

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sozialwissenschaft

Masterarbeit

**Heute neu, morgen alt.
Kompetenzentwicklung im digitalen Arbeiten**

Wie erhalten Social-Media-Manager*innen ihre
Employability in einer dynamischen Arbeitswelt?

vorgelegt von Tabea Steinhauer/108009234419

betreut durch

Erstgutachter: Prof. Dr. Rolf Heinze

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Caroline Ruiner

Bochum, 28.8.2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
Glossar	III
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangssituation und Relevanz des Themas	1
1.2 Aufbau der Arbeit	2
2 Employability und Kompetenzen im digitalen Beruf der Social-Media-Manager*innen	3
2.1 Warum Employability?.....	4
2.1.1 Definition: Employability.....	4
2.1.2 Definition: Kompetenzen.....	6
2.2 Employability in Zeiten der Digitalisierung	8
2.2.1 Digitale Kompetenzen und Kompetenzen im Digitalen.....	10
2.2.2 Informelles Lernen als digitale Lernstrategie.....	13
2.3 Social Media in der Arbeitswelt	17
2.3.1 Der Beruf der Social-Media-Manager*innen	19
2.3.2 Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen	20
2.4 Leerstellen der Forschung, Fragestellung und forschungsleitende Annahmen.....	22
3 Methodisches Vorgehen	24
3.1 Datenerhebung	25
3.1.1 Auswahl der Interviewpartner*innen	25
3.1.2 Feldzugang.....	27
3.1.3 Vorstellung der Interviewpartner*innen	27
3.1.4 Das leitfadengestützte problemzentrierte Interview.....	30
3.1.5 Interviewdurchführung	31
3.2 Datenauswertung	34
3.2.1 Transkription.....	34
3.2.2 Auswertungsverfahren.....	35
4 Ergebnisse der Analyse und Diskussion	36
4.1 Employability-Praktiken der Social-Media-Manager*innen.....	37
4.1.1 Vernetzung: Miteinander und voneinander lernen.....	37
4.1.1.1 Intern und extern miteinander und voneinander lernen.....	38
4.1.1.2 Praktiken der Vernetzung.....	40
4.1.2 Autodidaktik: Learning-by-Doing und Trial-and-Error	41

4.1.3	Weitere Employability-Praktiken und -Werkzeuge	45
4.2	Die Employability beeinflussende Faktoren.....	46
4.2.1	Dynamik: kontinuierlich lernen	46
4.2.2	Streben nach und Sorgen um Employability	51
4.3	Kompetenzen der Social-Media-Manager*innen.....	52
4.3.1	Fachliche Kompetenzen	52
4.3.1.1	Formatkompetenz.....	52
4.3.1.2	Plattformkompetenz	53
4.3.1.3	Community-Kompetenz	56
4.3.1.4	Weitere fachliche Kompetenzen.....	58
4.3.2	Nicht-fachliche Kompetenzen	59
4.3.2.1	Schlüsselkompetenz Resilienz.....	59
4.3.2.2	Motivation und Eigeninitiative.....	61
4.3.2.3	Weitere nicht-fachliche Kompetenzen.....	63
4.4	Diskussion der Ergebnisse.....	64
4.4.1	Informelles Lernen im digitalen und dynamischen Beruf	64
4.4.2	Digitale Kompetenzen der Social-Media-Manager*innen	69
4.4.3	<i>Employable</i> ist, wer versucht arbeitsfähig zu bleiben	72
5	Fazit.....	73
5.1	Beantwortung der Fragestellung	74
5.2	Kritische Reflexion.....	75
5.3	Ausblick.....	76
	Literaturverzeichnis	78

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen.....	20
Tabelle 1: <i>Top 10 Tools for Learning 2018</i>	16
Tabelle 2: Qualitativer Stichprobenplan für die leitfadengestützten Interviews	28
Tabelle 3: Begriffe der Autodidaktik-Praxis	42
Tabelle 4: Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen und digitale Kompetenzen ...	69

Abkürzungsverzeichnis

OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
<i>ICT-skills</i>	<i>Information-Communications-Technology-Skills</i>
PZI	Problemzentriertes Interview
BITKOM	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien
BVCM	Bundesverband für Community Management und Social Media

Glossar

Agilität	„[...] dahinter stehen Reaktionsfähigkeit, Proaktivität, Schnelligkeit, Flexibilität, Beziehungsfähigkeit, Qualität, Innovation, Kosteneffizienz, Zuverlässigkeit, Strategische Visionsfähigkeit, Technologieeinsatzfähigkeit.“ (Jenewein 2017: 423)
<i>Barcamp</i> ¹	„Offene Tagung mit frei zugänglichen Workshops, deren Inhalte und Ablauf von den Teilnehmern zu Beginn selbst entwickelt und im weiteren Verlauf gestaltet werden“ (Erpenbeck/Sauter 2017a: 611). Orientiert sich an den Prinzipien des Web 2.0 und ist an die <i>Open-Space-Methode</i> angelehnt (Lermen 2017: 347).
<i>Blue Collar</i>	Kategorisierung im Angloamerikanischen, die sich auf die Farben der Kleidung von Industriearbeiter*innen in Blaumännern bezieht (Parietti 2019).
<i>Community of practice</i>	Theoretisches Konstrukt, in dem sich Menschen als eine dezentrale Gemeinschaft mit geteilten Lernpraktiken identifizieren (Hoadley 2012: 299).
<i>Getting-things-done</i>	Methode, die auf der Idee basiert, dass Menschen ihre Aufgaben externalisieren (zum Beispiel durch Aufschreiben). So bekommen sie ihre Pflichten aus dem Bewusstsein, können sich auf ihre aktuelle Tätigkeit konzentrieren und künftige Aufgaben managen (Business Dictionary 2019).
Hub	„In der Datenkommunikation ist ein Hub die Stelle, an der Daten aus einer oder mehreren Richtungen zusammentreffen und von dort in eine oder mehrere Richtungen weitergeleitet [sic] werden.“ (Rouse 2015)
Interiorisation	Prozess der Verinnerlichung
<i>Learning Nuggets</i>	Kurzformate in der Weiterbildung, meist zwischen drei und 15 Minuten lang. Formate können text-, bild- oder tonbasiert, analog sowie digital sein. Mit diesen Kurzformaten „[...] versuchen immer

¹ In dieser Arbeit werden alle Zitate in englischer Sprache sowie alle englischsprachigen Begriffe kursiv formatiert, die bisher nicht in den Duden aufgenommen und dadurch als Teil der deutschen Sprache gekennzeichnet wurden.

mehr Unternehmen, das informelle und selbstorganisierte Lernen ihrer Mitarbeiter zu unterstützen“ (Robes 2011: 50).

<i>Machine Learning</i>	Eine Form der künstlichen Intelligenz. Computer nutzen bereits existierende Daten und entwickeln sich selbst weiter, indem sie diese Daten beobachten, analysieren und mit ihnen arbeiten. Sie sammeln Erfahrungen durch Ausprobieren und lernen dadurch (Techopedia 2019).
<i>Mobile Learning</i>	Praktiken, in denen mobile Geräte wie Smartphones und Tablets dazu genutzt werden, um orts- und zeitunabhängig Bildungsinhalte zu konsumieren. <i>Mobile Learning</i> erlaubt es zudem, diese Inhalte selbst zu produzieren und diese oder Inhalte von anderen zu teilen (Kumar/Raja 2019: 97f).
Republica	Große Digitalkonferenz, die seit 2007 jährlich in Berlin stattfindet. 2018 kamen 9.000 Besucher*innen aus 71 Ländern (Borgers 2018).
<i>White Collar</i>	Kategorisierung im Angloamerikanischen, die sich auf die Farben von Büroangestellten in weißen Hemden bezieht (Parietti 2019).
Wiki	Ein Wiki ist ein Wissensverzeichnis, das netzartig aufgebaut ist, also Querverweise und Links enthält, die alle Einträge miteinander verknüpfen (Linne 2015).
<i>Working-out-loud</i>	„[...] concept of building relationships through narration and social collaboration“ (Bloomfire 2016). Arbeitnehmer*innen teilen ihre Arbeit, indem sie darüber (mikro)bloggen, sich so ihr eigenes Wissen vergegenwärtigen, es teilen, ein Netzwerk aufbauen und zu Expert*innen werden (ebd.).

1 Einleitung

Gestern ein Computer auf dem Schreibtisch, heute ein Diensthandy in der Tasche und morgen sind die neuen Kolleg*innen² Roboter und Künstliche Intelligenzen. Die schnelle Entwicklung digitaler Technologien beeinflusst seit gut einem Jahrzehnt das Arbeiten vieler Menschen. Wie sie mit diesen Technologien umgehen und wie ihr Einsatz zu einem Gewinn im Arbeitsalltag wird, müssen die Arbeitnehmer*innen oft selbst herausfinden. Dabei begleitet sie die Sorge, ob und wann diese Technologien sie selbst als Arbeitskraft ersetzen könnten. Dem widmet sich diese Forschungsarbeit. Dafür untersucht sie mit Social-Media-Manager*innen einen Beruf, der aus dem Digitalen entstanden ist und in dem die Arbeitnehmer*innen seit Beginn ihrer Ausbildung gelernt haben, mit dem digitalen Fortschritt umzugehen.

1.1 Ausgangssituation und Relevanz des Themas

Lange war es üblich, dass eine Person eine spezifische Funktion oder Tätigkeit ihr Leben lang ausübt. Der Begriff des Berufs stammt historisch in seiner Bedeutung von der Berufung ab. Er sei zunächst theologisch und später säkular mit der Vorstellung verbunden gewesen, dass für jeden Menschen von Gott oder der Gesellschaft eine bestimmte Funktion oder Tätigkeit vorgesehen ist (Kraus 2007c: 140).

2018 gehen 84 Prozent der Berufstätigen davon aus, dass sie für ihren beruflichen Erfolg ein Leben lang lernen müssen. 41 Prozent geben an, dass die Digitalisierung sie unter einen dauerhaften Lern- und Anpassungsdruck setzt (Initiative D21 2019: 57). Statt sich darauf zu verlassen, dass sie mit ihrer einmal angeeigneten Qualifikation lebenslang ihren Beruf ausüben können, scheinen sie die Notwendigkeit zu sehen, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.

Employability bedeutet wörtlich übersetzt Beschäftigungsfähigkeit. Diese Übersetzung erweckt den Eindruck, dass es allein darum gehe, ob ein Mensch geeignet ist, einer Beschäftigung – oder konkreter einer Erwerbstätigkeit – nachzugehen oder nicht. Dabei beschreibt das Employability-Konzept weit mehr. In seinem Mittelpunkt stehen Weiterentwicklung und stetige Anpassung der Kompetenzen von Arbeitnehmer*innen an sich wandelnde Anforderungen (vgl. Kraus 2007b: 4; Rump/Eilers 2017a: 88; van der Heijde/van der Heijden 2005: 143). Daraus leitet sich die Frage ab, wie es gelingen kann, die eigenen Kompetenzen stets

² Um alle Menschen anzusprechen, wird in dieser Arbeit auf gendergerechte Sprache geachtet. Dafür wird in vielen Fällen auf das sogenannte Gendersternchen zurückgegriffen (vgl. Gäckle 2017: 9).

anzupassen und weiterzuentwickeln, wenn die Anforderungen sich aufgrund der hohen Dynamik der Digitalisierung fortlaufend verändern.

Als Meilenstein der Digitalisierung entstanden soziale Medien³ vor gut einer Dekade und prägen seitdem, im Zuge der Ausbreitung des Internets und der Entwicklung der mobilen Endgeräte, die Welt. Sie verändern die Art der Kommunikation vom Privaten bis zum Politischen und ermöglichen neue Ausmaße der Informationsverarbeitung und -verbreitung. Dabei entwickeln sie sich in ihren Funktionsweisen und Anwendungsarten stetig weiter. Die professionelle Kommunikation in den sozialen Medien für Unternehmen, Medien und Einzelpersonen, die in der Öffentlichkeit stehen, übernehmen mittlerweile Profis. Diese Profis werden dem Beruf der Social-Media-Manager*innen zugeordnet. Es ist elementarer Bestandteil ihrer Arbeit, sich täglich in der dynamischen Digitalwelt zurechtzufinden. Dazu müssen sie stets ausloten, bewerten und entscheiden, welche Kompetenzen sie entwickeln oder verbessern sollten, um die ihnen zugetragenen Aufgaben zufriedenstellend erledigen zu können. Für diese Forschungsarbeit stellt sich deshalb die Frage: Wie erhalten Social-Media-Manager*innen ihre Employability in einer dynamischen Arbeitswelt?

Welche Kompetenzen in der digitalen Welt der Zukunft wichtig sein könnten, welche Technologien uns das Arbeiten erleichtern und welche uns ersetzen könnten, wird bereits viel erforscht. Doch wenig ist bisher darüber bekannt, wie die Veränderungen im Alltag von Arbeitnehmer*innen aussehen, die, wie Social-Media-Manager*innen, bereits in digitalen Kontexten oder gar in digitalen Berufen arbeiten. Hier haben die Arbeitnehmer*innen vermutlich schon gelernt, sich dem digitalen Wandel anzupassen. Sie haben Strategien entwickelt und wissen, welche Kompetenzen hilfreich sind, um in dieser Arbeitswelt zu bestehen. Solche Menschen werden in der vorliegenden Arbeit befragt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Wie das Konzept der Employability genau definiert ist und welche Rolle Kompetenzen dabei spielen, ist Gegenstand des ersten Teils im zweiten Kapitel. Das zweite Teilkapitel betrachtet Employability im Kontext einer digitalisierten Arbeitswelt. Genauer geht es dabei zunächst um relevante Kompetenzen im Digitalen und mögliche digitale Kompetenzen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Lernstrategien des informellen Lernens für die (Weiter-)Entwicklung dieser Kompetenzen hilfreich sein können. Nachdem im Kapitel 2.3 kurz erläutert wird, wie soziale Netzwerke das Arbeiten verändern können, geht es danach

³ Da die folgenden Begriffe in der Literatur sowie in den geführten Interviews gleichbedeutend verwendet werden, gelten sie auch in dieser Arbeit als Synonyme: Social Media, soziale Medien, soziale Netzwerke, Plattformen und Social Software.

um den Beruf der Social-Media-Manager*innen und um die Kompetenzen, die für diesen Beruf als bedeutend angesehen werden. Als Abschluss von Kapitel 2 wird auf die entdeckten Forschungslücken eingegangen. Daraus werden die Fragestellung und die forschungsleitenden Annahmen für die vorliegende Arbeit abgeleitet. Das dritte Kapitel führt aus, wie in der Datenerhebung mit dem Problemzentrierten Interview und in der Datenauswertung mit den Werkzeugen der *Grounded Theory* methodisch vorgegangen wird. Das vierte Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der Analyse, welche Praktiken die Social-Media-Manager*innen zum Erhalt ihrer Employability anwenden, welche Faktoren sie dabei beeinflussen und welche Kompetenzen für die Ausübung ihres Berufs bedeutsam sind. Unter Hinzunahme der theoretischen Konzepte aus dem zweiten Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse in Teilkapitel 4.4 diskutiert. Dabei können Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen der Social-Media-Manager*innen gezogen werden, wie das Employability-Konzept, die Kompetenz-Begriffe und die informellen Lernpraktiken in einer digitalen Arbeitswelt hilfreich eingesetzt werden können. Nach dieser Diskussion wird im Fazit die Forschungsfrage beantwortet und die gesamte Arbeit kritisch reflektiert werden. Zum Schluss gibt es einen Ausblick auf weitere aus dieser Arbeit hervorgehende Forschungsanliegen.

2 Employability und Kompetenzen im digitalen Beruf der Social-Media-Manager*innen

Von Employability in digitalen Berufen zu sprechen, könnte aus Sicht der Akteur*innen des wissenschaftlichen Diskurses zunächst für Unverständnis sorgen. Denn häufig werden dort die beiden Konzepte Beruf und Employability als gegensätzlich bezeichnet (Kraus 2007a: 235; Rosendahl/Wahle 2017: 201ff). Zudem beinhaltet der Prozess der Digitalisierung gerade eine Abkehr von klassischen Berufen hin zu einem dynamischen und flexiblen Konzept wie dem der Employability (Erpenbeck/Sauter 2017b: 1ff). Denn der Begriff des Berufs rekuriert auf die „Qualifikation für Erwerbstätigkeit“ (Kraus 2007c: 141). Er geht also davon auf, dass Arbeitnehmer*innen sich einmalig qualifizieren und damit lebenslang für die Erwerbstätigkeit qualifiziert sind. Ganz anders sieht das Konzept der Employability die Qualifizierung von Arbeitnehmer*innen:

„Das Anliegen des Begriffs Employability ist es gerade, solche Festlegungen zu vermeiden bzw. sie zu dynamisieren und darüber eine beständige Anpassung an die jeweiligen Anforderungen des unternehmensinternen oder -externen Arbeitsmarktes zu erreichen. Damit hat Employability als individuelle Eigenschaft sozusagen ein bewegliches Ziel, dessen Erreichen letztlich erst durch das Beschäftigungsverhältnis selbst dokumentiert wird. Employability ist somit für den Einzelnen sowohl in konkret inhaltlicher als auch in zeitlicher Hinsicht nicht auf Dauer gestellt, denn die Anforderungen des Arbeitsmarktes können sich jederzeit ändern und Employability muss unter veränderten Bedingungen immer wieder neu hergestellt werden.“ (Kraus 2007b: 4)

Trotz dieser Gegensätzlichkeit der Konzepte wird in dieser Forschung vom Beruf der Social-Media-Manager*in gesprochen, um das Tätigkeitsfeld der interviewten Personen als Forschungsgegenstand abzugrenzen und zu benennen. Im Laufe der Forschungsarbeit wird deutlich, dass aber eben gerade dieser Beruf ein Paradebeispiel dafür ist, dass das Employability-Konzept das treffendere ist. Wie im Folgenden in den Definitionen von Employability sichtbar wird, sind Kompetenzen und ihre stetige Entwicklung dabei zentral.

2.1 Warum Employability?

In diesem Teilkapitel werden das Konzept der Employability sowie die Bedeutung von Kompetenzen ausführlich definiert. Im Anschluss wird das Konzept eingebettet in den Prozess der Digitalisierung der Arbeitswelt.

2.1.1 Definition: Employability

Das Charakteristikum, das Employability am deutlichsten vom Beruf unterscheidet, ist die Dynamik (vgl. ebd.). Beschäftigungsfähig sei nicht, wer sich einmalig qualifiziert, sondern wer sich und seine Kompetenzen ständig selbst hinterfragt – darin seien sich viele Definitionen von Employability einig (Becker 2013: 39; Kraus 2007c: 54ff). Für diese Arbeit werden drei Definitionen als grundlegend verstanden:

„Employability ist die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten.“ (Rump/Eilers 2017a: 88)

„[...] *Employability is defined at the individual level as 'the continuously fulfilling, acquiring or creating of work through the optimal use of competences.'*“ (van der Heijde/van der Heijden 2005: 143)

„Beschäftigungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“ (Blancke/Roth/Schmid 2000: 15)

Jede der drei Definitionen weist eine Stärke auf, die für diese Forschung genutzt werden soll. Alle drei Definitionen beschreiben die dynamische Prozesshaftigkeit von Employability. Es gehe um den Erfolg beim Eintritt in das Erwerbsleben, beim Halten der Beschäftigung und beim erneuten Suchen einer Arbeitsstelle. Die Stärke der Definition von van der Heijde und van der Heijden ist, dass sie nicht davon sprechen, dass eine (Erwerbs-)Beschäftigung das Ziel ist, sondern Arbeit. Dieses Verständnis soll auch jenes der vorliegenden Forschung sein: Wenn von Employability gesprochen wird, geht es nicht primär darum fähig zu sein, in eine Beschäftigung einzutreten und sie zu halten, sondern darum, stetig die eigene Arbeit leisten, akquirieren und gestalten zu können. Die Stärke der Definitionen von Rump und

Eilers sowie Blancke, Roth und Schmid liegt hingegen in der genaueren Einbeziehung der Kompetenzen. Rump und Eilers sprechen von fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Blancke, Roth und Schmid unterscheiden zwischen fachlichen, also auf den jeweiligen Beruf bezogene Kompetenzen, und Handlungskompetenzen. Was genau Handlungskompetenzen meint, beschreiben die meisten existierenden Definitionen eher vage (Reinfuss 2014: 151). Dehnbostel versteht unter beruflicher Handlungskompetenz:

„[...] die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal-, und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die Einheit von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu verstehen. Andere Kompetenzen, von der Methodenkompetenz über die Lernkompetenz bis zur Sprachkompetenz, sind Teil dieser drei übergeordneten Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.“ (2010: 15)

Dehnbostels Ausführung soll ein kurzer Ausblick darauf sein, wie Employability und Kompetenzen miteinander verwoben sind. Auf verschiedene Formen von Kompetenzen und ihre Einteilung in übergeordnete Kompetenzdimensionen wird ausführlicher im nächsten Kapitel eingegangen.

Der englische Begriff der Employability wird mit dem deutschen Wort Beschäftigungsfähigkeit übersetzt. Employability selbst scheint also eine Fähigkeit zu sein. Warum wann von Kompetenzen und wann von Fähigkeiten gesprochen wird, ist in der Literatur nicht immer eindeutig zu erkennen. Van der Heijde und van der Heijden versuchen die beiden Begriffe zu trennen: Fähig sei, wer eine einzelne Aufgabe ausführen kann. Kompetent sei, wer eine ganze Serie an verschiedenen Aufgaben in einem bestimmten Beschäftigungsfeld ausführen kann (2006: 452). Fähigkeiten sind danach eine Untereinheit von Kompetenzen. Laut der Employability-Definitionen führt jedoch eine Vielzahl von Kompetenzen dazu, dass jemand beschäftigungsfähig ist. Hier werden die Kompetenzen der Fähigkeit untergeordnet. Aufgrund dieser definitorischen Unklarheit sollen in dieser Forschung die Begriffe Fähigkeit, Eignung, Fertigkeit, Vermögen, Potenzial, Können und Begabung rein beschreibend in ihrer Alltagsbedeutung genutzt werden. Der Begriff der Kompetenz allerdings ist als theoretisches Konzept bedeutsamer Bestandteil dieser Arbeit, wie später in dem entsprechenden Teilkapitel ausführlich dargelegt wird.

Kein expliziter Gegenstand dieser Forschung wird die Rolle der Arbeitgeber*innen im Konzept der Employability sein. Dennoch soll nicht verschwiegen werden, dass Unternehmen auf die Beschäftigungsfähigkeit ihrer früheren, gegenwärtigen oder künftigen Arbeitnehmer*innen einen großen Einfluss haben. Rump und Eilers stellen diese Verantwortlichkeit

im „magischen Dreieck der Employability“ dar (Rump/Eilers 2017b: 605)⁴. Das Dreieck verdeutlicht, dass die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen eines Unternehmens zu gleichen Teilen die Eigenverantwortung der Arbeitnehmer*innen und die Unternehmensverantwortung fordern. Allerdings sehen nicht alle diese Verteilung der Verantwortung auf beiden Schultern anteilsgleich: Laut van der Heijde und van der Heijden hängt die Entwicklung der eigenen Karriere primär von der Initiative und dem Einsatz der Arbeitnehmer*innen ab, auch wenn die Arbeitgeber*innen diese Entwicklung fördern sollten (2006: 450). Die beiden Autorinnen stimmen jedoch zu, dass Employability sowohl für die Karriere der Einzelnen als auch für die Firmenergebnisse vorteilhaft ist. Und sie stellen fest: Employability ist sowohl für die aktuelle Leistung im Job als auch für mittel- bis langfristige Karriereziele vorteilhaft (ebd.: 453). Beschäftigungsfähig zu sein bedeutet also auch marktfähig zu sein – das beschreibt auch Kraus (2007c: 59). Sie weist darauf hin, dass dabei „Arbeitsmarkt unternehmensintern wie extern verstanden wird“ (ebd.). Auch andere Autor*innen unterscheiden zwischen interner und externer Employability. Interne Employability heiÙe, dass Arbeitnehmer*innen in ihrem Unternehmen beschäftigungsfähig bleiben, um ihre Anstellung zu halten oder in einen anderen Bereich wechseln zu können. Externe Employability bedeute, dass Arbeitnehmer*innen ihren Tätigkeiten auch bei anderen Arbeitgeber*innen nachgehen könnten (Becker 2013: 38; vgl. Forrier/Sels 2003: 105). Dabei wird klar: Wer intern oder extern marktfähig sein will, muss kompetent Leistung erbringen.

2.1.2 Definition: Kompetenzen

Zunächst gilt es den Begriff der Kompetenz genauer einzuführen, damit daraufhin die verschiedenen Arten von Kompetenzen und deren Bedeutung erläutert werden können. Als Definition bieten Heyse und Erpenbeck an:

„Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.“ (2009: 11)

Erpenbeck stellt zudem heraus, dass Kompetenz auf einer inneren Bereitschaft eines jeden Subjekts beruht. Anders sei es bei der Qualifikation, bei der objektive, messbare und zielgerichtete Bildungsprozesse stattfänden (1996: 10). Wie der Employability-Begriff gegenüber dem Berufsbegriff, unterscheide sich auch der Kompetenzbegriff gegenüber dem Qualifikationsbegriff durch einen dynamischeren, flexibleren und subjektiveren Charakter (Sevsay-Tegethoff 2004b: 272f). Wie schon durch Dehnbostel angesprochen wurde, soll, auch nach Arnold und Erpenbeck, Kompetenz immer als Handlungskompetenz verstanden

⁴ Die Abbildung des magischen Dreiecks der Employability musste aufgrund von Lizenzrechten aus der Open-Access-Publikation entfernt werden. Sie ist zu finden in Rump/Eilers 2017b: 605 (DOI 10.1007/978-3-662-53202-7).

werden (2014: 22). Das Erleben sei das zentrale Element einer nachhaltigen Aneignung und Transformation von Kompetenzen (Arnold 2017: 93). Erleben und Handeln bekommen schon seit einiger Zeit in der Kompetenzforschung eine immer prominentere Rolle zugeschrieben. Neben dem Handlungswissen, fallen darunter auch Konzepte wie die des Erfahrungswissens sowie des informellen und impliziten Lernens (Sevsay-Tegethoff 2004b: 275ff). Der Zusammenhang zwischen Handlung, Erleben oder Erfahrung und Kompetenzen wird im Teilkapitel zu informellen Lernstrategien ausführlich thematisiert.

Für die Employability ist – nach einhelliger Meinung im wissenschaftlichen Diskurs – ein Set von Kompetenzen entscheidend. Keine Einigkeit herrscht zwar über die genaue Zusammensetzung dieses Sets. Dennoch lässt sich zusammenfassen, dass in jedem Set fachliche Kompetenzen sowie verschieden definierte Arten von nicht-fachlichen Kompetenzen für bedeutend gehalten werden. Für Rump und Eilers bilden die fachlichen Kompetenzen das Fundament. Darüber hinaus beschreiben sie „Initiative, Eigenverantwortung, unternehmerisches Denken und Handeln, Engagement, Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Belastbarkeit, Lern- und Veränderungsbereitschaft sowie Reflexionsfähigkeit“ (2017a: 90) als wichtige nicht-fachliche Kompetenzen. Wie aber ihr magisches Dreieck der Employability zeigt (siehe Abbildung 1), entscheiden nicht nur diese zwei Kompetenzbereiche über die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmer*innen. Weitere Faktoren seien Gesundheit und Motivation, die, genauso wie die ständige Lernbereitschaft, bis ins Alter aufrecht erhalten werden müssen (ebd.: 89).

Für van der Heijde und van der Heijden gehören nicht nur Kompetenzen, sondern auch persönliche Elemente wie Einstellungen, Persönlichkeit, Motivation sowie Eignung zum Employability-Set (2006: 453). In Bezug auf die Kompetenzen meinen sie, dass die Dimension der beruflichen Expertise ergänzt wird durch vier eher allgemeine Dimensionen: Erstens Antizipation und Optimierung, zweitens persönliche Flexibilität, drittens Gemeinschaftssinn und viertens Balance (ebd.). Antizipation meine, auf eine persönliche und kreative Art auf künftigen Wandel vorbereitet zu sein. Dabei sollen Arbeitnehmer*innen sich nicht mehr nur an das Umfeld der Zukunft anpassen, sondern es mitgestalten. Dafür müssen sie ihren Karriereweg stets optimieren (ebd.: 454). Neben dieser eher proaktiven Art der Anpassung beschreiben die Autorinnen eine eher passive Art der Anpassung, die sie als persönliche Flexibilität bezeichnen (ebd.: 455). Dabei gehe es darum, auf jene Veränderung ihrer Arbeitswelt flexibel zu reagieren, die sie nicht beeinflussen können. In diesem Zusammenhang führen die Autorinnen einen weiteren Begriff ein, die Resilienz. Sie bedeute, dass Arbeitnehmer*innen mit Enttäuschungen umgehen und sich leicht von ihnen erholen können, um sich und ihre Arbeit nach einer solchen Enttäuschung zu reorganisieren. Die dritte allgemeinere Dimension von Employability sei der Gemeinschaftssinn. Dieser

setze sich zusammen aus einem starken Teamgefühl, einer hohen Identifikation mit den Unternehmenszielen und einer guten Akzeptanz der kollektiven Verantwortung. Um all das zu erreichen, sei viel soziales Kapital erforderlich. Das könne durch funktionierende Netzwerke erreicht werden, die durch regelmäßige Mitarbeit in abteilungs- und organisationsübergreifenden Projekten erarbeitet werden (ebd.). Und auch die Dimension der Balance betrifft einen sozialen Kompetenzbereich. Hier gehe es um das Verhandeln konfligierender Interessen. Solche Konflikte könnten innerhalb unterschiedlicher Interessen der Arbeitgeber*innen, zwischen dem Privatleben und dem Karrierestreben sowie zwischen Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen entstehen (ebd.: 456).

Nachdem nun erklärt wurde, was unter Kompetenzen im wissenschaftlichen Diskurs verstanden wird, soll nun in den Blick genommen werden, wie Employability und Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung diskutiert werden.

2.2 Employability in Zeiten der Digitalisierung

2016 stellten Berger und Frey fest, dass 42 Prozent aller Arbeitnehmer*innen in Ländern der *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) in Unternehmen tätig sind, in denen neue Technologien in den vorherigen Jahren Arbeitsabläufe und Kompetenzanforderungen verändert haben (2016: 28). 2017 schlussfolgerten Frey und Osborne, dass die kürzlichen Entwicklungen im *Machine Learning* einen bedeutenden Anteil der Arbeitsplätze über alle Tätigkeitsbereiche hinweg in naher Zukunft gefährden werden (2017: 266). Bereits eingetreten sei, dass vermehrt Jobs im produzierenden Gewerbe und mit hohem Routinecharakter durch Technik ersetzt werden (ebd.: 254f). Dass der technologische Wandel auf niedrigeren Qualifikationsniveaus Arbeitsplätze kosten und auf höheren Niveaus neue entstehen lassen wird, denken auch Bode und Gold (2018: 2) sowie Bonin, Gregory und Zierhahn (2015: 24). Für das digitale Zeitalter gelte: „*To retain their Employability and strengthen their resilience to technological change in the digital age, even more workers than in the computerization age need to continuously update and adjust their skills to complement the new technologies*“ (Bode/Gold 2018: 2). Denn die Informationstechnik habe die Entwicklungsgeschwindigkeit so erhöht, dass Vorratslernen unmöglich geworden sei (Erpenbeck/Sauter 2017b: 27). Die Schere zwischen Hoch- und Niedrigqualifizierten gehe auseinander, wobei Lösungsorientiertheit und andere kognitive Fähigkeiten der Menschen ein Vorteil gegenüber der Technik seien (Frey/Osborne 2017: 255). Und auch Jobs, die Kreativität und soziale Intelligenz erfordern, seien weniger anfällig, durch Computer ersetzt zu werden. Generell gelte: Je höher der Lohn und je besser der Bildungsstand, desto geringer sei das Risiko, dass Technik die Arbeit übernehmen kann (ebd.: 269). Speziell die sogenannten *Information-Communications-Technology-Skills* (*ICT-skills*) seien

entscheidend für künftige Employability. Sie bezeichnen das Vermögen, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie das Internet nutzen zu können, um damit auf Informationen zuzugreifen, sie zu verarbeiten und auszutauschen (Bode/Gold 2018: 6). Ihr Gebrauch stehe in positivem Zusammenhang mit Jobchancen und Gehältern (OECD 2015: 122). Junge Menschen seien grundsätzlich besser mit *ICT-skills* ausgestattet, da sie auch privat technologieaffiner seien. Ältere Menschen müssen hier aufholen (ebd.: 121). Dafür müsse auch die Erwachsenenbildung anders aufgestellt werden. Derzeit vernachlässige sie jene mit dem höchsten Bedarf. Nämlich Arbeitnehmer*innen, die älter sind, weniger digitale Fertigkeiten besitzen oder befristet angestellt sind (Bode/Gold 2018: 3; Bonin/Gregory/Zierahn 2015: 24).

Niemeier beschreibt fünf Trends, die sich als Konsequenzen der Digitalisierung für die Bildung ergeben (2017: 74ff). Erstens werde Arbeiten zum Lernen und umgekehrt. Dabei sei das Schlüsselwort Kollaboration. Denn es gelte, voneinander und miteinander zu lernen, Erfahrungen dezentral und offen auszutauschen und sich gegenseitig fachlich zu unterstützen. Zweitens werde Informationskompetenz auch für Industriearbeiter wichtig. Die Unterscheidung zwischen *Blue Collar* und *White Collar* verschwimme immer mehr. Drittens entwickle sich betriebliche Weiterbildung zum *Corporate Learning* weiter. Das heiÙe, dass Weiterbildungsabteilungen in den Betrieben weniger Inhalte liefern und sich mehr auf die methodische Befähigung zum Lernen konzentrieren. Dazu passend beschreibt Niemeier als vierten Trend, dass die Förderung einer Kultur zum selbstorganisierten Lernen erfolgsscheidend wird. Das bedeute auch, dass die eigene Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung für die Mitarbeitenden zunehme. Mit dem fünften Trend, den Niemeier benennt, weist er auf die steigende Vielfalt der genutzten Lernformate hin. Präsenzs Schulungen, Lernen in Seminaren und selbst E-Learning-Kurse würden immer weniger genutzt. Dafür immer beliebter würden digitale Formate, bei denen die bereits erwähnte Kollaboration im Vordergrund stehe. Daraus entstehen Formate, die auf nutzergenerierten Inhalten basieren und vorwiegend informell konsumiert würden. Niemeier nennt als Beispiele unter anderem YouTube, *TED Talks*, *Communities of Practice*, Blogs, *Barcamps* und führt auch die wachsende Bedeutung sogenannter *Learning Nuggets* an. Für diese neueren Arten des Lernens würden Methodenkompetenzen wie die Medienkompetenz zu einer wichtigen Voraussetzung (ebd.). Niemeier beschreibt in seinen fünf Trends, dass die Digitalisierung nicht nur Employability und Kompetenzen, sondern auch die Lernmethoden verändert.

Da die Entwicklung der Digitalisierung gesamthistorisch noch als vergleichsweise jung zu bezeichnen ist, ist auch die Forschung zur Employability in digitalen Arbeitskontexten als jung und damit rudimentär zu bezeichnen. Eine der wenigen Studien, in der die Employability von Menschen in digitalen Berufen untersucht wird, ist jene von Becker (2013). Das

Forschungsinteresse von Becker richtet sich darauf, wie sich welche Kompetenzen von freiberuflichen Informationstechniker*innen (im Folgenden als IT-Freelancer*innen bezeichnet) auf ihre Employability auswirken. Becker stellt dabei drei Kompetenzkategorien als konstituierend heraus: die Fachkompetenz, die Sozialkompetenz und die Netzwerkkompetenz (2013: 82). In seiner Studie kommt er zu dem Ergebnis, dass sowohl die Fachkompetenz als auch die Netzwerkkompetenz in einem positiven Zusammenhang zur Employability der IT-Freelancer*innen stehen, wobei sich dieser bei der Netzwerkkompetenz erst langfristig einstellt (ebd.: 182ff). Becker weist darauf hin, dass die Fachkompetenz im Sinne einer Handlungskompetenz verstanden werden muss: „Nicht nur der Besitz, sondern auch die Anwendung des Wissens spielen beim Aufbau eines nachhaltigen Wettbewerbsvorteils eine Rolle [...]“ (ebd.: 184). Und für dieses Wissen scheine die Regel zu gelten, dass sich nie eine Sättigung einstellt. Das heißt, die IT-Freelancer*innen können sich nicht zu viel und zu spezifisch in einem Fachbereich weiterbilden (ebd.: 189). Zu vermuten sei, dass das auf die besondere Dynamik ihres Fachbereichs zurückzuführen ist: Er entwickelt sich stetig so schnell weiter, dass das Lernen eines Menschen das Wissen in dieser Entwicklungsgeschwindigkeit nie einholen kann. Ebenfalls bedeutsam für den Wettbewerb der IT-Freelancer*innen in ihrem sehr dynamischen Umfeld sei die Netzwerkkompetenz. Sie helfe dabei, sich den vielen und häufigen Veränderungen anzupassen, da Informationen im Netzwerk schnell weitergegeben würden (ebd.: 187). Für die Sozialkompetenz konnte kein Einfluss auf die Employability der IT-Freelancer*innen festgestellt werden (ebd.: 184f). Insgesamt kommt Becker in seiner Studie zu der Schlussfolgerung, dass Unternehmen im Bereich IT vermutlich deshalb gerne auf freie Mitarbeiter*innen zurückgreifen, statt selbst Mitarbeiter*innen für diesen Bereich einzustellen, da sie so bestmöglich mit dem schnellen Wissensfortschritt mithalten können. Die Kosten für die häufigen Weiterbildungen der eigenen Leute wären vermutlich höher als die Kosten für die Freelancer*innen (Becker/Süß/Sieweke 2014: 81). Becker weist damit im Kontext der Digitalisierung auf die enorme Bedeutung und die Kosten der Dynamik des Wissensfortschritts hin.

2.2.1 Digitale Kompetenzen und Kompetenzen im Digitalen

Darüber, wie Kompetenzen in einer digitalisierten Arbeitswelt ausgestaltet sein sollten oder welche herkömmlichen Kompetenzen besonders an Priorität gewinnen oder verlieren, denken verschiedene Akteur*innen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft schon seit Jahrzehnten nach. Nachdem in den vorherigen Ausführungen zur Employability in der Digitalisierung einige dieser Überlegungen bereits angeschnitten wurden, sollen hier weitere genauer ausgeführt werden.

Manche Autor*innen wagen den Versuch, digitale Kompetenzkonzepte zu erdenken. Diese Konzepte bekommen Namen wie *Media Literacy* (Jenkins et al. 2009: 14) oder *Digital Literacy* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2015: 61).

„Diese sogenannte *Digital Literacy* reicht vom Basiswissen über den prinzipiellen Aufbau und die Funktionsweise von Computer- und Kommunikationsgeräten über grundlegende Anwendungskennnisse bis hin zur Fähigkeit, sich in Online-Communities zu bewegen und zu äußern. Hinzu kommt die Informationskompetenz, d. h. die Fähigkeit, zielgerichtet, selbstbestimmt, verantwortlich und effizient mit Informationen umzugehen.“ (ebd.)

Jenewein unterteilt die Kompetenzen, die er für die zukünftige Arbeitswelt als wichtig erachtet, in die Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Fach- und Methodenkompetenz. Zur Selbst- und Sozialkompetenz gehören unternehmerisches Denken, Kreativität im Problemlösen, Konzeption und Umsetzung, Agilität, Selbstmanagement sowie selbstgesteuertes Lernen (2017: 423). Zur Fach- und Methodenkompetenz brauche es dagegen technische Fähigkeiten, sowie Fähigkeiten im Umgang und in der Interpretation mit und von großen Datenmengen (*Big Data*) sowie zur Social-Software-Nutzung und Kuration von Inhalten. Im Zusammenhang mit der Fach- und Methodenkompetenz weist Jenewein auch darauf hin, dass in Zukunft gänzlich neue Methodenkompetenzen an Bedeutung gewinnen. Hier nennt er Achtsamkeit sowie die Ansätze des *Working-out-loud* und *Getting-things-done* als Beispiele (ebd.: 424).

Eine allgemein akzeptierte Klassifikation von digitalen Fähigkeiten gebe es bisher nicht (Bode/Gold 2018: 6). Bode und Gold legen für sich jedoch fest, dass, wer digital fähig sein wolle, folgendes Können aufweisen sollte. Als Erstes seien die bereits erwähnten *ICT-skills* unabdingbar. Zweitens benötige es Software- und Programmierungsfähigkeiten, sodass man fähig ist, selbstständig Computerprogramme zu nutzen und an die Bedürfnisse der Nutzer*innen anzupassen. Als drittes führen auch Bode und Gold die *Digital Literacy* an. Sie verstehen darunter „*the basic understanding of how digital technologies function, which opportunities they offer and which risks they involve (e.g., cybersecurity)*“ (ebd.). Anders als das Bundesministerium für Arbeit und Soziales sehen sie in der *Digital Literacy* also keine eher praktische Fähigkeit, dank der Menschen es verstehen, sich mit und in Technologien zu bewegen. Bode und Gold sehen *Digital Literacy* viel mehr als theoretische Fähigkeit, mit der Technologien sowie ihre Chancen und Risiken verstanden werden können (ebd.).

Zusammengefasst kommen alle Überlegungen zu dem Schluss, dass viele unterschiedliche Kompetenzen aus verschiedenen Kompetenzbereichen (fachlich, methodisch, sozial, technisch, emotional-psychisch etc.) erforderlich sind, um sich als digital mündig, fähig oder kompetent bezeichnen zu können. Um in der digitalisierten Arbeitswelt *employable* zu bleiben, braucht es allerdings nicht nur digitale Kompetenzen. Genauso diskutiert werden Elemente, die als grundsätzliche Veranlagungen oder Eigenschaften bezeichnet werden

könnten. Sie werfen die besondere Problematik auf, dass unklar ist, wie sie entwickelt werden, wenn Menschen sie nicht oder in zu geringem Maße bereits mitbringen. Berger und Frey weisen zum Beispiel darauf hin, dass Arbeitnehmer*innen sich ständig an den sich schnell verändernden Arbeitsmarkt anpassen müssen. Dazu müssen sie in der Lage sein, andauernd zu lernen und sich selbst zu managen (2016: 28). Doch stellt sich die Frage, ob manche Kompetenzen, wie Lernbereitschaft und Managementfähigkeiten, erlernt werden können oder ob es sich hier um inhärente Talente und Interessen handelt. Möglicherweise sind all diese Kompetenzen Teil eines übergeordneten Persönlichkeitsmerkmals, das bereits von van der Heijde und van der Heijden als essentielle Voraussetzung für Employability aufgeführt wurde, die Resilienz (2006: 455). Die Autorinnen stellen hier einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Dynamik als allgegenwärtigem Phänomen und der Resilienz als erforderlicher Kompetenz her. „Resilienz gilt als eines der Modeworte der heutigen Zeit.“ (Weiß/Hartmann/Högl 2018: 13ff) In immer mehr verschiedenen Fach- und Wissenschaftsbereichen finde das Wort heutzutage Verwendung (ebd.). Weiß, Hartmann und Högel haben versucht, die Essenz dieses Begriffs aus den Bedeutungen in den verschiedenen Anwendungsbereichen herauszufiltern. Sie kommen zu dem Ergebnis, Resilienz meine die „Fähigkeit von Entitäten [...], nach einer Störung aus eigener Kraft in einen identitätsbewahrenden oder identitätsschaffenden (Ausgangs-)Zustand zu gelangen, in dem die Entität einen Gleichgewichtszustand einnimmt“ (ebd.: 15). Und ebenso wie van der Heijde und van der Heijden bemerken die Autor*innen die Aktualität dieses Begriffes,

„[...] da Resilienz einen klaren Bezug zur weitverbreiteten Wahrnehmung aufweist, dass die Geschwindigkeit und der Umfang des Wandels in allen Lebensbereichen (und damit die Häufigkeit und Intensität von Störungen) stetig zunehmen. Resilienz als Konzept bietet hier einen Ansatz, wie angesichts dieses als omnipräsent wahrgenommenen Wandels, die Funktionstüchtigkeit und Lebensfähigkeit von Entitäten bewahrt werden kann [...]“ (ebd.)

Einen Zusammenhang zwischen Resilienz und einer weiteren Kompetenz, die in einem Dachkonzept für Kompetenzen im Digitalen (oder digitalen Kompetenzen) nicht außen vor gelassen werden sollte, stellen Braun, Galke und Nieding her. Mit ihrem Würzburger Medienkompetenztest überprüfen sie Medienkompetenz als Resilienzfaktor (2018: 182ff). Dabei stellen sie die Bedeutung von Medien in dynamischen und komplexen Zeiten heraus. Medien seien im gesellschaftlichen Wandel immer genuiner Bestandteil. Sie würden Wandel mitbedingen und ihn mitgestalten. Deshalb sollten Menschen besonders in Phasen starken Wandels mit Medien umzugehen wissen (ebd.: 178). Menschen benötigen, laut den Autorinnen, Medienkompetenz, um resilient zu sein (ebd.: 196). Doch da sich die Medien stetig verändern, gebe es keine dauerhafte und einheitliche Definition für die Medienkompetenz. Grundsätzlich sei medienkompetent, wer die Fähigkeit besitzt, mit verschiedenen Arten von Medien zielführend umzugehen (ebd.: 179). Speziell im digitalen Wandel ist es

offensichtlich, dass ihn nur mitmachen kann, wer digital kompetent ist. Und da Medien im Digitalen allgegenwärtig sind, braucht es dafür zwangsläufig Medienkompetenz.

2.2.2 Informelles Lernen als digitale Lernstrategie

Ein Charakteristikum des Digitalen ist: „Das Wissen wird nicht mehr nur in der Interaktion zwischen den unmittelbar beteiligten Menschen ausgetauscht, sondern ist als Objektivation losgelöst von der ursprünglichen Interaktion weltweit abrufbar und zeitlich überdauernd verfügbar“ (Kerres/Hölterhof/Rehm 2017: 143). Wissen werde bereitwillig untereinander geteilt und miteinander vernetzt. Dadurch entstehe die Möglichkeit, dass im Austausch auf Plattformen beiläufig gelernt wird, ohne dass die Personen beschreiben würden, dass sie gerade lernen (ebd.). Was Kerres, Hölterhof und Rehm erzählen, handelt von den Chancen informellen Lernens in sozialen Netzwerken, also im Digitalen.

„Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendiger Weise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“ (Reinfuss 2014: 128)

Um gänzlich die Bedeutung von informellem Lernen zu verstehen, ist die Abgrenzung zu den Formen des formalen und des nicht-formalen Lernens erforderlich. Mit formalem Lernen ist die gemeinhin geläufigste Form des Lernens gemeint: In (Aus-)Bildungseinrichtungen wird Wissen vermittelt und erlernt, in der Regel mit dem Ziel, spezifische Qualifikationen oder Abschlüsse zu erreichen (ebd.). Im Gegensatz dazu führt nicht-formales Lernen in der Regel zu keinen klassischen Abschlüssen und erfolgt in gesellschaftlichen Organisationen wie Parteien, Vereinen oder Orten der kulturellen Bildung (ebd.).⁵ Beim informellen Lernen werde die Abgrenzung zum formalen Lernen durch den Erfahrungsbezug hergestellt (Kaufmann 2012: 36). Dabei werde häufig auch vom ungeplanten Lernen als situatives, beiläufiges oder zufälliges Lernen gesprochen und diese Form dem intendierten Lernen gegenübergestellt (vgl. ebd.; Reinfuss 2014: 137). Eine weitere Form des informellen Lernens sei das implizite Lernen. Laut Reinfuss geht es dabei um die ganzheitliche Einbeziehung aller Sinne und Gefühle in die gerade erlebte Erfahrung (2014: 142f).

Passend zu diesen Arten des informellen Lernens empfehlen auch Erpenbeck und Sauter für die Kompetenzentwicklung im Netz vier Arten des Handlungslernens: Erfahrungs-, Erlebnis- und Expertiselernen sowie subjektivierendes Handeln (2017b: 17f). Das Erfahrungslernen rekurriert auf ähnliche Mechanismen wie das implizite Lernen. „Wichtig ist das selbst Gewonnen- und unmittelbar Erlebtsein des Wissens“ (ebd.: 18). Denn wer sich Wissen

⁵ Da die Relevanz des nicht-formalen Lernens geringer und die genaue Ausgestaltung ein weiterer kontrovers geführter Diskurs ist (Reinfuss 2014: 128f), wird es im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

aneigne, indem er oder sie Erfahrungen macht, erweitere und stärke damit die eigenen Kompetenzen, statt Wissen nur theoretisch aufzunehmen (ebd.). Das Erlebnislernen sei mit dem Erfahrungslernen verwandt und im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen besonders bedeutend. Bei Computerarbeit und Arbeit im Netz sei situiertes Erleben und Lernen anhand authentischer Problemsituationen die beste Möglichkeit, um Kompetenzen zu entwickeln und auszuprägen (ebd.). Und auch die zwei weiteren Arten des Handlungslernens stellen Emotionen und Erfahrungen in den Vordergrund. Beim subjektivierenden Handeln gehe es darum, zum Beispiel beim Mailen, Chatten, Bloggen oder Bearbeiten von Wikis, nicht nur logisch-kategorisierendes Wissen einzubringen. Denn diese Tätigkeiten erfordern „Momente komplexen, emotional-motivational basierten Handelns, assoziativ wertenden und erlebnisbezogenen Denkens unter Betonung sozial-kommunikativer Nähe zu anderen“ (ebd.: 19). Ebenso seien es im Expertiselernen Einstellungen wie die Motivation, die aus Könnern*innen Experten*innen machen. Im Gegensatz zu Könnern*innen würden Experten*innen „nicht objektivierend, mit einer affektiv-neutralen Beziehung zum Lerngegenstand, sondern emotional, komplex wahrnehmend, handlungsbezogen denkend, Dialog und persönliche Nähe und Übereinstimmung suchend“ (ebd.) handeln. Auch das reflexive Lernen stellt Erfahrungen in den Mittelpunkt. Lernende würden nach gemachten Erfahrungen einen Schritt zurücktreten und Distanz zu ihnen einnehmen. Das ermöglicht, dass sie Ideen, Verallgemeinerungen und Theorien aus den gemachten Erfahrungen entwickeln und bei künftigen Erfahrungen prüfen können (Reinfuss 2014: 140).

In Bezug auf das Lernen, das subjektive Prozesse wie Handlung, Erfahrung und Erleben in den Mittelpunkt des Lernens stellt, darf einer der Ursprungsbegriffe aus diesem Bereich nicht unbeachtet bleiben. Bereits 1967 benennt Polanyi das „*tacit knowledge*“ (1967: 4), mit dem er darauf hinweist: „*we can know more than we can tell*“ (ebd.). Was er damit meint, beschreibt er mit einem Beispiel: Wir erkennen ein uns bekanntes Gesicht, auch wenn es eines unter Tausenden oder gar Millionen ist. Doch wir können nicht erklären, wie wir dieses Gesicht erkennen (ebd.). Bezogen auf das Lernen lässt sich hinzufügen, dass wir ebenso wenig erklären können, wie wir uns das Wissen über eben jenes Gesicht angeeignet haben.

Doch nicht nur die Art des Lernens unterscheidet das informelle vom formalen Lernen. Auch die Initiierung des Lernprozesses ist beim informellen Lernen eine andere. Formales Lernen wird in den meisten Fällen mittel- bis langfristig im Voraus geplant und konzipiert. Es wird sich strategisch mit dem gewünschten Lernerfolg sowie den Lernumständen (wie Ort, Dauer, lernvermittelnde Akteure, Methode) auseinandergesetzt, um eine Entscheidung zu treffen. Die Gründe für die Initiierung dieses formalen Lernprozesses hängen dabei häufig mit Plänen für die interne oder externe Employability der Arbeitnehmer*innen, also mit der Sorge, aktuell oder in näherer Zukunft nicht mehr beschäftigungsfähig zu sein, zusammen.

Anders ist es beim informellen Lernen. Hier sei der auslösende Impuls in der Regel ein akutes Problem, das gelöst werden muss (Reinfuss 2014: 138). „Dies hängt damit zusammen, dass informelles Lernen bei der Suche nach Problemlösungen, also in Verbindung mit einem zu lösenden Problem, auftritt, nicht mit einem konkret formulierten Lernziel: Die Lösung des Problems ist die Intention“ (ebd.). Zudem müsse im informellen Lernen – anders als im formalen Lernen – der Wertschöpfungsprozess nicht oder nur wenig für den Lernprozess unterbrochen werden und die direkte Verwertbarkeit des Lernens für die Arbeit sei weit größer (ebd.: 26).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal vom formalen und informellen Lernen ist, nach Erpenbeck und Sauter, dass bei ersterem kooperativ und bei letzterem kollaborativ gelernt würde (2017b: 30). Das heißt, dass beim formalen Lernen gemeinsam und beim informellen miteinander gelernt wird. Auch beim kollaborativen Lernen gehe es darum, dass eine Gruppe von Menschen an einer akuten (und realen) Problemstellung arbeiten, dabei ihre Erfahrungen austauschen und so voneinander und von der gemeinsamen Problemlösung lernen kann (ebd.). Für genau dieses kollaborativ-informelle Lernen würden soziale Medien eine geeignete digitale Plattform bieten, mit denen es sogar gelingen kann räumlich und zeitlich getrennt voneinander kollaborativ informell zu lernen (Kerres/Hölterhof/Rehm 2017: 146).

Auf die Bedeutung einer dem kollaborativen Lernen verwandten Form, dem sozialen Lernen, in digitalen Arbeitswelten geht Hart ausführlich ein und erstellt dazu bereits seit 2013 jährlich ein Ranking der zum Lernen meist genutzten digitalen Tools. Zur Rolle von sozialen Medien im sozialen Lernen betont Hart, dass weder der Gebrauch von Social Media zwangsläufig soziales Lernen zur Folge hat, noch für soziales Lernen zwangsläufig Social Media benötigt wird. Und Erpenbeck und Sauter ergänzen: „Social Software fördert aber nicht nur Kompetenzen, sie fordert sie auch. Um mit diesen Tools umgehen zu können, benötigen Lernbegleiter und Nutzer sowohl *Medien- als auch Selbstlernkompetenz*“ (Erpenbeck/Sauter 2017b: 31). Aber, laut Hart, kann Social Media soziales Lernen stärken (2013) – auch um überhaupt erst Social Software nutzen zu können. Menschen würden soziale Tools gebrauchen, um ein vertrauenswürdiges Netzwerk aus Freund*innen und Kolleg*innen aufzubauen. Dieses Netzwerk nennt Hart „*Personal Learning Network*“ (ebd.). Darüber hinaus würden Menschen soziale Tools nutzen

„[...] to,

- *"learn the new" and to keep up to date with their industry and profession.*
- *find solutions to their own performance problems.*
- *share what they find, learn, create and know.*
- *participate in wider online educational opportunities.*“ (ebd.)

Um das zu tun, wählten die Teilnehmer*innen der Umfrage zu den *Top 200 Tools for Learning 2018* diese zehn Tools am häufigsten:

Tabelle 1: Top 10 Tools for Learning 2018

Rank	Tool Learning Total	Tool Personal & Professional Learning	Tool Workplace Learning
1	YouTube	YouTube	Powerpoint
2	Powerpoint	Google Search	YouTube
3	Google Search	Twitter	Google Docs & Drive
4	Twitter	LinkedIn	Google Search
5	LinkedIn	Google Docs & Drive	Word
6	Google Docs & Drive	Powerpoint	Slack
7	Word	WordPress	LinkedIn
8	WordPress ¹	Wikipedia	Zoom
9	Slack ²	Word	Dropbox
10	Zoom ³	WhatsApp	Twitter

¹Blogging- und Webseiten-Software

²Team-Tool zur Zusammenarbeit

³Video-Meeting-Tool

Quelle: eigene Darstellung nach Hart 2018

In der Umfrage wird unterschieden, ob die Tools allgemein zum Lernen genutzt werden oder ob sie die Favoriten beim persönlichen und beruflichen Lernen oder im Lernen am eigenen Arbeitsplatz sind. Dabei erhebt Hart nur, welche Tools genutzt werden, es bleibt aber offen, wie sie zum Lernen eingesetzt werden. Insgesamt wurden in diesen drei Kategorien jeweils auf den ersten zehn Plätzen Tools genannt, die sich wie folgt charakterisieren lassen: Jene, die im expliziten Sinn soziale Netzwerke sind (YouTube, Twitter und *LinkedIn*). Jene, die zur Zusammenarbeit geschaffen wurden, aber nicht dem Charakteristikum eines Netzwerks entsprechen (*WordPress*, *Slack*, *Zoom*, *Wikipedia*, *WhatsApp*). Und jene, die nicht allein zum kooperativen oder kollaborativen Arbeiten erfunden, aber auch für dieses angewendet werden können (*Powerpoint*, *Google Search*, *Google Docs & Drive*, *Word*, *Dropbox*).⁶ Doch nicht nur der soziale Aspekt mache die Nutzung dieser Tools zu modernen Werkzeugen des (informellen) Lernens. Zudem würden sie das kontinuierliche und selbstorganisierte Lernen unterstützen. Und eben diese drei Arten – sozial, kontinuierlich und selbstorganisiert – seien die Wege des Lernens, für die sich immer mehr Menschen entscheiden würden (Hart 2013). Gleichzeitig entscheiden sich, so Hart, immer weniger Menschen für das intermittierende Lernen (ebd.), in dem Phasen des Lernens von den Zeiten des Arbeitens abgespalten werden. Warum die gerade ausgeführten Arten des Lernens immer mehr bevorzugt werden, kann verschieden begründet werden. Diese Forschungsarbeit soll einen Beitrag dazu leisten, die subjektiven und individuellen Gründe für diese

⁶ Aus forschungsökonomischen Gründen und da sie keine Relevanz für die Inhalte dieser Arbeit haben, werden die jeweiligen Funktionsweisen und Unterscheidungsmerkmale der einzelnen Tools nicht genauer erklärt. Gleiches gilt für die Vielzahl der im Laufe der Forschungsarbeit genannten Tools.

Praktiken zu verstehen. Die objektiven Vorteile des kontinuierlichen Lernens zeigt Bersin, indem er es dem traditionellen Lernen gegenüberstellt (Bersin 2013: 22)⁷. Beim traditionellen Lernen gebe es eine Lernveranstaltung. Nach dieser würde das Kompetenzniveau schnell für eine absehbare Zeit vom Level der Anfänger*innen in dem betreffenden Gebiet beträchtlich in Richtung des Levels von Spezialist*innen steigen. Dieses Niveau können die Personen dann allerdings nur eine kurze Zeit halten, bevor es langsam wieder sinke. Beim kontinuierlichen Lernen werde das Niveau durch Leitfäden, E-Learning-Kurse sowie Coaching und Mentoring schnell auf das Level von Spezialist*innen gehoben. Durch einen Karrierelehrplan, *Communities of Practice*, soziales Netzwerken sowie *Mobile Learning* sei es dann möglich, dieses Niveau ohne Verlust dauerhaft zu halten (Bersin 2013: 22). Kritisch soll erwähnt werden, dass Bersins Lernstrategien keine sich ergänzenden Maßnahmen sind, sondern zum Teil gleiche Bereiche meinen. So ist zum Beispiel *Mobile Learning* ein Weg, sowohl um sich in *Communities of Practice* aufzuhalten als auch für soziales Netzwerken. Die Aussage, die aus seinem Modell gezogen wird, ist deshalb auch keine Empfehlung bezüglich der Methoden für kontinuierliches Lernen. Doch macht das Modell nachvollziehbar, welche Vorzüge kontinuierliches Lernen dem intermittierenden Lernen gegenüber hat.

Wie durch verschiedene Autor*innen belegt wurde, sind soziale Medien nützlich für jenes kontinuierliche Lernen. Um verstehen zu können, wie solches digitale Arbeiten und speziell Arbeiten in und mit sozialen Netzwerken aussieht, soll diese Arbeits- und Berufswelt im Folgenden genauer in den Blick genommen werden.

2.3 Social Media in der Arbeitswelt

Etwa seit 2005 hält das sogenannte Web 2.0 Einzug in die Arbeitswelt. Die Arten der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration verändern sich durch Medien wie Wikis, Blogs und soziale Unternehmensnetzwerke (Niemeier 2017: 71). Die Autorin danah boyd⁸ beschreibt vier Eigenschaften, die soziale Netzwerke charakterisieren: Inhalte werden langfristig gespeichert und durch die Vernetzung für ein größeres Publikum sichtbar. Zudem können die Inhalte gezielt gesucht und gefunden werden (2014: 11).

In einer Befragung der Hans-Böckler-Stiftung halten Betriebs- und Personalräte bestimmte Kompetenzen für den Umgang mit Social Media für Arbeitnehmer*innen für unbedingt erforderlich. Über 70 Prozent der Befragten stimmen zu, dass Informationsmanagement,

⁷ Die Abbildung zur grafischen Gegenüberstellung des traditionellen und informellen Lernens musste aufgrund von Lizenzrechten aus der Open-Access-Publikation entfernt werden. Sie ist zu finden in Bersin 2013: 22 (www.employeeengagement.com/wp-content/uploads/2014/01/Predictions2014_JB_Final.pdf).

⁸ Die Wissenschaftlerin danah boyd bevorzugt die Kleinschreibung ihres Namens. Eine Begründung für diese Entscheidung ist auf ihrer Homepage (<https://www.danah.org/name.html>) zu finden.

Abgrenzungsvermögen, Medienkompetenz und ein souveräner Umgang mit Öffentlichkeit gebraucht werden. Mehr als die Hälfte der Befragten erachtet zudem Selbstorganisation, Sozialkompetenz, Selbstdarstellungskompetenz, Sprachkompetenz, Technikkompetenz, autodidaktisches Lernen und Multitasking als wichtige Kompetenzen für die Social-Media-Nutzung (Carstensen 2016: 143). Außerdem bringe die Herkunft der meisten sozialen Netzwerke aus dem angloamerikanischen Raum und die Tatsache, dass sie über Grenzen hinweg vernetzen, das Erfordernis mit sich, dass die englische Sprache zu einem Mindestmaß beherrscht werden muss (ebd.: 157). Ebenso befragt die Stiftung Beschäftigte zum Einsatz von sozialen Medien in ihrem Arbeitsleben. Sie erzählen, dass die neuen Technologien von ihnen fordern, zu verstehen, wie man sinnvoll mit Social Media umgeht, also wie man postet, veröffentlicht, teilt, verlinkt, liket, kommentiert, den richtigen Ton trifft, Diskussionen anstößt und am Laufen hält und mit Shitstorms umgeht (ebd.: 153). Die befragten Beschäftigten sagen, sie müssen ein Gefühl für Social Media entwickeln (ebd.). Zudem stellen die „Möglichkeiten und gleichzeitigen Aufforderungen, sich gegenseitig Feedback zu geben und die eigene Arbeit diskutierbar zu machen, [...] einen deutlichen Wandel der Arbeitsweise dar und müssen erst einmal verstanden werden“ (ebd.: 154). Damit gehe einher, dass sich neue Wege des Wissensmanagements eröffnet haben. Es gebe die Anforderung, Informationen zu teilen und damit die Bereitschaft zu entwickeln, Macht abzugeben (ebd.). Außerdem sei eine wesentliche neue Anforderung durch Social Media die Erwartung, sich (betriebs-)öffentlich selbst darzustellen, sich zu äußern und sich zu positionieren. Hierzu gehöre, sich zu überlegen, welche Informationen man posten, womit man sein Profil füllen und wie man die eigenen Privatsphäre-Einstellungen pflegen sollte. Als größte Hürde wird allerdings geschildert, als (arbeitende) Person überhaupt öffentlich zu werden. Viele der Interviewten haben selbst Bedenken oder schildern, dass sie bei anderen Hemmschwellen beobachten, erkennbar und transparent zu werden (ebd.: 158).

Schon bevor Web-2.0-Technologien die Arbeitswelt veränderten, wuchs der Anspruch an Arbeitnehmer*innen, sich zu Arbeitskraftunternehmer*innen zu entwickeln, die ihre Arbeitszeit und -aufgaben selbst managen und dabei selbst dafür verantwortlich sind, ihre Ziele zu erreichen (vgl. Voß/Pongratz 1998). Social Media verstärkte nun diese Anforderungen. Unter anderem das anspruchsvolle Informations- und Zeitmanagement, Erreichbarkeitsanforderungen, Arbeitsunterbrechungen und Entgrenzung würden ein kompetentes Abgrenzungsvermögen sowie Selbstreflexion, zudem Kritik- und Konfliktfähigkeit und ein hohes Maß an Eigenverantwortung erfordern. Social Media stellt also für Arbeitnehmer*innen bedeutende, teilweise belastende, zusätzliche Anforderungen und Aufgaben. In der Studie der Hans-Böckler-Stiftung bleibt unklar, wie die Arbeitnehmer*innen all die Kompetenzen erlernen und die Anpassungen ihrer Art zu arbeiten bewältigen (Carstensen 2016: 153).

Möglicherweise kann die Antwort darauf bei Profis gefunden werden, bei denen Social Media sich nicht nur in ihre Arbeitswelt gedrängt hat, sondern deren Beruf sogar erst durch die sozialen Medien entstanden ist und deren Hauptarbeitswerkzeug diese Medien sind.

2.3.1 Der Beruf der Social-Media-Manager*innen

Beschreibungen des Berufs der Social-Media-Manager*innen finden sich in der Literatur bisher kaum. Die wenige Literatur, in der sich vor allem Verbände mit diesem Beruf beschäftigen, legt ein differenziertes Tätigkeitsprofil dar. Aus diesen Profilen des Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM), des Bundesverbands für Community Management und Social Media (BVCM) und der Karrierewebsite Monster lassen sich folgende Aufgaben von Social-Media-Manager*innen zusammenfassen:

- Strategisch verantwortlich, Vordenker*innen sowie Ideen- und Impulsgeber*innen für die Social-Media-Arbeit einer Organisation
- Planung, Koordinierung, Begleitung und Überprüfung sämtlicher Social-Media-Maßnahmen
- Zielgruppenanalyse und -ansprache, Trendanalyse
- Monitoring und Analyse der Social-Media-Kanäle
- Interne Social-Media-Beratung
- Community-Management (oder, falls dieses separat betreut wird, enge Zusammenarbeit mit dem Community-Management), das heißt auf Kommentare und Fragen in den sozialen Netzwerken antworten

(vgl. BITKOM 2015: 53; BVCM 2014: 4; Daniels 2019)

Social-Media-Manager*innen werden wörtlich als Manager*innen der Social-Media-Aktivitäten einer Organisation gesehen. Grundsätzlich könne die genaue Ausgestaltung des Tätigkeitsfeldes variieren (Daniels 2019). Die beiden Berufsverbände sprechen an, dass bestimmte operative (Teil-)Aufgaben des Social-Media-Managements von anderen Social-Media-Spezialist*innen übernommen werden (vgl. BITKOM 2015: 53). So zum Beispiel die Community-Manager*innen. Sie seien Gesicht und Sprachrohr der Organisation, würden in den Dialog mit der Community treten und sie einbinden sowie sie immer wieder aktivieren (ebd.; BVCM 2016: 4). Durch diesen engen Kontakt kennen und verstehen Community-Manager*innen die Zielgruppe der Organisation und wissen, wie ihre Stimmung ist und was sie bewegt, sagt der BVCM. Dadurch können Community-Manager*innen auch in kritischen Situationen empathisch mit der Zielgruppe für die Organisation kommunizieren und zwischen den Interessen verschiedener Akteur*innen vermitteln (BVCM 2016: 4).

Social-Media-Manager*in ist ein noch junger und nur von wenigen definierter Beruf, der möglicherweise schon etwa eine Dekade nach seiner Entstehung wieder im Begriff ist auszusterben, indem er sich in andere Berufe aufspaltet (Elmer 2013). In der ersten Dekade, nachdem soziale Medien entstanden waren, blieb der Kreis der Menschen, die sich kompetent in diesen Medien bewegen konnten, lange klein. In Organisationen mussten diese wenigen Menschen deshalb jede Tätigkeit übernehmen, die mit sozialen Medien zu tun hatten. Nun entwickeln nach und nach immer mehr Arbeitnehmer*innen Social-Media-Kompetenzen und zugleich werden soziale Medien immer vielfältiger und differenzierter. So entstehen auch immer vielfältigere und differenziertere Berufe, die sich mit sozialen Medien beschäftigen. Möglicherweise auch aufgrund des dynamischen Charakters des Berufs gibt es bis heute keine festgeschriebene Ausbildung für Social-Media-Manager*innen (BITKOM 2015: 52). Mittlerweile bieten Hochschulen entsprechende Studiengänge an, bei den Industrie- und Handelskammern können Zertifizierungskurse zu Social-Media-Manager*innen absolviert werden und die Weiterbildungsangebote lassen sich nicht mehr zählen (Online Akademie 2019). In Stellenausschreibungen sind unter den Qualifikationen häufig ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie Erfahrungen im Bereich (Social-Media-)Kommunikation oder Marketing gefordert. Da Bewerber*innen ihre Eignung also nicht mit einem bestimmten Abschluss belegen können, liegt der Fokus in der Regel auf dem Nachweis der erforderlichen Kompetenzen in Form von Erfahrungen.

2.3.2 Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen

Die Kompetenzen, die das Arbeiten mit Social Media erfordert und die weiter oben bereits beschrieben wurden, gelten für diejenigen, die Social-Media-Arbeit zu ihrer Profession erklären, als Grundvoraussetzungen. Doch darüber hinaus werden an sie noch weitere Anforderungen gestellt. Da wie erläutert kein spezifischer Abschluss und damit auch keine allgemein gültigen, obligatorischen Kompetenzen für dieses Berufsbild existieren, muss sich an den Kompetenzanforderungen orientiert werden, die die Berufsverbände für Social-Media-Manager*innen definieren. Der BVCM, der auch Zertifizierungen von Social-Media-Manager*innen vornimmt, unterteilt alle Kompetenzen für diesen Beruf in vier Kompetenzbereiche:

Abbildung 1: Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen

<p><u>Fachliche Kompetenzen:</u> Branchenkenntnisse, Soziale Netzwerke, Marketing, Online Marketing, Public Relations, Organisation, Strategie, <i>Change</i> Management, Prozessmanagement, Wissensmanagement, Allgemeinwissen, Juristische Kenntnisse, Technische Kenntnisse, Webtechnologien, Webanalyse (Reporting, Monitoring), Produktentwicklung</p>

Methodenkompetenzen: Organisationskompetenz, Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Konzeptionelle Fähigkeiten

Persönliche Kompetenzen: Webaffinität, Offenheit und Spaß am Netzwerken, gute Manieren und Umgangsformen, Neugier und Lernbereitschaft, Kreativität, Herzblut/Leidenschaft, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz, Flexibilität

Soziale Kompetenzen: Teamfähigkeit, Kommunikative Kompetenz, Empathie, Diplomatische Fähigkeiten, Führungskompetenzen, Durchsetzungsvermögen, Entscheidungskompetenz, Projektleitungsfähigkeit

Quelle: eigene Darstellung nach BVCM 2014: 13ff

Der BITKOM unterteilt die für Social-Media-Manager*innen notwendigen Kompetenzen in ähnliche Bereiche: Auch er beschreibt einen fachlichen, einen persönlichen sowie einen sozialen Kompetenzbereich. Statt der Methodenkompetenzen hält der BITKOM jedoch den Bereich der Führungskompetenzen für relevant (2015: 53f). Dass Social-Media-Manager*innen Führungskompetenzen benötigen, begründet der BITKOM damit, dass sie ihr noch junges Metier und seine Sinnhaftigkeit gegen organisationsinterne wie -externe Vorbehalte verteidigen müssen. Entscheidungen, die mit den sozialen Medien in Verbindung stehen, müssen die Manager*innen mit Argumenten durchsetzen und sie müssen häufig Projekte mit starkem Social-Media-Bezug leiten (ebd.: 54).

Der Blick auf einen anderen digitalen Beruf offenbart eine weitere mögliche relevante Kompetenz. In seiner Studie über die Employability von IT-Freelancer*innen identifiziert Becker drei für die Freelancer*innen relevante Kompetenzbereiche: Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Netzwerkkompetenz (2013: 82f). Die Netzwerkkompetenz sei für die IT-Freelancer*innen bedeutsam, da sie mit ihr Informationen gewinnen und weitergeben, so die dynamischen Entwicklungen ihres Fachs verfolgen und mögliche neue Projekte entdecken können. Dafür müssen sie das eigene Netzwerk pflegen und den Fortbestand sichern, wofür wiederum Vertrauen und Sozialkapital erforderlich seien. Becker findet heraus, dass die Netzwerkkompetenz für die IT-Freelancer*innen konstituierend ist (ebd.). Da die Branchen von IT-Freelancer*innen und Social-Media-Manager*innen zu verwandten Digitalwelten gehören, könnte die Netzwerkkompetenz auch für Social-Media-Manager*innen bedeutsam sein.

Um die Komplexität und die dynamischen Potenziale der Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen greifbar zu machen, hilft ein Blick in die Ausgestaltung der Fachkompetenzen. BITKOM beschreibt diese wie folgt:

„Ein Social Media-Professional muss zunächst über sehr gute Kenntnisse der Branche verfügen, in der sein Unternehmen tätig ist. Nur mit diesen Kenntnissen kann er die richtigen Entscheidungen für Strategie und Dialog treffen. Auch ein lebhaftes Interesse an den aktuellen Entwicklungen und Trends der Social Media- und Internetlandschaft muss vorhanden

sein. Darüber hinaus wird es auch ohne solide Grundlagen in den jeweiligen Schnittstellendisziplinen Marketing, Online-Marketing, PR oder Kundenservice nicht gehen. Ein Verständnis dafür, wie eine Unternehmensorganisation funktioniert, ist ebenfalls elementar, denn der Social Media-Professional muss unter Umständen zur treibenden Kraft eines Change-Prozesses werden: Er muss dann die internen Prozesse und Strukturen verinnerlicht haben und im Unternehmen gut vernetzt sein, um schnell an Informationen zu kommen oder Entscheidungen herbeizuführen. Projektmanagement-Skills sind wichtig für die professionelle Planung, Durchführung und Auswertung von Social-Media-Projekten. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation ist für Social Media-Professionals essentiell. Schlussendlich sind juristische Grundkenntnisse hilfreich, hier geht es um die Grundprinzipien des Datenschutz-, Urheber- und Arbeitsrechts. Nicht zuletzt erfordert die Umsetzung einer Social Media-Strategie auch immer konzeptionelle und kreative Fähigkeiten, sei es bei der Sammlung von Ideen für eine Kampagne, der Planung einer eigenen Online-Community oder der Durchführung von Projekten mit mehreren Partnern.“ (2015: 53f)

In der Beschreibung fallen dreimal Hinweise auf die Dynamik der fachlichen Kompetenz auf: Social-Media-Manager*innen müssen aktuelle Entwicklungen und Trends im Auge behalten, treibende Kraft von *Change*-Prozesses sein und stets schnell an Informationen kommen. Die Dynamik in diesem Berufsumfeld bestätigen auch Eichhorst et al. Besonders die Bereiche Technologie, PR und (Internet-)Recht seien von Beschleunigung und Volatilität geprägt (Eichhorst et al. 2013: 20) und benötigen deshalb ständige Wissensentwicklung. Ohne eine konstruktive Fehlerkultur können Arbeitnehmer*innen in solch einem Umfeld nicht bestehen, da hier „nicht selten Entscheidungen mit hoher Schnelligkeit und unter Unsicherheit getroffen werden müssen“ (Rump/Eilers 2017a: 103).

2.4 Leerstellen der Forschung, Fragestellung und forschungsleitende Annahmen

Die dargelegten Betrachtungen von Arbeit in einer digitalisierten Welt zeigen zweierlei: Erstens, wer *employable* bleiben will, muss seine Kompetenzen aufgrund der hohen Dynamik der digitalisierten Welt kontinuierlich und während des gesamten Erwerbslebens weiterentwickeln. Dabei müssen Arbeitnehmer*innen auch über den Bedarf, wann welche Kompetenzen wie weiterentwickelt werden sollten, selbstständig entscheiden. Zweitens verschieben sich die Arten der Kompetenzen, die für die eigene Employability bedeutend sind, und die Arten des Lernens. Für beide rücken der Umgang mit Technik und Informationen sowie der soziale Umgang in den Mittelpunkt. Soweit reicht der theoretische Blick in die Zukunft. Doch bisher fehlt ein Blick auf konkrete Bewältigungsmechanismen dieser Herausforderungen.

Die dargestellte Forschung zeigt, dass verschiedene Disziplinen sich mit den Herausforderungen beschäftigen, die die Digitalisierung der Arbeitswelt stellt. Auf der einen Seite werden Risiken für Arbeitsplätze und bestimmte Personengruppen gesehen. Auf der anderen Seite werden Chancen für die Verbesserung des Lernens und der Kompetenzentwicklung durch digitale Technologien erwartet. Obwohl die Definitionen von Employability davon

handeln, dass Menschen ihre Kompetenzen pflegen, um beschäftigungsfähig zu bleiben, schenken sie dem „Wie“ der Kompetenzpflege wenig Beachtung. Zwar gibt es in der Theorie ein breites Spektrum von flexiblen Lernstrategien, die auf aktuellstem Stand digitale Technologien einbeziehen. Doch auch in diesem Spektrum fehlt die Sicht der Menschen, die bereits mit diesen Technologien handeln und lernen (vgl. Reuther/Weiß 2003: 95).

Sowohl die Literatur zu Employability und Kompetenzen als auch jene über das Lernen verpassen bisher die Gelegenheit, sich jene Menschen und ihre Praktiken genauer anzusehen, die bereits seit Jahren im digitalen Wandel arbeiten und sich stetig mit ihm entwickeln (vgl. Becker 2013; Bonin/Gregory/Zierahn 2015: 72; Carstensen 2016: 153; Niemeier 2017: 72). Möglicherweise haben diese Menschen, ohne dass es ihnen in einer Ausbildung oder einem Studium beigebracht wurde, intuitiv Wege gefunden, um ihre Kompetenzen in einem dynamischen Arbeitsumfeld stets auf dem aktuellen Stand zu halten. Falls dem so ist, könnten diese Praktiken im besten Fall Vorbild sein für alle deren Tätigkeiten durch die Digitalisierung der Arbeitswelt berührt werden. Diese Forschungsarbeit möchte solche Praktiken entdecken, den Menschen, die sie ausüben Gehör schenken und verstehen, welche Kompetenzen sie nutzen und wertschätzen, um den Herausforderungen des digitalen Wandels zu begegnen.

Bisher beschränken sich empirische Untersuchungen zur Employability im Digitalen auf Industrie- und IT-Berufe (vgl. Becker 2013; Reuther/Weiß 2003). Der Beruf der Social-Media-Manager*in bietet die Möglichkeit einen weniger fachspezifischen Beruf zu untersuchen. Denn viele Bereiche des Social-Media-Managements finden sich im Berufs- und Privatleben der Menschen wieder. Die Herausforderungen, vor denen Social-Media-Manager*innen stehen, sind jene Herausforderungen, die durch die Digitalisierung immer mehr Berufsfelder betreffen oder in Zukunft betreffen werden. Die Praktiken, die Social-Media-Manager*innen im Umgang mit diesen Herausforderungen entwickeln, und die Kompetenzen, die dabei besonders hilfreich sind, könnten deshalb auch jene Praktiken und Kompetenzen sein, die einem großen Teil der erwerbstätigen Bevölkerung bei dem Erhalt ihrer Employability im digitalen Wandel nützlich sein könnten. Berufsverbände beschreiben die komplexen Kompetenzen dieses Berufs. Doch wie diese erlernt und weiterentwickelt werden, bleibt unklar (vgl. BITKOM 2015; BVCM 2014).

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Forscherin selbst seit einigen Jahren als Social-Media-Managerin tätig ist. Diese Rolle wird während des gesamten Forschungsprozesses kritisch reflektiert. Hilfreich ist ihr Vorwissen in der Formulierung der Forschungsfrage sowie zweier forschungsleitender Annahmen. Mit diesem Vorwissen und vor dem

Hintergrund der in der bisherigen Forschung aufgezeigten Leerstellen wird die Forschungsfrage formuliert:

Wie erhalten Social-Media-Manager*innen ihre Employability in einer dynamischen Arbeitswelt?

Auf der gleichen Grundlage werden zudem zwei forschungsleitende Annahmen entwickelt.

- Die Employability-Praktiken der Social-Media-Manager*innen sind individuell. Social-Media-Manager*innen nutzen deshalb diverse Methoden, um ihre Employability zu wahren.
- Die Dynamik des Berufs erfordert von Social-Media-Manager*innen eine hohe Anpassungsfähigkeit, um employable zu bleiben. Denn da die Employability der Social-Media-Manager*innen eine niedrige Halbwertszeit hat, sind Social-Media-Manager*innen, die nicht ständig ihre fachlichen Kompetenzen weiterentwickeln, mittelfristig nicht mehr *employable*.

Die Forschung konzentriert sich auf abhängig angestellte Arbeitnehmer*innen. Diese Fokussierung ist notwendig, da der Erhalt der eigenen Employability bei selbstständig Arbeitenden in einem anderen Zusammenhang zu sehen ist (vgl. Becker 2013). Während letztere stetig um Aufträge bemüht sein müssen und ihre Kompetenzentwicklung vollständig in ihrer eigenen Verantwortung liegt, teilen erstere sich die Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung mit ihren Arbeitgeber*innen und verfügen gleichzeitig über eine (zeitweise) gesicherte Beschäftigung. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Anstellung der Social-Media-Manager*innen (zeitweise) gesichert ist, ist in dieser Arbeit nicht die externe, sondern vorrangig die interne Employability der Interviewpartner*innen von Interesse.

3 Methodisches Vorgehen

Hinter der Forschungsfrage verbirgt sich ein exploratives Forschungsinteresse. Das heißt, es wird theorieentdeckend vorgegangen (Döring/Bortz 2016: 33). Es soll nicht geprüft werden, ob bestimmte theoretische Konzepte wie Kompetenzarten, Lernpraktiken oder Employability-Elemente den Arbeitsalltag von Social-Media-Manager*innen prägen. Stattdessen soll den Social-Media-Manager*innen in Interviews mit offener Neugier zugehört werden, wenn sie erzählen, welchen Herausforderungen sie sich in ihrer Arbeit gegenüber sehen und was ihnen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen hilft (vgl. Strauss/Corbin 1996: 8). Damit orientiert sich diese Forschung an der *Grounded Theory*. „Eine ‚Grounded‘ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (ebd.: 7). Allerdings ist kein rein induktives Vorgehen möglich. Zum einen enthält das Forschungsinteresse mit der Employability

und den darin enthaltenen Vorstellungen von Kompetenzen bereits theoretische Konzepte. Zum anderen hat die Forscherin zu viel Vorwissen aus ihrer eigenen beruflichen Praxis. Mit diesem durch wissenschaftliche Literatur angereicherten Vorwissen werden deshalb forschungsleitende Annahmen gebildet. Dennoch soll Offenheit für andere Erkenntnisse bestehen bleiben, indem nach dem qualitativen Forschungsparadigma zirkulär gearbeitet wird (Döring/Bortz 2016: 39). So beginnt eine erste Datenanalyse schon im Prozess der Datenerhebung. Dadurch kann die Wahl weiterer Interviewpartner*innen an die jeweiligen Zwischenergebnisse der Erhebung und Analyse angepasst werden (ebd.: 33). „Das Ziel der *Grounded Theory* ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss/Corbin 1996: 9). Das bedeutet nicht, dass allgemeingültige oder repräsentative Schlussfolgerungen gezogen werden können. Aber nach Mayring sollen im Sinne der Generalisierbarkeit durch diese explorative Studie Hypothesen entwickelt werden, die in Folgestudien überprüft werden könnten (2007). Wie bereits erwähnt, helfen bei der Orientierung die theoretischen Konzepte der Employability, zu Kompetenzen und über Lernstrategien. Die Forschung ist also als induktiv-deduktiv und teilexplorativ zu bezeichnen.

3.1 Datenerhebung

Um die entsprechenden Daten zu erheben, fällt die Entscheidung auf Interviews. Da die Praktiken der Social-Media-Manager*innen Teil des Forschungsinteresses sind, erscheint die teilnehmende Beobachtung als Methode naheliegend (vgl. Döring/Bortz 2016: 332ff). Trotz dieses Anscheins ist sie eher nicht geeignet, da die Praktiken vermutlich zu einem großen Teil kognitiver Natur sind und somit nicht beobachtet werden können. Von Interviews kann erwartet werden, dass die Befragten diese kognitiven Prozesse verbalisieren und zugleich einordnen, warum sie vor welchem Hintergrund wie handeln und welche Effekte sie durch die jeweiligen Handlungen beobachten.

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, mit welcher Methode passende Interviewpartner*innen ausgewählt werden. Als nächstes wird ausgeführt, wie es gelingt, das Feld zu erschließen. Daraufhin werden die im Feld akquirierten Interviewpartner*innen vorgestellt. Warum für die Interviews leitfadengestützt gearbeitet wird und wie die genaue Durchführung der Interviews gestaltet ist, ist Gegenstand der letzten beiden Teilkapitel.

3.1.1 Auswahl der Interviewpartner*innen

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgt in einer Mischung aus theoretischen Stichproben und qualitativem Stichprobenplan. Denn wie es diese Forschung beabsichtigt, ist „[s]owohl bei der bewussten Auswahl als auch beim Theoretical Sampling [...] das Ziel eine

theoriegesteuerte Verallgemeinerung bzw. eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte“ (Baur/Blasius 2014: 49). Ein Stichprobenplan habe den Vorteil, dass, bei einem begrenzten Forschungsvorhaben wie dem vorliegenden, festgelegt wird, nach welchen Merkmalen wie viele Interviewpartner*innen rekrutiert werden. Das mache den Teilprozess der Datenerhebung planbar (Döring/Bortz 2016: 303).

Beim *Theoretical Sampling* werden die Interviewpartner*innen nicht im Voraus festgelegt. Stattdessen werden während der Datenerhebung Kandidat*innen gesucht, die die bisher schon geführten Interviews inhaltlich ergänzen (Merkens 2015: 291f). Ziel sei es dabei, so lange Interviewpartner*innen mit den entsprechenden Merkmalen zu finden bis eine theoretische Sättigung erreicht ist (Strauss/Corbin 1996: 53f). Das zirkuläre Verfahren des *Theoretical Samplings* entspricht den Prinzipien der *Grounded Theory* und wäre für das vorliegende Projekt passend.

Aus forschungsökonomischen Gründen wird allerdings keine theoretische Sättigung zu erreichen sein. Deshalb wird nach ausgewählten Merkmalen ein qualitativer Stichprobenplan erstellt. Das erfordere ausreichend Vorwissen über den Forschungsgegenstand (Döring/Bortz 2016: 304), über den die Forscherin dank ihrer Berufserfahrung als Social-Media-Managerin verfügt. Um dennoch im Sinne des zirkulären Forschens reaktionsfähig zu bleiben, werden nicht alle Interviewpartner*innen gleich zu Beginn festgelegt. Auch über die Zahl der Interviews wird erst im Laufe der Datenerhebung entschieden, wenn sich abzeichnet, wie dicht das erhobene Material ist, also wie inhaltlich gehaltvoll und divers die Interviews sind. Obwohl es in einer qualitativen Forschung nicht um Repräsentativität geht, soll die Typik des Untersuchungsgegenstandes definiert werden, um zu ermöglichen, dass die Befunde auf andere, ähnliche Forschungsgegenstände übertragen werden können (Hartley 1994: 225).

Die genauen Tätigkeiten der Social-Media-Manager*innen können sich je nach Branche und Organisationsstruktur der Arbeitgeber*innen stark unterscheiden. Neben dem Geschlecht, das aus paritätischen Gründen als ein Merkmal gewählt wird, ist deshalb ein weiteres Merkmal die Branche der Arbeitgeber*innen. Es wurden die folgenden drei groben Einteilungen gewählt: Wirtschaft, Medien und öffentlicher Dienst. Das dritte Merkmal ist die Berufserfahrung, da davon auszugehen ist, dass Employability-Bestrebungen und die Kompetenzentwicklung mit unterschiedlich viel Erfahrung unterschiedlich ausgeprägt sind. Hier wird die Einteilung in weniger als zwei Jahre, weniger als sechs Jahre und mehr als sechs Jahre Berufserfahrung gewählt. Aufgrund des jungen Alters des Berufs der Social-Media-Manager*innen können diese Einteilungen als wenig, mittel und viel Berufserfahrung bezeichnet werden.

Neben den Merkmalen, in denen die Interviewpartner*innen variieren sollen, werden noch Kriterien festgelegt, die alle Interviewten erfüllen müssen. Für die Erreichbarkeit der Interviewten ist das erste Kriterium eine Anstellung innerhalb Nordrhein-Westfalens. Da das Forschungsinteresse Arbeitnehmer*innen gilt, ist das zweite Kriterium ein festes, befristetes oder unbefristetes Anstellungsverhältnis. Das dritte Kriterium ist, dass die Stellenbeschreibung der Arbeitnehmer*innen zu mindestens 60 Prozent Social Media umfassen muss. Sehr häufig ist das Social-Media-Management noch eine Teilaufgabe, die zum Beispiel Redakteur*innen oder Marketing-Zuständige nebenher leisten. Um jede Merkmalskombination abzudecken, ist die Mindestzahl der Interviews sechs (vgl. Akremi 2014: 278). Durch eine sich andeutende inhaltliche Sättigung, wird im Interviewprozess nach dem vierten Interview entschieden, dass sechs Interviews ausreichen. Diese Zahl entspricht der Empfehlung, dass in Projekten mit dem Umfang dieser Arbeit bevorzugt weniger Daten erhoben werden sollten, „für die dann auch Zeit ist, um sie ordentlich auszuwerten“ (ebd. 277).

3.1.2 Feldzugang

Beim Feldzugang hilft der Forscherin ihre Zugehörigkeit zum Feld. Zwei der Interviewpartner*innen akquiriert sie über *Gatekeeper*innen*, in Form von (ehemaligen) Kolleg*innen (vgl. Döring/Bortz 2016: 337). Diese kennen Social-Media-Manager*innen, mit denen sie die Forscherin per Mail in Kontakt bringen. Darüber hinaus stellt die Forscherin ein Gesuch in das Intranet des BVCM, in dem sie selbst Mitglied ist. Auf dieses Gesuch melden sich drei Personen, die zu einem Interview zur Verfügung stehen würden. Eine davon schließt mit ihren Merkmalen eine Lücke im Stichprobenplan und wird deshalb als Interviewpartner*in akquiriert. Die beiden anderen Personen geben ihre Einwilligung, als Reserve für weitere Interviews zur Verfügung zu stehen. Eine weitere Social-Media-Managerin kennt die Forscherin über Twitter, schreibt ihr aber per Mail eine Interviewanfrage. Aufgrund des Hinweises einer weiteren Kollegin kontaktiert die Forscherin einen Social-Media-Manager, der ihr in der Szene bekannt ist. Über *Xing* stellt sie bei ihm die Interviewanfrage. Der sechste Interviewpartner fällt der Forscherin bei einem Vortrag als Redner auf. Er stimmt einem Interview nach dem Vortrag mündlich zu und bestätigt diese Zusage kurze Zeit später auf Anfrage schriftlich per Mail.

3.1.3 Vorstellung der Interviewpartner*innen

Die sechs akquirierten Interviewpartner*innen passen in die gesuchten Merkmalskombinationen: Jede Branche ist mindestens einmal vertreten, es gibt zu gleichen Teilen Männer und Frauen und aus jedem Geschlecht gibt es je eine Person mit wenig, mittel und viel Berufserfahrung.

Tabelle 2: Qualitativer Stichprobenplan für die leitfadengestützten Interviews

		Berufserfahrung/Geschlecht						Σ
		< 2 Jahre/ weiblich	< 6 Jahre/ weiblich	> 6 Jahre/ weiblich	< 2 Jahre/ männlich	< 6 Jahre/ männlich	> 6 Jahre/ männlich	
Branche	Wirtschaft	Judith				Hannes	Mark	3
	Medien			Plum Kettle ⁹	Casper			2
	Öffentlicher Dienst		Tina					1
	Σ	1	1	1	1	1	1	6

Quelle: eigene Darstellung

An dieser Stelle sollen Kurzportraits die Ausbildung und Arbeitserfahrung, das heutige Arbeitsumfeld und die Anstellungsart sowie besondere Charakteristika und Interviewauffälligkeiten der sechs Social-Media-Manager*innen präsentieren.

Casper, der Wandlungsbereite

Casper wurde 1988 geboren. Er machte seinen Master im Wissenschaftsjournalismus mit dem Schwerpunkt auf Naturwissenschaften. Nach seinem Volontariat in einem großen Medienhaus blieb er dort und wurde Fernsehredakteur. Seit Januar 2017 ist er im gleichen Medienhaus Social-Media-Manager. Seine Stelle ist mit „Redakteur“ betitelt, aber umfasst zu 80 Prozent Social-Media-Arbeit. Die Stelle ist zu 50 Prozent entfristet und zu 50 Prozent befristet bis Juni 2020. Zwischenzeitlich war Casper bei einer Forschungseinrichtung in der PR und als freier Autor für eine Tageszeitung tätig. Das Thema, das das Gespräch mit Casper besonders prägt, ist seine Wahrnehmung der enormen Dynamik und des Disruptionspotenzials, die durch Technologien und speziell durch soziale Medien entstehen.

Hannes, der Rund-um-die-Uhr-Praktiker

Hannes wurde 1986 geboren. Er hat seinen Bachelor in Germanistik und Geographie gemacht. Schon während des Studiums schrieb er als freier Mitarbeiter für verschiedene Lokalzeitungen. Nach einem dreimonatigen Praktikum bei einem Fußballverein blieb er dort zwei Jahre lang freier Mitarbeiter. Daran schloss sich ein zweijähriges Volontariat beim gleichen Fußballverein in der Presseabteilung an. Im Anschluss an das Volontariat wurde er für zwei Jahre als stellvertretender Pressesprecher übernommen. Seit Oktober 2018 leitet er dort das Team Content Management. Seine Stelle umfasst zu 75 Prozent Social-Media-Arbeit und ist unbefristet. Hannes ist von allen Interviewten am kürzesten als Social-Media-

⁹ Plum führt in ihrem Interview als einzige auch ihren Nachnamen an. Deshalb benötigt sie als einzige auch einen anonymisierten Nachnamen.

Manager tätig. Außerdem fällt er durch eine überdurchschnittliche Leidenschaft für die Inhalte seines Arbeitgebers auf, was zu einer überdurchschnittlichen Arbeitsbereitschaft außerhalb der klassischen Arbeitszeiten zu führen scheint.

Mark, der autodidaktische „Early-Adopter“

Mark ist 1974 geboren. Er hat eine Ausbildung zum Industrieanlagenelektroniker gemacht. Daran anschließend absolvierte er seinen Zivildienst und bildete sich danach autodidaktisch im Bereich Web-Entwicklung aus. In dieser Tätigkeit arbeitete er zunächst in mehreren kleinen Agenturen, bis ihn 2000 eine größere Agentur anstellte. 2004 machte er sich für acht Jahre selbstständig und bildete sich in dieser Zeit im Bereich Web 2.0, Social Web und Social Media selbst weiter. 2011 ließ er sich erneut bei einer Multimediaagentur anstellen und wechselte 2013 zu einer reinen Social-Media-Agentur. Seit April 2015 ist er Senior-Referent Kommunikation in einem Finanzunternehmen. Seine Stelle umfasst zu 100 Prozent Social-Media-Arbeit und ist unbefristet. Mark ist mit Abstand der erfahrenste der interviewten Social-Media-Manager*innen. Zudem ist er der einzige, der kein Studium absolviert hat.

Plum, Community-Heldin

Plum wurde 1986 geboren. Sie hat einen *Bachelor of International Business and Commerce* und einen Master in interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Außerdem hat sie eine zertifizierte Weiterbildung zur Social-Media-Managerin gemacht. Während ihres Bachelors machte sie ein sechsmonatiges Praktikum im Marketing eines Online-Forums. Dort stieg sie ins Community-Management ein und wurde nach dem Praktikum als Werkstudentin übernommen. Für den Master zog sie weg, wurde aber von der gleichen Arbeitgeberin nach Abschluss des Masters sofort wieder eingestellt, für kurze Zeit im Vertrieb, dann fünf Jahre lang als Leiterin des Community-Managements. Seit April 2017 ist sie Social-Media-Managerin in einem Verlag. Ihre Stelle umfasst zu 100 Prozent Social-Media-Arbeit und ist unbefristet. Plum fällt durch ihre hohe Community-Kompetenz und sehr viel Empathie auf. Zudem war ihr Interview das längste, da sie sehr ausführlich, detailliert und gut nachvollziehbar ihre Gedankengänge beschreibt.

Tina, Twitter-Queen

Tina wurde 1993 geboren. Sie hat einen Bachelor in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Medienwissenschaft und einen Master in Medienwissenschaft gemacht. Mit 16 Jahren übernahm sie bereits die Öffentlichkeitsarbeit und damit auch die Social-Media-Arbeit für einen Ortsverein des Deutschen Roten Kreuzes. Dieser ehrenamtlichen Tätigkeit geht sie bis heute nach. Während ihres Studiums machte sie mehrere Praktika. Eines der Praktika führte Tina während ihres Masterstudiums zu einer vierjährigen Anstellung bei einer

Weiterbildungs- und Digitalagentur. Während dieser Anstellung machte auch sie eine zertifizierte Weiterbildung zur Social-Media-Managerin. Nach Abschluss ihres Masters ist sie seit August 2018 Pressesprecherin und Social-Media-Managerin in einer Behörde. Ihre Stelle umfasst zu 80 bis 90 Prozent Social-Media-Arbeit und ist bis Juli 2020 befristet, mit Aussicht auf Entfristung. Tinas Besonderheit ist ihre bewusst strategische und ausgeprägte Twitter-Nutzung.

Judith, die Teamplayerin

Judith wurde 1991 geboren. Sie hat einen Bachelor in Journalistik und Politikwissenschaften gemacht. Nach einem einjährigen Volontariat beim Lokalfernsehen hat sie vier Jahre lang selbstständig als Journalistin für Radio, Fernsehen und Print gearbeitet. Nach einer Festanstellung als PR-Managerin bei einem Unternehmen ist sie seit Oktober 2017 Social-Media-Managerin in einer an ein großes Unternehmen angebotenen Agentur. Ihr Stelle umfasst zu 100 Prozent Social-Media-Arbeit und ist unbefristet. Für Judith ist das Miteinander im Team von großer Bedeutung. Ihr Interview ist das kürzeste von allen. Sie antwortete prägnant und eher kurz angebunden.

3.1.4 Das leitfadengestützte problemzentrierte Interview

Das leitfadengestützte Interview ist eine teil-strukturierte Art des Interviewens. Es erlaubt so viel Offenheit, dass die interviewenden Personen die Richtung des Gesprächs beeinflussen können und die interviewten Personen dennoch genügend narrativen Freiraum haben (Helfferich 2014: 560). Es gibt damit, „die Möglichkeit, Situationsdeutungen und Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen offen zu erheben und sich diskursiv über Interpretationen zu verständigen“ (Hopf 2015: 350). Und dennoch ermöglicht der Leitfaden der interviewenden Person die Führung zu bestimmten Fragen und Erzählimpuls, die aus dem Forschungsinteresse abgeleitet sind (Helfferich 2014: 560). Zudem macht ein Leitfaden die verschiedenen Interviews vergleichbar (ebd.: 565).

Die Vorgehensweise in den Interviews orientiert sich konkreter an den Empfehlungen des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel (2000). Witzel lehnt sein PZI an der *Grounded Theory* an (ebd.: 2) und bietet damit ein Werkzeug für das geplante induktiv-deduktive Vorgehen (ebd.: 3). Das PZI ist in sieben Schritte unterteilt: Erklärungsphase, Kurzfragebogen zu Sozialdaten, vorformulierte Einleitungsfrage als Erzählanstoß, allgemeine und spezifische Sondierungen, Ad-hoc-Fragen, das Postskriptum sowie Transkription und Datenanalyse (ebd.: 6ff). Wie von Witzel vorgeschlagen, beginnt der Leitfaden für die Interviews¹⁰

¹⁰ Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich in Anhang 1.

mit den Social-Media-Manager*innen mit einer kurzen, nicht zu spezifischen Erklärungsphase. Anders als idealtypisch im PZI vorgesehen, werden anhand eines kurzen Fragebogens erst am Ende des Interviews Daten zur Soziodemografie und zum Anstellungsverhältnis gestellt, um nicht das Risiko einzugehen, die Aufmerksamkeit der Interviewpartner*innen zu Beginn des Gesprächs auf diese leicht zu beantwortenden Fragen zu verschwenden. Stattdessen beginnt die Befragung mit dem ersten von vier Themenkomplexen und mit einem erzählgenerierenden Stimulus (vgl. Hageleit 2006: 18). Die vier Komplexe des Leitfadens widmen sich jeweils den Themen „Klassische Employability-Praktiken“, „Alltägliche Employability-Praktiken“, „Gezielte Kompetenzentwicklung“ und „Herausforderungen der digitalen Arbeit“. Jeder Komplex beginnt mit einer erzählstimulierenden Frage oder Aufforderung (vgl. Witzel 2000: 7), um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden: „Offenheit heißt für die Interviewten, dass sie den Raum haben, das zu sagen, was sie sagen möchten, dass sie zum Beispiel das ansprechen können, was ihnen selbst wichtig ist, dass sie ihre eigenen Begriffe verwenden können“ (Helfferich 2014: 562). Darauf folgen allgemeine Sondierungen, „um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (Witzel 2000: 7), sowie spezifische Sondierungen, die das Vorwissen und die der Forschung zugrundeliegenden theoretische Konzepte aufgreifen (ebd.). Ebenfalls eingesetzt werden konkrete Ad-hoc-Fragen, die die Vergleichbarkeit der Interviews ermöglichen (ebd.). Insgesamt gelingt es so, im Leitfaden die forschungsleitenden Annahmen und zugrunde liegenden theoretischen Konzepte in Fragen und Erzählstimuli zu übersetzen und damit das Forschungsthema zu operationalisieren (Gläser/Laudel 2010: 142f).

3.1.5 Interviewdurchführung

Die Interviews mit den sechs Social-Media-Manager*innen werden über einen Zeitraum von gut zwei Monaten geführt. Im Sinne der Zirkularität werden die Interviewpartner*innen nicht alle auf einmal vor Eintritt in die Phase der Datenerhebung ausgewählt. Stattdessen werden zuerst nur zwei Gespräche fest angesetzt. Das ermöglicht, während der Datenerhebung das bereits Gehörte zu analysieren, weitere Literatur zu lesen und so die weiteren Interviewpartner*innen aufgrund der ersten Erkenntnisse auszuwählen. So werden die letzten beiden Interviews erst gut einen Monat nach Durchführung des ersten Interviews vereinbart. Ein weiteres Ergebnis der Zirkularität ist die Entscheidung gegen Expert*inneninterviews, die erst gegen Ende der Phase der Datenerhebung getroffen wird. Vorher bestand die Überlegung, die leitfadengestützten Interviews mit Social-Media-Manager*innen durch ein bis zwei Expert*inneninterviews zu ergänzen. Die Interviewten werden allerdings durch ihr Erfahrungswissen selbst zu Expert*innen. Auch bei Fragen zu ihrer eigenen, konkreten Situation abstrahieren sie oft und reflektieren das Phänomen für den Beruf oder die gesamte

Arbeitswelt. Möglicherweise tun sie das automatisch aufgrund ihres Bildungsstandes, da alle außer Mark durch ihr Studium gewohnt sind, Dinge analytisch einzuordnen und kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus wird beobachtet: Je mehr Berufserfahrung die Social-Media-Manager*innen haben, desto ausgeprägter scheint ihr Expertenstatus in dem Sinne, dass sie eine „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser/Laudel 2010: 12) sind. Deshalb und aufgrund der Dichte der Daten, die sich bereits in den ersten Interviews mit den Social-Media-Manager*innen abzeichnen, wird auf gesonderte Expert*inneninterviews verzichtet.

Die Gespräche mit den Social-Media-Manager*innen finden in folgender Reihenfolge statt: Casper, Hannes, Mark, Plum, Judith, Tina. Das Interview mit Plum findet nach ihrem Feierabend in einem Café statt, alle anderen Befragten empfangen die Forscherin während der Arbeitszeit bei ihren jeweiligen Arbeitgeber*innen. Die Interviews dauern zwischen 52 und 80 Minuten.

Alle Interviews beginnen mit einer kurzen Begrüßung und einer groben Erklärung des Forschungsthemas. Dann folgt der Hinweis auf die nachträgliche Anonymisierung des Interviews und die Frage nach der Erlaubnis, das Interview per Sprachaufnahme aufzuzeichnen. Keine*r der Interviewten hat diesbezüglich Einwände. In der Social-Media-Branche ist das Duzen die gewohnte Umgangsform. Wegen ihres kurzen vorherigen Kontakts auf Twitter, duzt die Forscherin Tina bereits vor der Akquise. Alle weiteren Interviewpartner*innen bieten der Forscherin von sich aus das Du an. Die Fragen im Interviewleitfaden werden deshalb von der Sie- in die Du-Form abgeändert. Allen Interviewpartner*innen ist schon vor den Gesprächen bekannt, dass die Forscherin selbst auch Social-Media-Manager*in ist. Interviewer*inneneffekte (vgl. Döring/Bortz 2016: 359ff) konnten dadurch nur in der Form festgestellt werden, dass die Interviewpartner*innen das Vorwissen der Forscherin erkennen und mit ihr auf der Augenhöhe einer Kollegin reden. Das äußert sich darin, dass sie viele Fachbegriffe und Namen von technischen Elementen sowie branchenbekannte Veranstaltungen und Personen nennen, ohne sie weiter zu erklären. Es ist nicht zu erwarten, dass dadurch für die Forschungsfrage relevantes Wissen unausgesprochen bleibt, da die Details hinter diesen Namen nicht Gegenstand des Forschungsinteresses sind. Die Forscherin hat eher den Eindruck, dass die Interviewpartner*innen sehr frei aus ihrem Arbeitsalltag erzählen können, weil sie Fachsprache benutzen und Namen nennen können, ohne sie für einen Laien verständlich ausführen zu müssen. Ein weiterer Vorteil, den die Branchenkenntnis der Forscherin aber auch ihre Interviewerfahrung als Redakteurin mit sich bringen, ist, dass sie immanent gut nachfragen kann (vgl. Hageleit 2006: 18). Sie ist in der Lage, die Social-Media-Manager*innen nicht zur Selbstexplikation zu drängen (vgl. ebd.: 19), sondern Erzählungen aus „in ihrer Handlungspraxis fundierten Erfahrungen

hervorzulocken“ (ebd.: 16) und sie dabei geduldig ausreden zu lassen (vgl. ebd.). Ein Beispiel für die narrative Offenheit ist die etwa 17 Minuten andauernde arbeitsbiografische Anfangsrede von Plum (Plum: 5-255). Die Analyse der Interviews wird zudem zeigen, dass der Leitfaden bestmöglich Raum bietet, damit die Interviewpartner*innen ihre Handlungspraktiken und „atheoretisches Wissen“ (Mannheim 1980: 73) problemlos explizieren.

Trotz der bereits genannten Vorteile, die das Vorwissen und die Erfahrung der Interviewerin mit sich bringen, wird ihre Doppelrolle während des gesamten Forschungsprozesses kontrolliert und kritisch reflektiert. Gleiches gilt für die Kontextgebundenheit der Interviews. Das heißt, die Interviewerin sorgt dafür „den Kontext der Interviewsituation nicht nur sorgfältig zu gestalten, sondern auch in der Auswertung die spezifische kommunikative Entstehung des Textes aufzugreifen“ (Helfferich 2014: 573). Das gelingt ihr unter anderem, indem sie sich in den Interviews voll in die Rolle der Forscherin begibt und ihre Rolle der Social-Media-Managerin niemals selbst zum Thema macht. Obwohl sie ihr Vorwissen gewinnbringend nutzen möchte, versucht sie gleichzeitig vor allem in den Interviews, aber auch in der Analyse immer wieder Naivität herzustellen und Distanz zu dieser Rolle zu gewinnen. Bewusst wählt sie deshalb auch keine Kolleg*innen als Interviewpartner*innen aus, die sie mehr als von einem kurzen Gespräch kennt. Mit diesen Vorgängen und mit dem Verfolgen der Prinzipien der Offenheit wird sichergestellt, dass die Forschung den Gütekriterien qualitativer Wissenschaftlichkeit gerecht wird (vgl. ebd.).

Die Interviews verlaufen weitgehend störungsfrei. Lediglich zwei kleine Komplikationen ergeben sich: Die Forscherin verzichtet im Interview mit Casper auf das Stellen einer Frage, die ihr als bereits beantwortet erscheint. Als ihr nach dem Gespräch klar wird, dass sie damit eine wertvolle Antwort verpassen könnte, sendet sie Casper die Frage per Mail. Um keinen zu starken Methodenbruch zu erzeugen, antwortet Casper in Form einer Sprachaufnahme. Außerdem wird das Gespräch mit Plum vor der Beantwortung der soziodemografischen Fragen durch die Mitarbeiterinnen des Cafés aufgrund der Schließungszeit abgebrochen. Plum beantwortet die Fragen deshalb im Anschluss vor der Tür.

Alle Interviews enden mit einer ausdrücklichen Danksagung und der Frage, ob erneut Kontakt aufgenommen werden darf, wenn sich im Nachhinein noch Fragen ergeben. Dem stimmen alle Befragten zu. Auf diese Möglichkeit wird allein in Caspers Fall zurückgegriffen. Im Anschluss an die Interviews und mit wenig zeitlichem Abstand werden die Postskripte erstellt, in denen Gesprächsnotizen angefertigt werden. Diese enthalten Auffälligkeiten in den Gesprächsinhalten, im Erscheinungsbild oder dem Verhalten der Interviewten, der Interviewsituation, der Räumlichkeiten und im Interviewablauf sowie erste Interpretationsideen (vgl. Döring/Bortz 2016: 366; Witzel 2000: 5f).

3.2 Datenauswertung

Wie schon für die Datenerhebung soll auch für die Auswertung der Daten gelten, dass die von der Literatur angebotenen Methoden als Werkzeugkasten angesehen werden, die bei der Analyse der Inhalte helfen können, die jedoch nicht die Analyse durch ihre Funktionalität dominieren. Die methodischen Werkzeuge in Transkription und Analyse dienen dem Inhalt der Forschung und nicht umgekehrt (vgl. Schmidt 2015: 448).

3.2.1 Transkription

„Ziel der Herstellung eines Transkripts ist es, die geäußerten Wortfolgen (verbale Merkmale), häufig aber auch deren lautliche Gestaltung z.B. durch Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten [...] möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden.“ (Kowal/O'Connell 2015: 438)

Das Dilemma von Transkripten sei dabei, die Diskrepanz zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentationsform gegenstandsgemessen zu bewältigen (Dresing/Pehl 2017: 17). Zudem müssen unvermeidbar Informationsverluste hingenommen werden (Kuckartz 2010). Für die Überführung der sechs Interviews von der Audio- in die Schriftform wird eine Transkriptionsform gewählt, die weder zu simple ist und alle non-verbale Merkmale ausklammert, noch so elaboriert ist, dass sie den Lesefluss und das Verständnis zu sehr stört. Dafür werden eigene Transkriptionsregeln in Anlehnung an die Empfehlungen von Dresing und Pehl entwickelt (2017: 21ff).¹¹

Die Software f4 wird als technische Hilfestellung genutzt (Kuckartz 2010). Sie erleichtert diesen Arbeitsschritt, indem sie unter anderem ermöglicht, die Tonspur zu verzögern oder zu beschleunigen, vor- und zurück zu spulen sowie Kurzbefehle der Tastatur zu nutzen. Ursprünglich war geplant, auch mögliche Bedeutungsveränderungen des verbal Geäußerten durch Aussprachecharakteristika zu analysieren. Es sollte hinterfragt werden, warum die interviewte Person an einer bestimmten Stelle laut wird, ein Wort besonders betont, in Dialekt oder Slang verfällt oder ins Stottern gerät. Während der Transkription werden diesen Besonderheiten deshalb vorrausschauend Beachtung geschenkt. Aus dem gleichen Grund werden Versprecher dokumentiert, weil auch diese als potenzielle Bedeutungsveränderungen gesehen werden. Aufgrund der Dichte allein der Inhalte des Materials kann diese Art der Analyse aus forschungsökonomischen Erwägungen später jedoch nicht angewendet werden. Bei direkten Zitaten in dieser Arbeit werden die Transkripte nicht nachträglich der non-verbale Merkmale bereinigt, da sie den Leser*innen als weiterführende Einblicke und

¹¹ Die Tabelle über die Transkriptionsregeln sowie alle Transkripte befinden sich in Anhang 2 und 3.

Möglichkeiten zur selbstständigen Interpretation des Materials nicht vorenthalten werden sollen.

Wie den Interviewpartner*innen zu Beginn der Gespräche erklärt wird, werden die Transkripte so viel wie nötig und so wenig wie möglich anonymisiert. Das bedeutet, dass Namen, zum Beispiel von Städten und Arbeitgeber*innen, anonymisiert werden, wenn sie Aufschluss über die Identität der Person geben könnten. Wenn sie jedoch keinen Bezug zu der Identität haben, zum Beispiel aufgrund der enormen Größe einer Organisation (siehe Deutsches Rotes Kreuz) oder einer Veranstaltung (siehe Republica), werden sie nicht anonymisiert.

3.2.2 Auswertungsverfahren

Die Analyse der Interviews nutzt Werkzeuge der *Grounded Theory*, wie bei Strauss und Corbin (1996) beschrieben, und orientiert sich an den Empfehlungen zur Analyse von Leitfadeninterviews von Schmidt (2015). Entsprechend dem zirkulären Vorgehen beginnt die Analyse als „Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis“ (ebd.: 448) schon während der Datenerhebung. Dann und auch später beim Transkribieren werden erste Auffälligkeiten und Ideen für Codes¹² notiert. Diese werden in Memos festgehalten (vgl. Strauss/Corbin 1996: 170ff). Die Technik des Memos schreiben hilft, um während des gesamten Forschungsprozesses Erkenntnisse festzuhalten, in den weiteren Verlauf einzuflechten sowie Bisheriges zu hinterfragen und anzupassen.

Nach der Transkription wird das Material dann zum ersten Mal vollständig gelesen. Dabei gilt: „Das eigene theoretische Vorverständnis und die Fragestellungen lenken beim Lesen der Transkripte die Aufmerksamkeit“ (Schmidt 2015: 449). Ebenfalls schon während der Datenerhebung wird deutlich, dass die im Leitfaden auf Grundlage des Forschungsinteresses eingebrachten Themen nicht zwangsläufig im Kontext der entsprechenden Fragen, sondern an ganz anderer Stelle angesprochen werden (vgl. ebd.: 450). Bei dieser ersten Materialdurchsicht entstehen die ersten Codes, die möglichst nah an den Formulierungen der Social-Media-Manager*innen benannt und möglichst wenig abstrahiert werden. Mit diesem induktiven Vorgehen wird die Analyse dem Ansatz des offenen Kodierens gerecht. Beim offenen Kodieren werden die Phänomene in den Daten benannt (Strauss/Corbin 1996: 44ff).

¹² Für ein leichteres Verständnis und da es sich für die Komplexität der Analyse als nicht hilfreich erweist, wird sprachlich nicht zwischen Kategorie, Code, Konzept, Hauptkategorie, Kernkategorie, Dimension etc. unterschieden (vgl. Strauss/Corbin 1996), sondern einheitlich der Begriff „Code“ verwendet. Die Codes sind dem Codenetz in Anhang 4 zu entnehmen.

Nun entsteht ein Kodierleitfaden (vgl. Schmidt 2015: 451ff). Der Kodierleitfaden wird in dieser Forschung mithilfe einer Mindmap entworfen (siehe Anhang 4). Diese Mindmap ermöglicht es, die gebildeten Codes im Sinne des axialen Kodierens miteinander in Verbindung zu setzen und zu vergleichen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 76ff). Weiterhin können die Codes und ihre Zusammenhänge in der Mindmap kommentiert und während der Analyse flexibel angepasst und erweitert werden. Die Codes werden nun daraufhin untersucht, ob und wie sie die forschungsleitenden Annahmen streifen, Antworten auf die Forschungsfragen geben und die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte thematisieren. Dabei helfen unter anderem die folgenden Fragen: In welchen Zusammenhängen thematisieren die Interviewten Gedanken zur Bedeutung und zum Erhalt ihrer (internen und externen) Employability? Welche Kompetenzen erwähnen die Interviewten als für sie relevant? Was verstehen die Interviewten unter digitalen Kompetenzen? Welche Methoden zur Aus- und Weiterbildung ihrer Kompetenzen führen die Interviewten aus? In welcher Form nehmen die Interviewten in ihrem Arbeitsalltag Dynamik wahr? Wie gehen sie mit dieser Dynamik um? Wenn mit dem Kodierleitfaden erneut ins Material gegangen wird, muss dem Unerwarteten weiterhin Raum gegeben werden. Bei diesem an das axiale Kodieren angelehnten Schritt wird nicht mehr chronologisch vorgegangen (ebd.: 75f).

Zum Abschluss der Analyse werden beim selektiven Kodieren die Codes und ihre Beziehungen untereinander identifiziert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage entscheidend sind (vgl. ebd.: 94ff). Um das herauszufinden, werden die Codes quantifiziert, um über Häufigkeiten Bedeutungsgewichtungen herauszufinden (vgl. Schmidt 2015: 454ff). Ebenfalls werden die jeweiligen Interviews als einzelne Fälle untersucht (vgl. ebd.). Nach ersten Ergebnissen wird von der Fallanalyse jedoch Abstand genommen, da sie sich dem Forschungsinteresse nicht als dienlich erweist. Die Fragestellung bezieht sich zwar auf die individuellen Praktiken der einzelnen Social-Media-Manager*innen. Um herauszufinden, wie sie die Herausforderungen bewältigen, denen sie sich beim Erhalt ihrer Employability im dynamischen digitalen Wandel gegenübersehen, sind aber die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede ihrer Praktiken zielführend. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist zudem die genaue Beschreibung dieser Praktiken erforderlich. Um der induktiv-explorativen Vorgehensweise nachzukommen, bleibt auch die Verschriftlichung der Analyse sehr nah am Material und es wird wenig zusammengefasst und abstrahiert.

4 Ergebnisse der Analyse und Diskussion

Da die Forschungsfrage dieser Arbeit darauf abzielt, wie es Social-Media-Manager*innen gelingt, ihre Employability zu erhalten, sind es die Praktiken, die vom größten Interesse für die Analyse der Interviews sind. Sie stehen im Fokus der Analyse und vor allem des ersten

Teilkapitels. Zudem liegt der Forschungsfrage die Implikation zu Grunde, dass es beeinflussende Faktoren gibt, die Social-Media-Manager*innen besonders herausfordern, ihre Employability zu erhalten. Diese Faktoren, allen voran die Dynamik, die dem Berufsfeld innewohnen scheint, werden deshalb im Anschluss untersucht. Der dritte Teil der Analyse geht dem Interesse nach, welche Kompetenzen es aus Sicht der Social-Media-Manager*innen braucht, um in ihrem Beruf *employable* zu bleiben. Nachdem all das induktiv und möglichst nah am Forschungsgegenstand dargelegt wurde, werden im vierten Teil theoretische Konzepte herangezogen, um die Befunde einzuordnen und Erkenntnisse abzuleiten, die die Forschung über Employability und Lernstrategien in Zeiten der Digitalisierung ergänzen könnten.

4.1 Employability-Praktiken der Social-Media-Manager*innen

Es soll untersucht werden, wie die Social-Media-Manager*innen sich weiterbilden, wann sie es tun, was ihnen dabei hilft, aber auch, was es ihnen erschwert. In diesen Praktiken wird ein Schlüssel erwartet, wie es den Arbeitnehmer*innen vieler Berufsfelder in Zukunft gelingen kann, dem digitalen Wandel standzuhalten und sich und ihre Kompetenzen auf eine für jede*n praktikable Weise im Arbeitsalltag integriert weiterentwickeln können.

4.1.1 Vernetzung: Miteinander und voneinander lernen

Auf die Frage, welchen Stellenwert Vernetzung¹³ für sie hat, antworten Tina und Plum geradezu identisch:

„Ohne geht nicht. Du kannst nicht alleine auf der Welt Social-Media-Manager sein. Du brauchst ja Menschen, mit denen du reden kannst. Aber du MUSST andere Menschen, die das Gleiche tun wie du, finden!“ (Plum: 907-909)

„Ohne geht gar nichts.“ (Tina: 712)

„Und deswegen, das Netzwerk schlägt natürlich alles.“ (Plum: 1180)

„Ich glaube, das Entscheidende ist ein Netzwerk und zwar sowohl analog als auch digital.“ (Tina: 929-930)

Im gesamten Gespräch sprechen sie immer wieder ihre Wertschätzung für Vernetzung aus. Für Plum ist es essenzieller Bestandteil des Berufs. Tina betont, dass Netzwerke sowohl digital als auch analog entscheidend seien. Insgesamt halten alle Social-Media-Manager*innen¹⁴ Vernetzung für bedeutend. Allerdings ist auffallend: Je länger die Person als

¹³ Die Bezeichnung „Netzwerken“ ist allgemeinsprachlich. Sie bezeichnet den sozialen Vorgang, Kontakte zu knüpfen und pflegen. Die hier beschriebene Praktik geht jedoch darüber hinaus und beinhaltet auch die Vernetzung von Informationen. Bewusst werden deshalb die Begriffe der Vernetzung und des Vernetzens für diese Praktik gewählt.

¹⁴ Wenn in der folgenden Analyse von Social-Media-Manager*innen gesprochen wird, sind die befragten Personen, nicht aber die Gesamtheit aller Social-Media-Manager*innen gemeint. So kann vermieden werden, dass

Social-Media-Manager*in tätig ist, desto wichtiger scheint ihr Vernetzung zu sein. So sagen die beiden Berufseinsteiger*innen Judith und Hannes, dass sie kein besonderes Augenmerk auf Vernetzung legen: Judith fahre nicht gezielt zu Veranstaltungen, um sich mit anderen zu vernetzen (483-484) und Hannes sagt, in seiner früheren Tätigkeit als klassischer Pressesprecher habe er mehr Wert auf das Kontakte knüpfen und pflegen gelegt als jetzt in der Social-Media-Arbeit (588-593).

Beim Thema Vernetzung unterscheiden die Social-Media-Manager*innen zwischen interner und externer Vernetzung. In dieser Aufteilung lassen sich bei ihnen verschiedene Prioritäten erkennen. Erneut äußern sich die beiden Berufseinsteiger*innen ähnlich, indem sie der internen Vernetzung eine hohe Bedeutung zusprechen und sie eher weniger Interesse an externer Vernetzung zeigen (Judith: 574-583; Hannes: 180-191). Auch Casper, der ebenfalls erst auf wenige Jahre Social-Media-Berufserfahrung zurückblickt, betont, dass „was ich vor allen Dingen wichtig finde in so einem großen Unternehmen, ist Vernetzung auch im eigenen Haus mit Leuten, die in ähnlichen Bereichen arbeiten“ (513-515).

Warum die Social-Media-Manager*innen der Vernetzung so eine Wertschätzung entgegenbringen, beantworten alle sechs deutlich damit, dass sie in ihren Netzwerken voneinander lernen und sich gegenseitig helfen. Mark und Tina beschreiben zudem, wie sie durch ihr Netzwerk Karrierefortschritte machen konnten. Bevor genauer betrachtet wird, wie genau die Praktiken des Vernetzens aussehen, sollen diese beiden Vorzüge aufgezeigt werden.

4.1.1.1 Intern und extern miteinander und voneinander lernen

„Und dadurch lernt man GANZ viel. Einfach durch das Zugucken. Wie machen das Andere?“ (Casper: 376)

„Dass man jetzt so Silos bildet und Wissen ist Macht spielt. Das funktioniert halt nicht mehr. Und das war mir immer sehr wichtig, dann auch ja da in den Austausch zu kommen. Weil man ja auch viel voneinander lernt.“ (Tina: 79-82)

„Und ohne diesen Austausch würde man glaube ich NIE vorankommen.“ (Plum: 936-937)

Für alle Social-Media-Manager*innen hat das voneinander und teilweise auch miteinander lernen einen hohen Stellenwert (Mark: 428-457, 582-590; Hannes: 399-419; Judith: 656-664; Tina: 156-159).

Allerdings liegen die Präferenzen, von wem und wie von- und miteinander gelernt wird, unterschiedlich. Da Judith und Hannes dem internen Vernetzen einen höheren Stellenwert zumessen, lernen sie vor allem von Kolleg*innen in ihrem Unternehmen. Hannes

immer wieder beschrieben werden muss, dass es sich um die interviewten oder befragten Social-Media-Manager*innen handelt.

beschreibt, dass seine bisherigen Schulungen intern stattgefunden haben. Grafiker*innen oder Personaler*innen haben ihn unterrichtet und ihm bei Problemen und Fragen geholfen (180-191, 555-562). Judith erzählt, dass sie sich gerne mit Kolleg*innen aus den *Advertising*-, *Content*- und *Performance-Marketing*-Teams zusammensetzt, weil „die da ja auch wertvolle Insights teilen können und sagen können ‚Ja, das und das funktioniert generell eher so und so‘“ (332-346). Auch Plum holt sich gerne Unterstützung aus den eigenen Reihen. In ihrer ersten Zeit in der Social-Media-Arbeit habe sie den Programmierer*innen ihres Unternehmens zwei Wochen lang bei ihrer Tätigkeit über die Schulter geschaut (86-94) und bei ihrem aktuellen Arbeitgeber halte sie viel Kontakt zu den eigenen IT-Entwickler*innen, um sich Dinge erklären zu lassen (1037-1047). Tina bezeichnet es als Luxus, dass sie einen Juristen im Haus hat, den sie bei rechtlichen Fragen kontaktieren kann (676-683).

Wenn es darum geht, sich nach Außen zu vernetzen, bezieht Judith das vor allem darauf, die Konkurrenz zu sichten, um Ideen zu sammeln und die eigene Arbeit in Relation zu setzen (405-413). Hannes, Plum, Tina und Mark beschreiben, wie sie Expertise einholen, indem sie externe Kolleg*innen um Hilfe bitten, wenn sie Lösungen für Probleme suchen oder wie sie dadurch lernen, dass die externen Kolleg*innen ihr Wissen teilen (Plum: 550-588; Hannes: 567-582; Mark: 135-161, 195-212, 431-449; Tina: 722-756). Mark betont dabei, dass es besonders wertvoll ist, nicht theoretisches Wissen von Führungspersonen frontal vermittelt zu bekommen, sondern mit anderen Professionals auf operativen Hierarchieebenen ins Gespräch zu kommen. Die Social-Media-Manager*innen benutzen Ausdrücke, wie „von denen etwas lernen“ (Mark: 148) und „voneinander“ (Mark: 138, 151, 443; Tina: 81) lernen sowie sich „austauschen“ (Hannes: 517; Tina: 756).

Dass ihr Vernetzen für ihre Karriere vorteilhaft war, erzählen Mark und Tina. „Und dann habe ich ähm ein bisschen herumtelefoniert und weil ich dann auch schon ein sehr GROßES Netzwerk hatte, was ja dann der Vorteil des Jobs eigentlich ist auch. Ja, kam dann irgendwann quasi der Job zu mir.“ (Mark: 93-96) Mark hat seine derzeitige Anstellung also aufgrund seiner guten Kontakte erhalten. Ähnliches beschreibt auch Tina. Sie habe Eigenmarketing betrieben, sich als Expertin positioniert, darauf geachtet, dass Leute sie kennen und sie die Leute kennt (63-82). Dass sie ihren heutigen Kollegen bei ihrer vorherigen Jobsuche bereits aus dem eigenen Netzwerk kannte, habe ihr einen Vorteil dabei verschafft, ihre jetzige Anstellung zu erhalten (50-54). Genauso bekam sie eine Vortragsanfrage sowie ein Praktikumsangebot aufgrund ihrer Aktivitäten bei Twitter (118-120). In beiden Fällen war die Praxis der Vernetzung (teilweise gleich mehrfach) entscheidend für die externe Employability.

4.1.1.2 Praktiken der Vernetzung

Zur Vernetzung nutzen die Social-Media-Manager*innen sowohl technische als auch analog-menschliche Praktiken. Als technische Netzwerkpraktiken nennen sie das Telefonieren (Tina: 467-468, 483-486), digitales Schreiben über WhatsApp und E-Mails (Casper: 535-536, 547-556) sowie kollaboratives Schreiben bei Twitter (Mark: 539-545). Mark spricht davon, dass er sich „EIGENE Wissenshubs im der Infrastruktur von verschiedenen Netzwerken eigentlich geschaffen“ (515-516) hat. Tina, Plum und Mark erzählen, wie wichtig es für sie ist, dass sie in ihrer „Social-Media-Filter-Bubble“ (Mark: 435-436) „online unterwegs“ (Tina: 338-339) sind (Plum: 1173-1190). Tina sagt, dass man dabei eine ganze Menge mitkriegt, wenn man gut vernetzt ist, weil „häufig einfach Infos auch quer von links nach rechts geschoben werden“ (340-341). Plum betont:

„Du kannst dir nicht wirklich systematisch (schmunzeln) ähm immer gucken, wo ist jetzt was neu. Du kriegst das meistens einfach mit. Entweder weil du es selber benutzt und es dann irgendwie (anders ist?) oder weil andere es dir auch zutragen. Weil Gott sei Dank sind die Menschen, die in Social Media arbeiten, ja auch sehr mitteilungsbedürftig und erzählen den anderen auch, was los ist. Das ist sehr, sehr praktisch. Und so funktioniert das eigentlich für mich.“ (1182-1187)

Die Netzwerke der Social-Media-Manager*innen scheinen nicht nur passive Konstrukte aus vielen Kontakten zu sein, die sie bei Bedarf aktivieren. Die Netzwerke bestehen aus Menschen, die permanent öffentlich (zum Beispiel auf Twitter) oder halb-öffentlich (zum Beispiel in Facebook-Gruppen) Wissen austauschen. Dabei geben sie nicht nur Informationen weiter, sondern diskutieren ihre Erfahrungen und objektivieren damit ihr Handlungswissen. In diesen Austausch können die Social-Media-Manager*innen jederzeit eintauchen, um Informationen zu erhalten, Fragen zu stellen oder sich selbst einzubringen. Ermöglicht wird diese Art des Vernetzens durch die technischen Neuerungen der sozialen Netzwerke.

Dennoch ist auch die Vernetzung im persönlichen Kontakt, zum Beispiel bei Netzwerkveranstaltungen, bei den Social-Media-Manager*innen von Bedeutung und ergänzt ihr kontinuierlich-aktives Online-Netzwerk. Judith erzählt von der enormen Bedeutung informeller Treffen in Form von regelmäßigen Mittagessen mit ihrem Team, wo viel Austausch stattfindet (240-251). Auch Casper nutzt gemeinsame Essen zur internen Vernetzung (534-535). Tina berichtet von mehreren formellen Treffen, die sie in Form von wöchentlichen oder täglichen Meetings mit Kolleg*innen zum Zweck des Austausches habe (496-515). Für die externe Vernetzung im direkt menschlichen Kontakt sprechen die Social-Media-Manager*innen besonders häufig eine spezifische Veranstaltung sowie ein Veranstaltungsformat an. Die scheinbar beliebteste Veranstaltung ist die jährlich stattfindende Republica in Berlin. Alle vier erfahreneren Social-Media-Manager*innen sprechen sie als solche an (Tina: 359; Plum: 308; Mark: 159; Casper: 512-513, 537). Die beiden Berufseinsteiger*innen erwähnen

sie dagegen nicht. Mark führt aus, dass die Republica für ihn wie ein Klassentreffen ist und er sich aber gar nicht so sehr für die Vorträge interessiert, weil das Netzwerken viel mehr im Vordergrund steht (369-371). Als Veranstaltungsformat schwärmen die drei erfahrensten Social-Media-Manager*innen von *Barcamps* (Mark: 139-152; Plum: 313; Tina: 311-313). Als Vorteile stellen sie heraus, dass man bei *Barcamps* besonders gut voneinander lernen und sich als Anfänger*in digitale Soft-Skills aneignen könne (Mark: 704-713). Den *Barcamps* ähnlich sind ebenfalls auf Vernetzung ausgerichteten Formate wie *Barsessions*, *Twittwochs* und *Instawalks* (Tina: 341-348). Tina und Mark besuchen solche Veranstaltungen mehrfach im Jahr (Tina: 341-351; Mark: 141-145). Plum hofft, demnächst wieder öfter die Gelegenheit dazu zu bekommen (326-328). Insgesamt gilt, dass die Social-Media-Manager*innen sich das Vernetzen nicht bewusst für bestimmte Zeiten vornehmen, sondern „es ist eigentlich so der tägliche Umgang, der dann dazu führt, dass man sowohl intern als auch extern sich da ist und sich austauschen kann“ (Tina: 754-756).

„Also ich glaube, es kann heute keiner mehr alles wissen. Dafür ist es gibt es zu viel Wissen. Und auch zu viel Erfahrungswissen. Und vor dem Hintergrund ist glaube ich Kooperation schon fast wieder überholt und man muss viel mehr kollaborativ arbeiten und deshalb ist es mir halt häufig auch sehr fremd, so auf seinem Wissen zu hocken. Ich teile halt sehr gerne.“ (Tina: 151-159)

Es scheint nicht mehr darum zu gehen, dass Arbeitnehmer*innen selbst über Wissen verfügen. Stattdessen müssen sie wissen, wo sie das gerade benötigte Wissen bekommen. Sie brauchen Quellenwissen und in einigen Fällen auch Quellenkontakt, wenn einzelne Menschen die Quellen sind. Dieser Kontakt kann analog sein, zum Beispiel intern bei Meetings oder, indem Kolleg*innen gefragt werden, oder extern bei Veranstaltungen wie Tagungen und auf *Barcamps*. Der Kontakt kann aber auch digital über soziale Netzwerke wie Twitter und Facebook entstehen, über Branchenverbände oder andere Multiplikatoren. Bei all diesen Praktiken kann sowohl das Wissen eines Schwarms als auch einzelner Personen genutzt werden.

4.1.2 Autodidaktik: Learning-by-Doing und Trial-and-Error

Eine Praktik ist in den Interviews so präsent, dass sie als die dominierende Praktik bezeichnet werden kann: die Autodidaktik. Diese Praktik wird in zwei Varianten unterteilt: *Learning-by-Doing* und *Trial-and-Error*. Die Autodidaktik ist dabei nicht nur eine Praktik der Weiterbildung, sondern auch elementarer Bestandteil der Ausbildung der Social-Media-Manager*innen. Zur Beschreibung ihrer Tätigkeiten nutzen die Social-Media-Manager*innen insgesamt 67 Mal folgende Begriffe, die der Autodidaktik-Praktik zugeordnet werden können:

Tabelle 3: Begriffe der Autodidaktik-Praxis

Begriff	Anzahl Nennung
Ausprobieren	22
Selbst/selber beigebracht/beibringen	14
Versuchen	11
<i>Learning-by-doing</i>	6
angeeignet	4
Herbeigeschaufelt, Eigenerwerb, eigenständig	4
Autodidaktik	3

Quelle: Eigene Darstellung

Der Einzige, der diese Praxis kaum reflektiert, ist Hannes. Das bedeutet nicht, dass er diese Praxis nicht ausübt. Es ist möglich, dass er sie entweder bisher nicht bewusst wahrgenommen hat. Oder Hannes nutzt zum Lernen so viel die Kollaboration mit Kolleg*innen, dass sich seine autodidaktischen Lernprozesse damit vermischen (183-194, 565-572).

Vier der sechs Social-Media-Manager*innen nutzen den Begriff „*Learning-by-doing*“. Mark greift mehrmals auf die Variante „Autodidaktik“ zurück. Sehr häufig werden die Verben „ausprobieren“, sich „selbst“ oder „selber“ etwas „beibringen“ oder „beigebracht haben“ sowie „versuchen“ von den Social-Media-Manager*innen benutzt.

„Also ich habe natürlich jede Netz- der Netzwerke mal irgendwie ausprobiert oder so selber ähm. Einfach nur um zu gucken, welche Funktionen gibt es? Gerade zum Beispiel als Instagram-Stories neu waren oder sowas. Das muss man halt mal ausprobieren, um zu verstehen, wie funktioniert das?“ (Judith: 645-649)

„Ja, wann macht ihr denn endlich mal ein Podcast?‘ Und dann habe ich letztes Jahr gesagt: ‚Wir machen das jetzt einfach.‘ Hab einfach gestartet. Und dann habe ich mich mal so wirklich quer durch die deutschen iTunes-Charts gehört. Und ich habe eine ganze Menge Schrott gehört, mir haben die Ohren geblutet.“ (Mark: 470-473)

Bei dieser Praktik geht es darum, zu versuchen und auszuprobieren, um dann zu verstehen. Das steht im Gegensatz zum klassischen Lernverständnis, in dem zuerst verstanden werden soll, um das erlernte Wissen dann anzuwenden. Beim *Learning-by-Doing* stehen das Tun und Machen im Vordergrund. Judith sagt, sie hat einfach geguckt, welche Funktionen es gibt. Mark sagt, er hat einfach gestartet. Für sie war es einfach. Keine Strategie oder Planung scheint notwendig gewesen zu sein. Sie probieren aus und beobachten, was passiert, was funktioniert und was sie daraus lernen. Nicht als einfach, sondern als hart wird das *Learning-by-Doing* allerdings empfunden, wenn es unter Zeitdruck geschieht. So berichtet Plum, dass sie bei ihrem ersten Arbeitgeber die Regel hatten, das Anfragen innerhalb von 24 Stunden beantwortet sein mussten. Da es sich dabei um ein Forum für Mütter handelte und Plum bisher keine Berührungspunkte mit Mutterschaft hatte, habe sie anfangs

keine Expertise gehabt. „Also hast du eine Frage zu einem Thema bekommen, dann hast du dir das drauf geschauelt (.) dieses Thema. Und irgendwann wächst das so, dann weißt du es halt. Ich hatte keine Methode.“ (762-764) Weiter beschreibt Plum, dass sie sich zu einem Thema nie chronologisch und planvoll Wissen aneignet, sondern sich immer damit befasst, was ihr vor der Nase landet. Das sei chaotisch, aber ihr Weg (765-768).

Plums liebster Weg noch vor dem *Learning-by-Doing* ist die *Trial-and-Error*-Praktik:

„Ich habe da nur gegessen und gedacht: ‚Komm! Wie lädt man denn jetzt hier ein Foto hoch? Ich weiß es auch nicht. Wir probieren das jetzt aus.‘ Und dann ne so ja, drück doch mal da drauf! Und es hat einfach funktioniert.“ (112-114)

„[...] da lernt man auf die harte Tour, was funktioniert und was nicht. Also auch bei den Facebook-Insights. Du machst einen Post und du denkst: ‚Alter, bin ich geil. Bester Teaser auf dem PLANETEN.‘ So. Und dann die Nutzer so: ‚Puuuh.‘ (lachen) Es passiert NICHTS, ne? Null Reichweite, niemand liket irgendwas. Kommentare? VERGISS es! Ne und du denkst so: ‚Scheiße. Das war wohl jetzt nicht so geil.‘“ (455-459)

Sie erklärt hier die zwei Vorgänge, wie sie technisch Inhalt verarbeitet und mit welchem Inhalt sie ihre Zielgruppe auf einer Plattform erreicht. Bei beiden Vorgängen probiert sie zunächst einen Weg und beobachtet, zu welchem Ergebnis das führt. Aus diesem Ergebnis zieht sie dann ihre Schlüsse über die Funktionsweisen. Auch die anderen Social-Media-Manager*innen beschreiben diese Vorgänge, unter anderem mit der häufigen Verwendung des Verbs „ausprobieren“, wie bereits beschrieben wurde. Und Casper findet für diese Vorgänge einen Namen:

„So ein bisschen trial and error. Wir probieren das dann aus. Und wir gucken dann wieder, wie kommt das an? Was können wir daraus ähm daraus lernen? Ähm ja sehr viel konzeptuelles Denken ist das. Immer wieder reflektieren, funktioniert das für das Medium, ne? Und da ähm DA kommen die Kompetenzen und die Erfahrungen dann irgendwann her. (Achso?) ok, wenn wir das so machen, funktioniert es nicht. Wenn wir es so machen, funktioniert es besser.“ (331-336)

Er spricht konkret aus, dass er und seine Kolleg*innen sich durch die *Trial-and-Error*-Methode ihre Kompetenzen und Erfahrungen aneignen. Auch Plum und Judith äußern explizit, dass sie durch diese Methode viel erlernen (Plum: 509-511; Judith: 346-349). Plum weist dabei auch auf die Schwierigkeiten dieser Methode hin. Beim *Trial-and-Error* lerne man „auf die harte Tour“ (455) und wenn ihr mal etwas nicht gelinge, möchte sie "sterben vor Scham" (686). „Da muss ich mich dann durchquälen. Das ist furchtbar. Aber ja, macht trotzdem Spaß und ich glaube damit lerne ich echt am meisten.“ (509-510) Plum sagt, dass das Monitoring sie dazu bringt, sich immer verbessern zu wollen (477-480). Die ständige Rückmeldung zur eigenen Arbeit erzeugt scheinbar von selbst einen *Trial-and-Error*-Prozess.

Die Social-Media-Manager*innen beschreiben die autodidaktischen Praktiken nicht nur in der Darstellung ihrer weiterbildenden Aktivitäten, sondern nennen sie auch als Hauptpraktik ihrer Ausbildung. Bis auf die zertifizierten Weiterbildungen von Tina und Plum, wurden alle

sechs Interviewten rein durch informelles Lernen zu Social-Media-Manager*innen. Tina sagt, sie habe für eine Organisation ehrenamtlich die Social-Media-Arbeit übernommen, indem sie sich „da irgendwie reingefuchst“ (12) hat und „ganz viel *Learning-by-Doing* gemacht“ (13) hat. Während ihres Studiums sei ihr wichtig gewesen, viel Praxiserfahrungen zu sammeln. Deshalb habe sie immer weiter ehrenamtlich die Social-Media-Arbeit gemacht und gleichzeitig Praktika im Social-Media-Bereich absolviert (27-33). Zudem habe sie sich gezielt über Twitter und Netzwerkveranstaltungen positioniert und „öffentliche Arbeitsproben“ (41) erstellt (35-44). Auch Casper erzählt, in seinem Studium habe Social Media keine große Rolle gespielt. Während seines Volontariats wurde zwar das Internet viel thematisiert, Social Media aber kaum. Nach dem Volontariat blieb er beim gleichen Arbeitgeber (4-16). Der habe ihn später vor allem aufgrund seines Alters und seiner Affinität für Social Media zum Social-Media-Manager gemacht (26-32). Die Ausbildung zum Social-Media-Manager war für ihn *Learning-by-Doing*. Dabei geholfen habe Expertise von außen (106-113).

Judith und Hannes als die Befragten mit der wenigsten Berufserfahrung waren zunächst beide als Journalist*innen tätig (Judith: 5-8; Hannes: 30-35). Judith bezeichnet sich im Interview zweimal als Quereinsteigerin (5, 331), erkennt aber gleichzeitig, „also theoretisch sind ja alle, wenn man so will, Quereinsteiger, (weil?) es gibt ja keinen Studiengang Social-Media-Management oder so was“ (357-358). Ihren Wechsel zur Social-Media-Manager*innen sei ihr nicht mit Regelwerken, sondern mit den Praktiken des *Learning-by-Doing*, des *Trial-and-Error* und des internen Netzwerks gelungen (365-373). Und auch wenn sie andere in ihrem Unternehmen berate, würde sie das weiterbringen, weil sie dabei selber noch viel lerne (330-332). Hannes beschreibt ebenfalls, dass er mit Social-Media-Arbeit erst bei seinem derzeitigen Arbeitgeber richtig in Kontakt gekommen ist (68-82). Während seines Praktikums habe er da „so ein bisschen reingeschnuppert“ (74-75).

Die beiden erfahrensten Befragten, Plum und Mark, beschreiben den Weg ihrer autodidaktischen Ausbildung am ausführlichsten. Für Plum spielen dabei – wie auch bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen – die Methoden des *Learning-by-Doing* (73-134, 238-254) und *Trial-and-Error* die größte Rolle (110-114, 871-883). Wie die Ausbildungsverläufe von Tina, Casper, Judith, Hannes und Plum zeigen, scheint eine implizite Voraussetzung für den Beruf der Social-Media-Manager*innen ein Studium zu sein. Doch Mark zeigt, dass selbst das kein Muss ist. Nach seinem Realschulabschluss, seiner Ausbildung zum Elektriker und dem Zivildienst bildete er sich selbst zum Web-Entwickler und später zum Social-Media-Manager aus (14-45). Er habe sich „komplett autodidaktisch“ (18) und „von der Pike auf selber“ (20) das Entwickeln von Webseiten beigebracht. Als in den 2000er Jahren das Social Web aufkam, habe Mark zu den Erstanwendern gehört: „Und ähm ich war einer der ersten Twitter-Nutzer in Deutschland, ich war einer der ersten Facebook-Nutzer in

Deutschland, ich hatte Xing, da hieß es noch Open BC vor weiß ich nicht ähm 15, 16, 17 Jahren.“ (40-42). Sowohl in den autodidaktischen Praktiken als auch bei der Vernetzung ist es nicht nur das Ziel der Social-Media-Manager*innen soziale Netzwerke zu beherrschen. Sie setzen sie zudem als Werkzeuge und Teilpraktiken ein, um ihre Employability zu erhalten, wie im Folgenden ausgeführt wird.

4.1.3 Weitere Employability-Praktiken und -Werkzeuge

Die weiteren Employability-Praktiken und -Werkzeuge werden an dieser Stelle zur Vervollständigung des Gesamtbildes der Praktiken aufgezählt, aber nicht genauer analysiert. Als Bestandteil ihrer Hauptpraktiken nennen die Social-Media-Manager*innen verschiedene Teilpraktiken, mit denen sie sich Informationen beschaffen. Dafür nutzen sie Digitalformate wie (Online-)Literatur, die Newsfeeds oder Timelines verschiedener sozialer Netzwerke, Webinare sowie andere E-Learning-Formate und Podcasts. Plum hat drei bis vier Newsletter abonniert (549-560). Tina hingegen sagt: „Newsletter hasse ich wie die Pest“ (570). Dagegen liebe sie Twitter sowie Podcasts und nutze zudem YouTube-Clips (569-592). Casper scrolle vor allem auf dem Weg zur Arbeit, aber auch während des Arbeitstages mehrmals durch die Timelines verschiedener Netzwerke (393-404). Und auch Hannes holt sich Infos über seine Twitter-Timeline (808-810). Mark sagt, er scrollt immer weniger durch seine Timeline. Wenn doch, schaue er sich eher die Inhalte zu bestimmten Hashtags an (503-504). Für Plum sei das Durchscrollen sehr wichtig. Manchmal scrolle sie eine halbe Stunde am Stück durch eine Timeline (535-537). Judith nutze diese Tätigkeit vor allem, um die Performance der eigenen Inhalte zu verfolgen (397-401). Für Tina ist das Durchscrollen der Timelines ein Dauerzustand und beschränkt sich nicht auf ihre Arbeitszeit (558). „Also morgens ist tatsächlich das Erste, was ich mache, Handy an (lachen) und mal eben Twitter, Facebook, Insta kurz auf, ja und dann, wenn ich wieder zu Hause bin, ist es aber auch schwerpunktmäßig Twitter.“ (562-564) Informationen zu recherchieren, ist für die Social-Media-Manager*innen ebenfalls fester Bestandteil ihrer Weiterbildung. Zum Teil nutzen sie auch dazu die genannten Online-Formate sowie Suchmaschinen und ihnen bekannte Blogs (Judith: 449-451; Mark: 531-532; Plum: 791-795; Tina: 14-17). Dass sie gerne Webinare und E-Learning-Formate nutzen, erzählen Tina und Mark (Tina: 367-368; Mark: 209-214).

All diese Praktiken sind digital. Die meisten von ihnen wenden die Social-Media-Manager*innen neben ihren Haupttätigkeiten oder während der Freizeit an und sehen sie nicht als gezielte Weiterbildungsmaßnahmen. Obwohl klassische Fort- und Weiterbildungen dabei keine prominente Rolle einnehmen, sind sie dennoch Bestandteil der sehr bunten Praktikenmischung. Casper mache drei bis sechs Fort- und Weiterbildungen pro Jahr (178-193). Tina hat eine Fortbildung geplant und bereits zwei grundlegende Social-Media-

Weiterbildungen gemacht (300-308). Als Teilnehmerin sei Plum eher bei *Barcamps* und Konferenzen zu finden. Sie selbst gebe jedoch immer wieder Kurse und halte Vorträge zum Thema Social Media (306-327). Das gleiche berichtet Mark: Von klassischen Fortbildungen sei er eher kein Fan, er besuche jedoch sehr gerne *Barcamps* und gebe, wie Plum, Social-Media-Seminare (133-176). Für Judith und Hannes seien klassische Fort- und Weiterbildungen noch kein Bestandteil ihrer Kompetenzentwicklung, aber sie seien in Planung. Judith gibt an, im laufenden Jahr zwei Weiterbildungen machen zu wollen (136-138). Hannes sagt, dass für die Zukunft externe Weiterbildungen in seiner jungen Abteilung angedacht sind (183-194).

4.2 Die Employability beeinflussende Faktoren

Neben den Praktiken der Social-Media-Manager*innen, interessiert in dieser Forschung ebenso, warum und wofür die Manager*innen diese Praktiken überhaupt entwickeln und anwenden. Die forschungsleitenden Annahmen beinhalten, dass die Dynamik des digitalen Arbeitsumfeldes von den Social-Media-Manager*innen fordert, ständig in ihren Praktiken aktiv zu sein, um ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

4.2.1 Dynamik: kontinuierlich lernen

Dynamik formulieren die Social-Media-Manager*innen als größte Herausforderung ihres Berufes. Was mit Dynamik in diesem Kontext gemeint ist, thematisieren alle sechs Befragten ausführlich und unabhängig von der einen im Leitfaden enthaltenden Frage, die auf die Dynamik abzielt. Den größten Raum nimmt das Thema im Gespräch mit Casper ein. Er spricht es während des Interviews zehn Mal an. Dabei bezieht Casper Dynamik vor allem auf das Berufsfeld. Als er mit seinem Studium fertig war, habe es den Beruf der Social-Media-Manager*innen noch nicht gegeben und er habe sich seinen Arbeitgeber ausgesucht, weil dieser im Bereich Fernsehen besonders stark sei (152-153). Auf die Frage, warum es ihm wichtig ist, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln, zieht er einen Vergleich zwischen den Medien Fernsehen und Hörfunk sowie den sozialen Netzwerken:

„Es ist VOLLKOMMEN anders, wenn wir über soziale Plattformen sprechen, wo wir einige neue ähm Tools quasi im MONATStakt dazu bekommen. Dann wird bei Instagram beispielsweise ähm (ist?) werden die Stories eingeführt, dann wird das verändert (räuspern) und ähm das führt dazu, dass man sich ähm auch permanent anpassen muss.“ (976-980)

Nach der Zahl seiner Weiterbildungen im Vergleich zu der Zahl der Weiterbildungen seiner Kolleg*innen aus dem Bereich Fernsehen und Hörfunk gefragt, antwortet Casper, dass seine Zahl „[e]xtrem viel höher“ (745) ist. Das liege daran, dass die Entwicklungsschritte im Social-Media-Bereich wesentlich schneller seien. Es würden sich im Fernsehen und Hörfunk nur gelegentlich Details ändern, während es bei sozialen Netzwerken häufig „GROßE

Veränderungen [und] komplett neue Formate“ (751-752) gebe.

„Also das ist bei uns sicherlich ein Faktor fünf-, sechsmal stärker ähm locker als in anderen Bereich ja. Was viel Effekt hat. Ähm das sorgt sofort für ein Gefälle, ne? Du hast sehr ungleiche/ das ist ja in der Wahrnehmung/ du hast sehr ungleiche Entwicklungsgeschwindigkeiten.“ (752-755)

Mark stimmt ihm zu: Alle paar Wochen würden neue soziale Netzwerke entstehen und andere wieder verschwinden (558-560). Wenn er auf seine 20 Jahre berufliche Tätigkeit im Bereich Internet zurückschaut, merke er, wie die Intervalle immer kürzer werden (564-565). Das bestätigt Tina. Sie berichtet von einer Kollegin, die ein Kind bekam und sich bereits nach kürzester Zeit abgehängt fühlte, da sie sich nicht mehr rund um die Uhr mit Social Media beschäftigen konnte (323-328).

Doch die Social-Media-Manager*innen nennen Dynamik nicht nur als beeinflussenden Faktor, wenn es um die Weiterentwicklung des Berufs geht, sondern auch als ein elementares Charakteristikum der alltäglichen Social-Media-Arbeit. Mark, Tina, Plum und Hannes nennen Beispiele für die Schnelligkeit, mit der sie tagtäglich arbeiten würden. Mark erzählt von einer Kommunikationskrise, von der er ausgeht, dass sie ohne soziale Netzwerke nicht entstanden wäre. Nur durch die Funktionsweisen der sozialen Netzwerke konnten bei diesem Vorfall Informationen zwischen einer Vielzahl von Akteur*innen in kürzester Zeit ausgetauscht werden, sodass sein Arbeitgeber in Erklärungs- und Rechtfertigungszwang kam (796-826). „Und heute durch diese ganze Transparenz und die Dynamiken des Internets geht das alles viel schneller und viel massiver.“ (810-811) Plum beschreibt, wie erdrückend sie die Masse der Tweets empfindet, die innerhalb kürzester Zeit in ihrer Twitter-Timeline erscheinen. „[F]ür mich ist das so teilweise wirklich anstrengend, wenn dann da schon wieder steht ‚87 neue Tweets‘ und ich denke so: ‚Boah, wenn ich diesen Knopf jetzt drücke, dann macht das Brruoaf‘. Ich möchte das irgendwie alles nicht.“ (1151-1153) Hannes geht auf die Veränderung der journalistischen Kommunikation ein, bei der es seit dem Aufkommen von sozialen Netzwerken immer mehr um Schnelligkeit und Zeitmanagement gehe (387-393). Tina erwähnt, dass sie ihren Twitter-Account dienstlich durchgängig geöffnet habe, da dauernd etwas passieren könne (558-50).

Diese dem Beruf inhärente Dynamik erfordert besondere Kompetenzen von den Social-Media-Manager*innen. „Ich sage immer, wer nur acht Stunden Social Media und nur fünf Werktage die Woche macht, der macht nur Media und kein Social.“ (Mark: 332-333) Marks Anspruch sei es, dass die Menschen, die über soziale Medien eine Anfrage senden, „spätestens nach 30 Minuten IRGEND EINE Antwort haben“ (355). Für Mark gibt es die Anforderung an Social-Media-Manager*innen, diesen Anspruch an die eigene Arbeit zu haben und ihm gerecht zu werden (567-572). Diese Dynamik und der damit verbundene Anspruch

scheinen zu bedingen, dass die Arbeitszeit der Social-Media-Manager*innen nicht ausreicht. Hannes erzählt, dass sich sein Team in seiner Arbeitsweise an die Dynamik der Kommunikation anpassen müsse, indem er und seine Kollegen während ihrer Freizeit arbeiten. Wenn zum Beispiel ein Spieler abends etwas poste oder etwas Einschneidendes in der Branche geschehe, sei es am nächsten Tag schon zu spät, darauf zu reagieren. Um das nicht zu verpassen, schaue er auch abends in seine beruflichen Accounts (479-486, 765-782).

Für Mark gelte: „[U]m selber am Ball bleiben zu können, muss ich mich ja selber auch weiterentwickeln“ (751-752). Hier führt Mark Employability als Grund für seine Weiterentwicklung ins Feld. Und die Notwendigkeit dieser Weiterentwicklung hängt deutlich mit der Dynamik des Berufs zusammen. Tina sagt, sie wisse gar nicht, wie viele Tweets und Artikel sie pro Woche lese, um die Entwicklungen ihres Berufes mitzubekommen. Dabei spiele es für sie keine Rolle, ob sie das während ihrer Arbeits- oder in der privaten Zeit mache. Denn letztendlich würde all das Wissen in ihrem Kopf und damit auf ihrem eigenen Bildungskonto landen (431-437). Mark beschreibt seine Wahrnehmung der Dynamik weiterhin so, dass es nicht nur darum gehe, aktuellen Entwicklungen Stand zu halten. Man müsse sogar den (technologischen) Fortschritt vorausahnen und sich darauf vorbereiten. Man müsse sich mit möglichen künftigen Entwicklungen beschäftigen, „obwohl es heute noch gar nicht zu unserem Arbeitsalltag dazu gehört, aber vielleicht nächstes Jahr oder nächste Woche oder nächsten Monat. So. Und wenn ich dann das WISSEN nicht habe, dann ähm (.) ist doof“ (762-764). Auch Casper wagt während des Interviews einen Blick in die Zukunft. Er glaube nicht, dass sich die Dynamik des digitalen Wandels wieder bedeutend entschleunigt. Seiner Einschätzung nach werde sie möglicherweise nicht mehr weiter an Geschwindigkeit zulegen (853-863). Dass sie jemals wieder auf das Niveau von vor Jahren oder Jahrzehnten zurückfällt, „das wird nicht passieren“ (847). Mark weitet den Blick in die Zukunft über seinen eigenen Beruf hinaus. Er empfindet die Digitalisierung und ihre unaufhaltsame Dynamik grundsätzlich als Bedrohung für alle Arbeitsplätze (790-798, 894-907).

In diesem Zusammenhang nennt Mark einen Begriff, den auch Casper häufiger verwendet: Disruption (Mark: 877; Casper: 479, 568, 606, 628). Für Mark stellt die Disruption der Arbeitswelt durch die Digitalisierung eine Bedrohung dar (894-895). Casper spricht diese ultimative Form der Dynamik vor allem im Kontext einer weiteren Kompetenz an, die mit Resilienz oder Offenheit für Wandel beschrieben werden kann. Er spricht davon, dass es eine wichtige nicht-fachliche Kompetenz sei, die eigene Arbeitsweise und Ausrichtung immer wieder komplett zu hinterfragen und im Zweifel vollständig zu ändern. In diesem *Change*-Prozess sei es oft schwer andere mitzunehmen, da einige Schritte schmerzhaft seien (484-292). Plum schätzt, dass in der Lebenszeit ihrer Generation so viel Neues passiert wie

vorher drei in Generationen. Sie glaubt, dass Lernbereitschaft wichtig sei, um mit der Dynamik umgehen zu können (993-1004). „Und das ist halt krass. Ich glaube, da muss man drauf klarkommen können.“ (996-997)

Die Social-Media-Manager*innen beschreiben verschiedene Praktiken, mit denen es ihnen gelingt, in dieser Dynamik *employable* zu bleiben. Tina sagt deutlich, dass Weiterbildungen dafür als Format nicht geeignet sind. Auch wenn die entsprechenden Anbieter von Fort- und Weiterbildungen bemüht seien, aktuelle Inhalte bestmöglich abzubilden, seien sie im Social-Media-Bereich häufig veraltet, weil die Branche zu schnelllebig sei (317-333). Mark sagt, er muss sich jeden Tag mit den Weiterentwicklungen seines Berufs beschäftigen, um der Dynamik Herr zu werden. Das bedeute, dass er viel liest. Wenn zum Beispiel ein Kontakt aus seinem Twitter-Netzwerk einen Hinweis auf einen neuen Trend in der Finanzbranche gibt, setze Mark sich ein Lesezeichen, um später mehr zu diesem Thema zu lesen (851-861). Auch Tina beschreibt den Konsum von Wissen als eine von zwei wichtigen Praktiken, um in der dynamischen Entwicklung mitzukommen. Dieser Konsum bestehe bei ihr unter anderem daraus, viel zu lesen, Podcasts zu hören und YouTube-Clips zu gucken (943-944). Für die weitere wichtige Praktik brauche Tina ein sowohl analoges wie digitales Netzwerk. So habe man für verschiedene Themen Expert*innen zur Hand und könne sie, wenn nötig, ansprechen (939-942). Es wird deutlich, dass die Social-Media-Manager*innen in ihrem dynamischen Arbeitsalltag auf kontinuierliches informelles Lernen und Netzwerke des Wissens sowie auf Netzwerke aus Personen zurückgreifen.

Wenn die Social-Media-Manager*innen in diesen autodidaktischen Praktiken anlassbezogen und kontinuierlich lernen, müssen sie immer wieder entscheiden, in welche Kompetenzbereiche sie sich begeben möchten und in welche nicht. Tina verweist auf die Frequenz, in der sich einzelne Funktionen und ganze soziale Netzwerke ändern, sodass sie ständig entscheiden müsse, welche neuen Fähigkeiten sie erlernen möchte und welche nicht. Sie entscheide deshalb häufig, ohne aktiv darüber nachzudenken und eher notgedrungen (678-680; 817-821). Sie sagt, das sei ein „stetiger *Learning-by-Doing*-Prozess“ (808). Auch Plum sagt, sie wendet diese Art des Lernens eher „*on the fly*“ (472) an. Ähnlich wie Tina scheint sie die einzelnen Entscheidungen weniger bewusst zu treffen (Plum: 270-272). Für Plum erfordert das Treffen dieser Entscheidungen jedes Mal Mut, da es bedeutet einzugestehen, dass man etwas noch nicht kann, und eine Tätigkeit dann trotz dieses Eingeständnisses auszuüben und mit dem Ergebnis umzugehen (681-686). Deshalb ist, laut Judith, auch hier *Trial-and-Error* eine hilfreiche Herangehensweise (738-740).

Das ständige Anpassen, Ausprobieren und neu Denken scheint jedoch nicht überall im Umfeld der Social-Media-Manager*innen auf Verständnis zu stoßen. Die hohe Geschwindigkeit

der Weiterentwicklung bei den Social-Media-Manager*innen löse bei Kolleg*innen aus anderen Bereichen ein „Gefühl des Abgehängtseins“ (Casper: 767-768) aus. Plum werde von ihren Kolleg*innen immer wieder als Unruhestifterin wahrgenommen:

„Also man rollt denen immer so die ganze Welt von rechts nach links (unv.) ‚Wie jetzt? Internet. Bäh. Facebook. Uäh‘. Ne? Und du denkst so: ‚Ja, es ist doch alles nicht so schlimm. Jetzt kneif doch mal die Arschbacken zusammen und hier los‘, ne? Und dann diese/ ‚Boah, das ist so anstreng-‘/ Also es haben mir auch schon Menschen gesagt: ‚Boah, manchmal ist das echt anstrengend mit dir. Weil du willst immer so viel von mir‘, ne? Und ich so: ‚Poah, gut. Ich finde es gerade anstrengend, dass du nicht mitmachst.‘ (lachen) Weißt du? (lachen) und ähm, wenn man anderes Social-Media-Manager trifft, dann merkt man einfach, die haben auch alle diesen Bums irgendwie. Also die haben auch alle diese Hyperloop-Geschwindigkeit und andere so: ‚Alter, was ist denn mit denen? Warum wollen die immer etwas posten? Ich verstehe das nicht.‘ So weißt du? (lachen) Und wenn man andere dann trifft, dann fühlt man sich nicht mehr so krass so. Nicht mehr so unnormal, nicht mehr so anstrengend, weil die auch so sind.“ (941-953)

Sowohl die Social-Media-Manager*innen als auch ihr Umfeld nehmen die Diskrepanz der unterschiedlichen Geschwindigkeiten wahr – und dabei bleiben Konflikte offenbar nicht aus. Davon erzählt auch Judith. Sie kenne Kolleg*innen, die schon 23 Jahre im Konzern arbeiten und deren Job sich noch nie stark verändert habe. Gerade diesen Kolleg*innen würde es deutlich auffallen, dass sich in der Social-Media-Arbeit immer wieder etwas ändere. Judith beschreibt, dass die häufigen Änderungen dann für Irritationen sorgen (744-753). Irritationen löst es aber auch bei den Social-Media-Manager*innen aus, dass ihre Arbeit eine andere Dynamik aufweist als jene ihrer Kolleg*innen. Das fällt besonders im Gespräch mit Mark auf. Zwar sei er sich bewusst, dass sein Anspruch nicht der Norm entspreche. Er erwähnt zweimal, dass er „bekloppt“ (334, vgl. 864) sei. Dennoch erwarte er von seinen Kolleg*innen, dass sie einen ähnlichen Qualitätsanspruch entwickeln. So würde er im Urlaub kontrollieren, ob seine Vertreter*innen Kundenanfragen – so wie er – innerhalb von 30 Minuten beantworten. Wenn nicht, gebe es Ärger (881-885). Ähnlich wie es auch Plum anspricht, sei das auch für ihn keine Frage der Kompetenz, sondern der Einstellung (Mark: 950-951, 966-967).

All das bedeutet aber nicht, dass die Social-Media-Manager*innen der Dynamik problemlos Stand halten. Weder die Geschwindigkeit der Kommunikation noch die der Weiterentwicklung ihrer Arbeit gehen spurlos an ihnen vorüber. Mark weist darauf hin, dass sich Kommunikationskrisen in sozialen Netzwerken weitaus schneller und auch in größerem Ausmaß entwickeln (796-801). Als Befragter mit der kürzesten Berufserfahrung äußert Hannes Zweifel, ob es ihm auf mittlere bis lange Sicht gelingen wird, in dem Maße wie aktuell außerhalb der regulären Arbeitszeit weiterzuarbeiten (491-496). Casper ist knapp zwei Jahre lang als Social-Media-Manager tätig. Die Geschwindigkeit, mit der sich die Social-Media-Arbeit entwickelt, empfinde er hin und wieder als anstrengend. Und da er nicht glaube, dass die

Beschleunigung geringer wird, fragt er sich, wie lange er sie in dieser Form mitmachen kann (791-794).

Sowohl die außerordentliche Dynamik ihres Berufs als auch den dadurch entstehenden Druck, sich stetig weiterentwickeln zu müssen, haben die Social-Media-Manager*innen scheinbar als natürlichen Bestandteil ihrer Arbeit angenommen. Dennoch ist damit offenbar auch ein Gefühl der Bedrohung verbunden. Beide Ausprägungen ihrer Wahrnehmung haben Einfluss auf ihr Streben nach und ihre Sorgen um ihre Employability, wie nun beschrieben wird.

4.2.2 Streben nach und Sorgen um Employability

Der Interviewleitfaden enthält die Frage nach der Motivation dafür, dass die Interviewten ihre Kompetenzen stetig weiterentwickeln. Die Antworten auf diese Frage bestätigen das sich bisher abzeichnende Bild: Wer als Social-Media-Manager*in *employable* bleiben will, muss sich stetig weiterentwickeln. Mark geht davon aus, dass durch die Digitalisierung Jobs verschwinden (793-795, 976-977), besonders in der digitalen Kommunikation und der Kreativbranche (980-982). „Und so eine Dynamik kann ich auch nicht aufhalten.“ (781) Wenn er sich angucke, welche Softwareentwicklungen es im Bereich Videoschnitt, Fotografie, Bildretusche, Texte und Übersetzungen es unter anderem durch künstliche Intelligenz heute schon gebe, denkt er, dass es noch „richtig ähm krachen“ (988) wird (986-988). Auf die Frage, was er sich wünschen würde, um seinen Job in Zukunft bestmöglich ausüben zu können, antwortet Mark, dass die digitale Disruption nicht so schnell eintreten solle. Sie fordere jetzt schon Opfer in Form von schwindenden Arbeitsplätzen (894-897). Aus dieser von ihm empfundenen Bedrohungslage schlussfolgert er:

„Wenn jetzt einer sagt, ‚das, was ich vor fünf Jahren mal gelernt habe, was vor fünf Jahren alltäglich war, das wende ich heute weiterhin an und noch die nächsten zehn Jahre‘, dann wird der ja auch irgendwann ähm durch einen Roboter ersetzt. [...] wer nicht lernt, ist selber schuld.“ (752-759)

Ähnlich äußert sich Plum. Sie glaubt, wer sich nicht weiterentwickelt, hat „irgendwann keine Daseinsberechtigung in dem Job mehr“ (1091). Man werde dann so schlecht und den Job so schlecht beherrschen, dass eine natürliche Auslese einsetze (1090-1092). Wenn man in dem Job bleiben wolle, sei ständige Weiterentwicklung der Preis (1094-1095).

Externe Employability ist offensichtlich ein wichtiger Grund, weshalb die Social-Media-Manager*in ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln möchten. Dafür nutzen sie verschiedene Praktiken. Doch eine Praktik hat nicht nur mittelbar, sondern ganz unmittelbar Einfluss auf ihre externe Employability: die Vernetzung. Tina und Mark beschreiben, dass sie durch Vernetzung Jobs gefunden haben; Tina über Twitter, Mark über einen früheren Kontakt

(Tina: 49-54, 119-121, 222-227; Mark: 120-126). Auch Plum fand nach ihrem Masterstudium aufgrund eines Facebook-Postings zu ihrer vorherigen Arbeitgeberin zurück (177-198). Mark hält es deshalb für die Jobsuche für förderlich, sich mit „Leuten aus der Digital-szene“ (433) zu vernetzen.

Auf die Frage, warum er seine Kompetenzen weiterentwickelt, antwortet Casper, dass es ihm zum einen Spaß mache. Und zum anderen halte er die ständige Weiterentwicklung bei den schnellen Entwicklungen im Online-Bereich für eine Notwendigkeit (987-1001). Hannes' Antwort ist, dass er besser und sicherer werden möchte (705-730). Beide Antworten lassen sich mit interner Employability übersetzen: Kompetenzentwicklung ist notwendig, um im Beruf der Social-Media-Manager*in besser und sicherer zu werden. Plum beschreibt, dass noch nie ein*e Arbeitgeber*in von ihr gefordert hat, dass sie sich in einem Bereich weiterentwickelt. Zudem sagt sie, sie hatte noch nie das Gefühl „Ich schaffe das jetzt nicht“ (855) oder „Ich kann das nicht“ (856). Ihr ständiges informelles Lernen scheint ihre interne Employability zu erhalten, sowohl aus ihrer Sicht als auch aus der ihrer Arbeitgeber*innen. Judiths Antwort auf die Frage nach der Motivation für ihre ständigen Kompetenzweiterentwicklung bringt es auf den Punkt: „[...] sonst kann man seinen Job ja auch nicht ordentlich machen“ (721-722).

4.3 Kompetenzen der Social-Media-Manager*innen

Kompetenzen sind die Zutaten, die Arbeitnehmer*innen brauchen, um ihre Employability zu erhalten. Im Folgenden geht es deshalb um die Beschreibung der Kompetenzen der Social-Media-Manager*innen. Dabei wird auch immer wieder ein Blick darauf geworfen, welche Praktiken sie für die (Weiter-)Entwicklung welcher Kompetenzen präferieren.

4.3.1 Fachliche Kompetenzen

Anders als erwartet sprechen die Social-Media-Manager*innen am ausführlichsten drei fachliche Kompetenzen an, die so nicht vom BVCM und vom BITKOM genannt werden: Formatkompetenz, Plattformkompetenz und Community-Kompetenz.

4.3.1.1 Formatkompetenz

Mit Formaten sind die verschiedenen (technischen und gestalterischen) Arten von Inhalten gemeint, wie Text, Bild, Video, Audio und Grafik (vgl. Mark: 318-319, 323-327; Hannes: 528-583). Casper erklärt die Formatkompetenz so:

„Formatkompetenz, welche konkreten Produkte, welche Beiträge (.) kann ich dafür machen? Videos. Auch die muss ich MACHEN können. Also das sind dazu gehört dann wirklich ähm das Schneiden mit den entsprechenden Programmen. ähm (Es muss?) jetzt nicht jeder

Photoshop können, dafür haben wir Grafiker auch hier, aber ich muss diese Kompetenzen haben, mir zu überlegen, wie kann so eine In- Infografik aussehen, ne? (unv.) Ist also auch in gewisser Weise gestalterische Kompetenzen, die da erforderlich sind. So wie ich als Hörfunkautor selber Beiträge Hörfunkbeiträge spreche und schneide, muss ich hier selber diese Beiträge (.) ähm (.) schneiden können.“ (454-461)

Aus seiner Sicht müssen Social-Media-Manager*innen die Vielfalt der Formate kennen und verstehen. Zudem müssen sie in der Lage sein, die verschiedenen Arten von Inhalten selbst zu produzieren oder gezielt in Auftrag zu geben. Um die Formate sinnvoll einzusetzen, müssen sie außerdem verstehen, wo welche der Formate funktionieren und wo nicht (vgl. Plum: 385-386).

„[...] wenn man halt ähm dann mal merkt, so welche Komposition in Anführungsstrichen funktioniert denn? Also allein schon Hochformat oder nicht. Das ist sch- mega schwer, wenn du ein Bild hast, das schön aussieht im Quadrat bei Instagram, dann versuch das mal für Pinterest/ (unv.) Das ist scheiße.“ (Plum: 503-507)

Die Formatkompetenz entwickeln die Social-Media-Manager*innen vor allem, indem sie von anderen lernen. Dazu nutzen sie ihre Netzwerke. Zum einen verfolgen sie, welche Formate Wettbewerber produzieren (vgl. Casper: 109-110, 370-382; Judith: 422-424; Hannes: 400-405). Zum anderen suchen sie gezielt Rat – extern wie intern. Hannes lasse sich von seinen Kolleg*innen in Grafik und Fotografie schulen (Hannes: 185-186). Mark erzählt, wie er sich selbst das Podcasten beibrachte, indem er sich dafür mit verschiedenen Menschen aus seinem Netzwerk ausgetauscht hat. Einer davon sei ein Experte, der zum Thema Podcasten Sprechstunden anbietet. Die habe Mark genutzt und sich mehrere Stunden mit dem Experten unterhalten (594-598). „Ähm an der Stelle, dann eigne ich mir dieses Wissen einfach an und gebe das dann eben auch entsprechend an die Kollegen weiter.“ (588-589) Wenn die Social-Media-Manager*innen dann in der Lage sind, ihre Inhalte in verschiedenen Formaten umzusetzen, benötigen sie zudem das Wissen, wie sie die verschiedenen Formate in den jeweiligen sozialen Medien posten (vgl. Mark: 317-318). Dabei müssen sie sich bei möglichen Problemen bei der Veröffentlichung in den Netzwerken selbst zu helfen wissen und kreative Lösungen finden (vgl. Mark: 302-305). Hierzu ist dann nicht mehr allein die Format-, sondern auch die Plattformkompetenz gefragt.

4.3.1.2 Plattformkompetenz

„Ja, auf jeden Fall erst einmal diese Kanäle verstehen zu können. Also was was ist Facebook überhaupt? Was ist Twitter? Was was passiert auf YouTube? Wofür braucht man Instagram? Also dass man dass man auf jeden Fall dieses Verständnis hat.“ (Hannes: 603-606) Was Hannes hier beschreibt, sprechen alle Social-Media-Manager*innen an: Sie müssen verstehen, was die verschiedenen sozialen Netzwerke jeweils charakterisiert (Judith:

151-154; Mark: 276-279). Wie schon bei der Formatkompetenz ist es auch jetzt Casper, der diese Kompetenz definiert und benennt:

„Das ist etwas anderes als YouTube. Du musst es beherrschen, also wirklich verstehen, wie TICKT dieses Medium? Was sind die Kennzahlen dafür? Welche Formate sind dafür geeignet? Ähm das muss ich wirklich verstanden haben, durchdrungen haben. Ich muss die Kompetenz/ (Weiß ich nicht, ob eine Kompetenz?) aber eine Einstellung ist, die auch als (stottern) einzelne Medien ERNST zu nehmen (klopft auf den Tisch). Facebook IST ein Medium genauso wie das Fernsehen und nicht naja irgendeine nette Ergänzung. [...] PLATTFORMkompetenz kann man vielleicht eher sagen ist das Eine.“ (444-453)

Zur Plattformkompetenz zählt also zunächst das grundsätzliche Verständnis der relevanten Plattformen sowie ihrer spezifischen Formate, Umgangsweisen und Einsatzbereiche. Im Kontext der richtigen Formate und Plattformen sprechen die Social-Media-Manager*innen auch das Thema Zielgruppen immer wieder an (Mark: 886-893; Plum: 74-78, 471-474). Judith und ihr Team entscheiden sich bewusst dagegen, Plattformen wie die Musik-App *TikTok* zu bespielen, da sie sich an eine junge Zielgruppe richten. Die Produkte und Dienstleistungen von Judiths Unternehmen sprechen ausschließlich Menschen im Erwachsenenalter an (438-439). Sie nennt es „Gespür“ (504), das man haben müsse, um die richtigen Zielgruppen zu bedienen.

Weiterhin scheint es für die Social-Media-Manager*innen eine besondere Herausforderung ihres Jobs zu sein, die unterschiedlichen Funktionsweisen der jeweiligen Plattformen dauerhaft zu verstehen, da diese häufig geändert würden und zusätzlich oft fehlerhaft seien. Tina sagt, dass die Plattformen die erlaubten Maße der Bilder, die auf ihnen veröffentlicht werden können, immer wieder ändern (911-914). Plum erzählt, wie sie auf den Plattformen *Sistrix* und *Pinterest* nach Keywords suchen kann, während sie bei Twitter Hashtags als Suchparameter eingeben muss (773-775). Mark berichtet, dass er mit seiner Software, mit der er eigentlich gesammelt Posts für verschiedene Plattformen veröffentlicht, auf *Xing* nur fehlerhafte Posts produzieren kann. Für *Xing* müsse er deshalb bei Link-Posts immer auf die Plattform selbst gehen, um diese zu veröffentlichen (301-305).

Die Dynamik in der Entwicklung der Plattformen prägt die Plattformkompetenz. Da die Plattformen sich beständig wandeln, gehört es, laut der Social-Media-Manager*innen, auch zur Plattformkompetenz, diesen Wandel stetig mitzumachen. Die Befragten erläutern, wie es ihnen gelingt, diese Herausforderung zu bewältigen. Plum beschreibt, dass sie in ihrer Social-Media-*Bubble* einen Bekannten hat, der ein „Instagram-King“ (1177) sei. Dieser kommuniziere jede Änderung in der Plattform: „[...] dann denke ich mir so ‚Ah cool, das hätte ich jetzt allein nicht gewusst‘“ (1179). Unter anderem auf diese Art scheint Plum ihre Plattformkompetenz aufrecht erhalten zu können. Sie sagt, dass die Grundbedingung dafür ist, dass die Menschen, die mit Social Media arbeiten, sehr mitteilungsbedürftig seien (1184-1189). Würde sie jedes Mal selber nachsehen, welche Änderungen die Plattformen

vornehmen, „[d]as wäre ein bisschen anstrengend, mein Gott, mein Tag hätte keine Stunden mehr übrig. Poah“ (1189-1190). Tina sagt, dass die Änderungen der Plattformen plötzlich und unerwartet passieren und dass das nichts sei, worüber sie aktiv nachdenke (816-821). „Ähm das Andere ist halt, ne, Netzwerke entwickeln sich. Es gibt immer mal wieder neue. Da muss man auch manchmal entscheiden, probiere ich die aus, probiere ich die nicht aus.“ (670-672) Wenn es neue Funktionen oder gar ganz neue Plattformen gibt, muss jede*r, laut Tina, immer wieder entscheiden, welche Relevanz diese Änderungen für einen selbst haben könnte und ob man sich mit ihnen beschäftigen sollte.

Neben der Vernetzung spielt auch *Learning-by-Doing* als Praktik für die Plattformkompetenz eine Rolle. Tina beschreibt, wie sie sich verschiedene Netzwerke unterschiedlich erschließt. Twitter sei ihr am meisten genutztes Netzwerk. *Xing* und *LinkedIn* nutze sie ebenfalls aktiv. Um sich mit Instagram anzufreunden, das sie aufgrund der Bildlastigkeit weniger möge, nutze sie gezielt sogenannte Challenges (105-114), bei denen Nutzer*innen zu einem bestimmten Thema (häufig verbunden mit einem passenden Hashtag) Inhalte posten. Auch Mark setzt *Learning-by-Doing*- und *Trial-and-Error*-Praktiken zur Entwicklung seiner Plattformkompetenz ein. Er erzählt, dass er in seinen Social-Media-Kursen häufig ein Modell vorstellt, das die Vielzahl und Funktionen der sozialen Netzwerke zeigt: das *Conversation Prism* von Brian Solis¹⁵. Das Modell beinhaltet weit über 200 Netzwerke, die Kategorien wie *Messaging*, *Discussion and Forums*, *Business Networking*, *Video*, *Events*, *Music*, *Livestreaming* und *Crowdfunding* zugeteilt sind (Solis 2017). Mark lasse seine Kursteilnehmer*innen dann schätzen, wie viele dieser Netzwerke er selbst testet. Die richtige Antwort sei: alle (560-566). „Weil ich einfach wissen will, wie funktioniert so ein Netzwerk? Wenn jetzt etwas Neues rauskommt, dann melde ich mich sofort da an und gucke es mir an. Um sofort auch ein Gefühl dafür zu kriegen, ist das was was für die Bank sich lohnen kann oder nicht.“ (554-556) Mark hält es für erforderlich, dass die Menschen, die mit und in sozialen Medien arbeiten, in den entsprechenden sozialen Netzwerken auch angemeldet sind und sich damit beschäftigen. Er nennt es, „digital affin sein“ (542), und findet es komisch, wenn er auf Veranstaltungen, bei denen es um Social Media oder digitale Kommunikation geht, Menschen trifft, die nicht bei Twitter sind (551-556). Auch Hannes findet, dass Social-Media-Manager*innen „auch privat irgendwie Interesse an diesem ganzen Social-Media-Zeug haben“ (439) sollten. Judith beschreibt, dass sie in Kundengesprächen häufig bemerkt, dass Personen nicht Social-Media-affin sind, wenn das Verständnis für die Funktionsweisen der verschiedenen Netzwerke fehlt (652-655). Das bestätigt auch Casper. Wenn er und sein Team in Erwägung ziehen, neue Kanäle oder Formate zu erschließen, würden sie zunächst die Konkurrenz beobachten und sich mit externen Kolleg*innen austauschen

¹⁵ Das Modell ist unter <https://conversationprism.com/> zu finden (zuletzt aufgerufen am 20.6.2019).

(Vernetzung). Dann würden sie ausprobieren, ob und wie genau ihr Konzept funktioniert (695-699, 351-385) (*Trial-and-Error*). Dabei gehe es um das „private Ausprobieren“ (353-354), das „(damit?) BESCHÄFTIGEN, das wirklich selber AKTIVE Nutzen“ (354-355) sowie um das „selber Konsumieren“ (360). Er vergleicht dieses Handeln mit dem Verhalten von Kolleg*innen: Es gebe Fernsehredakteur*innen, die keinen Fernseher besitzen. „Eine Zeit lang galt das als schick. Ich glaube bei sozialen Medien, das (unv.) FUNKTIONIERT NICHT.“ (356-357)

Nicht nur für Casper, sondern für alle sechs befragten Social-Media-Manager*innen scheint die hohe Dynamik der Entwicklung und Veränderung der Plattformen einen großen Einfluss auf die Plattformkompetenz zu haben. Sowohl die Format- als auch die Plattformkompetenz brauchen einen kompetenten Umgang mit und ausgeprägtes Wissen über Zielgruppen und deren Präferenzen und Verhaltensweisen. Noch mehr im Vordergrund steht der Umgang mit der Zielgruppe bei einer weiteren Kompetenz: der Community-Kompetenz.

4.3.1.3 Community-Kompetenz

Es ist wichtig Plattformen als Netzwerke zu verstehen, sagt Casper. Es seien Communities (471-478). Damit meint er:

„Es ist nicht nur ein One-Way-Kanal, sondern irgendwer wird etwas schreiben dazu. Und ich muss wissen, wie ich damit umgehe. Und ähm wie ich aus den Informationen, die ich zu dem Beitrag habe, ähm daraus auch eine gute Konversation mit den ähm Leuten hinterher machen kann.“ (466-469)

Das bedeutet, schon beim Erstellen eines Beitrags für soziale Netzwerke müsse man mitdenken, dass der Beitrag geteilt, geliket und kommentiert werden kann. Digital zu agieren, heißt für Casper deshalb auch, „mit ähm Daten im Sinne von Feedback, also mit dem Rückkanal sowohl qualitativ als auch quantitativ umzugehen“ (576-578). Zur Community-Kompetenz gehöre deshalb Feedback- und Monitoring-Kompetenz (602-604). Mark bestätigt Caspers Beschreibung, dass hier verschiedene Kompetenzen ineinandergreifen. Für Mark sind es die Plattform-, die Zielgruppen- und die Community-Kompetenz. Um zu verstehen, wie und was (potenzielle) Zielgruppen in sozialen Netzwerken konsumieren, bewegt er sich genau wie sie in den Netzwerken.

„Und ähm DAS ist aber unsere zukünftige Kundschaft oder die Kundschaft von von morgen oder zumindest von heute. Und die Themen, die die bewegen, muss ich ja auch irgendwie mitkriegen. Und da muss ich mir natürlich auch ganz andere Formate/ Genauso wie wie ich mir S- S- Snapchat reintue, wie ich mir TikTok reintue, wie ich mir Smule reintue oder Vine reingezogen habe [...]“ (489-493)

Laut Mark gehört die Community-Kompetenz zu den „Digital-Soft-Skills“ (704).

Ähnlich wie bei der Plattformkompetenz erzählen die Social-Media-Manager*innen auch bei der Community-Kompetenz, dass die mit ihr verbundenen Aktivitäten verstärkt auch in der Freizeit stattfinden. Hannes, Plum und Mark erzählen, dass sie Community-Management oft auch in der Freizeit leisten (Hannes: 796-798; Plum: 609-610; Mark: 354-362). Judith und Casper machen nur wenig Community-Management, da sie extra dafür zuständige Kolleg*innen haben. Sowohl die Ausweitung in die Freizeit als auch die Inhalte des Community-Managements erfordern von den Social-Media-Manager*innen ausgeprägte soziale Kompetenzen. Plum berichtet davon, dass sie ihre Arbeit als Community-Managerin bei ihrer ersten Arbeitgeberin krank gemacht hat. Sie sei auch in ihrer Freizeit immer auf Abruf für die Community gewesen (207-224). Zudem trug die Community zum Teil ihre elementaren persönlichen Probleme an sie heran. Sie selbst sei mit Pädophilie konfrontiert worden und sie wisse von einem externen Kollegen, der in seiner Community suizidgefährdete Menschen betreut habe (910-919). Wenn die Social-Media-Manager*innen Community-Kompetenz besitzen möchten, bedeutet das als soziale Kompetenzen demnach zweierlei. Sie müssen zum einen schwierige und sensible Inhalte gegenüber der Community kommunizieren können. Zum anderen müssen sie für sich selbst mit der Belastung durch die Anfragen der Community sowohl in ihrer Quantität als auch in der Qualität umgehen können. Tina fügt noch eine weitere soziale Komponente hinzu: Authentizität. Sie findet es „total gruselig“ (838), wenn sich die Darstellung und das Verhalten von Menschen online und offline unterscheiden (839-840). Neben den sozialen Komponenten der Community-Kompetenz, bringt Mark noch eine technische Komponente ins Spiel, die als weitere Überschneidung zur Plattformkompetenz bezeichnet werden könnte. Es gibt Tools, die die Kommunikation verschiedener Plattformen bündeln, sodass die Manager*innen diese Plattformen gesammelt über dieses Tool verwalten können. Solche Tools würden aber nicht bei allen Plattformen gleichermaßen funktionieren (Mark: 918-923). Als Social-Media-Manager*in muss man also offenbar wissen, welche technischen Hürden welche Plattform und welches Tool mit sich bringen.

Casper schlägt als Praktik für die Community-Kompetenz, ähnlich wie für die Plattformkompetenz, eine Mischung aus Kursen und *Learning-by-Doing* vor (616, 213-217). Mark rät eher zur Vernetzung, indem man sich Hilfe bei erfahrenen Personen für den Umgang in Online-Communities suche (713-720). Am häufigsten beschreiben die Social-Media-Manager*innen als Praktik, um Community-Kompetenz zu entwickeln, *Trial-and-Error* (Tina: 848-853; Judith: 123-125).

„So diese wie man in einer Community sich bewegt, ehrlich gesagt habe ich gelernt, indem ich mich in einer Community bewegt habe. Und angeeckt bin oder Applaus bekommen habe. Und dann war das so wie bei Pavlov halt, das, was gut war, habe ich dann weitergemacht,

das, was schlecht war, habe ich gelassen. Vermeidung und so. Und so habe ich es halt gelernt.“ (Plum: 1047-1051)

Plum beschreibt hier detailliert, wie die *Trial-and-Error*-Praktik beim Erlernen von Community-Kompetenz aussieht: ausprobieren, Feedback beobachten, bei positivem Feedback die Herangehensweise beibehalten, bei negativem Feedback die Herangehensweise ändern. Laut Plum braucht es für die Community-Kompetenz diesen praktischen Ansatz, da sich das Wissen nicht theoretisch erlernen lasse. Dafür spricht auch, dass die Community-Kompetenz ein stetiges Anpassen erfordere, da Communities äußerst dynamische Einheiten seien. Sowohl die Zusammensetzung der Communities als auch die Menschen selbst wandeln sich ständig. Wie Plum andeutet, reicht es deshalb nicht, sich die Community-Kompetenz einmalig anzueignen. Vielmehr müssen Social-Media-Manager*innen sich stetig neu in den Communities orientieren (vgl. 1052-1058).

4.3.1.4 Weitere fachliche Kompetenzen

Obwohl mit Casper, Hannes und Judith nur drei der sechs Befragten gelernte Journalist*innen sind, nennen alle sechs Befragten journalistische Kompetenzen als Handwerkszeug für Social-Media-Manager*innen (Casper: 284-285, 331, 447-450; Judith: 547-551, 691-711; Hannes: 432-442; Plum: 480-485; Mark: 576-581; Tina: 672-674). Und sie führen drei weitere Kompetenzen an, die mit der journalistischen Kompetenz verwandt sind: technische, gestalterische und inhaltliche Kompetenzen. Die technischen und gestalterischen Kompetenzen werden besonders für die Erstellung (audio-)visueller Inhalte benötigt, also Fotos, Videos, Grafiken und Audios (Hannes: 885-889; Mark: 588-589, 602-607; Plum: 493-511). Die technischen Kompetenzen seien darüber hinaus für ein Grundverständnis im Umgang zum Beispiel mit Webseiten oder zur Suchmaschinenoptimierung wichtig (Mark: 399-400; Plum: 81-82, 426, 663-668, 1040-1045). Mit inhaltlicher Kompetenz meinen die Social-Media-Manager*innen, dass sie sich mit dem jeweiligen Feld ihrer Arbeitgeber*innen auskennen müssen, um die Inhalte entsprechend zu kommunizieren (Casper: 443-445; Mark: 283-318; Plum: 694-729). Dabei reiche es nicht, die Inhalte einmal kennenzulernen, sondern auch hier gelte es, ständig auf dem Laufenden zu bleiben (Mark: 505-509).

Eine fachliche Kompetenz, die auch für die *Trial-and-Error*-Praktik essenziell sei, ist das Monitoring (Plum: 451-458; Judith: 218-220, 345-349). Das Monitoring beinhalte die qualitative wie quantitative Erfolgsauswertung der Social-Media-Aktivitäten¹⁶ (Casper: 588-601; Mark: 200; Tina: 530-534). Zudem nennt Tina – zwar als Einzige, aber dafür besonders

¹⁶ Quantitative Erfolgsauswertung meint die statistische Analyse typischer Social-Media-Kennzahlen wie die Reichweite der Inhalte sowie die Zahl der Likes, Kommentare und Fans oder Follower, meist unterstützt durch Analysetools. Qualitative Erfolgsauswertung geschieht zum Beispiel durch die inhaltliche Analyse des Feedbacks der Nutzer*innen in Form von Kommentaren und Nachrichten.

ausführlich – als wichtige Kompetenz ein juristisches Grundwissen (914-931, 959-976). Dass ihr diese Kompetenz so wichtig ist, rührt möglicherweise aus ihrer Tätigkeit im öffentlichen Dienst.

4.3.2 Nicht-fachliche Kompetenzen

Um mit der Dynamik ihres Berufes und dem ständigen Employability-Streben umgehen zu können, benötigen die Social-Media-Manager*innen Resilienz, intrinsische Motivation und viel Eigeninitiative. Diese und einige weitere nicht-fachliche Kompetenzen sind, laut den Interviewpartner*innen, unabdingbar für das Arbeiten im Digitalen.

4.3.2.1 Schlüsselkompetenz Resilienz

Auf die Frage, welche Kompetenzen für Social-Media-Manager*innen typisch sind, antwortet Plum:

„Ja, ich finde, man muss halt den Willen haben, neue Sachen kennenzulernen und auszuprobieren. Man darf keine Angst haben davor, dass Sachen (.) nicht schon immer so waren. Oder schon immer so waren vielleicht, aber dass man trotzdem anders machen kann.“ (640-643)

Diese Resilienz-Kompetenz beschreiben so oder so ähnlich alle der Befragten, mit Ausnahme von Hannes. Dabei umfasse die Resilienz Teilkompetenzen, die die Social-Media-Manager*innen als wichtige Kompetenzen oder Eigenschaften für ihren Beruf oder das Arbeiten im digitalen Umfeld anführen: Offenheit gegenüber (disruptivem) Wandel, Lernbereitschaft und Anpassungsfähigkeit. Plum sagt sowohl über Social-Media-Manager*innen als auch über digital kompetente Menschen, dass sie offen sein müssen (624-625). Casper beschreibt, wie sein Team ständig mit Entwicklungsprozessen beschäftigt ist, in denen es immer wieder nötig werde, ihre gesamte Arbeit "auch ECHT noch einmal komplett zu hinterfragen" (479-480). Er berichtet davon, dass manche Schritte schmerzhaft sind und dass sein Team einige Kolleg*innen mitnehmen müsse. "Bei vielen Kollegen hörst du inzwischen die sind dann echt auch MÜDE (einige sagen?): „nicht schon wieder.“" (487-488)

Scheinbar erfordert die Dynamik des Berufes nicht nur Resilienz den Social-Media-Manager*innen. Sie sprechen an, dass sie eine Diskrepanz zwischen ihren Kolleg*innen und sich selbst im Umgang mit der Dynamik feststellen. Deshalb müssen sie ihre Kolleg*innen in diesem Prozess mitnehmen. Das beschreibt auch Plum. Sie führt eine Situation aus, bei der eine Kollegin sie verzweifelt um Hilfe bittet, weil eine Funktion bei Pinterest an einen anderen Ort verschoben wurde. Für die Kollegin stellt diese Änderung eine unangenehme Irritation dar, die sie nicht allein zu bewältigen weiß. Plum reagiert problemlos routiniert (1116-1132). Auf die Frage, wie diese Resilienz erlernt werden kann, sagt Casper, dass

man Bereitschaft zeigen muss (626). Danach gefragt, was gebraucht wird, um digital affin zu sein, antwortet auch Plum:

„Also ich glaube, ja, also ich würde halt sagen, was (unv.) diese Offenheit einfach. Weil, es passiert ja jeden Tag etwas Neues. Und wenn du dann immer denkst: ‚Ich hab das jetzt gestern verstanden. Jetzt bin ich fertig.‘ Das geht halt nicht. Es muss (unv.) es kommt halt jeden Tag etwas Neues, das musst du halt wissen, wollen, machen. So. Aber ich glaube an sich, jeder kann das halt lernen, glaube ich, wenn der will. Musst du halt bereit sein, dass auch zu wollen sozusagen und da auch zu machen.“ (979-985)

Caspers Antwort auf die gleiche Frage ist die Fähigkeit, diesen „BRUCH im Kopf“ (569) leisten zu können. „Es ist ja es ist oft RADIKAL, was wir tun und viele gehen bei solchen Prozessen nicht mit.“ (571-572) Casper und Plum fordern Bereitschaft, Mark sagt, es ist „Einstellungssache“ (948), ob man wie er den Anspruch habe, die Dynamik der sozialen Netzwerke mitzugehen oder nicht (950-969). „Ich glaube, das ist ein bisschen Typsache (767)“, meint Judith. „Ob einem das liegt, ob man gerne neue Sachen sieht und macht oder ob man da eher so (.) ähm eine Sache (unv.) wissen möchte, wie die Welt in dem und dem Bereich läuft und das dann nur so weitermacht.“ (770-772) Sie habe das durch ihre Arbeit als Selbstständige gelernt als sie sich immer wieder bei neuen Sendern und in neuen Teams zurechtfinden musste (772-777). Laut Plum muss man es ertragen und damit klar-kommen, dass man etwas nicht immer sofort versteht. Denn das gehe schließlich nicht immer (1002-1004).

Von sich selbst und von anderen digital arbeitenden Menschen erwarten die Social-Media-Manager*innen also Resilienz im Umgang mit den dynamischen Prozessen sozialer Netzwerke. Das erfordere wiederum Offenheit für den ständigen Wandel. Bei der Frage, was die wichtigste Kompetenz von Social-Media-Manager*innen ist, geht Casper noch einen Schritt weiter. Für ihn müssen Social-Media-Manager*innen sogar disruptivem Wandel offen gegenüberstehen.

„Ich muss immer sehr, sehr stark bereit sein GERADE IN DIESEM Bereich aktuelle Entwicklungen zu hinterfragen und sehr schnell ändern zu müssen. Und dazu gehört eine gewisse Distanz dann auch zu dem eigenen Produkt auf der anderen Seite, dass man auch bereit sein muss, das zu komplett noch einmal umzudrehen, einfach wegzuschmeißen [...]“ (490-494)

Man dürfe nicht aus Bequemlichkeit in eine Starre verfallen. „Wer nicht ständig bereit ist, das auch (.) was er gestern gemacht hat, am nächsten Tag vielleicht gar nicht mehr zu machen, sondern sich etwas Neues auszudenken (.) wird sonst nichts“ (503-505). An dieser Stelle muss gemutmaßt werden, ob Casper mit „wird sonst nichts“ die jeweiligen Arbeitnehmer*innen oder die Social-Media-Arbeit meint. Resilienz und Offenheit gegenüber disruptivem Wandel steht für Casper in direktem Zusammenhang mit interner Employability. Das geschieht unmittelbar, indem die Arbeitnehmer*innen mit ihren Kompetenzen die Entwicklungen nicht mitmachen und zurückbleiben, oder mittelbar, weil die Social-Media-Arbeit

nicht weiterentwickelt wird und die Arbeitnehmer*innen damit zwangsläufig auch ihre Kompetenzen nicht weiterentwickeln.

Doch auch wenn Arbeitnehmer*innen resilient und offen gegenüber (disruptivem) Wandel sind, brauche es noch eine weitere Kompetenz: Lernbereitschaft. Plum musste sich bei ihren zwei Arbeitgeber*innen inhaltlich stark einarbeiten, um Expertin auf den Gebieten der Arbeitgeber*innen zu werden und ihre Inhalte über Social Media kommunizieren zu können (694-792). Für sie sei es selbstverständlich, sich sofort etwas beizubringen, sobald sie bemerkt, dass sie etwas nicht beherrscht, was ihr Job erfordert (871-883). Ähnliches beschreibt Tina in ihrer aktuellen Tätigkeit. Da sie nicht aus der Verwaltung komme, müsse sie die (sprachlichen) Gepflogenheiten bis heute noch ständig lernen (672-677). Das ständige Lernen sei für sie zudem, neben dem Netzwerken, eine von „zwei Schlüsselsachen“ (936), um der Dynamik des Berufs standzuhalten (933-976). Judith erzählt, dass es für sie wegen ihrer früheren Selbstständigkeit bis heute normal ist, ständig zu lernen. Das liege ihr grundsätzlich, falle ihr nicht schwer und deshalb finde sie das Lernen schön (361-372). „Also ich glaube Anpassungsfähigkeit ist wahrscheinlich eine der größten digitalen Kompetenzen.“ (604-605) Diese Anpassungsfähigkeit habe sie auch schon in ihrem vorherigen Beruf als Journalistin gebraucht, weil auch dort immer alles im Fluss sei (740-744). Plum erfindet während des Gesprächs eine weitere Kompetenz, mit der sie die genannten und beschriebenen Resilienz-Kompetenzen Lernbereitschaft, Offenheit und Anpassungsfähigkeit zusammenfasst: die Puzzlekompetenz (677). Diese Kompetenz sei ein Alleinstellungsmerkmal. Es brauche Mut, vieles nur ein bisschen zu können und immer wieder über *Learning-by-Doing* und *Trial-and-Error* Neues zu lernen (669-686).

Was Plum mit Puzzlekompetenz beschreibt und was auch die anderen Social-Media-Manager*innen unter dem Oberbegriff Resilienz ausführen, könnte als eine Art Schlüssel- oder Metakompetenz bezeichnet werden. Sie ist die Voraussetzung für die Praktiken, die die Social-Media-Manager*innen anwenden, um *employable* zu bleiben. Hierbei handelt es sich um eine Kompetenz, auf die eher die Bezeichnung „Eigenschaft“ zutrifft. Diese Eigenschaft bringen die Social-Media-Manager*innen von sich aus mit. Es bleibt dabei die Frage offen, wie diese Eigenschaft entwickelt oder gefördert wird, wenn sie nicht inhärent in einer Person vorhanden ist.

4.3.2.2 Motivation und Eigeninitiative

Möglicherweise gibt es eine basale Grundvoraussetzung dafür, dass die Social-Media-Manager*innen sich wie selbstverständlich ständig weiterentwickeln, die intrinsische Motivation. Im Laufe der Gespräche verdeutlichen die Social-Media-Manager*innen, dass sie

einen Großteil ihrer Employability-Aktivitäten ohne bewusste vorherige Nutzenabwägung angehen. Casper sagt, dass ihm die ständige Weiterentwicklung Spaß macht (986-987). Obwohl die *Trial-and-Error*-Praktik manchmal quälend sei, weil sie sich immer wieder an Dinge herantraue, die sie eigentlich nicht beherrscht, mache Plum all das trotzdem Spaß (506-509). Für Hannes ist es vor allem die Leidenschaft, die er für seinen Arbeitgeber hat, die ihn dazu antreibt, immer weiter lernen zu wollen (149-151). Wegen dieser Leidenschaft nehme er auch in Kauf, dass seine Arbeit häufig in seiner Freizeit stattfindet (347-352, 726-730). Doch auch ein Grundinteresse an sozialen Medien ist aus seiner Sicht wichtig (432). Dem stimmt Judith zu, für die ihr eigenes Interesse an den Themen Social Media und digitale Kommunikation die Hauptmotivation für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen ist (719-726). Auch Tina formuliert deutlich, dass ihre Motivation zur stetigen Weiterentwicklung intrinsisch ist und „pure Neugier“ (892-893) dahintersteckt (900-902). Zudem tue sie sich mit dem eng gefassten Begriff der Weiterbildung schwer, da der ganze Prozess für sie fließend und eingewebt sei in ihre Arbeit sowie in ihr Privatleben. Wenn sie Dinge recherchiere, sich mit Kolleg*innen austausche, Wissen konsumiere oder beim Arbeiten etwas lerne, könne sie nicht klar sagen, ob das jetzt schon Weiterbildung ist. Sie könne nicht unterscheiden, ob es beruflich oder privat ist, weil sie es meistens aus purem Interesse und auf eigene Initiative hin tue (430-448).

Dass ihre intrinsische Motivation für das Lernen nicht selbstverständlich ist, nimmt Plum durch die Gegenüberstellung mit Kolleg*innen wahr. Bei ihrem aktuellen Arbeitgeber würden 90 Prozent der Mitarbeiter*innen den großen Nutzen, den Weiterbildung und Austausch mit Externen für sie haben kann, nicht erkennen (353-360). Tina hat in ihrer Dozententätigkeit für Social-Media-Weiterbildungen ähnliches festgestellt: Nur etwa 50 Prozent der Teilnehmer*innen seien aus intrinsischer Motivation dabei gewesen. Die anderen 50 Prozent seien von ihren Arbeitgeber*innen gedrängt worden (411-421). Die Frage, auf wessen Initiative die Social-Media-Manager*innen Weiterbildungen machen, ist auch ganz explizit Teil des Leitfadens. Die Befragten antworten darauf geschlossen: aus Eigeninitiative (Tina: 438; Casper: 224-227; Mark: 219; Judith: 161-170; Hannes: 215-228; Plum: 331-343). Für die beschriebenen autodidaktischen Praktiken und die Vernetzung liegt es nahe, dass diese Formen der Weiterbildung ausschließlich oder zu einem großen Teil von den Arbeitnehmer*innen ausgehen müssen. Ohne dass es erfragt wurde, kann aufgrund der Größe der Arbeitgeber*innen der Befragten angenommen werden, dass bei ihnen im unterschiedlichen Ausmaß Personalentwicklung stattfindet. Maßnahmen einer solchen Personalentwicklung fanden jedoch in keinem der Gespräche Erwähnung. Auch auf die Frage, ob es eine Mindestanzahl an Weiterbildungen gebe, die die Social-Media-Manager*innen in ihren

Betrieben machen müssen, antworten alle Befragten mit nein (Tina: 400-403; Casper: 229-232; Plum: 350; Mark: 254; Hannes: 233; Judith: 176-180).

4.3.2.3 Weitere nicht-fachliche Kompetenzen

Die bisher von den Social-Media-Manager*innen beschriebenen Kompetenzen überschneiden sich mit nicht-fachlichen Kompetenzen, auf die noch nicht ausführlicher eingegangen wurde. Häufig erwähnt wurde die Kommunikationskompetenz, die die nicht-fachliche Ergänzung zur journalistischen Kompetenz und zur Community-Kompetenz bildet. Plum und Hannes sprechen von der Herausforderung, auch in kritischen Situationen den richtigen Ton zu treffen (Hannes: 710-721; Plum: 107-111). Judith spricht darüber, dass es nicht selbstverständlich ist, die Gepflogenheit der Kommunikation auf bestimmten Plattformen oder spezifischen Communities zu verstehen (675-689). Casper und Tina weisen darauf hin, dass es gerade für Kommunikationsexperten hin und wieder eine Umstellung ist, dass Kommunikation in sozialen Netzwerken Dialog bedeutet (Casper: 588-604; Tina: 651-663). Als Teil der Kommunikationskompetenz können zudem die nicht-fachlichen Kompetenzen gesehen werden, die Plum als Empathie (639-650) und Tina als Diplomatie (624-636) bezeichnet.

Der Beruf der Social-Media-Manager*in enthält das Wort „Managen“. Dass auch dies als eine relevante Kompetenz aufgeführt wird, ist deshalb naheliegend (vgl. Casper: 51-54). Die Befragten nennen es unter anderem zusammen mit Führungs- und Organisationskompetenzen sowie den Fähigkeiten der Konzeption und der Strategie¹⁷. Diese Kompetenzen scheinen für den Beruf elementar zu sein, da eine weitere inhärente Herausforderung neben der Dynamik die Komplexität ist. Diese gelte es zu beherrschen, indem man stets den Überblick behält und Inhalte sowie Tätigkeiten zu priorisieren weiß (Hannes: 836-844; vgl. Mark: 558-560). Hannes bezieht sich dabei vor allem auf die eigenen Inhalte, erwähnt aber später im Gespräch eine noch größere Komplexität beim Monitoring der Inhalte anderer Branchenmitglieder (Hannes: 686-678). Wie Hannes spricht auch Plum von Tools, die helfen, die Komplexität der Inhalte zu sortieren und zu managen (824-834). Zur Bewältigung der Komplexität gehöre ebenso konzeptionelles und strategisches Handeln (Casper: 326-327, 338-341; Judith: 271-272, 308-314). Judith antwortet auf die Frage, welche Kompetenzen für Social-Media-Manager*innen typisch seien: „Ähm ich würde sagen (..), man muss konzipieren können. Also man muss ähm (...) das Wichtige vom Unwichtigen trennen können“ (499-500). Und Tina sagt: „Ich glaube, dass man GANZ viel strategisches Denken

¹⁷ Diese Kompetenzarten werden in der Regel den fachlichen Kompetenzen zugeordnet. Die Social-Media-Manager*innen beschreiben sie jedoch eher als Eigenschaften, Einstellungen und Denkmuster, die die Menschen von sich aus mitbringen, weshalb sie hier den nicht-fachlichen Kompetenzen zugeordnet werden.

(.) können muss“ (612). Tina und Judith halten Organisation, Konzeption und Strategie, wie es auch klassisches Projektmanagement fordere, für unabdingbar (Judith: 509-517; Tina: 709-714). Zudem wird Führung als Teil von Management genannt. Hannes, Plum, Mark, Tina und Casper haben Leitungsaufgaben. Führungskompetenz thematisieren allerdings nur Hannes, Plum und Casper als für sie bedeutsam (Hannes: 545-555; Casper: 51-54; Plum: 737-748), sowie Judith, die in ihrer Tätigkeit immer wieder Leitungsaufgaben für Projekte hat (560-569).

Eine weitere nicht-fachliche Kompetenz der Social-Media-Manager*innen ist es, digitale Zusammenhänge zu verstehen, und Kolleg*innen sowie Externe zu schulen. Vier der Befragten sensibilisieren Social-Media-Laien für die Funktionsweisen sozialer Netzwerke als Dozent*innen in formalen Weiterbildungsformaten oder durch Beratung im Arbeitsalltag (Mark: 166-176; Plum: 316-318; 413-418, 1259-1266; Tina: 73-83, 130-135, 514-524; Judith: 290-291, 652-654, 825-827). Dabei geht es unter anderem darum, ein Verständnis für digitale Zusammenhänge zu vermitteln. Tina und Hannes sagen nahezu wortgleich, dass man sich über die Konsequenzen im Klaren sein muss, wenn man in sozialen Netzwerken kommuniziert (Tina: 636-638; Hannes: 609-613). „Also dass das ähm theoretisch ja die ganz digitale Welt sehen könnte, was ich da mache. Ich glaube, darüber muss man sich erst einmal im Klaren sein.“ (Hannes: 612-613) Die Social-Media-Manager*innen sind bemüht, ihren Kolleg*innen sowie externen Personen dieses Verständnis auf theoretischer Ebene zu vermitteln. Doch es ist naheliegend, dass Menschen auch diese Kompetenz am besten erlernen, indem sie die Funktionsweisen selber ausprobieren und dadurch eigenes Handlungswissen entwickeln.

4.4 Diskussion der Ergebnisse

Bis zu diesem Punkt der Analyse gilt das Bestreben, möglichst wenig theoriegeleitet und möglichst induktiv zu arbeiten. Ziel bis hierhin ist die explorative Entdeckung der Praktiken und Kompetenzen, die es den Social-Media-Manager*innen ermöglichen, ihre Employability zu erhalten. In drei kurzen Teilkapiteln sollen diese Entdeckungen nun zusammengefasst und eingebettet werden in die in Kapitel 2 dargelegte Forschung. Im besten Fall können bisherige Theoriekonzepte erweitert, abgewandelt und kritisch hinterfragt werden. In jedem Fall aber, wird die Frage beantwortet, wie es Social-Media-Manager*innen gelingt, ihre Employability im dynamischen Umfeld der Digitalisierung zu erhalten.

4.4.1 Informelles Lernen im digitalen und dynamischen Beruf

Die Dynamik prägt die Kompetenzentwicklung der Social-Media-Manager*innen in zweifacher Hinsicht: Zum einen müssen sie den ständigen Wandel der sozialen Netzwerke, ihrer

Formate, ihrer Zielgruppen und deren Nutzungsarten sowie sich ändernder Rahmenbedingungen wie neue Rechtsgrundlagen und technische Neuerungen mitmachen. Zum anderen müssen sie der Dynamik der Kommunikation in sozialen Netzwerken standhalten.

In Bezug auf den ständigen Wandel ihres Arbeitsbereichs, der sozialen Medien, drücken die Social-Media-Manager*innen deutlich aus, dass ihre interne und externe Employability gefährdet ist, wenn sie nicht in der gleichen Geschwindigkeit ihr Kompetenzen weiterentwickeln. Damit bestätigen sie Reinfuss, die sagt, dass lebenslanges Lernen, das wichtigste Mittel sei, um den digitalen Wandel bewältigen zu können (2014: 127). Zwei der Social-Media-Manager*innen sehen nicht Dynamik, sondern gar Disruption als die größte Herausforderung. Sie beschreiben, dass sich ihre Arbeit, aber auch die gesamte Arbeitswelt durch die Digitalisierung nicht nur wandelt, sondern jederzeit disruptiv sehr schnell vollständig verändern kann. Die Befragten sind sich einig, dass diesen Wandlungsgeschwindigkeiten und dem Tempo der Kommunikation nur standhalten kann, wer die Schlüsselkompetenz der Resilienz besitzt. Die Praktiken, die sie für den Umgang mit diesen hohen Geschwindigkeiten beschreiben, haben gemeinsam, dass die Social-Media-Manager*innen mit ihnen eigenständig, kontinuierlich und jederzeit während ihrer Arbeit lernen. Klassische Fort- und Weiterbildungsformate nutzen sie sehr wenig und nur als Ergänzung ihrer eigentlichen Praktiken.

Doch: „Das ‚Lernen am Arbeitsplatz‘ ist keine Erfindung des gegenwärtigen globalen und innovationsdynamischen Zeitalters. Im Gegenteil: Bereits im Mittelalter zeichnete sich Handwerk dadurch aus, dass es Lernen, Arbeiten und Leben eng verzahnte.“ (Sevsay-Tegethoff 2004a: 287). Schon seit Anfang der 2000er würden zudem die Berufsbildungsforschung, Betriebe und Unternehmen arbeitsplatzbezogenes und dezentrales Lernen fordern (ebd.: 289). Zeitgleich gaben, laut Reuther und Weiß, in einer Befragung „[...] 46 Prozent der befragten Erwerbspersonen das arbeitsnahe Lernen als wichtigste Lernform an“ (2003: 108). Nur 11 Prozent haben das formalisierte Lernen in Form von Seminaren und Lehrgängen als wichtigste Lernform genannt (ebd.). Und eine Studie über IT-Expert*innen findet heraus, dass diese sich ihr Können sowohl in der Ausbildung als auch später in der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen durch informelles Lernen aneignen (Molzberger/Overwien 2004). In Bezug auf eigenständiges Lernen erzählt Sevsay-Tegethoff, dass bereits der Faure-Bericht 1973 gefordert habe, Selbstlernen zu unterstützen, da es die Notwendigkeit der Bewältigung einer Informationsflut gebe (2004a: 292).

„Im Rückblick auf die über dreißig Jahre seit dem Erscheinen dieses Berichtes sind die unbestrittene Beschleunigung der Wissensproduktion und die damit verbundene Veraltung von Wissen sowie die ebenso raschen und wenig prognostizierbaren Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft entscheidende Gründe und Faktoren für die Notwendigkeit, das

Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung neu zu bestimmen, und für die Relevanz arbeitsplatznaher Lernformen.“ (ebd.)

Weitere 15 Jahre später und vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung kann diese Notwendigkeit bestätigt und muss zugleich erweitert werden. Am Beispiel der Social-Media-Manager*innen wird deutlich, dass mittlerweile Berufe so schnell entstehen und sich verändern, dass selbst die Erstausbildung während der und durch die Arbeit stattfinden muss. Die Ausbildung der sechs Social-Media-Manager*innen bestand ausschließlich aus ihren Praktiken des informellen Lernens. Dieser Befund bestätigt die Einschätzung des BITKOM, dass es bisher keine klassische Social-Media-Ausbildung gebe (2015: 52). Des Weiteren erlernen Social-Media-Manager*innen möglicherweise erst in ihrer Tätigkeit die Praktiken des informellen Lernens. Denn bei den sechs interviewten Social-Media-Manager*innen zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Länge der Berufserfahrung und der Ausprägung der Lernpraktiken und dazugehörig die Artikulierfähigkeit dieser Praktiken. Die Praktiken des informellen digitalen Lernens werden den Social-Media-Manager*innen nicht mit Berufseintritt beigebracht. Vielmehr müssen sie die Praktiken selbstständig entdecken, während sie sie schon anwenden, um Social-Media-Manager*innen zu werden. Die sechs befragten Social-Media-Manager*innen nutzen dafür, sowie um ihre Kompetenzen stetig weiterzuentwickeln und so ihre Employability zu erhalten, vor allem drei Praktiken: interne und externe Vernetzung sowie die beiden autodidaktischen Praktiken *Learning-by-Doing* und *Trial-and-Error*.

Für die Social-Media-Manager*innen liegt der Wert der Vernetzung darin, voneinander zu lernen und sich gegenseitig – sowohl inhaltlich als auch bei Karrierefortschritten – zu helfen. Sowohl intern als auch extern nutzen sie ihre Kontakte, um bei Fachfragen um Rat zu bitten, sich in spezifischen Bereichen schulen zu lassen oder an deren Wissen teilzuhaben. Auf diese Weise erhalten sie ihre interne Employability. Bei zwei der Befragten sicherte die Praktik der Vernetzung darüber hinaus (teilweise mehrmals) die externe Employability. Diesen Vorteil der Vernetzungspraktik beschreibt auch Becker in den Ergebnissen seiner Studie über IT-Freelancer*innen (2013: 187). Als technische Wege zur Vernetzung nennen die Befragten Telefonieren, digitale Kommunikation über Messenger und E-Mail sowie soziale Netzwerke, vor allem Twitter. Die Online-Netzwerke, die die Social-Media-Manager*innen sich aufbauen, sind dabei keine reinen Kontaktdatenbanken, die bei Bedarf genutzt werden. Die Netzwerke sind ein ständiger Informationsfluss, in den die Social-Media-Manager*innen jederzeit eintauchen können, um Wissen zu konsumieren und sich einzubringen, indem sie interagieren oder selbst Wissen teilen. Die interne Vernetzung bei formellen sowie informellen Treffen und die externe Vernetzung bei Veranstaltungen wird von den Befragten als ergänzende Praktik wertgeschätzt. Ein spezifisches Veranstaltungsformat, das *Barcamp*

(sowie die ihm verwandten *Barsessions*, *Twittwochs* und *Instawalks*), ist bei den Social-Media-Manager*innen besonders beliebt, da es auf den direkten Austausch auf Augenhöhe angelegt ist und vor Ort den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen entsprechend inhaltlich gestaltet wird. Es wird deutlich, dass Wissensaustausch und kollaboratives Lernen die Hauptziele der Vernetzungspraktik sind.

Beim *Learning-by-Doing* geht es in den Beschreibungen der Social-Media-Manager*innen immer um das gleiche Prinzip: Wenn sie sich einer ihnen bisher unbekanntem Aufgabe gegenüber sehen, wie das Erstellen neuer Formate (zum Beispiel Video oder Audio) oder die Beantwortung einer juristischen Frage, eignen sie sich neues Wissen an. Dafür nutzen sie ihre analog-menschlichen und ihre digital-sozialen Netzwerke sowie weitere Tools (zum Beispiel YouTube, Suchmaschinen, Newsletter, Online-Literatur und E-Learning-Formate wie Webinare) als *Learning Nuggets*. Mit dem neuen Wissen wagen sie sich an die Aufgabe heran, tasten sich vor und erlernen bei diesem Tun neue Kompetenzen. Das *Learning-by-Doing* ist ständiger Bestandteil ihres Arbeitsalltags und wird für sehr kleine Aufgaben (wie das Herausfinden neuer Maße für Profilbilder) genauso wie für große Projekte eingesetzt (wie das Erstellen eines Podcasts). Die Praktik des *Learning-by-Doing* weist damit alle Charakteristika des informellen Lernens auf.

Trial-and-Error beschreibt eine Praktik, mit der eine Person sich ebenfalls einer Aufgabe oder einem Problem stellt. Hier wird weniger auf die Recherche von Wissen gesetzt, wie beim *Learning-by-Doing*, sondern das Ausprobieren steht im Vordergrund.¹⁸ Dabei wird die Wirkung der eigenen Handlungen unmittelbar beobachtet. Ist ein Handlungsversuch von Erfolg geprägt, kann der Ansatz als Lösungsweg für die Aufgabe oder das Problem beibehalten werden. Führt der Ansatz nicht zum Erfolg, gilt es die Gründe dafür zu analysieren und einen neuen Ansatz zu versuchen. Dieser kann ein gänzlich neuer oder eine abgewandelte Variante des ersten Ansatzes sein. Möglicherweise bringt das Arbeiten in sozialen Netzwerken die Social-Media-Manager*innen automatisch dazu, durch die *Trial-and-Error*-Praktik informell zu lernen. Wenn auf einen geposteten Inhalt Likes oder Kommentare folgen und die Reichweite des Posts steigt, erhalten die Social-Media-Manager*innen eine unmittelbare Wertschätzung, Bestätigung und Belohnung für ihre Arbeit. Bleiben diese Erfolge bei einem veröffentlichten Inhalt aus, können die Social-Media-Manager*innen auch daraus lernen. Das setzt jedoch voraus, dass sie die Wirkung ihrer Inhalte verfolgen und

¹⁸ Eine trennscharfe Abgrenzung der *Trial-and-Error*-Praktik zum *Learning-by-Doing* fällt schwer. Vermutlich ist sie als spezifische Form des *Learning-by-Doing* zu bezeichnen. Die genaue theoretische Ausarbeitung der Praktiken, die zur Abgrenzung nötig wäre, und ihre Übersetzung in theoretische Konzepte kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden.

bereit sind, ihr Handeln der Wirkung entsprechend zu ändern. Solches Feedback wie in sozialen Netzwerken stärkt Lernerfahrungen und ist in vielen Berufen kaum so unmittelbar möglich. Möglicherweise lassen sich *Trial-and-Error-Praktiken* deshalb nicht in gleicher Weise auf alle Arbeitsbereiche übertragen.

Die Praktiken der Social-Media-Manager*innen zeigen, was Kerres, Hölterhoff und Rehm als Chance des informellen Lernens beschreiben: Die Social-Media-Manager*innen objektivieren Handlungs- und Erfahrungswissen, sie teilen es bereitwillig untereinander und vernetzen sich und ihr Wissen miteinander. Dadurch entsteht, wie von Kerres, Hölterhoff und Rehm beschrieben, die Möglichkeit, dass sie im Austausch auf Plattformen beiläufig lernen (vgl. 2017: 143). Dabei lernen die Social-Media-Manager*innen beiläufig und ungeplant sowie situativ und zufällig, also nicht-intendiert (vgl. Kaufmann 2012: 36; Reinfuss 2014: 137). Sie machen sich die Vorteile des Erfahrungs-, Erlebnis- und Expertiselernens sowie des subjektivierenden Handelns zunutze (vgl. Erpenbeck/Sauter 2017b: 17f), wodurch sie *tacit knowledge*, also implizites Wissen entwickeln (vgl. Polanyi 1967: 4). Die Social-Media-Manager*innen betonen vielfach, dass die für ihren Beruf bedeutsamen Kompetenzen die Format-, die Plattform- und die Community-Kompetenz, nicht ohne die informellen autodidaktischen Praktiken entwickelt werden können. Zudem wenden sie die Praktiken nie strategisch mittel- bis langfristig an. Stattdessen werden sie durch Aufgaben oder Probleme initiiert, die von den Social-Media-Manager*innen Kompetenzen erfordern, die sie bisher nicht besitzen (vgl. Reinfuss 2014: 138). Dabei integrieren sie die Praktiken in den Arbeitsprozess (vgl. ebd.: 26). Die Social-Media-Manager*innen lernen nicht rein kollaborativ, wie es nach Erpenbeck und Sauter für das informelle Lernen typisch sei (2017b: 30). Ihre Praktiken beinhalten vielmehr sowohl kooperative als auch kollaborative Lernformen (vgl. ebd.: 31). Kollaborative Formen sind bei Diskussionen und beim Wissensaustausch in sozialen Netzwerken wie Twitter und Facebook-Gruppen sowie während des Austauschs mit Kolleg*innen intern oder extern idealtypisch bei *Barcamps* zu finden. Die Social-Media-Manager*innen nutzen soziale Netzwerke,

- um Neues zu lernen und auf dem aktuellen Stand ihrer Branche und ihres Berufs zu bleiben.
- um Lösungen für ihre eigenen Performance-Probleme zu finden.
- um alles zu teilen, was sie finden, lernen, kreieren und wissen.
- um an größeren Online-Weiterbildungsmöglichkeiten teilzuhaben.

(Vgl. Hart 2013)

Dass die Praktiken der Social-Media-Manager*innen grundsätzlich beim Kompetenzerwerb in digitalen Kontexten hilfreich sein können, findet Bestätigung in den Erkenntnissen des Digitalindizes 2018/2019 der Initiative D21. Die Befragung kommt zu dem Ergebnis, dass

Berufstätige digitale Kompetenzen vor allem autodidaktisch erlernen. 58 Prozent sagen, sie bringen sie sich durch Ausprobieren bei, 42 Prozent greifen auf Hilfe von Freunden und Bekannten zurück und nur 24 Prozent nutzen Schulungen und Weiterbildungsangebote. 31 Prozent der Befragten, und davon besonders viele Männer, recherchieren digitales Wissen online (Initiative D21 2019: 58).

Für die genannten Formen des Lernens sind, laut Erpenbeck und Sauter, starke Medien- und Selbstlernkompetenzen erforderlich (2017b: 31). Welchen Kompetenzen die Social-Media-Manager*innen für ihre Kompetenzentwicklung die höchste Priorität zuschreiben und welche Praktiken sie dafür anwenden, wird im Folgenden Teilkapitel zusammengefasst und diskutiert.

4.4.2 Digitale Kompetenzen der Social-Media-Manager*innen

Viele Autor*innen haben bereits Konzepte zu digitalen Kompetenzen und digitaler Mündigkeit erdacht: Von der *Media Literacy* (Jenkins et al. 2009: xiv) über die *Digital Literacy* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales: 61) und die *ICT-skills* (OECD 2015: 122) bis hin zu neuen Kombinationen bekannter Kompetenzen, die im Digitalen wichtig seien (Jenewein 2017: 423f). Über das Kompetenzset, über das speziell Social-Media-Manager*innen verfügen sollten, haben sich die Berufsverbände BVCM und BITKOM ausführlich Gedanken gemacht (BVCM 2014: 13ff; BITKOM 2015: 53f). Die Kompetenzen, die die Social-Media-Manager*innen in dieser Forschung als für ihren Beruf als wichtig erachten und die sie als digitale Kompetenzen bezeichnen würden, stimmen mit all dem nur zu einem kleinen Teil überein.

Tabelle 4: Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen und digitale Kompetenzen

Kompetenzen von Social-Media-Manager*innen		Digitale Kompetenzen
Fachlich	Nicht-fachlich	
Plattformkompetenz	Resilienz (Offenheit, Anpassungsfähigkeit, Lernbereitschaft)	Plattformkompetenz
Formatkompetenz	Motivation	Formatkompetenz
Community-Kompetenz	Eigeninitiative	Community-Kompetenz
Weitere: journalistische, technische, gestalterische, inhaltliche Kompetenzen	Weitere: Management, Konzeption, Strategie, Kommunikationskompetenz, Führungskompetenz, Verständnis für digitale Zusammenhänge, Schulungskompetenz	Resilienz (Offenheit, Anpassungsfähigkeit, Lernbereitschaft)

Quelle: eigene Darstellung

Plattformkompetenz meint die Fähigkeit, die verschiedenen sozialen Netzwerke, ihre spezifischen Formate und Einsatzbereiche sowie ihre Nutzer*innen und deren Verhaltensweisen zu verstehen. Mit Formatkompetenz sprechen die Social-Media-Manager*innen die Fähigkeit an, verschiedene (auch künftige) technische und gestalterische Formate aus Text, Bild, Video, Audio und Grafiken für das jeweilige Ziel und die jeweilige Zielgruppe passend auszusuchen, zu gestalten und einzusetzen. Für beide Kompetenzen gilt, dass die Social-Media-Manager*innen Änderungen in der technischen Ausgestaltung sowie in den Nutzungsweisen der entsprechenden Zielgruppen verstehen und die eigene Arbeit daran anpassen müssen. Als Community-Kompetenz beschreiben die Social-Media-Manager*innen, dass sie mit der dialogischen Funktionsweise sozialer Netzwerke und mit den verschiedenen Zielgruppen umgehen können müssen. Dazu benötigen sie Feedback- und Monitoring-Kompetenzen sowie eine starke Kommunikationskompetenz. Die Community-Kompetenz ist zudem eng mit der Plattform- und der Formatkompetenz verzahnt. Die Formatkompetenz erlernen die Social-Media-Manager*innen vor allem durch die Vernetzungspraktik. Selbige setzen sie auch für die Plattformkompetenz ein, ergänzen sie aber mit den autodidaktischen Praktiken. Für die Community-Kompetenz setzen die Social-Media-Manager*innen vor allem auf *Trial-and-Error*.

Die nicht-fachlichen Kompetenzen, die die Social-Media-Manager*innen ansprechen, dienen zu einem großen Teil dazu, mit der Dynamik ihrer Arbeit und der dadurch ständigen Herausforderung für ihre Employability umzugehen. Ihre Kompetenzen stetig und selbstständig weiterzuentwickeln, gelingt ihnen, da sie dafür viel intrinsische Motivation und Eigeninitiative mit- und aufbringen. Die intrinsische Motivation, von der die Social-Media-Manager*innen berichten, bezieht sich zum einen auf ihre natürliche Neugierde für Themen, die mit ihrem Beruf zu tun haben. Zum anderen ist ihnen der direkte Zusammenhang zwischen ihrer stetigen Weiterentwicklung und ihrer internen sowie externen Employability bewusst. Keine*r der Social-Media-Manager*innen schildert einen Fall, in dem ihnen von außen zugetragen wurde, dass sie einen bestimmten Kompetenzbereich erweitern müssten. All ihre Weiterbildungsbestrebungen beruhen auf ihrer Eigeninitiative und der intrinsischen Motivation, im Wissen, dass stetige Weiterbildung elementarer Bestandteil des Berufs der Social-Media-Manager*innen ist. Zudem ist eines der Hauptcharakteristika ihrer beschriebenen Lernpraktiken die Selbstständigkeit, welche ohne Eigeninitiative nicht zu erreichen ist.

Das Wissen um die Dynamik des stetigen Wandels sowie Eigeninitiative und Motivation genügen den Social-Media-Manager*innen nicht als nicht-fachliche Kompetenzen für den Erhalt ihrer Employability. Am deutlichsten betonten sie die Fähigkeit zur Resilienz. Einige von ihnen beschreiben Resilienz sogar als die bedeutsamste digitale Kompetenz. Resilienz

bedeutet für die Social-Media-Manager*innen, die Offenheit, Anpassungsfähigkeit und Lernbereitschaft zu besitzen, um den digitalen (disruptiven) Wandel mit der eigenen Arbeit und den eigenen Kompetenzen mitgehen zu können. Resilienz scheint dabei eine Schlüsselkompetenz für ihren Beruf und möglicherweise eine Grundvoraussetzung für alle Menschen zur Bewältigung der Digitalisierung zu sein. Dabei müsste an anderer Stelle noch geklärt werden, ob es sich hierbei um eine Kompetenz oder um eine Eigenschaft handelt. In den Gesprächen wurde es vor allem als letztere thematisiert. Keine*r der Social-Media-Manager*innen konnte erklären, wie sie Resilienz als Kompetenz erlernt haben oder wie sie erlernt werden könnte. In ihrer Definition sagen auch van der Heijde und van der Heijden, dass Employability sich nicht nur aus fachlichen und nicht-fachlichen Kompetenzen zusammensetzt. Besonders im nicht-fachlichen Bereich würden neben spezifischen und eher allgemeinen Kompetenzen auch persönliche Elemente wie Einstellungen, Persönlichkeit, Motivation sowie Eignung von Bedeutung sein. Für die Employability besonders wichtig seien die vier Dimensionen Antizipation und Optimierung, persönliche Flexibilität, Gemeinschaftssinn sowie Balance (2006: 453). Dass Antizipation und Optimierung sowie persönliche Flexibilität bedeutende Kompetenzen zu sein scheinen, bestätigen die Interviews.

Die Social-Media-Manager*innen erzählen, dass ihre stetige Anpassung durch die Vernetzungs- und die autodidaktischen Praktiken gelinge und sie Plattform-, Format- und Community-Kompetenz brauchen, um der Dynamik standzuhalten. Braun, Gralke und Nieding schreiben 2018 in einer Studie, dass sie bei Jugendlichen herausgefunden haben, dass Medienkompetenz und Resilienz positiv zusammenhängen. Medien seien im Wandel ein Hauptvermittler:

„Indem sie in Prozesse des permanenten dynamischen Wandels unterschiedlicher Gesellschaftsbereiche genuin eingebunden sind und diese oft mitbedingen und entscheidend akzentuieren, wird es zu einer notwendigen Fähigkeit von Individuen, sich kompetent mit Medien auseinandersetzen zu können.“ (2018: 178)

Für die Social-Media-Manager*innen scheint ihr kompetenter Umgang mit sozialen Netzwerken ebenso ein Schlüssel dafür zu sein, dass sie dem digitalen Wandel resilient gegenüberstehen. Nach dem Prinzip der Wechselwirkung benötigen sie aber auch wiederum Resilienz, um soziale Netzwerke dauerhaft zu verstehen.

Insgesamt zeichnen die interviewten Social-Media-Manager*innen für ihren Beruf ein komplexes und dynamisches Kompetenzgefüge. Wie schon zu Beginn dieser Arbeit angedeutet, kann der Begriff des Berufs deshalb für Social-Media-Manager*innen nur in seiner alltagssprachlichen Bedeutung verstanden werden. Als wissenschaftliches Konzept scheint der Beruf zu starr. Das wird dadurch untermauert, dass mehr als zehn Jahre nach Aufkommen der Tätigkeit der Social-Media-Manager*innen auch die Ausbildung weiterhin vor allem

auf informellem Lernen beruht. Das Konzept der Employability hingegen bietet die Flexibilität, die die Dynamik und Komplexität solcher digitalen Arbeitsbereiche erfordert.

4.4.3 *Employable* ist, wer versucht arbeitsfähig zu bleiben

Bei der Definition von Employability wurde für diese Forschung der Fokus nicht auf den Erhalt der Erwerbstätigkeit, sondern auf die Akquise und Schaffung von Arbeit gelegt. Deshalb erwies sich die Definition von van der Heijde und van der Heijden als am geeignetsten: „[...] *Employability is defined at the individual level as “the continuously fulfilling, acquiring or creating of work through the optimal use of competences”* (2005: 143).

Bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen geht es den Social-Media-Manager*innen nicht primär darum, beschäftigungsfähig im Sinne von externer Employability zu bleiben. Sie wollen viel mehr arbeitsfähig im Sinne der internen Employability bleiben (vgl. Becker 2013: 38; Forrier/Sels 2003: 105). Sie sorgen sich nicht vor allem darum, ihren Job zu verlieren oder keine Anstellung zu finden, wenn sie sich nicht weiterbilden. Ohne stetige Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen wäre es ihnen nach kurzer Zeit gar nicht mehr möglich, ihren Job auszuüben. Ähnlich wie die der IT-Freelancer*innen hat auch die Employability der Social-Media-Manager*innen eine niedrige Halbwertszeit (vgl. Becker 2013: 189). Social-Media-Manager*innen, die nicht ständig ihre fachlichen Kompetenzen weiterentwickeln, sind mittelfristig nicht mehr *employable*. *Employable* zu sein, ist deshalb auch kein Zustand, der erreicht werden kann. In digitalen Zeiten ist es ein ständiger, nicht endender Prozess. *Employable* ist, wer stets versucht arbeitsfähig zu bleiben. Durch das Wort „*continuously*“ wird das in der Employability-Definition bereits gekennzeichnet. Allerdings sollte „*the optimal use of competences*“ besser noch ergänzt werden zu „*the optimal use and development of competences*“. Diese Erweiterung würde ausdrücken, dass neben dem Set der Kompetenzen auch die Art des Lernens Einfluss auf die Employability hat. Mehr noch: Es ist Teil des Kompetenzsets, dass Menschen eine Art des Lernens beherrschen, mit der sie ihre Employability erhalten können. Denn bei den Social-Media-Manager*innen stellt sich das informelle Lernen als Schlüssel zur Employability heraus. Genauer sind es ihre Praktiken der Vernetzung, des *Learning-by-Doing* und des *Trial-and-Error*, durch die sie als Social-Media-Manager*innen *employable* wurden und *employable* bleiben.

Damit bestätigen sie vier der fünf Trends, die sich, laut Niemeier, durch die Digitalisierung für die Bildung abzeichnen: Arbeiten wird zum Lernen und umgekehrt. Dabei wird Kollaboration wichtiger. Weiterbildung wird zum *Corporate Learning*, in dem Sinne, dass Weiterbildungsabteilungen weniger Inhalte anbieten, sondern zum Lernen befähigen. Dazu wird eine Kultur zum selbstorganisierten Lernen gefördert und deshalb nimmt die Verantwortung von Arbeitnehmer*innen für ihre eigene Kompetenzentwicklung zu. Als letztes wächst die

Vielfalt der genutzten Lernformate. Es dominieren digitale Formate, die auf kollaborativen und nutzergenerierten Inhalten basieren und vorwiegend informell konsumiert würden. Dafür bekommen Methodenkompetenzen mehr Bedeutung zugeschrieben (vgl. Niemeier 2017: 74ff). Die Methodenkompetenz des informellen Lernens ist es auch, die den IT-Freelancer*innen, die Becker erforschte, möglicherweise fehlt. Denn Becker kommt in seiner Studie über die Employability von IT-Freelancer*innen zu dem Schluss, dass der Wissensfortschritt im IT-Sektor so schnell ist, dass die Weiterbildung der Freelancer*innen sehr hohe Kosten verursacht. Deshalb würden Unternehmen diese Weiterbildungskosten lieber externalisieren und Freelancer*innen engagieren, statt eigene Informationstechniker*innen anzustellen (Becker/Süß/Sieweke 2014: 81). Würden die Informationstechniker*innen ähnliche Praktiken wie die Social-Media-Manager*innen entwickeln und anwenden, wäre der Erhalt ihrer Employability für die Unternehmen kein hoher Kostenfaktor. Möglicherweise wäre es dann kostengünstiger IT-Spezialist*innen fest anzustellen, statt teurere Freelancer*innen zu engagieren. An diesem Beispiel zeigt sich bereits eine Anwendungsmöglichkeit, wie die Erkenntnisse dieser Forschung auch der Arbeitswelt außerhalb des Social-Media-Managements dazu verhelfen könnte, im digitalen Wandel *employable* zu bleiben.

5 Fazit

Der stetige Wandel ist die prägende Herausforderung im Arbeitsalltag der interviewten Social-Media-Manager*innen. Täglich, wöchentlich, monatlich, jährlich ändern sich die Rahmenbedingungen, in denen Social-Media-Manager*innen arbeiten – von den technischen Möglichkeiten in einzelnen sozialen Netzwerken über die unterschiedliche Relevanz bestehender und neu aufkommender Plattformen bis zu den Gewohnheiten und Zusammensetzungen der Zielgruppen, den verschiedenen Formaten und den Trends der Branche der jeweiligen Arbeitgeber*innen. Einige der Interviewten sprechen nicht einmal nur von einer starken Dynamik ihres Berufs. Sie beschreiben noch weitergehend, dass ihre Arbeitswelt immer wieder Disruptionen ausgesetzt ist.

In diesem Kontext ist es für die Social-Media-Manager*innen Alltag, ständig neugierig und motiviert zu sein, sich weiterzuentwickeln. Sie sind daran gewöhnt, sich Aufgaben und Problemen gegenüber zu sehen, die sie lösen müssen und wofür sie häufig nicht von Vornherein über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Das Erleben dieses Dauerzustands führt dazu, dass die Social-Media-Manager*innen sich ständig um ihre interne Employability und zeitweise auch um die externe Employability sorgen. Die Interviewten haben zur Bewältigung dieser ständigen Herausforderung drei Praktiken entwickelt und halten eine Schlüsselkompetenz für entscheidend.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Um ihre Employability im Kontext stetiger Dynamik zu erhalten, nutzen die Social-Media-Manager*innen die Praktik der Vernetzung sowie die zwei autodidaktischen Praktiken des *Learning-by-Doing* und des *Trial-and-Error*. Diese Praktiken umfassen eine große Vielfalt differenzierter Mikropraktiken. Entgegen der ersten forschungsleitenden Annahme entwickeln alle sechs Social-Media-Manager*innen ihre Kompetenzen im Groben sehr ähnlich weiter. Ihre Lernpraktiken lassen sich als informell bezeichnen, da sie probleminduziert, sozial, kontinuierlich und selbstorganisiert eingesetzt werden.

Wie angenommen fordert die Dynamik von den Social-Media-Manager*innen eine hohe Anpassungsfähigkeit. Die Social-Media-Manager*innen sehen dabei diese Anpassungsfähigkeit als Teil einer Schlüsselkompetenz, der Resilienz. Weitere Teile der Resilienz sind für sie die Offenheit gegenüber (disruptivem) Wandel sowie eine große Lernbereitschaft. Resilienz ist dabei eine Voraussetzung für die Anwendung ihrer Employability-Praktiken, da diese Praktiken darauf beruhen, sich ständig zu hinterfragen, andere um Rat zu bitten sowie Dinge, die noch nicht beherrscht werden, auszuprobieren. Dank ihrer Resilienz und der Praktiken entwickeln sie ihre fachlichen Kompetenzen weiter und widmen sich dabei am stärksten der Plattform-, der Format- und der Community-Kompetenz.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich für den Erhalt der Employability von Arbeitnehmer*innen im Digitalen folgende Thesen ableiten. Zum einen braucht es für die Kompetenzentwicklung keine neuen Tools, Lernplattformen oder Systeme, mit denen Menschen in digitalen Zusammenhängen lernen und sich weiterbilden können. Es gibt im Internet bereits ausreichend Wissen und Menschen, die ihr Wissen teilen. Stattdessen ist erforderlich, dass die Menschen befähigt werden, dieses Wissen ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend zu nutzen. Dafür müssen sie digitale Zusammenhänge verstehen und in ihnen lernen zu handeln. Diese Kompetenzen können sie sich am besten durch autodidaktisches Lernen und durch Vernetzung aneignen. Im Sinne von Niemeiers *Corporate Learning* müssen Arbeitgeber*innen dafür das entsprechende Umfeld schaffen (vgl. Niemeier 2017: 74ff). Denn diese Arten des Lernens finden kontinuierlich und selbstorganisiert während der Arbeit statt. Arbeitnehmer*innen sollten in der Lage sein, Praktiken des informellen Lernens zu verstehen und ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend anzupassen und zu nutzen. Zum anderen benötigen sie Resilienz, um ihre Kompetenzentwicklung den sich kontinuierlich wandelnden Voraussetzungen frustrationsfrei anzupassen. Möglicherweise ist Resilienz die Schlüsselkompetenz für das Arbeiten im Digitalen. Das bedeutet, dass sie der Schlüssel zu allen weiteren Kompetenzen ist, die Arbeitnehmende sich während ihres gesamten Berufslebens aneignen müssen.

Diese Arbeit hat verdeutlicht: Die Digitalisierung sollte nicht allein als technische Entwicklung gesehen werden. Digitalisierung sollte ebenso als Kompetenzentwicklung verstanden werden. Genauso wie digitale Technologien nach und nach allen Menschen zugänglich werden, müssen auch die dafür benötigten Kompetenzen für alle erlernbar sein. Die Sorge abgehängt zu werden, ist in den Interviews mit den Social-Media-Manager*innen immer präsent. Dabei haben sie klar gemacht, dass die Digitalisierung nicht primär eine Herausforderung für die externe Employability ist, da nicht allen Arbeitnehmer*innen droht, dass sie oder ihr Beruf durch Technik ersetzt werden. Im digitalen Arbeiten geht es vielmehr um die interne Employability. Aufgrund der hohen Dynamik bedeutet *employable* zu sein vor allem, fähig zu bleiben, die sich ständig ändernden Herausforderungen bewältigen zu können und dafür stets die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln.

5.2 Kritische Reflexion

Die Interviews mit den Social-Media-Manager*innen decken eine Vielzahl von teilweise unerwarteten Themenbereichen auf. Nicht alle können in der Analyse Berücksichtigung finden, da sie nicht explizit zum Forschungsgegenstand gehören und den Umfang dieser Arbeit übersteigen. Eines dieser Themengebiete ist der Wissenstransfer, der explizit von Tina angesprochen wird und implizit bei allen sechs Befragten zur Sprache kommt. Hier könnte näher untersucht werden, wie sich das Wissenstransferverständnis durch die informellen Lernpraktiken der Social-Media-Manager*innen ändern könnte, da ihre Praktiken auf verschiedenen Arten des kollaborativen und digitalen Wissensaustauschs beruhen. Neben diesen nicht analysierten Themengebieten kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass es außer den genannten noch weitere relevante Praktiken gibt, die die Social-Media-Manager*innen jedoch nicht wahrnehmen und mit ihnen unbemerkt oder unwissentlich lernen. Außerdem könnte sich in anderen Methoden der Datenerhebung und -analyse ungenutztes Erkenntnispotenzial verbergen. In der Erhebung könnten Verfahren der Beobachtung in Kombination mit Verbalisierungstechniken eingesetzt werden, bei denen die Social-Media-Manager*innen im Arbeitsalltag begleitet werden und sie ihre Praktiken durch laute Beschreibungen ihres Handelns explizieren. Zudem könnten die erhobenen Daten durch Fallanalysen untersucht werden, um biografie- und karrierespezifische Vergleiche der Interviewten zu ermöglichen. Auf beide Methodenerweiterungen muss hier trotz ihres Potenzials aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet werden.

Kritisch zu hinterfragen ist während dieser Forschungsarbeit der berufliche Hintergrund der Forscherin, die selbst seit sechs Jahren als Social-Media-Managerin tätig ist. Dieser Hintergrund sorgt zweifelsohne für ein Risiko der Voreingenommenheit und mangelnden Naivität. Dieses Risikos ist sich die Forscherin von Beginn an bewusst. Um einen negativen

Einfluss dadurch so gering wie möglich zu halten, reflektiert sie ihre Rolle fortlaufend und sorgt während des gesamten Forschungsprozesses regelmäßig dafür, sich von ihrer Rolle als Social-Media-Managerin zu distanzieren. Dass sie ihr Vorwissen in keiner schädlichen Weise lenkt, zeigt sich auch dadurch, dass sie mehrfach durch die Ausprägung der Daten überrascht wird und diese nicht vorhergesehen hat. Darüber hinaus stellt sie fest, dass ihr Vorwissen an vielen Stellen nützlich ist. Es hilft ihr unter anderem bei der Orientierung im Forschungsthema und -feld, bei der Einschätzung der Merkmale und Kriterien im Stichprobenplan, bei der Akquise der Interviewten, der Interviewführung und vor allem beim Verstehen berufsspezifischer Termini.

5.3 Ausblick

Nach dieser teilexplorativen Forschung könnten nun die gewonnenen Erkenntnisse auf Repräsentativität hin überprüft werden. Zuerst könnte in einer quantitativen Studie untersucht werden, ob die entdeckten Praktiken und Kompetenzen für den Beruf der Social-Media-Manager*in allgemeingültig sind.

Von den Social-Media-Manager*innen werden zudem Themen angesprochen, die weitere Forschungsgebiete eröffnen könnten. Plum, Casper und Hannes streifen zum Beispiel die Art und das Ausmaß der Unterstützung, mit der ihre Arbeitgeber*innen sie bei Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen unterstützen oder auch nicht unterstützen. In Bezug auf die *Trial-and-Error*-Praktik könnte genauer betrachtet werden, ob die verschiedenen Arbeitgeber*innen spezifische Fehlerkulturen aufweisen. Wird bewusst mit diesem auf Scheitern aufbauenden Praktik umgegangen? Wird das Fehlermachen gar gefördert? Oder wird es lediglich toleriert? Ist die *Trial-and-Error*-Praktik in bestimmten Branchen weniger beliebt als in anderen (zum Beispiel in Behörden und speziell in Sicherheitsbehörden, wie Polizei und Bundeswehr)? Falls ja, wie gehen die Social-Manager*innen in diesen Branchen damit um? Ein weiteres mögliches Forschungsfeld verbirgt sich in der autodidaktischen Ausbildung der Social-Media-Manager*innen. Es ist ungeklärt, ob es weitere Berufe gibt, in denen informelles Lernen auf ähnliche Weise als Hauptsäule der Ausbildung dient. Dieser Frage könnte vor allem in Bezug auf weitere digitale Berufe nachgegangen werden. Können bei dieser Art der Berufe die klassischen Wege des deutschen Ausbildungssystems noch funktionieren? Bei der Praktik der Vernetzung könnte genauer erforscht werden, wie Netzwerke genau aufgebaut und gepflegt werden. Insgesamt bringt diese Arbeit viele interdisziplinäre Erkenntnisse hervor, bei denen ein tieferer Blick in andere Disziplinen der Wirtschaftswissenschaft, der Psychologie und der Pädagogik helfen könnte.

Bereits als Fortsetzung geplant ist der Transfer der vorliegenden Forschungsarbeit in die Praxis. Im Dezernat Hochschulkommunikation der Ruhr-Universität Bochum wird ein

digitales Kompetenzentwicklungskonzept entworfen, um den Mitarbeiter*innen der Redaktion Social-Media-Kompetenzen zu vermitteln und sie zu befähigen, sich in ihrem digitalen Arbeitsumfeld mittel- und langfristig *employable* zu halten. Ein weiteres daran angelehntes Konzept soll zudem dem Bundesverband für Hochschulkommunikation als Ratgeber angeboten werden.

Literaturverzeichnis

Akremit, Leila (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In Baur, Nina/Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 265-282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Arnold, Rolf (2017). Ermöglichungsdidaktik – Kriterien einer intransitiven Kompetenzförderung. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 93-114). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 41-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Becker, Johannes (2013). Employability von IT-Freelancern. Eine empirische Analyse auf Basis des Resource-based View. Zugl.: Düsseldorf, Heinrich-Heine-Universität, Dissertation, 2013. Lohmar: Eul.

Becker, Johannes/Süß, Stefan/Sieweke, Jost (2014). Individuelle Kompetenzen als zentrale Einflussfaktoren der Employability von Freelancern: Eine empirische Analyse. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 66 (S68), S. 62-87.

Berger, Thor/Frey, Carl Benedikt (2016). Structural Transformation in the OECD: Digitalisation, Deindustrialisation and the Future of Work (OECD Social, Employment and Migration Working Papers Nr. 193). OECD. Zugriff am 24. April 2019 unter www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlr068802f7-en.pdf?expires=1556108147&id=id&acname=guest&checksum=05806258E7E99FB32593D4DC3B642E75.

Bersin, Josh (2013). Predictions for 2014. Building A Strong Talent Pipeline for The Global Economic Recovery – Time for Innovative and Integrated Talent and HR Strategies. Zugriff am 20. Mai 2019 unter employeeengagement.com/wp-content/uploads/2014/01/Predictions2014_JB_Final.pdf.

Blancke, Susanne/Roth, Christian/Schmid, Josef (2000). Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie (Arbeitsbericht/Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, Band 157). Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Bloomfire (2016). What Is Working Out Loud? Zugriff am 16. Mai 2019 unter bloomfire.com/social-learning/working-out-loud-what-it-is-and-how-to-start/.

Bode, Eckhardt/Gold, Robert (2018). Adult training in the digital age. Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-36>.

Bonin, Holger/Gregory, Terry/Zierahn, Ulrich (2015). Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland (ZEW Expertises, Band 57): ZEW - Leibniz Centre for European Economic Research.

Borgers, Michael (2018). Von Andy Warhol bis Mark Zuckerberg. Zugriff am 13. Juni 2019 unter www.deutschlandfunk.de/republica-und-media-convention-von-andy-warhol-bis-mark.2907.de.html?dram:article_id=416997.

boyd, danah (2014). It's complicated. The social lives of networked teens (1. Auflage). New Haven: Yale University press.

Braun, Carolin/Gralke, Verena Maria/Nieding, Gerhild (2018). Medien und gesellschaftlicher Wandel. Eine empirische Studie zu der Frage, ob Medienkompetenz im Jugend- und frühen Erwachsenenalter einen Resilienzfaktor darstellt. In Maria Karidi/Martin Schneider/Rebecca Gutwald (Hrsg.), Resilienz (S. 177-202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2015). Grünbuch – Arbeit weiter denken. Arbeiten 4.0. Zugriff am 10. Mai 2019 unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/gruenbuch-arbeiten-vier-null.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

BITKOM (2015). Social Media. Leitfaden. 3. Auflage. Zugriff am 14. Juli 2018 unter www.bitkom.org/Bitkom/Publikationen/Leitfaden-Social-Media.html.

Business Dictionary (2019). getting things done (GTD). Zugriff am 16. Mai 2019 unter www.businessdictionary.com/definition/getting-things-done-GTD.html.

BVCM (2014). Stellenprofil Social Media Manager (Bundesverband Community Management e.V. für digitale Kommunikation und Social Media, Hrsg.). Zugriff am 14. Juli 2018 unter www.bvcm.org/2015/06/social-media-manager-stellenprofil-fuer-

BVCM (2016). Stellenprofil Community Manager (Bundesverband Community Management e.V. für digitale Kommunikation und Social Media, Hrsg.). Zugriff am 24. Mai 2019 unter www.bvcm.org/2016/03/Community-manager-stellenprofil-fuer-arbeitnehmer-und-arbeitgeber/.

Carstensen, Tanja (2016). Social Media in der Arbeitswelt. Herausforderungen für Beschäftigte und Mitbestimmung (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Band 184). Bielefeld: Transcript.

Daniels, David (2019). What Does a Social Media Manager Do? Zugriff am 24. Mai 2019 unter www.monster.com/career-advice/article/social-media-jobs.

Dehnbostel, Peter (2010). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 9). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2017). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (7. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Eichhorst, Werner/Kendzia, Michael J./Schneider, Hilmar/Buhlmann, Florian (2013). Neue Anforderungen durch den Wandel der Arbeitswelt. Kurzexpertise für die Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ des Deutschen Bundestages (IZA Research Report No. 51). Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Zugriff am 23. Mai 2019 unter legacy.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_51.pdf.

Elmer, Vickey (2013). RIP, social media managers - tweeting is everyone's job now. Zugriff am 30. Mai 2019 unter qz.com/120997/social-media-jobs-are-no-longer-booming-but-the-skills-are-just-as-important/.

Erpenbeck, John (1996). Kompetenz und kein Ende? QUEM-Bulletin. (1), 9-13.

Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2017a). Glossar. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (609-650). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2017b). Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Bildungswelt. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 1-39). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Forrier, Anneleen/Sels, Luc (2003). The concept Employability: a complex mosaic. International Journal of Human Resources Development and Management, 3(2), 102.

Frey, Carl Benedikt/Osborne, Michael A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, S. 254-280.

Gäckle, Annelene (2017): Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. Zugriff am 19. August 2019 unter http://gedim.uni-koeln.de/sites/genderqm/user_upload/Leitfaden_geschlechtersensible_Sprache_5.Auflage_2017.pdf.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Hageleit, Thomas (2006). Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hart, Jane (2013). Social learning: the changing face of workplace learning. International Conference on E-Learning in the Workplace, New York City. Zugriff am 17. Mai 2019 unter www.c4lpt.co.uk/blog/2013/06/17/social-learning-the-changing-face-of-workplace-learning/.

Hart, Jane (2018). Top 200 Tools for Learning 2018. Zugriff am 17. Mai 2018 unter www.toptools4learning.com/home/.

Hartley, Jean (1994). Case studies in organizational research. In Cassell, Catherine/Symon, Gillian (Hrsg.), *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical Guide* (S. 208-229). London: Sage.

Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009). Kompetenztraining. 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hoadley, Christopher (2012). What is a Community of Practice and How Can We Support It? In *Theoretical foundations of learning environments* (S. 287-300).

Hopf, Christel (2015). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Band 55628, 11. Auflage, S. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Initiative D21 (2019): D21-Digital-Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Zugriff am 20.8.2019 unter <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2018-2019/>.

Jenewein, Thomas (2017). Zukunft des Arbeitens und Lernens. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 415-428). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robison, Alice J./Weigel, Margaret (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. London: MIT Press.

Kaufmann, Katrin (2012). Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Rehm, Martin (2017). Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel (S. 141-170). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C. (2015). Zur Transkription von Gesprächen. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Band 55628, 11. Auflage, S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Kraus, Katrin (2007a). Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In Dehnbostel, Peter/Gillen, Julia/Elsholz, Uwe (Hrsg.), Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung (S. 235-261). Berlin: Edition Sigma.

Kraus, Katrin (2007b). Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. Panorama. Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt, 6/2007, (S. 4-5). Zugriff am 1. Mai 2019 unter www.panorama.ch/pdf/2007/pan076d04.pdf.

Kraus, Katrin (2007c). Vom Beruf zur Employability? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (Lehrbuch, 3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kumar, Praveen & Raja, Vasimalai (2019). Mobile Learning. In Digital Education (S. 97-105). New Delhi: APH Publishing Corporation. Zugriff am 12. Juni 2019 unter https://www.researchgate.net/publication/332269385_Mobile_Learning.

Lermen, Markus (2017). Digitalisierung und Hochschullehre. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 337-353). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Linne, Kevin (2015): Was ist ein Wiki? Einfach und verständlich erklärt. Zugriff am 16. August 2019 unter https://praxistipps.chip.de/was-ist-ein-wiki-einfach-und-verstaendlich-erklart_41527.

Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 298, 1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Merkens, Hans (2015). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Band 55628, 11. Auflage, S. 286-298). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Mighty Recruiter (2019). Job aids. Zugriff am 23. Mai 2019 unter www.mightyrecruiter.com/recruiter-guide/hiring-glossary-a-to-z/job-aids/.

Molzberger, Gabriele/Overwien, Bernd (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In Overwien, Bernd/Hungerland, Beatrice (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? (S. 69-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niemeier, Joachim (2017). Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft. In Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.), Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 67-80). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

OECD (2015). OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability: OECD Publishing.

Online Akademie (2019). Wie werde ich Social Media Manager? – Eine Übersicht. Zugriff am 30. Mai 2019 unter www.social-media-manager.com/social-media-manager-werden.

Parietti, Melissa (2019). Blue Collar vs. White Collar: What's the Difference? Zugriff am 16. Mai 2019 unter www.investopedia.com/articles/wealth-management/120215/blue-collar-vs-white-collar-different-social-classes.asp.

Polanyi, Michael (1967). The tacit dimension (Terry lectures, 1962). Garden City, New York: Doubleday.

Reinfuss, Saskia-Nicole (2014). Betriebliches Lernen und Karriere im Unternehmen. Eine qualitative Studie am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen). Bertelsmann W. Verlag.

Reuther, Ursula/Weiß, Reinhold (2003). Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. ABWF e. V./Projekt QUEM – Publikationen. Zugriff am 16. Mai 2019 unter www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-79.pdf.

Robes, Jochen (2011). Learning Nuggets – Wunsch und Wirklichkeit. Aktuelle Trends im Microlearning. Personalführung. (2), 50-53. Zugriff am 16. Mai 2019 unter www.weiterbildungsblog.de/wp-content/uploads/2011/01/learning-nuggets.pdf.

Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2017). Diskurse zur Krise von Beruf und Beruflichkeit. In Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel (S. 187-213). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rouse, Margaret (2015): Definition Hub. Zugriff am 16. August 2019 unter <https://www.computerweekly.com/de/definition/Hub>.

Rump, Jutta/Eilers, Silke (2017a). Das Konzept des Employability Management. In Rump, Jutta/Eilers, Silke (Hrsg.), Auf dem Weg zur Arbeit 4.0 (IBE-Reihe, Band 24, S. 87-126). Berlin, Heidelberg: Springer.

Rump, Jutta/Eilers, Silke (2017b). Employability und Employability Management. In Hildebrandt, Alexandra/Landhäußer, Werner (Hrsg.), CSR und Digitalisierung (Management-Reihe Corporate Social Responsibility, Band 3, S. 603-616). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schmidt, Christiane (2015). Analyse von Leitfadeninterviews. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Band 55628, 11. Auflage, S. 447-456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Sevsay-Tegethoff, Neşe (2004a). Neue Perspektiven beim Lernen im Prozess der Arbeit. In Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Neşe (Hrsg.), Die Bewältigung des Unplanbaren (S. 287-348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sevsay-Tegethoff, Neşe (2004b). Ein anderer Blick auf Kompetenzen. In Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Neşe (Hrsg.), Die Bewältigung des Unplanbaren (S. 267-286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solis, Brian (2017). Conversation Prism 5.0. Zugriff am 20. Juni 2019 unter conversationprism.com/.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Techopedia (2019). *Machine Learning*. Zugriff am 16. Mai 2019 unter www.techopedia.com/definition/8181/machine-learning.

Van der Heijde, Claudia M./van der Heijden, Beatrice I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of Employability. *Human Resource Management*, 45(3), S. 449-476.

Van der Heijde, Claudia M./van der Heijden, Beatrice I.J.M. (2005). The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of Employability and the impact of aging. *International Congress Series*, S. 142-147.

Voss, Guenter/Pongratz, Hans (1998). Der Arbeitskraftunternehmer: Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), S. 131-158.

Weiß, Matthias/Hartmann, Silja/Högl, Martin (2018). Resilienz als Trendkonzept. Über die Diffusion von Resilienz in Gesellschaft und Wissenschaft. In Karidi, Maria/Schneider, Martin/Gutwald, Rebecca (Hrsg.), *Resilienz*. (S. 13-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. Zugriff am 18. Juli 2019 unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519.