die Zeit hat und das Wissen hat, mir das genau zu erklären, dass ich mir auch anschließend richtig selbst helfen kann. Das gibt es nach wie vor. Das gibt es immer wieder, gerade bei uns im SAP-Bereich. Das ist alles so schnelllebig. Das, was im letzten Jahr wichtig war oder aktuell war, das wird im nächsten Jahr von der neuen Technologie schon wieder eingeholt und von neuen Werkzeugen – ständig werden neue Werkzeuge, mit denen man

arbeiten kann und muss von SAP neu entwickelt – und das ist immer so ein Nachlernen, anders geht das gar nicht.

*Dieses Nachlernen und die von Ihnen aufgezeigten Punkte, was ist da für Sie zweckdienlicher, der Besuch von Seminaren oder eher informelles Lernen?*

Bei uns ist es konkret so, wenn wir neue Werkzeuge erlernen müssen, dann müssen wir uns an SAP wenden, weil auch kein anderer Kollege dann in dem Augenblick das Wissen haben kann, weil diese Dinge erst neu durch SAP entwickelt wurden und dann müssen wir wirklich an SAP herantreten. Manchmal haben wir die Möglichkeit, auch noch einen Berater zu Rate zu ziehen. Das kann schon einmal sein, dass wir einen Berater an der Hand haben, der da schon Erfahrungen gesammelt hat, dann würden wir den Berater in unser Haus bitten. Das eigentliche Nachlernen erfolgt dann im Testsystem als learning by doing. Dies setzt jedoch schon Basiskenntnisse, die mittels Schulung vermittelt wurden, voraus.

*Was haben Sie nächstes Jahr geplant – welche Formen des Lernens werden Sie voraussichtlich nutzen, dieses Lernen in Schulungen oder eher informelles Lernen?*

Zum einen habe ich ein paar Lehrgänge bei SAP selbst ins Auge gefasst. Diese sind zwar noch nicht genehmigt, aber das möchte ich gerne machen. Es handelt sich da um die Vermittlung neuer Werkzeuge. Zum anderen wird es eine Schulung im Kollegenteam geben, durch eine Kollegin, die momentan bei SAP in Walldorf ist und die sich jetzt die Neuerungen für unseren Releasewechsel, der im nächsten Jahr ansteht, anguckt. Und sie wird dann das, was sie dort erfährt, in einer Schulung, in einer Inhouse-Schulung an uns weitergeben. Und dann möchte ich auch gerne an ein paar Schulungen teilnehmen, die in unserem hausinternen Schulungsprogramm enthalten sind. Das habe ich mir also vorgenommen.

*Und über diese normalen Maßnahmen hinaus streben Sie an, weiterhin informell – z. B. learning by doing oder über Kollegen zu lernen?*

Ja, so ist das geplant.

*Das heißt also, wenn ich Sie recht verstanden habe, dass beide Punkte, Schulungen, aber natürlich auch dieser Praxisteil, wichtig sind.*

Ja, genau.

*Ein etwas anderes Feld. Wir haben eben über Kompetenz, Qualifizierung, Qualifikation gesprochen. Mich würde interessieren, was bedeutet für Sie oder wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen Qualifizierung, Qualifikation und Kompetenz?*

Das ist eine schwierige Frage. Also ich würde es mal so sagen. Ich muss mich erst qualifizieren, um dann eine Kompetenz zu haben. Also das ist meine Definition. Mit Hilfe bestimmter Mittel muss ich eine Qualifikation erreichen können, um dann im besten Fall kompetent zu sein.

*Würden Sie zum Abschluss bitte noch sagen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben momentan.*

Ich bin 42 Jahre alt und ich arbeite als SAP-Betreuerin.

Interview 10 – Mitarbeiter der Hörfunk- und Fernsehtechnik (geführt am 18.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen denken, die wir bei uns im Hause gehabt haben, gab es da Veränderungen, besonders wichtige, die auf Ihr Tätigkeitsgebiet Auswirkungen hatten?*

Ja, in jedem Fall die Digitalisierung in der letzten Zeit. Vorher wurde sehr viel analog gemacht, also im Tonstudio. Und vorher mit den Tonbändern war das natürlich eine völlig andere Arbeitsweise, als wenn man dann jetzt mit dem Computer arbeitet und da die Dinge digital zusammenschneidet. Dann gibt es natürlich auch die Veränderung in der Sendung, im Live-Sendebetrieb, dass dort in Richtung Digitalisierung umgestellt wurde und da alle Sachen neu bearbeitet werden müssen. Also auf eine andere Art und Weise als vorher. Man muss jetzt auch mit dem Computer währenddessen arbeiten. Wobei - ich bin etwas spät in das Unternehmen reingekommen – das nicht ganz so große Auswirkungen auf mich hat. Ich habe speziell in der Produktion die Veränderungen mitgekriegt.

*Wie haben Sie persönlich diese Veränderungen bewältigt? Wie sind Sie persönlich damit umgegangen bzw. was haben Sie getan, um das bewältigen zu können?*

Wenn ich ehrlich bin, hatte ich privat eine gewisse Vorbildung. Einfach dadurch, dass man mit Computern und so weiter schon umgegangen ist und auch im Voraus hatte ich durch eine andere Ausbildung die Möglichkeit, mich damit stark auseinander zu setzen. Dadurch gab es keine große Hemmschwelle und dann auch keine großen Einstiegsschwierigkeiten, um weiterzumachen. Die Hauptumstellungsarbeit war hauptsächlich learning by doing. Also ich habe erst mal ein Seminar gekriegt, wo dann innerhalb von zwei Tagen mir die wichtigsten Dinge erklärt wurden mit allen Programmen und auch wie die Serverstruktur ist und wie das Ganze aufgebaut ist in dem ganzen Komplex. Und danach hat man das meiste eigentlich im aktuellen Betrieb gelernt. Erst mal mit Kollegen, dass man parallel gelaufen ist, und man die eigene Sendung macht bzw. die macht man dann sowieso schon gleich,

und der Kollege sitzt daneben und schaut, wie man es macht, so ungefähr. Das ging sehr reibungslos, sich da einzuarbeiten.

*Wenn Sie vergleichen - einmal diese Schulungen, die Sie eben genannt haben, und auf der anderen Seite die informellen Dinge, über Kollegen, learning by doing etc. - können Sie da irgendetwas zum Nutzen dieser beiden unterschiedlichen Formen sagen?*

Also sehr wichtig war für mich ganz am Anfang, dass ich dieses Seminar gekriegt habe, also die zwei Tage Schulung, um zu wissen, welche Grundstrukturen stecken dahinter, wie ist das Ganze aufgebaut, welche Dinge gibt es, die man anwenden kann im Arbeitsalltag. Und dann war es für mich auch sehr wichtig zu sehen, wie das Ganze wirklich angewendet wird, um dann bei anderen Kollegen zu sehen, was machen diejenigen. Dass ich dann nicht nur mit einem Kollegen zusammen war, sondern auch mit den verschiedensten Leuten in unterschiedliche Studios gekommen bin, die mir dann ihre Arbeitsweise nähergebracht haben oder ich konnte einfach durch Zuschauen sehen, was sie tun. Das hätte ich, wenn ich jetzt direkt ins Studio gekommen wäre, ohne das Vorwissen nicht so gut in Verbindung bringen können bzw. in meinem Gedächtnis speichern, weil ich dann nicht genau weiß, was macht derjenige gerade oder warum macht er gerade dies und jenes in dem und dem Fall. So kann man es einfach besser zuordnen, wenn man vorher einen Grundstock hat.

*Sehen Sie Grenzen dieses informellen Lernens, die Sie auch schon erfahren haben?*

Ja, das kommt sehr häufig vor. Also bei einigen Dingen, wenn dieser Grundstock nicht da ist. Dann kriegt man viele Sachen mit, die wichtig sind, aber es ist nicht allumfassend. So dass man einige Sachen wirklich nicht kennt und dadurch Informationslücken entstehen. Man hat dann das Gefühl, dass man ... Also es ist auch ein Selbstbewusstseinsgefühl dabei, dass man manchmal glaubt, man wisse nicht alles bzw. man merkt es auch, dass dann andere Kollegen manche Dinge einfach anders machen oder besser machen, das merkt man auch an der Reaktion von anderen Kollegen, die dann mit einem arbeiten müssen. Wenn Redakteure kommen und sagen: „Aber der Techniker macht das so und so.“ Dann denkt man sich natürlich: „Okay, was

fehlt mir noch?“ Wenn ich vorher dieses Seminar hatte, dann weiß ich zumindest im Groben, was alles für Möglichkeiten da sind. Auch wenn dort natürlich nicht alles aufgetaucht ist. Weil viele Dinge sich einfach auch im Arbeitsablauf ergeben, so dass man da noch zusätzliche Informationen bekommen kann.

*Sie haben jetzt eben sehr stark Bezug genommen auf diese fachliche Kompetenz. Haben Sie auch in informeller Form gelernt? Gibt es noch über diese fachlichen Dinge hinaus überfachliche Dinge , z. B. Kommunikationsfähigkeit etc., die Sie informell im Rahmen Ihrer Tätigkeit erlernt haben?*

Ja, natürlich. Es ist wichtig, dass man merkt, wie man mit den einzelnen Redaktionen umgeht oder auch den verschiedenen Menschen, die dort in den Redaktionen arbeiten. Das ist eigentlich die Hauptaufgabe in dem ganzen Live-Sendebetrieb oder auch in der Produktion. Egal, wo man arbeitet, dass man mit den Menschen umgehen kann. Dass man weiß, der und der reagiert so und so, oder die und die Redaktion möchte vielleicht eher das und das haben, und dass man ungefähr weiß, wie man mit denen arbeiten kann und dann auch zu einem ordentlichen Ergebnis kommt. Weil am Anfang – na ja, dann kommt vielleicht jemand in die Redaktion rein, und man denkt, das ist ja chaotisch ohne Ende, bis man irgendwann merkt, da ist doch eine gewisse Struktur drin, nur man hat sich auf eine ganz andere Arbeitsweise eingestellt. Oder eben auch umgekehrt: Man kann auch Chaos erleben. Das ist einfach gut zu wissen, wenn man im Voraus Bescheid weiß. Wenn man weiß, wie diejenigen dann arbeiten.

*Und dieses auf diese Redakteure etc. einzustellen ...*

Das habe ich einerseits gelernt, mich darauf einzustellen im Laufe des Betriebes, wenn die Redakteure kamen. Andererseits natürlich auch sehr durch Gespräche oder Hinweise mit anderen Mitarbeitern, die dann gesagt haben: „Hör mal, jetzt kommt eine Redaktion, da lässt du mich mal besser ran und schaut mal zu, wie das Ganz läuft.“ Das sind einfach dann Dinge, die kann man im Voraus nicht richtig wissen. Auch wenn es so um den Ablauf geht, was sich schon in der ganzen Zeit eingeschliffen hat. Da steht dann zwar auf dem Sendeablaufplan, was ungefähr hintereinander kommt, aber man

muss dann doch einzelne Blenden oder sonstige Sachen mitberücksichtigen, die im Prinzip nicht mehr abgesprochen werden, sondern die Redaktionen gehen davon aus, dass man es weiß, weil man ja in dem Studio arbeitet. Und das ist teilweise dann etwas schwierig, wenn man das vorher noch nie gemacht hat.

*Gibt es Situationen, wo Sie auch schon mal vorgestanden haben, und gedacht haben: Hier würde ich gerne mehr wissen, hier benötige ich eigentlich ein Mehr an Kompetenzen, ein Mehr an Know-how?*

Ja, die gibt es häufiger. Also in dem Arbeitsumfeld, wo ich momentan arbeite, ist das eigentlich in Ordnung. Da habe ich keine Probleme, damit umzugehen und kann auch auf eine unvorhergesehene Situation reagieren. Nur wenn es jetzt z. B. um neue Arbeitsfelder geht, wo man ab und zu nur eingesetzt wird – also ich bin hauptsächlich in der Sendung beschäftigt, und komme jetzt ab und zu auch in die Produktion. Und wenn da Dinge auftauchen, die eben nicht so bekannt sind, oder wo man noch nicht so eingearbeitet ist, dann ist es natürlich schwierig, damit umzugehen. Es ist hauptsächlich eigentlich Übung, so dass man lange Zeit auf einem Arbeitsplatz gearbeitet hat, um sich mit den Dingen vertraut zu machen. Und dann muss man natürlich auch eine gewisse Neugier mitbringen, um sich mit den einzelnen Sachen auseinander zu setzen und dann Neues zu entdecken.

*Sie haben gesagt, das ist hauptsächlich Übung. Können Sie sich auch vorstellen, diese Dinge mit Seminaren, mit Qualifizierungsmaßnahmen zu erwerben?*

Das kann ich mir vorstellen. Allerdings, ich weiß nicht, wie das gehen soll. Ich kann mir vorstellen, dass es Seminare dafür gibt, aber wie diese Seminare dann aufgebaut wären, das würde ich gerne mal miterleben. Weil es einfach schwierig ist, Dinge, die im Alltag einfach so ablaufen, da muss wirklich jemand aus der Praxis da sein, der sich gut damit auskennt und der auch genau weiß, was wichtig ist, worauf man achten muss bzw. sich auch selbst daran erinnert, was bei ihm selber damals für Sachen hochgekommen sind, die er nicht verstanden hat. Und dann ist es natürlich auch so eine Sache, dass jeder Mensch irgendwie anders veranlagt ist und ein anderes Vorwissen hat, da ist es sehr schwierig, das auf den gleichen Nenner zu bringen. Dann

denke ich, wären wahrscheinlich Einzelseminare ganz interessant. Also im Prinzip ist es so ähnlich als wenn man parallel läuft mit dem Kollegen, der Bescheid weiß und einem die wichtigsten Dinge erzählt. Da muss man natürlich auch Glück haben, dass es jemand ist, der es gut kann und der auch Lust hat, einem das zu erzählen.

*Wenn Sie jetzt auf die nächsten zwei Jahre gucken, planen Sie da verstärkt Qualifizierungsmaßnahmen, also dass Sie externe Qualifizierungsmaßnahmen besuchen, oder eher informelles Lernen oder beides gemeinsam?*

In jedem Fall beides gemeinsam. Also die externen Qualifizierungsmaßnahmen – extern oder intern – so Seminare, die finde ich sehr wichtig, um einen gewissen Grundstock sich anzueignen bzw. Wissen auch zu festigen und dann noch mal zu wiederholen. Es ist aber zusätzlich natürlich einfach wichtig, dann mit Kollegen im Gespräch zu sein und zu gucken, ob es irgendwelche Neuerungen gibt oder wie diejenigen arbeiten. Also dass man dann von den Kollegen auch noch für den täglichen Ablauf was lernt.

*Wir haben jetzt über Kompetenz, Qualifizierung gesprochen. Das sind in der Wissenschaft sehr umstrittene Begrifflichkeiten. Ich möchte Sie fragen: Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Qualifikation und Kompetenz bzw. Qualifizierung und Kompetenz?*

Also Kompetenz heißt für mich, jemand kann etwas und strahlt das auch aus, dass er das kann. Also es gibt viele Leute, die können es, aber man glaubt die ganz Zeit: Oh Gott, der bricht gleich zusammen oder ist sehr unsicher. Insofern muss derjenige einfach auch Selbstbewusstsein ausstrahlen. Und Qualifizierung ist das, was dazu führt, diese Kompetenz zu erlangen. Also einerseits für das Wissen.

Also Qualifizierung ist meiner Meinung nach hauptsächlich, das Wissen zu erlangen, diese Sozialkompetenz, dass man einfach auch mit den Menschen umgehen kann und auch diese Selbstsicherheit ausstrahlt, die kann man, glaube ich, nur im Umgang mit anderen Menschen erlernen. Es gibt bestimmt auch Seminare, und da kann man wahrscheinlich auch einige Methoden erlernen. Nur das ist eine sehr mühselige Arbeit, kann ich mir vorstellen. Es gibt einige Tipps, aber im Prinzip muss man die Hauptarbeit dann selbst

machen. Also für mich – um es kurz zu fassen: Qualifizierung ist praktisch der Weg, um Wissen zu erlangen. Und Kompetenz ist dann das Wissen, was man hat, gepaart mit dem Selbstbewusstsein, also mit der Ausstrahlung, um das Ganze rüberzubringen.

*Letzte Frage schon. Ich möchte Sie bitten, mir zu sagen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie momentan ausüben.*

Ich bin 30 und bin momentan Sendetechniker. Ich werde gerade zur Produktion auch noch eingearbeitet.

Interview 11 – Hörfunk-Redakteurin (geführt am 19.12.2003)

*Wenn Sie an die Veränderungen in den Rundfunkanstalten denken, gab es Veränderungen, die besondere Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit genommen haben?*

Es gab eigentlich nur Veränderungen, die mit meinem Arbeitsfeld zu tun hatten. Ich bin von der Muttersprache als Arbeitssprache versetzt worden und arbeite jetzt auf Deutsch, auf Englisch, also das ist schon einmal neu. Dann kam die ganze Digitalisierung dazu, die ganze technische Arbeit, die wir früher nicht gemacht hatten, wo wir früher im Studio einen Techniker hatten, das ist nicht mehr gegeben. Dann kam noch zweimal ein Ressortwechsel und eine neue Redaktionsleitung, neue Redaktionszusammensetzung, also im Grunde genommen in den letzten Jahren alles durchgehend neu – mit Veränderungen.

*Wie sind Sie persönlich mit diesen Veränderungen umgegangen? Wie haben Sie diese Vielzahl von Veränderungen bewältigt und wie haben Sie sich darauf vorbereitet?*

Ich denke, vor allem habe ich das als eine Herausforderung gesehen. Und das hat mir auch persönlich viel gebracht. Ich habe mich z. B. mehr, um besser in der deutschen Sprache arbeiten zu können, mich mehr mit der deutschen Sprache befasst, mich mehr auch privat gebildet, mehr deutsch gelesen, mehr deutsch gehört, Zeitungen verfolgt – alles was man so auf privater Ebene machen kann und das gleiche mit dem Englischen. Und ich denke, von unserer Rundfunkanstalt aus gesehen ist eigentlich das einzige, was möglich war, mehr oder weniger das Trial-and-Error-Verfahren.

Dann sind nach und nach Kurse angeboten worden, z. B. mit der neuen Digitaltechnik und die waren auch, muss ich sagen, die Schulungen waren sehr gut. Dann hatten wir natürlich die Umstellung auf Internet und Internetrecherche usw., die waren weniger gut vom Hause aus, weil die einfach zu wenig konkret für mich als Redakteurin aufgebaut waren, konnte ich fast gar nichts mit anfangen, weil es zu schwammig war. Die Gruppen waren zu gemischt, als dass man da etwas richtig Gescheites hätte machen können. Das vermisse ich bis heute noch. Also ich würde sehr gerne einen Kursus, Intensiv-Kursus machen Internet-Recherche, aber tiefer gehend, als das, was

jetzt angeboten wird. Ansonsten, wie gesagt, war das mehr trial and error-Verfahren und dann gucken, wie man mit der neuen Computertechnik zurecht kommt und so. Es sind auch einführende Schulungen, die sehr nützlich waren, nur die tägliche Arbeit bringt einfach mehr, weil man immer wieder ausprobieren muss. Man kann zwar vieles in zwei Tagen lernen, die Hälfte ist nachher weg. Nur durch diese tägliche Anwendung bringt es auch wirklich etwas.

*Gibt es darüber hinaus noch Punkte, bei denen Sie den Eindruck haben zu lernen? Gibt es noch andere Formen, die Sie nutzen, um sich beispielsweise neue Sachgebiete bzw. neue Themen zu erschließen?*

Sie denken an journalistische Themen?

*Ja auch.*

Dann würde ich natürlich den Kollegen anrufen. Unter Umständen würde ich den Kollegen beauftragen, einfach einen Beitrag zu machen oder ich beauftrage das bei einem Freien [Mitarbeiter], wenn ich sage, mit dem Thema bin ich überfordert. Von daher denke ich, der Hintergrund, den ich mitgebracht habe von Anfang an, nämlich eine Diplombildung als Journalistin - ich weiß, wie ich meine Informationen finde, ich kann mich im Grunde genommen in jeden Themenbereich einarbeiten, wenn ich die Zeit dafür habe. Das sehe ich nicht als ein Problem, das habe ich auch hier nicht gelernt, sondern das war schon damals vor Jahren Teil der Ausbildung. Also von daher sehe ich das nicht so dringend, aber natürlich greife ich in der täglichen Arbeit einfach auf die Experten zurück, die wir im Haus haben oder auf Korrespondenten oder auf freie Mitarbeiter. Wenn die etwas besser machen können als ich, warum sollte ich denn.

*Sie haben eben gesagt, die Schulungen sind z. T. nicht so passgenau. Ist dann dieses Ausprobieren aus der Not heraus von Ihnen gemacht worden oder mehr aus Überzeugung?*

Beides eigentlich. Ich denke, ich lerne z. B. ganz gut bei der Methode, wenn ich suche und nach einer halben Stunde immer noch nicht reingekommen bin. Aber es ist auch so, dass die Sachen, die man sich selber so erarbeitet, die

bleiben wahrscheinlich eher hängen, als das, was ich einmal als fertiges Ergebnis vorgestellt bekomme. Zum einen denke ich, es ist wirklich eine sehr ernst zu nehmende Lernmethode. Und die Sachen bleiben wahrscheinlich eher haften, wenn man sich wirklich Stunden lang damit rumgeschlagen hat. Obwohl bei manchen Sachen, zum Beispiel wenn es jetzt um die technischen Sachen geht: Wie nutze ich am besten meinen PC, wie nutze ich das und das Programm oder so. Da wäre es schon nützlich mit ganz konkreten Tipps für den Alltag.

*Könnten Sie sich auch vorstellen, diese informellen Formen, also dieses Ausprobieren auch bei oder mit Kollegen auch bei diesen weicheren Faktoren, Teamfähigkeit etc., einzusetzen?*

Das machen wir ohnehin schon. Wenn ich irgendwie mit der AWS [Audioworkstation] nicht zurecht komme, dann frage ich einen Kollegen, genauso fragen die bei mir, wenn irgendetwas ist. Also das läuft eigentlich unter normaler täglicher Zusammenarbeit in der Redaktion.

*Sie haben sich Kompetenzen aufgebaut, selbst angeeignet. Haben Sie sich denn z. B. im Kommunikationsbereich auch auf informellem Wege weiterentwickelt, nicht im Bereich der rein fachlichen Dinge?*

Das ist schwer zu sagen. Doch, ich glaube schon, dass ich mich weiterentwickelt habe in der Kommunikationsfähigkeit, indem ich nämlich viel klarer heute etwas mitteilen kann, als ich es früher gemacht habe. Das hängt aber genauso mit der Struktur meiner Redaktion zusammen. Ich kam aus einer Redaktion, wo alle einander kannten und wir haben uns privat gesehen. Das war eine völlig andere Arbeitsatmosphäre als die, in die ich dann reinkam, wo einfach andere Kommunikationsmittel gefragt waren. Ich habe damit überhaupt kein Problem, mich da umzustellen. Aber natürlich verändert sich die Kommunikation, wenn es auf einer anderen Ebene stattfindet, das ist auch völlig klar.

*Gibt es Situationen in Ihrer tagtäglichen Arbeit, mit denen Sie konfrontiert werden und sagen: Jetzt hätte ich doch gerne ein Mehr an Wissen, ein Mehr an Kompetenzen, gerade in dieser Situation?*

Also, was mir vor allem fehlen würde, was ich auch ansprechen werde, wenn wir die Zielvereinbarungsgespräche haben, das ist, ich möchte meinem Englisch noch einen letzten Schliff geben, dass ich wirklich 100%ig sicher bin, auch wenn ich auf Englisch Interviews machen muss, wenn ich auf Englisch Beiträge schreiben muss und so weiter oder auch englische Beiträge redigieren muss. Also da fehlt mir einfach der letzte Schliff, und ich würde sehr gerne Französisch noch dazunehmen, weil das auch mit den Beiträgen, die wir kriegen zusammenhängt. Vieles, was wir aus Afrika bekommen ist auf Französisch, alle O-Töne, alle Einspielungen. Und da reichen meine Kenntnisse z. B. aus. Ich kann dann sehen, ist das völlig falsch übersetzt, aber die Feinheiten kann ich nicht erkennen. Und das wäre schon ein Ziel, da einfach mehr auszubauen, weil das die beiden Hauptfremdsprachen sind, mit denen wir arbeiten.

*Um diese Kompetenzen, diese Sprachkenntnisse zu erwerben, sehen Sie es als notwendig an, ausschließlich institutionelle Qualifizierungsmaßnahmen zu belegen oder sich teilweise selbst einzuarbeiten oder beides?*

Nein, mit Englisch bin ich ja soweit. Was ich im Grunde genommen brauche, das wäre intensiv eine Woche, zehn Tage, einfach um richtig in die Sprache reinzukommen. Wünschenswert wäre England. Weil alles um einen herum dann auf Englisch stattfindet. Mit Französisch würde ich erst auf privater Ebene beginnen, damit ein gewisses Fundament aufgebaut wird. Ansonsten bringt es auch wenig, irgendwohin zu fahren und einen Kursus zu machen, wenn man nicht diese Grundkenntnisse erst mal aufgefrischt hat.

*Gibt es irgendwo Punkte, wo Sie sagen, da möchten Sie sich nächstes Jahr auch informell reinarbeiten, neue IT-Systeme oder was auch immer, was Ihren Arbeitsplatz betrifft?*

Also ich hätte da wirklich einen sehr großen Wunsch mit der Internetrecherche. Dass ich da für tieferegehende Recherchen einfach die Werkzeuge hätte. Das fände ich schon sehr nützlich in der Arbeit. Also wo es darum geht, nicht nur die offiziellen Homepages zu zeigen, die kann jeder finden, das ist ja nicht das Problem, sondern auch z. B. eher: Wo kann ich jetzt Informationen suchen über Firma x.

*Also ein Werkzeugkasten.*

Ja. Und was wahrscheinlich auch nützlich wäre, wäre einfach, ich möchte gerne lernen, wie ich in die verschiedenen Datenbanken reinkomme, auch die kostenpflichtigen z. B. Es bliebe dann abzuklären, aus welchem Etat das alles bezahlt werden sollte, aber es ist ein Werkzeug, wozu ich heute keinen Zugang habe und der mit Sicherheit nützlich wäre.

*Dabei denken Sie, dass Sie erst einmal eine Schulung benötigen, um überhaupt ...*

Ja, auf jeden Fall. So ähnlich, wie auch die Bibliothekare das können, die haben ja Zugriff darauf. Nur es ist etwas völlig anderes, wenn ich am Telefon sitze und sage: „Ich brauche irgendwas in dieser Richtung.“ Und die suchen mir Informationen raus. Wenn ich das selber sehe, dann stolpere ich ja zwangsläufig über Informationen, die für mich wichtig sind. Die kenne ich aber nicht vorher. Ich habe ja keine Ahnung, was sich dahinter verbirgt. Und erst wenn ich die sehe, kann ich sagen: „Oh, das wäre auch ein Punkt, wo man reingehen könnte.“ Und das ist das Problem. Man kann das beauftragen: Ich möchte irgendeine konkrete Information wissen. Das ist nicht so schwer zu finden. Aber vieles kriegt man per Zufall mit bei der Internetrecherche. Und wenn ich das nicht selber mache, gehen viele Informationen verloren.

*Sie planen, wenn ich Sie richtig verstanden habe, im nächsten Jahr schwerpunktmäßig Basisschulungen und dann wollen Sie auf diesen Basisschulungen aufbauend durch Ausprobieren tätig werden.*

Also Basisschulungen jetzt in Bezug auf ...

*Internet und Recherche im Internet etc.*

Ja.

*Jetzt haben wir über Kompetenz und Qualifizierung/Qualifikation gesprochen. Mich würde jetzt Ihre Meinung interessieren, wie diese beiden Begrifflichkeiten zusammenhängen.*

Also ich denke Qualifizierung ist das, was ich persönlich mitbringe. Kompetenzen sind das, was ich mir hier erwerbe. Jetzt ganz vereinfacht ausgedrückt.

*Wie alt sind Sie und welche Tätigkeit üben Sie aus?*

Ich bin 45 und Hörfunkredakteurin.

Interview 12 – Redaktionsleiterin (geführt am 06.01.2004)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gibt es innerhalb dieser Rundfunkanstalt Veränderungen, die Auswirkungen auf Ihren Arbeitsplatz, auf Ihren Arbeitsbereich genommen haben?*

So ganz direkt bei uns eigentlich nicht, weil wir nicht aktuell arbeiten und daher nicht unter diesem ganz extremen Zeitdruck stehen, wie das Kolleginnen und Kollegen tun, die aktuell eine Sendung machen. Die wissen, um 12 ist der Schlusstrich und dann muss die Sendung stehen.

Wenn wir die Veränderungen auf die Personenzahl beziehen, die eingesetzt werden kann aufgrund der finanziellen Situation, da sind schon Veränderungen sichtbar, weil mehr Arbeit auf weniger Köpfe verteilt wird und es sich im Laufe der Zeit ergibt, dass man neue Dinge hinzunimmt, die man gerne machen möchte, um einfach das Angebot interessant zu halten. Wir sind aufgrund unserer speziellen Struktur gehalten, vieles Alte, das wir in der Vergangenheit gemacht haben, weiterzuführen. So dass eben dann eine Kumulation von neuen Dingen kommt, die aber immer mit einer sehr geringen Personenzahl bewältigt werden will. Das verändert natürlich auch die Arbeitsorganisation gelegentlich, dass man sich überlegt: Wer macht was. Wo können wir Arbeitsabläufe verändern? Und da ist natürlich jeder einzelne gefordert, auch sein eigenes Arbeiten zu überprüfen. Also das bedeutet jetzt nicht, dass wir wie ein Computer so tack, tack, tack, [arbeiten], also es soll schon menschlich bleiben. Aber jeder hat ja seinen Arbeitsstil und muss sich in solchen Situationen, wo es enger wird, überlegen: Gibt es vielleicht Arbeitsschritte, die ich unpraktisch mache, die einfach effizienter gemacht werden könnten? Wo ich vielleicht einen Umweg gehe, der nicht nötig wäre.

*Sie haben gesagt, Sie arbeiten nicht aktuell. Spielen trotzdem Veränderungen wie Digitalisierung, neue Medien wie z. B. Internet eine Rolle? Haben diese Auswirkungen auf Ihr Arbeitsfeld?*

Ja, klar. Also das digitale Produzieren hat Auswirkungen auf die Produktionen, die wir machen. Die wir dann in einer ganz anderen Qualität anbieten können. Und Internet hat insofern Auswirkungen, als wir selber unsere Produkte ins Internet stellen und das natürlich anders aussehen muss, was ins Internet

gestellt wird. Wobei es bei unseren Sachen nicht immer möglich ist. Also ein Sprachkurs ist ein Sprachkurs, den können Sie nicht zwingend Web gerecht aufbereiten, es sei denn, Sie sagen von vorneherein: Wir machen einen Kurs, der ist nur für das Web.

Ja und natürlich Recherche durch das Internet ist auch ein interessanter und wichtiger Aspekt. Dadurch, dass wir bei den Koproduktionen weltweit arbeiten, haben wir jetzt einen ganz anderen Zugriff auf Informationen, die wir vorher vielleicht auch bekommen haben, aber auf viel komplizierterem Wege.

*Wenn Sie diese Punkte, die Sie eben genannt haben, - Arbeitsverdichtung, Internet, Digitalisierung - noch einmal betrachten. Wie sind Sie damit umgegangen? Wie haben Sie die für sich daraus resultierenden neuen Aufgaben bewältigen können? Wie haben Sie das gemacht?*

Also wir haben erst mal überlegt, wer für welchen Bereich eingearbeitet werden muss. Müssen alle alles können oder können wir sagen: Okay, in dem Bereich reicht es, wenn Kollege X das kann, plus einer, der ihn oder sie vertreten kann. Weil Weiterbildung und Fortbildung natürlich immer spannend und interessant ist, aber wenn ich es hinterher gar nicht anwende, ist es im Grunde genommen auch ein Zeitverlust und ein Energieverlust. Denn ich lerne etwas, das mir vielleicht Spaß macht, und dann gehe ich zurück an meinen Arbeitsplatz und merke: „Na ja, das nützt mir jetzt gar nichts.“ Und das ist ja auch etwas frustrierend. Deswegen haben wir das aufgeteilt. Dass wir gesagt haben: Wir haben Digitalisierung, das ist der Bereich Aufnahmeleitung/Produktion, den muss einer beherrschen und natürlich die Redakteure, die rausgehen und produzieren. Die müssen sich dann regelmäßig [über die aktuellen technischen Arbeitsmittel informieren], weil es immer wieder neue Laptops mit neuen Systemen gibt, da ist es im Grunde genommen vorprogrammiert, dass man immer diese Schritte weitergeht, weil man sonst das Gerät nicht ausgeliehen bekommt.

Was das Internet betrifft, haben wir das so aufgeteilt: In den redaktionellen Bereich, also wer ist inhaltlich dafür verantwortlich, und welche Schritte müssen dann getan werden. Und wer pflegt das im Nachhinein und wie läuft das mit der Bilderbeschaffung im Internet. Und da haben wir das so getrennt, dass derjenige, der inhaltlich dafür verantwortlich ist, auch weiß, wie er es [in

das Internet] einstellt, wenn eben – ja, bei so wenig Leuten ist immer mal einer nicht da, da muss dieses sich Vertreten können garantiert sein, dass eben, wenn derjenige, der es normalerweise einstellt, nicht da ist, es auch weiterlaufen kann. Es bringt nichts, wenn ich tolle Inhalte habe, aber der Kollege XY, der es reinstellen kann, ist nicht da. Dann sitze ich da.

*Wie haben Sie persönlich gelernt bzw. diese Veränderungen erfahren und sich Kompetenzen angeeignet, Sie persönlich als Führungskraft?*

Also eigentlich durch learning by doing. Das war so ein langsamer Prozess, in dem ich erkannt habe und gelernt habe, wie wichtig das ist. Ich glaube, es war gerade beim Internet am Anfang so, dass man gedacht hat: „Ja, ist interessant“, aber wir alle noch nicht so genau wussten, was nützt es uns wirklich. Und dann einfach mit Ausprobieren und ich auch mal geschaut habe bei Seiten, die ich besucht habe: „Was tut sich denn da“. Denn eine Seite, die seit drei Jahren nicht geändert wurde, die ist uninteressant.

Ich glaube, bei der Beurteilung der Inhalte kam mir dann auch mein journalistisches Know-how zugute, weil man doch auch beim Lesen überlegt: Wie reell ist das? Ist das mehr PR oder sind das wirklich informative Inhalte? Es ist also im Grunde genommen so, als wenn ich kritisch an eine Zeitung herangehe. Ich lese die Bild-Zeitung auch anders als die FAZ, zum Beispiel.

Und das Technische haben wir uns so untereinander beigebracht. Weil sich das auch aus Zeitgründen so ergeben hat. Meine Stellvertreterin hat sich da sehr intensiv mit befasst und wir haben dann gesagt, wenn wir jetzt beide überall zusammen hingehen, dann ist die Redaktion unbesetzt. Dann haben wir uns das so aufgeteilt. Sie hat sowieso Websites entwickelt zusammen mit der Online-Redaktion. Sie hatte ganz bestimmte Vorstellungen, wie sie das machen möchte und das haben wir dann immer abgesprochen und sie hat mir die Schritte hinterher gezeigt. Das hat eigentlich gut funktioniert, weil ich auch bei manchen von diesen Veranstaltungen, wo man in so einer großen Gruppe sitzt, festgestellt habe, dass oft die Kenntnisse unterschiedlich sind. Also wenn jemand schon ganz weit ist, langweilt der sich natürlich und jemand, der sich noch gar nicht damit befasst hat, der hat dann oft Hemmungen zu fragen. Ich komme irgendwie damit besser zurecht, wenn ich das individuell machen kann und nehme dafür in Kauf, dass es vielleicht an manchen Punkten unter

Umständen länger dauert und dass ich dann auch eine Stunde länger hier sein muss, um einfach zu sagen: „So, jetzt sind alle weg. Jetzt mache das noch einmal für mich“.

*Sie haben diese technische Kompetenz – so nenne ich sie jetzt einfach einmal – schwerpunktmäßig auf diesem informellem Wege erlernt. Gibt es auch in anderen Disziplinen, z. B. überfachlicher Art, Kompetenzen, die Sie informell erworben haben?*

Ja, ich glaube, es ist so eine Mischung. Ich habe regelmäßig auch Fortbildungsseminare und Workshops gemacht. Und habe die dann für mich als Rüstzeug gesehen, und habe gesagt: „Gut, da gibt es die Punkte. Und das ist jetzt gängige Praxis, dass man das so tut. Wie kann ich das für mich jetzt weiterentwickeln? Wie kann ich das jetzt umsetzen auf meine spezielle Arbeitssituation?“ Da habe ich mir auch schon früher im Studium immer viele Gedanken gemacht und Bücher dazu gelesen oder mich mit anderen ausgetauscht und andere gefragt: „Ich habe mir Gedanken gemacht. So und so ist das. Wie siehst du denn das?“ So im Gespräch mit Freunden oder mit Kollegen, zu denen ich viel Vertrauen habe. Wo man dann in der Diskussion noch mal auf Ideen kommt und sagt: „Könnte man das nicht auch mal so und so probieren?“

Dieses Ausprobieren finde ich immer sehr schön. Was natürlich sicher nicht in jeder beruflichen Situation geht. Ich habe das Glück, eine kleine Redaktion zu leiten und wir sind ein Team, in dem sich jeder auf den anderen verlassen kann. Das gibt mir mehr Freiheit als wenn ich hundert Leute „managen“ muss, wo es viel mehr am Schnürchen laufen muss und wo man sich vielleicht auch als Führungsperson weniger Schwächen erlauben darf. Ich glaube, in einer kleineren Gruppe kann man eher auch mal sagen: „Ich war jetzt auf einem Seminar und ich würde das gerne hier anwenden. Wir können das nur gemeinsam fortentwickeln, wir machen jetzt eine Probephase.“ Das denke ich mir jetzt einfach mal so, dass das mit einer kleineren Gruppe oft einfacher ist. Weil viele Leute zu koordinieren, da muss man wieder Untergruppen machen, und und und ... Da wird es schwieriger. Ja, so habe ich vieles im Prozess ausprobiert und dann gemerkt: „Ah, da geht es“ oder: „Es geht nicht“.

*Können Sie den Nutzen dieser informellen Lernformen, Ausprobieren etc., mit dem Nutzen betrieblicher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vergleichen?*

Also, ich glaube, man braucht beides. Das sind so Phasen, wo vielleicht das eine überwiegt, und dann das andere mehr in den Vordergrund tritt. Ich glaube schon, dass es sich immer gut ergänzt. Informelles Lernen passiert, glaube ich, eher dann, wenn die Personen motiviert sind. Also, wenn ich gerne etwas erreichen möchte und sage: „Okay, da gibt es jetzt gar kein Angebot und das brauche ich auch nicht, das bringe ich mir selber bei.“ Aber dieses von der Institution vorgesehene Lernen, würde ich es jetzt mal nennen, ist zwischendurch immer wichtig, um auch mal mit diesen Trainern, die sich nur darauf konzentrieren, Dinge zu tun, die gerade auch in der Entwicklung sind, es ändert sich da ja auch immer etwas. Dass man sich dann in diesen Veranstaltungen noch einmal eine Art Feedback holt und sieht: „Stehe ich eigentlich noch an der richtigen Stelle oder mache ich dauernd irgendetwas für mich alleine?“ Es macht zwar Spaß, aber es entspricht gar nicht mehr dem Zeitgeist. Auch so zum Überprüfen: Bin ich vielleicht neben der Spur und mache irgendetwas völlig Idiotisches und habe es selber noch gar nicht gemerkt.

*Wo sehen Sie Grenzen des informellen Lernens?*

Ich vergleiche es jetzt einmal mit dem Sprachenlernen. Ich kann eine Sprache lernen, selber zu Hause mit dem Buch, aber es fehlt so dieses Feedback und eine gewisse Form der Kontrolle. Also, wenn ich etwas lerne, möchte ich ja irgendwann auch mal testen, ob es funktioniert. Und das kann ich natürlich im Selbstversuch irgendwie machen, aber wenn ich mit einer Person, die darin superkompetent ist, also mit dem Lehrer, spreche, und sage: „Lass uns doch mal einen Test machen.“ Und der Test ergibt „gut“ oder „schlecht“, das gibt mir eine Rückmeldung: Bin ich auf dem richtigen Weg oder nicht. Und ich glaube, da kommen wir beim informellen Lernen immer mal wieder an Grenzen, wo der Mensch es ja auch überprüft haben möchte. Das ist so dieses mit Noten geben, Lob bekommen, gute Kritik bekommen. Also damit meine ich jetzt nicht nur, dass man hört: „Du hast das gut gemacht.“ Eine gute Kritik ist für mich auch, dass analysiert wird, wo liege ich denn falsch und wo kann ich es besser machen.

*Gibt es Situationen in Ihrem beruflichen Alltag, wo Sie ein Mehr an Kompetenzen benötigen? Wo Sie schon einmal davor gestanden haben und gesagt haben: „Das würde ich jetzt gerne wissen.“*

Ja, aber das sind dann so Situationen, wo ich mir gar nicht sicher bin, ob man das wirklich so lernen kann. Also für mich sind das immer Situationen, wo es um Konflikte geht, auch kleine, aber wenn man die laufen lässt, dann kann sich ein großer Konflikt daraus entwickeln. Ich habe auch ein Seminar dazu besucht, aber das bleibt immer notgedrungen in der Theorie stecken, weil jeder Mensch und jede Konstellation wieder anders ist und es kommt auch immer darauf an, welche Personen miteinander in einem Konflikt stehen. So dass man da auch immer wieder auf seine Lebenserfahrung zurückgreifen muss und ich für mich kann sagen: Je älter ich werde, desto mehr habe ich erlebt, dass ich gelassener damit umgehe. Das sind dann manchmal Situationen, wo ich mir fast wünschte, da käme einer und hätte den goldenen Ratschlag, aber das ist schwierig, glaube ich.

*Das heißt, dass Seminare – so interpretiere ich Sie jetzt – nicht unbedingt dazu beitragen können, diese Situationen zu lösen.*

Sie können einem natürlich schon Handwerkszeug mitgeben und dass man bestimmte Regeln einhält und erst mal nicht Partei ergreift und versucht, erst einmal auseinander zu sortieren. Aber es gibt ja auch Situationen, in denen man merkt: Auf dieser sachlichen Ebene ist alles geklärt, aber es bleibt ein Rest und das kann ein Seminar nicht liefern. Das kann einfach nur die eigene Lebenserfahrung ganz langsam bringen.

*Also das informelle Lernen, würde das ein Kern sein oder ist das eher Sozialisation?*

Ich glaube, das ist dann eher Sozialisation.

*Planen Sie im nächsten Jahr verstärkt institutionell organisierte Weiterbildungsmaßnahmen oder eher dieses informelle Lernen oder ein Miteinander von beiden Lernformen?*

Ich versuche immer, beides zu kombinieren, damit die Strecke des informellen Lernens nicht zu lang wird und im formellen Lernen bekommt man ja auch immer gute Anregungen.

*Mich würde interessieren, wo Sie persönlich den Unterschied zwischen Qualifizierung/ Qualifikation und Kompetenz sehen, rein von den Begrifflichkeiten her.*

Ich glaube, es gibt gewisse Kompetenzen, die hat man oder die hat man nicht. Und da kann man sich qualifizieren, also man kann Qualifizierungsmaßnahmen durchlaufen und trotzdem wird man gewisse Kompetenzen nicht entwickeln, sich nicht aneignen können. Oder sie sind dann irgendwie gespielt.

Da fällt mir sofort soziale Kompetenz ein. Das ist so ein Modewort. Ich glaube, es gibt Menschen, die haben die nicht. Und die können noch so viele Seminare machen – die wissen zwar dann, was es ist, und reden ganz viel darüber – aber sie praktizieren sie nicht. Es gibt andere Dinge, wie z. B. sprachliche Kompetenzen, bei einer Fremdsprache z. B., die kann ich erreichen, indem ich mich qualifiziere. Ich mache immer Kurse, lerne dann schön zu Hause und mache einen Test und dann weiß ich: „Aha, jetzt bin ich in der Sprache xy so weit kompetent, dass ich eine Verhandlung führen kann, dass ich eine Zeitung lesen kann.“ Ich kann mir sicher auch andere Kompetenzen durch Qualifizierungsmaßnahmen aneignen. Ja, aber ich glaube, diese soziale Kompetenz, die ist für mich etwas, die hat jemand oder hat jemand nicht.

*Wenn Sie jetzt gewichten würden, zu wie viel Prozent haben Sie Ihre Kompetenzen informell und zu wie viel Prozent durch Qualifizierungsmaßnahmen etc. erworben?*

Ich glaube, es hält sich ziemlich die Waage.

*Wie alt sind Sie und welche Tätigkeit üben Sie aus?*

Ich bin 47 Jahre alt und bin Redaktionsleiterin.

Interview 13 – Fernseh-Redakteurin (geführt am 04.02.2004)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk in den letzten Jahren denken, gab es Veränderungen, die Auswirkungen auf Ihre Tätigkeit genommen haben?*

Also, die größte Veränderung ist sicher der Quotendruck. Das ist für mich die einschneidendste Veränderung im inhaltlichen Bereich. Im technischen Bereich sicherlich die Einführung von Computern. Wenn ich daran denke, dass wir 1990 hier noch die Telefonzellen mit Studenten besetzt haben, damit wir nach den Pressekonferenzen anrufen können schnell genug, dann ist das schon eine ganz einschneidende Veränderung gewesen, alles, was damit auch möglich ist. Jetzt im Produktionsbereich kriege ich relativ wenig davon mit, bei der Produktion von Shows z. B. Da habe ich wenig mit technischen Neuerungen zu tun, mehr mit dem Bedienen von Anforderungen, die in der Einschaltquote liegen und dem Anspruch des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Das ist eigentlich die größte Herausforderung. Und die gab es, als ich anfang in dem Job, nicht.

*Wenn Sie an neue Medien – digitales Fernsehen, Internet etc. – denken, hatten diese Veränderungen auch Auswirkungen auf Ihren Arbeitsplatz?*

Total. Natürlich. Vor allen Dingen im Bereich der Informationsbeschaffung. Oder auch das Archiv. Man recherchiert, glaube ich, heute gründlicher, weil früher war das so unglaublich umständlich, erst ins Pressearchiv zu gehen, bis man dann alles hatte. Und mit den verstaubten Kärtchen, da hatte man schon keine Lust zu gehen, die sich da alle rauszusuchen. Das ist jetzt natürlich sensationell. Man kriegt, wenn man mit einem Thema sich anfängt zu beschäftigen, einen unglaublich globalen Überblick und hat sofort die vielen verschiedenen Blickwinkel auf ein Thema oder hat die Homepage von irgendeiner Gruppe, die sich damit beschäftigt, [z. B.] von irgendeiner Selbsthilfegruppe. Das heißt, wir haben heute eine vollkommen andere Situation der Informationsbeschaffung. Die ist für mich geradezu revolutioniert. Und was natürlich auch viel verändert, sind die Mails. Die haben eine ganz neue Form der Kommunikation geschaffen. Und das heißt, Mails bieten für mich – früher hatte ich das Telefon und hatte den Brief. Das Telefon war

langwierig und der Brief hatte immer so einen offiziellen Charakter. D. h. diese kommunikative Ebene dazwischen, die nicht so formal ist, ist einfach durch die Mails ganz anders gegeben. Und das finde ich auch eine große Verbesserung. Also ich schreibe heute viel mehr an meinen Chef, z. B. Das ist für mich eine andere Form von Absicherung geworden. Man hätte doch nicht früher in einem Brief geschrieben: „In unserem Gespräch haben wir das und das ...“ Und heute schreibt man eben eine Mail und dann hat es aber trotzdem einen gewissen verbindlichen Charakter und das finde ich auch gut.

*Wie haben Sie diese Herausforderungen bewältigt bzw. wie sind Sie mit den Herausforderungen umgegangen, Sie persönlich in Ihrer Tätigkeit? Was mussten Sie verändern, wie mussten Sie sich anpassen?*

Also ich glaube, der kommunikative Bereich hat sich erhöht. Das heißt, es ist ein permanentes internes Informieren, diese Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche mit Kollegen, um Informationserweiterung zu bekommen. Weil in diesem großen Apparat, in dem ich sitze, ist Information eigentlich das Entscheidende. Auch bei der Bewältigung von Anforderungen, die oft sehr unklar sind und sehr double mind-mäßig. Das hat sich verändert in den letzten Jahren, das Lernen darüber oder das Erspüren, was wird eigentlich gewollt, läuft ganz stark auf so einer Subebene der Kommunikation. Und alles andere, was so im technischen Bereich ist, läuft vom Lernen her – da habe ich zwei-, dreimal ein Seminar besucht, das ist aber ziemlich uninteressant, das Problem stellt sich und man fragt einen Kollegen. Also das ist einfach Lernen vom Kollegen und jemand zeigt einem das, und das sind dann meist Männer. Also z. B. bei Computergeschichten, da haben wir wieder die ganz klassische Rollenverteilung.

*Weshalb waren die Seminare nicht so optimal?*

Ja, das muss ja ein Seminar sein. Das ist ein allgemeiner Überblick immer mit einer grundsätzlichen Einführung und da sind dann viele Sachen, da geht man raus und hat die drei Tage später vergessen. Und dann ist man ein paar Wochen später in so einer Situation: Irgendetwas stürzt ab oder man braucht etwas Bestimmtes aus unserem Archiv, das sich auch sehr verändert hat. Wir haben jetzt einen ganz neuen Archivzugriff durch die Computertechnologie, da wird ja nichts mehr kopiert. Das ist manchmal gar nicht so einfach, die Sachen

zu finden. Und in dem Moment, in dem das Problem sich stellt, ist das Wissen meist nicht mehr abrufbar, das in den Seminaren gelernt worden ist. Und dann fragt man jemanden, von dem man weiß, der kann das gut, und dann wird das irgendwie erledigt, und so lernt man im Prinzip. Und aus diesem, was man sich dann von Kollegen holt, filtert man wieder die absolut notwendigen Infos heraus, und die finden sich dann irgendwann an großen Tafeln, und irgendwann ist das dann im Kopf.

*Haben Sie dadurch am meisten gelernt oder wodurch haben Sie am meisten gelernt die letzten drei Jahre?*

Ich würde mal sagen durch Modelllernen. Also Modelllernen jetzt im klassischen NLP-Sinne heißt für mich, indem ich mir Menschen suche in meinem Umfeld, von denen ich denke, die machen das gut. Und ich so ein bisschen versuche, durch Beobachtung herauszufinden, wie schaffen die das, dass die da so gut durchkommen, dass die Sendungen erfolgreich sind, was haben die, wo ich etwas von lernen könnte. Also ich glaube, dass das der wichtigste Bereich ist, dieses Modelllernen aller Menschen.

Noch einmal davon ausgehend, wenn ich an Herausforderungen lerne oder auch lerne, mich in diesen Strukturen zu bewegen, was eine wichtige Kompetenz ist bei so einem großen Sender, dann bedeutet das auch Netzwerke zu haben und das ist ein ganz entscheidender Punkt. Die wachsen im Laufe der Jahre, d. h. es gibt sozusagen ein bestimmtes Lernkollegium, wo ich den Leuten auch vertraue, wo ich die Informationen bekomme, die ich brauche, wo kein Misstrauen ist, nicht Konkurrenz im negativen Sinne – das sind alles so Sachen, die im Laufe der Jahre entstanden sind und das ist auch ein Lernnetzwerk. Also wo Sie mich danach fragen und ich darüber nachdenke, würde ich sagen, ich habe eine ganz enge Gruppe, mit der ich lerne, eigentlich permanent – Herausforderungen zu bestehen, inhaltliche Anforderungen zu bestehen und das ist etwas, was im Laufe der Jahre auch entstanden ist.

Ein wichtiges Ding, was mir noch eingefallen ist, ist Klatsch, Klatsch und Tratsch. Wer die Informationen hat, der hat die Macht, das ist einfach so. Und Informationsbeschaffung, wie man das macht, ist eine ganz hohe Qualifikation in unserem Job. Beobachtung ist weiterhin eine ganz wichtige Kompetenz, die

Beobachtungsfähigkeit. Und eine Kompetenz ist für mich, die gewachsen ist in den letzten Jahren, die richtigen Menschen für das richtige Ding zu finden, d. h. wir haben eine starke Tätigkeitsveränderung, wir sind im Prinzip Manager, das haben wir nicht so gedacht, als wir anfangen mit diesem Job – wir haben gedacht, wir sind ganz dicht an den Menschen und machen schöne Interviews. Redakteure heute sind Manager, d. h. man braucht eigentlich die Kompetenz, die richtigen oder die besten Leute an die richtige Stelle zu bringen – das hat man uns aber eigentlich gar nicht beigebracht in unserer Ausbildung und das ist z. B. auch etwas, was ich bei meiner Tätigkeit gelernt habe, wieder über Informationsbeschaffung und durch Blicken von Strukturen und das Vernetzen von Strukturen und das Kennen von Schlüsselpunkten. Das ist eigentlich Erfahrungslernen.

*Und diese Kenntnisse oder diese Kompetenzen, wie haben Sie sich diese Kompetenzen angeeignet?*

Immer in Notsituationen, nie freiwillig. Ich habe eine große Aversion dagegen gehabt, also wenig Lust, mich damit zu beschäftigen. Und die Seminare waren mir dann auch zu langweilig oder ich hatte zu wenig eigenes Interesse – und immer dann, wenn ich plötzlich von einem Thema ganz fasziniert war, dann war der Transfer eigentlich da, dass ich mich damit beschäftige und mir Mühe gegeben habe, damit klar zu kommen, aber es gab immer sozusagen eine praktische Notwendigkeit – es war ein reaktives Lernen auf Herausforderungen [hin].

*Und dieses Lernen, war dies eigeninitiativ von Ihnen gesteuert?*

Ja, heftigst eigengesteuert. Dann muss man oft ganz schnell jemanden finden, wenn sie ein aktuelles Programm machen z. B., und sie kommen in ein bestimmtes Archiv nicht rein, dann haben sie schon eine dringende Notwendigkeit, sich das anzueignen und das ist eigentlich immer die Form, wo ich am besten lerne. Das gilt aber nur für den technischen Bereich. Im inhaltlichen Bereich ist das anders, da haben auch Seminare eine andere Funktion und die sind immer dann interessant und bringen mich zum Lernen, wenn sie eine Art von Meta-Ebene haben. Ich erinnere mich an ein Seminar in unserem Hause, zu dem ganz bekannte Philosophen eingeladen waren – all das, was mir hilft, aus dem Tagesgeschäft heraus in andere Ebenen zu gehen

und von dieser anderen Perspektive auf meine Arbeit zu gucken – da finde ich, lernt man sehr, sehr viel. Noch eine Relativierung und eine Einschätzung von Wichtigkeit: Sender haben gerade im Aktuellen den Charakter, als ob es um Leben und Tod geht – da ist oft eine unglaubliche Aufgeregtheit um sehr banale Dinge und deswegen finde ich, was so meine Lernprozesse angeht diese reflektorischen Seminare oder die etwas nachdenklicheren, die sich auch gesellschaftliche Prozesse, Zeitgeist angucken, von denen habe ich am allermeisten profitiert.

*Wenn Sie den Nutzen vergleichen zwischen informellem Lernen und auf der anderen Seite geplanten Weiterqualifizierungsmaßnahmen institutioneller Art – können Sie diesbezüglich Ihre Einschätzung benennen?*

Ich finde, da hat jedes so seinen Stellenwert. Dieses Lernen in Notsituationen, was ich eben geschildert habe, das ist ja kein bewusster Prozess. Wenn man in ein Seminar geht, dann sagt man ganz bewusst: „Interessiert mich dieses Thema, und da gehe ich jetzt hin.“ Es ist schwer für mich zu vergleichen, weil das eine eigentlich permanent ist und meist aus einer bestimmten Situation kommt, das andere ist eine sehr geplante Geschichte – und da muss ich schon sagen, als ich jünger war, habe ich sehr viel mehr Seminare gemacht – da war der Bereich dieses Seminarlernens viel wichtiger, als er heute ist in meinem Alter.

*Woran liegt dies?*

Das liegt daran, als ich zum Fernsehen kam, da habe ich viel Grundlagenwissen bekommen, damals war das sehr interessant – Interviewtechnik, Moderationstechnik, das hat mich alles... – das war eine Form von Ausbildung schon fast. Und heute ist das so, dass man in meinem stolzen Alter von 50 Jahren, da muss etwas anderes dazukommen – und das sind immer Sinnfragen auch, grundsätzliche Fragen, weil ich glaub, in meiner Generation ist man relativ schwer [dafür] zu gewinnen, ein reines Technikseminar zu machen oder mal wieder dieses, also was einfach nur Auffrischung von Wissen bedeutet. Und das merke ich auch im Moment bei anderen Kollegen – die leidenschaftlichsten Diskussionen sind die grundsätzlich um Sinnfragen und Fragen der Verantwortung, das sind zentrale Fragen im Moment. Oder Fragen, wenn wir ein Seminar hätten zum Thema

„Verlust von Einfluss von Redakteuren“, da würde ich mit Sicherheit hingehen – also Fragen, die unseren Berufsstand oder Veränderungen unseres Berufsstandes reflektieren würden. Das wäre dann ein ganz anderer Blick als mit 30 Jahren z. B., das hätte mich damals gar nicht interessiert.

*Welche Lernart nutzen Sie am häufigsten?*

Die Informelle. Vielleicht passt das nicht so hier hin, aber ich lerne am besten aus Wut – in Situationen, wo ich sehr verärgert bin und wo man mir viele Hindernisse in den Weg legt, und die sind ja reichlich bei den vielen Hierarchien und Zwängen in so einem Haus. Sie laufen immer gegen geschlossene Türen und sie haben oft, wenn sie eine Idee haben: „Was machen wir?“, dann haben sie das Gefühl, sie müssen sich entschuldigen und fallen unangenehm auf. Das ist sehr typisch für die öffentlich-rechtlichen – und das sind Situationen, finde ich, wo ich wirklich lerne, wo ich lerne - und das ist eine ganz wichtige Qualifikation - mit Widerständen umzugehen und trotzdem mein Ding zu machen. Da bin ich am allerbesten und am aufnahmebereitesten in Lernprozessen, wenn ich richtig sauer bin – also dann kommt dieses: „Jetzt erst recht.“ Das sind auch Notsituationen im Grunde, da, finde ich, lernt man am meisten, da lerne ich am meisten.

*Können Sie beschreiben welche Kompetenzen Sie in den letzten beiden Jahren informell erworben haben?*

Durchsetzungsfähigkeit, geschickte Kommunikation. Geschickte Kommunikation in dem Sinne, ich weiß, wen ich ansprechen muss und wen ich wie ansprechen muss, das habe ich mit Sicherheit gelernt in den letzten drei, vier Jahren. Ich habe mehr Kompetenz entwickelt zum Wissen darüber, was die Zuschauer wollen, da habe ich eine große Kompetenz entwickelt in den letzten Jahren, also ein Gefühl dafür, wie die Quote sein wird, so meine ich das. In Führung auch sicherlich, also Umgang mit Sekretariaten und solche Geschichten.

*Ich möchte noch einmal zurückgehen auf den Nutzen. Können Sie beschreiben, wie Sie den Nutzen von informellen Lernprozessen einschätzen und den Nutzen von institutionellen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen?*

Wenn ich eine Skala nehmen würde von 1 bis 10 für die informellen Lernprozesse, das sind die, die für mich in Notsituationen und fortlaufend erfolgen, dann würde ich den Nutzen bei 9 sehen, wenn 10 das Maximum ist. Bei den institutionellen 5.

*Gibt es bei Ihrer beruflichen Tätigkeit Situationen, wo Sie ein Mehr an Kompetenzen benötigen?*

Selten, das gab es früher mehr. Eigentlich selten, und das hat mit dem weniger werden von inhaltlichen Diskussionen zu tun bei uns. Das hat sich sehr verändert in den letzten Jahren. Wir haben früher viel häufiger Redaktionskonferenzen über inhaltliche Fragen gehabt, die finden kaum noch statt. Und die waren immer ein Vehikel, wo man sagte: „Wir brauchen da und da Kompetenz, wir laden uns einmal den und den ein.“, das gibt's heute gar nicht mehr.

*In diesen Fällen, können Sie sich vorstellen, diese Kompetenzen durch institutionell organisierte Maßnahmen zu erwerben?*

Ja, auf jeden Fall. Also ich denke z. B durch unsere Fortbildungsabteilung, ich glaube, dass die eine sehr hohe Kompetenz haben. Auf jeden Fall, da ist auch eine sehr gute Kooperation, wenn wir etwas brauchen, also da würde ich mich auch an die wenden.

*Wenn Sie an dieses Jahr denken, was planen Sie prioritär, eher informelle oder institutionelle Lernaktivitäten?*

Da habe ich drüber nachgedacht, das mache ich eigentlich jedes Jahr, dass ich darüber nachdenke und die Tendenz geht bei mir ganz stark, auch bei anderen Kollegen, zu ganz externen Seminaren, wo man hundertprozentig weiß, das hat mit dem Sender nichts zu tun und trotzdem lernt man da sehr viel auch für den Sender. Also einfach einmal ganz rauszukommen, das ist dann wieder so diese Metaebene. Im institutionellen Bereich habe ich überlegt zum ersten Mal wieder Sprachen zu machen, der Sport- und Wellnessbereich wird zunehmend wichtig, der wird bei uns auch angeboten – das ist aber keine Qualifizierung.

*Sie haben eben gesagt, informelles Lernen findet bei Ihnen häufig in Notsituationen statt, ist dann dieses informelle Lernen nur eine Notmaßnahme? Sie müssen es machen und deshalb machen Sie es oder würden Sie es auch aus eigenem Antrieb machen?*

Wenn ich ehrlich bin, nicht. Also ich bin froh, dass die Möglichkeit besteht. Aber dieser Moment, mich in bestimmte Sachen so reinzuarbeiten, der ist sehr wenig entwickelt. Auf der anderen Seite lerne ich unglaublich viel durch Fachzeitschriften, ich lese sehr viel, auch sehr gezielt. Das ist auch eine Form der Kompetenzerweiterung unter den Kollegen, also die Weitergabe von Artikeln und Tipps: „Guck doch einmal da.“, das ist ein sehr wichtiger Bereich bei uns, durch den ich auch viel lerne.

*Was schätzen Sie, wie viel Prozent lernen Sie im Jahr informell und institutionell?*

Wenn das gesamt 100 wären – informell würde ich sagen 70 zu 30.

*Zum Schluss möchte ich Sie fragen, wie Ihrer Meinung nach die Begriffe Qualifikation und Kompetenz zusammen hängen?*

Da habe ich noch nie drüber nachgedacht. Qualifizierung ist immer für mich das, wo ich mich weiter entwickle oder weiterbilde oder weiter lerne und Kompetenz ist für mich das, was ich erworben habe und was wie so ein Schatzkästchen in meinem persönlichen Rucksack ist, das ist für mich Kompetenz.

*Zum Abschluss möchte ich Sie fragen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben?*

Redakteurin Fernsehen und 50 Jahre bin ich gerade geworden.

Interview 14 – Fernseh-Redakteurin (geführt am 05.02.2004)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk denken, gab es Veränderungen, die besondere Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit gehabt haben?*

Veränderungen hat es gleich mehrere gegeben. Ich war gerade vor unserem Gespräch auf einer Sitzung, wo uns die neueste Technik „Produzieren von Fernsehbeiträgen auf DVD“ vorgestellt worden ist, mit neuen Kameras und neuen Abspielgeräten und neuen Verarbeitungsmöglichkeiten – das umfasst schon immer eine Geschichte – also im Fernsbereich gibt es öfter technische Veränderungen, wo man dann natürlich als Macher auch mit hinterher muss und einschätzen können muss: „Bietet mir das mehr Möglichkeiten, klaut mir das mehr von meiner Zeit oder wie gehe ich eigentlich damit um?“ Hier beim WDR war es bestimmt vor sieben, acht Jahren, dass man eine sehr ausgeprägte Programmreform durchgeführt hat, wo man einfach auch ein bisschen zuschauernäher werden wollte, weil natürlich die Konkurrenz der privaten Sender schon ganz schön gedrückt hat und wir hier ein Sender sind, der sehr viel Geld ausgibt für seine Programme, was sich aber damals nicht immer messbar in den Einschaltquoten niedergeschlagen hat – und im Zuge dieser Veränderungen hat sich für mich, muss ich sagen, die Arbeit ganz erheblich verändert, weil am Anfang sich quasi eine Krise aufgetan hat, dass ich selber Produktionen für gut gehalten habe, die aber die Leute nicht so zahlreich geguckt haben und ich dann völlig verunsichert gewesen bin, was meine Bewertungsmaßstäbe eigentlich noch sind.

Dann habe ich selber mir Hilfe gesucht durch einen Trainer, der mich und auch die freien Autoren in bestimmten Dingen trainiert hat und uns beigebracht hat, mehr die Sicht des Publikums einzunehmen und dann besser abschätzen zu können, welche Themen wollen die Leute sehen, wie wollen sie sie aufbereitet sehen, solche Dinge, so dass man das dann hinterher auch wirklich direkt an dem Erfolg der Sendereihe sehen konnte, dass sich das bewährt hat. Das war quasi Lernen aus der Not und aus der Eigeninitiative heraus. Das ist so das Konkreteste, was mir einfällt – im Prinzip arbeite ich in einem Beruf - ich war lange in der Wissenschaftsredaktion und bin jetzt seit einem Jahr hier und betreue eine Medizinsendung und da sind so viele inhaltliche Neuerungen und

Veränderungen, dass ich quasi jeden Tag dazu lerne, was auch das Schöne ist an diesem Beruf – dass man nicht stehen bleibt, sondern zumindest inhaltlich jeden Tag etwas dazu lernen kann.

*Gibt es noch weitere wichtige Veränderungen, die Auswirkung auf Ihre Tätigkeit genommen haben?*

Z. B. die Wissenschaftsredaktion früher, die hat für sich in Anspruch genommen, gerade bei technischen Neuerungen, auch dann sofort mit dabei zu sein – so waren wir damals eine der ersten [Redaktionen], die Interzugänge hatten z. B., was über eine Standleitung mit der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung in Bonn gelöst wurde und Internet-Recherchen haben den Arbeitsalltag stark verändert, dass man einfach, wenn man in der Lage ist, bestimmte Informationen richtig einzuordnen, würde ich heute sagen, ich möchte diese Möglichkeit nicht mehr missen, weil man auf so viele Fragen sofort Antworten bekommt. Ein eklatantes Beispiel - wir haben einmal eine Sendung gemacht über diese Hochwasser in China, das ist aber jetzt auch schon sechs, sieben Jahre her, und wollten Bilder zeigen von den Überflutungsgebieten. Die muss man mit dem Röntgensatelliten machen, weil nur ein Röntgensatellit durch Wolken hindurch fotografieren kann – diese Firma, die die verkaufte, saß in Kanada, aber die wollten uns das gerne zur Verfügung stellen. Die haben damals gesagt: „Wir richten ihnen eine Extraseite ein über das Internet. Sie bekommen von uns eine Kennung, dann verschlüsseln wir die Bilder digital, die können Sie sich wieder wandeln und dann in Ihrer Graphik verarbeiten lassen“, so dass ich die Bilder innerhalb von zwei Stunden hatte, was früher drei Tage gedauert hätte. Als das ist so eine Geschwindigkeitsgeschichte, wo man einfach lernt, dass, wenn man die Dinge richtig nutzt, man eine große Verbesserungsmöglichkeit hat, um Sendungen zu planen oder auch zu produzieren.

*Wie haben Sie diese Kompetenzen, z. B. die Kompetenz des Umgangs mit neuen Medien erworben?*

Das war über weite Strecken learning by doing. Wenn sie allerdings in einer Gruppe sind, wo alle Leute so unterwegs sind, was bei den Wissenschaftsredakteuren so gewesen ist und wir hatten den Kollegen Herrn X, der den Computerclub produziert hat, bei uns in der Abteilung und der hat

auch mit vielen jüngeren Studenten und so zusammengearbeitet, die natürlich computertechnisch unglaublich fit gewesen sind, und immer, wenn ich alleine nicht weiter wusste durch mein Ausprobieren konnte ich die fragen und sagen: „Zeig mir mal eben ...“ – und im Lauf der Zeit eignet man sich dann bestimmte Fähigkeiten einfach an. Aber natürlich hat das am Anfang schon Zeit gekostet bis man vielleicht einmal mit Suchmaschinen sich vertraut gemacht hat, allein so Werkzeuge an die Hand zu kriegen, wie ich am schnellsten das finde, was ich suche. Am Anfang sitzt man dann drei Stunden davor und wenn man dann genau weiß, wie es geht hat man es dann innerhalb von fünf Minuten, aber das ist über eine bestimmte Zeit durch eigenes Probieren und durch Leute fragen können, die es konnten, [geprägt].

*Sie haben eben verschiedene andere Lernarten, wie z. B. learning by doing, Coaching benannt, durch die Sie Kompetenzen erworben haben – können Sie beschreiben, wodurch Sie am meisten gelernt haben?*

Für die Arbeit und auch die Gestaltung der Arbeit und meine eigene Zeiteinteilung, wie ich Dinge bewältigen kann, habe ich durch dieses Coaching bestimmt mit am meisten gelernt, weil ich dadurch Handwerkzeuge angeboten bekommen habe, die ich vorher nicht zur Verfügung hatte, so dass bestimmte Dinge einfach länger gedauert haben und ich jetzt in der Lage bin schneller zu überprüfen: „Leistet der Beitrag das, wollen wir das?“, die Vorbesprechung sorgfältiger zu führen, dass auch der Autor genau weiß, was er tun soll. Das war für mich bestimmt das einschneidendste Erlebnis würde ich sagen, außer diesen Internet-Geschichten.

*Sie haben etwas zu informellen Lernformen ausgeführt und dann zum Coaching, einer Mischform, haben Sie in den letzten Jahren auch an institutionellen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen?*

Ich habe an Professionalisierungsmaßnahmen teilgenommen, wo es immer darum ging, z. B. über Dramaturgie, Drehbuch und solche Sachen mehr zu lernen. Jetzt verbunden damit, dass ich seit einem Jahr auch die stellvertretende Abteilungsleitung hier mache, mache ich mit meinem Chef zusammen wieder ein persönliches Coaching für die Führungsfunktion. Im März gehe ich in dieses Führungsseminar – unser Haus veranstaltet auch Seminare für Führungskräfte – da mache ich jetzt das erste. Also wenn, hat es

immer etwas damit zu tun, entweder für diese Verwaltungstätigkeiten in meinem Fall mich zu qualifizieren oder für die inhaltliche Arbeit. Das habe ich schon immer ganz aktiv gesucht, weil ich aber eben mit dieser ersten Geschichte, bevor ich dieses Coaching gemacht habe, da habe ich bestimmt zehn Jahre davor überhaupt nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen – und weil das aber so gut funktioniert hat und mir auch so ein Erfolgserlebnis beschert hat, habe ich gedacht: „Da siehst du mal, da kannst du doch richtig von profitieren“, und bin seitdem auch viel bereitwilliger unterwegs, solche Dinge zu machen.

*Können Sie den Nutzen geplanter Maßnahmen mit dem Nutzen informellen Lernens z. B. das learning by doing, das Sie eben benannt haben miteinander vergleichen. Wie schätzen Sie den Nutzen bei beiden Lernformen ein?*

Dieses learning by doing, das dauert sicherlich länger, ist aber vielleicht nicht so anstrengend, würde ich einmal sagen, weil man sich immer so ein Zeitscheibchen nehmen kann, wo man sich dem wieder widmet. Die anderen Geschichten, wo es auch öfters darum geht, alte Denkstrukturen oder Verhaltensstrukturen sozusagen zu zerschlagen und neue aufzubauen – das ist dann immer intensiver und anstrengender, finde ich, und verunsichernder, mit einer größeren Verunsicherung, bis man das für sich dann so zusammengebaut hat, dass man wirklich damit arbeiten kann und das nutzen kann – weil bei diesen geplanten Schulungsmaßnahmen, da werden Sie quasi hinterher in die freie Wildbahn entlassen und sollen dann einmal gucken, wie Sie jetzt mit dem, was Sie vermittelt bekommen haben, umgehen können. Da kann ich mich nicht genau entscheiden, welches einen größeren Nutzen einnimmt.

*Können Sie benennen, welche Kompetenzen Sie durch informelles Lernen in den letzten zwei bis drei Jahren erworben haben?*

Auf informellem Weg bestimmt noch einmal die Rechercheschnelligkeit z. B. im Internet und die damit zusammenhängende Kompetenz, manche Tricks bei Word z. B., das sind dann so kleinere Details, die man sich dann immer zeigen lässt, wo man sich das dann merkt. Und beim Computer ist es natürlich trotzdem so, wenn Sie irgendwann einmal das System so ein bisschen

durchschaut haben, dann werden Sie kreativer in den ganzen Sachen und sind dann selbst ein selbstlernendes System.

*Und im überfachlichen Bereich, welche Kompetenzen konnten Sie dort informell erwerben?*

Im überfachlichen Bereich – das sind ja eher diese Verwaltungsgeschichten – da kann ich sagen, dass mir dieses Coaching zu zweit viele Hilfsmittel schon gebracht hat, auf die ich selber nicht gekommen wäre, weil in so einer Führungssituation müssen sie auch mit Leuten manchmal vorsichtiger oder in einer ganz bestimmten Art und Weise umgehen, und das hätte ich nicht automatisch sofort alles zur Verfügung gehabt, und da war ich schon ganz dankbar, einfach bestimmte Tricks zu lernen.

*Gab es in Ihrem Arbeitsalltag schon einmal Situationen, wo Sie mit konfrontiert wurden und Sie gedacht haben jetzt hätte ich gerne mehr Kompetenzen?*

Ja, das hat aber damit etwas zu tun, dass ich eben vor einem Jahr die Abteilung gewechselt habe und hierhin gekommen bin und eine neue Sendung gemacht habe, die ich selber nicht konzipiert hatte – das ist nicht so schlimm, aber in den Abteilungsleitergeschichten, da stand ich oft immer da und dachte: „Jetzt hätte ich gerne einmal jemanden, der mir sagte, wie du es machen müsstest“. Also die ersten drei, vier Monate bis ich mich da reingefunden hatte, war das bestimmt jeden zweiten Tag so.

*Und wie haben Sie diese Situationen bewältigt?*

Durch Coaching und durch Tun natürlich und dadurch, dass ich in Urlauben hier tätig werden muss oder seit gestern ist der eigentliche Abteilungsleiter für vier Wochen in der Kur, da muss ich das machen, und je öfter man in dieser Situation drin ist, desto mehr Routine kriegt man auch.

*Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen diesen geplanten Maßnahmen und den informellen Lernprozessen?*

Das ist ein Miteinander, würde ich sagen.

*Wenn Sie an dieses Jahr denken, welche Lernprozesse planen Sie prioritär?*

Dieses Jahr sind bestimmt die geplanten Qualifizierungsmaßnahmen im Vordergrund, einfach auch von der Zeitspanne her, die damit abgedeckt wird.

*Dieses informelle Lernen, ist das mehr als ein Notlernen für Sie?*

Ich benötige es schon, aber ich bin ein Typ, der gerne lernt und der immer froh ist, wenn er Quellen anzapfen kann, die einem selber Zeit sparen, von daher mache ich... – Sie wissen, zum Journalisten gehört als Berufsvoraussetzung Neugierde dazu, und das ist bestimmt alles das, was ich so mitbringe nach meiner eigenen Einschätzung und deswegen ist es bestimmt durch ein Benötigen angetrieben, aber ich lerne sowieso eigentlich ganz gerne.

*Worin besteht Ihrer Ansicht nach der Unterschied zwischen den Begriffen Qualifizierung, Qualifikation auf der einen Seite und Kompetenz? Wo sehen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten?*

Das fällt mir ein bisschen schwer, Unterschiede zu sehen, weil Kompetenz bringe ich zum Teil mit, aber erwerbe ich doch auch durch Qualifizierung und Lernen – also ist doch das eine in Verbindung mit dem anderen zu sehen und eine Voraussetzung.

*Ich möchte Sie zum Abschluss noch fragen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben?*

Noch eine Woche 49, nächste Woche 50 und ich arbeite als Fernseh-Redakteurin mit besonderen Aufgaben, so nennt sich das, als verantwortliche Redakteurin und als stellvertretende Abteilungsleiterin.

Interview 15 – Fernseh-Redakteurin (geführt am 15.02.2004)

*Wenn Sie an die Veränderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk in den letzten Jahren denken, gab es dort auch maßgebliche Veränderungen, die Einfluss auf Ihren Arbeitsplatz, auf Ihre Tätigkeit genommen haben?*

Ich bin jetzt seit etwa zehn Jahren als Redakteurin tätig. Erst als freie Autorin, aber mit einem Redakteursschwerpunkt – ich kann das jetzt nicht präzise festmachen auf Änderungen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk - aber in diesen zehn Jahren hat sich an meiner Tätigkeit sehr viel geändert – nicht vom Inhalt, Inhalt ist immer noch das Wichtigste, was wir machen, aber die vielen Funktionen, die auf uns lasten. Z. B. hat sich verändert, dass wir auch immer stark fürs Budget mitverantwortlich sind, also dort auch mitrechnen müssen – solche Stichworte wie interne Leistungskostenverrechnung, die zwar noch nicht greift, mit der wir uns aber vertraut machen müssen. Wir müssen uns natürlich auch vertraut machen mit ständig neuen Techniken, ganz einfach, ich glaube, seitdem ich hier bin, gibts drei oder vier neue Standards, also die Art, wie Bänder gehandhabt werden im Sender und auf welcher Technik aufgezeichnet wird, dass muss man nicht verstehen, aber es ist natürlich ganz günstig, wenn man es versteht, dann kann man Fehlern besser vorbeugen.

Was die für mich – also in meinem Bereich hat sich natürlich ein bisschen auch meine hierarchische Funktion verändert, dadurch, dass ich von der Redakteurin zur Redaktionsleiterin wurde, jetzt eine Koordinatorenstelle hab und dadurch immer mehr – ich sitze immer mehr, wie es so schön heißt – da lernt man auch dazu, wie man das handhabt und in unserem Bereich hat sich auch verändert, ganz speziell für unsere Sendung – wir haben früher als Redakteure Filme betreut und haben ganz stark mit unserem Moderator zusammengearbeitet, der auch als Redakteur noch tätig war und die Sendung moderiert, der aber mittlerweile unsere Abteilung leitet, sich deshalb immer weniger um seine eigenen Texte kümmern kann und dadurch wir ganz stark in das Drehbuchschreiben – also eine viel stärker konzeptionelle Funktion noch für die Sendung übernommen haben als Redakteure. Das heißt natürlich, dass wir in dem anderen Bereich des Machens, der Autorenbetreuung [uns] so ein bisschen zurücknehmen müssen und haben uns dann stärker Werkzeuge angeeignet, also stärker formalisiert, als es früher war. Es ist einfach weniger

Zeit da, also muss man stärker Regeln fassen. Ich glaube, dass sind die großen Veränderungen.

*Wie haben Sie diese Veränderungen bewältigt, wie sind Sie mit diesen Veränderungen umgegangen?*

Ganz klares Lernen durch Fehler. Es werden immer mehr Aufgaben aufgehäuft und wir organisieren uns stärker, viel stärker als früher. Treffen werden, wenn man es kann, kürzer gehalten, es wird viel mehr schriftlich fixiert, damit es weniger Missverständnisse gibt. Wir müssen natürlich viel nachfragen und das ist von Person zu Person vielleicht unterschiedlich. Wenn es um technische Veränderungen geht – mich interessiert es sehr, ich kann es nur in gewissem Maße mir aneignen, was sich ständig verändert. Wir machen Fortbildungsseminare, soweit es möglich ist, es ist natürlich alles ein Zeitfaktor, wir versuchen, uns sehr stark auszutauschen untereinander, also wenn irgendjemand... Wir protokollieren ziemlich viel, es ist nicht so, dass es nur eine stumpfe Tätigkeit ist, wir schicken nur E-Mails und CC's [Kopien] und komische Dienstanweisungen hin und her, aber wir versuchen, die Aufgaben sehr stark zu teilen und dann den Anderen, der am Projekt auch arbeitet, darüber zu informieren, d. h. er muss die Erfahrung hoffentlich nicht selbst machen, sondern jemand anders hat ihm das schon erzählt. Das ist ganz extrem jetzt in unserer Redaktion, weil wir die geteilt haben. Wir sind drei Redakteurinnen und haben ganz klar, was die Sendung angeht, gleiche, identische Kompetenzen. Wir machen eine Sendung, wenn bei mir etwas – simple Begriffe wie Stereo, Umstellung von Mono auf Stereo: „Was bedeutet das für mich?“, dann kriegt einer die Aufgabe und sagt: „Stereo bedeutet demnächst für den Autor, er muss das und das beachten.“, und dann verfasst der ein kurzes Papier darüber und informiert alle anderen, d. h. ich muss es mir nicht aneignen, ich muss nur das Papier lesen. Das ist natürlich optimal und verringert die Zeit. Es ist schon eine stärkere Aufgabenteilung und Information, weniger durch das Selbsterfahren als manchmal durch Papiere und dann verkürzte Lernwege. Das hat sich schon geändert.

*Sind das die typischsten Lernprozesse, die Sie jetzt beschrieben haben oder gibt es noch andere, die für Sie wichtig sind?*

Der andere, der Traumweg ist natürlich ... Für uns Redakteure ist es immer schwieriger geworden, ganz an der Basis unseres Jobs zu arbeiten, nämlich Recherche und Realisation, das, was der Autor ja mittlerweile als freier Mitarbeiter macht. Da kann man nur lernen, indem man es selbst macht. Indem man selbst noch einmal bestimmte Recherchewege erlernt, neu erlernt, wieder erlernt, verändert erlernt – Einsatz vom Internet z. B. Als ich angefangen habe, war das Internet noch nicht das Hauptrecherchewerkzeug, das ist es mittlerweile geworden: „Wie gehe ich damit um?“ Das merke ich nur - das kann ich theoretisieren - aber das merke ich nur, wenn ich es selbst einsetze, in Fallen reinlaufe, mir Wege dort erarbeite. Das andere ist bei der Realisation, wo sich die größten technischen Veränderungen einfach ergeben haben. Und Technik gleicht bei uns ja auch ..., was mit dem Stil zu tun hat, mit der Ästhetik, also: „Wie setze ich bestimmte Ästhetiken im Fernsehen um?“ Das ist nicht nur die reine Aufnahmetechnik, wenn ich das vergleiche mit dem Hörfunk, wo sich vielleicht die Art der Aufnahme verändert hat, aber bei uns ist ein ganz, ganz starker ästhetischer Stil auch entscheidend für die Filme und das lerne ich nur, wenn ich selbst mit draußen bin, mit dem Kameramann spreche und Bilder mir angucke, viel Fernseh gucke – leider – und dadurch sehe, wie sich das Bild verändert hat, weil darauf müssen wir reagieren. Wir können nicht Fernsehen machen wie vor zehn Jahren.

*Können Sie sagen, durch was Sie am meisten in den letzten zwei, drei Jahren gelernt haben?*

In den letzten zwei, drei Jahren durch was ich am meisten gelernt habe.

*In welchen Prozessen am meisten. Was war Ihnen persönlich das Wichtigste?*

Ich habe in den letzten zwei Jahren natürlich am meisten durch diese Veränderungen auch in der Hierarchie gelernt, wie man eine Redaktion leitet und wie man in einer Abteilung bestimmte Prozesse führt: Redaktionskonferenzen, Abteilungskonferenzen, Teilnehmen: „Was berichte ich, wie verhalte ich mich in solchen Situationen, wie gehe ich mit neuen Personalentscheidungen um“ und und und. Das ist für mich persönlich das entscheidend Neue, was ich gelernt habe.

*Wie haben Sie sich die Kompetenzen angeeignet, diese relativ speziellen Kompetenzen?*

Leider nicht durch ein Seminar, wo ich speziell dazu angeleitet wurde, sondern tatsächlich dadurch, dass ich gesehen habe, wie andere das machen, auch mal eine Rücksprache gehalten habe: „Wie würdest du in der Situation damit umgehen?“, also Abteilungsleiter gefragt habe, wie sie damit umgehen, und durch Fehler.

*Haben Sie denn in den letzten zwei oder drei Jahren auch an institutionell organisierten Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen?*

In den letzten zwei, drei Jahren an ein oder zwei Wochenendseminaren, die aber nicht ..., also da ging es nicht um Führungskompetenz oder solche Sachen, sondern das waren tatsächlich von unserer Redaktion organisierte eher technische [Inhalte] oder Stilfragen, das haben wir schon gemacht. Ich kann leider momentan, rein aus zeitlichen Gründen, keine Angebote aus unserem Hause oder von der ZFP mehr wahrnehmen. Das funktioniert nicht. Ich habe mir das früher ... In meinem eigenen Zeitplan habe ich gesagt: „Ich möchte jedes halbe Jahr ein Seminar machen.“ Da habe ich mir Angebote von der ZFP angeschaut, unser Haus hat auch ein Fortbildungsprogramm, und habe das auch geschafft. Das waren damals eher Filmwerkstätten oder Drehbuchcamps etc. Und seit zwei, drei Jahren geht leider gar nichts mehr, jetzt wo es entscheidend ist. Also in dem Bereich wird auch in unserem Hause etwas angeboten, also wie man gerade diese zwischenmenschlichen Dinge ..., also wie gehe ich mit Personal um, das habe ich leider nie gelernt.

*Wenn Sie den Nutzen vergleichen von informellem Lernen und institutionellen Weiterbildungsmaßnahmen, können Sie irgendetwas zu diesem Nutzen sagen, den Nutzen vergleichen? Was das für Auswirkungen auf Ihre Kompetenzen hat, auf der einen Seite diese Weiterbildungsmaßnahmen, auf der anderen Seite dieses learning by communicating, learning by doing?*

Lerning by doing ist natürlich viel stärker an unsere eigenen Probleme angepasst. Da gibt mir keiner eine Agenda vor, sondern da weiß ich genau,

wo es schmerzt. Ich weiß, wenn ich einen neuen Standard habe, wenn ich plötzlich von digitalen Formaten auf IMX<sup>551</sup>, so wie der ganze Krempel heißt, umschalten muss, dann weiß ich genau, wo ich mich informieren muss und was ich brauche. Während, wenn etwas institutionalisiert ist, werde ich in eine Agenda reingezwängt. Da passt wahrscheinlich sehr viel, weil ich das Seminar ja ausgewählt habe, trifft auf mich zu und ich profitiere davon auch, aber zu einem geringeren Prozentsatz. Bei learning by doing gehe ich nur die Probleme an, die wirklich brennen, wo ich dringend eine Antwort drauf suche. Freies Lernen ist da leider ein bisschen schwierig. Das ist natürlich ein Vorteil dieser institutionalisierten Angebote, dass ich vielleicht auch mal auf Probleme, Zusammenhänge aufmerksam gemacht werde oder Lösungsmodelle sehe, über die ich noch nie nachgedacht habe, weil mir das noch gar nicht untergekommen ist. Das hat natürlich auch einen Vorteil.

*Sie haben gesagt, Sie hatten die letzten zwei, drei Jahre nicht mehr die Möglichkeit, Seminare zu besuchen. Das ist zeitlich bedingt?*

Ja.

*Sie haben eben schon etwas zu Kompetenzen gesagt, im Führungsbereich – so habe ich Sie verstanden – haben Sie etwas erworben, und im Internet. Gibt es sonst noch wesentliche Punkte, wo Sie sich Kompetenzen angeeignet haben in irgendwelchen Gebieten?*

Also ich bin ja in dieser wahnsinnig glücklichen Situation, dass ich jeden Tag lerne, weil ich eine Sendung betreue, die alle vier Wochen das Thema ändert. Ich sag das immer, für mich ist das so, dass ich dafür bezahlt werde, dass ich jeden Tag in ein endloses Seminar gehe über Inhalte, ich lerne jeden Tag neue Inhalte. Und ich erweitere – das ist superspannend - ich kann Fragen stellen in einer Autorenrunde, die ich natürlich stellvertretend für den Zuschauer stelle, weil wir eine Sendung zusammen formen wollen, aber ich kann mich natürlich nicht freimachen von einem persönlichen Interesse und da fällt auch mal eine Frage, die mich tatsächlich auch persönlich bewegt beim Thema Schmerzen. Da ist immer eine private Motivation, [die] spielt auch mit.

---

<sup>551</sup> IMX ist das Bandformat.

Und so lerne ich jeden Tag. Ich lerne durch jeden Film, durch jedes Treatment<sup>552</sup> und durch jedes Gespräch mit einem Autor dazu, auf einer ganz anderen Ebene, rein inhaltlich. Das ist auch wunderschön.

*Wenn Sie abgrenzen würden, was Sie informell lernen und was Sie institutionell gelernt haben. Wenn Sie das vergleichen, was meinen Sie: Wie viel Prozent haben Sie informell gelernt und wie viel Prozent – geschätzt – war geplantes, organisiertes Lernen?*

Das finde ich sehr, sehr schwierig zu beantworten. Weil, wenn man institutionalisiertes Lernen so in Seminarform packt, dann ist es theoretisch in unserem Hause für meine Stufe nicht mehr vorgesehen. Ich bin eher in so einer Sandwich-Position gerade, also ich bin nicht in einer Position, dass man zu mir sagt: „Wenn du die und die Position haben willst, dann musst du jetzt ein Führungsseminar machen.“ Und ich bin auf der anderen Seite so weit ausgebildet, dass ich mich nicht mehr für Nachwuchsqualifikationen qualifiziere. Da bin ich auch raus. Ich bin genau mittendrin momentan, also ich bin jetzt in einem Vakuum. Wenn ich mich nicht selbst darum bemühe – und das mache ich, ich sage: „Ich möchte gerne die und die Seminare machen“, aber ganz oft scheitert es daran - also ich habe im Juni die Möglichkeit, aber dafür habe ich jetzt auch wirklich zwei Jahre lang gekämpft, dass ich das endlich noch mal machen und mich da auch weiterbilden kann. Von daher ist es mit den Prozent ein bisschen schwierig zu fassen.

*Gibt es Situationen, mit denen Sie konfrontiert werden und in denen Sie denken: „Hier würde ich gerne ein Mehr an Kompetenzen haben“ in Ihrem Arbeitsleben, in Ihrer Tätigkeit?*

Klar, es gibt technische Bereiche, mit denen ich mich überhaupt nicht auskenne und leider auch sagen muss: „Tut mir leid, ich würde es gerne lernen, aber dafür habe ich die Zeit nicht.“ Also, was genau Schnitt und Ton und auch Kameraführung angeht, dafür gibt es kompetente Mitarbeiter, ich muss das nicht alles wissen. Das wollte ich früher auch alles lernen, das muss

---

<sup>552</sup> Als Treatment wird die schriftliche Vorgabe des Autors, die mittels Bild- und Textspalte Anweisungen zum Ablauf des Einspielfilms gibt, bezeichnet.

ich alles nicht wissen, nur bis zu einem bestimmten Grad. Es gibt natürlich Situationen, in denen ich gerne – ja Strategie, Diplomatie, solche Sachen, die finde ich sehr interessant. Es klingt jetzt vielleicht ein bisschen eingeschliffen, weil ich eine Frau bin, aber ich würde gerne auch mehr über diese Schnittstellen zwischen Mann und Frau und wie unterschiedlich geführt wird oder wie unterschiedlich Entscheidungen getroffen werden, wie unterschiedlich Konferenzen laufen, je nachdem, wer das Ganze managt, und darüber würde ich gerne ..., das würde ich gerne besser verstehen lernen. Weil mich das manchmal einfach fuchst. Ich denke: „Ist das ein genetisches Problem oder ist das ein Problem, über das man etwas lernen kann, wie man mit der Situation umgeht oder laufe ich da sowieso gegen eine Wand, weil das ist einfach fest einkodiert, dagegen kann man nichts unternehmen.“

*Können Sie sich vorstellen, das, was Sie jetzt eben gesagt haben, dieses Beispiel, eher auf informelle Art erwerben zu können oder eher durch Weiterbildungsmaßnahmen?*

Ich glaube schon, dass man das institutionalisieren kann. Weil, dafür gibt es Profis. Man muss sich nur den Büchermarkt angucken, das ist eine wahnsinnige Schwemme. Da sind sicherlich auch viele schwarze Schafe drunter, aber ich denke schon, dass man das am besten – wenn ich das informell lerne, dann lerne ich es ja von jemandem, der vielleicht die Erfahrung gemacht hat, der kommt aber sicherlich irgendwo aus meinem Bereich, d. h. ich habe ohnehin schon irgendwie Kontakt mit ihm und laufe vielleicht auch durch die [in der Rundfunk]Anstalt eingeschliffenen Fehler. Also nehme ich mir jemanden von außen, der vielleicht aus einem komplett anderen Bereich kommt, aber ähnliche Probleme kennt, der viel objektiver herangeht. Von dem, denke ich, kann ich wesentlich mehr lernen.

*Wie sehen Sie das Verhältnis informelle und institutionalisierte Weiterbildungsmaßnahmen? Ist das sinnvollerweise ein Miteinander aus Ihrer Sicht, dass man beides macht. Oder sollte man nur institutionell oder nur informell lernen?*

Nein. Das auf jeden Fall. Ich meine, um das Informelle kommt man ja gar nicht herum, das passiert jeden Tag, fast jeden Tag.

*Sie haben eben schon einmal gesagt, was Sie dieses Jahr geplant haben. Könnten Sie das noch einmal näher ausführen?*

Ja, ich habe mir jetzt ein Seminar erobert, wo es ganz stark um Kommunikation und Konflikte geht, die leider unser tägliches Brot sind. Es geht nicht immer nur um Inhalte, sondern wir haben auch Konflikte. Das heißt ja nicht, dass man nicht miteinander arbeiten kann, sondern diese klitzekleinen [Konfliktpotenziale]: „Wie ersticke ich das schon im Keim?“ Und dass ich darüber eben institutionalisiert lernen werde. Informell passiert es tatsächlich mit jeder Konferenz und mit jeder Begegnung, finde ich, lernt man dazu, wenn man aufmerksam ist. Es gibt natürlich auch Tage, da habe ich dafür keinen Kopf, da merke ich das vielleicht gar nicht, dass ich was hätte lernen können oder ich gehe in Situationen rein und beobachte gar nicht. Also ich nehme mich ganz oft in solchen Konferenzen auch zurück, wenn es mir gelingt, also wenn ich nicht die andere Gehirnhälfte für ein inhaltliches Problem blockiert habe, nehme ich mich zurück und gucke mir das an, wie das läuft, um daraus zu lernen oder auch zu sehen: „Ja, so sollte man es vielleicht nicht machen“, wenn ich nicht selbst betroffen bin, wenn ich selbst betroffen bin, ist das immer, klar, superschwer. Ich habe auch manchmal Momente, wo ich sage: „Ach, das war aber jetzt geschickt.“ Oder: „Das war aber extrem daneben, so hätte ich es nicht gesagt.“ Das versuche ich manchmal, solche Situationen zu analysieren, davon zu profitieren. Wenn ich schon irgendwo dabeisitze oder aktiv – es kommt eben darauf an, wie aktiv ich involviert bin.

*Würden Sie bitte Ihre Einschätzung geben, wo Ihrer Ansicht nach ein Unterschied besteht zwischen Kompetenz auf der einen Seite und Qualifikation und Qualifizierung auf der anderen Seite, zwischen diesen beiden Begriffspaaren.*

Das habe ich eben schon nicht so ganz verstanden. Ist Kompetenz jetzt die, die in mir selbst steckt oder die, die ich erworben habe oder beides? Also bin ich kompetent für einen bestimmten Job, das hat ja viel mit einer Grundqualifikation zu tun. Und Qualifikation ist das, was ich mir dazu erwerbe. Und wie wichtig das eine und wie wichtig das andere ist?

*Führen Sie bitte weiter aus, wie Sie es einschätzen.*

Das kommt darauf an, welche Funktion ich habe, also wo kann ich noch mehr durch Qualifikation dazulernen. Eine gewisse Grundkompetenz brauche ich und dann kann ich durch Qualifikation, kann ich vielleicht die eine oder andere Schwäche ausgleichen. Bin ich komplett kompetenzlos, dann kann ich mich so viel qualifizieren, wie ich will, ich werde eine bestimmte Stufe – also wenn es um Kommunikation geht und ich bin eine Kommunikationsnull, kann ich so viel Kommunikationsseminare machen, wie ich will, ich werde nie wesentlich kompetenter in meinem Job werden. Also wenn man Kompetenz als so eine Grundeigenschaft definiert. Damit ich Ihnen überhaupt die Frage beantworten kann, gehe ich jetzt einfach mal davon aus.

Man kann sich natürlich weiterqualifizieren, wenn so ein gewisser Grundstock da ist, und dann ist es ganz wichtig. Und vor allem, auch wenn man das Gefühl hat, man hat sowieso schon Ahnung, man kann alles, genau dann ist es sehr wichtig, dass man sich weiterqualifiziert und immer wieder einen neuen Blick auf Situationen sich erwirtschaftet. Ich sehe das bei vielen Moderatoren, die von sich behaupten: „Ich kann moderieren und ich habe mich schon durch jede Situation durchmoderiert.“ Genau diese Menschen brauchen ein Seminar, meiner Meinung nach. Weil sie einfach sich total eingeschliffen haben und das ist der Punkt, wo die Selbstüberschätzung so ein bisschen einsetzt. Also ich glaube, man kann da wirklich nicht genug tun, das ist wichtig.

*Zum Abschluss möchte ich Sie fragen, wie alt Sie sind und welche Tätigkeit Sie ausüben?*

Ich bin Redaktionsleiterin beim Fernsehen und bin 36.

## **Mail im Nachgang zu den geführten Interviews**

Liebe xx,

nochmals vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben.

Anbei sende ich Ihnen den transkribierten Text mit der Bitte, diesen auf inhaltliche Richtigkeit hin durchzulesen.

Ich möchte Sie bitten, keine stilistischen Änderungen vorzunehmen. Die Interviews sollen auch in ihrer verschriftlichten Form die Spontaneität der Situation widerspiegeln. Die Interpunktion folgt daher dem Rede- und Gedankenfluss.

Um die Authentizität der Interviewsituation so weit wie möglich zu erhalten, habe ich nur minimale Änderungen vorgenommen. Erläuternde Ergänzungen von meiner Seite sind in eckige Klammern gesetzt. Sie sollen ebenso wie die Fußnoten die Verständlichkeit für Dritte und Nicht-Insider sicherstellen.

Bitte geben Sie mir ein kurzes Feedback, dass Sie mit der Veröffentlichung des anonymisierten Interviews im Rahmen einer wissenschaftlichen Publikation einverstanden sind.

Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen

Christoph Schmidt

## Paraphrasierung

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
1	401	1	0	Wir haben regelmäßige Neuerungen der Software durch sogenannte Updates bzw. Releasewechsel, es kommen immer neue Dinge hinzu, weil die Arbeitsprozesse sich auch ändern.	Änderungen der Arbeitsprozesse bedingen regelmäßige Aktualisierungen der Software.	
1	401	2	0	Dann gibt es Dinge, die wir für uns machen, weil wir sie als organisatorische Verbesserung sehen, als Verbesserung des Arbeitsprozesses, wo man einfach eine Idee hat und sagt: „Ja, lass uns das einfach einmal probieren, lass uns das einrichten, das bringt eine Verbesserung.“	Aktivitäten werden entfaltet, weil sie als Verbesserung des Arbeitsprozesses und als organisatorische Verbesserung angesehen werden.	
1	402	1	2	ein eigener Forschungsgeist - sich hinsetzen, in unserem Entwicklungssystem das durchspielen, ausprobieren	Sich hinsetzen und Ausprobieren ist lernförderlich.	
1	402	2	3	Also es gibt Angebote für Schulungen, die nehmen wir auch wahr, muss man auch, denke ich, um auf dem neuesten Stand zu sein.	Schulungen sind wahrzunehmen, um auf dem neuesten Stand zu sein.	
1	402	3	1	und zum anderen gibt es ein Hinweissystem, wo es punktuell zu einzelnen Fragen Hinweise von SAP gibt. Da macht man sich kundig und dann wird versucht, das umzusetzen. Das klappt nicht immer auf Anhieb, aber da ist, wie gesagt, einfach Testen und Probieren gefragt, sich selber Gedanken machen und vor allem Zusammenhänge erkennen	Eigeninitiatives Testen und Probieren sind erforderlich, um Kenntnisse zu vertiefen.	
1	402	4	3	Die sind sehr wichtig, um überhaupt zu wissen, was man machen kann, was geht.	Schulungen sind wichtig, um zu wissen, was möglich ist	
1	402	5	3	Das ist sehr wichtig, um das Rüstzeug zu haben. Es ist wie eine Ausbildung, die jemand macht	Schulungen sind wichtig, um das Rüstzeug zu erlernen	
1	403	1	1	Ich denke, wie gesagt, Testen, Ausprobieren ist eine Sache. Was wichtig ist, ist auch der Erfahrungsaustausch mit Kollegen	Wichtig ist der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, um Kompetenzen zu erwerben.	„Wie habt ihr das gelöst, gibt es so etwas bei euch auch?“
1	403	2	4	Und zum anderen – ja, es ist einfach vielleicht auch ein Stück Umsetzen von Erfahrungen, also Übertragen von bestimmten Inhalten auf Dinge	Übertragung von Erfahrungen als wichtige Lernquelle	„So eine Situation hatten wir schon. Wie haben wir das damals gemacht?“
1	403	3	5	Es ist zum einen Fachkompetenz, dass man einfach Wissen erwirbt.	Der Erwerb von Fachkompetenz erfolgt durch informelles Lernen.	
1	403	4	6	Eigentlich noch wichtiger als das Fachliche, denn die	Fachkompetenz ist auch in Seminaren	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				fachlichen Dinge kann man immer lernen auch in diesen Seminaren oder diesen Dingen.	erlernbar	
1	404	1	6	Was man nicht so einfach lernen kann, ist Kommunikation, sind solche Dinge eben.	Kommunikation ist schwierig in einem organisierten Rahmen zu erlernen	
1	404	2	7	Ja, es ist so, dass man im Prozess lernt.	Arbeitslernen ist gleich Prozesslernen.	
1	404	3	3	Also teilweise kann man sich das sicher in Seminaren aneignen. Nur ich meine, im Arbeitsalltag steht man immer vor einer konkreten Frage.	Bestimmte Sachverhalte sind in Seminaren erlernbar, im Arbeitsalltag steht man vor einer konkreten Situation	Und es zeigt sich für mich immer wieder, dass, was sich in einer Schulung sehr einfach oder sehr schön anhört, in der Praxis auf Probleme trifft.
1	405	1	3	Das Werkzeug, das Grundgerüst kann man immer auch in Schulungen erlernen, aber die konkreten Punkte und welchen Schritt muss ich jetzt gehen, teilweise, nur teilweise.	Schulungen sind wichtig, um das grundlegende Rüstzeug zu erlernen. Konkretes Wissen kann nur partiell vermittelt werden.	kleinere Dinge würde ich eigentlich versuchen irgendwie selbst zu lösen, da man oft auch schneller ist, als auf Schulungen zu warten
1	405	2	8	Das ergänzt sich. Ich denke Schulungen, regelmäßige sind wichtig, wie gesagt, um das Rüstzeug zu haben. Aber darüber hinaus muss ich mich immer auch mit anderen Fragen beschäftigen, mit den Detailfragen, mit den Kundenanforderungen und so. Das kann man im Seminar nicht erfassen, deshalb ist informelles Lernen eine gute Ergänzung. Also es ist ein Miteinander.	Schulungen sind wichtig, um das grundlegende Rüstzeug zu erlernen. Konkretes Wissen kann nur partiell vermittelt werden. Informelles Lernen ist eine gute Ergänzung zum organisierten Lernen.	Ich denke, es muss beides sein. Es muss beides sein, weil die Welt dreht sich weiter
1	405	3	8	Also ich müsste demnach konkret an fünf oder sechs Arbeitstagen auf Seminaren gewesen sein. Das ist das eine und zum anderen denke ich, jeden Tag lernt man informell. Man tauscht sich mit den Kollegen aus, liest Informationen. Solche Dinge haben eigentlich das Übergewicht, würde ich sagen.	Nur an fünf oder sechs Arbeitstagen Seminare besucht; jeden Tag lernt man informell.	
1	405	4	14	Also ich denke, der Punkt ist da erreicht, wo es nicht mehr wirtschaftlich ist.	Die Grenze informellen Lernens ist erreicht, wo es nicht mehr wirtschaftlich ist.	
1	406	1	1	Man kann Erfahrungen sammeln: Haben die die gleichen Probleme wie wir, bewegen die die gleichen Fragen wie uns. Und es ist erstaunlich, es ist oft wirklich dasselbe. Wenn man in der Pause ins Gespräch kommt	Informelles Lernen am Rande organisierten Lernens ist wichtig für die Kompetenzentwicklung.	„Ach ja, das haben wir auch und wir haben uns hier und da Gedanken gemacht.“
1	407	1	20	Qualifizierungsmaßnahmen, Lernen, institutionelles, informelles Lernen, dies dient natürlich dazu, die Kompetenz zu erhöhen; Lernen dient dazu, Kompetenzen zu erwerben; Also lernen heißt beides,	Lernen dient dazu, die Kompetenz auszubauen.	

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				institutionelles und informelles Lernen, auf jeden Fall.		
1	407	2	20	Wenn ich Kompetenzen habe, habe ich auch eine gewisse Qualifikation.	Kompetenz setzt Qualifikation voraus.	
2	408	1	0	Ja, die größte Veränderung ist einfach das Internet, dass man das wahrgenommen hat als Informationsquelle. Aber nicht nur als Quelle zur Informationsbeschaffung, auch im Hinblick auf die Methodik hat das Internet Abläufe enorm verändert.	Die größte Veränderung ist das Internet, sowohl als Quelle der Informationsbeschaffung als auch im Hinblick auf die Methodik.	
2	409	1	14	Ich habe das alles selbst gelernt. Alles, was mit Wirtschaft zusammenhängt, habe ich mir im Grunde selbst beibringen müssen.	Individuelles informelles Lernen ist die wesentlichste Lernform.	Aber das habe ich in Berlin durch learning by doing jeden Tag gemacht, hatte jeden Tag einen Grundkurs Marktwirtschaft durch die Arbeit oder Berichterstattung über die Treuhand
2	409	2	14	Da habe ich dann in Bücher und Lexika und so etwas geguckt und musste mir vieles einfach selbst beibringen.	Individuelles informelles Lernen ist eine wesentliche Lernform.	
2	409	3	2	Ich lerne unglaublich viel nach wie vor durch Gespräche mit Leuten	Kommunikationsprozesse ermöglichen Lernen.	
2	409	4	14	man lernt eben auch nach wie vor ganz viel in diesem Umfeld, in dem man sich bewegt	Man lernt viel in seinem Umfeld.	Wenn man Kollegen trifft, die sich in anderen Bereichen stärker auskennen, wenn man auf irgendwelchen Seminaren auch mit Leuten ins Gespräch kommt und wenn man am Ende selbst mit den sogenannten Multiplikatoren, mit den Leuten, die in der Wirtschaft tätig sind, spricht, dort lerne ich unglaublich viel.; Auch in meinem Bekanntenkreis, wenn ich da - ich habe einen Unternehmensberater als Schwager, einen McKinsey-Mann mit einer eigenen Firma mittlerweile. Mit dem unterhalte ich mich dann ganz gezielt und ganz intensiv, weil ich dabei sozusagen aus erster Hand [Dinge] erfahre, und das ist einfach immer noch das Allerwichtigste, finde ich. Aus erster Hand Sachen zu erfahren, wie was funktioniert.
2	409	5	3	Aber wichtig sind solche Sachen wie diese früheren ZFP-Seminare zum Sachwissen. Das waren	Gezielte Fachseminare sind fundierte Lernquellen.	Wenn wir durch Unternehmen gegangen sind drei Tage und haben von A

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				absolute Lernquellen für mich		bis Z das Unternehmen durchforsten können , da lernt man viel mehr als bei allen anderen Möglichkeiten, die man hat. Auch wieder ein ZFP-Seminar, „Wie funktioniert ein Bundesland?“ Da lernt man in fünf Tagen, glaube ich, mehr als mancher Student in einem Semester Politikwissenschaften oder so.
2	410	1	14	Das ist eigentlich ein Abfallprodukt der täglichen Arbeit.	Informelles Lernen ist ein Abfallprodukt der täglichen Arbeit.	Wenn ich mich mit irgendeinem Thema beschäftige, befasse ich mich ja immer über dieses Thema hinausgehend auch ein bisschen mit Randbereichen, mit Kernbereichen oder mit irgendeiner Unternehmenspersönlichkeit oder anderem, am Rande guckt man mal ins Internet, recherchiert zwei, drei Informationen über diese Firma, diese nimmt man mit, man guckt vielleicht noch einmal in das eine oder andere Buch rein oder in eine alte Unterlage. Das bleibt dann hängen, aber das ist im Grunde kein Lernen im herkömmlichen Sinne, wo man sich wirklich mal auf das Lernen konzentriert, sondern es ist wirklich nur ein Abfallprodukt.
2	411	1	7	Alles, was mit unserem ganzen technischen Kram zusammenhängt. Wir sind ja gezwungen worden, uns halb zum Techniker zu qualifizieren.	Das Arbeitsumfeld zwingt zum gezielten Arbeitsprozesslernen.	
2	411	2	8	Da gab es diese berühmten drei Tage basics-Schulung und alles andere ist dann learning by doing gewesen.	Schulungsmaßnahmen bilden die Basis, die Erweiterung und Vertiefung erfolgt durch learning by doing.	wurden von Leuten geschult, die das kurz vorher von irgendwem anders erfahren hatten, und dann wurden wir geschult; Am Computer entwickelt man ja seine eigene Methoden, um ein Problem zu bewältigen. Da entwickelt auch jeder seine eigene Methodik, aber dieses Lernen ist mindestens eine Hälfte des gesamten Lernprozesses.
2	413	1	3	Da komm ich immer wieder auf diese ZFP-Seminare zu	Gezielte Fachseminare sind fundierte	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				sprechen. Die waren immer beides. Die waren deshalb durch nichts zu ersetzen. Man hatte immer den Erfahrungsaustausch und man hatte auf der anderen Seite immer genauso viel Wertvolles, Erfahrungsgewinnung, also Informationsgewinnung usw.	Lernquellen.	
2	413	2	3	Es spricht nichts gegen dieses Bildungsangebot, das das Haus selbst aufstellt. Aber da findet ja - das sind nicht die Themen, die mich interessieren. Also ich muss nicht mehr Moderations- und Gesprächsführung und sonst was lernen.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten und wahrzunehmen.	
2	414	1	8	Ja, es ergänzt sich doch beides.	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.	Also, man ist ja gezwungen zu diesem Learning by doing, es geht ja gar nicht anders. Das erlauben ja die Abläufe gar nicht, denn das Hamsterrad dreht sich immer weiter und da gibt es oftmals gar keine andere Möglichkeit als eben dieses zu tun und das macht ja auch Spaß; auf der anderen Seite dieses unabhängig von der alltäglichen Arbeit sich einmal wieder dem Lernen zuwenden zu können, also sich wirklich einmal wieder auf die Schulbank zu setzen, dass halte ich für unersetzlich, nach wie vor.
2	415	1	20	Nicht jeder, der qualifiziert ist, ist kompetent.	Nicht jeder, der qualifiziert ist, ist kompetent.	
3	417	1	0	Ja, wir haben einfach neue Software, neue Geräte, die dazu führen, dass Arbeitsabläufe sich ständig ändern.	Neue Software und neue technische Infrastruktur führen zu veränderten Arbeitsabläufen.	Ja, mein Arbeitsumfeld ist eigentlich ständig von Veränderungen geprägt, aber das zeichnet meinen Beruf sozusagen aus, weil wir ein Teil der Veränderungen sind oder die Veränderungen auch mit initiieren und mitgestalten. Deswegen ist das immer irgendwie eine Veränderung, ständig.
3	418	1	2	Vieles durch einfach Machen und Ausprobieren	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
3	418	2	2	vieles auch durch Kollegen, also Gespräche mit Kollegen, gemeinsam mit den Kollegen an den Dingen arbeiten	Kommunikation ist eine wichtige Lernform.	
3	418	3	2	Ich selber lese auch eine ganze Menge, also sowohl im Zeitschriftenbereich, also	Fachliteratur ist eine wichtige Lernquelle.	Das heißt, wenn ich ein neues Thema zu erarbeiten habe, dann

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				Computerzeitungen, diverse Fachliteratur und dann entsprechend Bücher.		hole ich mir auch die entsprechende Fachliteratur und versuche mich da einzuarbeiten.
3	418	4	6	Also begleitend sowohl Fachkompetenz als auch Methodenkompetenz wird immer wieder durch Schulungen aufgefrischt, verändert, neu gestaltet.	Schulungen sind zur Auffrischung der Fach- und Methodenkompetenz geeignet.	
3	418	5	3	Ich finde, sie sind sehr wichtig	Schulungen sind sehr wichtig.	
3	418	6	14	wenn man learning by doing macht oder wenn man so selbst lernt, autodidaktisch, dann hat man immer das Problem, dass man sehr schnell an vielleicht ganz großen Themengebieten vorbeiläuft, gar nicht weiß, dass sie existieren und vielleicht zwar einen Weg findet zum Ziel, aber vielleicht nicht gerade den kürzesten.	Das Problem des learning by doing ist, dass nicht immer das optimale Lernergebnis erreicht wird.	
3	418	7	3	Und gerade in den Schulungen erlebe ich es häufig, dass diese Schulungen Denkanstöße geben, Dinge einmal anders auszuprobieren, Dinge einmal anders zu tun und dann auch neue Wege zu entdecken.	Schulungen geben Denkanstöße, Dinge anders zu tun.	Ich erwarte immer von dem Schulungsleiter weniger, dass er mir immer in der Tiefe vermittelt, wie jeder einzelne Schritt zu tun ist, sondern vielmehr, dass er mir quasi eine Werkzeugkiste zeigt. Ich kann dir nicht vermitteln, wie jedes einzelne dieser Werkzeuge bis ins letzte funktioniert, aber du hast einen Überblick über das, was du an Möglichkeiten hast.“
3	418	8	14	Und das ist, glaube ich, das Problem, wenn man es selbst lernt, also autodidaktisch oder mit Kollegen, dass man dann eben häufig nicht diese Übersicht hat, wie jemand, der quasi das gesamte Feld schon kennt. Man arbeitet sich neu ein, findet auch irgendeinen Weg im Regelfall, aber missachtet vielleicht an der einen oder anderen Stelle einfach viele gute Sachen, die man nicht wahrnimmt, weil man zu sehr mit dem Lernen beschäftigt ist.	Beim Selbstlernen und Lernen durch Kollegen fehlt der Überblick.	
3	419	1	3	ist eine Schulung eine gesunde Basis am Anfang, um einfach zu sehen, da geht es hin.	Eine Schulung ist eine gute Basis.	
3	419	2	1	Die Tiefe, die muss man sich selber erarbeiten, die lernt man aber erst im Prozess des Tuns.	Vertiefte Kompetenzen erwirbt man im Prozess der Arbeit.	
3	419	3	14	Ja, auch hoch, sagte ich ja auch gerade, so die Gespräche mit den Kollegen,	Der Nutzen des informellen Lernens ist hoch.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				das gemeinsame Tun ist natürlich auch immer ein Gedankenaustausch		
3	420	1	5	Im Methodischen würde ich sagen, habe ich von den Kollegen noch mal eine ganze Menge gelernt, von meinem Chef insbesondere, also was Arbeitsorganisation und diese Dinge angeht.	Methodenkompetenz kann durch informelles Lernen deutlich ausgebaut werden.	
3	421	1	3	Nein, wie gesagt, ich bin ein großer Fan von Schulungen und würde immer sagen, also als Start und auch in der Weiterführung ist eine Schulung, eine vernünftige Ausbildung immer sinnvoll.	Eine Schulung ist eine gute Basis.	
3	422	1	3	Und da das in relativ kurzer Zeit passieren muss, geht das nur über Schulungen.	Schulung ist die einzige Möglichkeit in kurzer Zeit gezielt etwas zu erlernen.	
3	422	2	1	um das dann wieder zu vertiefen, muss man es einfach wieder machen, wieder lesen, mehrere Bücher kreuz und quer, um auch verschiedene Aspekte des Problems analysieren zu können	Vertiefte Kompetenzen erwirbt man im Prozess der Arbeit.	
3	422	3	8	Also das autodidaktische und informelle Lernen geht sicherlich ohne das Lernen in der direkten Schulung, aber umgedreht geht es sicherlich nicht. Also eine Schulung ohne dass ich mich mal nachher oder vorher mit dem Stoff befasse, kann keine Wirkung haben in meinen Augen.	Informelles Lernen ist ohne institutionelle Schulungen möglich. Schulung ohne Praxis kann keine Wirkung entfalten.	
3	423	1	20	Ja, ich qualifiziere mich, irgendeine Sache zu tun. Und wenn ich eine Sache tun kann, habe ich eine Kompetenz erworben, diese Dinge zu tun.	Qualifikation ist die theoretische Basis, der Kompetenzerwerb erfolgt in der praktischen Umsetzung.	
4	424	1	0	Als ich anfang, hatten wir sowohl in den Arbeitsabläufen als auch in der technischen Gestaltung, wie im Sendeumfeld völlig andere Strukturen als heute.	Zwischen früher und heute bestehen erhebliche Unterschiede in den Arbeitsabläufen und der technischen Gestaltung.	
4	425	1	0	Wir haben eigentlich von Anfang an uns bemüht, in den wichtigsten Zielgebieten – es war ja auch schon nach der Wende – muttersprachliche Mitarbeiter zu gewinnen. Was auf den Arbeitsablauf natürlich Auswirkungen hatte, auf den Programminhalt. Aber wir haben auch von Anfang an, das war eines der Dinge, die ich hier von Anfang an massiv mit unterstützt habe, darauf geachtet, dass die Kollegen Journalisten werden.	Arbeitsabläufe verändern sich durch den Einsatz qualifizierter Mitarbeiter.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
4	425	2	0	Der dritte Aspekt ist der technische.	Technische Neuerungen zählen zu den wesentlichen Veränderungen.	Und wir waren ein Sender, der noch mit der alten analogen Technik gearbeitet hat. Das heißt, wir haben mit [Magnet]Bändern gearbeitet. Alle Programme hatten technische Mitarbeiter, also Aufnahmeleiter. Im Studio wurde gesprochen, vorne saß jemand und der hat mit dem Techniker zusammen gearbeitet. Heute ist das Profil des Fremdsprachenredakteurs das einer Eierlegenden Wollmichsau. Also der Redakteur heute bei uns macht auch die technische Arbeit selbst. Also er nimmt seinen Beitrag selber auf, er schneidet Korrespondentenberichte und so weiter. Also das heißt, dieses Berufsbild hat sich auch in dieser Hinsicht radikal verändert im Zuge der Digitalisierung. Das heißt, die technische Kompetenz der einzelnen Leute und die technische Verantwortung der redaktionellen Mitarbeiter hat extrem zugenommen.
4	426	1	0	Damit nicht genug, letzter Punkt der erwähnenswert ist an Neuerungen, ist, dass unser Programm über Gelder des Auswärtigen Amtes seit dem Jahre 2001 ein monatliches Fernsehmagazin macht. Also auch da haben wir jetzt plötzlich eine ganz neue Dimension der journalistischen Tätigkeit.	Zusätzliche finanzielle Mittel ermöglichen neue Dimensionen journalistischer Tätigkeiten.	
4	427	1	0	Oh, jetzt fällt mir noch etwas ganz anderes ein, was noch hinzugekommen ist, aber das sage ich jetzt einfach nur mal als Stichwort: Dezentrale Mittelbewirtschaftung.	Dezentrale Mittelbewirtschaftung stellt eine wichtige Veränderung für Programmverantwortliche dar.	Als ich anfangs als Redaktionsleiterin hatten wir zwar auch die Verantwortung für die Honorare, aber in den 90er-Jahren haben wir als wesentliche Aufgabe hinzubekommen, dass wir das Budget unseres Bereiches verantworten, was Verantwortung, andere Kalkulation und natürlich auch Arbeit bedeutet. Das heißt, wir haben eine Flexibilität, wir können anders als

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						früher jonglieren zwischen Einsatz von freien Mitarbeitern hier, Einsatz von Korrespondenten und so weiter, Reiseetat und so. Aber es ist natürlich zusätzliche Arbeit.
4	427	2	3	Das Erlernen dieser Tätigkeit oder dieser neuen Arbeitsbereiche über Schulungen ist relativ wenig.	Das Erlernen neuer Tätigkeiten durch Schulungen ist nur in sehr geringem Maße möglich.	
4	428	1	3	Das sind Dinge, technische Abläufe, die man über eine Schulung absolvieren kann.	Technische Themen sind gut über Schulungen vermittelbar.	
4	428	2	15	Nun hatte ich, bevor ich hierher kam, ein Aufbaustudium absolviert, Kulturmanagement. Und da haben wir Führungstechniken gelernt und selber unsere Rolle in Frage gestellt, analysiert, was für ein Führungstyp sind wir, und wir haben natürlich Techniken erlernt.	Das Aufbaustudium wird als effiziente Fachkompetenzbasis bewertet.	Also die Fachkompetenz und die journalistischen Fertigkeiten waren da, aber der Umgang mit Menschen, mit Menschen aus anderen Kulturen, der war überhaupt nicht vermittelt worden.
4	428	3	2	Also dieser ganze Prozess ist, glaube ich, sehr stark durch learning by doing passiert, oder man könnte auch sagen trial and error.	Learning by doing und trial and error sind wesentliche Lernarten.	
4	429	1	5	Aber es sind natürlich Dinge, die ich durch diese Arbeit gelernt habe auf dem Gebiet des Arbeitsrechtes	Fachthemen werden im Arbeitsprozess erlernt.	
4	430	1	3	man macht meinetwegen eine SAP-Schulung und da lernt man, wie das theoretisch funktioniert und man lernt aber nicht, welche Tücken damit verbunden sind,	Schulungen vermitteln Theorie, berücksichtigen jedoch nicht Praxisprobleme.	
4	431	1	2	Die entscheidenden Informationen erfährt man eigentlich immer im Gespräch mit den Kollegen.	Entscheidende Lernquellen sind Gespräche mit Kollegen.	Also, dass einer sagt: „Ja, wir haben jetzt bei uns im Programm das und das gemacht.“ Und dann sagt man: „Keine schlechte Idee, kannst du ja bei dir auch mal anwenden.“
4	431	2	8	Ja, sicher ein Nebeneinander.	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	
4	432	1	3	Ich glaube, der Bereich der Qualifizierungsmaßnahmen braucht eine große Variationsbreite.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten und wahrzunehmen.	Also nehmen wir mal das jüngste Beispiel: Störungen in einem Kollegenkreis mit einem Vorgesetzten. Da kann man eben über ein Coaching, über einen gesteuerten Dialog, ein gesteuertes Gespräch eine ganze Menge erreichen.
4	432	2	3	Dann gibt es aber Qualifizierungsmaßnahmen. Also sicher für Techniken sind sie sinnvoll und gut.	Schulungen eignen sich zur Vermittlung von Techniken und sind oftmals nicht kompakt	Da macht man aber eine große Schulung und hinterher vergisst man alles andere und

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				Manchmal sind nach meiner Erfahrung diese nicht immer kompakt genug.	genug.	behält nur die zwei Prozent, die man benutzen kann und nutzt.
4	432	3	3	In den ganzen menschlichen und Führungstechniken sind die Qualifizierungsmaßnahmen nach meiner Erfahrung immer gut gewesen, immer sinnvoll.	Schulungen zu Führungstechniken werden als sinnvoll bewertet.	Ich habe dieses Jahr teilgenommen an einem Seminar „Konfliktmanagement“ und da hat man innerhalb von zwei Tagen doch mindestens fünf Sätze gelernt, die man im Kopf behalten kann, die man umsetzen kann.
4	432	4	3	Man darf sich nicht kaputt schulen.	Schulungen sollten nicht inflationär besucht werden.	Es gibt auch manchmal die Fälle, dass Leute alle möglichen Qualifizierungsmaßnahmen besuchen und trotzdem nicht mit ihrer Situation fertig werden.
4	435	1	20	Wenn man qualifiziert ist, ist man auch kompetent. Qualifizierung führt zur Steigerung der Kompetenz.	Qualifizierung führt zur Steigerung der Kompetenz.	
4	435	2	20	Diese Kompetenz ist schwer messbar, also man kann zehn Scheine haben für die erfolgreiche Teilnahme an Führungsseminaren, ist sozusagen qualifiziert, muss damit aber noch nicht kompetent sein.	Qualifiziert zu sein bedeutet nicht, kompetent zu sein.	
5	436	1	0	Ich bin nicht mehr der klassische Tontechniker, der im Studio arbeitet, sondern habe dann mit dem Projekt <i>Digitalisierung Hörfunk</i> – nicht DALET, sondern die weiterführende [Digitalisierung] in den Studios - mein Tätigkeitsfeld in dem Sinne erweitert, dass ich in die Planung der neuen Studios involviert war mit all dem, was damit zusammenhängt. D. h. System prüfen bzw. Systemauswahl, Systemaufbau, Systemprüfung, Systempflege.	Die Digitalisierung hat Tätigkeiten wesentlich verändert.	
5	436	2	1	Vorher war es eigentlich eher Reproduzieren von Tätigkeiten, die mir vorgemacht wurden; jetzt ist es einfach so, dass man eine Aufgabe hat; da muss etwas in der und der Form oder ähnlich realisiert werden	Die Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen ist lernförderlich.	Bei der alten Technik, dieser analogen Technik – hierbei musste man einfach handwerklich ganz bestimmte Bedienschritte üben. Diese wurden einem gezeigt und danach musste man sie solange üben, bis man sie auch perfekt oder nahezu perfekt beherrschte.; weil mir keiner etwas vormacht, sondern ich muss selber Wege und

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						Lösungen finden, die mich an mein Ziel bringen ,ich bin aus diesem reinen Lernen im Prinzip durch Reproduzieren später übergewechselt in das eigenständige Erarbeiten ohne konkrete Vorgaben, wie man die einzelnen Schritte angeht. Das ist eigentlich ein relativ stupides Reproduzieren einer Tätigkeit, in dem Maße, dass man immer besser wird und irgendwann kann man es dann.
5	437	1	0	Einmal abgesehen von der tontechnischen Veränderung, die im Laufe der Zeit eingetreten ist, einfach auch die Arbeitsmittel, die man ansonsten braucht. Wir arbeiten viel mit dem Medium Internet, weil wir einfach schnell Informationen brauchen, wenn wir diese nicht haben.	Das Internet ist ein neues wichtiges Medium der Informationsbeschaffung.	
5	437	2	2	Ich habe viel durch Gespräche mit Leuten, die ähnliche Aufgaben haben, gelernt – auch mit Personen aus völlig fremden Bereichen, die aber ähnliche Aufgaben gestellt bekommen.	Erfahrungsaustausch ist lernförderlich.	
5	437	3	14	Das ist weiter der Freundeskreis, Familie, auch Arbeitskollegen und ansonsten learning by doing.	Lernen findet im sozialen Umfeld und durch Learning by doing statt.	
5	438	1	4	die schon präsenten Kenntnisse zu übertragen und das funktioniert auch, in den meisten Fällen	Lernen erfolgt durch Übertragen von Kenntnissen.	Also wenn ich z. B. eine Excel-Tabelle erstellen musste, dann habe ich mich einfach daran gesetzt und versucht aufgrund von Wissen, wie solche Computerprogramme strukturiert sind - das weiß ich, woher auch immer, das eignet man sich irgendwie einfach an , da hat man versucht, die schon präsenten Kenntnisse zu übertragen und das funktioniert auch, in den meisten Fällen. Wenn man ein Computerprogramm verstanden hat, warum auch immer oder woher auch immer, dann fällt es einem relativ leicht, andere Programme zu lernen und diese dann für sich zu nutzen und dann nach und nach immer tiefer

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						einzusteigen.
5	438	2	5	Sehr hoch – gerade in dem Bereich der mit PC im weitesten Sinne zu tun hat	Informelles Lernen ist eine adäquate Lernform im technisch orientierten Bereich.	
5	439	1	14	Da habe ich mir sicherlich unbewusst Dinge angeeignet, ohne dass ich das wirklich vorhatte.	Oftmals erfolgt der Erwerb von Kompetenzen unbewusst.	dass man einfach aufgrund der Tätigkeit, die man macht, aufgrund der Kombinationen mit Mitarbeitern, ob die jetzt aus dem Bereich sind oder aus einem anderen Bereich oder auch mit Vorgesetzten, mit Leuten, die einem – ich will nicht sagen unterstehen – aber die vielleicht ganz anders in ihrem Arbeitsfeld tätig sind, das einfach unbewusst mit aufgenommen wird.
5	439	2	3	Ja, ich habe einige Kurse bei der SRT [Schule für Rundfunktechnik] gemacht, um mein technisches Wissen zu erweitern. Aus dem einfachen Grunde: Durch die neuen Techniken kommen natürlich neue Aufgaben, neue Medien ins Spiel, und da muss man sich einfach weiterbilden. Deshalb muss man mal zu den Schulungen hingehen von der SRT, um da ein gewisses Niveau zu erreichen.	Technische Schulungen sind hilfreich, um ein Grundniveau zu erreichen.	
5	439	3	8	Man kann nicht alles durch Ausprobieren lernen.	Es ist nicht alles durch Ausprobieren zu erlernen.	
5	440	1	1	Das Lernen an einer Schule, vor allem wenn es eine überregionale Schule ist, das hat den ganz großen Vorteil, dass man Kontakt zu den Kollegen anderer Rundfunkanstalten – also in meinem Berufsfeld – bekommt.	Organisierte Schulungen fördern implizit informelles Lernen.	Da vielleicht einfach nur Ideen aufschnappt, die jetzt gar nicht unbedingt was damit zu tun haben, was in diesem Kurs stattfinden soll. Einfach dadurch, dass man sich unterhält und wenn man dann nach Hause gekommen ist, einfach noch mal überlegt, was hat er mir denn erzählt und was fand ich daran so interessant und schon geht die Tour wieder von vorne los.
5	440	2	8	Also wenn man so einen Knoten hat, die Schule für Rundfunktechnik, - in meinem Bereich jedenfalls – dann zweigen davon quasi Blütenblätter ab, wo man dann sagen kann, ich werde mich eine Zeit lang privat oder selbsttätig drum kümmern.	Organisierte Schulungen geben Anregungen für informelles Lernen.	
5	441	1	14	Am meisten lerne ich durch dieses informelle Lernen.	Informelles Lernen ist die bedeutendste	.. irgend jemand zeigt mir etwas, wie irgend

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
					Lernform.	etwas funktioniert oder erklärt mir irgend welche Zusammenhänge ...; Aber ich weiß, dass es die gibt, und das probier ich an den Maschinen so lange aus, bis ich das kann.
5	441	2	1	Aber es ist schon so, dass ich für mich am besten oder sehr gut lernen kann einfach durch Zuschauen und hinterher Reproduzieren.	Beobachten und anschließendes Reproduzieren trägt effektiv zur Kompetenzentwicklung bei.	
5	441	3	3	dass man Wissen bekommt, vorgefertigt quasi bekommt, das geht bei mir oft - weil es auch eine Konzentrations-sache bei mir ist - da rein und da geht es auch schnell wieder raus.	Wissen, das in Seminaren vermittelt wird, verflüchtigt sich schnell wieder.	
5	441	4	1	Aber wenn ich nicht das komplette Wissen habe, sondern nur Stichpunkte, an denen ich mich entlang hängele und dann versuche, selbsttätig diese Stichpunkte oder diese Felder irgendwie mit Wissen zu füllen, wenn ich das selber mache, dann lerne ich einfach am meisten dabei.	Der Lerneffekt ist am höchsten, wenn eine Aufgabenstellung selbstständig im Arbeitsprozess bearbeitet wird.	
5	441	5	3	Und ich denke, Grundlagen sollten schon professionell oder mit Hand und Fuß vermittelt werden.	Grundlagenvermittlung sollte über organisierte Qualifizierungsmaßnahmen erfolgen.	
5	442	1	8	Aber alles darüber hinaus, was man spielerisch oder durch Ausprobieren rausbekommt, das brauche ich nicht in einem Institut zu lernen, das lerne ich dadurch, dass ich es anwende.	Die Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen erfolgt außerhalb von Schulungen.	
5	442	2	5	Also das neue Aufgaben-gebiet bei mir ist einfach so, dass ich jetzt aus meiner kleinen Nische herauskommen und die Verbindungen, die Strukturen, wie hängt diese kleine Insel eigentlich in dem Gesamtkonzept der Rundfunkanstalt drin – das muss ich jetzt erst einmal für mich erlernen. Und das kann mir im Grunde nur jemand sagen, der schon in der Thematik steckt – in diesem Falle wird es mein Vorgesetzter sein.	Spezialwissen ist nur individuell informell und durch Weitergabe von anderen zu erlernen.	
5	443	1	3	Fortbildung war –das können maximal 10 Tage gewesen sein – und dann kommen wir auf 5% so plus minus.	Organisierte Fortbildungsmaßnahmen nehmen einen marginalen Arbeitszeitanteil ein.	
5	443	2	20	ich glaube, dass eine Kompetenz höherwertig als Qualifikation anzusehen ist.	Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	
5	443	3	20	Also es können sich viele	Qualifizierung ist die	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				Leute sicherlich Fähigkeiten aneignen, und das würde ich dann als Qualifizierung betrachten.	Aneignung von Fähigkeiten.	
6	444	1	0	Na klar, die ganze Computerisierung.	Der Einsatz von Computern bedeutet eine wesentliche Veränderung.	Als ich mein erstes Praktikum gemacht habe, schrieb man noch mit der Schreibmaschine – inzwischen schneidet man am Computer.
6	444	2	0	Man arbeitet viel hektischer, viel schneller, man muss vielmehr Tätigkeiten gleichzeitig ausführen – das ist zwar etwas, was mir entspricht, weil ich eher ohnehin so ein schneller Typ bin.	Die Arbeit ist hektischer und schneller geworden, es sind mehrere Tätigkeiten parallel auszuführen.	Aber man verliert zuweilen den Überblick, weil man nicht nur – ich bin Redakteurin – und man muss jetzt viel mehr auf einmal machen – man muss das Internet noch füttern, man muss seine Sendung machen, man muss sowieso moderieren und so – aber es sind nicht mehr nur so zwei, drei begrenzte Gebiete, sondern eigentlich muss man ein Allrounder sein und ich denke, gerade älteren Kollegen ist das zum Teil zu viel.
6	445	1	1	Learning by doing in jedem Fall, einfach Sachen Ausprobieren, ganz viel von Kollegen.	Learning by doing, Ausprobieren und Lernen von Kollegen sind wesentliche Kompetenzquellen.	Also sich mit einem Tontechniker unterhalten, wenn man mit ihm ins Gespräch kommt und z. B. ein langes Gespräch über Schallwellen führen oder mit einem anderen Kollegen vielleicht in der Pause ins Gespräch kommen und über dessen Lebenserfahrung in einem ganz anderen Land reden.
6	445	2	7	man lernt auch bei der Arbeit, die man macht.	Man lernt im Arbeitsprozess.	Wenn ich jemanden interviewe und mich in ein Thema einarbeite, das ich vorher nicht kannte, oder nicht in dem Maße.
6	445	3	14	Natürlich, der Beruf an sich ist ja ständiges Lernen.	Der Beruf ist ständiges Lernen.	Je öfter ich irgendwo im Ausland gearbeitet habe, desto mehr lernt man auch über sich, nicht nur über das andere Land.
6	446	1	5	Ich habe immer noch eine halbe Führungsrolle, das musste ich auch erst lernen, damit umzugehen. Das konnte ich z. T. lernen in Seminaren, aber vor allem so im täglichen Umgang.	Führungskompetenz erwirbt man hauptsächlich im täglichen Umgang und nur partikular in Seminaren.	
6	446	2	1	Also das meiste ist eigentlich learning by doing.	Learning by doing ist die wesentliche Kompetenzquelle.	
6	446	3	1	Dann über das Beibringen an	Bei der Vermittlung wird	Wenn ich einem

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				andere Leute habe ich viel gelernt.	viel gelernt.	Volontär oder einem Praktikanten irgend etwas erkläre, egal ob das jetzt am Computer ist, an der AWS oder nur beim Schneiden oder nur wie man einen Beitrag aufbaut, dann mache ich mir selber auch was klar. Und oft lerne ich dabei sehr viel:
6	446	4	8	Also im Prinzip, denke ich, lernt man am meisten in der Praxis, aber ohne das Theoretische ist das eher chaotisch.	Im Arbeitsprozess lernt man am meisten, aber ohne theoretische Fundierung ist dies nicht so strukturiert.	
6	447	1	8	Ich finde beides wichtig, aber das in der Praxis nimmt einfach einen viel größeren Raum ein	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich, aber das Arbeitsprozesslernen hat das größte Gewicht.	
6	447	2	3	ein Seminar dauert vielleicht drei Tage und learning by doing dauert 360 Tage	Organisierte Fortbildungsmaßnahmen nehmen einen marginalen Arbeitszeitanteil ein.	
6	447	3	3	Also wenn es z. B. um so Sachen geht, ich würde gerne mal lernen, wie man Excel-Tabellen erstellt. Ich brauche das nicht jeden Tag, aber so was, klar, dafür ist eine Qualifizierungsmaßnahme sehr gut.	Qualifizierungsmaßnahmen eignen sich für IT-Grundlagenthemen.	
6	448	1	1	Aber bei den meisten anderen Sachen denke ich, wenn man jemanden kennt, der es einem mal eben so nebenher beibringt, ist es fast effektiver	Bei den meisten Sachverhalten ist es effektiver die Kompetenzen informell zu erwerben.	
6	448	2	3	Weil ich das Gefühl habe, es ist Zeit, mal wieder etwas von außen zu holen und nicht mehr so im eigenen Brei immer wieder das Gleiche zu kochen.	Schulungen können neue Perspektiven vermitteln.	
6	448	3	2	Learning by doing? Ich finde das absolut sinnvoll.	Learning by doing ist eine wichtige Lernart.	„Mach einen Beitrag“, und erkläre ihm alles vorher, wie er das machen muss, aber der macht es nie, dann kann er das nicht. Das ist bei mir genauso, wenn mir jemand sagt, ich zeige dir das einmal und dann probierst du das aus. Das ist das Einzige, was wirklich funktioniert.
6	448	4	7	Aber ich muss ja mein eigenes System finden und dazu brauche ich Erfahrung und die Erfahrung kriege ich nur, wenn ich es ausübe.	Man lernt überwiegend im Arbeitsprozess.	
6	449	1	20	Im Prinzip bedeutet es ja das gleiche. Aber Kompetenz klingt in meinen Ohren eher wie etwas, das man wirklich	Kompetenz ist das, was man kann und abrufen kann.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				kann, was man wirklich abrufen kann.		
6	449	2	20	Und Qualifizierung, gut vielleicht steht das in meinem Lebenslauf und ich müsste das eigentlich können, aber vielleicht kann ich es gar nicht ausüben.	Qualifizierung wird formal bescheinigt, spiegelt jedoch nicht das tatsächliche Kompetenzniveau wider.	
7	450	1	0	Dann wurden andere digitale Systeme eingeführt, die dazu führten, dass wir uns ganz neu mit dem Handwerksgerät, Handwerkszeug auseinandersetzen mussten – und das hat dazu geführt, dass man erst einmal PC-Kenntnisse erwerben musste, die aber mit der eigentlichen Arbeit weniger zu tun haben, sondern nur mit dem Ablauf, wie man was ablegt und so. Und das hat schon eine kolossale Veränderung gegeben und die Studios sind jetzt im Vergleich zu den Studios früher viel weiter entwickelt.	Die Einführung digitaler Systeme hat dazu geführt, sich mit neuen technischen Arbeitsmitteln auseinander zu setzen.	
7	451	1	8	Wir haben wirklich Schritte eingeübt, theoretisch, und haben diese dann praktisch angewendet	Arbeitsnahes Lernen verbindet Theorie und Praxis.	Es waren immer zwei Kollegen, die dann zusammen waren und ein Lehrer. Das war eine unheimlich gute Quote und es war auch immer direkt am Objekt. Wir haben Audiomaterial von Kolleginnen aus den Redaktionen bekommen, um diese zu bearbeiten und es war fantastisch, weil es eben learning by doing war.
7	452	1	14	Da habe ich mich wirklich oft noch eine Stunde nach der Arbeit hingesezt und habe etwas ausprobiert, einfach noch einmal das, was wir erst nicht wissen brauchten, aber was mich interessierte – einfach so das Bearbeiten von Audio habe ich ausprobiert	Learning by doing erfordert Engagement.	ich tüftle jetzt an dieser einen Blende oder an diesem einen Feature, was ich importieren kann, herum, bis es mir gefällt
7	453	1	2	Ich frage dann lieber einen Kollegen; Und dieser Austausch der ist nicht zu bezahlen. Also das ist wirklich unbezahlbar, diese Kommunikation unter den Kollegen.	Lernen von Kollegen ist wichtig für den Kompetenzerwerb.	Wie machst du das dann und dann und ich habe gerade das und das Problem.
7	454	1	1	Das heißt, diese Digitalisierung, diese Fortschreitung, diese neuen Sachen, die auch immer wieder dazukommen, muss man sich ja aneignen. Und das mache ich hauptsächlich durch den Hinweis, den die Kollegen geben, also durch	Gezielte Informationsaufnahme trägt zur Kompetenzentwicklung bei.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				diesen, die nennen das Tipp-Express, den wir immer kriegen, diese Neuerungen. Und dann probiere ich das aus.		
7	454	2	3	Also jeder, der an diesen Studios geschult ist, der hat jetzt eine Kompetenz erreicht, wo er seinen Standpunkt gut vertreten kann. Seine Art, mit Neuerungen oder Änderungen umzugehen, basiert auf einem ziemlich sicheren Feld oder Boden.	Schulungen im technischen Bereich bieten eine gute Lernbasis.	
7	456	1	1	Also dieser Stellenwert, ich würde den auf 80 Prozent schätzen, oder 90 sogar.	Der Stellenwert informellen Lernens liegt bei 80 – 90 Prozent.	
7	457	1	3	Man kann ja nicht so situationsbedingt Seminare abrufen oder besuchen.	Seminare können nicht situationsbedingt belegt werden.	Also ich denke, so eine grundlegende PC-Schulung jetzt im Nachhinein, wo man schon Grundkenntnisse hat, oder auch schon weitergehende Kenntnisse.
7	457	2	2	Aber wenn ich das so einschätze im Verhältnis, dann ist es für mich, glaube ich, learning by doing, die Art und Weise.	Learning by doing ist die prioritäre Lernart.	
7	458	1	20	Die Kompetenz ist dann das, was man erarbeitet hat, verinnerlicht hat, was man anwendet. Also nicht nur, dass man qualifiziert ist, sondern dass man das auch eben anwendet.	Kompetenz ist, was man sich erarbeitet hat und anwendet.	
7	458	2	20	Jemand der nicht qualifiziert ist, kann nicht kompetent sein.	Qualifikation ist die Voraussetzung für Kompetenz.	
8	459	1	0	Ja, es hat natürlich große, gravierende Auswirkungen gegeben, z. B die zunehmende Digitalisierung unserer Arbeit. Tatsächlich, dass wir immer mehr und immer komplexere Dinge am Computer zu erledigen haben, ob das nun SAP ist oder die digitale Tonbearbeitung, die ich in meiner Funktion bei vielen Tätigkeiten eben nicht so intensiv nutze, dass ich jeden Tag über Stunden mit solchen Programmen arbeite, sondern zum Teil einfach auch alle paar Tage, alle paar Wochen für kurze Zeit einmal wieder in solch eine Technik einsteigen muss, um dann aber natürlich auch festzustellen, dass es schwierig ist, sich diese Arbeitsabläufe immer wieder zu merken.	Die Digitalisierung und die Zunahme der Tätigkeiten am Computer haben gravierende Veränderungen verursacht.	
8	459	2	0	Was bei uns schon eine gewisse Rolle spielt, ist die Arbeitsverdichtung, die	Die Arbeitsverdichtung hat in vielen Bereichen zugenommen.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				stattgefunden hat in vielen Bereichen.		
8	460	1	5	Wenn man noch einmal bei digitalen Geschichten bleibt, bin ich jemand, der sich sehr viel selber beigebracht hat.	Im technischen Bereich spielt informelles selbstgesteuertes Lernen eine große Rolle.	Also, dass ich vieles nach dem trial and error Prinzip mache – ich versuche es erst, falle auf die Nase oder falle vielleicht nicht auf die Nase, und frage mich dann durch, wenn ich nicht mehr weiter weiß.
8	460	2	14	Was den Vorteil hat, dass man relativ schnell, wenn man einigermaßen ein Grundverständnis hat von den Computerprogrammen, sich dieses Minimalwissen aneignen kann, was man wirklich braucht, aber den Nachteil hat, dass man vielleicht manche Anwendung umständlicher macht als jemand, der die große Schulung gemacht hat und dann hinterher vielleicht auch die letzten Tricks gelernt hat und dadurch natürlich schneller sein kann.	Individuell informelles Lernen kann zeitnah erfolgen, führt jedoch nicht immer zum optimalen Lernergebnis.	
8	460	3	3	Aber meine Erfahrung ist, wenn ich solche Seminare mache, ich unglaublich viel auch in relativ kurzer Zeit vergesse.	Wissen, das in Seminaren vermittelt wird, verflüchtigt sich schnell wieder.	
8	461	1	3	Dass die Schulung natürlich den Vorteil hat, dass man es wirklich umfassend lernen kann und dass man wirklich ein bisschen tiefer reingucken kann, dass man tatsächlich auch vielleicht einige Tricks noch lernen kann, die man sich nicht selber aneignen kann.	Schulungen vermitteln einen umfassenden Überblick.	
8	461	2	1	Dann ist es besser, in solchen Fällen einfach selber erst einmal ein bisschen rumzuspielen - einfach einmal in solch eine Technologie einzusteigen und sich selber einmal eine Stunde am Arbeitsplatz Zeit zu nehmen und einfach einmal versuchen, eine Tabelle zu entwerfen oder eine existierende Tabelle zu verändern.	Der Lerneffekt des selbstgesteuerten informellen Lernens ist oftmals hoch.	
8	461	3	1	Man kriegt sehr viel dabei heraus, es kostet aber natürlich beim ersten Mal Zeit. Der Nachteil ist natürlich, dass es Zeit kostet, der Vorteil ist, was man dann selber herausgefunden hat, das kann man auch später wieder aktivieren dieses Wissen.	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist oftmals zeitintensiv, jedoch oftmals nachhaltig kompetenzfördernd.	
8	461	4	5	das, was ich mit SAP mache, also Honorarfreigabe zum Beispiel, mir schlichtweg vom Sekretariat erklärt wurde, so	Fachliches Grundlagenwissen kann komprimiert und zielgerichtet durch	

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				dass es für mich ausreicht	Kollegen vermittelt werden.	
8	462	1	1	ich bin natürlich schon gezwungen, bei den politischen und wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf dem Laufenden zu bleiben. Das ist eine Arbeit oder ein Vorgang, den man heutzutage sehr stark über Internet macht, indem man dort Informationsquellen anzapft, aber auch natürlich mit den herkömmlichen Geschichten, wie Tagespresse, also einfach regelmäßiges Lesen von Meldungen	Wichtig für die Kompetenzentwicklung ist das Nutzen von Informationsquellen.	
8	463	1	7	Nein. Ich habe die im Prinzip weitestgehend informell aufgebaut. Ich würde und hätte gerne in letzter Zeit ein bisschen stärker auch auf klassische Formen wie ein Seminar zurückgreifen wollen, konnte aber nicht.	Kompetenzen werden aufgrund der Rahmenbedingungen weitestgehend informell erworben.	Weil Führungsseminare im Moment dadurch blockiert sind für jemanden wie mich, weil mein Chef da nun auch im Moment sitzt.
8	463	2	5	Ich habe mir da wirklich sehr viel selbst angeeignet, also tatsächlich im täglichen Umgang und Miteinander und vertraue auch ein bisschen darauf, da ich zu Hause eine Familie mit zwei Kindern habe, dass man da auch eine gewisse soziale Kompetenz entwickeln muss, damit einem die Sache nicht über den Kopf wächst. Und dass es im Büro und im Miteinander mit den Menschen hier im Büro nicht viel anders ist.	Soziale Kompetenzentwicklung erfolgt hauptsächlich im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld.	
8	463	3	6	Das geht natürlich bei Sachen wie sozialer Kompetenz überhaupt nicht, das kann man sich nicht schnell aneignen und kann man sich auch nicht durch ein Seminar einfach aneignen. Aber bei bestimmten fachlichen Fragen	Seminare eignen sich nicht zur Vermittlung sozialer Kompetenz.	
8	464	1	8	Und obwohl ich das sehr schätze, würde ich es jetzt nicht persönlich unterschreiben können, zu sagen: Einzig und allein informelles Lernen ist der Königsweg. Weil man gerade beim informellen Lernen sich ja gerade selber sein Lernprogramm sozusagen definiert. Aber manchmal ist es nicht schlecht, auch von außen noch mal jemanden mit rein zu holen, der dann sagt: So oder so sollte man vielleicht auch irgendwie Kenntnisse haben und eben nicht nur selber. Weil man	Informelles Lernen allein genügt nicht zur umfassenden Kompetenzentwicklung.	Aber es ist schon erst mal so die Alltagsroutine, die einem sagt: Das füllt mich tatsächlich genug aus und ich muss mich jetzt nicht auch noch irgendwo in ein Seminar setzen.

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				sich sonst irgendwann seine eigene Wirklichkeit baut.		
8	465	1	20	Man könnte sagen, dass vielleicht Qualifizierung tatsächlich eine Voraussetzung für Kompetenz ist	Qualifizierung ist die Voraussetzung für Kompetenz.	
8	465	2	20	Aber ich glaube irgendwie, dass Kompetenz auch nicht etwa ein Zustand ist, den man quasi irgendwann erreicht hat, und dann brauche ich mich nicht mehr zu qualifizieren, ich bin einfach kompetent und das war es dann.	Kompetenz unterliegt einem permanenten Entwicklungsprozess.	
9	467	1	0	Also was ich sagen kann, ist, dass wir in den letzten zwei, drei Jahren verstärkt Anforderungen aus einzelnen Fachabteilungen erhalten haben, die nun auch mit SAP, was auch mein Arbeitsgebiet ist, arbeiten möchten, die bislang mit Microsoft-Produkten gearbeitet haben oder manuell gearbeitet haben.	Anforderungen aus anderen Fachabteilungen haben serviceorientierte Arbeitsgebiete verändert.	
9	467	2	3	wann wir zum einen bei SAP selbst einen Schulungskurs besuchen, so zum Einstieg	Schulungen sind wichtig, um Basiskenntnisse im technischen Bereich zu erwerben.	diese Schulungen bei SAP, die geben uns erst einmal die Richtung vor
9	468	1	2	wir probieren es aus, lesen die Dokumentation, die SAP selbst zur Verfügung stellt in dem System, und machen dann learning by doing	Individuell informelles Lernen und learning by doing sind wesentliche Lernarten.	
9	468	2	1	Die konkreten Auswirkungen für uns und für unsere Module testen wir selbst in unserem eigenen System	Konkretes Lernen erfolgt informell.	Und SAP hat andere Systemeinstellungen vorgenommen als wir zum Beispiel, so dass wir die konkreten Auswirkungen dieser Veränderungen nur selbst in unserem System durch Ausprobieren testen können letztendlich.
9	468	3	8	So dass die Hauptarbeit oder das learning by doing eigentlich höher zu bewerten ist, als der Kurs. In diesem Kurs lernen wir nur, in welcher Ecke sich etwas verändert und wie das konkret sich verändert, die Auswirkungen als solche, die stellen wir selbst fest durch dieses learning by doing, durch Ausprobieren und Testen.	Learning by doing ist höher als Kurslernen zu bewerten.	
9	468	4	1	wir versuchen im ersten Schritt, anhand der Dokumentation uns zu helfen, falls wir an die Grenzen stoßen, und wenn das nicht der Fall ist, fragen wir bei SAP direkt nach.	Individuell informelles Lernen und learning by doing sind wesentliche Kompetenzquellen.	
9	469	1	3	Wir hatten abteilungsintern	Für bestimmte	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				einen zweigeteilten Kurs zum Beispiel „Entwicklung der Teamarbeit“ oder „Projektplanung II“. Ich denke, die sind einfach unerlässlich solche Kurse, die sollte man vielleicht auch nicht nur einmal besuchen, sondern immer einmal wieder zur Auffrischung	Themenstellungen ist organisiertes Lernen unerlässlich.	
9	469	2	2	Und natürlich auch die Zusammenarbeit mit den Kollegen	Lernen über Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Wenn einer etwas nicht weiß, wird dann erst einmal in der Runde nachgefragt, ob es nicht ein anderer weiß. Wir können auf diese Art und Weise jeder von dem anderen lernen und dies ist sehr hilfreich, denke ich.
9	470	1	1	Das eigentliche Nachlernen erfolgt dann im Testsystem als learning by doing.	Konkretes Lernen erfolgt informell.	
9	470	2	3	Dies setzt jedoch schon Basiskenntnisse, die mittels Schulung vermittelt wurden, voraus.	Schulungen eignen sich, um Basiskenntnisse zu erwerben.	
9	471	1	20	Ich muss mich erst qualifizieren, um dann eine Kompetenz zu haben. Mit Hilfe bestimmter Mittel muss ich eine Qualifikation erreichen können, um dann im besten Fall kompetent zu sein	Qualifizierung ist notwendig, um Kompetenzen zu erwerben.	
10	472	1	0	Ja, in jedem Fall die Digitalisierung in der letzten Zeit.	Die Digitalisierung ist eine bedeutende Veränderung.	Vorher wurde sehr viel analog gemacht, also im Tonstudio. Und vorher mit den Tonbändern war das natürlich eine völlig andere Arbeitsweise, als wenn man dann jetzt mit dem Computer arbeitet und da die Dinge digital zusammenschneidet.
10	472	2	0	Dann gibt es natürlich auch die Veränderung in der Sendung, im Live-Sendebetrieb, dass dort in Richtung Digitalisierung umgestellt wurde und da alle Sachen neu bearbeitet werden müssen. Also auf eine andere Art und Weise als vorher. Man muss jetzt auch mit dem Computer währenddessen arbeiten.	Die Digitalisierung und die Zunahme der Arbeit mit dem Computer sind wesentliche Veränderungen.	
10	472	3	15	Wenn ich ehrlich bin, hatte ich privat eine gewisse Vorbildung. Einfach dadurch, dass man mit Computern und so weiter schon umgegangen ist und auch im Voraus hatte ich durch eine andere Ausbildung die Möglichkeit, mich damit stark auseinander zu setzen.	Formale Bildung stellt eine gute Fachkompetenzbasis dar.	
10	472	4	2	Die Hauptumstellungsarbeit	Learning by doing ist	Also ich habe erst mal

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				war hauptsächlich learning by doing.	eine prioritäre Lernart.	ein Seminar gekriegt, wo dann innerhalb von zwei Tagen mir die wichtigsten Dinge erklärt wurden mit allen Programmen und auch wie die Serverstruktur ist und wie das Ganze aufgebaut ist in dem ganzen Komplex. Und danach hat man das meiste eigentlich im aktuellen Betrieb gelernt. Erst mal mit Kollegen, dass man parallel gelaufen ist
10	473	1	3	Also sehr wichtig war für mich ganz am Anfang, dass ich dieses Seminar gekriegt habe, also die zwei Tage Schulung, um zu wissen, welche Grundstrukturen stecken dahinter, wie ist das Ganze aufgebaut, welche Dinge gibt es, die man anwenden kann im Arbeitsalltag.	Schulungen vermitteln Grundstrukturen.	
10	473	2	1	Und dann war es für mich auch sehr wichtig zu sehen, wie das Ganze wirklich angewendet wird, um dann bei anderen Kollegen zu sehen, was machen diejenigen.	Lernen durch Beobachten ist für den Kompetenzerwerb wichtig.	Dass ich dann nicht nur mit einem Kollegen zusammen war, sondern auch mit den verschiedensten Leuten in unterschiedliche Studios gekommen bin, die mir dann ihre Arbeitsweise nähergebracht haben oder ich konnte einfach durch Zuschauen sehen, was sie tun. Das hätte ich, wenn ich jetzt direkt ins Studio gekommen wäre, ohne das Vorwissen nicht so gut in Verbindung bringen können bzw. in meinem Gedächtnis speichern, weil ich dann nicht genau weiß, was macht derjenige gerade oder warum macht er gerade dies und jenes in dem und dem Fall.
10	473	3	14	Ja, das kommt sehr häufig vor. Also bei einigen Dingen, wenn dieser Grundstock nicht da ist. Dann kriegt man viele Sachen mit, die wichtig sind, aber es ist nicht allumfassend. So dass man einige Sachen wirklich nicht kennt und dadurch Informationslücken entstehen.	Informelles Lernen kann nicht allumfassend sein. Reines informelles Lernen führt zu Wissensdefiziten.	Also es ist auch ein Selbstbewusstseinsgefühl dabei, dass man manchmal glaubt, man wisse nicht alles bzw. man merkt es auch, dass dann andere Kollegen manche Dinge einfach anders machen oder besser machen
10	474	1	1	Das habe ich einerseits gelernt, mich darauf einzustellen im Laufe des Betriebes, wenn die Redakteure kamen.	Lernen im Arbeitsprozess ist wichtig für die Kompetenzentwicklung.	

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				Andererseits natürlich auch sehr durch Gespräche oder Hinweise mit anderen Mitarbeitern		
10	475	1	3	Ich kann mir vorstellen, dass es Seminare dafür gibt, aber wie diese Seminare dann aufgebaut wären, das würde ich gerne mal miterleben. Weil es einfach schwierig ist, Dinge, die im Alltag einfach so ablaufen, da muss wirklich jemand aus der Praxis da sein	Schulungen können Theorie vermitteln, können aber nicht den Praxisalltag im Ganzen abbilden.	
10	475	2	3	Und dann ist es natürlich auch so eine Sache, dass jeder Mensch irgendwie anders veranlagt ist und ein anderes Vorwissen hat, da ist es sehr schwierig, das auf den gleichen Nenner zu bringen. Dann denke ich, wären wahrscheinlich Einzelseminare ganz interessant.	Schulungen sind aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	
10	476	1	8	In jedem Fall beides gemeinsam.	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich.	
10	476	2	3	Also die externen Qualifizierungsmaßnahmen – extern oder intern – so Seminare, die finde ich sehr wichtig, um einen gewissen Grundstock sich anzueignen bzw. Wissen auch zu festigen und dann noch mal zu wiederholen.	Schulungen eignen sich, um Grundwissen zu erwerben.	
10	476	3	1	Es ist aber zusätzlich natürlich einfach wichtig, dann mit Kollegen im Gespräch zu sein und zu gucken, ob es irgendwelche Neuerungen gibt oder wie diejenigen arbeiten. Also dass man dann von den Kollegen auch noch für den täglichen Ablauf was lernt.	Das Lernen im Arbeitsprozess und die Kommunikation mit Kollegen sind wesentlich für die Kompetenzentwicklung.	
10	477	1	20	Qualifizierung ist praktisch der Weg, um Wissen zu erlangen. Und Kompetenz ist dann das Wissen, was man hat, gepaart mit dem Selbstbewusstsein, also mit der Ausstrahlung, um das Ganze rüberzubringen.	Qualifizierung ist der Weg, um Wissen zu erlangen. Kompetenz ist das Wissen, das man hat.	
11	478	1	0	Dann kam die ganze Digitalisierung dazu, die ganze technische Arbeit, die wir früher nicht gemacht hatten, wo wir früher im Studio einen Techniker hatten, das ist nicht mehr gegeben.	Die Digitalisierung ist eine wesentliche Veränderung, die für Redakteure eine zusätzliche technische Tätigkeit bedeutet.	
11	478	2	7	Und ich denke, von unserer Rundfunkanstalt aus gesehen ist eigentlich das einzige, was möglich war, mehr oder weniger das trial and error-Verfahren.	Trial and error-Lernen ist die durch das Arbeitsumfeld bedingte wesentliche Lernart in den Rundfunkanstalten.	
11	478	3	3	Die Gruppen waren zu	Schulungen sind	

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				gemischt, als dass man da etwas richtig Gescheites hätte machen können.	aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	
11	479	1	8	Es sind auch einführende Schulungen, die sehr nützlich waren, nur die tägliche Arbeit bringt einfach mehr, weil man immer wieder ausprobieren muss.	Schulungen sind geeignet, Basiswissen zu erwerben, vertiefende Kompetenzen erwirbt man im Arbeitsprozess.	
11	479	2	3	Man kann zwar vieles in zwei Tagen lernen, die Hälfte ist nachher weg. Nur durch diese tägliche Anwendung bringt es auch wirklich etwas.	Das in Schulungen Erlernte verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht durch die praktische Umsetzung gefestigt wird.	
11	479	3	15	der Hintergrund, den ich mitgebracht habe von Anfang an, nämlich eine Diplombildung als Journalistin - ich weiß, wie ich meine Informationen finde, ich kann mich im Grunde genommen in jeden Themenbereich einarbeiten, wenn ich die Zeit dafür habe.	Die formale Bildung ist eine solide Basis.	
11	479	4	2	Aber es ist auch so, dass die Sachen, die man sich selber so erarbeitet, die bleiben wahrscheinlich eher hängen, als das, was ich einmal als fertiges Ergebnis vorgestellt bekomme.	Selbstaussprobieren hat einen hohen Lerneffekt.	Und die Sachen bleiben wahrscheinlich eher haften, wenn man sich wirklich Stunden lang damit rumgeschlagen hat.
11	480	1	2	Wenn ich irgendwie mit der AWS [Audioworkstation] nicht zurecht komme, dann frage ich einen Kollegen	Das Lernen durch Kollegen, ist eine wichtige Lernart.	
11	483	1	20	Also ich denke Qualifizierung ist das, was ich persönlich mitbringe. Kompetenzen sind das, was ich mir hier erwerbe.	Qualifizierung entspricht der individuellen Formalqualifikation, Kompetenzen erwirbt man im Arbeitsprozess.	
12	484	1	0	Wenn wir die Veränderungen auf die Personenzahl beziehen, die eingesetzt werden kann aufgrund der finanziellen Situation, da sind schon Veränderungen sichtbar, weil mehr Arbeit auf weniger Köpfe verteilt wird und es sich im Laufe der Zeit ergibt, dass man neue Dinge hinzunimmt, die man gerne machen möchte, um einfach das Angebot interessant zu halten.	Aufgrund der finanziell angespannten Situation wurde mehr Arbeit auf weniger Personen verteilt.	
12	484	2	0	Also das digitale Produzieren hat Auswirkungen auf die Produktionen, die wir machen.	Digitales Produzieren hat Auswirkungen auf die Produktionen.	
12	485	1	0	Ja und natürlich Recherche durch das Internet ist auch ein interessanter und wichtiger Aspekt.	Im Hinblick auf die Recherche ist das Internet ein wichtiger Aspekt.	
12	486	1	2	Also eigentlich durch learning by doing. Das war so ein	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	Ich glaube, es war gerade beim Internet

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				langsamer Prozess, in dem ich erkannt habe und gelernt habe, wie wichtig das ist.		am Anfang so, dass man gedacht hat: „Ja, ist interessant“, aber wir alle noch nicht so genau wussten, was nützt es uns wirklich. Und dann einfach mit Ausprobieren
12	486	2	2	Und das Technische haben wir uns so untereinander beigebracht.	Das Lernen durch Kollegen, ist eine wichtige Lernart.	
12	486	3	3	auch bei manchen von diesen Veranstaltungen, wo man in so einer großen Gruppe sitzt, festgestellt habe, dass oft die Kenntnisse unterschiedlich sind	Schulungen sind aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	
12	486	4	2	Ich komme irgendwie damit besser zurecht, wenn ich das individuell machen kann und nehme dafür in Kauf, dass es vielleicht an manchen Punkten unter Umständen länger dauert	Selbstausprobieren hat einen hohen Lerneffekt.	
12	487	1	3	Ich habe regelmäßig auch Fortbildungsseminare und Workshops gemacht. Und habe die dann für mich als Rüstzeug gesehen	Schulungen eignen sich, um Grundlagen zu erwerben.	„Gut, da gibt es die Punkte. Und das ist jetzt gängige Praxis, dass man das so tut. Wie kann ich das für mich jetzt weiterentwickeln? Wie kann ich das jetzt umsetzen auf meine spezielle Arbeitssituation?“
12	487	2	8	Dieses Ausprobieren finde ich immer sehr schön. Was natürlich sicher nicht in jeder beruflichen Situation geht.	Selbstausprobieren hat einen hohen Lerneffekt, kann jedoch nicht in jeder beruflichen Situation angewendet werden.	Ja, so habe ich vieles im Prozess ausprobiert und dann gemerkt: „Ah, da geht es“ oder: „Es geht nicht“.
12	488	1	8	Also, ich glaube, man braucht beides. Das sind so Phasen, wo vielleicht das eine überwiegt, und dann das andere mehr in den Vordergrund tritt. Ich glaube schon, dass es sich immer gut ergänzt.	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	
12	488	2	14	Informelles Lernen passiert, glaube ich, eher dann, wenn die Personen motiviert sind.	Eigeninitiatives informelles Lernen erfordert Motivation.	Also, wenn ich gerne etwas erreichen möchte und sage: „Okay, da gibt es jetzt gar kein Angebot und das brauche ich auch nicht, das bringe ich mir selber bei.“
12	488	3	3	Aber dieses von der Institution vorgesehene Lernen, würde ich es jetzt mal nennen, ist zwischendurch immer wichtig, um auch mal mit diesen Trainern, die sich nur darauf konzentrieren, Dinge zu tun, die gerade auch in der Entwicklung sind, es ändert sich da ja auch immer etwas.	Input durch organisierte Schulungen ist sehr nützlich, um Neuerungen zu erfahren.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
12	488	4	14	Und ich glaube, da kommen wir beim informellen Lernen immer mal wieder an Grenzen, wo der Mensch es ja auch überprüft haben möchte.	Informelles Lernen stößt bei der Überprüfung der erworbenen Kompetenzen an seine Grenzen.	Ich vergleiche es jetzt einmal mit dem Sprachenlernen. Ich kann eine Sprache lernen, selber zu Hause mit dem Buch, aber es fehlt so dieses Feedback und eine gewisse Form der Kontrolle. Also, wenn ich etwas lerne, möchte ich ja irgendwann auch mal testen, ob es funktioniert.
12	489	1	3	Ich habe auch ein Seminar dazu besucht, aber das bleibt immer notgedrungen in der Theorie stecken, weil jeder Mensch und jede Konstellation wieder anders ist und es kommt auch immer darauf an, welche Personen miteinander in einem Konflikt stehen.	Schulungen können bei bestimmten Themen nur die Theorie vermitteln, können aber nicht reale Konstellationen abbilden.	
12	489	2	3	Sie können einem natürlich schon Handwerkszeug mitgeben und dass man bestimmte Regeln einhält	Schulungen eignen sich, um Grundwissen zu erwerben.	
12	489	3	8	Auf dieser sachlichen Ebene ist alles geklärt, aber es bleibt ein Rest und das kann ein Seminar nicht liefern. Das kann einfach nur die eigene Lebenserfahrung ganz langsam bringen.	Schulungen können nicht alles vermitteln. Lebenserfahrung ist ein wesentlicher Kompetenzfaktor.	
12	490	1	20	Ich glaube, es gibt gewisse Kompetenzen, die hat man oder die hat man nicht. Und da kann man sich qualifizieren, also man kann Qualifizierungsmaßnahmen durchlaufen und trotzdem wird man gewisse Kompetenzen nicht entwickeln, sich nicht aneignen können. Ich kann mir sicher auch andere Kompetenzen durch Qualifizierungsmaßnahmen aneignen. Ja, aber ich glaube, diese soziale Kompetenz, die ist für mich etwas, die hat jemand oder hat jemand nicht.	Gewisse Kompetenzen können nicht durch Qualifizierungsmaßnahmen erworben werden.	
13	491	1	0	Also, die größte Veränderung ist sicher der Quotendruck. Das ist für mich die einschneidendste Veränderung im inhaltlichen Bereich.	Der Quotendruck ist die einschneidendste Veränderung im inhaltlichen Bereich.	
13	491	2	0	Im technischen Bereich sicherlich die Einführung von Computern.	Die Einführung von Computern ist die wichtigste technische Veränderung.	Wenn ich daran denke, dass wir 1990 hier noch die Telefonzellen mit Studenten besetzt haben, damit wir nach den Pressekonferenzen anrufen können schnell genug, dann ist das schon eine ganz einschneidende

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						Veränderung gewesen, alles, was damit auch möglich ist.
13	491	3	0	Das heißt, wir haben heute eine vollkommen andere Situation der Informationsbeschaffung. Die ist für mich geradezu revolutioniert.	Das Internet hat die Informationsbeschaffung revolutioniert.	Man recherchiert, glaube ich, heute gründlicher, weil früher war das so unglaublich umständlich, erst ins Pressearchiv zu gehen, bis man dann alles hatte. Und mit den verstaubten Kärtchen, da hatte man schon keine Lust zu gehen, die sich da alle rauszusuchen. Das ist jetzt natürlich sensationell. Man kriegt, wenn man mit einem Thema sich anfängt zu beschäftigen, einen unglaublich globalen Überblick und hat sofort die vielen verschiedenen Blickwinkel auf ein Thema oder hat die Homepage von irgendeiner Gruppe, die sich damit beschäftigt, [z. B.] von irgendeiner Selbsthilfegruppe.
13	492	1	2	Und alles andere, was so im technischen Bereich ist, läuft vom Lernen her – da habe ich zwei-, dreimal ein Seminar besucht, das ist aber ziemlich uninteressant, das Problem stellt sich und man fragt einen Kollegen.	Lernen durch Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Also das ist einfach Lernen vom Kollegen und jemand zeigt einem das; Und dann fragt man jemanden, von dem man weiß, der kann das gut, und dann wird das irgendwie erledigt, und so lernt man im Prinzip.
13	492	2	3	Das ist ein allgemeiner Überblick immer mit einer grundsätzlichen Einführung und da sind dann viele Sachen, da geht man raus und hat die drei Tage später vergessen.	Schulungen bieten einen allgemeinen Überblick. Das in Schulungen Erlernte verflüchtigt sich schnell.	Und in dem Moment, in dem das Problem sich stellt, ist das Wissen meist nicht mehr abrufbar, das in den Seminaren gelernt worden ist.
13	493	1	2	Ich würde mal sagen durch Modelllernen. Also Modelllernen jetzt im klassischen NLP-Sinne heißt für mich, indem ich mir Menschen suche in meinem Umfeld, von denen ich denke, die machen das gut. Und ich so ein bisschen versuche, durch Beobachtung herauszufinden, wie schaffen die das, dass die da so gut durchkommen, dass die Sendungen erfolgreich sind, was haben die, wo ich etwas von lernen könnte.	Lernen durch Kollegen ist eine wichtige Lernart.	
13	493	2	1	dann bedeutet das auch Netzwerke zu haben und das ist ein ganz entscheidender Punkt	Lernen über Netzwerke ist ein wichtiger Faktor der Kompetenzentwicklung.	Die wachsen im Laufe der Jahre, d. h. es gibt sozusagen ein bestimmtes

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						Lernkollegium, wo ich den Leuten auch vertraue, wo ich die Informationen bekomme, die ich brauche, wo kein Misstrauen ist, nicht Konkurrenz im negativen Sinne – das sind alles so Sachen, die im Laufe der Jahre entstanden sind und das ist auch ein Lernnetzwerk.
13	493	3	1	d. h. man braucht eigentlich die Kompetenz, die richtigen oder die besten Leute an die richtige Stelle zu bringen – das hat man uns aber eigentlich gar nicht beigebracht in unserer Ausbildung und das ist z. B. auch etwas, was ich bei meiner Tätigkeit gelernt habe, wieder über Informationsbeschaffung und durch Blicken von Strukturen und das Vernetzen von Strukturen und das Kennen von Schlüsselpunkten. Das ist eigentlich Erfahrungslernen.	Lernen im Arbeitsprozess ist wesentliches kompetenzentwickelndes Lernen.	
13	494	1	1	Immer in Notsituationen, nie freiwillig.	Kompetenzen entwickelt man insbesondere in Notsituationen.	wenn ich plötzlich von einem Thema ganz fasziniert war, dann war der Transfer eigentlich da, dass ich mich damit beschäftigt habe und mir Mühe gegeben habe, damit klar zu kommen, aber es gab immer sozusagen eine praktische Notwendigkeit – es war ein reaktives Lernen auf Herausforderungen [hin].
13	494	2	3	Und die Seminare waren mir dann auch zu langweilig oder ich hatte zu wenig eigenes Interesse	Schulungen als solche garantieren keinen Lernerfolg. Das Interesse des Teilnehmers ist wichtig.	
13	494	3	1	Ja, heftigst eigengesteuert.	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist eine wichtige Lernart.	und sie kommen in ein bestimmtes Archiv nicht rein, dann haben sie schon eine dringende Notwendigkeit, sich das anzueignen und das ist eigentlich immer die Form, wo ich am besten lerne.
13	494	4	3	Im inhaltlichen Bereich ist das anders, da haben auch Seminare eine andere Funktion und die sind immer dann interessant und bringen mich zum Lernen, wenn sie eine Art von Meta-Ebene haben.	Fachseminare fördern Lernen, wenn sie eine Art Meta-Ebene ansprechen.	Ich erinnere mich an ein Seminar in unserem Hause, zu dem ganz bekannte Philosophen eingeladen waren – all das, was mir hilft, aus dem Tagesgeschäft heraus in andere Ebenen zu gehen und

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						von dieser anderen Perspektive auf meine Arbeit zu gucken – da finde ich, lernt man sehr, sehr viel.; diese reflektorischen Seminare oder die etwas nachdenklicheren, die sich auch gesellschaftliche Prozesse, Zeitgeist angucken, von denen habe ich am allermeisten profitiert
13	495	1	8	Ich finde, da hat jedes so seinen Stellenwert. Dieses Lernen in Notsituationen, was ich eben geschildert habe, dass ist ja kein bewusster Prozess.	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich. Lernen in Notsituationen ist kein bewusster Prozess.	Wenn man in ein Seminar geht, dann sagt man ganz bewusst: „Interessiert mich dieses Thema, und da gehe ich jetzt hin.“ Es ist schwer für mich zu vergleichen, weil das eine eigentlich permanent ist und meist aus einer bestimmten Situation kommt, das andere ist eine sehr geplante Geschichte
13	495	2	3	Und heute ist das so, dass man in meinem stolzen Alter von 50 Jahren, da muss etwas anderes dazukommen – und das sind immer Sinnfragen auch, grundsätzliche Fragen, weil ich glaub, in meiner Generation ist man relativ schwer [dafür] zu gewinnen, ein reines Technikseminar zu machen oder mal wieder dieses, also was einfach nur Auffrischung von Wissen bedeutet.	Fachseminare fördern Lernen, wenn sie eine Art Meta-Ebene ansprechen.	
13	496	1	1	Vielleicht passt das nicht so hier hin, aber ich lerne am besten aus Wut – in Situationen, wo ich sehr verärgert bin und wo man mir viele Hindernisse in den Weg legt	Krisensituationen stellen wichtige Lernquellen dar.	Da bin ich am allerbesten und am aufnahmebereitesten in Lernprozessen, wenn ich richtig sauer bin – also dann kommt dieses: „Jetzt erst recht.“ Das sind auch Notsituationen im Grunde, da, finde ich, lernt man am meisten, da lerne ich am meisten.
13	497	1	8	Wenn ich eine Skala nehmen würde von 1 bis 10 für die informellen Lernprozesse, das sind die, die für mich in Notsituationen und fortlaufend erfolgen, dann würde ich den Nutzen bei 9 sehen, wenn 10 das Maximum ist. Bei den institutionellen 5.	Der Nutzen des informellen Lernens liegt bei 90 Prozent, bei institutionellen Maßnahmen bei 50 Prozent.	
13	497	2	3	dass ich darüber nachdenke und die Tendenz geht bei mir	Seminare fördern Lernen, wenn sie eine	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
				ganz stark, auch bei anderen Kollegen, zu ganz externen Seminaren, wo man hundertprozentig weiß, das hat mit dem Sender nichts zu tun und trotzdem lernt man da sehr viel auch für den Sender.	Art Meta-Ebene ansprechen.	
13	498	1	1	Aber dieser Moment, mich in bestimmte Sachen so reinzuarbeiten, der ist sehr wenig entwickelt. Auf der anderen Seite lerne ich unglaublich viel durch Fachzeitschriften, ich lese sehr viel, auch sehr gezielt.	Lesen ist eine wichtige Lernart.	Das ist auch eine Form der Kompetenzerweiterung unter den Kollegen, also die Weitergabe von Artikeln und Tipps: „Guck doch einmal da.“, das ist ein sehr wichtiger Bereich bei uns, durch den ich auch viel lerne.
13	498	2	1	Wenn das gesamt 100 wären – informell würde ich sagen 70 zu 30.	Der zeitliche Umfang informeller Lernaktivitäten an der Gesamtheit der Lernaktivitäten beträgt 70 Prozent.	
13	498	3	20	Qualifizierung ist immer für mich das, wo ich mich weiter entwickle oder weiterbilde oder weiter lerne und Kompetenz ist für mich das, was ich erworben habe und was wie so ein Schatzkästchen in meinem persönlichen Rucksack ist	Qualifizierung ist das, wo man sich weiterentwickelt. Kompetenz ist das, was man individuell erworben hat und worüber man verfügen kann.	
14	499	1	0	Veränderungen hat es gleich mehrere gegeben. Ich war gerade vor unserem Gespräch auf einer Sitzung, wo uns die neueste Technik „Produzieren von Fernsehbeiträgen auf DVD“ vorgestellt worden ist, mit neuen Kameras und neuen Abspielgeräten und neuen Verarbeitungsmöglichkeiten – das umfasst schon immer eine Geschichte – also im Fernsehbereich gibt es öfter technische Veränderungen, wo man dann natürlich als Macher auch mit hinterher muss und einschätzen können muss	Technische Innovationen stellen wichtige Veränderungen dar.	
14	500	1	2	Das war über weite Strecken learning by doing	Learning by doing ist eine wichtige Lernart.	wenn ich alleine nicht weiter wusste durch mein Ausprobieren konnte ich die fragen und sagen: „Zeig mir mal eben ...“ – und im Lauf der Zeit eignet man sich dann bestimmte Fähigkeiten einfach an.
14	501	1	14	Aber natürlich hat das am Anfang schon Zeit gekostet bis man vielleicht einmal mit Suchmaschinen sich vertraut gemacht hat, allein so Werkzeuge an die Hand zu kriegen	Lernen durch Selbstaussprobieren ist zeitintensiv.	Am Anfang sitzt man dann drei Stunden davor und wenn man dann genau weiß, wie es geht hat man es dann innerhalb von fünf Minuten, aber das ist

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						über eine bestimmte Zeit durch eigenes Probieren und durch Leute fragen können, die es konnten, [geprägt].
14	501	2	3	Ich habe an Professionalisierungsmaßnahmen teilgenommen, wo es immer darum ging, z. B. über Dramaturgie, Drehbuch und solche Sachen mehr zu lernen.	Schulungen eignen sich zur Erschließung von Fachthemen.	Also wenn, hat es immer etwas damit zu tun, entweder für diese Verwaltungstätigkeiten in meinem Fall mich zu qualifizieren oder für die inhaltliche Arbeit.
14	502	1	14	Dieses learning by doing, das dauert sicherlich länger	Learning by doing ist zeitintensiv.	
14	504	1	20	Kompetenz bringe ich zum Teil mit, aber erwerbe ich doch auch durch Qualifizierung und Lernen – also ist doch das eine in Verbindung mit dem anderen zu sehen und eine Voraussetzung.	Qualifizierung und Lernen sind Grundlage der Kompetenz.	
15	505	1	0	Z. B. hat sich verändert, dass wir auch immer stark fürs Budget mitverantwortlich sind, also dort auch mitrechnen müssen – solche Stichworte wie interne Leistungskostenverrechnung, die zwar noch nicht greift, mit der wir uns aber vertraut machen müssen.	Budgetverantwortung und interne Leistungsverrechnung sind wichtige Veränderungen für Programmverantwortliche.	
15	505	2	0	Wir müssen uns natürlich auch vertraut machen mit ständig neuen Techniken, ganz einfach, ich glaube, seitdem ich hier bin, gibts drei oder vier neue Standards, also die Art, wie Bänder gehandhabt werden im Sender und auf welcher Technik aufgezeichnet wird, dass muss man nicht verstehen, aber es ist natürlich ganz günstig, wenn man es versteht, dann kann man Fehlern besser vorbeugen.	Die Einführung neuer technischer Standards stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
15	505	3	2	ich sitze immer mehr, wie es so schön heißt – da lernt man auch dazu,	Lernen von Kollegen ist eine wichtige Lernart.	
15	506	1	1	Ganz klares Lernen durch Fehler.	Lernen durch Fehler ist kompetenzfördernd.	Das merke ich nur - das kann ich theoretisieren - aber das merke ich nur, wenn ich es selbst einsetze, in Fallen reinlaufe, mir Wege dort erarbeite.
15	506	2	8	Wir machen Fortbildungsseminare, soweit es möglich ist, es ist natürlich alles ein Zeitfaktor, wir versuchen, uns sehr stark auszutauschen untereinander	Seminarlernen und Erfahrungsaustausch im Kollegenkreis ergänzen sich.	
15	507	1	1	Da kann man nur lernen, indem man es selbst macht.	Bestimmte Sachverhalte sind nur im Arbeitsprozess zu erschließen.	Indem man selbst noch einmal bestimmte Recherchewege erlernt, neu erlernt, wieder erlernt, verändert

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						erlernt
15	507	2	1	und das lerne ich nur, wenn ich selbst mit draußen bin, mit dem Kameramann spreche und Bilder mir angucke Text ergänzen!	Bestimmte Aspekte sind nur im Arbeitsprozess erlernbar.	
15	508	1	8	Leider nicht durch ein Seminar, wo ich speziell dazu angeleitet wurde, sondern tatsächlich dadurch, dass ich gesehen habe, wie andere das machen, auch mal eine Rücksprache gehalten habe	Lernen im Arbeitsprozess dominiert.	
15	508	2	3	Ich kann leider momentan, rein aus zeitlichen Gründen, keine Angebote aus unserem Hause oder von der ZFP mehr wahrnehmen.	Zeitliche Ressourcen entscheiden über die Teilnahme an Schulungen.	
15	508	3	14	Learning by doing ist natürlich viel stärker an unsere eigenen Probleme angepasst. Da gibt mir keiner eine Agenda vor, sondern da weiß ich genau, wo es schmerzt.	Learning by doing ist Problem orientiertes Lernen.	Ich weiß, wenn ich einen neuen Standard habe, wenn ich plötzlich von digitalen Formaten auf AMX, so wie der ganze Krempel heißt, umschalten muss, dann weiß ich genau, wo ich mich informieren muss und was ich brauche.
15	509	1	3	Während, wenn etwas institutionalisiert ist, werde ich in eine Agenda reingezwängt. Da passt wahrscheinlich sehr viel, weil ich das Seminar ja ausgewählt habe, trifft auf mich zu und ich profitiere davon auch, aber zu einem geringeren Prozentsatz.	Seminare unterliegen einem Curriculum. Dieses ist nicht flexibel genug, um individuellen Anforderungen zu genügen.	
15	509	2	14	Bei learning by doing gehe ich nur die Probleme an, die wirklich brennen, wo ich dringend eine Antwort drauf suche.	Learning by doing ist Problem orientiertes Lernen.	
15	509	3	3	ein Vorteil dieser institutionalisierten Angebote, dass ich vielleicht auch mal auf Probleme, Zusammenhänge aufmerksam gemacht werde oder Lösungsmodelle sehe, über die ich noch nie nachgedacht habe, weil mir das noch gar nicht untergekommen ist.	Organisierte Qualifizierungsmaßnahmen vermitteln einen Überblick, wie er informell nicht gegeben ist.	
15	509	4	14	Also ich bin ja in dieser wahnsinnig glücklichen Situation, dass ich jeden Tag lerne, weil ich eine Sendung betreue, die alle vier Wochen das Thema ändert.	Im Arbeitsalltag wird gelernt.	Ich sag das immer, für mich ist das so, dass ich dafür bezahlt werde, dass ich jeden Tag in ein endloses Seminar gehe über Inhalte, ich lerne jeden Tag neue Inhalte. Und ich erweitere – das ist superspannend - ich kann Fragen stellen in einer Autorenrunde, die ich natürlich stellvertretend für den Zuschauer stelle; Und so lerne ich jeden Tag. Ich lerne durch jeden

Fall	Sei-te	Nr.	Kat.	Text	Paraphrase	Ankerbeispiel
						Film, durch jedes Treatment und durch jedes Gespräch mit einem Autor dazu, auf einer ganz anderen Ebene, rein inhaltlich.
15	510	1	3	Weil, wenn man institutionalisiertes Lernen so in Seminarform packt, dann ist es theoretisch in unserem Hause für meine Stufe nicht mehr vorgesehen.	Schulungen sind für alle Zielgruppen anzubieten.	Ich bin eher in so einer Sandwich-Position gerade, also ich bin nicht in einer Position, dass man zu mir sagt: „Wenn du die die Position haben willst, dann musst du jetzt ein Führungsseminar machen.“
15	511	1	14	um das Informelle kommt man ja gar nicht herum, das passiert jeden Tag, fast jeden Tag.	Informelles Lernen erfolgt täglich.	Informell passiert es tatsächlich mit jeder Konferenz und mit jeder Begegnung, finde ich, lernt man dazu, wenn man aufmerksam ist. Es gibt natürlich auch Tage, da habe ich dafür keinen Kopf, da merke ich das vielleicht gar nicht, dass ich was hätte lernen können oder ich gehe in Situationen rein und beobachte gar nicht.
15	513	1	20	Eine gewisse Grundkompetenz brauche ich und dann kann ich durch Qualifikation, kann ich vielleicht die eine oder andere Schwäche ausgleichen. Bin ich komplett kompetenzlos, dann kann ich mich so viel qualifizieren, wie ich will ... ich werde nie wesentlich kompetenter in meinem Job werden.	Grundkompetenz ist Voraussetzung für jede Tätigkeit, sie kann durch Qualifikation nicht kompensiert werden.	

## Generalisierung und Reduktion

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	401	1	0	Änderungen der Arbeitsprozesse bedingen regelmäßige Aktualisierungen der Software.	Änderungen von Arbeitsprozessen bedingen Anpassungen innerhalb der IT-Strukturen.	<p>Kategorie 0:</p> <p>Die wesentlichen Veränderungen stellen technische Neuerungen, die Digitalisierung und die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik dar, die erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsabläufe haben.</p> <p>Der Quotendruck stellt die einschneidendste Veränderung für den inhaltlichen Bereich dar.</p> <p>Die Budget- und Kostenverantwortung stellt eine zusätzliche wesentliche Veränderung für leitende Funktionsträger dar.</p> <p>Arbeitsprozesse sind dynamischer und komplexer geworden und die Arbeitsverdichtung hat durch Einsparerfordernisse signifikant zugenommen.</p>
1	401	2	0	Aktivitäten werden entfaltet, weil sie als Verbesserung des Arbeitsprozesses und als organisatorische Verbesserung angesehen werden.	Verbesserungsprozesse schaffen darauf ausgerichtete Tätigkeiten.	
2	408	1	0	Die größte Veränderung ist das Internet, sowohl als Quelle der Informationsbeschaffung als auch im Hinblick auf die Methodik.	<del>Eine wesentliche Veränderung stellt das Internet dar.</del>	
3	417	1	0	Neue Software und neue technische Infrastruktur führen zu veränderten Arbeitsabläufen.	<del>Änderungen von IT-Strukturen bedingen Anpassungen von Arbeitsprozessen.</del>	
4	424	1	0	Zwischen früher und heute bestehen erhebliche Unterschiede in den Arbeitsabläufen und der technischen Gestaltung.	Arbeitsabläufe und technische Prozesse haben sich stark gewandelt.	
4	425	1	0	Arbeitsabläufe verändern sich durch den Einsatz qualifizierter Mitarbeiter.	Die Gestaltung von Arbeitsabläufen wird durch den Qualifikationsgrad der Mitarbeiter bestimmt.	
4	425	2	0	Technische Neuerungen zählen zu den wesentlichen Veränderungen.	Technische Neuerungen stellen eine wesentliche Veränderung dar.	
4	427	1	0	Dezentrale Mittelbewirtschaftung stellt eine wichtige Veränderung für Programmverantwortliche dar.	Budget-, Kostenverantwortung und Interne Leistungsverrechnung stellen wichtige Veränderungen für leitende Funktionsträger dar.	
5	436	1	0	Die Digitalisierung hat Tätigkeiten wesentlich verändert.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
5	437	1	0	Das Internet ist ein neues wichtiges Medium der Informationsbeschaffung.	Eine wesentliche Veränderung stellt das Internet dar.	
6	444	1	0	Der Einsatz von Computern bedeutet eine wesentliche Veränderung.	Die Informations- und Kommunikationstechnik hat zu wesentlichen Veränderungen geführt.	
6	444	2	0	Die Arbeit ist hektischer und schneller geworden, es sind mehrere Tätigkeiten parallel auszuführen.	Arbeitsprozesse sind dynamischer und komplexer geworden.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
7	450	1	0	Die Einführung digitaler Systeme hat dazu geführt, sich mit neuen technischen Arbeitsmitteln auseinander zu setzen.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
8	459	1	0	Die Digitalisierung und die Zunahme der Tätigkeiten am Computer haben gravierende Veränderungen verursacht.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar. Die Informations- und Kommunikationstechnik hat zu wesentlichen Veränderungen geführt.	
8	459	2	0	Die Arbeitsverdichtung hat in vielen Bereichen zugenommen.	Die Arbeitsverdichtung hat in vielen Bereichen zugenommen.	
9	467	1	0	Anforderungen aus anderen Fachabteilungen haben serviceorientierte Arbeitsgebiete verändert.	Die Veränderung innerbetrieblicher Strukturen nimmt Einfluss auf Arbeitsgebiete.	
10	472	1	0	Die Digitalisierung ist eine bedeutende Veränderung.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
10	472	2	0	Die Digitalisierung und die Zunahme der Arbeit mit dem Computer sind wesentliche Veränderungen.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar. Die Informations- und Kommunikationstechnik hat zu wesentlichen Veränderungen geführt.	
11	478	1	0	Die Digitalisierung ist eine wesentliche Veränderung, die für Redakteure eine zusätzliche technische Tätigkeit bedeutet.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
12	484	1	0	Aufgrund der finanziell angespannten Situation wurde mehr Arbeit auf weniger Personen verteilt.	Die Arbeitsverdichtung hat in vielen Bereichen zugenommen.	
12	484	2	0	Digitales Produzieren hat Auswirkungen auf die Produktionen.	Die Digitalisierung stellt eine wesentliche Veränderung dar.	
12	485	1	0	Im Hinblick auf die Recherche ist das Internet ein wichtiger Aspekt.	Eine wesentliche Veränderung stellt das Internet dar.	
13	491	1	0	Der Quotendruck ist die einschneidendste Veränderung im inhaltlichen Bereich.	Der Quotendruck ist die einschneidendste Veränderung im inhaltlichen Bereich.	
13	491	2	0	Die Einführung von Computern ist die wichtigste technische Veränderung.	Die Informations- und Kommunikationstechnik hat zu wesentlichen Veränderungen geführt.	
13	491	3	0	Das Internet hat die Informationsbeschaffung revolutioniert.	Eine wesentliche Veränderung stellt das Internet dar.	
14	499	1	0	Technische Innovationen stellen wichtige Veränderungen dar.	Technische Neuerungen stellen eine wesentliche Veränderung dar.	
15	505	1	0	Budgetverantwortung und interne Leistungsverrechnung sind wichtige Veränderungen für Programmverantwortliche.	Budget-, Kostenverantwortung und interne Leistungsverrechnung stellen wichtige Veränderungen für leitende Funktionsträger dar.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
15	505	2	0	Die Einführung neuer technischer Standards stellt eine wesentliche Veränderung dar.	<del>Technische Neuerungen stellen eine wesentliche Veränderung dar.</del>	
1	402	3	1	Eigeninitiatives Testen und Probieren sind erforderlich, um Kenntnisse zu vertiefen.	Learning by doing und Trial and Error dienen der Kompetenzentwicklung.	<p>Kategorie 1:  Kompetenzentwicklung erfolgt in erster Linie informell,  - da informelles Lernen nachhaltig kompetenzfördernd ist  - da vertiefte Kompetenzen hauptsächlich im Arbeitsprozess erworben werden,  - da Erfahrungsaustausch, Learning by doing, trial and error-Lernen, Lernen durch Beobachten wesentlichste Faktoren der Kompetenzentwicklung sind,  - individuell informelles Lernen sich zur Kompetenzentwicklung besonders eignet  Krisensituationen sind in hohem Maße Kompetenz fördernd  Informelle Netzwerke bilden einen wichtigen Faktor der Kompetenzentwicklung  Der Stellenwert des informellen Lernens liegt 80-90%.  Der zeitliche Umfang des informellen Lernens an allen Lernaktivitäten beträgt 70 %.  Informelles Lernen ist oftmals zeitintensiv.  Selbstgesteuertes informelles Lernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.</p>
1	403	1	1	Wichtig ist der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, um Kompetenzen zu erwerben.	Erfahrungsaustausch im Arbeitsumfeld fördert die Kompetenzentwicklung.	
1	406	1	1	Informelles Lernen am Rande organisierten Lernens ist wichtig für die Kompetenzentwicklung.	Informelles Lernen im Rahmen von non-formalen Lernaktivitäten fördert die Kompetenzentwicklung.	
3	419	2	1	Vertiefte Kompetenzen erwirbt man im Prozess der Arbeit.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.	
3	422	2	1	Vertiefte Kompetenzen erwirbt man im Prozess der Arbeit.	<del>Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.</del>	
5	437	1	1	Die Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen ist lernförderlich.	<del>Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.</del>	
5	440	1	1	Organisierte Schulungen fördern implizit informelles Lernen.	<del>Informelles Lernen im Rahmen von non-formalen Lernaktivitäten fördert die Kompetenzentwicklung.</del>	
5	441	2	1	Beobachten und anschließendes Reproduzieren trägt effektiv zur Kompetenzentwicklung bei.	Informelles Lernen ist Kompetenz fördernd.	
5	441	4	1	Der Lerneffekt ist am höchsten, wenn eine Aufgabenstellung selbstständig im Arbeitsprozess bearbeitet wird.	<del>Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.</del>	
6	445	1	1	Learning by doing, Ausprobieren und Lernen von Kollegen sind wesentliche Kompetenzquellen.	Informelles Lernen trägt wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei.	
6	446	2	1	Learning by doing ist die wesentliche Kompetenzquelle.	Learning by doing ist die wesentliche Kompetenzquelle.	
6	446	3	1	Bei der Vermittlung wird viel gelernt.	Wissensvermittlung ist eine wichtige Kompetenzquelle.	
6	448	1	1	Bei den meisten Sachverhalten ist es effektiver die Kompetenzen informell zu erwerben.	Kompetenzentwicklung erfolgt in erster Linie informell.	
7	454	1	1	Gezielte Informationsaufnahme trägt zur Kompetenzentwicklung bei.	Individuell informelles Lernen eignet sich zur Kompetenzentwicklung.	
7	456	1	1	Der Stellenwert informellen Lernens liegt bei 80 – 90 Prozent.	Informelles Lernen ist die wesentliche Lernform zur Kompetenzentwicklung.	
8	461	2	1	Der Lerneffekt des selbstgesteuerten informellen Lernens ist oftmals hoch.	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.	
8	461	3	1	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist oftmals zeitintensiv, jedoch oftmals nachhaltig kompetenzfördernd.	<del>Selbstgesteuertes informelles Lernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.</del>	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
8	462	1	1	Wichtig für die Kompetenzentwicklung ist das Nutzen von Informationsquellen.	Individuell informelles Lernen eignet sich zur Kompetenzentwicklung.	
9	468	2	1	Konkretes Lernen erfolgt informell.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd	
9	468	4	1	Individuell informelles Lernen und learning by doing sind wesentliche Kompetenzquellen.	Individuell informelles Lernen und learning by doing dienen der Kompetenzentwicklung	
9	470	1	1	Konkretes Lernen erfolgt informell.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd	
10	473	2	1	Lernen durch Beobachten ist für den Kompetenzerwerb wichtig.	Informelles Lernen trägt wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei	
10	474	1	1	Lernen im Arbeitsprozess ist wichtig für die Kompetenzentwicklung.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd	
10	476	5	1	Das Lernen im Arbeitsprozess und die Kommunikation mit Kollegen sind wesentlich für die Kompetenzentwicklung.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd	
13	493	2	1	Lernen über Netzwerke ist ein wichtiger Faktor der Kompetenzentwicklung.	Informelles Lernen trägt wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei.	
13	493	3	1	Lernen im Arbeitsprozess ist wesentliches kompetenzentwickelndes Lernen.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd	
13	494	1	1	Kompetenzen entwickelt man insbesondere in Notsituationen an.	Krisensituationen fördern in hohem Maße die Kompetenzentwicklung	
13	494	3	1	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist eine wichtige Lernart.	Individuell informelles Lernen dient der Kompetenzentwicklung.	
13	496	1	1	Krisensituationen stellen wichtige Lernquellen dar.	Krisensituationen fördern in hohem Maße die Kompetenzentwicklung.	
13	498	1	1	Lesen ist eine wichtige Lernart.	Individuell informelles Lernen dient der Kompetenzentwicklung.	
13	498	2	1	Der zeitliche Umfang informeller Lernaktivitäten an der Gesamtheit der Lernaktivitäten beträgt 70 Prozent.	Informelles Lernen ist die wesentliche Lernform zur Kompetenzentwicklung.	
15	506	1	1	Lernen durch Fehler ist kompetenzfördernd.	Informelles Lernen ist die wesentliche Form der Kompetenzentwicklung.	
15	507	1	1	Bestimmte Sachverhalte sind nur im Arbeitsprozess zu erschließen.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.	
15	507	2	1	Bestimmte Aspekte sind nur im Arbeitsprozess erlernbar.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd.	
1	401	1	2	Sich hinsetzen und Ausprobieren ist lernförderlich.	Trial and Error ist eine wichtige Lernart.	Kategorie 2: Learning by doing, trial and error-Lernen, Erfahrungsaustausch und Kommunikation mit Kollegen und Beobachten von Kollegen sowie individuell informelles
2	409	3	2	Kommunikationsprozesse ermöglichen Lernen.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
3	418	1	2	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
3	418	2	2	Kommunikation ist eine wichtige Lernform.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3	418	3	2	Fachliteratur ist eine wichtige Lernquelle.	Individuelles informelles Lernen ist eine wesentliche Lernform.	Lernen sind wichtige Lernarten, die einen hohen Lerneffekt generieren.
4	428	3	2	Learning by doing und trial and error sind wesentliche Lernarten.	Learning by doing und trial and error sind wesentliche Lernarten.	
4	431	1	2	Entscheidende Lernquellen sind Gespräche mit Kollegen.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
5	437	2	2	Erfahrungsaustausch ist lernförderlich.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
6	448	3	2	Learning by doing ist eine wichtige Lernart.	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
7	453	1	2	Lernen von Kollegen ist wichtig für den Kompetenzerwerb.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
7	457	2	2	Learning by doing ist die prioritäre Lernart.	Learning by doing ist die prioritäre Lernart.	
9	469	2	2	Lernen über Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
10	472	4	2	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
11	479	4	2	Selbstausprobieren hat einen hohen Lerneffekt.	Trial and Error ist eine wichtige Lernart.	
11	480	1	2	Das Lernen durch Kollegen, ist eine wichtige Lernart.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
12	486	1	2	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
12	486	4	2	Selbstausprobieren hat einen hohen Lerneffekt.	Trial and Error ist eine wichtige Lernart.	
13	492	1	2	Lernen durch Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
13	493	1	2	Lernen durch Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
14	500	1	2	Learning by doing ist eine wichtige Lernart.	Learning by doing ist eine prioritäre Lernart.	
15	505	3	2	Lernen von Kollegen ist eine wichtige Lernart.	Kommunikationsprozesse sind oftmals Lernprozesse.	
1	402	2	3	Schulungen sind wahrzunehmen, um auf dem neuesten Stand zu sein.	Schulungen ermöglichen, Wissen zu aktualisieren.	Kategorie 3: Schulungen ermöglichen: - Wissen zu aktualisieren, - Basiskenntnisse zu erlernen, - und einen thematischen Überblick zu erhalten und dies gezielt in kurzer Zeit, wenn sie zielgruppenadäquat angeboten werden. Aber ohne praktische Anwendung verflüchtigt sich das Erlernte schnell und bleibt wirkungslos.
1	402	4	3	Schulungen sind wichtig, um zu wissen, was möglich ist	Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick.	
1	402	5	3	Schulungen sind wichtig, um das Rüstzeug zu erlernen	Schulungen vermitteln Basiskenntnisse.	
1	404	3	3	Bestimmte Sachverhalte sind in Seminaren erlernbar, im Arbeitsalltag steht man vor einer konkreten Situation	Schulungen vermitteln Basiskenntnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen.	
1	405	1	3	Schulungen sind wichtig, um das grundlegende Rüstzeug zu erlernen. Konkretes Wissen kann nur partiell vermittelt werden.	Schulungen vermitteln Basiskenntnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen.	
2	409	5	3	Gezielte Fachseminare sind fundierte Lernquellen.	Fachseminare sind Lernquellen.	
2	413	1	3	Gezielte Fachseminare sind fundierte Lernquellen.	Fachseminare sind Lernquellen.	
2	413	2	3	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten und wahrzunehmen.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3	418	5	3	Schulungen sind sehr wichtig.	Schulungen sind wichtig.	Für spezifische Themenstellungen sind non-formale Lernaktivitäten unerlässlich, nehmen insgesamt jedoch nur einen minimalen Arbeitszeitanteil ein. Oftmals entscheiden zeitliche Ressourcen über eine Teilnahme und können weder einen Lernerfolg noch den Aufbau oder die Entwicklung von Kompetenzen garantieren. Seminare können nicht situationsbedingt erfolgen.
3	418	7	3	Schulungen geben Denkanstöße, Dinge anders zu tun.	<del>Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick.</del>	
3	419	1	3	Eine Schulung ist eine gute Basis.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
3	421	1	3	Eine Schulung ist eine gute Basis.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
3	422	1	3	Schulung ist die einzige Möglichkeit in kurzer Zeit gezielt etwas zu erlernen.	Schulungen sind effiziente Lernquellen.	
4	427	1	3	Das Erlernen neuer Tätigkeiten durch Schulungen ist nur in sehr geringem Maße möglich.	Non-formales Lernen ohne praktische Anwendung bleibt wirkungslos.	
4	428	1	3	Technische Themen sind gut über Schulungen vermittelbar.	<del>Fachseminare sind Lernquellen.</del>	
4	430	1	3	Schulungen vermitteln Theorie, berücksichtigen jedoch nicht Praxisprobleme.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen.</del>	
4	432	1	3	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten und wahrzunehmen.	<del>Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten.</del>	
4	432	2	3	Schulungen eignen sich zur Vermittlung von Techniken und sind oftmals nicht kompakt genug.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse. Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten.</del>	
4	432	3	3	Schulungen zu Führungstechniken werden als sinnvoll bewertet.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
4	432	4	3	Schulungen sollten nicht inflationär besucht werden.	Schulungen sind keine Garantie für eine Kompetenzförderung.	
5	437	3	3	Technische Schulungen sind hilfreich, um ein Grundniveau zu erreichen.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
5	441	3	3	Wissen, das in Seminaren vermittelt wird, verflüchtigt sich schnell wieder.	Seminarwissen verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht konkret angewendet wird.	
5	441	4	3	Grundlagenvermittlung sollte über organisierte Qualifizierungsmaßnahmen erfolgen.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
5	443	1	3	Organisierte Fortbildungsmaßnahmen nehmen einen marginalen Arbeitszeitanteil ein.	Institutionelles Lernen findet punktuell mit einem minimalen Arbeitszeitanteil statt.	
6	447	2	3	Organisierte Fortbildungsmaßnahmen nehmen einen marginalen Arbeitszeitanteil ein.	<del>Institutionelles Lernen findet punktuell mit einem minimalen Arbeitszeitanteil statt.</del>	
6	447	3	3	Qualifizierungsmaßnahmen eignen sich für IT-Grundlagenthemen.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
6	448	2	3	Schulungen können neue Perspektiven vermitteln.	<del>Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick.</del>	
7	454	2	3	Schulungen im technischen Bereich bieten eine gute Lernbasis.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse.</del>	
7	457	1	3	Seminare können nicht situationsbedingt belegt werden.	Seminare können nicht on demand erfolgen	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
8	460	3	3	Wissen, das in Seminaren vermittelt wird, verflüchtigt sich schnell wieder.	<del>Seminarwissen verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht konkret angewendet wird</del>	
8	461	1	3	Schulungen vermitteln einen umfassenden Überblick.	<del>Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick</del>	
9	467	2	3	Schulungen sind wichtig, um Basiskonntnisse im technischen Bereich zu erwerben.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	
9	469	1	3	Für bestimmte Themenstellungen ist organisiertes Lernen unerlässlich.	Für bestimmte Themenstellungen ist organisiertes Lernen unerlässlich.	
9	470	2	3	Schulungen eignen sich, um Basiskonntnisse zu erwerben.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	
10	473	1	3	Schulungen vermitteln Grundstrukturen.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	
10	475	1	3	Schulungen können Theorie vermitteln, können aber nicht den Praxisalltag im Ganzen abbilden.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen</del>	
10	475	2	3	Schulungen sind aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	<del>Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten</del>	
10	476	2	3	Schulungen eignen sich, um Grundwissen zu erwerben.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	
11	478	3	3	Schulungen sind aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	<del>Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten</del>	
11	479	2	3	Das in Schulungen Erlernete verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht durch die praktische Umsetzung gefestigt wird.	<del>Seminarwissen verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht konkret angewendet wird</del>	
12	486	3	3	Schulungen sind aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse der Teilnehmer so zielgruppenspezifisch wie möglich anzubieten.	<del>Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten</del>	
12	487	1	3	Schulungen eignen sich, um Grundlagen zu erwerben.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	
12	488	3	3	Input durch organisierte Schulungen ist sehr nützlich, um Neuerungen zu erfahren.	<del>Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick</del>	
12	489	1	3	Schulungen können bei bestimmten Themen nur die Theorie vermitteln, können aber nicht reale Konstellationen abbilden.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen</del>	
12	489	2	3	Schulungen eignen sich, um Grundwissen zu erwerben.	<del>Schulungen vermitteln Basiskonntnisse</del>	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
13	492	2	3	Schulungen bieten einen allgemeinen Überblick. Das in Schulungen Erlernete verflüchtigt sich schnell.	Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick. Seminarwissen verflüchtigt sich schnell, wenn es nicht konkret angewendet wird.	
13	494	2	3	Schulungen als solche garantieren keinen Lernerfolg. Das Interesse des Teilnehmers ist wichtig.	Schulungen garantieren keinen Lernerfolg.	
13	495	2	3	Fachseminare fördern Lernen, wenn sie eine Art Meta-Ebene ansprechen.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten.	
13	497	2	3	Seminare fördern Lernen, wenn sie eine Art Meta-Ebene ansprechen.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten.	
14	501	2	3	Schulungen eignen sich zur Erschließung von Fachthemen.	Schulungen vermitteln Basiskenntnisse.	
15	508	2	3	Zeitliche Ressourcen entscheiden über die Teilnahme an Schulungen.	Zeitliche Ressourcen entscheiden über die Teilnahme an Schulungen.	
15	509	1	3	Seminare unterliegen einem Curriculum. Dieses ist nicht flexibel genug, um individuellen Anforderungen zu genügen.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten	
15	509	3	3	Organisierte Qualifizierungsmaßnahmen vermitteln einen Überblick, wie er informell nicht gegeben ist.	Schulungen vermitteln einen thematischen Überblick.	
15	510	1	3	Schulungen sind für alle Zielgruppen anzubieten.	Bildungsmaßnahmen sind zielgruppenadäquat anzubieten	
1	403	5	4	Übertragung von Erfahrungen als wichtige Lernquelle	Der Erfahrungstransfer ist Kompetenz fördernd.	Kategorie 4:
5	438	1	4	Lernen erfolgt durch Übertragen von Kenntnissen.	Der Erfahrungstransfer ist Kompetenz fördernd.	Der Erfahrungstransfer ist ein weiterer wichtiger Faktor der Kompetenzförderung.
1	403	3	5	Der Erwerb von Fachkompetenz erfolgt durch informelles Lernen.	Informelles Lernen eignet sich zum Erwerb von Fachkompetenz.	Kategorie 5:
3	420	1	5	Methodenkompetenz kann durch informelles Lernen deutlich ausgebaut werden.	Informelles Lernen fördert die Entwicklung der Methodenkompetenz.	Informelles Lernen eignet sich zum Erwerb und zur Entwicklung der Fach-, Methoden- und Sozialen Kompetenz. Soziale Kompetenzentwicklung erfolgt hauptsächlich informell im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld.
4	429	1	5	Fachthemen werden im Arbeitsprozess erlernt.	Arbeitsprozesslernen fördert die Fachkompetenz.	
5	438	2	5	Informelles Lernen ist eine adäquate Lernform im technisch orientierten Bereich.	Informelles Lernen eignet sich zum Erwerb von Fachkompetenz.	
5	442	2	5	Spezialwissen ist nur individuell informell und durch Weitergabe von anderen zu erlernen.	Spezialwissen ist nur informell zu erlangen.	
6	446	1	5	Führungskompetenz erwirbt man hauptsächlich im täglichen Umgang und nur partikular in Seminaren.	Soziale Kompetenzentwicklung erfolgt in erster Linie informell.	
8	460	1	5	Im technischen Bereich spielt informelles selbstgesteuertes Lernen eine große Rolle.	Informelles Lernen eignet sich zum Erwerb von Fachkompetenz	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
8	461	4	5	Fachliches Grundlagenwissen kann komprimiert und zielgerichtet durch Kollegen vermittelt werden.	Fachkompetenz ist effizient und zielgerichtet informell zu erlangen.	
8	463	2	5	Soziale Kompetenzentwicklung erfolgt hauptsächlich im Arbeitsalltag und im sozialen Umfeld.	Informelles Lernen fördert die Entwicklung der Sozialen Kompetenz.	
14	499	2	5	Coaching ist in starkem Maße kompetenzfördernd.	Coaching ist in starkem Maße kompetenzfördernd.	
14	499	3	5	Coaching ist in starkem Maße kompetenzfördernd.	Coaching ist in starkem Maße kompetenzfördernd.	
1	403	4	6	Fachkompetenz ist auch in Seminaren erlernbar	Non-formales Lernen kann partiell Fachkompetenz fördern.	Kategorie 6: Non-formales Lernen kann partiell die Fach- und Methodenkompetenz fördern, aber ist zur Entwicklung der Sozialen Kompetenz nicht geeignet.
1	404	1	6	Kommunikation ist schwierig in einem organisierten Rahmen zu erlernen	Non-formales Lernen ist zum Erwerb sozialer Kompetenz nicht geeignet.	
3	418	4	6	Schulungen sind zur Auffrischung der Fach- und Methodenkompetenz geeignet.	Non-formales Lernen kann partiell Fach- und Methodenkompetenz fördern.	
8	463	3	6	Seminare eignen sich nicht zur Vermittlung sozialer Kompetenz.	Non-formales Lernen ist zum Erwerb sozialer Kompetenz nicht geeignet	
1	404	2	7	Arbeitslernen ist gleich Prozesslernen.	Arbeitslernen erfolgt prozessual.	Kategorie 7: Das Arbeitsumfeld des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfordert Arbeitsprozesslernen, welches gegenüber allen anderen Lernformen dominierend ist.
2	411	1	7	Das Arbeitsumfeld zwingt zum gezielten Arbeitsprozesslernen.	Das Arbeitsumfeld des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfordert Arbeitsprozesslernen.	
6	445	2	7	Man lernt im Arbeitsprozess.	Arbeitslernen erfolgt prozessual.	
6	448	4	7	Man lernt überwiegend im Arbeitsprozess.	Arbeitsprozesslernen dominiert.	
8	463	1	7	Kompetenzen werden aufgrund der Rahmenbedingungen weitestgehend informell erworben.	Das Arbeitsumfeld des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfordert Arbeitsprozesslernen.	
11	478	2	7	Trial and Error-Lernen ist die durch das Arbeitsumfeld bedingte wesentliche Lernart in den Rundfunkanstalten.	Das Arbeitsumfeld des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfordert Arbeitsprozesslernen	
1	405	2	8	Schulungen sind wichtig, um das grundlegende Rüstzeug zu erlernen. Konkretes Wissen kann nur partiell vermittelt werden. Informelles Lernen ist eine gute Ergänzung zum organisierten Lernen.	Schulungen vermitteln Basiskennnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen. Informelles Lernen ist als Ergänzung zum organisierten Lernen erforderlich.	Kategorie 8: Eine synergetische Beziehung zwischen informellem Lernen – welches täglich stattfindet und oftmals unbewusst erfolgt – und non-formalem Lernen – welches punktuell stattfindet und einen minimalen Arbeitszeitanteil einnimmt – ist zur
1	405	3	8	Nur an fünf oder sechs Arbeitstagen Seminare besucht; jeden Tag lernt man informell.	Informelles lernen findet täglich statt. Institutionelles Lernen findet punktuell mit einem minimalen Arbeitszeitanteil statt.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2	411	2	8	Schulungsmaßnahmen bilden die Basis, die Erweiterung und Vertiefung erfolgt durch learning by doing.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen. Informelles Lernen ist als Ergänzung zum organisierten Lernen erforderlich.</del>	umfassenden Kompetenzentwicklung erforderlich, da non-formale Lernaktivitäten nicht die konkreten Arbeitsanforderungen abbilden, sondern nur Basiskennnisse vermitteln, die durch informelles Lernen erweitert werden müssen. Informelles Lernen dominiert gegenüber non-formalen Lernaktivitäten.
2	414	1	8	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.	
3	422	3	8	Informelles Lernen ist ohne institutionelle Schulungen möglich. Schulung ohne Praxis kann keine Wirkung entfalten.	<del>Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.</del>	
4	431	2	8	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	<del>Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.</del>	
5	439	3	8	Es ist nicht alles durch Ausprobieren zu erlernen.	<del>Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.</del>	
5	440	2	8	Organisierte Schulungen geben Anregungen für informelles Lernen.	Non-formale Lernaktivitäten geben Anregungen für informelles Lernen.	
5	442	1	8	Die Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen erfolgt außerhalb von Schulungen.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen. Informelles Lernen ist als Ergänzung zum organisierten Lernen erforderlich.</del>	
6	446	4	8	Im Arbeitsprozess lernt man am meisten, aber ohne theoretische Fundierung ist dies nicht so strukturiert.	Arbeitsprozesslernen ist in hohem Maße Kompetenz fördernd. Non-formales Lernen ist als Ergänzung hilfreich.	
6	447	1	8	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich, aber das Arbeitsprozesslernen hat das größte Gewicht.	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich. Arbeitsprozesslernen hat das größte Gewicht.	
7	451	1	8	Arbeitsnahes Lernen verbindet Theorie und Praxis.	Informelles und non-formales Lernen ergänzen sich beim arbeitsnahen Lernen.	
8	464	1	8	Informelles Lernen allein genügt nicht zur umfassenden Kompetenzentwicklung.	<del>Informelles und institutionellem Lernen ergänzen sich.</del>	
9	468	3	8	Learning by doing ist höher als Kurslernen zu bewerten.	Informelles Lernen ist höherwertig als non-formales Lernen.	
10	476	1	8	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich.	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich	
11	479	1	8	Schulungen sind geeignet, Basiswissen zu erwerben, vertiefende Kompetenzen erwirbt man im Arbeitsprozess.	<del>Schulungen vermitteln Basiskennnisse, jedoch nicht die konkreten Arbeitsanforderungen. Informelles Lernen ist als Ergänzung zum organisierten Lernen erforderlich</del>	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
12	487	2	8	Selbstausprobieren hat einen hohen Lerneffekt, kann jedoch nicht in jeder beruflichen Situation angewendet werden.	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.	
12	488	1	8	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	Informelles und organisiertes Lernen ergänzen sich.	
12	489	3	8	Schulungen können nicht alles vermitteln. Lebenserfahrung ist ein wesentlicher Kompetenzfaktor.	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	
13	495	1	8	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich. Lernen in Notsituationen ist kein bewusster Prozess.	Informelles Lernen und institutionelles Lernen ergänzen sich. Informelles Lernen erfolgt oftmals unbewusst.	
15	506	2	8	Seminarlernen und Erfahrungsaustausch im Kollegenkreis ergänzen sich.	Informelles und institutionelles Lernen ergänzen sich.	
15	508	1	8	Lernen im Arbeitsprozess dominiert.	Informelles Lernen dominiert gegenüber non-formalem Lernen.	
1	405	4	14	Die Grenze informellen Lernens ist erreicht, wo es nicht mehr wirtschaftlich ist.	Die Grenze informellen Lernens ist die Unwirtschaftlichkeit.	Kategorie 14: Informelles Lernen ist die wesentlichste Lernform, die jeden Tag, oftmals Problem orientiert und unbewusst stattfindet, einen hohen Nutzen stiftet, aber nicht immer zu optimalen Ergebnissen führt, sondern bei ausschließlicher Anwendung zu Wissensdefiziten beitragen kann. Die Grenze informellen Lernens ist dann erreicht, wenn der Zeitaufwand nicht mehr als wirtschaftlich anzusehen ist.
2	409	1	14	Individuelles informelles Lernen ist die wesentlichste Lernform.	Individuelles informelles Lernen ist die wesentlichste Lernform.	
2	409	2	14	Individuelles informelles Lernen ist eine wesentliche Lernform.	Individuelles informelles Lernen ist eine wesentliche Lernform.	
2	409	4	14	Man lernt viel in seinem Umfeld.	Lernen erfolgt hauptsächlich informell.	
2	410	1	14	Informelles Lernen ist ein Abfallprodukt der täglichen Arbeit.	Informelles Lernen erfolgt oftmals unbewusst. Informelles Lernen findet jeden Tag statt.	
3	418	6	14	Das Problem des learning by doing ist, dass nicht immer das optimale Lernergebnis erreicht wird.	Informelles Lernen führt nicht immer zu optimalen Lernergebnissen.	
3	418	8	14	Beim Selbstlernen und Lernen durch Kollegen fehlt der Überblick.	Informelles Lernen führt nicht immer zu optimalen Lernergebnissen.	
3	419	3	14	Der Nutzen des informellen Lernens ist hoch.	Der Nutzen des informellen Lernens ist hoch.	
5	437	3	14	Lernen findet im sozialen Umfeld und durch learning by doing statt.	Lernen erfolgt hauptsächlich informell.	
5	439	1	14	Oftmals erfolgt der Erwerb von Kompetenzen unbewusst.	Informelles Lernen erfolgt oftmals unbewusst.	
5	441	1	14	Informelles Lernen ist die bedeutendste Lernform.	Informelles Lernen ist die bedeutendste Lernform.	
6	445	3	14	Der Beruf ist ständiges Lernen.	Informelles Lernen findet täglich statt.	
7	452	1	14	Learning by doing erfordert Engagement.	Selbstgesteuertes informelles Lernen erfordert Eigeninitiative.	
8	460	2	14	Individuell informelles Lernen kann zeitnah erfolgen, führt jedoch nicht immer zum optimalen Lernergebnis.	Informelles Lernen führt nicht immer zu optimalen Lernergebnissen.	
10	473	3	14	Informelles Lernen kann nicht allumfassend sein. Reines informelles Lernen führt zu Wissensdefiziten.	Informelles Lernen führt nicht immer zu optimalen Lernergebnissen.	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
12	488	2	14	Eigeninitiatives informelles Lernen erfordert Motivation.	<del>Selbstgesteuertes informelles Lernen erfordert Eigeninitiative</del>	
12	488	4	14	Informelles Lernen stößt bei der Überprüfung der erworbenen Kompetenzen an seine Grenzen.	Informelles Lernen stößt bei der Überprüfung der erworbenen Kompetenzen an seine Grenzen.	
14	501	1	14	Lernen durch Selbstausprobieren ist zeitintensiv.	Selbstgesteuertes informelles Lernen ist zeitintensiv.	
14	502	1	14	Learning by doing ist zeitintensiv.	Informelles Lernen ist zeitintensiv.	
15	508	3	14	Learning by doing ist Problem orientiertes Lernen.	Informelles Lernen ist Problem orientiertes Lernen.	
15	509	2	14	Learning by doing ist Problem orientiertes Lernen.	<del>Informelles Lernen ist Problem orientiertes Lernen.</del>	
15	509	4	14	Im Arbeitsalltag wird gelernt.	<del>Informelles Lernen findet täglich statt.</del>	
15	511	1	14	Informelles Lernen erfolgt täglich.	<del>Informelles Lernen findet täglich statt.</del>	
4	428	2	15	Das Aufbaustudium wird als effiziente Fachkompetenzbasis bewertet.	Formale Bildung ist eine effiziente Fachkompetenzbasis.	Kategorie 15: Die formale Bildung ist eine solide Wissensgrundlage und eine effiziente Fachkompetenzbasis.
10	472	3	15	Formale Bildung stellt eine gute Fachkompetenzbasis dar.	<del>Formale Bildung ist eine effiziente Fachkompetenzbasis</del>	
11	479	3	15	Die formale Bildung ist eine solide Basis.	Formale Bildung ist eine solide Wissensgrundlage.	
1	407	1	20	Lernen dient dazu, die Kompetenz auszubauen.	Lernen dient dazu, Kompetenzen auszubauen.	Kategorie 20: Kompetenz wird als höherwertig als Qualifikation angesehen. Die Qualifizierung wird als Aneignung von Fähigkeiten, die Qualifikation als Formalnachweis und Kompetenz, die einem permanenten Entwicklungsprozess unterliegt, als abrufbares Wissens- und Handlungspotential interpretiert.
1	407	2	20	Kompetenz setzt Qualifikation voraus.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz.	
2	415	1	20	Nicht jeder, der qualifiziert ist, ist kompetent.	Qualifizierung ist nicht gleich Kompetenz.	
3	423	1	20	Qualifikation ist die theoretische Basis, der Kompetenzerwerb erfolgt in der praktischen Umsetzung.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz. Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie informell.	
4	435	1	20	Qualifizierung führt zur Steigerung der Kompetenz.	Qualifizierung führt zur Steigerung der Kompetenz.	
4	435	2	20	Qualifiziert zu sein bedeutet nicht, kompetent zu sein.	<del>Qualifizierung ist nicht gleich Kompetenz.</del>	
5	443	2	20	Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	
5	443	3	20	Qualifizierung ist die Aneignung von Fähigkeiten.	Qualifizierung ist die Aneignung von Fähigkeiten.	
6	449	1	20	Kompetenz ist das, was man kann und abrufen kann.	Kompetenz ist abrufbares Wissens- und Handlungspotenzial.	
6	449	2	20	Qualifizierung wird formal bescheinigt, spiegelt jedoch nicht das tatsächliche Kompetenzniveau wider.	Qualifikation ist ein Formalnachweis. Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	
7	458	1	20	Kompetenz ist, was man sich erarbeitet hat und anwendet.	<del>Kompetenz ist abrufbares Wissens- und Handlungspotenzial.</del>	

Fall	Seite	Nr.	Kat.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
7	458	2	20	Qualifikation ist die Voraussetzung für Kompetenz.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz.	
8	465	1	20	Qualifizierung ist die Voraussetzung für Kompetenz.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz.	
8	465	2	20	Kompetenz unterliegt einem permanenten Entwicklungsprozess.	Kompetenz unterliegt einem permanenten Entwicklungsprozess.	
9	471	1	20	Qualifizierung ist notwendig, um Kompetenzen zu erwerben.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz.	
10	477	1	20	Qualifizierung ist der Weg, um Wissen zu erlangen. Kompetenz ist das Wissen, das man hat.	Qualifizierung ist die Aneignung von Wissen. Kompetenz ist abrufbares Wissens- und Handlungspotenzial.	
11	483	1	20	Qualifizierung entspricht der individuellen Formalqualifikation, Kompetenzen erwirbt man im Arbeitsprozess.	Qualifikation ist ein Formalnachweis. Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie informell	
12	490	1	20	Gewisse Kompetenzen können nicht durch Qualifizierungsmaßnahmen erworben werden.	Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	
13	498	3	20	Qualifizierung ist das, wo man sich weiterentwickelt. Kompetenz ist das, was man individuell erworben hat und worüber man verfügen kann.	Qualifizierung ist die Aneignung von Wissen. Kompetenz ist abrufbares Wissens- und Handlungspotenzial.	
14	504	1	20	Qualifizierung und Lernen sind Grundlage der Kompetenz.	Qualifikation ist die Grundlage der Kompetenz.	
15	513	1	20	Grundkompetenz ist Voraussetzung für jede Tätigkeit, sie kann durch Qualifikation nicht kompensiert werden.	Kompetenz ist höherwertig als Qualifikation.	

## **Abkürzungsverzeichnis**

ARD Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland

BBC British Broadcasting Corporation

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung

BR Bayerischer Rundfunk

BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training

CvD Chef vom Dienst

CVTS Continuing Vocational Training Survey

DAB Digital Audio Broadcasting

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

DLR DeutschlandRadio

DVBT Digital Video Broadcasting terrestrisch

DW Deutsche Welle

epd Evangelischer Pressedienst

FS Fernsehen

GEP Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik

HF Hörfunk

HR Hessischer Rundfunk

IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IAI Institut für angewandte Innovationsforschung e. V.

ISDN Integrated Services Digital Network

IT Informationstechnik

IuK Informations- und Kommunikationstechnik

IW Institut der deutschen Wirtschaft

KEF Kommission zur Überprüfung und Ermittlung des Finanzbedarfs der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten

MDR Mitteldeutscher Rundfunk

NDR Norddeutscher Rundfunk

NLP Neuro-Linguistisches Programmieren

NALL New Approaches to Lifelong Learning

NWDR Nordwestdeutscher Rundfunk

OECD Organisation for Economic Co-Operation and Development

PAL Phase Alternating Lines

PISA Programme for International Student Assessment

QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management

RB Radio Bremen

RBB Rundfunk Berlin Brandenburg

SDR Süddeutscher Rundfunk

SR Saarländischer Rundfunk

Srt Schule für Rundfunktechnik

SWF Südwestfunk

SWR Südwestrundfunk

UKW Ultra Kurz Welle

WDR Westdeutscher Rundfunk

ZDF Zweites Deutsches Fernsehen

ZFP Zentrale Fortbildung der Programmmitarbeiter von ARD und ZDF

## Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1: Kompetenzprofile im Überblick	63
Tabelle 2: Rücklaufquote aus den Rundfunkanstalten und Berufsgruppen	228
Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der Probanden	229
Tabelle 4: Verständnis von Lernen	234
Tabelle 5: Belegung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten 2 Jahren	237
Tabelle 6: Aufgewendete Stunden pro Woche für non-formale Lernaktivitäten	239
Tabelle 7: Häufigkeit des Lernens im Arbeitsprozess im Hinblick auf die Problemerkennung und -lösung	243
Tabelle 8: Häufigkeit des Lernens in organisierten Weiterbildungsveranstaltungen im Hinblick auf die Problemerkennung und -lösung	244
Tabelle 9: Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess für die Problemlösung und Problemerkennung	245
Tabelle 10: Entwicklung von Einzelkompetenzen durch unterschiedliche Lernarten	249
Tabelle 11: Informelles Lernen während oder außerhalb der Arbeitszeit	259
Tabelle 12: Form des informellen Lernens	268
Tabelle 13: Wichtigste informell erworbene Kompetenzen	270
Tabelle 14: Geplante Lernaktivitäten in Bezug auf institutionelle und informelle Lernarten oder eine Mischform	271
Tabelle 15: Stellenwert des technischen Wandels für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	333

Tabelle 16:	Stellenwert des informationstechnischen Wandels für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	333
Tabelle 17:	Stellenwert des Internets für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	333
Tabelle 18:	Stellenwert des Outsourcings für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	333
Tabelle 19:	Stellenwert der Entertainisierung für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	334
Tabelle 20:	Stellenwert der Orientierung für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk	334
Tabelle 21:	Bedeutung der Professionalisierung journalistische Arbeit für das Arbeitsgebiet	334
Tabelle 22:	Bedeutung des Internets als Kommunikationsmedium für das Arbeitsgebiet	334
Tabelle 23:	Bedeutung des Einsatzes von EDV für das Arbeitsgebiet	334
Tabelle 24:	Bedeutung der Einführung neuer Technologien für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 25:	Bedeutung der Digitalisierung für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 26:	Bedeutung betriebswirtschaftlichen Denkens für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 27:	Bedeutung der Verknappung finanzieller Ressourcen für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 28:	Bedeutung neuer Steuerungsmodelle für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 29:	Bedeutung der Vernetzung und von Kooperationen für das Arbeitsgebiet	335
Tabelle 30:	Bedeutung der Beschleunigung für das Arbeitsgebiet	336
Tabelle 31:	Notwendigkeit lebenslangen Lernens im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit	336
Tabelle 32:	Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen	336

Tabelle 33:	Häufigkeit der Teilnahme an organisierten Weiterbildungsmaßnahmen	336
Tabelle 34:	Aufgewendete Stunden pro Woche für institutionell organisierte Weiterbildungsmaßnahmen	337
Tabelle 35:	Nutzen institutionell organisierter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen	337
Tabelle 36:	Geplante Weiterbildungsmaßnahmen im Folgejahr	337
Tabelle 37:	Gründe für die Negation von Weiterbildungsmaßnahmen	338
Tabelle 38:	Nutzen institutionell organisierter Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten	338
Tabelle 39:	Nutzen institutionell organisierter Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Anwendung im Beruf	338
Tabelle 40:	Nutzen institutionell organisierter Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf den Erfahrungsaustausch mit Kollegen	339
Tabelle 41:	Nutzen institutionell organisierter Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf Chancen zur beruflichen Veränderung	339
Tabelle 42:	Erwerb von Wissen im Arbeitsprozess	339
Tabelle 43:	Erwerb von Wissen durch institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen	339
Tabelle 44:	Problemlösungen im Arbeitsprozess	340
Tabelle 45:	Problemlösungen durch institutionell organisierte Weiterbildungsveranstaltungen	340
Tabelle 46:	Beurteilung von Seminarveranstaltungen im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	340
Tabelle 47:	Beurteilung von Workshops im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	340
Tabelle 48:	Beurteilung von privaten Kursen im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	341

Tabelle 49:	Beurteilung des Lernens über Vorgesetzte im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	341
Tabelle 50:	Beurteilung des Lernens über Kollegen im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	341
Tabelle 51:	Beurteilung des learning by doings im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	341
Tabelle 52:	Beurteilung des trial and error-Lernens im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	342
Tabelle 53:	Beurteilung des Einweisens und Anlernens im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	342
Tabelle 54:	Beurteilung des Beobachtens und Orientierens im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	342
Tabelle 55:	Beurteilung des gezielten Befragens im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	342
Tabelle 56:	Beurteilung des Lernens in Kommunikationsprozessen im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	343
Tabelle 57:	Beurteilung des Lernens durch Fachbücher und Fachzeitschriften im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	343
Tabelle 58:	Beurteilung des Lernens über das Internet im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	343
Tabelle 59:	Beurteilung des Lernens im sozialen Umfeld im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen	343
Tabelle 60:	Bedeutung der beruflichen Ausbildung für die aktuelle berufliche Tätigkeit	344
Tabelle 61:	Bedeutung institutioneller Weiterbildungsmaßnahmen für die aktuelle berufliche Tätigkeit	344
Tabelle 62:	Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz für die aktuelle berufliche Tätigkeit	344
Tabelle 63:	Beurteilung informeller Lernbereiche: Arbeitsprozess	344
Tabelle 64:	Beurteilung informeller Lernbereiche: Öffentlicher Raum	345
Tabelle 65:	Beurteilung informeller Lernbereiche: Soziales Umfeld	345

Tabelle 66:	Beurteilung informeller Lernbereiche: Freizeitaktivitäten und Hobbys	345
Tabelle 67:	Beurteilung informeller Lernbereiche: Sonstige allgemeine Interessen	345
Tabelle 68:	Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit	346
Tabelle 69:	Erwerb journalistischer Fachkompetenz durch informelles Lernen	346
Tabelle 70:	Erwerb des Arbeitens mit neuen Technologien durch informelles Lernen	346
Tabelle 71:	Erwerb von IT-Kompetenz durch informelles Lernen	347
Tabelle 72:	Erwerb von Medienkompetenz durch informelles Lernen	347
Tabelle 73:	Erwerb von Online Kompetenz durch informelles Lernen	347
Tabelle 74:	Erwerb arbeitsrelevanter Fremdsprachenkenntnissen durch informelles Lernen	348
Tabelle 75:	Erwerb von Projektmanagementkompetenz durch informelles Lernen	348
Tabelle 76:	Erwerb von Kommunikationskompetenz durch informelles Lernen	348
Tabelle 77:	Erwerb der Fähigkeit zur Teamleitung durch informelles Lernen	349
Tabelle 78:	Erwerb der Fähigkeit zur Übernahme neuer/erweiterter Aufgaben durch informelles Lernen	349
Tabelle 79:	Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz	349
Tabelle 80:	Nutzen informellen Lernens für die Methodenkompetenz	350
Tabelle 81:	Nutzen informellen Lernens für die Soziale Kompetenz	350

Tabelle 82:	Nutzen informellen Lernens für die Personale Kompetenz	350
Tabelle 83:	Aufgewendete Stunden pro Woche für informelle Lernaktivitäten	351
Tabelle 84:	Art des informellen Lernens	351
Tabelle 85:	Gründe für informelles Lernen: Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten	351
Tabelle 86:	Gründe für informelles Lernen: Auseinandersetzung mit neuen Technologien	351
Tabelle 87:	Gründe für informelles Lernen: Beruflicher Wandel	352
Tabelle 88:	Gründe für informelles Lernen: Organisationsveränderungen	352
Tabelle 89:	Gründe für informelles Lernen: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg	352
Tabelle 90:	Nutzen informeller Lernprozesse für die berufliche Tätigkeit	352
Tabelle 91:	Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit	352
Tabelle 92:	Anteil institutionellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit	353
Tabelle 93:	Erwerb allgemeiner journalistischer Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	353
Tabelle 94:	Erwerb journalistischer Fachkompetenz durch unterschiedliche Lernformen	353
Tabelle 95:	Erwerb technischer Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	354
Tabelle 96:	Erwerb von allgemeiner IT-Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	354
Tabelle 97:	Erwerb von IT-Spezialkompetenz durch unterschiedliche Lernformen	354

Tabelle 98:	Erwerb Kompetenz Neue Techniken durch unterschiedliche Lernformen	355
Tabelle 99:	Erwerb von Online Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	355
Tabelle 100:	Erwerb rechtlicher und betriebswirtschaftlicher Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	355
Tabelle 101:	Erwerb von Prozess- und Methodenkompetenz durch unterschiedliche Lernformen	356
Tabelle 102:	Erwerb von Sprachkompetenz durch unterschiedliche Lernformen	356
Tabelle 103:	Erwerb analytischer Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	356
Tabelle 104:	Erwerb organisatorischer Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	357
Tabelle 105:	Erwerb von Kommunikationsfähigkeit durch unterschiedliche Lernformen	357
Tabelle 106:	Erwerb von Teamfähigkeit durch unterschiedliche Lernformen	357
Tabelle 107:	Erwerb von Managementkompetenz durch unterschiedliche Lernformen	358
Tabelle 108:	Erwerb von Führungskompetenz durch unterschiedliche Lernformen	358
Tabelle 109:	Erwerb von Personaler Kompetenz durch unterschiedliche Lernformen	358
Tabelle 110:	Prioritätenfestlegung hinsichtlich institutionell organisierter Maßnahmen und informellem Lernen	359
Tabelle 111:	Absicht der Teilnahme an institutionell organisierten Qualifizierungsmaßnahmen	359
Tabelle 112:	Alterskategorien	359
Tabelle 113:	Geschlecht	359
Tabelle 114:	Berufsgruppen der Befragten	360

Tabelle 115:	Befragte nach Rundfunkanstalten	360
Tabelle 116:	Befragte nach Bildungsabschluss	360
Tabelle 117:	Befragte nach Bildungskategorien	360
Tabelle 118:	Befragte nach Bildungskategorien, Grobdifferenzierung	361
Tabelle 119:	Einschätzung zum lebenslangen Lernen, differenziert nach Alterskategorien	362
Tabelle 120:	Einschätzung zum lebenslangen Lernen, differenziert nach Geschlecht	362
Tabelle 121:	Einschätzung zum lebenslangen Lernen, differenziert nach Berufsgruppe	363
Tabelle 122:	Einschätzung zum lebenslangen Lernen, differenziert nach Bildungskategorien	363
Tabelle 123:	Nutzeneinschätzung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Berufsgruppen	364
Tabelle 124:	Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess, differenziert nach Geschlecht	364
Tabelle 125:	Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess, differenziert nach Bildungskategorien	364
Tabelle 126:	Erwerb neuen Wissens und Könnens durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Alterkategorien	365
Tabelle 127:	Erwerb neuen Wissens und Könnens durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Bildungsabschluss	365
Tabelle 128:	Problemerkennung und -lösung im Arbeitsprozess, differenziert nach Alterskategorien	366
Tabelle 129:	Erwerb allgemeiner journalistischer Kompetenz, differenziert nach Lernformen und nach Berufsgruppen	366
Tabelle 130:	Erwerb allgemeiner journalistischer Fachkompetenz, differenziert nach Lernformen und nach Berufsgruppen	367

Tabelle 131:	Erwerb technischer Kompetenz, differenziert nach Lernformen und nach Berufsgruppen	368
Tabelle 132:	Erwerb allgemeiner IT-Kompetenz, differenziert nach Lernformen und nach Berufsgruppen	369
Tabelle 133:	Erwerb von IT-Spezialkompetenzen differenziert nach Lernformen und nach Berufsgruppen	370
Tabelle 134:	Präferierte Lernformen, differenziert nach Kompetenzarten: Redaktionsleiter	371
Tabelle 135:	Präferierte Lernformen, differenziert nach Kompetenzarten: HF-Redakteur	372
Tabelle 136:	Präferierte Lernformen, differenziert nach Kompetenzarten: FS-Redakteure	373
Tabelle 137:	Präferierte Lernformen, differenziert nach Kompetenzarten: Mitarbeiter HF/FS-Technik	374
Tabelle 138:	Präferierte Lernformen, differenziert nach Kompetenzarten: Mitarbeiter der Informationstechnik	375
Tabelle 139:	Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz, differenziert nach Geschlecht	376
Tabelle 140:	Bedeutung institutioneller Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Geschlecht	376
Tabelle 141:	Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz, differenziert nach Berufsgruppe	377
Tabelle 142:	Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz, differenziert nach Bildungskategorien	377
Tabelle 143:	Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Berufsgruppen	378
Tabelle 144:	Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Geschlecht	378
Tabelle 145:	Informelles Lernen während und außerhalb der Arbeitszeit, differenziert nach Bildungskategorien	379

Tabelle 146:	Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	379
Tabelle 147:	Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Projektmanagementkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	380
Tabelle 148:	Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von Teamfähigkeit, differenziert nach Berufsgruppen	381
Tabelle 149:	Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von journalistischer Fachkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	382
Tabelle 150:	Umfang informellen Lernens im Hinblick auf den Erwerb von IT-Kompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	383
Tabelle 151:	Nutzen informeller Lernprozesse, differenziert nach Berufsgruppen	383
Tabelle 152:	Nutzen informeller Lernprozesse, differenziert nach Alterkategorien	384
Tabelle 153:	Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	384
Tabelle 154:	Nutzen informellen Lernens für die Soziale Kompetenz, differenziert nach Geschlecht	385
Tabelle 155:	Nutzen informellen Lernens für die Soziale Kompetenz, differenziert nach Berufsgruppen	385
Tabelle 156:	Nutzen informellen Lernens für die Personale Kompetenz, differenziert nach Alterskategorien	386
Tabelle 157:	Nutzen informellen Lernens für die Soziale Kompetenz, differenziert nach Alterskategorien	386
Tabelle 158:	Nutzen informellen Lernens für die Fachkompetenz, differenziert nach Alterskategorien	387
Tabelle 159:	Nutzen informellen Lernens für die Methodenkompetenz, differenziert nach Alterskategorien	387
Tabelle 160:	Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit, differenziert nach Alterskategorien	388

Tabelle 161:	Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit, differenziert nach Berufsgruppen	389
Tabelle 162:	Anteil informellen Lernens bezogen auf die berufliche Tätigkeit, differenziert nach Bildungskategorien	390
Tabelle 163:	Gründe für informelles Lernen: Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, differenziert nach Berufsgruppen	390
Tabelle 164:	Gründe für informelles Lernen: Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, differenziert nach Alterskategorien	391
Tabelle 165:	Gründe für informelles Lernen: Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, differenziert nach Bildungskategorien	391
Tabelle 166:	Gründe für informelles Lernen: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Berufsgruppen	391
Tabelle 167:	Gründe für informelles Lernen: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Alterskategorien	392
Tabelle 168:	Gründe für informelles Lernen: Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen, differenziert nach Bildungskategorie	392
Tabelle 169:	Gründe für informelles Lernen: Beruflicher Wandel, differenziert nach Berufsgruppen	392
Tabelle 170:	Gründe für informelles Lernen: Beruflicher Wandel, differenziert nach Alterskategorien	393
Tabelle 171:	Gründe für informelles Lernen: Beruflicher Wandel, differenziert nach Bildungskategorien	393
Tabelle 172:	Gründe für informelles Lernen: Organisationsveränderungen, differenziert nach Berufsgruppen	393
Tabelle 173:	Gründe für informelles Lernen: Organisationsveränderungen, differenziert nach Alterskategorien	393
Tabelle 174:	Gründe für informelles Lernen: Organisationsveränderungen, differenziert nach Bildungskategorien	394
Tabelle 175:	Gründe für informelles Lernen: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg, differenziert nach Berufsgruppen	394

Tabelle 176:	Gründe für informelles Lernen: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg, differenziert nach Alterskategorien	394
Tabelle 177:	Gründe für informelles Lernen: Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg, differenziert nach Bildungskategorien	394
Tabelle 178:	Nutzen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, differenziert nach Berufsgruppen	395
Tabelle 179:	Anwendung des learning by doing-Lernens, differenziert nach Berufsgruppen	395
Tabelle 180:	Anwendung des trial and error-Lernens, differenziert nach Berufsgruppen	395
Tabelle 181:	Anwendung des Lernens durch Fachbücher, differenziert nach Alterskategorien	396
Tabelle 182:	Anwendung des Lernens durch Fachbücher, differenziert nach Berufsgruppen	396
Tabelle 183:	Anwendung des Internet-Lernens, differenziert nach Alterskategorien	396

## Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Kompetenzfelder Medien naher Berufsbilder	107
Abbildung 2: Wesentliche Kompetenzarten Medien naher Berufsbilder	108
Abbildung 3: Teilprojekte der Untersuchung	202
Abbildung 4: Notwendigkeit lebenslangen Lernens im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit	235
Abbildung 5: Teilnahme an organisierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren	236
Abbildung 6: Nutzeinschätzung zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen	238
Abbildung 7: Nutzeinschätzung geplanter Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund diverser Aspekte	240
Abbildung 8: Erwerb neuen Wissens und Könnens im Arbeitsprozess	242
Abbildung 9: Erwerb neuen Wissens und Könnens durch organisierte Qualifizierungsmaßnahmen	242
Abbildung 10: Formen des Lernens, die genutzt wurden, um den beruflichen Anforderungen zu entsprechen	248
Abbildung 11: Erwerb wesentlicher Kompetenzarten durch unterschiedliche Lernformen	254
Abbildung 12: Faktoren aktueller beruflicher Kompetenz	256
Abbildung 13: Bereiche, in denen informell gelernt wurde	258
Abbildung 14: Nutzen des informellen Lernens für die berufliche Tätigkeit	263
Abbildung 15: Nutzen des informellen Lernens bezogen auf die Basiskompetenzen	265

Abbildung 16: Anteil informellen Lernens in Bezug auf die berufliche Tätigkeit	267
Abbildung 17: Gründe für informelles Lernen	269

## Literaturverzeichnis

Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Selbstfahrer der Deutschen Welle (Internes Papier). Dezember 2004. Bonn 2004

Achtenhagen, F.: Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: Preiß, P./Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden 1996

Adam, H.: Bausteine der Volkswirtschaftslehre. Köln 1997

Albrecht, G./Buggenhagen, H. J./Mirschel, V.: Berufliche Kompetenzentwicklung. Anspruch an neue Kriterien und Instrumentarien zur Leistungsermittlung und –bewertung. Gutachten an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin 1997

Albrecht, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin 1997

Alt, C.: Ansätze der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Probleme und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften am 10. und 11. März 1999. Erfurt 2000

Altmeppen, K.-D./Donges, P./Engels, K.: Transformation im Journalismus. Hamburg 1999

Altmeppen, K.-D.: Multimedia: Ein neuer Journalismus? In: Neverla, I. (Hrsg.): Das Netz-Medium. Wiesbaden 1998

Altmeppen, K.-D.: Ökonomisierung aus organisationssoziologischer Perspektive. Der Beitrag der Medienunternehmen zur Ökonomisierung. In:

Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaften. 49. Jg. 2001/2 Baden-Baden

Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2002. Frankfurt 2002

Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2004. Frankfurt 2004

Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): 50-Jahre ARD – Chronik. Frankfurt 2000

Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): ARD-Jahrbuch 2002. Hamburg 2002

Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): Personalkostenvergleich der Rundfunkanstalten der ARD - Geschäftsjahr 2001. Stuttgart 2002

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Ergebnisse des Forum Bildung III – Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn 2002

Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Bonn 2001

Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1997

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin 1997

Atteslander, P. et al.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 2000

Baethge, M./Schiersmann, C.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster 1998

Baethge, M./Schiersmann, C.: Von der betrieblichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster 1998

Baitsch, C.: Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster 1998

Baitsch, C./Frei, F.: Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit. Bern, Stuttgart, Wien 1980

Balli, C./Krekel, E. M.: Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BiBB Forschung. 4/2002, Bonn 2002

Bardt, S.: Die schriftliche Befragung; [www.stephan-barth.de/schriftl.htm](http://www.stephan-barth.de/schriftl.htm)

Bauer, H. G. et al.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Beck, H./Schliep, R.: Seminar: Probleme des Unterrichts an Wirtschaftsschulen (Unterricht II) im SS 1996. Göttingen 1996; [www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/reform96b.html](http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/reform96b.html)

Behrmann, D.: Auswahl von Informations- und Kommunikationssystemen zur Unterstützung netzbasierter Kooperation und virtuellen Lernens in der

Weiterbildung. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003

Beitrag des ZDF-Intendanten im Rahmen der 37. Mainzer Tage der Fernseh-Kritik: Info ohne –tainment? Orientierung durch Fernsehen: Kompetenz, Relevanz, Akzeptanz. Schächter, M.: Medienzukunft: Info ohne –tainment? In: epd medien (Hrsg.): Heft Nr. 45. 2004

Bellmann, L./Leber, U.: Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2003. Bonn 2003

Benninghaus, H.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. München und Wien 2001

Bergmann, B./Skell, W.: Lernen im Prozess der Arbeit, Forschungsergebnisse. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): edition QUEM, Band 9: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Berlin 1996

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997

Bißbort, D.: Möglichkeiten und Grenzen selbstgesteuerter Kommunikation mittels Intranet – Beispiele für Struktur- und Funktionselemente eines intranetbasierten Wissensmanagements. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003

Bjørnavold, J.: Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden: Neusäß 1999

Böhle, F.: Qualifizierung für erfahrungsgeleitetes Lernen – neue Anforderungen an die berufliche Bildung. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen. Bremen 1995

Böhm, I.: Praxisbeobachtungen in ausgewählten Start-ups. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Lernkultur für Morgen. QUEM-Bulletin, 2/2003, Berlin 2003

Bootz, I./Hartmann, T.: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? In: Zukunft Qualifikation. DIE Zeitschrift 4/97. Bonn 1997; [www.die-bonn.de/zeitschrift/4-97/thema.htm](http://www.die-bonn.de/zeitschrift/4-97/thema.htm)

Bortz, J./Bongers, D.: Lehrbuch der empirischen Sozialforschung für Sozialwissenschaftler. Berlin 1984

Braunschweig, S./Kleinsteuber, V./Wiesner, P.: Radio und Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1990

Bundesministerium für Bildung und Forschung. Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Rahmenkonzept „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001

Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Monitoring Informationswirtschaft – 6. Faktenbericht. Struktur der Internet-Nutzer nach Geschlecht und Alter in Prozent. Berlin 2003; [www.bmwi/Faktenbericht\\_6/main2003\\_05\\_abb-\\_174\\_224.htm](http://www.bmwi/Faktenbericht_6/main2003_05_abb-_174_224.htm)

Buß, M./Darschin, W.: Auf der Suche nach dem Fernsehpublikum. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 1/2004. Frankfurt 2004

Chomsky, N.: Aspects of the theory of syntax. Cambridge. MIT Press 1965.  
Zit. in: Wirth, U.: Die „Abduktive Wende“ der Linguistik. In: Zeitschrift  
Kodikas/Code 16. Frankfurt 1993 293 f.; [www.rz.uni-frankfurt.de](http://www.rz.uni-frankfurt.de)

Coombs, P./Ahmed, H.: Attacking rural Poverty. How nonformal education can  
help. Baltimore 1974

Darschin, W./Gerhard, H.: Tendenzen im Zuschauerverhalten. In:  
Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media  
Perspektiven 4/2003. Frankfurt 2003

Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden  
Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen  
Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 2001

Dehnbostel, P./Markert, W.: Problemaufriss: Neue Lernwege als Synthese von  
intentionalem und Erfahrungslernen? In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.):  
Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen  
Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche  
Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Dehnbostel, P.: Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche  
Einordnungen. Bielefeld 2002

Dehnbostel, P.: Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb  
aus berufspädagogischer Sicht. Neukirchen 2003; [www.swa-  
programm.de/fachtagung/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-programm.de/fachtagung/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf)

Dehnbostel, P.: Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen  
Zusammenhängen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der  
Erwachsenenbildung. Köln 2005

Dehnbostel, P.: Kompetenzentwicklung aus berufspädagogischer Sicht.  
Hamburg 2001 ; [www.jeenet.de/pdf/Dehnbostel%20Kick-Off%2003.04.01.pdf](http://www.jeenet.de/pdf/Dehnbostel%20Kick-Off%2003.04.01.pdf).

Dehnbostel, P.: Lernen im Betrieb – informell, lebensbegleitend und  
persönlichkeitsbildend? 2001 [.http://www.  
forum-bildung.de/themen-  
/tpl\\_t38.php3](http://www.forum-bildung.de/themen/tpl_t38.php3)

Dehnbostel, P.: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster, New York, München 2002

Dehnbostel, P.: Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildung. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin 1992

Deutsche UNESCO – Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997

Deutsche Welle (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 2003/2004. Bonn 2004

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974

Dewey, J.: Lectures in the Philosophy of Education 1899. New York 1966. Zit. in: Dehnbostel, P./Gonon, P.: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002

Diedrichsen, N./Theile, H./Nahrstedt, W.: Typologisierung unterschiedlicher neuer Institutionalformen (Lernorte) im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Materialien 44. Berlin 2003

Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. In: König, B. (Hrsg.): rowohlts enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg 1995

Dieser, R.: Individuelles Lernen – Organisationslernen: Ein Integrationsversuch. In: Organisationsentwicklung, Jg. 3, Nr. 1. Zürich 1984

Dohmen, G.: 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Gade, H. et al. (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn 2000

Dohmen, G.: Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Duisburg 2000; [www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00\\_11.htm](http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00_11.htm)

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

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996

Dohmen, G.: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn 1999

Dohmen, G.: Warum Lernnetzwerke? 20 Thesen zur Bedeutung regionaler Lernnetzwerke für die Verwirklichung eines lebenslangen Lernens aller. Duisburg 2000; [www.lernende-regionen.info/dlr/download/RedeDohmen.pdf](http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/RedeDohmen.pdf)

Dörr, D.: Unabhängig und gemeinnützig – Ein Modell von gestern? In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): 50 Jahre ARD. Frankfurt 2000

Duden Band 1. Mannheim 1996

Duden Band 5. Mannheim 1990

Dybowski, G.: Erfahrungsgelitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-report, Heft 63. Berlin 1999

Eckert, M./Schapfel-Kaiser, F.: Fragmente – Erfahrung, Lernen und Erkenntnis. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Eimeren, B. v./Gerhard, H./Frees, B.: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine, weniger Entdeckerfreude. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 8/2002. Frankfurt 2002

Elling, E.: Performanz. In.: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 7, Darmstadt 1989

Emmer, M.: Politische Mobilisierung durch das Internet? Eine kommunikationswissenschaftliche Untersuchung zur Wirkung eines neuen Mediums. In: Rössler, P.: Internet Research. München 2005

Eraut, M.: Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: Coffield, F. (Hrsg.): The necessity of informal learning. Bristol 2000

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin 1999

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu - Kompetenztransfer. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999

Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001

Erpenbeck, J.: Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin 1996

Eschenauer, B.: Unabhängigkeit – Zivilcourage – Verantwortungsgefühl: Beobachtungen und Thesen zur journalistischen Aus- und Fortbildung. In: Altmeppen, K.-D./Hömburg, W.: (Hrsg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Wiesbaden 2002

Europäische Kommission (Hrsg.): Arbeitspapier der Kommissionsdienste – Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Brüssel 2001

Europäische Kommission (Hrsg.): Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001

Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Dokument XXII/159/95. Luxemburg 1996

Faulstich, P.: Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Bartmannsweiler 2002; [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf) 5

Faulstich, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München 1998

Faulstich, P.: Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München und Wien 2003

Faure, E. et al.: Wie wir leben lernen. Reinbek bei Hamburg 1973

Faust, M./Holm, R.: Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 69: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin 2001

Franke, G.: Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1990

Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997

Frieling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Berlin 2000

Frieling, E.: Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999

Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik (GEP) (Hrsg.): epd-Dokumentation Nummer 92; Einführung des digitalen Rundfunks in Deutschland. Frankfurt 2000

Gieseke, W.: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W.: Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied 1999

Glitz, P.: Die beschleunigte Gesellschaft – Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999

Gnahn, D.: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt 1997

Gonon, P.: Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P.: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002

Gourd, A.: Neue Technik, neue Vielfalt? Entwicklung und Perspektiven des dualen Rundfunksystems in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rupp, H.

K./Hecker, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft. Konstanz 1997

Habermehl, W.: Angewandte Sozialforschung. München 1992

Hall, P.C.: Rundfunk in der Bundesrepublik Deutschland. In: ARD/ZDF (Hrsg.): Was Sie über Rundfunk wissen sollten. Berlin 1997

Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.): Digitaler Rundfunk. Hamburg 2000; [www.ham-online.de/forschung\\_intw/digital\\_rundfunk.html](http://www.ham-online.de/forschung_intw/digital_rundfunk.html)

Hammond, N.: Learning with Hypertext: Problems, Principles and Prospects. In: McKnight, C./Dillon, A./Richardson, J. (Hrsg.): Hypertext – A Psychological Perspective. New York u. a. 1993

Hartmann, T.: Das regionale Modellprojekt: Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen. In: QUEM-report, Heft 59: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. Berlin 1999

Hay Group (Hrsg.): ARD/ZDF-Bericht – Richtpositionenvergleich. Frankfurt 2003

Hendrich, W.: Probleme und Perspektiven der Evaluierung und Anerkennung informellen Lernens im europäischen Kontext. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002

Henschel, T. R.: Dialogische Handlungs- und Entscheidungskompetenzen: Welche Bildung brauchen wir für das Wissenszeitalter? Berlin 2003; [www.bildung.deutsche-bank.de/pdf/12\\_henschel.pdf](http://www.bildung.deutsche-bank.de/pdf/12_henschel.pdf)

Hermanns, H.: Narratives Interview. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995

Hessischer Rundfunk (Hrsg.): Bericht über die Aus- und Fortbildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk der Bundesrepublik Deutschland (ARD/ZDF) 2003. Frankfurt 2004

Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L.: Lernkulturen der Zukunft – Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. In: QUEM – report, Heft 74. Berlin 2002

Heyse, V./Erpenbeck, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld 1997

Hömborg, W.: Expansion und Differenzierung – Journalismus und Journalistenausbildung in den vergangenen drei Jahrzehnten. In: Altmeppen, K.-D./Hömborg, W. (Hrsg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Wiesbaden 2002

Hopf, C.: Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000

Höpflinger, F.: Befragung: Wichtige Regeln der Fragebogen-Konstruktion. Zürich 2001; [www.mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/fhmethod1B.html](http://www.mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/fhmethod1B.html)

Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/) interkontextualitaet.htm

Hübner, C./Wachtveitl, A.: Vom Facharbeiter zum Prozessgestalter. Frankfurt 2000

Hüfner, K.: Europa vor neuen Herausforderungen: Entwicklungsfaktor Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 60: Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin 1999

Interner Vermerk des Sende-/Produktionsbetriebes der Deutschen Welle zur Situation in der Produktion vom 05.01.2004

Jacob, R.: Feldphase. In: ILMES-Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung; [www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm](http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm)

Janssen, J./Laatz, W.: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows – Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem. Berlin 1994

Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-report, Heft 66. Berlin 2000

Kirchhöfer, D.: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998

Klenke, K.: Regeln und Prinzipien für Führungskräfte. In: Diekmann, T./Ottinger, L./Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997

Klingler, W./Müller, D. K.: Mediaanalyse 2001 Radio: Kontinuität bei Methode und Ergebnissen. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.) Media Perspektiven 9/2001. Frankfurt 2001

Knöchel, W./Trier, M.: Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung: Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): edition QUEM: Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Band 5. Berlin 1995

Knöchel, W.: Informelles Lernen zur selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM – Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und sozialem Umfeld. Berlin 2000

Knöchel, W.: Qualifikation, Kompetenz und Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Band 21: Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung. Schwerin 1996

Knoll, J.: ... dass eine Bewegung entsteht. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001

Knoll, J.: Erneut dräut Lämpels Zeigefinger: Zur Rettung des informellen und des Alltagslernens vor manchen ihrer Verfechter. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin Heft 2, 2002. Berlin 2002

Knowles, M. S.: Self-directed learning. A guide for learners and teachers. Chicago 1975

Köhler, W.: Das Werbejahr 2001 – ein Wechselbad. Wiesbaden 2001

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. In: Mitteilung der Kommission – KOM (2001) 678. Brüssel 2001

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel 2000.

Kraus, K.: Informelles Lernen im Kontext europäischer Bildungspolitik. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002

Kreibich, R.: Zukunftsfähigkeit im Zeichen der Globalisierung, Digitalisierung und intergenerativen Verantwortung. In: Zukunftsforschung und Zukunftsprognosen – Folge 6/2001. Baden-Baden 2001

Kriegesmann, B.: Lernende Organisationen: Die Adaption des individuellen Lernschemas reicht zur Innovation nicht aus. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Innovationsforschung 2003/2004. Bochum 2003

Kritz, J./Lisch, R.: Methoden-Lexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen. München 1998

Krüger, U. M.: Programmprofile im dualen Fernsehsystem 1991 – 2000. In: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): Schriftenreihe Media Perspektiven. Band 15. Frankfurt 2001

Krug, P.: Der Stellenwert von Selbstgesteuertem Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens. In: Behrmann, B./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003

Kubicek, H./Welling, S.: Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaften. 48. Jg. 4/2000

Künzel, K.: Verborgene, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, R.: Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004

Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München 2004

Kuwan, H. et al.: Berichtssystem Weiterbildung 2000. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003

Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII: Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band I und II. Weinheim 1993

Lankenau, K./Zimmermann, G.-E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2000

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnpostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen besser nutzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung. BIBB-Agenda 2000plus. Bielefeld 2000

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen in der Arbeitswelt – Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 4/1998. Bonn 1998

Laur-Ernst, U.: Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – wo liegen die Probleme, wo die Forschungsfragen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001

Laur-Ernst, U.: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft. Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB. Bonn 2001

Lenhart, V.: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993

Lesche, D.: Qualität braucht Qualifikation – Neue Anforderungen an die Fernsehjournalisten. In: Diekmann, T./Ottinger, L./Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997

Leuenberger, P.: Informelle Kunst. Bern 2004; Plattform für Kunst, Kultur und Gesellschaft; [www.g26.ch/kunst\\_glossar\\_23.html](http://www.g26.ch/kunst_glossar_23.html)

Lichtenberger, Y.: Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neuen Herausforderungen der Arbeitsorganisation in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999

Lipski, J.: Für das Leben lernen - aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen. In: Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“. (Hrsg.), Projektheft 2: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. Deutsches Jugendinstitut. München 2000

Livingstone, D. W.: The Education-Job Gap: Underemployment or Economic Democracy. Toronto 1998

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999. In englischer Sprache: [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf)

Marsick, V. J./Watkins, K. E.: Informal and incidental learning in the workplace. New York 1990

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1993

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2003

Meier, W. A./Jarren, O.: Ökonomisierung und Kommerzialisierung von Medien und Mediensystem. Einleitende Bemerkungen zu einer (notwendigen) Debatte. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaft. 49. Jg. 2001/2

Merton, R. K. et al.: The Focused Interview. Glencoe/Ill. 1956. Zit. in: Nießen, M.: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie: Methodenbegründung, Anwendung. München 1977

Meyer-Wölfling, E./Wölfling, S.: Lernförderliche Strukturen in Organisationen und Netzwerken am Beispiel ausgewählter Entwicklungsprojekte. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report Heft 56: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. Berlin 1998

Meyn, H.: Massenmedien in Deutschland. Konstanz 2001

Mouillour, I. L. : Internationales Monitoring : Lernen im Prozess der Arbeit. Statusbericht 3. Kassel 2002; <http://www.uni-kassel.de/wz1/>

Mühlbradt, F. W.: Wirtschaftslexikon: Daten, Fakten und Zusammenhänge. Berlin 1999

Nießen, M.: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie: Methodenbegründung, Anwendung. München 1977

Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.): NDR Bildungsprogramm 2004. Hamburg 2003

Oberreuter, H.: Mediatisierte Politik und politischer Wertewandel. In: Böckelmann, F.: (Hrsg.): Medienmacht und Politik, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Kommunikationsforschung München. Berlin 1989

OECD, Direktorat für Erziehung, Entwicklung, Arbeit und Soziales (Hrsg.): 1. Realising Lifelong Learning for All. Overview and Policy Directions; 2. Making Lifelong Learning a Reality for All. Draft Issues for Discussion. (Vorlage zur 4. Sitzung der Erziehungsminister der OECD im Januar 1996) Paris 1996

Oerter, R.: Einleitung zu „Lernen en passant – implizites Lernen“. In: Oerter, R. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 28. Jg. 2000, Heft 3 194

Oerter, R.: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Oerter, R. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 28. Jg. 2000, Heft 3

Olfert, K./Rahn, H.-J.: Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. Ludwigshafen 1996

Oser, F./Hascher, T.: Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“. Freiburg/CH 1997

Overwien, B.: Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für globales Lernen? Berlin 2000; [www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html](http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/bollglobneu.html)

Overwien, B.: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Das Leben als Lehrmeister. Informelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung. Neuwied 2003

Overwien, B.: Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 2005

Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Berlin 2002

Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P. et al.: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Pfeifer, W. et al.: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin 1989

Prein, G. et al.: Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. Arbeitspapiere des Sfb 186 Nr. 18. Bremen 1993

Protokoll der Sitzung des Verwaltungsrates der Deutschen Welle. Köln 26.04.2002, herausgegeben von der Deutschen Welle

Pütz, H.: „Hans lernt weiter ...“. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2003. Bonn 2003

Reetz, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1999

Reimers, U.: Zwischen Forschung und Politik – die ARD als Motor und Nutzer technischer Entwicklungen. In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): 50-Jahre ARD. Frankfurt 2000

Rein, E. N. v.: Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen. In: BiBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2003. Bonn 2003

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 2001

Reischmann, J.: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (GdWZ), Heft 6, 1995

Reischmann, J.: Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? In: Dokumentation der Fachtagung „Bildung im Vorübergehen?“ Bad Honnef 2001

Reuther, U./Leuschner, H.: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen der betrieblichen Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin 1997

Reuther, U./Weiß, R.: Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 79: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Berlin 2003

Richter, H. J.: Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen. Ein verhaltenstheoretischer Beitrag zur Methodenforschung. Bad Harzburg 1970

Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1976. Band 4

Rötzer F.: Das globale Gehirn. Eine Leitbotschaft. In: Lehmann, K./Schetsche, M. (Hrsg.): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld 2005

Rosenstiel, L. v.: Lernkultur Kompetenzentwicklung als Herausforderung für die Wissenschaft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report Heft

68: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin 2001

Rossen-Stadtfeld, H.: Verfassungsrechtliche Perspektiven des dualen Rundfunksystems. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaft. 50. Jahrgang 2002

Ruge, P.: Praxis des Fernsehjournalismus. Ein Handbuch für Zuschauer, Kritiker und Publizisten. Freiburg, München 1975

Rupp, H. K./Gourd, A. : Zwischen Brecht und Virilio. Wahrnehmungen zu Fernsehen und Demokratie. In: Rupp, H. K./Hecker, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft. Konstanz 1997

Rychen, D. S.: Investing in competencies – but which competencies and for what? A contribution to the ANLCI/AEA-Conference on Assessment Challenges for Democratic Society. Lyon 2003

Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Introduction. Göttingen 2003

Rychen, D. S.: Key Competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H.(Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003

Sanftenberg, S.: "Klasse statt Masse"! : Stärkung öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten als Mittel zur nationalen Vielfaltsicherung im Rahmen grenzüberschreitender Programmangebote in Europa. Frankfurt 1997

Sauer, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin 2/2002. Berlin 2002

Sauter, E.: Risiken und Chancen des Lernens im Prozeß der Arbeit. In: CEDEFOP-Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.): AGORA – II „Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“. Seminardokumentation Thessaloniki 1998

Schäfer, G. E.: Die Bildungsdiskussion in Deutschland; [www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg\\_paeda/fkf/texte/03\\_Forum\\_Bildung.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/03_Forum_Bildung.pdf) 4

Scheuch, I. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1973

Schiersmann, C./Remmele, H.: Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 75. Berlin 2002

Schmidt, S. J.: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1989. Zit. in: Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html)

Schmidt, C.: Das Mitarbeitergespräch. In: Deutsche Welle (Hrsg.): Personal- und Bildungsbericht 2003/2004. Bonn 2003

Schmidt, C.: Deutsche Welle Bildungsprogramm 2003; herausgegeben von der Deutschen Welle. Köln 2002

Schmidt, C.: Ideen- und Qualitätsmanagement. In: Deutsche Welle (Hrsg.): Personal- und Bildungsbericht 2003/2004. Bonn 2003

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1999

Schrape, K.: Interaktive Medien und der Wandel der Mediennutzung. In: Roters, G./Turecek, O./Klingler, W. (Hrsg.): Interaktive Medien. Trends und Perspektiven. Baden-Baden 2001

Schugurensky, D.: The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. NALL Working Paper # 19 – 2000; [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19.pdf)

Schulze, G.: Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Datenanalyse am PC für Fortgeschrittene I. Bamberg 2002; <http://www.uni->

bamberg.de/sowi/empirie/ HS/datthe1/Daten&Theorie1\_(SS 2002\_-\_Paper\_01. pdf)

Schwarz, B.: Selbstgesteuertes Lernen und professionelles Handeln in der Weiterbildung. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003

Seip, A.: Ausbildung im Rundfunk: Nachwuchs nach Maß. In: Journalist, Heft 10 1999

Sellin, B.: Ermittlung, Bewertung und Validierung von Qualifikationen und Kompetenzen. In: CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Band III. Thessaloniki 1999

Sellin, B.: Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, Band III. In: CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Thessaloniki 1999

Severing, E.: Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Berlin 2001

Sichertmann, B.: Hundert Kanäle und kein Ende. In: Künheim, H. v./Sommer, T. (Hrsg.): ZEIT Punkte 5. Der Mensch im Netz. Hamburg 1996

Siebeck, F.: Zur Arbeitserfahrung als berufsdidaktisches Ziel und Mittel von Lernprozessen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Siegelmann, B.: Vom Wolfsrudel zum Orchester – Aufgaben des Redaktionsmanagements. In: Diekmann, T./Ottinger, L./ Teichert, W.: (Hrsg.): Führungsaufgaben in Redaktionen II. Gütersloh 1997

Singh, M.: Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Frankfurt 1996

Sroka, W.: Weiterbildungspolitik und Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM bulletin, Heft 3/2002. Berlin 2002

Staatsvertrag (sämtlicher Länder) über den Rundfunk im vereinten Deutschland vom 31.08.1991, zuletzt geändert durch den Sechsten Staatsvertrag zur Änderung des Rundfunkstaatsvertrages, des Rundfunkfinanzierungsstaatsvertrages und des Mediendienste-Staatsvertrages (Sechster Rundfunkänderungsstaatsvertrag) vom 20. Dezember 2001. In: Zweites Deutsches Fernsehen (Hrsg.): ZDF Schriftenreihe. Heft 44 Medienrecht. Mainz 1992

Stangl, W.: Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangels Arbeitsblätter"; Linz 1997; [www.http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/](http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/) Arbeitsblaetter.html

Staudt, E./Kley, T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiographische Studie beruflicher Innovationsprozesse. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Bochum 2001

Staudt, E./Kriegesmann, B.: Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Jahresbericht 1999. Bochum 1999; [www.iai-bochum.de](http://www.iai-bochum.de)

Staudt, E./Kriegesmann, B.: Ende des Mythos Weiterbildung: Neue Aufgaben für die Umsetzung von Innovationen. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Jahresbericht 1999. Bochum 1999, Kapitel 13

Staudt, E./Kriegesmann, B.: Kompetenz und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze in der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (Hrsg.): Innovationsforschung 2001. Bochum 2001

Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der

Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99: Aspekte einer neuen Lernkultur; Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999

Staudt, E./Meier, A. J.: Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin 1996

Staudt, E.: "Employability" bei Strukturwandel und Transformation. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung Nr. 184. Bochum 1999

Stieler-Lorenz, B. et al.: Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-report, Heft 69: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Berlin 2001

Stieler-Lorenz, B./Krause, A.: Lernen am Computer und im Netz. Aus der Perspektive kleiner und mittelständischer Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-BULLETIN, Heft 5, 2002. Berlin 2002

Stieler-Lorenz, B.: Informelles Lernen nach der Wende in den neuen Bundesländern. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2002

Stowasser, J. M.: Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München 1980

Straka, G. A.: Beim Lernen ist es nicht möglich, nicht Erfahrungen zu machen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Dokumentation der Beiträge zu den 10. Hochschultagen Berufliche Bildung 1998 in Dresden. Neusäß 1999

Straka, G. A.: Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 67: Arbeiten und Lernen. Berlin 2001

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Berlin 2000

Tough, A.: The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach Theory and Practice in Adult Learning. Toronto 1979

Tough, A.: Reflections on the Study of Adult Learning. In: NALL Working Paper # 08 – 1999 2; The Iceberg of Informal Adult Learning. In: NALL Working Paper # 49, 1999 1 ff. [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf)

Trier, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin 1998

Trier, M.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im sozialen Umfeld. Literaturbericht. In: QUEM – Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und sozialem Umfeld. Berlin 2000

Tully, C. J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994

Ulrich, J. G.: Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB Erhebung 1998/1999. In: BWP. Heft 3, Bonn 2000

Ulrich, J. G.: Wissensanforderungen: Weiterbildung und Kompetenzsicherung der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB-IAB-Erhebung 1998/1999. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001

Völlinger, I.: Das duale Rundfunksystem der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg 2001

Voß, P.: Der Journalist in der digitalen Welt – Anforderungen an ein sich wandelndes Berufsbild. In: Schlottko, P. F./Fromm, M./Haase, F. (Hrsg.): Machbarkeit von Zukunft. Baden-Baden 2001

Weber, K.: Informations- und Kommunikationstechnik – Die Basistechnologie für die gesamte Medienproduktion. In: srt-Programm 2003. Nürnberg 2003

Weinberg, J.: Kompetenzzernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin 1/1996. Berlin 1996

Weinberg, J.: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: Brödel, R.: Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004

Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001

Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 1982

Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim 2001

Weischenberg, S./Altmeppen, K.-D./Löffelholz, M.: Die Zukunft des Journalismus. Technologische, ökonomische und redaktionelle Trends. Opladen 1994

Weiß, R.: Wie Betriebe ihre Mitarbeiter weiterbilden. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. IW-Analysen. Köln 2003. Zit. in Weiß, R./Reuther, U.: Der Programmbericht „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): QUEM-report 79: Zwei Jahre Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin 2003

Wermann, C. F.: Reportage Live. Immer nah dran. In: Blaes, R./Heussen, G. A. (Hrsg.): ABC des Fernsehens. Reihe praktischer Journalismus. Band 28. Konstanz 1997

Wiedemann, P. M.: Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim 1986

Wieken, K.: Die schriftliche Befragung. München 1974; Zit. in: Bortz, J./Bongers, D.: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin, New York, Tokio 1984

WIKIPEDIA. Die freie Enzyklopädie. [www.wikipedia.org/wiki/](http://www.wikipedia.org/wiki/)

Wittwer, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Loseblattwerk, 65. Erg.-Lfg. 2003

Wittwer, W.: Kompetenzorientierte Beratung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): Beratung aktuell. Bildungsberatung international. Wien 2000

Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. Bremen 2000; [www.qualitative-research.net/fqs](http://www.qualitative-research.net/fqs)

Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Umfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg 1989

Wolff, H. J.: Verwaltungsrecht 2. München 1967. Zit. in: Huber, H. D.: Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Leipzig 2000; [www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html](http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/competenz/interkontextualitaet.html)

Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.): Kaufmännische Qualifikation und Personalentwicklung in den neuen Bundesländern. Köln 1992

[www.hessenrecht.hessen.de](http://www.hessenrecht.hessen.de)

[www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/L-Lemma/Lernen01.htm](http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/L-Lemma/Lernen01.htm)

[www.wissen.de](http://www.wissen.de)

ZFP (Hrsg.): Videojournalismus-Roundtable. „Was können Videojournalisten (nicht) leisten?“. Dokumentation zur Veranstaltung am 16./17. September 2004. Hannover 2004

Ziegler, R.: Untergang im Serienmeer? In: Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) (Hrsg.): 50-Jahre ARD. Frankfurt 2000

Zimmermann, D. A.: Qualifikationspolitik. Betriebliche Weiterbildung in Industrieverwaltungen. Wiesbaden 1995