

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)  
am Fachbereich I – Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
der Universität Trier

**Innovationslabore für Intrapreneurship**  
—  
Möglichkeiten und Grenzen eines Lernraums

vorgelegt von  
Joy Rosenow-Gerhard  
aus Freudenberg

**Gutachter:**

Prof. Dr. Andreas Schröer, Universität Trier

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg

Trier, im März 2021

Dissertationsort **TRIER**

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
1.1	Problemstellung und Zielsetzung .....	1
1.2	Aufbau der Arbeit .....	3
2	Darstellung der Forschungsprojekte.....	5
2.1	Forschungsfeld und Untersuchungsteilnehmende (Laborprozess) .....	5
2.2	Forschungs- und Auswertungsdesign .....	7
3	Theoretische Betrachtung individueller und organisationaler Lernprozesse im Labor .....	9
3.1	Wechselwirkung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung .....	11
3.2	Soziales, kontextspezifisches und situatives Lernen .....	13
3.3	Organisationales Lernen als Mehrebenenprozess (Individuum, Gruppe und Organisation) .....	16
3.4	Kompetenz als Voraussetzung für Innovation und als Beitrag zu organisationalem Lernen .....	21
3.5	Förderung von Intrapreneurship durch Innovationslabore .....	25
3.6	Lernräume als spezifische Form sozialer Räume .....	27
4	Zusammenfassende Darstellung der Beiträge .....	30
4.1	Gründe für Teilnahme und Entsendung > „Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?“ .....	32
4.2	Charakteristika des Labors als Lernraum > „Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung“ .....	34
4.3	Prozesse unternehmerischen Lernens > “Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory” .....	36
4.4	Lernförderliche und -hinderliche Faktoren für unternehmerisches Lernen > “Lessons Learned – Configuring Innovation Labs as Spaces for Intrapreneurial Learning” .....	40
4.5	Möglichkeiten und Grenzen der Förderung im Labor > „Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation“ .....	43
4.6	Zusammenfassung und Ergänzung der Beiträge: Was ist das Labor?.....	46
4.6.1	Zusammenfassung: Labore als Raum für individuelle Lernprozesse .....	46
4.6.2	Ergänzung: Labore als Raum für organisationale Lernprozesse .....	47

5 Reflexion und Diskussion: Das Labor als Lernraum .....	50
5.1 Das Labor als heterotoper Raum .....	50
5.1.1 Vermittlung und Aneignung .....	51
5.1.2 Ermöglichen und Einschränken .....	52
5.1.3 Divergenz und Konvergenz .....	57
5.1.4 Exploitation und Exploration.....	58
5.1.5 Begrenzen und Entgrenzen .....	59
5.2 Kritische Perspektive: Das Labor als prekärer Lernraum.....	60
6 Weitere Forschungsperspektiven.....	64
6.1 Übertragung auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung – eine Skizze .....	64
6.1.1 Heterogenität.....	66
6.1.2 Personalstruktur und Personalentwicklung in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	66
6.1.3 Zusammenfassung: Ein Innovationslabor für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung? .....	69
6.2 Fazit und Ausblick.....	71
Literaturverzeichnis.....	74
Erklärung zur Dissertation.....	81

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Diskursive Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit (eigene Darstellung) .....	10
Abbildung 2: Die drei Dimensionen des Lernens (Illeris 2010, S. 37) .....	15
Abbildung 3: Organizational Learning As a Dynamic Process (Crossan et al. 1999, S. 532).....	19
Abbildung 4: Die Wissenstreppe (North 2011, S. 36) .....	22
Abbildung 5: Schematische Darstellung der Einzelbeiträge (eigene Darstellung).....	30
Abbildung 6: The extended complex model in the context of intrapreneurship (Rosenow-Gerhard in Druck b; eigene Darstellung in Anlehnung an Illeris 2007) .....	38
Abbildung 7: Social Intrapreneurship zwischen Organisation und Labor (Rosenow-Gerhard/Händel in Druck a, S. 13).....	45

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Details zu den Forschungsprojekten (eigene Darstellung) .....	7
Tabelle 2: Beschäftigungsformen des Weiterbildungspersonals (Martin et al. 2016, S. 77) .....	67

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ausdrücklich bei meinen beiden Betreuern und Gutachtern, Prof. Dr. Andreas Schröder und Prof. Dr. Wolfgang Seitter, bedanken, die mich mit ihren wertvollen Hinweisen und dem richtigen Maß an Vertrauen und Entscheidungsfreiheit während der letzten Jahre begleitet und unterstützt haben.

Durch den Zuspruch einiger wertvoller Menschen, die ich in den letzten Jahren näher kennen und schätzen lernen durfte, konnte ich meine persönliche Reise mit den Laboren nun mit vielen Eindrücken erfüllt vorerst beenden. Ich danke Dr. Sarah Wieners, Timo Schreiner, Annett Adler, Dr. Shahinaz Khalil, Richard Händel und Friederike Schütz, dass sie immer wieder mein Interesse an meinen Themen geteilt haben. Der gewinnbringende Austausch mit ihnen hat mein (Forscherinnen-)Leben bereichert. Herzlich danke ich auch Lena Westendorf und Corinna Drescher für ihren emotionalen Support und ihre Ermutigung.

Von Herzen danke ich meinem Mann Christian. In all den Höhen und Tiefen, die solch eine Reise mit sich bringt, hat er mir mit seiner Geduld und seinem Verständnis immer wieder Zuversicht vermittelt.

Schlussendlich danke ich allen Interviewpartnerinnen und -partnern, die mir Einblicke in ihr Erleben und Lernen gewährt haben, sodass ich so viele unterschiedliche Persönlichkeiten, soziale Projekte sowie die dazugehörigen Unternehmen kennenlernen durfte. Abseits von allem anderen ist dies für mich ein besonders wertvoller Erfahrungsschatz.

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung<sup>1</sup> stehen aktuell, insbesondere aufgrund der Corona-Pandemie, unter erhöhtem Veränderungsdruck, denn die Erwachsenen- und Weiterbildung, die „während und nach der Krise wichtige gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Leistungen zur Krisenbewältigung bietet“ (Sektionsvorstand Erwachsenenbildung 2020, S. 2), befindet sie sich zurzeit selbst „massiv in der Krise“ (ebd.). Die üblichen Präsenzangebote können z.B. aufgrund der Kontaktbeschränkungen nicht stattfinden, sodass neben neuen Produkten, wie digitalisierten Angeboten jeder Art, auch organisationale Veränderungsprozesse gefragt sind – kurz um: Die aktuelle Situation erfordert Innovationen auf den unterschiedlichsten Ebenen.

Bereits durch das Wegbrechen erheblicher Finanzmittel um die Jahrtausendwende ist die Umstrukturierung von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Fokus geraten, sodass Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Zusammenhänge mittlerweile erheblich wichtiger sind als noch vor einigen Jahrzehnten (z.B. Bastian 2002; Meisel 2008). Einige Autor/inn/en berichten gar von einem „vollständig gewandelten Markt“ (von Küchler 2007, S. 21). Zunehmend sind aus unterschiedlichen Gründen Neupositionierungen im Weiterbildungsmarkt notwendig geworden. Die Pandemiesituation in den Jahren 2020/2021 verschärft die Notwendigkeit von Produkt- bzw. Dienstleistungsinnovationen und/oder organisationalen Veränderungen wie einer strategischen Neuausrichtung noch weiter (Christ/Koscheck 2021). Waren die Einrichtungen bislang frei in ihrer Gestaltung einer krisenbedingten Lösung, sind aktuell die Handlungsmöglichkeiten zusätzlich eingeschränkt, u.a. aufgrund der pandemiebedingten Schließung aller Präsenzformate. Dagegen stieg der Angebotsbedarf im Bereich digitaler Kompetenzen an. Nötig sind unternehmerische Kompetenzen und Prozesse sowie die Institutionalisierung von Erneuerungsprozessen innerhalb der Weiterbildungsorganisationen.

Wie jedoch können Innovationen grundsätzlich innerhalb von Organisationen gefördert werden? Anzunehmen ist, dass hierfür nicht ausschließlich aber insbesondere die Förderung der unternehmerischen Kompetenzen von Mitarbeitenden wichtig ist. Allerdings ist der Forschungsstand im Kontext von Organisationen der Weiterbildung leider sehr überschaubar.

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung die Rede ist, dann ist damit das empirisch annähernd erfassbare Spektrum von öffentlich-rechtlichen und privaten Organisationen in Deutschland gemeint, die Fort- und Weiterbildungen als Haupt- oder Nebenaufgabe anbieten.

Aus Forschungs- und Praxisprojekten in der Sozialwirtschaft und den entsprechenden Diskursen lassen sich jedoch Erfahrungswerte gewinnen. Diesen gilt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Konkret werden in der vorliegenden Qualifikationsarbeit Forschungsergebnisse aus mehreren Studien zu Innovationslaboren miteinander verknüpft, die ein umfassendes Bild zu diesem speziellen Personalentwicklungsformat zeichnen, welches a) auf die Förderung von unternehmerischem Lernen anhand von b) der Entwicklung einer sozialen Dienstleistungsinnovation abzielt, um c) langfristig organisationales Lernen in Form von Intrapreneurship der beteiligten Organisation anzustoßen. Dabei wird unter der Bezeichnung „Intrapreneurship“ die Nutzung von Start-Up-Praktiken im bestehenden Unternehmen verstanden, die auf die Entwicklung und Etablierung von Innovationen in diesem Unternehmen abzielen.

Die vorliegende Qualifikationsarbeit basiert auf Datenmaterial aus vier verschiedenen Forschungsprojekten zu Innovationslaboren, die gemeinsam von mehreren Unternehmen der Sozialwirtschaft bzw. der Universität Trier initiiert worden sind. Da Wohlfahrtsverbände und Sozialwirtschaftsunternehmen zunehmend unter Innovationsdruck gerieten sind diese Labore etabliert worden um Innovationen zu kreieren, neue Einkommensquellen zu generieren und um unternehmerische Lernprozesse der teilnehmenden Mitarbeitenden aus diesen Unternehmen anzuregen.

In der vorliegenden Arbeit werden die im Rahmen der jeweiligen Innovationslabore angestoßenen unternehmerischen Lernprozesse aus einer organisationspädagogischen Perspektive betrachtet. Dabei ist das Lernen der Laborteilnehmenden auf die Entwicklung von Dienstleistungsinnovationen ausgerichtet und somit als Personalentwicklungsmaßnahme zu begreifen, die langfristig dazu dient, Veränderungen anzustoßen, die als organisationale Lernprozesse gedeutet werden können.

Die Arbeit umfasst diesbezüglich fünf verschiedene Einzelbeiträge (Kapitel 4.1-4.5). Diese stellen gewissermaßen Schlaglichter dar, die auf den gemeinsamen Untersuchungsgegenstand geworfen werden. Im Verlauf dieses die Einzelbeiträge verbindenden Rahmenpapiers wird dabei immer wieder deutlich werden, dass sowohl Personal- und Organisationsentwicklung, als auch das individuelle und organisationale Lernen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Die Darstellung dieser Verschränkungen am Beispiel des Labors als Lernraum stellt ein Novum dar, da die Verknüpfungen bislang weder im organisationspädagogischen Kontext noch im Diskurs der Erwachsenen-/Weiterbildung oder des Entrepreneurial Learning beleuchtet wurden. Bei der Betrachtung von Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung aus einer forschungsprogrammatischen Sichtweise, lässt

sich die vorliegende Arbeit damit in ihrer Schnittmenge positionieren: Sie greift das Desiderat der beiden Disziplinen auf, um u.a. einen Beitrag zur „Entwicklung einer (Forschungs-)Perspektive [zu leisten; JRG], die individuelles und organisationales Lernen (...) in ihrer komplementären Lernverschränkung zusammen betrachtet“ (Feld/Seitter 2016, S. 9).

Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung teilen u.a. das Interesse am Lernen Erwachsener und dessen professioneller Unterstützung. Insofern leistet diese Arbeit eine lerntheoretische Fundierung unternehmerischer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse im spezifischen Lernraum Labor. Während für die bereits im Rahmen der Einzelbeiträge zum Ausdruck kommende theoretische Perspektive ein organisationspädagogischer Blickwinkel eingenommen wurde und die Daten überwiegend aus einer Erwachsenenbildungsperspektive erhoben und ausgewertet wurden, wird in dieser Arbeit nun für die Rückbindung sowohl auf Theorien und empirische Erkenntnisse der Organisationspädagogik als auch der Erwachsenenbildung zurückgegriffen. Somit werden die Einzelbeiträge nachträglich lerntheoretisch untermauert.

Das Besondere dieses Rahmenpapiers ist aufgrund dessen die Verbindung eines relationalen Raumverständnisses mit der lerntheoretischen Untermauerung des Gegenstandes „Innovationslabor“ aus der verschränkten Perspektive der Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung. Neu ist auch der Einbezug einer kritischen Perspektive, die bislang im Diskurs um Innovationslabore fehlte. Somit liegt mit dieser Arbeit nun eine grundlegende Ausarbeitung des Labors als Lernraum vor, die zahlreiche weitere Anschlussmöglichkeiten für Forschung ermöglicht.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

In dieser Qualifikationsarbeit werden die im Rahmen meines Promotionsprozesses und somit in den von mir bereits verfassten Einzelbeiträgen<sup>2</sup> publizierten Befunde zusammengefasst und reflektiert sowie in einem kurzen Ausblick auf die Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung übertragen. Dazu werden im folgenden Kapitel 2 das verwendete Material und die Methoden sowie im Kapitel 3 die relevanten begrifflichen und theoretischen Einordnungen dargestellt. Anschließend werden die wesentlichen Erkenntnisse der

---

<sup>2</sup> Es gibt eine Besonderheit kumulativer Arbeiten, die ich gern hervorheben möchte: Entgegen einer Monografie gibt es bei dieser Form der Qualifikationsarbeit keine Möglichkeit „erste Werke“ wieder und wieder zu überarbeiten. Der persönliche wissenschaftliche Lernprozess bleibt für alle sichtbar. So unterscheiden sich auch die hier vorliegend gerahmten Beiträge in ihrer theoretischen oder analytischen Schärfe und sprachlichen Gewandtheit. Trotzdem soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass es auch neben der Herausforderung eine lustvolle Aufgabe war, sich mit den eigenen Beiträgen mit zeitlichem Abstand erneut auseinander zu setzen.

dieser kumulativen Dissertation zugrundeliegenden publizierten Einzelanalysen zusammengefasst und kritisch gewürdigt (Kapitel 4) sowie weiterführend theoretisiert (Kapitel 5). Die Ergebnisse werden anschließend in einem kurzen gedanklichen Experiment auf Weiterbildungsorganisationen übertragen. Ich schließe mit dem Ausblick auf anknüpfende Forschungsarbeiten (Kapitel 6).

## 2 Darstellung der Forschungsprojekte

Im Folgenden stelle ich nun den Laborprozess (Kapitel 2.1) und den begleitenden Forschungsprozess (Kapitel 2.2) der verschiedenen Forschungsprojekte vor, aus denen sich das Material für die Einzelbeiträge speist.

### 2.1 Forschungsfeld und Untersuchungsteilnehmende (Laborprozess)

Das Material für die vorliegende Qualifikationsarbeit stammt aus insgesamt vier Forschungsprojekten zu Innovationslaboren, die im Zeitraum 2017-2019 in zwei deutschen Großstädten stattfanden. Im Fokus der Betrachtung standen dabei modularisierte beruflich-betriebliche Personalentwicklungsangebote für Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen. Der Prozess des Innovationslabors zielte in allen Fällen auf drei Ergebnisse ab: (1) Die Teilnehmenden sollten unternehmerische Kompetenzen erwerben und (2) eine soziale Dienstleistungsinnovation kreieren, die (3) zu Veränderungen in ihrer entsendenden Organisation, also der Heimatorganisation der Teilnehmenden, beiträgt (hier in der Form von Intrapreneurship). Die Labore wurden in drei Fällen von mehreren sozialwirtschaftlichen Unternehmen initiiert und gemeinsam getragen sowie in einem Fall durch eine Universität initiiert und gemeinsam mit einem kirchlichen Verband aufgebaut.

Der sieben- bis zehnmonatige Laborprozess umfasste sechs bzw. acht Workshoptage (sowie in einem Fall ergänzend drei optionale Tage; siehe Tabelle 1) und Aufgaben, die zwischen den Workshops selbstständig erledigt wurden. Daneben gab es Auftakt- und Abschlussveranstaltungen, an denen Vertreter/innen der teilnehmenden Organisationen (Vorgesetzte, Kolleg/inn/en), Expert/inn/en und die interessierte Öffentlichkeit teilnahmen. Didaktische Unterrichtsmethoden, die in den Workshops eingesetzt wurden, waren Inputs durch die Expert/inn/en, Gruppendiskussionen, Feedback und Präsentationen der Teilnehmenden. Zwischen den Workshops arbeiteten die Teilnehmenden individuell an ihren Projekten, konnten sich aber jederzeit von den Moderator/inn/en oder Expert/inn/en beraten lassen.

Die Teilnehmenden waren hauptsächlich Fachleute aus dem Sozialwesen, einige waren zum Forschungszeitpunkt in leitenden Positionen tätig. Darüber hinaus nahmen an einem Labor Studierende der Sozial- und Organisationspädagogik teil. Die in die Untersuchung Einbezogenen unterschieden sich hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts und ihrer unternehmerischen Kompetenz und Vorerfahrung. Alle Teilnehmenden nahmen jedoch aufgrund von Personalentwicklungsinitiativen oder dem Interesse an persönlicher Weiterbildung an

der Laborarbeit teil. In einem Zweierteam<sup>3</sup> setzten sie sich mit einem sozialen Problem auseinander, z.B. der Einsamkeit älterer Menschen im ländlichen Lebensraum, und suchten nach einer Lösung. Dazu wurden ihnen z.B. Design Thinking-Methoden erläutert (Plattner et al. 2009), also ein nutzendenzentrierter und iterativer methodischer Ansatz, um Lösungen für komplexe Probleme zu finden. Mit diesen Methoden sollten die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, die potentiellen Adressat/inn/en ihrer Innovation in den Fokus zu stellen und eine adressat/inn/engerechte und -orientierte Lösung zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurde z.B. eine Persona geschaffen, also eine fiktive Person, die alle konkreten Bedürfnisse, Wünsche und Ressourcen der/des potentiellen zukünftigen Nutzenden beinhaltet.

Unter anderem lernten die Teilnehmenden auch Methoden wie den Business Model Canvas (Osterwalder/Pigneur 2010) kennen, der den Teilnehmenden half, ein Geschäftsmodell zu erstellen, das „das Grundprinzip beschreibt, wie eine Organisation Werte schafft, liefert und erfasst“ (ebd., S. 14), und zwar entlang der Bausteine Kund/inn/ensegmente, Wertversprechen, Kanäle, Kund/inn/enbeziehungen, Einnahmequellen, Schlüsselressourcen, Schlüsselaktivitäten, Schlüsselpartner/innen/schaften und Kostenstruktur. Nachdem die Moderator/inn/en jeweils die Schritte der Methode vorgestellt hatten, führten die Teilnehmenden diese im Kontext ihres eigenen Projekts durch. Dadurch wurde das Lernen in hohem Maße praxisorientiert und erfahrungsbasiert.

Im Laborprozess wechselten sich Phasen des neuen Inputs (d.h. der Präsentation einer neuen Methode) mit Phasen der Teamarbeit (unter Verwendung verschiedener Methoden), der Präsentation der Ergebnisse und der Einholung von Feedback aus der Gruppe ab. Während aller Phasen und zwischen den Workshops standen die Moderator/inn/en für Fragen zur Verfügung.

Beispielhaft kann ein solcher Laborprozess wie folgt beschrieben werden: Ein Team begann mit der Frage, warum junge Menschen in ihrem Freiwilligenjahr nicht an pädagogischen Workshops teilnehmen. Die Teammitglieder fanden heraus, dass diese Freiwilligen ängstlich sind, weil sie nicht wissen, was passieren wird, und nicht bereit sind, Menschen zu treffen, die sie nicht kennen. Nachdem sie Interviews mit diesen Freiwilligen und dem pädagogischen Personal der Bildungswoche geführt hatten, erstellten sie eine mobile App, z.B. um die Freiwilligen einige Zeit vor den Bildungswochen in einem Netzwerk zu verknüpfen und um Informationen über den Zeitplan usw. bereitzustellen. Mit dieser Lösung schaffte die Organisation den Schritt zu einem zeitgemäßen digitalen Informationsprozess und schuf

---

<sup>3</sup> Ausnahmen bestanden in einem Fünf-Personen-Team und in einem einzeln Agierenden.

ein Teilnehmenden-Management-Tool, das für andere Organisationen potentiell skalierbar ist.

## 2.2 Forschungs- und Auswertungsdesign

Wie bereits angesprochen wurde, stammt das Datenmaterial für die in den Einzelbeiträgen getätigten eigenständigen (Re-)Analysen aus vier Forschungsprojekten zu Innovationslaboren, die überwiegend durch mich geleitet und umgesetzt wurden. Die Projektmittel für die zugrundeliegende Begleitforschung stammen in drei Fällen aus dem Europäischen Sozialfonds und in einem Fall von einer regional engagierten Stiftung. Die Einzelbeiträge sind davon losgelöst entstanden. Das jeweilige Forschungsfeld sowie die jeweilige Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung und verwendete Stichprobengröße wurden bereits in den Einzelbeiträgen dargelegt (siehe auch Kapitel 4.1-4.5). Hier möchte ich deshalb nur anhand der Tabelle 1 kurz zusammenfassend die Charakteristika der vier Projekte sowie die jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsmethoden darstellen.<sup>4</sup>

Tabelle 1: Details zu den Forschungsprojekten (eigene Darstellung)

1. Projekt	2. Projekt	3. Projekt	4. Projekt
<b>Aufbau</b>			
6 Workshoptage + optional Coaching in 2017 (7 Monate)	6 Workshoptage + optional Coaching in 2018 (7 Monate)	6 Workshoptage + 3 optionale Tage in 2018-2019 (10 Monate)	8 Workshoptage in 2019 (8 Monate)
<b>Beteiligte (vor Ort)</b>			
13 TN/8 Teams 2 Moderatorinnen  1 Forscher (1 WS: Forscherin*)	12 TN/6 Teams 2 Moderatorinnen  1 Forscherin*	12 TN/6 Teams 2 Moderatoren  1 Forscherin* 1-2 Assistentinnen	25 TN/10 Teams 2 Moderator/inn/en  1 Forscherin* (1 WS plus Assistentin)
<b>Forschungsschwerpunkt</b>			
Förderung unternehmerischen Lernens und Veränderung des Selbstbildes	Lernunterstützungshandeln der Moderator/inn/en und Innovativität der Geschäftsmodelle	Lernunterstützungshandeln der Moderator/inn/en und Umgang mit Unsicherheit	Unterstützungsformen für unternehmerisches Lernen und unternehmerische Kompetenzentwicklung
<b>Erhebungsmethoden (siehe Fußnote 4)</b>			
- Teilnehmende Beobachtung der WS - Interviews t1+t2 mit TN und Ents - Quanti. Fragebogen zur Selbsteinschätzung	- Teilnehmende Beobachtung der WS - Interviews t1+t2 mit TN - Quanti. Fragebogen zur Selbsteinschätzung	- Teilnehmende Beobachtung der WS - Interviews t1+t2 mit TN, Initiator/inn/en, Ents - Quanti. Fragebogen zur Selbsteinschätzung	- Teilnehmende Beobachtung der WS - Interviews t1+t2 mit TN, Ents - Quanti. Fragebogen zur Selbsteinschätzung der TN „EntreComp“ t1+t2

<sup>4</sup> In den zugrundeliegenden Forschungsprojekten kamen außerdem weitere Methoden zum Einsatz, die jedoch für meine Einzelbeiträge nicht verwendet wurden und daher hier nicht dargestellt werden.

zung der TN “Unternehmerische Persönlichkeit” t1+t2	zung der TN “Unternehmerische Persönlichkeit” t1+t2	zung der TN “Locomotion+Uncertainty” t1+t2	
<b>Auswertungsmethoden qualitative Daten</b>			
Interviews ausgewertet mit Qualitativer Inhaltsanalyse	Protokolle, Interviews ausgewertet mit Qualitativer Inhaltsanalyse	Protokolle, Interviews ausgewertet mit Qualitativer Inhaltsanalyse	Protokolle, Interviews ausgewertet mit Qualitativer Inhaltsanalyse
<i>*: die Autorin</i>	<i>WS: Workshop</i>	<i>TN: Teilnehmende</i>	<i>Ents: Entsender/inne/n</i>

Die Daten wurden in den vier Forschungsprojekten u.a. mithilfe der teilnehmenden Beobachtung nach Breidenstein et al. (2013) und semi-strukturierten Interviews erhoben. Darüber hinaus wurde an jeweils zwei Zeitpunkten (t1 im ersten Workshop und t2 nach dem letzten Workshop) eine quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Erhebungsinstrumente wurden jeweils den Forschungsschwerpunkten angepasst. Die transkribierten Interviews wurden in Anlehnung an Mayrings strukturierende qualitative Inhaltsanalyse analysiert (2010). Die genauen Auswertungsschritte werden in den jeweiligen Einzelbeiträgen näher erläutert (Kapitel 4.1-4.5).

Übergreifend muss festgehalten werden, dass in den zugrundeliegenden Projekten Lernen nicht per se erfasst oder gemessen wurde, sondern Aspekte erhoben worden sind, die auf Aktivitäten hinweisen, die sich als Lernen bezeichnen lassen.

### 3 Theoretische Betrachtung individueller und organisationaler Lernprozesse im Labor

Den zugrundeliegenden vier Forschungsprojekten und den vorliegenden Einzelbeiträgen liegen sechs verschiedene theoretische Vorannahmen zugrunde, die einen Zugang zu dem theoretischen Gesamtgerüst bieten, welches die unterschiedlichen Einzelbeiträge umspannt und in diesen in je unterschiedlicher Intensität behandelt wird.

1. Personal- und Organisationsentwicklung stehen in Wechselwirkung zueinander. Sie können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden.
2. Individuelles Lernen ist sozial, kontextspezifisch und situativ.
3. Organisationales Lernen verläuft in einem Prozess, in den die Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation involviert sind. Der Beginn liegt beim Individuum. Individuelles und organisationales Lernen greifen ineinander. Organisationales Lernen ist nicht ohne das Individuum möglich.
4. Kompetenz, also die Anwendung von Wissensbeständen ohne den ursprünglichen Kontext, ist Voraussetzung für Innovation. Erst wenn neue Wissensbestände angewendet werden, besteht die Möglichkeit, anders zu handeln. Zentrale Akteure/Akteurinnen sind Individuen, die z.B. über unternehmerische Kompetenzen verfügen. Der Einsatz unternehmerischer Kompetenzen kann dementsprechend zu organisationalem Lernen beitragen.
5. Innovationslabore steigern die unternehmerischen Kompetenzen der teilnehmenden Mitarbeitenden und fördern darüber Intrapreneurship in der entsendenden Organisation.
6. Lernräume sind eine spezifische Form sozialer Räume. Sie werden relational konstituiert und sind auf Entgrenzung angelegt.

Indem diese Vorannahmen in den folgenden Unterkapiteln 3.1-3.6 näher skizziert werden, wird im Kapitel 3 ein Theorierahmen entfaltet, der die unterschiedlichen theoretischen Hintergründe aus Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung der Einzelbeiträge umspannt. Dabei wird das Innovationslabor grundsätzlich als Personalentwicklungsmaßnahme aufgefasst und in seinem Kontext der Organisationspädagogik sowie mit seinen lerntheoretischen Grundlagen dargelegt. Bildlich lässt sich die theoretische Einbettung und die Anknüpfung an die theoretischen Diskurse wie folgt darstellen (siehe Abbildung 1):

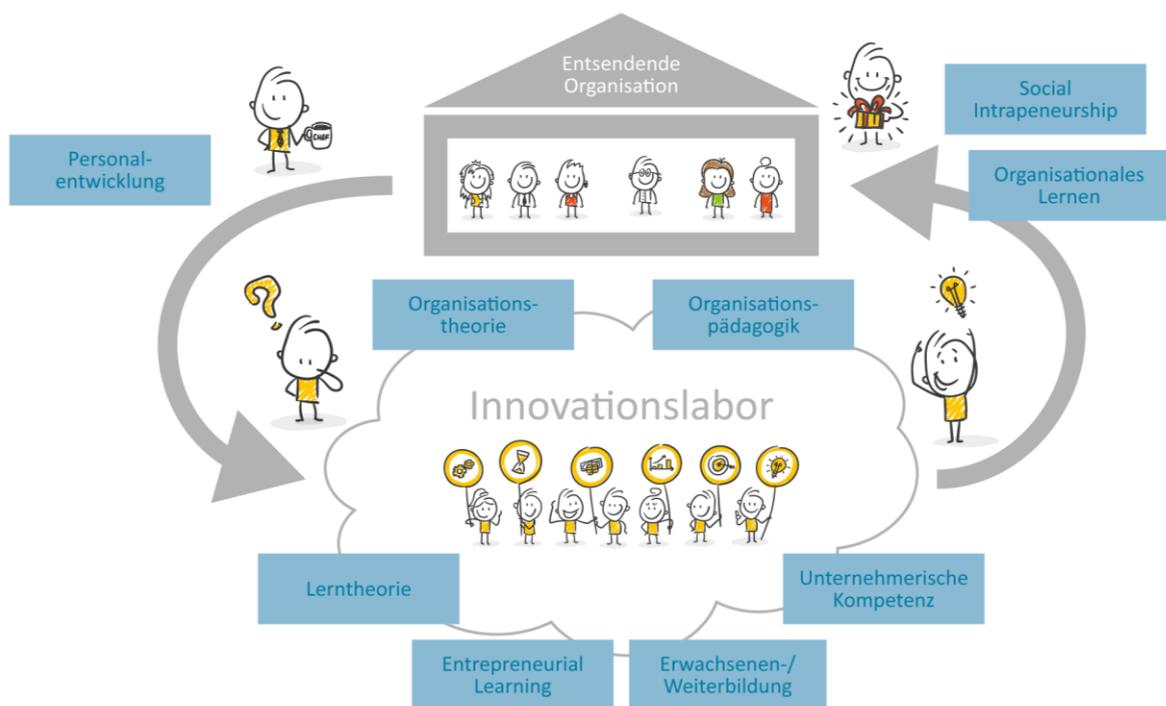


Abbildung 1: Diskursive Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit (eigene Darstellung)

Aus der Grafik kann nun folgendes abgelesen werden: Die Mitarbeitenden werden im Kontext einer Personalentwicklungsmaßnahme durch ihre Vorgesetzten ins Labor entsendet, sodass vor diesem Hintergrund der organisationspädagogische Diskurs um Personalentwicklung relevant ist. Die Teilnehmenden sollen sich im Zuge unternehmerischen Lernens unternehmerische Kompetenzen aneignen, sodass die gleichnamigen Diskurse relevant sind. Die Förderung des unternehmerischen Lernens wird im deutschsprachigen Raum insbesondere durch Debatten um Entrepreneurship Education dominiert, die hier jedoch aufgrund der anders gelagerten Rahmung (z.B. Zielgruppe Studierende im Hochschulsektor) unpassend sind. Vor dem Hintergrund der Personalentwicklung und dem Lernen erwachsener Professioneller wird daher auf die internationale Debatte um Entrepreneurial Learning und die nationalen Diskurse zur Lerntheorie in der Erwachsenenbildung zurückgegriffen. Mit der Teilnahme sind Erwartungen des organisationalen Lernens an die Teilnehmenden geknüpft, die in der vorliegenden Arbeit in den deutschsprachigen Diskurs der Organisationspädagogik und der internationalen Organisationstheorie eingebettet werden. Für die Fragen zu den Auswirkungen und zur Implementierung der entwickelten Lösungen in die Organisation sind die Diskurse um Organisationspädagogik (deutschsprachig) und Social Intrapreneurship (international) relevant.

An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass die Diskurse sich im Knotenpunkt „Innovationslabor“ ebenso wenig als verschränkt darstellen wie die Disziplinen der Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. Die zugrundeliegenden Forschungsprojekte und insbesondere die Einzelbeiträge im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegen aber genau an diesen Schnittstellen zwischen den Diskursen und Disziplinen und leisten hier daher einen verschränkenden Beitrag. Dieser Gedanke begleitet die weiteren Ausführungen, sodass im Folgenden Verschränkungen auf unterschiedlichen Ebene deutlich werden. Diese sind im Einzelnen:

- a. die Verschränkung von Personal- und Organisationsentwicklung,
- b. die Verschränkung von individuellem und organisationalem Lernen,
- c. die Verschränkung von unternehmerischem Lernen und Kompetenzentwicklung sowie
- d. die Verschränkung der Diskurse der Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung an diesem Knotenpunkt des Gegenstands „Unternehmerisches Lernen in Innovationslaboren“.

### 3.1 Wechselwirkung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung

Die Debatte über Personalentwicklung entstand in den 1970er-Jahren im Zuge der ‚Humanisierung‘ der Personalverwaltung (Sausele-Bayer 2017, S. 2), wobei sich erst seit den 1980er-Jahren die Bezeichnung „Personalentwicklung“ durchgesetzt hat (Ritz 2012). Von Anfang an lag dieser Begrifflichkeit eine doppelte Zielsetzung inne, z.B. in einer der ersten Monografien von Conradi, in der er Personalentwicklung definiert als „Summe der Maßnahmen, die systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter zum Gegenstand haben, mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu fördern“ (Conradi 1983, S. 3; Hervorh. JRG).

Im Verlauf des Diskurses waren und sind Definitionen und Auffassungen von Bedeutung, die mehr oder weniger zu einem der beiden Pole (Personal- bzw. Organisationsentwicklung) changieren oder auch die Abhängigkeit der Personalentwicklung von der Unternehmensstrategie herausstellen (Ritz 2012). Personalentwicklung lässt sich auf formalisiertes und zielgerichtetes Lernen beschreiben und damit von anderen Formen des betrieblichen Lernens und Förderns abgrenzen. Z.B. schreibt Becker (2005, S. 3): „Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ Während Becker jedoch

informelles Lernen aus der Definition von Personalentwicklung ausschließt, schließt er die Organisationsentwicklung in das Handlungsfeld der Personalentwicklung ein.

Aktuell überwiegt die Auffassung eines *verschränkten Blickes von Personal- und Organisationsentwicklung*, und zwar sowohl in der (organisations-)pädagogischen als auch in der betriebswirtschaftlichen Perspektive (Ritz 2012), wobei diese Auffassung seit Anfang der 2000er-Jahre durch die scientific community diskutiert wird. Die entsprechenden Ansätze nehmen über die dyadische Ebene hinaus (Lern-)Prozesse auf organisationaler Ebene in den Blick (Sausele-Bayer 2011, S. 36). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass Personalentwicklung trotz ihrer potentiellen Planbarkeit und Rationalität nie losgelöst von anderen organisationalen Prozessen betrachtet werden kann, denn sie ist selbst Ausdruck und Spiegel z.B. unternehmensspezifischer Grundhaltungen, Werte und Normen (ebd., S. 40).

Der vorliegenden Arbeit liegt dementsprechend ein verschränktes Verständnis von Organisations- und Personalentwicklung als Lernunterstützung mit doppelter Zielsetzung zugrunde. Auch Sausele-Bayer (2011) betont die starke Wechselwirkung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung. Sie versteht Personalentwicklung als „den Teil betrieblicher Abläufe und Strategie, der auf die Verbesserung der Kompetenzen der Mitarbeiterschaft durch Lernen ausgerichtet ist“ (ebd., S. 19). Indem die Personalentwicklung den Rahmen für „selbstorganisiertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen“ (Arnold/Bloh 2003, S. 7) schaffe, stelle sie „eine Schnittstelle für individuelle und organisationale Lern- und Lernunterstützungsprozesse dar“ (Sausele-Bayer 2011, S. 43).

In der hier eingenommenen organisationspädagogischen Perspektive rückt das Individuum in der „Personalentwicklung als Knotenpunkt“ (ebd., S. 8) mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen in den Blick: zum einen als lernbedürftiges Organisationsmitglied, das „im eigenen und im organisationalen Interesse seine Kompetenzen lernend so ausbauen [soll; JRG] (...), dass es die Erreichung der Ziele der Organisation unterstützt“ (ebd., S. 8f.). Lernen in und von Organisationen kann jedoch „nicht nur als konsensueller Vorgang der Fortentwicklung des Miteinander-Arbeitens und -Lebens, sondern auch als ein schmerzhaftes, den organisationalen Akteur verzweckendes und autonomie-beschränkendes Gegeneinander und Ohneeinander“ (Engel 2014, S. 118) verlaufen, sodass das Individuum vor diesem Hintergrund zum anderen auch als schutzbedürftig angesehen werden kann. (Ich greife diese Perspektive in den Kapiteln 4.5 und 5.2 wieder auf.)

Das Feld der Personalentwicklung zeigt diverse Entwicklungslinien, von denen eine im Zuge der „kompetenzorientierten Wende“ (Arnold/Bloh 2003, S. 16) die ganzheitliche Orientierung an den Fähigkeiten des Subjekts markiert. Selbstorganisationskompetenz, Eigenverantwortung der/des einzelnen Lernenden und eine kooperative und reflexive Grundhaltung sind in diesem Verständnis neue Fluchtpunkte (Sausele-Bayer 2017, S. 3). Insgesamt umfasst die Personalentwicklung als organisationspädagogisches Forschungs- und Praxisfeld weniger geschlossene Theorien als vielmehr anwendungsorientierte Forschung (Sausele-Bayer 2017). Die vorliegende Arbeit greift diese Lücke auf und bietet praxisinspirierte empirische Beiträge mit weiterführenden theoretischen Impulsen für anschließende Diskurse (siehe oben Abbildung 1).

### 3.2 Soziales, kontextspezifisches und situatives Lernen

Individuelles Lernen wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Illeris (2010, S. 15) aufgefasst als „jeder Prozess (...), der bei einem lebenden Organismus zu einer bleibenden Änderung seiner Fähigkeiten führt, welche aber nicht auf dem Vergessen oder dem biologischen Reife- oder Alterungsprozess beruht“. Wissen wird in dem Modell des Autors als Inhalt gesehen, wobei er sich klar vom Kognitivismus oder von der Wissensorientierung der Lernforschung abgrenzt (ebd., S. 37). Sein Lernbegriff ist damit recht weit gesteckt, wobei sein Modell es ermöglicht, Lernprozesse in ihrem Verlauf näher zu beschreiben, z.B. als assimilative oder akkommodative Prozesse (siehe Kapitel 4.2). Im Hinblick auf die drei Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion in Illeris' Lerndreieck (siehe die folgende Abbildung 2), die in der jeweiligen sozialen Lernsituation zusammenwirken, wird beschrieben, dass die zentralen Begriffe der Inhaltsdimension Wissen, Verständnis und Fähigkeit sind. Für Illeris (2010) sind hier Fähigkeiten und Fertigkeiten kombiniert, sodass die oder „der Lernende [dasjenige, JRG] weiß, versteht und kann“ (ebd., S. 37), das allgemein nötig ist, um „Funktionalität“ (ebd.) zu entwickeln, also die „Fähigkeit, in den verschiedenen Situationen unseres Lebens angemessen zu reagieren“ (ebd., S. 38). Insofern kann an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass Wissen ein emanzipatorisches Potential in sich trägt, welches der Erweiterung von Handlungsoptionen dient. Daher kann Wissen als Fähigkeit zum sozialen Handeln verstanden werden (Bormann/Gregersen 2007, S. 45). Explizites Wissen (im Sinne Polanyis) „scheint eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Handeln zu sein“ (ebd., S. 45), denn es wird auch die Fähigkeit vorausgesetzt, Wissen im jeweiligen Kontext anzuwenden.

Das Lernen Erwachsener ist prinzipiell selektiv und selbstgesteuert, was an den folgenden Thesen von Illeris (2006, S. 37) deutlich wird:

- „Erwachsene lernen, was sie lernen wollen und was für sie sinnvoll ist zu lernen,
- Erwachsene greifen beim Lernen auf die Ressourcen zurück, über die sie bereits verfügen,
- Erwachsene übernehmen so viel Verantwortung für ihr Lernen, wie sie übernehmen wollen (wenn man sie lässt),
- und Erwachsene sind nicht sehr geneigt etwas zu lernen, das sie nicht interessiert“.

Illeris hat dieses Modell im Kontext seiner langjährigen Praxis in der Erwachsenenbildung entwickelt und (mit leicht veränderten Begrifflichkeiten) stetig weiterentwickelt, wobei die Grundaussagen jedoch gleichgeblieben sind:

- “Learning takes place in a socio-cultural context.
- Learning has a cognitive dimension.
- Learning has an emotional (or psychodynamic) dimension“ (Pätzold 2011, S. 40).

Dennoch hat sich seine praxisorientierte Lerntheorie im Laufe von rund 50 Jahren leicht verändert und er integrierte dort unterschiedlichste klassische Lerntheorien wie die Sozialisationstheorie von Alfred Lorenzer, Ansätze der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget und die Aktivitätstheorie von Yrjö Engeström (Rosenow-Gerhard, in Druck b). Bemerkenswert ist, dass er die dadurch entstehenden Spannungen nicht auflöst sondern in sein Modell integriert (Pätzold 2011; Grotlüschen/Pätzold 2020). Das Modell basiert auf der Grundlage klassischer Lerntheorien und ist darauf ausgerichtet, Lernprozesse von Erwachsenen zu analysieren und zu erklären. Kognition und Emotion sind dabei gleichberechtigt integriert – es sind sozusagen zwei Seiten der gleichen Medaille –, sodass sich das Modell vom Kognitivismus abgrenzt. In ihm werden kognitive, soziale und emotionale Spannungen berücksichtigt (Illeris 2007).

Die Entwicklung des Modells war laut Illeris deshalb notwendig, weil in der Vergangenheit keine Lerntheorien verfügbar waren, deren Blick weit genug war, womit er u.a. die Ansätze von Rogers, Duncker, Vygotsky und Piaget als zu eng gestellt kritisiert (Illeris 2009, S. 145). Das Modell wurde von der Wissenschaftsgemeinschaft inzwischen kritisch bewertet: Pätzold (Grotlüschen/Pätzold 2020, S. 41) zufolge handelt es sich um eine „Theorie mittlerer Reichweite“ wie er sie im Rückgriff auf Merton einordnet, da sie zwar nicht alles erkläre, was mit Lernen zusammenhängt, aber sich empirisch als brauchbar erwiesen habe – gerade für recht umfangreiche und lebensweltlich verankerte Lernprozesse. Neben eigenen empirischen Anwendungen (Poortman et al. 2011) haben auch andere Autor/inn/en auf das

Lerndreieck zurückgegriffen (z.B. Carstensen 2014; Menzies/Baron 2014; Pätzold 2017), welches in der folgenden Abbildung 2 veranschaulicht ist.

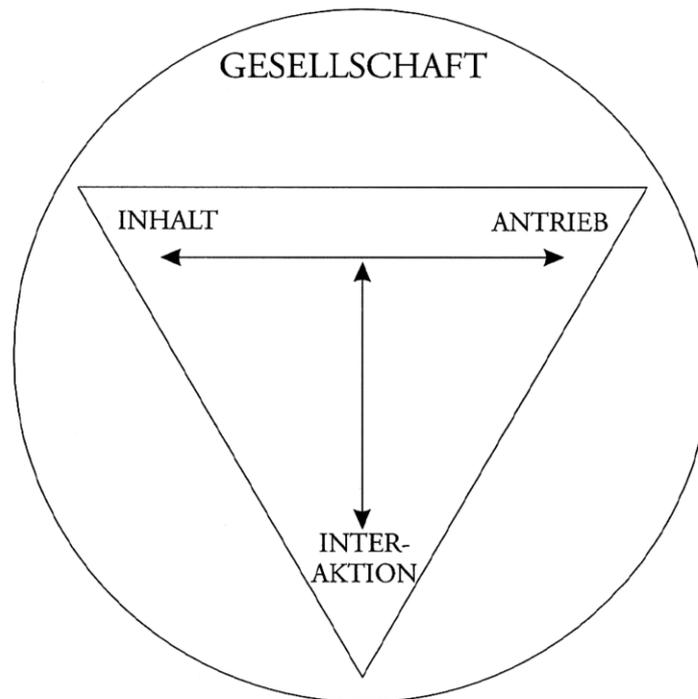


Abbildung 2: Die drei Dimensionen des Lernens (Illeris 2010, S. 37)

Wie aus der Abbildung 2 abzulesen ist, bilden zwei sehr unterschiedliche Prozesse die Grundlage des Modells: Es gibt einen „externen Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seinem/ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umfeld und einen internen psychologischen Prozess der Aneignung und Verarbeitung“ (Illeris 2006, S. 31). Lernen kann sich also gleichermaßen auf den Prozess und das Ergebnis beziehen und muss deshalb differenziert betrachtet werden. In der vorliegenden Arbeit wird daher im Folgenden jeweils kenntlich gemacht, ob es sich um den Prozess des Lernens oder um das Lernergebnis handelt. Das Lerndreieck von Illeris unterstützt bei dieser differenzierten Betrachtung, da es die Inhaltsdimension von der Dimension der Emotion und der sozialen Umwelt, also vom jeweiligen Kontext, unterscheidet. Für den in dieser Arbeit zentralen Anwendungsfall im Kontext von Intrapreneurship ist diese letztgenannte Dimension des Kontextes besonders relevant, sodass ich in einem der Einzelbeiträge dieses Modell empirisch angewendet und angepasst habe (siehe Kapitel 4.3).

Der Transfer der Lerninhalte in andere Felder ist ein zentrales Problem beim Lernen. Für schulisches Lernen fordert Illeris (2009, S. 144) daher eine gewisse Balance zwischen assimilativem und akkommodativem Lernen. Für den hier relevanten Anwendungsfall im Kontext von Personalentwicklungsmaßnahmen, die langfristig zu organisationalem Lernen

führen sollen, greift diese Forderung jedoch zu kurz. Dementsprechend braucht es hier insbesondere den Transfer von assimilativen zu akkomodativen Lernprozessen, was wiederum zur Kompetenzentwicklung führen kann. Wichtig ist daher an dieser Stelle zu ergänzen, dass Lerninhalte zwar kontextspezifisch erworben werden, im Hinblick auf Kompetenzentwicklung jedoch die Anwendung losgelöst von diesen Kontexten zu fokussieren ist (siehe Kapitel 3.4).

### 3.3 Organisationales Lernen als Mehrebenenprozess (Individuum, Gruppe und Organisation)

Wie in der Einleitung (siehe Kapitel 1) bereits dargelegt wurde, besteht für Unternehmen, die im Kontext der Labore als entsendende Organisationen fungieren, ein erheblicher Druck, sich an die veränderten Bedingungen in Markt und Gesellschaft anzupassen. Diese (strategische) Erneuerung erfordert es, dass Organisationen einerseits neue Wege erkunden und erlernen, während sie andererseits gleichzeitig verbessern, was sie bereits gelernt haben (Crossan et al. 1999).

Wenn nun also von Organisationen die Rede ist, möchte ich darauf hinweisen, dass der vorliegenden Arbeit ein Organisationsverständnis in Anlehnung an James March zugrunde liegt. Denn auf der Grundlage seiner Arbeiten (insbesondere March 1991) lässt sich ein Bild skizzieren, das organisationale Veränderungen (z.B. aufgrund von strategischer Erneuerung) als das Aufbrechen von Strukturen charakterisiert. Wesentlich sind hierbei zwei Prozesse – Exploration und Exploitation –, die beide zentral sind für das Fortbestehen und die erfolgreiche Weiterentwicklung eines Unternehmens. Als *Exploration* bezeichnet er Dinge, die durch Begriffe wie z.B. Variation, Suche, Experimentieren oder Entdeckung erfasst werden (March 1991, S. 71). Mit *Exploitation* sind hingegen Dinge bezeichnet, die z.B. durch Begriffe wie Verfeinerung, Verbesserung, Effizienz oder Auswahl gekennzeichnet sind (ebd.). Exploration braucht Generalistentum und ist auf das Ausbrechen aus bekannten Bahnen ausgerichtet. Es führt zu radikalen Veränderungen, z.B. in organisationalen Abläufen oder Technologien (Eberl 2010, S. 157f.). Exploration zielt auf die Verbesserung vorhandener Prozesse entlang etablierter (Handlungs-)Muster und braucht dafür ein ausgeprägtes Spezialistentum. Vorgänge dieser Art sind kleinschrittig und inkrementell und zielen auf die Verfeinerung bestehender Technologien, Praktiken oder Routinen (ebd.).

Exploration und Exploitation sind für Organisationen essentiell und konkurrieren miteinander um knappe Ressourcen wie z.B. Zeit und Geld, wenn es um Entscheidungen zur Verbesserung einer bestehenden Technologie oder zur Erfindung einer neuen geht (March

1991, S. 71). Beide brauchen fundamental unterschiedliche Strukturen, Strategien und Kontexte (Raisch/Birkinshaw 2008, S. 376). Im Grunde genommen sind beide konträr und unvereinbar, jedoch unverzichtbar. Bspw. berichtet March (1991, S. 71), dass infolge von Exploration unter Ausschluss von Exploitation sehr hohe Kosten durch das Experimentieren entstehen können (z.B. durch zu viele nicht entwickelte Ideen) und dass umgekehrt Exploitation ohne Exploration zu suboptimalen stabilen Gleichgewichten führen kann. Insofern stellt er fest (ebd., S. 72): „[Maintaining, JRG] an appropriate balance between exploration and exploitation is a primary factor in system survival and prosperity“. Die Organisation braucht also eine balancierte Gleichzeitigkeit von Exploration und Exploitation, die auch als Ambidextrie bezeichnet wird (Raisch/Birkinshaw 2008; O'Reilly/Tushman 2011).<sup>5</sup>

Aus der Perspektive des organisationalen Lernens können Exploration und Exploitation als paradoxe Lernmodi beschrieben werden (u.a. Andriopoulos/Lewis 2009a; 2009b; Kozica/Ehnert 2014), wobei das entstehende Spannungsverhältnis von den betroffenen Personen ausgehalten werden muss, insbesondere da in den entsendenden Organisationen der Modus der Exploitation überwiegt (Schröer 2016).

Aus organisationspädagogischer Sicht ist die Organisation als Lernsystem zu konzipieren und individuelle Akteurinnen und Akteure interessieren besonders im Hinblick auf ihr Lernen und die Lernunterstützung bzw. als Subjekte der Veränderung innerhalb von Organisationen (Schlüter 2018), denn: „Organisationspädagogische Forschung will Reflexionswissen für Akteure zur Verfügung stellen, damit diese Verantwortung für eine humane Weiterentwicklung der Organisationen übernehmen können“ (ebd., S. 411). Dass organisationales Lernen nicht unabhängig von individuellen Lernprozessen zu betrachten ist (z.B. Kim 1993; Zinth 2010; Göhlich et al. 2016), ist weitgehend auch bei anderen methodologischen Zuschnitten Konsens. Einzelne Überlegungen lassen im Organisationsverständnis zwar explizit die/den Einzelne/n außen vor (z.B. Mensching 2016), solche Bemühungen finden sich jedoch selten. Trotzdem sind lerntheoretisch fundierte Modelle rar. Beispiele für Ansätze, die individuelles und organisationales Lernen verknüpfen und dabei bemüht sind, theoretische Lücken zu schließen, liegen z.B. von Hanft (1998) und Felsch (1999) vor. Beide Ansätze beziehen sich jedoch auf die erstmalige Implementierung von Personalentwicklung in

---

<sup>5</sup> Diese angemessene Balance wird jedoch dadurch erschwert, dass „the same issues occur at levels of a nested system – at the individual level, the organizational level, and the social system level“ (March 1991, S. 72). Woraus sich wiederum ableiten lässt, dass dieses Problem nicht auf einer Ebene alleine gelöst werden kann. Insofern braucht es ein Grundverständnis, das von einem verschränkten Mehrebenenmodell ausgeht, wie es im Folgenden dargestellt wird (siehe unten).

eine bestehende Organisation als organisationales Lernen und eignen sich damit nicht für den hier interessierenden Kontext.

Während unterschiedliche Zugänge zu organisationalem Lernen bestehen – Schröder unterscheidet bspw. die folgenden (s.u.) – bedient sich die vorliegende Arbeit der Perspektive der Ansätze, die auf das Aufbrechen von Strukturen und die Veränderung von Routinen zielen. Schröder (2004, S. 98) unterscheidet Ansätze organisationalen Lernens nach inhaltlicher Perspektive in

- a) Ansätze, die auf die Veränderung geteilten Wissens in der Organisation zielen, wie die von Duncan und Weiss (1979) oder Nonaka und Takeuchi (1997);
- b) Ansätze, die auf die Veränderung von Routinen zielen, wie der von March und Olsen (1976);
- c) Ansätze, die eine Veränderung der organisationalen Handlungstheorie anstreben, wie der von Argyris und Schön (1978).

Die Ansätze, die auf die Veränderung geteilten Wissens Bezug nehmen, lassen jedoch z.B. den Aspekt des individuellen Lernens vermissen. Bspw. kann der Ansatz von Nonaka und Takeuchi dahingehend kritisiert werden, dass er zu kognitiv gestaltet ist und dass Kognition und Handlung nicht miteinander verknüpft werden. Insgesamt können Forschungsergebnisse aus den Diskursen um Wissensmanagement zwar zu Ansätzen des organisationalen Lernens beitragen, jedoch fassen sie nicht den Zusammenhang zwischen Wissenszuwachs und Handlung, wie es Lerntheorien bieten (Crossan et al. 1999, S. 524).

Wie bereits erörtert wurde, ist organisationales Lernen nicht unabhängig von individuellen Lernprozessen zu betrachten. Ein weiterer Ansatz, nach dem organisationales Lernen beim Individuum beginnt, wurde durch Mary Crossan und Kolleg/inn/en erarbeitet. In ihrem 4I-Modell gehen sie davon aus, dass Lernen in einem Mehrebenenrahmen erfolgt und vier große Stufen durchläuft (siehe Abbildung 3).

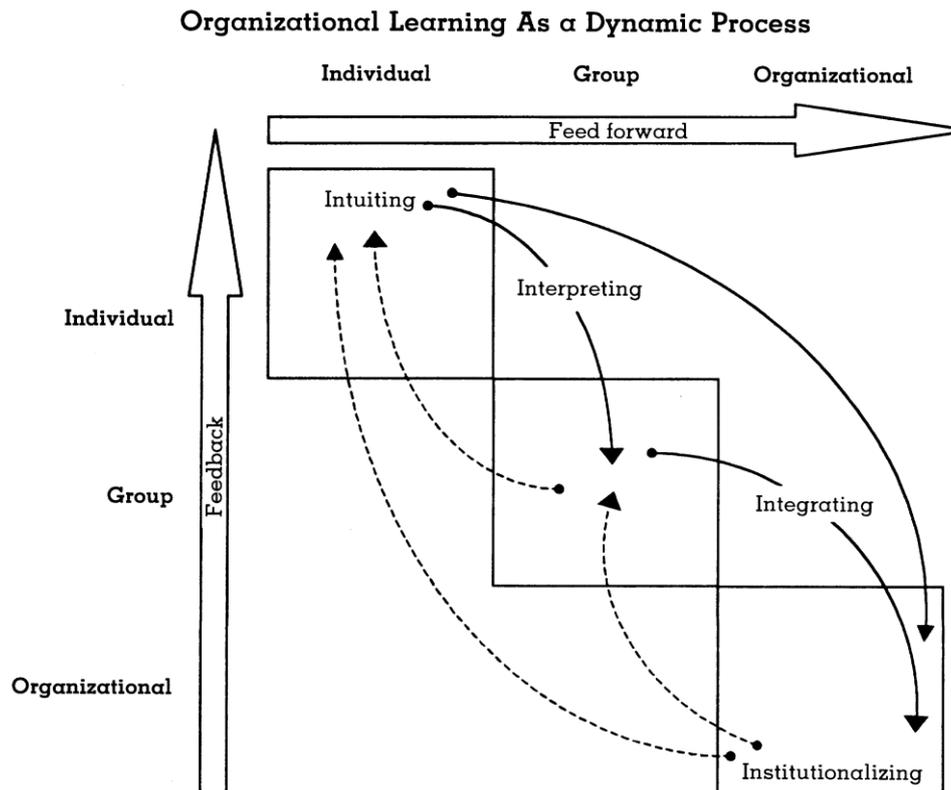


Abbildung 3: Organizational Learning As a Dynamic Process (Crossan et al. 1999, S. 532)

In diesem Mehrebenenmodell greifen verschiedene Systematisierungslogiken ineinander: Die vier großen namensgebenden Prozessschritte Intuiting, Interpreting, Integrating und Institutionalizing werden mit drei unterschiedlichen Lernebenen im Hinblick auf die Akteurinnen und Akteure Individual, Group und Organizational verknüpft. Durch Entscheidungen entstehen 'Feed forward'-Prozesse, die den Lernprozess verdeutlichen, sowie 'Feedback'-Prozesse mit Auswirkungen auf nachfolgende Entscheidungen.

Mary Crossan und Dev Dutta haben diesen Ansatz auf den Kontext des Entrepreneurships übertragen (Dutta/Crossan 2005), weshalb er für die in dieser Arbeit zentralen Untersuchungen einen wertvollen Rahmen bietet, wie im Folgenden noch deutlich werden wird. Der Startpunkt ihres Modells, das Intuiting, ist einer der wesentlichen Diskussionspunkte in der Debatte um Entrepreneurship, denn es ist zu fragen: Finden Entrepreneur/inn/e/n eine unternehmerische Möglichkeit auf (und verfolgen sie weiter) oder kreieren sie diese selbst? Die erstgenannte Perspektive wird prominent von Kirzner (1979; 1997) vertreten: "Kirzner suggests that the entrepreneur discovers opportunities by acting as an arbitrageur or a price adjuster in the marketplace, capitalizing on knowledge or on information asymmetries" (Dutta/Crossan 2005, S. 430f.). Dementsprechend basiert für ihn erfolgreiches unternehmerisches Handeln weit mehr auf dem dafür nötigen Wissen als auf Persönlichkeitsmerkmalen. Die letztgenannte Perspektive geht im Gegensatz dazu auf Schumpeter (1934) zurück, in

dessen Perspektive Entrepreneur/inn/e/n unternehmerische Möglichkeiten nicht auffinden, sondern im Rahmen einer 'schöpferische Zerstörung' selbst kreieren. So formulieren Dutta und Crossan (ebd., S. 429f.), die sich selbst auf Ripsas (1998) und Schumpeter (1934) beziehen:

“Schumpeter suggests a rather broad-based range of entrepreneurial actions that include (1) introducing new goods and services or new qualities of existing goods and services; (2) introducing new methods of production; (3) opening up new markets; (4) utilizing new sources of supply of raw materials or intermediate goods; and (5) defining certain new organizational forms in the industry”.

Dementsprechend schätzt Schumpeter den beiden Autoren zufolge die Persönlichkeit weit wichtiger ein als spezifisches Wissen.

Organisationales Lernen beginnt in diesem 4I-Modell also, wenn Einzelne unternehmerische Möglichkeiten erschaffen oder erkennen und (in beiden Varianten) weiterverfolgen. Wie oben erwähnt, wird im 4I-Modell der erste Prozess als Intuiting bezeichnet, in dem der Gesamtprozess des organisationalen Lernens vorbewusst beginnt: „Learning begins when individuals develop an intuition with respect to a business opportunity on the basis of their prior experience and recognition of patterns as external events unfold” (Dutta/Crossan 2005, S. 434). Die Idee ist dabei noch sehr unklar, es geht eher darum, dass die intuitive Person überzeugt davon ist, dass es sinnvoll ist, diese Idee zu verfolgen. Ein Prozess kann sich hingegen nur dann entwickeln, wenn andere mit der intuitiven Person interagieren. Der nächste Prozess wird daher als Interpreting bezeichnet. In einem Feed forward-Prozess, der mit March (1991) als Exploration bezeichnet werden kann, wird individuelles Lernen in der Gruppe transferiert und in der Organisation institutionalisiert. Im Feedback-Prozess, der mit March als Exploitation bezeichnet werden kann, hat dieses (institutionalisierte) Lernen wiederum Auswirkungen auf die einzelnen Prozesse Intuiting, Interpreting, Integrating und Institutionalizing (Dutta/Crossan 2005; Crossan et al. 1999).

So wertvoll dieses Modell für die Behandlung des organisationalen Lernens im Kontext von Entrepreneurship bzw. Intrapreneurship sein kann, so wenig wird jedoch die Betrachtung der individuellen Lernprozesse zu Gunsten der Organisationalen in den Blick genommen. Diese Lücke kann jedoch mit der bereits im Kapitel 3.2 vorgestellten Lerntheorie von Knud Illeris geschlossen werden, die individuelle Lernprozesse fokussiert.

### 3.4 Kompetenz als Voraussetzung für Innovation und als Beitrag zu organisationalem Lernen

Illeris bindet zwar keine organisationalen Lernprozesse in sein Modell ein,<sup>6</sup> wohl aber die Kontextbedingungen, in denen Lernen stattfindet, denn Lernen ist seinem Modell zufolge immer kontextspezifisch (siehe Kapitel 3.2). Wichtig ist dies, da, wie bereits kurz angesprochen wurde, der Transfer der Lerninhalte in andere Felder und Kontexte ein Problem darstellt. Im Folgenden wird diesbezüglich herausgestellt, dass erst die Entwicklung von Kompetenzen den übergreifenden Einsatz des Erlernten ermöglicht.

Was nun zunächst den Begriff der Kompetenz angeht, so wird der Kompetenzbegriff in nicht leicht zu überschauenden Debatten seit Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Diskursen beleuchtet und nimmt dabei mitunter sehr schillernde Formulierungen an. Für den vorliegenden Zweck soll dies nicht nachgezeichnet werden, jedoch muss festgehalten werden, dass der Begriff der Kompetenz theorie-relativ ist, denn der Begriff „hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XX). Der Kompetenzbegriff zielt (im Gegensatz zu Wissen) auf Dispositionen, die zum kompetenten Handeln befähigen. So formuliert Lerch (2013, S. 27) im Rückgriff auf Bender (2003):

„Kompetenz umfasst sowohl beruflich relevante Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten (Können) als auch motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz)“.

In diesem Zitat wird außerdem angedeutet, dass Handlungsfähigkeit dabei immer auf Reflexion angewiesen ist und zwar auf den Ebenen der Struktur und der Selbstreflexivität. Dabei bezieht sich Reflexivität darauf, bei

„der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. Dies impliziert auch die Fähigkeit, zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen zu vermitteln“ (Schiersmann/Thiel 2014, S. 363).

Hier zeigt sich auch der enge Zusammenhang zwischen individueller Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung.

---

<sup>6</sup> Wie Illeris' Modell auf organisationale Lernprozesse übertragen werden kann, hat Henning Pätzold (u.a. 2017) herausgearbeitet. Mit einem ethnografischen Zugriff übersetzt er dabei die Inhaltsdimension mit der Dimension des Wissensmanagements, die Antriebsdimension mit der Dimension der Organisationskultur und die Umweltdimension überträgt er auf die Organisationsumwelt. Im Forschungsprozess können ihm zufolge Rückschlüsse auf das organisationale Lernen dahingehend gezogen werden, dass im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung organisationale Merkmale festgehalten werden, die in der Auswertung mit organisationalem Lernen in Verbindung gebracht werden. Dabei nimmt der Autor jedoch keinen Bezug auf unternehmerisches Lernen und/oder Handeln.

Aus der Erwachsenenbildungsperspektive bleibt festzuhalten, dass sich die Kompetenzen selbst, trotz des grundsätzlichen Angebots zur Kompetenzentwicklung, der konkreten Vermittlung entziehen. Denn über die Vermittlung von Wissensbeständen (z.B. assimilative Prozesse) hinaus können den Teilnehmenden nur Angebote zur Aneignung von Kompetenzen gemacht werden. Kompetenz(-erwerb) ist dementsprechend abhängig von der Selbstorganisationsfähigkeit des Menschen (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 132). Dabei stellen die Kompetenzen selbst laut Bormann und Gregersen (2007) erlernbare bzw. erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, die zur Lösung von Problemen mobilisiert werden können. Kompetenzen umfassen, konkreter formuliert, nicht nur „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Aufgaben“ (Schiersmann/Thiel 2014, S. 363), sondern auch die „affektiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Voraussetzungen“ (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996, S. 35), „um das gegenstandbezogene Wissen in der gegebenen Situation anzuwenden“ (Schiersmann/Thiel 2014, S. 363).

Wissen und Kompetenz stehen demnach in einem Zusammenhang, obwohl der Wissens- und der Kompetenzdiskurs überwiegend getrennt voneinander verlaufen. Integriert wird beides jedoch in dem Phasenmodell von North (2011). Wie in der Abbildung 4 zu erkennen ist, beschreibt seine Wissenstreppe ein mehrstufiges Verfahren des Aufbaus von Wissen und der darauf aufbauenden Entwicklung von Kompetenz:

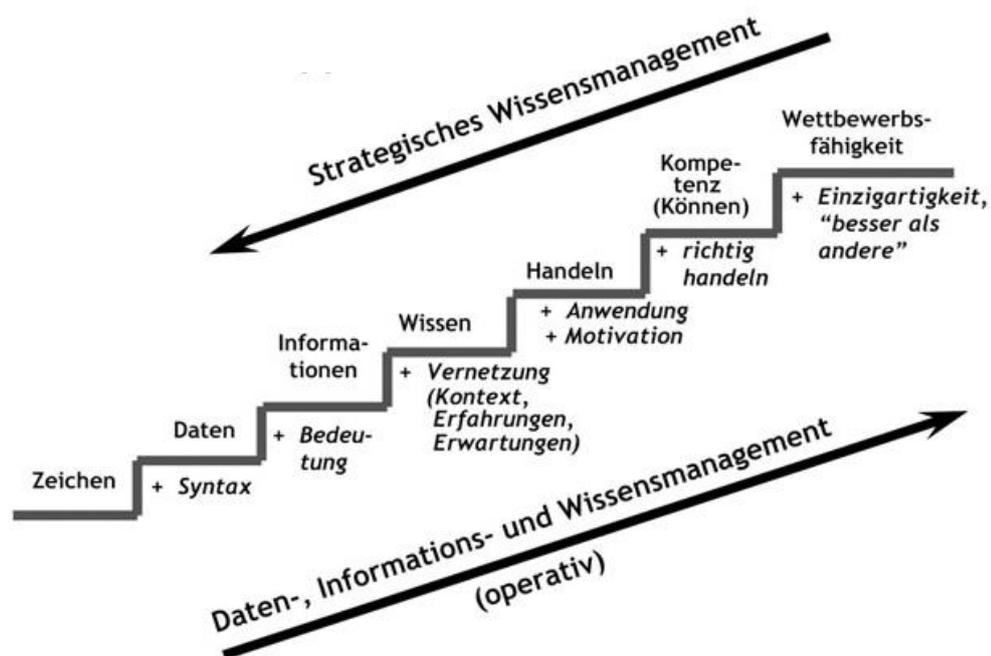


Abbildung 4: Die Wissenstreppe (North 2011, S. 36)

In der Abbildung 4 wird die Notwendigkeit von Wissen für die Entwicklung von Kompetenz deutlich. Kompetenz zeigt sich in ihrer Performanz und ist Basis für eine mögliche

Profilierung.<sup>7</sup> Kompetenzen, im Sinne von planvollem Handeln in übergreifenden Kontexten, sind also auch Voraussetzung für Innovation (Bormann/Gregersen 2007, S. 45). Wobei Innovation hier nicht nur das Neue meint, sondern auch eine neue Kombination bereits vorhandener Elemente darstellen kann. Innovationen können zudem planvoll verlaufen, müssen es aber nicht.

Bezugnehmend auf Illeris' Lernbegriff (siehe Kapitel 3.2) lässt sich die Kompetenzentwicklung von Weiterbildungsteilnehmenden im Bereich des akkommodativen Lernprozesses verorten (Illeris 2010, S. 52; siehe Kapitel 4.3). Dabei enthalten Akkommodationen eine qualitative Veränderung des bereits entwickelten Potentials und können daher als grenzüberschreitend angesehen werden (ebd.). Und da durch Akkommodation „unser Lernen allgemein in verschiedenen und unvorhersehbaren Situationen anwendbar“ (ebd., S. 55) wird, fasst dies wiederum den Kern des Kompetenzbegriffs. Im Rahmen von Illeris' Lerntheorie ist Lernen in diesem Zusammenhang als Prozess und Kompetenz als Produkt zu begreifen, das durch den Prozess erreicht wurde (ebd., S. 137). Wobei der Kompetenzbegriff sehr weit gefasst wird, denn der Autor zählt auch Haltung und Urteilsvermögen der betreffenden Person dazu sowie ihre Fähigkeit, ganz persönliche Eigenschaften einbringen zu können (ebd., S. 136). Kompetenzentwicklung wird insofern immer dann gefördert, wenn Lernen im Zusammenhang mit einer (vergangenheitsorientierten) Aktualisierung von bereits gemachten Erfahrungen stattfindet und wenn eine notwendige (gegenwartsorientierte) Sichtweise dazu kommt, um zu reflektieren und eine (zukunftsorientierte) Perspektive einzunehmen (ebd., S. 137).

Eine ideale Möglichkeit, den Lerntransfer zu unterstützen und so die Anwendung in anderen Kontexten (u.a. in Form von Kompetenzen), zu fördern, ist das *projektbasierte Lernen*. Das ist auch der Grund, warum die Labore in den dieser Arbeit zugrundeliegenden Studien konzeptionell so eingerichtet waren, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Projekte entwickeln konnten. Projektbasiertes Lernen geht auf Kilpatrick (1918) oder Dewey (1938) zurück und bezog sich ursprünglich auf das individuelle Lernen. In den 1970er-Jahren wurden in skandinavischen Ansätzen dann überwiegend Gruppen adressiert (z.B. Illeris 1991, 1999; Nielsen/Webb 1999), wobei die Beschreibung ihres Vorgehens interessanterweise sehr an die hier interessierenden Laborprozesse (siehe Kapitel 2.1) erinnert:

“The typical procedure is that a group of students, supported by a counselling teacher, select a relevant problem, work out a detailed problem formulation and work plan, investigate and elaborate the problem, draw up a detailed report, sug-

---

<sup>7</sup> Die Wettbewerbsfähigkeit mag kontextspezifisch wirken, schlussendlich verstehe ich diese letzte Stufe des Modells jedoch insbesondere als Darstellung der persönlichen Individualität.

gest possible solutions if they can, or indicate what can be done, the whole procedure ending up in a presentation which, together with the report, may form the basis for a grade or approval” (Illeris 2009, S. 146).

Es müssen demnach Lernaktivitäten entwickelt werden, die verschiedene Arten des Lernens unterstützen, um eine ausgewogene Förderung von assimilativen (additiven) und akkommodativen (transzendierenden) Prozessen gewährleisten zu können (ebd., S. 148). Illeris‘ Forderung nach einem verschränkten Ansatz der Projektarbeit von Schule und Arbeitsleben für Schülerinnen und Schüler (Illeris 2009) kann in dieser Arbeit auf die Situation von lernenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Erwachsenenalter übertragen werden. Deshalb müssen Labore erfahrungsbasierte Lernräume sein, um einen Beitrag im Sinne der Kompetenzentwicklung leisten zu können.

Die in die Evaluation einbezogenen Labore zielten konzeptionell auf die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen der teilnehmenden Mitarbeitenden aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen. Solche unternehmerischen Kompetenzen werden seit dem Jahr 2016 häufig anhand des „EntreComp“ (Bacigalupo et al. 2016) definiert, der zunehmend Verbreitung findet. Dieses umfangreiche Fragebogen-Tool entstand in einem vielschichtigen Prozess (Bacigalupo et al. 2015, 2016) und soll ein Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis darstellen. Es handelt sich um eine flexibel einsetzbare Inspirationsquelle, die für den jeweiligen Kontext adaptiert werden (kann und) muss, da der EntreComp aus organisationspädagogischer Perspektive eher untertheoretisiert erscheint. Diese Einbettung erfolgte auch in den dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekten (siehe Kapitel 2.2 und 4.1). Das Tool ist ein umfassender und detaillierter Rahmen, der forschungsbasiert jedoch einen europäischen Konsens abbildet (ETEE 2018) und deshalb für empirische Arbeiten von großer Bedeutung ist, da er eine wertvolle konsensuale und praxisorientierte Messmöglichkeit darstellt.

Unternehmerische Kompetenz (entrepreneurial competence) definiere ich daher im Folgenden mit Bacigalupo und Kolleg/inn/en: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social” (Bacigalupo et al. 2016, S. 10). Dabei wird unternehmerisches Handeln als eine förderbare Kompetenz angesehen, die alle Lebensbereiche betrifft und sich auf die Wertschöpfung konzentriert, und zwar unabhängig von der Art des Wertes oder des Kontextes (ebd., S. 11).

### 3.5 Förderung von Intrapreneurship durch Innovationslabore

Im konkreten Anwendungsfall der vorliegenden Labore lässt sich der Leitgedanke der Initiator/inn/en und Begründer/innen der Labore so zusammenfassen, dass mithilfe von Innovationslaboren die unternehmerischen Kompetenzen von Mitarbeitenden aus den beteiligten Unternehmen gefördert werden sollten, um infolgedessen Intrapreneurship in den entstehenden Unternehmen zu ermöglichen und zu verankern (siehe auch Kapitel 2.1).

Die Wortkreation Intrapreneurship geht auf die Formulierung „Intracorporate Entrepreneurs“ von Gifford Pinchot (1985; 1988) zurück und legte damals den Grundstein für eine neue Art und Weise der Betrachtung und Förderung von Innovationen in bestehenden Unternehmen. Im Laufe der Jahrzehnte haben sich dann verschiedene Blickwinkel auf diese Thematik gebildet, bspw. lassen sich im betriebswirtschaftlichen Diskurs u.a. eine organisationsorientierte, eine strategische und eine personenorientierte Perspektive auf Intrapreneurship unterscheiden (Schießl 2015, S. 16f.).

Zurzeit sind in der Fachliteratur zwar unzählige Definitionen von Intrapreneurship zu finden, diese beinhalten jedoch überwiegend ähnliche Elemente: das unternehmerische Handeln in bestehenden Unternehmen (z.B. in Abgrenzung zu einer Gründung) und die Prämisse, dass die entsprechenden Personen intrinsisch motiviert sind und gegen Widerstände vorgehen bzw. sich nicht durch Widerstände von ihrem Ziel abbringen lassen. Internes Entrepreneurship und Innovationsorientierung sind die zwei zentralen Dimensionen von Intrapreneurship (Schießl 2015, S. 18).

Ein Grundverständnis von Intrapreneurship als 'Entrepreneurship in einem bestehenden Unternehmen' hat sich auch im sozialen Sektor etabliert (Schröer 2016). So beinhaltet das *Social Intrapreneurship* gleichermaßen individuelle Aspekte (z.B. unternehmerische Kompetenzen der Intrapreneur/inn/e/n; Bacigalupo et al. 2016) und organisationale Aspekte (z.B. Institutionalisierung der Laborergebnisse; Rosenow-Gerhard/Händel, in Druck b). In den untersuchten Organisationen soll die Anwendung der in den Laboren erworbenen Kompetenzen langfristig das Potential für Intrapreneurship erhöhen.

Intrapreneurship ist im For-Profit-Bereich bereits umfangreich erforscht worden (z.B. Schießl 2015; Antoncic/Hisrich 2003) und in den letzten Jahren zunehmend auch im Bereich der Wohlfahrtspflege (Schröer 2016; Nock et al. 2013), wo auch die in dieser Arbeit zentralen Einzelbeiträge anzuordnen sind. Wird die Aussage "Intrapreneurship can contribute to innovation on social service organizations by (a) developing new ventures and new social service models or (b) contributing to a more entrepreneurial and innovative organizational

behavior” (Schröder 2016, S. 161) zugrunde gelegt, dann zielt Intrapreneurship auf Innovation innerhalb eines bestehenden Unternehmens und rückt die/den einzelnen Intrapreneur/in in den Vordergrund. Das Konzept ist humanzentriert und umfasst alle Hierarchiestufen. Wobei mit Nock et al. (2013, S. 56) hinzuzufügen ist, dass es auch die Wichtigkeit heraushebt, kreativ unternehmerisch zu handeln.

Vor dem Hintergrund der Strukturveränderung und strategischen Erneuerung von Unternehmen und unternehmerischen Prozessen (siehe Kapitel 3.3) gerät damit die Figur der Intrapreneurin bzw. des Intrapreneurs als Akteur/in in den Fokus. Pinchot (1988, S. 7) definiert Intrapreneur/inn/e/n als „Träumer, die handeln“. Sie übernehmen die praktische Verantwortung für die Umsetzung von Innovation innerhalb einer Organisation. Der Intrapreneur kann Schöpfer oder Erfinder sein, aber er ist immer der Träumer, der Ideen so realisiert, daß sie Gewinn bringen“. Im Rückblick auf Pinchots frühe Beschreibung der Intrapreneurin bzw. des Intrapreneurs lässt sich hier noch einmal betonen, dass sich Intrapreneur/inn/e/n weniger durch einen bestimmten Charakter als durch ihre unternehmerischen Wertvorstellungen auszeichnen (Kuckertz 2017, S. 34f.). Mitunter setzen Intrapreneur/inn/e/n ihre persönlichen Träume in ein Geschäftsmodell um. Der Ursprung für unternehmerisches Handeln kann jedoch auch (wie oben bereits beschrieben) in der Entdeckung einer Möglichkeit liegen. Dementsprechend definieren Brunaker und Kurvinen (2006) Intrapreneur/innen und Intrapreneure als proaktive change agents, die Möglichkeiten und Potential wahrnehmen und unbedeutenden Vorkommnissen Bedeutung verleihen.

Aus der Literatur zu den Themenfeldern Social Innovation, Social Entrepreneurship und Corporate Social Intrapreneurship haben Schmitz und Schröder die Hauptcharakteristika des Social Intrapreneurs zusammengetragen. Sie kondensieren diese auf die acht Indikatoren:

1. Social Mission Orientation
2. Business Acumen
3. Striving for the New
4. Vibrant Character
5. People Relations
6. Knowledge Relations
7. Organizational Commitment
8. Outsider-insider Perspective (2016, S. 14).

Es stellt sich also die Frage, ob und, wenn ja, wie unternehmerische Kompetenzen gezielt entwickelt werden können. Unter dem Begriff der Entrepreneurship Education sind da-

her in den letzten Jahren verschiedene Formate und Ansätze gebündelt worden, die eine explizite Förderung unternehmerischer Kompetenzen im Hochschulsektor (bspw. in Studiengänge integriert und/oder als zusätzliche Angebote) darstellen. Für den vorliegenden Anwendungsfall eignet sich dieser Diskurs jedoch nur bedingt, da die Zielgruppen (Studierende vs. praktisch erfahrene Mitarbeitende) und die Rahmungen (Zielsetzung Gründung vs. Intrapreneurship) stark differieren. Eine Möglichkeit der Förderung explizit von Intrapreneurship bzw. der Förderung von unternehmerischem Lernen im Kontext bestehender Unternehmen ist z.B. die Hilfestellung im Rahmen von Innovationslaboren. Während die Entrepreneurship-Forschung ausgiebig betrachtet, inwieweit Unternehmer/innen aufgrund ihrer begründenden und unternehmerischen Tätigkeit zu Unternehmer/inne/n geworden sind, stellen solche Innovationslabore ein eher gesteuertes Lehr-/Lern-Setting dar. In diesen wird festgelegt, was und wie gelernt werden soll und die Teilnehmenden durchlaufen einen Prozess mit Weiterbildungscharakter, der sie bei der Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen unterstützen soll. Der Labor-Diskurs ist dabei jedoch überwiegend nicht verknüpft mit Debatten um Lerntheorien Erwachsener, sodass diese Verbindungen erst mit der vorliegenden Arbeit neu hergestellt werden.

Mit Gryszekiewicz und Kolleg/inn/en (2016, S. 84) wird ein Innovationslabor in der vorliegenden Arbeit betrachtet als „a semi-autonomous organisation that engages diverse participants – on a long term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges“. Wichtig hervorzuheben sind hier die semi-autonome Organisation, die Diversität der Beteiligten, der im Gegensatz zu einem einmaligen Event längere Zeitraum, die offene Zusammenarbeit sowie die Gestaltung von Lösungen im Hinblick auf die Offenheit der im Anschluss daran entstehenden Herausforderung. Der Einsatz von Innovationslaboren schafft demnach für die Teilnehmenden ein spezifisches Umfeld für das Lernen im Kontext des Arbeitsplatzes. Während es das Ziel der in die der Arbeit zugrundeliegenden Studien einbezogenen Labore war, die unternehmerische Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Intrapreneurs bzw. Intrapreneurinnen zu fördern, ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, diesen besonderen Lernraum näher zu untersuchen.

### 3.6 Lernräume als spezifische Form sozialer Räume

Historisch betrachtet ist die Debatte um Räume in der Erwachsenenbildung kein neues Thema, denn bereits seit den 1970er-Jahren wurde der Begriff „Lernort“ als pädagogisches Konzept verwendet (Stang et al. 2018, S. 648). Durch die Abkehr vom „Container-Raum“ im Zuge eines „spatial turns“ Ende der 1980er-Jahre, der zwar in der Erwachsenenbildung

eher zögerlich aufgenommen, dann aber doch zunehmend breiter rezipiert wurde, wurde die Auffassung zur heutigen Vorstellung von Räumen erweitert, die im Zusammenspiel der „materiellen Gegebenheiten und subjektiven Aneignungsprozessen im Kontext symbolisch-kultureller Ordnungen“ (ebd.) entstehen. Dieser relationale Raumbegriff hat sich verbreitet, insbesondere in der Definition der Soziologin Martina Löw, welche Räume als „(An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271) betrachtet und damit eine Abgrenzung und Synthese von absolutistischen Vorstellungen eines Container-Raums und relativistischen Perspektiven schafft, in der Räume vollständig in die Wahrnehmung verlagert werden (Stang et al. 2018). Räume werden nach Löw sozial konstituiert und zwar im Rahmen von zwei Prozessen: Als „Spacing“ bezeichnet Löw das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen, das Errichten, Bauen oder Positionieren. Erst über die „Syntheseleistung“, also die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse werden diese Güter und Menschen jedoch als Ensemble(s) und zu Räumen zusammengefasst (Löw 2001, S. 158f.).

Wichtig hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Begriff „Raum“ klar von „Ort“ abzugrenzen ist: *Lernort* bezieht sich in dieser Perspektive auf einen lokalisierbaren Ort, der durch Materialität und Intentionalität gekennzeichnet ist, während der *Lernraum* durch die Aneignung des Raumes im Vollzug des Lernens entsteht, also durch seine Prozesshaftigkeit und Kontingenz (Stang et al. 2018, S. 648).

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung unterscheiden Kraus und Kolleg/inn/en vier relevante Themenfelder für die Behandlung von Raum: a) symbolische und materielle Raumanordnungen, b) Lernorte und ihre Gestaltung, c) Rauman eignung und raumbezogenes Handeln und d) lokale und regionale Rahmungen (Kraus et al. 2015, S. 15ff.). Im Zuge der Einzelbeiträge wurde, im Anschluss an Löw, ebenfalls in je unterschiedlicher Intensität auf einen relationalen Raumbegriff Bezug genommen, wie in den Kapiteln 4.2 und 4.5 noch deutlich werden wird. Die hier eingenommene Perspektive adressierte demzufolge Aspekte einer symbolischen Raumanordnung sowie der Rauman eignung bzw. des raumbezogenen Handelns. Im Einzelbeitrag „Lessons learned“ (Kapitel 4.4) wurde darüber hinaus der Fokus u.a. auf die konkrete Lernortgestaltung gerichtet.

Im Hinblick auf die empirische Betrachtung sind in den Diskursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und beruflichen Bildung bis vor wenigen Jahren die überwiegenden Arbeiten auf andere Aspekte ausgerichtet gewesen, z.B. auf die optimale Gestaltung materieller Lernorte (u.a. Wittwer et al. 2015; Tippelt/Reich-Claassen 2010). Für die Erwachsenenbil-

dungsperspektive bietet jedoch ein relationaler Raumbegriff auch die Möglichkeit, dass sowohl Orte als auch Räume aus der Perspektive der Handelnden analysiert werden, also z.B. aus der professionellen Sicht der Planenden, aus der lebensweltlichen Sicht der Lernenden und aus der professionellen Sicht der Lehrenden (Stang et al. 2018).

Im Lernraum verschränken sich alle Handlungselemente durch die Akteurinnen und Akteure des Lehr- und Lernprozesses (Lernende/r, Weiterbildner/in, Weiterbildungsträger/in) zu didaktischen Elementen des Lehr- und Lernprozesses. Der soziale Raum wird zum Lernraum, sodass „die soziale Situation (...) somit die Grundform des Lernraums“ (Wittwer/Diettrich 2015, S. 17) darstellt. Auch Kraus beschreibt aus Sicht von Kursleitenden den pädagogischen Raum „als eine spezifische Form des sozialen Raums (...), der bestimmte Formen des Handelns – eben das Vermittlungshandeln vor Ort – erst ermöglicht“ (Kraus 2019, S. 346). Hier zeigt sich ein doppeltes Aneignungsverhältnis: Eine

„spezifische, auf Vermittlung respektive Aneignung von Inhalten bezogene Raumaneignung [ist; JRG] Voraussetzung für die Vermittlung und Aneignung von Inhalten. (...) Ein pädagogischer Raum der Vermittlung und Aneignung von Inhalten entsteht also über die Aneignung von Orten als spezifische Orte der Vermittlung und Aneignung“ (ebd., S. 347).

Aus organisationspädagogischer Perspektive bleibt zu ergänzen, dass pädagogische Räume auf Entgrenzung angelegt sind (Göhlich 1993): Das Erlernen und Üben von Inhalten zielt auf den Einsatz auch außerhalb des jeweiligen Ortes ab. Diese Perspektive wurde aufgrund der Forschungsergebnisse während des Forschungsprozesses von mir und Richard Händel jedoch um Aspekte der bereits konzeptionell angelegten Begrenzung als Schonraum erweitert, um dem Forschungsanliegen adäquat entsprechen zu können (siehe Kapitel 4.5).

## 4 Zusammenfassende Darstellung der Beiträge

Die fünf Einzelbeiträge dieser kumulativen Qualifizierungsarbeit sind alle bereits zur Publikation angenommen worden. Zwei von ihnen sind zudem bereits erschienen. Von diesen fünf Beiträgen haben vier ein double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen. Zwei der fünf Beiträge sind international publiziert bzw. zur Publikation angenommen (in Druck) und vier der Beiträge sind in Erst- oder Alleinautorinnenschaft entstanden. Damit sind die empfohlenen Kriterien der DGfE sowie die zu Beginn des Promotionsprozesses getätigten Absprachen mit den Betreuern der Arbeit übererfüllt.

Das vorliegende Rahmenpapier dient der Zusammenfassung und erweiterten theoretischen Betrachtung der empirischen Einzelbeiträge, die alle einen Einzelaspekt des Gesamtgeschehens „Innovationslabor zur Unterstützung unternehmerischen Lernens und der Entwicklung sozialer Dienstleistungsinnovationen“ behandeln, wie das folgende Schaubild verdeutlicht (siehe Abbildung 5).

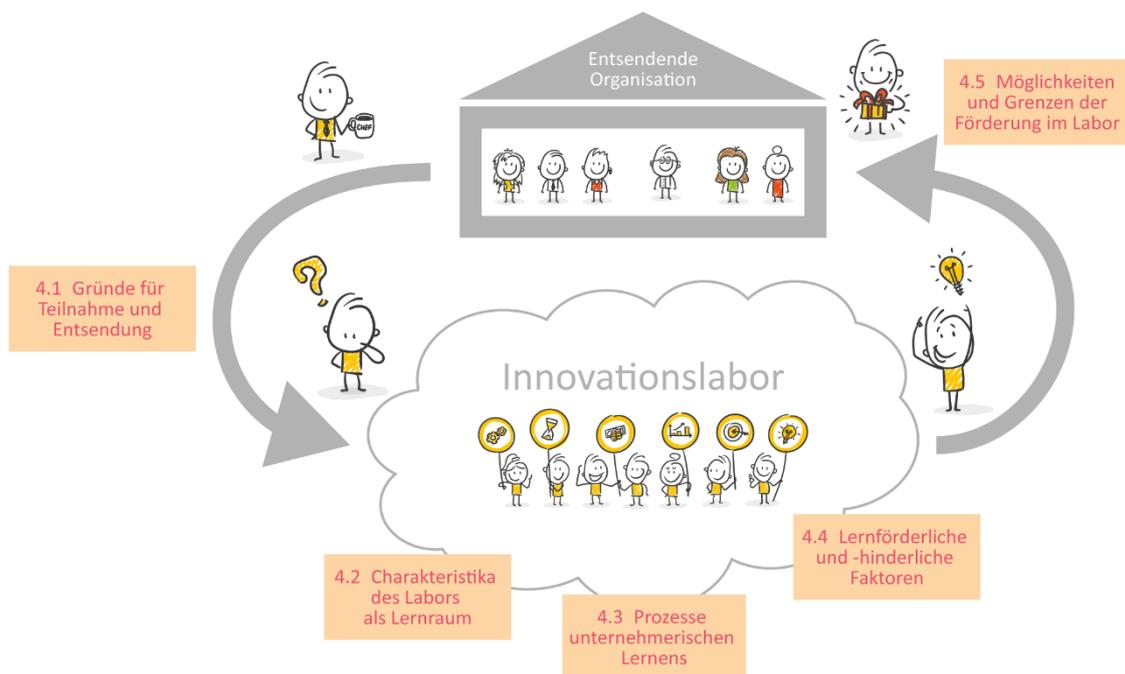


Abbildung 5: Schematische Darstellung der Einzelbeiträge (eigene Darstellung)

Der *erste Beitrag* beschäftigt sich mit der Frage, warum die an der Untersuchung teilhabenden Mitarbeitenden aus der entsendenden Organisation am Labor teilnahmen und mit welchen Erwartungen ihre Vorgesetzten sie entsendeten (Kapitel 4.1). Die Teilnehmenden begannen den Laborzyklus mit einer selbst gewählten sozialen Problemstellung, für die sie

im Laufe der Zeit eine Lösung entwickeln wollten. Dabei lernten sie viele verschiedene Methoden kennen und entwickelten unternehmerische Fähigkeiten.

Der *zweite Beitrag* beschreibt das Labor als spezifischen Lernraum (Kapitel 4.2).

Der *dritte Beitrag* behandelt die Frage, wie unternehmerisches Lernen im Labor stattfindet und gibt Einblicke in die Lernprozesse der Teilnehmenden (Kapitel 4.3).

In diesem Prozess bedeutsame lernförderliche und -hinderliche Faktoren werden im *vierten Beitrag* beschrieben (Kapitel 4.4).

Der *fünfte Beitrag* stellt Möglichkeiten und Grenzen der Förderung heraus, indem er die Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen der Lernergebnisse und der entwickelten Projekte in den Blick nimmt (Kapitel 4.5).

Im Kapitel 4.6 werden die verschiedenen Einzelbeiträge resümierend betrachtet, indem eine querliegende Reflexion und Ergänzung der Beiträge mit aus heutiger Sicht für den vorliegenden Kontext wichtigen Aspekten erfolgt.

Wichtig anzumerken ist, dass die folgenden Teilkapitel nicht die Originalbeiträge enthalten (diese befinden sich im Anhang), sondern dass dort die Einzelbeiträge zusammengefasst werden. Die Reihenfolge, in der die Beiträge beleuchtet werden, richtet sich dabei nach dem inhaltlich logischen Sinn. Es handelt sich um die folgenden Beiträge (hier zeitlich nach ihrem Entstehen geordnet):

1. Schröder, A.; Rosenow-Gerhard, J. (2019): Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. In: ZfW 42. S. 221-233. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0134-z> (deutsch, double-blind peer-review, Zeitschriftenartikel)
2. Rosenow-Gerhard, J. (2020): Lessons learned – configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning. In: Studies in Continuing Education. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1797662> (englisch, double-blind peer-review, Zeitschriftenartikel)
3. Rosenow-Gerhard, J.; Händel, R. (in Druck a): Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation. In: Schröder, A.; Königeter, S.; Manhart, S.; Wendt, T. (Hrsg.): Organisation über Grenzen. Jahrbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer. (deutsch, double-blind peer-review, Sammelbandbeitrag)
4. Rosenow-Gerhard, J. (in Druck b): Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory. In:

Elkjaer, B.; Lotz, M. M.; Mossfeldt Nickelsen, N. C. (Hrsg.): Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge. Wiesbaden: Springer. (englischer Sammelbandbeitrag)

5. Rosenow-Gerhard, J. (2021): Mitarbeitende oder Organisationen optimieren? In: Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung. HBV (71) 1. S. 45-56. <https://doi.org/10.3278/HBV2101W005> (deutsch, double-blind peer-review, Zeitschriftenartikel)

#### 4.1 Gründe für Teilnahme und Entsendung > „Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?“

Dieser Beitrag erschien in Alleinautorinnenschaft (Rosenow-Gerhard 2021) im Heft „Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung“ (01/2021) der Hessischen Blätter für Volksbildung und greift auf Material aus einem Innovationslabor zurück, das im Jahr 2019 stattgefunden hat (siehe auch Kapitel 2; Projekt 4). Die in diesem Text zentrale Untersuchung leistet einen Beitrag zur Reduktion der empirischen Lücke an der Schnittstelle von Personal- und Organisationsentwicklung zum Optimierungstopos als zentrale Signatur der Gegenwart.

In diesem empirischen Beitrag wird das erziehungswissenschaftliche Querschnittsthema „Optimierung“ aus zwei Perspektiven adressiert: Im Fokus stehen sowohl die Optimierung der Mitarbeitenden, die an einer beruflich-betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen als auch die Optimierung der jeweiligen Organisation, welche ihre Mitarbeitenden zu dieser Maßnahme entsendet. Dieser Doppelcharakter von Optimierung zeigt sich auch in der doppelten Zielsetzung des Labors, die einerseits auf der Personalentwicklungsebene auf die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen und andererseits auf der Organisationsentwicklungsebene auf die Implementierung einer Dienstleistungsinnovation abstellt. Dieser Beitrag geht daher der Frage nach, welche Art der Optimierung(en) von Teilnehmenden einer Weiterbildung bzw. von ihren Vorgesetzten angestrebt wird und wie sich diese zeigen (Rosenow-Gerhard 2021, S. 46).

Vor dem Hintergrund des Interesses an den Personen mit ihren jeweiligen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (also ihrer Kompetenz) in ihrem Beruf (Lerch 2020) wird aus der Perspektive der Erwachsenenbildung der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen, welche Optimierungsbestrebungen an die Mitarbeitenden gerichtet werden (Rosenow-Gerhard 2021, S. 46).

Der Materialkorpus speiste sich aus Interviews mit den Teilnehmenden und Entsender/inne/n zu zwei Zeitpunkten (n=29) bzw. ausgewählten relevanten deduktiven Codes (Strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010), die im Rahmen des zugrundeliegenden Forschungsprojektes literaturbasiert definiert worden waren. Es wurde nur Material von jenen Teams re-analysiert, zu denen ein vollständiger Datensatz vorlag (Interviews mit Teilnehmenden und Entsender/inne/n vorher und nachher, Fragebogen der Teilnehmenden vorher und nachher). Die Analyse verfolgte drei Frageperspektiven (Rosenow-Gerhard 2021, S. 49):

1. Wer bzw. was soll optimiert werden? – Hier interessierte, welche Ebene der Veränderung angestrebt wurde, z.B. Person, Organisation oder Projekt.
2. Wie soll optimiert werden? – Hier interessierte, auf welche Art und Weise sich etwas verändern sollte, z.B. mit der Erweiterung von Wissensbeständen oder der Veränderung organisationaler Strukturen.
3. Inwiefern ist die adressierte Ebene und Form der Optimierung erreicht worden? – In diesem Auswertungsschritt wurden die eigenen Ergebnisse in Beziehung gesetzt zu den Ergebnissen des der Studie zugrundeliegenden Forschungsprojektes.

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung einbezogen, die mittels eines Fragebogens auf Basis des EntreComp erhoben worden waren. Die Teilnehmenden füllten diesen Fragebogen jeweils zum ersten und letzten Workshoptag aus.

Die Ergebnisse dieser Analyseschritte zeigen, dass die zuvor adressierte Ebene und Form der Optimierung zwar zwischen den Teams variierte, jedoch innerhalb der einzelnen Teams im zeitlichen Verlauf (Vergleich vorher – nachher) gleichblieb (ebd., S. 53). Ebenfalls war die jeweilige Priorisierung von Teilnehmenden und Vorgesetzten im zeitlichen Verlauf stabil. Demnach kann festgehalten werden, dass im Hinblick auf die Lerninhalte und die Ausgestaltung der Lernprozesse die Autonomie der Teilnehmenden im Labor sehr hoch war. Das heißt, im semi-autonomen Lernraum Labor konnten sich die Teilnehmenden die Lerninhalte semi-autonom zu eigen machen. Unabhängig von der adressierten Optimierungsebene war die Lernautonomie der Teilnehmenden also gewahrt (ebd.).

Einige der Teilnehmenden waren von ihren Vorgesetzten mit einem konkreten Auftrag ins Labor geschickt worden, sodass die Figur der Interpreneurin/des Intrapreneurs aufscheint, die bzw. „der als Unternehmer/in im Unternehmen einen semi-autonomen Handlungsspielraum zugewiesen bekommt“ (ebd., S. 53). Das Labor stellt sich in diesem Kontext als „Zwischenraum der Vermittlung und Aneignung“ (ebd., S. 54) dar und ermöglicht einen

hohen Grad an Selbstorganisation. Dieses hohe Maß an Selbstorganisationskompetenz ist wichtig, da in diesem Sinne kompetente lernende Individuen und Organisationen „in der Lage [sind; JRG] mit der inneren Komplexität und Intransparenz der eigenen Vollzüge so umzugehen, dass sie zu einer produktiven, d.h. anschlussfähigen Veränderung führen“ (Manhart et al. 2020, S. 348).

Ein lerntheoretisch interessanter Anschluss wäre nun die Untersuchung, inwiefern die Lernergebnisse auf der Ebene des Individuums (Teilnehmende schätzten sich nachher unternehmerisch kompetenter ein als vorher) verbleiben oder organisationales Lernen als gemeinsames Sinnverstehen (Crossan et al. 1999) verfolgt wird (Rosenow 2021, S. 54). Interessant wäre auch eine tiefergehende kritische Betrachtung der Optimierungsbestrebungen aus einer organisationspädagogischen Perspektive, wobei anzunehmen ist, dass diese Bestrebungen letztendlich jedoch in ein „Dilettieren“ münden, da den Teilnehmenden im (beruflichen) Alltag unter Umständen nur wenig Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen (Lerch 2020). Auf der anderen Seite kann eine bewusste Entscheidung für eine dilettantische Haltung oder ein dilettantisches Erproben eine gewisse „Widerständigkeit gegenüber der vollständigen ökonomischen Vereinnahmung des Subjektes“ (Lerch 2020, S. 45) darstellen. Dafür sind allerdings Reflexionsräume nötig, die im Labor angeboten werden müssen, um sich mit dem eventuellen Optimierungsdruck auseinandersetzen zu können (Rosenow-Gerhard 2021, S. 54).

Aus heutiger Sicht hätte die kritische Perspektive, die hier leise angedeutet wird, in der damaligen Forschung durchaus stärker eingenommen werden können. Da diese auch im bisherigen Diskurs fehlt, wird sie im Kapitel 5.1 nachholend betrachtet. Darüber hinaus wurde der Aspekt der Autonomie hier nur schwach konturiert, weshalb auch er als Aspekt der semi-autonomen Akteur/inn/e/n im Kapitel 5 wieder aufgegriffen und breiter ausgearbeitet werden wird.

#### **4.2 Charakteristika des Labors als Lernraum > „Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung“**

Dieser Beitrag von Andreas Schröer und mir (Schröer/Rosenow-Gerhard 2019) erschien in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) und greift auf Material aus einem Forschungsprojekt zu einem Innovationslabor zurück, das im Jahr 2018 durchgeführt wurde (siehe Kapitel 2; Projekt 2).

Der Autor und die Autorin untersuchen in diesem empirischen Beitrag die praxistheoretische Konstituierung und Bearbeitung von Grenzen zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung anhand eines Innovationslabors in der Sozialwirtschaft. Die Teilnehmenden, die als Intrapreneur/inn/e/n adressiert werden, eignen sich dort, so das Ziel der Laborarbeit, unternehmerische Praxen an, um auf diese Weise soziale Innovationen zu fördern. Grenzziehung und -bearbeitung lassen sich im Beitrag deutlich machen an der räumlichen Strukturierung der performativen Praxis, der Konstitution eines symbolischen Raums, einem Rhythmus im Wechsel von Divergenz und Konvergenz, sowie Be- und Entschleunigung (Schröder/Rosenow-Gerhard 2019, S. 221). Die Synchronisation des datenzeitlichen Rhythmus in der Prozessplanung und dem modalzeitlichen Rhythmus des Lernprozesses in den Teams ist dabei eine zentrale Herausforderung für das untersuchte Laborkonzept (ebd.).

Das Material zu diesem Beitrag speist sich aus der teilnehmenden Beobachtung jedes Workshoptages, welche methodisch an Breidenstein et al. (2013) angelehnt war, und aus leitfadengestützten Interviews mit den Teilnehmenden, die telefonisch erhoben und anschließend transkribiert wurden. Diese Interviews (n=24) wurden zu zwei Zeitpunkten durchgeführt: Der erste Zeitpunkt (t1) lag vor Workshop 2 und der zweite Zeitpunkt vor Workshop 6. Alle Daten wurden in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und in Anlehnung an die Praxeography nach Bueger (2013) kodiert und verschränkt in mehreren Durchgängen ausgewertet (Schröder/Rosenow-Gerhard 2019, S. 225).

Die wesentlichen Befunde dieser Untersuchung sind folgende (ebd., S. 226ff.): Betrachtet man die räumlich-zeitliche Laborkonfiguration, wird ein Spannungsverhältnis deutlich, das zwischen dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden in der entsendenden Organisation und dem raum-zeitlich verfassten, kreativ-kooperativen Lernarrangement des Labors besteht. Die räumliche Grenzziehung wird von den Teilnehmenden als hilfreich und lernunterstützend wahrgenommen und zeigt sich in den materiellen Bedingungen, der Ausstattung, der Zusammenarbeit in Zweierteams und dem Austausch mit den anderen Teilnehmenden und/oder den Moderatorinnen. Die räumliche Grenzziehung wird für den Entwicklungsprozess auch legitimierend positioniert, bspw. gegenüber den Kolleg/inn/en. Was nun konkret das Labor angeht, so entstand aufgrund der Rhythmisierung und der räumlichen Strukturierung eine Art innovationsorientierte und unternehmerische Kultur. Das Labor wurde von den Lernenden in seiner Funktion als Lern-, Experimentier- und Reflexionsraum sowie als Bühne als symbolischer Raum wahrgenommen (Schröder/Rosenow-Gerhard 2019, S. 231).

Für die vorliegende Qualifikationsarbeit bedeuten die Ergebnisse, dass im analysierten Innovationslabor die Teilnehmenden das Labor als Lernraum produktiv innerhalb seiner

Grenzziehung und mit ihrer Grenzüberschreitung genutzt haben. Mit diesem Beitrag liegen insofern erstmals Einblicke in die Art und Weise der Konstitution des Labors als Lernraum vor. Aus heutiger Sicht hätte man die Aspekte Raum und Zeit jedoch näher verschränken und in ihrer Verschränkung darstellen können.

Aus organisationspädagogischer Forschungsperspektive wäre nun interessant, diese symbolischen Räume (Bühne, Schon-, Lern-, Experimentierraum usw.) weiter zu erforschen. Wenn davon ausgegangen wird, dass Räume auf symbolischer Ebene eine „zweckvolle Anordnung von Sachen, die durch die interpretierende Wahrnehmung von Menschen Bedeutung erlangen“ (Wittwer/Rose 2015, S. 86; im Rückgriff auf Hamm 1982) sind, dann wäre danach zu fragen, welche Aspekte im Labor dazu führen, dass ein bestimmter Bereich am materiell-physischen Ort zur Bühne wird und nach einer Aufführung verlangt, die mit einem Signal von außen beginnt und mit Applaus aller Anwesenden endet. Darüber hinaus wären insbesondere die labortypischen Formen der Synchronisation und Asynchronisation im Hinblick auf die Rhythmisierung der Lernprozesse zu untersuchen. Zu fragen wäre bspw. danach, welche Aspekte der Divergenz und Konvergenz im Prozess sich wie mit den individuell wahrgenommenen didaktisch gebotenen Zeitstrukturen von Denken, Wahrnehmen und Handeln verschränken.

#### 4.3 Prozesse unternehmerischen Lernens > *“Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory”*

Dieser Beitrag befindet sich aktuell im Druck und wird im Jahr 2021 in Alleinautorinnenschaft (Rosenow-Gerhard, in Druck b) in englischer Sprache erscheinen in dem internationalen Sammelband „Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge“, der von Bente Elkjaer, Maja Maria Lotz und Niels Christian Mossfeldt Nickelsen herausgegeben wird. Es handelt sich um einen empirischen Beitrag, der Material aus einem Innovationslabor an der Schnittstelle Universität/Sozialwirtschaft, welches im Zeitraum 2018/2019 erhoben wurde (siehe Kapitel 2; Projekt 3), mit der spezifischen theoretischen Perspektive der Lerntheorie von Knud Illeris beleuchtet. Dabei beschäftigt sich der Beitrag zentral mit der Frage, inwiefern das Lerndreieck von Illeris nützlich ist, um Lernprozesse innerhalb des Praxisfeldes Innovationslabor zu analysieren. Aufgrund dessen werden die inhaltliche, emotionale sowie die soziale Interaktionsdimension von Illeris' Lerntheorie analysiert, wobei der Analyse folgende Zielsetzung zugrunde liegt: Erstens soll die theoretisch-analytische Perspektive des Lernmodells von Illeris angewendet

werden und zweitens wird das bestehende Modell für den vorliegenden Kontext „Intrapreneurship“ erweitert. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, detaillierte Einblicke in unternehmerisches Lernen und den Erwerb unternehmerischer Kompetenzen zu erlangen (Rosenow-Gerhard, in Druck b, S. 1<sup>8</sup>).

Das analysierte Material stammt aus einem Innovationslabor mit 12 Teilnehmenden, mit denen zu Beginn und am Ende des Laborprozesses telefonische Interviews geführt wurden. Außerdem wurden Interviews mit deren Vorgesetzten geführt, sodass ein Datensatz von 28 Interviews entstand, der mit der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) kodiert und ausgewertet wurde. Das so aufbereitete Material wurde anschließend mit Kategorien von Poortman et al. (2011) re-analysiert. Wenn sich im Rahmen dieser Auswertung Hinweise auf spezifische relevante Situationen ergaben, wurden zusätzlich die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung hinzugezogen, die auch in diesem Labor in jeder Sitzung in Anlehnung an Breidenstein et al. (2013) durchgeführt worden war (Rosenow-Gerhard, in Druck b, S. 5f.).

Mit dem Modell des Lerndreiecks wurde konkret analysiert, wie die Teilnehmenden im Rahmen des Labors unternehmerische Kompetenzen (Bacigalupo et al. 2016) erworben haben, um Innovationen zu kreieren (siehe dazu Kapitel 3.2). Um dem Gebiet des Intrapreneurship Rechnung zu tragen, habe ich das Modell des Lerndreiecks jedoch erweitert (siehe Abb. 6). Die Hauptelemente des Modells sind Inhalt, Antrieb und soziale Interaktion mit der Umwelt. Insbesondere im Kontext von Intrapreneurship sind jedoch die Lernsituation der Teilnehmenden in der Laborgruppe und die Einbeziehung der entsendenden Organisation während des Prozesses sehr wichtig, sodass der Schwerpunkt hier auf der sozialen Interaktion liegt. Für eine differenziertere Betrachtung wurde zudem die Ebene der Laborgruppe und der Gesellschaft um die dazwischenliegende Ebene der entsendenden Organisation erweitert (Rosenow-Gerhard, in Druck b, S. 7). Während Illeris sein Modell aus einer holistischen Perspektive auf den lernenden Menschen bezieht, ist aus Gründen der theoretischen Vereinfachung von mir die Ebene der (nicht-)intendierten Lernprozesse im Rahmen eines strukturierten Personalentwicklungsangebots betrachtet worden.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Seitenzahlen aus dem Anhang

<sup>9</sup> Diese Einschränkung ist im veröffentlichten Einzelbeitrag nicht begründet worden und muss daher hier aus heutiger Sicht ergänzt werden.

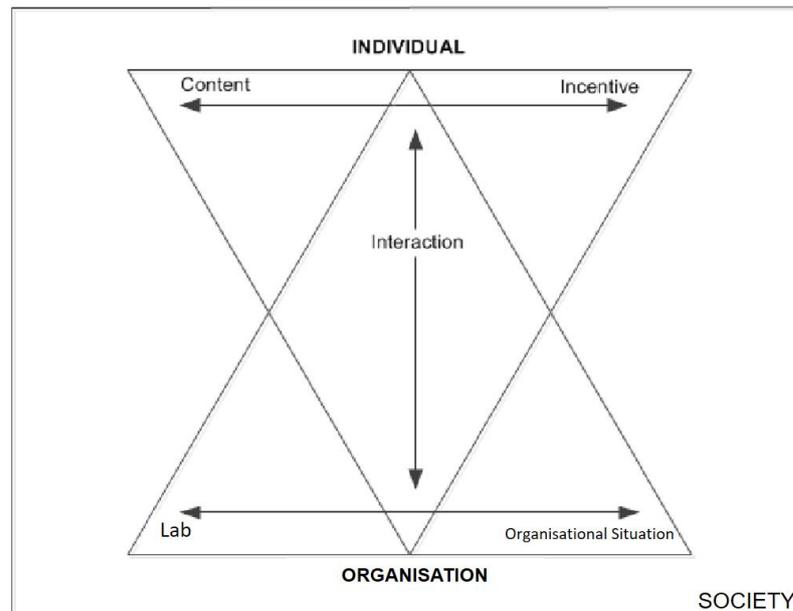


Abbildung 6: The extended complex model in the context of intrapreneurship (Rosenow-Gerhard in Druck b; eigene Darstellung in Anlehnung an Illeris 2007)

Die Analyse illustriert den Einsatz von Illeris' Lerndreieck im Kontext eines Innovationslabors. Ich habe gezeigt, dass die Teilnehmenden neue Methoden gelernt haben, genauso wie eine andere Perspektive auf die Entwicklung von Projekten als Lösungen für (soziale) Probleme. Die Teilnehmenden erreichten angestrebte Lernziele (z.B. Design Thinking) und darüber hinaus unintendierte bzw. selbstgesteckte Lernziele (bspw. die Leitung der Gruppe durch eine/n Moderator/in). Dieses Lernen der Teilnehmenden kann im Lichte der Theorie als assimilative und akkommodative Lernprozesse spezifiziert werden, was mit Poortman und Kolleg/inn/en (2011) im Kontext des Weiterbildungsgeschehens passend erscheint (Rosenow-Gerhard, in Druck b, S. 12).

Das Innovationslabor hat sich im Rahmen der Forschung als ein neuartiges und relevantes „new field of practice“ dargeboten, weil es individuelles Lernen und dementsprechend organisatorische Veränderungen anstrebt (hier: Social Intrapreneurship). Das für die Untersuchung gewählte Theoriemodell hat sich als den Lernprozessen im Labor angemessen erwiesen: vor allem wegen seiner Fokussierung auf die individuelle Lernsituation der Teilnehmenden und der dualen Lernumgebung, denn über die individuellen Lernprozesse sollen organisationale Lernprozesse angestoßen werden (ebd.).

Illeris Lerntheorie ist im Bereich der hochschulischen Lehre zwar sehr populär, hat jedoch bislang wenig empirische Anwendung gefunden. Mit meinem Beitrag wurde sein Lerndreieck dementsprechend erstmals im Kontext des spezifischen Feldes „unternehmerisches Lernen im Kontext von Intrapreneurship“ angewendet. Der Einsatz ist als gewinnbringend

zu bezeichnen, denn hierdurch war es möglich, detaillierte Einblicke in den unternehmerischen Lernprozess von Erwachsenen und Mitarbeitenden im Bereich der Wohlfahrtspflege zu gewinnen. Für die weitere Anwendung in der Organisations- oder Weiterbildungsforschung benötigt das Lerndreieck jedoch eine zusätzliche theoretische Einbettung und Präzisierung, um z.B. theoriebasierte Kategorien abzuleiten, da Illeris selbst keine konkrete Operationalisierung vornimmt (ebd., S. 13).

Illeris' Modell ist insbesondere deshalb für das forschungsleitende Erkenntnisinteresse relevant, da es die jeweiligen Kontextbedingungen von Lernprozessen miteinbezieht und damit differenzierte Einblicke ermöglicht. Über den vorliegenden Beitrag hinaus ist relevant, dass das Modell im Original den Blick auf die Ebene der Gesellschaft richtet, denn diese soziale Dimension „dient der *Integration* in die Gemeinschaften und in die Gesellschaft und bildet dabei die Sozialität der/des Lernenden heraus“ (Illeris 2006, S. 32; Hervorh. im Orig.). Eine gesellschaftliche Verschränkung kann dabei verschiedene Formen annehmen. Bspw. kann für die Lernenden der Druck wahrnehmbar sein, den Forderungen nach lebenslangem Lernen gerecht zu werden oder sich im Falle einer Arbeitslosigkeit gewissen Lehr-/Lernmaßnahmen zu unterziehen. Trotzdem kann das erwachsene Individuum kaum dahingehend manipuliert werden, was genau es in solchen Maßnahmen lernt. Hier wird auch deutlich, dass es u. U. sinnvoll sein kann, die Emotionen innerhalb des Labors und in der entsendenden Organisation in der Datenerhebung und analytisch zu trennen.

Da der bereits publizierte Einzelbeitrag keinen Raum für eine kritische Bewertung des illeris'schen Modells bot, möchte ich an dieser Stelle Folgendes ergänzen: Auch, wenn Illeris in seinem Lerndreieck in der affektiven Dimension u.a. Emotionen beachtet, sind diese nicht weiter ausdifferenziert und daher als Kategorie noch sehr grob. Für meine Forschung bedeutete dies, dokumentierte Formen von Emotion darstellen und anschließend clustern zu müssen. Ggf. könnte das Modell hier also um weitere Unterkategorien erweitert werden, um der vielfältigen Bandbreite aus der Emotionsforschung gerecht zu werden (z.B. für den Kontext Organisation Fröse et al. 2016). Physische oder spirituelle Dimensionen, z.B. auf der Ebene der Haltungen, werden in seinem Modell ebenfalls nicht betrachtet. Erstere könnten jedoch wichtige Anchlüsse an die Diskurse um Lerngegenstände und Körper bilden, wobei die letztere Ebene insbesondere interessant sein könnte für Führungsthemen und die Frage, wie sich Lernen im Rahmen von Führungstätigkeiten gestaltet.

Aus heutiger Sicht lässt sich jedoch auch der Vorschlag, das Modell um eine zusätzliche Ebene der Lernsituation zu ergänzen, durchaus kritisch beleuchten. Denn nachdem ich seinerzeit über eine entsprechende Änderung lange nachgedacht hatte, muss und möchte ich

aus heutiger Sicht zugeben, dass es die Erweiterung mit einer zusätzlichen Ebene nicht braucht, wenn man die/den Lernende/n in der Organisation und die/den Lernende/n im Labor einzeln betrachten würde. Das Dreieck würde sich auf diese Weise gewissermaßen doppeln und an analytischer Tiefenschärfe gewinnen. Grund dafür wäre auch die Art und Weise, die empirisch belegten Spannungen näher zu differenzieren, indem u.a. die Emotionen im Labor nicht „in einen Topf geworfen“ würden mit den Emotionen in der entsendenden Organisation. Und auch im Hinblick auf die Wissensbestände zeigten sich ggf. Unterschiede, die im Hinblick auf die Ebenen und die Förderung/Behinderung des Transfers bzw. der assimilativen zu akkomodativen Lernprozesse Rückschlüsse erlaubten.

Eine solche doppelte Betrachtung wäre auch anschlussfähig an Forschungen, die auf Pätzolds (2017) Variante des Lerndreiecks zur Analyse von organisationalen Lernprozessen basieren. Hier stünden die kognitive Dimension der/des einzelnen Lernenden den organisationalen Praktiken im Sinne von Wissensmanagement gegenüber, genauso wie die emotionale Dimension der/des Einzelnen der Organisationskultur (siehe auch Kapitel 6.2).

#### 4.4 Lernförderliche und -hinderliche Faktoren für unternehmerisches Lernen > *“Lessons Learned – Configuring Innovation Labs as Spaces for Intrapreneurial Learning”*

Dieser Artikel (Rosenow-Gerhard 2020) ist in Alleinautorinnenschaft im Journal „Studies in Continued Education“ in englischer Sprache erschienen und diskutiert die folgende Frage: Wie wird das Lernen in Innovationslaboren unterstützt und was sind hemmende Faktoren? Das analysierte Datenmaterial stammt aus drei Forschungsprojekten zu Innovationslaboren, die in den Jahren 2017, 2018 bzw. 2018/2019 durchgeführt wurden (siehe Kapitel 2; Projekte 1, 2 und 3). Der Artikel ist eher praxisorientiert angelegt und stellt evaluative Ergebnisse zur verbesserten Umsetzung eines Innovationslabors als Lernraum dar.

Das Material speist sich aus dem Vergleich von drei Innovationslaboren, deren Workshops mit teilnehmender Beobachtung (Breidenstein et al. 2013) evaluiert wurden. Außerdem wurden zu Beginn und nach dem Ende des Laborprozesses leitfadengestützte Interviews mit den Teilnehmenden geführt. Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung dienten dabei der Ergänzung, die Aufschluss gaben, wenn in den Interviews bspw. Hinweise auf eine spezifische Situation zu finden waren. Für die weitere Metaanalyse wurden nur Ergebnisse herangezogen, die in allen drei Laboren zum Tragen kamen (Rosenow-Gerhard 2020, S. 7).

Die Ergebnisse zeigen drei grundlegende Erfolgsfaktoren für das unternehmerische Lernen auf, nämlich a) den Laborprozess und die verwendeten Methoden selbst, b) die Zusammenarbeit der Teilnehmenden untereinander und c) die Einbeziehung der Organisationen,

die ihre Mitarbeitenden entsandt haben. Diese und die ihnen zugehörigen Teilelemente beinhalten lernförderliche und lernhinderliche Faktoren (bzw. sie können als solche eingesetzt werden) und stellen demnach eine Weichenstellung dar (ebd.).

Wie die Analyse zeigte, weist der Laborprozess insgesamt folgende unterschiedliche konstituierende Elemente auf, die sowohl förderlich, als auch hinderlich sein können: Eines dieser Elemente ist der *Veranstaltungsort* abseits des Alltagsgeschehens. Hier zeigte sich, dass die Tatsache, nicht am üblichen Ort des beruflichen Handelns zu sein, von allen Teilnehmenden als lernförderlich eingeschätzt wurde. Trotzdem stellte sich heraus, dass bspw. ein Vorgesetzter nicht der Einladung ins Labor nicht folgen konnte, da ihm die Strecke zu weit erschien (Rosenow-Gerhard 2020, S. 7). Im Hinblick auf die räumliche Flexibilität zeigte sich im Material die Wichtigkeit der Differenz zum Arbeitsalltag. Die Teilnehmenden schätzten die materielle Vielfalt, um kreativ arbeiten zu können und bewerteten diese als lernförderlich. Auch hier ist jedoch von einer Einschränkung zu berichten, denn aus meiner Forscherinnenperspektive zeigte sich in allen Laboren eine gewisse eigene Standardkonfiguration, sodass die jeweiligen Moderatorinnen und Moderatoren die vorhandenen methodischen Möglichkeiten nicht ausnutzten (ebd., S. 8). Strukturgebende Elemente, die als lernförderlich und hinderlich identifiziert wurden, sind Time Boxing, Beratung und Pitches (ebd., S. 8f.). Auf diese Aspekte möchte ich an dieser Stelle jedoch nicht näher eingehen, da sie auch im Beitrag „Lernräume für Intrapreneurship“ (siehe Kapitel 4.2) näher behandelt werden. Als zweiter Aspekt ist das *kooperative Arbeiten* zu nennen, denn alle Teilnehmenden in allen Laboren bewerteten das hohe Ausmaß an Kooperation als lernförderlich. Diese war in den Zweierteams, den Tandems aus zwei Teams und der Teilnehmendengruppe untereinander gegeben. Besonders förderlich war sie für Teilnehmende, die in ihrem beruflichen Alltag üblicherweise alleine arbeiten (z.B. in der Stabsstelle oder im Home Office). Aufgrund der Zusammenarbeit mit Teilnehmenden, die sich anders als die üblichen Arbeitskolleg/inn/en verhielten, entdeckten die Teilnehmenden auch neue Seiten an sich selbst, was die Wichtigkeit der Heterogenität der Teilnehmendengruppe unterstreicht. Angemerkt werden sollte jedoch an dieser Stelle, dass die Teams in eigenen Fällen bei der Teamfindung durch die Moderator/inn/en unterstützt werden mussten (Rosenow-Gerhard 2020, S. 9f.). Beim Vergleich der drei Labore hat sich außerdem die Wichtigkeit eines dritten Aspekts, der *Einbindung der entsendenden Organisation*, gezeigt, um nicht nur unternehmerisches Lernen, sondern auch Intrapreneurship zu ermöglichen. Da Intrapreneurship nicht auf der Ebene von Individuen stattfinden kann, ist neben der Unterstützung des Teambuildings der Austausch von Best Practice-Beispielen (z.B. über die Einbindung der Vorgesetzten in die

Regelkommunikation) sowie der Austausch über die Resonanz der Organisationen förderlich (Rosenow-Gerhard 2020, S. 10f.).

Bereits zu Beginn des wissenschaftlichen Diskurses um unternehmerische Kompetenzen stellten die Autoren Deakins und Freel (1998, S. 153) heraus, dass „entrepreneurs must be able to learn from decisions, from mistakes, from experience and from their network“. Dieser Aspekt ist auch in den beforschten Innovationslaboren wiederzufinden, woraus sich ein fruchtbares Umfeld für das unternehmerische Lernen im Kontext von Intrapreneurship ergibt. Infolgedessen können die vorliegenden Intrapreneurship-Labore im Umfeld der beruflichen Weiterbildung als vielversprechendes, ergebnisreiches und arbeitsnahes Lernumfeld innerhalb und außerhalb der Organisation angesehen werden. Die Ergebnisse meiner Untersuchung belegen in diesem Kontext mehrere Aspekte: Es besteht ein hohes Potential darin, dass die Kombination aus nicht-formalem und informellem Lernen, inter- und intra-organisationaler Zusammenarbeit in Verbindung mit arbeitsbezogenen Themen und einem separaten Ort des Lernens die Routinen der Teilnehmenden überwinden helfen. Hierbei muss jedoch eine gewisse Nähe zu den im Labor bearbeiteten Inhalten und Themen und zu den täglichen beruflichen Aufgaben gegeben sein (Cedefop 2015), denn Lernen ist abhängig von bereits Gelerntem, sodass nach Illeris (u.a. 2010) sowohl das bestehende Schema als auch der neue Impuls beeinflusst oder verändert werden.

Anhand des vorliegenden Materials wurde auch deutlich, wie wichtig eine umsichtige Auswahl der Moderator/inn/en ist. Denn gerade bei eigenen Vortragsteilen sind diese für die Synchronisierung von Datenzeit und Lernzeit (Prange 2009) zuständig. Die Moderator/inn/en müssen dementsprechend über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen, um die eigenen Grenzen zu kennen und gegebenenfalls an andere Expertinnen oder Experten verweisen zu können. Neben den Inputs durch die Moderierenden sind in den Laboren noch andere Formate relevant, bspw. Coaching, sodass insgesamt ein breites Methodenspektrum abgedeckt werden sollte. Dabei müssen die Beratungs- und Coaching-Angebote niedrigschwellig gestaltet sein (Rosenow-Gerhard 2020, S. 12).

Auch wenn ähnliche Laborstudien (z.B. Schröer/Schmitz 2019) zu ähnlichen Ergebnissen kamen, lässt sich durch den Vergleich der Labore die Umsetzungsrelevanz neu aufzeigen. Insbesondere da es sich bei manchen Laboren um Weiterentwicklungen ähnlicher Laborkonzepte handelt, ist hervorzuheben, dass die benannten Grundproblematiken scheinbar auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht behoben werden konnten. Aus der gewählten organisationspädagogischen Forschungsperspektive braucht es daher langzeitliche Studienhori-

zonte, um auch die Labore selbst in ihrer Weiterentwicklung unterstützen zu können. Sinnvoll wäre es, wenn weiterhin aus den Forschungen praktische Handlungsempfehlungen abgeleitet werden könnten. Darüber hinaus sollten in zukünftigen Forschungen nicht nur Impulse für organisationales Lernen betrachtet werden, sondern es sollte auch die langfristige organisationale Implementierung der neu entwickelten Ideen und der daraus folgende innerorganisationale Wandlungsprozess begleitet und evaluiert werden.

#### 4.5 Möglichkeiten und Grenzen der Förderung im Labor > „*Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation*“

Dieser Beitrag von mir und Richard B. Händel basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen der Jahrestagung „Organisation über Grenzen“ gehalten wurde, befindet sich in Druck und wird im zweiten Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik mit dem Titel „Organisation über Grenzen“ aus dem Jahr 2021 erschienen (in Druck a).

Dieser empirische Beitrag greift auf Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu einem Innovationslabor aus dem Jahr 2017 zurück (siehe auch Kapitel 2; Projekt 1). Die zentrale Frage des Beitrags lautet, welche Auswirkungen sich aus der Anlage des Innovationslabors als gleichermaßen begrenzter und entgrenzter Raum auf Social Intrapreneurship und unternehmerisches Lernen als übergeordnete Ziele ergeben. Diesbezüglich greifen die Autor/inn/en auf eine eigene Heuristik zurück, die das Labor als zugleich entgrenzten und begrenzten Raum anlegt (diese Heuristik wird im Kapitel 5.1 der vorliegenden Arbeit wieder aufgegriffen). Sie zeigen auf, dass die Teilnehmenden zwar unternehmerische Lernprozesse durchlaufen, das Social Intrapreneurship aber wesentlich von der organisationalen Einbindung und Unterstützung abhängt. Die Argumentation wird durch die Kontrastierung zweier Teams illustriert und mündet in eine weiterentwickelte grafische Darstellung des Social Intrapreneurship.

Das der Analyse zugrundeliegende Material speist sich aus leitfadengestützten Interviews, die zu zwei Zeitpunkten mit den Teilnehmenden und ihren Vorgesetzten geführt wurden. Die transkribierten Interviews (n=26) wurden in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) kodiert und mit ausgewählten Schlüsselstellen aus den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen ergänzt. Die folgenden Ergebnisse basieren auf einer Fallkontrastierung von zwei der insgesamt sechs Teams.

Zu den zentralen Ergebnissen dieser Analyse gehört, dass die Nicht-Integration der Organisation in den Entwicklungsprozess bereits organisationales Lernen verhindert, unternehmerisches Lernen auf Ebene des Individuums jedoch trotzdem stattfindet (Rosenow-

Gerhard/Händel, in Druck a, S. 11<sup>10</sup>). Das Labor fungiert hierbei in mehrfacher Hinsicht als Schonraum: 1) Es schont und schützt die Teilnehmenden, damit sie unabhängig von direkter Bewertung freie und unabhängige Ideen entwickeln und Neues ausprobieren können. In diesem Sinne stellt das Labor gewissermaßen einen Raum zum Scheitern dar, der dabei hilft, eine Lösung sukzessiv auf eine möglichst solide Basis zu stellen. 2) Das Labor schont und schützt die Ideen und Projekte, damit sie in der Entwicklung nicht zu sehr anhand organisationaler Standards beurteilt, verändert oder verworfen werden. 3) Das Labor schont und schützt die Organisation vor potentiellen Konsequenzen unausgereifter Ideen, sodass es nicht zu einer (Fehl-)Investition kommt (Rosenow-Gerhard/Händel, in Druck a, S. 10f.). Darüber hinaus wurde im Fallvergleich deutlich, dass das Team, welches bereits während der Entwicklungsphase mit entsprechenden Ressourcen unterstützt wurde, z.B. in Form von Arbeitszeitnutzung, Freiräumen, Anerkennung und fachlicher Unterstützung aus anderen Abteilungen, das Projekt im Rahmen der Organisation umsetzen konnte (ebd.).

Ähnliche Ergebnisse haben sich bereits in anderen Laboren angedeutet (z.B. Schröer 2016), jedoch war es in unserer Studie erstmals möglich, genaue Zusammenhänge aufzuzeigen und den Unterschied zwischen unternehmerischem Lernen und Intrapreneurship herauszuarbeiten, indem wir zeigen konnten wo der linear gedachte Prozess gestoppt wird (siehe oben). Dies stellt den ersten zentralen Gewinn für den Diskurs um Intrapreneurship dar. Dadurch ergibt sich aus den Befunden auch der Bedarf einer neuen grafischen Darstellung für das Social Intrapreneurship zwischen Organisation und Labor. Eine solche Darstellung habe ich mit meinem Kollegen Richard Händel in dem Beitrag vorgelegt (siehe Abbildung 7), was den zweiten Gewinn des Beitrags für den Diskurs um Intrapreneurship darstellt.

---

<sup>10</sup> Seitenzahlen aus dem Anhang

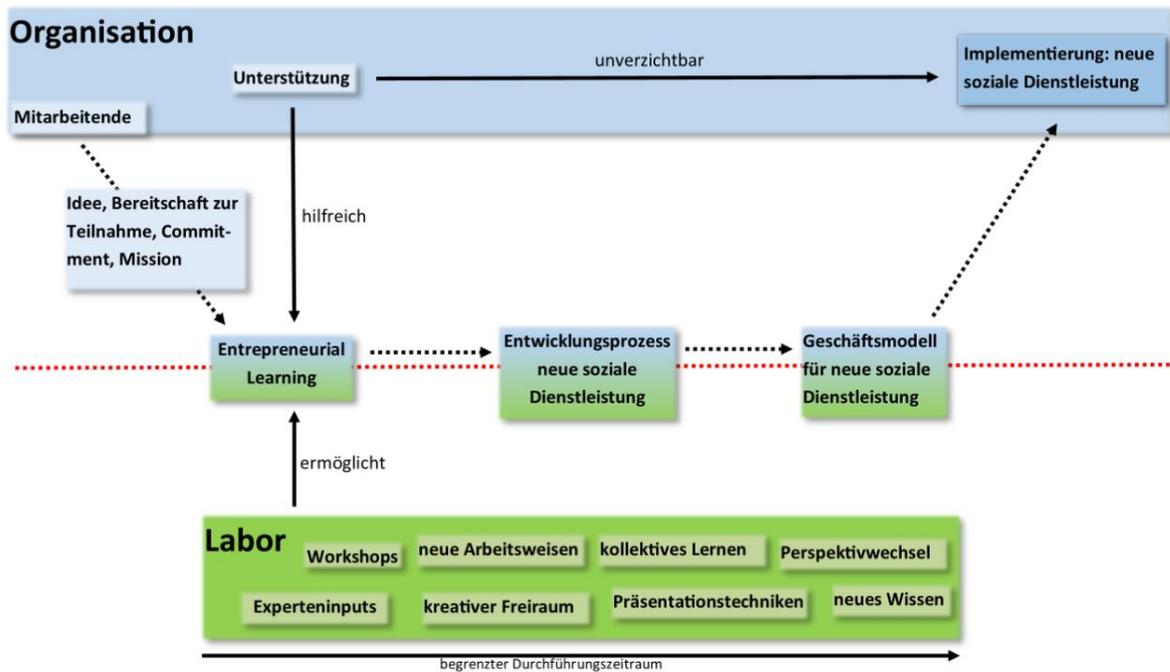


Abbildung 7: Social Intrapreneurship zwischen Organisation und Labor (Rosenow-Gerhard/Händel in Druck a, S. 13)

In dieser Grafik wird deutlich, dass die Unterstützung der Mitarbeitenden, die mit Ideen und der Bereitschaft zur Teilnahme ins Labor kommen, für ihre individuellen unternehmerischen Lernprozesse hilfreich ist. Diese unternehmerischen Lernprozesse werden im Labor mit verschiedenen Elementen ermöglicht, genau wie die daraus folgende Entwicklung einer neuen sozialen Dienstleistung und das Geschäftsmodell für diese neue soziale Dienstleistung. Die Unterstützung der Implementierung durch die Organisation ist anschließend unverzichtbar, die Grenzüberschreitung für Social Intrapreneurship muss also explizit gefördert werden. Die Entscheidung darüber liegt jedoch allein bei der Organisation (Rosenow-Gerhard/Händel, in Druck a, S. 14), da diese außerhalb der Handlungsmöglichkeiten des Labors liegen.

Aus heutiger Sicht muss an dieser Stelle jedoch kritisch angemerkt werden, dass es sich bei den genannten Schlussfolgerungen um eine Weiterentwicklung der Ausgangsgrafik handelt im Hinblick auf einen von zwei Aspekten handelt, denn die oben dargestellte Grafik bildet in erster Linie die Gelingensbedingungen ab. In ihr werden insbesondere unterstützende Faktoren dargestellt und weniger hemmende, sodass lediglich die konvergenten Faktoren zu Ungunsten der divergenten Faktoren aufgegriffen werden.

Eine an den Beitrag anschließende Forschung sollte die Schnittstelle zu den entsendenden Organisationen in den Blick nehmen, um Impulse für organisationales Lernen analysieren zu können (ebd.). Dazu ist eine längsschnittliche Perspektive einzunehmen, z.B. mit dem

Fokus auf diejenigen Projekte, die produktiv die Grenze des Labors in die Organisation überschritten haben und ihre laborinternen Ergebnisse innerorganisational umgesetzt haben.

#### 4.6 Zusammenfassung und Ergänzung der Beiträge: Was ist das Labor?

Im Folgenden wird die über die Einzelbeiträge hinweg geltende Prämisse des Labors als Lernraum zusammengefasst (Kapitel 4.6.1). Betrachtet man die Einzelbeiträge in ihrer Summe, fällt auf, dass sich zwar eine Perspektive durchzieht, jedoch sowohl in der Empirie als auch aufgrund der Kürze der einzelnen Beiträge in der Theorie nicht recht zum Tragen kam: die rahmende Perspektive der Anschlussstelle für organisationale Lernprozesse in der Perspektive des 4I-Modells nach Mary Crossan. Auch wenn für die einzelnen empirischen Studien die entsendende Organisation nicht im Vordergrund stand wird diese im Folgenden erörtert (Kapitel 4.6.2).

##### 4.6.1 Zusammenfassung: Labore als Raum für individuelle Lernprozesse

Basierend auf der theoretischen Einordnung (Kapitel 3) und der Einzelbetrachtung der Beiträge (Kapitel 4.1-4.5) lässt sich zunächst festhalten, dass sich das Labor als Lernraum mit eigener raum-zeitlicher Verfasstheit darstellt (Kapitel 4.2). In allen Beiträgen und den diesen zugrundeliegenden Einzelanalysen mit je unterschiedlichem Material konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmenden sich selbst einen Lernzuwachs zuschreiben. In manchen Fällen wurde dieses Ergebnis mithilfe der Daten aus einer quantitativen Fragebogenerhebung untermauert oder mit der Außensicht der Moderator/inn/en verifiziert. Als überwiegend lernunterstützend wurde in diesem Kontext die raum-zeitliche Verfasstheit der Labore beschrieben, die sich deutlich vom Alltagsgeschehen der Teilnehmenden abgrenzte, was teilweise zur Legitimierung genutzt wurde (Kapitel 4.2 und 4.3).

Im Beitrag „Lessons Learned“ (Kapitel 4.4) wurden bereits förderliche und hinderliche Faktoren für das Lernen in drei Laboren dargelegt, die insbesondere für die konkrete Ausgestaltung von Lernsituationen im Labor relevant sind. Mit Illeris' Modell des Lerndreiecks und dem Beitrag „Entrepreneurial Learning“ (Kapitel 4.3) konnte darüber hinaus gezeigt werden, wie unternehmerisches Lernen im Labor stattfindet, nämlich überwiegend in Form von assimilativen und akkommodativen Lernprozessen. Die einzelnen Labore werden hierbei als Lernraum konstituiert, adressiert, genutzt und im Hinblick auf ihre Lernunterstützung bewertet. Als solcher Lernraum und -ort sind sie aus der Perspektive der Erwachsenenbildung von besonderem Interesse, da sie über eine eigene raum-zeitliche Verfasstheit verfügen, semi-autonom abgrenzbar sind und verschiedene Lernformen (z.B. experimentell, problemorientiert, lösungsorientiert, projektbasiert) ermöglichen.

Als besonders relevant für die an der Laborarbeit Teilnehmenden konnte die Lernumwelt herausgestellt werden, sodass Illeris' Modell durch mich erweitert wurde, um es in den vorliegenden Kontext von Intrapreneurship einzupassen (Kapitel 4.3). Aufgrund ihrer besonderen Lernsituation, welche örtlich und inhaltlich zwischen dem abseitigen Labor und dem Arbeitsalltag wechselt, stehen die Teilnehmenden in einem Spannungsfeld, wenn es darum geht, die neu gelernten Methoden anzuwenden. Die Grenzen des Lerntransfers in die entsendenden Organisationen hinein sind deutlich erkennbar und an die Ressourcenausstattung und den Unterstützungszeitpunkt geknüpft (Kapitel 4.5).

#### 4.6.2 Ergänzung: Labore als Raum für organisationale Lernprozesse

Quer zur Darstellung und jeweiligen Einzelreflexion der Beiträge fällt auf, dass aus heutiger Sicht eine Betrachtung im Detail aussteht, welche im Folgenden ergänzt wird: die Betrachtung und Ausführung des zugrundeliegenden Verständnisses von organisationalen Lernprozessen im Rahmen des zur Verfügung stehenden Materials. Wichtig hierbei ist, zu beachten, dass das Labor zwar als Lernraum für die Teilnehmenden konzipiert ist, zudem aber auch organisationale Lernprozesse anstoßen und möglich machen soll. In den Einzelbeiträgen ist diese Perspektive zwar als Rahmung angedeutet, jedoch nicht hinreichend ausgeführt worden. Auch wenn im vorliegenden Rahmenpapier keine weitere empirische Analyse mehr angestellt wird, bietet die folgende Darstellung einen aggregierten Überblick darüber, wie die Anwendung des 4-I-Modells von Mary Crossan und Kolleg/inn/en aussehen kann, welches konzeptionell für die Begleitforschung und die Einzelbeiträge zum Tragen kam (siehe auch Kapitel 3.3). Übertragen auf den vorliegenden Kontext, illustriert das Modell folgendes Geschehen im Rahmen des Labors (siehe auch Abbildung 3 im Kap. 3.3):

Der Ausgangspunkt des Lernprozesses im Labor liegt im *Intuiting*: Die Teilnehmenden oder ihre Vorgesetzten entdecken im Rahmen ihres beruflichen Alltags ein soziales Problem, mit dem sie sich im Rahmen des Labors beschäftigen. Anschließend wird im Laufe des Laborprozesses der Bedarf genau eruiert und die Zielsetzung konkretisiert (siehe auch Kapitel 2.1). Mithilfe von Pitches kreieren die Teilnehmenden u.a. Metaphern, um Zuhörende emotional abzuholen. In diesem Zusammenhang spielt Sprache eine hervorstechende Rolle (Crossan et al. 1999, S. 525), denn sie ermöglicht die Interpretation des Gehörten (*Interpreting*). Die Teilnehmenden müssen sowohl im Zweierteam als auch mit ihren Vorgesetzten und anderen Mitgliedern der Organisation, die nicht am Labor partizipieren, in einen Dialog und eine Diskussion treten und hier die entstehenden Metaphern und Bilder interpretieren und zu einer gemeinsamen Sprache kommen. Denn nur auf diese Weise kann die entstehende Lösung (hier zumeist eine soziale Dienstleistung) schon im Entstehen in die Organisation

eingebunden werden (*Intergrate*). Dafür muss die Idee in die cognitive maps der Teilnehmenden, des Zweierteams und ihres Umfelds (z.B. Arbeitskolleg/inn/en) implementiert werden, was wiederum ein von allen relevanten Personen geteiltes Verständnis und darüber die zunehmende Verankerung der Neuerung in der Organisation ermöglicht (ebd., S. 527). Im Prozess sind die Teilnehmenden daher angehalten, immer wieder ins Gespräch zu gehen und ihre Lösungsidee mit der potentiellen Zielgruppe zu evaluieren, indem sie bspw. den entstandenen Prototypen testen und verfeinern.<sup>11</sup> Story Telling ist dabei eine wichtige Methode, um neben den Fakten auch Emotionen zu übermitteln. Anschließend gewinnt das *Institutionalizing* an Bedeutung:<sup>12</sup> Obwohl sich bereits während der Laufzeit des Labors erste Anzeichen für beginnende Prozesse der Institutionalisierung zeigen, bspw. wenn die Projektidee pilotiert wird, hat keines der Teams bis fünf Monate nach Laborende (dem Abschluss der Erhebungszeiträume) den Prozess der Institutionalisierung abgeschlossen, wenn es sich um eine neue Idee gehandelt hat.<sup>13</sup> Der angestrebte Institutionalisierungsprozess der im Labor entwickelten Ideen würde jedoch erst daran deutlich werden, dass die im Labor ausgearbeitete Idee fest in der Organisation verankert ist und z.B. im Organigramm deutlich oder in der Budgetierung sichtbar wird.

Das Charmante an Stufenmodellen ist, dass sie einen klaren Ablauf in einen hoch komplexen Prozess bringen. Doch leider zeigt sich die (empirische) Realität nicht immer so linear, wie es das hier verwendete Modell vorgibt. Bspw. lässt sich im Modell der Fall nicht abbilden, dass ein geschäftsführendes Organisationsmitglied eine Idee hat und ohne Einbindung irgendwelcher Gruppen qua Prokura eine Veränderung in der Formalstruktur der Organisation vornimmt. Da diese Veränderung als institutionalisiert gelten würde und sich die anderen Organisationsmitglieder qua Weisungsbefugnis daran orientieren müssten (sodass im Endeffekt ein veränderter Prozess gelebt werden würde), würde es sich nach dem 4I-Modell um organisationales Lernen handeln. Möglicherweise ist dies ein Grund für die recht geringe Verbreitung des Modells in der empirischen Organisationsforschung, die den Fokus auf das Lernen von Organisationen richtet. Das Modell ist – vielleicht auch deshalb – bislang eher mit dem forschenden Blick auf unterschiedliche Aspekte angewendet worden (z.B. mit dem Blick auf die Intuition (Akinci/Sadler-Smith 2018), auf das Entscheidungsverhalten

---

<sup>11</sup> Dieser Prozess wurde durch die Moderator/inn/en der untersuchten Labore sehr unterschiedlich unterstützt und entzieht sich leider zu großen Teilen der begleitenden Forschung.

<sup>12</sup> Dieser Prozess entzieht sich größtenteils der Perspektive der begleitenden Forschung, die sich lediglich auf die Aussagen der Teilnehmenden im Labor und in den Interviews stützt.

<sup>13</sup> Vereinzelt kam es hingegen vor, dass bereits vor Laborbeginn ein neuer Geschäftszweig begründet und budgetiert wurde.

(Dane/Pratt 2017) oder auf das Group Learning (Wilson et al. 2007) oder auch erweitert worden (z.B. von Lawrence et al. 2005) um den Aspekt von Macht).

Eine weitere Lücke des Modells zeigt sich auch bei der Erklärung von nicht intendierten Lernprozessen, da hier nur ziel- oder lösungsgerichtete Prozesse zum Tragen kommen, wie z.B. beim Lösen von Problemen. Da es sich jedoch bei den in dieser Arbeit beleuchteten Forschungsprojekten um eben solche Problemlösungen handelt, kam das Modell trotzdem und gewinnbringend zum Einsatz.

## 5 Reflexion und Diskussion: Das Labor als Lernraum

Die Ergebnisse aus den Einzelbeiträgen haben u.a. eines gemeinsam: sie zeigen den Lernraum Labor als abseits des Arbeitslebens, als semi-autonom angebundener Raum, wo Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und angestoßen werden. In diesem Kapitel wird daher nun in einer weiterführenden Betrachtung das Labor als heterotoper (Lern-) Raum diskutiert (Kapitel 5.1). In dem daran anschließenden Kapitel 5.2 wird hingegen eine kritische Einordnung vorgenommen, indem das Labor als prekärer Lernraum charakterisiert wird.

### 5.1 Das Labor als heterotoper Raum

Heterotope Räume sind „anders“ und abseits des Lebens auf andere Art und Weise erfahrbar, wie z.B. Friedhof oder Kino. Räume werden „heterotop genannt, wenn (...) [ihnen, JRG] systematisch Illusions- und Kompensationsfunktionen zugeschrieben werden“ (Löw 2001, S. 227). Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Forschungsergebnisse lassen sich die in die Untersuchung einbezogenen Labore somit als heterotope Räume verstehen. Löw greift u.a. auf Foucaults Begriff der Heterotopie zurück, spricht allerdings eher von „gegenkulturell[en; JRG]“ Räumen (ebd.), die im Gegensatz zu heterotopen Räumen durch gegenläufiges Geschehen oder abweichendes Handeln entstehen (ebd.). Daher sind ihre zudem sehr knappen Ausführungen für den vorliegenden Kontext nicht passend, sodass ich mein Verständnis im Folgenden eher an Foucaults Begriff (2013; 1992) orientiere.

Foucault beschreibt diese „anderen Räume“ (1992) anhand von sechs Grundsätzen, von denen sich mindestens vier auf die vorliegenden Labore beziehen lassen. Bspw. bringen Heterotopien an einem Ort verschiedene Räume zusammen (Grundsatz 3) und lassen Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen (Grundsatz 4). Heterotopien beinhalten Öffnungs- und Schließungsmechanismen (Grundsatz 5) und beinhalten eine illusionäre und kompensatorische Funktion (Grundsatz 6).

In den Laboren zeigen sich unterschiedlichen bereits angedeutete Spannungen und Gegensätzlichkeiten, die sich als Dichotomien bzw. in Relation zueinander beschreiben lassen. Aufgrund dieser Dichotomien haben die Labore (in Anlehnung an Foucault) also eine gewisse heterotope Qualität. Die Dichotomien werden nun zusammengefasst und im Folgenden weiter ausgeführt:

1. *Wissensvermittlung und Kompetenzaneignung*: Kompetenz(-entwicklung) wird angestrebt, aber Wissen wird vermittelt.

2. *Ermöglichen und Einschränken*: Die Wahl des Lernortes (Laborort und Lernort in der Organisation) ist begrenzt und beeinflusst die Auswahl didaktischer Methoden.
3. *Divergenz und Konvergenz*: Bereits der Laborprozess ist als Wechselspiel zwischen Öffnen und Schließen der jeweiligen Perspektive im Sinne des Design Thinking angelegt und schafft damit eine Illusion einer potentiellen Ordnung.
4. *Exploration und Exploitation*: Während die Teilnehmenden überwiegend Exploitation aus den entsendenden Organisationen gewohnt sind, fokussiert das Labor überwiegend Exploration. Das entstehende Spannungsverhältnis muss dementsprechend ausgehalten werden.
5. *Begrenzen und Entgrenzen*: Während pädagogische Räume grundsätzlich entgrenzt angelegt sind, ist der Lernraum Labor zugleich begrenzt angelegt. Das Labor soll als Lernraum durchlässig sein, die Grenzen der Durchlässigkeit sind jedoch sichtbar. Als Schonraum sollen die Laborgrenzen undurchlässig sein und in mehrfacher Hinsicht schützen, jedoch sind die Grenzen durchlässig.

Diese fünf Dichotomien werden im Folgenden (Kapitel 5.1.1-5.15) in unterschiedlicher Intensität weiter ausgeführt, um die heterotope Qualität des Labors darzulegen. Außerdem werden die Bezüge zum relationalen Raumverständnis deutlich gemacht.

### 5.1.1 Vermittlung und Aneignung

Basierend auf der theoretischen Einordnung (Kapitel 3) und der Einzelbetrachtung der Beiträge (Kapitel 4) lässt sich zunächst das Folgende festhalten: Aus der Weiterbildungsperspektive zeigt sich das Labor als Zwischenraum von Vermittlung und Aneignung (Kapitel 4.1). Während jedoch konzeptionell auf die Vermittlung der vorgestellten Methoden abgezielt wird, muss im Hinblick auf die propagierte und angestrebte Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden herausgestellt werden, dass lediglich der Raum für die selbstorganisierte Aneignung der Lerninhalte zur Verfügung gestellt werden kann. Dafür und für den Transfer der erlernten Inhalte erhalten die Teilnehmenden (in unterschiedlichem Ausmaß) Unterstützung durch die Moderator/inn/en. Natürlich ist aber auch eine noch so durchdachte Gestaltung des Vermittlungssettings schlussendlich eine pädagogische Rahmung von Aneignungsprozessen.

Ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Forschung ist damit auch die Unterstreichung der Unterschiede zwischen Qualifikation, Kompetenz und Performanz: Die Teilnehmenden konnten alle eine *Qualifikation* erwerben, indem sie am Labor teilgenommen und diese Personalentwicklungsmaßnahme für projektentwickelnde Methoden abgeschlossen haben. Sie zeigen auch – und zwar sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung

– das angestrebte unternehmerische Lernen, welches im Sinne des EntreComp als unternehmerische *Kompetenz* bezeichnet werden kann. Hier muss jedoch darauf verwiesen werden, dass Kompetenzen sich erst mit ihrer Anwendung und *Performanz* in unabhängigen Feldern entwickeln (Kapitel 3.4). Erschwerend bezüglich der Feststellung des individuellen Kompetenzerwerbs kommt hinzu, dass Qualifikationen zwar standardisiert werden können und z.B. alle Teilnehmenden am Ende der Laborarbeit eine Teilnahmebescheinigung erhielten, eine Kompetenzentwicklung aber eben nicht standardisiert werden kann. Denn Kompetenzen werden nur in ihrer Performanz sichtbar, die sich in anderen Umwelten (hier: in der entsendenden Organisation) in den meisten Fällen der Beobachtung entzieht und auch nicht Bestandteil der Forschungsprojekte war. Insofern konnte nicht bei allen Teilnehmenden die performative Umsetzung des Gelernten auch außerhalb des Labors nachgezeichnet werden.

### 5.1.2 Ermöglichen und Einschränken

Ein weiterer Bestandteil des Labors, der es als heterotopen Raum kennzeichnet, ist das Dichotom aus Ermöglichen und Einschränken. Hierfür ist es sinnvoll und hilfreich, die Ausgestaltung des Labors als Lernort (Löw 2001) näher zu betrachten, denn bspw. entstehen Spannungen zwischen einerseits dem Labor als pädagogisch gestaltetem Lernort (Kraus 2015; 2019) und andererseits der Organisation, in der sich die Teilnehmenden ihren selbstgestalteten Lernort raum-zeitlich selbst schaffen müssen. Das heißt, die Teilnehmenden mussten eben nicht nur Lerninhalte in die entsendenden Organisationen transferieren, sondern sie mussten dort auch ihren raum-zeitlichen Lernraum und -ort selbst gestalten. Dieser Aspekt ist bislang im Kontext der Innovationslabore noch nicht aus einer Lernperspektive betrachtet worden. Im Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung finden sich jedoch Anknüpfungspunkte. So sind unter den Stichworten Präsenz- und Selbststudium bereits wertvolle aktuelle Studienergebnisse zusammengetragen worden, die förderliche und hinderliche Faktoren für die jeweiligen Lernphasen von nebenberuflich Studierenden herausstellen (z.B. Kahl 2019; Denninger et al. 2017, 2018) und damit die deutlich älteren Ergebnisse von Kade und Seitter (1996) untermauern. Die beiden Autoren hatten im Rahmen der Untersuchung der selbstorganisierten Lernprozesse von Funkkollegsteilnehmenden festgestellt, dass eine kontinuierliche und deshalb erfolgreiche Teilnahme an mehrere Aspekte geknüpft ist: a) an die Konstitutionsleistungen der Herstellung förderlicher Lernbedingungen (räumlich, zeitlich, sozial, lerntechnisch), b) an die Fortsetzung der Teilnahme (aufgrund von thematischem Interesse, individueller Aneignungsmuster, biografischer Phase, institutioneller Bindung und ausgebildeter Lernstruktur) und c) an die soziale Akzeptanz der Teilnahme (Prozesse der Aushandlung, Strategien des Umgangs, Formen der Beteiligung) (ebd., S. 157). Auch Kahl

(2019) zeigt in ihrer Untersuchung von Teilnehmenden einer wissenschaftlichen Weiterbildung, dass die Gestaltungsspielräume in den Selbstlernphasen zwar Chancen für die eigene Gestaltung bieten, dass diese Phasen jedoch im Vergleich zu den Präsenzphasen als grundsätzlich schwieriger zu bewältigende Phasen wahrgenommen werden, da höhere Organisationskompetenzen auf sozialer, zeitlicher und räumlicher Ebene nötig sind (ebd., S. 195).<sup>14</sup>

Bereits im Beitrag zum Lernmodell von Illeris (Kapitel 4.3) habe ich zum Schluss bemängelt, dass im Diskurs um unternehmerische Kompetenzen und Innovationsentwicklung der Bezug zu Lerndiskursen nicht hergestellt wurde. Denn wenn die Perspektive auf die prozessuale Gestaltung von Innovationen fokussiert ist, wird der Blick auf die einzelne lernende Person verstellt. Bringt man jedoch die Perspektive des Lernens in die Situationsbetrachtung mit ein, wird deutlich, dass mit dieser ganz anderen Betrachtungsweise auch andere Forschungsergebnisse (siehe oben) und Begrifflichkeiten in den Fokus rücken. Im Labor war bspw. überwiegend die Rede von „Hausaufgaben“, die zwischen den Workshops zu erledigen waren, um die Projekte weiter zu entwickeln. Ggf. ist die Legitimierungsarbeit vor Ort jedoch in den entsendenden Organisationen über eine Umformulierung wie „Selbststudium“ höher, um sich auch gedankliche Spielräume einrichten zu können. Zudem ist die Bezeichnung „Selbststudium“ möglicherweise positiver konnotiert und betont stärker die eigene Autonomie.

Ein relationales Raumverständnis lässt die „Verwobenheit aus Struktur, Handlung und symbolischer Zuweisung von Räumen“ sichtbar werden, die wiederum „auf und durch das didaktische Handeln“ (Stang et al. 2018, S. 651) wirkt. Das heißt, die Wahl des Lernortes begrenzt und ermöglicht u.a. den didaktischen Handlungsspielraum, beeinflusst die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden und bedingt schlussendlich die Wahl der Veranstaltungsform, die wiederum bekanntermaßen ebenfalls einen direkten und rahmenden Einfluss auf die Lehr- und Lernprozesse hat:

„Sie [die Veranstaltungsformen; JRG] eröffnen einerseits spezifische Spielräume für didaktisches Handeln, begrenzen andererseits aber zugleich die Fülle an pädagogischen Handlungsoptionen. Die jeweils gewählten Veranstaltungsformen beeinflussen auf je eigene Weise den Aufbau, die Dauer und den Inhalt von Lehr- und Lernsettings, die Ansprache von Adressaten und Zielgruppen, das Aktivitätsniveau und den Interaktionsspielraum der Teilnehmenden, die Intensität möglicher Lernerfahrungen sowie die Auswahl von Dozenten und Räumlichkeiten“ (Frey 2012, S. 356).

---

<sup>14</sup> Die differenzierte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das etwas anders gelagerte Lehr-/Lern-Setting der Innovationslabore als Personalentwicklungsmaßnahme bedarf einer empirischen Überprüfung.

Insofern ist auf ein adäquates und auf Dauer ausgerichtetes Passungsverhältnis zwischen dem Inhalt/Lerngegenstand, der didaktisch vermittelnden Aufarbeitung, der methodischen Unterstützung der Lern-(im Sinne von Aneignungs-)prozesse, der Auswahl geeigneter Lernmittel und Lehrender sowie deren fachlicher vermittlungsbezogener Eignung, der kreierte Atmosphäre sowie einer entsprechenden Infrastruktur zu achten (Kraus 2015; 2016; 2019). Um die in den Laboren vorgefundene Infrastruktur und damit örtliche Rahmung didaktischen Handelns darzustellen werden nun die vier Lernorte der Labore illustriert.<sup>15</sup> Dabei werden, wenn im Folgenden nacheinander auf die vier Labore eingegangen wird, die oben genannten Ebenen Planende, Teilnehmende und Durchführende durch meine Wahrnehmungsebene als Forschende ergänzt.

### *Forschungsprojekt 1*

Der Veranstaltungsraum befindet sich auf einem großen Gelände mit Gärtnerei und Schreinerei sowie weiteren Arbeits- und Lebensräumen von Menschen mit und ohne Behinderung. Im Multifunktionsraum, den man durch einen kleinen Flur von außen erreicht, ist mittig ein Stuhlkreis aufgestellt. In einem darum liegenden weiteren Kreis steht jedem Team eine mobile Pinnwand zur Verfügung. Um die Pinnwände kann man sowohl außen als auch innen bequem herumgehen. Zu bestimmten Zeiten wird der Stuhlkreis geöffnet, sodass die Stühle wie ein C angeordnet sind. Auf einem Stuhl in der Mitte befindet sich ein Beamer, der Input-Inhalte auf eine mobile Leinwand projiziert. An der Kopfseite des Raumes ist eine Kaffeebar eingerichtet. Dort steht auch ein Moderationskoffer mit den üblichen Moderationsutensilien und -stiften.

Der Raum ist gelb gestrichen, durch die Glasbausteine, die in den Außenwänden Lichtstreifen bilden, kann man nicht nach draußen schauen. Zu hören sind immer wieder Geräusche aus einer nahgelegenen Werkstatt. Die Luft ist recht schlecht, da sich die Fenster nur mit kleinen Luken öffnen lassen. Im Winter ist es eher kühl und zugig.

### *Forschungsprojekt 2*

Im zweiten Labor werden zwei Räume genutzt. Beide befinden sich in einem sehr großen Gebäudekomplex, der sich im Erhebungszeitraum in einer Kernsanierung befindet. Überall sind Handwerker mit der entsprechenden Geräusch- und Staubkulisse beschäftigt. Zu den Räumen gelangt man aufgrund der Bauarbeiten auf immer anderen Wegen durch lange gerade Gänge, wobei man manchmal unvermutet in einer Sackgasse endet, da der weitere Weg durch Plastikfolien versperrt ist.

Im kleineren Tagungsraum ist mittig ein Stuhlkreis aufgestellt. Auch hier steht jedem Team eine mobile Pinnwand zur Verfügung, welche einen Kreis um die Stühle herum bilden. Hinter den Pinnwänden sind Tische an die Wand gerückt, die den Teilnehmenden als Ablage dienen. Eine Fensterfront zieht sich über eine ganze lange Seite, der Raum ist hell. Darüber hinaus können die Teilnehmenden bei gutem Wetter einen verwilderten Innenhof nutzen. Im Flur befindet sich eine aufgebaute Kaffeebar. In einigen

---

<sup>15</sup> Die folgenden Beschreibungen stellen eine Ergänzung dar, da sie in den Einzelbeiträgen nicht vorgekommen sind. Sie dienen hier dem Zweck der Illustration und speisen sich aus den Protokollen der von mir durchgeführten Teilnehmenden Beobachtung.

Workshops steht zusätzlich ein weiterer Raum mit verschiedenen Co-Working-Möglichkeiten zur Verfügung.

Im deutlich größeren Raum ist der Aufbau identisch, wobei mehr Platz zwischen Stühlen, Pinnwänden und Tischen an der Wand besteht, sodass die Pinnwände selten verrückt werden. Die Tische werden häufiger zum Arbeiten einbezogen. Im größeren Raum befindet sich die Kaffeebar an einer Kopfseite. Auch hier besteht eine lange Seite mit einer Fensterfront sowie an einer Kopfseite ein Fenster mit Glastür nach draußen.

Beide Räume sind frisch renoviert, es riecht nach neuem Teppichboden (dunkelgrau) und recht frischer Wandfarbe (weiß). Beide Räume sind schmucklos und wirken steril, die Temperatur ist sehr kühl. Die Kunststoffstühle sind schwarz, hellgrau und rot.

### *Forschungsprojekt 3*

Der große Veranstaltungsraum befindet sich im fünften Stock eines Universitätsgebäudes. Er bietet einen weiten Blick über den Campus, weite Felder und Wald. Eine an den Raum angrenzende Dachterrasse wird nur in einer Kaffeepause genutzt.

Die Tische sind am Boden fixiert, sodass eine feste Sitzform (geschlossenes O) entsteht. Der wenige Platz um die Tische herum ist mit mobilen Pinnwänden und Stehtischen ausgefüllt und wird auch für Teamarbeitsphasen oder Feedback-Präsentationen genutzt. Ein Flipchartständer auf Rollen markiert den Platz der Moderatoren. Inputs mit medialer Unterstützung sind überwiegend an einem an einer Wand fest installierten Bildschirm zu sehen, sodass einige Teilnehmende jeweils der Präsentation oder den Moderatoren gezwungenermaßen den Rücken zuwenden. Dieser Bildschirm liegt dem Moderatorenplatz gegenüber. Moderationsmaterial wird bei Bedarf von Assistent/inn/en „on demand“ aus einem Nebengebäude besorgt. Vor dem Raum befindet sich auf dem Flur eine Kaffeebar.

Der Raum hat an drei Seiten fast durchgängig Fenster, sodass auf fast alle Plätze Gegenlicht fällt. Die Luft wird schnell stickig. Der Parkettfußboden und bequeme dicke, blaue Polsterstühle mit Lehne verleihen dem Raum eine gewisse Wertigkeit und Formalität.

Ein Workshop findet aus Raumbellegungsgründen in einem Tagungsraum im Stadtarchiv in einem anderen Stadtteil statt. Dieser Raum hat nur an einer Kopfseite sehr hoch gelegene Fenster, durch die man nicht nach draußen blicken kann. Die Tische ordnen die Moderatoren im U an, wie im anderen Raum auch. Die Pinnwände stehen außerhalb des U und es entsteht eine ähnliche Enge wie im o.g. Raum. Für Inputs wird an der offenen Seite des U mit einem fest installierten Beamer eine Präsentation projiziert. An einem der Workshops nutzen zwei Teams für eine Präsentationsübung einen Nebenraum. Auch hier sind die Tische im O aufgestellt, werden nicht verändert und für die Präsentationen wird ein fest installierter Bildschirm verwendet.

Die Abschlussveranstaltung findet in einem anderen Gebäude auf dem Campus statt, in einem großen Seminarraum mit Fensterfronten an den langen Seiten, U-Bestuhlung mit Tischen mit Ausrichtung auf die Kopfseite entgegen der Eingangstür. Eine mobile Tafel und ein Overheadprojektor stehen ungenutzt bereit, neben der Eingangstür sind Tische mit Getränken zum Sektempfang aufgestellt.

### *Forschungsprojekt 4*

Der Veranstaltungsraum befindet sich in einem sehr großen Gebäudekomplex, in dem mehrere Firmen, die Kommunalverwaltung und eine Berufsschule ansässig sind. Im Flügel der Veranstaltungsräume gibt es mehrere Büros und Labore sowie einen großen

Co-Working-Raum, die jedoch nicht von den Teilnehmenden benutzt werden können. Diesen stehen hingegen der Flur, zwei weitere Räume und ein begrünter Innenhof zur Verfügung. Stark genutzt werden dementsprechend drei Räume: der Plenumsraum, der Workshopraum und der Sozialraum.

Im Plenumsraum gibt es eine Fensterfront, die sich über die lange Raumseite zieht, auf einem in grau gehaltenen Fußboden stehen Kunststoffstühle in schwarz, hellgrau und rot. Aufgrund der hohen Anzahl an Teilnehmenden ist die Luft sehr schnell verbraucht. Der Raum ist schlicht und wirkt zu Beginn der Veranstaltung steril und nüchtern. Im Laufe des Tages ändert sich dies jedoch, da Arbeitsergebnisse jeder Art die Wände schmücken. Vor der Eingangstür des Raums steht ein Roll-Up mit dem Logo des Labors.

Der Workshopraum ist nahezu quadratisch. An der Seite gegenüber der Tür befindet sich eine Fensterfront, eine abgeschlossene Tür führt in einen Nebenraum. Trapezförmige weiße Tische) stehen mal gruppenweise, mal wahllos im Raum. An der Wand sind Stühle gestapelt.

Der Sozialraum hat an einer der langen Seiten eine Fensterfront, einen dunklen Teppichboden, einen Schreibtischarbeitsplatz mit PC in einer Ecke, hellgrüne Couchmöbel mit einem Couchtisch. An einer Wand stehen unaufgeräumte Regale mit einer Playlistation und halb gefüllten Bierkästen.

Die Abschlussveranstaltung fand in einem anderen Raum in einem weiteren Gebäudeflügel statt. Dort steht eine lange Küchentheke recht mittig im Raum, die einen flurähnlichen Gang entstehen lässt. An den Raum grenzen verschiedene große Büroarbeitsräume mit Glaswänden und -türen. Die Küche mit Kaffeemaschine wird während der Veranstaltung nicht nur von den Teilnehmenden genutzt. Der Raum hat eine lange Fensterfront, wohnliche Sitzmöbel und einen Tischkicker. Sehr viele Stühle sind im Kinoformat auf eine Kopfseite ausgerichtet, wo die Präsentationen stattfinden, die mit einem festinstallierten Beamer unterstützt werden. Die Teilnehmenden haben ihre Pinnwände und einen Stehtisch rundherum im Raum aufgestellt, manche haben sich ihre Ecke mit eigenem Präsentationsmaterial gestaltet.

Räume, und damit auch die beschriebenen Labore, haben im Sinne von Löws (2001) relationalem Raumverständnis immer eine materielle und eine symbolische Komponente, weshalb diese materielle Komponente gerade laborspezifisch skizziert wurden. Die Materialität von Räumen zeichnet sich durch die Wechselwirkung zwischen den Handelnden und der materiellen Umwelt aus. Sichtbar wird sie z.B. in menschlichen Artefakten, Naturgegebenheiten und dem physischen Organismus der Handelnden (ebd., S. 192). Nolda (2006, S. 323f.) versteht das räumlich-lokale Arrangement eines Kursraums „aber auch als materialisierte Aufforderungen (...), denen man [die Teilnehmenden; JRG] sich unterordnen oder denen man sich entziehen kann“. Dies wird z.B. im Forschungsprojekt 4 deutlich, denn in dieser Laborarbeit wurden im Laufe des Workshoptages – nach den Teams differenziert – immer mehr beschriebene Flipchartbögen oder Feedback auf Klebezetteln an die Wände geklebt. Der sterile Tagungsraum wurde so zum produktiven Arbeitsraum, der Ergebnisse sichtbar macht.

Um aufzuschlüsseln, welche Funktionen den Laboren als symbolischer (Lern-)Raum zugeschrieben wurden, lohnt sich der Blick auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der an der Laborarbeit beteiligten Personengruppen. So wollten die *Teilnehmenden* ihre Wissensbestände erweitern und Projekte entwickeln. Die *Vorgesetzten* wiederum wünschten sich überwiegend entwickelte Projekte und kompetente Mitarbeitende, die die Organisationskultur verändern. Die *Laborinitiator/inn/en* erhofften sich eine innovationsfreudigere Organisationskultur der zum Teil verbandlich verbundenen Organisationen und mussten die Infrastruktur des Labors u.a. über Teilnahmegebühren sicherstellen. Die *Moderator/inn/en* hingegen wachsen in jeder Laborarbeit in zum Teil neue Aufgabenfelder hinein und jonglieren mit der Mehrfachbelastung durch Finanzierungssicherung, Durchführung der bestehenden und Entwicklung neuer Angebote sowie der Teilnehmendenbetreuung und -beratung. Schlussendlich werden einige der Labore auch durch *Ministerien* gefördert, sodass sich auch programmatische Erwartungen an die Initiierung und Betreibung eines solchen Zwischenraumes für Veränderungsprozesse auf gesellschaftlicher Ebene knüpfen. In den betreffenden Forschungsprogrammen steht bspw. die Förderung sozialer Innovationen und die Schaffung von Arbeitsmarktchancen im Fokus, sodass die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekte Antworten auf die Frage der spezifischen Förderung mit diesen Formaten liefern.

Diese kurze Skizzierung macht bereits deutlich, dass es zu unterschiedlichsten Spannungen und Brüchen führen kann, wenn z.B. Teilnehmende im Labor nicht mit den benötigten Ressourcen versorgt werden (Kapitel 4.5) oder bestimmte methodisch-didaktische Potentiale nicht ausgeschöpft werden (Kapitel 4.4).

### 5.1.3 Divergenz und Konvergenz

Ein weiterer Bestandteil, der das Labor als heterotopen Raum kennzeichnet, ist das Auftreten von Divergenz und Konvergenz. Wie bereits im Kapitel 2.1 grundsätzlich beschrieben und im Kapitel 4.2 analysiert und dargelegt wurde, ist der Laborprozess als Wechselspiel zwischen Divergenz und Konvergenz der jeweiligen Perspektiven u.a. im Sinne des Design Thinking angelegt. Denn in den Phasen und Ablaufschritten des Laborprozesses wurde die Perspektive der Teilnehmenden durch die Fokussierung auf Probleme und Lösungen immer wieder geöffnet und geschlossen – womit zudem die Illusion einer potentiellen Ordnung geschaffen wurde, welche die Teilnehmenden als handlungsentlastend und dadurch unterstützend wahrgenommen haben.

#### 5.1.4 Exploitation und Exploration

Ein weiterer Bestandteil, der das Labor als heterotopen Raum kennzeichnet, ist die Dichotomie von Exploitation und Exploration. Das Labor ist als Raum der organisationalen Veränderung initiiert worden (siehe die Kapitel. 2.1 und 4.1 sowie oben). Die Teilnehmenden haben daher mit der Teilnahme am Labor einen gewissen Spielraum abseits der Organisation eingeräumt bekommen, einen semi-autonomen Handlungs- und Spielraum. Dieser Raum zum spielerischen Experimentieren, Erproben und Explorieren jenseits der Zweckrationalität erinnert an die von James March mit einem ironischen Unterton geforderte „Technologie der Torheit“ (March 1990).

Im Labor lernen die Teilnehmenden unterschiedliche Methoden kennen, die sowohl der Exploration als auch der Exploitation dienen, wobei der Anteil der Exploration deutlich überwiegt und damit im Kontrast zum Arbeitsalltag der Teilnehmenden steht (siehe Kapitel 4.2). Diese beiden grundlegenden Prozesse des organisationalen Lernens konkurrieren miteinander um knappe Ressourcen und sind in erster Linie konträr, sodass das entstehende Spannungsverhältnis von den betroffenen Personen ausgehalten werden muss, insbesondere, da in den entsendenden Organisationen der Modus der Exploitation überwiegt (siehe Kapitel 3.3). Dass die Teilnehmenden dabei in gewisser Weise dazu angehalten sind, diese Übersetzungs- und Vermittlungsleistung zu erbringen, kann zu weiteren Spannungen führen, wie es in allen Einzelbeiträgen in unterschiedlicher Intensität aufscheint.

Spannend ist in diesem Kontext das Modell von Crossan und Kolleg/inn/en (1999, S. 524), welches diese Spannungen einbindet (siehe dazu das Kapitel 3.3): Feed-forward-Prozesse beziehen sich diesem Modell zufolge auf Exploration und werden z.B. deutlich, wenn Lernergebnisse von der individuellen auf die Gruppenebene transferiert werden. Feedbackprozesse beziehen sich hingegen auf Exploitation und werden u.a. deutlich, wenn bereits institutionalisierte Lernergebnisse Entscheidungsprozesse auf individueller oder Gruppenebene beeinflussen.

Und auch Löw (2001, S. 227) beschreibt mit ihrer Perspektive des relationalen Raums Veränderungen als Folge von variierten oder neuen Routinen, wobei sie mit Routinen regelmäßige soziale Praktiken meint, die über institutionalisierte (An-)Ordnungen reproduziert werden (ebd., S. 226). Alte Gewohnheiten werden demnach durch neue Routinen ersetzt.

Schlussendlich ist das Labor damit auch ein Zwischenraum, der zwischen der Organisation und dem Subjekt hergestellt wird, was zu den bereits oben beschriebenen Spannungen zwischen einer Adressierung einerseits als Raum für Personalentwicklung und andererseits als Raum für Organisationsentwicklung führt. Das Labor als Zwischenraum macht solche

Konflikte deutlich(er) und lässt die Situation der Teilnehmenden an manchen Stellen prekär werden (siehe Kapitel 5.2).

#### 5.1.5 Begrenzen und Entgrenzen

Ein weiterer Bestandteil des Labors, der die heterotope Qualität unterstreicht, ist seine Funktion als eingeschränkt schützender Raum. Das Labor fungiert als Schonraum abseits der Organisation, der sich jedoch nur begrenzt schonend darstellt und vor dem Hintergrund des organisationalen Lernens als durchlässig konstituiert werden muss. Dabei ist zu erwähnen, dass das Labor (un-)abhängig ist und demnach als semi-autonom betrachtet werden kann und sollte (Kapitel 4.5).

In den Einzelanalysen konnte gezeigt werden, dass ein deutlicher Bruch zwischen a) dem unternehmerischen Lernen der Teilnehmenden im Labor und b) der Verstetigung in Form von Intrapreneurship ent- bzw. besteht (Kapitel 4.5). Dass die Gründe dafür u.a. in der Ressourcenausstattung der Teilnehmenden vonseiten der entsendenden Organisation liegen, zeigt, dass das Laborgeschehen in einer deutlichen Abhängigkeit von den entsendenden Organisationen steht und somit auf unterschiedlichen Ebenen als semi-autonom zu bezeichnen ist. Die Teilnehmenden selbst stehen aus diesem Grund in einem Spannungsfeld, denn es gilt, die eigenen und die an sie adressierten Erwartungen (Kapitel 4.1) mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erfüllen (Kapitel 4.4 und 4.5).

Vor dem Hintergrund des organisationalen Lernens sind die Grenzen des Labors durchlässig konzipiert, wodurch die Teilnehmenden jedoch das Labor nicht vollständig als den propagierten und angestrebten Schon- und Schutzraum erleben, in welchem sie möglichst viel, möglichst folgenlos und möglichst früh scheitern können. In dem im Kapitel 4.5 zentralen Einzelbeitrag wurde diesbezüglich aufgezeigt, dass das Labor als Schon- und Schutzraum auf mehreren Ebenen wirkt: Es schont die Teilnehmenden vor (einem Teil der) alltäglichen Verpflichtungen, es schützt die Ideen vor einer vorschnellen Bewertung nach gewohnten organisationalen Standards und es schützt die Organisation vor unausgereiften Ideen. Denn sowohl das Problem als auch der Prozess der Problemlösungsfindung werden aus der Organisation ausgegliedert und eine Entscheidung über die potentielle Transformationskraft des Problems bzw. der Lösung wird vertagt.

Pädagogische Räume sind laut Göhlich (1993) grundsätzlich auf Entgrenzung angelegt, um die Übertragung des Gelernten zu ermöglichen (siehe Kapitel 3.6). Laut Nolda (2006, S. 316f.) sind diese jedoch wiederum als abgeschlossen von ihrer Umgebung zu bezeichnen, denn die Außenwelt müsse ausgeschlossen werden, um Konzentration zu ermöglichen. So

formuliert Nolda (ebd.) im Rückgriff auf Priem (2004, S. 30): „Im Fall der eigens für pädagogische Zwecke konzipierten Räume stellen diese durch ihre Symbolik der Ordnung eine Heterotopie dar, also real existierende Orte, in denen pädagogische Utopien inszeniert werden“. In diesem Sinne sind Heterotopien also Orte gelebter Utopie, wobei die Utopie jedoch im Labor nur zu Teilen gelebt wird, was sich an den Dichotomien zeigt. Und genau hier zeigt sich wiederum der illusorische Anteil erneut, auf den ich zu Kapitelbeginn mit Bezug auf Löw eingegangen war. Zudem scheint hier mit der Verbindung zum Dilettantismus (Lerch 2020) die Verbindung zum im Kapitel 4.1 dargestellten Einzelbeitrag „Optimierung“ wieder auf. Es stellt sich dementsprechend die Frage, ob es nicht bei einem dilettantischen Versuch bleiben muss, wenn die Teilnehmenden im Labor die versuchsweise erprobten Autonomiespielräume nutzen, um ihre eigene unternehmerische Kompetenz und das organisationale Lernen voran zu treiben. Gleichzeitig bietet eine gewisse Haltung des Dilettierens jedoch auch Reflexionsmöglichkeiten und einen Schutz vor einer zu starken Vereinnahmung aufgrund der organisationalen Ansprüche, die an die Teilnahme und die Teilnehmenden geknüpft sind.

Die Perspektive der Heterotopie bzw. der Labore als heterotope (Lern-)Räume hat es ermöglicht, die Ergebnisse aus den Einzelbeiträgen sowie die herausgestellten Dichotomien auf unterschiedlichen Ebenen zu verbinden und zu betrachten. Zum Schluss ist darüber hinaus das utopische Potential angesprochen worden. U.a. durch ihre Einbindung in Personal- und Organisationsentwicklungsperspektive sind die Labore als (Lern-) Räume jedoch auch als prekär anzusehen, was im Folgenden weiter dargelegt wird.

## 5.2 Kritische Perspektive: Das Labor als prekärer Lernraum

Im Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik (Göhlich et al. 2016) wird deutlich, dass diese Subdisziplin der Pädagogik „an der effektiven und humanen Gestaltung von Organisationen interessiert“ (ebd., S. 309) ist und dass damit „ein Reflexionsverhältnis [verbunden ist, JRG], das für konflikthafte, widersprüchliche und dysfunktionale Phänomene (...) sensibilisiert“ (ebd.). Gerade vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Forschungszusammenhang aus organisationspädagogischer Perspektive besonders interessant. Denn Organisationsentwicklungsprozesse haben ebenfalls den Anspruch inne, zu einer humaneren Gestaltung beizutragen. In den dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekten greifen Organisations- und Personalentwicklungsprozesse ineinander, bzw. sind die zugrunde-

liegenden Labore auf diese Verschränkung hin angelegt. In der vorliegenden Arbeit interessierte bislang, ob und wie diese ineinandergreifen (siehe die Kapitel 4 und 5). Wenn nun jedoch die Perspektive einer humanen Gestaltung von Organisationen eingenommen wird, gilt der Blick den Konsequenzen aus dieser Verschränkung.

Das Labor zeigt sich an unterschiedlichen Stellen als Raum der Widersprüche, der u.a. durch Gegensätze gekennzeichnet ist (siehe Kapitel 5.1), da unterschiedliche Anspruchsgruppen divergierende Erwartungen an das Labor knüpfen, was zu Spannungen und Brüchen auf verschiedenen Ebenen führt. Damit kann das Labor für die Teilnehmenden durchaus risikobehaftete Aspekte aufweisen und erweist sich als prekärer Zwischenraum.

Eine solch kritische Perspektive auf die Laborarbeit kam in der bisherigen Forschung zu Innovationslaboren und unternehmerischem Lernen bislang kaum vor und auch von mir wurde bislang nur in einem Beitrag (Kapitel 4.1) eine kritische Perspektive angedeutet. Jedoch konnten an verschiedenen Stellen (insbesondere in dem im Kapitel 4.5 dargelegten Beitrag) tatsächliche und potentielle Konfliktfelder aufgedeckt werden. Daher soll im Folgenden aus der kritischen Perspektive eine entsprechende Einordnung auf aggregierter Ebene vorgenommen werden, um blinde Flecken in zukünftigen Forschungen zu vermeiden und einen Ausblick auf weitere Forschungsfragen zu ermöglichen.

Das bereits im Beitrag „Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?“ (Kapitel 4.1) unter dem Schlagwort „Subjektivierung von Erwerbsarbeit“ angesprochene stärkere Ineinandergreifen von Arbeit und Subjekt zeigt sich z.B. in den Erwartungen der Organisation an die Subjekte, oder daran, dass das Subjekt als Erfolgsfaktor für die Organisation definiert wird. Hier leuchten gouvernementalitätstheoretische Aspekte auf. Der Begriff der Gouvernementalität wurde von Michel Foucault geprägt und integriert die französischen Begriffe „gouvernement“ (Regierung) und „mentalité“ (Denkweise). Seine Perspektive beinhaltet in diesem Sinne sowohl die Selbst- als auch die Fremdführung. Die im Anschluss an Foucault entstandenen Kritiken an der neoliberalen Gouvernementalitätsperspektive (z.B. Forneck/Wrana 2005) gehen hingegen davon aus, dass sich der Staat zunehmend aus der Verantwortung für seine Bürger/innen zurückzieht, sodass die Eigenverantwortung der Subjekte bzw. Individuen an Bedeutung gewinnt. Der Mensch als Unternehmer seiner selbst bzw. als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) muss demzufolge nun die eigene Wettbewerbsfähigkeit fördern, z.B. über den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen und dementsprechend sein Handeln auf die ständige Verbesserung seines Marktwertes ausrichten. Wird diese Prämisse zugrunde gelegt, stellt sich das vermeintlich selbstgesteuerte Lernen als Steuerungstechnologie des Staates dar und jede Weiterbildung als Teil der

damit verbundenen Macht. Denn das lernende Subjekt passt sich durch Eigenregulation an, sodass die vermeintliche Selbststeuerung tatsächlich eine Fremdsteuerung ist (Nolda 2008, S. 65). Schauen wir uns dies einmal konkret für die Lernräume „Labor“ an:

Räume, und so auch die Labore, werden durch Handelnde in Aushandlungsprozessen konstituiert, wobei diese Prozesse immer auch Aushandlungen von Machtverhältnissen im Sinne von Verteilungsprinzipien, Einschlüssen und Ausgrenzungen beinhalten (Löw 2001, S. 228). In den in die Untersuchung einbezogenen Fällen hatten die Entsender/innen die Absicht, dass eine neue soziale Dienstleistung kreiert wird. Diese Veränderungsanforderungen wurden an die Mitarbeitenden durchgereicht, die als Teilnehmende eines Innovationslabors im Labor eine entsprechende Lösung entwickeln sollten. Die Teilnehmenden erlebten dabei eine Spannung zwischen Exploration (z.B. im anderen Vorgehen im Labor) und Exploitation (z.B. in der entsendenden Organisation) oder auch zwischen den unternehmerischen Praktiken im Labor und den Managementpraktiken in der Organisation und mussten diese aushalten. So zeigen die Ergebnisse der Studien, dass die Teilnehmenden auf verschiedenen Ebenen Spannungen aushalten mussten und ggf. produktiv umwandelten, z.B. im Hinblick auf die Erwartungen an ihr individuelles Lernen (Wissensbestände erweitern, neue Methoden ausprobieren und im beruflichen Alltag anwenden und damit potentiell Möglichkeiten für organisationales Lernen schaffen; vgl. dazu Kapitel 4.1). Damit wurde das Konfliktfeld aus der Organisation ausgelagert, die Teilnehmenden wurden jedoch gewissermaßen ins Konfliktfeld geschickt. Wobei das Spannende und zugleich Fatale daran ist, dass die Zuweisung von Autonomie zugleich die Prekarität der Person steigerte. So war die Teilnahme nicht risikofrei, denn es blieb zumeist ungeklärt, was z.B. im Falle eines Scheiterns geschehen sollte. Für einige Mitarbeitende wurde auch ihre Weiterbeschäftigung bzw. eine Karrieremöglichkeit an die organisationale Umsetzung der entwickelten Lösungsidee geknüpft. In vielen Fällen glichen die Kolleg/inn/en in der entsendenden Organisation die fehlende Arbeit der Teilnehmenden (insbesondere an den Workshoptagen) aus, sodass im Verlauf der Laborteilnahme sowohl deren Erwartungen an eine Lösungsidee stiegen als auch u.U. die Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben, Mehrarbeit oder Unterstützung sank.

Vergegenwärtigt man sich diese Prekarität, dann besteht die Chance, Organisationen auch im Sinne eines Gegeneinanders und Ohneeinanders wahrzunehmen, wie sie Engel (2014, S. 118; Kap. 3.1) als unmenschliche Sozialgebilde bereits herausgestellt hat. Die aufgezeigten Aspekte machen zudem deutlich, wie wichtig eine transparente Kommunikation auf allen Ebenen ist: Entsender/innen und Mitarbeitende müssen sich über ihre Erwartungshaltung und die Konsequenzen im Falle einer erfolgreichen oder einer gescheiterten Lösung

austauschen. Und auch die Ressourcenausstattung und Freistellung inklusive der Unterstützung durch weitere Mitarbeitende sollte nicht zuletzt im Sinne der Ermöglichung des organisationalen Lernens gegeben und offen kommuniziert sein. Die Vorgesetzten haben qua Prokura einen entsprechenden Handlungsspielraum und damit die Macht, entsprechende Gelder und Ressourcen zu beantragen bzw. freizugeben oder Zuständigkeiten und Abläufe zu verändern, um Freiräume zu schaffen. Erfahrungsgemäß können jedoch nicht alle Teilnehmenden über seine solche Rückendeckung ihrer Entsender/innen verfügen, sodass sie eine entsprechende Unterstützung durch die Labormoderator/inn/en benötigen. Diesbezüglich ist zu beachten, dass übliche strukturelle Muster zur Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen aufgrund des innovativen Formats mit seinen unter Umständen weiten Konsequenzen nicht greifen und deshalb für diesen Zweck neu entwickelt werden müssen. Bereits hier scheint es also eine kleine Möglichkeit für organisationale Lernprozesse zu geben.

Spannend ist, dass sich die Ergebnisse in den verschiedenen Forschungsprojekten je nach Material und Forschungsperspektive anders darstellen: Im Beitrag „Begrenzter Schonraum“ (Kapitel 4.5) sind, wie oben beschrieben, die jeweiligen Entsender/innen als Gatekeeper für Ressourcen herausgestellt worden. Aus der individuellen Lernperspektive im Beitrag „Entrepreneurial Learning“ (Kapitel 4.3) sind es hingegen die Teilnehmenden selbst, die die Organisation kommunikativ einbinden oder eben auch nicht. Schlussendlich bleibt jedoch die Freiwilligkeit, an einer solch umfangreichen Maßnahme teilzunehmen und eine Lösung mit unter Umständen hohen organisatorischen Folgen auszuarbeiten, ein hohes Gut. Inwiefern dieses gegeben ist, muss transparent zwischen Vorgesetzter/Vorgesetztem und Mitarbeiter/in besprochen werden, sodass eine gemeinsam getragene Lösung gefunden werden kann. Hier zeigt sich einmal mehr die doppelte Zweckstruktur von Personalentwicklung (siehe Kapitel 3.1) im Hinblick auf die Unterstützung betrieblicher und persönlicher Entwicklungsziele.

## 6 Weitere Forschungsperspektiven

Ausgangspunkt dieser Arbeit war es, die Ergebnisse aus den vorliegenden Einzelbeiträgen theoretisch rückzubinden (Kapitel 3), zusammenzustellen (Kapitel 4), zu reflektieren (Kapitel 5) und in einem gedanklichen Experiment auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu übertragen. Letzteres soll nun in diesem Kapitel geleistet werden (Kapitel 6.1), wobei darüber hinaus die Anschlussstellen für weitere Forschungsarbeiten deutlich gemacht werden (Kapitel 6.2).

### 6.1 Übertragung auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung – eine Skizze

Wie im Rahmen der Einleitung bereits erwähnt wurde, werden in der vorliegenden Arbeit Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung als Organisationen gefasst, die Weiterbildungen als Haupt- oder Nebenaufgabe anbieten (WBO). Insbesondere die aktuelle anhaltende pandemische Situation aufgrund des Corona-Virus stellt diese WBO vor besondere Herausforderungen. Die großen gesellschaftlichen Veränderungen durch demografischen Wandel und Digitalisierung beschäftigen die Branche schon lange, und die Absage aller Präsenzformate aufgrund der Kontaktbeschränkungen und die überwiegende temporäre Schließung der Einrichtungen (Christ/Koscheck 2021) verschärft die individuelle Situation.

Ich bin überzeugt, dass von den Wandlungsprozessen betroffene Organisationen außerordentlich von den im Labor verwendeten Inhalten und Methoden profitieren können, denn in der heutigen Zeit werden die Möglichkeiten für Geschäftsmodellentwicklung immer wichtiger. Neue Produkte (z.B. webbasiertes Training) und andere finanzielle Strukturen müssen in immer kürzeren Zyklen entwickelt werden. Die Organisationen der Erwachsenenbildung, die sich zurzeit in einem unvorhersehbaren Veränderungsprozess befinden, können von der erhöhten Fähigkeit der Mitarbeitenden profitieren, darauf angemessen und zügig zu reagieren. Die dafür notwendige Kund/inn/enorientierung, Innovationsfähigkeit und Flexibilität sind zwar nicht erst jetzt relevant (Mohr et al. 2004), unter Umständen aber so relevant wie noch nie zuvor.

Aus Sicht der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung ist bereits seit dem Zeitraum um die Jahrtausendwende insbesondere durch den Wegbruch erheblicher Finanzmittel die Umstrukturierung von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Fokus geraten. Einige Autor/inn/en berichten gar von einem „vollständig gewandelten Markt“ (z.B. von Küchler 2007, S. 21). Die Wissenschaftsgemeinschaft hat dieses Feld als

wichtig erkannt und befasst sich seit einiger Zeit umfassend mit dieser Thematik. Eine der größten Studien zur Förderung von Organisationsveränderung und Lebenslangem Lernen in Weiterbildungseinrichtungen stellt das Projekt von Behrmann und Kolleg/inn/en dar (Schwarz et al. 2004), das im Zeitraum 2001-2003 mit Partner/inne/n aus den sieben anerkannten Landesorganisationen für Weiterbildung und dem Verband der Volkshochschulen des Landes Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde.<sup>16</sup> Zusätzlich wurden in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend qualitativ hochwertige Studien durchgeführt und Ansätze entwickelt, die organisationale Veränderungen in WBO beschreiben und untersuchen (Feld 2010). Dabei gibt es laut von Küchler (2007, S. 7f.) grundsätzlich vier große Veränderungstypen, die vorliegen und untersucht wurden: 1) die Veränderung der Rechtsform, 2) die Fusion unterschiedlicher Einrichtungen und/oder Träger/innen, 3) die Neupositionierungen im Markt und 4) Veränderungen der Funktionen in Netzwerken. Insbesondere in der aktuellen Pandemiesituation sind jedoch Neupositionierungen mit allen organisationsinternen Impulsen und Konsequenzen (z.B. Entwicklung neuer Angebote und Produkte oder digitale Lehr-/Lernformate) die relevantesten Veränderungen, weshalb hieran im Folgenden gedanklich angeknüpft wird.

Intrapreneur/inn/en schreibt man, wie im Kapitel 3 dargestellt wurde, unternehmerische Kompetenzen zu, mit deren Hilfe von innen heraus der organisationale Wandel gestaltet und Impulse für organisationale Lernprozesse gesetzt werden könnten. In den dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekten wurde diesbezüglich u.a. gezeigt, dass die unternehmerische Kompetenz (im Sinne des EntreComp) in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden aufgrund der Laborteilnahme stieg. Es lohnt sich also, zu erörtern, ob auch WBO von einem Einsatz der Innovationslabore profitieren könnten. Für die nun skizzierte Übertragung auf WBO gelten jedoch einige zentrale Unterschiede, die es zu beachten gilt und die sich insbesondere in den Aspekten a) der Heterogenität der Organisationen und b) der jeweiligen Personalstruktur und Personalentwicklung darstellen. Deshalb werden diese beiden Aspekte

---

<sup>16</sup> Unter dem Titel „Innovative Methoden zur Förderung lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung (Projekt LLL)“ wurde lebenslanges Lernen als Professionalisierungsprozess in der Weiterbildung adressiert, welches sich auf die Weiterbildung von Weiterbildenden und gleichermaßen auf die Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen bezog (Schwarz et al. 2004, S. 5). Auch wenn in den Teilstudien insbesondere das selbstgesteuerte Lernen von Erwachsenenbildner/inne/n im Zuge von Organisationsentwicklungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen im Vordergrund stand, können doch für die vorliegende Arbeit insbesondere die Projektlinie „Personal- und Organisationsentwicklung“ betrachtet werden, in welcher Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen initiiert, beraten und begleitet wurden. Hier wurden gleichermaßen die Professionalisierung für hauptberufliche, nebenberufliche und ehrenamtliche Kräfte sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen bzw. organisatorischen Voraussetzungen für die Planung und Organisation von Weiterbildungsarbeit betrachtet. Aus den gewonnenen Ergebnissen konnten insbesondere praxisrelevante Handlungsempfehlungen für Weiterbildungseinrichtungen abgeleitet werden.

in den folgenden zwei Unterkapiteln 6.1.1 und 6.1.2 erläutert, bevor die Überlegungen im Kapitel 6.1.3 zusammengefasst werden.

### 6.1.1 Heterogenität

Im Weiterbildungssektor ist die Unterschiedlichkeit der Organisationen sehr hoch. Nach Schwarz (2009, S. 18) lassen sich die folgenden Anbieter/innen bzw. Marktteilnehmenden unterscheiden: Betriebe (Privatwirtschaft, öffentlicher Dienst), staatliche, kommunale und öffentliche-rechtliche Träger/innen (bspw. Hochschulen, VHS, Industrie- und Handwerkskammern), Arbeitgeber/innen und Gewerkschaften (Bildungswerke der Wirtschaft, Berufsbildungswerk), Berufsverbände, Fachverbände (bspw. Verein dt. Ingenieure) sowie private, kommerzielle oder gemeinnützige Weiterbildungsanbieter. Woraus folgt, dass auch die Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen variiert qua differenter Unternehmenskultur, Unternehmensgröße (z.B. Mitarbeiter/innen/zahl), zur Verfügung stehender Zeit sowie finanzieller Ressourcen (Pielorz 2009, S. 27f.).

Die Professionalisierung der Weiterbildung, als eines der Kernthemen der Erwachsenenbildung der letzten Jahre, legt den Fokus auf das Personal und die Entwicklung seiner Kompetenzen (Breitschwerdt et al. 2018). Außerdem ändern sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Professionalisierung, wofür auch die Verwobenheit der Funktionssysteme beispielhaft ist.<sup>17</sup> Spezifisch für die Erwachsenenbildung ist Breitschwerdt und Kolleg/innen zufolge eben auch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kontexten, wird sie doch staatlich, kirchlich, zivilgesellschaftlich oder erwerbswirtschaftlich angeboten. Diese unterschiedlichen (Handlungs-)Rationalitäten spiegeln sich auch in der nicht-eigenen Professionslogik wider, durch die man z.B. nicht unabhängig von Staat und Markt agieren kann (Breitschwerdt et al. 2018). Die Ergebnisse zeigen u.a., dass die professionellen Akteurinnen und Akteure ihr professionelles Handeln mit managerialen und ökonomischen Faktoren vereinbaren müssen und daher über ihre fachliche Expertise hinaus „auch manageriales, ökonomisches, rechtliches und Marketing-Wissen“ benötigen (ebd., S.102).

### 6.1.2 Personalstruktur und Personalentwicklung in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Laut dem wb-personalmonitor ist die Erwachsenen- und Weiterbildung gemessen an der Zahl der Erwerbstätigen der größte Sektor im Bildungsbereich: Von den 691.000 hier tätigen

---

<sup>17</sup> Ihre Aussagen fußen auf dem Forschungsprojekt KOPROF „Konturen der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung“, das im Zeitraum 2016-2018 stattgefunden hat (Breitschwerdt et al. 2018).

Personen sind ca. 530.000 lehrend tätig (Christ et al. 2019). Bereits einige Jahre zuvor zeigten die Befunde ein äußerst heterogenes Feld der Beschäftigten in der Weiterbildung (Martin et al. 2016). Unter anderem zeigen sich hier die folgenden Beschäftigungsformen:

Tabelle 2: Beschäftigungsformen des Weiterbildungspersonals (Martin et al. 2016, S. 77)

Beschäftigungsform	Absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
selbstständig: Inhaber oder Gesellschafter	45 269	7.0
selbstständig: Honorar- oder Werkvertrag	374 681	54.0
angestellt	201 094	29.0
verbeamtet	31 112	5.0
geringfügig beschäftigt (unter 450 EUR)	18 227	3.0
ehrenamtlich	127 254	18.0
in Ausbildung	51	0.0
Praktikum	700	0.0
Leih- oder Zeitarbeit	614	0.0
Anzahl Beschäftigungsformen	799 004	116.0
Anzahl der Personen	688 996	100.0

*Anmerkungen.* Datengrundlage: wb-personalmonitor 2014 (Stufe 2); eigene Berechnungen;  $n = 1\,243$ ; gewichtet nach Personen.

Hier wird deutlich, dass 1) ein Großteil des Personals auf Basis von Honorarverträgen tätig ist, 2) nur knapp 30 % über ein Angestelltenverhältnis in einer Weiterbildungseinrichtung verfügen und 3) mit 18 % der befragten Personen ein hoher Anteil ehrenamtlich engagierter Menschen besteht (siehe Tabelle 2). Anstellungsverhältnisse dieser oder ähnlich heterogener Art bestehen bereits seit viele Jahre, wie z.B. Pielorz im Jahr 2009 darstellt: Viele Mitarbeitende haben keine eindeutige, längerfristige oder hinreichend auskömmlich, arbeitsvertragliche Anstellungen in den Einrichtungen (ebd., S. 50). Darüber hinaus sind üblicherweise sehr unterschiedliche professionelle Hintergründe vertreten.

Diese Heterogenität geht erwartungskonform mit verschiedenen Herausforderungen einher. So benannten Meisel und Sgodda (2018, S. 401ff.) bereits vor der Corona-Situation in Deutschland die folgenden aktuellen Herausforderungen für die Personalentwicklung in öffentlichen Organisationen der Weiterbildung (VHS):

- die zunehmende Belastung des Personals aufgrund steigender Nachfragen und sinkender Zahlen hauptamtlich Angestellter;

- die strukturelle Unterfinanzierung, die sich u.a. in einem hohen Anteil befristeter Stellen sowie freiberuflicher Dozent/inn/en oder Honorarkräfte niederschlägt;
- der Generationenwechsel aufgrund des überproportional hohen Renteneintritts in den nächsten Jahren. Die VHS müssten ein eigenes systematisches Übergangsmangement einführen, um die jahrzehntlang gesammelten Erfahrungen nicht verlorengelassen zu lassen;
- die Beschäftigungsstruktur: Der überwiegende Teil der Mitarbeitenden ist weiblich und prekär beschäftigt.

Aufgrund der Schließungen im Rahmen der Covid19-Pandemie haben sich insbesondere die Finanzierungssituation und die Planungssicherheit noch deutlich verschlechtert (Christ/Koscheck 2021). Fragen, wie bspw. synchrone Bildungsformate in Präsenz unter Hygiene- und Abstandsregeln kostendeckend realisiert werden können, beschäftigen die Organisationen, wobei sich die Auflagen derzeit häufig ändern und in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden. Aus der Zielsetzung heraus, diesen Herausforderungen angemessen zu begegnen, ist der Gedanke eines erweiterten Kompetenzprofils entstanden. Dieser ist jedoch nicht neu ist, denn bereits im Forschungsmemorandum der Erwachsenenbildung findet sich die folgende Forderung:

„Gefordert werden von Erwachsenenbilder/innen – auch in unterschiedlichen Ausprägungen von Arbeitsteilung – zunehmend Qualifikationen im Bereich von Planung und Leitung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Organisations- und Personalentwicklung sowie insbesondere Kosten- und Leistungsrechnung. Durchgängiger als früher erscheinen Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Bestandserhalt als gleichrangig mit solchen von pädagogischer Wirksamkeit und Innovation“ (Arnold et al. 2000, S. 17).

Wie in dem Zitat anklingt, wird im Kontext dieser Überlegungen auch die zunehmende Nähe zu unternehmerischen Tätigkeits- und Kompetenzfeldern artikuliert. Insofern werden zunehmend auch organisationspädagogische Kompetenzen von Leitungspersonen relevant, die Feld (2009, S. 47) für die Erwachsenenbildung wie folgt definiert: Die Leitung

- gewährleistet und fördert individuelle und kollektive Lernprozesse, die handlungsleitend wirken,
- übernimmt die Rolle als Lerncoach/in,
- übernimmt die Rolle als Vorbild,
- verbindet autoritären und kooperativ-demokratischen Führungsstil,
- reduziert Ängste und erzeugt Sicherheit,
- findet eine Balance zwischen Veränderung und Bewahren und
- stellt sich kontinuierlichen (Selbst-)Reflexionsprozessen.

Die einzeln genannten Aspekte fasst er zusammen, indem er fordert, dass „neben erwachsenenpädagogisch-didaktischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzanforderungen (...) nun auch organisationspädagogische Kompetenzen erforderlich (...) [sind; JRG], die bisher in einem solchen Maß nicht im Professionsverständnis verankert waren“ (ebd., S. 51). Während Feld die Forderung nach erweiterten Kompetenzen aufstellt, bleibt er jedoch eine dezidierte Antwort schuldig, wie diese erworben werden können.

### 6.1.3 Zusammenfassung: Ein Innovationslabor für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Zunächst lässt sich festhalten, dass der theoretische Rahmen, der in den Kapiteln 3 und 5 beschrieben wurde, grundsätzlich auf WBO übertragbar wäre, sodass eine entsprechende Forschung darauf aufbauen könnte, solange sie die organisationsstrukturellen Bedingungen, wie sie oben skizziert wurden, beachtet. Über die bereits dargestellten praktischen Handlungsempfehlungen (siehe u.a. Kapitel 4.4) hinaus, könnte sich ein Konzept für unternehmerische Kompetenzentwicklung in WBO jedoch noch stärker als die von mir in die Untersuchung einbezogenen Labore an den Kriterien für eine kompetenzentwickelnde Ermöglichungsdidaktik orientieren, die Erpenbeck und Mitarbeiter/innen (2016) herausgearbeitet haben. Diese schreiben: „*Der Ermöglichungsrahmen* ist ein planvoll hergestelltes Lernarrangement, das didaktische, methodische, materielle und mediale Aspekte so anordnet, dass die Wahrscheinlichkeit für die angestrebten Lernprozesse möglichst hoch wird“ (ebd., S. 2; Hervorh. im Orig.).

Die Grenzen der Vermittlung (Kapitel 5.1.1) könnten daher grundsätzlich, z.B. in der anschließenden Konzeption, erweitert werden: Analog zu den Ergebnissen aus der kompetenzorientierten Ermöglichungsdidaktik (Erpenbeck et al. 2016) könnte die Förderung der Kompetenzentwicklung bereits im Labor gestärkt werden, indem z.B. die Verschränkung mit den jeweiligen Arbeitsumgebungen noch weiter erhöht wird. Erpenbeck und Kolleg/inn/en plädieren hierbei für eine „kompetenzorientierte Ermöglichungsdidaktik [in der; JRG] Handeln in der Praxis und Lernen wieder zusammen [fließen; JRG]. Die Arbeits- und damit die Handlungsprozesse selbst werden zum wichtigsten Lernort, das Lernen entwickelt sich zum Workplace Learning“ (ebd., S. VI). In diesem Zusammenhang verweisen die Autor/inn/en zudem auf die Wichtigkeit der Einbindung der jeweiligen organisationalen Hintergründe, denn: „Kompetenzentwicklung setzt (...) voraus, dass die Lerner in realen Entscheidungssituationen in ihrem Arbeitsprozess oder in Projekten Widersprüche, Konflikte oder Verunsicherungen schöpferisch verarbeiten und so zu neuen Emotionen und Motivationen gelangen“ (ebd., S. V). Dies schließt direkt an meine oben angestellten theoretischen

Überlegungen an, denn die Motivation der Teilnehmenden spielt auch eine große Rolle im Lernmodell von Illeris (siehe Kapitel 3.2).

Überträgt man die oben dargestellte Situation der Innovationslabore auf WBO, bleibt schließlich festzuhalten, dass die Finanzierungs- und Teilnehmendenstruktur sicherlich eine andere wäre als bei den Teilnehmenden aus den Wohlfahrtsverbänden oder sozialwirtschaftlichen Unternehmen. Denn aufgrund der Anstellungsverhältnisse (s.o.) und Tätigkeitfelder (Feldkenntnisse) würden möglicherweise eher Mitarbeitende aus dem oberen oder mittleren Management teilnehmen. Dies könnten bspw. Mitarbeitende aus eher strukturierenden oder Prozesshandlungsfeldern sein wie z.B. Programmplanende (Feld/Seitter 2017). Über die (Teil-)Finanzierung der Teilnahmegebühren oder ggf. ganz andere Finanzierungsstrukturen müsste natürlich entschieden werden. Wichtig wäre es hier jedoch auch, nicht die Anstellungsverhältnisse gegeneinander abzuwägen, sondern auch hier eine möglichst breite Wissensbasis zu schaffen, die im Labor zusammenkommt. Denkbar sind unterschiedliche Modelle: Die Einrichtung eines Innovationslabors, wie sie in den zugrundeliegenden Forschungsprojekten abgebildet und in der vorliegenden Arbeit (Kapitel 2-5) behandelt wurden, ist sicherlich eine Variante, wenn auch eine unwahrscheinliche, was u.a. auf die Finanzkraft des Weiterbildungssektors und die im Vergleich zum Sozialwesen weniger ausgeprägten verbandlichen Strukturen zurückzuführen ist. Die Initiierung eines solchen Labors ist zudem grundsätzlich selten für einzelne Einrichtungen möglich (und aufgrund der Perspektivenverschränkung auch nicht unbedingt gewünscht), sondern muss im Verbund getragen werden. Wie kann jedoch eine solche gemeinsam getragene Finanzierungsstruktur aussehen? Welche (teil-)staatlichen Förderprogramme werden aufgrund der Corona-Situation aufgelegt und könnten hier greifen?

Um diese Fragen zu beantworten, muss man sich folgendes vergegenwärtigen: Wenn mehrere Unternehmen in Kooperation treten, steht immer die Frage des Wettbewerbs im Raum, insbesondere wenn mehrere lokale Anbieter/innen zusammenkommen. Kann nicht auf bestehende Kooperationsverbände zurückgegriffen werden, müssen also transparente Aushandlungsprozesse angestoßen werden. Die hierbei notwendig zu stellenden Fragen von Fusion und Kooperation sind für WBO breit erforscht (z.B. Dollhausen et al. 2010; Franz 2014; Jenner 2018). Neu dürften jedoch Fragen der „intellectual property“ sein, also die große Frage, wem die Ideen tatsächlich gehören, die im Labor, das von geteilten Wissensbeständen getragen wird, entstehen. Inwiefern sind zum Beispiel (möglicherweise gescheiterte) Ideen anderer Laborteilnehmenden anschließend für andere umsetzbar?

Eine eventuell weniger institutionalisierte Variante könnten Inhouse-Angebote externer Anbieter/innen darstellen, die passgenau für die jeweiligen Einrichtungen mehrere Teams in ihrer Ideenentwicklung unterstützen. Im Sinne einer Organisationsentwicklungsmaßnahme, die wiederum auf die Institutionalisierung einer solchen Lernumgebung zielt, könnte jedoch ggf. mit externer Unterstützung langfristig in Anlehnung an die Ideen der Ermöglichungsdiagnostik eine selbstorganisierte Kompetenzentwicklung für die Mitarbeitenden ermöglicht werden.

An dieser Stelle schließe ich mein gedankliches Experiment und richte meinen Blick auf anschließende Forschungsmöglichkeiten.

## 6.2 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat mit ihrer Perspektive auf die Einzelbeiträge und darüber hinaus den Lernraum Labor als Gegenstand für unternehmerisches Lernen im Kontext von Intrapreneurship betrachtet. Ich habe u.a. die Charakteristika des Labors als Lernraum dargestellt und die Besonderheiten im Kontext von Intrapreneurship für die angestoßenen Lernprozesse dargelegt. Auf der *Ebene der Teilnehmenden* wäre es in anschließenden Forschungen wichtig, ebenfalls das Nicht-Lernen oder Verlernen (im Sinne von Illeris) in den Blick zu nehmen sowie insbesondere den Lerntransfer zu fokussieren. Zu klären wären u.a. folgende Fragen: Warum werden in manchen Situationen nur akkumulative und nicht assimilative Prozesse angestoßen? Was verhindert assimilative Prozesse? Von besonderer Bedeutung wäre es hierbei, den Transfer zu fokussieren, sodass auch die Performanz in der entsendenden Organisation als andere Umwelt erhoben werden sollte.

Eine weitere lohnenswerte Untersuchung, welche unterschiedliche disziplinären Hintergründe und Diskurse sinnvoll verschränken würde, fußt auf der Einnahme einer Perspektive, aus der heraus die Teilnehmenden als Grenzgänger/innen im Kontext der Laborteilnahme betrachtet würden. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive der Organisationsethnografie bspw. (Engel 2014) könnte hier wertvolle Einblicke in die organisationskulturelle Verfasstheit und gegenseitige Beeinflussung ermöglichen. Dabei wäre der Forschungsgegenstand „Labor“ in seiner Konstitution als Zwischenraum zu betrachten. Die Teilnehmenden suchen diesen „dritten Ort“ abseits des organisationalen Geschehens auf, um methodisch angeleitet anderes Handeln zu erproben und anschließend ggf. eine (erwartete) Veränderung organisationskultureller Praxis herbeizuführen. Die Organisationsethnografie bietet in diesem Rahmen die Möglichkeit, die Performativität und Prozessualität organisationaler Praxis einzu-

fangen und verbindet dafür z.B. eine praxistheoretische Perspektive mit dem kulturwissenschaftlichen Konzept der Übersetzung (ebd., S. 33). Mit dem Fokus auf die Labore als Zwischenraum der Übersetzung werden also nicht nur kulturelle Aushandlungsprozesse beschreibbar, sondern gleichzeitig verdeutlicht diese Perspektive auch die Spannungen, die aufgrund der organisationskulturellen Unterschiede für die Teilnehmenden entstehen. Sie ermöglicht über die praxistheoretische Anlage die Loslösung von der ebenenspezifischen Betrachtung der Teilnehmenden und der Organisation. Mit Ergebnissen dieser Forschung wäre es potentiell auch vorstellbar meinen angedeuteten Vorschlag im vorliegenden Kontext von „intrapreneurial learning“ zu sprechen (Kapitel 4.4) wieder aufzugreifen und über die mit dieser Arbeit vorliegende Betrachtung hinaus weiter auszuleuchten und zu differenzieren.

Mit den vorliegenden Ergebnissen ist es nun möglich, darzulegen, was Teilnehmende (nach ihrer Selbstdarstellung) wie gelernt haben. Anschließend kann hier nun eine langfristige Perspektive, die von diesem Ausgangspunkt aus Lernprozesse auf der *Ebene der Organisation* in den Blick nimmt, sodass bspw. laborübergreifende Praktiken unternehmerischen Lernens aufgezeigt werden können. In einer langfristigen Perspektive können zudem auch die Ansatzpunkte für organisationale Lernprozesse im Rahmen der entsendenden Organisation fokussiert werden. Hier wären Untersuchungen interessant, welche die Unterstützung bei der Ressourcenausstattung, -akquise und Argumentation beleuchten sowie in einer längsschnittlichen Perspektive analysieren, woran die Umsetzung der entwickelten Projekte scheitert.

Eine Übertragung, welche sowohl die Welt des Labors als auch die Organisationswelt in den Blick nimmt, wäre bspw. auch mit einer Forschungsperspektive möglich, die der jeweiligen Organisationskultur (z.B. im Anschluss an Edgar Schein 1985) Rechnung trägt. Denkbar ist dafür auch eine stärkere Einbindung der Forschung in die Gestaltung der Workshops mit kürzeren Rückmeldeschleifen zu den Forschungsergebnissen im Sinne der Aktionsforschung. An dieser Stelle wären auch die in Kapitel 4.3 diskutierten Verschränkungen mit dem Modell von Pätzold zu bedenken.

Außerdem wäre es interessant, in einer anschließenden Forschung die Verbindungen zur *gesellschaftlichen Ebene* herauszustellen und zu untersuchen. Denn nach Erpenbeck und Sauter (2016), die sich selbst wiederum auf Arnold (2012) beziehen, ist die Ermöglichungsdidaktik, „deren Ziel nicht die ‚Vermittlung‘ von Wissen oder die ‚Erzeugung‘ von Kompetenzen, sondern die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck/Sauter 2016, S. 108) ist, darüber hinaus auch die Antwort auf die Forderung nach lebenslangem Lernen.

Im Kontext der Labore zur Förderung von Intrapreneurship zeigt sich die gesellschaftliche Dimension auf zwei weiteren Ebenen: in der angezielten Verbreitung der entwickelten Ideen (z.B. als soziale Innovationen; Schröder/Händel 2020) und der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Wirkung der entwickelten Lösungsideen für die Teilnehmenden (persönliche Motivation). Hier wäre zu berücksichtigen (und dies zeigte sich z.B. auch im Beitrag „Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?“; Kapitel 4.1), dass gerade Professionelle im sozialen Sektor über eine hohe Identifikation mit ihrem Beruf (Commitment) und einer daraus resultierenden Anbindung an sinnhafte Tätigkeiten verfügen.

## Literaturverzeichnis

- Akinci, C.; Sadler-Smith, E. (2018): Intuition and Organizational Learning: Empirical Investigation and Elaboration of the 4I Framework. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 12(1), S. 1-6.
- Andriopoulos, C.; Lewis, M. W. (2009a): Exploitation-Exploration Tensions and Organizational Ambidexterity: Managing Paradoxes of Innovation. *Organization Science*, 20(4), S. 696–717.
- Andriopoulos, C.; Lewis, M. W. (2009b): Managing Innovation Paradoxes: Ambidexterity Lessons from Leading Product Design Companies. *Long Range Planning* (43), S. 104-122.
- Antonic, B.; /Hisrich, R. (2003): Clarifying the Intrapreneurship Concept. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 10(1), S. 7-24.
- Argyris, C.; Schön, D. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Arnold, R. (2012): *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung*. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH.
- Arnold, R.; Bloh, E. (2003): Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Ebd. (Hrsg.): *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH. S. 5-40.
- Arnold, R.; Faulstich, P.; Mader, W.; Nuissl von Rein, E.; Schlutz, E. (2000): *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Online: [https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Sektionen/Sek09\\_ErwB/2002\\_forschungsmemorandum.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2002_forschungsmemorandum.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Bacigalupo, M.; Kamylyis, P.; Punie, Y. (2015): Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bacigalupo, M.; Kamylyis, P.; Punie, Y.; Van den Brande, G. (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bastian, H. (2002): Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung. In: Bastian, H.; Beer, W.; Knoll, J. (Hrsg.): *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung*. Bielefeld wbv. S. 57-71.
- Becker, M. (2005): *Personalentwicklung*. 4. Aufl., Stuttgart: Schäffer Poeschl.
- Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernfördernder Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung: eine Studie mit sechs Fallbeispielen*. Bielefeld: Universität Bamberg. S. 19-31.
- Bormann, I.; Gregersen, J. (2007): Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz, L. A.; Reichenbach, R.; Wimmer, M. (Hrsg.): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Langner Erlangen. S. 44-63.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H.; Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Breitschwerdt, L.; Lechner, R.; Egentemeyer, R. (2018): Professionalisierung in Einrichtungen der Weiterbildung. Diskurse um Kompetenzentwicklung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen. *Erwachsenenbildung*, 64, S. 100-104.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Brunåker, S.; Kurvinen, J. (2006): Intrapreneurship, local initiatives in organizational change processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2), S. 118-132.
- Bueger, C. (2014): Pathways to practice: Praxiography and international politics. *European Political Science Review*, 6(3), S. 383-406.

- Carstensen, N. (2014): „...neue Erkenntnisse habe ich eine ganze Menge“ – Eine empirische Studie zum Lernen in informellen Kontexten. Diss. Goethe-Universität Frankfurt.
- CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training (2015): *CVET in Europe: the way ahead*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series. Online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3070> (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Christ, J.; Koscheck, S. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Christ, J.; Koscheck, S.; Martin, A.; Widany, S. (2019): *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Conradi, W. (1983): *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Crossan, M.M.; Lane, H.W.; White, R.E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24 (3), S. 522-537.
- Dane, E.; Pratt, M. G. (2017): Intuition: It's Boundaries and Role in Organizational Decision-Making. *Academy of Management Proceedings 2004(1)*, S. A1-A6.
- Deakins, D.; Freel, M. (1998): Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs. In: Emerald Publishing (Hrsg.): *The Learning Organization. The international journal of critical studies in organizational learning* 5(3). Bingley: Emerald Publishing. S. 144-155.
- Denninger, A.; Kahl, R.; Präbller, S. (2017): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, W. (Hrsg.): *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 59–93.
- Denninger, A.; Kahl, R.; Präbller, S. (2018): Zeitliche Optimierungsbedarfe zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und Berufstätigkeit aus Teilnehmendenperspektive. In: Seitter, W.; Friese, M.; Robinson, P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 35–63.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dollhausen, K.; Feld, T. C.; Seitter, W. (2010): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Duncan, R.; Weiss, A. (1979): Organizational Learning - Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, 1, S. 75 - 123.
- Dutta, D. K.; Crossan, M. M. (2005): The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, S. 425-449.
- Engel, N. (2014): *Die Übersetzung der Organisation: Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, J.; Heyse V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: *Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S.15-152
- Erpenbeck, J.; Heyse V. (2007): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann Verlag
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschl. 2. Auflage.
- Erpenbeck, J.; Sauter, S.; Sauter, S. (2016): *Social Workplace Learning. Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess und im Netz in der Enterprise 2.0*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2016): *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

- Feld, T. C. (2009): Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung. In: Seitter, W. (Hrsg.): *Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. S. 37-53.
- Feld, T. C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C.; Seitter, W. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 45-63.
- Feld, T. C.; Seitter, W. (2016): Weiterbildung/ Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. Interdisziplinäre Bezüge. In: Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S. A. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S. 1-11.
- Feld, T. C.; Seitter, W. (2017): *Organisieren*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Felsch, A. (1999): *Personalentwicklung und Organisationales Lernen. Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Forneck, H.; Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. In: *Erziehungswissenschaftliches Revue 2005(5)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Foucault, M. (1992): Andere Räume. In: Barck, K.; Gente, P.; Paris, H.; Richter, S. (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam. S. 34-46.
- Foucault, M. (2013): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.
- Franz, M. (2014): *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frey, T. (2012): Veranstaltungsformen. In: Horn, K.-P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 356
- Fröse, Marlies; Stephanie Kaudela-Baum und Frank E. P. Dievernich (2016): „Die Leidenschaften haben die Menschen die Vernunft gelehrt“. Eine Annäherung an Intuition und Emotion In: (Ebd. Hrsg.): *Emotion und Intuition in Führung und Organisation*. Wiesbaden: Springer Gabler. S. 1-15.
- Göhlich, M. (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Göhlich, M.; Weber, S. M.; Schröer, A. (2016): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In: Schröer, A.; Göhlich, M.; Weber, S. M.; Pätzold, H. (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 307-319.
- Grotlüschen, A.; Pätzold, H. (2020): *Lerntheorien. In der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.
- Gryszkiewicz, L.; Lykourantzou, I.; Toivonen, T. (2016): Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation? *Journal of Innovation Management*, 4(4), S. 68-97. Online: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102610/2/180741.pdf> (zuletzt 08.03.2021).
- Hamm, B. (1982): *Einführung in die Siedlungssoziologie*. München: C. H. Beck Verlag.
- Hanft, Anke (1998): *Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“: Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Illeris, K. (1991): *Project education in Denmark. International Journal of Project Management (1)*. S. 45-48.
- Illeris, K. (1999): Project work in university studies: background and current issues. In: Olese, H. S.; Jensen, J. H. (Hrsg.): *Project Studies*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2006): Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 29-41.
- Illeris, K. (2007): *How we learn: Learning and non-learning in schools and beyond*. London: Routledge.

- Illeris, K. (2009): Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, (28)2, S. 137-148.
- Illeris, K. (2010): *Lernen verstehen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Jenner, A. (2018): *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J.; Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kahl, R. (2019): Lernzeiten und Lernräume etablieren. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, S. 183-199.
- Kilpatrick, W. H. (1918): *The project method: The use of purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kim, D. H. (1993): The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, S. 37-50.
- Kirzner, I. M. (1979): *Perception, opportunity and profit*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kirzner, I. M. (1997): Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35, S. 60–85.
- Kozica, A.; Ehnert, I. (2014): Lernen von Nachhaltigkeit: Exploration und Exploitation als Lernmodi einer vollständig ambidextren Organisation. *Zukunftsfähige Unternehmensführung zwischen Stabilität und Wandel, zfbf Sonderheft (68)14*, S. 147–167.
- Kraus, K. (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard C.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S.; Stang, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: wbv. S. 41-53.
- Kraus, K. (2016): Lokalität des Lernens: Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(1), S. 53-60.
- Kraus, K. (2019): Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 69(4), S. 344-353.
- Kraus, K.; Stang, R.; Schreiber-Barsch, S.; Bernhard, C. (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Ebd. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv. S. 11-25.
- Küchler, F. von (2007): Von der Rechtsformänderung zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung. In: Ebd. (Hrsg.): *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 7-30.
- Kuckertz, A. (2017): *Management: Corporate Entrepreneurship*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lawrence, T. B.; Mauws, M. K.; Dyck, B.; Kleysen, R. F. (2005): The Politics of Organizational Learning: Integrating Power into the 4I Framework. *Academy of Management Review*, 30(1), S. 180-191.
- Lerch, S. (2013): Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? *REPORT*, 36(1), S. 25-34.
- Lerch, S. (2020): Dilettieren als notwendige Handlungsform in Zeiten zunehmender Optimierung. In: von Felden, H. (Hrsg.): *Selbstoptimierung und Ambivalenz*. Wiesbaden: Springer, S. 33-47.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manhart, S.; Schröer, A.; Wendt, T. (2020): Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In: Fahrenwald, C.; Engel, N.; Schröer, A. (Hrsg.): *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 339-353.
- March, J. G. (1990): Die Technologie der Torheit. In: Ebd. (Hrsg.): *Entscheidung und Organisation: Kritische und konstruktive Beiträge*. Wiesbaden: Gabler Verlag. S. 281–295.

- March, J. G. (1991): Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), S. 77-87.
- March, J. G.; Olsen, J. P. (1976): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Martin, A.; Lencer, S.; Schrader, J.; Koscheck, S.; Ohly, H.; Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (2016): *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meisel, K. (2008): Wirtschaftlichkeit als Steuerungsaufgabe Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen müssen im Dienst pädagogischer Qualität wirtschaftlich arbeiten. In: Kortendieck, G.; Summen, F. (Hrsg.): *Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 27-32.
- Meisel, K.; Sgodda, R. (2018): Betriebliche und verbandliche Personalentwicklung bei unvollendeter Professionalisierung am Beispiel der Münchner Volkshochschule. In: Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 399-420.
- Mensching, A. (2016): Von der Fiktion, Organisationen über Individuen zu verstehen oder: (Wozu) braucht die Organisationspädagogik den Blick auf den Einzelnen? In: Schröer, A.; Göhlich, M.; Weber, S. M.; Pätzold, H. (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 189-189.
- Menzies, J. L.; Baron, R. (2014): International postgraduate student transition experiences: the importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, (51)1, S. 84-94.
- Mohr, B.; Döring, O.; Stier, B. (2004): *Personalentwicklung für Bildungsdienstleister. Kreativität fördern, neue Ideen entwickeln, Märkte erschließen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nielsen, J. L.; Webb, T. W. (1999): Project work at the new reform University of Roskilde: different interpretations. In: Olesen, H. S.; Jensen, J. H. (Hrsg.): *Project Studies*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Nock, L.; Krlev, G.; Mildenerger, G. (2013): *Soziale Innovationen in den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege - Strukturen, Prozesse und Zukunftsperspektiven*. CSI-Studie im Auftrag der BAGFW mit Unterstützung durch das BMFSFJ. Online: [www.bagfw.de/veroeffentlichungen](http://www.bagfw.de/veroeffentlichungen) (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Rauman eignung: Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), S. 313-334.
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Reihe: Grundwissen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- North, K. (2011): *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- O'Reilly III., C. A.; Tushman, M. L. (2011): Organizational Ambidexterity in Action. How managers explore and exploit. *California Management Review*, 53(4), S. 1-18.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y. (2010): *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: New Jersey.
- Pätzold, H. (2011): *Learning and teaching in adult education. Contemporary theories*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Pätzold, H. (2017): Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 41-52.

- Pielorz, M. (2009): *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pinchot, Gifford (1985): *Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Corporation*. New York: Harper & Row.
- Pinchot, Gifford (1988): *Intrapreneuring: Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden: Gabler.
- Plattner, H.; Meinel, C.; Weinberg, U. (2009): *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
- Poortman, C. L.; Illeris, K.; Nieuwenhuis, L. (2011): Apprenticeship: from learning theory to practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), S. 267-287.
- Prange, K. (2009): Zeit in Zeit. Über das Verhältnis von Unterrichtszeit und gelebter Zeit. In: Protner, E. (Hrsg.): *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 43-52.
- Priem, K. (2004): Pädagogische Räume - Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht. In: Mein, G.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Soziale Räume und kulturelle Räume. Über den strategischen Gebrauch von Medien*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 27-45.
- Raisch, S.; Birkinshaw, J. (2008): Organizational Ambidexterity: Antecedents, Outcomes, and Moderators. In: *Journal of Management* 34. S. 375-409.
- Ripsas, S. (1998): Towards an interdisciplinary theory of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 10, S. 103-115.
- Ritz, K. (2012): *Kulturbewusste Personalentwicklung in wertorientierten Unternehmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenow-Gerhard, J. (2020): Lessons Learned. Configuring Innovation Labs as Spaces for Intrapreneurial Learning. Special Issue to the conference Researching Work and Learning. *Studies in Continuing Education*.
- Rosenow-Gerhard, J. (2021): Mitarbeitende oder Organisationen optimieren? *Hessische Blätter für Volksbildung* „Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung“, 71(1), S. 45-56.
- Rosenow-Gerhard, J. (in Druck b): Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory. In: Elkjaer, B.; Lotz, M. M.; Mossfeldt Nickelsen, N. C. (Hg.): *Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge*. Wiesbaden: Springer.
- Rosenow-Gerhard, J.; Händel, R. (in Druck a): Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurs im Spannungsfeld eines Labors zur Entwicklung von sozialen Dienstleistungsinnovationen. In: Schröer, A.; Köngeter, S.; Manhart, S.; Schröder, C.; Wendt, T. (Hrsg.): *2. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Organisation über Grenzen*. Wiesbaden: Springer.
- Sausele-Bayer, I. (2011): *Personalentwicklung als pädagogische Praxis*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Sausele-Bayer, I. (2017): Personalentwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S. M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Heidelberg: Springer Nature Verlag. S. 607-618.
- Schein, E. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco; London: Jossey-Bass.
- Schiersmann, C.; Thiel, H.-U. (2014): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Schießl, Nina (2015): *Intrapreneurship-Potenziale bei Mitarbeitern. Entwicklung, Optimierung und Validierung eines Diagnoseinstruments*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schlüter, A. (2018): Individuelle Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S. M.: *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 407-417.
- Schmitz, B.; Schröer, A. (2016): How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur. In: *Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt* (21). Darmstadt:

- Forschungszentrum der Evangelischen Hochschule. Online: [https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier\\_Nr\\_21.pdf](https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier_Nr_21.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Schröer, A. (2004): *Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schröer, A. (2016): Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab. In: *Diaconia. Journal for the Study of Christian Social Practice*, 7, S. 159-173.
- Schröer, A.; Händel, R. B. (2020): Social Intrapreneurship Labs – organisationspädagogische Grundlegung und empirische Befunde. In: Schröer, A.; Engel, N.; Fahrenwald, C.; Göhlich, M.; Schröder, C.; Weber, S. M. (Hrsg.): *Organisation und Zivilgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-201.
- Schröer, A.; Rosenow-Gerhard, J. (2019): Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, S. 221–233.
- Schröer, A.; Schmitz, B. (2019): Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum. In: Becher, B.; Hastedt, I. (Hrsg.): *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft*. Wiesbaden: Springer Nature. S. 143-170.
- Schumpeter, J. (1934): *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schwarz, B.; Götz, K.; Behrmann, D. (2004): *Innovative Methoden zur Förderung des Lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung*. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. [https://www.die-bonn.de/III/LIT/Schlussberichte/RP02\\_Landau.pdf](https://www.die-bonn.de/III/LIT/Schlussberichte/RP02_Landau.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Schwarz, M. P. (2009): *Professionalität und Wertschöpfung in der betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Kovač Verlag.
- Sektionsvorstand Erwachsenenbildung (2020): *Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise*. Online: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/ Sek09\\_ErwB/Corona-Zwischenruf-Sektion10072020.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/ Sek09_ErwB/Corona-Zwischenruf-Sektion10072020.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2021).
- Stang, R.; Bernhard, C.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S. (2018): Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 643-658.
- Tippelt, R.; Reich-Claassen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektive. *REPORT*, 33(2), S. 11-21.
- Wilson, J. M.; Goodman, P. S.; Cronin, M. A. (2007): Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), S. 1041-1059.
- Wittwer, W.; Diettrich, A. (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, W.; Diettrich, A.; Walber, M. (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 11-28.
- Wittwer, W.; Diettrich, A.; Walber, M. (2015): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wittwer, W.; Rose, P. (2015): Raum als sozialer (Erfahrungs-)Raum. In: Wittwer, W.; Diettrich, A.; Walber, M. (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 83-105.
- Zinth, C.-P. (2010): Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. *REPORT*, 33(2), S. 65-74.

## Erklärung zur Dissertation

Ich versichere, die Arbeit eigenständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle Inhalte, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit oder Teile daraus wurden bislang nicht an einer Hochschule des In- und Auslands als Bestandteil einer Promotionsleistung vorgelegt.

---

Ort, Datum, Unterschrift



# Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung

Andreas Schröer · Joy Rosenow-Gerhard 

Eingegangen: 4. Januar 2019 / Angenommen: 12. April 2019 / Online publiziert: 10. Mai 2019  
© Der/die Autor(en) 2019

**Zusammenfassung** Im vorliegenden Beitrag untersuchen die Autoren die Konstituierung und Bearbeitung von Grenzen zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung anhand eines Innovationslabors in der Sozialwirtschaft. Intrapreneure eignen sich dort unternehmerische Praxen an, um auf diese Weise soziale Innovationen zu fördern. Grenzziehung und -bearbeitung lassen sich deutlich machen an der räumlichen Strukturierung der performativen Praxis, der Konstitution eines symbolischen Raums, einem Rhythmus im Wechsel von Divergenz und Konvergenz, sowie Be- und Entschleunigung. Die Synchronisation des datenzeitlichen Rhythmus in der Prozessplanung und dem modalzeitlichen Rhythmus des Lernprozesses in den Teams ist eine zentrale Herausforderung (auch) für Laborkonzepte.

**Schlüsselwörter** Relationaler Raum · Soziale Innovation · Innovationslabor · Grenzziehung · Grenzbearbeitung · Lernen Erwachsener

## Learning spaces for intrapreneurship. A practice-theoretical perspective on the processes of boundary setting within the tug of war between everyday work routine and developing innovation

**Abstract** In this paper, the authors examine the setting of and working with boundaries between everyday work and innovation development, based on an empirical analysis of an innovation lab in the social economy. The lab allows intrapreneurs to learn and use entrepreneurial practices to foster social innovation. The process of boundaries setting can be made clear by the spatial structuring of performative

---

Prof. Dr. A. Schröer · Dipl.-Päd. J. Rosenow-Gerhard (✉)  
Universität Trier, Trier, Deutschland  
E-Mail: joy.rosenow-gerhard@uni-trier.de

Prof. Dr. A. Schröer  
E-Mail: schroer@uni-trier.de

practice, the constitution of symbolic spaces, the rhythm of divergence and convergence as well as acceleration and deceleration. The synchronization between the “data time” (Prange) of the process and the modal time of the participants is another crucial challenge for laboratory concepts.

**Keywords** Relational model of space · Social innovation · Innovation lab · Boundary setting · Working with boundaries · Adult learning

## 1 Einleitung

Die Fähigkeit zum unternehmerischen Handeln wird zunehmend im Bildungsbereich (Lackéus 2015) und in den sozialen Diensten (Nandan et al. 2015) als erforderlich angesehen, um mit dem schnellen Wandel veränderter politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen angemessen umgehen zu können. Für das Erlernen unternehmerischer Fähigkeiten gelten erfahrungsbasierte und praxisorientierte Lernarrangements als geeignet (Deakins und Freel 1998), mit Anleihen an Ansätze problembasierter Lernens (Jones und English 2004). Entrepreneurship Education ist zudem Topos der Wissenschaftlichen Weiterbildung geworden.

Als „Unternehmerinnen“ und „Unternehmer“ werden Akteure bezeichnet, die Innovationen maßgeblich entwickeln, umsetzen und verbreiten (Swedberg 2009). Theorien zu sozialen Innovationen (Mulgan 2012) betonen, dass sich Innovationen durch neue Handlungsformen und -muster auszeichnen, die Verbreitung gefunden haben. Seit einiger Zeit gewinnen Innovationslabore an Bedeutung, um (soziale) Innovationen zu entwickeln und teilweise umzusetzen (Gryszkiewicz et al. 2016). Solche Labore sind nicht nur Forschungs- und Entwicklungseinheiten, sondern auch Lernorte der Weiterbildung (Schröer und Schmitz 2019). Die Teilnehmenden (TN) werden unterstützt, unternehmerische Denkweisen anzunehmen und Fähigkeiten zu erwerben, die als unternehmerisch bezeichnet werden (Bacigalupo et al. 2016). Wenn es sich bei den TN um Intrapreneure handelt, also unternehmerisch handelnde Mitarbeitende in existierenden Unternehmen, wird die Vereinbarkeit von Arbeitsalltag und Laborteilnahme zur Gelingensbedingung des Innovationsvorhabens. Dies gilt besonders, weil Arbeitsalltag und Innovationslabor unterschiedlichen handlungsleitenden Logiken folgen, die March (1991) als „exploitation“ (Alltag) und „exploration“ (Labor) charakterisierte. Exploratives Lernen und Innovationsentwicklung sind demnach auf ein gewisses Maß der Abgrenzung vom Arbeitsalltag angewiesen, der die unmittelbare Verwertung des Angeeigneten verlangt.

Labore für Intrapreneurship lassen sich als temporäre Lernorte der Weiterbildung verstehen, insofern sie unternehmerisches Lernen von Individuen (pädagogisch gestaltet) unterstützen. Primär gelten sie zwar als Entwicklungsräume, in denen Innovationen für Organisationen erarbeitet werden. Die Reflexion auf Innovationslabore als noch wenig untersuchter Lernkontext ist jedoch erziehungswissenschaftlich attraktiv, weil darin individuelle und organisationale Lernebenen intendiert sind. Für beide Lernebenen ist das Verhältnis von Labor und entsendender Organisation zentral – für die TN im Sinne der Herausforderung der Vereinbarkeit von Arbeitsalltag und Teilnahme ebenso wie für TN in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Lauff 2018).

Für die Organisation steht die Durchlässigkeit von Organisationsgrenzen in Hinblick auf innovationsorientierte Praktiken und entwickelte Lösungen im Vordergrund.

Aus pädagogischem Interesse an der lernunterstützenden Funktion des Labors werden im zugrunde liegenden Projekt nicht die Praktiken des Lernens fokussiert, sondern die beobachtbare Lernunterstützungspraxis. Dabei unterscheiden wir zwischen der *angebotenen* und der von den TN *angenommenen* Lernunterstützung. Für die Lernunterstützung ist das Verhältnis von Arbeitsalltag und Laborteilnahme und die raumzeitliche Konstitution der Grenzen zwischen beiden genauer zu analysieren (Schröer und Händel 2019). Das soziale Handeln der TN (re-)produziert Raum(an)ordnungen (Löw 2001), andererseits strukturieren diese z. T. symbolischen Ordnungen das Handeln der TN. An diesem – in der Erwachsenenbildung bekannten – doppelten Verweiszusammenhang von Struktur und Handlung (Kraus et al. 2016) knüpft unsere Analyse der lernunterstützenden Wirkung von Raumordnungen an.

Wie konstituieren sich die Grenzen eines Labors für Intrapreneurship zum Arbeitsalltag? Wie bearbeiten TN diese Grenzen, um sie produktiv werden zu lassen? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag in praxistheoretischer Perspektive nach. In dieser Perspektive wird das Verständnis von Grenzen und Grenzziehung eines relationalen Raums (Löw 2001) mit der zeittheoretischen Grundlegung der Synchronisierung von Datenzeit (Verlaufszeit) und Modalzeit (Eigenzeit) (Berdelmann 2010) verschränkt. Dadurch wird der Umgang der TN mit den Grenzen des Labors in raumzeitlicher Perspektive deutlich. Für den vorliegenden Text haben wir den Schwerpunkt auf die räumliche Betrachtung gelegt und insbesondere Material an den Stellen analysiert, wo die räumliche und die zeitliche Perspektive zusammenkommen.

Im Folgenden leiten wir nach einer theoretischen Einführung zu drei gegenstandsbezogenen Fragestellungen über, welche anschließend die Struktur unserer Ergebnisdarstellung bieten. Wir schließen mit der zentralen Herausforderung und Desiderata zur weiteren Analyse.

## 2 Theoretischer Rahmen und Entwicklung der Fragestellungen

Ausgehend vom *Practice Turn* in den Sozialwissenschaften (Schatzki 2001) verstehen wir Organisationen, und damit die Organisation Labor, als Bündel von Praktiken und materialen Arrangements. Praktiken werden als raum-zeitlich strukturiert gefasst, sie beinhalten Know-how, anleitende Regeln und eine teleologisch-affektive Struktur (Ziele, Emotionen). Für deren Analyse ist ein Verständnis des Kontextes ebenso wichtig wie die Arrangements aus materiellen Objekten, wie Personen, Artefakten, Organismen und Dingen. Praktiken in Organisationen geschehen ereignishaft, ähnlich wie in einer Aufführung, sie werden in performativen, raum-zeitlich strukturierten Akten aktualisiert (Reckwitz 2002).

Im Fokus des Forschungsvorhabens steht ein Innovationslabor, das von mehreren Sozialunternehmen aus Diakonie und Caritas gemeinsam betrieben wird und darauf abzielt, durch *Social Intrapreneurs* (Schmitz und Schröer 2016) soziale Dienstleistungsinnovationen im Kontext dieser Sozialunternehmen hervorzubringen. Das Innovationslabor soll unternehmerisches Lernen unterstützen und kann daher als

Organisationsgrenzen überschreitender temporärer Lernraum verstanden werden. In diesem pädagogischen Raum werden unternehmerische Praktiken eingeübt, die sich von den professionellen Praktiken in den Herkunftsorganisationen der TN (hier Sozialunternehmen und Wohlfahrtsverbände) unterscheiden. Im Folgenden werden Praktiken der Konstitution, Bearbeitung und Reflexion dieser Grenze zwischen Labor und Herkunftsorganisation analysiert.

Den Raum des Labors verstehen wir als relationale (An-)Ordnung von Menschen und sozialen Gütern (*Spacing*), der von Menschen durch kontinuierliche Platzierung und Verknüpfung konstituiert und auf symbolischer Ebene durch die integrativen Interpretationsleistungen von Menschen synthetisiert wird (Löw 2001). Grenzziehung entsteht zunächst durch die örtliche Separierung der Laborarbeit vom Arbeitsalltag, d.h. das Labor wurde in einem kommunalen *Innovation Hub* eingerichtet. Zur Konstituierung gehören die Andersartigkeit der örtlichen Settings im Labor und die räumliche Strukturierung der Innovationspraktiken, die wiederum zur Entstehung symbolischen Raumes beitragen. Praktiken des Verweisens, Zeigens oder Implementierens der prozessverantwortlichen Labormoderatorinnen sind dabei konstitutives Merkmal pädagogischer Räume (Göhlich 1993). Die lernunterstützende Qualität von Räumen wird im Wechselspiel von Öffnung und Schließung des pädagogischen Raums zur Welt; hier etwa die Welt der entsendenden Organisation oder der Alltag der späteren Nutzerinnen der neuen sozialen Dienstleistungen deutlich. Diese Überlegungen führen zur ersten forschungsleitenden Frage für die folgende empirische Analyse: *Inwieweit unterstützt die besondere räumliche Strukturierung der performativen Praxis im Labor das unternehmerische Lernen der Teilnehmenden (z. B. durch Öffnung und Schließung des Labors zur äußeren Welt)?*

Das Intrapreneurship-Labor wurde als ein partiell handlungsentlasteter Raum („Schonraum“) konzipiert, in dem die TN in Abgrenzung zu ihren sonstigen Alltagsanforderungen neue Lösungsideen entwickeln können. Trotz thematischer Anknüpfungspunkte an die Arbeit in den Herkunftsorganisationen soll das Labor als separater Raum die Konzentration auf Entwicklung und Lernen ermöglichen. Zugleich sollen die Grenzen zu den entsendenden Unternehmen so weit transparent sein, dass es nicht zu allzu großen Fremdheits- oder Abstoßungsreaktionen zu den entwickelten Lösungen kommt. Das Labor ist dabei mehr als ein metaphorischer Schonraum, denn es handelt sich um einen physischen Ort, der jedoch auch symbolisch gefüllt wird. Für diese symbolische Ebene verwenden wir in der zweiten forschungsleitenden Fragestellung den Begriff des symbolischen Raums: *Wie vollzieht sich die Kreation symbolischen Raumes im Labor durch spezifische Praktiken und performative Akte der Beteiligten?*

Die Grenzkonstitution wird durch temporäre Muster unterstützt, sodass sich die zeitliche und räumliche Ebene grenzkonstituierender Praktiken verschränken. Zur zeitanalytischen Einordnung ist zunächst auf die elementare Bedeutung von Zeit, Entwicklungsphasen und Rhythmus in der Innovationsforschung zu verweisen. In Innovationsprozessen spielen chronologische Strukturierungen in Entwicklungsphasen eine wichtige Rolle (z. B. Invention, Innovation und Diffusion; vgl. Schumpeter 1942). So wird im Sinne der Innovationsförderung und kreativer Problemlösung vor allem Wert gelegt auf die Rhythmisierung (Zaltman et al. 1973) von Phasen der Divergenz und Konvergenz (Rickards 1994). Vergleichbar mit der erziehungswis-

senschaftlichen Analyse des Unterrichtsgeschehens soll in methodisch unterstützten Innovationsprozessen das Potential oszillierender Wechsel (Berdelmann 2010) zwischen varianzsuchenden und -reduzierenden Phasen ausgeschöpft werden. Auch Tempowechsel und Geschwindigkeit markieren eine Differenz zum Arbeitsalltag, in dem Lösungen (Projekte) über längere Zeiträume entwickelt und Entscheidungen (z.B. welche Idee verfolgt wird) nicht so schnell getroffen werden wie im Labor. Interessant ist dabei insbesondere die Synchronisation von didaktischer Konzeption (Datenzeit) und der Eigenzeit der Lernenden (Modalzeit) (Prange 2009). Die dritte forschungsleitende Frage lautet daher: *Inwieweit unterstützt der Rhythmus im oszillierenden Wechsel zwischen Phasen der Divergenz und Konvergenz, zwischen hoher Geschwindigkeit und Entschleunigung der Konstitution labortypischer zeitlich-strukturierter Innovationspraktiken?*

Diese drei Leitfragen orientieren die empirische Analyse, deren methodisches Vorgehen im Folgenden dargestellt wird.

### 3 Methodisches Vorgehen

Das Material entstammt einem Forschungsprojekt über ein Innovationslabor, das mehrere Sozialunternehmen gemeinsam betreiben. In der Datenerhebung kamen insbesondere die Teilnehmende Beobachtung jedes Workshops (WS) und Interviews zu zwei Zeitpunkten zum Einsatz. Die *Teilnehmende Beobachtung* wurde jeweils von einem Mitglied des Forschungsteams während der einzelnen sechs Workshops (WS) durchgeführt. Die Beobachtende nahm am gesamten WS teil, ohne jedoch Prozessschritte selbst mitzuvollziehen. Interaktion beschränkte sich auf Situationen, in denen die Forscherin selbst angesprochen und einbezogen wurde, und schloss eine einflussnehmende Kommunikation aus. Die Themenfelder des Beobachtungskatalogs deckten die Bereiche „Setting“, „Adressierweisen“, „Formulierte Ziele des Labors“, „Methodeneinsatz“, „Verständnis von Unternehmertum“, „Lernpraxen“, „Zusammenarbeit und Interaktion in und zwischen Teams“, „Bedingungen für Intrapreneurship“ und die „Projektideen“ ab. Die *leitfadengestützten Interviews mit den TN* zu zwei Zeitpunkten dienten der Generierung von Erzählungen und der Evaluation zu den Themenblöcken „Motivation und Ziele“, „Selbsteinschätzung in Bezug auf unternehmerische Fähigkeiten“ und „Erwartungen an die Teilnahme am Labor“ bzw. im Abschlussinterview der „Erwartungserfüllung“, „Vereinbarkeit der Teilnahme mit dem Alltag“, „Zusammenarbeit im Team/Gruppe/mit den Moderatorinnen/Experten“ sowie „Veränderungen der eigenen Person und Lernzuwachs“. Die Daten wurden telefonisch erhoben (t1 vor WS2, t2 nach WS6;  $n=24$ ) und anschließend transkribiert. Alle Daten wurden in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und in Anlehnung an die Praxeography nach Bueger (2013) codiert und verschränkt in mehreren Durchgängen ausgewertet.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Darüber hinaus kamen im Forschungsprojekt weitere Interviews mit den entsendenden Vorgesetzten und Moderatorinnen im Labor, sowie Dokumentenanalyse und weitere Audio-, Foto- und Videoaufzeichnungen zum Einsatz, die jedoch aufgrund des aktuellen Projektstands (laufende zweiten Erhebungsphase) nicht in die vorliegende Analyse einbezogen werden konnten.

## 4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Laborprozess setzte sich zusammen aus sechs Präsenzworkshop-Tagen und konkreten Arbeitsaufgaben für die Zwischenzeiten. Zusätzlich fanden eine Auftakt-, Abschluss- und Expertenveranstaltung statt, zu der Vertretende der entsendenden Organisation (Vorgesetzte, Kolleginnen), Expertinnen sowie die interessierte Öffentlichkeit eingeladen wurden. Im Labor wurden praxiserprobte Methoden zur Entwicklung innovativer Dienstleistungen, wie *Human Centred Design*, *Business Model Generation* (Osterwalder und Pigneur 2010), und die Herangehensweise des *Lean Startup* (Ries 2011) kombiniert. Die Orientierung an den Bedarfen der späteren Nutzergruppen war dabei zentral für die Entwicklung der angestrebten Geschäftsmodelle. Zwischen den WS arbeiteten die TN individuell an ihren Projekten, konnten jedoch jederzeit Beratung von den beiden Moderatorinnen oder Experten in Anspruch nehmen.

In Bezug auf die forschungsleitenden Fragen konnte Folgendes exemplarisch festgestellt werden.

### 4.1 Inwiefern unterstützt die besondere räumliche Strukturierung der performativen Praxis im Labor das unternehmerische Lernen der Teilnehmenden?

In Innovationslaboren, in denen *Design Thinking* (Plattner et al. 2009) zum Einsatz kommt, wird in der Regel ein hohes Maß an räumlicher Flexibilität benötigt, um unterschiedliche Konstellationen der Team- und Gruppenarbeit zu ermöglichen. Dies zeigt sich z. B. in mobilen Sitzmöbeln und beweglichen Elementen, wie Pinnwänden. Hieran zeigt sich eine konzeptionelle Differenz zu einem durchschnittlichen Büro, in dem üblicherweise Möbel wie Schreibtische, Regale, Schränke und Tische nicht beweglich sind, ebenso wie die Differenz zu einem gewöhnlichen Seminarraum mit Tischen und Stühlen mit der üblichen Ausrichtung auf eine Projektionsfläche.

Auffällig ist, dass die Veranstaltungsräume in der vorliegenden Untersuchung eine konzentrische räumliche Standard-Konfiguration aufweisen, die bei aller potenziellen Flexibilität des Raumes und der Methode nicht verändert wurde: Die Stühle sind im Kreis ausgerichtet und dahinter die Pinnwände aufgestellt, eine pro Zweierteam, einige Tische sind an den Rand geschoben. WS 1, 2 und 5 finden in einem kleineren Raum (49qm) statt, in dem sich die TN einfach auf ihrem Stuhl umdrehen, um am Tisch dahinter zu arbeiten. Der größere Raum (WS 3, 4, 6) weist dasselbe Arrangement auf einer größeren Fläche (140qm) auf. Diese Standard-Konfiguration bleibt auch in der Nutzung der TN nahezu unverändert, die angebotene Flexibilität des räumlichen Arrangements wird nur im Ansatz genutzt: In WS1 nehmen einige TN ihre Pinnwand zu einem anderen Ort mit; in allen anderen WS arrangieren weder TN noch Moderatorinnen den Raum um.

Beispiel: Zwei TN eines Teams drehen sich in WS1 auf ihrem Stuhl um und verwenden die Pinnwand hinter ihnen. Sie stehen nach kurzer Zeit auf und arbeiten stehend im Bereich zwischen Stuhllehne und Pinnwand, verändern jedoch keins der beiden, sodass der Abstand von weniger als 1 m nicht variiert wird (die Platzverhältnisse hätten dies ermöglicht).

Die TN melden im Abschluss-Feedback zurück, dass sie das hohe Maß an Flexibilität in der Workshop-Gestaltung sehr geschätzt hätten. Aus Sicht der Teilnehmenden Beobachtung lässt sich diese Flexibilität zwar bezogen auf die zeitliche Strukturierung bestätigen, nicht jedoch im Hinblick auf die räumliche Konfiguration. Die räumliche Stabilität scheint den Bedürfnissen der TN zu entsprechen, die bei der Beschreibung ihrer optimalen Lernräume teilweise ihre Büros beschreiben, welche z. B. über einen sehr aufgeräumten Schreibtisch verfügen. Anstelle der methodisch vorgesehenen Differenz zwischen stabiler räumlicher Struktur im Arbeitsalltag und Flexibilität in den Laborphasen wird der Stabilität des Arbeitsalltags eine weitere stabile Konfiguration (Labor) gegenübergestellt. Durch diese beiden stabilen räumlichen Konfigurationen wird die methodisch intendierte Grenze zwischen Labor und Arbeitsalltag (Stabilität – Flexibilität) erodiert.

Eine weitere Differenz wird im Modus der Zusammenarbeit deutlich. Während im Labor mehrere Ebenen der Zusammenarbeit (Zweierteam, Team-Tandems, Großgruppe) vorgesehen sind, arbeiten einige TN im Alltag eher alleine (z. B. Stabsstelle), andere haben keinen täglichen Kontakt zu Kolleginnen, da sie überwiegend im Homeoffice arbeiten. Die Arbeit im Team markiert demnach eine Grenze zum Arbeitsalltag. In den Eingangsgesprächen äußern einige TN, dass sie sich sehr auf die enge Zusammenarbeit mit einer Teampartnerin bzw. -partner freuen. Im Abschlussinterview wird deutlich, dass die enge Zusammenarbeit im Zweierteam als förderliche Komponente für den eigenen Lernprozess und die Entwicklung des Geschäftsmodells (Perspektivwechsel, Arbeitsteilung, fachliche Ergänzung) wahrgenommen wurde.

Auffällig ist, wie stark die räumliche Konfiguration auf die Zusammenarbeit im Zweierteam als Kernarbeitseinheit ausgelegt blieb (die Teamkonstellation wird nur in einer Warm-up-Übung in WS2 aufgelöst, in zwei Situationen wurden je zwei Teams für eine Feedbacksituation gematcht). Dies steht im Gegensatz zur Betonung von Multiprofessionalität und Diversität im methodischen Ansatz. Die räumliche Konfiguration beschränkt hier die Möglichkeiten design-orientierter Innovationsentwicklung.

Grundsätzlich artikulieren die TN die Wichtigkeit des örtlichen Abstands, der damit als lernunterstützendes Element gesehen wird:

Es war wichtig, dass wir uns die Zeit genommen haben. [...] weil wenn man jetzt da im Büro sitzt oder so und ähm sowas nebenher versucht zu erledigen, dann ist das nicht möglich, also das, das war schon gut, [...] weg von der gewohnten Umgebung und einfach hin ähm in was Neues, also. Meistens kommen dann auch neue Gedanken, wo man vorher nicht dran gedacht hat. Wenn man sich nicht dort befindet, wo man sich sonst eh aufgehalten hätte. (TN2, t2).

Den TN gelingt es, die Grenze produktiv zu bearbeiten und lernunterstützend zu nutzen: Fast alle Teams haben eine mehrstündige Hin- und Rückfahrt mit Auto oder Bahn, während der bereits viel besprochen und an den Projekten weitergearbeitet wird. Andererseits scheint auch die Distanz zu begrenzen, da ein Entsender im Abschlussinterview davon spricht, dass er der Einladung zur Runde der Expertinnen und Experten zwar einmal gefolgt ist, aber die örtliche Distanz einfach zu weit für einen weiteren Besuch gewesen sei.

## 4.2 Wie vollzieht sich das Synthetisieren des symbolischen Raumes durch spezifische Praktiken und performative Akte der Beteiligten?

Im Folgenden wird gezeigt, welche symbolischen Räume die TN hervorbringen und damit das Labor positionieren. Das Labor erfüllt aus Sicht der TN verschiedene Funktionen, die dessen Abgrenzung zum Arbeitsalltag deutlich machen. Beispielsweise möchte ein TN das Labor explizit als *Lernraum* nutzen. Im Eingangsgespräch zählt er Dinge auf, die er explizit lernen möchte und erläutert „*Das sind Fähigkeiten, die ja sonst in meinem Alltag auch nicht geschult werden*“ (TN1, t1). Auch eine andere TN beschreibt schon vorab sie habe „*immer das Gefühl, dass ich nicht gut genug äh sprechen und mich darstellen kann in wichtigen Situationen, und da erhoffe ich für mich persönlich einfach einige Tipps. Besser auf'n Punkt zu kommen zum Beispiel, solche Dinge*“ (TN4, t1).

Das Labor wird auch als *Schonraum* wahrgenommen: TN10 bezeichnet das Labor im Interview (t2) als „*Schutzblase*“. Auch die Moderatorinnen verweisen auf den partiell handlungsentlasteten Schonraum: „*Wenn ihr zurück geht an eure normalen Arbeitsplätze habt ihr noch andere Aufgaben*“ (W3, WS1). Auf der anderen Seite berichten fast alle TN, dass es eine intensive und anstrengende Zeit war, die sie auch herausgefordert hat, beispielsweise durch die Pitches und das Präsentieren vor fremden Menschen.

In Bezug auf die Positionierung gegenüber Dritten stellt TN6 den Vergleich mit der Fernsehsendung „*Höhle der Löwen*“ als sehr passend für die Beschreibung des Labors vor. Sie berichtet auch davon, dass ihre Kollegen ihre Teilnahme am Labor als „*Wellness-Fortbildung*“ bezeichnen würden, da sie und ihr Teamkollege „*immer so gut gestimmt zurückgekommen*“ seien (TN6, t2). Die TN legitimiert die eigene Teilnahme mit der um Dramaturgie und Spannung bemühten TV-Sendung und wertet diese damit auf bzw. grenzt sie gleichzeitig von „*Wellness*“ ab.

Das Labor als *Experimentierraum* wird insbesondere anhand der verschiedenen Materialien, die permanent zur Verfügung stehen, wahrgenommen. Einen Schwerpunkt des *Design Thinking* bilden die Visualisierung aller Gedanken und Notizen sowie das bildliche Gestalten eines Prototyps. Mit Klebezetteln in verschiedenen Farben und Größen können Gedanken festgehalten und jederzeit neu arrangiert werden. Insbesondere in WS2 kommen Kreativtechniken zum Einsatz, denn die TN sollen aus ihrer ersten Ideengenerierung zwei Ideen auswählen und diese mit Hilfe eines Prototyps veranschaulichen. Dafür wird unterschiedliches Material in der Mitte des Stuhlkreises zur Verfügung gestellt (Lego-Bausteine, Bastelmaterial, vorgefertigte Szenen, Figuren, Sprechblasen etc.). Die TN bedienen sich sofort und erstellen kreative Prototypen ihrer Lösungsansätze. Dies ist der körperlich aktivste WS, wo zwar die örtliche Konfiguration nur minimal angepasst wird, aber die TN immer wieder von ihren Plätzen zum Materiallager in der Mitte gehen und zeitweise auf dem Boden sitzend oder hockend arbeiten. Positiv bewerten die TN, dass im Hinblick auf die Materialien „*immer alles da*“ gewesen sei, sodass Kreativität entstehen konnte. Die TN verwenden je Gruppe wenig, insgesamt jedoch von allen vorhandenen unterschiedlichen Materialientypen.

Des Weiteren wird das Labor von den TN als *Reflexionsraum* charakterisiert. Anhand einer Lebenslaufanalyse in WS1 wurde der Blick zunächst retrospektiv auf die

persönlichen Ressourcen, anschließend auf gemeinsame Ressourcen und Netzwerke des Teams gelenkt. Obwohl dieser Rückblick nur insgesamt wenige Minuten lang war wird das Lab als Reflexionsraum wahrgenommen. Ein TN gibt darüber hinaus an, dass das Lab für ihn insgesamt ein „Raum zum Denken“ (TN2, t2) war. Gegenüber Dritten beschreibt er daher: „Wir haben eine Idee und dort haben wir die Zeit und den Raum das zu vollenden und durchdenken, einfach um frei denken zu können“ (TN2, t2).

Zudem konstituiert sich der symbolische Raum als *Bühne*. Elevator Pitches sind in der Start-Up-Szene ein gängiges Instrument, um in kurzer Zeit interessierten Personen den persönlichen Lösungsansatz für das Problem einer (sozialen) Bedarfsgruppe nahe zu bringen. Speziell bei der Suche nach Investoren haben sich mittlerweile unterschiedliche Formen etabliert. In jedem WS wird mindestens einmal gepitcht und von den anderen TN und Moderatorinnen Feedback gegeben. In WS3 waren stundenweise Expertinnen, Vorgesetzte und Kolleginnen der TN eingeladen um zur Idee in einem frühen Stadium Feedback einzuholen. In WS6 wurden so auch die Ergebnisse vorgestellt.

Bei der Einübung der Pitches wurde das Labor in eine Vorder- und Hinterbühne arrangiert: Die WS1, 2 und 5 finden im kleineren Seminarraum statt, neben dem ein Arbeitsraum mit vielen unterschiedlichen Sitz- und Arbeitsmöbeln liegt. In den Arbeitsphasen ziehen sich einige Teams dorthin zurück. Anschließend wird das Ergebnis in Form eines dreiminütigen Pitches aufgeführt. Dabei variiert, ob die Teams für den Pitch (mit Pinnwand) in den Seminarraum zurückkehren oder ob die anderen TN zu ihrer Pinnwand kommen. Letzteres bedeutet, dass die gesamte Gruppe den eigentlichen Seminarraum verlässt. Im größeren Seminarraum sind die Pinnwände um den Stuhlkreis herum aufgestellt, der Raumwechsel entfällt. Die zeitliche Rhythmisierung ist klar und wird von den TN eingehalten: Während je ein Team präsentiert notieren die anderen Stichworte auf einem Klebezettelblock. Der Wecker beendet die Performanz der Projektpräsentation. Die anderen TN geben nun (anhand eines Schemas) Feedback und reichen ihre Notizzettel an die Präsentierenden, welche die Zettel an die Pinnwand kleben. Rhythmus und Dauer sind allen bekannt und grundsätzlich jedes Mal gleich. Die örtliche Trennung unterstützt den Aufführungscharakter. In WS3 und WS6 spendet die erweiterte Zuhörerschaft Applaus, was den Aufführungscharakter unterstützt und formalisiert.

### **4.3 Inwieweit trägt der Rhythmus im oszillierenden Wechsel zur Konstitution labortypischer zeitlich-strukturierter Innovationspraktiken bei?**

Aus dem Diskurs der Innovationsförderung ist hinreichend bekannt, dass Innovationsentwicklung Zeit und Raum braucht. Dies liegt letztlich im Begründungshorizont der Innovationslabore verankert, die einen Raum abseits des Alltagsgeschäfts bieten um an Ideen zu arbeiten (Durst und Stahle 2013). Die zeitliche Rhythmisierung im Labor durch die Moderatorinnen stellt eine Differenz zum Arbeitsalltag der TN da. Die meisten TN berichten, dass sie im Arbeitsalltag relativ frei in ihrer Zeiteinteilung sind, sodass die enge zeitliche Taktung insbesondere in der ersten Hälfte einen großen Unterschied darstellt. Durch die freie Zeiteinteilung hatten die überwiegenden TN daher eher selten Schwierigkeiten, die Vor- und Nachbereitung der WS in ihren

Arbeitsalltag zu integrieren. Allerdings verfügten nur sehr wenige der TN über eine Freistellung von Aufgaben, sodass die Teilnahme am Labor (inkl. Vor- und Nachbereitung) zwar grundsätzlich Arbeitszeit war, jedoch zu den üblichen Aufgaben hinzukam.

Konzeptionell sind die WS klar gegliedert und in einen festen Ablauf gebracht, der auch den TN vorab vorliegt (Uhrzeit, Phasen und Aufgaben). Es fällt auf, dass nahezu jeder Tag anders verläuft als in dieser Agenda vorgesehen. Der einzige fixe Zeitpunkt scheint das Mittagessen zu sein (vermutlich aufgrund eines externen Caterers). Von dieser konzeptionellen Rhythmisierung der Datenzeit wurde in jedem WS abgewichen und Rhythmus und Inhalte dem geäußerten Bedarf der TN und somit den Eigenzeiten der Lernenden angepasst. Die Eigenzeit der Lernenden wurden zwar respektiert, die dadurch entstandenen Verzögerungen jedoch von Seite der TN als „*Leerlaufzeiten*“ (TN5, t2) interpretiert.

Auch an anderer Stelle wurde die Ausdehnung der Eigenzeit des Lernens durchaus akzeptiert: Ein Team hat bis zum Schluss keine Interviews mit der adressierten Zielgruppe geführt, weil die TN Zugangsschwierigkeiten hatten. Hier zeigt sich exemplarisch die zentrale pädagogische Herausforderung der Synchronisation im Spannungsverhältnis zwischen didaktischer Konzeption („Datenzeit“) und der Eigenzeit der Lernenden („Modalzeit“). Da die gegliederte Zeit geplanter Abläufe der Moderatorinnen der unverfügbaren Eigenlogik des Lernens der Intrapreneurs gegenübersteht, ist zwischen beiden Synchronisation erforderlich. Während die Datenzeit von einem Wechsel zwischen Phasen der Divergenz und Konvergenz ebenso wie von Phasen hoher Geschwindigkeit und Entschleunigung geprägt ist, lösen einzelne Teams diese Rhythmen in ihrer Modalzeit auf. Toleriert von der Moderation dehnen sie Phasen aus, oder schließen Prozessschritte nicht ab. Die Teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass der Abgleich zwischen Modal- und Datenzeit im Sinne einer Synchronisation häufig nicht aktiv vorgenommen wird.

Zum Laborprozess gehören Tempowechsel: Zu Beginn war der Rhythmus sehr schnell, die TN mussten viele kurze Aufgaben bearbeiten (Reflexion der Ressourcen, Ideation, Prototyping, Testing). Insbesondere während der Ideation wurde mit hoher Geschwindigkeit vorgegangen, während in anderen Phasen entschleunigt wurde. Die TN berichten überwiegend, dass sie die zeitliche enge Taktung zwar zu Beginn als Herausforderung, nach kurzer Zeit aber als unterstützend wahrgenommen hätten. In der zweiten Hälfte war der Rhythmus nicht mehr hoch und wurde als „*bissl viel Leerlauf*“ (TN1, t2) oder „*bissl wie Kaugummi*“ (TN2, t2) wahrgenommen.

Grenzbearbeitung zeigt sich u. a. im Umgang der Intrapreneure mit dem zeitlichen Umfang der Projekte, die sich nicht gänzlich innerhalb der Arbeitszeit bearbeiten lassen. Während alle TN für die WS freigestellt sind, lassen sich die umfängliche Vor- und Nachbereitung und die gedankliche Entwicklungsarbeit nur schwer auf Arbeitszeiten eingrenzen, wodurch automatisch Überschneidungen mit der Freizeit eintreten. Eine TN artikuliert dies im Zusammenhang mit ihren Kolleginnen und Kollegen, über die sie sagt: „*Die denken man macht sich einen faulen Lenz, die sehen nicht was da für eine Arbeit drin steckt und was wir da auch für eine Freizeit reinstecken*“ (TN10, WS4). Während den TN die zeitliche Grenzziehung teilweise schwerfällt, fällt auf, dass Vorgesetzte zwar Mitarbeitende entsenden und ihnen so Raum und Zeit zur Verfügung stellen, selbst jedoch nicht alle bereit sind, Zeit für

die Exploration im Labor zu investieren. In WS4 entsteht eine Diskussion, wie Erwartungen des organisationalen Umfelds und Projektstand besser in Einklang gebracht werden können. Eine TN antwortet „*Die müssten alle mal hier her kommen, und nicht nur sagen ich hab keine Zeit*“ (TN10, WS 4).<sup>2</sup> Die TN markiert „hier“ die Grenze des Labors analog zum Wissensvorsprung, der mit der Teilnahme verbunden ist.

## 5 Diskussion

In der betrieblichen Wirklichkeit und der Startup Szene sind Innovationslabore verbreitet und aus Perspektive der Erwachsenenbildung als Lernorte von Interesse. Labore die sich primär an Intrapreneurs (hier: Mitarbeitende von Sozialunternehmen und Wohlfahrtsverbänden) richten, stehen dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Arbeitsalltag der entsendenden Organisation und dem raum-zeitlich verfassten, kreativ-kooperativem Lernarrangement des Labors.

Die empirische Analyse zeigt zunächst erwartungsgemäß, dass örtliche Arrangements zur *Grenzkonstitution* zwischen Labor und Herkunftsorganisation beitragen. Die räumliche Grenzziehung wird von TN als hilfreich und lernunterstützend wahrgenommen (materielle Bedingungen, Ausstattung, Zweierteams, Austausch mit den anderen TN und Moderatorinnen). Die untersuchten Formen der *Grenzbearbeitung* zwischen Labor und Herkunftsorganisationen zeigen *räumliche* (z. B. örtliche Distanz wird in Lernunterstützung umgewandelt) und *zeitliche* Ausprägungen (z. B. Anpassung des modalzeitlichen Rhythmus in der Datenzeit der TN) sowie solche auf Ebene der *Praktiken* (z. B. der Teamarbeit). Insbesondere die Rhythmisierung der Praktiken durch den zeitlichen Takt der Arbeitsschritte, die hohe Geschwindigkeit und enge zeitliche Vorgabe im Labor unterschied sich deutlich von der Rhythmisierung im Arbeitsalltag der Herkunftsorganisationen. Zur Synthetisierung trägt das Einüben bestimmter Praktiken bei, in denen eine Art innovationsorientierte bzw. unternehmerische Kultur zum Ausdruck kommt. Die TN erproben angebotene Praktiken und materiale Elemente (Struktur für Feedback, Struktur für Pitches, Wecker für Zeiteinhaltung usw.). Weniger deutliche Grenzen zeigten sich u. a. bei der Stabilität des örtlichen Arrangements. Zeitliche Übergänge zwischen Lernzeit und Freizeit wurden in der reflexiven Grenzbearbeitung einiger TN fließend wahrgenommen, ohne dass dies in den Herkunftsorganisationen entsprechend anerkannt war.

Neben der geografischen Trennung und räumlichen Strukturierung trägt in der Wahrnehmung der TN der symbolische Laborraum als Bühne, Schon-, Lern-, Experimentier- und z. T. auch Reflexionsraum zur Raumkonstitution in seiner Abgrenzung zum Arbeitsalltag bei. Dabei überlagern sich verschiedene Funktionen des symbolischen Raums, z. B. Motivation, Ideation, Präsentation, Exploration und Austausch (vgl. auch Jochumsen et al. 2014).

---

<sup>2</sup> Für WS3 und die Abschlusspräsentation in WS6 wurden die Vorgesetzten und weitere Expertinnen und Experten für Feedback zum jeweiligen Projektstand ins Labor eingeladen. TN10 bezieht sich dabei auf die Vorgesetzten, die der Einladung nicht gefolgt sind.

Nach außen wird das Labor legitimierend in Abgrenzung zum Organisationsalltag positioniert. Diese konzeptionelle Grenze wird durch die symbolische Raum-Ebene und die Einführung routinisierter Praxen, wie den Pitches, verstärkt.

Im kollektiven Zeiterleben des Labors wird die Eigenzeit des Lernens als besonders wertvoll und schützenswert wahrgenommen und markiert eine spezifische Diskontinuität zur zeitlichen Strukturierung der Praktiken des Arbeitsalltags (Hof et al. 2010). Die TN nutzen die dargebotene Struktur aus Divergenz und Konvergenz für ihre Projektentwicklung. Allerdings hat sich die Synchronisation von datenzeitlichem Rhythmus in der Prozessplanung und modalzeitlichem Rhythmus des Lernprozesses in den Teams als zentrale Herausforderung herauskristallisiert. Konkrete Formen der Synchronisation und Asynchronisation zu unterscheiden, haben wir daher als wichtige Aufgabe für die weitere Datenanalyse identifiziert. Darüber hinaus birgt die Analyse der produktiven Grenzbearbeitung dieser Praxisgemeinschaften Chancen für organisationales Lernen, welche an anderer Stelle vertieft analysiert werden sollen. Während die Lernunterstützung für die TN im Labor direkt beobachtbar war, ist die Unterstützung von Lernimpulsen an die entsendenden Organisationen nur indirekt zugänglich. Auch hierfür sind raum-zeitliche Arrangements und Laborgrenzen relevant. Durch die Teilnahme am Labor und die Aufrechterhaltung der symbolischen Grenzen des Labors als Lern- und Entwicklungsraum positionieren sich die TN als innovationsorientierte Mitarbeitende mit besonderen Kompetenzen in ihren entsendenden Organisationen. Zum anderen sollen die Innovationen Impulse für die entsendenden Organisationen bringen, die hier aus methodischen Gründen noch nicht untersucht werden konnten. Aus unserer Sicht birgt das untersuchte Projekt mit seinem umfangreichen Mixed-Methods-Materialzuschnitt insbesondere dann spannende Ergebnisse, wenn diese als verschränkte Gesamtergebnisse vorliegen.

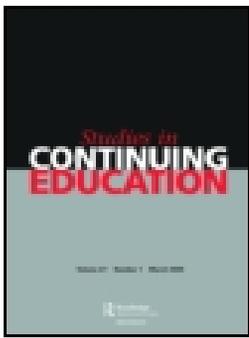
**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

## Literatur

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>. EUR 27939 EN
- Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.
- Bueger, C. (2013). Pathways to practice: Praxiography and international politics. *European Political Science Review*. <https://doi.org/10.1017/S1755773913000167>.
- Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs. *The Learning Organization*, 5(3), 144–155.
- Durst, S., & Stahle, P. (2013). Success Factors of Open Innovation—A Literature Review. *International Journal of Business Research and Management*, 4(4), 111–131.
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gryskiewicz, L., Lykourantzou, I., & Toivonen, T. (2016). Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation? <https://ssrn.com/abstract=2556692>. Zugegriffen: 17. Febr. 2019.

- Hof, C., Kade, J., & Fischer, M.E. (2010). Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 328–339.
- Jochumsen, H., Skot-Hansen, D., & Hvenegaard-Rasmussen, C. (2014). Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek. In O. Eigenbrodt & R. Stang (Hrsg.), *Formierungen von Wissensräumen*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.
- Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46, 416–423.
- Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S., & Bernhard, C. (2016). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In K. Kraus, R. Stang, S. Schreiber-Barsch & C. Bernhard (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven, professionelles Handeln, Rahmungen des Lernens* (S. 11–25). Bielefeld: wbv.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how*. Paris: OECD.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mulgan, G. (2012). The Theoretical Foundations of Social Innovation. In A. Nickels & A. Murdock (Hrsg.), *Social Innovations* (S. 33–65). London: Palgrave Macmillan.
- Nandan, M., London, M., & Bent-Goodley, T. (2015). Social Workers as Social Change Agents: Social Innovation, Social Intrapreneurship, and Social Entrepreneurship. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/23303131.2014.955236>.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
- Prange, K. (2009). Zeit in Zeit. Über das Verhältnis von Unterrichtszeit und gelebter Zeit. In E. Protner (Hrsg.), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft* (S. 43–52). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Rickards, T.J. (1994). Creativity from a business school perspective: Past, present and future. In S.G. Isaksen, M.C. Murdock, R.L. Firesien & D.J. Treffinger (Hrsg.), *Nurturing and developing creativity* (S. 155–176). Norwood, NJ: Ablex.
- Ries, E. (2011). *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Publishing Group.
- Schatzki, T.R. (2001). Introduction: Practice theory. In T.R. Schatzki, K.D. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (S. 10–23). London and New York: Routledge.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, B., & Schröer, A. (2016). *How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur*. Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Bd. 21.
- Schröer, A. & Händel, R.B. (2019). Social Intrapreneurship Labs – organisationspädagogische Grundlegung und empirische Befunde. In A. Schröer et al. (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft*. (S. 269–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, A. & Schmitz, B. (2019). Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum (LaDU). In: B. Becher & I. Hastedt (Hrsg.), *Innovative Unternehmen in der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 143–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Schumpeter, J. (1942). *Capitalism, Socialism, Democracy*. New York: Routledge.
- Swedberg, R. (2009). Schumpeter's full model of entrepreneurship: economic, non-economic and social entrepreneurship. In R. Ziegler (Hrsg.), *An Introduction to Social Entrepreneurship* (S. 77–106). Cheltenham: Elgar.
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbeck, J. (1973). *Innovation and Organizations*. New York: Wiley.

**Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



## Lessons learned – configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning

Joy Rosenow-Gerhard

To cite this article: Joy Rosenow-Gerhard (2020): Lessons learned – configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning, Studies in Continuing Education, DOI: [10.1080/0158037X.2020.1797662](https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1797662)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1797662>



Published online: 06 Aug 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 316



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



# Lessons learned – configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning

Joy Rosenow-Gerhard 

Faculty I – Educational Sciences, Department of Organisational Education, Trier University, Trier, Germany

## ABSTRACT

This article discusses the question ‘How is learning supported within innovation labs and what are its impeding factors?’ It is based on three case studies already carried out on innovation labs in the social welfare sector in Germany. The use of innovation labs creates a specific setting for learning in the context of the workplace for its participants. The goal of the researched labs is to develop entrepreneurial education of the participating social intrapreneurs, which are mainly employees of different social enterprises. Participants are introduced to a combination of methods to foster social innovation through an open innovation process. The author points out three success factors for intrapreneurial learning, which are the lab process and methods used, the collaboration of the participants and the involvement of the organisations that sent their employees. The last chapters present the research results which are connected to the discourse of Adult and Continuing Education and strengthen the potential for organisations of continuing education as well as the need for research on integrated learning opportunities in the context of upcoming challenges in Germany.

## ARTICLE HISTORY

Received 8 November 2019  
Accepted 13 July 2020

## KEYWORDS

continuing education;  
innovation lab; adult  
learning; organisational  
learning; curriculum; German  
social welfare sector

## 1. Introduction

Social innovation is increasingly important in Europe and has found its way into the policy agenda of the Welfare Sector. Therefore, social welfare associations are under great pressure to change and innovate due to major trends like demographic change or technology change. To keep up with the need, the EU has allocated funds to make new initiatives on social investment, social entrepreneurship and social innovation possible (e.g. the ‘Tailwind’ (‘rückenwind+’)-programme). In history, Germany has been classified for a long time as an ideal type of conservative welfare state where the ‘market’ has had very less influence on these organisations (Bellermann 2015). Nowadays, social welfare associations need innovations to survive these competitive quasi-markets (Becher and Hastedt 2019; Schröer 2016; Langer and Eurich 2015).

Challenges as demographic change and digitalisation also confront practitioners and organisations of adult and continuing education. Changes in job descriptions and professional development (Dymock and Tyler 2018), the request for innovative products

**CONTACT** Joy Rosenow-Gerhard  joy.rosenow-gerhard@uni-trier.de  Faculty I – Educational Sciences, Department of Organisational Education, Trier University, Universitätsring 15, Trier D-54296, Germany

© 2020 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

(Mohr, Döring, and Stier 2004) and organisational change (Cedefop 2015) challenge also trainers – depending on their autonomy in different intensity. Therefore, we will conclude the article with the main potential of the study at hand for organisations of continuing education.

Recently, to initiate change from within the basic idea of intrapreneurship has been increasingly established. Accordingly, a special training format was developed to enable employees to act entrepreneurially and in this way, to initiate social innovations. Innovation labs are adopted as they create a specific setting for learning in the context of the workplace for their participants. To analyse supporting and impeding factors for entrepreneurial learning a meta-analysis of three case studies will give insights into the learning processes of the participants. The goal of the three researched innovation labs (running between 2017 and 2019) is to create opportunities for entrepreneurial learning for the participating social intrapreneurs, who are mainly employees of different social enterprises. They learn about a combination of methods to foster social innovation through an open innovation process. The labs are designed as spaces with a non-formal framework that simultaneously enables informal and inter-organisational learning processes, thus creating learning opportunities. Besides the learning effect, the participants develop business models for social service innovations as an outcome of the labs. As the participants strive to implement the developed ideas into their organisations (=intrapreneurship), in the following we will further adopt ‘*intrapreneurial learning*’.

Chapter (2) introduces the theoretical background. In chapter (3) we will present the material collected and methods adopted for the three research projects and this study. In chapter (4) the results of the analysis will be displayed and in chapter (5) the three main success factors of the lab: Process, Collaboration and Involvement of the Organisations for the performance of innovation labs and their potential for organisations of continuing education will be discussed. Finally, we present the desiderata for further research in chapter (6).

## 2. Literature review

This chapter describes the theoretical background of the main elements of the three innovation labs re-analysed for this article. In the following, the main focus is on research about fostering innovation, innovation labs and intrapreneurial learning.

### 2.1. Fostering innovation through innovation labs

For various reasons, *German welfare organisations* and social enterprises are under pressure to innovate, due to legal and financial changes, the hybrid logics that characterises this field and the increasing complexity of the field as a whole (Becher and Hastedt 2019; Ridder and Baluch 2019). Compounded by the fact they are not typical for creating innovations (Wöhrle 2015). Accordingly, social services must respond to the current and future challenges facing organisations at different levels. At the societal level, demographic change, declining church membership and a shortage of skilled workers lead to the need for new services and management models. At the technical level, new business models are needed to address trends like digitalisation e.g. in the context of elderly care. In addition, new business models also call for developments at the political level (Schröer 2016).

*How can Innovation be fostered in the Social Sector?* According to TEPSIE, we understand social innovations as ‘new approaches to addressing social needs. They are social in their means and in their ends. They engage and mobilise the beneficiaries and help to transform social relations by improving beneficiaries’ access to power and resources.’ (2014, 14). Research on social innovation in Europe – like in the comprehensive research projects as TEPSIE<sup>1</sup> or INNOSERV<sup>2</sup> – shows that innovations occur in the type of new services, new practices, new processes, new rules and regulations or new organisational forms (TEPSIE 2014, 36). Schröer (2016) divides innovation fostering processes into the two dimensions of nonformal and informal processes that could have an internal focus or address the cooperation with other organisations (see Table 1). Approaches to foster innovation can be differentiated into internal and cross-organisational activities. An example of internal processes on a formalised level includes instruments such as the establishment of an information management system, a research and development department or the establishment of an innovation position. At the informal level, these can include committees and meetings as well as innovation teams. When processes with the focus on cross-organisational cooperation are initiated informally, it will result e.g. in creating new partnerships (with start-ups, universities or (regional) networks).

All these factors are combined to foster innovation and learning within the researched labs: The Participants use the innovation ecosystem of the Lab to learn how to create a business model for a social service innovation within the context of their sending social enterprise. Hence, the three innovation labs systematically link informal and structural factors of innovation development.

Originally to develop technical innovations and marketable products, *Innovation Labs* are increasingly well known to foster social innovations (Kieboom 2014; Westley and Laban 2015; Then and Mildenerger 2017). Accordingly, they are run e.g. in cooperation with universities and social service providers. Jones and English strengthen

the need for entrepreneurial education<sup>3</sup> to be conducted in a different learning environment. Essentially, a teaching style that is action-oriented, supportive of experiential learning, problem-solving, projectbased, creative, and involves peer evaluation. (2004, 422)

With Gryszekiewicz and colleagues, we see an innovation lab as

**Table 1.** Comparison of different approaches to foster social innovation (Schröer 2016, 162).

		Focus	
		Internal	Between organisations
Methods	Structures, formal processes and methods	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information management (horizontal dialog)</li> <li>• Professional development</li> <li>• Innovation managers</li> <li>• Innovation centres</li> <li>• Product management</li> <li>• R &amp; D division</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovation-hubs</li> <li>• Incubators</li> <li>• Social innovation labs</li> <li>• Social impact lab</li> <li>• Innovation learning lab</li> </ul>
	Informal processes and networks	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informal channels</li> <li>• Meetings</li> <li>• Organisational culture</li> <li>• Innovation-teams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partnerships (with start-ups or universities)</li> <li>• Networks</li> <li>• Regional innovation regimes, innovation clusters</li> </ul>

a semi-autonomous organisation that engages diverse participants – on a long term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges. (2016, 16)

With meeting these aspects mentioned above the researched innovation labs increase the likelihood of initiating individual and organisational learning processes. One of the labs at hand was the first established innovation lab in the German social welfare sector and it is of enormous research potential to have a comparative perspective on the three labs.

## **2.2. Fostering intrapreneurial learning through innovation labs**

*Social Intrapreneurs* are people who operate as entrepreneurs in the existing organisations. Their entrepreneurial activity according to Bacigalupo et al. (2016) is reflected in the development and implementation of new products, services or processes in the organisation of origin. Nandan describes Intrapreneurs as people with ‘focus on innovation and creativity that transform the way organisations do business and create social solutions’ (Nandan, London, and Bent-Goodley 2015, 39). Within the ‘Social Intrapreneur Framework’,<sup>4</sup> Schmitz and Schröer (2016) have pointed out that intrapreneurs are characterised, in particular, by the following criteria:

- (1) ‘Social Mission Orientation
- (2) Business Acumen
- (3) Striving for the New
- (4) Vibrant Character
- (5) People Relations
- (6) Knowledge Relations
- (7) Organisational Commitment
- (8) Outsider-insider Perspective’ (Schmitz and Schröer 2016, 14).

The two most popular entrepreneurship theories in *entrepreneurial learning* trace back to Joseph Schumpeter and Israel Kirzner. While in a Schumpeterian view entrepreneurial learning ‘can be conceptualised thus as either a behaviour that is discontinuous and leads to the disruption of stability’, in a Kirznerian perspective it ‘leads to a behaviour that is adaptive and (...) restores stability.’ (Erdelyi 2010, 13). While the literature of entrepreneurship agrees largely that entrepreneurship can be learned and increased, the modus to do so is seen differently. The aspect of ‘learning’ is more implicit in the early entrepreneurship literature starting with Schumpeter (1934), but its explicit articulation increased within the last decades (Erdelyi 2010). Even though the use of ‘learning’ is widespread meanwhile in the literature of ‘entrepreneurial learning, the definitions are diverse, highly individualistic and fragmented or even not existent’ (Wang and Chugh 2014). While Deakins and Freel (1998) describe the process of becoming an entrepreneur as more non-linear or volatile (as a reaction on a series of critical events), Politis (2005) strengthens her perspective as a continuous transformation process of knowledge (acquired because of an experienced event).

In the research at hand, we define learning broadly with Illeris as ‘any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing’ (Illeris 2007, 3). Learning is based on experiences and

problems. On the cases at hand, the participants use entrepreneurial methods to develop solutions to a social problem. They strive to implement these solutions, funded with a business model, into their organisations of origin. Therefore, in the following, we will talk of *intrapreneurial learning* as several aspects should be considered (see chapter 4).

*The innovation lab process aims at different outcomes:* the participants gain entrepreneurial competencies and create a social service innovation (=‘project’) that should become a social innovation in the long run. Therefore, the participants learn different methods (see below). The lab process contains six workshop days and working tasks for the times in-between. In addition, there is a kick-off and closing event and expert workshops to which representatives of the participating organisations (supervisors, colleagues), experts and the interested public are invited. Methods used are individual reflection, team learning, expert inputs, group discussion, feedback, presenting/pitching and a written concept at the end (preparation for a business plan). Between the workshops, the participants work individually on their projects but can seek advice from the two moderators or experts at any time. In the lab process, several methods and models out of the start-up context are combined for the development of innovative services, e.g. Human Centered Design and Design Thinking, Business Model Generation and the Lean Startup Approach. The orientation towards the needs of the targeted user group is central for the development of the business models, which we understand as follows: ‘A business model describes the rationale of how an organisation creates, delivers, and captures value’ (Osterwalder and Pigneur 2010, 14).

To create a solution for the social problem they address, the participants are introduced to the concepts of *Human Centered Design* (DIN EN ISO 9241-210) and *Design Thinking* (Plattner, Meinel, and Weinberg 2009). The participants used both methods for generating ideas in the context of creative problem solving and to stay focused on the customer’s needs with the help of their created ‘persona’.<sup>5</sup> Furthermore, in Design Thinking, high importance is attached to the diversity of the group.

*The Business Model Generation* (Osterwalder and Pigneur 2010) consists of nine building blocks which should be filled within the development process of the project: Customer Segments, Value Propositions, Channels, Customer Relationships, Revenue Streams, Key Resources, Key Activities, Key Partnerships and Cost Structure (Osterwalder and Pigneur 2010). These blocks are important elements of a potential business plan. In the labs, a varied version is used with two parts of Customer Segments. This takes account of the fact that in the Social Sector often customers are not the same persons who make use of the service. In other words, the one who pays is not the one who benefits.

*Lean Startup Management* (Ries 2011) is based on the idea to build up a start-up with less capital and with a fast product development phase. In Lean Management the measuring of processes is very important and, therefore, the whole start-up becomes more transparent from the beginning. As in the context of intrapreneurship, the perspective of implementing the project into the organisation afterwards becomes crucial, it could be helpful for the participants to create measurable processes. For this reason, aspects out of Lean Startup Management are the content of the lab.

Each of the methods and concepts is well known in the context of entrepreneurship and less common in the social sector. In the context of intrapreneurship, the combination was used in different studies of Schröer and colleagues (e.g. Schröer and Schmitz 2019; non-public final reports). The innovation labs re-analysed for this article made use of these

methods with different intensity, but the topics addressed in each workshop process are very similar.

Besides the structured process described above, the participants had timeslots for informal situations and conversations in coffee breaks and lunchtime. For some tasks and detailed feedback-situations the teams were matched (two teams, four people).

### 3. Material and methods

The paper presents a re-analysis of three innovation labs focussing on their organisational configuration that facilitates learning. The labs took place in German social welfare organisations between 2017 and 2019 located in two large urban cities. The original study data in each lab were collected by using Participatory Observation adopting Breidenstein et al. (2013) and semi-structured interviews. Data were analysed by adopting Mayring (2010) Qualitative Content Analysis. The three research projects were carried out by one project leader, one project member<sup>6</sup> and one to two assistants. The original labs in numbers are displayed in Table 2:

The participatory observation was carried out by one of the research team members. The observer took part in the entire workshop but did not follow any process steps. Interaction was limited to situations in which the researcher herself was directly addressed. The subject areas of the observation catalogue covered among others ‘setting’, ‘use of methods’, ‘learning practices’, ‘cooperation and interaction in and between teams’, ‘conditions for intrapreneurship’ and ‘project ideas’.

Two guideline-supported interviews with each participant were conducted in the lab. The interviews yielded at generating narratives as well as evaluating the thematic blocks ‘motivation and goals’, ‘self-assessment concerning entrepreneurial skills’ and ‘expectations of participation in the laboratory’. The final interviews also addressed topics such as ‘fulfilment of expectations’, ‘compatibility of participation with everyday life’, ‘cooperation in the team/group/with the moderators/experts’ ‘changes in one’s own

**Table 2.** The innovation labs in numbers.

Lab one (2017)	Lab two (2018)	Lab three (2018/2019)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 participants/8 teams (1 drop out)</li> <li>• 6 workshops + optional coaching</li> <li>• 7 months</li> <li>• 1 moderator</li> <li>• 1 host</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 participants/6 teams</li> <li>• 6 workshops + optional coaching</li> <li>• 7 months</li> <li>• 2 moderators</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 participants/6 teams</li> <li>• 6 workshops + 3 optional workshops</li> <li>• 10 months</li> <li>• 1 moderator</li> <li>• 1 host</li> </ul>
<p>Research focus: learning support</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participative observation</li> <li>• Interviews t1+t2               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analysed with qualitative content analysis</li> </ul> </li> <li>• Quantitative self- and external assessment ‘Entrepr. personality’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participative observation</li> <li>• Interviews t1+t2</li> <li>• Audio recordings teams               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analysed with qualitative content analysis</li> </ul> </li> <li>• Videography<sup>a</sup></li> <li>• Quantitative self-assessment ‘Entrepr. personality’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participative observation</li> <li>• Interviews t1+t2</li> <li>• Audio recordings teams<sup>a</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analysed with qualitative content analysis</li> </ul> </li> <li>• Videography<sup>a</sup></li> <li>• Quantitative self-assessment (‘locomotion and uncertainty’)</li> </ul>

<sup>a</sup>Not included in this study

person' and 'growth in learning'. The data were collected by telephone interviews (t1 before workshop 2, t2 after workshop 6) and transcribed. One of the main research questions of the original lab studies was 'Which elements of the laboratory are suitable practices for supporting entrepreneurial learning?'. For the analysis of this study at hand, we re-analysed the interview data of each study and worked out factors, which had an impact on the participants' learning *in all three labs*. For this meta-analysis, findings of the interviews with the participants are supplemented with findings of the observation when needed for a condensed description, e.g. when a participant in the interview described a special challenge in a specific situation in the lab.

## 4. Findings of the analysis

Within the three innovation lab studies, we identified three main elements as success factors to facilitate learning in all labs. These are a. the configuration of the lab process and methods used, b. the setting of collaboration and c. the involvement of the organisation. In the following, we will describe these findings in detail (4.2–4.4) after we pointed out what the participants learned in the labs (4.1).

### 4.1. Participants' intrapreneurial learning

The participants indicated in the interviews that they learnt to use the new methods out of the context of Business Model Generation, Design Thinking and Lean Startup Management (see chapter 2.2), i.e. being user-oriented and how to do interviews. The results of all labs show that the participants are enabled to gain new knowledge (e.g. financing strategies) and skills relevant for entrepreneurial action in the sense of intrapreneurship (intended learnings goals). In the lab, they were trained to present their project status and on how to convince the audience with their ideas. As we can see in the following example, the learning effects are also beyond the methods. Before the lab, writing a business plan was something frightening for the following participant. However, afterwards, he states that he gained confidence and knowledge of how to do it:

P4: 'But I'm not going to be intimidated by it anymore.'

I: 'Was that the case before?'

P4: 'Apparently. (...) Yes, as I said, I was not invited to the department head conference with the project ideas I've had so far. (...) And I have a cupboard full of things that I have thought about at some point and which [...] have not been completed because the [organisation; author] simply said, no, that doesn't work. (.) And now I'm bringing these ideas up again one by one and say, how do we get them to work? I didn't do that before. I just said, okay, it doesn't make sense.' (THREE, P4, t2<sup>7</sup>)

Besides learning methods, this participant stated that he felt empowered to implement his ideas within his organisation and after the lab, he is even more committed to implementing ideas than before. Here we can see a connection with the emotions of this participant in his statement that he was worried before, and afterwards, he is encouraged.

In addition to the intended learning goals of the methods, all the participants expressed to have reached unintended learning on the level of affection and consciousness.

## 4.2. Lab process and methods

The lab process is a proven combination of Human Centered Design, Business Model Generation and Lean Startup Approach (see chapter 2.2). In addition to the process as such, the lab is the first central aspect that enables both innovation and learning in a *space apart from everyday work*. The importance of the distance is well known from the discourses of innovation development (Design Thinking; Plattner, Meinel, and Weinberg 2009) or sociology ('third place'; Oldenburg 1989). The participants confirm the following:

It was important that we took our time. [...] because if you're sitting there in the office or trying to do something like that, that's not possible, so that, that was good, [...] away from the usual environment and just into something new, well. Most of the time new thoughts come up, where you didn't think about them before. If you're not where you would have been anyway. (TWO, P2, t2)

In addition to the space apart, distance can impede the process: One of the supervisors mentioned that he did not take part in the experts' workshop a second time, because the distance was too far to travel. The location of the labs is relevant here as it should enable and promote creative processes. To use Design Thinking methods a high degree of *spatial flexibility* is usually required to enable different constellations of team and group work. This flexibility is accomplished by having mobile seating arrangements where the furniture and elements such as pinboards are movable. This setting differs conceptually from an average office which is usually furnished with immovable desks, shelves, cupboards, and tables. It also differs from an ordinary seminar room where participants are seated in a way e.g. theatre-shape arrangements or u-shape and only looking towards a projection screen (Schröer and Rosenow-Gerhard 2019). While the participants perceive the space as conducive to their learning process, the researcher noted that the spatial design often lags behind the possibilities of local flexibility. This becomes particularly clear in Lab TWO where a local standard configuration is formed in a way where the participants can hardly change it (Schröer and Rosenow-Gerhard 2019). The participants created their routine in using the remaining spatial possibilities. In the labs at hand, the room setup promotes both the lab-character and invites experimentation. Also, *Time Boxing*<sup>8</sup> is perceived as difficult by the participants at the beginning of the workshop. However, after a short time, they saw it as a benefit. In Lab TWO it is even criticised as being missing at the end. This becomes clear when one of the participants describes it as follows:

Well, [...] at the beginning I had to adjust to the so-called Time Boxing. That was very fast actually for me, and then I found it however really good and I missed that with the last two Workshops somewhat. So there were some useless times in it. (TWO, P5, t2, 16)

This quote is an example that the participants adjust to the phases of input time of the concept and their learners' own time (Prange 2009). The structured time of planned processes of the moderators (data input time) is opposed to the (un)available intrinsic logic of the intrapreneurs' learning – synchronisation is required between the two. The moderators are central to this pedagogical challenge to synchronise both for the progress of learning. In all labs, there are examples of good synchronisation and missing synchronisation, which highlights the importance of the moderators.

Furthermore, the *involvement of experts and the support of the Lab team/moderators* in- and outside the workshops are described as particularly helpful for their learning process. One participant comments

[Their; author] personalities, this relaxed atmosphere and this structure. So that one had exactly a route where it's going and also immediately assistance when one is waggled that was immediately noticed and in conversations also turned off. (.) The support was already very big. (TWO, P11, t2, 62)

In about half of the workshops, external experts are invited to support the participants with their expertise and start-up experience. After a lecture on the respective topic, the expert individually advises each team on its current status. Besides, there is a continuous possibility to draw on the extensive experience of the moderators. The offer to establish contact with the experts outside of the workshops and to be advised is made several times. This offer has been slowly accepted only towards the end of the lab runtime in almost all the cases. Participants who have taken advantage of this individual coaching stated that it is an extremely valuable experience and they regret not to have made use of it earlier.

One particular method that is often used within the labs is *elevator pitching*, short structured presentations that show the status of the project. Elevator pitches are a common instrument in the start-up scene to quickly introduce interested people to the personal approach of solving a problem of a (social) need – their own project. Different forms of elevator pitches have been established, especially when used for attracting investors. At almost every workshop day in every innovation lab, there is at least one pitch by the participants and moderators to present the project, especially, in the workshops where guests are invited. This is followed by a feedback round. The pitches as a routine practice are consistently perceived as helpful by the participants. But not all participants regularly present in (professional) everyday life in front of a group of (unknown) people. For some participants, this represents a challenge so that they have consciously decided to learn how to do these pitches. Something frightening, in the beginning, becomes a certain learning aspect for some of the participants.

Concerning intrapreneurial learning, it becomes clear, those specific elements of the lab process are supportive for intrapreneurial learning (separate space, spatial flexibility, time boxing, moderators and experts, elevator pitches), but some crucial aspects have to be considered while implementing each of these aspects.

### **4.3. Collaboration**

All participants also list the possibility of collaboration as a supporting factor to develop the solution. The mode of cooperation in the Lab differs from the normal working day. While several levels of cooperation are planned in the lab (team of two, team tandems, large group), some participants tend to work alone in everyday working life (e.g. staff position), others have no daily contact with colleagues since they mainly work in a home office. In the introductory interviews, some participants say that they are very much looking forward to working closely with a team partner. In the second interview round, it becomes clear that the close cooperation in a team of two was perceived as a beneficial component for one's own learning process and as a benefit for the development of the

business model (change of perspective, different divisions of labour, technical exchange) (Schröer and Rosenow-Gerhard 2019). All participants in all labs describe the cooperation as helpful, pleasant, interesting and benevolent. Likewise, in Lab TWO when one person says in the interview

quite good cooperation, simply I think, through this way of working, this methodology, that one advises the other or that the whole group comes to someone and gives feedback. (ONE, P2, t2, 14)

Cooperation was a new element to which the participants were exposed. It raised new issues for them and it becomes clear when we find one of the participants saying

And then I also experienced for myself, what is completely unusual, that I was in a team like that, that I took on a different role there. (...) P5 [the team partner; author] is incredibly creative and hard-working and makes and does and then [he; author] is also very free-spirited. Normally I'm always more of a driver and the freethinker and now I had to be automatically in the structure, so that it stays stable and so that we don't build a castle in the clouds, sometimes in the role of a doubter. That used to be interesting for me. (ONE, P4, WS6, 25)

In this quote, we can see that the *heterogeneity of the participating group* is important. Throughout the labs, including different horizons of experience and disciplines has been proved to be a strength as it promotes conditions for innovative processes in organisations due to the mixing of expertise with a broad knowledge base (Schröer and Händel 2020). As part of the concept, the heterogeneity among the participants is even widened with the invitation of guests (supervisors, colleagues, experts, interested public) as mentioned above. In comparison, teams consisting of two people who did not know each other before the lab had to 'get together' because there was 'a bit of a struggle at the beginning'. Yet in the end, they get along 'without words' (ONE, P11, t2). This is a well-known phenomenon for groups as they go through stages of forming, storming, norming to perform at the end.<sup>9</sup> All of these examples demonstrate that participants have to really want to work together to make the workshops a success. In particular, in Lab THREE, the cooperation within the group of the participants was not as strong as in the other labs: Despite their feedback from experts and moderators, the participants stated that there was not much communication between the participants, so they didn't get much feedback from the other teams. From the research perspective, especially from the participatory observation, it becomes clear that people tend to stay in their teams, also during the breaks. No contact was reported outside of the workshops. What is interesting is that we can state for this cohort less innovative results (in comparison to the other labs), because the developed solutions are only innovative in the context of their organisation, not beyond. The participants from other teams and organisations could have widened the perspective potentially on the development of the solutions and bring in more creativity.

Concerning intrapreneurial learning, we can state that it is important to work in teams and to create a cooperative atmosphere where they can work together. When teams are struggling and are unable to form they need the support of the moderators.

#### **4.4. Involvement of the organisation**

In the three labs, the organisations were involved in different ways. As representatives and supervisors were invited to the kick-off and closing workshop, only some accepted the

invitation. This was also reflected in the research: In Lab ONE, interviews of the supervisors were planned but were rejected by the majority of them (only two of six were performed). In Lab TWO, it was possible to conduct telephone interviews with all supervisors (six of six, two of them twice), thus reflecting their attitudes and involvement. This, even more, apply to Lab THREE (100% did two interviews). It turned out that all supervisors had a positive attitude towards the lab and supported their employees. In all cases, this included content support, meetings and time off for the workshops.

The responsible persons for the labs were in continuous contact with the participants but not with their supervisors. There were no regular reports from the labs. The participants were encouraged to talk to their supervisors to include their expectations. In Lab TWO, a special form for the expectation agreement was made available. The lab responsible person recommended the signing of the agreement. By the end of the lab, the forms have been received from three out of six projects. In Lab TWO, five of six teams were satisfied with the support of their supervisors. In three of six projects, the participants stated that they had transferred the reports used at the lab into regular communication with their supervisors and that it had become a fixed item on the agenda.

The ‘Social Intrapreneur Framework’ (Schmitz and Schröder 2016) shows among other things the importance of personality traits to be entrepreneurially active in social enterprises. It is of enormous significance to involve the sending organisation in the participation of their employees in the lab. Concerning social intrapreneurship, which includes the implementation of the projects into the organisation, two things became clear: First, when the organisation is not involved, intrapreneurial learning takes place, but intrapreneurship is impeded (Rosenow-Gerhard and Händel 2020). This underlines the need for the connection between the individual and organisational perspective. Second, intrapreneurship cannot ‘be done’ by individuals (at least other people must be involved within the organisation) and should never be developed and implemented independently from the sending organisation. Therefore, it seems necessary to support the team building, especially at the beginning of the lab and encourage the process of sharing the reflections on best practices and communicate the responses of the sending organisation.

## 5. Discussion and potential

This paper aimed to answer the question of how intrapreneurial learning is supported within innovation labs and what its impeding factors to this process are. The innovation labs strive to foster innovation within organisations and social innovation in the long run. Therefore, material out of three case studies on innovation labs in the social welfare sector in Germany was re-analysed. The main factors identified above in every lab (lab process, collaboration, the involvement of the sending organisation) are the basis for the following lessons learned. In 5.1, we will look at the performance of innovation labs in practice and close with the potential for organisations of continuing education (5.2).

### 5.1. Lessons learned for the configuration of intrapreneurial learning spaces in practice

The cases reported here illustrate that fostering intrapreneurial learning is successful within the studied innovation labs (see chapter 4.1). Intrapreneurship labs can be seen

as fruitful and close to work learning setting in the context of adult education. However, some conditions and resources need to be considered, e.g. as described in the following lessons learned.

Firstly, for the context of adult education, it is important to create *learning opportunities* where the participants are encouraged to travel the journey and find answers to their social problems (e.g. Meueler 2010), which applies also for the innovation labs at hand. The group set-up and cooperative mode are important here for the successful learning processes, i.e. the process of asking questions by other participants challenge the individual's way of thinking (this has been seen in the cases in chapter 4.3). Deakins and Freel pointed out early at the beginning of the entrepreneurial discussion that 'entrepreneurs must be able to learn from decisions, from mistakes, from experience and from their network' (1998, 153), and this is found in the innovation labs as they create a fruitful environment for intrapreneurial learning. For learning, the innovation labs have proved to be successful by offering a separate place and overcoming the routines of the participants.

Secondly, it is known from the discourses of fostering innovation and creative problem solving that there are certain rhythmic phases of *divergence and convergence* (Rickards 1994) and this proved its worth. In the present labs, we have seen these phases varying one after the other in an iterative process (see chapter 4.2). It is necessary to alternate variance-seeking (divergence) and variance-reducing (convergence) phases in order to exploit the potential (e.g. by changing the speed) (Schröer and Rosenow-Gerhard 2019). It is also important to keep an eye on the proximity of content and topics to everyday working life for the development of learning (Cedefop 2015). Learning is influenced by what the learner already knows (or his or her existing dispositions), so that 'both the existing scheme or the new impulse are influenced or changed' (Illeris 2002, 29). Illeris formulates criteria that must be met to progress from experiencing to learning: learning 'must be of considerable subjective significance' (Illeris 2002, 153), and the subject must be 'present and self-aware' (Illeris 2002, 154). The synchronisation of data input time and the learners' own time and progress of learning is, therefore, highly relevant (Prange 2009). Here the *moderator* becomes central to the synchronisation (aspect 3): Especially when moderators themselves take over lectures and inputs, a high degree of self-reflection is required to know one's own limits and, if necessary, to be able to pass them on to other experts. Besides, the moderator is central to support the participants while using different forms of learning, such as coaching. As only a few participants have made use of this offering, it is necessary to keep the threshold as low as possible to contact the experts and moderators and to promote the available coaching again and again. From our point of view, we do not recommend obligatory participation, but a voluntary one needs to be guaranteed. It is important to create a balance to overcome the participants' shyness to use individual support. Following this, the choice on the professional trainers and experienced moderators has to be well decided.

Fourth, intrapreneurship means to implement the developed solution into the organisation. Therefore, the *integration of the sending organisation* into the development process is essential and also necessary to support the development of the idea (see chapter 4.4), e.g. involving other departments such as marketing or finance when it comes to the creation of flyers or calculations. Although the communicative involvement of the organisations has increased in the course of the intrapreneurship labs

(comparison 2017 to –2019) it can still be expanded and deepened. As we know the importance of communication channels and networking for the dissemination (Schröer and Händel 2020) for innovation development, we recommend building up a strong communication structure, e.g. having a newsletter about what happened in the last workshop and keeping the website updated for the interested public. We recommend also developing more in-depth ways to involve the interested public and to strengthen the sense of open innovation. Also, Rosenow-Gerhard and Händel (2020) have shown, social intrapreneurship is not possible for individuals without the support of supervisors, colleagues and the management board. If participation in the intrapreneurship lab is to be successful, not only the commitment of the participants themselves but also a high degree of commitment and resources from the sending organisation are needed.

## **5.2. Potential for organisations of continuing education**

*What is the benefit for other organisations?* As we have seen in chapter 4.1 the participants learned a lot of important methods e.g. to generate ideas, create solutions and develop business models, but also are empowered, encouraged and more committed to implementing these ideas into the organisations. Current societal changes (like demographic changes, digitalisation or COVID-19 pandemic) are also relevant to organisations of adult and continuing education. Organisations concerned could benefit extraordinarily from the content and methods used in the lab, like Business Modell Generation, Design Thinking and Lean Startup Management (see chapter 2.2). Business models are highlighted in these times and new products, e.g. web-based training and different financial structures must be developed. Organisations of adult education are in an unforeseeable change process along with differences, e.g. in governmental finance patterns.

Intrapreneurial learning and expertise are more up to date than ever. There is a high amount of customer orientation, innovation capability and flexibility in this sector, too (Mohr, Döring, and Stier 2004). Or in other words, of intrapreneurs. If the personnel are willing to enter into cooperation, networks and communities of practice (e.g. share best practices to overcome the challenges in adult education organisations) can also lead to a higher amount of open innovation processes. As Hillier and Figgis (2011) have shown for practitioners in VET, innovation should be conceptualised to emerge. They point out the importance of individual action in complex systems to come to an innovation ecosystem. But at the same time, they strengthen the importance of connection and network for innovative practitioners to let them not be lonely thinkers. Social collegial networks play a crucial role to change complex systems like VET sector. This also seems to apply to practitioners in the context of continuing vocational training. Trainers in vocational training and adult education are multipliers. Strengthening the entrepreneurial competencies of the staff will, therefore, strengthen the sector with its impact on society in terms of ‘wages, health and well-being, civic participation, satisfaction with work, innovation, productivity, labour retention, strategic management, and social and intergenerational equity’ (Cedefop 2015). So, related to their role of experts and trainers, the personnel in continuing education can contribute to find solutions and use their huge impact.

## 6. Conclusion and outlook

In this paper, we have shown that innovation labs create a specific learning setting within and outside the organisation to foster intrapreneurial learning. The results show that the combination of nonformal and informal learning, inter- and intra-organisational cooperation, work-related topics and the fact of the ‘third space’ has a very fertile potential for workplace learning apart from everyday work in the social sector and potentially for organisations of continuing education.

Learning at the workplace to create innovations ‘can happen’ spontaneously (Hoyrup 2010) but should be conceptualised to emerge (Hillier and Figgis 2011), as it is underlined in the following quote:

Employee-driven innovation takes the form of a bottom-up process, but it needs to be supported, recognised and organised, for example, in the form of participation in innovation processes and high-involvement innovation in the firm. (Hoyrup 2010, 149)

Learning cannot be understood without the context (Illeris 2002, 2007). With its aim of intrapreneurship, the innovation labs are on the edge of a human resource development initiative to a structured organisational change process.

This study was limited due to assigning different accompanying research studies for the three original innovation lab studies and the short time allocated which is around 9 months per lab. Therefore, it is recommended (e.g. for the following labs starting in 2020) to increase cross-organisational communication and cooperation. This should be of particular interest and is an impulse for individual and organisational learning processes. One of the main aspects of social intrapreneurship is the integration of the sending organisation. Therefore, from the research perspective of *organisational learning*, it would be fruitful for future projects when the sending organisations committed to long-term goals which are considered as systemic change and can be accompanied and analysed, e.g. with the perspective of the 4I Organisational Learning Framework of Dutta and Crossan (2005). This would respond to the request of understanding the nature of learning in which employees are engaged (Fuller and Unwin 2011). A longitudinal research perspective would be very conducive for the aspect of implementing the solutions to become *social innovations* in the long run. Methods to measure social outcome are necessary.

## Notes

1. TEPSIE, ‘The Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Building Social Innovation in Europe.’ European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research.
2. INNOSERV is a social platform on innovative social services. The platform is established to suggest innovative research agendas which will help define future research activities. <http://innoserv.philnoug.com/de>.
3. Even if the authors here refer to the structured inclusion of entrepreneurial training, e.g. in the higher education sector, the characterisations mentioned for a suitable learning environment for entrepreneurial action are just as true for the cases at hand.
4. Based on the literature of social innovation, social entrepreneurship and corporate social entrepreneurship.
5. A ‘persona’ is a fictive person, which contains all concrete needs, wishes and resources of the potential future user.

6. In two of three studies the author was the project member.
7. All original quotes in German, translation by the author.
8. Fixed timeframes for each task step.
9. Tuckmañs stages of group development are adopted numerous times since the original of 1965.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

## Funding

This article is based on the work that was supported by the Hessian Ministry for Social Affairs and Integration [ZS61 0003/2016] and Nikolaus Koch Stiftung [17/132 v. 25.10.2017]. The paper was presented at the 11th International Conference on Researching Work and Learning (RWL 11), Giessen/Germany, July 2019. The author would like to thank the audience for their questions and the fruitful discussion and especially the two anonymous reviewers for their constructive and very detailed reviews.

## ORCID

Joy Rosenow-Gerhard  <http://orcid.org/0000-0002-0392-1265>

## References

- Bacigalupo, M., P. Kamylyis, Y. Punie, and G. Van den Brande. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. doi:10.2791/593884
- Becher, B., and I. Hastedt, eds. 2019. *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft. Herausforderungen und Gestaltungserfordernisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellermann, M. 2015. "Sozialstaatliche Rahmenbedingungen in Deutschland." In *Soziale Versorgung zukunftsfähig gestalten*, edited by B. Wüthrich, J. Amstutz, and A. Fritze, 53–62. Wiesbaden: Springer. doi 10.1007/978-3-658-04073-4\_4
- Breidenstein, G., S. Hirschauer, H. Kalthoff, and B. Niewand. 2013. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UTB.
- Cedefop. 2015. *CVET in Europe: The Way Ahead*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Reference Series. Online: Accessed May 3, 2020. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3070>.
- Deakins, D., and M. Freel. 1998. "Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs." *The Learning Organization* 5 (3): 144–155. doi:10.1108/09696479810223428.
- DIN EN ISO 9241-210. "Ergonomics of Human-System Interaction – Part 210: Human-Centred Design for Interactive Systems (ISO 9241-210:2010)." German Version EN ISO 9241-210:2010.
- Dutta, D. K., and M. M. Crossan. 2005. "The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework." *Entrepreneurship Theory and Practice* 29: 425–449.
- Dymock, D., and M. Tyler. 2018. "Towards a More Systematic Approach to Continuing Professional Development in Vocational Education and Training." *Studies in Continuing Education* 40 (2): 198–211. doi:10.1080/0158037X.2018.1449102.
- Erdelyi, P. 2010. "The Matter of Entrepreneurial Learning: A Literature Review." *International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC) 2010, 3–6 June 2010, Northeastern University, Boston, MA, USA*.

- Fuller, A., and L. Unwin. 2011. "Workplace Learning and the Organization." In *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, edited by M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, and B. N. O'Connor, 46–59. London: SAGE Publications Ltd.
- Gryszkiewicz, L., I. Lykourantzou, and T. Toivonen. 2016. "Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation?" Accessed December 26, 2019. <https://ssrn.com/abstract=2556692>.
- Hillier, Y., and J. Figgis. 2011. "Innovation in VET: Networks and Niggles." *Studies in Continuing Education* 33 (3): 251–271. doi:10.1080/0158037X.2010.547465.
- Høyrup, S. 2010. "Employee-Driven Innovation and Workplace Learning: Basic Concepts, Approaches and Themes." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (2): 143–154. <https://doi.org/10.1177/1024258910364102>.
- Illeris, K. 2002. *The Three Dimensions of Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Illeris, K. 2007. *How We Learn: Learning and Non-Learning in Schools and Beyond*. London: Routledge.
- Jones, C., and J. English. 2004. "A Contemporary Approach to Entrepreneurship Education." *Education and Training* 46 (8/9): 416–423.
- Kieboom, M. 2014. *Lab Matters: Challenging the Practice of Social Innovation Laboratories*. Kennisland: Amsterdam.
- Langer, A., and J. Eurich. 2015. "Innovative Soziale Dienstleistungen in Europa." In *Soziale Versorgung zukunftsfähig gestalten*, edited by B. Wüthrich, J. Amstutz, and A. Fritze, 89–109. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-04073-4\_4.
- Mayring, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Meueler, E. 2010. "Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt." In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, edited by R. Tippelt, and A. von Hippel, 973–987. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mohr, B., O. Döring, and B. Stier. 2004. *Personalentwicklung für Bildungsdienstleister. Kreativität fördern, neue Ideen entwickeln, Märkte erschließen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nandan, M., M. London, and T. Bent-Goodley. 2015. "Social Workers as Social Change Agents: Social Innovation, Social Intrapreneurship, and Social Entrepreneurship." *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance* 39 (1): 38–56. doi:10.1080/23303131.2014.955236.
- Oldenburg, R. 1989. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York: Paragon House.
- Osterwalder, A., and Y. Pigneur. 2010. *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: Wiley.
- Plattner, H., C. Meinel, and U. Weinberg. 2009. *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
- Politis, D. 2005. "The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework." *Entrepreneurship Theory and Practice* 29 (4): 399–424.
- Prange, K. 2009. "Zeit in Zeit. Über das Verhältnis von Unterrichtszeit und gelebter Zeit." In *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*, edited by E. Protner, 43–52. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rickards, T. J. 1994. "Creativity from a Business School Perspective: Past, Present and Future." In *Nurturing and Developing Creativity*, edited by S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firesien, and D. J. Treffinger, 155–176. Norwood, NJ: Ablex.
- Ridder, H. G., and A. M. Baluch. 2019. "Human Resource Management in NPOs. Innovation und Voraussetzung für Innovationsfähigkeit." In *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft. Herausforderungen und Gestaltungserfordernisse*, edited by B. Becher, and I. Hastedt, 97–115. Wiesbaden: Springer VS.
- Ries, E. 2011. *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Publishing Group.
- Rosenow-Gerhard, J., and R. Händel. 2020. "Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation." In *Jahrbuch der*

- Sektion Organisationspädagogik. Organisation über Grenzen*, edited by A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder, and T. Wendt. Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, B., and A. Schröer. 2016. "How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur. Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt Nr. 21." Accessed December 26, 2019. [https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier\\_Nr\\_21.pdf](https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier_Nr_21.pdf).
- Schröer, A. 2016. "Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab." *Diaconia* 7: 159–173.
- Schröer, A., and R. B. Händel. 2020. "Social Intrapreneurship Labs – Organisationspädagogische Grundlegung und empirische Befunde." In *Organisation und Zivilgesellschaft*, edited by A. Schröer, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder, and S. M. Weber, 189–201. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18005-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18005-8_18).
- Schröer, A., and J. Rosenow-Gerhard. 2019. "Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung." *ZfW* 42: 221–233. doi:10.1007/s40955-019-0134-z.
- Schröer, A., and B. Schmitz. 2019. "Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. [Subtitle with projectname]." In *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft. Herausforderungen und Gestaltungserfordernisse*, edited by B. Becher, and I. Hastedt, 143–170. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumpeter, J. 1934. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin: Duncker und Humblot.
- TEPSIE. 2014. *Social Innovation Theory and Research: A Summary of the Findings from TEPSIE. A deliverable of the project: The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme*. Brussels: European Commission DG Research.
- Then, V., and G. Mildenerger. 2017. "Soziale Innovation: Innovation Labs als Innovationskatalysatoren." *Soziologie heute* 3: 14–17.
- Wang, C. L., and H. Chugh. 2014. "Entrepreneurial Learning: Past Research and Future Challenges." *The International Journal of Management Reviews* 16 (1): 24–61.
- Westley, F., and S. Laban. 2015. *Social Innovation Lab Guide*. Accessed December 26, 2019. [https://assets.rockefellerfoundation.org/app/uploads/20150610111553/10\\_SILabGuide-FINAL-1.pdf](https://assets.rockefellerfoundation.org/app/uploads/20150610111553/10_SILabGuide-FINAL-1.pdf).
- Wöhrle, A. 2015. "Die zentrale Ressource Personal ist in Gefahr! Herausforderungen für das Personalmanagement und die Unternehmenspolitik." In *Soziale Versorgung zukunftsfähig gestalten*, edited by B. Wüthrich, J. Amstutz, and A. Fritze, 221–226. Wiesbaden: Springer VS.



## Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?

**von:** Rosenow-Gerhard, Joy

**DOI:** 10.3278/HBV2101W005

Erscheinungsjahr: 2021

Seiten 45 - 56

**Schlagerworte:** Innovationslabor, Personalentwicklung, Weiterbildungsteilnahme, entrepreneurial competence, human resources development, innovation lab, participation in further education, unternehmerische Kompetenz

Im vorliegenden Beitrag wird Material aus einem Innovationslabor daraufhin untersucht, welche Optimierungen vonseiten der Teilnehmenden bzw. deren Vorgesetzten angestrebt werden. Im Laborprozess kreieren die Teilnehmenden, überwiegend Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen, Geschäftsmodelle für soziale Dienstleistungsinnovationen und entwickeln mit diesem Prozess ihre eigenen unternehmerischen Kompetenzen. Ein/e Mitarbeiter\*in, der/die über unternehmerische Fähigkeiten verfügt, kann daher potenziell als Intrapreneur in der Organisation wirksam werden und so langfristig organisationale Lernprozesse anstoßen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Autonomie der Teilnehmenden, worin sich der semi-autonome Lernraum des Labors spiegelt.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



# Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?

JOY ROSENOW-GERHARD

## Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird Material aus einem Innovationslabor daraufhin untersucht, welche Optimierungen vonseiten der Teilnehmenden bzw. deren Vorgesetzten angestrebt werden. Im Laborprozess kreieren die Teilnehmenden, überwiegend Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen, Geschäftsmodelle für soziale Dienstleistungsinnovationen und entwickeln mit diesem Prozess ihre eigenen unternehmerischen Kompetenzen. Ein/e Mitarbeiter\*in, der/die über unternehmerische Fähigkeiten verfügt, kann daher potenziell als Intrapreneur in der Organisation wirksam werden und so langfristig organisationale Lernprozesse anstoßen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Autonomie der Teilnehmenden, worin sich der semi-autonome Lernraum des Labors spiegelt.

**Stichwörter:** Weiterbildungsteilnahme; Innovationslabor; unternehmerische Kompetenz; Personalentwicklung

## Abstract

In this paper, material from an innovation lab is analyzed to determine which optimisations are being sought by the participants or their supervisors. In the lab process, the participants, mainly employees from social economy enterprises, create business models for social service innovations and use this process to develop their own entrepreneurial competence. An employee with entrepreneurial skills can therefore potentially become an intrapreneur in the organisation and thus initiate organisational learning processes. The results show a high degree of autonomy of the participants, reflecting the semi-autonomous learning space of the laboratory.

**Keywords:** participation in further education; innovation lab; entrepreneurial competence; human resources development

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird das erziehungswissenschaftliche Querschnittsthema Optimierung aus zwei Perspektiven adressiert: Die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden, die an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Organisation, welche ihre Mitarbeitenden zu dieser Maßnahme entsendet. Dieser Doppelcharakter von Optimierung zeigt sich auch in der doppelten Zielsetzung des Labors, die einerseits auf Personalentwicklungsebene auf die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen und andererseits auf Organisationsentwicklungsebene auf die Implementierung einer Dienstleistungsinnovation abstellt. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche Optimierung von Teilnehmenden einer Weiterbildung bzw. ihren Vorgesetzten angestrebt wird und wie sich diese (angestrebten) Optimierungen zeigen.

Das zugrundeliegende Material stammt aus einem Forschungsprojekt zu einem Innovationslabor, das von mehreren sozialwirtschaftlichen Unternehmen gemeinsam betrieben wird. Im Laborprozess kreieren die Teilnehmenden, überwiegend Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen („entsendende Organisation“), Geschäftsmodelle für soziale Dienstleistungsinnovationen und entwickeln mit diesem Prozess ihre eigenen unternehmerischen Kompetenzen. Langfristig werden mit der gesteigerten unternehmerischen Kompetenz sowie den entwickelten Produkten (überwiegend Dienstleistungsinnovationen) organisationale Veränderungen angestrebt, die sich als organisationales Lernen theoretisch fassen lassen.

Im Folgenden stelle ich die theoretische Perspektive vor (2), die dem Labor zugrunde liegt (2), bevor ich das Material des Forschungsprojekts sowie das methodische Vorgehen der hier vorliegenden Analyse erläutere (3). Nach der Darstellung der Ergebnisse (4) werden diese in den Diskurs der Erwachsenenbildung (5) eingebunden.

## 2 Unternehmerische Kompetenzen im Innovationslabor entwickeln

Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Untersuchung gründet sich auf verschiedene Säulen, die im Folgenden kurz umrissen werden.

Im Labor sollen die Teilnehmenden ihre unternehmerischen Kompetenzen entwickeln, die ich entlang des EU-Kompetenzrahmens EntreComp wie folgt verstehe: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social“ (Bacigalupo et al. 2016, S. 10). Neben Aspekten wie dem Verständnis für wirtschaftliche und finanzielle Konzepte oder der sozialen Dimension der Durchsetzungsfähigkeit beinhaltet unternehmerische Kompetenz dabei außerdem u. a. Aspekte der Kommunikation und Darstellung von Ideen, Begeisterungsfähigkeit und Ressourcenakquise sowie Kreativität und Vorstellungskraft. Die unternehmerischen Kompeten-

zen werden im untersuchten Labor jeweils an einem eigenen Projekt aus dem beruflichen Alltag entwickelt (vgl. Schröder & Rosenow-Gerhard 2019). Als Produkt wird ein Geschäftsmodell zu einer Dienstleistungsinnovation am Ende des Labors angestrebt.

Dieser Beitrag basiert auf einer theoretischen Auffassung, die individuelles und organisationales Lernen miteinander verknüpft und in seiner Wechselseitigkeit verankert. Dabei verfestigen sich Wissensbestände der individuellen Person über die Ebene der Gruppe bis hin zur Ebene der Organisation: „It is the individuals, and the social processes and group dynamics through which they interact, that may facilitate or inhibit organizational learning“ (Crossan et al. 1999, S. 534).

Um (soziale) Innovationen im Kontext sozialwirtschaftlicher Organisationen zu fördern, haben sich zunehmend Innovationslabore als Instrument bewährt (vgl. Schröder 2016; Then/Mildenberger 2017; Schröder/Schmitz 2019). Im Folgenden betrachte ich ein Innovationslabor als „a semi-autonomous organisation that engages diverse participants – on a long term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges“ (Gryszekiewicz et al. 2016, S. 16). Die (Un-)Abhängigkeit dieses „Lernraums“ als eines „dritten Ortes“ ist bereits in anderen Untersuchungen ausgeführt worden (vgl. Schröder/Rosenow-Gerhard 2019; Rosenow-Gerhard/Händel i. E.).

Berücksichtigt man, dass in den letzten Jahren grundsätzlich vielmehr die Kompetenz (d. h. die Person mit ihren Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten) und weniger ihr Beruf im Vordergrund steht (vgl. Lerch 2020 im Rückgriff auf Bahl 2009), interessiert aus Erwachsenenbildungsperspektive u. a., welche Optimierungsbestrebungen an Mitarbeitende gerichtet werden. Die Subjektivierung von Erwerbsarbeit, also das stärkere Ineinandergreifen von Subjekt und Arbeit, wird als eine zentrale Umgangsform angeführt, mit den zahlreichen Veränderungen von Arbeit und Erwerbsleben umzugehen (z. B. Entgrenzung; vgl. ebd.). Sie zeigt sich auch in der vorliegenden Analyse in zwei Perspektiven: Unternehmen müssen aufgrund der veränderten Marktlage weitere Ressourcen der Mitarbeitenden erschließen (z. B. bislang nicht berücksichtigte Potenziale, die durch Projektarbeit sichtbar werden). Andererseits möchten sich jedoch Mitarbeitende auch stärker einbringen und mit dem Ergebnis der Arbeit verwirklichen und verfolgen neben ihren eigenen Interessen auch unternehmerische Ziele (vgl. ebd., S. 36). Die Figur des Intrapreneurs, also des/r Unternehmers\*in im Unternehmen, soll quasiautonome Spielräume schaffen, um Kreativität und Innovation im Kontext der Optimierung der Organisation hervorzubringen und nutzbar zu machen. Ein/e Mitarbeiter\*in, der/die über unternehmerische Fähigkeiten verfügt, kann daher potenziell als Intrapreneur in der Organisation wirksam werden und so langfristig organisationale Lernprozesse anstoßen und umsetzen (vgl. Crossan et al. 1999).

Optimierung als zentrale Signatur der Gegenwart ist in pädagogischer Hinsicht zwar vielfältig, jedoch nicht ausreichend thematisiert worden. Ein Beispiel ist die jüngst in Erwachsenenbildungsperspektive eher kritische Betrachtung im Zusammenhang mit der Selbstoptimierung (vgl. z. B. Felden 2020). Die vorliegende Unter-

suchung speist sich also auch aus diesem Mangel an Empirie an der Schnittstelle von Personal- und Organisationsentwicklung.

### **3 Material und methodisches Vorgehen**

#### **3.1 Das zugrunde liegende Forschungsprojekt und die vorliegende Untersuchung**

Das Innovationslabor wird als Inkubator für Ideen und Lösungen in der Sozialwirtschaft von mehreren sozialwirtschaftlichen Unternehmen gemeinsam betrieben und zielt langfristig auf soziale Innovationen auf gesellschaftlicher Ebene ab. An dem beforschten Weiterbildungsangebot (im Folgenden: „Labor“) nahmen insgesamt 25 Teilnehmende („TN“) teil, die von einem Moderator und einer Moderatorin durch den Prozess begleitet wurden. Im Rahmen von zwei zweitägigen und vier eintägigen Workshops, die über einen Zeitraum von acht Monaten stattfanden, lernten sie, von externen Professionellen begleitet, Methoden aus den Bereichen „Design Thinking“ (Plattner et al. 2009), „Business Modell Generation“ (Osterwalder & Pigneur 2010) und Storytelling kennen und erhielten die Möglichkeit, diese sofort auf ihr eigenes Projekt anzuwenden. Jeder Workshoptag enthielt demnach Vortragsphasen und vorstrukturierte Arbeitsphasen mit enger zeitlicher Taktung, zu denen die TN jederzeit Beratung der Professionellen oder auch Moderator\*innen in Anspruch nehmen konnten. Zum ersten, dritten und sechsten Workshop waren darüber hinaus die jeweiligen Vorgesetzten, Experten und Expertinnen sowie die interessierte Öffentlichkeit eingeladen, um die Teams in ihrem jeweiligen Stand zu unterstützen und Feedback zu geben. Die TN behandelten überwiegend in Zweierteams ein (soziales) Problem, das sie entweder selbst im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit entdeckt hatten oder ihnen von ihrer/m Vorgesetzten als Auftrag mit ins Labor gegeben wurde. Zielsetzung des Laborprozesses ist zum einen die Entwicklung einer Lösung durch die TN für dieses (soziale) Problem, bei der es sich überwiegend um eine soziale Dienstleistung handelt, sowie die Erarbeitung eines Geschäftsmodells für die potenzielle Integration in das jeweilige Unternehmen (Organisationsentwicklungsebene). Zum anderen haben die TN anhand dieses Prozesses die Möglichkeit, ihre unternehmerischen Kompetenzen zu entwickeln (Personalentwicklungsebene).

#### **3.2 Das methodische Vorgehen**

Im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsprozesses kamen verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Einsatz, die insbesondere auf die Frage nach der Unterstützung unternehmerischer Lernprozesse abzielten. Für die vorliegende Studie habe ich Datenmaterial der leitfadengestützten Interviews zu zwei Zeitpunkten mit zwölf TN (20 Interviews, durchschnittlich 53,2 Min.) und den dazugehörigen fünf Vorgesetzten (neun Interviews, durchschnittlich 22,3 Min.) verwendet. Ich habe nur die Teams in die Analyse einbezogen, deren Vorgesetzte mindestens eines der beiden Interviews ermöglicht haben, sodass sich ein Sample von fünf Teams (zwei-

bzw. fünfköpfig) ergab. Nach der einfachen Inhaltstranskription wurden die Interviewdaten im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsprojekts mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) aufbereitet. Für die vorliegende Analyse kamen aus diesem Korpus all jene Kategorien infrage, die einen Zusammenhang zur hier vorliegenden Fragestellung (siehe Kap. 1) aufwiesen.<sup>1</sup> In die vorliegende Analyse flossen daher die folgenden deduktiven Codes aus dem zugrunde liegenden Forschungsprojekt mit evaluativem Charakter ein:

- Erwartungen TN und Vorgesetzte (t1)
- Erfolg (t1 und t2)
- Auswirkungen auf die Organisation – erwartet (t1 und t2)
- Auswirkungen auf die Organisation – tatsächlich (t1 und t2)
- Wissenszuwachs TN (t2)
- Anwendung TN (t2)

Für die jeweiligen Frageperspektiven wurde das paraphrasierte, generalisierte und reduzierte Material auf Fallebene differenziert nach Akteursgruppe und Zeitpunkt wie folgt untersucht:

### **1. Wer soll optimiert werden?**

In diesem Auswertungsschritt wurde analysiert, wer oder was im Fokus der Optimierung steht, z. B. Person, Organisation oder Projekt. Hier interessierte, welche Ebene der Veränderung angestrebt wird.

### **2. Wie soll optimiert werden?**

Im Zuge des zweiten Schritts wurden die entsprechenden Codierungen erneut induktiv strukturiert im Hinblick darauf, auf welche Art und Weise sich etwas verändern soll, z. B. mit der Erweiterung von Wissensbeständen oder der Veränderung organisationaler Strukturen.

### **3. Inwiefern ist die adressierte Ebene und Form der Optimierung erreicht worden?**

In diesem Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse in Beziehung gesetzt zu den Ergebnissen des zugrunde liegenden Forschungsprojekts, z. B. die Bewertung der Lösungsidee zu Laborende.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse einer *quantitativen Fragebogenerhebung* im vierten Auswertungsschritt in die vorliegende Untersuchung einbezogen. Es handelt sich um eine eigens entwickelte deutsche Variante des EntreComp, dem europäischen Referenzrahmen für unternehmerische Kompetenz (vgl. Bacigalupo et al. 2016). Im vorliegenden Projekt wurden in Form eines Selbsteinschätzungsbogens für die TN 17 Items, die eine Bandbreite unternehmerischer Kompetenzen in jeweils vier Stufen abbilden, zu zwei Zeitpunkten abgefragt. Der Bogen wurde im Rahmen des ersten

---

<sup>1</sup> Die weiteren Fragen bzw. Kategorien des zugrunde liegenden Forschungsprojekts bezogen sich eher auf das Labor an sich, beispielsweise im Rahmen der Methodenevaluation.

Workshops und nach dem letzten Workshop von den TN ausgefüllt und umfasste z. B. die Themenbereiche „Bedarfe aufdecken“, „Auf die Herausforderung konzentrieren“ oder „Mit Unsicherheit und Unklarheit umgehen“. Für die vorliegende Analyse waren die Datensatzpaare (vorher und nachher) von neun Personen des o. g. Samples verwendbar.

## 4 Ergebnisse: Welche Ebenen und Formen der Optimierung zeigen sich?

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse der Analyse in ihren jeweiligen Frageperspektiven vor.

### 4.1 Frage 1: Wer soll optimiert werden?

Eine TN berichtet als persönliche Motivation für die Teilnahme am Labor von ihrem „Eigennutzen“ und beschreibt

„Also erstens mal auch mich selbst weiterzubringen. Also nicht nur eine Idee zu haben und anderen dazu zu helfen, sondern ich habe jetzt auch schon nach den ersten Workshops gemerkt, dass das mir auch in anderen Themen viel bringt.“ (TN1, t1)

Auf Nachfrage nach diesen „anderen Themen“ berichtet sie von verschiedenen potenziellen Anwendungsfeldern innerhalb der Organisation, wie beispielsweise einer Lösung für beengte Räumlichkeiten oder dem Problem der schwindenden Zahl von Ehrenamtlichen.

Am Beispiel eines Vorgesetzten wird deutlich, dass er mit der Teilnahme seiner Mitarbeitenden die Ebene der Organisation in den Fokus stellt:

„Ja. Schön wäre natürlich, wenn da ein Wissen entsteht bei TN5, und auch bei TN6, welches dann auf andere Projekte ja, transferiert werden kann. Wenn es um Transfer dann geht, dass so ein generelles (.) ja, Organisationswissen da entsteht, das wäre eine tolle Sache. Und so habe ich das bis jetzt auch verstanden.“ (A4, t1)

Dieser Vorgesetzte adressiert hier den Wissenszuwachs der beiden TN, über welchen auch die Wissensbestände der Organisation angereichert werden sollen. Deutlich wird hier auch, dass die potenzielle Ermöglichung dessen bereits so angekündigt wurde. In zwei einzelnen Fällen steht auch das Produkt im Fokus, hat jedoch dann eine direkte Verbindung zur Organisation als dahinterliegendem Zweck.

Unabhängig von der Akteursgruppe TN/Vorgesetzte zeigen sich im Material zwei Ebenen: Entweder steht der/die TN (Person) oder die entsendende Organisation verstärkt im Fokus. Sowohl TN als auch Vorgesetzte adressieren beide Ebenen. Innerhalb der Teams adressieren TN und Vorgesetzte die gleichen Ebenen.

## 4.2 Frage 2: Wie soll optimiert werden?

Betrachtet man die Aussagen daraufhin, auf welche Art und Weise optimiert werden soll, werden aktteursgruppenübergreifend drei Perspektiven sichtbar: 1. über neues Wissen, das erworben wird, 2. über ein neues Produkt, in das hohe Erwartungen gesetzt wird, und 3. über verändertes Handeln.

Als Beispiel kann erneut das zweite Zitat unter Frage 1 angeführt werden: Der zitierte Vorgesetzte führt den Wissenszuwachs der TN als „Ort“ der Optimierung an. Ein anderer Vorgesetzter dagegen adressiert die Optimierung auf organisationaler Ebene über das zu entwickelnde Produkt, wenn er sagt

„Und die Erwartung ist tatsächlich auch eine Dienstleistung oder ein Produkt. Also unseren Internetauftritt am Ende, so wird es wahrscheinlich sein, so zu verbessern, dass nicht bloß Informationen im größeren Umfang zur Verfügung stehen, sondern vielleicht ja auch ein Geschäftsmodell entwickeln, wie wir dann tatsächlich auch also Umsatz machen, dadurch, dass wir Leute über Informationen zu bestimmten Dienstleistungen dann in unseren Konzern lotsen. Also konkret auch durch die Idee, die wird nicht in der Schublade verschwinden, ja, über das Projekt dann auch Umsatz zu generieren.“ (A5, t1)

Dieser Vorgesetzte benennt die angestrebten organisationalen Veränderungen durch das Produkt und unterstreicht die feste Absicht der Umsetzung.

Am Beispiel der folgenden Aussage einer TN wird deutlich, dass „anders Handeln“ den dritten Aspekt darstellt, über den die Organisation optimiert werden soll:

„Also, im Prinzip schon so ein bisschen so grundsätzlich die Methode zu haben, (...) dass wir natürlich in der Lage sind vielleicht hinterher einfacher Geschäftsmodelle zu entwickeln. Weil ich denke, das wird ein Thema sein, das wird uns die nächsten Jahre begleiten, dass wir immer wieder innovativ sein müssen, (.) bestehende Dienstleistungen weiterzuentwickeln oder eben auch neue Dienstleistungen zu entwickeln (...) Und da hoffe ich, dass wir über die Methode, die wir jetzt lernen im [Labor], dass uns die auch helfen im Alltag das ein oder andere (...) anders anzuschauen.“ (TN7, t1)

Die TN beschreibt die potenziellen Auswirkungen der erlernten Methoden auch über die Arbeit im Labor hinaus. Sie möchte ganz konkret Dienstleistungen innovativ gestalten und im Arbeitsalltag anders agieren können.

## 4.3 Frage 3: Inwiefern ist die adressierte Ebene und Form der Optimierung erreicht worden?

*Adressierte Ebene der Person:* In den Interviews gaben die TN an, dass sie viel gelernt hätten und teilweise bereits während der Laufzeit außerhalb des Labors die Methoden, wie z. B. Bedarfsermittlung/design thinking, pitching oder Storytelling, für andere Bereiche ihres (Berufs-)Alltags verwendet hätten. Dies geschah sowohl im Zusammenhang mit Projektentwicklungen als auch darüber hinaus. Dabei hat sowohl die Verwendung der Materialien und die Anwendung von Wissen und Methoden als auch eine vermittelte Ebene der unternehmerischen Haltung nach eigenen Angaben Eingang in den Berufsalltag vieler gefunden. Diese Ergebnisse werden durch die Auswertung der quantitativen Erhebung unterstrichen: Alle TN haben zu Beginn und

Ende des Labors einen Selbsteinschätzungsbogen (siehe 3.2) ausgefüllt und ihre unternehmerischen Kompetenzen eingeschätzt. Durchschnittlich stiegen die Werte der TN um rund 7 von möglichen 67 Punkten (bei einer durchschnittlichen Veränderung von 10,53 % vorher/nachher) an (siehe Tab. 1). Dieser Wert passt zu den von den TN in den Interviews beschriebenen Lernergebnissen und Anwendungsgebieten des neu erworbenen Wissens.

**Tabelle 1:** Quantitative Ergebnisse der Messung unternehmerischer Kompetenz

TN	Vorher Pkt.	Vorher %	Nachher Pkt.	Nachher %	Differenz Pkt.	Differenz %	Nachher Pkt.
1	44	65,67	53	79,10	9	13,43	1
2	44	65,67	59	88,05	15	22,38	2
5	31	46,26	53	79,10	22	32,83	5
7	34	50,74	46	68,65	12	17,91	7
8	50	74,62	40,5	60,44	-9,5	-14,11	8
11	52	77,61	50	74,62	-2	-2,98	11
12	43	64,17	51	76,11	8	11,94	12
19	64	95,52	59	88,05	-5	-7,46	19
21	31	46,26	45	67,16	14	20,89	21
M	43,67 Pkt.	65,16 %	50,72 Pkt.	75,69 %	7,05 Pkt.	10,53 %	M

Betrachtet man die Werte auf TN-Ebene, wird deutlich, dass die Werte bei sechs von neun Personen gestiegen sind und sich drei Personen nach dem Labor weniger kompetent einschätzten als zu Beginn. Eine mögliche Interpretation vor dem Hintergrund der in den Interviews skizzierten Lernergebnisse liegt darin, dass im Laufe des Labors eine verstärkte Auseinandersetzung mit den eigenen unternehmerischen Kompetenzen stattgefunden hat, sodass die Eigenbewertung zum Ende des Labors kritischer ausfällt als zuvor.

Ein typisches Beispiel für die *adressierte Ebene der Organisation* stellt folgende Aussage dar, in der ein Vorgesetzter die Integration der entwickelten und ausgearbeiteten Projektidee beschreibt:

„... dass wir tatsächlich mit dem (...) Thema, das wir dort inhaltlich hin entwickelt haben, jetzt tatsächlich auch in die Erprobung gehen. (...) Das heißt, das bleibt nicht irgendwie eine kreative Idee von irgendjemand. Sondern das, was dort inhaltlich konzipiert wurde, dieses Geschäftsmodell, (...) das geht jetzt in die Erprobungsphase in einem zunächst etwas kleineren Standort und ein zweiter Standort ist schon konkret im Visier. Da würde sogar das gesamte Konzept auch in Realisierung kommen können“ (A3, t2).

Die adressierte Ausarbeitung hat demnach stattgefunden und zum Ende des Laborprozesses ist ein Geschäftsmodell entwickelt worden, das nun auch in die erprobende Umsetzung geht. Die Erwartungen und die Art und Weise, wie Vorgesetzte und TN für sich das Labor nutzen wollten, hat sich nicht verändert.

Zugespitzt zeigen die Ergebnisse, dass sich die adressierten Optimierungsebenen und Formen im zeitlichen Verlauf ähnlich darstellen. Haben TN und Vorgesetzte beispielsweise den Kompetenzerwerb auf Ebene der TN in den Fokus gestellt, konnten sie diesen auch unabhängig vom Produktergebnis entwickeln. Haben TN und Vorgesetzte im Kontrast dazu die Produktentwicklung einer spezifischen Dienstleistung als Ziel ausgemacht, sind auch sie in ihrer Zielerreichung unterstützt worden. Der Laborprozess hat diese nicht vorgegeben. Auch im Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte zeigt sich, dass die Prioritäten bei Vorgesetzten und TN nahezu gleich geblieben sind. Die Autonomie der Teams konnte somit gewahrt bleiben. Die Teams wurden (anhand der vorliegenden Ergebnisse) von den Moderator\*innen im Hinblick auf ihre individuelle Zielerreichung unterstützt. Der Laborprozess hat dabei gewissermaßen nicht irritiert.

## 5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, welche Optimierungen von TN einer Weiterbildung bzw. ihren Vorgesetzten angestrebt werden und wie sich diese zeigen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass von TN und Vorgesetzten beide Ebenen, Person und Organisation, als Optimierungsbestrebungen adressiert werden. Dabei fiel auf, dass die angestrebte Ebene und Form zeitlich nicht variierten. Damit kann festgehalten werden, dass die Autonomie der TN und ihrer Vorgesetzten hoch war.

Interessant sind die in Kap. 4 dargestellten Ergebnisse, da sich hier der semi-autonome Charakter des Innovationslabors (siehe Kap. 2) spiegelt – und zwar in mehrfacher Hinsicht: Nicht nur das Labor kann als semi-autonome Organisation bzw. semi-autonomer Lernraum betrachtet werden, der in seiner Abhängigkeit zwischen organisationaler Abgrenzung und Öffnung positioniert wird (vgl. Rosenow-Gerhard & Händel i. E.). Denn auch die TN sind semi-autonom, wenn sie sich im Labor die Lehrinhalte zu eigen machen (können). Die Lernautonomie der TN bleibt unabhängig von der Optimierungsebene (in unterschiedlicher Intensität) gewahrt. Als Mitarbeitende entwickeln sie eine spezifische Lösung für ihre Organisation. Da die TN von ihren Vorgesetzten entsendet wurden, handelt es sich hier gewissermaßen um semi-autonome Lernende mit einer verordneten Autonomie. Hier scheint die Figur des Intrapreneurs wieder auf, der als Unternehmer\*in im Unternehmen einen semi-autonomen Handlungsspielraum zugewiesen bekommt (siehe Kap. 2).

Kritisch zu betrachten bleibt damit die Abhängigkeit der TN, die mit einer konkreten Aufgabe in die Weiterbildung entsendet bzw. geschickt werden. Nicht alle TN waren auf eigenen Wunsch im Labor. In einigen Fällen erfolgte die Teilnahme auch aufgrund der Optimierungsbedarfszuschreibung des/der Vorgesetzten. Während

der/die TN aus Erwachsenenbildungsperspektive als autonom und produktiv handelndes Subjekt betrachtet werden könnte, gerät er/sie im Kontext der vorliegenden betrieblichen Weiterbildung einerseits als Träger\*in von Kreativitätspotenzial mit Entwicklungsbedarf und andererseits als Intrapreneur\*in mit konkretem Auftrag in das Blickfeld der Untersuchung. Jedoch ermöglicht das Labor als Zwischenraum der Vermittlung und Aneignung, als semi-autonomer Lernraum, den TN einen hohen Grad an Selbstorganisation. Ein (selbstorganisations-)kompetentes Lernendes (wobei es sich um Individuum und Organisation gleichermaßen handeln kann) „ist in der Lage, mit der inneren Komplexität und Intransparenz der eigenen Vollzüge so umzugehen, dass sie zu einer produktiven, d. h. anschlussfähigen Veränderung führen“ (Manhart et al. 2002, S. 348). Auf individueller Ebene schätzten sich die TN zum Ende des Labors unternehmerisch kompetenter ein als zu Beginn. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem unternehmerischen Denken und Handeln hat stattgefunden (siehe Frage 3). Aus lerntheoretischer Perspektive wäre nun interessant, inwiefern diese Lernergebnisse auf der Ebene des Individuums verbleiben oder der Weg zum organisationalen Lernen als gemeinsames Sinnverstehen beschränkt wird. Mit Crossan et al. (vgl. 1999) interessiert, wie die individuellen Wissensbestände auf Ebene der Gruppe interpretiert werden, um dann auf Ebene der Organisation integriert und institutionalisiert zu werden. U. a. aufgrund der geringen zeitlichen Distanz ist bei den Projekten im vorliegenden Material noch keine abgeschlossene Institutionalisierung messbar. Die Potenziale dafür sind jedoch erkennbar und werden von TN und Vorgesetzten artikuliert (siehe Kap. 4.3). Hier kann weitere Detailforschung anschließen und die Anschlussfähigkeit der Veränderungen bewerten. Insbesondere aus Lernperspektive wäre interessant, wie die Optimierung auf Mitarbeitenden-Ebene sich auf das Lernen im Rahmen der Gruppe und den Umgang mit Wissensbeständen in der jeweiligen Organisation auswirken könnten.

Es bleibt schließlich kritisch anzumerken, inwiefern die projektförmigen Optimierungsbestrebungen über ein „Dilettieren“ (Lerch 2020) hinausgehen, was sich u. a. daraus ergibt, dass Akteur\*innen heute kaum noch Zeit haben, mit den immer neuen Arbeitsanforderungen umzugehen (vgl. ebd., S. 49). Gleichzeitig kann potenziell die Haltung zum Dilettantismus eine gewisse „Widerständigkeit gegenüber der vollständigen ökonomischen Vereinnahmung des Subjektes“ (ebd., S. 45) darstellen und unterstützen. Um Subjekten die Möglichkeit zu geben, nicht permanent im „Strudel der Optimierung verhaftet“ zu sein (ebd., S. 37), muss das Labor als Lernraum also immer auch Reflexionsräume für das eigene Selbst beinhalten.

## Literatur

- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. DOI:10.2791/593884.

- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Felden, H. v. (Hrsg.) (2020). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gryszkiewicz, L., Lykourantzou, I. & Toivonen, T. (2016, 8. April). *Innovation Labs. Leveraging Openness for Radical Innovation?*. ssrn. <https://ssrn.com/abstract=2556692>
- Lerch, S. (2020). Dilettieren als notwendige Handlungsform in Zeiten zunehmender Optimierung. In H. v. Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 33–47). Wiesbaden: Springer VS.
- Manhart, S., Wendt, T. & Schröer, A. (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 339–353). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). *Business Modell Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: Wiley.
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Rosenow-Gerhard, J. & Händel, R. (i. E.). Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, A. (2016). Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab. *Diaconia*, 16(7), 159–173.
- Schröer, A. & Rosenow-Gerhard, J. (2019). Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0134-z>
- Schröer, A. & Schmitz, B. (2019). Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum (LaDU). In B. Becher & I. Hastedt (Hrsg.), *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 143–170). Wiesbaden: Springer Nature.
- Then, V. & Mildnerberger, G. (2019). Soziale Innovation: Innovation Labs als Innovationskatalysatoren. *Soziologie heute*, 11(7), 14–17.

## Autorin

Joy Rosenow-Gerhard, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Trier, Fachbereich I, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abteilung Organisationspädagogik.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th of November 2020.*

Joy Rosenow-Gerhard und Richard B. Händel

## **„Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation“**

Mit freundlicher Genehmigung von Springer Nature.

### **1. Einleitung**

Organisationen in der Sozialwirtschaft sind aktuell aufgrund steigender Komplexitäten, gesetzlicher und finanzieller Umbrüche und ihrer sektorialen Hybridität unter großem Druck sich zu verändern und Innovationen zu generieren (Becher und Hastedt 2019). Eine Möglichkeit Innovationen anzustoßen sind Innovationslabore, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben und als potentieller Faktor für ein aktives Gestalten organisationaler Zukünfte und sozialer Innovationen gesehen werden (Schröder und Schmitz 2019). Der vorliegende empirische Beitrag greift auf Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu einem solchen Innovationslabor zurück. Die Initiator/innen des beforschten Labors verfolgen damit (1) das Ziel der Förderung von Social Intrapreneurship durch (2) die Unterstützung von unternehmerischen Lernprozessen (Entrepreneurial Learning) bei den Teilnehmenden (TN), die als Social Intrapreneurs adressiert werden. Das Labor als Lern- und Entwicklungsraum für die TN ist dabei gleichermaßen begrenzt und entgrenzt angelegt. Unsere zentrale Frage für den vorliegenden Beitrag lautet, welche Auswirkungen sich aufgrund dieser speziellen Konzeption (Be- und Entgrenzung) im Hinblick auf die Ziele Social Intrapreneurship und Entrepreneurial Learning ergeben. Wir argumentieren, dass die TN zwar unternehmerische Lernprozesse durchlaufen, Social Intrapreneurship (Schmitz und Schröder 2016) aber wesentlich von ihrer organisationalen Einbindung und Unterstützung abhängt. Die Argumentation wird durch die Kontrastierung zweier Teams illustriert. Aus organisationspädagogischer Perspektive sind die Ergebnisse besonders relevant, um die Voraussetzungen für Social Intrapreneurship als Ziel des Labors zu analysieren und im Hinblick auf die Forschungsperspektive Impulse für organisationale Lernprozesse herauszustellen. Auf Basis der empirischen Daten legen wir eine differenzierte Weiterentwicklung der grafischen Darstellung von Social Intrapreneurship von Schröder und Händel (2020) vor.

Nach der begrifflichen Bestimmung und Darstellung unserer Heuristik des be- und entgrenzten Laborraumes (Kap. 2) stellen wir unser Forschungsprojekt mit den Ebenen Laborprozess und Forschungsprozess vor (Kap. 3), bevor wir die empirischen Ergebnisse auf individueller und organisationaler Ebene (Kap. 4) ausarbeiten. Nach der Diskussion und Einordnung (Kap. 5)

schließen wir mit dem Vorschlag einer neuen grafischen Darstellung für Social Intrapreneurship (Kap. 6).

## **2. Innovationslabore als begrenzte und entgrenzte Mittel der Förderung sozialer Innovationen**

### **2.1 Warum braucht es Innovationslabore?**

Sozialwirtschaftliche Organisationen, also im weiteren Sinne soziale Dienstleistungsunternehmen im Dritten Sektor, stehen heute unter einem hohen Veränderungs- und Innovationsdruck: Veränderungen der rechtlichen und finanziellen Steuerung, selbständig agierende Leistungsanbieter, die Ausweitung von Markt und Wettbewerb, Verflechtung mit anderen Unternehmen bzw. Wirtschaftsbereichen (Becher und Hastedt 2019) sind nur einige Herausforderungen, die sich u. a. aus der Lage hybrider Steuerungslogiken ergeben (Schröder und Händel 2020; Rosenow und Schröder 2017). Soziale Innovationen sind nötig, um den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu begegnen.

Als **Soziale Innovation** werden neue Produkte, soziale Dienstleistungen oder neue Kombinationen sozialer Praktiken bezeichnet, die darauf abzielen, neu entstandene oder bisher vernachlässigte gesellschaftliche Bedarfe mit einer gewissen Dringlichkeit zu decken (Then und Mildnerberger 2017). Dabei müssen Innovationen nicht absolut, sondern können auch relativ neu sein, z. B. in Bezug auf neue Handlungsmuster. Nach Christensen (1997) werden inkrementelle (evolutionäre) Innovationen von disruptiven (schneller, radikaler, marktverändernder) unterschieden.

**Innovationslabore als Instrument** zur Förderung von (sozialen) Innovationen haben zunehmend auch im Kontext sozialwirtschaftlicher Organisationen bewährte Anwendung gefunden (Schröder und Schmitz 2019; Then und Mildnerberger 2017; Schröder 2016). Im Folgenden betrachten wir ein Innovationslabor als *„a semi-autonomous organisation that engages diverse participants – on a long term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges“* (Gryszekiewicz et al. 2016, S. 16). Diese Labore können langfristig u. a. auf die Förderung sozialer Innovationen in der Sozialwirtschaft abzielen.

Die TN werden **als Intrapreneure** verstanden, die als Unternehmer/innen in bestehenden Organisationen tätig sind. Deren unternehmerisches Handeln zeigt sich an der Entwicklung und Durchsetzung neuer Produkte, Dienstleistungen oder Prozesse in der Herkunftsorganisation.

Ein Intrapreneur ist jemand mit „*focus on innovation and creativity that transform the way organizations do business and create social solutions*“ (Nandan et al. 2015, S. 39). Schröer und Schmitz beschreiben in ihrem Framework Social Intrapreneurship (2016) Intrapreneure als Akteure, die sich durch folgende Kriterien auszeichnen: “*Social Mission Orientation, Business Acumen, Striving for the New, Vibrant Character, People Relations, Knowledge Relations, Organizational Commitment, Outsider-insider Perspective*” (2016, S. 14). Auf Basis einer umfangreichen Literatursichtung in den Diskursen um Social Innovation, Social Entrepreneurship und Corporate Social Entrepreneurship legen sie nahe, dass es wesentlich Persönlichkeitsmerkmale der Intrapreneure sind, die **Intrapreneurship** auf organisationaler Ebene ermöglichen – teilweise auch gegen den Widerstand der Organisation (Schmitz und Schröer 2016). Auch Becher und Hastedt (2019) betonen das benötigte Durchhaltevermögen und Vorgehen gegen Widerstände bei der Entwicklung und Implementierung von Innovationsprojekten. Social Intrapreneurship beinhaltet gleichermaßen individuelle (z. B. unternehmerische Kompetenzen der Intrapreneure; Bacigalupo et al. 2016) und organisationale (z. B. Institutionalisierung der Laborergebnisse) Aspekte.

## 2.2 Innovationslabore als entgrenzt und begrenzt angelegte Räume

Im Folgenden stellen wir die Heuristik des entgrenzten und begrenzten Laborraums vor, die für unsere nachfolgende Untersuchung (Kap. 4) dient.

Den **Raum des Labors** verstehen wir mit Löw (2001) als ‘relationale (An-)Ordnung von Menschen und sozialen Gütern’ (Spacing), der von Menschen durch kontinuierliche Platzierung und Verknüpfung konstituiert und auf symbolischer Ebene durch die integrativen Interpretationsleistungen von Menschen ‘synthetisiert’ wird. Aus relationaler Sicht konstituiert sich das Labor beispielsweise über Differenzsetzung zum Arbeitsalltag der TN (Schröer und Rosenow 2019). Das Labor ist als **begrenzter** Raum für die TN erfahrbar, z. B. durch Moderation, Teamarbeit und zeitliche Taktung (ebd.).

Gleichzeitig ist das Labor jedoch im Sinne eines **pädagogischen Raumes** (Göhlich 1993) **entgrenzt** angelegt. Den TN wird das Erlernen und Anwenden konkreter Methoden ermöglicht, was sie in ihren Teams und im Rahmen der Laborgruppe üben und auf den Einsatz in den entsendenden Organisationen abzielt. Damit liegt dem vorliegenden Beitrag ein wechselseitiges Verständnis von individuellem und organisationalem Lernen zugrunde, wie es von Dutta und Crossan (2005) beschrieben wird. Es stellt sich also auch die Frage, inwiefern das Gelernte auf die Workshops beschränkt bleibt oder darüber hinaus in der Organisation wirksam wird (hier

im Sinne von Social Intrapreneurship). Da an verschiedenen Stellen die Interessen der Organisation in das Laborgeschehen hineinreichen, ist das Labor nie vollständig abgegrenzt von der entsendenden Organisation. Aus Personalentwicklungsperspektive kann die „*doppelte Zweckstruktur*“ (Arnold und Bloh 2003, S. 10) als immanent gesehen werden. Die Konvergenz pädagogischer und ökonomischer Prinzipien fordert daher ein durchdachtes Ineinandergreifen individueller und organisationaler Lernprozesse.

Auch im Hinblick auf die Förderung von Innovationen ist das Labor auf der einen Seite **entgrenzt**: Mit dem Ansatz der *Open Innovation* (Chesbrough 2003) ist das Labor als offenes Innovations-Ökosystem angelegt, bei dem im besten Falle eine große Bandbreite an diversen Perspektiven zusammenkommen. Durch die Einbindung unterschiedlicher Professionen, Geschlechter, Alter, Erfahrungswissen sowie organisationsinterner und -externer Perspektiven wird das Ziel einer möglichst breiten Ideenvielfalt verfolgt, um das Innovationspotential zu vergrößern. Vor dem Hintergrund der Implementierung der entwickelten Lösungsideen muss die Organisation in vielfältiger Weise eingebunden werden, um potentielle Widerstände und Abstoßungsreaktionen zu vermeiden oder zumindest so gering wie möglich zu halten (Schmitz und Schröder 2016).

Auf der anderen Seite ist das Labor jedoch auch **begrenzt**, denn um Innovationen zu entwickeln braucht es u. a. einen geschützten 'physischen' Ort, wo das Labor gewissermaßen seine **Schonraumfunktion** entfalten kann, um kreativ arbeiten, Ideen überprüfen und verwerfen zu können. Diese schützende Funktion tritt dabei sowohl für die Mitarbeitenden, bzw. die Idee, als auch die Organisation selbst in Kraft, denn auch die Organisation muss vor einer unausgereiften Idee geschützt werden. Aus den Diskursen um Third Place sowie früheren Untersuchungen ist bekannt, wie wichtig die Differenz zum Alltag und der ‚andere Ort‘ ist (Oldenburg 1999; Schröder und Rosenow 2019).

Das Labor entsteht daher in der Ambivalenz von Abgrenzung und Entgrenzung und weist dabei gleichermaßen beide Elemente auf. Die Überschreitungen sind konzeptionell bereits angelegt.

### 3. Material & Methode

Im Folgenden stellen wir den Labor- und den begleitenden Forschungsprozess vor, aus welchem das zugrundeliegende Material für die nachfolgende Analyse stammt.

### **3.1 Der Laborprozess**

Das Material entstammt einem Forschungsprojekt über ein Innovationslabor, welches mehrere Sozialunternehmen gemeinsam betreiben. Im Rahmen von sechs Tagesworkshops im Jahr 2017 wurden den TN Methoden u. a. aus den Bereichen Design Thinking (Plattner et al. 2009) und Business Model Canvas (Osterwalder und Pigneur 2010) gelehrt. In den Workshops haben die TN mit diesen Methoden experimentiert und diese auf ihr jeweils eigenes Projekt bezogen. Ein Teil der Labortätigkeit beinhaltete die Phasen zwischen den örtlich gebundenen Workshops. Dafür hatten die TN Aufgaben, Material und Hilfestellung zur Verfügung, um in den entsendenden Organisationen selbständig am eigenen Projekt weiter zu arbeiten. Das 'Labor' beinhaltet demnach die örtlich gebundenen Workshops und die Arbeitsphasen dazwischen. Bei den Projekten handelte es sich um die Entwicklung von Lösungsideen für ein soziales Problem, das den TN beispielsweise im beruflichen Alltag aufgefallen war und womit sie sich zuvor zur Teilnahme am Labor beworben hatten. Bei der Entwicklung und Ausarbeitung einer Lösungsidee durchliefen die TN einen Prozess des Entrepreneurial Learning, um unternehmerische Kompetenzen (Bacigalupo et al. 2016) zu erwerben, wofür erfahrungsbasierte und experimentelle Lernräume als unterstützend angesehen werden (Deakins und Freel 1998).

### **3.2 Der Forschungsprozess**

Das zugrundeliegende Forschungsprojekt zielt u. a. auf die formative Evaluation des methodischen Vorgehens sowie die Bewertung lernunterstützender Elemente für Social Intrapreneurship. Für den vorliegenden Beitrag verwenden wir daraus die Interviews mit TN und ihren Vorgesetzten sowie Protokolle der teilnehmenden Beobachtung. Die leitfadengestützten Interviews zu zwei Zeitpunkten dienen der Generierung von Erzählungen und der Evaluation zu den Themenblöcken Motivation und Ziele, Selbsteinschätzung in Bezug auf unternehmerische Fähigkeiten und Erwartungen an die Teilnahme am Labor bzw. im Abschlussinterview der Erwartungserfüllung, Vereinbarkeit der Teilnahme mit dem Alltag, Zusammenarbeit im Team/in der Gruppe mit den Moderatorinnen/Expert/innen sowie Veränderungen der eigenen Person und Lernzuwachs. Die Daten wurden telefonisch erhoben (t1 erste Hälfte der Workshops, t2 nach Workshop 6; n=26) und anschließend transkribiert. Alle Daten wurden in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) codiert und in mehreren Durchgängen ausgewertet. Ergänzt wurden die so gewonnenen Eindrücke mit ausgewählten Schlüsselstellen in den Beobachtungsprotokollen.

## **4. Empirische Ergebnisse**

Um die zentrale Frage für den vorliegenden Beitrag zu beantworten, welche Auswirkungen der zugleich entgrenzte und begrenzte Raum des Labors für Social Intrapreneurship und Entrepreneurial Learning hat, werden im Folgenden zwei der insgesamt sechs Teams kontrastiert sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf individueller und organisationaler Ebene herausgearbeitet.

### **4.1 Vorstellung der Zweierteams**

**Team 1:** Beide Teammitglieder können Vorerfahrungen in der Leitung von Teams und im Projektmanagement vorweisen. Ihr Altersunterschied ist gering. Sie hatten auch schon vor dem Labor berufliche Berührungspunkte und sind im gleichen Unternehmen angestellt. Die TN konnten eigene unternehmerische Fähigkeiten benennen. P9 wurde von seiner/m Vorgesetzten zur Teilnahme beauftragt. P8 wurde dann von P9 zur Teilnahme am Projekt gebeten. Die ursprüngliche Idee für das Projekt hatte P9 selbst.

**Team 2:** Beide verfügen ebenfalls über Vorerfahrungen in der Leitung von Teams und im Projektmanagement. Die TN kannten sich vorher nicht, obwohl sie im gleichen Unternehmen tätig sind und es gab einen großen Altersunterschied zwischen ihnen, der gerade am Anfang des Labors eine zusätzliche Herausforderung bei der Zusammenarbeit darstellte. Sie sahen ebenfalls unternehmerische Fähigkeiten an sich selbst, hatten aber kein Selbstverständnis als Unternehmer/innen. Die TN wurden von ihren Vorgesetzten gezielt angesprochen, um eine ganz bestimmte Projektidee im Labor zu entwickeln.

### **4.2 Gemeinsamkeiten – Wie zeigt sich Entgrenzung und Begrenzung für die TN?**

An zwei Elementen des Labors zeigen sich im Hinblick auf die Fragestellung die Auswirkungen für die TN besonders gut: Das methodische Vorgehen, welches sehr vom Arbeitsalltag differiert und u. a. eine herausfordernde zeitliche Taktung beinhaltet. Hier werden auch die Gemeinsamkeiten beider Teams deutlich.

#### *4.2.1 Methodisches Vorgehen*

Die Vorgehensweise im Labor (Kap. 3.1) unterscheidet sich konzeptionell deutlich vom Arbeitsalltag der TN. So wird beispielsweise immer wieder ein für die TN ungewohnter

Perspektivwechsel gefordert. Dabei sollen sie sich an den Bedarfen der späteren Nutzer/innengruppe orientieren und nicht an ihrer angestrebten Lösung. Beiden Teams fiel es insbesondere in den ersten Workshops schwer, sich von ihrer ursprünglichen Idee zu lösen (Beobachtung Workshop 1 und 2). Vom Arbeitsalltag unterscheiden sich auch deutlich die Kreativphasen im Labor, in denen Ideen auch jenseits der Machbarkeit gedacht werden dürfen und sollen. Die TN überschreiten regelmäßig die örtlichen Grenzen zwischen der entsendenden Organisation und den Workshops. Hier entfaltet das Labor seine Funktion als Schonraum für die Lern- und Entwicklungsprozesse der TN.

#### 4.2.2 Zeitliche Taktung

Charakteristisch für das Vorgehen im Labor ist u. a. die schnelle zeitliche Taktung in den Workshops, die für **Team 1** „am Anfang gewöhnungsbedürftig“ (P11) war und „echt herausgefordert hat“ (P10). Die Geschwindigkeit wurde auch von **Team 2** als „neuartig“ und teilweise auch „etwas zu schnell“ (P8) beschrieben. P9 äußerte sich sogar besorgt darüber, dass es schwierig werden könnte, überhaupt einen Prototyp hinzubekommen (Beobachtung Workshop 2). In dieser Differenz zum Arbeitsalltag markiert sich für die TN eine Besonderheit des Labors als eigener Raum. Der Raum ist aufgrund seiner Andersartigkeit zwar herausfordernd aber auch begrenzt wahrnehmbar für die TN. Diese Andersartigkeit ist insbesondere am Ort der Workshops spürbar.

### 4.3 Unterschiede – Wie unterstützen die entsendenden Organisationen die Teams?

Die größten Unterschiede der beiden Teams zeigen sich in der Versorgung mit organisationalen Ressourcen, weshalb diese im Folgenden anhand unterschiedlicher Ressourcentypen verdeutlicht werden.

#### 4.3.1 Zeitmanagement & Freiräume

Beide Teams investierten jeweils private Zeit, um Laborprozess und Regularbeit miteinander vereinbaren zu können. Die Folgen dieser Mehrarbeit beschreiben sie allerdings unterschiedlich. P9 (**Team 1**) sagt dazu, dass:

*„die Zeit, die ich ins Labor gesteckt habe, hab' ich zu hundert Prozent irgendwo an anderen Tagen mitmachen müssen [...] die Vereinbarkeit mit meinem Beruf hab' ich*

*letztendlich durch Mehrarbeit [ermöglicht]. Und da ich in 'ner Position bin, in der es keine Überstunden gibt, ist das voll zu meinen Lasten gegangen.“ (P9)*

An dieser Entgrenzung von Arbeitszeiten zeigt sich die Begrenztheit der Schonraumfunktion des Labors, die zwar jeweils den Workshoptag grundsätzlich abdeckt, alle anfallenden Arbeiten an diesem Tag und in den Zwischenzeiten jedoch nur mit privatem Engagement leistbar sind.

In **Team 2** beschreibt P11 das Zeitmanagement dagegen als,

*„ziemlich stressfrei, weil ich nur 'ne 35-Stunden-Woche hab' und in der Zeit, wo es was zu tun gab, dann einfach mehr gearbeitet hab'. Es sind Überstunden entstanden, die ich jetzt noch abbaue“ (P11).*

Mit den Überstunden ist die TN einverstanden. Unter anderem wurde dieses Vorgehen bereits von Anfang an gemeinsam mit der Geschäftsführung besprochen. Der/die Vorgesetzte selbst beschreibt das so:

*„wir haben uns am Anfang einfach unterhalten, was wir jetzt an Aufwand sehen, wie wir das Ganze einschätzen. Also dass wir schon miteinander versuchen, auch die Stunden, die daraus resultieren mal hochzurechnen und zu gucken, ob das im Arbeitsalltag der beiden unterzubringen ist, und wenn ja, dann anschließend wieder versuchen, peu à peu [Stunden] abzubauen“ (ORG2\_GF).*

Eine Entgrenzung der Arbeitszeit konnte auf diese Weise vermieden werden, sodass auch das Labor – im Sinne der benötigten Zeit – nicht bzw. überschaubar über seine Grenzen in die Organisation hineingetragen wird.

#### 4.3.2 Anerkennung durch Interesse

**Team 1** beschreibt einen eher beiläufigen Austausch mit ihren Vorgesetzten und insgesamt geringes Interesse am Laborprozess:

*„ein richtiges Interesse oder ein Unterstützungsprozess, P9, was brauchste - so war das nicht.“ (P9)*

Zwar wurde der Prototyp des Projekts einmal vorgestellt,

*„aber davor und danach gab's keine Nachfragen, wie steht's hier?“ (P8)*

**Team 2** bestätigt dagegen ein deutlich größeres Interesse für das Projekt. Vor allen Dingen von Seiten der Leitungsebene sei man an sie herangetreten:

*„Da habe ich immer wieder mal mit der Vorstandsassistenz mich getroffen und ihr ein Update gegeben [...] und auch unser Geschäftsführer, der war sehr interessiert immer, auf dem aktuellen Stand zu sein“ (P10).*

*„Ich hab' [meinen Vorgesetzten] manchmal gefragt, willst du was wissen? Und wenn er Zeit hatte, hat er gesagt, klar, leg los!“ (P11)*

Im Fall von Team 2 wird deutlich, dass die Laborgrenzen aufgrund des Interesses nicht aufrechterhalten werden, sondern das Interesse am Projektfortschritt die Grenzen überwindet. Das nehmen die TN als positiv wahr und es steigert ihre Motivation für das Labor bzw. ihre Projektentwicklung in und zwischen den Workshops.

#### *4.3.3 Fachliche Unterstützung*

**Team 2** wurde im Entwicklungsprozess von Fachabteilungen unterstützt. Vor allen Dingen bei der Gestaltung der Abschlusspräsentation, konnten sie auf verschiedene materielle Ressourcen der entsprechenden Abteilungen zurückgreifen, während **Team 1** an dieser Stelle nur auf eigene Ressourcen zurückgreifen konnte (Beobachtung Workshop 6). Dieses Beispiel zeigt, wie unterschiedlich die entsendenden Organisationen die Arbeit im Labor und vor Ort in den Workshops von außen unterstützen können. Im Falle von Team 2 können die zur Verfügung gestellten Ressourcen die Laborgrenzen überwinden und gleichzeitig wird die Lösungsidee bereits während der Laborlaufzeit in die Organisation hineingebracht. Es wird frühzeitig in der Organisation über die Idee informiert und Ressourcen können bereits in die Entwicklung der Lösungsidee eingebracht werden.

#### *4.3.4 Zufriedenheit mit dem Ergebnis*

**Team 1** äußert sich vom Ergebnis ihrer Teilnahme enttäuscht:

*„ich glaube ich habe mir am Anfang mehr erhofft.“ (P8)*

*„Ich bin zwar klüger geworden, aber ein Produkt hab' ich ja jetzt nicht geschaffen.“ (P9)*

Dabei spielt es für P9 (den ursprünglichen Ideengeber) eine große Rolle, dass völlig unklar ist, ob und von wem das Projekt ggf. umgesetzt wird. Er hält seine eigene Beteiligung dabei allerdings für „*sehr unwahrscheinlich*“ (P9). Die Bewertung der TN ist auch insofern interessant, weil die TN aufgrund der fehlenden Aussicht auf eine organisationale Auswirkung und trotz ihres individuellen Lernens nicht zufrieden sind.

**Team 2** äußert sich sehr zufrieden mit ihrem Ergebnis. Nicht zuletzt, weil sie es sind, die das Projekt in ihrer Organisation umsetzen sollen:

*„[Wir sind mehr] als zufrieden, weil wir immer dachten, okay, irgendwann ist es halt fertig beschrieben, Kurzkonzept und wir kümmern uns vielleicht noch um die Finanzierungsmöglichkeit, aber tun muss es dann jemand anders. Und da hatten wir uns schon abgefunden, dass wir unser Kind abgeben, aber das ist uns wieder zurückgegeben worden [...] sie würden es begrüßen, wenn wir's tun, und jetzt ist es wieder bei uns“* (P11).

Das Projekt von Team 1 verbleibt damit innerhalb des Schonraums, und entfaltet keine weitere Wirkung in der entsendenden Organisation. Anders ist das bei Team 2, bei dem die Implementierung durch die Teammitglieder geplant ist. Während sich die konkrete Umsetzung und Implementierung der Laufzeit des Forschungsprojektes entzieht, wird mit der Umsetzungsentscheidung jedoch eine wesentliche Bedingung für Intrapreneurship auf organisationaler Ebene erfüllt.

## **5. Auswirkungen der Begrenzung und Entgrenzung im Hinblick auf Entrepreneurial Learning und Social Intrapreneurship**

Das untersuchte Labor ist als gleichermaßen begrenzter und entgrenzter Raum für die TN erfahrbar, z. B. als 'anderer Ort' im Rahmen der Workshops und soll aufgrund von individuellem Lernen (Entrepreneurial Learning) organisationales Lernen (hier im Sinne von Social Intrapreneurship) ermöglichen. Die Bezeichnung „*Schonraum*“ (P4) stammt von einem der TN selbst und wird auch von anderen TN des Labors umschrieben: „*Das ist jetzt ja hier was, wo man das in einem geschützten Raum machen kann*“ (P1). Dieses Zitat erinnert an die Alltagsentsprechung von Laboren, wo beispielsweise Experimente durchgeführt werden, die explizit an einem abgeschlossenen und unzugänglichen Ort stattfinden. Im vorliegenden Fall macht die Begrenzung das Labor zu einem Schon- und Schutzraum für experimentelles Erlernen (oder Erarbeiten) und Anwenden neuer Methoden, zur Entwicklung von neuen Ideen,

um Lösungen auch ggf. zu verwerfen und konkrete Projekte für die entsendenden Organisationen zu gestalten.

Das Labor wirkt in mehrfacher Hinsicht als Schonraum:

- **Die TN** können in den Workshops frei und unabhängig Ideen entwickeln und Neues ausprobieren (außerhalb der üblichen Arbeitszusammenhänge und Verpflichtungen).
- Das Labor schont und schützt **die Ideen und Projekte**, damit sie in der Entwicklung nicht zu sehr anhand organisationaler Standards beurteilt und entsprechend beeinflusst, verändert, oder verworfen werden. In den Workshopsoll frei experimentiert werden.
- Das Labor schont und schützt **die Organisation** vor potentiellen Konsequenzen durch unausgereifte Ideen. Beispielsweise kann ein Ergebnis der Ideenüberprüfung auch die Nicht-Investition sein, um unnötige Folgekosten zu vermeiden.

Bringt man die Betrachtung der Begrenzung und Entgrenzung zusammen, werden folgende Auswirkungen deutlich: Die TN können ihr Projekt in einem gewissen Rahmen vorantreiben. Selbst bei widrigen Bedingungen greifen individuelle Strategien im Hinblick auf das Einbringen privater Zeit. Entrepreneurial Learning findet statt (Kap. 4.2). Wenn es um die Implementierung der Lösung in die entsendende Organisation geht, wird jedoch bereits die Unterstützung des Entwicklungsprozesses zum entscheidenden Faktor (Kap. 4.3). Deutlich wird hier die Abhängigkeit der Lösungsideenentwicklung von der entsendenden Organisation. Der halb-autonome Charakter (siehe Kap. 2.1) der Labore erlaubt keine losgelöste Betrachtung des Geschehens. Im vorliegenden Material reichen die Interessen der Organisation an verschiedenen Stellen in das Laborgeschehen hinein, denn z. B. haben Vorgesetzte Erwartungen an die Teilnahme am Labor bzw. das Ergebnis (Kap. 4.1). Die Intrapreneure im Labor sind abhängig von den Ressourcen der entsendenden Organisation (Kap. 4.3). Dadurch verliert der Schonraum seine schonende Funktion.

Wie in Kap. 2 skizziert, werden Intrapreneure als kreative Gestalter/innen verstanden, die auch gegen den Widerstand der Organisation Intrapreneurship entwickeln und durchsetzen. Dafür nötig seien insbesondere Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise ein hohes Maß an Durchhaltevermögen (Schmitz und Schröder 2016; Becher und Hastedt 2019). In dem hier vorliegenden Fallbeispiel hatten entlang der von Schmitz und Schröder genannten Kriterien Team 1 grundsätzlich die besseren Voraussetzungen (Kap. 4.1). Trotzdem konnten wir in dieser Analyse zeigen, dass hier die organisationale Unterstützung wesentlichen Einfluss hat, sowohl für die erfolgreiche Entwicklung einer sozialen Dienstleistungsinnovation als auch die

Zufriedenheit der teilnehmenden Mitarbeitenden. Diese Abhängigkeit von der Organisation ergibt sich verständlicherweise bereits aus der Tatsache, dass es sich um Mitarbeitende eines Sozialunternehmens handelt und nicht um Gründer/innen. Jedoch haben ebenfalls Nandan et al. (2015), die Sozialarbeiter/innen als Change Agents (über die Organisation hinaus) adressieren, die wechselseitige Abhängigkeit von innovativen Personen und ihrem Umfeld sowie Veränderungen auf Systemebene herausgestellt.

Spannend ist auch, dass die Etablierung eines Laborraumes (inkl. seines separaten Ortes) nicht dazu führt, dass die organisationale Einbettung in den Hintergrund rückt. Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen im Gegenteil die Notwendigkeit der Verschränkung und verweisen auf die Sensibilität der im Hintergrund laufenden organisationalen Prozesse. Ein Schlüssel liegt aus unserer Sicht in der Einbindung der Entsender/innen in die im Labor laufenden Prozesse, um „*radical solutions to open-ended systemic challenges*“ (Kap. 2.1) und damit organisationale Lernprozesse (Dutta und Crossan 2005) zu ermöglichen.

## 6. Ein differenziertes Modell für Social Intrapreneurship – ein Vorschlag

Das frühere Modell zu Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Organisation und Labor haben Schröder und Händel in 2016<sup>1</sup> entwickelt. Es zeigt konvergente und divergente Faktoren, die Social Intrapreneurship ermöglichen bzw. erschweren.

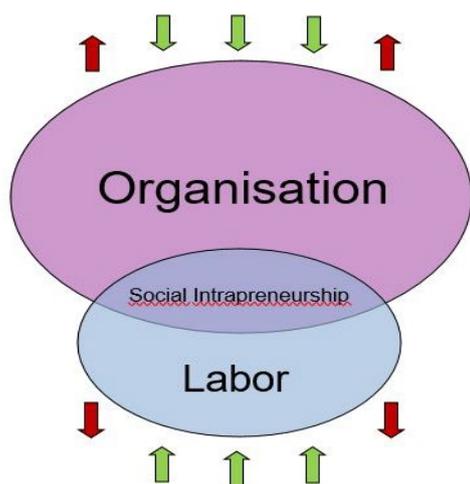


Abbildung 1 Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Organisation und Labor (Schröder und Händel © 2020)

<sup>1</sup> Entwickelt 2016, publiziert Schröder & Händel 2020 (online 2019)

Abbildung 1 zeigt zwei ovale Flächen, die von den konvergenten bzw. divergenten Faktoren ineinandergeschoben bzw. auseinandergezogen werden. In der Schnittmenge entsteht Social Intrapreneurship. Zu den divergenten Faktoren zählen die Autoren eine mangelnde Anerkennung, fehlende Transparenz sowie die nicht ausreichende Einbindung der Vorgesetzten. Zu den konvergenten Faktoren zählen die Autoren die hohe Identifikation der TN, die Verfügbarkeit finanzieller und zeitlicher Ressourcen, Inputs von Experten, eine gute Zusammenarbeit im Labor sowie die Nähe zum Klient/innenbedarf (Schröder und Händel 2020, S. 199).

Obwohl unsere Ergebnisse nicht maßgeblich davon abweichen, erscheint die frühere Darstellung unzureichend. Zwar findet Social Intrapreneurship unbestritten in einem Spannungsfeld zwischen Organisation und Labor statt (Kap. 4), allerdings wird nicht ersichtlich, dass ein wesentlicher Teil von Intrapreneurship in der Implementierung der Geschäftsmodelle in der entsendenden Organisation besteht. Außerdem ist die Darstellung zu undifferenziert im Hinblick auf die Frage, an welchen Punkten im Prozess welche Unterstützung gewährleistet werden sollte. Aus den Ergebnissen unserer Forschung lässt sich ein differenzierteres Modell entwickeln (siehe Abb. 2).

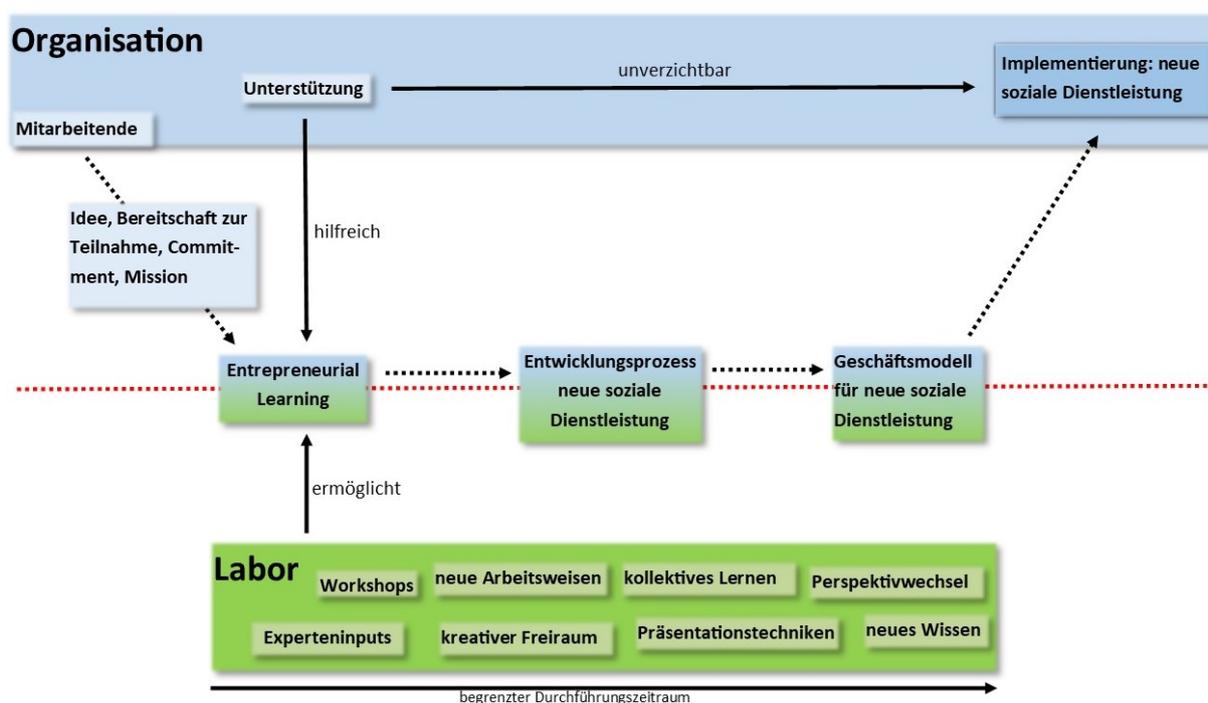


Abbildung 2 Unterstützungselemente für Social Intrapreneurship zwischen Organisation und Labor (eigene Darstellung)

Die Organisationen entsenden Mitarbeitende mit Ideen, der Bereitschaft zur Teilnahme, Commitment und Mission in das Labor. Das Labor ermöglicht durch neue Methoden und neues

Wissen einen Lern- und Entwicklungsprozess (Entrepreneurial Learning), an dessen Ende eine soziale Innovation, z. B. ein Geschäftsmodell für eine neue soziale Dienstleistung steht. Dabei ist die Unterstützung der TN durch die entsendende Organisation für die Lernprozesse hilfreich. Unverzichtbar wird sie in dem Moment, wenn die TN als Intrapreneure die neue soziale Dienstleistung in der entsendenden Organisation umsetzen sollen (Social Intrapreneurship), da eine Implementierung gegen den Widerstand der Organisation unmöglich ist.

## **7. Fazit & Ausblick**

In der vorliegenden Untersuchung der Auswirkungen auf individueller und organisationaler Ebene ist deutlich geworden, dass Social Intrapreneurship die Einbindung der entsendenden Organisation in den Blick nehmen muss. Während Entrepreneurial Learning durch das Labor stattfinden kann, muss die Grenzüberschreitung für Social Intrapreneurship explizit gefördert werden. Die Heuristik des be- und entgrenzten Raumes hat hier als Auftakt gedient. Wenn der Schonraum des Labors wirkmächtig werden soll, muss er demnach enden und in die Implementierung der entwickelten Lösungsideen/Projekte überführen. TN brauchen Unterstützung, um die Grenzüberschreitungen im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Labor zu absolvieren. Auf Basis des vorliegenden Falles sind die zentralen Anknüpfungspunkte die Anerkennung der erbrachten Leistung sowie die Bereitstellung von Ressourcen, z. B. Zeit im Sinne einer Arbeitsentlastung und Freistellung auch über die (örtlich begrenzten) Workshops hinaus. Werden die Grenzen durch die soziale Dienstleistung nicht überschritten, findet kein organisationales Lernen im Sinne von Intrapreneurship statt. Die Organisation wird im übertragenen Sinne vor der Veränderung verschont. Es wird deutlich, dass die Entscheidung über die Ent- oder Begrenzung auf Seiten der Organisation liegt.

Als organisationspädagogischer Ausblick auf nachfolgende Forschungsprojekte wäre insbesondere wünschenswert, die Schnittstellen zu den entsendenden Organisationen in den Blick zu nehmen, um Anknüpfungspunkte für organisationale Lernprozesse untersuchen zu können, z. B. mit Dutta und Crossan 2005. Insbesondere sind daher die Fälle interessant, wo Lösungsideen produktiv die Grenzen des Labors überschritten haben und in die Implementierung überführt worden sind. Forschung kann auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, wie z. B. der Rolle von Beratung, die Bedeutung und Zusammenarbeit der Gruppe oder den Zusammenhängen mit der jeweiligen Organisationskultur. Eine längsschnittlich angelegte Perspektive wird daher zukünftige Ergebnisse ermöglichen.

## Literatur

- Arnold, R., & Bloh, E. (2003). Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen –Einführung und Überblick. In Dies. (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (S. 5-40). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. doi:10.2791/593884.
- Becher, B. & Hastedt, I. (2019). „Innovationen“ in der Sozialwirtschaft. Modethema oder Erfolgsnotwendigkeit? In Dies. (Hrsg.), *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 3-53). Wiesbaden: Springer Nature.
- Chesbrough, H. W. (2003). *Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs. *The Learning Organization*, 5(3), (S. 144-155).
- Dutta, D.K. & Crossan, M.M. (2005). The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 425-449.
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gryszkiewicz, L., Lykourantzou, I., & Toivonen, T. (2016). Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation? <https://ssrn.com/abstract=2556692>. Zugegriffen: 17.02.2019.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nandan, M., London, M., & Bent-Goodley, T. (2015). Social Workers as Social Change Agents: Social Innovation, Social Intrapreneurship, and Social Entrepreneurship. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(1), (S. 38-56).

- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York: Marlowe Company.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: New Jersey.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
- Rosenow-Gerhard, J., & Schröer, A. (2017). Identität hybrider Organisationen – Zwei Fallbeispiele. *Fachzeitschrift für Verbands- und Nonprofit-Management (VM)*, 3 (43), (S. 6-12).
- Schmitz, B., & Schröer, A. (2016). How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur. *Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Nr. 21*.
- Schröer, A. (2016). Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab. *Diaconia*, 7, (S. 159-173).
- Schröer, A., & Händel, R. B. (2020). Social Intrapreneurship Labs – organisationspädagogische Grundlegung und empirische Befunde. In A. Schröer, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder, & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft* (S. 189-201). Wiesbaden: Springer.
- Schröer, A., & Rosenow-Gerhard, J. (2019). Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW*, 42, (S. 221-233). <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0134-z>
- Schröer, A., & Schmitz, B. (2019). Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum (LaDU). In B. Becher & I. Hastedt (Hrsg.), *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 143-170). Wiesbaden: Springer Nature.
- Then, V., & Mildemberger, G. (2017). Soziale Innovation. Innovation Labs als Innovationskatalysatoren. *Soziologie heute*, 3, (S. 14-18).

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Organisation und Labor (Schröder und Händel © 2020) .....	12
Abbildung 2 Unterstützungselemente für Social Intrapreneurship zwischen Organisation und Labor (eigene Darstellung) .....	13

Rosenow-Gerhard, Joy (in Druck b): Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory. In: Elkjaer, Bente; Nickelsen, Niels Christian M.; Lotz, Maja: Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge. Springer. Accepted 2020-09-30, final 2020-12-07

## **Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory**

Dipl.-Päd. **Joy Rosenow-Gerhard**  
Research Associate  
Trier University  
Faculty I – Educational Sciences  
Department of Organizational Education  
[joy.rosenow-gerhard@uni-trier.de](mailto:joy.rosenow-gerhard@uni-trier.de)

Contribution to Anthology **“Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge”** in the “Lifelong Learning Book Series: Rethinking lifelong learning for the 21st century” (Springer)

### Abstract

This chapter seeks to answer the following question: In what way is Illeris’s Learning Triangle useful for analyzing learning processes within a new field of practice? The chapter explores the content, incentive, and social interaction dimensions of Illeris’s classical learning theory through a meta-analysis of an innovation lab. The original research project intended to facilitate entrepreneurial learning. The analysis at hand strives to illustrate the theoretical analytical perspective of the learning triangle and extends the model for the given context. Findings are re-analyzed according to the participants’ learning processes.

For the analysis, I used interview and protocol material out of an innovation lab research project that took place in German welfare organizations in 2018/2019. For this study, I have analyzed the learning dimensions of content, incentive and social interaction. I adapted Illeris’s learning triangle, renaming the environment dimension into organization and incorporating the innovation lab as the learning situation and the home organization as the organizational situation. The society becomes another layer surrounding the situation. With its grounding in classical learning theories, the learning triangle can enable a detailed perspective for the diverse discourse of entrepreneurial learning and innovation labs. From this perspective, this research contributes to a learning theory basis for learning arrangements in work-related organizational studies and those of human resources.

At the end of this chapter, the reader has learned about a) innovation labs as new fields of practice and b) how the model of the learning triangle can be fruitful to analyze learning processes, in this case, entrepreneurial learning.

### Introduction

This chapter seeks to answer the following question: In what way is Illeris’s Learning Triangle useful for analyzing learning processes within a new field of practice? The chapter explores the content, incentive, and social interaction dimensions of Illeris’s classical learning theory through a meta-analysis of an innovation lab intended to facilitate entrepreneurial learning. The analysis strives to illustrate the theoretical analytical perspective of the learning triangle and extends the model for the

context at hand. The chapter develops a richer perspective on learning and the acquisition of entrepreneurial competencies.

Previous research on innovation labs (e.g., Rosenow & Schröer, 2019; Schröer & Händel, 2020) has not foregrounded the learning process itself. Until now, entrepreneurial learning processes in these labs has not been explored in detail as learning is not observable *in vivo*. Therefore, in the following chapter, I adopt Illeris's learning theory to re-analyze material from a research project on an innovation lab in the social sector.

Illeris's model was developed in connection with his practice in continuing education. His model of a "learning triangle" (2007) was designed to analyze and explain adult learning processes. The model is grounded in classical learning theories (e.g., Piaget or Dewey) and enables a deeper understanding of learning processes by accounting for cognitive, social, and emotional dimensions. In this study, the model is used to analyze how the participants learned to create innovations as part of entrepreneurial learning (Bacigalupo et al., 2016).

This study is grounded on research that has analyzed the development of social service innovation processes within the social sector in Germany. German welfare organizations are under pressure to innovate due to legal and financial changes and increasing complexity, which characterize this field (Becher & Hastedt, 2019; Ridder & Baluch, 2019). Accordingly, social services must respond to current and future challenges facing organizations at different levels (Schröer, 2016). Research on innovative social services in Europe shows that innovations occur in the form of "new services, new practices, new processes, new rules and regulations, or new organizational arrangements" (TEPSIE, 2014, p. 36). To sum up the findings, I discovered that entrepreneurial learning means to be challenged with new perspectives and methods, to balance very different emotions, and to involve the organization in the project development process.

Section 2 elaborates the theoretical background of fostering entrepreneurial learning and innovation and presents the learning triangle. Section 3 describes the methods and material used for the meta-analysis. Section 4 presents the results, following the main elements of this model. In Section 5, I discuss the study according to the two main questions of this anthology.

## Definitions in the Innovation Lab & Theoretical Background of the Meta-Analysis

### Fostering Entrepreneurial Learning and Innovation through Innovation Labs

Entrepreneurial competence is defined by Bacigalupo et al. (2016) as follows:

"Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social" (ibid., p. 10)

They describe entrepreneurship as a competence that affects all spheres of life, and they focus on value creation, regardless of the type of value or context (ibid., p. 11). Hence, entrepreneurial competence includes intrapreneurship, one of the main goals of the innovation lab at hand (see section 3.1).

The two most popular theories in entrepreneurial learning trace back to Schumpeter and Kirzner. In a Schumpeterian view, entrepreneurial learning is conceptualized as "a behaviour that is discontinuous and leads to the disruption of stability." However, from a Kirznerian perspective, it "leads to a

behaviour that is adaptive and [...] restores stability” (Erdélyi, 2010, p. 13). While literature agrees largely that entrepreneurship can be learned and increased, the means of doing so is seen differently. The aspect of learning is implicit in early literature starting with Schumpeter (1934), but its explicit articulation has increased in recent decades (Erdélyi, 2010). Although the use of the term “learning” is widespread in entrepreneurial learning literature, “the definitions are diverse, highly individualistic and fragmented or even not existent” (Wang & Churgh, 2014).

In this study, the participants are identified as social intrapreneurs (Schmitz & Schröer, 2016) – people who operate as entrepreneurs by developing and implementing new products, services, or processes within existing organizations. Nandan describes intrapreneurs as people who “focus on innovation and creativity that transform the way organizations do business and create social solutions” (Nandan, London & Bent-Goodley, 2015, p. 39). In recent years, the term “social intrapreneurship” has become established for describing start-up practices in existing social enterprises (Schmitz & Schröer, 2016).

Innovation labs, originally designed to develop technical innovations and marketable products, are increasingly known for fostering social innovations (Kieboom, 2014; Westley & Laban, 2015; Then & Mildenerger, 2017). They are often run in cooperation with universities and social service providers. Successful laboratories are characterized by at least three elements (Tiesinga & Berkhout, 2014): They bring together different internal and external perspectives; they encourage learning, experimenting, and failing as quickly as possible, developing collaborative solutions together; and they look at the specific system (ibid). Jones and English emphasize

“the need for entrepreneurial education to be conducted in a different learning environment. Essentially, a teaching style that is action-oriented, supportive of experiential learning, problem solving, project based, creative, and involves peer evaluation” (2004, p. 422).

I follow Gryszekiewicz and colleagues’ definition of an innovation lab as

“a semi-autonomous organization that engages diverse participants – on a long-term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges” (2016, p. 16).

Accordingly, innovation labs systematically link informal and formal structures of innovation development (Schröer, 2016). In this study, participants from different organizations and backgrounds used the innovation ecosystem of the lab to learn how to create a business model for a social service innovation within the context of their home organization.

By featuring the above-mentioned aspects, the researched innovation lab increases the likelihood of initiating individual and organizational learning processes. By embedding new knowledge and competencies into the routines, systems, and structure of the organizations, the long-term goal of organizational learning is achieved (Dutta & Crossan, 2005). To deepen the insights into the learning processes, it is therefore beneficial to conduct a meta-analysis through the lens of Illeris’s learning theory.

### Illeris’s Learning Theory

Illeris’s learning theory was intended to encompass the entire breadth of current learning theories (Illeris, 2002; 2015). The model has gradually developed over 50 years and is based on different classical learning theories, including socialization theory (Lorenzer), developmental psychology

(Piaget), and activity theory (Engeström). Illeris involved a number of theories and fits them into the learning triangle for a general view of these theoretical positions (Illeris, 2007, p. 257). He once described the development of the theory in an interview:

“The [...] development of my theory of learning has taken place in conjunction with practical experience [...] with vocational courses of study [...]. And this has contributed to an understanding of learning that has many facets to it” (Hansbøl & Christensen, 2016, p. 306f.)

According to Illeris, this model is an auxiliary tool that

“can function to provide an overview as a kind of checklist of different key matters that are at play, and as a guide pointing out the areas one comes through and the elements to which one must relate” (Illeris, 2004, p. 441).

This theory is based on two basic assumptions:

1. Learning takes place in two different processes: The external process addresses the social, material, and cultural context; the internal process addresses acquisition on a psychological level. Learning is an integrated process, which consists of these two connected processes influencing each other (Illeris, 2007, p. 22).
2. Every learning process contains three dimensions – the content, incentive, and interaction. Therefore, Illeris developed the model of a triangle (see Image 1; the triangle with the tip down), where the process of acquisition is represented by an arrow that includes the learning content and incentive, and the process of interaction includes the learner in his or her specific environment, because “no learning process can be fully understood without considering all three dimensions” (ibid. 29).

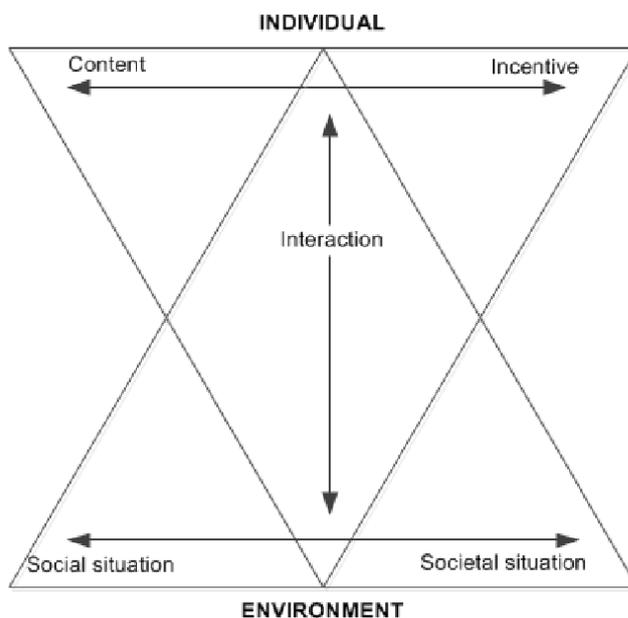


Image 1: Illeris's Complex Learning Model (Illeris, 2007, p. 98).

Illeris broadly defines learning as “any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing” (Illeris, 2007, p. 3). Learning is influenced by what the learner already knows (his or her existing dispositions), so that both the existing scheme and the new impulse are influenced or changed. He formulates criteria in his model

that must be met to progress from experiencing to learning: Learning “must be of considerable subjective significance” (Illeris, 2002, p. 153), and the subject must be “present and self-aware” (p. 154). In the model, there is a second triangle added (wide side down and tip up) to integrate the learning situation, which comprises the social situation and the societal situation that influence the learning situation of the individual.

Furthermore, the theory differentiates between four types of learning: “Cumulation” (additional learning without direct connection to the situation); “assimilation” (something is added to an existing schema); “accommodation” (an existing schema is changed); and “transformation” (existing schemata are no longer sufficient, so new orientation is needed). The four types of learning are further examined in Section 4.

This theoretical model has been adopted in teaching, but it has been less used in empirical work (one example is Poortman et al., 2004). In the present research, this theory is employed because intrapreneurship needs implementation into an organization. This can be considered as individual and organizational learning. In the model, three dimensions of learning are differentiated, and the context of learning is also studied. In the context of innovation labs, there are several environments in which learning occurs: The lab itself, the home organization, and the society.

## Material & Research Process of the Meta-Analysis

### Material – The Laboratory Process

The data was gathered from an innovation lab which took place in 2018–2019 in a large German city. The innovation lab process aimed at three outcomes: For the participants to (1) gain entrepreneurial competencies, (2) create a social service innovation, and (3) contribute to change in their home organization (intrapreneurship). The lab consisted of six workshops, one day each, over ten months. Between each workshop, the participants were assigned individual tasks. In addition, the participants were offered three optional meetings to discuss the tasks. There were kick-off and closing events that were attended by representatives of the participating organizations (supervisors, colleagues), experts, and the interested public. Teaching methods used in the workshops were expert input, teamwork, group discussion, feedback, and presentations. Between the workshops, the participants worked on their projects individually. Moderators were present for questions during all phases and between the workshops.

The participants ( $N = 12$ ) were mainly professionals in social services who attended the training as part of their organizations’ human resource development initiatives ( $n = 8$ ), some in leading positions, and four students of Organizational Education and Social Work. They differ in age (23–62 years old), gender (6 female; 6 male), and entrepreneurial expertise. In pairs, they addressed a social problem, for example, loneliness of elderly people in the countryside, and sought a solution to it. As such, they were taught Design Thinking-methods (Plattner, Meinel & Weinberg, 2009), e.g., which is a human-centered and iterative methodical approach for solving complex problems. Through these methods, the participants were enabled to keep the potential user in focus and to develop a solution that met the potential user needs, for example, by creating a persona – a fictive person representing the potential future user. In addition, to help them create a business model, they learned methods like the Business Model Canvas which “describes the rationale of how an organization creates,

delivers, and captures value” (Osterwalder & Pigneur, 2010, p. 14) through factors such as customer segments, value propositions, and cost structure. After the moderators presented each step of the method, the participants implemented the steps in the context of their project.

As an example, one team started with the question of why young people do not participate in educational workshops in their voluntary year. They found out that these young people are anxious because they do not know what will happen and are unwilling to meet people they do not know. After interviewing young volunteers and educational staff of the educational workshops, they created a mobile app that connected volunteers before the workshops and provided information about the schedule. With this solution, the organization updated its digital information process and created a participant management tool that could be scalable for other organizations.

### Methods – The Process of the Meta-Analysis

The data was collected using semi-structured interviews and participatory observation. The research project was performed by one project leader, one project member (myself), and two assistants.

Before and after the lab, telephone interviews were conducted with participants and their supervisors (28 calls averaging 52 mins). The semi-structured interviews aimed to generate narratives and evaluate the process. The topics for the first interview included the professional background, personal motivation, resources, entrepreneurial competencies, and expectations of each participant. The topics covered in the second interview included whether expectations were met, the reaction at the workplace (colleagues, supervisors), the learning content, personal growth, and the developed solution. On an evaluation level there was a focus on the methods used in the lab and their support to entrepreneurial learning. The interviews were then transcribed and coded according to Mayring’s Structuring Qualitative Content Analysis (2011), which builds categories.

The participatory observation – following the ethnographic approach of Breidenstein et al. (2013) – was conducted by a team of two who were present during the entire workshop days. Interaction in the workshops was not directly influenced by the researchers – they did not influence the communication by suggesting topics, for example. In line with the ethnographic approach, the observers synchronously monitored and took notes on local practices (ibid.), with a) focusing on how the project developed, b) which challenges and successes the participants described, c) how the teams worked together, and d) how the moderators supported the participants. The observers conducted a reflective analysis on their notes in the retreat from the field.

Subsequently, for this study, I re-analyzed the Qualitative Content Analysis-coded interview material from the original study in the light of Illeris’s learning triangle with categories adopted from Poortman, Illeris, and Nieuwenhuis (2001). As an example to define the two main types of learning processes in the lab, assimilative learning is operationalized as follows:

“New impressions are elaborated and integrated into previously established structures. The new element is linked as an addition to a scheme or pattern that was already present” (Poortman et al., 2011, p. 280).

Accommodative learning is operationalized as follows:

“New impressions are difficult to fit into any existing schemes or patterns because they are not really understood or are difficult to relate to. The learner therefore needs to break down all or parts of an existing scheme and transform it so that the new situation can be integrated. Established structures are reconstructed through dissociation, liberation and reorganization” (ibid., p. 281).

Also with these categories, I enriched the interview material with situations of the observation protocols that suggest the assimilative or accommodative learning processes of the participants.

## Analysis – Using the Triangle for Learning Processes in the Lab

In the following section, I illustrate learning processes in the lab through the learning triangle. Therefore, the analysis focuses on the main elements of the model: Content, incentive, and social interaction with the environment (see Image 1; triangle with the tip down). The analysis focuses in particular on social interaction because it was found to be the most important dimension in the lab. In the context of intrapreneurship, in particular, the participants’ learning situation in the lab group and the involvement of the home organization during the lab process was important. For this study, I have adapted Illeris’s learning triangle, renaming the environment dimension into organization and incorporating the innovation lab as the learning situation and the home organization as the organizational situation (see Image 2). The society becomes another layer surrounding the situation.

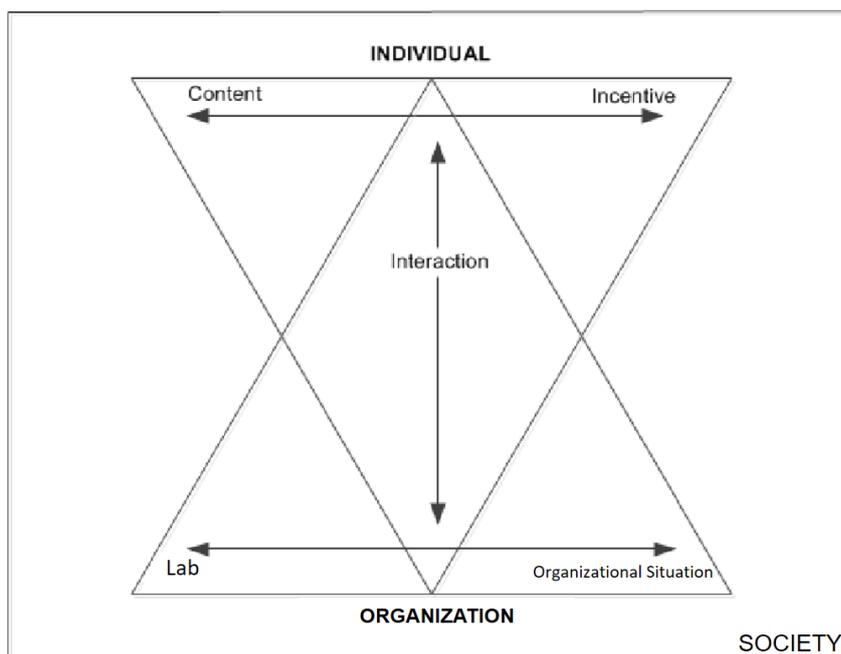


Image 2: The extended complex model in the context of intrapreneurship (own picture based on Illeris 2007).

### Content – What did the participants learn in terms of content and how?

The first dimension in the learning triangle is content. All learning has a content, which can be “skills, knowledge, opinions, understanding, insight, meaning, attitudes, qualifications and/or competence” (Illeris, 2007, p. 51). The acquisition process is mainly cognitive. In the following, I describe what the participants (identified as, e.g. “P1”) stated they had learned and what form of internal acquisition

process is identifiable. Illeris describes four types of learning: “Cumulative,” “assimilative,” “accommodative,” and “transformative learning” processes. Cumulative and transformative learning were not identifiable in the material.

An intended learning goal was for participants to learn to use the new methods. The moderators presented these methods to develop a certain solution to a specific social problem (see Section 3.2). Therefore, problem-based learning (Illeris, 2007, p. 244) was used in the lab. Although some participants were familiar with project management, this was a very different and new way of developing a project and a business model. Some participants described that although parts of the tasks – like conducting interviews – were not new to them, the concrete methods like Design Thinking were new. The participants learned how to discover the need of the target group, to generate ideas, to choose and create potential solutions, and set up the financial business model. Overall, participants adapted the new elements to their prior knowledge. For example, when the moderators explained how the participants should create a persona, one participant ensured that the participants acted like a profiler – a criminal psychologist or policeman (P7, WS2b). This participant formerly worked for the police. In this situation, the new element was tied to personal experience and the participant ensured that the task was understood correctly. At the same time, this comparison to a profiler operated as an additional explanation for the other participants. It illustrates what Illeris describes as assimilative learning – connecting new content to prior knowledge. Therefore, new understandings were developed and integrated into previously established structures (see Section 3.1).

In addition to the new methods, during the workshops, the participants were challenged to create a solution from a need-oriented perspective. This is different from regular project management, which is typically goal-oriented. The process was demanding but beneficial for all of them, as this participant describes:

“I actually found it difficult in the beginning. [...] it’s really a hurdle I had to overcome. [...] really difficult [...] to leave out this goal perspective [...] because somehow, somehow, I feel that one strives towards the target somehow [...]. But, as I said, this has great advantages, because you can then work in a more unbiased way [...] at that moment” (P11, t2, 135; translated from German by the author)

This participant describes how the lab process challenged her way of developing ideas. It illustrates accommodative learning processes, which occur when established structures are reconstructed. This is sometimes a hard and energy-demanding process because the new concepts challenge the existing schemes or patterns, and the learner must transform these schemes to incorporate the new situation.

The participants also mentioned unintended learning that went beyond the intended learning objectives. For example, one participant stated that he learned from how the moderators led the group and influenced the atmosphere in the lab positively (P13, t2).

In sum, the participants learned new methods to create a social service innovation. They gained knowledge with assimilative and accommodative learning processes and also learned, e.g. by copying the moderators leading the group.

### Incentive – Which affective components influence the learning in the lab?

The second dimension of Illeris’s triangle, “incentive,” concerns the motives, emotions, and volitions which power the learning process. Therefore, this section discusses the participants’ motives for

participation in the lab, their motivation while attending, and emotions that influenced their learning process.

All participants stated that a motive for their participation was to learn new methods and different ways of thinking and acting. The lab process itself was highly motivating – the participants commented that they had fun in the lab and that the interaction with other participants and experts motivated and enriched them. Four participants reported that their level of motivation for their project increased throughout the project, two reported that their level of motivation remained the same (high), one participant's motivation decreased, and three described their motivation as fluctuating, or a "rollercoaster" (P3, t2; 10 out of 12 participants responded).

All participants were motivated to participate by a desire to contribute to something "higher." that makes sense to them. Innovative social services aspire to solve a social problem, such as the loneliness of elderly people in the countryside. Long-term social impact is addressed in the lab, and the participants resonate with that aim, which is evident in the following quote:

"So most of all, I would be happy if it works in the end. [...] And it would be the best of all if it develops further and picks up speed and [is rolled out] nationwide [...] everyone is then allowed to steal the idea and put it into practice. And hence many thousands of people are torn out of their loneliness. That would be the greatest joy. That's actually my (.) my motivation" (P8, t2, 54)

This quote illustrates the subjective significance demanded by Illeris (see Section 2.2) and the interconnectedness society with the model (see Image 2). Interestingly, during the labs, the moderators did not initiate any discussions about the personal motivations of the participants (see observation protocols of the workshops). When the progress of the projects was discussed, personal motivations were not mentioned, which could have affected the learning process.

Another emotional aspect that had influence on the learning processes was the dealing with expectations and challenges. All participants stated how much the process itself challenged them, e.g. P2:

"Well, yes, because you went in there with a certain expectation, or you took a kind of order from your colleagues, from your supervisor, and from yourself, an expectation that you could use the laboratory in a certain way to implement this order. To break away from this and to say, (.) I am not fulfilling this task by implementing what I have taken up, but I am really open to something completely new, is very difficult, yes" (P2, t2, 25)

The participants were pressurized by the need to meet their own and their supervisors' intentions (organizational situation in Image 2). This created a particularly challenging situation when they created a different solution to that which they had originally expected to develop.

The participants faced expectations for both human resource development and organizational development. From the perspective of human resource development, there were assumptions of personal growth and knowledge increase. From the perspective of organizational development, there was an expectation of organizational change. Half of the participants were uncertain about how to deal with these requirements. The other half saw it as a challenge and were motivated to do something new and different.

The atmosphere in the lab was mostly positive, and the moderator lightened the atmosphere with occasional jokes. At the beginning of nearly every workshop, the mood ranged from relaxed to exuberant. Participants were joyful about meeting each other and sharing creative ideas, which they mentioned in the interviews. Towards the end, especially in the last workshop, there was a

recognizable strain caused by presenting the developed ideas to guests. This can be seen, for example, in the participants' irritable or monosyllabic answers to each other, their stressed focus on their presentation, the speed at which they encouraged each other, loud sighing, and occasional grumbling (Protocol WS6). It was visible that the participants had to balance very different emotions while gaining entrepreneurial competencies.

## Social Interaction – How do the participants interact in the lab and with their environment?

All learning in Illeris's model is situated, which means that the social and societal context influences the learning process and the results (Illeris, 2007, p. 214). Because the participants in the lab were part of different social environments that influenced their social interaction, the following subsections differentiate between the learning situation within the lab (lab in Image 2) and the participants' interaction with their social environment, which is mainly the home organization in the context of intrapreneurship (organizational situation in Image 2).

The societal dimension of Illeris's model (society in Image 2) is not covered as the analysis is a meta-study and the original data does not cover societal dimensions.

### *Interaction within the Lab (Social Situation)*

Illeris describes six ways participants can socially interact within their environment (Poortman, Illeris & Nieuwenhuis, 2011; Illeris, 2007): "Transmission," "perception," "experience," "imitation," "activity," and "participation." In the lab (a social learning situation), the most-adopted form of participant interaction was transmission, which was evident to the observer when the participants were listening actively and taking notes. In some situations, participants used perception, which was evident when participants passively perceived information or listened to other lab participants. Experience was the third type of interaction, and this was noted in all observation protocols. This was evident when participants presented their project and were actively involved, for example. The participants also interacted through activity, which was evident when they worked independently and purposively on their projects. When participants were working together with others, for example in pairs or tandems, this was deemed to be participation, according to the model. Imitation was not evident in any workshop protocol.

### *Interaction with the Environment (Organizational Situation)*

The intrapreneurs' environment is the home organization. To implement intrapreneurship, the organization is a primary facilitator or preventor of success (Rosenow, 2020). Individuals can develop ideas, create solutions, and develop new competencies (see Section 4.1), but without implementation into the organization, there is no intrapreneurship (Rosenow & Händel, 2020). Therefore, it is important to illustrate how the participants in this study interacted with the home organization.

There were two primary ways in which participants interacted with their home organization concerning the projects in the lab: Half of the participants included their supervisor and colleagues in the development process and half of them did not. Nevertheless, all participants described their colleagues as "rather positive" towards their project. Home organizations that were involved gave feedback that was helpful for the progress of the project. Some participants included their supervisor

or colleagues (for example, to test the prototype) and accordingly enabled processes of experience – the third type of social interaction (see above; Illeris, 2007).

The following quote is typical of those who did not include their supervisor or colleagues:

“There were some queries from my department head. At some point, my supervisor said, “You don’t hear anything about [P4/the participant; JRG] anymore.” (.) But otherwise, it wasn’t very well announced within the organization. So, we have over six hundred employees. I think maybe a handful of them knew that I was in this lab” (P4, t2, 53)

When the participants did not involve their organization, their colleagues and supervisors had no choice but to be passive, following the second type of social interaction – perception (Illeris, 2007). Even though the department head requested feedback, no information was provided. Opportunities for organizational learning were blocked. This is especially clear in an interview with a participant’s home organization supervisor:

“I don’t know the results of the project. As I told you, I don’t have a presentation from my employee who said [they] would come to me and say “I would like to realize this” [...]. So, I don’t have an appointment from my employee, I don’t have a business plan, I don’t have an elaborated project idea. I’m not involved. [...] I heard [them] say at another point that [they] assume that the project will be realized, but then [they] would have to talk to me, I would say. [laughing] so it would be advisable” (A2, t2, 85–93)

The supervisor wished to have been more included in the project development. Even after the lab ended, there was still no involvement or knowledge about what the employee developed. This created a feeling of alienation, as the project status could not be described in the interview after the last workshop. Furthermore, the supervisor indicated that the non-involvement impeded the project implementation and any organizational learning opportunities.

In conclusion, social interaction is a crucial factor within entrepreneurial learning and intrapreneurship. The participants gained significant amounts of intended and unintended entrepreneurial knowledge. However, as they are the gatekeepers to their home organizations, they either facilitated or prevented opportunities for organizational learning, which is evident in the social interactions with the home organization. Social interaction was the primary factor affecting whether participants only performed their new methods within the lab, or whether they implemented them in the home organization as well, having gained entrepreneurial expertise. For the subsequent implementation, additional resources are needed (Rosenow 2020; Rosenow & Händel, 2020).

## Discussion & Conclusion

In this section, I first discuss the findings of my research and connect the discussion to the two guiding questions of this anthology. Finally, I provide an outlook on further research.

The chapter has explored the extent to which Illeris’s learning triangle is useful to analyze learning processes within a new field of practice, with the case study of an innovation lab. The participants learned new methods and different perspectives on developing projects as solutions to social problems. The participants reached intended learning goals (e.g., Design Thinking-methods) and also mentioned unintended learning (e.g., how the moderator led the group). The participants’ learning processes can be described as assimilative and accommodative, according to Illeris’s theory. In the learning process, they had to balance different or conflicting emotions, for example, their own motivation and the supervisors’ expectations. Subjective significance was important because of their

motivation. This aligns with Schmitz and Schröer's (2016) description of social intrapreneurs (see Section 2.1).

The participants in this analysis connected theory with practice when using the new methods to work on their projects. They explained that bridging this gap was very helpful for their learning processes (see Section 4.1). According to entrepreneurial learning literature, personal experience is a central element for successful entrepreneurial learning (e.g., Politis 2005). In line with this discussion, Jones and English (2004) emphasize the importance of an action-oriented, supportive, and experiential learning situation (see Section 2.2). The innovation lab in this study matched these conditions.

The analysis illustrates that subjective significance is vitally important for the learner (see Section 4.2). This is as true for intrapreneurship as it is for learning in general. Schmitz and Schröer (2016) define intrapreneurs – among others – as people who have a vibrant character, which is evident in pro-activeness or persistency. Looking at the participants' entrepreneurial learning in the lab through the lens of this theory helped to identify the implications of their motivation (see Section 4.2).

The moderators primarily created opportunities for assimilative and accommodative learning (see Section 4.1). This is appropriate for the context of workplace learning (Poortman et al., 2011). Intrapreneurship includes the implementation of new ideas into the organization, so connections between the lab situation and the organization are crucial. Accommodative learning processes lead to the transfer of the learning content in different situations (Illeris, 2007) and could enable the employees to recognize, discover, and create opportunities. Successful entrepreneurs must be able to identify, address, and create opportunities (Sarasvathy, 2001).

Social interaction between the participants and the home organization is vital for the facilitation of the progression from individual to collective learning (see Section 4.3). Organizational learning means the embedding of new knowledge and competencies into the routines, systems, and structure of the organization (Dutta & Crossan, 2005). If the organization is not included in the development process from the start, there may be resistance to the implementation of the new social service in the organization later on (Rosenow & Händel, 2020). Accordingly, individual learning was enabled in the lab, but the potential for organizational learning – here, the institutionalization of social service innovation – was not fully exploited. Some participants needed support to constructively interact with the home organization.

Two questions link the chapters of this anthology: Firstly, what is lost and what are the costs for the turn to new fields of practice? Secondly, what may be gained in terms of theoretical and empirical insights by bringing learning back in? In answer to the first question, the innovation lab is an interesting new field of practice – it strives for individual learning resulting in organizational change, in this context, social intrapreneurship. Individual and organizational learning processes co-occur. Illeris's model was applicable to analyze and illustrated the participants' learning processes in their specific situation. The triangle fits the learning processes in the lab because of its focus on the individual situation and the dual learning environment. Therefore, this study offers insights into the learning processes of adults in a human resource initiative in the welfare sector. This approach clarifies how adults gain entrepreneurial competencies. To strengthen the explanatory power in the context of intrapreneurship, Illeris's model was extended with the layers of the lab and the home organization (see Image 2). Future research should include the concepts of "mislearning" (learning the content incorrectly) and "non-learning" (not learning the content of the pedagogical situation, e.g., because of resistance; Illeris, 2007).

Rosenow-Gerhard, Joy (in Druck b): Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory. In: Elkjaer, Bente; Nickelsen, Niels Christian M.; Lotz, Maja: Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge. Springer. Accepted 2020-09-30, final 2020-12-07

In answer to the second question, changes to organizations are often seen with a focus on innovation and, therefore, the product. This implies a loss of focus or depth on the learning process of the participants. When the focus changes from “innovation” to “learning,” Illeris’s model can be used to analyze the types of learning and account for the situation with its dimensions of content, incentive, and social interaction. Research can identify supporting and impeding factors for this process and strengthen the explanatory power of the process. In future analyses, the learning triangle needs additional theoretical embedding and specification to derive theory-based categories – Illeris provides no concrete operationalization of his model in the literature.

The results of this study can be used as a starting point for further research. With its grounding in classical learning theories, the learning triangle can enable a detailed perspective for the diverse discourse of entrepreneurial learning. From this perspective, this research contributes to a learning theory basis for learning arrangements in work-related organizational studies and those of human resources.

## References

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., and G. Van den Brande. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; [doi:10.2791/593884](https://doi.org/10.2791/593884)
- Becher, B. and I. Hastedt. 2019. „Innovationen“ in der Sozialwirtschaft. Modethema oder Erfolgsnotwendigkeit? In Ebd. (Hrsg.), *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. pp. 3-53.
- Dutta, D.K. and M.M. Crossan 2005. The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29: 425-449.
- Erdelyi, P. 2010. The Matter of Entrepreneurial Learning: A Literature Review. *International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC) 2010, 3-6 June 2010, Northeastern University, Boston, MA, USA*.
- Fenwick, T. 2006. Toward Enriched Conceptions of Work Learning: Participation, Expansion, and Translation Among Individuals With/In Activity. *Human Resource Development Review*, 5 (3), 285-302.
- Illeris, K. 2002. *The three dimensions of learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 431-441. DOI [10.1108/13665620410566405](https://doi.org/10.1108/13665620410566405)
- Illeris, K. 2007. *How we learn: Learning and non-learning in schools and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. 2015. The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, 2015. Pp. 29-40. DOI: 10.1111/ejed.12103
- Hansbøl, M. and Christensen, G. An interview with Knud Illeris. *On the Definition of Learning*, edited by A. Qvortrup, M. Wiberg, G. Christensen, M. Hansbøl. Odense: University Press of Southern Denmark: 299-322. Online: [https://www.sdu.dk/-/media/files/om\\_sdu/institutter/ikv/forskning/forskningsprojekter/on+the+definition+of+learning/book+chapters/chapter+16.pdf](https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/forskning/forskningsprojekter/on+the+definition+of+learning/book+chapters/chapter+16.pdf) (last 22.03.2020)
- Jones, C., and J. English. 2004. A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education and Training*, 46(8/9): 416-423.
- Kieboom, M. 2014. *Lab Matters: Challenging the practice of social innovation laboratories*. Amsterdam: Kennisland.
- Mayring, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Rosenow-Gerhard, Joy (in Druck b): Entrepreneurial Learning. Learning Processes within a Social Innovation Lab through the Lens of Illeris Learning Theory. In: Elkjaer, Bente; Nickelsen, Niels Christian M.; Lotz, Maja: Current practices in workplace and organizational learning – Revisiting the classics and advancing knowledge. Springer. Accepted 2020-09-30, final 2020-12-07
- Osterwalder, A., and Y. Pigneur. 2010. *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: Wiley.
- Nandan, M.; London, M., and T. Bent-Goodley. 2015. Social Workers as Social Change Agents: Social Innovation, Social Intrapreneurship, and Social Entrepreneurship, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39 (1): 38-56, DOI: [10.1080/23303131.2014.955236](https://doi.org/10.1080/23303131.2014.955236)
- Plattner, H., Meinel, C., and U. Weinberg. 2009. *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
- Politis, D. 2005. The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29 (4): 399-424
- Poortman, C.L.; Illeris, K. and L. Nieuwenhuis. 2011. Apprenticeship: from learning theory to practice, *Journal of Vocational Education & Training*, 63 (3), 267-287. DOI: [10.1080/13636820.2011.560392](https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560392)
- Ridder, H.G., and A.M. Baluch. 2019. Human Resource Management in NPOs. Innovation und Voraussetzung für Innovationsfähigkeit. In *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft. Herausforderungen und Gestaltungserfordernisse*, edited by B. Becher and I. Hastedt, 97-115. Wiesbaden, Springer VS.
- Ries, E. 2011. *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Publishing Group.
- Rosenow-Gerhard, J. (2020 in press). Lessons Learned. Configuring Innovation Labs as Spaces for Intrapreneurial Learning. Special Issue to the conference Researching Work and Learning 2019 RWL 11th, *Studies in Continuing Education*. Taylor & Francis.
- Rosenow-Gerhard, J., and R. Händel (2020 in press). Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurs im Spannungsfeld eines Labors zur Entwicklung von sozialen Dienstleistungsinnovationen. Schröer, A; Köngeter, S.; Manhart, S.; Schröder, C., and Wendt, T. *2. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Organisation über Grenzen*. Wiesbaden: Springer.
- Sarasvathy, S. D. 2001. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency, *The Academy of Management Review* (26/2), 243-263.
- Schmitz, B., and A. Schröer. 2016. How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur. Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt Nr. 21. Online: [https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier\\_Nr\\_21.pdf](https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier_Nr_21.pdf) (last 26.10.2019).
- Schröer, A. 2016. Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab. *Diaconia*, (7) 159-173.
- Schumpeter, J. 1934. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin, Duncker und Humblot.
- TEPSIE 2014. 'Social Innovation Theory and Research: A Summary of the Findings from TEPSIE.' A deliverable of the project: "The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe" (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research
- Then, V., and G. Mildenberger 2017. Soziale Innovation: Innovation Labs als Innovationskatalysatoren. *Soziologie heute*, (3): 14–17.
- Tiesinga, H., and R. Berkhout 2014. *Labcraft. How social labs cultivate change through innovation and collaboration*. London & San Francisco: Labcraft Publishing.
- Westley, F., and S. Laban 2015. *Social Innovation Lab Guide*. Online: [https://assets.rockefellerfoundation.org/app/uploads/20150610111553/10\\_SILabGuide-FINAL-1.pdf](https://assets.rockefellerfoundation.org/app/uploads/20150610111553/10_SILabGuide-FINAL-1.pdf) (last 26.10.2019).