

**bwp@ Österreich Spezial** | September 2018

**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die  
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-  
kongress**

**am 26.4.2018 in Wien**

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Christin EHRlich**

(Universität Innsbruck)

**Informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am  
Arbeitsplatz – Das Management von Verantwortung und  
kritischen Ereignissen**

Online unter:

[www.bwpat.de/wipaed-at1/ehrllich\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/ehrllich_wipaed-at_2018.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz – Das Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen**

---

### **Abstract**

Führungskräfte spielen eine entscheidende Rolle, um den langfristigen Erfolg von Unternehmen zu sichern (vgl. Schmoll 2012, 20ff.). Um in Führungssituationen angemessen handeln zu können, benötigen Führungskräfte eine umfassende Handlungskompetenz (vgl. Alvesson/Spicer 2011; Malik 2014, 33ff.). Durch die tägliche Arbeit werden Führungskräfte mit Situationen konfrontiert, welche wenig strukturiert sind. Dennoch bieten sie durch das überwiegend informelle Setting des Arbeitsplatzes zahlreiche Möglichkeiten zur Entwicklung einer umfassenden Führungskompetenz. Für eine effiziente Nutzung dieser, bedarf es jedoch einer gezielten Gestaltung, um insbesondere reflexive Momente für den Erwerb von Kompetenzen bereitzustellen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2016, 133; Kersh/Evans 2017, 16).

Der vorliegende Beitrag beruht auf den Ergebnissen der im März 2018 abgeschlossenen Dissertation und thematisiert die informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz. Ausgehend von einer theoretisch-konzeptionellen Analyse sowie einer qualitativ-empirischen Erhebung im Bankensektor wurde das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ entwickelt. Ziel des Beitrages ist es aufzuzeigen, welche Handlungsfelder für den Erwerb einer umfassenden Führungskompetenz durch Unternehmen „gemanagt“ bzw. gestaltet werden sollten. Hierbei wird insbesondere auf das ‚Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen‘ eingegangen, sowie die Wichtigkeit sozialer Beziehungen, des emotionalen Faktors und des Kontextes hervorgehoben.

### **1 Der Arbeitsplatz als Ort des informellen Lernens**

Innerhalb der letzten 30 Jahre gewann das Lernen am Arbeitsplatz als ein viel diskutiertes Thema wissenschaftlicher und praxisorientierter Forschung deutlich an Bedeutung. Es handelt sich hierbei jedoch keinesfalls um ein neues Phänomen. Vor allem im Rahmen der betrieblichen Ausbildung wurde immer schon und wird auch weiterhin in den Praxisphasen im Prozess der Arbeit gelernt. Neue Aspekte an diesem steigenden Interesse sind jedoch die Zielgerichtetheit mit welcher die Lernaktivitäten gelenkt und gefördert werden sollen, die Thematisierung des Lerntransfers, die konkrete Orientierung an Lernbedarfen sowie die zunehmende Orientierung an dem Konzept der Kompetenzentwicklung (vgl. Billet 2012, 228; Hager 2011, 17; Illeris 2011, 32f.; Schiersmann 2007, 85f.). In der wissenschaftlichen Literatur lässt sich ein einheitliches Verständnis von dem, was unter einem Lernen am Arbeitsplatz verstanden wird, jedoch nur schwer festmachen, da dies je nach Betrachtungsweise

unterschiedlich gesehen werden kann. Ein Lernen am Arbeitsplatz umfasst je nach Perspektive beispielsweise Prozesse des direkten Arbeitsgeschehens oder auch formalisierte Interventionen im Rahmen von formalen und non-formalen Settings, sofern sie sich auf die Arbeitswelt als Gegenstand des Lernens beziehen (vgl. bspw. Fuller/Unwin 2011; Hager 2011; Evans u. a. 2006). So schwierig die Eingrenzung einer Definition informellen Lernens auch erscheinen mag, so nimmt in jedem Fall der Arbeitsplatz eine zentrale Stellung als: „*örtlich und aufgabenspezifisch festgelegter Bereich des Lernens [...] [der] didaktisch und methodisch [...] [für] die Verbindung von Arbeiten und Lernen [steht]*“ (Dehnbostel 2010, 55; Anmerkung CE) ein.

Das Interesse des vorliegenden Beitrags liegt auf Lern- als auch auf Lehrprozessen im unmittelbaren Arbeitsgeschehen. Nach der Definition von Dehnbostel kann es sich dabei sowohl um informelle als auch um non-formale bzw. formale Prozesse handeln (vgl. Dehnbostel 2010, 32ff.). Laut der Europäischen Kommission (EC)<sup>1</sup> findet *formales Lernen* in Bildungsinstitutionen statt, ist durch ein Curriculum strukturiert und wird durch autorisierte Stellen zertifiziert. *Non-formales Lernen* tritt außerhalb dieser Institutionen auf, bspw. im Rahmen von Weiterbildungskursen eines Arbeitgebers; auch wird es staatlich nicht zertifiziert. Betrachtet man die Klassifizierung der EC, dann wird *informelles Lernen* als eine Aktivität beschrieben, die durch eine fehlende Struktur und Organisation gekennzeichnet ist, sowohl im Prozess der Arbeit als auch in der Freizeit, also vorwiegend unbeabsichtigt stattfindet und ebenfalls ohne Zertifizierung verbleibt (vgl. EC 2001, 32). Gerade der dritten Form, dem informellen Lernen, wird sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in der Praxis ein besonderes Potenzial zugeschrieben, weshalb es Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten ist (vgl. u. a. Dehnbostel u. a. 2003; EC 2001; Livingstone 2001; Straka 2004). Wurde informelles Lernen früher noch als „Rest-Kategorie“ behandelt, die alles Lernen umfasst, welches nicht in formalen Strukturen auftritt (vgl. Eraut 2000, 12), so unterstreicht die Vielzahl an Forschungsbeiträgen nun das große Interesse an diesem Forschungsgegenstand und zeigt, dass das informelle Lernen von steigender Relevanz ist (vgl. Brodowski 2009, 14; Dewe/Straß 2015, 43; Eraut 2000, 12; Le Clus 2011, 370). Trotz der hohen Zahl an Veröffentlichungen rund um das informelle Lernen, besteht hierbei jedoch noch immer ein deutlicher Forschungsbedarf:

Die vorgenommenen Konzeptualisierungsversuche beziehen sich vorwiegend auf eine Abgrenzung des informellen, zu formalem und non-formalem Lernen und Fragen hinsichtlich des Lernprozesses selber, der Inhalte und der dabei entwickelten Kompetenzen bleiben bislang ungeklärt: „*Das weite Land des informellen Lernens enthält noch [immer] viele weiße Flecken, womit es ein Zukunftsgebiet der Forschung wird.*“ (Züricher 2007, 44 Anmerkung CE)

Im Rahmen der Dissertation konnten aus der Literatur folgende zwei Zugänge zum informellen Lernen herauskristallisiert werden:

1. Der erste Zugang (vgl. hierzu Dehnbostel 2002; Dohmen 2001; Garrick 1998; Kirchhöfer 2004; Marsick/Watkins 1990; Molzberger 2007; Reischmann 1995; Schu-

---

<sup>1</sup> Die Definition der EC wird in der europäischen Bildungsdiskussion für das informelle Lernen verwendet.

gurensky 2000) beschreibt „*informelles Lernen als den Lernprozess an sich und unterscheidet hierbei zwischen der Sozial- und Organisationsform sowie dem Grad der Intentionalität, des Bewusstseins hinsichtlich der Lernsituation und des Lernergebnisses und der Reflexion*“ (Ehrlich 2018, 53).

2. Im Gegensatz dazu definieren die Vertreter des zweiten Zugangs (vgl. hierzu Colley u. a. 2003; Eraut 2000; Straka 2000) „*informelles Lernen als die Bedingung unter welcher gelernt wird. Es handelt sich hierbei vielmehr um das Setting, welches durch informelle Gesichtspunkte charakterisiert wird*“ (Ehrlich 2018, 53).

Der zweite Zugang sieht informelles Lernen sowohl außerhalb, als auch innerhalb institutionalisierter Rahmenbedingungen. Informelles Lernen kann demnach auch im Zuge formaler Settings von Bildungseinrichtungen mit curricularen Vorgaben auftreten. Interessant erscheint in der Zusammenschau der verschiedenen Definitionen, dass vorwiegend solche Prozesse als informell gesehen werden, bei denen es sich um Selbstlernaktivitäten handelt (vgl. Ehrlich 2018, 62). Livingstone, ein Vertreter des zweiten Zugangs, verweist in seinem Verständnis neben den Selbstlernprozessen darüber hinaus explizit auf jene Prozesse, die durch andere Personen initiiert werden und erweitert das Verständnis des informellen Lernens um die Wichtigkeit von informellen Lehrprozessen (vgl. Livingstone 2001, 2).

Nachfolgende Grafik fasst die unterschiedlichen Positionen zusammen und gibt einen Überblick über die Vielzahl an Definitionen informellen Lernens:

	außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen	fremdbestimmtes Lernen	selbstbestimmtes Lernen	explizit	inzidental	implizit	reflexiv	
Europäische Union (2000)	✓			✓	✓			„Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or “incidental”/random).“ (EC, 2001: S. 32)
Dewey (1916)	✓	✓			✓			„[...] education which everyone gets from living with others [...] is incidental [...]“ (Dewey, 1916: S. 7) “It takes place through the intermediary of the environment.“ (Dewey, 1916: S. 26)
Knowles (1950)	✓	✓		✓				„When a group of people come together in a number of meetings for the purpose of learning something simply because they want to know about it, they are participating in what we would call an informal course.“ (Knowles, 1950, S. 84)
Marsick/Watkins (1990)	✓			✓				„Incidental and informal learning, however, are not exactly the same. Incidental learning is defined as a byproduct of some other activity [...]. As such, incidental learning is never planned or intentional, whereas informal learning can be planned or intentional [...].“ (Marsick, Watkins, 2015: S. 6f.)
Kirchhöfer (2000, 2004)	✓	✓	✓	✓				„Informelles Lernen wird in der Regel selbstgesteuert sein, aber es kann – und diese Feststellung ist für die weiteren Argumentationen wesentlich – sowohl selbst- als auch fremdorganisiert sein.“ (Kirchhöfer, 2004: S. 74) „Der Terminus informelles Lernen bezeichnet Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind.“ (Kirchhöfer, 2004: S. 85)
Garrick (1998)	✓							„[...] a more dialectical approach of informal learning. [...] the significance of discourse as a primary shaper of informal learning.“ (Garrick, 1998: S. 151)
Reischmann (1995)	✓		✓		✓			Lernen ‚en passant‘ [...] in Lebenszusammenhänge integriert, wenig verpflichtend, hoch individualisiert, selten vorhersehbar – erst im Nachhinein feststellbar, ganzheitlich, episodenhaft, multivalent, bedeutungsvoll und nützlich, oft erfolgreich ohne viel Mühe, mit weitem Spektrum von Support, auf Vorausgehendes aufbauend, und kann zu intentionalem Lernen führen.“ (Reischmann, 1995: S. 203)
Dehnbostel (2002, 2007)	✓		✓	✓		✓	✓	„[...] ist ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden. [...] ist nicht institutionell organisiert, [...] wird [...] nicht professionell pädagogisch begleitet.“ (Dehnbostel, 2007: S. 49)
Molzberger (2007)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	„[...] ist ein subjektiver Aneignungsprozess in sozialer und situativer Kontextierung. Ein wichtiges Merkmal informellen Lernens in den Ausprägungen des reflexiven Lernens, des Erfahrungslernens und des impliziten Lernens ist, dass langfristige, konstante, professionelle Unterstützungsleistungen fehlen.“ (Molzberger, 2007: S. 86)
Dohmen (2001)	✓		✓					„[...] alles Selbstlernen [...], das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens [...].“ (Dohmen, 2001: S. 25)
Schugurensky (2000)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	„[...] taxonomy which identifies three forms (or types) of informal learning: self-directed learning, incidental learning and socialization.“ (Schugurensky, 2000: S. 2)
Colley/Hodkinson/Malcom (2003)			✓		✓			„All (or almost all) learning situations contain attributes of formality/informality [...].“ (Colley u. a., 2003: S. 317)
Straka (2000 u.a.)			✓	✓	✓	✓	✓	„[...] Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (=informelles Lernen)“: (Straka, 2000: S. 23) Ein „[...] Lernen unter den Bedingungen formaler und informeller Organisation [...].“ (Straka, 2000: S. 22)
Eraut (2000 u.a.)			✓	✓	✓	✓		„[...] non-formal learning distinguishes between implicit learning, reactive on-the-spot learning and deliberative learning.“ (Eraut, 2000: S. 113)
Livingstone (2001)		✓	✓	✓	✓		✓	„Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria.“ (Livingstone, 2001, S.5)

Abbildung 1: Merkmale informellen Lernens (Ehrlich 2018, 61)

## 2 Problemstellung und Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag beruht auf den Ergebnissen der im März 2018 abgeschlossenen Dissertation und thematisiert die informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz. Um aufzuzeigen, wie Führungskompetenz aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive heraus betrachtet werden kann, wird hierfür das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz herangezogen und auf die Gruppe der Führungskräfte übertragen, wobei Führung als soziale Konstruktion und dynamischer Interaktionsprozess zwischen allen agierenden Personen eines Unternehmens gesehen wird (vgl. Northouse 2010, 5; Weibler 2004, 298). Diese Faktoren müssen auch bei der Betrachtung der Führungskompetenz berücksichtigt werden. Durch die Übertragung des ‚Bezugsrahmens reflexiver Handlungsfähigkeit‘ von Dehnbostel (2007) auf die Gruppe der Führungskräfte, lässt sich eine solche integrative Perspektive einnehmen, die Führungskompetenz als *„ein Zusammenspiel aus Fach-, Sozial- und Personal- bzw. Humankompetenz in Bezug auf Führungssituationen mit dem Ziel eines reflexiven Handelns im gesamten Führungsprozess“* (Ehrlich 2018, 31) beschreibt und sowohl Arbeits- und Handlungsbedingungen der sozialen und organisationalen Umwelt, als auch emotionale Faktoren der einzelnen Akteure in die Betrachtung einbezieht.

Im Folgenden wird zunächst aufgezeigt, warum die informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften als Gegenstand der Untersuchung relevant erscheint. Daran anschließend wird das Forschungsdesign dargelegt und die Besonderheiten hinsichtlich der informellen Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz zusammenfassend dargestellt. Ausgehend von der theoretisch-konzeptionellen Analyse sowie der qualitativ-empirischen Erhebung im Bankensektor, die im Rahmen der Dissertation durchgeführt wurde, wird das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ vorgestellt.

Ziel des Beitrages ist es aufzuzeigen, welche Handlungsfelder für den Erwerb einer umfassenden Führungskompetenz durch Unternehmen „gemanagt“ bzw. gestaltet werden sollten. Hierbei wird insbesondere auf das ‚Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen‘ eingegangen, sowie die Wichtigkeit sozialer Beziehungen, des emotionalen Faktors und des Kontextes hervorgehoben.

## 3 Kompetenz als Grundlage erfolgreichen Führungshandelns

Die bereits angedeutete Neu-Orientierung des informellen Lernens an dem Konzept der Kompetenzentwicklung lässt die Frage aufkommen, wie sich solche informellen Kompetenzentwicklungsprozesse am Arbeitsplatz darstellen. Als Untersuchungsfeld wurde hierfür die Gruppe der Führungskräfte in Unternehmen herangezogen.

Führungskräfte erscheinen als äußerst interessant, da sie durch ihre tägliche Arbeit mit komplexen und unvorhergesehenen Situationen konfrontiert werden, welche zahlreiche Möglichkeiten informellen Lernens und einer Entwicklung von Kompetenzen bieten und welche die Notwendigkeit einer beruflichen Handlungskompetenz besonders sichtbar machen (vgl. u. a. Allen/Hartman, 2008; Derue/Wellman, 2009; McCallum/O’Connell, 2009).

Die Berücksichtigung der Handlungskompetenz als Ziel einer Führungskräfteentwicklung und des informellen Lernens am Arbeitsplatzes als ein potenzieller Weg hierfür, ermöglicht eine Analyse und Förderung der Führungskompetenz, die über die Entwicklung der sogenannten ‚KSAs‘ (knowledge, skills and abilities) hinausgeht: Es werden vor allem Motivation, Identität sowie Selbstkonzepte und mentale Modelle der Führungskräfte in deren Entwicklungsprozesse einbezogen (vgl. DeRue/Myers 2014, 834f.). Dafür identifizieren die Führungskräfte ihre Arbeitsumwelt als reichhaltige Quelle der Kompetenzentwicklung. Hier führt die Summe an Erfahrungen aufgrund der ausgeführten Führungstätigkeit und damit verbundener sozialer Interaktionen zu persönlichem Wachstum und somit zur einer Weiterentwicklung in situ. Eine Entwicklung der Führungskräfte sollte demnach verstärkt im direkten Unternehmensumfeld stattfinden, also dort, wo das Handeln und Lernen der Führungskräfte unmittelbar verankert ist (vgl. Bratton/Gold 2012, 329; Hrivnak/Reichard/Riggio 2009, 457, 462; Noe/Tews/Michel 2017, 12). Obwohl das überwiegend informelle Setting des Arbeitsplatzes somit zahlreiche Möglichkeiten zur Entwicklung einer umfassenden Führungskompetenz bietet, bedarf es jedoch einer gezielten Gestaltung, um insbesondere reflexive Momente für den Erwerb von Kompetenzen bereitzustellen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2016, 133; Kersh/Evans 2017, 16). Führungskräfte sollten daher entsprechend ihrer Führungsaufgaben vorbereitet bzw. in der Entwicklung der dazu notwendigen Kompetenzen unterstützt werden (vgl. Ellinger 2005, 412; Seufert/Lehner/Tödli, 2013, 502).

## **4 Besonderheiten der informellen Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz**

### **4.1 Das Forschungsdesign**

Um die der Dissertation zugrundeliegende Forschungsfrage: *„In welcher Art und unter welchen Umständen entwickeln Führungskräfte ihre Führungskompetenz informell im Arbeitsalltag und wie können sie dabei unterstützt werden?“* (Ehrlich 2018, 4) beantworten zu können, wurde ein explorativ-qualitativ empirisches Design einer Einzelfallstudie vorgenommen. Dies sollte eine Darstellung der individuellen und subjektiven Interpretationen, Ansichten, Wahrnehmungen sowie Handlungen der einzelnen Führungskräfte in Hinblick auf ihre informelle Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit ermöglichen. Die Einzelfallstudie wurde als *„most likely case“* (Fatke 1997, 62) in einer idealtypischen Genossenschaftsbank vorgenommen und umfasst zum einen eine Dokumentenanalyse des Führungshandbuchs sowie des Kompetenzmodells des Unternehmens. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Führungshandbuch und dem Kompetenzmodell ermöglicht eine detaillierte Kenntnis der generellen Unternehmenskultur und im Speziellen der Führungskultur, sowie der geforderten Führungskompetenz und erlaubt somit die Führungslandschaft und das Führungsverständnis der Bank abzubilden.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden dann im Anschluss durch leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit 21 Führungskräften derselben Bank ergänzt. Hierbei wurden Führungskräfte aller Ebenen (Vorstand bis Teamleitung) sowie aus allen Geschäftsfeldern

(Vertrieb sowie interne Abteilungen) befragt. Die Verteilung von männlichen und weiblichen Führungskräften wurde in Anlehnung an die tatsächliche Führungsstruktur vorgenommen (7w/14m).

Nachfolgende Abbildung visualisiert das Forschungsdesign:

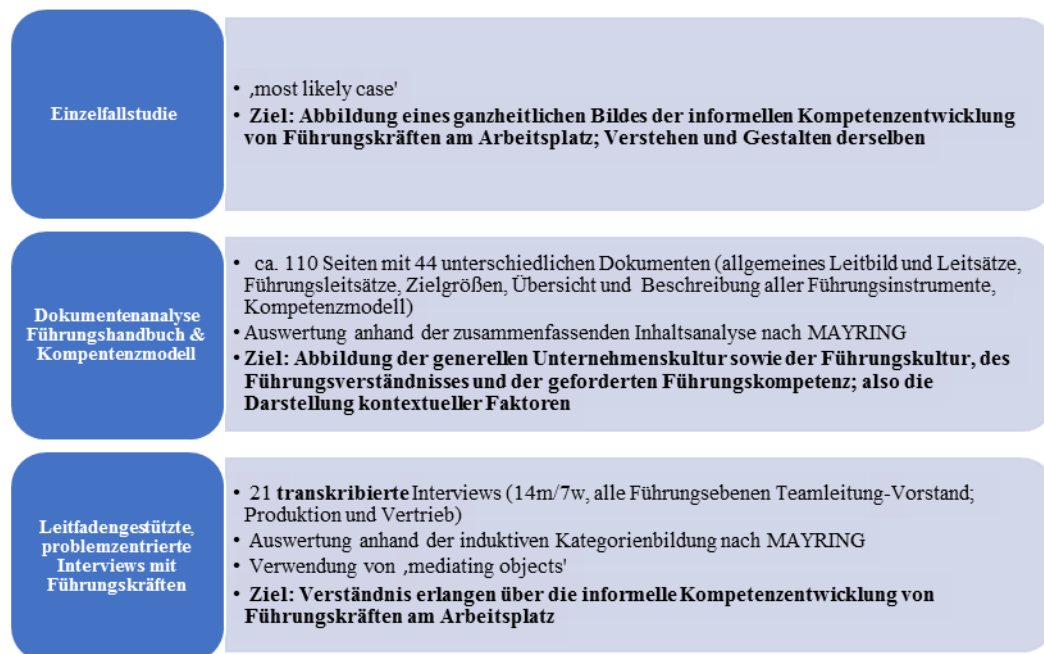


Abbildung 2: Forschungsdesign und Vorgehensweise (Ehrlich 2018, 104)

Da informelle Kompetenzentwicklungsprozesse oftmals nicht explizit wahrgenommen werden, können sie von den Betroffenen somit nur schwer erfasst und beschrieben werden. Für die konkrete Durchführung der Interviews wurde daher ein Format gewählt, welches den Führungskräften eine Verbalisierung dieser „verborgenen“ Prozesse erleichtern sollte:

Es wurden sogenannte ‚mediating objects‘ verwendet. In Anlehnung an die Strukturlegetechnik von Feldmann (1979) wurden die InterviewpartnerInnen aufgefordert, ihren ‚Lernweg zur Führungskraft‘ auf einem Plakat darzustellen. Die Führungskräfte waren dabei in der Gestaltung frei von jeglichen Vorgaben – dies ermöglichte eine individuelle Darstellung der wichtigsten Ereignisse der Kompetenzentwicklung mithilfe sogenannter „critical incidents“ (Woods 2012, 1). Die Ausarbeitungen dienten als Gesprächsgrundlage und konnten während der Interviews ergänzt werden.

Abbildung 3 zeigt ein solches ‚mediating object‘:



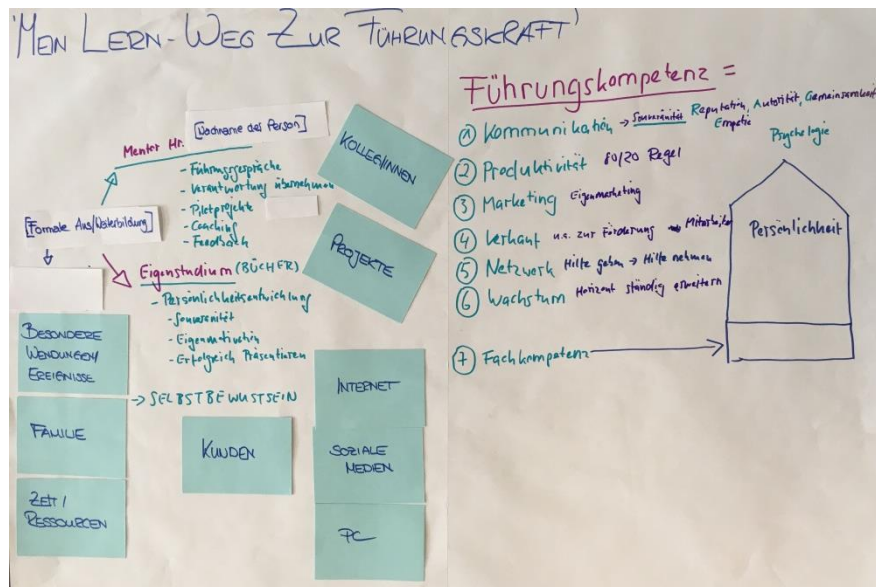


Abbildung 3: Lernweg zur Führungskraft (Ehrlich 2018, 115)

## 4.2 Zusammenfassende Ergebnisse

Basierend auf dem Forschungsdesign werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse der Dissertation zusammenfassend dargestellt (vgl. Ehrlich 2018, 181–197).

Hinsichtlich der informellen Kompetenzentwicklung von Führungskräften lässt sich feststellen, dass vor allem die Personal- und Sozialkompetenz durch informelle Prozesse am Arbeitsplatz entwickelt werden, Fachkompetenz hierbei eher die Grundlage darstellt, welche jedoch vorwiegend in formalen und non-formalen Settings angeeignet wird. Es muss also eine Verzahnung dieser drei Bestandteile geschehen.

Darüber hinaus stellt der Kontext eine entscheidende Rahmung dar und nimmt Einfluss auf die informelle Kompetenzentwicklung. Hierzu gehören der direkte unternehmerische Kontext mit seiner Unternehmens- und Organisationskultur und dem damit verbundenen Führungsverständnis sowie auch der rahmende gesellschaftliche und wirtschaftliche Kontext.

Hervorzuheben ist weiter die Relevanz von Reflexion und Emotion hinsichtlich der informellen Kompetenzentwicklung. Reflexivität stellt hierbei einerseits einen Teilbereich der Personalkompetenz, andererseits die Grundlage für die informelle Kompetenzentwicklung dar. Durch die Spiegelung der eigenen Person mit den gemachten Erfahrungen des Alltages werden die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung zu tatsächlichen Momenten der Kompetenzentwicklung. Emotionen sind hierbei ständige Begleiter und sind zu berücksichtigen, da sie sowohl lernfördernd als auch lernhemmend wirken können.

Soziale Beziehungen stellen vor allem dann eine förderliche Rahmung dar, wenn es sich hierbei um enge, emotionale Beziehungen handelt. Diese sind durch ein hohes gegenseitiges Vertrauen und ein Zutrauen in die Kompetenzen der Führungskräfte gekennzeichnet. Die Führungskräfte gaben an, dass ein sogenannter „Vertrauensvorschuss“ durch andere als sehr

förderlich für die informelle Kompetenzentwicklung empfunden wurde. Dies weist auf die Relevanz weiterer Akteure hin und impliziert, dass neben den Führungskräften noch weitere Personen die informelle Kompetenzentwicklung beeinflussen. Es sind vor allem die direkten Vorgesetzten, vorwiegend jedoch informelle MentorInnen, die hierbei eine tragende Rolle spielen.

Neben dem Arbeitsplatz als Rahmung, ist auch die Wichtigkeit biographischer Ereignisse im privaten Umfeld der Führungskräfte zu berücksichtigen, wenn die informelle Kompetenzentwicklung unterstützt werden soll. Vor allem einschneidende Ereignisse, wie bspw. Krankheiten oder Todesfälle in der Familie, wurden als Chancen zur Kompetenzentwicklung gesehen, sofern sie angemessen begleitet wurden.

## **5 Informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz**

### **5.1 Das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘**

Basierend auf den theoretischen Ausführungen und den Daten der empirischen Studie wurde im Rahmen der Dissertation ein mögliches Modell zur Rahmung informeller Kompetenzentwicklungsprozesse von Führungskräften am Arbeitsplatz entwickelt. Dieses kann herangezogen werden, um aufzuzeigen, wie eine informelle Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz unterstützt werden kann, und um eine effektive Gestaltung dieser ermöglichen zu können (für eine ausführliche Beschreibung des Modells vgl. Ehrlich 2018, 198ff.).

Die nachfolgende Grafik visualisiert das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘:

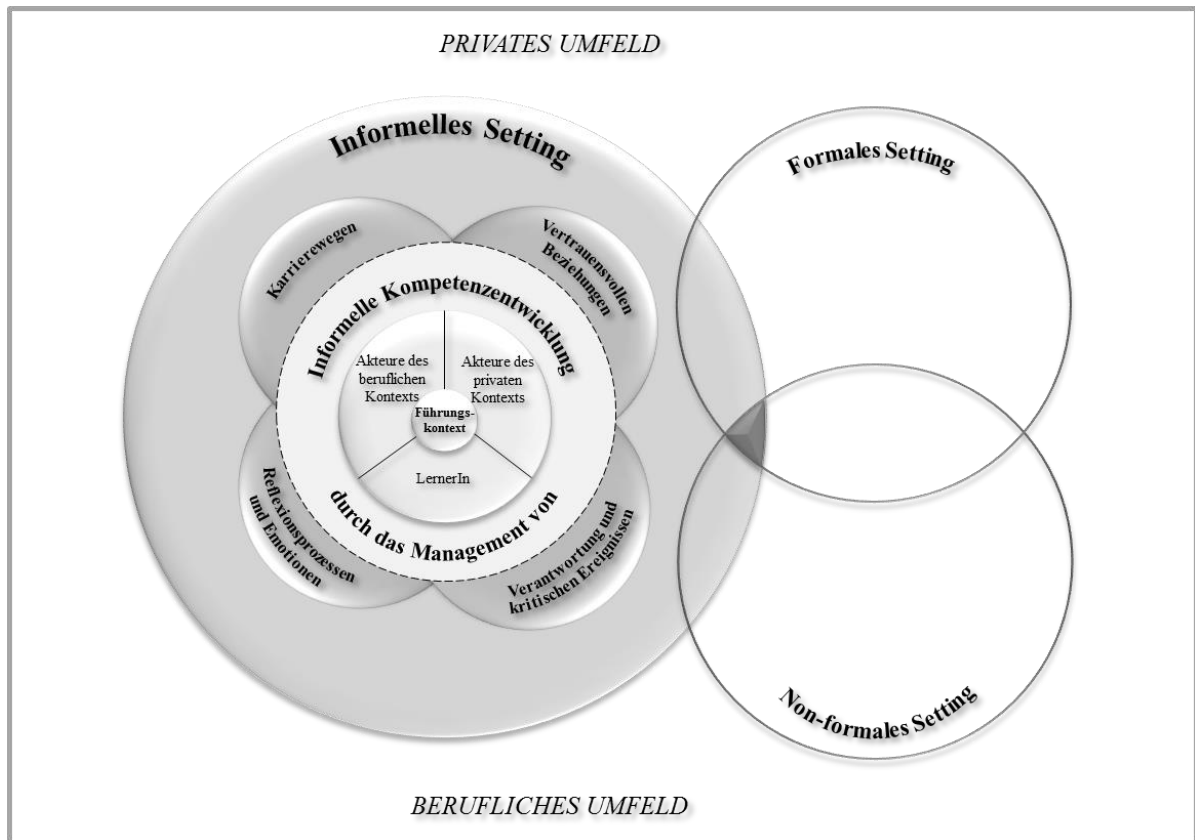


Abbildung 4: Modell ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ (Ehrlich 2018, 199)

Das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ betrachtet einerseits die Wichtigkeit des Individuums, zugleich betont es jedoch den betrieblichen Kontext als gestaltbaren Faktor, der in sich veränderbar ist: *„Kompetenzentwicklung findet demnach in einem Raum statt, der durch Rahmungen determiniert ist, die sich förderlich auf die informelle Kompetenzentwicklung auswirken sollen. Sie selber werden wiederum von den verschiedenen Akteuren gelebt und modifiziert.“* (Ehrlich 2018, 198) Diese Annahme impliziert eine ganzheitliche Perspektive, welche neben der Wichtigkeit des Individuums auch die Relevanz des Umfeldes sowie die Kraft sozialer Beziehungen verdeutlicht. Es können demnach sowohl emotionale, kognitive, motivationale als auch soziale Faktoren hinsichtlich der informellen Kompetenzentwicklung erfasst und in einem letzten Schritt gestaltet werden.

Das Zentrum des Modells bildet der Kontext, welcher Einfluss auf die informelle Kompetenzentwicklung nimmt. Im Falle der Führungskräfte ist dies der Führungskontext welcher hier auf die Entwicklung der Führungskompetenz einwirkt. An diesen Kontext schließen alle Akteure an, die für die Gestaltung der Managementfelder zuständig sind. Akteure des beruflichen sowie des privaten Umfeldes, als auch der/die LernerIn, sind hierbei für das Management der vier Felder verantwortlich. Vorgesetzte und (informelle) MentorInnen aus dem Unternehmen selber, stellen die Hauptakteure des beruflichen Kontextes dar. Daneben beeinflussen weitere Personenkreise wie Führungskräfte-KollegInnen, MitarbeiterInnen sowie Coaches oder TrainerInnen durch ihre Aktivitäten die informelle Kompetenzentwicklung der Führungskräfte. Im privaten Kontext treten vor allem Freunde, Familienangehörige und Per-

sonen, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung anstoßen<sup>2</sup>, in Erscheinung – dies gibt einen Hinweis darauf, dass die informelle Kompetenzentwicklung nicht nur im Arbeitsumfeld stattfindet und daher eine Entgrenzung des Arbeitsplatzes beachtet werden muss.

Darüber hinaus ist auch der/die LernerIn bzw. die Führungskraft selber als GestalterIn für die informelle Kompetenzentwicklung zu sehen. Durch seine/ihre individuellen Anlagen und durch unterschiedliche Voraussetzungen determinieren bspw. Motivation und Emotion, wie wichtig die jeweiligen Managementfelder für den/die Einzelne/n sind und welche Anstrengungen hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen unternommen werden. Es muss somit festgehalten werden, dass es sich „*nicht um starre Verhältnisse, sondern um dynamische, je nach LernerIn veränderbare Rahmungen*“ (Ehrlich 2018, 200) handelt.

Der Begriff des Managements wurde hierbei bewusst gewählt: Er impliziert eine Betrachtung der informellen Kompetenzentwicklung hinsichtlich des Spannungsfeldes von individueller Entwicklungsperspektive der LernerInnen und wirtschaftlicher, ökonomischer Perspektive der Betriebe. Die einzelnen Managementfelder können demnach von den jeweiligen Akteursgruppen gestaltet und damit die informelle Kompetenzentwicklung unterstützt, gefördert und ermöglicht werden. Bei den aus der Dissertation abgeleiteten Feldern handelt es sich um das ‚Management von Karrierewegen‘, das ‚Management von vertrauensvollen Beziehungen‘, das ‚Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen‘ und das ‚Management von Reflexionsprozessen und Emotionen‘. Auch wenn diese im Modell voneinander getrennt dargestellt sind, müssen sie als miteinander in Verbindung stehend und sich gegenseitig als beeinflussend gedacht werden. Das Modell betont ferner, dass sowohl das informelle, als auch das formale und non-formale Setting gleichberechtigt nebeneinanderstehen und betrachtet werden müssen, da sich nur in deren Schnittmenge die ‚kompetente Führungskraft‘ entwickeln kann.

Im Folgenden wird konkret auf das ‚Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen‘ eingegangen, um beispielhaft aufzuzeigen, wie die einzelnen Felder „gemanagt“ werden können.

## **5.2 Informelle Kompetenzentwicklung durch das Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen**

*„This idea of responsibility thus is a crucial aspect of possible gaps between business philosophies and their application in practices of business realities.“*

(Harteis, 2012, 95)

*Kritische Ereignisse* stellen Situationen dar, welche von den Führungskräften hinsichtlich ihres Lernweges als Momente der informellen Kompetenzentwicklung genannt wurden. Hierbei handelt es sich vor allem um einschneidende Erlebnisse, die im ersten Moment als krisen-

---

<sup>2</sup> Diese kommen bspw. aus den Bereichen Meditation, systemisches Coaching/Beratung, psychologische Therapie sowie aus spirituellen Feldern wie bspw. dem Schamanismus oder dem Buddhismus.

haft und überfordernd erscheinen (vgl. Illeris 2006). Kritische Ereignisse können einerseits im beruflichen Umfeld auftreten. Dann sind es vor allem Überforderung mit der Tätigkeit oder auch drastische Karriereinschnitte wie bspw. ungewollte Versetzungen, die zu einer Veränderung des Selbst führen. In den meisten Fällen wurden jedoch Erlebnisse aus dem privaten Umfeld als Anstöße für die informelle Kompetenzentwicklung gesehen: *„Schicksalsschläge wie Todesfälle oder Krankheiten im familiären Bereich wurden von den Führungskräften im Nachhinein als Impuls für eine persönliche Weiterentwicklung identifiziert.“* (Ehrlich 2018, 196) Interessant hierbei erschien die Tatsache, dass solche Situationen vor allem durch die Suche nach Hilfestellungen in alternativen Praktiken überwunden wurden: Meditation, Familienaufstellung oder psychologische Beratung wurden hier beispielhaft genannt. Diese Momente geben den Führungskräften Anstöße, sich mit den eigenen Werten und Einstellungen – also mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, was in den meisten Fällen als eine Weiterentwicklung vor allem in den Bereichen der Personal- und Sozialkompetenz gesehen wurde. Aufgrund dieser Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse wird die informelle Kompetenzentwicklung vorangetrieben und vor allem auch ein hohes Empathievermögen herausgebildet. Eng verbunden ist damit auch das ‚Management von Verantwortung‘.

Hinsichtlich der kritischen Ereignisse ist eine *Übernahme von Verantwortung* von allen Akteuren im Unternehmen anzustreben. Ein Sorgen und Kümmern sollte sich nicht nur auf berufliche Belange beziehen, sondern auch Ereignisse des privaten Umfeldes miteinbeziehen und thematisieren. Darüber hinaus ist auch ein Gefühl der Sicherheit bzw. Rückendeckung für die informelle Kompetenzentwicklung der Führungskräfte als Rahmung zu sehen. Hier sollten vor allem die direkten Vorgesetzten, sowie alle anderen Akteure des Unternehmens bei Problemen, Fragen oder auch kritischen Situationen unterstützend zur Seite stehen – eine grundlegende Voraussetzung für ein Lernen durch Ausprobieren. Eine vertrauensvolle Unternehmenskultur, in der ein ‚trial and error‘ möglich ist, wurde hierfür als essentiell genannt.

Neben der Übernahme von Verantwortung geht es in diesem Managementfeld auch um eine gezielte *Übertragung von Verantwortung* auf die Führungskräfte. Diese gaben an, dass sie durch einen sogenannten „Vertrauensvorschuss“ anderer, eigenverantwortlich agieren konnten und dadurch ihre informelle Kompetenzentwicklung gefördert wurde. Dazu gehört die gezielte Einbindung in Führungsaufgaben, die Übertragung von Arbeitsaufgaben – insbesondere von solchen mit einem lernförderlichen Charakter, das Ermöglichen eines schrittweisen Hineinwachsens in die Führungsaufgaben und die Übertragung eines hohen Grades an Eigenverantwortlichkeit. Ein lernförderlicher Charakter bedeutet hierbei *„das Angebot von neuartigen Aufgabenbereichen, das Schaffen von Veränderung, ein hoher Grad an Verantwortung, die Zusammenarbeit mit Menschen über die eigene Abteilung hinaus und das Managen von Diversität.“* (Ehrlich 2018, 208)

## **6 Schlussbetrachtung**

Durch die Entwicklung eines möglichen Modells der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ und den dadurch aufgezeigten Managementfeldern kann eine gezielte Förde-

rung, Unterstützung und Ermöglichung einer umfassenden Kompetenzentwicklung von Führungskräften ermöglicht werden. Durch das ‚Management von Karrierewegen‘ können zielgerichtete Aktivitäten zur informellen Kompetenzentwicklung unternommen und somit die Motivation der Führungskräfte gesteigert werden. Das ‚Management von vertrauensvollen Beziehungen‘ bildet dabei die Grundlage einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre auf allen Ebenen des Unternehmens und das Leben einer offenen Fehler- und Feedbackkultur. Durch die Möglichkeit eines eigenverantwortlichen Arbeitens und eine Übertragung bzw. eine Übernahme von Verantwortung im Rahmen des ‚Managements von Verantwortung und kritischen Ereignissen‘ werden vor allem die Personal- und Sozialkompetenz der Führungskräfte erweitert und durch ein Empathievermögen wird die Grundlage geschaffen für das ‚Management von Reflexionsprozessen und Emotionen‘. Dies umfasst das Herstellen einer reflexiven Praxis durch alle Akteure im Unternehmen und den Einbezug und das Anerkennen der Emotionen dieser Personen. Gefühle müssen insofern berücksichtigt werden, als dass sie sowohl lernfördernd als auch lernhemmend wirken können.

*„Eine Beachtung der Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung ermöglicht die Gestaltung und Nutzung des Arbeitsplatzes als Ort der Kompetenzentwicklung.“* (Ehrlich 2018, 215) Durch das Modell der ‚Rahmungen informeller Kompetenzentwicklung‘ kann in gewisser Weise eine *„Planung des Zufalls“* wie Seufert (2013) es definiert ermöglicht werden. Es geht dabei jedoch nicht um eine Formalisierung des Informellen, sondern vielmehr um die Nutzung der Potenziale der informellen Prozesse und darum, diese durch eine gezielte Organisation zu unterstützen. Außerdem soll aufgezeigt werden, dass die informelle Kompetenzentwicklung im Sinne einer integrativen Führungskräfteentwicklung als einer der drei Bestandteile formal, non-formal und informell gesehen werden sollte.

## **Literatur**

Allen, S. J./Hartman, N.S. (2008): Leader development: an exploration of sources of learning. In: Development and Learning in Organizations: An International Journal. 22 (6).

Alvesson, M./Spicer A. (Hrsg.) (2011): Metaphors We Lead by: Understanding Leadership in the Real World. Abingdon/Oxon/New York.

Billet, S. (2012): Learning at the site of work. In Jarvis, P./Watts, M. (Hrsg.): The Routledge international handbook of learning. London, 228-236.

Bratton, J./Gold, J. (2012): Human resource management: theory and practice. 5th ed. New York.

Brodowski, Michael (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen.

Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2003): Informality and Formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Learning and Skills Research Centre.

Dehnbostel, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit: kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler.

Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster u. a., 37-57. Online: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-600750> (17-02-2018).

Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen: dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin.

Derue, D. S./Wellman, N. (2009): Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. In: The Journal of Applied Psychology. 94 (4), 859-875.

DeRue, D. S./Myers, C. G. (2014): Leadership Development: A Review and Agenda for Future Research. In Day, D. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Leadership and Organizations. Oxford: Oxford University Press, 832-855. Online: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199755615.001.0001/oxfordhb-9780199755615-e-040> (03-03-2018).

Dewe, B./Straß, D. (2015): Informelles Lernen – Konturen einer opaken Lernform. In Niedermaier, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz, 43-65.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

EC, Commission of the European Communities (2001): Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.

Ehrlich, C. (2018): Informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz – Eine explorative Fallstudie dargestellt am Beispiel des Bankensektors. Dissertation. Universität Innsbruck, Innsbruck.

Ellinger, A. D. (2005): Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of “Reinventing Itself Company”. Human Resource Development Quarterly 16, 3, 389-415.

Eraut, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British Journal of Educational Psychology 70, 1, 113-136.

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2016): Kann man Kompetenzen lehren? In: Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Berlin/Heidelberg, 105-141. Online: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-48503-3\\_5](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-48503-3_5) (17-04-2018).

Evans, K. et al. (Hrsg.) (2006): Improving workplace learning. London/New York.

Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., 56-70.

Fuller, A./Unwin, L. (2011): Workplace learning and the Organization. In: Malloch, M./Cairns, L./Evans, K./O'Connor B.N. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Workplace Learning. Thousand Oaks, CA, 46-59.

Garrick, J. (1998): Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development. London/New York.

Gillen, J. (2013): Eckpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz, 125-137.

Hager, P. (2011): Theories of Workplace Learning. In: Malloch, M. et al. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Workplace Learning. Los Angeles.

Harteis, C. (2012): When workplace learning fails: individual and organisational limitations – exemplarily demonstrated by the issue of responsibility in work life. International Journal of Human Resources Development and Management 12, 1-2, 92-107.

Hrivnak, G./Reichard, R./Riggio, R. (2009): A framework for leadership development. In: Armstrong, S.J./Fukami, C.V. (Hrsg.): The SAGE handbook of management, learning, education and development. London, 456-475. Online: [http://epublications.bond.edu.au/business\\_pubs/261](http://epublications.bond.edu.au/business_pubs/261) (12-04-2018).

Illeris, K. (2006): Das „Lerndreieck.“ In: Nuissl, E.: Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, 29-41.

Illeris, K. (2011): The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life. 1. ed. London u. a.

Kersh, N./Evans, K. (2017): Exploring working places and self-generated learning spaces: concepts, perspectives and cases from the United Kingdom. In: Ostendorf, A./Permpoonwiwat C.K. (Hrsg.): Workplaces as Learning Spaces - conceptual and empirical insights. Innsbruck, 15-34. Online: [https://www.researchgate.net/publication/314276488\\_Exploring\\_working\\_places\\_and\\_self-generated\\_learning\\_spaces\\_concepts\\_perspectives\\_and\\_cases\\_from\\_the\\_United\\_Kingdom](https://www.researchgate.net/publication/314276488_Exploring_working_places_and_self-generated_learning_spaces_concepts_perspectives_and_cases_from_the_United_Kingdom) (27-03-2018).

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin.

Le Clus, M. (2011): Informal learning in the workplace: A review of the literature. ECU Publications 2011. Online: <http://ro.ecu.edu.au/ecuworks2011/153> (07-04-2018).

Livingstone, D.W. (2001): Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. Online: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2735> (12-01-2018).

Malik, F. (2014): Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt.

Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. New York. Online: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697597> (12-01-2018).



McCallum, S./O'Connell, D: (2009): Social capital and leadership development: Building stronger leadership through enhanced relational skills. In: *Leadership & Organization Development Journal*. 30 (2), 152-166.

Molzberger, G. (2007): *Rahmungen informellen Lernens: zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden.

Noe, R. A./Tews, M. J./Michel, J. W. (2017): Managers' informal learning: a trait activation theory perspective. *International Journal of Training and Development* 21, 1, 1-17.

Northouse, P.G. (2010): *Leadership: theory and practice*. 5th ed. Thousand Oaks.

Reischmann, J. (1995): Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension: die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung* 6, 4, 200-204.

Schiersmann, C. (2007): *Berufliche Weiterbildung*. 1. Aufl. Wiesbaden.

Schmoll, A. (2012): *Erfolgreicher Vertrieb braucht Führung: Konzepte, Praxisberichte, Lösungsansätze*. Wien/Zürich.

Schugurensky, D. (2000): The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. Online: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733> (21-02-2018).

Seufert, S./Lehner, M./Tödli, M. (2013): Didaktisierung des Informellen Lernens - Die Planung des Zufalls? In: *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag*. Paderborn, 487-507.

Straka, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: *Kompetenzentwicklung (2000)*. Münster, 15-70.

Straka, G. A. (2004): *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen.

Weibler, J. (2004): Führung und Führungstheorien. In: Schreyögg, G. (Hrsg.): *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart.

Woods, P. (2012): *Critical events in teaching and learning*. [Reprint der Ausg.] London, Falmer Press, 1993. London.

Züricher, R. (2007): *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen*. Wien.

## **Zitieren dieses Beitrags**

---

Ehrlich, C. (2018): Informelle Kompetenzentwicklung von Führungskräften am Arbeitsplatz – Das Management von Verantwortung und kritischen Ereignissen. In: *bwp@ Spezial AT-1*:

Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at1/ehrllich\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/ehrllich_wipaed-at_2018.pdf) (13.09.2018).

## Die Autorin

---



**Mag. CHRISTIN EHRLICH, PhD**

Universität Innsbruck/Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Universitätsstr. 15, 6020 Innsbruck

[christin.ehrlich@uibk.ac.at](mailto:christin.ehrlich@uibk.ac.at)

[www.uibk.ac.at/iol/wipaed/](http://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/)