

Working Paper No. 2012-002

**MEHR ALS NUR INNOVATION –
EFFEKTE VON INNOVATION COMMUNITIES AUF
WISSENSMANAGEMENT UND INTERGENERATIONALE
LERNPROZESSE**

Michaela Langer
Frank Danzinger
Kathrin M. Möslein



PROF. DR. KATHRIN M. MÖSLEIN
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre,
insbes. industrielle Informationssysteme
Lange Gasse 20 - 90403 Nürnberg

Telefon: +49 911 5302 284
Telefax: +49 911 5302 155
Web: www.wi1.uni-erlangen.de



**MEHR ALS NUR INNOVATION – EFFEKTE VON
INNOVATION COMMUNITIES AUF WISSENSMANAGEMENT
UND INTERGENERATIONALE LERNPROZESSE**

Michaela Langer¹⁾
Frank Danzinger¹⁾
Kathrin M. Möslein¹⁾

¹ Institut für Wirtschaftsinformatik –
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Deutschland

Corresponding author:
Frank Danzinger
University of Erlangen-Nuremberg,
School of Business and Economics
Chair for Innovation & Value Creation
Lange Gasse 20, 90403 Nuremberg, Germany

MEHR ALS NUR INNOVATION – EFFEKTE VON INNOVATION COMMUNITIES AUF WISSENSMANAGEMENT UND INTERGENERATIONALE LERNPROZESSE

Abstract

Der demografische Wandel und die damit einhergehende Veränderung der Belegschaftsstrukturen stellen Unternehmen vor große Herausforderungen. Die steigende Lebenserwartung der Bevölkerung bei gleichzeitigem Rückgang der Geburtenzahlen erfordert bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote für alle Altersgruppen, um die Wissensträger langfristig an das Unternehmen zu binden und deren Produktivität und Innovationsfähigkeit zu erhalten. Zudem verlangt die bevorstehende Rentenwelle der Babyboomer geeignete Maßnahmen, um den damit einhergehenden drohenden Wissensverlust möglichst gering zu halten. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Zusammenarbeit in altersgemischten Gruppen zunehmend an Bedeutung. Organizational Innovation Communities sind ein Instrument, welches Unternehmensmitarbeiter unterschiedlicher Abteilungen und Altersgruppen zusammenbringt und neben der gemeinsamen Entwicklung von Innovationen auch den Wissensaustausch und die Kompetenzentwicklungsprozesse der beteiligten Akteure fördert. Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Wissensmanagement- und Kompetenzeffekte der Zusammenarbeit in altersgemischten Organizational Innovation Communities aufzuzeigen. Dazu werden 11 Propositionen über intergenerationales Lernen in Organizational Innovation Communities entwickelt und zu einem Modell zusammengefasst.

Keywords: Intergenerationales Lernen, Open Innovation, Innovation Community, Personalentwicklung, demografischer Wandel, Wissensmanagement

1 EINLEITUNG

In der heutigen Zeit, in der nichts so beständig ist wie der Wandel, gilt Wissen als bedeutender Erfolgsfaktor und bildet die Grundlage für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen (Madhoushi & Sadati, 2010; Sawhney & Prandelli, 2000). Innovationen entstehen meist nicht aufgrund des Wissens oder der Genialität einzelner Personen, sondern resultieren häufig aus der Zusammenarbeit von Individuen (Ebner, Leimeister & Krcmar, 2009; Gemünden & Högl, 2000; Zboralski & Gemünden, 2009). Die Entwicklung von Innovationen in Unternehmen erfolgt oft kollaborativ und erfordert folglich den Austausch und die Kombination von neuem und bereits vorhandenem Wissen verschiedener Wissensträger (Lin, 2007; Shu, Page, Gao & Jiang, 2012). Grenzen in Unternehmen, beispielsweise zwischen Abteilungen oder Divisionen, erschweren oder verhindern jedoch häufig den Austausch und die Kombination von Wissen (Allcorn, 1997). Mit dem Ziel diese Grenzen zu überwinden und den Wissensaustausch zwischen den Mitarbeitern unterschiedlicher Bereiche zu fördern, hat sowohl in der Praxis als auch in der Forschung die Bedeutung unternehmensinterner Innovationsgemeinschaften in den letzten Jahren zugenommen (Basemir, Neyer & Möslein, 2012; Kerno, 2008; West & Lakhani, 2008). Durch die Zusammenführung von Unternehmensmitgliedern unterschiedlicher Bereiche und Altersgruppen fördern Communities die Überschreitung von Grenzen und folgen der Idee des Open Innovation-Paradigmas (Dahlander & Gann, 2010; Wenger & Snyder, 2000).

Die Zusammenarbeit von Individuen unterschiedlicher Altersgruppen gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung zunehmend an Bedeutung. Die Alterung und Schrumpfung der Erwerbsbevölkerung zahlreicher Industrienationen stellt Unternehmen vor große Herausforderungen: Wie können mit der veränderten Zusammensetzung der Belegschaft die Unternehmensziele erreicht und die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen gesichert werden (Conrads, Kistler & Staudinger, 2008; Danzinger et al., 2012; Kistler & Hilpert, 2001; Sporkert, 2011). Während sich Weiterbildungsmaßnahmen bislang überwiegend auf jüngere Arbeitnehmer fokussieren, erfordert die steigende Lebenserwartung der Bevölkerung bei

gleichzeitigem Rückgang der Geburtenzahlen bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote für alle Altersklassen, um die Wissensträger langfristig an das Unternehmen zu binden und deren Produktivität und Innovationsfähigkeit zu erhalten (Conrads et al., 2008; Mertins & Finke, 2008). Insbesondere die bevorstehende Rentenwelle in den kommenden Jahren erfordert geeignete Maßnahmen, um den damit einhergehenden drohenden Wissensverlust zu minimieren (Sporkert, 2011). In diesem Zusammenhang gewinnen intergenerationale Lernprozesse sowie Konzepte zur Förderung des Transfers von Wissen zwischen Generationen zunehmend an Bedeutung (Gerstenmaier & Mandel, 2011; Xin & Xiaoying, 2010). Innovation Communities fördern den Wissensaustausch und die Innovationstätigkeit und damit auch die Kompetenzentwicklung der involvierten Individuen. Sie können somit als Instrument der Personalentwicklung verstanden werden (Danzinger et al., 2012).

Dieser Artikel untersucht Wissensmanagement- und Kompetenz-Effekte der intergenerationalen Zusammenarbeit in unternehmensinternen Innovationsgemeinschaften. Dazu wird im 2. Kapitel zunächst das Konzept der Organizational Innovation Community definiert, um ein einheitliches Begriffsverständnis zu schaffen. Im 3. Kapitel wird die Bedeutung von Wissen und insbesondere des Wissenstransfers zunächst aus Organisationsperspektive beleuchtet. Anschließend wird der Austausch und Aufbau von Wissen aus Sicht des Individuums betrachtet, wobei der Fokus auf Lernprozessen zwischen verschiedenen Altersgruppen liegt. Bezugnehmend auf die in den Kapiteln 2 und 3 ausgeführten theoretischen Grundlagen werden in Kapitel 4 Propositionen über intergenerationale Lernprozesse in Organizational Innovation Communities abgeleitet. Kapitel 5 fasst die theoretischen Erkenntnisse zu einem Modell zusammen und gibt Ansatzpunkte für zukünftige Forschung.

2 DEFINITION ORGANIZATIONAL INNOVATION COMMUNITY

Communities haben in den letzten Jahren insbesondere im Kontext des Innovations- und Wissensmanagements stark an Bedeutung gewonnen (Jeppesen & Frederiksen, 2006; West & Lakhani, 2008; Winkler & Mandl, 2007). Sowohl innerhalb als auch außerhalb von Organisationen sind verschiedene Communities entstanden (Dahl, Lawrence, & Pierce, 2011; Muhdi & Boutellier, 2011). Trotz zahlreicher Veröffentlichungen über Communities (Amin & Roberts, 2008; Bansemir, 2012) existiert bislang keine klare und allgemeingültige Definition (Adler, 2001; Bansemir, 2012; West & Lakhani, 2008). Dieses fehlende einheitliche Begriffsverständnis erschwert die Vergleichbarkeit verschiedener Studien innerhalb der Community-Forschung (Fichter, 2009). Um im Rahmen dieser Arbeit ein einheitliches Verständnis für das Konstrukt der Organizational Innovation Community zu schaffen, werden nach dem Vorschlag von West und Lakhani (2008) verschiedene Ströme innerhalb der Community-Forschung – Communities of Practice, virtuelle Communities und (Open) Innovation Communities – insbesondere unter dem Aspekt des Lernens und des Wissenstransfers betrachtet. Durch die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Forschungsströme wird eine Definition für Organizational Innovation Communities entwickelt.¹

Communities of Practice. Das Konzept der Community of Practice (CoP) wurde Anfang der 1990er Jahre durch Lave und Wenger (1991) und Brown und Duguid (1991) in die Wirtschaftswissenschaften eingeführt. Dieses ist vor allem im Bereich der Unternehmensentwicklung von Interesse (Bliss, Johanning & Schicke, 2006). Als Auslöser wird die wachsende Bedeutung von Wissen als Wettbewerbsvorteil in der Wirtschaft genannt (North, Franz & Lembke, 2004; Snyder, 1999). CoP werden zunehmend als Erfolgsschlüssel des Wissensmanagements erachtet (Stewart & Brown, 1996). Unternehmen wie IBM, Siemens, Shell, DaimlerChrysler und Xerox begannen CoP für und mit ihren Mitarbeitern aufzubauen und zu unterstützen. Insbesondere im angelsächsischen Raum

¹ Im Folgenden werden insbesondere Communities of Practice, virtuelle Communities und (Open) Innovation Communities beleuchtet.

wurde über den Inhalt und die Definition von CoP diskutiert (North et al., 2004, Snyder, 1999). Wengers (1999) Buch mit dem Titel „Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity“ löste eine Welle an Veröffentlichungen zu diesem Thema aus (Amin & Roberts, 2008). Wenger und Snyder definieren CoP als „groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise“ (2000, S. 139). North, Romhardt und Probst bezeichnen CoP auch als Wissensgemeinschaften und beschreiben diese als „über einen längeren Zeitraum bestehende Personengruppen, die Interesse an einem gemeinsamen Thema haben und Wissen gemeinsam aufbauen und austauschen wollen“ (2000, S. 3). Dabei kann der Austausch der Community-Mitglieder sowohl online, beispielsweise per E-Mail, aber auch offline bei persönlichen Treffen erfolgen (Davenport & Prusak, 1998; North et al., 2004; Wenger & Snyder, 2000). Die Community-Mitglieder können aus demselben (intraorganisationale Community) oder aus verschiedenen Unternehmen (interorganisationale Community) stammen. Wichtig ist nur, dass diese ein gemeinsames Interesse teilen bzw. gemeinsame Ziele verfolgen (Verburg & Andriessen, 2006; Wenger & Snyder, 2000; Wenger, McDermont & Snyder, 2002). Einige Autoren nennen CoP auch im Kontext der Innovationsentwicklung (Coakes & Smith, 2007; Verburg & Andriessen, 2006). Im Vordergrund dieses Forschungsstromes steht jedoch nicht die explizite kollektive Entwicklung von Innovationen, sondern die Generierung und der informelle Austausch von Wissen zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft sowie das wechselseitige Lernen und die Erweiterung der individuellen Fähigkeiten in spezifischen Arbeitsbereichen (Amin & Roberts, 2008; Brown & Duguid, 1991; Wenger, 2000; Wenger et al., 2002).

Virtuelle Communities. Virtuelle Communities² sind ein relativ neues, bislang noch nicht klar definiertes soziales Phänomen. Dieses beschreibt eine Gruppe von Individuen, die mithilfe elektronischer Medien kommunizieren (Döhring, 2001; Romm, Pliskin & Clarke; Winkler, 2004). Mit dem Beginn des Computerzeitalters und der zunehmenden Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben virtuelle Communities zunehmend an Popularität gewonnen

² Synonym werden auch die Begriffe online Community, virtual Community, virtuelle Gemeinschaft oder virtuelle Gruppe verwendet (Herstatt & Sander, 2004, S. 3; Zinke, 2004, S. 118-119).

(Bullinger, Baumann, Fröschle, Mack, Trunzer & Walter, 2002; Lerner & Tirole, 2002; Muhdi & Boutellier, 2011; Shumar & Renninger, 2002). Allgemein kann eine virtuelle Community als internetbasierte Gemeinschaft beschrieben werden, deren Mitglieder eine gemeinsame Tätigkeit oder ein gemeinsames Interesse verfolgen (Herstatt & Sander, 2004; Ridings, Gefen & Arinze, 2002). Diese entwickelt sich meist selbst und wird nur selten von Organisationen initiiert (Ridings et al., 2002). Im Vergleich zu face-to-face Gemeinschaften sind die Mitglieder meist zeitlich und räumlich getrennt (Shumar & Renninger, 2002). Plattformen mit Elementen wie Weblogs, Instant-Messenger, Foren und Chats ermöglichen den virtuellen Austausch zwischen den Community-Teilnehmern (Koch, Bullinger & Möslein, 2009; Ridings et al., 2002). Ein einschlägiges und weitreichend erforschtes Beispiel in diesem Forschungsstrom stellt der Bereich der Open Source Software dar (Bagozzi & Dholakia, 2006; Lakhani & von Hippel, 2003; Lerner & Tirole, 2002; von Hippel & von Krogh, 2003). Im Rahmen von Open Source Projekten entwickeln erfahrene Programmierer, Nutzer und weitere Community-Anhänger freiwillig gemeinsam Software in einem dezentralisierten, selbstgesteuerten, interaktiven und wissensintensiven Prozess über das Internet (Hemetsberger & Reinhardt, 2006). Open Source Communities können folglich als Gemeinschaft beschrieben werden, deren Mitglieder innerhalb einer virtuellen Umwelt, insbesondere auf Community Plattformen, interagieren, um eine gemeinsame Aufgabe, die Entwicklung von Software, zu erfüllen (Bagozzi & Dholakia, 2006; von Hippel & von Krogh, 2003). Dabei tauschen die Teilnehmer ihr Wissen und ihre Informationen untereinander aus (Harhoff, Henkel & von Hippel, 2003; von Hippel & von Krogh, 2006). Wie bei CoP wird neben dem Wissens- und Erfahrungstransfer durch die soziale Interaktion neues Wissen geschaffen und Lernprozesse finden statt (Ridings et al., 2002; Zinke, 2004). Neben Open Source Communities gewinnen auch virtuelle Lerngemeinschaften zunehmend an Bedeutung (Allan, 2007; Newman & Smith, 1999; Teo, Chan, Wei & Zhang, 2003; Woodland, Szul & Moore, 2007). Ziel dieser Communities ist die Förderung des Austauschs und des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten der Mitglieder (Döring, 2001). Der Fokus dieses Forschungsstroms liegt jedoch auf der Zusammenarbeit im weiteren Sinne und der freien Zugänglichkeit wertvoller, individueller Informationen. Lernaspekte stehen dabei meist im Hintergrund (Harhoff et al., 2003; von Hippel & von Krogh, 2006; Wendelken, Danzinger, Rau & Möslein, 2012).

(Open) Innovation Communities. Der dritte, für diese Arbeit relevante Forschungsstrom beschäftigt sich mit (Open) Innovation Communities. Dieser resultiert aus dem von Chesbrough geprägten Begriff der „Open Innovation“. Chesbrough beschreibt Open Innovation als „a paradigm that assumes that firms can and should use external ideas as well as internal ideas, and internal and external paths to market, as they look to advance their technology“ (2003, S. 1). Dabei handelt es sich um eine Strategie des Innovationsmanagements, bei der durch die Überschreitung von Grenzen möglichst heterogene Akteure in den Innovationsprozess eingebunden werden sollen. Vertreter des Open Innovation Ansatzes empfehlen beispielsweise neben Mitarbeitern der Forschungs- und Entwicklungsabteilung auch externe Wissensquellen, wie Kunden oder Lieferanten, sowie Mitarbeiter aus anderen Bereichen in den Innovationsprozess zu integrieren, um die Innovationskraft des Unternehmens zu steigern (Burkhart, Wuhrmann & Müller-Kirschbaum, 2010; Laursen & Salter, 2006; Möslein & Neyer, 2009). Im Rahmen der Umsetzung des Open Innovation Ansatzes gewinnen Innovation Communities zunehmend an Bedeutung (Fichter, 2009). Deren Gestaltung, die Art der Innovation sowie der Anwendungsbereich innerhalb des Innovationsprozesses variieren je nach Kommunikationsmittel (Wendelken et al., 2012). Während in einigen Gemeinschaften, wie beispielsweise in Lead-User Workshops, Innovationen offline entwickelt werden, vernetzen sich andere Communities ausschließlich online (Janzik & Raasch, 2011; Lüthje & Herstatt 2004). Als Beispiel für letztere können Ideen-Wettbewerbe, wie „SAPiense“ von SAP, innerhalb von Nutzergemeinschaften genannt werden (Ebner et al., 2009; Walcher, 2009). Der Austausch von Informationen und Erfahrungen in den Communities kann sowohl auf externen als auch auf unternehmenseigenen Plattformen erfolgen (Muhdi & Boutellier, 2011). Im Vergleich zu den vorhergehenden Forschungsströmen werden Innovation Communities meist durch Unternehmen oder andere externe Organisatoren initiiert und nicht durch die Mitglieder selbst (Stählbröst & Bergvall-Kåreborn, 2011). Innovation Communities verfolgen das Ziel, durch die Kombination und den Austausch des Wissens verschiedener Akteure etwas Neues zu entwickeln (Coakes & Smith, 2007; Stählbröst & Bergvall-Kåreborn, 2011). Innovationsgegenstände sind neben Produkten beispielsweise auch neue Dienstleistungen, Methoden oder Technologien (Coakes & Smith, 2007; Janzik & Raasch, 2011; Lynn, Reddy & Aram, 1996). Zudem können derartige Gemeinschaften einen oder mehrere

Schritte des Innovationsprozesses von der Ideengenerierung zu Beginn bis schließlich zur Implementierung der Neuerung unterstützen (Ebner et al., 2009; Fichter, 2009; Lüthje & Herstatt 2004). Die soziale Interaktion in Innovationsgemeinschaften kann gemeinsame Lernprozesse anstoßen oder verstärken (Sawhney & Prandelli 2000). Insbesondere bei offenen Innovationsprozessen, bei denen Mitarbeiter aus unterschiedlichen Bereichen zusammenkommen, treffen verschiedene Erfahrungshintergründe, Wissen und Herangehensweisen aufeinander, wodurch Lernprozesse initiiert werden (Reichwald & Piller, o.J.). Folglich findet auch innerhalb von Innovation Communities ein Austausch von Informationen und Erfahrungen zwischen den Mitgliedern statt (Franke & Shah, 2003; Muhdi & Boutellier, 2011). Jedoch konzentriert sich die Innovation Community Forschung nicht auf die Untersuchung von Lernprozessen und des Wissensaustauschs, sondern insbesondere auf die Entwicklung von Innovationen (Coakes & Smith, 2007; Fichter, 2006).

Definition Organizational Innovation Community. Trotz der divergierenden Definitionen der vorgestellten Community Formen sind Gemeinsamkeiten erkennbar. In Anlehnung an die Arbeiten von Wenger (1999), Bansemir (2012), Ebner et al. (2009) und Wendelken et al. (2012) lassen sich vier Gemeinsamkeiten von Communities identifizieren, welche sich im Laufe der Zeit durch die gemeinsame Interaktion in der Gemeinschaft herausbilden (Bansemir, 2012; Roberts, 2006). Diese umfassen neben (1) dem gemeinsamen Engagement, (2) ein gemeinsam geteiltes Repertoire, (3) eine gemeinsam geteilte Zielsetzung sowie (4) die freiwillige Teilnahme der Community-Mitglieder. Neben den Gemeinsamkeiten weisen die Community-Formen auch Unterschiede auf. Insbesondere bei (a) der Koordination, (b) dem Umfang, (c) dem Tätigkeitsschwerpunkt sowie (d) dem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien sind Differenzen erkennbar.

Aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit stehen in den folgenden Ausführungen Organizational Innovation Communities (OICs) im Zentrum der Betrachtung, wobei Aspekte der beiden anderen Communitytypen ebenfalls Berücksichtigung finden. OICs werden meist von Unternehmen für einen bestimmten oder unbestimmten Zeitraum initiiert und organisiert. Die Mitglieder der Community sind Mitarbeiter aus verschiedenen Bereichen eines Unternehmens außerhalb der Forschungs- und

Entwicklungsabteilung, welche üblicherweise nicht in den Innovationsprozess involviert werden (Bansemir, Neyer & Möslein, 2011; Neyer, Bullinger & Möslein, 2009; Wendelken et al., 2012). Im Vergleich zu externen Innovatoren, wie Kunden oder Lieferanten, verfügen diese sogenannten peripheren Innovatoren über umfassendes unternehmensspezifisches Wissen (Möslein & Neyer, 2009; Neyer et al., 2009). Zudem ermöglichen OICs die Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher Altersgruppen, welche insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zunehmend an Bedeutung gewinnt (Danzinger, Dumbach & Möslein, 2012; Danzinger et al. 2012). Durch die Zusammenführung von Individuen unterschiedlicher Abteilungen, Funktionen und Altersgruppen fördern OICs die Überschreitung von Grenzen und folgen dem Ansatz der Open Innovation (Möslein & Neyer, 2009). Die Teilnahme ist freiwillig und der Austausch der Mitglieder findet sowohl online, über hierfür mithilfe von Social Software-Anwendungen errichteten Plattformen, als auch offline statt. Zudem zeichnen sich unternehmensinterne Innovationsgemeinschaften durch ein gemeinsames Engagement, ein gemeinsam geteiltes Repertoire sowie eine gemeinsame Zielsetzung aus (Bansemir, 2012; Wendelken et al., 2012). Ziel derartiger Communities ist die Entwicklung von Innovationen (Bansemir et al., 2012). Neben der Entwicklung von Neuheiten fördern Innovationsgemeinschaften durch die soziale Interaktion der Individuen Lernprozesse sowie den Austausch von Erfahrungen und Wissen. Zudem bieten sie eine Möglichkeit zur Förderung der individuellen Kompetenzen der beteiligten Akteure. Folglich können OICs als Instrument der Personalentwicklung betrachtet werden (Danzinger et al., 2012; Winkler, 2004).

3 WISSENSMANAGEMENT UND INTERGENERATIONALES LERNEN

In den vergangenen Jahren hat sich das Management von Wissen zu einem kritischen Erfolgsfaktor für Unternehmen herausgebildet. Die Globalisierung der Märkte, eine stärkere Orientierung an den Kunden sowie stetig komplexer werdende Produkte erfordern die systematische und zielgerichtete Organisation von Wissen (Studer, Oppermann & Schnurr, 2001). Im Rahmen des Wissensmanagements gewinnt auch das Lernen zunehmend an Bedeutung (Schnurer & Mandl, 2004). Lernen

und Wissen sind eng miteinander verbunden (Bower & Hilgard, 1983). Pautzke beschreibt den Zusammenhang zwischen Wissen und Lernen wie folgt: „Lernen führt zu einer Veränderung des verfügbaren Wissens, während Wissen Lernerfolge konserviert“ (1989, S. 2). Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung des Wissensmanagements und insbesondere des Wissenstransfer aus Organisationsperspektive beleuchtet. Anschließend wird der Austausch und Aufbau von Wissen aus Sicht des Individuums betrachtet, wobei der Fokus auf Lernprozessen zwischen verschiedenen Altersgruppen liegt.

3.1 Wissensmanagement in Unternehmen

Das Wissensmanagement beschäftigt sich mit der Frage, wie das Wissen unterschiedlicher Wissensträger in Unternehmen generiert, genutzt, transferiert und gespeichert werden kann, um bestimmte Ziele zu erreichen. (Davenport, De Long & Beers, 1998; Hemmasi & Csanda, 2009; Rodriguez Perez & Ordonez de Pablo, 2003). Ziele des Wissensmanagements sind neben der Stärkung der Innovationsfähigkeit, die Förderung des individuellen und organisationalen Lernens sowie die Verbesserung der Zugänglichkeit und des Einsatzes des in Unternehmen vorhandenen Wissens. Diese Ziele sollen dazu beitragen, die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens zu steigern und somit einen Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten (Blaich, 2004; Reinmann-Rothmeier, 2001). Verschiedene Prozesse sind erforderlich, um diese Ziele zu erreichen (Zboralski, 2007). In der deutschsprachigen Literatur haben Probst et al. (2010) eine sehr detaillierte Strukturierung der Wissensmanagementaktivitäten vorgenommen. Diese unterscheiden zwischen einem äußeren und einem inneren Wissenskreislauf. Die sechs operativen Bausteine Wissensbewahrung, Wissensnutzung, Wissens(ver)teilung, Wissensentwicklung, Wissenserwerb und Wissensidentifikation bilden die Kernprozesse des Wissensmanagements und liegen innerhalb des Kreislaufs. Der äußere Kreislauf enthält zusätzlich die strategisch ausgerichteten Bausteine Wissensziele und Wissensbewertung. Wichtig ist, dass die einzelnen Bausteine eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen, sodass Interventionen in einzelnen Bausteinen auch andere Bereiche beeinflussen (Al-Laham, 2003). Abbildung 1 veranschaulicht die einzelnen Bausteine des Wissensmanagements und deren Interdependenzen.

Abbildung 1 hier einfügen

Wissenstransfer. Aufgrund der demografischen Entwicklung gewinnt insbesondere der Wissenstransfer³ als zentraler Baustein des Wissensmanagements zunehmend an Bedeutung. Ziel ist neben der „Zufuhr neuen Wissens durch junge Nachwuchskräfte“ (Recruiting) auch die „Sicherstellung der Weitergabe des in der Berufstätigkeit erworbenen Wissens an Jüngere beim Ausstieg der Älteren aus dem Erwerbsleben“ (Köchling, 2000a, S. 364). Wissenstransfer beschreibt den Prozess, bei dem Wissen von einer Person (Sender) auf eine andere Person (Empfänger) übertragen wird (Garavelli, Gorgoglione & Scozzi, 2002; Hoffmann, 2009; Wang & Noe, 2010). Für einen erfolgreichen Wissenstransfer bedarf es zunächst eines Individuums, das bereit und fähig ist sein Wissen zu artikulieren⁴, damit es in Form von Informationen weitergegeben werden kann (Hoffmann, 2009). Zudem ist mindestens ein weiteres Individuum erforderlich, das aus den übermittelten Informationen Wissen rekonstruiert und in der Praxis anwenden kann (Blaich, 2004; Ellwart, Mock & Rack, 2010). Die zweite Aktivität im Wissenstransferprozess, d.h. die Aufnahme und praktische Anwendung des Wissens, kann mit Lernen gleichgesetzt werden. „Lernen ist der Prozess [und] Wissen das Ergebnis“ (Willke, 2001, S. 39). Ob Wissen erfolgreich zwischen Mitarbeitern einer Organisation ausgetauscht wird, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Verschiedene Autoren haben sich diesem Thema gewidmet und zahlreiche Determinanten herausgearbeitet (Blaich, 2004; Ellwart et al., 2010; von Krogh & Köhne, 1998⁵). Ellwart et al. (2010) haben im Rahmen ihrer Untersuchung des Wissensaustauschs in altersgemischten Teams neun zentrale Erfolgsfaktoren identifiziert und in die Merkmalsklassen Personen, Gruppen und Aufgaben kategorisiert. Die personenbezogenen Faktoren umfassen neben der Motivation und den Zielen der Individuen die eigene Kompetenzbeurteilung

³ In der Literatur werden synonym auch die Begriffe Wissens(ver)teilung (Probst et al., 2010), Wissensdiffusion (Cowan & Foray, 1997) oder Wissenskommunikation verwendet (Gerstenmaier & Mandl, 2011).

⁴ Der Vorgang der Artikulation von Wissen wird in der Literatur auch als Kodifizierung von Wissen bezeichnet (Hall, 2006; Hoffmann, 2009). Dieser Vorgang gestaltet sich bei sogenannten impliziten bzw. „klebrigen“ Wissen (z. B. von Hippel, 1994).

⁵ Die Autoren geben einen Überblick über Einflussfaktoren des Wissenstransfers und Autoren die sich damit beschäftigt haben.

sowie die persönliche Einstellung zur Altersdiversität. Die Bereitschaft einer Person, ihr Wissen weiterzugeben, kann sowohl durch extrinsische als auch durch intrinsische Motivation erhöht werden, wobei letzterer ein höherer Wirkungsgrad beigemessen wird. Viele Autoren betonen die Notwendigkeit intrinsischer Motivation vor allem bei dem Transfer von impliziten Wissen, der auf Kommunikation und Interaktion der Beteiligten basiert und nur schwer bewertet werden kann (Ardichvili, 2008; Osterloh & Frey, 2000; Schloen, 2005). Zudem wird die Weitergabe des Wissens durch die individuelle Kompetenzbeurteilung beeinflusst. Erachten Personen ihre Kompetenzen bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung als gering oder wenig bedeutsam, bringen sie ihr Wissen nicht ein und geben es somit nicht an andere weiter. Dabei ist irrelevant, ob die subjektive Einschätzung der Kompetenzen auch objektiv tatsächlich wahr ist. Zudem beeinflusst die persönliche Einstellung zur Diversität in Gruppen den Erfolg des Wissenstransfers. Während eine positive Einstellung der einzelnen Gruppenmitglieder zur Altersdiversität den Wissenstransfer fördert, vermindert oder verhindert eine negative Haltung die Weitergabe (Ellwart, et al., 2010). Andere Autoren nennen darüber hinaus die individuelle Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft (Franken, 2004) sowie die freiwillige Teilnahme an Communities als Voraussetzung für einen erfolgreichen Wissenstransfer (Schloen, 2005). Zudem wird die Weitergabe von Wissen durch frühere Erfahrungen der beteiligten Personen beim Wissenstransfer sowie der individuellen Lern- und Verarbeitungsfähigkeit des Wissensempfängers beeinflusst. Während positive Erfahrungen den aktuellen und zukünftigen Wissenstransfer erleichtern, wirken negative Erfahrungen hinderlich. Ein gewisses Vorwissen fördert die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit und erleichtert damit die Weitergabe von Wissen (von Krogh & Köhne, 1998). Die gruppenbezogenen Einflussfaktoren des Wissenstransfers umfassen das Teamklima, die Zielklarheit des Wissensaustauschs sowie das Wissen um die Expertise Anderer. Ein positives Teamklima fördert die Weitergabe von Wissen innerhalb der Gruppe. Dieses erfordert das gegenseitige Vertrauen und kann durch eine gemeinsame Vision gefördert werden (Ellwart, et al., 2010; Schloen, 2005; von Krogh & Köhne, 1998). Ziele motivieren Menschen und veranlassen diese zum Handeln. Folglich sollte die Bedeutung und Notwendigkeit des Wissensaustauschs innerhalb der Gruppe diskutiert und klare Ziele formuliert werden. Zudem haben Ellwart et al. (2010) herausgefunden, dass Informationen umso schneller und effizienter ausgetauscht werden, je besser die

Expertise der Teammitglieder bekannt ist. Die Aufgabenmerkmale beinhalten neben ausreichend Zeit und Raum zum Wissensaustausch die Aufgabenkomplexität sowie den Grad der gegenseitigen Abhängigkeit. Erstere erscheinen als banale organisationale Faktoren. Jedoch mangelt es häufig an Zeit im Arbeitsalltag für den Wissensaustausch zwischen Kollegen. Zudem verhindert die räumliche Trennung häufig die Weitergabe von Wissen. Die Komplexität der Aufgabe ist eng mit dem Grad der gegenseitigen Abhängigkeit verbunden. Komplexe Aufgaben erfordern die Expertise verschiedener Mitarbeiter. Studien haben gezeigt, dass gerade diverse Teams aufgrund ihrer umfassenden Expertise komplexe Herausforderungen besser meistern (Ellwart et al., 2010). Schließlich beeinflussen unternehmensbezogene Merkmale den Transfer von Wissen zwischen Mitarbeitern. Eine wissens- und lernorientierte Unternehmenskultur fördert die Wissensweitergabe indem sie beispielsweise Gruppenarbeit oder andere Kooperationsformen ermöglicht (Henschel, 2001; von Krogh & Köhne, 1998).

Wissensarten im Kontext des Wissenstransfers. In der Literatur existieren zahlreiche Wissenskategorien und Wissensdichotomien (Al-Laham, 2003; Blaich, 2004; Romhardt, 1998; von Krogh & Venzin, 1995). Diese können allgemein in Kategorisierungen untergliedert werden, die Wissen hinsichtlich dessen Eigenschaften bzw. dessen Inhalt unterscheiden (Blaich, 2004). Für die Untersuchung des Wissenstransfers ist vor allem die Unterscheidung nach der Zugänglichkeit in implizites und explizites Wissen sowie nach der personellen Bindung (Wissensträger) in individuelles und kollektives Wissen von Bedeutung (Blaich, 2004). Die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen geht auf Polanyi zurück (1959). Explizites Wissen kann als ausgesprochenes, formuliertes und dokumentiertes Wissen beschrieben werden (Willke, 2001). Es ist nicht an Personen gebunden (disembodied knowledge) und lässt sich problemlos in Worten und Zahlen verbalisieren und weitergeben (Nonaka & Takeuchi, 1997; North, 2011; Schreyögg, 2001). Aufgrund der Kodifizierbarkeit kann explizites Wissen in verschiedenen Medien, wie beispielsweise in Textdokumenten oder Datenbanken, gespeichert (Goh, 2002) und mithilfe von Informationstechnologien problemlos transferiert werden (O'Dell & Grayson, 1993). Der größere Teil des Wissens ist jedoch nur schwer oder gar nicht artikulierbar und erfassbar, da es sich in den Köpfen

der Menschen befindet (Geldermann, 2006). Dieses sogenannte implizite, klebrige oder tazite Wissen beruht auf Idealen, Werten und Gefühlen des Einzelnen und ist in dessen Handlungen und Erfahrungen verankert (Nonaka & Takeuchi, 1997; North, 2011; von Hippel, 1994; Polanyi, 1959). Es ist nicht käuflich erwerbbar, sondern immer an Individuen gebunden (embodied knowledge) und kann nur schwer weitergegeben werden (Franken, 2004; Schreyögg, 2001). In der Managementliteratur werden die implizites und explizites Wissen als ein klar voneinander abgrenzbares Begriffspaar gesehen (North, 2011; Thiel, 2002). Im Rahmen dieser Arbeit stellen implizites und explizites Wissen in Anlehnung an die konstruktivistisch beeinflusste Literatur die Endpunkte eines Kontinuums dar, können aber nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden (Nonaka & Takeuchi, 1995; Thiel, 2002).

Weiter sollte bei der Untersuchung des Wissenstransfers hinsichtlich des Wissensträgers zwischen individuellem und organisationalem Wissen differenziert werden (Blaich, 2004). Individuelles Wissen ist in den Köpfen von Menschen gespeichert und damit nur seinem Besitzer bekannt. Organisationales Wissen hingegen ist kollektiv verfügbar und mehreren oder allen Organisationsmitgliedern zugänglich (Kreidenweis & Steincke, 2006). Beispielhaft können Leitlinien, Arbeitsprozessbeschreibungen oder Wissen über die Unternehmenskultur genannt werden (Willke, 2001). Organisationales Wissen ist meist explizit beispielsweise in Dokumenten oder in Datenbanken gespeichert⁶ (Bouncken, o.J; Kreidenweis & Steincke, 2006) und bleibt der Organisation – im Vergleich zum individuellen Wissen - auch beim Ausscheiden von Mitarbeitern erhalten (Daft & Weick, 1984).

Neben der Differenzierung anhand der Eigenschaften lässt sich Wissen auch anhand des Inhalts kategorisieren. Blankenship und Ruona (2009) haben anhand eines Literaturüberblicks verschiedene Wissensarten identifiziert, die innerhalb sozialer Strukturen in Organisationen transferiert werden. Die sieben ermittelten Wissensarten, welche sich hinsichtlich ihres Inhalts unterscheiden, werden zusätzlich nach ihrer Zugänglichkeit auf einer Skala mit den Extrema explizit und implizit angeordnet.

⁶ Organisationales Wissen umfasst auch Wissen das in jahrelang eingeübten Verfahren und Arbeitsprozessen steckt, jedoch nie schriftlich festgehalten wurde (Kreidenweis & Steincke, 2006).

Da im Rahmen dieser Arbeit die Weitergabe von Wissen in OICs und somit auch in sozialen Strukturen untersucht werden soll, erscheint die Kategorisierung nach Blankenship und Ruona (2009) sinnvoll für die weiteren Ausführungen und wird näher erläutert sowie modifiziert. Die beiden Autoren unterscheiden zwischen (1) cultural, (2) professional, (3) coordinating, (4) object-based, (5) know-who, (6) book und (7) practical knowledge.

(1) Cultural und (2) professional knowledge sind nahezu identisch und werden im Folgenden als Eins betrachtet. Diese Wissensformen umfassen sowohl in der Ausbildung erworbenes, theoretisches Fachwissen als auch persönliche Erfahrungen (Blankenship & Ruona, 2009). Erfahrungen sind stets an Personen gebunden (Becker, Labucay & Kownatka, 2008; Fischer, 2007) und damit impliziter Natur (Blankenship & Ruona, 2009). Fachwissen umfasst in der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung und somit vor allem durch formale Lernprozesse erworbene Kenntnisse von Individuen. Dieses wird im Gegensatz zu Blankenship und Ruona (2009) als explizit kategorisiert, da es problemlos verbalisiert und weitergegeben werden kann (Dehnbostel, 2007). (3) Coordinating knowledge beschreibt Regeln, Techniken und Verfahren, die für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe erforderlich sind. Dieses Wissen ist meist explizit (Blankenship & Ruona, 2009) und kann auch als Methodenwissen bezeichnet werden (Haller, 2003). (4) Object-based knowledge oder Objektwissen umfasst Wissen über bestimmte Objekte, wie zum Beispiel Kunden oder Produkte des Unternehmens und kann sowohl in Dokumenten als auch in den Köpfen der Mitarbeiter gespeichert sein. (5) Know-who knowledge beschreibt die Kenntnisse der Mitarbeiter, wo welches Wissen existiert bzw. wer über welches Wissen verfügt (Blankenship & Ruona, 2009). Dieses wird auch als transaktives Wissen bezeichnet und umfasst beispielsweise Kompetenz- und Netzwerkwissen. Ersteres beschreibt die Kenntnisse über Fähigkeiten und Kompetenzen der Teamkollegen und entspricht häufig dem Zuständigkeitsbereich des Mitglieds innerhalb eines Teams. Das Netzwerkwissen bezieht sich hingegen auf die Kontakte der Teammitglieder außerhalb der Community (von der Oelsnitz & Busch, 2008; von der Oelsnitz & Busch, 2004). Der Begriff (6) book knowledge beschreibt faktenbasiertes theoretisches Wissen und liegt in expliziter Form vor. Da im Rahmen der Innovationsentwicklung insbesondere dem Fachwissen als mögliche Ausprägung des Faktenwissens eine hohe Bedeutung

beigemessen wird, konzentrieren sich die weiteren Ausführungen auf das Fachwissen (Blankenship & Ruona, 2009; Falck, Kipar & Wößmann, 2008). (7) Praktisches Wissen entsteht durch die Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis (Blankenship & Ruona, 2009) und wird im Rahmen dieser Arbeit als Erfahrungswissen betrachtet. Abbildung 2 visualisiert die erläuterten Wissensarten nach ihrer Zugänglichkeit geordnet.

Abbildung 2 hier einfügen

3.2 Lernen

Obwohl verschiedene Wissenschaften wie die Psychologie, die Pädagogik oder die Betriebswirtschaftslehre den Prozess des Lernens analysiert haben (Blaich, 2004) hat sich bislang noch kein einheitliches Verständnis von Lernen etabliert (Knowles, Holton & Swanson, 2007; Mudra, 2004). In der Literatur wird individuelles Lernen jedoch weitgehend als relativ stabile Verhaltensänderung von Personen definiert, die aus Erfahrungen resultiert. Wichtig ist, dass sich die Veränderung auf Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Individuen bezieht und nicht durch biologische Reifungs-, Wachstums- und Alterungsprozesse verursacht wird (Edelmann, 1996; Falk, 2006; Franken, 2004; Gagné, 1975; Lefrancois, 2006; Mudra, 2004; Trummer, 2001). Lefrancois (2006) weist darauf hin, dass Lernen eigentlich nicht als Verhaltensänderung definiert werden kann, sondern ein mentaler Prozess ist, der im Gehirn von Individuen aufgrund von Erfahrungen abläuft. Änderungen im Verhalten belegen lediglich, dass Lernprozesse stattgefunden haben. Der eigentliche Lernprozess umfasst die Verarbeitung von Informationen, die Individuen durch die Interaktion mit ihrer Umwelt aufnehmen sowie die Integrationen der neuen Informationen in die bestehende individuelle Wissensbasis (Falk, 2006; Geißler, 2003). Folglich kann Lernen als mentaler Prozess der Informationsverarbeitung definiert werden, welcher aus der sozialen Interaktion resultiert und zu einer Veränderung oder Erweiterung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten eines Individuums führt. Um diese Veränderungsprozesse des menschlichen Verhaltens zu erklären, wurden sowohl aus psychologischer als auch aus pädagogischer Sicht verschiedene Lerntheorien entwickelt.

In der Literatur ist häufig die Unterscheidung zwischen behavioristischen, kognitivistischen, sozialen sowie konstruktivistischen Lerntheorien zu finden (Edelmann, 1996; Mudra, 2004).

Lernarten. In der Literatur werden verschiedene Arten des Lernens unterschieden. Zahlreiche Autoren differenzieren zwischen formellen und informellen Lernprozessen (Amitabh & Sinha, 2012; Choi & Jacobs, 2011; Dehnbostel, 2001; Dohmen, 2001). Formelles Lernen zielt auf die Vermittlung vorab definierter Lerninhalte und Lernziele ab und findet in einem organisierten, institutionalisierten Rahmen statt. Die Lernprozesse werden durch professionell vorgebildete Personen begleitet und orientieren sich an didaktisch methodischen Kriterien. Zudem lassen sich die Ergebnisse des Lernens überprüfen. Unstrukturierte, nicht intentionale Lernprozesse werden hingegen als informelles Lernen bezeichnet (Dehnbostel, 2007). Es erweist sich jedoch als schwierig, eine einheitliche Definition zu finden (Künzel, 2004; Overwien, 2002; Overwien, 2007). Dehnbostel definiert informelles Lernen im Arbeits- und Betriebskontext als „Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden“ (2007, S. 49). Es ist weder institutionell organisiert, noch wird es professionell pädagogisch begleitet, sondern resultiert aus Arbeits- und Handlungserfordernissen. Das Lernergebnis ergibt sich schließlich aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen. Bei informellen Lernprozessen kann nochmals zwischen reflexiven Lernen bzw. Erfahrungslernen und impliziten Lernen differenziert werden. Ersteres bezeichnet die reflektierte Verarbeitung von situativen Erfahrungen, die schließlich zu (neuen) Erkenntnissen führt. Durch die kontinuierliche Abfolge von Handlung, Erfahrung und Reflexion erweitert das Individuum sein Erfahrungswissen. Implizite Lernprozesse finden hingegen unbewusst und unreflektiert in spezifischen Situationen statt. (Dehnbostel, 2007; Overwien, 2007; Seger, 1994).

Während informelle Lernprozesse vor allem zum Aufbau von implizitem Wissen, wie beispielsweise Erfahrungswissen, führen, wird durch formelle Lernprozesse überwiegend explizites Wissen vermittelt. Abbildung 3 veranschaulicht die verschiedenen Lernformen und die daraus resultierenden Wissensarten. Die gestrichelten Linien weisen darauf hin, dass auch bei formellen Lernprozessen Erfahrungen gemacht werden und implizites Wissen entstehen kann sowie beim

reflexiven Lernen die explizite Wissensbasis erweitert werden kann. Die individuelle Handlungskompetenz ergibt sich schließlich aus der Kombination der expliziten und impliziten Wissensbestandteile (Dehnbostel, 2007). Diese beschreibt allgemein die Fähigkeit eines Individuums komplexe Probleme und Aufgaben in spezifische Situationen erfolgreich zu bewältigen (Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001)

Abbildung 3 hier einfügen

Im Vergleich zu formellen Lernprozessen wird den traditionellen Lernmotiven, wie Interesse oder Wunsch nach Anerkennung, im informellen Kontext eine geringere Bedeutung beigemessen. Die Motivation eines solchen Lernprozesses resultiert vor allem aus dem damit einhergehenden sozialen Austausch (Dinkelaker, 2009). Dinkelaker (2009) spricht in diesem Zusammenhang von situativ entstehenden Lernmotiven. Nach Dehnbostel (2003) erwerben Mitarbeiter den größten Teil ihres Arbeits- und Berufswissens durch informelle Lernprozesse während der Arbeitszeit. Lediglich ein geringer Teil ihrer beruflichen Handlungskompetenzen ist auf pädagogisch organisierte Lernprozesse zurückzuführen. Damit gewinnen informelle Lernprozesse sowie der Erfahrungsaustausch zwischen den Mitarbeitern einer Organisation zunehmend an Bedeutung, wenn es darum geht, Wissensverluste zu vermeiden und die Kompetenzen der Mitarbeiter zu fördern (Dehnbostel, 2003; Krämer, 2003).

Intergenerationales Lernen. Aufgrund der Veränderung der Bevölkerungsstruktur als Folge des demografischen Wandels, rückt das Lernen in altersheterogenen Gruppen und insbesondere intergenerationale Lernprozesse zunehmend in das Zentrum der Aufmerksamkeit (Franz, 2010; Newman, 2008). Bisher fehlt jedoch eine allgemeingültige Definition. Einige Autoren fokussieren sich auf den Wissensaustausch und beschreiben intergeneracionales Lernen als Transfer von Wissen zwischen Individuen verschiedener Generationen (Tempest, 2003; Worf, 2011). Im Unternehmenskontext zielt dieses Verständnis von intergenerationalen Lernen insbesondere darauf ab, Wissenspotenziale in einer Organisation zu erhalten und zu aktualisieren (Gerstenmeier & Mandl,

2010; Köchling, 2000a). Andere Autoren fokussieren sich auf die Untersuchung von Einstellungsveränderungen gegenüber anderen Generationen oder des eigenen Alterungsprozesses infolge des intergenerationalen Lernens. Folglich können intergenerationale Lernprozesse auch als die kritische Auseinandersetzung von Individuen mit Mitgliedern verschiedener Generationen beschrieben werden (Worf, 2011).

Liegle und Lüscher geben eine allgemeinere Definition. Diese verstehen unter intergenerationalem Lernen „alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist“ (2004, S. 39). Derartige Lernprozesse finden überwiegend unbewusst durch die gemeinsame Interaktion statt und stehen meist nicht im Interessenmittelpunkt der beteiligten Akteure. Somit handelt es sich dabei vor allem um informelle Prozesse, bei denen der Lerninhalt individuell und meist unbewusst bestimmt wird (Clausen & Massenbach, 2003; Franz et al., 2009; Worf, 2011).

Meese (2005) differenziert in Anlehnung an Seidel und Siebert (1990) zwischen drei unterschiedlichen Zugängen zu intergenerationalen Lernprozessen. Diese sind das Voneinander-, das Übereinander- und das Miteinander-Lernen. Das Konzept des Voneinander-Lernens beschreibt die originäre Form des intergenerationalen Lernens. Dabei treffen zwei Generationen aufeinander und eine Gruppe unterstützt und informiert die jeweils andere (Franz et al., 2009). Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass jede Generation über einen Wissens- oder Erfahrungsvorsprung auf spezifischen Gebieten verfügt. Dieser kann an die „unerfahrene“ Generation weitergegeben werden (Meese, 2005). Die zweite Form ist das Miteinander-Lernen. Dabei arbeiten unterschiedliche Generationen gemeinsam an einem Projekt oder Lerninhalt, der nicht von einer Generation vorgegeben ist. Keine Generation verfügt über einen absoluten Wissens- oder Erfahrungsvorsprung. Das Expertenwissen liegt somit außerhalb der Gruppe und wird entweder durch einen Dozenten vermittelt oder selbst erarbeitet (Franz, 2010; Meese, 2005). Beim Übereinander-Lernen bilden schließlich die Generationen selbst den Lerngegenstand. Eine Generation informiert die anderen Altersgruppen über ihre vergangenen Erfahrungen oder die aktuelle Lebenssituation. Damit rückt das

autobiografische, lebensweltliche und historische Wissen verschiedener Altersgruppen in das Zentrum der Betrachtung (Antz, Franz, Frieters & Scheunpflug, 2009; Meese, 2005).

Leistungs- und Lernfähigkeit in Abhängigkeit vom Alter. Lange Zeit dominierte ein defizitorientiertes Altersbild, d.h. die Vorstellung eines Verlustes der Leistungs- und Innovationsfähigkeit mit zunehmendem Alter (Dobischat & Schurgatz, 2011; Verworn, 2009). Diese altersdiskriminierende Einstellung basiert auf der Defizit-Hypothese, welche unterstellt, dass sowohl physische und psychische Fähigkeiten als auch die Lernfähigkeit und -bereitschaft mit zunehmendem kalendarischen Alter abnehmen (Dobischat & Schurgatz, 2011; Meyer, 2008; Naegele, 2004). Ergebnisse gerontologischer Forschung haben diese Hypothese jedoch widerlegt und gezeigt, dass sich die individuelle Leistungsfähigkeit im Zeitablauf akzentuiert und das biologische Alter lediglich einen Einflussfaktor auf die Entwicklung der Individuen darstellt (Dobischat & Schurgatz, 2011). Damit wurde die Defizithypothese durch die Annahme eines „differentiellen Alters“ in der Altersforschung abgelöst, nach der sich verschiedene Fähigkeiten mit dem Alter unterschiedlich entwickeln (Hof, 2009). Beispielsweise werden älteren Arbeitnehmern umfangreiches Erfahrungswissen, hohe Arbeitsmoral, gutes Urteilsvermögen, Zuverlässigkeit, Disziplin, hohe Souveränität im Umgang mit komplexen Sachverhalten sowie Verantwortungs- und Qualitätsbewusstsein als Stärken zugeschrieben (Bellmann, Kistler & Wahse, 2003; Dobischat & Schurgatz, 2011; Haeberlin, 1999). Flexibilität, Kreativität und körperliche Belastbarkeit gelten hingegen eher als Eigenschaften Jüngerer (Bellmann et al., 2003). Weniger starke Leistungsparameter, wie Schnelligkeit oder Konzentration, können von älteren Arbeitnehmern meist durch andere Stärken kompensiert werden. Zwar sind intergenerationale Unterschiede in der Arbeitsweise und im Innovationsstil erkennbar, diese beruhen jedoch überwiegend auf Differenzen bei der Techniksozialisation.

Für einen allgemeinen Zusammenhang zwischen der Innovationsfähigkeit und dem kalendarischen Alter fehlen bislang empirische Beweise (Dittmann-Kohli & van der Heijden, 1996; Dobischat & Schurgatz, 2011; Reindl, 2008). Auch die Annahme der abnehmenden Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter konnte widerlegt werden. Studien zeigen, dass das Gehirn bis ins hohe Alter

lernfähig ist (Kullmann & Seidel, 2005; Nigg & Steidl, 2005; Rump, 2008). Lerndefizite sind damit nicht in erster Linie auf altersbedingte, sondern auf somatische, soziale, pädagogische und individuelle Faktoren zurückzuführen. Beispielsweise wird die Lernfähigkeit im Alter von der Intensität und der Effektivität des Lernens in jüngeren Jahren beeinflusst und auch das Lernumfeld ist von erheblicher Bedeutung für die Lernfähigkeit (Braun, 2010; Lehr, 1996; Nigg & Steidl, 2005; Rump, 2008). Arbeitnehmer, welche in ihrer Arbeit (geistig) gefordert und gefördert werden, bleiben bis in hohe Alter lernfähig (Braun, 2010). Aufgrund der verschiedenen Leistungsparameter von Jung und Alt gewinnt ein gezieltes und effizientes Management altersheterogener Arbeitsgruppen im Rahmen der Wissenssicherung und des intergenerationalen Wissensaustauschs zunehmend an Bedeutung (Buck, Kistler & Mendius, 2002; Danzinger et al., 2012; Seitz, 2004). Erfahrungen und aktuelles Fachwissen treffen bei der Zusammenarbeit in altersgemischten Teams aufeinander und fördern neben der Innovationsentwicklung insbesondere den Austausch von impliziten und komplexen Wissen (Danzinger et al., 2012; Sporkert, 2011). Die Erkenntnis, dass die Lern- und Leistungsfähigkeit nicht vom Alter, sondern weitgehend von der Arbeit selbst abhängt sowie der Chancen und Vorteile altersgemischter Teams, hat sich bislang jedoch nur in wenigen Unternehmen durchgesetzt (Danzinger et al., 2012; Köchling, 2000b; Sporkert, 2011). Als möglicher Grund können die in den Köpfen der Individuen vorhandenen Altersbilder, sogenannte Stereotypen, genannt werden (Seitz, 2004).

4 INTERGENERATIONALES LERNEN IN ORGANIZATIONAL INNOVATION COMMUNITIES

Allgemein ist die Leistung und damit einhergehend der Zielerreichungsgrad einer Gruppe – und damit auch der Zielerreichungsgrad einer OIC – in hohem Maße von der erfolgreichen Kommunikation sowie von Lernprozessen innerhalb der Gruppe abhängig. Aus kognitiver Sicht wird durch die Kommunikation innerhalb der Community eine Veränderung oder Erweiterung des Wissens sowohl beim Sender als auch beim Empfänger erzielt. Beispielsweise kann eine Diskussion innerhalb der Gruppe Anstöße zum Nachdenken oder Korrekturanregungen für das vorhandene Wissen der involvierten Individuen liefern. Auch aus konstruktivistischer Perspektive erlangt ein Individuum

insbesondere durch die Interaktion mit Dritten neue Erkenntnisse und kann somit durch die Zusammenarbeit sein Wissen erweitern (Franken, 2004).

In OICs steht die gemeinsame Entwicklung von Innovationen im Vordergrund. Diese entstehen jedoch nicht aus dem Nichts, sondern erfordern entsprechendes Wissen (Falck et al., 2008; Su, Chen & Sha, 2007) sowie den Austausch von Wissen zwischen den Individuen (Argote, Ingram, Levine & Moreland, 2000; Bansemir, 2012; Lin, 2007). In OICs werden auf verschiedene Akteure verteilte Wissensressourcen gebündelt und für die Innovationsentwicklung aktiviert (Roth, 2012). Durch die soziale Interaktion bei der gemeinsamen Innovationsentwicklung können Individuen ihr eigenes Wissen einbringen sowie Informationen von anderen Gruppenmitgliedern aufnehmen und Lernprozesse werden angestoßen (Franke & Shah, 2003; Reichwald & Piller, o.J.). Nach kognitiver Auffassung stimmen die transferierten Informationen beim Sender und Empfänger weitgehend überein (Thiel, 2002). Folgt man hingegen dem konstruktivistischen Ansatz, konstruiert der Wissensempfänger aus den aufgenommenen Informationen neues, individuelles Wissen (Meir, o.J.; Schnurer & Mandl, 2004; Thiel, 2002.). Lernprozesse finden im Gehirn von Individuen statt und sind daher für Außenstehende schwer beobachtbar und messbar (Franken, 2004; Lefrancois, 2006).

Einigkeit besteht darüber, dass Lernprozesse zu einer Veränderung der Wissensbasis von Individuen führen (Willke, 2001; Worf, 2011). Zudem haben Studien gezeigt, dass die Interaktion zwischen verschiedenen Generationen die Anerkennung anderer Altersgruppen positiv beeinflusst. Der Großteil der Studien fokussiert sich insbesondere auf die Veränderung der Einstellungen von jüngeren gegenüber älteren Menschen (Bales, Eklund & Siffin, 2000; Couper, Sheehan & Thomas, 1991; Knapp & Stubblefield, 2000). Jedoch sind auch Einstellungsveränderungen gegenüber der jüngeren Generation (MacCallum et al., 2006) sowie der eigenen Persönlichkeit möglich (Mitterhofer, Groppe & Stippler, 2010). Basierend auf den vorhergehenden Ausführungen können Wissen und veränderte Einstellungen als Ergebnis des Übereinander-, Miteinander- und Voneinander-Lernens in altersgemischten Gruppen verstanden werden. Hat ein Individuum neues Wissen erworben bzw. seine

Einstellung gegenüber der eigenen Persönlichkeit oder Dritten verändert, so kann davon ausgegangen werden, dass ein Lernprozess stattgefunden hat.

Basierend auf den vorhergehenden Ausführungen können folgende allgemeine Propositionen, die sich auf intergenerationale Lernprozesse in OICs beziehen, abgeleitet werden:

Proposition 1: Mitglieder in OICs lernen miteinander, voneinander und übereinander.

Proposition 1a: Intergenerationale Lernprozesse in OICs verändern die Wissensbasis der Individuen.

Proposition 1b: Intergenerationale Lernprozesse in OICs verändern die Einstellungen der Individuen.

Veränderung der individuellen Wissensbasis. Die individuelle Wissensbasis umfasst sowohl implizite als auch explizite Bestandteile. Im Gegensatz zu implizitem Wissen können die expliziten Bestandteile problemlos an andere Personen weitergegeben werden. Das implizite Wissen ist jedoch stets an Individuen gebunden und kann am besten durch die direkte soziale Interaktion übertragen werden (Blaich, 2004; Kapitel 3). Zahlreiche Autoren betonen insbesondere die Bedeutung des impliziten Wissens für die Entwicklung von Innovationen (Jensen, Johnson, Lorenz & Lundvall, 2007; Lu, Tsang & Peng, 2008). Bei der Zusammenarbeit in altersgemischten Communities treffen Erfahrungen und theoretisches Wissen verschiedener Generationen aufeinander und implizites sowie explizites Wissen wird im Rahmen der Innovationsentwicklung ausgetauscht. Zudem kann durch die Kombination des Wissens der Teilnehmer bei der gemeinsamen Problemlösung neues Wissen entstehen (Madhavan & Grover, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995; Sporkert, 2011). Folglich resultiert eine Veränderung der individuellen Wissensbasis in unternehmensinternen Innovationsgemeinschaften sowohl aus dem Austausch von Wissen als auch aus der Generierung von neuem Wissen und folgende Proposition kann abgeleitet werden:

Proposition 2: Wissensveränderung bedeutet Transfer von existierendem Wissen zwischen den Teilnehmern und die gemeinsame Neugenerierung von Wissen.

Die Untersuchung der Veränderung der individuellen Wissensbasis erfordert die Operationalisierung der individuellen impliziten und expliziten Wissensbestandteile. Dazu werden die in Kapitel 3 vorgestellten Wissensarten herangezogen und analysiert, inwieweit diese bei der Innovationsentwicklung innerhalb von Communities transferiert bzw. generiert werden. Da implizite und explizite Wissensbestandteile nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, werden zunächst überwiegend implizite bzw. explizite Wissensarten und anschließend nicht klar zuordenbare Formen untersucht.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und dem damit verbundenem drohenden Wissensverlust, ist insbesondere die Sicherung des impliziten Wissens der in den Ruhestand ausscheidenden Mitarbeiter von Interesse. Um das in den Köpfen der Älteren verankerte, nicht dokumentierte Wissen im Unternehmen zu bewahren, muss dieses an die jüngere Generation weitergegeben werden (Sporkert, 2011). In OICs stehen jedoch weniger Lernaspekte oder der Transfer von Wissen als die Entwicklung von Innovationen im Vordergrund (Bansemir et al., 2012). Es existieren keine vorab klar definierten Lernziele und Lerninhalte. Lernprozesse können jedoch durch die Interaktion der Mitglieder angestoßen werden. Das Lernergebnis resultiert schließlich aus der gemeinsamen Problemlösung. Damit stellen OICs eine Gelegenheit für informelles Lernen dar. Informelle Lernprozesse führen überwiegend zum Aufbau und zur Erweiterung der impliziten Wissensbasis eines Individuums. Implizites Wissen basiert vor allem auf eigenen Erfahrungen und wird überwiegend durch praktische Tätigkeiten und Handlungen erworben (Porschen, 2008; Roth, 2012). Eine bedeutende Form des impliziten Wissens stellt das Erfahrungswissen dar. Dieses umfasst neben beruflichen Erfahrungen auch weitere Lebenserfahrungen außerhalb des Berufslebens sowie soziale Kompetenzen (Fischer, 2007; Kade, 2009). Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura kann Erfahrungswissen jedoch nicht nur durch eigene Handlungen, sondern auch durch das Beobachten anderer Teammitglieder erworben werden. Folglich kann das Erfahrungswissen der Individuen in OICs zwischen den Gruppenmitgliedern ausgetauscht werden (Bandura, 1986; Henschel, 2001). Erfahrungswissen nimmt mit steigendem Lebensalter und steigender Beschäftigungsdauer zu und gilt somit insbesondere als Ressource der älteren Mitarbeiter. Jedoch können

auch ältere Community-Mitglieder insbesondere in den Bereichen Medien- und Technologienutzung von den Erfahrungen der Jüngeren profitieren. (Buck et al., 2002; Liebau, 1997; Rasche & Czwalinna, 2005; Worf, 2011). Daher lässt sich folgende Proposition ableiten:

Proposition 2a: In OICs wird Erfahrungswissen zwischen den Mitgliedern transferiert.

Informelle Lernprozesse ermöglichen auch die Erweiterung der expliziten Wissensbasis. Es können sowohl neue Theorien gebildet als auch theoretisches Wissen zwischen den Community-Mitgliedern transferiert werden (Kapitel 3). Neben dem Erfahrungswissen und den individuellen Fähigkeiten wie Kreativität, betonen verschiedene Autoren insbesondere die Bedeutung von Fachwissen für die Innovationsfähigkeit von Unternehmen (Vandenbussche, Aghion & Meghir, 2006). Falck et al. (2008) unterstellen einen positiven Zusammenhang zwischen der Innovationsfähigkeit eines Unternehmens und der Qualifikationsstruktur der Mitarbeiter. Insbesondere jüngere Arbeitnehmer verfügen über aktuelles Fachwissen, da deren Ausbildung noch nicht so lange zurückliegt und diese im Vergleich zu Älteren häufiger an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen (Bretschneider & Ebel, 2011; Conrads et al., 2008; Rump, 2008; Seitz, 2004; Sporkert, 2011). Folglich können ältere Mitarbeiter bei der Innovationsentwicklung vom theoretischen Fachwissen der jungen Kollegen profitieren und lernen. Haller (2003) betont zudem die Bedeutung von Methodenwissen im Rahmen der Innovationsentwicklung. Beispielsweise helfen verschiedene Kreativitätstechniken wie Brainstorming oder Mindmapping dabei, kreative Ideen zu generieren. Und auch die Beurteilung und Auswahl der Innovationsideen sowie die Anfertigung konkreter Umsetzungspläne erfordert entsprechendes Wissen über geeignete Methoden. Basierend auf den vorhergegangenen Ausführungen können folgende Propositionen abgeleitet werden:

Proposition 2b: In OICs wird theoretisches Fachwissen zwischen den Mitgliedern transferiert.

Proposition 2c: In OICs wird Methodenwissen zwischen den Mitgliedern transferiert.

Für die Entwicklung von Innovationen ist neben Erfahrungs-, Fach- und Methodenwissen auch

objektbezogenes Wissen erforderlich. Dieses umfasst beispielsweise Wissen über Zulieferer, Produkte, Kunden, Wettbewerber sowie die Branche (Garcia-Murillo & Annabi, 2002). Veldhuizen, Hultink & Griffin (2006) betonen die Bedeutung von Wissen über den Wettbewerb sowie allgemeines Branchenwissen für die erfolgreiche Entwicklung von Innovationen. Auch Wissen über bereits bestehende Leistungen, Produkte oder Prozesse kann sich bei der Innovationsentwicklung als vorteilhaft erweisen. Beispielsweise kann dieses die Grundlage für Neues bilden oder Aufschluss über die Realisierbarkeit von neuen Ideen geben. Die größte Bedeutung wird dem Kunden- und Produktwissen bei der Innovationsentwicklung beigemessen (Su et al., 2007). Dieses Wissen kann sowohl explizit vorhanden als auch in den Köpfen der Community-Mitglieder gespeichert sein (Blankenship & Ruona, 2009). Der Erfolg von Innovationen wird in starkem Maße davon beeinflusst inwieweit diese den Vorstellungen der Kunden entsprechen und deren Bedürfnisse befriedigen. Damit Innovationen den Kundenanforderungen gerecht werden, sollte Wissen über aktuelle sowie potenzielle Kunden in den Prozess der Innovationsentwicklung integriert werden. Dabei müssen sowohl explizite als auch latente Bedürfnisse der Kunden berücksichtigt werden (Chang, Chen, Lin & Chiu, 2010; Wecht & Gassmann, o.J.). Die erfolgreiche Zusammenarbeit in Teams erfordert neben gegenseitigem Respekt und einem gemeinsamem Ziel auch Wissen über das Wissen der Teamkollegen. Durch die gemeinsame Interaktion erweitern die Individuen ihr Wissen über die Kompetenzen der anderen Community-Mitglieder und können von Kontakten ihrer Kollegen außerhalb der Community profitieren (Busch, 2008; von der Oelsnitz & Busch, 2008). Somit können folgende Propositionen abgeleitet werden:

Proposition 2d: In OICs wird Objektwissen zwischen den Mitgliedern transferiert.

Proposition 2e: In OICs wird transaktives Wissen zwischen den Mitgliedern transferiert.

Veränderung der individuellen Einstellungen. Neben der Veränderung der Wissensbasis von Individuen kann die Zusammenarbeit in altersgemischten Communities und damit einhergehende intergenerationale Lernprozesse auch die Einstellungen der Mitglieder gegenüber der eigenen Persönlichkeit sowie gegenüber Dritten beeinflussen (Couper et al., 1991; MacCallum et al., 2006).

Durch die enge Interaktion der Individuen kann beispielsweise die Abschaffung von Stereotypen sowie die Erzeugung von Wertschätzung gegenüber anderen Altersgruppen gefördert werden (Mitterhofer et al., 2010). Eine authentische Wertschätzung verstärkt, neben der Entstehung von sozialem Kapital, die Innovationstätigkeit sowie die Leistung der Individuen (Danzinger et al., 2012; Mitterhofer et al., 2010; Randall, Cropanzano, Bormann & Birjulin, 1999). Folglich wird der gegenseitigen Wertschätzung in der Innovations- und Managementforschung beim Aufbau einer Innovationskultur sowie für ein langfristig erfolgreiches unternehmerisches Handeln eine besondere Bedeutung beigemessen (Reick, Weiser, & Kastner, 2007; Schulte, Hauser, & Kirsch, 2009). Insbesondere ältere Mitarbeiter werden in Unternehmen häufig nicht oder kaum wertgeschätzt (Deller, Kern, Hausmann & Diederichs, 2008; Mitterhofer et al., 2010). In Anlehnung an die Defizit-Hypothese und dem damit verbundenem negativen Altersbild, wird den älteren Kollegen häufig eine stark verminderte Leistungsfähigkeit sowie eine geringere Lernfähigkeit und ein geringeres Innovationspotenzial zugeschrieben (Deller et al., 2008; Mitterhofer et al., 2010). Ein solches negatives Altersbild kann die Anerkennung der älteren Kollegen und damit deren Motivation und Produktivität nachteilig beeinflussen (Mitterhofer et al., 2010; Rump, 2008; Staudinger & Noack, 2009). Nach Mitterhofer et al. (2010) ist Nicht-Anerkennung häufig das Resultat fehlender Kommunikation und damit einhergehend des mangelnden Wissensaustauschs zwischen den Generationen. Auch Krings und Kluge (2008) konstatieren, dass Vorurteile gegenüber älteren Personen mit zunehmendem Umfang der verfügbaren Informationen über diese abnehmen. Die gemeinsame Interaktion und Kommunikation kann folglich dazu beitragen, die Altersbilder in den Köpfen der Individuen zu widerlegen und Wertschätzung aufzubauen. Auf Basis der Literaturrecherche kann folgende Propositionen hinsichtlich der Veränderung der individuellen Einstellungen der Community-Mitglieder gegenüber Dritten abgeleitet werden:

Proposition 3a: Intergenerationale Lernprozesse in OICs verändern die Einstellung der Individuen gegenüber der eigenen Persönlichkeit.

Erfahrene Wertschätzung beeinflusst zudem das Selbstwertgefühl der Individuen. Diese erzeugt

Motivation und unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstbildes (Harter, 1993; von Rosenstiel, 2003). Neben Stereotypen des Fremdbildes kann somit auch das Selbstbild durch die gemeinsame Interaktion in Communities verändert werden. Beispielsweise können sich ältere Teammitglieder in ihrer Rolle als Innovator neu erleben, erlernen neue Problemlösungsstrategien und bringen ihre Erfahrungen ein (Danzinger et al., 2012). Mummendy (1990) beschreibt den Begriff des Selbstbildes als Einstellung eines Individuums gegenüber seiner eigenen Persönlichkeit. Zudem zeigt dieser, dass verschiedene kritische Lebensereignisse wie beispielsweise ein Wohnort- oder Berufswechsel, die Geburt eines Kindes aber auch eine Veränderung sozialer Aktivitäten, zum Beispiel infolge der Teilnahme an einer Community, zu einer Veränderung des Selbstbildes beitragen. Folglich ist davon auszugehen, dass die gemeinsame Interaktion innerhalb einer Innovationsgemeinschaft die individuellen Einstellungen gegenüber der eigenen Persönlichkeit beeinflusst. Somit kann folgende Proposition abgeleitet werden:

Proposition 3b: Intergenerationale Lernprozesse in OICs verändern die Einstellungen der Individuen gegenüber Dritten.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK AUF ZUKÜNFTIGE FORSCHUNG

Die theoretischen Ausführungen zeigen, dass Innovationsgemeinschaften neben der Entwicklung von Neuheiten auch das Wissensmanagement, insbesondere den Wissenstransfer in Unternehmen und intergenerationale Lernprozesse der beteiligten Akteure positiv beeinflussen. Durch die Initiierung intergenerationaler Lernprozesse wirken OICs dem aufgrund der demografischen Entwicklung drohenden Wissensverlust entgegen und fördern die Kompetenzentwicklung der Beteiligten. Dabei ist zu vermuten, dass diese Tatsache sowohl für jüngere als auch ältere Teilnehmer gilt. Durch die Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen sowie der daraus abgeleiteten Propositionen entsteht ein Modell, das die Wirkung intergenerationaler Lernprozesse in OICs konzeptualisiert.

Intergenerationale Lernprozesse können sowohl eine Erweiterung der individuellen Wissensbasis als auch eine Veränderung der Einstellungen eines Individuums bewirken. Da die individuelle Handlungskompetenz sowohl aus impliziten als auch aus expliziten Wissensbestandteilen resultiert, muss sowohl die Veränderung der impliziten als auch der expliziten Wissensbasis als Einflussfaktor betrachtet werden. Diese beiden latenten Konstrukte lassen sich durch die abfragbaren Formen, Erfahrungswissen, theoretisches Fachwissen, Methodenwissen, Objektwissen und transaktives Wissen, operationalisieren. Die individuellen Einstellungen können sich sowohl gegenüber der eigenen Persönlichkeit als auch gegenüber Dritten verändern. Somit müssen beide Möglichkeiten betrachtet werden. Zudem werden der Wissensaustausch und damit auch intergenerationale Lernprozesse von verschiedenen Faktoren beeinflusst, auf die im Rahmen dieses Artikels nur am Rande eingegangen werden konnte. Diese Einflüsse können in personen-, gruppen-, aufgaben- und unternehmensbezogene Faktoren klassifiziert werden. Abbildung 4 stellt das entwickelte Modell grafisch dar.

Abbildung 4 hier einfügen

Das entwickelte Modell basiert auf einer ausführlichen Literaturrecherche. Um konkrete Empfehlungen für die Praxis ableiten zu können muss das Modell empirisch getestet werden. Dazu müssen intergenerationale Lernprozess in konkreten OICs unter Berücksichtigung der Kontrollgrößen (Eigenschaften der Personen, Gruppe usw.) analysiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Analyse von Lernprozessen weder Beobachtern einer Community, noch einzelnen Individuen vollständig zugänglich ist, empfiehlt sich ein Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Verfahren. Bereits die theoretischen Ausführungen und die daraus resultierenden Propositionen zeigen aber, dass Innovationsgemeinschaften weit mehr als die reine Entwicklung von Neuheiten fördern. Sie sind auch als ein Instrument der Personalentwicklung geeignet und können im unternehmensweiten Einsatz sogar als ein Instrument der Organisationsentwicklung verstanden werden. Eben diese „Sekundareffekte“ von Innovationsgemeinschaften bieten ein großes Potenzial für künftige Forschungsansätze.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, P. S. (2001). Market, hierarchy, and trust: The knowledge economy and the future of capitalism. *Organization Science*, 12(2), 215–234.
- Al-Laham, A. (2003). *Organisationales Wissensmanagement: Eine strategische Perspektive*. München: Franz Vahlen.
- Allan, B. (2007). Time to learn? E-learners' experiences of time in virtual learning communities. *Management Learning*, 38(5), 557-572.
- Allcorn, S. (1997). Workplace parallel virtual organizations : Managing and working in the virtual workplace. *Administration & Society*, 29(4), 412-439.
- Amin, A & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research Policy*, 37(2), 353-369.
- Amitabh, A. & Sinha, S. (2012). The learning continuum formal and informal learning experiences - Enabling learning and creation of new knowledge in an organization. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 5(2), 10-14.
- Antz, E.-M., Franz, J., Frieters, N. & Scheunpflug, A. (2009). *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.
- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M. & Moreland, R. L. (2000). Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 82(1), 1–8.
- Bagozzi, R. P. & Dholakia, U. M. (2006). Open Source Software user communities: A study of participation in Linux user groups. *Management Science*, 52(7), 1099-1115.
- Bales, S. S., Eklund, S. J. & Siffin, C. F. (2000). Childrens's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational Gerontology*, 26(7), 677–689.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bansemir, B. (2012). *Organizational innovation communities*. Wiesbaden: Gabler.
- Bansemir, B., Neyer, A.-K. & Möslein, K. M. (2012). Knowledge exchange in intra-organizational innovation communities: The role of cognitive and affective states. *Business Research*, 5(1), 43-58.
- Baumgart, F. (1998). *Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Becker, M., Labucay, I. & Kownatka, C. (2008). Optimistisch altern! Theoretische Grundlagen und empirische Befunde demographiefester Personalarbeit für altersgemischte Belegschaften. München: Rainer Hampp.
- Bellmann, L., Kistler, E. & Wahse, J. (2003). Betriebliche Sicht- und Verhaltensweisen gegenüber älteren Arbeitnehmern. Aus Politik und Zeitgeschichte, 20, 26-34.
- Bender, S. & Fish, A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise: The continuing need for global assignments. Journal of Knowledge Management, 4(2), 125-137.
- Bender, S.-F. (2010). Age Diversity: Wertschätzung statt Abwertung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer?. In K. Brauer & W. Clemens (Hrsg.), Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten (S. 171- 186). Wiesbaden: VS.
- Blaich, G. (2004). Wissenstransfer in Franchisenetzen: Eine lerntheoretische Analyse. Wiesbaden. Deutscher Universitäts-Verlag.
- Blankenship, S. S. & Ruona, W. E. A. (2009). Exploring knowledge sharing in social structures: Potential contributions to an overall knowledge management strategy. Advances in Developing Human Resources, 11(3), 290-306.
- Bliss, F. R., Johanning, A. & Schicke, H. (2006). *Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung*. Online verfügbar unter: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf, aufgerufen am 04.08.2012.
- Bouncken, R. B. (o.J.). Konstruktion von organisationalem Wissen in Virtuellen Unternehmungen. Online verfügbar unter: http://www.bwlvi.uni-bayreuth.de/de/research/Projekte/Konstruktionvon_organisationalem_Wissen_in_Virtuellen_Unternehmungen.pdf, aufgerufen am 27.06.2012.
- Bower, H. G. & Hilgard, E. R. (1983). Theorien des Lernens (5. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Braun, S. (2010). Intergeneratives Lernen im Betrieb: Unternehmenskapital für die Wissensgesellschaft. Marburg: Tectum.
- Bretschneider, U. & Ebel, P. A. (2011). Demografischer Wandel: Erfahrungswissen für Innovationen nutzen. Online verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/uni/universitaet/nachrichten/article/demografischer-wandel-erfahrungswissen-fuer-innovationen-nutzen.html>, aufgerufen am 15.08.2012.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 1991. Organizational learning and communities of practice – Towards an unified view of working, learning and innovation. Organizational Science, 2(1): 40-57.
- Buck, H., Kistler, E. & Mendius, G. (2002). Demographischer Wandel in der Arbeitswelt: Chancen für eine innovative Arbeitsgestaltung. Stuttgart: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burkhart, T., Wuhrmann, J. C. & Müller-Kirschbaum, T. (2010). Open Innovation und Beziehungsmanagement bei Henkel. Marketing Review St. Gallen, 4, 14-18.
- Busch, M. W. (2008). Wissen, was die anderen wissen: Transaktives Wissen als Basis erfolgreicher Zusammenarbeit in Teams. OrganisationsEntwicklung, 1, 68-76.

- Chang, T.-J., Chen, W.-C., Lin, L. Z. & Chui, J. S.-K. (2010). The impact of market orientation on customer knowledge development and NPD success. *International Journal of Innovation & Technology Management*, 7(4), 303-327.
- Chesbrough, H. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business Press.
- Choi, W. & Jacobs, R. L. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly*, 22(3), 239-257.
- Clausen, J. & von Massenbach, I. (2003). InterAktionsWerkstattModell zum intergenerationellen Lernen. Online verfügbar unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien52.pdf>, aufgerufen am 26.06.2012.
- Coakes, E. & Smith, P. (2007). Developing communities of innovation by identifying innovation champions. *Learning Organization*, 14(1), 74-85.
- Conrads, R., Kistler, E. & Staudinger, T. (2008). Alternde Belegschaften und Innovationskraft der Wirtschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 18/19, 40-46.
- Couper, D. P., Sheehan, N. W. & Thomas, E. L. (1991). Attitudude towards old people: The impact of an intergenerational program. *Educational Gerontology*, 17(1), 41-53.
- Cowan, R. & Foray, D. (1997). The economics of codification and the diffusion of knowledge. *Industrial & Corporate Change*, 6(3), 595-622.
- Daft, R. & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Dahl, A., Lawrence, J. & Pierce, J. (2011). Building an innovation community. *Research & Technology Management*, 54(5), 19-27
- Danzinger, F., Dumbach, M., Sandig, C., Schmitt, C., Staples, R., Wabro, S. & Wendelken, A. (2012). Grenzinovator-Communities: Innovationstreiber im demografischen Wandel. Working Paper 2012-001, Wil Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Davenport, T. H., De Long, D. W. & Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan Management Review*, 39(2), 43-58.
- Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation* (S. 53- 93). Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2003). Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Online verfügbar unter: <http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortragdehnbostel.pdf>, aufgerufen am 01.07.2012.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

- Deller, J., Kern, S., Hausmann, E. & Diederichs, Y. (2008). Personalmanagement im demografischen Wandel. Ein Handbuch für den Veränderungsprozess mit Toolbox Demografiemanagement und Altersstrukturanalyse. Heidelberg: Springer.
- Dinkelaker, J. 2009. Motive und Lernanlässe - zur sozialen Konstruktion des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten. In M. Rohs, B. Schmidt, S. Günther, & S. Schaffert (Hrsg.), Warum informell lernen? Argumente und Motive. *Bildungsforschung*, 6 (1): 63-78.
- Dittmann-Kohli, F. & van der Heijden, B. (1996). Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer – interne und externe Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 29, 323-327.
- Dobischat, R. & Schurgatz, R. (2011). Der Generationenbegriff in der Personalentwicklung. In T. Eckert, A. von Hippel, M Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 77-88). Wiesbaden: VS.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF Publik.
- Döhring, N. (2001). Virtuelle Gemeinschaften als Lerngemeinschaften!? Zwischen Utopie und Dystopie. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/32001/positionen4.htm>, aufgerufen am 05.08.2012.
- Ebner, W., Leimeister, J. M. & Krcmar, H. (2009). Community engineering for innovations: The ideas competition as a method to nurture a virtual community for innovations. *R&D Management*, 39(4), 342–356.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ellwart, T., Mock, K. & Rack, O. (2010). Altersgemischtes Zusammenarbeit: Potenziale für Wissenstausch, Innovation und Development. Zürich: SPEKTRAMedia.
- Falk, S. (2006). *Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis*. Mering: Rainer Hampp.
- Falck, O., Kipar, S. & Wößmann, L. (2008). Humankapital und Innovationstätigkeit von Unternehmen: Erste deskriptive Befunde neuer Fragen im ifo Innovationstest. Online verfügbar unter: <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1194168.PDF>, aufgerufen am 11.09.2012.
- Fichter, K. (2006). Innovation Communities: Die Rolle von Promotorennetzwerken bei Nachhaltigkeitsinnovationen. In R. Pfriem (Hrsg.), *Innovationen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 287-300). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Fichter, K. (2009). Innovation communities: The role of networks of promoters in Open Innovation. *R&D Management*, 39(4), 357-371.
- Fichter, K., Beucker, S., Bunzel, S. & Bergset, L. (2011). Erfolgsfaktor Innovation Communities: Fallstudien zu Erfolgsbeitrag, Evolution und Methoden von Promotorennetzwerken bei radikalen Innovationen. Berlin: Inno-Co.

- Fischer, P. M. (2007). *Berufserfahrung älterer Führungskräfte als Ressource*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Franke, N. & Shah, S. (2003). How communities support innovative activities: an exploration of assistance and sharing among end-users. *Research Policy*, 32(1), 157-178.
- Franken, S. (2004). *Verhaltensorientierte Führung: Individuen – Gruppen – Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Franz, J. (2010). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Garavelli, A. C., Gorgoglione, M. & Scozzi, B. (2002). Managing knowledge transfer by knowledge technologies. *Technovation*, 22(5), 269–279.
- Garcia-Murillo, M. & Annabi, H. (2002). Customer Knowledge Management. *The Journal of the Operational Research Society*, 53(8), 875- 884.
- Geißler, H. (2003). Konzepte und Modelle der lernenden Organisation. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.). *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (2. Aufl, S. 73-95). Hohengehren: Schneider.
- Geldermann, B. (2006). Wissensmanagement: Kapital in den Köpfen nutzen. *Arbeit und Arbeitsrecht*, 6, 320-325.
- Gemünden, H. G. & Högl, M. (2000). Teamarbeit in innovativen Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. In H. G. Gemünden & M. Högl (Hrsg.), *Management von Teams: Theoretische Konzepte und Befunde* (S. 1-31). Wiesbaden: Gabler.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2011). Intergenerative Wissenskommunikation in Betrieben und Organisationen. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 125-134). Wiesbaden: VS.
- Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23–30.
- Haeberlin, F. (1999). Ältere Mitarbeiter im Betrieb. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (4. Aufl., S. 585-598). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hall, M. (2006). Knowledge management and the limits of knowledge codification. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 117–126.
- Haller, S. (2003). *Verhaltenstheoretischer Ansatz für ein Management von Innovationsprozessen*. Universität Stuttgart.
- Harhoff, D., Henkel, J. & von Hippel, E. (2003). Profiting from voluntary information spillovers: How users benefit by freely revealing their innovations. *Research Policy*, 32(10), 1753-1769.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Hrsg.). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (S. 87-116). New York: Plenum Press.

- Hemetsberger, A. & Reinhardt, C. (2006). Learning and knowledge-building in open-source communities: A social-experiential approach. *Management Learning*, 37(2), 187-214.
- Hemmasi, M. & Csanda, C. M. (2009). The effectiveness of communities of practice: An empirical study. *Journal of Managerial Issues*, 21(29), 262-279.
- Henschel, A. (2001). *Communities of Practice: Plattformen für individuelles und kollektives Lernen sowie den Wissenstransfer*. Wiesbaden: Gabler.
- Heppner, K. (1997). *Organisation des Wissenstransfers: Grundlagen Barrieren und Instrumente*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Herstatt, C. & Sander, J. G. (2004). Einführung: virtuelle Communities. In C. Herstatt & J. G. Sander (Hrsg.), *Produktentwicklung mit virtuellen Communities: Kundenwünsche erfahren und Innovationen realisieren* (S. 1-16). Wiesbaden: Gabler.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, A. (2009). *Entwicklung eines Ordnungsrahmens zur Analyse von intraorganisationalem Wissenstransfer*. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Hussy, W. (1993). *Denken und Problemlösen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Janzik, L. & Raasch, C. (2011). Online communities in mature markets: Why join, why innovate, why share?. *International Journal of Innovation Management*, 15(04), 797-836.
- Jensen, M. B., Johnson, B., Lorenz, E. & Lundvall, B. A. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research Policy*, 36(5), 680-693.
- Jeppesen, L. B. & Frederiksen, L. (2006). Why do users contribute to firm-hosted user communities? The case of computer-controlled music instruments. *Organization Science*, 17(1), 45-63.
- Kade, S. (2009). *Altern und Bildung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerno, S. J. (2008). Limitations of communities of practice: A consideration of unresolved issues and difficulties in the approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(1), 69-78.
- Kistler, E. & Hilpert, M. (2001). Auswirkungen des demographischen Wandels auf Arbeit und Arbeitslosigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3/4, 5-13.
- Knapp, J. L. & Stubble, P. (2000). Changing students' perception of aging: The impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26(7), 611-621.
- Koch, M., Bullinger, A. & Möslein, K. M. (2009). Social Software für Open Innovation: Die Integration interner und externer Innovatoren. In A. Zerfaß & K. M. Möslein (Hrsg.), *Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement: Strategien im Zeitalter der Open Innovation* (S. 159-175). Wiesbaden: Gabler.
- Köchling, A. (2000a). Betriebliche Altersstrukturen als Gestaltungsfeld der Zukunft. In C. Rothkirch (Hrsg.), *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 362-373). Berlin: Rainer Bohn.
- Köchling, A. (2000b). Altersstrukturen und Personalpolitik unter den Bedingungen des demographischen Wandels. In A. Köchling, M. Astor, K. D. Fröhner, E. A. Hartmann, T.

- Hitzblech & J. Reindl (Hrsg.), Innovation und Leistung mit älterwerdenden Belegschaften (S. 43-93). München: Hampp.
- Krämer, M. (2003). Der Einfluss informeller Kommunikation auf innerbetriebliches Wissensmanagement. Berlin: Pro Business.
- Kreidenweis, H. & Steincke, W. (2006). Wissensmanagement. Baden-Baden: Nomos.
- Krings, F. & Kluge, K. (2008). Altersvorurteile. L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung Theorien, Befunde und Interventionen (S. 131-139). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H.-M. & Seidel, E. 2005. Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Künzel, K. (2004). Verborgene, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur Bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In R. Brödel (Hrsg.), Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung (S. 93-122). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lakhani, K. R. & von Hippel, E. (2003). How open source software works : “ free ” user-to-user assistance. *Research Policy*, 32(6), 923-943.
- Laursen, K. & Salter, A. (2006). Open for innovation: The role of openness in explaining innovation performance among U.K. manufacturing firms. *Strategic Management Journal*, 27(2), 131-150.
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefrancois, G. R. (2006). *Psychologie des Lernens* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Lehr, U. (1996). *Psychologie des Alterns* (8. Aufl.). Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Lerner, J. & Tirole, J. (2002). Some simple economics of open source. *The Journal of Industrial Economics*, 50(2), 197-234.
- Liebau, E. (1997). Generationen - ein aktuelles Problem?. In E. Liebau (Hrsg.), *Das Generationenverhältnis: Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft* (S. 15-37). Weinheim: Juventa.
- Liegle, L. & Lüscher, K. (2004). Das Konzept des "Generationenlernens". *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 38-55.
- Lin, H. F. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: An empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 315–332.
- Lu, Y., Tsang, E. W. K. & Peng, M. W. (2008). Knowledge management and innovation strategy in the Asia Pacific: Toward an institution-based view. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(3), 361-374.
- Lüthje, C. & Herstatt, C. (2004). The Lead User Method: An outline of empirical findings and issues for future research. *R&D Management*, 34(5), 553–568.
- Lynn, L. H., Reddy, N. M. & Aram, J. D. (1996). Linking technology and institutions: The innovation community framework. *Research Policy*, 25(1), 91-106.

- Madhavan, R. & Grover, R. (1998). From embedded knowledge to embodied knowledge: New product development as knowledge management. *Journal of Marketing*, 62(4), 1-12.
- Madhoushi, M. & Sadati, A. (2010). Knowledge management, antecedent of organizational innovation and competitiveness. *Proceedings of the European Conference on Intellectual Capital*.
- McCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W.; Northcote, J. Brooker, M. & Tero, C. 2006. Community building through intergenerational exchange programs. Online verfügbar unter: <http://www.deewr.gov.au/Youth/Programs/NYARS/Documents/CommunityBuilding.pdf>, aufgerufen am 04.09.2012.
- Meese, A. 2005. Lernen im Austausch der Generationen. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 39-41, Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf>, aufgerufen am 23.06.2012.
- Meir, S. (o.J.). Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. Online verfügbar unter: http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf, aufgerufen am 21.06.2012.
- Mertins, K. & Finke, I. (2008). Das richtige Wissen bewahren. *Wissensmanagement*, 3, 16-19.
- Meyer, J. 2008. Older Workers and the Adoption of New Technologies. Discussion Paper No. 07-050, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH.
- Mitterhofer, H., Groppe, S. & Stippler, M. (2010). Berufliche Anerkennung in der intergenerationalen Zusammenarbeit. *Journal für Psychologie*, 18(2), 1-27.
- Möslein, K. M. & Neyer, A.-K. (2009). Open Innovation: Grundlagen, Herausforderungen, Spannungsfelder. In A. Zerfaß & K. M. Möslein (Hrsg.), *Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement: Strategien im Zeitalter der Open Innovation* (S. 85-103). Wiesbaden: Gabler.
- Mudra, P. (2004). *Personalentwicklung: Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse*. München: Franz Vahlen.
- Muhdi, L. & Boutellier, R. (2011). Motivational factors affecting participation and contribution of members in two different Swiss innovation communities. *International Journal of Innovation Management*, 15(3), 543-562.
- Mummendey, H. D. (1990). Selbstkonzept-Änderungen nach kritischen Lebensereignissen. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (2. Aufl., S. 252-269). München: Psychologie Verlags Union.
- Naegele, G. (2004). *Zwischen Arbeit und Rente: Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer* (2. Aufl.). Augsburg: Maro.
- Newman, A. & Smit, M. (1999). How to create a virtual learning community. *Training & Development*, 53(7), 44-48.
- Newman, S. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.

- Neyer, A.-K., Bullinger, A. C. & Möslein, K. M. (2009). Integrating inside and outside innovators: A sociotechnical systems perspective. *R&D Management*, 39(4), 410-419.
- Nigg, B. & Steidl, S. (2005). *Gerontologie, Geriatrie und Gerontopsychiatrie*. Wien: Facultas.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt: Campus.
- North, K., Romhardt, K. & Probst, G. (2000). Wissensgemeinschaften. Keimzellen lebendigen Wissensmanagements. *io management*, 8, 52-62.
- North, K., Franz, M. & Lembke, G. 2004. Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften *Communities of Practice*. QUEM-report, Heft 85, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- North, K. (2011). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen (5. Aufl.)*. Wiesbaden: Gabler.
- O'Dell, C., & Grayson, C. J. (1993). Knowledge Transfer: Discover Your Value Proposition. *Strategy & Leadership*, 27(2), 10-15.
- O'Mahony, S. (2003). Guarding the commons: How community managed software projects protect their work. *Research Policy*, 32(7), 1179-1198.
- Osterloh, M., & Frey, B. S. (2000). Motivation, Knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11(5), 538-550.
- Overwien, B. (2002). Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Overwien, B. (2007). Informelles Lernen. In M. Göhlich C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 119-130). Weinheim: Beltz.
- Pautzke, G. (1989). *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens*. München: Barbara Kirsch.
- Polanyi, M. (1959). *The study of man*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens: Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2010). *Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Randall, M.; Cropanzano, R.; Bormann, C. & Birjulin, A. 1999. Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2): 159-174.

- Rasche, M. & Czwalinna, T. (2005). Wissenstransfer und Generationenwechsel in Analyse und Beratung – Ergebnisse einer Untersuchung in der Logistikbranche. In H. Meyer & K.-G. Ciesinger (Hrsg.), *Wissensmanagement im Generationenwechsel: Konzepte, Instrumente und Praxiserfahrungen zum Management alternder Belegschaften in der Logistikbranche* (S. 23-110). Tönning: Der Andere.
- Reichwald, R. & Piller, F. (o.J.). Open Innovation: Kunden als Partner im Innovationsprozess. Online verfügbar unter: <https://www.impulse.de/downloads/openinnovation.pdf>, aufgerufen am 04.08.2012.
- Reick, C., Weiser, A. & Kanstner, M. (2007). Innovationsförderung durch Vertrauen als Ausdruck von Wertschätzung. In D. Streich & D. Wahl (Hrsg.), *Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt* (S. 73-82). Frankfurt am Main: Campus.
- Reindl, J. (2008). Der innovative Ältere – Ergebnisse einer aktuellen Studie. In Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg (Hrsg.), *Forum Ältere und Arbeit* (S. 35-39). Fachtagung am 22. und 23. November 2007 in Potsdam.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). Wissen managen: Das Münchener Modell. Forschungsbericht Nr. 131. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Ridings, C. M., Gefen, D. & Arinze, B. (2002). Some antecedents and effects of trust in virtual communities. *The Journal of Strategic Information Systems*, 11(3/4), 271-295.
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
- Rodriguez Perez, J. & Ordonez de Pablo, P. (2003). Knowledge management and organizational competitiveness: A framework for human capital analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(3), 82-91.
- Romhardt, K. (1998). *Die Organisation aus der Wissensperspektive: Möglichkeiten und Grenzen der Intervention*. Wiesbaden: Gabler.
- Romm, C., Pliskin, N. & Clarke, R. (1997). Virtual communities and society : Toward an integrative three phase model. *International Journal of Information Management*, 17(4), 261-270.
- Roth, S. (2012). *Innovationsfähigkeit im dynamischen Wettbewerb: Strategien erfolgreicher Automobilzulieferunternehmen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Rump, J. (2008). Der Einfluss der demografischen Entwicklung auf die Personalpolitik. In B. Klauk (Hrsg.), *Alternde Belegschaften – der demografische Wandel als Herausforderung für Unternehmen* (S. 33-48). Lengerich: Pabst Science Publishers.

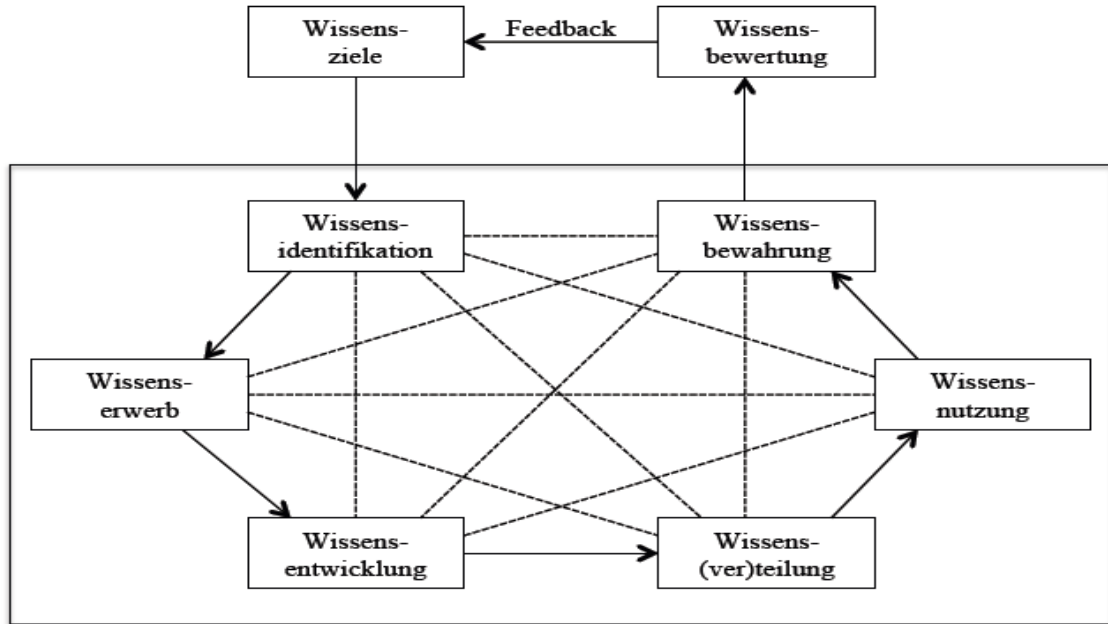
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (S. 41-62). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Sawhney, M. & Prandelli, E. (2000). Communities of creation: Managing distributed innovation in turbulent markets. *California Management Review*, 42(4), 24-54.
- Schloen, T. (2005). Expertennetzwerke als Innovationsschmiede – das Konzept der Communities of Innovation. In S. Ernst, J. Warwas & E. Kirsch-Auwärter (Hrsg.), *Wissenstransform: Wissensmanagement in gleichstellungsorientierten Netzwerken* (S. 40-53). Münster: LIT.
- Schnurer, K. & Mandl, H. (2004). Wissensmanagement und Lernen. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements: Perspektiven Theorien und Methoden*: 53-65. Göttingen: Hogrefe.
- Schreyögg, G. (2001). Wissen, Wissenschaftstheorie und Wissensmanagement. Oder: Wie die Wissenschaftstheorie die Praxis einholt. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Wissen in Unternehmen: Konzepte, Maßnahmen, Methoden* (S. 3-18). Berlin: Erich Schmidt.
- Schulte, K. Hauser, F. & Kirsch, J. (2009). Was macht Unternehmen zu guten Arbeitgebern? Empirische Befunde über die wichtigsten Determinanten einer erfolgreichen Arbeitsplatzkultur. *Wirtschaftspsychologie*, 11(3), 17-30.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens*. München: Ernst Reinhardt.
- Seger, C. A. (1994). Implicit Learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163-196.
- Seitz, C. (2004). *Generationenbeziehungen in der Arbeitswelt: Zur Gestaltung intergenerativer Lern- und Arbeitsstrukturen in Organisationen*. Justus Liebig-Universität Giessen
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2003). Selbstwert und Wertschätzung als Themen der arbeitspsychologischen Stressforschung. In K.-C. Hamborg & Holling, H. (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 131-155). Göttingen: Hogrefe.
- Shu, C., Page, A. L., Gao, S. & Jiang, X (2012). Managerial ties and firm innovation: Is knowledge creation a missing link?. *Journal of Product Innovation Management*, 29(1), 125-143.
- Shumar, W. & Rnninger, K. A. (2002). Introduction: On Conceptualizing Communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (Hrsg.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (S. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Snyder, W. M. (1999). Organization and world design: The Gaia's hypotheses. Online verfügbar unter: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/gaia.shtml>, aufgerufen am 18.07.2012.
- Stählbröst, A. & Bergvall-Kåreborn, B. (2011). Exploring users motivation in innovation communities. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 14(4), 298-314.
- Stark, R., Schnurer, K. & Mandl, H. (2002). Innovatives Lehren und Lernen in der beruflichen Weiterbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 46, 1-19.

- Staudinger, U. M. & Noack, C. M. (2009). Die Wirkung von Altersbildern in Unternehmen. In J. Ehmer & O. Höffe (Hrsg.), *Bilder des Alterns im Wandel: Historische, interkulturelle, theoretische und aktuelle Perspektiven* (S. 197-205). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Stewart, T. & Brown, V. (1996). The invisible key to success: Shadowy groups called communities of practice. Online verfügbar unter: http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1996/08/05/215440/index.htm, aufgerufen am 18.07.2012.
- Studer, R., Oppermann, H. & Schnurr, H.-P. (2001). Die Bedeutung von Ontologien für das Wissensmanagement. Online verfügbar unter: http://www.semafora-systems.com/documents/Bedeutung_von_Ontologien_fuer_WM.pdf. aufgerufen am 07.08.2012.
- Sporket, M. (2011). *Organisationen im demographischen Wandel: Alternsmanagement in der betrieblichen Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Su, C.-T., Chen, Y.-H. & Sha, D. Y.-J. (2007). Managing product und customer knowledge in innovative new product development. *International Journal of Technology Management*, 39(1/2), 105-130.
- Tempest, S. (2003). Intergenerational learning: A reciprocal knowledge development process that challenges the language of learning. *Management Learning*, 34(2), 181-200.
- Teo, H.-H., Chan, H.-C., Wei, K.-K. & Zhang, Z. (2003). Evaluating information accessibility and community adaptivity features for sustaining virtual learning communities. *International Journal Human-Computer Studies*, 59(5), 671–697.
- Thiel, M. (2002). *Wissenstransfer in komplexen Organisationen: Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Trummer, M. (2001). *Betriebspädagogik als generische Managementfunktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vandenbussche, J., Aghion, P. & Meghir, C. (2006). Growth, distance to frontier and composition of human capital. *Journal of Economic Growth*, 11 (2), 97-127.
- Veldhuizen, E., Hultink, E. J. & Griffin, A. (2006). Modeling market information processing in new product development: An empirical analysis. *Journal of Engineering & Technology Management*, 23(4), 353-373.
- Verburg, R. M. & Andriessen, J. H. E. (2006). The assessment of communities of practice. *Knowledge and Process Management*, 13(1), 13–25.
- Verworn, B. (2009). Does age have an impact on having ideas? An analysis of the quantity and quality of ideas submitted to a suggestion system. *Creativity & Innovation Management*, 18(4), 326-334.
- von der Oelsnitz, D. & Busch, M. W. (2004). Transaktives Gedächtnis. *Die Betriebswirtschaft*, 2, 245–249.

- von der Oelsnitz, D. & Busch, M. W. (2008). Die Bedeutung transaktiver Gedächtnissysteme für die Informationsproduktion in Teams. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 78(4), 367-396.
- von Hippel, E. (1994). 'Sticky Information' and the locus of problem Solving: Implications for innovation. *Management Science*, 40(4), 429-439.
- von Hippel, E. & von Krogh, G. (2003). Open source software and the private-collective innovation model: Issues for organization science. *Organization Science*, 14(2), 209-223.
- von Hippel, E & von Krogh, G. (2006). Free revealing and the private-collective model for innovation incentives. *R&D Management*, 36(3), 295-306.
- von Krogh, G. & Venzin, M. (1995). Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. *Die Unternehmung*, 6, 417-436.
- von Krogh, G. & Köhne, M. (1998). Der Wissenstransfer in Unternehmen: Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. *Die Unternehmung*, 5/6, 235-252.
- von Rosenstiel, L. (2003). Anerkennung und Kritik als Führungsmittel. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (5. Aufl., S. 269-279). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Walcher, D. (2009). Der Ideenwettbewerb als Methode der Open Innovation – Entwicklung eines externen Vorschlagwesens zur Integration von Kunden in den Innovationsprozess. In A. Zerfaß & K. M. Möslein (Hrsg.), *Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement: Strategien im Zeitalter der Open Innovation* (S. 141-157). Wiesbaden: Gabler.
- Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Wecht, C. H. & Gassmann, O. (ohne Daum). Innovation – Zufall oder Management?. Online verfügbar unter: <http://www.bgw-sg.com/doc/innovation%20zufall%20management%20wecht%20gassmann%20mbr06.pdf>, aufgerufen am 22.08.2012.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17- 31). Weinheim: Beltz.
- Wendelken, A., Danzinger, F., Rau, C. & Möslein, K. M. (2012). Innovation Without Me - Why employees do (not) participate in organizational innovation communities. *R&D Management Conference 2012, Grenoble*.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

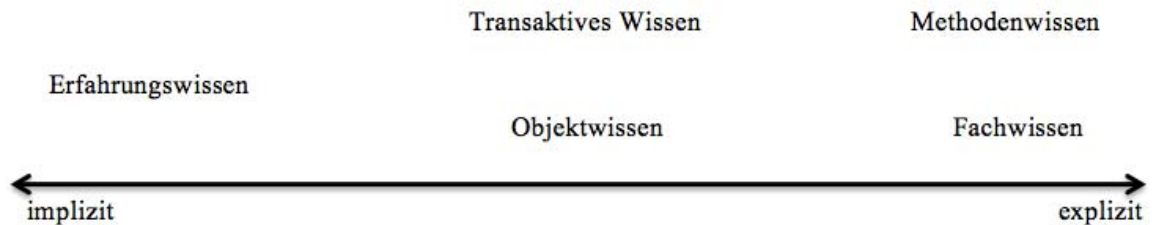
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press.
- West, J. & Lakhani, K. R. (2008). Getting clear about communities in open innovation. *Industry & Innovation*, 15(2), 223-231.
- Willke, H. (2001). Systematisches Wissensmanagement (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Winkler, K. (2004). Wissensmanagementprozesse in face-to-face und virtuellen Communities: Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Erfolgsfaktoren. Berlin: Logos.
- Winkler, K. & Mandl, H. 2004. Virtuelle Communities – Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Wissensmanagement-Prozesse. Forschungsbericht Nr. 166. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Winkler, K. & Mandl, H. (2007). Wissensmanagement in Communities. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.). Wissensmanagement für KMU (S. 111-128). Zürich: Hochschulverlag.
- Woodland, D. E., Szul, L. F. & Moore, W. A. (2007). Virtual Learning Communities. *Business Education Digest*, 16, 70-80.
- Worf, M. (2011). Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 45-53.
- Xin, W., & Xiaoying, D. (2010). Intergenerational Knowledge Transfer in the Workplace: A Sociological Perspective. Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning.
- Zboralski, K. (2007). Wissensmanagement durch Communities of Practice: Eine empirische Untersuchung von Wissensnetzwerken. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Zboralski, K. & Gemünden, H. G. (2009). Kommunikation und Innovation: Die Rolle von Communities of Practice. In A. Zerfaß & K. M. Möslein (Hrsg.), Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement: Strategien im Zeitalter der Open Innovation (S. 289-303). Wiesbaden: Gabler.
- Zimbardo, P. G. (1992). Psychologie (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Zinke, G. (2004). Netz- und internetbasierte betriebliche Lernformen und Online Communities. In P. Dehnbostel & G. Pätzold. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung (S. 117-129). Stuttgart: Franz Steiner.

ABBILDUNG 1:
Bausteine des Wissensmanagements



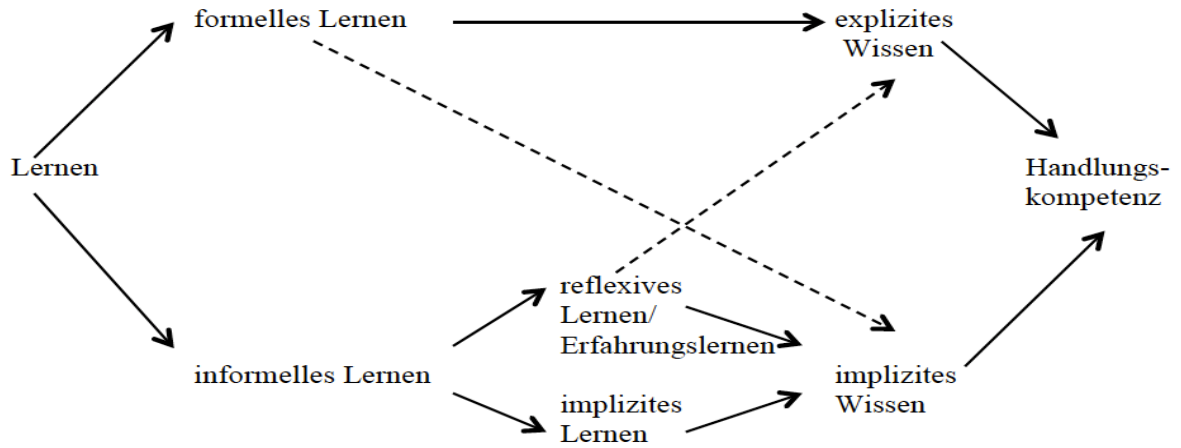
Quelle: Probst et al., 2010, S. 32.

ABBILDUNG 2:
Kategorisierung von Wissen in sozialen Strukturen nach der Zugänglichkeit



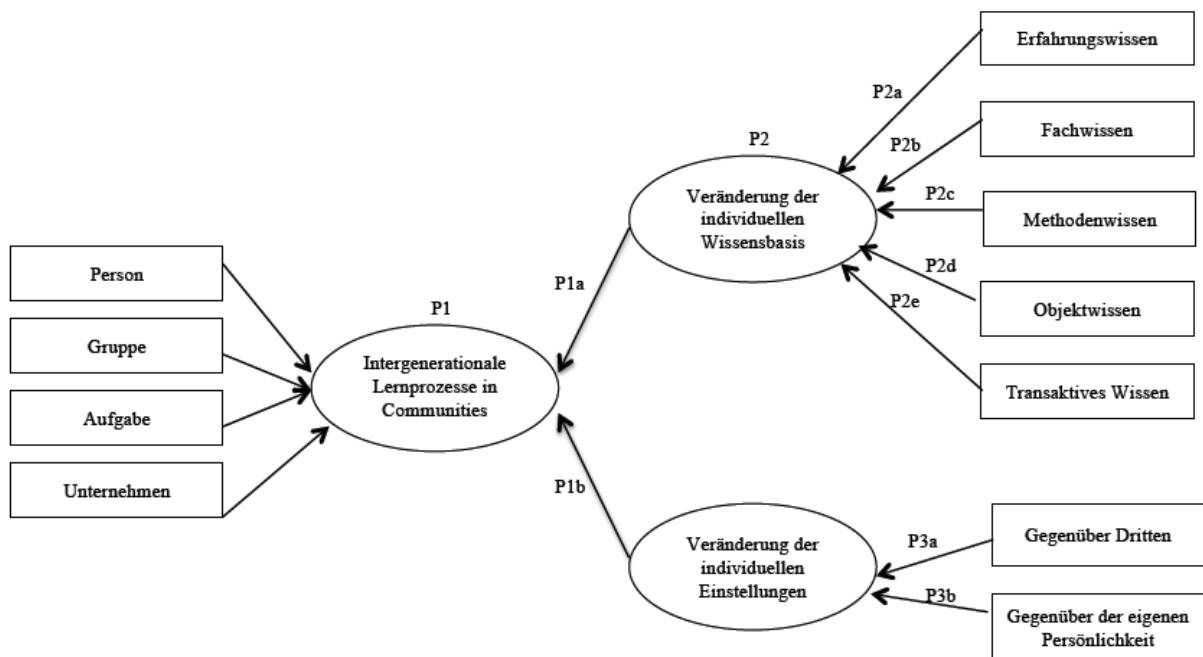
Quelle: in Anlehnung an Blankenship & Ruona, 2009.

ABBILDUNG 2:
Überblick Lernarten



Quelle: in Anlehnung an Dehnbostel, 2007.

ABBILDUNG 4:
Modell zur Bewertung des intergenerationalen Lernens in OICs



Quelle: eigene Darstellung.