

# **Arbeitsplatzorientierte Kompetenzentwicklung**

## **Eine Fallstudie am Institut für systemische Beratung, Wiesloch**

### **Diplomarbeit**

im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Humanwissenschaften an  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Februar 2009

Verfasserin: Johanna Kramer

Betreuer: Prof. Dr. Walter Bender

Zweitkorrektor: Sebastian Lerch M.A.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstellung und Zielsetzung .....	1
1.2	Aufbau der Arbeit.....	2
<b>2</b>	<b>Professionelle Handlungskompetenz und Kompetenzentwicklung.....</b>	<b>4</b>
2.1	Darstellung der professionellen Handlungskompetenz .....	4
2.2	Der Kompetenzbegriff .....	7
2.3	Vier Kompetenzfacetten.....	9
2.3.1	<i>Fachkompetenz</i> .....	10
2.3.2	<i>Methodenkompetenz</i> .....	10
2.3.3	<i>Sozialkompetenz</i> .....	11
2.3.4	<i>Selbst- oder personale Kompetenz</i> .....	11
2.4	Kompetenzentwicklung .....	12
2.5	Zwischenbilanz .....	15
<b>3</b>	<b>Arbeitsplatznahes und arbeitsplatzorientiertes Lernen .....</b>	<b>17</b>
3.1	Beschreibung der Entwicklungen und der aktuellen Forschungslage .....	17
3.2	Formelles und informelles Lernen.....	20
3.3	Drei Typen arbeitsbezogenen Lernens .....	23
3.4	Arbeitsbegleitendes Lernen und lernförderliche Arbeits- formen.....	26
3.4.1	<i>Lernstatt</i> .....	26
3.4.2	<i>Lerninsel</i> .....	27
3.4.3	<i>Qualitätszirkel</i> .....	28
3.5	Lernen am Arbeitsplatz im Bereich der Ausbildung .....	31
3.5.1	<i>Vorzüge und Erwartungen</i> .....	31
3.5.2	<i>Restriktionen und Nachteile</i> .....	32
3.6	Beteiligungsstruktur an Weiterbildung für einzelne Bereiche .....	34
3.7	Zwischenbilanz .....	37
<b>4</b>	<b>Weiterbildung im Bereich Humanressourcen am ISB-Wiesloch ..</b>	<b>40</b>
4.1	Weiterbildungs- und Lernkonzept .....	40
4.2	Lern- und Arbeitskultur am ISB-Wiesloch .....	42
4.2.1	<i>Kultur multiplizieren</i> .....	44
4.2.2	<i>Besinnlichkeit fördern</i> .....	44

---

4.2.3	<i>Fragmentarisches Lernen</i> .....	45
4.2.4	<i>Netzwerke bilden</i> .....	45
4.2.5	<i>Kollegiale Beratung</i> .....	46
4.3	Die veränderte Rolle der Lehrenden .....	47
4.4	Die didaktische Vorgehensweise am ISB-Wiesloch.....	50
4.4.1	<i>Impulsreferate</i> .....	51
4.4.2	<i>Modellhafte Plenum-Supervisionen</i> .....	52
4.4.3	<i>Kollegiale Beratung als Lernform</i> .....	52
4.4.4	<i>Übung in professioneller Intuition</i> .....	53
4.4.5	<i>Individuelle Spiegelung persönlicher Stile und Entwicklungen</i> .....	53
4.4.6	<i>Fachliches Feedback</i> .....	54
4.5	Möglicher Transfer der Theorie in die Praxis .....	54
4.6	Zwischenbilanz .....	58
<b>5</b>	<b>Arbeitsplatzorientiertes Lernkonzept am ISB-Wiesloch</b> .....	<b>60</b>
5.1	Allgemeine Entwicklungen bei der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen.....	60
5.2	Konkrete arbeitsplatzorientierte didaktische Methoden am ISB-Wiesloch .....	64
5.2.1	<i>Kollegiale Beratung als arbeitsplatzorientierte didaktische Methode</i> .....	65
5.2.2	<i>Designbeispiele der kollegialen Beratung</i> .....	68
5.2.3	<i>Spiegelungsübung als arbeitsplatzorientierte didaktische Methode</i> .....	73
5.2.4	<i>Designbeispiele der Spiegelungsübung</i> .....	75
5.3	Kompetenzentwicklung am ISB-Wiesloch.....	81
5.4	Zwischenbilanz .....	84
<b>6</b>	<b>Schlussbetrachtung und Ausblick</b> .....	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>90</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts überzieht ein Netz von Weiterbildungseinrichtungen die Bildungslandschaft und konstituiert die sogenannte „Vierte Säule des Bildungswesens“ (Kirchhöfer 2002, S. 79). Die staatlich-öffentlichen Bildungseinrichtungen, die organisationalen Einrichtungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften sowie die privaten Bildungsträger machen einen finanziell und personell bedeutsamen Bestandteil der deutschen Lernkultur aus. (vgl. ebd.). Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessengeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. In diesem Kontext sind Individuen immer stärker gefordert, ihre Biographie auf ein lebenslanges Lernen auszurichten. Gemeinsam mit der wachsenden Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung rücken insbesondere individuelle Kompetenzen und deren Entwicklung sowie unterschiedliche Orte des Kompetenzerwerbs zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Bretschneider 2006, S. 4). Die Lernumfelder sollen geöffnet werden, um den Zugang zur (Weiter-)Bildung zu ermöglichen und die Kombination von Lernen und Arbeiten auf individueller Ebene zu verwirklichen (vgl. Mouillour et al. 2004, S. 385). Dabei können Lern- und Arbeitskultur sowie Lern- und Arbeitsstrukturen als Wettbewerbsfaktoren und Standortbedingungen betrachtet werden, da effizientes Lernen auch über Innovation und Transformation entscheidet. Mit der Einführung neuer tätigkeits- und kompetenzorientierter Lernformen wird auch die individuelle Selbstorganisationsfähigkeit bedeutsamer. Für die berufliche Weiterbildung werden Konzepte benötigt, die Wissensmanagement mit sowohl formal organisierten Bildungsangeboten als auch informellen Formen des selbstbestimmten Wissenstransfers und Erfahrungsaustausches verknüpfen (vgl. Mouillour et al. 2004, S. 372).

Wie lassen sich demzufolge solche Konzepte, die u.a. die arbeitsplatzorientierte Kompetenzentwicklung der Teilnehmer zum Ziel haben, innerhalb eines Weiterbildungsinstituts verwirklichen und gestalten? Welche Aspekte der Lern- und Ar-

beitskultur müssen gegeben sein, damit die Teilnehmer auch mit der Distanz zum Arbeitsplatz Kompetenzen erwerben? Inwiefern ein solches Konzept aufgebaut ist, wird in der vorliegenden Arbeit anhand des praktischen Beispiels eines Weiterbildungsinstituts, dem Institut für systemische Beratung in Wiesloch, untersucht.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von einer Klärung der professionellen beruflichen Handlungskompetenz, die anhand verschiedener Arbeitsbereiche untersucht wird, wird im zweiten Kapitel der Blick auf den Kompetenzbegriff und die Kompetenzentwicklung gerichtet. Die Operationalisierung dient der Veranschaulichung des Begriffs und der bestehenden Kompetenzdebatte. Individuen werden als Träger von Wissen und Fähigkeiten betrachtet, welche sie in den Arbeitsprozess einbringen. Vor diesem Hintergrund gewinnen besonders die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung an Bedeutung. Durch die Darstellung der vier Kompetenzfacetten können die einzelnen Kompetenzen voneinander abgegrenzt und besser auf tatsächliche berufliche Situationen angewendet werden. Den Schluss bildet eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Kompetenzentwicklung, bei der sie als ein lebensbegleitender Prozess in der Lebens- aber auch in der Arbeitswelt gekennzeichnet ist.

Unter dem Aspekt des arbeitsplatznahen oder arbeitsplatzorientierten Lernens wird das dritte Kapitel daraufhin untersucht, welche verschiedenen Lernformen überhaupt auftreten können und inwieweit in der Weiterbildung von formellen und informellen Lernprozessen gesprochen wird. Anhand der Unterscheidung von Lernformen nach Dehnbostel wird das Verhältnis von Lernort und Arbeitsort zum Ausdruck gebracht. Besonderes Augenmerk wird im weiteren Verlauf auf arbeitsbegleitendes Lernen und lernförderliche Arbeitsformen gerichtet. Es werden drei verschiedene Methoden vorgestellt: Lernstatt, Lerninsel und Qualitätszirkel. Dabei lassen sich potentielle Verknüpfungen von Arbeiten und Lernen erkennen, in welcher Form mit der Thematik im Bereich der Ausbildung umgegangen wird. Der in der Literatur am häufigsten genannte Bezug zu arbeitsplatznahe Lernen stellt den Bereich der Ausbildung dar. Anhand des Lernens am Arbeitsplatz werden somit die jeweiligen Vorzüge und Restriktionen herausgearbeitet und erläutert. Wie generell die Beteiligungsstruktur an Weiterbildungsmaßnahmen für verschiedene Bereiche und Positionen ausfällt und welche Schlüsse sich daraus ziehen

lassen, bildet den Abschluss des dritten Kapitels. Da in dieser Arbeit der Fokus mehr auf dem Bereich der Weiterbildung als auf dem der Ausbildung liegt, stellt sich demnach hier die Frage, wie sich auch im Weiterbildungssektor ein arbeitsplatznahes oder arbeitsintegriertes Lernen realisieren lässt.

Damit erfolgt im vierten Kapitel die Vorstellung des praktischen Beispiels einer Weiterbildungsinstitution. Das Institut für systemische Beratung in Wiesloch dient einer deskriptiven Fallstudie. Anhand ihr werden verschiedene lernförderliche und lernkulturelle Aspekte für eine arbeitsplatzorientierte Kompetenzentwicklung aufgezeigt. Ausgehend von einer Vorstellung der Tätigkeitsbereiche und Dienstleistungen des Instituts werden im Anschluss daran die Arbeitsformen, die didaktische Vorgehensweise und die Methoden erläutert. Es sollen dabei insbesondere die Kultur des gemeinsamen Lernens und die kollegialen Supervisions- und Beratungsformen betrachtet werden. Das Ziel ist es, zu untersuchen, inwiefern spezifische Prozesse auf verschiedenster Ebene in Gang kommen und dadurch ein Beitrag für die empfundene Lernkultur entsteht. Es wird grundsätzlich der Frage nachgegangen, wie die Teilnehmer die Themen ihres Arbeitsplatzes in das Seminar integrieren können. Es wird erklärt, wie es in der Weiterbildung möglich ist, trotz der Distanz zum Arbeitsplatz, arbeitsplatzorientiert zu handeln und Kompetenzen dafür weiter zu entwickeln. Die Ausführungen zum möglichen Transfer der Theorie in die Praxis bilden den Schluss.

Im fünften Kapitel werden zuerst allgemeine Entwicklungen und aktuelle Ergebnisse der Forschungslage über die Verbindung von Arbeiten und Lernen aufgezeigt, um daran anknüpfend ein besonderes Augenmerk auf die arbeitsplatzorientierten didaktischen Methoden am Institut zu richten. Anhand zweier praktischer Beispiele, der kollegialen Beratungsübung und der Spiegelungsübung, wird ausführlich auf die Methodik, die genaue Vorgehensweise und den Nutzen dieser Übungen eingegangen. Der Abschluss dieser Arbeit macht deutlich, dass zum einen diese Übungen arbeitsplatzorientierte Themen beinhalten können und zum anderen wie die Teilnehmer zur angestrebten Kompetenzentwicklung gelangen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im gesamten Text jeweils nur die – grammatikalisch gesehen – männliche Schreibweise verwendet. Wenn beispielsweise von „Teilnehmern“ die Rede ist, sind damit selbstverständlich immer Frauen und Männer angesprochen.

## 2 Professionelle Handlungskompetenz und Kompetenzentwicklung

### 2.1 Darstellung der professionellen Handlungskompetenz

Ausgangspunkt ist die Lernfähigkeit eines jeden Individuums, das befähigt werden muss, lebenslang für das Leben zu lernen, d.h. Wissen zu erwerben, zu handeln und zusammenzuleben. Professionelles Handeln beschränkt sich grundsätzlich nicht nur auf bestimmte Berufe, „sondern ebenso auf unterschiedlichste berufliche Tätigkeiten unter verschiedensten Voraussetzungen und Ausführungsbedingungen“ (Schwendenwein 1990, S. 359). Somit ist es „als eine auf berufliche Tätigkeiten übergreifende Zielvorstellung zu verstehen, die stets um ein hohes Qualitätsniveau beruflichen Standards bemüht ist“ (ebd.).

Für Nieke „stellt sich die professionelle Handlungskompetenz als Sonderform der alltäglichen Handlungskompetenz dar“ (1981, S. 21). Sie äußert sich in einer ausgeprägteren, erweiterten und differenzierteren Form und kann in dreifacher Weise kategorisiert werden:

- Wahrnehmungskompetenz als „die weiter zu entwickelnde Sensibilität für die Handlungssituation als soziale Interaktion, in der verschiedene Menschen in einer Gruppe miteinander handeln“ (ebd. S. 21)
- Interaktions- und Kommunikationskompetenz als „die Verfügung über Rollenhandeln (...) sowie die Verfügung über die jeweils angemessene Situationsdefinition, die Verfügung über ein Repertoire von Interaktionsmustern zur Herstellung von klaren Beziehungen in einem Handlungsfeld“ (ebd. S. 17)
- Reflexionskompetenz als „die Fähigkeit zu komplexem und kritischem Denken und die Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (S. 23)

Die Studienreformkommission II für das außerschulische Erziehungs- und Sozialwesen des Landes NRW entwarf 1981 ein Konzept über professionelle Handlungskompetenz, bei dem drei professionelle Handlungskompetenzen angestrebt werden sollten (vgl. Nieke 1981, S. 18). Die dafür abgestimmten praxisbezogenen Handlungskompetenzen werden in Anlehnung an Rottmann im Folgenden aufgelistet (vgl. 1997, S. 68):

- Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren

- Kooperieren, Interagieren
- Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren und Kritisieren

Die drei Kompetenzbereiche, die Rottmann als „reflektierte Erweiterung allgemeiner Kompetenzen für soziales Handeln im Sinne einer professionellen Erweiterung“ (1997, S. 68) versteht, sollen auf eine der folgenden Handlungsmodalitäten abgebildet werden:

- Erziehen, Beraten, Helfen (pädagogische Beratung, Aktivierung, Erziehung)
- Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln (Lehr- und Unterrichtskompetenz)
- Planen, Organisieren, Verwalten (als Fähigkeit zur Partizipation an institutioneller Planung, Nutzung von Entscheidungsfreiräumen etc.) (vgl. Rottmann 1997, S. 68)

Diese Handlungsmodalitäten zeigen, wie vielfältig und unterschiedlich der Handlungsspielraum von pädagogisch Tätigen sein kann. Es fällt demnach schwer, sich auf eine Handlungskompetenz zu einigen oder eine besonders hervorzuheben. Eine „pädagogische Universalkompetenz“ (ebd. S. 256), wie sie Rottmann bezeichnet, scheint es nicht zu geben. Es kann aber dahin relativiert werden, „dass, wo sich im Handlungsfeld Professionalität zu artikulieren scheint, es dennoch eine nicht mit Kompetenz zu verwechselnde Grundlage pädagogischen Handelns gibt, die allen professionellen oder sich professionalisierenden Akteuren gemeinsam ist: Wir erkennen diese in der gemeinsamen Verfügbarkeit einer grundsätzlichen Wertbezüglichkeit im Sinne einer pädagogischen Überzeugung“ (ebd. S. 256).

Es lassen sich nach Gieseke et al. noch weitere Aspekte einer pädagogischen Handlungskompetenz aufzeigen, die als notwendige Kompetenzen dafür angesehen werden:

- Fähigkeiten zur Bedarfs- und Bedürfniserschließung
- Programmplanungskompetenz
- Fähigkeiten zur Projektarbeit
- Leistungsfähigkeit und Fähigkeit in der Mitarbeiterqualifizierung, was die Kursleiter und die Dozenten betrifft
- Kompetenzen in Evaluation und Controlling
- Kompetenzen im Lehren und in der Leitung von Lerngruppen (vgl. Gieseke et al. 1997, S. 30)



Es gewinnen dabei ganz andere Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung. Für Gieseke et al. gehören beispielsweise Kompetenzen in Evaluation und Controlling genauso in eine pädagogische Ausbildung hinein wie Wissen vermitteln und Organisieren. Sie verstehen unter pädagogisch Handelnden „Personen, die Projekte und Programme in der Weiterbildung planen können und in der Lage sind, auf Bedarfe und Bedürfnisse mit Angeboten und einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit zu reagieren, und die Wissen und Kompetenzen im Bereich Lehren und Lernen mit Erwachsenen aufweisen“ (Gieseke et al. 1997, S. 24).

Rottmann sieht pädagogische Handlungskompetenz auch gekennzeichnet von sowohl „didaktischem Relationsbewusstsein als Fähigkeit zum Erkennen von Situation- und Kontextabhängigkeit didaktischer Entscheidungen“ als auch von „pädagogischem Verstehen als Fähigkeiten zu Fremdverstehen, stellvertretender Deutung und deutungsmusteranknüpfender Begleitung alltäglicher Lebenspraxis im Sinne einer therapeutischen Dimension pädagogischen Handelns“ (Rottmann 1997, S. 62). Der professionell pädagogisch Tätige agiert dabei „zwischen professioneller Distanz und professioneller Empathie, die sich einerseits aus der objektiv-distanzierten Verhaltensklärung (seitens des Professionellen) als theoriebegründeter und bedingungskontrollierender Intervention im Sinne von Expertenschaftlichkeit abstrahierender Art und andererseits aus einer empathischen Dimension zur Vermeidung der Reduktion des Klienten auf bloßen Objektstatus darstellt“ (ebd., S. 62). Die hiermit eingeführte Komponente der professionellen Distanz und der Empathie stellt einen wichtigen Aspekt bei pädagogisch Tätigen und in ihrer täglichen Arbeit dar.

Bei der Beschreibung der pädagogischen Handlungskompetenz wird auch auf didaktische Fähigkeiten hingewiesen, über die ein pädagogisch Tätiger verfügen sollte. Anhand des „Grundspektrums an didaktischem Repertoire“ (Döring 1988, S. 94) wird der professionell-kompetente Handelnde erkennbar:

- Didaktisches Verhaltens- und Handlungsrepertoire
- Methoden- sowie Lehr- und Sozialformenrepertoire
- Lerntätigkeitsrepertoire
- Repertoire der Lernerfolgskontrollen
- Medienrepertoire (vgl. Döring 1988, S. 94)

Es zeigt sich an diesen didaktischen Fertigkeiten für pädagogisch Handelnde, wie vielschichtig und unterschiedlich die einzelnen Sichtweisen ausfallen können. Jank/Meyer fassen es in einem Satz wie folgt zusammen: „Pädagogisches Handeln ist zu komplex und unterliegt zu vielen, teilweise unbekanntem Einflussgrößen, als dass durch eine Theorie wirklich alle Einzelphänomene in eindeutiger Weise gesetzlich erklärbar wären“ (Jank/Meyer 1991, S. 21).

Mit der generellen Ausführung einer professionellen Handlungskompetenz ist das Ziel im nächsten Abschnitt, genauer auf den Kompetenzbegriff und die bestehende Kompetenzdebatte einzugehen. Es sind verschiedene pädagogische Handlungskompetenzen genannt worden, die jedoch anhand verschiedener Kompetenzbegriffe noch weiter verdeutlicht werden sollen.

## 2.2 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz erfreut sich in der Fachdiskussion um Bildung, Erziehung, schulische und berufliche Ausbildung seit etwa 1970 großer Beliebtheit und wurde in Fachartikeln und Projektbeschreibungen bereits inflationär gebraucht (vgl. Sonntag/Schaper 1992, S. 187ff). Ein Grund dafür könnte sein, dass Kompetenz häufig als universal passende Antwort auf verschiedenste Anforderungen an Menschen und Systeme gilt. In Anlehnung an Clement hat der Begriff Kompetenz ursprünglich eine zweifache Bedeutung. Er meint zum einen „zuständig, befugt (z.B. im Zusammenhang von Entscheidungskompetenz) und zum anderen sachverständig, handlungsfähig“ (2002, S. 29). Der Begriff versucht damit, „dem Sachverhalt der Befähigung für eine bestimmte Aufgabe in seiner hohen Komplexität gerecht zu werden. Dies impliziert zugleich, dass die eigentliche Realisierung von Kompetenz in messbaren Leistungen immer auch abhängig von den je aktuellen Bedingungen der Umsetzung ist, d.h. Kompetenz wird erst in Handlungszusammenhängen und sozialen Kontexten sichtbar“ (ebd.). Es gibt zahlreiche Ansätze, Kompetenz zu definieren, die sich zum Teil überschneiden, jeweils eigene Schwerpunkte setzen oder sich sogar widersprechen. Denn „zu divers sind die Definitionen einzelner Akteure, zu abstrakt die zur Definition verwandten Parameter, die nicht selten in einer Unzahl von Komposita (Fach-, Sozial-, Individual-, Methoden-, Lern-, Qualitäts-, Innovations-, Kernkompetenz etc.) münden, ohne dass eine klare Abgrenzung der zu Grunde gelegten Begrifflichkeiten erkennbar würde“

(Clement 2002, S. 30). Konsensfähig erscheint die Auffassung von Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“ (Erpenbeck 1997, S. 310) insofern, als dass die maßgebliche Rolle individueller Selbstorganisation hierbei unterstrichen wird.

Grundsätzlich versteht Weinberg unter Kompetenz „das Ensemble aller Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (1996, S. 213). Dabei wird deutlich, dass „Kompetenzen also durch selbstgesteuerte und weitgehend selbstorganisierte Aneignungsprozesse ausgebildet werden und sie einen Versuch darstellen, das Lernen unter den Bedingungen von Chaos und Selbstorganisation zu charakterisieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 25).

Dehnbostel/Meister hingegen verstehen unter Kompetenzen auch „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen“ (2002, S. 11). Der Kompetenzbegriff umfasst jedoch in ihrem Verständnis „Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf“ (ebd.).

In den bisher genannten Verständnissen von Kompetenz fällt auf, dass sie sprachlich anfangs nur ein Begriff für Zuständigkeit bzw. Beherrschung eines Aufgabefeldes darstellen. Für Hungerland/Overwien wird dabei aber ein Lernprozess vorausgesetzt. Für sie bezeichnet der Begriff „die Fähigkeit zu selbstständigem Handeln im jeweiligen Bezugsrahmen, im privaten, beruflichen oder auch politischem Feld. Kompetenz ist an Personen gebunden und schließt deren verarbeitete Vorerfahrung mit ein. Hierbei handelt es sich also um einen Begriff für komplexe, veränderbare Verhaltensmuster“ (2004, S. 10).

Anhand der verschiedenen Definitionsversuche wird deutlich, dass es sich hierbei nicht nur um eine Beschreibung von Kompetenzen handelt, sondern dass in diesem Bereich eine Kompetenzdebatte besteht.

Für Erpenbeck/Heyse sind demnach „Kompetenzbegriffe stärker ganzheitlichen Vorstellungen verpflichtet, weil sie kognitive und wertende, emotional-motivationale verankerte Aspekte des Handelns zusammenbinden“ (1996, S. 35). Hierbei gewinnen somit andere Aspekte an Bedeutung, die bislang nicht berücksichtigt wurden. In Anlehnung an Bunk besteht die Fähigkeit zu Handeln aus einem Konstrukt, das aus einer Reihe von weiteren Kompetenzfacetten zusammengesetzt ist. Er

zählt u.a. Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fachkompetenz und personale Kompetenz dazu (vgl. 1994, S. 9). Diese Ausdifferenzierung in jeweilige Kompetenzfacetten macht letztendlich die Komplexität und Reichweite dieses Begriffs deutlich.

Um somit dieser entgegenzuwirken, werden die einzelnen Kompetenzen näher betrachtet. Das Ziel ist dabei, die notwendigen Kompetenzen für ein professionelles Handeln genau einordnen zu können und die verschiedenen Teilkompetenzen voneinander zu unterscheiden.

### **2.3 Vier Kompetenzfacetten**

Kompetenzen lassen sich in den unterschiedlichsten Bereichen auffinden. Sie treten beispielsweise im Arbeitskontext, im gesellschaftlichen, aber auch politischen und außerschulischen Kontext auf. Dabei ist hervorzuheben, dass sie je nach Kontext einen anderen Stellenwert erhalten. Es werden entweder bestimmte Teilkompetenzen vorausgesetzt oder es wird darüber diskutiert, welche von besonderer Bedeutung sind.

Die folgenden beruflichen Handlungskompetenzen – wie z.B. in der Arbeitssituation effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren oder als Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich – werden von Kauffeld wie folgt zusammengefasst: „diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände des Menschen, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuartigen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen“ (2002, S. 131).

Das im Folgenden thematisierte Konzept der beruflichen Handlungskompetenz bezieht die Kompetenz zunächst grundsätzlich auf den beruflichen Handlungsrahmen. Der Begriff schafft außerdem eine Konkretisierung, indem vier Bereiche von Handlungsarten definiert werden. Die vier Kompetenzfacetten und damit die berufliche Handlungskompetenz können somit besser auf tatsächliche Situationen angewendet werden als das abstrakte theoretische Gebilde „Kompetenz“.

Die vier Kompetenzfacetten lassen sich pragmatisch in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterteilen. (vgl. Sonntag/Schaper 1992, Heyse/Erpenbeck 1997).

### 2.3.1 Fachkompetenz

Fachkompetenzen werden verstanden als „organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren“ (Kauffeld 2002, S. 137). Für Erpenbeck/Heyse beinhalten sie generell berufsübergreifende, -bezogene, -vertiefende und -ausweitende, aber auch betriebsbezogene und erfahrungsbezogene Fertigkeiten (vgl. 1996 S. 42).

Fachkompetenz besteht „aus einer Themenauswahl und thematischer Reduktion gemäß exemplarischer Gesichtspunkte, sowie fachlogischer Ausarbeitung und Praxis- und Handlungsbezügen“ (Döring 1988, S. 94). Hier werden der Rahmen und die Voraussetzungen erst deutlich gemacht, wenn von Fachkompetenz im Allgemeinen oder einem fachkompetenten professionellen Handeln gesprochen wird. Erpenbeck/Heyse zeigen, dass sich Fachkompetenz nicht nur auf den Beruf beziehen muss, sondern dass zu einem fachkompetenten Handeln genauso die eigene Erfahrung eine Rolle spielt.

### 2.3.2 Methodenkompetenz

Kauffeld beschreibt Methodenkompetenz als „die Fähigkeit, situationsübergreifend und flexibel kognitive Fähigkeiten zum Beispiel zur Problemstrukturierung oder Entscheidungsfindung einzusetzen“ (2002, S. 137). Für Erpenbeck/Heyse gehören jedoch noch weitere Aspekte zur Beschreibung von Methodenkompetenz dazu. „Selbstständiges Denken, Arbeiten, Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie umstellungsfähig sein und auf variable Arbeits- und Lösungsverfahren zurückgreifen“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 42).

Die didaktische Kompetenz erwähnt Döring, die für ihn die „Strukturierung von Lernprozessen und Lernverläufen, Anwendung und Umsetzung der didaktischen Repertoires und das Beherrschen von Techniken der Informationsvermittlung“ darstellt (1988, S. 94). Der einzelne Mensch muss in Anlehnung an Arnold nicht mehr in starken Maßen über Materialwissen verfügen, sondern „vielmehr in einem umfassenden Sinne Methodenkompetenz haben, d.h. er muss in der Lage sein, sich neues Wissen, Übersicht über unerwartete Situationen sowie Zugang zu neuen Problemlösungsmechanismen selbst zu erschließen“ (1996, S. 613).

### 2.3.3 Sozialkompetenz

„Fähigkeiten, kommunikativ und kooperativ selbst organisiert zum erfolgreichen Realisieren oder Entwickeln von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen zu handeln“ (Kauffeld 2002, S. 137) werden für Kauffeld dagegen der Facette Sozialkompetenz zugeordnet. Auf den einzelnen Mensch betrachtet, zählen Erpenbeck/Heyse „Leistungsbereitschaft, Wendigkeit, Anpassungsbereitschaft, Einsatzbereitschaft, Zwischenmenschlichkeit, Kooperationsbereitschaft, Fairness, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft und Teamgeist zu Sozialkompetenz. Im Gegensatz zur Methodenkompetenz steht hierbei statt Flexibilität Sozialität im Vordergrund“ (1996, S. 42). In der Weiterbildung beinhaltet soziale Kompetenz auch die Ausgestaltung des sozialen Klimas (Lern-Unterrichtsklima), verständnis- und verständigungsorientiertes Modellverhalten und motivierender Teilnehmerumgang und die entsprechende Körpersprache (vgl. Döring 1988, S. 94).

### 2.3.4 Selbst- oder personale Kompetenz

Selbst- oder personale Kompetenz gründen nach Bernien auf Koordinations-, Organisations-, Entscheidungs-, Verantwortungs- und Führungsfähigkeiten (vgl. 1997, S. 33). Aber auch die Verwirklichung von Ansprüchen und Zielen, die Entwicklung von Ressourcen, Ausdauer, Initiative, Lern- und Leistungsbereitschaft werden darunter gefasst (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996, S. 42). Die Selbst- oder personale Kompetenz ist in dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, da sich die Kompetenzentwicklung „auf subjektbezogene Kompetenzen bezieht, worunter Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen sind, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen“ (Dehnbostel 2005, S. 118). Kirchhöfer bezeichnet personale Kompetenz „die Disposition, sich selbst gegenüber reflektierend zu handeln und kritisch zu sein, verbunden mit der produktiven Einstellung, Werthaltung und Ideale zu entwickeln (reflexiv in Bezug auf die eigene Person)“ (2004, S. 65).

Diese vier Kompetenzfacetten sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Zur beruflichen Handlungskompetenz gehört auch die Disposition, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, d.h. die zuvor genannten Kompetenzen selbstorganisiert auszuwählen und zu integrieren (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 154).

Bemerkenswert ist dabei, dass die benannten kompetenten Handlungsarten ohnehin stark zusammenhängen: Geistiges Handeln (Fachkompetenz) setzt instrumentelles (Methodenkompetenz), kommunikatives und kooperatives (Sozialkompetenz) Handeln voraus und umgekehrt (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 154).

Die analytische Trennung der beruflichen Handlungskompetenz dient zum einen der theoretischen Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln, um ein inhaltliches Annähern an das komplexe Kompetenz-Konstrukt zu ermöglichen. Zum anderen ist die Aufspaltung aber auch in der Praxis sinnvoll, etwa bei der Planung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und -förderung.

## 2.4 Kompetenzentwicklung

Bei der Aufgabe, Kompetenzentwicklung zu beleuchten, fällt auf, dass viele Autoren allgemein voraussetzen, dass Kompetenzentwicklung dann stattfindet, wenn eine Person Kompetenzen erwirbt oder weiterentwickelt. Kompetenzen werden generell „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und auf Grund von Willen realisiert. Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit ist somit der Zielpunkt jeder Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck 2007, S. 490; vgl. auch Erpenbeck/Heyse 1996, S. 37). Kompetenzentwicklung wird nach Dehnbostel „aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und sie bezieht in ihrer Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein“ (Dehnbostel 2004, S. 57).

Definitorische Bestimmungen von Kompetenzentwicklung zeigen, dass diese nicht allein auf berufliche und betriebliche Lern- und Entwicklungsprozesse reduziert werden kann. „Einstellungen, Werte, Fähigkeiten und Wissensbestände entwickeln sich immer in Wechselbeziehung von Arbeitswelt und Lebenswelt“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 125). Für Dehnbostel erfolgt daher die „Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess auch in der Arbeits- und Lebenswelt durch individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lernarten und Lernformen“ (2004, S. 57).

Kompetenzentwicklung soll demnach eine umfassende berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz herausbilden sowie eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht (vgl. ebd.). Unter

diesem Entwicklungsaspekt ist von komplexen Wirkungszusammenhängen zwischen Lernformen, Methoden und Maßnahmen etc. auszugehen.

Daher verlangt Kompetenzentwicklung nach kombinierten Lernkontexten, die berufliche und private Sphären sowie das soziale Umfeld verbinden. Die Lernformen können durch ihre Vielfalt und ihre Vernetzung oft nicht einfach als Komponenten der Kompetenzentwicklung fungieren, sondern sie stellen häufig Rahmenbedingungen dar, die Kompetenzentwicklung ermöglichen (vgl. Bernien 1997, S. 38ff). Es lassen sich folgende vier Lernkontexte aufzeigen:

- Individuelles Lernen
- Lernen in Gruppen
- Lernen in Organisationen
- Lernen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd.)

Im Rahmen einer Kompetenzentwicklung ist neben dem individuellen Lernen vor allem auch das Lernen in Gruppen von Bedeutung. Man geht davon aus, dass „soziale Fähigkeiten, Werthaltungen und Verhaltensweisen nur in komplexen und gleichzeitig auch kommunikativen Lernstrukturen ausgeprägt werden können“ (Bernien 1997, S. 38).

Bender beantwortet dabei die Frage nach der Didaktik für Kompetenzentwicklung mit dem Hinweis auf die Bedeutung des informellen Lernens. „Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Kompetenz nicht bewirkt oder beigebracht werden kann, sondern dass sie Ergebnis vielfältiger Lern- und Sozialisationsprozesse, insbesondere auch informeller Art, z.B. des Lernen en passant (...) oder des Erfahrungslernens (...) ist“ (2003, S. 23).

Dohmen betont das tätigkeitsintegrierte und tätigkeitsnahe Lernen in Bezug auf Kompetenzentwicklung. „Zur Kompetenz gehören Dispositionen wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch Motive und Wertungen, Erfahrungen und Erinnerungen, dazu Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein usw. Das alles lässt sich nur in der Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und in darin integriertem Lernen aneignen oder ausbilden“ (2001, S. 42f.).

Kompetenzentwicklung gewinnt daher besonders im Bereich der Weiterbildung immer mehr an Bedeutung. Es ist die Herausforderung für die Weiterbildungseinrichtungen Kompetenzentwicklung zu einem „universellen Konzept auszuarbeiten, das berufliche Verwertbarkeit mit dem integrativen Anspruch umfassender Persön-



lichkeitsentwicklung vermittelt“ (Vogel/Wörner 2002, S. 87). In Anlehnung an Sorg-Barth sind „Kompetenzen nicht durch einzelne Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln, sondern vor allem durch selbstorganisierte, in den Lebenslauf eingepasste Lernprozesse“ (2000, S. 35). Sie weist weiter darauf hin, dass auch aufgrund ständig neuer beruflicher Anforderungen das Ziel bei einer Weiterbildungsmaßnahme nicht mehr nur die Vermittlung spezifischer Einzelfähigkeiten beinhaltet, sondern, dass vielmehr die Kompetenzentwicklung in den Vordergrund rückt, mit dem Ziel, die Fähigkeit zur Selbstanpassung an den Wandel im Sinne einer Persönlichkeitsbildung zu fördern (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 35).

Die Lernprozesse, die zur beruflichen Kompetenzentwicklung führen, werden demnach vor allem dort vermutet, wo Individuen im Prozess der Arbeit selbst Anstöße dazu wahrnehmen, sich auf informellem Wege neues Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen anzueignen. Lernprozesse Erwachsener, so Tietgens, „sind Vorgänge des täglichen Lebens im Rahmen dessen, was das gesellschaftliche Umfeld erlaubt und was das jeweils individuelle Bildungspotential ermöglicht“ (1988, S. 28).

## 2.5 Zwischenbilanz

Zu Beginn des Kapitels wurde die professionelle Handlungskompetenz aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. Es wurde dabei deutlich, wie vielseitig und unterschiedlich die jeweiligen Handlungskompetenzen sein können, und wie wichtig es für den Einzelnen ist, sich darin weiter zu entwickeln. Sie wurde als Sonderform der alltäglichen Handlungskompetenz beschrieben, anhand dieser mehrere spezifische Kompetenzen aufgeführt wurden. Letztendlich ist jedoch zusammengefasst worden, dass pädagogisches Handeln zu komplex ist, um sich dabei auf eine Theorie einigen zu können.

Anhand der Beschreibung des Kompetenzbegriffs hat sich gezeigt, was grundsätzlich unter Kompetenz zu verstehen ist und inwieweit sich der Kompetenzbegriff entwickelt hat. Berufliche Kompetenzen werden oft zusammengefasst als diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände des Menschen, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuartigen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen. Berufliche Handlungskompetenzen können somit zum einen als Fähigkeiten des Menschen interpretiert werden, in der Arbeitssituation effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren. Zum anderen ist es möglich sie als die Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich zu sehen (vgl. Kauffeld 2002, S. 131). Kompetenzen lassen sich in verschiedene Kompetenzfacetten, wie Sozial-, Methoden-, Fach- und Personalkompetenzen, unterteilen. Damit wurde der Fokus auf das Wissen, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten gelegt, über die eine Person zur Bewältigung von Situationen verfügt. Dabei bezieht sich Kompetenz auf die Handlungsmöglichkeiten der individuellen Akteure.

Grundsätzlich ist darauf hingewiesen worden, dass es generell bei Weiterbildungsmaßnahmen nicht mehr nur um die Vermittlung einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die man auf einem Zertifikat bestätigt bekommt. Es geht heute vielmehr um eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung, wie sie in den letzten Abschnitten dargestellt wurde. Die Kompetenzen, die für das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt unerlässlich sind, sollen gestärkt und entwickelt werden (vgl. Dehnpostel 2004, S. 51). Bei Arnold heißt es „weg von eng definierten Kenntnissen und Fertigkeiten und hin zu Fähigkeiten und Dispositionen, die selbstständig

und flexibel in berufliches Handeln umgesetzt werden können“ (Arnold 1997, S. 256).

Die Kompetenzentwicklung, die als Ziel der Handlungsfähigkeit angesehen wird, ist auf die Perspektivenverschränkung von Theorie und Praxis angewiesen. Definitive Bestimmungen haben gezeigt, dass Kompetenzentwicklung nicht allein auf berufliche und betriebliche Lern- und Entwicklungsprozesse reduziert werden kann. Einstellungen, Fähigkeiten, Werte und Wissensbestände entwickeln sich immer in Wechselbeziehung von Arbeitswelt und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist demnach zu einem universellen Konzept auszuarbeiten, das berufliche Verwertbarkeit mit dem integrativen Anspruch umfassender Persönlichkeitsentwicklung vermittelt (vgl. Vogel/Wörner 2002, S. 87). Berufliche Professionalität zeichnet sich demzufolge durch individuell gestaltete Professionsprofile aus, die im Verlauf eigenverantworteter selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse vor allem durch die Aneignung individuumspezifischer professioneller Kompetenzen entstehen (vgl. ebd.).

Es wird im folgenden Kapitel dargestellt, inwieweit diese professionellen Kompetenzen auch am Arbeitsplatz weiterentwickelt werden können und generell eine Kompetenzentwicklung möglich ist. Der Fokus wird auf arbeitsplatznahe oder -orientierte Lernformen gelegt, die sich die Verbindung von Arbeiten und Lernen zum Ziel machen.

## **3 Arbeitsplatznahe und arbeitsplatzorientiertes Lernen**

### **3.1 Beschreibung der Entwicklungen und der aktuellen Forschungslage**

In jüngster Zeit sind in der betrieblichen und außerbetrieblichen Bildung zahlreiche Lernformen und Konzepte entstanden, die in ihren Lernprozessen und -inhalten von Arbeit und Arbeitsabläufen geleitet sind bzw. auf diesen basieren. Es gibt viele unterschiedliche lernorganisatorische und didaktisch-methodische Ansätze, die jedoch Begriffe wie „Lernen am Arbeitsplatz“, „Lernen in der Arbeit“, „arbeitsintegriertes Lernen“, „arbeitsprozessorientiertes Lernen“, „arbeitsplatznahe Lernen“ und „dezentrales Lernen“ gemein haben (vgl. Dehnbostel 2005, S. 112).

Der zunehmende Wandel einer wissensbasierten Arbeitswelt und immer kürzere Innovationszyklen in den Unternehmen führen zu schnelleren qualitativen Veränderungen der Arbeitsanforderungen. Seit den 1990er Jahren wird von einer „Renaissance des Lernens in der Arbeit“ gesprochen (Dehnbostel 2004, S. 51). Nach Dehnbostel ist Lernen im Prozess der Arbeit für Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsvorteil geworden (vgl. ebd.). Für ihn erfordern Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung, Wissensgenerierung und andere aktuelle Managementkonzepte und -methoden bestimmte Lernprozesse, die unmittelbar im Prozess der Arbeit stattfinden. Genau dieses Lernen gewinnt immer mehr an Bedeutung im Vergleich zu den heute noch dominierenden Lehrgängen und Kursen in der betrieblichen Weiterbildung. Es werden am Arbeitsplatz neue Methoden oder Konzepte ausprobiert, die somit direkt in den Arbeitsprozess eingegliedert werden können. Dieser Perspektivenwechsel – von Weiterbildung in Seminaren hin zu innerbetrieblicher und in den Arbeitsprozess eingebauter Bildung – drückt sich auch in der Begriffsentwicklung von Qualifizierung aus (vgl. Dehnbostel 2004, S. 51). Wenn es vorher in einer Weiterbildungsmaßnahme darum ging, nur eine bestimmte Qualifizierung zu erlangen, die gleichzeitig auch zertifiziert wurde, wird heute vielmehr eine „ganzheitliche Kompetenzentwicklung“ (ebd.) angestrebt. Mit diesem Wandel verändern sich demnach auch die Anforderungen an das berufliche Lernen. Wie im vorherigen Kapitel bereits deutlich wurde, geht es nicht mehr vorrangig um analytisch bestimmte und in Seminaren zu vermittelnde Quali-

fikationen, sondern um „ganzheitliche Kompetenzen, für deren Erwerb das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt unerlässlich ist“ (Debener/Siehlmann 1992, S. 273). Mit punktuellen Weiterbildungsveranstaltungen, die nur selten die komplexe Realität moderner Arbeitsplätze nachbilden können, ist der Qualifizierungsbedarf oft kaum noch zu decken (vgl. ebd.).

Im Zuge dieser Entwicklung ist eine große Methoden-, Medien- und Lernortdiskussion entstanden. Dabei gewinnt der Erwerb sowohl von Schlüsselqualifikationen als auch von Sozial- und Handlungskompetenzen innerhalb dieser neu praktizierten Lernformen immer mehr an Bedeutung. Für Debener/Siehlmann scheint nicht mehr das Lernen von Spezialwissen, sondern die Befähigung der Mitarbeiter, sich Spezialwissen selbstorganisiert anzueignen, „die Antwort auf den raschen arbeitsorganisatorischen Wandel und die qualitativen Veränderungen beruflicher Anforderungen zu sein“ (ebd.). Auch angesichts der Veränderungen von Arbeitsorganisation und Betriebspolitik, die sich mit dem Begriff der Prozessorientierung charakterisieren lassen (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 34), erscheint es plausibel, auch Lernprozesse stärker prozessbezogen zu gestalten, d.h. sie enger mit Arbeitsprozessen zu verknüpfen. Schlagwörter wie Prozessorientierung, Subjektbezug, Selbststeuerung, Nachfrageorientierung und die Aufwertung des Erfahrungslernens kennzeichnen das Lernen, das in betrieblichen und außerbetrieblichen Arbeitsprozessen zumindest für die Weiterbildung tendenziell an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Dehnbostel 2005, S. 112).

Nun handelt es sich bei dem Phänomen, bei dem sowohl im Prozess der Arbeit als auch in enger Verknüpfung mit dieser auch Lernprozesse stattfinden bzw. gezielt gefördert werden, keineswegs um ein Neues (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 41). Insbesondere die betriebliche Ausbildung wies mit ihrem Ursprung in der Handwerkerlehre schon immer hohe Anteile des Lernens im Arbeitsprozess auf (vgl. ebd.). Die modellhafte Entwicklung von Lernkonzepten, ihre Erprobung und Durchführung sind hierbei am weitesten fortgeschritten. Nach Debener/Siehlmann bilden diese Konzepte einen Pool, „aus dem zahlreiche Elemente auch für die Weiterbildung anderer Zielgruppen genutzt werden können“ (1992, S. 277).

Nachdem in den 1980er Jahren kurzfristige, arbeitsintegrale Lernprozesse als nicht mehr bedarfsgerecht gedeutet wurden, erleben sie – zumindest in der Fach-

diskussion – seit den 1990er Jahren ein wahrhaftes Revival (vgl. Bächter 1999, S. 44f.). Um dies zu verdeutlichen werden von Dehnbostel vier Aspekte hinzugezogen, die die betriebspädagogisch postulierten Vorzüge und konstitutiven Merkmale betrieblichen Lernens beschreiben:

- der Praxisbezug einschließlich der orientierenden und motivierenden Funktionen des Lernorts Arbeitsplatz;
- die Bildungsmöglichkeiten im Rahmen von Konzepten zur Verbindung von Arbeiten und Lernen;
- der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unter Realbedingungen und unter Betonung eines situations-, erfahrungs- und gestaltungsorientierten Lernens;
- die Flexibilität, Offenheit und Modernität von Lerninhalten (vgl. Dehnbostel 1992, S. 10).

Er plädiert in seinem Artikel für eine Dezentralisierung betrieblichen Lernens, die genau an diese Vorzüge anknüpft. Der Ansatz steht für eine Neugestaltung des betrieblichen Lernens. Er zielt auf die Weiterentwicklung von betrieblichen und zwischenbetrieblichen Lernortsystemen unter besonderer Berücksichtigung des Lernorts Arbeitsplatz (vgl. Dehnbostel 1992, S. 9). Es sollen neue Formen und Modelle arbeitsplatzbezogenen Lernens erprobt und damit offenere Strukturen, Berufsbilder und Lernprozesse angestrebt werden (ebd.). Der Arbeitsplatz wird somit als geradezu idealer Lernort angesehen. Betriebliche Weiterbildung soll – bezogen auf Aspekte wie Inhalt, Ort und Zeit – immer stärker an die Arbeitssituation heranrücken.

Es stellt sich demzufolge die Frage, was an diesen Ansätzen neu ist und inwiefern sich in diesem Zusammenhang neue Lernformen entwickelt haben, die die Integration von Arbeiten und Lernen herstellen. Mit der zunehmenden Geschwindigkeit technologischer und ökonomischer Veränderungen hat sich die formalisierte Weiterbildung, die in Kursen und Seminaren stattfindet, als in vielen Fällen nicht mehr flexibel genug erwiesen. Daher rückten in den letzten zehn Jahren non-formale bzw. informelle Lernarrangements in das Zentrum des Interesses (vgl. Schiersmann 2007, S. 26).

Durch die starke Entwicklungsdynamik in den hoch entwickelten Gesellschaften nimmt die Komplexität von Handlungskontexten zu. Wissen und Können müssen

daher permanent aktualisiert werden. Der hohe anfallende Lernaufwand ist durch klassisches angeleitetes Lernen nicht zu bewältigen.

Um sich dieser Thematik zu nähern, braucht es hierbei jedoch grundsätzlich eine Unterscheidung zwischen informellem und formellem Lernen. Denn gerade die Rolle informeller Lernprozesse wird z.Z. besonders intensiv im Bereich der Weiterbildung diskutiert (vgl. Schiersmann 2007, S. 111).

### **3.2 Formelles und informelles Lernen**

Es werden von Dehnbostel grundsätzlich zwei verschiedene Lernformen unterschieden: das formelle und das informelle Lernen. Andere Autoren zählen noch das „nicht-formelle Lernen“ als dritte Form des Lernens hinzu (Dobischat/Stuhldreier 2003). Dieses findet wie das formelle Lernen auch in organisierten Strukturen statt, ist aber nicht auf einen formalen Abschluss ausgerichtet. Die Unterscheidung von informellem und formellem Lernen bringt jedoch die zwei Pole am deutlichsten zum Ausdruck.

Das formelle Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und -ziele in organisierter Form gerichtet. Dabei geht es um ein angestrebtes oder vorgegebenes Lernergebnis, wobei die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach ausgerichtet werden (vgl. Dehnbostel 2005, S. 116). Es lassen sich nach Dehnbostel einige Charakteristika aufzählen, die formelles Lernen genauer beschreiben. Es findet in einem institutionell abgesicherten Rahmen statt, es ist vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert, Lernziele und Lerninhalte werden ausgewiesen und die Lernergebnisse sind im Prinzip überprüfbar. In der Regel ist eine vorgebildete Person anwesend, so dass auch eine pädagogische Interaktion zwischen ihr und den Lernenden besteht (ebd.).

Die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Lernformen hängt im Wesentlichen von ihrem Formalisierungsgrad ab. Die stärkste Form der Formalisierung weisen Kurse auf, die auf den Erwerb eines Zertifikates bzw. einer Bescheinigung abzielen. Während beim formellen Lernen der Erwerb eines Zertifikats im Vordergrund steht, wird bei den anderen Lernformen der Akzent vor allem auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen gelegt, obgleich bei der ersten Form der

Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bescheinigt wird (vgl. Le Mouillour et al. 2004, S. 384).

Informelles Lernen hingegen kann nach Dehnbostel auch als Lernen über Erfahrungen bezeichnet werden. „Im Gegensatz zum formellen Lernen stellt sich in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein angestrebt wird“ (Dehnbostel 2005, S. 116). Informelles Lernen im Betrieb ergibt sich für ihn aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert. Es bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen folgt und wird – soweit es nicht im Rahmen formeller Lernorganisationen abläuft – nicht professionell pädagogisch begleitet (vgl. ebd.). Als positive Aspekte informeller Lernprozesse werden der hohe Praxisbezug bzw. Lerntransfer sowie die große Flexibilität und die geringen Kosten hervorgehoben. Demgegenüber gelten formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen als wenig passgenau und teuer (vgl. Schiersmann 2007, S. 26).

Dehnbostel unterscheidet beim informellen Lernen noch zwei nur analytisch zu trennende Dimensionen: das reflexive bzw. Erfahrungslernen und das implizite Lernen. Nach einer groben Unterscheidung „erfolgt das Erfahrungslernen über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen, während implizites Lernen eher unreflektiert und unbewusst stattfindet“ (Dehnbostel 2004, S. 55). Schiersmann legt dar, indem sie die die Faure-Kommission<sup>1</sup> zitiert, dass ca. 70% aller menschlichen Lernprozesse auf informellem Lernen basieren. Dort wird Erfahrungslernen in allen biographischen Phasen und in jeweils sehr verschiedenen Lebensbereichen zum informellen Lernen gezählt (Schiersmann 2007, S. 28).

Für Kirchhöfer bedeutet der Terminus informelles Lernen „Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind“ (2004, S. 85).

---

<sup>1</sup> Die UNESCO beauftragte eine von Edgar Faure geleitete internationale Kommission mit der Erarbeitung einer Zukunftsvision für das Bildungswesen. Der von der Kommission 1973 vorgelegte Bericht kann als ein zentrales Dokument in der Diskussion der Bildungsreformbemühungen des 20. Jahrhundert angesehen werden, das den Fokus auf das nicht organisierte Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen richtet. Vgl. Faure et al. 1973.



Grundsätzlich lässt sich demnach folgern, dass alle Konzepte, die das Lernen und Arbeiten versuchen zu verbinden, dem gleichen Prinzip folgen. Die Verbindung von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen steht stets im Vordergrund.

Informelles Lernen wurde Mitte der 1970er Jahre von Coombs/Ahmed folgendermaßen verstanden „informal education a lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play informal education is unorganised and often unsystematic; yet it accounts for the great bulk of any person’s total lifetime learning“ (1974, S. 8).

Das Memorandum der Europäischen Union über lebenslanges Lernen als zentrales bildungspolitisches Dokument der EU (vgl. KEG 2000) stellt das informelle Lernen wie folgt dar: „Eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens, wobei es sich nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen handeln muss, da dies von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.). Darunter fällt demnach eine Vielzahl bewusster als auch unbewusster arbeitsintegrierter bzw. -naher Lernprozesse. „Da von Betriebsseite dafür zu großen Teilen die Rahmenbedingungen gestaltet werden, ist es allerdings schwierig, solchen Lernprozessen generell jeden Formalisierungsgrad abzusprechen“ (Schiersmann 2007, S. 32).

Trotz aller Diskussionen um das formelle Lernen am Arbeitsplatz ist auffällig, „dass dem arbeitsbegleitenden Lernen – wie dem informellen Lernen insgesamt – in der aktuellen Diskussion häufig eine hohe Wertschätzung ohne explizite Begründung zugewiesen wird“ (Schiersmann 2007, S. 84). Es ist dabei jedoch grundsätzlich zu unterscheiden, ob es sich um Kontexte handelt, die gezielt im Interesse arbeitsnaher Lernprozesse initiiert wurden (z.B. Lernwerkstatt, Lerninsel) oder um die Tatsache, dass die Arbeitsplätze dergestalt verändert wurden, dass sie höhere Lernpotentiale beinhalten. In diesem Kontext stellte in den 1990er Jahren die Einführung von Gruppenarbeit, die wie Projekt- oder Qualitätszirkelarbeit in unterschiedlichem Ausmaß Möglichkeiten zu arbeitsnahen Lernprozessen eröffnet, eine der wichtigsten Maßnahmen im Zuge von strukturinnovativen Dezentralisierungsbestrebungen vieler Unternehmen dar (vgl. Dybowski et al. 1999, S. 175).

In der Diskussion um arbeitsbegleitendes Lernen tauchen immer wieder mehrere Begriffe auf, wie z.B. arbeitsorientiertes, arbeitsbezogenes, arbeitsverbundenes oder arbeitsgebundenes Lernen. Der Bedeutung dieser unterschiedlichen Aspekte und wie dabei die Nähe zum Arbeitsplatz variiert, ist Dehnbostel nachgegangen.

### **3.3 Drei Typen arbeitsbezogenen Lernens**

Trotz vieler in empirischen und theoretischen Studien unternommener Versuche, arbeitsplatznahe bzw. -integriertes Lernen systematisch darzustellen, konnte bislang die Vielfalt der so bezeichneten Lernprozesse nicht ausreichend und nachvollziehbar untergliedert werden. Für den Teilbereich des informellen Lernens bleibt die Schwierigkeit bestehen, zu einer sinnvollen Systematik zu gelangen. Eine Hauptproblematik besteht darin, die Nähe zum Arbeitsprozess systematisch zu differenzieren. Dehnbostel, der dabei von dezentralem Lernen spricht, nimmt eine präzise Unterteilung vor, anhand dieser der Aspekt der Räumlichkeit und Distanz zum Lernen deutlich wird. Er unterteilt dabei beispielsweise in drei Formen (vgl. 2005, S. 112):

- arbeitsgebundenes Lernen
- arbeitsverbundenes Lernen
- arbeitsorientiertes Lernen

Diese neuen Lernformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie gezielt formelles bzw. organisiertes Lernen einbeziehen und mit Erfahrungslernen in der Arbeit verbinden. Sie stimmen dahingehend überein, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden (vgl. ebd., S. 114). Wie in der nachfolgenden Abbildung zu erkennen ist, differenziert Dehnbostel die drei Lerntypen mithilfe von drei Rubriken, um sie zu beschreiben. Zum einen analysiert er dabei das Verhältnis von Lernort und Arbeitsort und zum anderen gibt er die jeweilige Lernart dazu an. In der dritten Rubrik zeigt er die dazugehörigen Beispiele von Lernformen und Lernorten.

	<b>Arbeitsgebundenes Lernen</b>	<b>Arbeitsverbundenes Lernen</b>	<b>Arbeitsorientiertes Lernen</b>
<b>Verhältnis von Lernort zu Arbeitsort</b>	Lernort und Arbeitsort sind identisch	Lernort und Arbeitsort sind getrennt, aber räumlich verbunden	Lernort und Arbeitsort sind getrennt
Lernart	Informelles Lernen Integration von formellen und informellen Lernen	Formelles Lernen und informelles Lernen	Vorwiegend formelles Lernen
Beispiele von Lernformen und Lernorten	<b>Learning by doing</b> Coaching Lerninsel	<b>Qualitätszirkel</b> Lernstatt Reflexionsgespräch	<b>Qualifizierungszentrum</b> Lernbüro Übungsfirma

**Abb. 1** Typen arbeitsbezogenen Lernens (vgl. Dehnbostel 2005, S. 112)

Dezentrales Lernen zeigt sich lernorganisatorisch für ihn darin, dass entweder ein arbeitsgebundenes Lernen stattfindet, in dem Lernort und Arbeitsplatz identisch sind und informelles Lernen überwiegt, obwohl es für eine Integration von formellem und informellem Lernen steht. Oder es findet ein arbeitsverbundenes Lernen statt, bei dem Arbeitsort und Lernort getrennt sind, aber eine räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung besteht. Hierbei stellt die Lernart sowohl informelles als auch formelles Lernen dar. Arbeitsorientiertes Lernen bedeutet, wenn der Lernort keine direkte Verbindung zum Arbeitsort hat, der Arbeitsplatzbezug aber didaktisch im Vordergrund steht (vgl. Dehnbostel 1992, S.12). Hierbei wird vorwiegend von formellem Lernen gesprochen.

Die einzelnen Typen arbeitsbezogenen Lernens können nach Dehnbostel mit Beispielen unterlegt werden, um sich ein genaueres Bild davon zu machen. Eine Lernform für arbeitsgebundenes Lernen sieht Dehnbostel im „Learning by doing“ oder im Coaching. Geeignete Lernorte dafür bezeichnet er Lerninseln oder betriebliche Lernstationen.

Ein Beispiel für arbeitsverbundenes Lernen stellen Qualitätszirkel, ein Reflexionsgespräch oder eine Lernstatt dar. Dementsprechende Lernorte sind Technikzentren oder Musterausbildungsplätze.

Beim arbeitsorientierten Lernen steht das Qualifizierungszentrum als Lernform und als Beispiel. Unter Lernorte fasst er Lernbüros, Übungsfirmen, Lernfabriken und Produktionswerkstätten in Bildungseinrichtungen zusammen.

Selbst mithilfe der angeführten Beispiele, die sich wie in vielen Projekten und Publikationen fast ausschließlich auf den gewerblichen (produzierenden) Bereich beziehen und kaufmännische bzw. verwaltende Bereiche außer Acht lassen, verschwimmen die Konturen dieser drei Begriffe ineinander. Es wird daher ein breites Verständnis des Lernens im Kontext von Arbeit zu Grunde gelegt, das „in relativer Nähe zum Arbeitsplatz und konkreten Arbeitsgeschehen mit inhaltlich größtmöglichem Praxisbezug realisiert wird“ (Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 187). In diesem Zusammenhang wählen Schiersmann/Remmele den Begriff „arbeitsbegleitendes Lernen“ (2002, S. 31). Sie unterscheiden auf dieser Grundlage arbeitsnahe Lernkontexte, die explizit als Lerngelegenheiten gestaltet werden – wie Lernstatt, Lerninseln, computergestützte Lernformen – von lernförderlichen Arbeitsformen, die ein erhöhtes Maß an Lernmöglichkeiten bieten – wie Gruppenarbeit, Qualitätszirkel und Projektgruppenarbeit.

## 3.4 Arbeitsbegleitendes Lernen und lernförderliche Arbeitsformen

### 3.4.1 Lernstatt

Die begriffliche Zusammensetzung der Bezeichnung Lernstatt aus „Lernen“ und „Werkstatt“ verweist schon auf den doppelten Charakter: Weiterbildung soll in direktem Bezug zu konkreten Arbeitsplatzanforderungen stehen. Severing zufolge gelten als konzeptionelle Kennzeichen von Lernstätten „regelmäßige (zumeist von Mitarbeitern) moderierte Treffen, teilweise Prozessbegleitung durch Experten und zentrale Anleitung und Organisation“ (1994, S. 134). Die Lernstattgruppen beschäftigen sich mit Themen, die im Zusammenhang mit der Bildung eines Qualitätsbewusstseins, der Schaffung einer Identifikation mit dem Betrieb, der Bereitschaft für Veränderungen, einer übergreifenden Zusammenarbeit und der persönlichen wie fachlichen Qualifikationserweiterung stehen (vgl. ebd.).

Die ersten Lernstätten entstanden Anfang der 1970er Jahre bei der Hoechst AG und der BMW AG mit dem Ziel, die fachliche und soziale Kompetenz sowie die sprachliche Qualifizierung und betriebliche Integration von ausländischen Mitarbeitern zu fördern (vgl. Severing 1994, S. 134). Wurden zunächst vor allem untere Qualifikationsebenen und lernungewohnte Mitarbeiter angesprochen, versuchte man im Laufe der Zeit, alle Beschäftigten einer Fachabteilung themenspezifisch zu integrieren. Dieser Versuch, Lernstätten auf alle Hierarchiestufen auszudehnen, konnte jedoch nicht umgesetzt werden (vgl. ebd.), was letztendlich zu einer relativ geringen Verbreitung von Lernstätten führte. Mögliche Gründe dafür lassen sich sowohl in der immer noch vorherrschenden Orientierung an niedrig Qualifizierten erkennen als auch darin, dass sich die Möglichkeit ergab, die Lernstatt in Kleingruppen für betriebliche Problemlösungsprozesse zu integrieren (vgl. Schiersmann 2007, S. 90).

Nach der CVTS I-Erhebung<sup>2</sup> sind sie mit einem Verbreitungsgrad von 2% demnach die seltenste Form arbeitsplatznaher Weiterbildung (vgl. Grünewald/Moraal

---

<sup>2</sup> Die von der europäischen Union (EU) initiierte Weiterbildungserhebung (Continuing Vocational Training Survey, CVTS) wurde erstmals 1994/95 (bezogen auf das Jahr 1993) in den damals 12 Mitgliedstaaten der EU durchgeführt (CVTS I). In den Jahren 2000/01 (bezogen auf das Jahr 1999) erfolgte die zweite Erhebung, an der 25 europäische Länder teilnahmen (vgl. Grünewald et al.

1996, S. 90). Der Schwerpunkt der Erhebung liegt bei Großunternehmen aus dem produzierenden Gewerbe (vgl. ebd., S. 119f.). Für Antoni „wurde das Lernstatt-Modell zu einer Form betrieblicher Kleingruppenarbeit weiterentwickelt, in der sich Mitarbeiter wie in Qualitätszirkeln auf freiwilliger Basis zur Bearbeitung selbst gewählter arbeitsbezogener Themen zusammensetzen“ (1994, S. 30). Bei der Arbeit in Qualitätszirkeln, auf die sie verweist, fällt auf, dass der Anwendungsbereich für Lernstatt-Konzepte somit generell eher eingeschränkt zu sein scheint.

### 3.4.2 Lerninsel

Als Vorbereitung auf veränderte Arbeitsformen haben neue Lern- und Ausbildungskonzepte immer mehr an Bedeutung gewonnen. Eines stellten hierbei die Lerninseln dar. Ab Beginn der 1990er Jahre wurden sie im Rahmen von Modellprojekten für Auszubildende in den Fertigungsbereichen installiert (vgl. Dybowski et al. 1999, S. 94,142). Lerninseln können demnach auch als eine Qualifizierungs- und Lernform während der beruflichen Arbeit beschrieben werden. Nach Dehnbostel zeichnen sich diese neuen Lernformen dadurch aus, dass sie gezielt formelles bzw. organisiertes Lernen einbeziehen und mit Erfahrungslernen in der Arbeit verbinden. Es wird dabei bewusst ein Rahmen geschaffen, „der das Lernen unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten unterstützt, fordert und fördert“ (Dehnbostel 2005, S. 114).

Da der Schwerpunkt der Lerninseln in der Ausbildungskonzeption und -optimierung liegt, lässt sich daran die erfolgreiche Verbindung von Lernen und Arbeiten mitten im Arbeitsprozess aufzeigen. Sie ergänzen die Arbeitsinfrastruktur um eine Lerninfrastruktur. „Arbeitsplätze werden mit Ausstattungen, Lernmaterialien und audiovisuellen Medien angereichert und Lernprozesse in der Arbeit begleitet“ (Dehnbostel 2004, S. 61). Dies hat zum Ziel, dass das Erfahrungslernen mit intentionalen Lernprozessen verknüpft wird. Konkret bearbeiten die Auszubildenden auf den Lerninseln in einer Gruppe innerhalb fester Zeitvorgaben eigenständig komplexe Arbeitsaufträge aus Teilen des Werks. Sie werden dabei von Fachausbildern begleitet, die ihnen bei Schwierigkeiten zur Seite stehen (vgl.

---

2003). Erhoben wurde u.a. Informationen zum Angebot an Weiterbildung, zur Weiterbildungsbeteiligung der Mitarbeiter der befragten Betriebe, zur Zeitintensität sowie zu den Kosten der Weiterbildung.

Schiersmann 2007, S. 91). Grundsätzlich sollen Lerninseln die Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördern. Sie stellen, so Reich, eine Lernform in der betrieblichen Wirklichkeit dar, worin Auszubildende und langjährig tätige Mitarbeiter gemeinsam lernen und arbeiten. Ihre Zusammenarbeit ist durch einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess gekennzeichnet, da dem Lerninselteam sehr daran gelegen ist, die Arbeits- und Lernprozesse innerhalb des Unternehmens ständig zu verbessern und weiter zu entwickeln (vgl. Reich 2007).

Schon 1992 ging es für Bittmann et al. nicht darum, einen pädagogischen Schonraum des Produktionsprozesses einzurichten. „Es sollte vielmehr angestrebt werden, die Realität des Arbeitsvollzuges um eine institutionalisierte Metakommunikation als unabdingbare ergänzende Lernebene auszubauen“ (Bittmann et al. 1992, S. 58). Für sie bedeutet Lernen am Arbeitsplatz auch vor allem Verlagerung von Verantwortung für die Qualifikation und die Qualifizierung der Mitarbeiter an den Ort des produktiven Geschehens, d.h. in den Wertschöpfungsprozess zurück (ebd., S. 59). Grundsätzlich haben sich Lerninseln nicht sehr stark verbreitet. Wenn überhaupt, sind sie im Bereich der Aus- und Weiterbildung anzutreffen. Dehnbostel sprach 1998 von lediglich 50 Unternehmen, in denen Lerninseln implementiert wurden (vgl. Dehnbostel 1998, S. 277).

### **3.4.3 Qualitätszirkel**

Neben den Lerninseln werden in der Literatur stets auch die sogenannten Qualitätszirkel erwähnt, die dem gleichen Prinzip folgen wie die Lernstation und die Lernstatt. Ihnen ist gemeinsam, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und kompetenzentwicklungsbezogenen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden und, dass Erfahrungslernen gezielt mit organisiertem Lernen verbunden wird (vgl. Dehnbostel 2004, S. 61). Dadurch wird das ungeplante und zufällige Lernen in der Arbeit durch ein bewusst selbstgesteuertes und aktiv-konstruktives Lernen erweitert (ebd.).

Konkret wurden Qualitätszirkel nach japanischem Vorbild Ende der 1970er Jahre in der Bundesrepublik eingeführt, um die Konkurrenzfähigkeit der westlichen Industrie sicher zu stellen. Sie fanden zunächst im Produktionsbereich, später zunehmend auch im Vertrieb, in Verwaltungsbereichen und in Forschung und Entwicklung Verbreitung.

Um Qualitätszirkel im Einzelnen zu beschreiben, wird hierbei auf Antoni verwiesen. Für sie sind Qualitätszirkel innerbetriebliche Arbeitskreise, in denen sich Mitarbeiter zumeist der unteren Hierarchieebenen auf freiwilliger Basis regelmäßig in Kleingruppen treffen, um Probleme ihres Arbeitsbereiches zu erörtern (vgl. 1994, S. 30). Diese sollen unter Leitung eines Moderators das große Portal von Wissen, Ideenreichtum, Erfahrung und Verantwortungsbereitschaft der Mitarbeiter während ihrer Arbeitszeit aktivieren. Dabei lassen sich zugleich neben der Qualität der Produkte bzw. Dienstleistungen auch die Leistungspotentiale der Mitarbeiter und möglicherweise das Betriebsklima verbessern (ebd.). Ziel dieser Kleingruppen ist es, Themen des eigenen Arbeitsbereiches zu analysieren und, mithilfe spezieller, erlernter Problemlösungs- und Kreativitätstechniken, Lösungsvorschläge zu erarbeiten sowie zu präsentieren. Weiterhin ist es ein Ziel dieser Gruppen, die Vorschläge selbstständig umzusetzen und eine Ergebniskontrolle vorzunehmen. Als positive Effekte der Qualitätszirkel lassen sich nach Schiersmann eine Reihe von Faktoren aufzählen: erhöhte Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit durch die Gewährleistung von Freiräumen, eine verbesserte Arbeitseinstellung, eine höhere Identifikation mit dem Betrieb sowie direkte und indirekte Lerneffekte, die Kommunikation und Zusammenarbeit verbessern und zu einer höheren Produkt- und Prozessqualität führen (vgl. Schiersmann 2007, S. 97).

Den CVTS- Erhebungen zufolge hat sich der Anteil der Qualitätszirkel zwischen 1993 und 1999 stark erhöht, und zwar von 5% auf 15% der Betriebe (vgl. Grünewald et al. 2003, S. 130). Bei der Untersuchung von Bungard/Antoni/Lehnert der 100 umsatzstärksten Unternehmen in Deutschland lag 1990 der Anteil bei 50% (vgl. Lehnert 1994, S. 293).

Heute werden Qualitätszirkel beispielsweise im Bereich des Gesundheitswesens als eine wichtige Institution angesehen. Wie auch in anderen Bereichen, sind Qualitätsbemühungen aus dem Gesundheitswesen nicht mehr wegzudenken. Gesetzliche Anforderungen und die Bedürfnisse des Kunden machen Qualität zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor. Wer in diesem Zusammenhang Qualitätszirkel implementiert, kann die kreativen Potenziale seiner Mitarbeiter nutzen. Qualitätszirkelarbeit kommt damit ein hoher Stellenwert im Qualitätsmanagement einer Einrichtung zu (vgl. Loffing 2005, S. 7). Ein Qualitätsbeauftragter sollte als kompetente Fachkraft die Moderation des Zirkels übernehmen. Über Zielvorgaben



und ein Feedback-Instrument können die Ergebnisse eines Qualitätszirkels sogar gesteuert werden. Auf diese Weise steht der Qualitätszirkel neben seiner inhaltlich-thematischen Funktion auch für eine supervisorische Komponente, wenn sich die Mitglieder jeweils über Fälle austauschen und beraten können (vgl. ebd.).

Hiermit ist deutlich geworden, dass Qualitätszirkel nicht nur im Bereich der Aus- und Weiterbildung implementiert werden, sondern, dass sie auch in ganz anderen Bereichen – wie hier beispielsweise im Gesundheitswesen – eingeführt werden. Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Lernformen ist die Qualitätszirkelarbeit die am weitesten verbreitete arbeitsnahe Lernform.

Fasst man schließlich die Erfahrungen mit den verschiedenen arbeitsbegleitenden Lernformen zusammen, so ist nach Schiersmann „die Diskrepanz zwischen der Bedeutung, die Formen arbeitsnahen und -integrierten Lernens in der Bildungsdiskussion zugeschrieben wird, und ihrer noch weitgehend geringen zahlenmäßigen Verbreitung auffällig“ (2007, S. 98). Einzelne Lernformen wie z.B. Lerninseln oder Lernstätten scheinen im Vergleich zu ihrer praktischen Bedeutung „ungebührlich viel Aufmerksamkeit in der Fachdiskussion zu erhalten“ (ebd.).

Bei der Bewertung einzelner Maßnahmen ist abzuwägen, ob die Lernprozesse explizit als Weiterbildung intendiert sind, ob sie in den unmittelbaren Arbeitsvollzug eingebettet sind oder außerhalb stattfinden, inwiefern sie durch Personen oder Lehrmedien unterstützt werden und von wem die Initiative dazu basierend auf welchen Motivations- und Interessenlagen ausgeht. Demnach ist gründlich zu differenzieren, wenn von arbeitsplatznahe Lernen gesprochen wird.

Wenn es um den Bereich der Ausbildung geht, lassen sich bei Noß (2000, S. 30ff) grundsätzliche Vor- und Nachteile des Lernens am Arbeitsplatz aufzeigen. Sie hat im Zusammenhang von selbstgesteuertem Lernen am Arbeitsplatz jeweils negative und positive Aspekte gesammelt, die verdeutlichen, welche Faktoren bei dieser Thematik eine Rolle spielen.

### **3.5 Lernen am Arbeitsplatz im Bereich der Ausbildung**

Anhand des deutschen dualen Ausbildungssystems lassen sich positive und negative Aspekte für ein Lernen am Arbeitsplatz aufzählen. In Anlehnung an Noß zeugt das selbstgesteuerte Lernen am Arbeitsplatz von Vorzügen und Erwartungen, die an die Auszubildenden gestellt werden, und gleichzeitig von Restriktionen, die das Lernen am Arbeitsplatz beeinträchtigen. Schiersmann trennt dabei das Konzept der Selbststeuerung zumindest analytisch in drei unterschiedliche Dimensionen. Für sie kann die Thematik lerntheoretisch, pädagogisch-didaktisch und gesellschaftspolitisch betrachtet werden (2007, S. 74). Dabei wird der Lernprozess grundsätzlich als ein Selbststeuerungsprozess angesehen.

#### **3.5.1 Vorzüge und Erwartungen**

Die Selbststeuerung wird durch die Rückführung von Lernprozessen an den Arbeitsplatz gefördert. Es soll dadurch eine größere Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsanforderungen sichergestellt werden. Ein positiver Aspekt ist, dass die Auszubildenden schon frühzeitig mit den besonderen betrieblichen Bedingungen vertraut gemacht werden. Für Noß kommt das Lernen am Arbeitsplatz auch dem Entwicklungsstadium der Heranwachsenden entgegen, da es mit aktivem Tun verbunden ist, sie Schwächen und Stärken frühzeitig erkennen und lernen, Verantwortung zu übernehmen. Durch die Verbindung von Ausbildungsgeschehen und beruflichem Alltag bietet der Arbeitsplatz auch Möglichkeiten zum Erlernen neuer Technologien und ist darüber hinaus sehr motivationsfördernd. Die Auszubildenden erwerben die nötigen Sozialkompetenzen und das notwendige Prozesswissen, um als zukünftige Mitarbeiter in den neuen Arbeitsstrukturen beruflich handlungsfähig zu sein. Schließlich wird auch ihre Persönlichkeit gefördert, wenn sie in die „Ernstsituation“ sozial integriert werden (vgl. Noß 2000, S. 30).

Schiersmann betont dabei die Reflexion der Lernsituation selbst, die eine wichtige Dimension bei der Selbststeuerung darstellt. Dabei sehen, definieren und empfinden sich die Lernenden als selbständig im Lernprozess (2007, S. 75). Neben anderen Punkten, wie der Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl, der Lernkoordination, der Lernorganisation und der Lern(erfolgs)kontrolle, die zur Selbststeuerung des Lernprozesses beitragen, wird jedoch insbesondere die Reflexion

der Lernsituation hervorgehoben. Es wird deutlich, dass das selbstgesteuerte Lernen nicht voraussetzungslos ist. „Es erfordert weit reichende Kompetenzen im Hinblick auf die Planung, Gestaltung und insbesondere die Reflexion der Lernprozesse“ (Schiersmann 2007, S. 76). Diese lassen sich nach Friedrich/Mandl wiederum in individuumsbezogene (insbesondere kognitive und motivationale) und situative Komponenten ausdifferenzieren:

- Persönlichkeitsfaktoren: Hierzu zählen u. a. Lernmotivation, Vorkenntnisse, Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Situative Faktoren: Hierzu zählen Lerninhalte, Verwendungssituationen, situationale und soziale Support-Systeme (Bezugspersonen, mediale Informationsquellen, individuelle Beratungen) (vgl. Friedrich/Mandl 1995, S.5).

Es sprechen viele Faktoren für ein Lernen am Arbeitsplatz, aber es ist kritisch zu betrachten, ob sich dieser auch wirklich als ein geeigneter Lernort darstellt, an dem sich neben den Arbeitsprozessen auch auf die Lernprozesse konzentriert werden kann.

Das Lernen am Arbeitsplatz ist – wie deutlich wurde – nur mit bestimmten Voraussetzungen durchführbar und es müssen demgegenüber auch die Restriktionen beleuchtet werden, die das Lernen am Arbeitsplatz beeinträchtigen.

### **3.5.2 Restriktionen und Nachteile**

In Anlehnung an Noß ist grundsätzlich ein Arbeitsplatz vorrangig nicht als Lernort angelegt, was sich auf vielen Ebenen bemerkbar macht. In der Regel werden Arbeitsplätze mit hohen physischen und psychischen Belastungen (z.B. Lärm) kein arbeitsplatznahe Lernen zulassen, da sie die für die Lernprozesse notwendige Konzentration beeinträchtigen (vgl. 2000, S.30). Es werden dabei auch äußere Faktoren erwähnt, „wie unstrukturierte Arbeitsanforderungen, die zu laufenden Unterbrechungen einzelner Arbeitstätigkeiten führen und somit arbeitsplatznahe Lernen behindern“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist grundsätzlich anzumerken, dass die Berufswelt nicht unter berufspädagogischen, sondern unter betriebswirtschaftlichen und technologischen Gesichtspunkten gestaltet ist, was gleichwohl den Lernprozess erheblich beeinträchtigt. Die Lernzeiten werden durch die Intensivierung der Arbeit

eingeschränkt und eine Transferwirkung, die als ein Ziel des Lernens am Arbeitsplatz scheint, ist nicht voraussetzungslos zu erwarten (vgl. Noß 2000, S.31).

Weitere Einschränkungen für die Lernförderung ergeben sich nach Schläffke dadurch, dass beispielsweise die Arbeitssicherheit gewährleistet sein muss und die Lernprozesse nicht zu Lasten der Arbeitsqualität durchgeführt werden dürfen. Die Komplexität der Arbeitsaufgaben erschwert unter Umständen die Lernprozesse und gerade bei abstrakten Arbeitsvorgängen ist die lernpsychologisch wichtige Anschaulichkeit nicht gegeben (vgl. Schläffke 1990, S. 59).

Das Lernen am Arbeitsplatz vollzieht sich folglich in einem Spannungsfeld. Der Arbeitsplatz soll einerseits didaktische Potenziale entfalten, um den Wissenstransfer und die Aktualität der Ausbildung zu sichern, andererseits eignen sich Arbeitsumgebungen zunehmend weniger zur Vermittlung des notwendigen Wissens (vgl. Noß 2000, S. 32). Grundsätzlich lassen sich zweifellos nicht alle beruflichen Lernziele durch das Lernen in der betrieblichen Praxis erreichen. So dürften insbesondere theoretische Zusammenhänge und Grundlagenkenntnisse oder auch Kenntnisse über neue, noch nicht in der Praxis eingesetzte Technikbereiche am Arbeitsplatz kaum mit ausreichendem Erfolg zu vermitteln sein.

Ein Fazit von Schläffke beinhaltet, dass „das Lernen am Arbeitsplatz das seminarmäßige Lernen lediglich ergänzen, aber nicht ersetzen kann. Es kann deshalb auch niemals die einzige Weiterbildungsform sein“ (Schläffke 1990, S. 57).

Dieser Exkurs in den Bereich der Ausbildung hat mit seinen speziellen Aspekten noch einmal mehr zum Ausdruck gebracht, unter welchen Bedingungen Lernen am Arbeitsplatz funktionieren kann. Es wird sich bei dieser Thematik in der Literatur viel auf den Bereich der Ausbildung bezogen, um dabei genau die Prozesse zu beschreiben, mit denen sich die Auszubildenden konfrontiert sehen.

Grundsätzlich wird im Bereich der Ausbildung seltener von einer Weiterbildung gesprochen. In anderen Bereichen lassen sich wiederum vermehrt Weiterbildungsmaßnahmen oder spezielle Personalentwicklungsmaßnahmen feststellen. Inwieweit es somit zu solchen Ergebnissen kommt, lässt sich anhand der folgenden Beschreibungen von vier Positionen im Qualifikationsniveau gut darstellen. Es ist dabei interessant zusehen, wie sich je nach unterschiedlicher Position die Beteiligungsstruktur an Weiterbildungsmaßnahmen und generell die Stellenwerte von Weiterbildung verändern.

### 3.6 Beteiligungsstruktur an Weiterbildung für einzelne Bereiche

„Dem Konzept lebenslangen Lernens entsprechend besteht der Anspruch darin, dass alle Bevölkerungsgruppen gleiche Zugangschancen zur Weiterbildung haben“ (Schiersmann 2007, S. 119). Demzufolge ist es jedoch interessant zu sehen, wie tatsächlich die Beteiligungsstruktur an Weiterbildungsveranstaltungen verteilt ist. Die allgemeinen Beteiligungsquoten für die Weiterbildung sind nur begrenzt aussagefähig, da es nahe liegt, dass sich verschiedene Gruppen in unterschiedlichen Umfang an beruflicher Weiterbildung beteiligen (vgl. Schiersmann 2007, S. 121). Daher werden im Folgenden aus vier unterschiedlichen Berufsebenen die Beteiligungsstrukturen genauer herausgearbeitet. Es wird zu sehen sein, für welche von ihnen überhaupt Weiterbildung vorgesehen ist, mit welchen Anteilen die jeweiligen Berufsklassen an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen und für welche alternative Lernformen existieren.

In Anlehnung an Debener/Siehlmann werden in diesem Zusammenhang An- und Ungelernte, Fachkräfte, Meister und Führungskräfte differenziert betrachtet. Je nach Studie werden auch andere Kriterien zur Verdeutlichung der Beteiligungsstruktur herangezogen. Vorab sei generell angemerkt, dass alle Datenquellen übereinstimmend zu dem Ergebnis gelangen, dass die Weiterbildungsbeteiligung umso niedriger ausfällt, je geringer das schulische bzw. berufliche Qualifikationsniveau oder die berufliche Stellung ist. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand einiger Einzelergebnisse belegt (vgl. Schiersmann 2007, S. 122).

Angefangen bei der Weiterbildung für An- und Ungelernte lässt sich feststellen, dass sie in diesem Bereich unterrepräsentiert sind. Jedoch weisen entsprechende Angebote eine steigende Tendenz auf. Das Qualifizierungspotential dieser Gruppe wurde nach Debener/Siehlmann bisher unterschätzt. „Zunehmend setzt sich aber die Erkenntnis durch, dass gerade für diese Zielgruppe solche Angebote der Qualifizierung effizient sind, die eine konsequente Verbindung arbeitsorientierten Lernens, z.B. in Form von Qualifizierungsbausteinen mit dem zentralen Ziel der Förderung des Lernens und lernorientierten Arbeitens in Form systematischer Anlernprozesse schaffen“ (Debener/Siehlmann 1992, S. 278). Dabei kann auch auf die Ansätze von Lerninseln zurückgegriffen werden.

Als zentrale Frage gilt hier die Bedarfsanalyse, die sowohl auf die Potentiale der Mitarbeiter als auch auf die Anforderungen der Arbeit gerichtet ist. Den Daten von

Schröder et al. zufolge zeigt sich, „dass un- und angelernte Arbeiter bei einer Weiterbildung viermal so häufig unter den Nichtteilnehmern als unter den Teilnehmern zu finden sind“ (Schröder et al. 2004, S. 38f.).

Für Fachkräfte wird Weiterbildung in organisierter Form vor allem außerhalb des Arbeitsplatzes angeboten und in Klein- und Mittelbetrieben sogar außerhalb des Betriebes durchgeführt. Nach Debener/Siehlmann läuft die Qualifizierung von Fachkräften in diesen Betrieben als Selbst- oder kooperative Qualifizierung vor allem ungeplant, aber in sehr direkter Verbindung mit den Veränderungen der Aufgaben durch Einführung neuer Techniken (vgl. Debener/Siehlmann 1992, S. 278). Dazu lassen sich auch weitere Ansätze finden, die diese Qualifizierungsprozesse durch einen Rahmen von Unternehmenskultur und Organisationsentwicklung unterstützen.

Der Auflistung von Debener/Siehlmann zufolge stellt Weiterbildung für Meister bisher fast ausschließlich organisierte Qualifizierung außerhalb der Arbeit dar und teilweise sogar außerhalb der Arbeitszeit. Dabei gibt es erste Ansätze in Anlehnung an Konzepte für Führungskräfte, in denen die neuen Aufgaben der Meister als Moderatoren und Gestalter von Arbeits- und Lernprozessen berücksichtigt werden, z.B. „train the Trainer“ und andere Multiplikatorenmodelle (vgl. Debener/Siehlmann 1992, S. 278). Die neuen Aufgaben erfordern jedoch zugleich entsprechende Freiräume in der organisatorischen Gestaltung. In der Statistik von Schröder et al. ist grundsätzlich zu erkennen, dass Angestellte mit einfacher Tätigkeit unter den Nichtteilnehmern einen doppelt so hohen Anteil wie bei den Teilnehmern aufweisen. Meister, Vorarbeiter und ausführende Angestellte weisen hingegen einen gleich hohen Anteil in beiden Gruppen auf (vgl. ebd., S. 38f.).

Bei Debener/Siehlmann wird an der Tatsache festgehalten, dass Weiterbildung als Prozess und im Sinne von Personalentwicklung konzeptionell am häufigsten und ausführlichsten für die Zielgruppe der Führungskräfte beschrieben ist (vgl. Debener/Siehlmann 1992, S. 278). Teilweise zeigt sich in den Darstellungen, dass Personalentwicklung vor allem auf die Rekrutierung des Führungskräftenachwuchses bezogen wird. Hierbei ist lernorientiertes Arbeiten explizit Teil des geplanten Qualifizierungsprozesses. Insbesondere ein geplanter Wechsel von sowohl Aufgaben als auch Arbeitsplätzen und geplante Projektaufträge mit Reflexion innerhalb von Gruppen fallen in diesen Bereich.

Bei weiterer Differenzierung der beruflichen Stellung zeigt sich auch in der Statistik, dass Angestellte mit verantwortungsvollen Aufgaben, Beamtengruppen ab dem mittleren Dienst sowie Selbständige bei den Teilnehmern einen deutlich höheren Anteil als bei den Nichtteilnehmern haben (vgl. Schröder et al. 2004, S. 38f.).

Ein kritischer, noch nicht hinreichend untersuchter Punkt richtet sich dabei auf die Beteiligungsstruktur von Mitarbeitern an einzelnen Lernformen. Mit Diesler/Nittel kann angenommen werden, „dass mit dem Abstand von Lern- und Arbeitsort beim organisierten Lernen die Kosten steigen und die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass Führungspersonen daran teilnehmen“ (2001, S. 68). Pointiert formuliert könnten die arbeitsbegleitenden Lernkontexte auch als billige Weiterbildungsform für die niedrig qualifizierten Arbeitskräfte angesehen werden, während die Führungskräfte nach wie vor an teuren Weiterbildungsseminaren teilnehmen können.

Fasst man die zuletzt beschriebenen Sichtweisen und Perspektiven aus den jeweiligen Bereichen zusammen, kann angenommen werden, dass sich Betriebe letztendlich durch arbeitsnahes Lernen und lernförderliche Arbeitsformen übergreifend eine höhere Arbeits- und Produktqualität bei niedrigeren Produktionskosten versprechen. Auffallend sind die Zielgerichtetheit, die bewusste Lenkung und Förderung dieser Maßnahmen und eine direkte Orientierung an konkreten Lernbedarfen, die damit Interesse an einem höheren Lerntransfer zeigen. Dabei wird an den herkömmlichen formalen, zumeist angebotsorientierten Weiterbildungskursen und -seminaren Kritik geübt, ob sie durch die erforderliche hohe Planungs-, Organisations- und Zeitintensität angesichts des schnellen Wandels betriebliche Mitarbeiter in die Lage versetzen, komplexer werdende Anforderungen im Arbeitsalltag zu bewältigen. Bei einer Erhebung zu Freistellungen ergaben sich, so Sauter, ähnliche gruppenspezifische Unterschiede wie bei der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt. Darin nahmen jüngere Arbeitnehmer (unter 50), höher Qualifizierte (24% mit Hochschulabschluss) und Beschäftigte in Großbetrieben (19%) eine Freistellung häufiger in Anspruch als ältere Arbeitnehmer, gering Qualifizierte (7% ohne Berufsabschluss) und Beschäftigte in Kleinbetrieben (12%) (vgl. Sauter 2001, S. 21f).

### 3.7 Zwischenbilanz

Nach einer terminologischen Annäherung an Lernen im Arbeitskontext wurde zuerst die Unterscheidung von informellem und formellem Lernen aufgezeigt und im Einzelnen jeweils beleuchtet. Dabei ist aufgefallen, dass im Bereich der Weiterbildung das arbeitsbegleitende und zunehmend das informelle Lernen an Bedeutung gewinnt, was mit den gesellschaftlichen Veränderungen begründet wird. Daraufhin wurden drei Typen arbeitsbezogenen Lernens vorgestellt, die jeweils ihr Verhältnis von Arbeitsplatz und Lernort zum Ausdruck gebracht haben. Eine wichtige Erkenntnis daraus ist, dass es nicht nur allgemein auf Lernen im Arbeitskontext ankommt, sondern, dass die Nähe zum Arbeitsplatz und die Intensität des Arbeitskontextes eine Rolle spielen.

Um die drei Typen zu erklären, wurden im Anschluss unterschiedliche Formen arbeitsbegleitenden Lernens bzw. lernförderlicher Arbeitsformen vorgestellt. Die Beschreibung der drei spezifischen Lernformen – Lernstatt, Lerninsel und Qualitätszirkel – hat deutlich werden lassen, in welchem Zusammenhang sie auch heute noch Anwendung finden. Trotz nicht zu vernachlässigender positiver Aspekte des Lernens im Arbeitskontext, wie höhere Praxisnähe und Gestaltungsflexibilität, besserer Lerntransfer, stärkere Bedarfsorientierung oder Einsparmöglichkeiten, die bei der Evaluation einzelner Formen zum Teil durchaus nachgewiesen wurden, wurden einzelne Aspekte kritisch hinterfragt. In Bezug auf den Bereich der Ausbildung wurde anhand einiger Vor- und Nachteile des Lernens am Arbeitsplatz herausgearbeitet, unter welchen räumlichen und praktischen Umständen es funktionieren kann, aber es wurde auch deutlich, welche Restriktionen dabei entstehen können. Es wurden Aspekte aufgezählt, dass die Qualität der Arbeit nicht darunter leiden sollte und, dass der Arbeitsplatz grundsätzlich keine Lernumgebung mit allen dazu notwendigen Mitteln darstellt. Neben dem Ausbau intentional gestalteter Lernformen wird für die zukünftigen Lernprozesse im Arbeitskontext auch ausschlaggebend sein, inwieweit es gelingt, die Arbeitsplätze so zu gestalten, dass sie Lernprozesse anregen.

Zusammengefasst lässt sich jedoch feststellen, dass sich das Lernen im Arbeitskontext letztendlich unter besonderen Anforderungen vollzieht. Dabei ist es geprägt durch ein Spannungsfeld pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ratio-



nalität. Eine Didaktik zur Integration von Arbeiten und Lernen entsteht dafür auch erst in Ansätzen.

Im letzten Abschnitt wurde an Hand der Weiterbildungsbeteiligung aufgezeigt, inwiefern es bei An- und Ungelernten, Fachkräften, Meistern und schließlich bei Führungskräften um die Verteilung der jeweiligen Teilnahme an Weiterbildung gestellt ist. Es wurde dabei deutlich, dass die zuletzt genannte Gruppe, die der Führungskräfte, einen weitaus höheren Anteil bei Weiterbildungsveranstaltungen ausmacht, als die der An- und Ungelernten. Dabei wurde angenommen, dass mit dem Abstand von Lern- und Arbeitsort beim organisierten Lernen die Kosten steigen und die Wahrscheinlichkeit demnach auch höher ist, dass Führungspersonen daran teilnehmen. Diese Aufstellung hat gezeigt, dass je nach Qualifikation verschiedene Typen von Weiterbildung oder spezielle Lernformen bereitgestellt werden. Wenn bei An- und Ungelernten oder Fachkräften eher von arbeitsplatznahe Lernen gesprochen wird, weil direkt am Arbeitsplatz entweder eine Schulung oder Ähnliches stattfindet, so kann bei Führungskräften oder höher Qualifizierten auch von einer sich auf die Arbeit beziehenden Weiterbildung gesprochen werden, die innerbetrieblich aber auch außerbetrieblich stattfindet.

Im nächsten Kapitel sollen nun gerade die höher Qualifizierten im Vordergrund stehen, weil sie auch die größte Zielgruppe des im Folgenden beschriebenen Weiterbildungs-Instituts darstellen.

Grundsätzlich ist im Zusammenhang der Weiterbildungsart für Führungskräfte die Frage aufgekommen, inwieweit sie es trotz hoher Planungs-, Organisations- und Zeitintensität schaffen, dass sie das im Seminar Gelernte in ihren Arbeitskontext einbauen können. Es lassen sich weitere Fragen diesbezüglich erkennen, wie beispielsweise dabei die Didaktik an einem Weiterbildungsinstitut beschaffen sein muss, so dass trotz der Distanz zum professionellen Alltag während der Weiterbildung keine Transferprobleme in der beruflichen Praxis auftreten. Oder wenn die Weiterbildung nicht am Arbeitsplatz stattfindet, wie sie trotzdem arbeitsplatzorientiert organisiert sein kann und welche Mittel benötigt werden, um im Seminar praxisorientiert zu lernen, d.h. den Arbeitsplatz mit seinen vielen Aspekten in das Seminar zu integrieren.

Weiterhin lässt sich untersuchen, inwieweit es in solchen Weiterbildungsveranstaltungen grundsätzlich zu einer Kompetenzentwicklung der Teilnehmer kommen

kann. Welche didaktischen Funktionen das Lernen dort im Verhältnis zu anderen Lernorten erfüllen soll und wie sich das Lernen in der Weiterbildung mit dem am Arbeitsplatz didaktisch verbinden lässt, sind Aspekte, die im nächsten Kapitel ausführlich behandelt werden.

Dabei wird an einem konkreten Beispiel einer Weiterbildungsinstitution, dem „Institut für systemische Beratung, Wiesloch“ erläutert und dargestellt, wie es dort anhand spezieller didaktischer Methoden und einer besonderen Lernkultur zu einer Kompetenzentwicklung und letztendlich einer Professionalisierung der Teilnehmer kommen kann.

## **4 Weiterbildung im Bereich Humanressourcen am ISB-Wiesloch**

### **4.1 Weiterbildungs- und Lernkonzept**

Das Institut für systemische Beratung (ISB-Wiesloch) wurde 1984 als Fachinstitut für Professions-, Organisations- und Kulturentwicklung gegründet. Es ist eine private Weiterbildungseinrichtung, die sich auf die Qualifizierung von sowohl Professionellen im Organisationsbereich als auch von Fachleuten aus den Bereichen Bildung, Beratung und Coaching sowie Organisations- und Personalentwicklung spezialisiert hat. In den dort angebotenen Seminaren werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

Systemische Beratung und Steuerung in Organisationen, systemische Kompetenz in Veränderungsprozessen, systemisches Coaching und Teamentwicklung, systemische Beratung oder systemisches Coaching für Young-Professionals und systemische Professionalität für Senior-Experten.

Die angebotenen Weiterbildungen richten sich grundsätzlich sowohl an Freiberufler als auch an Fach- und Führungskräfte in Organisationen.

Der zeitliche Rahmen eines Curriculums beträgt ein Jahr, in dem jeweils sechs dreitägige Seminarbausteine im Abstand von ungefähr acht Wochen vorgesehen sind. Idealerweise wird die Weiterbildung in einem Folgeseminar um ein weiteres Jahr im gleichen Curriculumszug erweitert oder mit einem anderen Zug sinnvoll kombiniert (vgl. Institut für systemische Beratung 2001; Schmid et al. 2000, S. 7f.). Die Qualifizierung ist auf ein Lernen im ersten Jahr eines Curriculums und die Vertiefung der Perspektiven im zweiten Jahr ausgerichtet und kann durch die Zertifizierung auf verschiedenen Stufen belegt werden. Die Zeitperspektive der Curricula ermöglicht den persönlichen Lernfortschritt, die Bindung an die eigene Lerngruppe und das Zusammenwirken des Gelernten sowie dessen Anwendung.

Der Lernerfolg wurde in wissenschaftlichen empirischen Untersuchungen am Institut nachgewiesen.<sup>3</sup>

Die Teilnehmer sollen in der Fortbildung Professionalität entwickeln, die mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Würdigung von Lebensqualität als Ziele der Bildungsstrategie des Instituts kombiniert werden. Eine Kultur des gegenseitigen Lernens liegt dieser Bildungskonzeption zugrunde, die in besonderem Masse den beruflichen und privaten Kontexten der Teilnehmer und den Lernbedürfnissen und Lernstilen Erwachsener gerecht werden soll. Die persönliche Weiterqualifizierung und die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses der Teilnehmer stehen gleichermaßen im Mittelpunkt der Lernprozesse. Das Lernziel aller Curricula des ISB-Wiesloch ist in Verbindung mit ihrer didaktischen Konzeption die personale Professionalität der Teilnehmer. Die durch die Weiterbildung angestrebte professionelle Kompetenz wird nicht als Anhäufung von Wissens-elementen verstanden, sondern als Integration vielfältiger Fähigkeiten in der Person bezogen auf die Welten, in denen sie arbeitet. Die sich so herausbildende professionelle Identität ermöglicht es dem Handelnden, sich in unterschiedlichen Rollen und Kontexten sicher bewegen zu können (vgl. Meyer et al. 2008, S.10).

Gerade diese professionelle Identität und die professionelle Kompetenz werden durch mehrere speziell am ISB-Wiesloch erarbeitete und entwickelte Faktoren hervorgerufen und gefördert.

---

<sup>3</sup> Hipp (1995) belegt den qualitativen Sprung im persönlich-professionellen Selbstverständnis und der professionellen Steuerungsfähigkeit der Teilnehmer, Osterchrist (1996) untersucht das Lernen unterschiedlicher Persönlichkeiten in unterschiedlichen Rollen in Unternehmen mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten und Lernstilen.

## 4.2 Lern- und Arbeitskultur am ISB-Wiesloch

Bei einer konstruktivistisch-systemtheoretisch inspirierten Erwachsenenpädagogik (vgl. Arnold/Siebert 2003), wie sie am ISB-Wiesloch angestrebt wird, favorisiert man die Rede von der prinzipiellen „Lernfähigkeit“ des Menschen. Dabei haben die Vertreter dieses Ansatzes die individuellen, kognitiv-emotional-motorischen sowie lebensgeschichtlich geprägten Stile und Möglichkeiten der Aneignung von Wissen und Können im Blick (vgl. Siebert 1995, S. 329f).

Das Lernen Erwachsener wird damit in Anlehnung an Dollhausen neu begreifbar: Statt davon auszugehen, dass das Lernen in einem durch pädagogische Experten gesteuerten Prozess grundsätzlich möglich ist und erwartbare Erfolge erzielen kann, wird das Lernen als ein komplexer Vorgang der Veränderung von Denk- und Verhaltensmuster betrachtet. Der kann zwar von außen angeregt und moderiert werden, doch wird er in Hinsicht auf das, was tatsächlich gelernt wird und was nicht, durch die Lernenden selbst gesteuert. Damit verändern sich die Schwerpunkte der pädagogischen Planung und Vermittlungsarbeit grundlegend (2006, S. 7). In diesem Zusammenhang hat sich am ISB-Wiesloch eine besondere Lern- und Arbeitskultur entwickelt. Die Kultur des gemeinsamen Lernens wird anhand kollegialer Supervisions- und Beratungsformen dahingehend beleuchtet, welche spezifischen Prozesse dabei auf verschiedenster Ebene bei den Teilnehmern in Gang kommen und welcher Beitrag dadurch für die empfundene Lernkultur entsteht bzw. wie kollegiale Supervisions- und Beratungsformen als Elemente einer nachhaltigen Lernkultur gelten können.

Aufgrund der enormen Vielfalt möglicher Arbeitssituationen spielt die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden bei der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Weiterbildung am ISB-Wiesloch eine besondere Rolle. „Für die Ausbildung bedeutet dies, dass nicht nur die zu beratende Organisation Lerngegenstand ist, sondern auch die Selbstorganisation von Beratersystemen, die ihre Kompetenzen und Ressourcen auf ihren Gegenstand hin abstimmen und bündeln“ (Heintel 1992, S. 345). Das ISB macht daher die Entwicklung der Selbststeuerung der Lernenden zum zentralen Gegenstand der Weiterbildung.

Begründet wird die Notwendigkeit der Selbststeuerung von Lernprozessen in Anlehnung an Schiersmann mit den bereits beschriebenen Veränderungen in der Arbeitswelt, dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel, insbesondere dem

raschen Wissensverfall und der Globalisierung (2007, S. 73). Komplexe Lernvorgänge setzen sich „aus sinnlichen Wahrnehmungen des Sehens, Hörens, Riechens, aus Kognitionen, Emotionen und psychomotorischen Fertigkeiten“ (Siebert 2003, S. 13) zusammen. „Erkennen erfolgt weitgehend autopoietisch, das heißt selbsttätig, und ist keine bloße fotografische Abbildung der Umwelt, sondern das Gehirn ist mit der Umwelt lediglich ‚strukturell gekoppelt‘. Erkennend nehmen wir die Welt nicht wahr, wie sie wirklich ist, sondern wir erzeugen in unserem Kopf Wirklichkeiten, die erfolgreiche lebensdienliche Handlungen ermöglichen“ (ebd.). „Lernen“, fasst Schiersmann zusammen, „ist eine selbstgesteuerte, d.h. autopoietische Konstruktion viabler Wirklichkeiten, die aber nicht isoliert, sondern in Kontexten stattfindet. Solche Kontexte können Seminare sein, aber auch informelle Lernkontexte, z.B. der Arbeitsplatz“ (2007, S. 81). Gerade am ISB-Wiesloch werden sie mit den verschiedensten Elementen angereichert angeboten, die die Lern- und Arbeitskultur ausmachen.

Ein zentraler Schlüsselbegriff des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas ist dabei auch der der Beobachtung. Damit wird unterstrichen, „dass unsere Wirklichkeit beobachtungsrelativ ist. Beobachten heißt unterscheiden. Dies trägt dazu bei, Komplexität zu reduzieren“ (Schiersmann 2007, S. 75).

Gerade die wachsende Komplexität und Dynamik sind Aspekte, mit denen sich am ISB-Wiesloch auseinandergesetzt wird, ohne das menschliche Maß jedoch aus dem Auge zu verlieren. Die entwickelten Lernformen stellen eine Bühne zur Verfügung, die der Komplexität und Dynamik positiv entgegenwirkt. Sie stellen Übersichtlichkeit her ohne Verleugnung von Komplexität (vgl. Schmid et al. 2002, S. 14).

Die Lernkultur, die am ISB-Wiesloch zu der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer beiträgt, wird mit den folgenden fünf Elementen beschrieben:

- Kultur multiplizieren
- Besinnlichkeit fördern
- Fragmentarisches Lernen
- Netzwerke bilden
- Kollegiale Beratung

### **4.2.1 Kultur multiplizieren<sup>4</sup>**

Die Absicht, die hinter diesem Lernkulturelement steht, beinhaltet, dass die Kultur von den Teilnehmern am ISB- Wiesloch weiter getragen und vervielfältigt werden kann. Die Teilnehmer lernen die Lernkultur in ihren Bausteinen mitzugestalten, während sie selbst im Lernsystem eine Rolle spielen. Neben den Inhalten der einzelnen Seminarbausteine wird ihnen auch angeboten, die Regie der Lernsituationen, die Haltungen – sofern sie zu ihrer Persönlichkeit passen – und die Sensibilität für verschiedene Ebenen von Wirklichkeit zu lernen. Das Ziel dabei ist es, dass die Teilnehmer sowohl den Rahmen als auch die Komponenten nutzen können, um damit bei eigenen vergleichbaren Kulturträgerpositionen vorbereitet zu sein. Dadurch entsteht die Möglichkeit, die Kultur zu multiplizieren. (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5; ISB-Wiesloch 2008).

### **4.2.2 Besinnlichkeit fördern**

Wie bereits angedeutet, stellen die Curricula am ISB-Wiesloch eine Form zur Verfügung, die der Komplexität und Dynamik positiv entgegenwirkt. Die Teilnehmer sind immer häufiger komplexen Arbeitssituationen ausgesetzt, mit denen sie an ihrem Arbeitsplatz umgehen und regelrecht dazu handeln müssen. Das Ziel der Curricula am ISB-Wiesloch ist es nicht, diese Komplexität zu verleugnen. Es wäre nicht der richtige Ansatz für ein arbeitsplatzorientiertes Lernen. Sie stellen hingegen eine Übersichtlichkeit komplexer Prozesse her und erlauben Besinnlichkeit ohne Verleugnung von notwendiger Schnelligkeit. Gerade aus diesen Gründen sind sie schneller und komplexer als Modelle, die mit maximaler Dynamik und Komplexität antreten. Der dabei erlebte Sinn aktiviert und koordiniert kreative und intuitive Energien als selbstlaufende Prozesse. Dadurch können Effizienz und Menschenorientierung verbunden werden (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5; ISB-Wiesloch 2008).

---

<sup>4</sup> Folgende Abschnitte in Grundgedanken angelehnt an den Didaktikreader des ISB-Wiesloch.

### **4.2.3 Fragmentarisches Lernen**

Sowohl in den Seminarbausteinen als auch in den Arbeitsfeldern draußen ist das, was inhaltlich geleistet werden kann, gemessen an den derzeitigen Herausforderungen, immer zu wenig. Anstatt wachsenden Ansprüchen nachzulaufen, tritt das ISB-Wiesloch ihnen demnach mit Qualität entgegen. Es wird grundsätzlich ein fragmentarischer Lernansatz verfolgt. Ein Fragment ist dabei als ein Bruchstück zu verstehen, das beispielhaft für ein Ganzes steht. Um konkret und trotzdem transfernah lernen zu können, werden in den Weiterbildungen am ISB-Wiesloch Lernbereiche ermittelt, die eine Relevanz für das „größere Ganze“ im Kontext der Teilnehmer haben. Dieses konkrete Lern-Beispiel steht dann für eine Teilperspektive des Ganzen, das wiederum nicht nur Lernmöglichkeiten für dieses konkrete Beispiel beinhaltet, sondern auch auf anderen Ebenen wirkt. Das Lernen an sinnhaften Beispielen, die zum einen vielschichtig reflektiert werden und zum anderen auch vielfältige Ebenen und Perspektiven integrieren, leistet den notwendigen Sprung in der Art zu lernen. Durch die wirklichkeitskonstruktive Perspektive am ISB-Wiesloch entsteht im „Kleinen“ ein umfassenderes Verständnis für Verantwortungen, Prozesse, die eigene Selbststeuerung und andere Steuerungsebenen, so dass später die Komplexität wieder erhöht werden kann, da grundlegende Themen auf einer durchschaubareren Ebene bearbeitet werden.

Nach den Erfahrungen des Instituts ist, trotz schlankem Einsatz an Ressourcen, das für nachhaltiges Lernen sorgt, erstaunlich viel zu erreichen. Bei der Zusammenstellung der Lehrtrainerteams für die Curricula ist für das ISB-Wiesloch entscheidend, eine Kombination von solider Didaktik, inspirierendem Geist und persönlicher Bezogenheit zu finden (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5; ISB-Wiesloch 2008).

### **4.2.4 Netzwerke bilden**

In den einzelnen Curricula am Institut begegnen sich Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Sphären. Es treffen sich dort Menschen aus Nonprofit- und Profit-Organisationen, Menschen in Übergängen zwischen Berufs- und Familienorientierung, Wissenschaft und Praxis und zwischen Training und Organisationsberatung. Alle diese Personengruppen suchen nicht nur eine professionelle Weiterqualifizierung, sondern auch sinnvolle Lebenswege (z.B. gesellschaftliche Verantwortung). Dabei entstehen häufig Netzwerke, Zusammenarbeit und persönliche Verbundenheit weit über die Curricula hinaus.



liche Verbundenheit weit über die Curricula hinaus. Das ISB legt viel Wert auf Netzwerkarbeit und -pflege. Das im Internet geschützte „Netzwerk Systemische Professionalität“ ist eine Community für Professionelle im Umfeld des ISB-Wiesloch. Diese Plattform bietet vielfältigen kooperativen Austausch, aber auch gegenseitige Beratung sowie Stellen- und Auftragsvermittlung. Sie lebt engagierte und vertrauensvolle Beziehungen, wie sie der Professionskultur des Instituts entsprechen. Täglich werden via Email Anfragen und Antworten zu Projekten, Empfehlungen und Kooperationen ins Netzwerk eingestellt, sowie Stellen und Aufträge vermittelt. Die gesammelten Rückmeldungen werden wiederum allen Mitgliedern zur Verfügung gestellt (vgl. Schmid et al. 2000, S. 6; ISB-Wiesloch 2008).

#### **4.2.5 Kollegiale Beratung**

Den Beobachtungen des Instituts zufolge kann persönliche und professionelle Entwicklung am besten durch den Aufbau einer konstruktiven Gesprächskultur und den Aufbau der Kompetenz zu kollegialer, professioneller Beratung gefördert werden. Es wird in den Seminarbausteinen dafür gesorgt, dass die Teilnehmer vielfältige Gelegenheiten erhalten, sich an Beispielen des konkreten Beratungs-, Management- und Führungsalltags mit eigenen Stärken und Schwächen, Einseitigkeiten, besonderen Fähigkeiten und Vorlieben und deren Wirkung auf die Aufgabenerfüllung und auf andere Menschen auseinanderzusetzen. Da jeder Mensch hierfür Zeit, Aufmerksamkeit, einen angstfreien Raum und sorgfältige kollegiale Gespräche braucht, ist es das Ziel aller Curricula am ISB-Wiesloch eine derartige Lernkultur aufzubauen, dass jeder Teilnehmer in allen sechs Bausteinen ausführlich Aufmerksamkeit für seine eigenen Lerninteressen finden kann. Nur so kann sich interessiertes neugieriges Verhalten dem eigenen Beratungs-, Management- und Führungsstil gegenüber entwickeln. Diese Kapazität ist nur dadurch herzustellen, dass die anderen Teilnehmer lernen, als kollegiale Berater kompetente Gesprächspartner zu werden und wirklich auf die individuellen Lernbedürfnisse ihrer Kollegen und Kolleginnen einzugehen. Diese Fähigkeit, kollegiale Beratungsgespräche gut und fruchtbringend führen zu können, ist gleichzeitig auch eine Kernkompetenz professionellen Handelns (vgl. Schmid et al. 2000, S. 6; ISB-Wiesloch 2008).

Zusammengefasst braucht der Berater eine Vielzahl von Kompetenzen, „die Klienten mit ganz unterschiedlichen Beratungsanliegen das Gefühl vermitteln

- hier aufgehoben zu sein,
- verstanden zu werden,
- Vertrauen entwickeln zu können,
- Lösungswege zu finden,
- sich unterstützt zu fühlen,
- respektiert und akzeptiert zu werden in seinen Schwierigkeiten und
- trotz der ungelösten Problemlage gleichzeitig ernst genommen zu werden in dem Bemühen das Problem zu bewältigen“ (Krause et al. 2005, S. 176).

Mithilfe der Beratungsübungen innerhalb der kollegialen Beratung können die Teilnehmer diese Kompetenzen ausbauen, weiterentwickeln und vertiefen.

Grundsätzlich stellt der Lehrtrainer bei der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer eine zentrale Lernbedingung dar (s. Kap. 5.2.1). „Sein persönliches Verhalten, seine Lernorganisation und nicht zuletzt die von ihm geschaffene Lernatmosphäre sind wichtige Elemente bei der Lernförderung Erwachsener“ (Odrich-Liebthal 2001, S. 164). Warum er eine besondere Lernbedingung für die Teilnehmer darstellt, und inwiefern sich dabei auch grundsätzlich die Rolle des Lehrenden verändert hat, wird im folgenden Abschnitt genauer betrachtet.

### **4.3 Die veränderte Rolle der Lehrenden**

Mit den soeben vorgestellten Lernkulturelementen am ISB-Wiesloch wird mit Blick auf die Didaktik ein „Perspektivwechsel von einer Vermittlungs- zu einer Aneignungs- bzw. einer Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schübler 1998, S. 7) deutlich. Folglich wird Lehre auch in konstruktivistischem Zusammenhang keineswegs überflüssig. Sie kann eine Rolle spielen als Aufbereitung von Wissen, zur Komplexitätsreduktion und Strukturierung komplexer Zusammenhängen, als Visualisierung und Konkretisierung abstrakter Theorien, als Lernhilfe und Lernanregung (vgl. Siebert 2003, S. 23).

In diesem Zusammenhang ist auch die veränderte Rolle der Lehrenden von besonderer Bedeutung, deren Aufgabe sich von der Wissensvermittlung im engeren Sinne weg entwickelt hin zur Begleitung, Unterstützung und Beratung im Kontext von Lernprozessen (vgl. Schiersmann 2007, S. 81f).

Welche Veränderungen die neue Aufmerksamkeit demnach für das informelle Lernen und seine Lehrenden mit sich bringt, nehmen Arnold/Pätzold ausführlich in Betracht. Auch wenn informelles Lernen in der Regel „Lernen ohne Lehrer“ meint, sind die Auswirkungen auf die Rolle der Lehrenden offensichtlich. Mit der Öffnung des Bildungsbegriffs für neue Szenarien und Sichtweisen, zu denen auch das informelle Lernen gehört, werden Lehrende stärker zu Lernbegleitern und Lernberatern, die den Lernern „bei der Entwicklung von Methoden (...) helfen, mit denen sie selbst lernen können“ (2003, S. 121; vgl. auch Engert/Sebold 2006, S. 168).

In diesem Argumentationszusammenhang wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Lernergebnisse besser sind,

- wenn die Lernprozesse aus der eigenen Initiative der Lernenden resultieren,
- wenn sie an die spezifischen Bedeutungskontexte der Teilnehmenden anknüpfen,
- wenn die Lernenden im Mittelpunkt des Lerngeschehens verortet werden,
- wenn sie ihre Vorstellungen und Lernbedürfnisse in den Lernprozess einbringen dürfen und
- wenn sie bei der Ausgestaltung der Inhalte beteiligt sind und diese selbstständig bearbeiten können (vgl. Kraft 1999, S. 840f).

Im Sinne einer Lernkultur liegt die Entwicklungsarbeit des Instituts demnach darin, das methodische Repertoire<sup>5</sup> weiterzuentwickeln und gleichzeitig die Ansätze sinnvoll zu kombinieren, um somit den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden fortwährend gerecht zu werden (vgl. Veith 2004, S. 69).

Thiel weist in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Produktivität und Zufriedenheit hin: „Die Gestalt der methodischen Verlaufskomplexität innerhalb eines Bausteins, in einem größeren Themenblock oder im Hinblick auf das Gesamtangebot an Weiterbildung in einem berufsbegleitenden Fortbildungskonzept ist m.E. mitentscheidend für die Produktivität und Zufriedenheit der Teilnehmer/innen“ (1994, S. 42). Am ISB-Wiesloch wird insbesondere darauf geachtet, dass die Teilnehmer einen großen Spielraum für ihre Selbststeuerung bekommen und viele Möglichkeiten bereit stehen, sich ausprobieren zu können.

---

<sup>5</sup> Im Griechischen bedeutet „Methodos“ der Weg zu etwas hin, der Gang einer Untersuchung (vgl. Reinhold et al. 1999, S. 374).

Grundsätzlich fassen es Le Mouillour et al. so zusammen, dass „Weiterbildner als Anbieter von beruflicher Qualifizierung zu Problemlösern und Beratern von Unternehmen werden, wenn sie als sachverständige Kooperationspartner bei der Analyse von Qualifikationsproblemen mitwirken, die Entwicklung gemeinsamer betrieblicher Qualifizierungsstrategien vorantreiben, zur Entwicklung von Kooperationsformen zwischen Aus- und Weiterbildung Anregungen geben, neue Zertifizierungskonzepte entwickeln, neue Lernorte erschließen, das Angebot maßgeschneiderter Qualifizierungsmaßnahmen verstärken, Weiterbildungsberatung anbieten und Modelle für arbeitsplatznahes Lernen, Freistellung und Partizipation entwickeln“ (2004, S. 414).

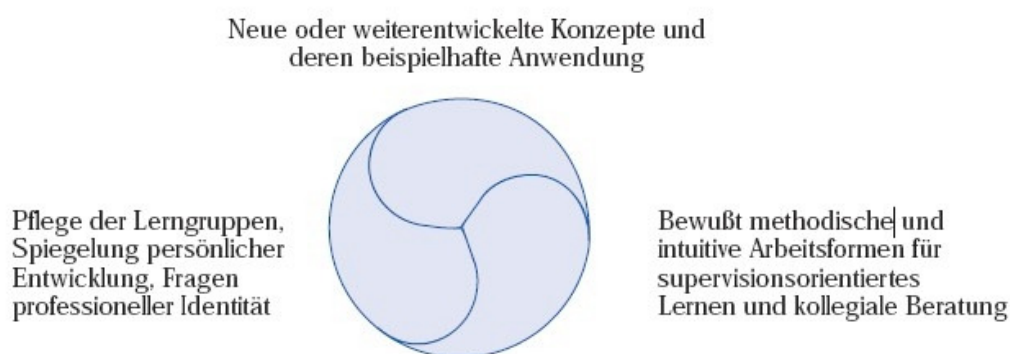
Die so entstehende, von den Lehrtrainern erarbeitete und im Lehrtrainerteam abgestimmte, „didaktische Maske“ (Institut für systemische Beratung 2001, S. 17) charakterisiert in besonderem Maße die Arbeits- und Lernkultur des Instituts. Die einzelnen Bausteine werden geprägt durch eine Mischung der beschriebenen Elemente der Lernkultur und der systemischen Didaktik (s. Kap. 4.4), dem persönlichen Stil des Lehrtrainers, einer thematischen Grundfokussierung und einer darauf ausgerichteten Auswahl an Themen und nicht zuletzt durch spezifische Anliegen und Bedürfnisse der Teilnehmer hinsichtlich eigener Vorhaben, Projekte und Praxisfragen sowie Fragen professioneller Steuerung und persönlicher Entwicklung (vgl. Schmid et al. 2000, S. 7).

Mit den einzelnen didaktischen Methoden und Elementen lässt sich die arbeitsplatzorientierte Vorgehensweise am ISB-Wiesloch darstellen. Dabei wird versucht, den Arbeitsplatz so in das Seminar zu integrieren, um trotz dessen örtlicher Distanz, die Kompetenzen der Teilnehmer zu fördern und zu entwickeln. Nachfolgend werden diese Elemente anhand der Vorgehensweise genauer aufgezeigt.

#### 4.4 Die didaktische Vorgehensweise am ISB-Wiesloch

Neben dem bereits beschriebenen Ansatz des fragmentarischen Lernens haben sich folgende drei Elemente einer Bildungsarchitektur bewährt, die in ihrer Gesamtheit eine systemische Didaktik bilden und die die spezielle Lern- und Arbeitskultur am ISB prägen:

- Deduktives Lernen (neu oder weiterentwickelte Konzepte und deren beispielhafte Anwendung)
- Induktives Lernen (bewusst methodische und intuitive Arbeitsformen für supervisionsorientiertes Lernen und kollegiale Beratung)
- Kultur- und Persönlichkeitsarbeit (Pflege der Lerngruppen, Spiegelung persönlicher Entwicklung, Fragen professioneller Identität)



**Abb. 2** Drei Elemente einer Bildungsarchitektur. (Vgl. Meyer et al. 2008, S.9)

Deduktives Lernen, das auch „von der Theorie herkommendes Lernen“ genannt wird, stellt sich wie folgt genauer dar: „Jeder Baustein hat einen thematischen Schwerpunkt, der sich definiert durch eine spezifische Auswahl von Konzepten aus dem Themenpool und deren beispielhafte Anwendung. Die Konzepte werden von den Lehrtrainern in Impulsreferaten eingebracht und an Beispielen veranschaulicht“ (Schmid et al. 2000, S. 10).

Induktives Lernen hingegen wird am ISB-Wiesloch auch „von der Praxis herkommendes Lernen“ bezeichnet. Dabei „erhalten die Teilnehmer in jedem Baustein die Gelegenheit, anspruchsvolle Praxisfälle einzubringen und dazu kollegiale Beratung zu erhalten. Die Inhalte (Praxisfälle) kommen bei dieser Art von Lernen von Teilnehmern“ (Schmid et al. 2000, S. 11). Es wird mit den Lerndesigns und den darin enthaltenen Perspektiven eine Form zur Verfügung gestellt, die qualitativ hochwertiges Lernen ermöglicht. „Die Praxisfälle werden mithilfe von Metamodel-

len neu durchdacht, auf professionelle Stimmigkeit geprüft und ggf. neu konfiguriert. Dabei werden auf der Basis des situativ sichtbar werdenden Kompetenzprofils Optionen entwickelt, die passgenau auf den entsprechenden Ergänzungsbedarf des Professionellen zugeschnitten sind“ (ebd.).

Die Kultur- und Persönlichkeitsarbeit stellt zuletzt auch einen wichtigen Gestaltungsgesichtspunkt der Seminarbausteine dar. Wenn es um eine Professionalisierung geht, die als Optimierung der professionellen Selbststeuerung verstanden wird, kommen automatisch auch Persönlichkeitsentwicklungsaspekte in den Blick. Diese Perspektive wird durch „die Spiegelung persönlicher Entwicklung in den sogenannten Spiegelungsgruppen, den persönlichen Standortbestimmungen und der Beschäftigung mit Fragen der professionellen Identität“ (Schmid et al. 2000, S. 12) gestaltet. Die drei didaktischen Hauptperspektiven gewährleisten, dass sowohl für das Thema als auch für die konkreten Anliegen der Teilnehmer ausreichend Raum vorhanden ist. Gleichzeitig stehen die einzelnen Arbeitsformen nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden über die Ausrichtung am thematischen Schwerpunkt gebündelt. Beispielsweise werden in den Spiegelungsgruppen Foki gewählt, die zum thematischen Schwerpunkt des Bausteins passen (vgl. ebd.).

Der grundsätzlichen Orientierung des induktiven und deduktiven Lernens sowie der Kultur- und Persönlichkeitsarbeit nach haben sich weitere besondere Lernsettings entwickelt, die das Lernen in den Seminaren zum großen Teil bestimmen. Durch die einzelnen Lernmethoden wird sicher gestellt, dass gerade auch die Praxis der Teilnehmer mit in das Seminar integriert wird, damit danach der Transfer des Gelernten besser funktionieren kann.

#### **4.4.1 Impulsreferate**

Eine didaktische Lernform am ISB-Wiesloch sind Impulsreferate. Durch den Lehrtrainer werden mit dessen persönlichen Stil neue und durch das Institut weiterentwickelte Konzepte, Vorgehensweisen und Hintergründe professionellen Arbeitens in das Lernsystem eingebracht. Der Schwerpunkt der Themen zielt darauf, die Steuerungskompetenz in professionellen Situationen zu fördern bzw. Perspektiven zu beleuchten, die für qualitativ hochwertiges Arbeiten notwendig sind. Die Themen variieren je nach thematischer Ausrichtung des Bausteins werden in beispielhafter Anwendung vorgestellt. Die dabei entstehenden Impulse werden in

homöopathischer Dosis gegeben, die letztendlich jedoch eine große Wirkung erzielen sollen (vgl. Schmid et al. 2000, S. 12).

#### **4.4.2 Modellhafte Plenum-Supervisionen**

Eine weitere Lernform stellt die modellhafte Plenumsupervision dar. Dabei lassen sich zwei verschiedene Methoden unterscheiden. Zum einen gibt es die Plenumsberatung, bei der zwischendurch stets unterbrochen wird, um daran die Beratungsweise mit den anderen Gruppenmitgliedern zu diskutieren und den Lernprozess somit zu verfolgen. Und zum anderen gibt es die Plenumsberatung, die nach der Ortsbegehung (also der ersten Informationssammlung) unterbrochen wird, um verschiedenen Untergruppen die Möglichkeit zu geben, sich Gedanken darüber zu machen, wie sie – an Stelle des Beraters – jeweils fortfahren würden. Dabei wird der Fokus auf den Lern- und Steuerungsprozess gelegt, inwiefern das Verhalten der Teilnehmer in bestimmten Beratungssituationen bestimmt ist. Grundsätzlich werden dabei professionelle Steuerungsfragen und Arbeitsprojekte durch Teilnehmer vorgestellt und (durch Lehrtrainer gesteuert) sorgfältig diskutiert. In den Untergruppen werden persönliche Optimierungsstrategien für den Vorstellenden erarbeitet. Es werden dazu auch Strategien herausgearbeitet, die aus den bisherigen persönlichen Lernerfahrungen hervorgehen (vgl. Schmid et al. 2000, S. 12).

#### **4.4.3 Kollegiale Beratung als Lernform**

Eine der wichtigsten und am meisten zur Lern- und Arbeitskultur beigetragene Lernform ist die kollegiale Beratung (s. Kap. 4.2.5). Jeder Teilnehmer hat dabei die Möglichkeit, in Untergruppen konkrete Beratungs-, Management- und Führungsfragen einzubringen, die ihn in der Praxis bewegen, und erhält durch einen kollegialen Berater ausführliche Problemlösehilfe und Anregungen zur persönlichen Weiterentwicklung. Die beiden Protagonisten bekommen von den anwesenden Kollegen der Untergruppe sorgfältiges Feedback über ihr Kommunikationsverhalten in dieser Beratung, ihr angemessenes Eingehen auf die Sachprobleme der eingebrachten Fragen und die persönliche Selbststeuerung dabei (vgl. Schmid et al. 2000, S. 12).

#### **4.4.4 Übung in professioneller Intuition**

Die Teilnehmer sind häufig mit komplexen Fragestellungen im sowohl sachlichen als auch persönlichen Bereich konfrontiert, die meist eine vielschichtige Betrachtungsweise nahe legen. Diese Fragen können meist nur durch die Entwicklung der professionellen Intuition zu Kernüberlegungen verdichtet werden. Intuition stellt damit eine Grundkompetenz im Umgang mit Komplexität in vielfältigen professionellen Situationen dar (s. auch Kap. 5.2.3). Am ISB-Wiesloch werden daher immer Übungen zu professioneller Intuition angeboten, die die Projektdiskussionen und die kollegialen Beratungssituationen als eine Lernform gebrauchen, um die eigene Intuition für die entscheidenden Gesichtspunkte und das Gefühl für die im Moment hilfreichsten Ergänzungen zu stärken (vgl. Schmid et al. 2000, S. 12).

#### **4.4.5 Individuelle Spiegelung persönlicher Stile und Entwicklungen**

Im Zusammenhang mit der Intuition ist am Institut eine besondere didaktische Lernform entwickelt worden, bei der sich die Teilnehmer in jedem Baustein in Untergruppen treffen, um sich sorgfältig ein individuelles Feedback der persönlichen und professionellen Entwicklung zu geben. Das persönliche und fachliche Feedback (s. Kap. 4.4.7) hat dabei einen besonderen Stellenwert. Die einzelnen Übungen setzen ein ehrliches aber würdigendes Feedback voraus. Es haben sich inzwischen viele verschiedene Spiegelungsübungen mit einer jeweils variierenden Ausrichtung an Themen entwickelt, die je nach Thema des Bausteins oder nach Gruppenzugehörigkeit von den Lehrtrainern ausgesucht werden (s. auch Kap. 5.2.4). Die Teilnehmer tauschen sich dabei aus über die Arten des Lernens, über die persönlichen Eigenarten und Kraftfelder, über Entwicklungsbereiche, die die eigene Persönlichkeit und Wirksamkeit optimieren würden, und darüber, was diese Entwicklung auch draußen vor Ort optimal fördern könnte (vgl. Schmid et al. 2000, S. 13).



#### **4.4.6 Fachliches Feedback**

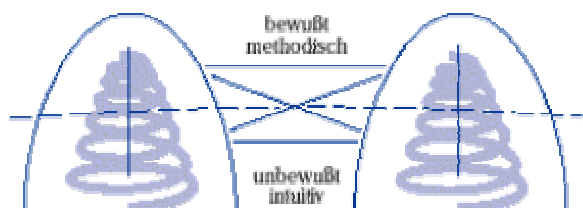
Bei Übungen und generell bei allen Lernformen am ISB-Wiesloch wird sehr darauf geachtet, dass von den Teilnehmern konstruktives Feedback sorgfältig geübt wird. Dabei sind die Ziele anderen Menschen in hilfreicher Weise ihre Stärken, ihre Problembereiche und ihre unausgeschöpften Möglichkeiten nahe zubringen. Die Fähigkeit, fachliches Feedback übersichtlich und in einer persönlich relevanten und würdigenden Weise zu formulieren, ist auch eine Kernkompetenz jeder Kooperations- und Führungsbeziehung und damit eine Kernkompetenz von Professionellen im Bereich Humanressourcen (vgl. Schmid et al. 2000, S. 13).

### **4.5 Möglicher Transfer der Theorie in die Praxis**

Im Zusammenhang der aufgezählten Lernformen bildet ein weiterer zentraler Bezugspunkt, die ausgewählten Arbeitsformen auf bewusstmethodischer und unbewusst-intuitiver Ebene für supervisionsorientiertes Lernen und kollegiale Beratung herzustellen. Diese Arbeitsformen werden jeweils abgestimmt auf die betrachteten Modelle, die der Lehrtrainer in Form von Impulsreferaten eingebracht hat, und verknüpft mit Praxisfällen und Erfahrungen der Teilnehmer. Wie Untersuchungen und Versuche mit erwachsenen Lernenden ergaben, „steigt bei ihnen die Lernmotivation, sofern das Gelernte als praxisrelevant angesehen wird, steigt weiter der Lernerfolg, sofern auf Praxis (Erfahrung) rekurriert werden kann, und steigt das Lernergebnis, sofern praktisch-tätige Lernformen berücksichtigt werden“ (Kaiser 1991, S. 79).

Ein Zusammenspiel von unbewusst-intuitivem und bewusst-methodischem Lernen versteht sich als ein Grundprinzip des Lernkonzepts des ISB-Wiesloch. Es orientiert sich am Dialog-Modell der Kommunikation. Dabei findet ein implizites Lernen von Inszenierungsstilen, Inszenierungswahrnehmungen und Haltungen statt. Das Modell stellt die Vielschichtigkeit von Lernen und Lernkultur dar (vgl. Schmid 2002, S. 13). Das bewusst-methodische und unbewusst-intuitive Lernverständnis lässt sich ankoppeln an den „heimlichen Lehrplan und implizites Lernen“, auf das von Arnold und Schübler (1998, S. 8f.) als eine wichtige Anforderung an eine neue Lernkultur hingewiesen wurde. Aus diesem Verständnis werden neben den inhaltlich-methodischen Aspekten auch Haltungen, Kompetenzen und Stile der Wahr-

nehmung und Wirklichkeit unterschwellig und unbewusst-intuitiv im Lernprozess wahrgenommen und entwickelt.



**Abb. 3:** Dialog-Modell methodisch-bewusst und intuitiv-unbewusst (vgl. Schmid 2002, S.13)

Diese Vorgehensweise bringt somit einen Mehrwert auf zwei Ebenen. Zum einen soll versucht werden, die Modelle unmittelbar in Anwendung mit eigenen beruflichen und privaten Situationen zu setzen, sich in der Anwendung zu üben und durch den Praxisbezug den Lernerfolg zu erhöhen. Die „Repräsentation und Lebendigkeit der Konzepte“ (Schmid et al. 2000, S. 15) entsteht durch beispielhafte Erzählung von Erfahrungen mit diesen Modellen in der Praxis und deren Vertiefung in so genannten Designübungen sowie deren Verknüpfung mit konkreten oder imaginären Fällen und Anlässen aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmer. Diese „erlebnismäßige Verarbeitung“ (ebd.) hilft, den Transfer und die „Abrufbarkeit“ der Modelle in tatsächlichen Praxissituationen zu fördern, in denen die Teilnehmer nicht ohne weiteres aufgrund vielfältiger Umgebungsfaktoren auf neue Konzepte in ihrer Selbststeuerung handlungsorientiert zurückgreifen können. Sie fördert somit die Kompetenzentwicklung und erhöht die „professionelle Selbststeuerung“ (Schmid/Hipp 1999, S. 6), die ein zentrales Element der Professionalisierungsbestrebungen des Instituts darstellen. Zum anderen entstehen durch die Modelle und deren Anknüpfung an eigene Fragenkontexte relevante und sinnvolle Handlungsalternativen als Lösungsvarianten. Dabei lässt sich wiederum auf das Grundkonzept des induktiven und deduktiven Lernens schließen (s. Kap. 4.4).

Ein zentrales didaktisches Leitelement der Lernkultur am ISB-Wiesloch ist der Gedanke des supervisionsorientierten und kollegialen Lernens. Neben dem Schwerpunkt der fachlichen Qualifikation, können sich die Teilnehmer in angeleiteten Supervisionen und kollegialen Beratungen in ihrer Selbststeuerung prüfen und fortbilden. Es handelt sich somit für die Teilnehmenden um einen vielschichtigen

Lernprozess, der für viele auch die Arbeitsplatzorientierung während der Seminare unterstützt.

Das Lernkonzept sieht es vor, dass dabei die Supervision oder kollegiale Beratung nicht selbst als Thema und Inhalt gelehrt und gelernt wird, sondern, dass an Beispielen, am exemplarischen Fall und inhaltlichen Schwerpunkt mit vorher besprochenen Steuerungsmodellen der Kommunikation praktiziert wird. In den einzelnen Curricula ist kein inhaltlicher Baustein zum Thema Supervision geplant, aber es gibt beispielsweise einen Baustein zu Wirklichkeitsstilen und -inszenierungen, in dem Konzepte und Modelle zur besseren und intensiveren Wahrnehmung angeboten werden und die in Supervision und kollegialer Beratung eingeübt, angewandt und vertieft werden.

Es liegt also ein „pädagogischer Doppeldecker“ (Mutzeck 1992, S. 153f.) insofern vor, als dass die Teilnehmenden die Beratung, in der sie sonst als Berater eingebunden sind, in der Fortbildungssituation aus der anderen Perspektive erleben dürfen und somit für sie neue Lernoptionen bereitstehen. An Anlehnung an Mutzeck können folgende Ziele in einer solchen Beratungssituation gerade vor dem Hintergrund einer neuen (systemisch-konstruktivistischen) Lernkultur gelten: „danach ‚exploriert‘ der Falleinbringer seine eigene Wirklichkeitskonstruktion des Falles, auch mit Hilfe von „Strukturierungs- und Klärungshilfen aus der Gruppe und lernt darüber hinaus andere Wirklichkeitskonstruktionen des gleichen Problems und mögliche Lösungsvarianten und -optionen kennen“ (1992, S. 44). Sie sind noch dazu auf andere Fälle und Konstellationen übertragbar und eine „Multiplikatorenwirkung“ (Rotering-Steinberg 2001, S. 439) kann sich entfalten. Lernen findet hier, auch nebenbei, durch Beobachtung und am Modell statt. Die Untergruppenmitglieder haben die Aufgabe, diese Sichtweisen aus ihrer eigenen Perspektive zu erarbeiten oder die möglicherweise vorherrschende Sicht und die eingenommenen Perspektiven der an dem Fall beteiligten Personen zu verdeutlichen. Dabei wird deutlich, dass es sich bezogen auf die „Wirklichkeitskonstruktionen“ (Mutzeck 1992, S. 144) um eine multiperspektivische und den Wechsel von Rollen und Perspektiven ermöglichende, kooperative Lernform handelt. Auf den Rollen- und Perspektivenwechsel, der in der kollegialen Beratung und Supervision möglich ist und darüber hinaus zum festen Element dieser Lernform gehört, verweisen die ver-

schiedenen Autoren.<sup>6</sup> Diese Art von Lernform ermöglicht einen wesentlichen Lerneffekt und -zuwachs.

Der Umstand, dass die Teilnehmer der Weiterbildung in ihren beruflichen Kontexten selbst professionell beraten und das Arbeiten und Lernen in Formen kollegialer Beratung gewissermaßen ein Übungsfall für den Ernstfall „draußen“ im Berufskontext darstellt, führt unter anderem zu der als supervisorsorientiertes Lernen beschriebenen Konzeption der Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. So kann gefördert werden, dass unter den Teilnehmern aus beratenden Berufen, ein Kompetenz- und Wissenszuwachs in den beschriebenen Feldern stattfindet (vgl. Schmid/Hipp 1999, S. 8).

Die Lernform der kollegialen Beratung/Supervision stellt einerseits eine Übungsform dar, andererseits jedoch können davon unabhängig Kompetenzen auf verschiedene Ebenen erworben, Wissen ausgetauscht und konkrete persönliche oder berufliche Fragen beantwortet werden. Es kann schließlich als arbeitsplatznahes Lern-, Reflexions- und Beratungssystem (vgl. Rotering-Steinberg 2001, S. 385f.) angesehen werden und steht damit auch für eine Übertragung auf betriebliche Kontexte.

Der Transfer der Theorie in die Praxis vollzieht sich dadurch, dass wissenschaftliche Ergebnisse den Praxismodellen dienen und darüber wiederum in die wissenschaftlichen Erklärungsmodelle einfließen. Das „Modell des Mäandrierens“ (Meyer et al. 2008, S. 12) macht die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft auf verschiedenen Ebenen sehr deutlich: Das Institut nutzt „wissenschaftliche Erkenntnisse als Input, integriert diese in eigene Modelle und transportiert sie so in die Praxis. Über die Arbeit und Reflexion von Praxisanliegen gelangen diese Erkenntnisse in einen Anpassungsprozess, dessen Produkt wieder in wissenschaftliche Annahmen und Untersuchungen einfließt“ (ebd.).

---

<sup>6</sup> Dazu gehören Berker (1999, S. 73), Thiel (2000, S. 193), Rotering-Steinberg (1990, S. 429) und Orthey/Rotering-Steinberg (2001, S. 395).

## 4.6 Zwischenbilanz

Zur Orientierung sei daran erinnert, dass im Rahmen dieses vierten Kapitels der Fokus auf die didaktische Vorgehensweise und die einzelnen didaktischen Methoden gerichtet war.

Es hat sich gezeigt, dass das ISB-Wiesloch seit mehr als 20 Jahren einen spezifischen methodischen Mix entwickelt hat, der zum parallelen Aufbau einer gemeinschaftlichen Lernkultur wie auch zu einer persönlichen Lernfähigkeit führt. Die Teilnehmer sollen in der Fortbildung Professionalität entwickeln, die mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Würdigung von Lebensqualität als Ziele der Bildungsstrategie des Instituts kombiniert werden. Diese Bildungskonzeption fußt auf einer Kultur des gegenseitigen Lernens, die in besonderem Maße den beruflichen und privaten Kontexten der Teilnehmer und den Lernbedürfnissen und Lernstilen Erwachsener gerecht werden soll. Die persönliche Weiterqualifizierung und die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses der Teilnehmer stehen gleichermaßen im Mittelpunkt der Lernprozesse. Dabei machen sie einen qualitativen Sprung im persönlich-professionellen Selbstverständnis und in ihrer professionellen Steuerungsfähigkeit (vgl. Hipp, 1995). Die Lernkultur ermöglicht ein fruchtbares Lernen der unterschiedlichen Persönlichkeiten in unterschiedlichen Rollen in Unternehmen mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten und unterschiedlichen Lernstilen (vgl. Osterchrist, 1997).

Daraufhin wurde die systemische Lernkultur betrachtet, die grundsätzlich auf fokussiertes, qualifiziertes Lernen von Systemen ausgerichtet ist. Dieses Lernen ist in Arbeitsprozesse und den darin innewohnenden Lernprozessen, wie Professionsentwicklungen, Organisationsentwicklung, Kulturentwicklung integriert. Die vorgestellte systemische Didaktik entwickelt und praktiziert Konzepte, Methoden und Arbeitsformen, die solch integriertes Lernen fördern (vgl. Schmid/Veith, S. 2). Anhand der Erläuterung der einzelnen Methoden und Lernformen ist deutlich geworden, wie die Teilnehmer dort lernen.

Schließlich ist „das Ziel der Curricula, eine professionelle Identität zu entwickeln, Rollen und Kontexte kennen zu lernen sowie die entsprechend professionelle Kompetenz heraus zu bilden“ (Meyer et al. 2008, S. 6). Mit Professionalität ist hierbei immer eine personale Professionalität gemeint, d.h. eine Sammlung und Integration von Kompetenzen, die zu einer Person passen. Daher spielt die Inte-

gration und die Integrationskompetenz eine herausragende Rolle: vielfältige Kompetenzen, Know-How und Ausrichtungen in die Welt werden in der Person – bezogen auf die Welten<sup>7</sup>, in denen sie arbeitet – integriert (vgl. ebd.).

Die Weiterbildung der Teilnehmer am Institut wurde mit ihrem Lernkonzept und ihrer didaktischen Vorgehensweise ausführlich behandelt, doch es bleibt zu untersuchen, ob sich diese Lernform außerhalb des Arbeitsplatzes auch als arbeitsplatzorientiertes Lernen bezeichnen kann. Die Arbeits- und Lernkultur plädiert dafür, dass sie die Teilnehmer auch mit an ihren Arbeitsplatz übertragen. Aber es bleibt zu klären, inwieweit es nach dem Verständnis des Instituts möglich ist, zu einer Professionalisierung und zu der angestrebten Kompetenzentwicklung zu kommen. Die Kombination von Arbeiten und Lernen an einem Weiterbildungsinstitut wie dem ISB-Wiesloch, wird auf seine Stichhaltigkeit hin geprüft. Mit der ausführlichen Betrachtung des Lernens am Arbeitsplatz im dritten Kapitel auf theoretischer Ebene, wird es im nächsten Kapitel das Ziel sein, konkret am ISB-Wiesloch zu verdeutlichen und aufzuzeigen, wie es möglich ist, trotz fernab des Arbeitsplatzes in der Weiterbildung arbeitsplatzorientiert zu handeln.

Mit der Berücksichtigung auf die genannten Aspekte soll im Folgenden demnach die Verbindung zwischen den methodischen Elementen des Instituts und des arbeitsorientierten Lernens dargestellt werden. Anhand von Praxisbeispielen wird gezeigt, wie das Institut den Fokus legt, damit für den Arbeitsplatz der Teilnehmer die nötigen Kompetenzen entwickelt werden. Außerdem wird zu sehen sein, wie durch die didaktischen Elemente die Teilnehmer am Ende der Weiterbildung von einer Professionalisierung ihrer Kompetenzen sprechen können.

---

<sup>7</sup> Vgl. Schmid (2004, S.66): Das Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit.

## 5 Arbeitsplatzorientiertes Lernkonzept am ISB-Wiesloch

### 5.1 Allgemeine Entwicklungen bei der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen

Den Ergebnissen der Eurostat-Erhebung (1994)<sup>8</sup> zufolge bedeutet Weiterbildung am Arbeitsplatz „die Teilnahme des Personals über einen vorher festgelegten Zeitraum hinweg an gezielten Unterweisungen zwecks Erwerb von Know-How sowie der Erlangung praktischer Erfahrungen am Arbeitsplatz oder in der Arbeitssituation mit Hilfe der normalen Arbeitsmittel“ (Eurostat-Erhebung 1994, S. 11). In der heutigen Diskussion um arbeitsplatzorientiertes Lernen werden grundsätzlich die Bereiche Arbeiten und Lernen in Beziehung gesetzt und darüber hinaus oft auch in Frage gestellt. Es wird zu klären sein, inwieweit sie gemeinsam, trotz unterschiedlicher Logiken, in einer Organisation, in der sich für deren Qualität jeweils verschiedene Professionen bzw. Funktionen für zuständig erklären, funktionieren.

In den letzten dreißig Jahren hat sich das, was unter „Lernzeit“ in der Weiterbildung verstanden wird, grundlegend geändert. Wurde Sauter zufolge „in der Vergangenheit primär die erwerbsarbeitsfreie Zeit als Lernzeit gesehen, wird heute umgekehrt ein Lernen in der Erwerbszeit unverzichtbar: Weder fachliche noch fachübergreifende Kompetenzen können außerhalb der Arbeit, in arbeitsplatzfernen Bildungseinrichtungen, angemessen erhalten und entwickelt werden“ (Sauter 2001, S. 19). Für ihn verlangen neue Lernkulturen deshalb die Verknüpfung und Vernetzung von unterschiedlichen Lernformen und -orten. Formelles, nicht-formelles und informelles Lernen in Bildungseinrichtungen, in der Arbeit und im sozialen Umfeld erhalten dabei im Laufe der Lernbiographie ein unterschiedliches Gewicht (vgl. ebd.). Sauter beschreibt eine derzeitige Bevorzugung des arbeitsintegrierten Lernens, das vor allem mit dem rasch entstehenden Wissen in innovativen Betrieben zu tun hat und das auf der Erfahrungsebene angeeignet werden muss. Zugleich verweist dieser Wandel für ihn aber auch auf veränderte Ziele und Nutzenvorstellungen von Lernzeiten – und zwar im Rahmen eines veränderten Verhältnisses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. ebd.).

---

<sup>8</sup> Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaft (kurz Eurostat) war der Auftraggeber für die CVTS-Erhebung.

Schmid stellt jedoch Zweifel an der Verbindung von Arbeiten und Lernen zunehmend in Frage. Für ihn „geht der Trend zu personalem Lernen in professionellen Gemeinschaften, zu supervisionsorientierten Weiterbildungen, in denen immer näher an den spezifischen Steuerungsbelangen bei der Arbeit im Feld gelernt wird“ (2008b, S. 5). So kann nach Schmid, „z.B. kollegiale Beratung in einer Lerngruppe zu einer Inszenierung werden, die sich von einer guten Arbeitsbesprechung, einem guten Auftragsklärungs- oder Mitarbeitergespräch kaum unterscheidet“ (ebd.).

Die Leitung des ISB-Wiesloch steht für eine arbeitsplatzorientierte Weiterbildung mithilfe von speziellen Methoden und didaktischen Elementen, die einen wichtigen Teil der Seminare ausmachen. Für Schmid macht es Sinn, „Lern- und Arbeitssituationen in engem Zusammenhang zu sehen. Eine Didaktik des kreativen Arbeitens bietet die gleichen Herausforderungen wie eine Didaktik des kreativen Lernens“ (2008a, S. 40). Er stellt demnach in Frage, „wie man also eine Arbeitskultur fördern kann, damit Lernen nicht nur stattfindet, sondern gleichzeitig bewusst gestaltete Lernkultur ist und entsprechende Verantwortlichkeiten und Kompetenzen gewürdigt werden“ (ebd.). Durch die heutige Dynamik und Komplexität in Organisationen, die Vielfalt und der schnelle Wechsel zwischen Rollen, Bühnen, Inszenierungen, bei gleichzeitiger Auflösung stabiler Zugehörigkeiten und Zuständigkeiten, wird generell für alle gefordert, sich abzustimmen und gemeinsam zu lernen. Dabei ist kritisch zu betrachten, „dass Führung, Lernen und Arbeiten als unterschiedliche Ereignisse konzipiert werden. Eher sollten Lernen und Arbeiten als zwei Perspektiven für ein und dasselbe Ereignis verstanden werden. Beide Gestaltungsperspektiven sollten aufeinander bezogen und integriert werden, ob das Ereignis nun Lernen oder Arbeiten heißt“ (2008a, S. 41).

Das formelle Weiterbildungssystem bewegt sich in Richtung tätigkeits- und kompetenzorientierte Weiterbildung, die auf das Grundspektrum beruflicher Handlungskompetenz fokussiert und entsprechende Veränderungen auf der inhaltlichen, didaktisch-methodischen und strukturellen Ebene erfordert (vgl. Le Mouillour et al., S. 380). Dabei kristallisieren sich zwei Tendenzen im Weiterbildungsmarkt heraus: zum einen das Hineindrängen neuer Professionen und Organisationen und zum anderen das Erweitern des Leistungsangebotsspektrums traditioneller Weiterbildungsanbieter.



Dem Berufsbildungsbericht zufolge geht es bei beiden Aspekten um die gleichen Leistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens wie Lernberatung (Lernzielbestimmung, Finden von Lernwegen und -formen), Coaching, Training, (Lern-)Prozessbegleitung, (Entwicklungs-)Moderation, (Konflikt-)Management, Organisation, Information über eigene Bildungsangebote hinaus, Kooperation und gemeinsame Angebotsentwicklung mit den Nutzern der Lernunterstützung sowie Kompetenzdokumentation und Vermittlung von und zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen und Regionen (vgl. BMBF 2003, S. 134ff).

In Bezug auf die Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen bedeutet Prozessorientierung für Le Mouillour et al. „im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen einerseits eine engere Verbindung zwischen den Lernaktivitäten und den Arbeits- und anderen sozialen Lebensprozessen. Die Lernaktivitäten sollen stärker bedürfnis- und bedarfsgerecht gestaltet werden. Dagegen sollen die institutionellen Barrieren, die heute Lebens- und Arbeitswelt auf der einen und Lern- und Weiterbildungswelt auf der anderen Seite gegeneinander abschotten, organisatorisch und/oder methodisch-didaktisch abgebaut werden“ (S. 381). In Anlehnung an Dederling/Siehlmann orientieren sich Weiterbildungsveranstaltungen demnach an der Nähe des Arbeitsplatzes mit Hilfe von Lernschleifen im Produktionsprozess, Lerninseln (s. Kap. 3.4.2) und Gruppenräumen. Außerdem richten sie sich nach Themen des Arbeitsplatzes wie Projektaufträge, Schnittstellenprobleme und personale und soziale Aspekte der Arbeit (vgl. 1992, S. 282).

Prozessorientierung meint nach Le Mouillour et al. aber auch „die konsequente Orientierung von Weiterbildung an den tatsächlichen Lernprozessen der Individuen: an ihren eigenen, realen Lernumgebungen, ihren Bedürfnissen und Kompetenzen“ (2004, S. 381). Eine zunehmende Prozessorientierung von formeller Weiterbildung führt dazu, dass Leben/Arbeiten und Lernen letztendlich immer stärker verknüpft werden. Dies erfordert mehr die Einbeziehung von Lernprozessen außerhalb der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen und die Zertifizierung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen (vgl. Le Mouillour et al. 2004, S. 383). Schließlich geht es dabei um die Schaffung lernförderlicher Strukturbedingungen wie der Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Weiterbildungsangebote, die an vorhandene Kompetenzen anknüpfen. „Weiterbildung wird als Investition in Humanressourcen gesehen und

wird damit zu einem Schlüsselfaktor für wirtschaftlichen Erfolg“ (Le Mouillour et al. 2004, S. 383).

Die Betrachtung der tätigkeits- und kompetenzorientierten Neuerungen im formalen Weiterbildungssystem hängt mit dem neuen Verständnis von Bildung und Qualifikation zusammen (vgl. Le Mouillour et al. 2004, S. 374). Dies wurde im Rahmen des Forums Bildung<sup>9</sup> wie folgt thematisiert. „Eine Gegenüberstellung, nach der Bildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit und Qualifikation auf ökonomische Verwertung zielen, wird der gegenwärtigen Realität nicht mehr gerecht. Vielmehr ist festzuhalten, dass sich im Zuge des wirtschaftlich-sozialen Wandels die Anforderungen an Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die bislang der Persönlichkeitsentwicklung zugeordnet wurden. In differenzierter Weise zielen Bildung und Qualifikation auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Beschäftigungsfähigkeit, Befähigung zu lebenslangem Lernen und Teilhabe an der Gesellschaft. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt sowohl in Bildungsinstitutionen, als auch in der Lebens- und Arbeitswelt und erfordert deren Kooperation“ (Forum Bildung 2001, S. 24ff).

Hier tritt das ISB-Wiesloch mit seinem arbeitsplatzorientiertem Lernkonzept hervor. Dort werden insbesondere Themen des Arbeitsplatzes, Schnittstellenprobleme, mit denen die Teilnehmer konfrontiert sind, aber auch persönliche Anliegen mit in die didaktischen Methoden einbezogen. Generell werden arbeitsplatzorientierte Anliegen bevorzugt, um daran im Plenum oder in Untergruppen zu arbeiten. Nichtsdestotrotz wird auf Bedürfnisse, Kompetenzen und Lernumgebung der Teilnehmer in einem hohen Maß eingegangen. Wie im Forum Bildung das Verständnis von Bildung und Qualifikation herausgearbeitet wurde, legt auch das ISB-Wiesloch sehr großen Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer, was in den folgenden Abschnitten noch konkretisiert wird.

---

<sup>9</sup> Das Forum Bildung wurde 1999 vom Bund und den Ländern eingesetzt, um die Qualität und Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems sicher zu stellen. In dieser Expertengruppe arbeiteten bis 2002 u.a. Vertreter des Bundes und der Länder, der Sozialpartner sowie der Wissenschaft zusammen (vgl. Forum Bildung 2001).

## **5.2 Konkrete arbeitsplatzorientierte didaktische Methoden am ISB-Wiesloch**

Innerhalb der zwölf Thesen zur Integration von Lernen und Arbeiten beschreiben Schmid/Veith ihre Ansätze und Vorstellungen, die letztendlich auch am ISB-Wiesloch zum Tragen kommen. Dabei muss Lernen als Bildungsmaßnahme auf Arbeit und auf Lernen bei der Arbeit ausgerichtet sein. Konzepte, Methoden und Arbeitsformen der Bildungsarbeit sind auf die Förderung und Optimierung des Lernens bei der Arbeit auszurichten. Für sie vermindern sich Transferfragen drastisch, „wenn Bildung sich als Moderation und Modulation dieses Lernens bei der Arbeit versteht. Bildung soll auf Lernen bei der Arbeit zentriert sein“ (Schmid/Veith 2008, S. 1).

Grundsätzlich sollen die Bildungsmaßnahmen vorrangig den eigenständigen und kollegialen Lernprozess und Austausch von Erfahrung fördern. D.h. kollegiale qualifizierte Beratung und Förderung entsprechender Lehr- und Lernkompetenz wird durch Didaktik und Supervision gefördert. Direktes Lehren durch Lehrer ist die Ausnahme, wenn nicht auf andere Weise qualifizierte Ergebnisse und das Erreichen eines qualifizierten Niveaus kollegialen Lernens im erforderlichen Zeitrahmen möglich sind. Solche Ausnahmen sind vor dem priorisierten Aufbau einer Kultur eigenständigen Lernens zu rechtfertigen.

Die bereits beschriebene systemische Lernkultur am ISB-Wiesloch ist generell auf fokussiertes, qualifiziertes Lernen von Systemen ausgerichtet. Dieses Lernen ist in Arbeitsprozesse und den darin innewohnenden Lernprozessen, wie Professionsentwicklungen, Organisationsentwicklung und Kulturentwicklung integriert. Systemische Lernkultur bietet demnach eine entsprechende Bildungsphilosophie und Selbstverständnisse der Bildungsagenten. Systemische Didaktik entwickelt und praktiziert Konzepte, Methoden und Arbeitsformen, die solch integriertes Lernen fördern.

„Beim arbeitsbezogenen Lernen wie beim Arbeiten selbst wird der methodisch zu gestaltende Vordergrund so konfiguriert, dass Hintergründiges fokussiert und ermöglicht wird. Die methodische Oberfläche muss also ‚Spielräume‘ schaffen und fokussieren, in denen sich die Vernetzung mit den hintergründigen Kompetenz- und Sinnebenen vollziehen kann“ (Schmid/Veith 2008, S. 2).

Ein grundsätzlicher Gedanke für die Bildungsarbeit am ISB-Wiesloch besteht im Aufbau einer arbeitsoptimierenden Lernkultur, „die wie die Arbeit wesentlich so gestaltet wird, dass neben der aktuellen Leistungserbringung die Steuerung und Entwicklung von Lernen und Arbeiten im Wesen identisch werden“ (ebd.).

### **5.2.1 Kollegiale Beratung als arbeitsplatzorientierte didaktische Methode**

Ein arbeitsplatzorientiertes Lernen gelingt in Anlehnung an Veith sehr gut mit kollegialer Beratung. Bei der bereits beschriebenen Lernform (s. Kap. 4.2.5. u. 4.4.3) können sich Kollegen bei konkreten Professions- und Praxisfragen mit einem hohen Maß an Selbstverantwortung unterstützen, ohne dass die bekannten Lerntransferprobleme auftreten. Kollegiale Beratung als „Programm“ hilft, die informellen Lernprozesse, die ohnehin integriert in den Arbeitsprozess stattfinden, zu nutzen, und die Beteiligten in vielfältiger Weise profitieren zu lassen (vgl. 2008, S. 63). Veith stellt in seinem Artikel einen dreifachen Nutzen aus der kollegialen Beratung dar:

- „Sofortnutzen und Praxislösungen vor Ort: Es entstehen konkrete, situative Problemlösungsstrategien und darüber hinaus Lernschleifen, die an den situativ gezeigten Kompetenzprofilen der Mitarbeiter ansetzen und diese ergänzen können.
- Lern- und Arbeitskultur für alle: Die Implementierung und Durchführung kollegialer Beratung führt zu einer kreativen und nachhaltigen „Arbeitskultur“. Es werden Inhalte gelernt und gleichzeitig eine Kultur des miteinander und voneinander Lernens entwickelt.
- Wertschöpfung in Kooperationen und Netzwerken: Kollegiale Beratungskultur macht unter Kollegen in der Organisation oder in Netzwerken anschlussfähig und hilft, diese effektiv zu gestalten“ (Veith 2008, S. 63).

Es lassen sich in Anlehnung an Schlee/Mutzek weitere positive Nutzen aufzeigen. Es wird demnach bei kollegialer Beratung sowohl die Eigenverantwortlichkeit als auch das Selbsthilfepotential gestärkt und dabei Gewöhnungseffekte und Abhängigkeiten vermieden. Zu dem wird die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten genannt: Anteilnehmendes Zuhören, Ausdrücken von Gefühlen, Spiegeln, nicht-verletzendes Konfrontieren, Achtsamkeit für nonverbale Botschaften sowie

die Reflexionsfähigkeit über das eigene Kommunikationsverhalten (vgl. Schlee/Mutzek 1996, S. 15-17).

Grundsätzlich setzt kollegiale Beratung den Fokus auf die „Ideen- und Optionsentwicklung in Bezug auf eine Fragestellung“ (Veith 2008, S. 63), die der Fallgeber in die Beratung einbringt. Eine Voraussetzung dabei ist, dass sich die Teilnehmer gleichwertig, d.h. horizontal in der Gruppe, begegnen.

Es gibt jeweils verschiedene Rollen, die jedes Mitglied in den einzelnen Übungen einnehmen kann. In einer Gruppe von beispielsweise vier Teilnehmern gibt es die Falleinbringer-, die Berater- und die Feedbackgeberrolle. Die Gruppe berät bzw. analysiert den Fall und das Problem. Sie sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze, die die Schilderung bei den Einzelnen ausgelöst hat. Dabei sollen noch nicht sofort Lösungen diskutiert werden, sondern ein freies Sammeln und Assoziieren stattfinden. Anschließend berät die Gruppe, entwickelt Vorschläge mit Bezug auf eigene Erfahrungen und stellt hypothetische Lösungsoptionen dar (vgl. Veith 2008, S. 64).

Zum Verhalten innerhalb der Gruppe sollten als generelle Umgebungsbedingungen verschiedene Arbeitsvereinbarungen und Regeln festgelegt werden: „Wertschätzung, Kompetenzzuschreibung, Verbindlichkeit, aktive Beteiligung, Bereitschaft zur Offenheit und Authentizität, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sowie Vertrautheit“ (ebd.).

Diese führen zu einer offenen und lernintensiven Arbeitsatmosphäre, in der sich die Teilnehmer während der Übungen frei fühlen können, sich in ihrer Steuerung auszuprobieren. Es konnte in den Curricula beobachtet werden, dass sich die Teilnehmer in diesem Setting teilweise sogar auch unter Druck fühlen, dem Fallgeber eine „gute“ Beratung geben zu müssen. Gerade die oben genannten Regeln und Arbeitsvereinbarungen helfen ihnen jedoch, den „Prüfungsraum“ durch einen „angstfreien Raum“ (Schmid et al. 2000, S. 6) unter Kollegen zu ersetzen. Diese Beobachtung ist wohl dem spezifischen Kontext der Beraterqualifizierung zuzurechnen und zeigt sich insbesondere zu Beginn einer Weiterbildung. Grundsätzlich ist jedoch die kollegiale Beratung am ISB-Wiesloch anzusehen „als sanktionsfreier, angstfreier ‚Schonraum‘ zur Einübung und Gewinnung von Handlungssicherheit und zur Überprüfung und Reflexion von eigenen Handlungs- und Steuerungsmustern sowie zur Entwicklung von Handlungsstrategien“ (Veith 2002, S. 86).

Für Krause et al. müssen demnach Bedingungen geschaffen werden, „die ‚schulische‘ Lernvorstellungen überwindet, Ängste vor Leistungsversagen abbaut und in einem Klima des unbedingten Respekts vor der Person vor sich geht“ (2005, S. 182).

Dennoch wird sie gleichzeitig von den Teilnehmern auch als eine „Ernst- und Echtsituation“ (Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 177) wahrgenommen, da trotzdem eine „echte“ und „gute“ Beratung für den Falleinbringer als Dienstleistung erbracht werden soll. Angeleitete und kollegiale Supervisionen werden von den Teilnehmern nach den Beobachtungen des Instituts durchgehend als hilfreich wahrgenommen. Die Untersuchungen von Osterchrist haben dargestellt, „dass das beobachtende Lernen beim Verfolgen von und Teilnehmen an Supervisionen anderer und des Lehrtrainers sowie erhaltene Supervision als kontinuierliches Feedback eine Lernentwicklung bezogen auf die eigene Person und das berufliche Handeln ermöglichen“ (1996, S. 93).

Es ist in Gesprächen mit den Teilnehmern und Lehrtrainern oder in den Beratungsübungen sich anschließenden Reflexionsgesprächen deutlich geworden, dass die kollegialen Übungsgruppen in Anbetracht ihrer Vorerfahrung bzw. Fortschritt des Curriculums mit bestimmten Aspekten und Steuerungsfragen noch Schwierigkeiten haben. Krause et al. bezeichnen die wichtigste Kompetenz des erfolgreichen Beraters, dass er ständig offen bleibt dazu zu lernen. „Jeder Fehler, jede Stagnation, jeder Misserfolg im Beratungsprozess kann als Chance und Anlass für eigenes Lernen gesehen werden“ (Krause et al. 2005, S. 178). Genau in solchen Situationen wird die professionelle Hilfe des Lehrtrainers benötigt, der dazu sein Repertoire an Methoden und Handlungsperspektiven zur Verfügung stellt. Von Seiten des Lehrtrainers wird dies auch bewusst angeboten, um die Gruppe wieder arbeitsfähig werden zu lassen. Indem die Blockade aufgehoben und am Vorbild lehrsupervisorisch gelernt wird kann somit die Gruppe selbst zur ihrer Beratungsdienstleistung gelangen.

### 5.2.2 Designbeispiele der kollegialen Beratung

Anhand der im Folgenden aufgeführten Beispiele einer Beratungsübung wird die typische Arbeitsweise und Steuerung für die Teilnehmer in den Untergruppen am ISB-Wiesloch erkennbar. Die erste Beratungsübung mit dem Thema „Auftragsklärung“ zeigt mitunter, wie nah in den Seminaren der Arbeitsplatz und dessen alltägliche Steuerungsfragen vertreten sind. Mit dieser Übung können die Teilnehmer bei einer ihnen bekannten und wichtigen Situation einer Auftragsklärung Selbststeuerungshilfen und neue Perspektiven dafür gewinnen. Sie haben in drei verschiedenen Rollen in einer Untergruppe die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Wie es in der Steuerungsanleitung der Übung zu sehen ist, wird insbesondere die Beraterrolle mit ihren Steuerungshilfen erklärt. Deutlich wird dabei, dass sie sich nicht nur mit B, dem Falleinbringer, abklärt, was ihre Ziele sein können, sondern, dass sie mit C und D für eigene Steuerungselemente und Beobachtungskriterien einen so genannten „Beobachtungsvertrag“ festlegt.

Somit erfährt eine arbeitsplatzorientierte didaktische Methode auf verschiedenen Ebenen ihren Nutzen. Die Teilnehmer werden grundsätzlich – nach einem dazu passenden Input im Plenum – auf innerhalb der kollegialen Beratung auf den inhaltlichen Aspekt der Auftragsklärung aufmerksam gemacht. Zum anderen können sie im genannten „angstfreien Raum oder Schonraum“ (Schmid et al. 2000, S. 6) einer Untergruppe lernen, wie sie in einer Realsituation mit einem Fallgeber handeln und sich steuern können. In den gemeinsamen Metareflexionen lernen sie, aus einer anderen Perspektive auf den Beratungsprozess zu schauen, was die Lernschleife anregt und die Selbststeuerung weiterentwickelt.

In der zweiten Beratungsübung mit dem Thema „Beratermarkt“ kommt insbesondere der Wettbewerbsaspekt zur Geltung, dem die Teilnehmer auch häufig täglich an ihrem Arbeitsplatz ausgesetzt sind. Diese didaktische Methode regt sie an, sich in kürzester Zeit – nach der so genannten Ortsbegehung – ein Beratungskonzept abgestimmt auf den Falleinbringer einfallen zu lassen.

Hierbei werden unter wichtigen personalen Anforderungen beispielsweise folgende Fertigkeiten verstanden, die mit dieser Methode teilweise entwickelt werden können: „die Fähigkeit zuzuhören, differenzierte Erwartungen wahrzunehmen, analytisch zu denken, Konflikte anzunehmen und auszutragen sowie zwischen Personen und Gruppen zu moderieren“ (Becker 2001, S. 196). Die Teilnehmer

können sich demnach ihre Fähigkeit, analytisch ein Beratungskonzept auszudenken, vertiefen und weiterentwickeln. Die Vorschläge, mit denen in Punkt drei beschrieben wird, wie sie sich ihr Konzept aufbauen sollen, zeigen, wie sehr am ISB-Wiesloch auf die einzelnen Perspektiven geachtet wird, mit denen an eine solche Beratungsübung herangegangen werden soll.

Aus dem Verständnis des Instituts kann das kollegiale Lernkonzept und die damit verbundene Lernkultur an folgenden Merkmalen festgemacht werden:

Es handelt sich um exemplarisches, fragmentarisches Lernen und Lehren (vgl. Gudjons 2001b, S. 22ff.), das „personale Professionalität“ (Schmid et al. 2000, S. 8) fördert, wobei gerade die Qualität der Praxisbeispiele und Inszenierungen sowie die Art und Weise, wie im Rahmen der entwickelten Lernkultur damit gearbeitet und umgegangen wird, ausschlaggebend für den Lernerfolg und den Lerneffekt sind. Dabei entsteht die Möglichkeit des „qualitativen Transfers“ (Schmid 2002a, S. 4). Wenn die Beispielhaftigkeit des Falles sich demnach dadurch auszeichnet, dass an ihm exemplarisch Lösungswege und damit Kompetenzen zur Lösungsfindung entwickelt werden können. Zudem findet am ISB-Wiesloch Lernen am Vorbild – nämlich den Lehrtrainern – und „Apprenticeship learning“ im „Meister-Lehrling-Verhältnis“ (Holzkamp 1996, S. 26) statt.

Mit Themen wie institutionsrelevante Beziehungen oder die Ausweitung der reflektierten Strukturen auf Organisationen und deren Dynamiken kann die Qualität von Beziehungen und Beziehungsgestaltung verbessert werden, denn dann ist kollegiales Lernen häufig Beziehungsdiagnose (vgl. Schmid/Veith 2008, S. 5). Das Lernen bezieht sich für Schmid/Veith auf das professionelle Handeln und beleuchtet daher den Kontext der beruflichen Tätigkeit mit. „Es ist somit im Sinne einer Ressourcen- und Problemlöseorientierung immer bezogen auf eine Verbesserung der Arbeit und ein Lösen der dort auftretenden Probleme durch das Beschreiten von Wegen der (Selbst-) Reflexion und der Kooperation. In reflexivem und erfahrungsorientiertem sowie sozialem Lernen wird versucht, das Ziel der erweiterten Handlungskompetenz zu erreichen“ (Schmid/Veith 2008, S. 5).

Bei Le Mouillour et al. lässt sich dazu generell die Weiterbildungnerposition als Anbieter von beruflicher Qualifizierung (wie das ISB-Wiesloch) aufzeigen. „Sie werden zu Problemlösern und Beratern von Unternehmen, wenn sie als sachverständige Kooperationspartner bei der Analyse von Qualifikationsproblemen mitwirken, die



Entwicklung gemeinsamer betrieblicher Qualifizierungsstrategien vorantreiben, zur Entwicklung von Kooperationsformen zwischen Aus- und Weiterbildung Anregungen geben, neue Zertifizierungskonzepte entwickeln, neue Lernorte erschließen, das Angebot maßgeschneiderter Qualifizierungsmaßnahmen verstärken, Weiterbildungsberatung anbieten und Modelle für arbeitsplatznahes Lernen, Freistellung und Partizipation entwickeln (Le Mouillour et al. 2004, S. 414). Umgekehrt bedeutet Lernen von Erwachsenen demnach, „ihnen nicht irgendwelche, abstrakt als wichtig ausgewiesene Inhalte vorzusetzen, sondern Lernen heißt, dem Erwachsenen die Möglichkeit zu geben und ihn zu befähigen, Probleme und Anforderungen seiner je eigenen Situation aufzuarbeiten und sie für ihn bewältigbar zu machen“ (Kaiser 1991, S. 79). Wie Untersuchungen und Versuche mit erwachsenen Lernenden ergaben, „steigt bei ihnen die Lernmotivation, sofern das Gelernte als praxisrelevant angesehen wird, steigt weiter der Lernerfolg, sofern auf Praxis (Erfahrung) rekurriert werden kann, und steigt das Lernergebnis, sofern praktisch-tätige Lernformen berücksichtigt werden“ (ebd.).

## Beratungsübung

### Auftragsklärung

75 min
--------

1. Plenum Aufteilung in Untergruppen. Für jede Untergruppe werden ein Klient (A), ein Berater (B) und Berater für den Berater (C, D,) gebraucht. Die Klienten skizzieren ihr Anliegen. Je ein Klient und ein Berater finden sich, C und D ordnen sich zu.
2. 5 min Vereinbarung des Rahmenkontrakts:
  1. B steuert sich danach, A bezogen auf dessen Anliegen und in der verfügbaren Zeit eine Dienstleistung zu erbringen.
  2. B klärt und vereinbart mit C und D welcher Beobachtungsfokus sinnvoll ist und worüber B Feedback haben möchte (Beobachtungskontrakt).
3. 15 min B klärt mit A die Ausgangslage, sein Anliegen und erarbeitet einen Arbeitskontrakt.
4. 5 min Kurze Zwischensteuerung von B mit C und D über die Auftragsklärung.
5. 30 min Beratung A, B.  
Soweit sich B mit C und D berät, wird diese Zeit unterbrochen.
6. 5 min Reflexion der Beratung:
  1. A und B legen ihre Rollen ab, wechseln in die Rolle professioneller Kollegen und schauen zusammen mit C und D auf die vergangene Beratungssequenz.
  2. B erhält Rückmeldung bezogen auf sein Beraterverhalten. Die Beobachter und A reflektieren die erbrachte Dienstleistung im Rahmen des Kontrakts.
7. 5 min Metareflexion des Untergruppenprozesses.

## Beratungsübung

### Beratermarkt in Untergruppen

90 min
--------

1. 5 min Plenum: Aufteilung in Untergruppen: A, B, C, D.
2. 15 min Anberaten des Anliegens im Sinne einer Ortsbegehung. 2-3 zentrale Fragestellungen herausarbeiten.
3. 10 min B, C, D überlegen sich:
  - Was ist A wichtig?
  - Was sieht A als Lösung an?
  - Was ist der nützlichste Weg, darauf zu reagieren?

Mögliche Perspektiven für das Angebot:

  - Was ist das Problem bzw. die Entwicklungsherausforderung von A?
  - Was wären dazu passende Lösungen bzw. Entwicklungsschritte?
  - Was wäre mein Beratungsangebot und wie würde ich dieses realisieren?
  - Was stelle ich mir dabei vor, was wirkt?
  - Wie wäre das Problem dann gelöst?
4. je 3 min B, C, D skizzieren ihr Angebot gegenüber A.  
A entscheidet sich für ein Angebot (ohne Begründung).
5. 20 min Durchführung der Beratung durch den ausgewählten Berater.
6. 10 min Die Beobachter geben den Beratern Feedback bezüglich ihres Beraterverhaltens.
7. 5 min Zur Marktsituation und Auswahl begründet A jedem der anderen (Ergänzung durch Feedback der anderen):
  - Ich habe Dich gewählt, weil...
  - Du hättest bessere Chancen gehabt, wenn...
8. 10 min Kurze Nachbesprechung der Untergruppenübung.

### **5.2.3 Spiegelungsübung als arbeitsplatzorientierte didaktische Methode**

Die Kultur- und Persönlichkeitsarbeit (s. Kap. 4.4.4 und 4.4.5) ist ein wichtiger Gestaltungsgesichtspunkt für alle Bausteine am ISB-Wiesloch. Am Institut wird Professionalisierung auch „als Optimierung der professionellen Selbststeuerung“ (Schmid et al 2000, S. 11) verstanden und somit kommen automatisch auch Persönlichkeitsentwicklungsaspekte mit in den Blick. Diese Perspektive gestaltet das Institut durch die Spiegelung persönlicher Entwicklung in sogenannten Spiegelungsgruppen, persönlichen Standortbestimmungen und der Beschäftigung mit Fragen der professionellen Identität (vgl. ebd.). Mit verschiedenen Übungsarten, wie beispielsweise auch Beratungsübungen, sollen bei den Teilnehmern dazu notwendige Fähigkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und gefördert werden.

Das Institut macht die Selbststeuerung der Lernenden zum zentralen Gegenstand der Fortbildung. Statt fertiger Konzepte werden „Konstruktionsfähigkeiten“ gelehrt, die eine situationsspezifische Anpassung eigener Handlungsstrategien, der eigenen Rolle und eine Reflexion all dessen ausbilden sollen (vgl. Hipp 1995, S. 19). Eine Kernhypothese ist, dass Intuition einen wesentlichen Faktor der Selbststeuerungsfähigkeit darstellt: „Intuition ist eine enorme Quelle der Selbstorganisation und -steuerung in der Beratung von Menschen und Systemen. Besonders in hochkomplexen Situationen und bei knappen Ressourcen stellt sie ein unerlässliches Mittel der Inspiration dar und ist damit eine Möglichkeit, in professionellen Situationen Überschaubarkeit, Handlungsfähigkeit und wechselseitige Abstimmung herzustellen“ (Schmid 1997, S. 35). Aufgrund der enormen Vielfalt möglicher Arbeitssituationen spielt demnach die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden bei der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Weiterbildung eine besondere Rolle. „Für die Ausbildung bedeutet dies, dass nicht die zu beratende Organisation Lerngegenstand ist, sondern auch die Selbstorganisation von Beratersystemen, die ihre Kompetenzen und Ressourcen auf ihren ‚Gegenstand‘ hin abstimmen und bündeln“ (Heintel 1992, S. 345).

Im ISB-Wiesloch wird neben vielfältigen kognitiv orientierten Modellen professionellen Handelns aber auch die Entwicklung einer professionellen Intuition als Kernstück einer umfassenden Beraterkompetenz angestrebt. Dazu tritt die Lern-

und Lehrkultur, die mit den verschiedenen Lern- und Arbeitsformen (s. Kap. 4) eine handlungs- und praxisbezogene Kompetenzentwicklung fördert. Somit wird die Entwicklung intuitiver Kompetenz als Teilaspekt der Weiterbildung am ISB-Wiesloch integriert.

Warum sich das Institut auf intuitive Kompetenzentwicklung in seinem Weiterbildungsangebot spezialisiert hat, lässt sich in Anlehnung an Hänsel darlegen. Dabei wird intuitive Kompetenz zunächst „als eine menschliche Grundfunktion eingeführt, die als Beratungskompetenz eine wesentliche Rolle spiele, da sie Urteilsbildungen und Handlungssteuerung in hochkomplexen Situationen ermögliche. Es wird jedoch nicht behauptet, Intuition würde immer zu richtigem und realitätstauglichem Handeln führen. Dazu bedarf es einer Ausrichtung auf professionelle Ziele und einer kontinuierlichen Reflexion“ (Hänsel 2002, S. 40). Mit Hilfe gerade dieser Reflexion sollen die Teilnehmer am Institut lernen, so Schmid in seiner ‚professionellen Läuterung‘, „welche Intuitionen im Beratungskontext relevant sind, kreative Entwicklungen fördern und welche dagegen hauptsächlich der eigenen Gewohnheitsbildung entspringen und damit eher als einschränkende Vorurteile wirken“ (1999, S. 103). Damit wird Supervision durch Lehrtrainer und Kollegen in der Weiterbildung zum zentralen Mittel der Intuitionsschulung. Für Schmid sollen die Teilnehmer der Weiterbildung lernen, „sich intuitiver Urteile bewusst zu werden und sie im Beratungssetting kommunikativ zu prüfen“ (ebd.). Um in einer Beratung wirksam zu sein, sollen, so Hänsel, intuitive Informationen in der professionellen Fachsprache formuliert werden, um sie dann dort zu reflektieren und die somit als Ausgangsbasis für Interventionen und Lösungen dienen (vgl. 2002, S. 40).

Neben der persönlichen Gewohnheitsbildung kann Intuition jedoch durch verschiedene hinderliche Kontextbedingungen auch eingeschränkt werden. Zu solchen Beeinträchtigungen zählt Schmid etwa zu hohem Bewährungsdruck, enge Zielvorgaben oder längere Arbeitsunterbrechungen (vgl. 1999a, S. 110). Gerade deshalb, und weil die Teilnehmer häufig mit derartigen kontextuellen Anliegen in die Seminare kommen, soll in den Übungen am ISB-Wiesloch die Intuition gefördert und geschult werden. Dies geschieht durch Impulsvorträge über theoretische Ansätze, z.B. aus der Psychologie, die Intuition integrieren. Dadurch soll in den Teilnehmern ein konzeptuelles Gerüst entstehen, in dem Funktion, die Bedeutung und die Anwendung intuitiver Kompetenz eingeordnet sind (vgl. ebd.).

In den ‚Spiegelungsübungen‘ werden Annahmen über professionelle Aspekte anderer Personen gebildet, ohne dass dafür explizite Informationen vorliegen. Dadurch werden die gewohnheitsmäßigen Wertmaßstäbe, die intuitiven Urteilen zugrunde liegen, und auch mögliche Projektionen eigener Persönlichkeitsanteile auf Andere deutlich (vgl. Hänsel 2002, S. 41). Die Übungen reflektieren anhand vorgegebener Fragen systematisch die Annahmen und Hypothesen, die sich die Teilnehmer übereinander bilden. Aus der Untersuchung, die Hänsel durchgeführt hat, stellt dies für Teilnehmer eine Möglichkeit dar, „intuitive Urteile bewusst wahrzunehmen, die sonst meist unbewusst bleiben (Hänsel 2002, S. 166).

Die in allen sechs Bausteinen eingesetzten Übungsformen dienen einerseits der Gruppenpflege und machen andererseits Intuition als Ressource für Beratung und Coaching bewusst. In Anlehnung an Meyer et al. erfährt der Gespiegelte über den Austausch von intuitiven Bildern viel über Wahrnehmungen und Assoziationen, die er bei anderen auslöst, und er erhält Rückmeldung zu persönlichem und professionellem Stil. Aber auch der Spiegelnde wird sich über die bei ihm entstehenden Bilder in der Begegnung mit anderen Personen bewusst (vgl. Meyer et al. 2008, S. 1).

Für Schmid drückt sich die Förderung und Entwicklung der intuitiven Kompetenz auch in Form einer Selbsterfahrung aus. „Die Intuitionen anderer Personen über die eigene Person zu kennen, soll helfen, die eigene professionelle Rolle zu reflektieren und mögliche Einseitigkeiten und Ergänzungspotentiale zu erkennen“ (1999, S. 109).

#### **5.2.4 Designbeispiele der Spiegelungsübung**

Anhand der im Folgenden aufgeführten Spiegelungsübungen, wird die unterschiedliche Arbeitsweise bei den Übungen sichtbar. Die Spiegelungsgruppen haben grundsätzlich die Funktion, dem Bedürfnis der Teilnehmer nach professioneller und persönlicher Spiegelung und der Reflexion persönlicher Entwicklung nachzukommen. Zudem wird durch die Spiegelungsübungen der Zugang und Umgang mit intuitiven Urteilen geschult (vgl. Hänsel 2002, S. 166). Aufgrund der speziellen und besonderen Haltung „entspannt, unzensiert, doch taktvoll und den anderen würdigend“ (s. zweite Spiegelungsübung) wird auch für den sogenannten „Schonraum“ innerhalb der Spiegelungsübungen gesorgt.

Bei jeder Begegnung entstehen unter den Teilnehmern Wahrnehmungen – in der Regel unbewusst – die ihre Kommunikation wesentlich beeinflussen. Im vertrauten Kreis einer Spiegelungsuntergruppe besteht somit die Chance, sich diese Spekulationen übereinander mitzuteilen. In den Spiegelungsübungen werden die Teilnehmer dazu eingeladen, „dies in freimütigem aber doch taktvollem Austausch untereinander zu tun“ (Schmid et al. 2000, S. 19). Dabei sollte dies in dem Bewusstsein geschehen, dass die geäußerten Spekulationen lediglich zur Nutzung angeboten werden und alle Beteiligten frei sind zu prüfen, über wen die entstehenden Bilder etwas erzählen können.

Schmid et al. beschreiben, „da in unterschiedlichen Beziehungen unterschiedliche Bilder entstehen, ist es wichtig, von unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen Phasen Spiegelungen zu erhalten“ (ebd.). Die Bildung der Spiegelungsgruppen erfolgt daher unabhängig von Sympathie. Dadurch erhalten die Teilnehmer Spiegelungen auch von Menschen, die sie gewohnheitsmäßig nicht wählen würden, was dem professionellen Alltag entspricht (vgl. Schmid et al. 2000, S. 19). In der Regel bestehen die Gruppen aus vier Personen. Um eine Mischung aus Beständigkeit und Vielfalt zu erzeugen, treffen sich diese Gruppen über mehrere Bausteine hinweg, bis sie neu zusammengesetzt werden. Sie erhalten pro Baustein jeweils 60 min Zeit, sich gegenseitig zu spiegeln. Die Spiegelungsperspektiven richten sich häufig passend nach dem jeweiligen Bausteinthema. Entlang dieser Perspektiven – oder Spekulationssphären, wie sie auf den Übungsblättern genannt werden – spiegeln sich die Teilnehmer Eindrücke und Einschätzungen bzw. markieren charakteristische Persönlichkeitsstile und -entwicklungen. Grundsätzlich ist dabei das Ziel, dass sich die Teilnehmer zu verschiedenen Aspekten Feedback geben: Zur eigenen wesensgemäßen Professionalisierung, zum persönlichen Lernstil, zu Charaktereigenschaften und Stärken sowie zu Bereichen, die durch Entwicklung und passende Ergänzung wachsen und weiter in den Vordergrund treten können.

Im ersten Beispiel mit dem Thema „Kulturelle Passung in Organisationen“ haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich anhand der Spekulationsfragen Gedanken über sich selbst zu machen und diese den anderen Mitgliedern dann zu präsentieren. Aufgrund der eigenen Erzähl- und Beschreibweise können die anderen dem Teilnehmer im Gegenzug spiegeln, was bei ihnen angekommen ist und welche

Potentiale und Entwicklungen sie für ihn daraus sehen. Über den Einsatz der eigenen Intuition und der Gruppe als Resonanzkörper werden somit persönliche Fragestellungen beantwortet und Fragen für den einzelnen Teilnehmer weiterentwickelt.

Im zweiten Beispiel mit dem Thema „Untergebener“ ist die Steuerungsanleitung umgekehrt. Die Teilnehmer sinnieren und schöpfen aus ihrer Intuition heraus anhand der Spekulationssphären und sprechen dabei über den ausgewählten Teilnehmer. Dieser hört sich die Kommentare und Ideen zunächst einmal nur an, ohne darauf einzugehen.

Bei den ausgewählten Themen ist insbesondere der arbeitsplatzorientierte Bezug gegeben. Die Teilnehmer werden in einer taktvollen und würdigenden Haltung auf ihre eigenen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften bewusst gemacht, die sie von anderen Gruppenmitgliedern gespiegelt bekommen. Die Spekulationsfragen verleiten die Teilnehmer dazu, sich gerade zu organisationsbezogenen und arbeitsplatzbezogenen Themen Gedanken zu machen und sie dem einzelnen Teilnehmer mitzuteilen. Beispielsweise bei der Auswahl und Durchführung komplexerer Dienstleistungsangebote (z. B. Maßnahmen zur Organisations- und Strategieentwicklung) sind intuitive Kompetenzen gefragt. Hänsel stellt dabei fest, „dass BeraterInnen wesentliche Systemebenen in der Komplexität einer Organisation erkennen und auch ein Gespür für mögliche Entwicklungen je nach gewählter Maßnahme haben müssen“ (Hänsel 2002, S. 42).

Es konnte in den Curricula bislang beobachtet werden, dass mitunter die Spiegelungsübungen als eine wertvolle und bereichernde didaktische Methode wahrgenommen werden, die die Teilnehmer sowohl bezogen auf ihre Persönlichkeit als auch auf ihren beruflichen Werdegang weitergebracht haben.

Letztlich ist die arbeitsplatzorientierte Bildung nach Dederling „auf ein Lernen für die Arbeitswelt verwiesen, mit dem nicht nur vordergründig sachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern bewusst auch umfassende soziale Kompetenzen, Orientierungen, Eigenschaften und Einstellungen entwickelt werden, durch die die Person elementar erfasst und verändert wird“ (Dederling 1996, S. 3). Für Dederling ist das Ziel der arbeitsorientierten Bildung, „die Lernenden zur Orientierung im strukturellen Veränderungsprozess der Arbeitswelt zu qualifizieren“ (ebd. S. 2). Dabei sollte zweierlei bedacht werden:



- „Die arbeitsorientierte Bildung darf sich nicht mit der Vermittlung von sachlichen Qualifikationen für die zweckrationale Bewältigung der Arbeitswelt begnügen, sondern sie muss auch jene sozialen (inklusive humanen) Qualifikationen entwickeln, die die Menschen zu ihrer eigenen Überzeugung als verantwortungsbewusst handelnde, gesellschaftliche Subjekte benötigen, z.B. kommunikative Kompetenz, kritische Urteilsfähigkeit, Verhaltenssouveränität oder Lernbereitschaft.
- Die sozialen Qualifikationen müssen – neben den sachlichen Qualifikationen – ein eigenständiges Lernziel der arbeitsorientierten Bildung sein, andernfalls kommen sie nur von der Sache her, nicht aber aufgrund des Interesses der Lernenden an umfassender Persönlichkeitsbildung ins Blickfeld“ (ebd.)

## **Spiegelungsübung**

### **Kulturelle Passung in Organisationen**

4 - Gruppen: A, B, C, D

60 min
--------

1. 5 min Jeder macht eine skizzenhafte Selbstbeschreibung (Fragen 1-4).
2. 3 min A trägt die Szene (Selbstbeschreibung) vor.
3. 10 min B, C und D spiegeln ihre Reaktionen und geben eigene Intuitionen und Beobachtungen aus der Curriculum-Gruppe hinzu
4. Rollenwechsel
5. 5 min A, B, C und D tauschen sich über die gemachten Erfahrungen aus.

#### Fragen:

1. Meine Art, Menschen zu begleiten könnte man am ehesten so beschreiben...
2. Die Rolle, die mir in Organisationen am ehesten auf den Leib geschrieben ist:
3. Kulturell gesehen passen zu mir am ehesten Organisationen/Situationen, die ...
4. Schlecht platziert bin ich in Organisationen/Situationen, die ...

Autor: Bernd Schmid

## Spiegelungsübung

### Untergebener

4 - Gruppen: A, B, C, D

60 min

1. 2-3 min B, C und D betrachten A und die Spekulationssphären still  
Haltung: Entspannt, unzensiert, doch taktvoll und den anderen würdigend.
2. 10 min B spekuliert in lockerer Folge den Fragen entlang über A. A hört zu, muss nichts auf sich beziehen und gibt keinen Kommentar. Dann spekuliert C, danach D.
3. je 10 min Nun ist B, danach C bzw. D an der Reihe, sich bezüglich der Fragen betrachten zu lassen (Schritte wie oben).
4. 15 min A, B, C und D tauschen sich über die gemachte Erfahrung bei der Übung aus (innere Vorgänge und Beziehungserleben). Dabei geht es nicht vorrangig darum, Spekulationen zu bestätigen oder zu korrigieren.

### Spekulationssphären:

Wichtig: Nicht nur die Sätze ergänzen, sondern die impliziten Bilder vom Gegenüber und von sich selbst deutlich machen.

1. Wenn du mein Untergebener wärst...
2. Wenn Du ein Mitbewerber in einem Assessment- Center wärst...
3. Wenn Du mein Auftraggeber in einem größeren Projekt wärst...
4. Wenn Du mein Partner in einem gemeinsamen Unternehmen wärst...
5. Wenn du mein Steuerprüfer wärst...

Autor: Bernd Schmid

### 5.3 Kompetenzentwicklung am ISB-Wiesloch

Mit den Ausführungen der letzten Abschnitte über die konkreten didaktischen arbeitsplatzorientierten Methoden am ISB-Wiesloch wurde deutlich gemacht, inwiefern sich die Teilnehmer auch in Bezug auf ihren Arbeitsplatz in ihren Beratungskompetenzen und intuitiven Kompetenzen weiterentwickeln und fortbilden können. Die Entwicklung individueller Kompetenzen tritt dabei in den Vordergrund, wie sie auch Wittwer als Bestandteil der zukünftigen Bildungsarbeit beschreibt. Diese „muss sich zukünftig weniger an der Vermittlung berufsbezogener Fachqualifikationen und mehr an der Entwicklung individueller Kompetenzen orientieren, die wiederum wechselnden situativen Anforderungen unterliegen“ (2003, S. 14). Anstelle von Kernkompetenzen treten somit Veränderungskompetenzen. Hier kann demnach informelles Lernen wichtige Funktionen übernehmen „als Vehikel zur Entdeckung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen; als Möglichkeit, kurzfristig Fachwissen zu erwerben; als Möglichkeit, formal erworbenes Wissen in neuen bzw. wechselnden Situationen einzusetzen“ (Wittwer 2003, S. 14). Denn was tatsächlich in der Erwachsenenbildung und zwar aller Sparten gebraucht wird, so Tietgens, „ist Professionalität als situative Kompetenz“ (Tietgens 1998, S. 37). Für ihn bedeutet Professionalität auf eine Kurzformel gebracht, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (ebd.). Da Kompetenzen ein Ergebnis vielfältiger Lern- und Sozialisierungsprozesse, insbesondere auch informeller Art sind (vgl. Bender 2003, S. 20f), verbietet es sich, das umfassende Konstrukt Kompetenz naiv als Lernziel von einzelnen, isolierten Weiterbildungsmaßnahmen anzusehen.

Zur Kompetenz gehören, so Mouillour et al., „Dispositionen, Motive und Wertungen, Erfahrungen und Erinnerungen, dazu Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein usw., die sich nur in der Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und in darin integriertem Lernen aneignen oder ausbilden lassen“ (Mouillour et al. 2004, S. 400). Für Bender umfasst Kompetenz „relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext angewandt werden (Performanz). Im Allgemeinen wird unter beruflicher Handlungskompetenz eine Kombination von Fach-,

Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz verstanden“ (Bender 2003, S. 22). Zwischen Kompetenz und Performanz besteht die Differenz von Vermögen über sprachliche Fähigkeiten und ihrer erfolgreichen Anwendung und Umsetzung (vgl. Dehnbostel 2004, S. 58). Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet „in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über die Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren“ (ebd.). Die Spiegelungsübungen am ISB-Wiesloch stellen demnach eine gute Gelegenheit dar, um über sich selbst zu reflektieren, und von anderen eine Spiegelung über das eigene Handeln und Wirken zu erhalten.

Hungerland/Overwien sehen grundsätzlich die Schwierigkeit im Lernen, dass es nur „als komplex organisiertes Ganzes der Forderung nach beruflicher Handlungskompetenz“ (Hungerland/Overwien 2004, S. 11) gerecht werden kann und an die Voraussetzungen der jeweiligen Individuen möglichst optimal angebunden sein muss. Für sie kann Lernen nur selbst gesteuert erfolgen und muss zu einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung führen (vgl. ebd., S. 13).

Die Arbeitsweise am ISB-Wiesloch trägt insofern zu einer Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmern bei, indem sie auf individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen eingeht und die Selbststeuerung der Teilnehmer dabei eines der wichtigsten angestrebten Elemente darstellt. Grundsätzlich kann, so Knöchel, Kompetenzentwicklung in Bildungsinstitutionen angeregt und begründet werden, „die Bildung von Kompetenzen erfolgt aber erst im tätigkeitsintegrierten Lernen. Die Kombination aus Kompetenz- und Tätigkeitsorientierung spiegelt sich wider bei den Weiterbildungsangeboten in der Prozessorientierung, der Förderung der handlungsorientierten Lernformen bzw. der selbst organisierten Lernprozesse“ (2000, S. 77). Gerade diese Lernprozesse, die die Teilnehmer auch in selbstorganisierten Peer-Groups erfahren können, und generell das „Lernen en passant“ (Reischmann 1995, S. 201), was während der Seminare auch durch kollegialen Austausch untereinander zu speziellen Themen geschieht, tragen am ISB-Wiesloch zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmer erheblich bei. Die auf Theoriekonzepte aufgebauten Impulsreferate, aber auch die Kompetenzen, die durch die beschriebenen verschiedenen Übungen entwickelt werden, führen dazu, dass die Teilnehmer in der Weiterbildung auch für ein tätigkeitsintegriertes Lernen an ihrem Arbeitsplatz sorgen.

Kirchhöfer bezeichnet einen solchen Kompetenztransfer als eine „Übertragung von Kompetenzen, die in arbeitsfernen, biographischen Situationen und Bedingungskonstellationen oder in arbeitsfremden Milieus angeeignet wurden, in arbeitsnahe und arbeitsförderliche Kompetenzen“ (Kirchhöfer 2004, S. 68). Für die dargestellten Lernformen und die Lernkultur des ISB- Wiesloch, die sich auf Kompetenzförderlichkeit hin ausrichten, sind, so Kirchhöfer, tätigkeitsintegrierte, tätigkeitsnahe und tätigkeitsorientierte Lernarrangements charakteristisch (vgl. S. 70).

Wenn es dabei generell auch um die zeitliche Positionierung von Lernzeiten innerhalb oder außerhalb der Arbeitszeit geht, so bringen Husemann/Vonken dazu einen wertvollen Beitrag. Es handelt sich dabei in erster Linie „um die Ausschöpfung der Arbeitszeit für die Leistungserbringung am Arbeitsplatz“ (Husemann/Vonken 2003, S. 115). Diese Sichtweise geht davon aus, dass die Arbeitszeit zu einem möglichst hohen Anteil für die Erfüllung von Arbeitsaufgaben zu nutzen ist. Es kann jedoch nur noch eingeschränkt, so Husemann/Vonken, einem Arbeitsbegriff gefolgt werden, der den Aspekt des Lernens in der Arbeit ausblendet. „Dass berufliche Weiterbildung als Bestandteil von Arbeit anzusehen ist, belegt die Realität der ‚informellen‘ bzw. ‚weichen‘ Formen der beruflichen Weiterbildung im Arbeitsalltag“ (ebd. S. 115).

Für Schmid macht es daher auf Dauer keinen Sinn, „dass Führung, Lernen und Arbeiten als unterschiedliche Ereignisse konzipiert werden. Lernen und Arbeiten sollten eher als zwei Perspektiven für ein und dasselbe Ereignis verstanden werden. Beide Gestaltungsperspektiven sollten aufeinander bezogen und integriert werden, ob das Ereignis nun Lernen oder Arbeiten heißt“ (2008b, S. 6). An dem Institut wird es demnach den Teilnehmern durch angemessene Konzepte für diese Grundverständnis nahe gelegt, dass sie mit Blick auf beide Gestaltungsperspektiven zurück an ihrem Arbeitsplatz gestärkt und kompetenter an ihre Aufgaben herangehen können.

## 5.4 Zwischenbilanz

Am Anfang des Kapitels wurde anhand der theoretischen Forschungslage die Verbindung von Arbeit und Lernen ausführlich beleuchtet. Dabei ist aufgefallen, dass sich derzeit arbeitsintegriertes Lernen statistisch nur schwer erfassen lässt, weil die Definitionsprobleme unüberwindbar sind. Grünewald verabschiedet sich daher vom Begriff des arbeitsplatznahen Lernens, „da er unklar ist und nicht deutlich macht, ob der Bezug zum Arbeitsplatz räumlich oder inhaltlich gemeint ist“ (1999, S. 147). Arbeitsintegriertes Lernen erfüllt für ihn nur unzureichend die Forderung nach einem Ausgleich zwischen den Interessen der Unternehmen und der Beschäftigten (vgl. Grünewald, S. 149). „Lernen im Prozess der Arbeit“ wird grundsätzlich häufig mit „betrieblicher Bildung“ gleichgesetzt. Dabei drücken beide Begriffe jedoch unterschiedliche Inhalte aus. In Anlehnung an Kirchhöfer umfasst der Begriff „betriebliche Bildung den Ort der Bildungsarbeit, die Form der Bildungsmaßnahme (Aus- und Weiterbildung), das besondere didaktische Prinzip des Praxisbezugs und die Intention der Maßnahme, Mitarbeiter zu qualifizieren“ (S. 77). „Lernen im Prozess der Arbeit charakterisiert hingegen den Arbeitsprozess als Lernort, ohne sich auf den Betrieb festzulegen“ (ebd.).

Neue Lernformen und Konzepte, wie die des ISB-Wiesloch, die Erfahrungslernen und organisiertes Lernen integrieren, zeigen einen anderen Weg. Für Dehnbostel „zielen sie gleichermaßen auf die qualifikatorischen Erfordernisse der Arbeit wie auf individuelle und bildungstheoretische Ansprüche in der Arbeits- und Lebenswelt“ (2004, S. 56).

Mit der kollegialen Beratung als arbeitsorientiertes didaktisches Element zeigte sich, welche Kompetenzen und Entwicklungsschritte die Teilnehmer erreichen können und welche Gesichtspunkte bei einer Kompetenzentwicklung dabei noch eine wichtige Rolle spielen. Bei der Anfertigung von Beratungsberichten über die eigene Beratung sind die Teilnehmer beispielsweise auf die Selbstreflexion ihrer Lernprozesse angewiesen, was die beabsichtigte Lernschleife anregt.

Die Intuition wurde an konkreten Ausführungen dargestellt und gewinnt als Beratungskompetenz immer mehr an Bedeutung. Die Spiegelungsübungen, die einen wichtigen Teil der Didaktik am ISB-Wiesloch ausmachen, werden auch als intuitive Methode verstanden. Dabei besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit, nicht nur auf arbeitsplatzspezifische, sondern auch auf persönliche Themen durch eine

intuitive Art und Weise von den anderen Gruppenmitgliedern Feedback zu erhalten. Wichtige Impulse oder bereichernde Schlussfolgerungen können mit dem Effekt der Lernschleife auch im Nachhinein auf den angefertigten MP3-Aufnahmen angehört werden.

Es ließ sich anhand der verschiedenen Designbeispiele konkreter darstellen, wie die Teilnehmer innerhalb der Seminare zur Entwicklung ihrer Kompetenzen angestoßen und aufmerksam gemacht werden sowie die Kompetenzen vertiefen und fördern können. In Bezug auf ein arbeitsplatzorientiertes Lernen am ISB-Wiesloch lässt sich schließlich folgern, dass die Teilnehmer sowohl durch die besondere Lern- und Arbeitskultur als auch mit der speziellen didaktischen Vorgehensweise demnach nicht nur für ihren Arbeitsplatz lernen, sondern, dass auch ihre Persönlichkeit bereichert wird.

Anhand folgender Abschlussberichts Ausschnitte wird deutlich, was die Teilnehmer aus den einzelnen Curricula erreichen und wie sie sich dadurch letztendlich auch in ihrem beruflichen Umfeld verändern.

„Im Nachgang betrachtet, waren diese zwei Jahre, die wichtigsten in meinem beruflichen Leben. Vieles hat sich verändert, auch ich mich. Theoretisches Wissen kann man lernen, Persönlichkeit entwickeln? Dazu gehört deutlich mehr!“ (ISB-Wiesloch 2007)

„... und dann war da die Kollegin am Arbeitsplatz, die mir sagte, dass ich mich verändert hätte, offener und milder anderen und mir selbst gegenüber sei ich geworden. Ja, es hat sich was verändert. Ich spüre in mir eine große Ausgeglichenheit. Ich bin im beruflichen Umfeld für anderen spürbar professioneller geworden. Am Anfang war da ein großes Interesse nach Handwerkszeug, Theatermetapher, Drei-Welten-Modell, Auftragsklärung und systemische Fragen. Insbesondere bei Führungskräften scheint auch die Verwendung einer ‚professionellen Sprache‘ für die Akzeptanz von Kompetenz wichtig zu sein. Aber da ist noch mehr. Es ist vielmehr meine Beraterhaltung, die bei meinen Kunden stärker wahrgenommen wird. Ich habe großes Interesse an meinem Gesprächspartner und das ist glaube ich spürbar...“ (ISB-Wiesloch 2007a).



## 6 Schlussbetrachtung und Ausblick

Zentrales Thema dieser Arbeit war die Frage, wie Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme auch außerhalb ihres Arbeitsplatzes zu einer Kompetenzentwicklung gelangen können. Für die dazu notwendige Diskussion von Bedeutungsaspekten und Begrifflichkeiten in der Literatur wurden zuerst die professionellen beruflichen Handlungskompetenzen dargestellt. Damit wurden die Entwicklung des Kompetenzbegriffs und die Auseinandersetzung mit den Konzepten zur Kompetenzentwicklung verknüpft. Die berufliche Handlungskompetenz galt als sinnvolles Konzept, das allgemeine Kompetenz auf den beruflichen Kontext bezieht. Wesentliche Merkmale von Kompetenz sind eine starke Handlungsorientierung, ein hohes Maß an Selbstorganisation, das sich in den kompetenten Handlungen zeigt, sowie eine gewisse Generalisierbarkeit von Wissen und Fähigkeiten auf unterschiedliche Situationen. Mit der sich anschließenden Vertiefung der vier Kompetenzfacetten wurden somit vier Handlungsfelder kreiert, in denen sich kompetentes Verhalten zeigen kann. Kompetenzentwicklung wurde verstanden als selbstgesteuerter Lern- und Aneignungsprozess, in dem Fähigkeiten, Einstellungen und Strukturen für Werturteile erworben oder verändert werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden insbesondere Lernprozesse in den Blick genommen, die sich weitgehend ungeplant und oft im Prozess der Arbeit vollziehen. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des arbeitsplatzorientierten oder -nahen Lernens diente dazu, grundsätzliche Entwicklungen und verschiedene Typen des arbeitsplatzbezogenen Lernens aufzuzeigen. Es wurde dafür das „Lernen am Arbeitsplatz“ im Bereich der Ausbildung genauer betrachtet, wobei an diesem Konzept sowohl Vorzüge als auch Restriktionen zu erkennen waren. Eine generelle Beschreibung der Beteiligungsstruktur – anhand vier verschiedener Positionen – an Weiterbildungsmaßnahmen machte deutlich, dass eine Weiterbildung außerhalb des Arbeitsplatzes in der Regel jedoch oft nur von Fach- und Führungskräften besucht wird. Grundsätzlich lässt sich zusammenfassen, dass in der Literatur sowohl von arbeitsplatznahen als auch von arbeitsplatzorientierten Maßnahmen gesprochen wird. Einzelne Autoren verabschieden sich jedoch vom arbeitsplatznahen Lernen, da die inhaltliche und räumliche Komponente dabei nicht deutlich wird.

Am praktischen Beispiel einer Weiterbildungseinrichtung, dem Institut für systemische Beratung in Wiesloch, wurde demzufolge ein arbeitsplatzorientiertes Lernkonzept dargestellt. Der Kern der Betrachtungen bezog sich darauf, wie es innerhalb der Weiterbildung möglich ist, dass Teilnehmer, trotz der Distanz zum Arbeitsplatz, zu einer arbeitsplatzorientierten Kompetenzentwicklung gelangen. Durch eine Weiterbildung am ISB-Wiesloch besteht für Teilnehmer die Möglichkeit, eine spezielle Lern- und Arbeitskultur zu erfahren und sich auch anhand des dort anzutreffenden didaktischen Lernkonzepts an ihren Arbeitsplatz orientiert weiterzuentwickeln und zu qualifizieren. Die Arbeit hat auch anhand der entsprechenden Literatur gezeigt, dass nicht nur fachliche Methoden sondern auch persönlichkeitsbildende Konzepte einem arbeitsplatzorientierten Lernen der Weiterbildung dienen. Denn berufliche Handlungskompetenz verlangt die Bereitschaft, sich selbst und seine Arbeit kritisch zu reflektieren und die Bereitschaft zur Veränderung eigenen Denkens und Handelns (vgl. Krause et al. 2005, S. 176). Das Ziel der Bildungsstrategie am ISB-Wiesloch ist es, dass die Teilnehmer in der Weiterbildung Professionalität, die eigene Persönlichkeit und die Würdigung der Lebensqualität entwickeln. „Diese Bildungskonzeption fußt auf einer Kultur des gegenseitigen Lernens, die in besonderem Maße den beruflichen und privaten Kontexten der Teilnehmer und den Lernbedürfnissen und Lernstilen Erwachsener gerecht werden soll“ (Veith 2002, S. 68). Die persönliche Weiterqualifizierung und die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses der Teilnehmer stehen dadurch gleichermaßen im Mittelpunkt der Lernprozesse. Dabei wird das Konzept des lebenslangen Lernens, das heute nicht nur die moderne wissenschaftliche Auffassung von Lernen widerspiegelt, sondern zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit geworden ist, „gleichermaßen für Klienten und Berater zur Richtschnur für die Interaktion in der Lern- und Beratungssituation“ (Krause et al. 2005, S. 176).

Mit kollegialer Beratung, die einen besonderen Stellenwert am ISB-Wiesloch einnimmt, lässt sich projekt- und praxisnahen Themen nachgehen, so dass sich Teilnehmer gegenseitig unterstützen, weiterentwickeln und ihr Know-How passgenau zum einen innerhalb der Weiterbildung und zum anderen zurück am Arbeitsplatz zur Verfügung stellen können.

Die Nachhaltigkeit ist von einer sorgfältigen Integration des Konzepts der kollegialen Beratung am Arbeitsplatz abhängig. Falls sie am Arbeitsplatz eingeführt ist, kann sie sowohl auf der persönlichen Ebene als auch auf Seiten der Organisation wirken.

Insofern lässt sich daraus schließen, dass ein Konzept zur Entwicklung des Lernens beinhalten könnte, „auch die vielfältige soziale Strukturierung der Umwelt zu bedenken, die sich nicht in ihrer Institutionalisierung oder institutionellen Infrastrukturen erschöpft“ (Kirchhöfer 2004, S.75).

Eine zukünftige Auffassung von und Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Integration von Arbeiten und Lernen wird anhand der arbeitsplatzorientierten didaktischen Methode am ISB-Wiesloch aufgezeigt.

Bei der Integration von Arbeiten und Lernen kommt es nach Beobachtungen des Instituts auf bestimmte Schritte in der Einführung am Arbeitsplatz oder in der Organisation an, damit der Nutzen für alle als Arbeitskultur zum Tragen kommt. Diese Schritte umfassen nach Schmid/Veith „Einführen in kollegiale Lerndesigns und didaktische Settings sowie Einstieg in systemische Lernkultur; Vorstellen und Nutzen von Vorgehensweisen und Tools für gemeinsames Lernen; Stabilisieren der Lernkultur und Prozessbegleitung sowie Sichern der Nachhaltigkeit in Arbeitsprozessen und der Organisation“ (2008, S. 4).

Am Institut wird dann von einem arbeitsplatznahen Lernsystem als Programm gesprochen, wenn es mehr ist als die Durchführung kollegialer Beratung zur Weitergabe und Vermittlung von Wissen an einzelnen Stellen der Organisation (vgl. ebd.). An dieser Stelle sollen nur zwei wesentliche Perspektiven erwähnt werden, die am ISB handlungsleitend sind: die Perspektive der Personenqualifizierung und die Perspektive der Systemqualifizierung. Unter Systemqualifizierung werden Maßnahmen gefasst, die das System (Organisation, Abteilung, Team) optimieren und Aspekte der Aufbau- und Ablauforganisation, aber auch Fragen der Führungs- und Teamkultur verändern können. Personenqualifizierung meint die Weiterentwicklung von Kompetenzen, die in den professionellen und organisatorischen Rollen (in den Bereichen Führung, Kommunikation oder Konflikt) relevant sind (vgl. Meyer et al. 2008, S. 7).

Arbeitsplatznahe Lernsysteme sollten somit mithilfe dieser Perspektiven gemeinsam betrachtet und spezifiziert werden. „Systemintelligente Personenqualifizierung

heißt dann, Personen so zu qualifizieren, dass sie zum Funktionieren des Gesamtsystems beitragen und personensensible Systemqualifizierung heißt, das System so zu entwickeln, dass die Potentiale der Mitarbeiter optimal zur Geltung kommen (ebd.).

Im Hinblick auf die Weiterbildung der Teilnehmer am ISB-Wiesloch wird schließlich sowohl der Blick auf diese beiden grundsätzlichen Formen der Qualifizierung geschärft als auch gleichzeitig die eigene Rolle in diesem Prozess näher beleuchtet. Arbeitsplatzorientiert betrachtet befinden sich die Teilnehmer selbst in einem Prozess der Personenqualifizierung und bekommen Vorschläge zu systemqualifizierenden Elementen. So entsteht ein Zusammenspiel der zwei Perspektiven, wobei sowohl die eigene Entwicklung der Teilnehmer als auch die Funktion des Multiplikators am Arbeitsplatz eine Rolle spielen, um ähnliche Prozesse beschreiben und begleiten zu können.

Kann jedoch die Integration von Arbeiten und Lernen in allen Organisationen mit Hilfe der dafür notwendigen Arbeits- und Lernkultur gelingen? Und wie lässt sich kollegiale Beratung auch am Arbeitsplatz nachhaltig einführen?

Nach dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit der arbeitsplatzorientierten Kompetenzentwicklung am ISB-Wiesloch bleibt dennoch in folgenden weiterführenden Forschungsarbeiten beispielsweise zu klären, in welcher Form die Teilnehmer nach einem längeren Zeitraum von Konzepten und didaktischen Methoden Gebrauch machen. Oder ob sie beispielsweise die erlebte Lernkultur nach Abschluss der Weiterbildung in ihre Organisationen übertragen haben. Eine dazu passende Publikation, die voraussichtlich Mitte 2009 erscheinen wird, hat sich speziell die Anwendung der Konzepte in den jeweiligen Organisationen von ehemaligen Teilnehmern zum zentralen Gegenstand gemacht.

## 7 Literaturverzeichnis

Antoni, Conny H. (1994): Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien innerhalb der Qualitätszirkelbewegung. In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29-49.

Arnold, Rolf (1996): Neue Ansätze in der betrieblichen Weiterbildung. In: Dederling, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: R. Oldenbourg Verlag GmbH, S. 605-620.

Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 253-310.

Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2003): Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 107-126.

Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998. Münster: Waxmann Verlag, S. 15-87.

Becker, Manfred (2001): Professionalisierung der Personalentwickler. In: Albers, Hans-Jürgen/Bonz, Bernhard/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 186-204.

Bender, Walter (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Eine Studie mit sechs Fallbeispielen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-31.

Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin: Waxmann Verlag, S. 17-83.

Bittmann, Andreas/Erhard, Heinz/Fischer, Hans-Peter/Novak, Hermann (1992): Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In: Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin: IFA Verlag GmbH, S. 39-64.

BMBF (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, S. 134 u. S. 136.

Bretschneider, Markus (2006): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

<http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf> (abgerufen am 15.01.2009).

Büchter, Karin (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In: Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung: Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis, München/Mering: Hampp Verlag, S. 32-51.

Bunk, Gerhard P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung 1994, H.1, S. 9f.

Clement, Ute (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Hemsbach: Leske + Budrich, Opladen, S. 29-54.

Coombs, Phillip H./Ahmed, Manzoor (1974): Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education can help. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.

Debener, Sabine/Siehlmann, Günter (1992): Lernorientiertes Arbeiten – Arbeitsorientiertes Lernen. In: Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin: IFA-Verlag GmbH, S. 273-284.

Dedering, Heinz (1996): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: R. Oldenbourg Verlag GmbH.

Dehnbostel, Peter (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin: IFA-Verlag GmbH, S. 9-24.

Dehnbostel, Peter/Meister, Jörg (2002): Einleitung: Essentials und Überblick. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Meyer-Menk, Julia/Meister, Jörg (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, S. 11-27.

Dehnbostel, Peter (2004): Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.

Dehnbostel, Peter (2005): Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 111-126.

Diesler, Peter/Nittel, Dieter (2001): Spuren des selbstorganisierten Lernens im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2001, H.1, S. 56-83.

Dobischat, Rolf & Stuhldreier Jens (2003): Beruflich/Betriebliche Weiterbildung. Eine grundlegende Einführung in den Themenbereich. Skript WS 2003/04, Universität Duisburg/Essen.

<http://bscw-hrz.uni-duisburg.de/pub/bscw.cgi/d666573/01%20Unterlagen%20zum%20Seminar,%20Teil%201.pdf>

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Döring, Klaus W. (1988): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim: Dt. Studienverlag.



Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Dybowski, Gisela/Töpfer, Armin/Dehnbostel, Peter/Kling, Jens (1999): Betriebliche Innovations- und Lernstrategien: Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse BILSTRAT. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Engert, Volker/Sebold, Kerstin (2006): Wissensmanagement als Instrument für arbeitsplatznahes Lernen in der betrieblichen Bildung. In: Dieckmann, Heinrich/Dittrich, Karl-Heinz/Lehmann, Burkhard (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 167-178.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster/New York, S. 15-152.

Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster u.a., S. 310-315.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer: Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. Schriften zu beruflichen Weiterbildung. QUEM- Report, H. 62, Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM.

Erpenbeck, John/ Weinberg, Johannes (1999): Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied: Luchterhand, S. 144-160.

Erpenbeck, John (<sup>2</sup>2007): KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 489-503.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Eurostat (1994): Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen, Ergebnisse (CVTS-I), Brüssel 1997, S. 11.

Faure Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-R. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek: Rowohlt Verlag

Forum Bildung (2001): Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn.

Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1995): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Tübingen: DIFF.

Gieseke, Wiltrud/Foschepoth, Josef/Länge, Theo W./Menke, Barbara (1997): Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin“. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DIE, S. 21-32.

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht, Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grünewald, Uwe (1999): Arbeitsintegriertes Lernen – das Ende der betrieblichen Weiterbildung? In: Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München/Mering: Rainer Hampp, S. 135-150.

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gudjons, Herbert (<sup>6</sup>2001): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.

Hänsel, Markus (2002): Intuition als Beratungskompetenz in Organisationen. Untersuchung der Entwicklung intuitiver Kompetenzen im Bereich systemischer Organisationsberatung. Berlin: Inauguraldissertation (Manuskript).

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbst organisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld: Bertelsmann.

Heintel, Peter (1992): Läßt sich Beratung erlernen. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 345-378.

Hipp, Joachim (1995): Professionalisierung im Bereich Human-Ressourcen: Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme am Institut für systemische Beratung. Diplomarbeit an der Universität Trier.

Holzcamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 21-30.

Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-23.

Husemann, Rudolf/Vonken, Matthias (2003): Zeitmuster von Lernzeiten. Befunde aus der empirischen Weiterbildungsforschung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin: Edition sigma, S. 83-129.

Institut für systemische Beratung (2001): Programm und Selbstdarstellung. Wiesloch.

Institut für systemische Beratung (2007): Abschlussberichte. Wiesloch.

Institut für systemische Beratung (2007a): Abschlussberichte. Wiesloch.

Institut für systemische Beratung, Wiesloch (2008): Elemente der Lernkultur.

<http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/content/view/86/156/>

(abgerufen am 15.12.2008).

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

Kaiser, Arnim (1991): Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. S. 78-89.

Kauffeld, Simone (2002): Das Kasseler- Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Hemsbach: Leske + Budrich, Opladen, S. 131-151.

KEG – Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel Oktober 2000.

<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>  
(abgerufen am 20.01.09).

Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – begriffliche Grundlagen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM.

<http://www.informelles-lernen.de/index.php?id=70> (abgerufen am 13.12.2008).

Knöchel, Wolfram (2000): Informelles Lernen zur Selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM-Materialien: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld, H.38, S. 75-112.

Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H.6, S. 833-845.

Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard (2005): Professionalisierung von Pädagogischer Beratung. In: Pädagogische Rundschau 59, H.2, S. 169-192.

Lehnert, Elke (1994): Gruppenarbeit in mittleren Industriebetrieben. In: Antoni, Conny H. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen. Weinheim: Beltz Verlag, S. 285-307.

Le Mouillour, Isabelle/Dunke, Torsten/Sroka, Wendelin (2004): Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovationen im formellen Weiterbildungssystem. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004. Münster: Waxmann, S. 371-421.

Loffing, Christian (2007):

[http://www.kohlhammer.de/kohlhammer.de/download/Pflege/Probe\\_189875.pdf](http://www.kohlhammer.de/kohlhammer.de/download/Pflege/Probe_189875.pdf)

(abgerufen am 01.12.2008).

Meyer, Susanne/Weidner, Ingeborg/Wingels, Rebecca/Veith, Thorsten (2008): Systemische Didaktik und Lernkulturentwicklung (Manuskript im Druck, voraussichtliche Veröffentlichung Mitte 2009).

Mutzeck, Wolfgang (1992): Kooperative Beratung. Konzeption einer Zusatzqualifikation. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 143-160.

Nieke, Wolfgang (1981): Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen. In: Keil, Siegfried/Nieke, Wolfgang/Bollermann, Gerd (Hrsg.): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen. Ein Zwischenbericht aus der Arbeit der Studienreformkommission II – Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen des Landes NRW. Neuwied/Darmstadt. S. 15-44.

Noß, Martina (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Gabler.

Odrich-Liebthal, Elke (2001): Professionelles Arbeiten in der Erwachsenenbildung – pädagogische Überlegungen zur Gestaltung von Weiterbildungs-Seminaren unter Berücksichtigung von Qualitätsmanagement-Prinzipien. In: Albers, Hans-Jürgen/Bonz, Bernhard/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-170.

Osterchrist, Renate (1996): Professionalisierung im Bereich Human Ressourcen. Eine qualitative Untersuchung zu Lern- und Veränderungsprozessen im Rahmen der Ausbildung zum systemischen Berater. Diplomarbeit an der Universität Mannheim.

Reich, Kersten (2007): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (abgerufen am 26.11.2008).

Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, H.4, S. 200-204.

Rotering-Steinberg, Sigrid (2001): Erfahrungsbericht: Fünf Jahre Kollegiale Supervision für den Praxisbereich „Rehabilitation“ einer Krankenversicherung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, 32, H.4, S. 433-442.

Rottmann, Joachim (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt am Main: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Sauter, Edgar (2001): Lernzeiten in der Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin: Edition sigma, S. 19-32.

Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002). Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. H.75, Berlin: QUEM.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlaffke, Winfried (1990): Arbeitsorientiertes Lernen – lernorientiertes Arbeiten – Lernförderlichkeit von Arbeitssystemen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Perspektiven beruflich-betrieblicher Weiterbildungsforschung. Hochheim: Neres Verlag, S. 51-60.

Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (1996): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Winter Universitätsverlag.

Schlüter, Anne (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287-303.

Schmid, Bernd/Hipp, Joachim (1999): Schlüsselbegriffe am Institut für systemische Beratung. Wiesloch.

Schmid, Bernd/Hipp, Joachim/Caspari, Sabine (1999a): Intuition in der professionellen Begegnung. In: Zeitschrift für systemische Therapie, Jg. 17, S. 101-111.

Schmid, Bernd/Hipp, Joachim/Caspari, Sabine (2000): Didaktikreader. Handbuch der Lernkultur am Institut für systemische Beratung, Wiesloch.

Schmid, Bernd (2002): Persönlichkeitsentwicklung, professionelle Begegnung und Kulturentwicklung. In: Lernende Organisation, März/April 2002, H.6, S. 6-15.



Schmid, Bernd (2002a): Organisationskultur und Professionskultur – Überlegungen zu Zeichen am Horizont. In: Profile: Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Oktober 2002, S. 1-11.

Schmid, Bernd (2004): Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse. Mit einem Gespräch mit Fanita English. Bergisch Gladbach: EHP.

Schmid, Bernd (2008a): Zukunft der Arbeit – Arbeitsformen der Zukunft. In: Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. September/ Oktober 2008, H.45, S. 36-43.

Schmid, Bernd (2008b): In Zukunft gehören Arbeiten und Lernen zusammen! Institut für systemische Beratung, Wiesloch. Artikel 124

<http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/content/view/75/129/>

(abgerufen am 02.01.2009).

Schmid, Bernd/Veith, Thorsten (2008): Systemische Lernkultur und systemische Didaktik - 12 Thesen zur Integration von Lernen und Arbeiten. Institut für systemische Beratung, Wiesloch.

<http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/content/view/286/324/>

(abgerufen am 02.01.2009).

Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schwendenwein, Werner (1990): Profession – Professionalisierung – professionelles Handeln. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Copy-Center Colmsee, S. 359-381.

Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungen. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.

Siebert, Horst (1995): Professionalisierung, Professionalität, Berufsethik. In: Jagenlauf, Michael/Schulz, Manuel/Wolgast, Günther (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied: Luchterhand, S. 329-342.

Sonntag, Karl-Heinz/Schaper, Niclas (1992): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, Karl-Heinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 187-210.

Sorg-Barth, Claudia (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg: Dr. Kovac.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt. S. 28-75.

Veith, Thorsten (2002): Kollegiale Beratung und Lernkulturentwicklung. Diplomarbeit an der Universität Heidelberg.

Vogel, Norbert/Wörner, Alexander (2002): Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Hemsbach: Leske + Budrich, Opladen, S. 81-92.

Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1996, H.3, S. 209-216.

Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“. Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 13-41.

Erklärung:

„Ich erkläre hiermit gemäß § 30 Abs. 8 Satz 3 DPO, dass ich vorstehende  
Diplomarbeit selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und  
Hilfsmittel benutzt habe.“

(Datum) \_\_\_\_\_ (Unterschrift) \_\_\_\_\_