

Lernen in einer vertrauensbasierten Arbeitsumgebung

Zur Rolle des Vertrauens als Führungsinstrument für lernende Mitarbeiter

KURZFASSUNG: Jemandem Vertrauen zu schenken kann als rationale Entscheidung interpretiert werden. Es ist eine Möglichkeit, einen Kooperationspartner auf gemeinsame Ziele zu verpflichten. Vertrauen erlangt auf diese Weise Bedeutung für das Arbeitsverhältnis. Die Unternehmensleitung kann die Einhaltung der impliziten Vertragsvereinbarungen mit den Mitarbeitern effizienter durch die Gewährung von Vertrauen als durch monetäre Anreize oder Kontrollen sicherstellen. Organisationale Veränderungen bringen einen Bedarf an innovativen und lernbereiten Mitarbeitern mit sich. Über die Vertrauensgabe kann die implizit erwartete Lernbereitschaft ebenso wie der Lernerfolg unterstützt werden. Besonders deutlich wird das im Zusammenhang mit der Überlassung von Handlungsspielräumen und dem Abbau hierarchischer Strukturen.

ABSTRACT: To trust somebody can be interpreted as a decision of rational choice. It is an instrument to commit a potential partner to reaching a mutual goal. In this way trust becomes an important aspect of the employer-employee relationship. Regarding the implicit agreements of the labour contract it is efficient for the employer to trust his employee because transaction costs are lower than for supervision or monetary incentives. Organizational changes cause a need for employees that are innovative and willing to learn. The implicitly wanted willingness to learn and the success in learning can be supported by trust. This logic is obvious in the cases of granting scope for action at the workplace and of reducing hierarchy.

1 Einführung

Vertrauen als Kategorie zur Beschreibung sozialer Beziehungen hat in der wissenschaftlichen Diskussion über die Soziologie hinaus, wo der Diskurs zunächst geführt wurde, Bedeutung erlangt. Vertrauen wird mittlerweile sowohl in der volkswirtschaftlichen Institutionenökonomik als auch in der betriebswirtschaftlichen Managementtheorie einer intensiven Betrachtung unterzogen.¹ Im Folgenden wird außerdem eine wirtschafts- und berufspädagogische Relevanz unterstellt, indem von einer positiven Korrelation zwischen Lernmotivation und Lerneffektivität am Arbeitsplatz und einer Vertrauenskultur im Unternehmen ausgegangen wird. Darüber hinaus wird angenommen, dass Vertrauen intentional als Führungsinstrument zum Einsatz kommen kann und sollte, um ein lernförderliches Arbeitsumfeld zu schaffen.

In einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Dimensionen des Vertrauensbegriffs diskutiert und daraus wird ein Konstrukt organisationalen Vertrauens entwickelt. Dieses Konstrukt ist die Basis für eine Beschreibung des Führungsinstrumentes Vertrauen, das zweckbestimmt im Unternehmen zum Tragen kommen kann. In einem zweiten Schritt sollen die Veränderungen, denen eine Vielzahl von

1 Siehe die Literaturverweise im weiteren Text.

Organisationen unterliegt – man denke an Schlagworte wie Prozessorientierung oder job enrichment –, als Maßnahmen begriffen werden, die implizit oder sogar explizit eine Vertrauenskultur voraussetzen, um erfolgreich sein zu können. Abschließend werden zwei wesentliche Aspekte dieser Veränderungen, nämlich Autonomiezuwachs am Arbeitsplatz und Abbau von Hierarchien, sowohl als lernbedeutsam als auch als vertrauensbasiert charakterisiert. Es wird erörtert, inwiefern organisationales Vertrauen ein wichtiger Faktor für Lernmotivation und Lern-erfolg ist.

2 Vertrauen als Führungsinstrument

2.1 Vertrauen als Konstrukt

Bereits der Alltagsgebrauch des Vertrauensbegriffs zeugt von einem breiten Bedeutungsspektrum: Menschen vertrauen auf ihr Glück. Sie können ebenso Vertrauen in die Überparteilichkeit des Rechtsstaats oder in die moralische Integrität der Politiker, aber auch in ihre Lebenspartner setzen. Um diese Vielfalt einer systematischen Betrachtung zuzuführen, hat RIPPERGER eine Unterscheidung zwischen Zuversicht, Hoffnung, Zutrauen und Vertrauen getroffen², der wir im Weiteren folgen wollen. Alle Begriffe stehen für eine Reaktion auf Ungewissheiten.

Dabei gilt *Zuversicht* als eine generelle Reaktion auf die Unsicherheiten des täglichen Lebens. *Hoffnung* bezieht sich auf Risiken, die nicht an das spezifische Verhalten anderer Akteure gebunden sind, wie das Verlustrisiko beim Lottospiel. *Zutrauen* ist mit Erwartungen in die Fähigkeiten eines anderen verbunden und spielt weiter unten bei der Analyse der vertrauensbasierten, lernförderlichen Organisation insofern eine Rolle, als es dem Vertrauen zeitlich vorangeht. Der Arbeitgeber rechnet dem Arbeitnehmer die Qualifikationen zur Aufgabenerfüllung zu. Diesem Zutrauen muss aber nicht zwangsläufig ein Vertrauen in die wohlwollenden Absichten des Arbeitnehmers bezüglich der kooperativen Vertragserfüllung folgen. Das *Vertrauen* als vierte Kategorie ist eine Reaktion auf ein Risiko, welches aus den unbekanntem Absichten des Interaktionspartners resultiert. Beispielsweise kann der Arbeitgeber seinen Mitarbeitern vertrauenswürdige Verhaltensintentionen statt einer Neigung zum Opportunismus (s.u.) unterstellen und umgekehrt.

Da das Vertrauen als Reaktion auf ein Risiko verstanden wird, ist i.d.R. von einer intentionalen Handlung auszugehen, wie es in der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Vertrauens- theorie gängige Praxis ist.³ Bei LUHMANN heißt es in Einklang mit der RIPPERGERSchen Auffassung: „Vertrauen ist eine Lösung für spezifische Risikoprobleme.“, und: „Man kann vermeiden, ein Risiko einzugehen, aber nur wenn man gewillt ist, auf die damit verbundenen Vorteile zu verzichten.“⁴

2 Vgl. dies. 2003, S. 34 ff. Siehe auch Luhmann 2001.

3 Für den wirtschaftswissenschaftlichen Zugang zum Vertrauensbegriff steht beispielhaft die Literatur der Neuen Institutionenökonomie im allgemeinen, wie z. B. Erlei/Leschke/Sauerland 1999, Richter/Furubotn 1999 und Göbel 2002. Vertrauen wird hier insbesondere als Fundamentum und Ausdruck von Sozialkapital abgehandelt. Im Speziellen beschäftigt sich Ripperger 2003 umfassend mit dem Thema im ökonomischen Zusammenhang. Grundlegende soziologische Arbeiten stammen von Coleman 1995, insbes. S. 115 ff., und Luhmann 1973.

4 Luhmann 2001, S. 144 u. 148.

In der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit einem anderen liegt die Chance eines besonderen Nutzens, dem ein Verlustrisiko gegenübersteht. Diese Interpretation des Vertrauens als rational-kalkulierende Erwartung stößt ebenso auf Kritik, wie die Annahme die Vertrauensgabe sei grundsätzlich intentional.

Manche Kritiker formulieren rigoros, von Vertrauen könne man prinzipiell nur sprechen, wenn der Vertrauensgeber die Konsequenzen seiner Haltung nicht reflektiere: „Das Vertrauen ist gerade dann zu sich gekommen, wenn es als ein solches nicht bewusst ist, wenn es ohne einen Akt expliziter Reflexion anderen entgegengebracht werden kann. Man könnte sogar soweit gehen zu behaupten, dass ein reflexiv gewordenes Vertrauen (...) kein Vertrauen ist (...).“⁵ In dieser restriktiven Sichtweise ist die Vertrauensgabe auf ein affektives Moment reduziert. Vielleicht ließe sich noch eine handlungsleitende Komponente damit vereinbaren, keinesfalls aber eine kognitive. Diese Form des Vertrauens ohne Risikobewusstsein und Vorteilsabwägung soll im Weiteren als „personales Vertrauen“ bezeichnet und nicht näher berücksichtigt werden. Es ist als ein an die Persönlichkeit des anderen gekoppeltes Vertrauen zu verstehen, das eine starke persönliche Bindung der handelnden Individuen zueinander voraussetzt. Für die Betrachtung vertrauensbasierter Organisationen ist diese Einschränkung nicht zielführend, da die Bindung zum jeweils anderen hier stärker auf gemeinsamen Interessen beruht, als auf einer emotional-persönlichen Beziehung.⁶

Offensichtlich kommen situationsspezifisch unterschiedliche Vertrauensintensitäten zustande. So sollte ein Lebenspartner nach Auffassung der Individuen andere vertrauenswürdige Eigenschaften aufweisen als ein Politiker oder ein Vorgesetzter.⁷ Ein sich nicht bewusstes und personales Vertrauen ist in erster Linie in primären sozialen Systemen, wie der Familie, dem Freundeskreis usw. vorzufinden. Unternehmen werden dagegen als eher sozialkapitalarme Sekundärsysteme betrachtet, auch wenn die nicht zu unterschätzende Bedeutung sozialer Beziehungen für das Funktionieren des Systems Unternehmung bekannt ist.⁸ Dennoch gilt häufig der Grundsatz „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.“

Die unterschiedlichen Formen und Intensitäten von Vertrauen äußern sich nicht nur situationsspezifisch, sondern werden zudem durch die Menge der Interaktionspartner beeinflusst. Beispielsweise gibt es ein *generalisiertes Vertrauen* der Individuen in ihre Mitmenschen allgemein.⁹ Demgegenüber steht das *personale*

5 Hartmann 2001, S. 25. Zu welcher unterschiedlichen Urteilen Autoren kommen können, zeigen die Beiträge Offes und Baiers im selben Band. Für Offe ist Vertrauen „ein durch und durch kognitives Phänomen.“ Ebd. S. 201. Baier unterscheidet statt dessen ein bewusstes, ein bewusstes, aber nicht gewähltes und ein unbewusstes Vertrauen. Für die Autorin existiert z. B. neben dem bewussten Vertrauen so etwas wie ein absolutes Urvertrauen, mit dem Kinder, aus dem Mutterleib kommend, ausgestattet seien. Vgl. ebd., S. 59.

6 Etwas anders beurteilt dies Geramanis 2002, S. 92, der einen Bedarf zur Vertrauensbildung auf persönlicher Ebene auch im Unternehmen sieht, während im vorliegenden Beitrag vertrauenswürdige, institutionelle Rahmenbedingungen im Vordergrund stehen, ohne zu vergessen, dass diese nur Bestand haben können, wenn die Organisationsmitglieder sich entsprechend verhalten.

7 Vgl. Schweer/Thies 2003, S. 9 f.

8 Grundlegend: Granovetter 1985.

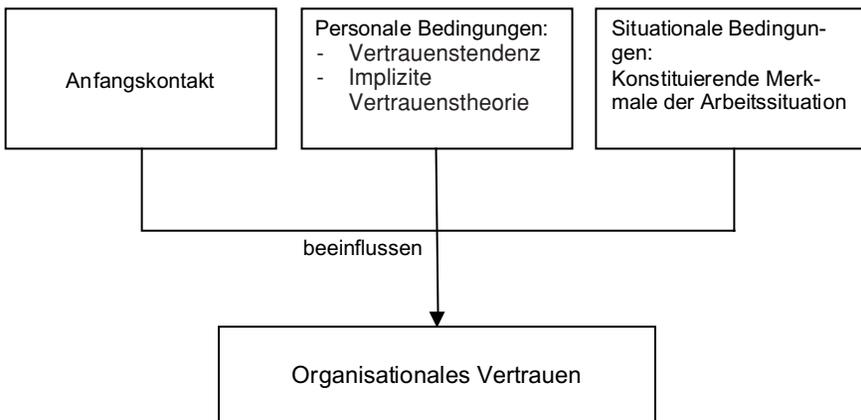
9 In diesem Zusammenhang untersuchen Soziologen seit Jahrzehnten, inwieweit Menschen grundsätzlich ihren Mitmenschen vertrauen und schließen auf die Entwicklung des Sozialkapitalbestands in einer Gesellschaft rück. Der Erhebung liegen die Aussagen „Den meisten Menschen kann man vertrauen“ und „Im Umgang mit anderen Menschen kann man nicht vorsichtig genug sein“ zugrunde. Für verschieden Staaten sind die Ergebnisse nachlesbar in dem Sammelband von Putnam (Hrsg.) 2001.

Vertrauen in eine bestimmte Person. Als dritte Kategorie mit Blick auf die Adressaten des Vertrauens lässt sich schließlich ein *organisationales Vertrauen* beschreiben, das innerhalb abgegrenzter Gruppen Bedeutung erlangt. Dazu zählen Schulklassen ebenso wie Syndikate und nicht zuletzt Unternehmen. Diese Art des Vertrauens bezieht sich zum einen auf intraorganisationale Beziehungen zwischen den Mitgliedern und zum anderen auf ein allgemeines Vertrauen gegenüber der Organisation und den institutionalisierten Prozessen und Normen.¹⁰

Im Funktionsgefüge einer Unternehmung besitzt Vertrauen also einen Zwittercharakter und umfasst eine personale und eine institutionelle Komponente. Die Komponenten sind nicht substitutiv zu verstehen. Denn weder kann aus Sicht des Unternehmens ein Interesse daran bestehen, dass die Mitarbeiter beispielsweise ihrem Vorgesetzten vertrauen, den für diesen gültigen Rahmenbedingungen des Handelns aber misstrauen, noch daran, dass sie zwar der Organisation allgemein, nicht aber ihrem Vorgesetzten vertrauen. In erster Linie wird die Unternehmensführung mittels der Setzung institutioneller Randbedingungen (z. B. Grad der Arbeitsautonomie des Einzelnen) und über die Personalauswahl Einfluss auf die organisationale Vertrauensatmosphäre nehmen können.

Vertrauensvolle Kooperation beruht zu einem guten Teil auf von den Interaktionspartnern geteilten Normen und Werten.¹¹ Darüber hinaus wirken auf ein Vertrauensverhältnis individuelle Antezedenz-Bedingungen und die Umstände des Anfangskontakts der Beteiligten. In Anlehnung an SCHWEERS differentialpsychologischen Ansatz zur Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden¹² lassen sich analog für den Aufbau organisationalen Vertrauens drei Merkmale ableiten (Abb. 1). Die in der Abbildung aufgeführte Vertrauenstendenz bezeichnet die grundsätzliche Überzeugung einer Person, Vertrauensbeziehungen aufbauen zu können, und die implizite Vertrauenstheorie bezeichnet die Erwartungen der Person an das Verhalten der Interaktionspartner.¹³

Abb. 1: Antezedenz-Bedingungen organisationalen Vertrauens



10 Vgl. Schweer/Thies 2003, S. 57.

11 Vgl. Gambetta 2001, S. 232 f. und Geramanis 2002, S. 37.

12 Vgl. Schweer 1997, S. 4 ff.

13 Vgl. ebd.

Die situationalen Antezedenz-Bedingungen sind die von der Unternehmensführung konstruierbaren Voraussetzungen organisationalen Vertrauens. Ihnen gelten die weiteren Ausführungen vorrangig. Da sie bewusst und zielorientiert zur Realisierung eines beiderseitigen Nutzens geformt werden, steht ein kalkulierender Vertrauensbegriff im Mittelpunkt, wobei keineswegs außer Acht gelassen werden sollte, dass alle Vertrauenserwartungen prinzipiell eine kognitive, eine affektive und eine behavioristische Komponente haben.¹⁴ Dennoch steht in Geschäftsbeziehungen, also auch im Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis, das kalkulierend-abwägende Moment im Vordergrund. Der Vertrauensgeber ist sich des mit seiner Handlung verbundenen Risikos bewusst. Er vollzieht sie trotz der Verlustgefahr in Abhängigkeit von der Erwartungswahrscheinlichkeit eines reziproken Verhaltens und von der Höhe des damit verbundenen Nutzens.¹⁵ Als Basis für die weiteren Ausführungen dient deshalb folgende Definition: „Vertrauen ist die freiwillige Erbringung einer riskanten Vorleistung unter Verzicht auf explizite vertragliche Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen gegen opportunistisches Verhalten in der Erwartung, dass sich der andere, trotz Fehlens solcher Schutzmaßnahmen, nicht opportunistisch verhalten wird.“¹⁶

2.2 Der strategische Einsatz von Vertrauen in Unternehmen

RIPPERGER untersucht Organisationsprinzipien. Ihre Definition ist deshalb besonders für die Betrachtung eines strategischen Einsatzes von Vertrauen in Unternehmen geeignet. Sie hat einen heuristischen und keineswegs einen normativen Anspruch. Der Vertrauensbegriff entzieht sich so einer moralisierenden Kritik¹⁷, die Vertrauen überhöht einen rein affektiven Charakter zuspricht. Vorliegend gilt die Annahme, die Abwesenheit von Reflexion sei typisch für spontanes Alltags Handeln gegenüber den Mitmenschen, nicht aber für langfristige, vertraglich fixierte Beziehungen. Solche Beziehungen sind extrapersonalen Zielen (Unternehmensziele) und Zwecken (Erbringung der betrieblichen Leistung) unterworfen¹⁸ und haben den Charakter von Kooperationsvereinbarungen. Sie unterliegen außerdem einer Rationalitätsverpflichtung (rationaler Mitteleinsatz, effiziente Ablauforganisation u.a.m.). In diesen Funktionszusammenhängen ist die Vertrauensgabe ebenfalls als Ergebnis einer rationalen Wahlhandlung zu sehen. Anhand von fünf Argumentationssträngen soll erläutert werden, weshalb Vertrauen neben oder statt tradierter, hierarchieinduzierter Maßnahmen einen festen Platz in der Personalführung beanspruchen kann:

14 Vgl. Schweer 1997, S. 3 und Ripperger 2003, S. 96.

15 Vgl. Gambetta 2001, S. 218 f. und Schweer/Thies 2003, S. 19.

16 Ripperger 2003, S. 45.

17 Charakteristisch sind hierfür die Ausführungen BAIERS 2001, S. 70, für welche die „Moralphilosophie des Gefangenendilemmas“, das auf ähnlichen Verhaltensannahmen beruht wie das Konstrukt kalkulierenden Vertrauens, „degeneriert“ ist. Das äußere sich in der Konzentration auf Trittbrettfahrertum (Gefangenendilemma) und Opportunismus (Vertrauensbegriff). Lösungen beruhen dann immer auf Freiwilligkeit, Formalität und Reziprozität und ließen affektive Verhaltensregulationen sowie unbewusstes Verhalten außer Acht.

18 Was nicht heißt, dass die Betroffenen nicht auch persönliche Ziele im Rahmen des Kooperationsverhältnisses verfolgen können, wie z. B. das Ziel der Selbstverwirklichung.

1. Jede Kooperation beruht auf einem Mindestmaß an Vertrauen.
2. Vertrauen dient als Regulationsmechanismus des impliziten Vertrags.
3. Vertrauen kann Kontrollen und monetäre Anreize als Reaktion auf das Risiko opportunistischen Verhaltens substituieren.
4. Die mit einer Kooperation verbundenen Nutzenerwartungen sind die Basis intentionalen Vertrauens.
5. Die Vertrauensgabe setzt eine Vertrauensspirale in Gang.

1. In der Spieltheorie werden in so genannten Kooperationsspielen die Spielzüge der Akteure erfasst und auf den Erfolg für den Einzelnen hin bewertet.¹⁹ Vertrauen entsteht danach durch einen kooperativen Spielzug, der erwidert wird, was erneut eine kooperative Handlung auslöst usw. GAMBETTA weist zu Recht darauf hin, dass alle Spiele dieser Art ein Mindestmaß an Vertrauen voraussetzen und es nicht erst generieren. „Wenn das Spiel keine Vergangenheit hat, dann ist ein erster kooperativer Zug essentiell, um es auf eine richtige Bahn zu bringen; bedingungsloses Misstrauen wird einen solchen Zug aber nie nach sich ziehen.“²⁰ Kooperative Spielzüge werden im Gegenteil deshalb initiiert, weil es gemeinsame soziale Erwartungen der Interaktionspartner gibt und weil der Akteur überzeugt davon ist, sein Gegenüber reagiere wohlwollend auf seine Vorleistung. Wenn auch das Vertrauen nicht blind geschenkt und eine Nutzenüberlegung des anderen einkalkuliert wird, *so setzt dennoch jede Kooperation ein Mindestmaß an Vertrauen voraus.*²¹

2. Die strategische Bedeutung des Steuerungsinstruments Vertrauen resultiert darüber hinaus aus der Unvollständigkeit einklagbarer Vertragsbedingungen. *Vertrauen dient als Regulationsmechanismus für die Leerstellen des expliziten Vertrags.* Die Unvollständigkeit eines langfristig angelegten Kontrakts ist eine nicht überwindbare Nebenbedingung seiner Formalisierung, weil sich nicht alle Eventualitäten des Arbeitsverhältnisses im Voraus regeln lassen. Deshalb enthalten alle Arbeitsverträge implizite Anteile, die auf wechselseitigen Erwartungen beruhen und nicht gerichtlich durchgesetzt werden können. Für diesen Teil der Vereinbarung verzichtet die Arbeitgeberseite auf Kontrollen und direkte Steuerung, und die Mitarbeiter führen aus, was von ihnen unausgesprochen erwartet wird.²² Die Beteiligten orientieren sich am Geist des Vertrags. Tun sie es nicht, bezeichnet das die Wirtschaftswissenschaft als Opportunismus.

Der bewusste Verzicht auf Kontrollversuche entspricht einer intentionalen Vertrauensgabe, erhöht die Reputation des Unternehmens in den Augen des Arbeitnehmers, bestärkt bei ihm eine positive Einstellung²³ und sollte durch eine „reziproke Eskalation des Vertrauens“²⁴ die Einhaltung des impliziten Vertrags bewirken. Inwieweit die expliziten oder impliziten Vertragsbestandteile überwiegen,

19 Grundlegend: Axelrod (1984) 2000; siehe aber auch: Fehr/Schmidt 1999.

20 Gambetta 2001, S. 225.

21 In der neueren Literatur beschäftigen sich die Sozialwissenschaften mit diesem Thema unter dem Stichwort „Sozialkapital“. Sozialkapital wird nicht nur als Maß des Vertrauens interpretiert, sondern auch deshalb als „Kooperationskapital“ bezeichnet, weil es als institutionelle Bedingung jeder Kooperation angenommen wird. Vgl. z. B. Göbel 2002, S. 264.

22 Vgl. Sprenger 2002, S. 98.

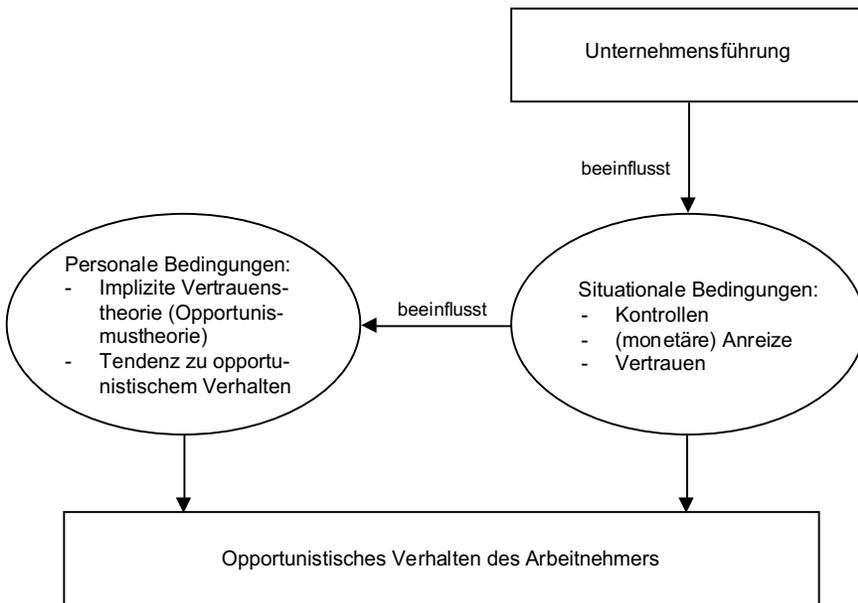
23 Vgl. Steinmann/Olbrich 1998, S. 107.

24 Schweer 1997, S. 3.

hängt von der Art der Tätigkeit ab. Es gilt: Je höher der Grad an Autonomie des Mitarbeiters, desto umfangreicher sind die nicht kontrahierten Vereinbarungen, wie beispielsweise bei Mitarbeitern in der Forschung oder im Außendienst.

3. Das Konstrukt des Opportunismus spielt speziell in der Neuen Institutionenökonomie eine Rolle.²⁵ Sie geht davon aus, dass eigennutzorientierte Subjekte eine Tendenz zu opportunistischem Verhalten besitzen. Das damit verbundene Risiko führt zu präventiven Aktivitäten der Interaktionspartner. Da die mikroökonomische Literatur sich in erster Linie mit den Problemen des defektiven Verhaltens der Arbeitnehmer (Agenten) auseinandersetzt, hat sie sich intensiv den Gegenmaßnahmen des Arbeitgebers (Prinzipal) gewidmet, die alle dem Reiz-Reaktions-Schema folgen und sich zwei Gruppen zuordnen lassen: Kontrollen und monetäre Anreize.²⁶ *Vertrauen als Reaktion auf das Risiko opportunistischen Verhaltens* spielt dagegen höchstens eine untergeordnete Rolle. Die Wirkungsweise der drei Alternativen, mit denen die Unternehmensführung dem Opportunismus begegnen kann, zeigt in Anlehnung an Abbildung 1 folgendes Bild (Abb. 2).

Abb. 2: Antezedenz-Bedingungen von Opportunismus im Unternehmen und mögliche Gegenstrategien



25 Einer ihrer exponiertesten Vertreter definiert den Opportunismus als „Verfolgung des Eigeninteresses unter Zuhilfenahme von List. Das schließt krassere Formen mit ein, wie Lügen, Stehlen und Betrügen, beschränkt sich aber keineswegs auf diese.“ Williamson 1990, S. 54.

26 Vgl. beispielhaft Milgrom/Roberts 1992 und Seeber 2001.

Monetäre Anreize, wie Leistungslöhne, Prämien für die Erreichung vereinbarter Ziele etc., und Kontrollen, wie Arbeitsbeobachtung, rigide Prozessregulierung etc., sind institutionelle Arrangements²⁸, die ausschließlich auf extrinsische Motivation und/oder negative Sanktionen setzen. Das Problem besteht darin, dass sie nicht nur kein Vertrauen produzieren²⁹, sondern im Gegenteil kontraproduktiv wirken und eine Misstrauensspirale in Gang setzen können.³⁰ Solchen Ansätzen liegt eine prinzipielle Misstrauensneigung zugrunde. Statt dessen lässt sich aber auch annehmen, „dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.“³¹ Auf dieser Annahme beruht der Einsatz von Vertrauen als Steuerungsinstrument. Es besitzt eine bindende Kraft und stellt eine unspezifische, generalisierende Form der Verhaltenskontrolle dar. Die *Vertrauensgabe* erhöht die Hemmschwelle für Opportunismus und *kann extrinsische Anreize substituieren*. Sie bleibt allerdings mit einem Risiko behaftet. Eine vertrauenswürdige Erwidrung ist nie garantiert. Zudem steigt für den Vertrauensnehmer der Defektionsgewinn je größer das in ihn gesetzte Vertrauen ist. Damit deutet sich an, dass blindes Vertrauen unangebracht ist.³² Extrinsische Anreize könne die Vertrauensgabe ergänzen, wenn sie das Vertrauen nicht zerstören, sondern die intrinsische Leistungsmotivation unterstützen.³³

4. In einem Vertragsverhältnis haben die Partner in der Regel einen Pool miteinander vereinbarter Interessen. Die üblicherweise an gemeinsamen Zielen ausgerichtete Interessenkompatibilität – nicht Interessenkongruenz – ist Voraussetzung für Vertrauen. Für jeden Akteur bringt eine von ihm signalisierte Vertrauenswürdigkeit Nutzen. Der Arbeitnehmer auf der einen Seite erwirbt z.B. Kredit für zukünftige Handlungen, wehrt dadurch direkte Kontrollen ab, erhält Spielräume für Nonkonformität, fühlt sich anerkannt, seine Reputation nimmt zu u.a.m.³⁴ Das alles sind *Nutzengewinne*. Der Nutzen des Arbeitgebers auf der anderen Seite liegt allgemein in der Erfüllung der impliziten Vertragsbestandteile und in einer Senkung der Transaktionskosten³⁵.

Konkret zeigten empirische Untersuchungen außerdem folgende positive Korrelate erlebten Vertrauens im Arbeitsverhältnis, die dem Unternehmen und dem Mitarbeiter zugute kommen:

27 Vgl. Steinmann/Olbrich 1998, S. 107, und Frey 1997, S. 23.

28 Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Anreizstrukturen erfolgt bei Bickenbach/Soltwedel 1996; Kräkel 1999, S. 216 f., und Seeber 2001.

29 Vgl. Granovetter 1985, S. 489.

30 Vgl. Ripperger 2003, S. 70.

31 Deci/Ryan 1993, S. 229.

32 Theoretisch ließe sich eine optimale Vertrauensintensität ermitteln. So haben Gebert/Boerner/Lanwehr 2001 ein Optimum für die Offenheit von Organisationen hergeleitet.

33 Vgl. Frey 1997, S. 94, und Piezzi 2002, S. 88.

34 Vgl. Offe 2001, S. 258.

35 Transaktionskosten sind alle Kosten der Organisationsnutzung, wie Kommunikations- und Überwachungskosten. Vgl. Richter 1994, S. 5 ff. Im Hinblick auf die direkten Kosten verhält sich die Vertrauensgabe neutral. Es entstehen keine eigenen Personal- oder Sachkosten. Erfasst werden müssten die Opportunitätskosten, die dadurch entstehen, dass sich eine gewisse Anzahl Arbeitnehmer entgegen der Annahme als nicht vertrauenswürdig erweist.

- höhere Arbeitsmotivation und -zufriedenheit,
- Verbundenheit mit dem Unternehmen,
- höhere Effizienz der Arbeitsabläufe,
- höhere Qualität der kommunikativen Prozesse und
- verbessertes Problemlöseverhalten.³⁶

Insbesondere der letzte Punkt weist bereits auf die Bedeutung des Vertrauens für das Lernen am Arbeitsplatz hin (s. Abschnitt 3.2).

5. Ebenso wie Kontrollen eine Misstrauensspirale initiieren können, kann das geschenkte Vertrauen eine *Vertrauensspirale* in Gang setzen. Wird eine Vertrauenshandlung nicht enttäuscht, intensiviert sich das „erlebte Vertrauen und weitere Vertrauenshandlungen gewinnen an Wahrscheinlichkeit.“³⁷ In der Literatur herrscht die Ansicht vor, die Unternehmensführung sollte den ersten Schritt tun. Sie kann so Vertrauenswürdigkeit in einer an sich sozialkapitalarmen Umgebung signalisieren und demonstriert als die Mächtigere in einer asymmetrischen Beziehung Verwundbarkeit. Rangniederere wird zum einen schnell strategisches statt echtes Verhalten unterstellt und sie erleben sich zum anderen als abhängig, weshalb sie weniger zu einseitigen Vorleistungen bereit sind.³⁸

Es bleibt das Problem, dass Vertrauen weder gekauft, befohlen, inszeniert, gelehrt oder gelernt werden kann.³⁹ Intraorganisational spielt der affektive, personale Aspekt eine bedeutende Rolle. Vertrauen zu signalisieren (Fehler zugeben, Freiräume zugestehen, echt sein etc.), ist eine Daueraufgabe für Vorgesetzte in fragilen, vertrauensarmen Sekundärsystemen, um Stabilität herzustellen. Dies gilt umso mehr, als die äußeren Umstände – Mobilität der Arbeitnehmer, unpersönliche Großunternehmen, entgrenzte Organisation – den Aufbau von Vertrautheit erschweren. „Der kurze Zeitrahmen moderner Institutionen begrenzt das Reifen formlosen Vertrauens.“⁴⁰

3 Lernen am Arbeitsplatz

3.1 Lernende Mitarbeiter in sich verändernden Arbeitsprozessen

Die steigende Bedeutung von Humankapital, so die ökonomische Diktion, ist auf allen Ebenen wirtschaftlichen Handelns zu beobachten. Neu organisierte Arbeitsprozesse als Antwort auf sich verändernde Rahmenbedingungen des Wirtschaftens⁴¹ benötigen anpassungsfähige und innovationsbereite Mitarbeiter (Mesoebene). Beispielhaft stehen für den Bedeutungsgewinn außerdem eine Standort- und eine Bildungspolitik, die als zentrale Strategie die weitere Bildungsexpansion propagieren (Makroebene), und die Notwendigkeit von individuellen Investitionen in Humankapital (Mikroebene), wie die Relevanz des Bildungsabschlusses für die

36 Vgl. die Rezeption verschiedener Untersuchungen bei Schweer/Thies 2003, S. 59 f.

37 Schweer/Thies 2003, S. 13.

38 Vgl. Ripperger 2003, S. 71, Anm. 10, und Schweer 1997, S. 8.

39 Vgl. Gambetta 2001, S. 230; Hartmann 2001, S. 34, und Werner 2003, S. 46.

40 Sennett 1998, S. 28.

Arbeitsmarktfähigkeit demonstriert. Diese Entwicklungen werden als hinlänglich bekannt angenommen und deshalb nur insoweit dargestellt, wie sie sich als ursächlich für eine Forderung nach Lernen am Arbeitsplatz und für die Inanspruchnahme lernender Mitarbeiter erweisen.

Die neuen Wettbewerbsbedingungen verändern das tradierte Produktionskonzept der deutschen Industrie, da die Reaktionen der Nachfragerseite gegenüber produktionsablaufbedingten Effekten für die innerbetrieblichen Prozesse an Wichtigkeit gewinnen. Dies führt zur Strategie der „flexiblen Kundenorientierung“. ⁴² Als Konsequenz wird die Ablauforganisation Konzepten unterworfen, die als „schlanke Organisation“, „Prozessorientierung“ oder „fraktales Unternehmen“ bekannt sind. ⁴³ Für alle Konzepte sind der Abbau von Hierarchien, die Dezentralisierung der Entscheidungsinstanzen, der Einsatz von Projektgruppen und eine Aufgabenerweiterung am jeweiligen Arbeitsplatz typische Kennzeichen. In der fraktalen Unternehmung als radikalster Ausprägung der genannten Strategien wird das Organisationsganze zugunsten sich selbst organisierender Teileinheiten weitgehend aufgelöst. Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sie den Mitarbeitern mehr als nur die Fachqualifikation abfordern und – wenn auch unterschiedlich intensiv – eine ausgeprägte Problemlösungskompetenz erwarten. ⁴⁴

Die Unternehmen befinden sich in einem permanenten Anpassungsprozess an eine sich verändernde Umwelt. Auf Individuen bezogen kann ein solcher Prozess als Lernen bezeichnet werden. Analog hierzu spricht die Literatur von der lernenden Organisation, deren organisatorisches Instrument ein systematisches Wissensmanagement ist. Wissensmanagement hat zum Ziel, die Wissenspotenziale des Unternehmens zu nutzen und erstreckt sich nicht nur auf die Förderung und Entwicklung von Humankapital, sondern auch auf die von Strukturkapital (z. B. implementierte Ablaufprotokolle) und von Kundenkapital (z. B. Kenntnisse über vorhandene oder fehlende Zusatznutzen eines Produktes). ⁴⁵

Zwar existiert weder eine stringente Theorie zur lernenden Organisation, noch eine eindeutige Definition. Dennoch besteht Konsens hinsichtlich der Annahme, sie sei zwingend auf individuelle Lernprozesse angewiesen. ⁴⁶ Lernen wird zum zentralen Terminus. Laut DEHNBOSTEL weist er in unserem Zusammenhang sechs Dimensionen auf: ⁴⁷

1. Ökonomische Dimension: Lernen sichert die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens.
2. Arbeitsorganisatorische-qualifikatorische Dimension: Arbeit fordert und fördert Lernen zugleich.

41 Die Veränderung lässt sich mit den Begriffen Technisierung, Globalisierung und Wissensgesellschaft beschreiben. Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Seeber 2000, S. 23 ff. und ders. 2001, S. 166 ff. Vgl. auch die dort zitierte Literatur.

42 Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky/Kupka 1998, S. 82.

43 Vgl. die Beschreibungen bei Harteis 2002, S. 54 ff.

44 Mit zunehmender Komplexität wandelt sich das Anforderungsprofil vom Facharbeiterkönnen über die Fähigkeiten der Systemregulierung bis hin zur Kompetenz des Problemlösers. Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky/Kupka 1998, S. 84 f. Anders ausgedrückt: Wissensarbeit gewinnt an Bedeutung. Vgl. Willke 1998, S. 365 f.

45 Vgl. Seeber 2000, S. 30 ff.

46 Vgl. Rosenstiel 2000, S. 147 und Harteis 2002, S. 62.

47 Vgl. ders. 2001, S. 178 ff.

3. Unternehmenskulturelle Dimension: Mitarbeiter sind sowohl Lernende, als auch Lehrende.
4. Lernorganisatorische Dimension: Lernen im Prozess der Arbeit nimmt zu.
5. Lerntheoretische Dimension: Lernprozesse werden um Konstruktionslernen und Intentionalität des Lernens erweitert.
6. Didaktisch-methodische Dimension: Es entstehen neue Lernformen und Lehrkonzepte.

Die Vieldimensionalität ist ein heuristisches Konstrukt, das durch eine Reihe empirischer Untersuchungen bestätigt wird. Von besonderem Interesse für die weiteren Ausführungen ist hierbei zunächst, dass der Mitarbeiter in Arbeitsprozesse eingebunden ist, die sich durch ihre Ganzheitlichkeit auszeichnen. Lernen und Arbeiten sind für den Mitarbeiter nicht mehr klar voneinander abgrenzbar und beides muss in zunehmendem Maß von ihm selbst organisiert werden.

Das letzte Weiterbildungsmonitoring des Instituts der deutschen Wirtschaft spiegelt diese Entwicklung ebenso wieder, wie der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Die nicht formalen, selbstorganisierten Lernformen machen ungefähr 50 % des gesamten Weiterbildungsvolumens aus.⁴⁸ Dazu zählen das Learning by Doing, das Selbststudium, der Erfahrungsaustausch mit Kollegen u.a.m.⁴⁹ Aber auch bei den von der Unternehmensführung initiierten Lernprozessen kommt es zunehmend zum Einsatz von Lernformen, die ein hohes Maß an Selbstorganisation erfordern. Klassische Formen, wie Trainee-Programme, das organisierte Einarbeiten, Auslandsaufenthalte usw. reichen nicht mehr aus, um den organisatorischen Wandel zu bewältigen. Auf dem Vormarsch sind prozessbegleitende Formen, wie Qualitätszirkel, Lerninseln, Coaching, Mentoring, Communities of Practice u.a.m., bei denen für die Beschäftigten nach eigener Aussage die Zuordnung zu Lernen oder Arbeiten nicht eindeutig möglich ist. Lernen und Arbeiten gehen ineinander über, wobei der Anteil der Personen zunimmt, die den informellen beruflichen Kenntniserwerb als Form des Arbeitens kennzeichnen.⁵⁰

Im Fokus der anschließenden Überlegungen zur Vertrauensbasierung der Arbeitsumgebung steht dieses Lernen am Arbeitsplatz. Das lediglich „arbeitsorientierte“ Lernen bleibt außer Betracht. Relevant sind stattdessen das „arbeitsgebundene“ und das „arbeitsverbundene“ Lernen.⁵¹ Dieser auch als Erfahrungslernen kennzeichnare Prozess ist nicht nur mit einem hohen Grad an Selbsttätig-

48 Vgl. Weiß 2003, S. 36.

49 Vgl. ebd. und Erpenbeck 2002, S. 218

50 Zu den Formen vgl. Weiß 2003, S. 37. Zur Frage der Zuordnung zu Arbeiten oder Lernen vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003, S. 198 ff. „Besonders kontrovers werden Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt usw. eingestuft. Jeweils etwa 46 % der Befragten halten dies eher für Lernen bzw. eher für Arbeiten; 8 % nehmen keine Zuordnung vor.“ (S. 198) Eine Bestätigung für die Neuorganisation des Lernens sind auch die Ergebnisse eines vom BIBB durchgeführten Forschungsprojektes zur Gruppenarbeit. Betriebe mit „strukturinnovativer Gruppenarbeit“, die als typisch für die lernende Organisation gelten soll, setzen auf arbeitsbegleitende Lernzirkel sowie prozessbegleitende Entwicklung von Fach- und Sozialkompetenz und beziehen die Erarbeitung von Problemlösungstechniken auf den Arbeitsprozess. Vgl. Markert 2001, S. 69.

51 Zu den Begriffen vgl. Harteis 2002, S. 90.

keit verbunden⁵², sondern auch mit einer zunehmenden Selbständigkeit der Mitarbeiter. Mehr Selbständigkeit bedeutet höhere Komplexität der Aufgaben bei einer niedrigeren Formalisierung durch Regeln und Vorschriften, ein umfassenderes Tätigkeitsfeld und nicht zuletzt ein stärkeres Maß an Selbstorganisation.⁵³

„Es ist naheliegend, dass ... die (im Sinne des Unternehmens) sinnvolle Nutzung dieser Freiheitsgrade von den Kompetenzen der Beschäftigten abhängig ist, ...“⁵⁴ Mit der partizipativen Organisationsentwicklung reagieren die Unternehmen jedoch nicht nur auf marktdiktierte Umwelteinflüsse, sondern auch auf die gewandelten Bedürfnisse der Arbeitnehmer. Arbeitshandeln ist für das Individuum nicht mehr allein Mittel zum Zweck, sondern ein „Medium zur Subjektentfaltung“⁵⁵. Dieser vom Mitarbeiter an die Arbeit herangetragene, normative Anspruch kann über die ökonomische Kooperation (Leistung – Gegenleistung) hinaus zu einer Interessenkompatibilität zwischen den Vertragspartnern führen, die den Aufbau einer Vertrauensatmosphäre in dem sekundären Sozialsystem Unternehmen erleichtert.

3.2 Vertrauen – Basis lernförderlicher Arbeitsbedingungen

Im Folgenden sollen konstituierende Merkmale der Arbeitssituation als situative Antezedenzbedingungen organisationalen Vertrauens (vgl. Abb. 1) mit Blick auf ihre Lernförderlichkeit analysiert werden. Sie stehen im Mittelpunkt, weil die Unternehmensführung sie beeinflussen kann und Vertrauen vorliegend als intentional einsetzbares Führungsinstrument gilt. Die hier betrachteten Merkmale lassen sich außerdem zwei Kategorien zuordnen, die beide evident mit einer Vertrauensgabe verbunden sind: die *Gewährung von Autonomie* und der *Abbau von Hierarchie*. Es ist deshalb offensichtlich, dass beide Maßnahmen mit der Gewährung von Vertrauen korrespondieren, weil zum einen der Zuwachs an Autonomie sich umgekehrt proportional zur Zahl der Regulierungen entwickelt. Autonomie und Kontrolle schließen sich aus⁵⁶, und Vertrauen ist gerade das Substitut expliziter Kontrolle, also integrativer Bestandteil autonomen Mitarbeiterhandelns. Zum anderen bedingt der Abbau von Hierarchien einen kooperativen Führungsstil, der wiederum in eine Vertrauenskultur eingebettet ist.

Eine Annahme zur Verknüpfung von Vertrauen und Lernen am Arbeitsplatz lautet also: Erlebte *Autonomie* ist einerseits Ausdruck geschenkten Vertrauens, und andererseits ist sie lernförderlich. Die These der Lernförderlichkeit stützt sich auf folgende Argumente:

- Autonomes Handeln stärkt die Lernmotivation.
- Autonomes Handeln fördert die Kompetenzentwicklung.
- Autonomes Handeln erlaubt Fehlerlernen.

52 Vgl. Dehnbostel 2001, S. 186.

53 Vgl. Erpenbeck 2002, S. 8.

54 Harteis 2002, S. 77. Die notwendige Selbstlernkompetenz hat eine kognitive (Können), eine motivationale (Wollen) und eine organisationale (Dürfen) Komponente. Vgl. Klein 2002, S. 76.

55 Geißler 2001, S. 219. Siehe dazu außerdem Markert 2001, S. 67.

56 „In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert.“ Deci/Ryan 1993, S. 225. Vgl. auch von Rosenstiel 2000, S. 153 f.

Auf die *Lernmotivation*, die wiederum eine Variable für Lernanstrengung und – effizienz ist, wirken personale (Motive, Handlungskompetenz) und situative Komponenten (Aufgabenmerkmale, soziale Einbettung). Eine positive Wirkung entfalten – so zeigen empirische Studien – situative Bedingungen, die das „Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit fördern.“⁵⁷ Die Erfahrung von Kompetenzzuweisung ist für den Mitarbeiter ein Zeichen des Zutrauens in seine Fähigkeiten; Handlungsspielräume und soziale Eingebundenheit zeugen von Vertrauen.

Die intrinsische Motivation ist zum einen Voraussetzung für anspruchsvolle Problemlösungen und zum anderen abhängig vom Selbstbestimmungsrad des Lernenden. Während extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um von der Handlung separierbare Konsequenzen herbeizuführen, werden intrinsisch motivierte Handlungen um ihrer selbst willen vorgenommen. Handlung und Ziel sind identisch.

Da sich die Lernwilligkeit unabhängig von der Extrinsität oder Intrinsität der Motivation nicht beobachtbar unterscheidet⁵⁸, könnte daraus der Schluss gezogen werden, der Einsatz geeigneter (monetärer) Anreize im Unternehmen könne zu dem gewünschten Lernen führen. Zweifellos können richtig eingesetzte Anreize einen höheren Leistungsausstoß stimulieren, aus dem wiederum ein Produktivitätszuwachs bei routinemäßigen Handlungen resultieren kann. Höhere Lernformen, die Reflexion und intensive kognitive Prozesse zur Problemlösung erfordern, setzen aber die intrinsische Motivation voraus. Der Mitarbeiter muss lösungsneugierig sein.⁵⁹ Empirische Untersuchungen zeigen, dass extrinsisch Motivierte zum Auswendiglernen neigen und nicht konzeptionell lernen, während intrinsisch Motivierte anspruchsvollere und effektivere Strategien, z. B. der Informationssuche und der Entscheidungsfindung, einsetzen. Das Gelernte wird eher dauerhaft gespeichert als bei extrinsischer Motivation.⁶⁰

Extrinsische Stimuli wie Prämien oder Auszeichnungen können die intrinsische Motivation verdrängen, wenn sie für eine ursprünglich intrinsisch motivierte Handlung angeboten werden. In der Konsequenz kann das zu einer Senkung der Leistung und einer Kreativitätsminderung führen. Besonders bedeutsam in unserem Zusammenhang ist jedoch der Verdrängungseffekt, der zustande kommt, wenn die Betroffenen Anreize als kontrollierend empfinden. Dazu zählen Drohungen, Verhaltensbeurteilungen und Verhaltensbeobachtungen, aber auch Belohnungen und sonstige geldwerte Leistungen, wenn die Mitarbeiter das Gefühl haben, die Anreize seien misstrauensinduziert.⁶¹ Diese Erkenntnisse demonstrieren, dass das Lernen am Arbeitsplatz, insbesondere höhere Formen des Lernens, des Vertrauens bedarf.

Intrinsisch motivierte Handlungen sind „Prototypen selbstbestimmten Verhaltens“⁶². Selbstbestimmung korreliert positiv mit dem Autonomieerleben. Eine Autonomiesteigerung führt zu einer Unterstützung intrinsischer Motivation. Durch

57 Piezzi 2002, S. 92. Vgl. zu den Variablen der Lernmotivation ebd., S. 76 ff.

58 Vgl. Piezzi 2002, S. 87.

59 Vgl. Frey 1997, S. 96.

60 Vgl. Piezzi 2002, S. 87.

61 Zum Verdrängungseffekt vgl. Deci/Ryan 1993, S. 226; Frey 1997, S. 15 ff.; Piezzi 2002, S. 87 ff. und Seeber 2001, S. 172 f.

62 Piezzi 2002, S. 88.

die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, die auf der Vertrauensgabe basieren, kann die Unternehmensführung die vorhandene Lernmotivation und das für Innovationen notwendige problemlösende Lernen nachhaltig stützen.

Adäquate Rahmenbedingungen fördern nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die *Kompetenzentwicklung*. Die arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung als Ausdruck eines ganzheitlichen Verständnisses beruflicher Qualifizierung hängt von einem Tätigkeitsfeld ab, das ausreichende Handlungserfordernisse bereitstellt, das selbständige Zielfindungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erlaubt und das Gelegenheiten zur kooperativen Bearbeitung von Problemen zulässt. Mit dieser empirisch erfassten Zustandsbeschreibung korrespondiert das subjektive Erleben der Betroffenen. Ein Arbeitsumfeld empfinden sie dann als kompetenzfördernd, wenn es Entscheidungsfreiräume gewährt, hohe Arbeitsanforderungen stellt, Personalverantwortung zuspricht und abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben beinhaltet.⁶³ „Kompetenzentwicklung erfolgt damit in Selbstorganisationsprozessen.“⁶⁴ Die Gewährung von Handlungsspielräumen hat also einen motivationalen und einen kognitiven Aspekt der Lernförderung. Es zeigt sich im Übrigen auch, dass die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen, deren Arbeit anspruchsvoller geworden ist, um 28 Prozentpunkte (formal-organisierte Weiterbildung) bzw. 25 Prozentpunkte (informelle Weiterbildung) höher liegt, als in der Referenzgruppe, in der kein Anspruchszuwachs zu verzeichnen war.⁶⁵

Die *Fehlerkultur* eines Unternehmens steht in einem engen Zusammenhang mit der Selbstorganisationsmöglichkeit der Mitarbeiter. Sie wird als ein situativer Indikator für das Ausmaß der Lernförderlichkeit betrachtet. ‚Produktive‘ Fehler bringen den Lernprozess voran. Produktiv sind sie, wenn ihnen ein Reflexionsprozess folgt, in dem die Fehler analysiert werden und das Ergebnis der Analyse rückgekoppelt wird in die Ausgangslage zukünftiger Handlungen. ‚Unsinnige‘ Fehler zeichnen sich durch ihre permanente Wiederholung aus. „Unsinniges Fehlermachen ist ebenso häufig wie der Versuch seitens der Lehrenden bzw. der Vorgesetzten, ein Fehlermachen überhaupt verhindern zu wollen.“⁶⁶ Die Fehlerkultur in einem Unternehmen lässt sich also über den Umgang mit Fehlern und über den Stellenwert, der dem Fehlerlernen eingeräumt wird, operationalisieren.⁶⁷ Entscheidungsspielräume sollten Fehlertoleranz implizieren. Das Unternehmen vertraut auf die zielführende Lernbereitschaft des Mitarbeiters.

Das Zwischenfazit kann lauten: Durch Autonomiezugeständnisse gestaltet die Unternehmensführung die situativen Bedingungen für vertrauenswürdigen Verhalten und schenkt zugleich Vertrauen. Die Gabe erfolgt, da der Arbeitgeber das Risiko der Nichterfüllung impliziter Vertragsbestandteile minimieren will. Implizit fordert er Lernbereitschaft. Seine Nutzenerwartung liegt in dem zukünftigen Lernerfolg in Form von Innovation, Effizienzgewinnen etc. Das Vertrauen substituiert andere Anreizformen zur Risikosenkung, weil diese die implizit erwartete Lernbereitschaft mindern könnten. Die Nutzenerwartungen sind gegenseitig, da auch der Arbeitnehmer vielfältige Vorteile aus der Kooperation zieht. Das Vertrauen besitzt

63 Eine ausführlichere Beschreibung der Ergebnisse empirischer Studien hierzu findet sich bei Harteis 2002, S. 29, 134 u. 198.

64 Erpenbeck 2002, S. 218.

65 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003, S. 177.

66 Oser 1999, S. 20. Vgl. dort auch die Ausführungen zur produktiven Fehleranalyse.

67 Vgl. Bauer u.a. 2004, S. 69.

somit alle oben angeführten Kennzeichen eines bewusst eingesetzten Führungsinstrumentes.

Autonomiezugeständnisse gehen in der Regel mit dem *Abbau von Hierarchie* Hand in Hand. Die Annahme, mit diesem Abbau gehe eine lernförderliche Gestaltung des Arbeitsumfeldes einher, erscheint trivial. Im Weiteren werden deshalb nur noch cursorisch das Führungsverhalten und die Wertegemeinschaft als Zeichen der Reduktion hierarchischer Abläufe gedeutet und im Hinblick auf ihre Implikationen für das Lernen und für die Vertrauensatmosphäre besprochen.

Organisationales Vertrauen beinhaltet nicht nur einen institutionalen, sondern auch einen personalen Aspekt. Dem Führungsstil ist eine herausragende Position bei der Generierung einer vertrauensvollen Atmosphäre beizumessen. Der Beitrag der Vertrauenskultur zur Lernförderung wurde bereits aus den Ausführungen zum Autonomiebedarf des Mitarbeiters deutlich. Er wird durch empirische Befunde bezüglich des Führungsverhaltens unterstrichen. Bereits 1973 kam eine belgische Studie zu dem Schluss, autoritäre Strukturen hemmten den Lerntransfer.⁶⁸ Bei einer Befragung von Arbeitnehmern zu kompetenzfördernden Arbeitsbedingungen wurde keine Antwort genannt, die den Wunsch nach einer stärkeren Führung impliziert hätte. Dagegen wünschten sich die Befragten die Unterstützung durch Vorgesetzte bei der Lösung von Problemen.⁶⁹ Die Art der Rückmeldung durch den Vorgesetzten ist dabei für die Steigerung der intrinsischen Motivation entscheidend. Sie ist hilfreich, wenn sie sich auf selbstbestimmte Handlungen bezieht. Eine Darbietung im kontrollierenden Stil ist dagegen kontraproduktiv.⁷⁰

SCHWEER forschte über die Vertrauensbeziehung zwischen Lehrendem und Lernendem und konnte fünf Verhaltensdimensionen isolieren, an denen die Vertrauenswürdigkeit des Lehrenden vom Lernenden gemessen wird:⁷¹

- persönliche Zuwendung,
- fachliche Kompetenz und Unterstützung,
- Respekt gegenüber dem Lernenden,
- Zugänglichkeit,
- Aufrichtigkeit.

Vertrauen die Lernenden dem Lehrenden, sind sie eher bereit sich im Unterricht zu engagieren und schätzen abschließend ihren Lernerfolg höher ein.⁷² In einem Analogieschluss lassen sich für die Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter ähnliche Dimensionen als lernbedeutsam vermuten. Die Ergebnisse eines Forschungsprojektes am Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) zur Gruppenarbeit – einem Organisationsinstrument, bei dem „die Integration von Lernen und Arbeiten gewissermaßen zum Programm erhoben“⁷³ wird – stützen die Vermutung. Laut dieser Studie sind hierarchiefreie Kooperationsbeziehungen ent-

68 Referiert bei Piezzi 2002, S. 134. Interessanterweise sind die weiteren hemmenden Variablen nahezu alle Merkmale, die auf ein defizitäres Vertrauensklima hinweisen: Machtverteilung nicht proportional zu Kompetenz und Verantwortung, Überdetermination des Verhaltens durch die Organisation, ungenügende Kommunikationsstruktur.

69 Vgl. Harteis 2002, S. 198.

70 Vgl. Deci/Ryan 1993, S. 230 f.

71 Vgl. Schweer 1997, S. 6.

72 Vgl. ebd., S. 9.

73 Dehnbostel 1995, S. 191.

scheidende Erfolgsfaktoren für die Gruppenarbeit. Alle Betroffenen betonen zudem die Wichtigkeit der Vertrauensbildung auf allen Ebenen.⁷⁴ Zusammenfassend für mehrere Projekte am BIBB konstatiert NOVAK: „Organisationales Lernen im lernenden Unternehmen kommt deshalb nicht umhin, die betrieblichen Macht- und Herrschaftsdimensionen in einem hierarchieübergreifend angelegten Lernprozess aufzugreifen.“⁷⁵

In der bereits angeführten Befragung von Arbeitnehmern zu den für die Kompetenzentwicklung förderlichen Rahmenbedingungen ließ sich auch die Relevanz einer Orientierung an gemeinsamen Werten erkennen.⁷⁶ Gemeinsame Werte entstehen aus dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und aus einer hierarchieebenenübergreifenden Kooperation. Im Zusammenwirken einer Autonomie gewährenden Organisationsgestaltung und einem Sozialsystem mit flachen Hierarchien kann eine Vertrauenskultur entstehen, in der die externalen Werte des Unternehmens internalisiert werden. Sobald die Akteure Normen in ihr Wertesystem überführt haben, die dem Vertrauensschutz dienen, handeln sie im vorgegebenen Rahmen vertrauenswürdig, da sie hierzu eine intrinsische Motivation besitzen.⁷⁷ Auf diese Weise bringen die Mitarbeiter die vertraglich implizit geforderte Lernbereitschaft am Arbeitsplatz ein.

Literatur

- Axelrod, Robert, Die Evolution der Kooperation, 5. Aufl., München 2000
- Baier, Annette, Vertrauen und seine Grenzen, in: Martin Hartmann und Claus Offe (Hrsg.), a.a.O., S. 37-84
- Baethge, Martin, Volker Baethge-Kinsky und Peter Kupka, Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive?, in: SOFI-Mitteilungen, Nr. 26, 1998, S. 81-97
- Bauer, Johannes, Dagmar Festner, Christian Harteis, Helmut Heid und Hans Gruber, Fehlerorientierung im betrieblichen Arbeitsalltag. Ein Vergleich zwischen Führungskräften und Beschäftigten ohne Führungsfunktion, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, H. 1, 2004, S. 65-82
- Bickenbach, Frank und Rüdiger Soltwedel, Freiräume schaffen – Motivation stärken – Potentiale fördern: Bausteine partizipativer Führung und Unternehmensorganisation. Kieler Diskussionsbeiträge 267, Februar 1996
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2003
- Coleman, James S., Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 1: Handlungen und Handlungssysteme, München 1995
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. Nr. 2, 1993, S. 223-238
- Dehnbostel, Peter, Bedeutungszuwachs des Lernens im Arbeitsprozeß, in: Rolf Dobischat und Rudolf Husemann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin 1995

74 Vgl. Markert 2001, S. 72.

75 Novak 2001, S. 105.

76 Vgl. Harteis 2002, S. 202.

77 Vgl. Ripperger 2000, S. 200.

- Dehnbostel, Peter, Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht, in: ders., Heinz-H. Erbe und Hermann Novak (Hrsg.), a.a.O., S. 175-194
- Dehnbostel, Peter, Heinz-H. Erbe und Hermann Novak (Hrsg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung, 2. durchgesehene Aufl., Berlin 2001
- Erlei, Mathias, Martin Leschke und Dirk Sauerland, Neue Institutionenökonomik, Stuttgart 1999
- Erpenbeck, John, Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen, in: Peter Dehnbostel u.a. (Hrsg.), Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung, Berlin 2002, S. 201-222
- Fehr, Ernst und Klaus M. Schmidt, A Theory of Fairness, Competition and Cooperation, in: The Quarterly Journal of Economics, August, 1999, S. 817-868
- Frey, Bruno S., Markt und Motivation. Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)Moral verdrängen, München 1997
- Gambetta, Diego, Kann man dem Vertrauen vertrauen?, in: Martin Hartmann und Claus Offe (Hrsg.), a.a.O., S. 204-237
- Gebert, Diether, Sabine Boerner und Ralf Lanwehr, Innovationsförderliche Öffnungsprozesse: »Je mehr, desto besser?«, in: Die Betriebswirtschaft, Jg. 61, Heft 2, 2001, S. 204-222
- Geißler, Harald, Organisationslernen – eine tragende Kategorie zur Verbindung von Organisationsentwicklung und Berufspädagogik, in: Peter Dehnbostel, Heinz-H. Erbe und Hermann Novak (Hrsg.), a.a.O., S. 217-242
- Geramanis, Olaf, Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource, Stuttgart 2002
- Göbel, Elisabeth, Neue Institutionenökonomik. Konzeptionen und betriebswirtschaftliche Anwendungen, Stuttgart 2002
- Granovetter, Mark, Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, in: American Journal of Sociology, Vol 91, No. 3, 1985, S. 481-510
- Harteis, Christian, Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, Wiesbaden 2002
- Hartmann, Martin, Einleitung, in: ders. und Claus Offe (Hrsg.), a.a.O., S. 7-34
- Hartmann, Martin und Claus Offe (Hrsg.), Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts, Frankfurt/Main 2001
- Klein, Helmut E., Selbstgesteuertes Lernen – Chancen und Risiken einer neuen Lernkultur, in: Winfried Schläpke und Reinhold Weiß (Hrsg.), Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung, Köln 2002, S. 72-95
- Kräkel, Matthias, Organisation und Management, Tübingen 1999
- Luhmann, Niklas, Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, 2. Aufl., Stuttgart 1973
- Luhmann, Niklas, Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen. Probleme und Alternativen, in: Martin Hartmann und Claus Offe (Hrsg.), a.a.O., S. 143-160
- Markert, Werner, Zur Entwicklung von Arbeit und Persönlichkeit in neuen Produktionskonzepten, in: Peter Dehnbostel (Hrsg.), a.a.O., S. 63-80
- Milgrom, Paul und John Roberts, Economics, Organization And Management, London 1992
- Novak, Hermann, Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben der betrieblichen Berufsbildung im lernenden Unternehmen, , in: Peter Dehnbostel, Heinz-H. Erbe und Hermann Novak (Hrsg.), a.a.O., S. 95-109
- Offe, Claus, Wie können wir unseren Mitbürgern vertrauen?, in: Martin Hartmann und Claus Offe (Hrsg.), a.a.O., S. 241-294

- Oser, Fritz, Tina Hascher und Maria Spychiger, Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens, in: Wolfgang Althoff (Hrsg.), Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen 1999, S. 11-42
- Piezzi, Daniela, Transferförderung in der betrieblichen Bildung: Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung, Paderborn 2002
- Putnam, Robert D. (Hrsg.), Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich, Gütersloh 2001
- Richter, Rudolf, Institutionen ökonomisch analysiert. Zur jüngeren Entwicklung auf einem Gebiet der Wirtschaftstheorie, Tübingen 1994
- Richter, Rudolf und Eirik G. Furubotn, Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung, 2. durchges. u. ergänzte Aufl., Tübingen 1999
- Ripperger, Tanja, Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips, 2. Aufl., Tübingen 2003
- Rosenstiel, Lutz von, Wissensmanagement in Führungsstil und Unternehmenskultur, in: Heinz Mandl und Gabi Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements, München Wien 2000, S. 139-158
- Schweer, Martin, Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44. Jg., 1997, S. 2-12
- Schweer, Martin und Barbara Thies, Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme, Bern 2003
- Seeber, Günther, Wissensmanagement und akademische (Aus-)Bildung, in: Hans Jürgen Schlösser (Hrsg.), Berufsorientierung und Arbeitsmarkt, Bergisch Gladbach 2000, S. 23-47
- Seeber, Günther, Wissensarbeit im Spannungsfeld von eigeninteressiertem Opportunismus und intrinsischer Motivation, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 49. Jg., H. 2, 2001, S. 163
- 178
- Sprenger, Reinhard K., Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt, Frankfurt, New York 2002
- Steinmann, Horst und Thomas Olbrich, Ethik-Management: integrierte Steuerung ethischer und ökonomischer Prozesse, in: Gerhard Blickle (Hrsg.), Ethik in Organisationen, Göttingen 1998, S. 95-115
- Weiß, Reinhold, Aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, in: Grundlagen der Weiterbildung GdWZ, H. 1, 2003, S. 35-38
- Werner, Jürgen, Erst kommt die Baisse, dann die Moral. Über Vertrauen, Transparenz und Tugend als Managementmethode, in: Zeitschrift Führung + Organisation, 72. Jg., H. 1, 2003, S. 46-49
- Williamson, Oliver E., Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus, Tübingen 1990
- Willke, Helmut, Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von D. Gnewekow u.a., Stuttgart 1998

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Seeber, Wissenschaftliche Hochschule Lahr, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik/Bildungsmanagement, Hohbergweg 15-17, D-77933 Lahr