

**Jan-Marten Brüggemann**

**Möglichkeiten und Grenzen des Zusammenwirkens  
formeller und informeller Lehr-Lern-Ansätze und  
daraus resultierende Veränderungspotentiale  
für betriebliches und schulisches Lernen**

2020

ISSN 1864-3485



Jan-Marten Brüggemann

## **Möglichkeiten und Grenzen des Zusammenwirkens formeller und informeller Lehr-Lern-Ansätze und daraus resultierende Veränderungspotentiale für betriebliches und schulisches Lernen**

### **Inhalt**

Einleitung	1
1 Informelles, formales und non-formales Lernen	4
1.1 Der Begriff Lernen	4
1.2 Grundzüge des informellen Lernens	5
1.2.1 Zur Bedeutung des informellen Lernens	5
1.2.2 Definitionen des informellen Lernens	6
1.3 Definitionen des formalen Lernens	8
1.4 Definitionen des non-formalen Lernens	9
1.5 Klassifizierung von Lernformen	9
2 Der Bedarf an veränderten Lernkonzeptionen und dessen Gründe	11
2.1 Gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse	11
2.1.1 Technologiebedingter Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- / Wissensgesellschaft	12
2.1.2 Globalisierung und Wandel von Kommunikationsstrukturen	12
2.1.3 Demografischer Wandel	13
2.1.4 Wandlungsbedingte Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt	14
2.2 Wandel in der beruflichen Bildung	15
2.2.1 Veränderter Kompetenzbedarf in Unternehmen	16
2.2.2 Verstärkte Kompetenz- und Subjektorientierung in der beruflichen Bildung	17
3 Berufliche Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung	20
3.1 Kompetenz / Berufliche Handlungskompetenz / Reflexive Handlungsfähigkeit	20
3.1.1 Der Begriff Kompetenz	20
3.1.2 Berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit	21
3.2 Zur Bedeutung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz	23
4 Betriebliches Lernen und Weiterbildungsformen	25
4.1 Funktionen und Formen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen	25
4.2 Formale und non-formale Weiterbildungsformen	27

---

4.3 Informelle Weiterbildungsformen	28
4.4 Die Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen und das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern	29
5 Potentiale und Herausforderungen bei einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen	32
5.1 Potentiale einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen	32
5.1.1 Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung der Selbststeuerung in Lernprozessen	32
5.1.2 Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung projekt- und subjektorientierter Lernaufgaben	33
5.1.3 Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung	34
5.2 Herausforderungen bei einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen	36
6 Der Bedarf an veränderten Formen der Kompetenzmessung und Zertifizierung	38
6.1 Zertifizierungsverfahren und Prüfungsformen zur Kompetenzbewertung	38
6.2 Die Folgen einer verstärkten Kompetenzorientierung für Zertifizierungsverfahren	40
6.3 Veränderte Ansätze der Kompetenzbeurteilung und Zertifizierung	41
7 Veränderungsbedarfe zur Nutzung der Potentiale durch die Verbindung informeller und formaler Lehr-Lern-Ansätze	43
7.1 Veränderungsbedarf auf institutioneller Ebene	43
7.1.1 Der Bedarf an einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem	43
7.1.2 Der Bedarf an der Förderung einer veränderten Lehr-Lern-Kultur	44
7.2 Veränderungsbedarf auf organisationaler Ebene	45
7.2.1 Veränderungsbedarf auf schulischer Ebene	45
7.2.1.1 Veränderungsbedarf der Rahmenbedingungen des schulischen Lernens	45
7.2.1.2 Der Bedarf an einer verstärkten Förderung von Lerngemeinschaften	46
7.2.1.3 Der Bedarf an einer verstärkten Betrachtung außerschulischer Lernorte und einer verstärkten Einbeziehung des sozialen Umfeldes	47
7.2.2 Veränderungsbedarf auf unternehmensinterner Ebene	48
7.2.2.1 Der Bedarf an einer lernförderlicheren Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen	48
7.2.2.2 Der Bedarf eines verstärkten Einsatzes finanzieller und zeitlicher Ressourcen	50
7.3 Veränderungsbedarf auf der Ebene der Lernprozesse	51
7.3.1 Veränderungsbedarf zur stärkeren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit	51

7.3.2 Der Bedarf an einer verstärkten Selbststeuerung und Projektorientierung	54
8 Beispielhafte Analyse ausgewählter Lernmodule des Modellversuchs Pro-DEENLA	57
8.1 Die Grundstruktur des Modellversuchs Pro-DEENLA	57
8.2 Fragenkatalog zur Analyse der Pro-DEENLA-Lernmodule	58
8.3 Die Pro-DEENLA-Lernmodule „Nachhaltige Entwicklung“ und „Ressourcenreflexion“	59
8.3.1 Das Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“	59
8.3.2 Das Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“	60
8.4 Analyse der Pro-DEENLA-Lernmodule „Nachhaltige Entwicklung“ und Ressourcenreflexion“	60
8.4.1 Analyse des Pro-DEENLA-Lernmoduls „Nachhaltige Entwicklung“	61
8.4.2 Analyse des Pro-DEENLA-Lernmoduls „Ressourcenreflexion“	63
Fazit	66
Literaturverzeichnis	68
Anhang 1: Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ - Ausführungen für Ausbilder/innen	77
Anhang 2: Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ - Ausführungen für Auszubildende	85
Anhang 3: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Ausführungen für Ausbilder/innen	93
Anhang 4: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Ausführungen für Auszubildende	101
Anhang 5: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Methodenkarten „Design-Thinking“	109

## Einleitung

”Find other ways of doing things. It can be a more successful route.”

(Sir John „Jackie“ Stewart)

Der Formel 1-Weltmeister der Jahre 1969, 1971 und 1973<sup>1</sup> leidet unter einer so schweren Form der Dyslexie, dass es ihm bis heute unmöglich ist, das Alphabet aufzusagen.<sup>2</sup> Trotz dieser Einschränkung fand er Wege, sich in seinem Leben so zu bewegen, dass er nicht nur einer der erfolgreichsten Rennfahrer der Geschichte wurde, sondern auch ein in den Adelsstand erhobener erfolgreicher Unternehmer, der gemeinsam mit der Organisation „Dyslexia Scotland“ seinen Einfluss nutzte, um für Veränderungen bei der britischen Lehrerbildung für den Umgang mit Lernbehinderungen zu sorgen. Er suchte und nutzte andere Wege, sich selbst und seine Fähigkeiten zu entwickeln als die ihm in der Schule, die er im Alter von 15 Jahren abbrach, dargebotenen.<sup>3</sup>

Dieser beeindruckende Lebenslauf zeigt, wie vielschichtig das Feld von Fähigkeiten und Kompetenzen einzelner Personen ist. Die eindimensionale Vorstellung, dass ein Lernweg für alle der richtige und beste sei, kann dieser Vielschichtigkeit nicht gerecht werden.

Im Rahmen dieser Ausarbeitung wird der Versuch unternommen, Veränderungspotentiale für das betriebliche und das schulische Lernen zu betrachten, die Lernende dabei unterstützen können, selbstbestimmter ihre individuellen Wege der Kompetenzentwicklung zu gehen.

Von Seiten der Europäischen Kommission werden „Notwendigkeit und Wert des lebenslangen Lernens, bei dem Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder neue und relevante Kompetenzen erwerben“<sup>4</sup>, besonders betont. Damit einher geht, dass „künftig jeder Einzelne seine Lernvorgänge in größerem Maße selbst organisieren“<sup>5</sup> muss. Individualität nimmt im Rahmen beruflicher Lernprozesse eine größere Rolle ein und die Organisation von Lernprozessen muss dem Rechnung tragen.

Mit dem Ziel, Optimierungen für die Organisation, Durchführung und Begleitung zu erschließen, betrachtet diese Arbeit mögliche Potentiale des Zusammenwirkens informeller und

---

<sup>1</sup> Vgl. Schlegelmilch, Rainer W. / Lehbrink, Hartmut (2003): Die gesamte Welt der Formel 1 1950 bis heute, Köln, Karl Müller, S.164.

<sup>2</sup> Vgl. Wallace, Jane (2017): Sir Jackie Stewart, World-Champion Race Car Driver - Success Stories, The Yale Center for Dyslexia & Creativity, Online unter: <https://dyslexia.yale.edu/story/sir-jackie-stewart/> [letzter Aufruf: 20.08.2019].

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Europäische Kommission (2018): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüssel-kompetenzen für lebenslanges Lernen, Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1&format=PDF) [letzter Aufruf: 11.07.2019], S.2.

<sup>5</sup> Schleicher, Klaus (2009): Lernen im Leben und für das Leben: Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe, Hamburg, Krämer, S.16

formeller (formaler) Lehr-Lern-Ansätze. Im Kontext dieser Ausarbeitung ist der Begriff Lehr-Lern-Ansätze als Oberbegriff für verschiedene Konzeptionen und Aspekte zu verstehen, die sich als jeweils kennzeichnend für die Bereiche des formalen und des informellen Lernens zeigen.

Es wird also zu beschreiben versucht, welche Veränderungsbedarfe auf unterschiedlichen Ebenen bestehen, um die Initiierung und Nutzung neuer Lernformen zu erleichtern, die die jeweiligen Stärken informeller und formaler Lehr-Lern-Ansätze kombiniert nutzen.

In einem ersten Schritt werden dafür zunächst die Begriffe informelles, formales und non-formales Lernen genauer betrachtet sowie Möglichkeiten der Einordnung von Lernformen dargestellt. Darauffolgend werden unterschiedliche gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse und deren Einfluss auf die berufliche Bildung beschrieben.

Die Auseinandersetzung mit den Folgen unterschiedlicher Entwicklungen ist von großer Bedeutung, da sie „Veränderungen der Bildungslandschaft [erfordern], deren Tragweite allenfalls in Umrissen sichtbar wird.“<sup>6</sup> In diesem Kontext ist auch der nächste Abschnitt zu sehen, der sich genauer mit unterschiedlichen Aspekten der beruflichen Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung auseinandersetzt, um auf dieser Basis, in einem späteren Schritt, mögliche neue Wege der Kompetenzförderung aufzuzeigen, die Elemente des formalen und des informellen Lernens verbinden.

Die Darstellung der unterschiedlichen Formen betrieblichen Lernens und des Weiterbildungsverhaltens von Arbeitnehmern erfolgt mit der Zielstellung, die Stärken und Schwächen bestehender beruflicher Lernformen zu ermitteln und Optimierungsbedarfe zu erkennen.

Der darauffolgende Teil beschreibt unterschiedliche Potentiale und Herausforderungen, die mit einer verstärkten Implementierung informeller Lernformen in Bereichen, die häufig von formalen Lernformen geprägt sind, einhergehen.

Diese Darstellung bildet die Grundlage für einen Abschnitt, der sich mit unterschiedlichen Veränderungsbedarfen auf institutioneller und organisationaler Ebene sowie der Ebene von Lernprozessen beschäftigt. Gemeinsam mit den vorgeschalteten Kapiteln, die den Bedarf an veränderten Formen der Kompetenzmessung und Zertifizierung darstellen, wird so der Versuch unternommen, alle bedeutsamen Bereiche anzusprechen, die von einem verstärkten Zusammenwirken informeller und formaler Lernformen profitieren können.

---

<sup>6</sup> Overwien, Bernd (2005): Stichwort informelles Lernen, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang, Heft 3-2005, Wiesbaden, Springer VS, S. 339.

In der Folge werden die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Erkenntnisse zur Analyse ausgewählter Lernmodule des Modellversuchs Pro-DEENLA genutzt. Neben der Chance, mögliche Optimierungen für diese Lernmodule aufzuzeigen, bietet dieses Vorgehen die Möglichkeit, die behandelten Inhalte in einem praktischen Kontext darzustellen.

Schließen wird diese Ausarbeitung mit einem Fazit, das, neben der Beschreibung weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarfs, die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst, die möglicherweise mehr Lernenden ermöglichen können, individuellere Wege zur Förderung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu gehen.

## 1 Informelles, formales und non-formales Lernen

Informelles Lernen ist die älteste Form des Lernens.<sup>7</sup> Eine einheitliche und umfassende Definition des Begriffes ist allerdings nicht möglich. Jede Definition ist von unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und Schwerpunktsetzungen geprägt.<sup>8</sup> „Der Wunsch nach Klarheit und gemeinsamer Verständigung ist [...] angesichts der unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Verortung und der damit verbundenen Blickrichtung auf das Phänomen ‚informelles Lernen‘ [...] nicht erfüllbar.“<sup>9</sup>

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, verschiedene Ansätze zur Einordnung und zur Definition des informellen, formalen (oder formellen) und des non-formalen Lernens miteinander in Verbindung zu setzen sowie unterschiedliche Ansätze zur Klassifizierung von Lernformen vorzustellen.

### 1.1 Der Begriff Lernen

Für den Begriff des Lernens und die unterschiedlichen Arten des Lernens sind die verschiedensten Forschungsrichtungen, Definitionen und Denkansätze herausgearbeitet worden. Im Kontext dieser Ausarbeitung ist es vor allem bedeutsam, festzuhalten, dass sich Lernen „als eine besondere Art der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner gesellschaftlich-historisch geprägten Umwelt“<sup>10</sup> verstehen lässt.

Bei dieser Auseinandersetzung erschließt sich ein Individuum neue Möglichkeiten und strukturiert sowie modifiziert seinen Erfahrungshorizont.<sup>11</sup>

Reinmann-Rothmeier und Mandl beschreiben fünf Prozessmerkmale des konstruktivistischen Lernens.

- Lernen ist ein aktiver Prozess: Eine aktive Beteiligung zeigt sich vor allem in der Eigeninitiative der Lernenden<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Vgl. Schmidt-Hertha, Bernhard (2011): Formales, non-formales und informelles Lernen, In: Bohlinger, Sandra (Hrsg.) / Münchenhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S.234.

<sup>8</sup> Vgl. Röhs, Matthias / Dehnbostel, Peter (2007): Informelles Lernen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung, Online unter: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_Lernen/Texte/Dehnbostel\\_Roehs\\_2007.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Dehnbostel_Roehs_2007.pdf) [letzter Aufruf: 11.07.2019], S.1.

<sup>9</sup> Frost, Ingo / Helmeth, Wolfgang / Röhs, Matthias (2007): Informelles Lernen in der beruflichen Bildung – Die Diskussion in Europa und die Realität in Afrika, In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4-2007, Bamberg, Waxmann, S.2.

<sup>10</sup> Straka, Gerald (1999): Beim Lernen ist es nicht möglich, nicht Erfahrungen zu machen. In: Dehnbostel, Peter / Markert, Werner / Novak, Hermann (Hrsg.) (1999): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept (Workshop der Hochschultage Berufliche Bildung 1998), Neusäß, Kieser, S.160.

<sup>11</sup> Vgl. Scholz, Gerold / Rauterberg, Marcus (2008): Außerschulisches Lernen - erkenntnistheoretische Aspekte, In: Burk, Karlheinz / Rauterberg Marcus / Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule - Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt a. M., Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 45.

<sup>12</sup> An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass sämtliche personenbezogenen Bezeichnungen in dieser Arbeit geschlechterneutral zu verstehen sind.

- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: Eigenverantwortliche Steuerung und individueller Einbezug von Erfahrungen sind integraler Bestandteil des Lernens.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess: Die Einordnung von Lerninhalten und die Herstellung von Zusammenhängen findet immer individuell statt.
- Lernen ist ein situativer Prozess: Die Lernumgebung bestimmt die Lernerfahrung in beträchtlichem Umfang.
- Lernen ist ein sozialer Prozess: Lernen ist als stete Auseinandersetzung und Interaktion mit der Umwelt des Lernenden zu betrachten.<sup>13</sup>

Diese Merkmale gilt es stets zu betrachten, wenn in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit die Ausgestaltung und Struktur bestimmter Lernprozesse genauer betrachtet wird.

## 1.2 Grundzüge des informellen Lernens

### 1.2.1 Zur Bedeutung des informellen Lernens

Unterschiedliche wissenschaftliche Publikationen, die sich mit dem Themenbereich des informellen Lernens auseinandersetzen, beschreiben, dass bis zu siebzig Prozent der Kenntnisse und Einstellungen eines Menschen auf informelle Lernprozesse zurückzuführen seien.<sup>14</sup> Auch wenn solche Zahlen mit Vorsicht zu genießen sind und aufgrund der Schwierigkeit der Messung des Umfangs informeller Lernprozesse nicht immer eine ausreichende empirische Basis für Aussagen dieser Art gegeben ist<sup>15</sup>, gilt es doch festzuhalten, dass informelle Lernprozesse eine enorme Bedeutung für die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung konnte in verschiedenen empirischen Studien festgestellt werden, dass bis zu siebzig Prozent des Handlungswissens betrieblicher Fachkräfte in informellen Lernprozessen erworben werden.<sup>16</sup> Gerade innerhalb dieses Bereichs verdienen informelle Lernprozesse eine deutlich stärkere Betrachtung.

Historisch gesehen war informelles Lernen stets die mit Abstand wichtigste Form des Wissenserwerbs und verlor in Europa erst in Folge der Aufklärung durch formale und institutionelle Bildungssysteme an Bedeutung.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Vgl. Schröder, Thomas (2009): Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung - eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 49f.

<sup>14</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 13.

<sup>15</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007)), S. 3.

<sup>16</sup> Vgl. Dehnbostel, Peter (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht, Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiß mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“. Online unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2003vortrag\\_p\\_dehnbostel.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2003vortrag_p_dehnbostel.pdf) [letzter Aufruf: 13.07.2019], S.4f.

<sup>17</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 49.

Der Begriff des informellen Lernens wurde zunächst zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts in den USA durch John Dewey geprägt, der informelle Lernweisen als Basis für einen verbesserten Umgang mit Komplexität im Bereich der formalen Bildung beschrieb.<sup>18</sup>

Ab den 1990er Jahren ist eine sprunghafte Zunahme der Betrachtung informeller Lernformen zu verzeichnen.<sup>19</sup> Mit dieser Entwicklung ging auch eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Umfang informellen Lernens einher. Studien aus Kanada und Großbritannien kamen dabei zu dem Ergebnis, dass informelles Lernen vor allem für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen genutzt wird.<sup>20</sup> Auch für Deutschland konnte festgestellt werden, dass eine „wesentliche Bedeutung ‘informeller Lernkontexte’ für eine große Gruppe von Menschen im Erwerbsalter“<sup>21</sup> besteht.

Informelles Lernen im Allgemeinen sowie die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten durch informelle Lernprozesse im Speziellen verdienen also vor allem für die berufliche Bildung eine genauere Untersuchung.

## 1.2.2 Definitionen des informellen Lernens

Auch für den Begriff des informellen Lernens bestehen unterschiedlichste Definitionsansätze. Der folgende Abschnitt unternimmt den Versuch, diesen Begriff genauer einzuordnen und zu beschreiben.

Allgemein lässt sich informelles Lernen als jedes selbstständige Streben nach Erkenntnissen, Wissen und Fähigkeiten beschreiben, das selbstgesteuert außerhalb von Lernangeboten stattfindet.<sup>22</sup> Dabei zielt es weniger auf Kenntnisse als auf den Erwerb und die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen.<sup>23</sup>

Informelles Lernen findet in der Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit in jedem Kontext statt und ist selten direkt zielorientiert.<sup>24</sup> „Es findet einfach statt. In der Tat kann wohl in den wenigsten Fällen von einer bewussten Entscheidung für informelles Lernen gesprochen werden.“<sup>25</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 340.

<sup>19</sup> Vgl. Overwien, Bernd (2007): Zur internationalen Diskussion um informelles Lernen. In: Gamm, Hans-Jochen / Keim, Wolfgang / Kirchhöfer, Dieter / Steffens, Gerd / Uhlig, Christa / Weiß, Edgar (Hrsg.) (2007): Jahrbuch für Pädagogik 2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen - Ein Streitfall, Frankfurt a. M., Peter Lang, S.113.

<sup>20</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 348f.

<sup>21</sup> Overwien (2007), S. 120.

<sup>22</sup> Vgl. Livingstone, David (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (1999): Kompetenz für Europa - Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel, Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, Berlin, Arbeitsgemeinschaft QUEM-Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, S. 68.

<sup>23</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 77.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., S. 39ff.

<sup>25</sup> Dehnbostel (2003), S. 7.

Vielen Publikationen gemein ist die starke Betonung der Situationsbezogenheit und der Art der Intentionalität informeller Lernprozesse. Hervorgehoben wird, dass mit diesem Begriff vor allem Lernen beschrieben wird, das nicht-routinemäßig aus unsystematischen und unkontrollierten Situationen heraus geschieht.<sup>26</sup> Lernergebnisse entstehen dabei aus dem Prozess der Situationsbewältigung und Problemlösung heraus.<sup>27</sup> In Unterscheidung zu anderen Lernformen wird betont, dass die Intentionalität in einem solchen Prozess nicht direkt auf das Lernergebnis gerichtet ist, sondern auf andere Ziele<sup>28</sup>, zu deren Erreichung die Weiterentwicklung bestimmter Fähigkeiten benötigt wird.

Eine weitere Gliederung des Begriffes ist bei Dehnbostel zu beobachten, der das informelle Lernen in reflexives Lernen, bei dem die kontinuierliche Abfolge von Handlung-Erfahrung-Reflexion Erfahrungswissen erzeugt, und implizites Lernen, welches unbewusste Lernprozesse beschreibt, unterteilt.<sup>29</sup>

Andere Autoren betonen bei der Definition vor allem den Bezug zum institutionellen Lernen, das im Kontext von Bildungseinrichtungen stattfindet. Informelles Lernen wird beschrieben als Lernen, welches außerhalb von institutionellen Bildungseinrichtungen ohne konkrete Absicht und nur wenig strukturiert sowie organisiert erfolgt.<sup>30</sup> Andere gehen in diesem Zusammenhang noch weiter und nutzen den Begriff des informellen Lernens als Oberbezeichnung für alles Lernen, das außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet.<sup>31</sup>

Im Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000, auf das sich alle seitdem entstandenen Leitlinien und Empfehlungen der Europäischen Kommission zu diesem Themenbereich bis heute beziehen, wird informelles Lernen als „eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“<sup>32</sup> beschrieben. Weiter heißt es, dass es sich, anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen, nicht notwendigerweise um intentionales Lernen handele.<sup>33</sup>

Vom Begriff des informellen Lernens gilt es ferner, den Begriff der informellen Bildung abzugrenzen. „Informelle Bildung liegt immer dann vor, wenn informelles Lernen ermöglicht,

---

<sup>26</sup> Vgl. Overwien, Bernd (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen, In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (2001): Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“, Berlin, BBJ-Verlag, S. 366.

<sup>27</sup> Vgl. Barre, Kirsten / Dehnbostel, Peter (2011): Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S.114.

<sup>28</sup> Vgl. Dehnbostel (2003), S. 5f.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 5f.

<sup>30</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 112.

<sup>31</sup> Vgl. Macha, Klaas / Neubauer, Maria / Rehm, Marco / Schuhen, Michael (2011): Informelles Lernen und ökonomische Bildung, In: Schlösser, Hans Jürgen / Schuhen, Michael (Hrsg.) (2011) Siegener Beiträge zur ökonomischen Bildung, Heft 1-2011, Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen, S. 3.

<sup>32</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Online unter: <https://www.hrk.de/uploads/txszconvention/memode.pdf> [letzter Aufruf: 12.07.2019], S.9f.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 9f.

gefördert, verstärkt oder strukturiert werden soll.“<sup>34</sup> Formen der gezielten Intervention und der Betreuung individueller Lern- und Aneignungsstrategien mit dem Ziel, individuelle Lern-tempi und selbstständige Lernsteuerungsprozesse zu fördern, werden unter diesem Begriff zusammengefasst.<sup>35</sup>

Es wird deutlich, dass der Bereich des informellen Lernens auch in Abgrenzung zum formalen und zum non-formalen Lernens betrachtet werden sollte, um eine klarere Einordnung vornehmen zu können.

### 1.3 Definitionen des formalen Lernens

Definitionen des formalen Lernens beziehen sich zumeist auf die Struktur und Gestaltung der Kontexte, in denen Lernprozesse initiiert werden sollen.

In Verbindung mit dem Begriff der Bildung wird formales Lernen häufig mit schulischem Lernen verknüpft. „Formale Bildung bezieht sich vor allem auf eine altersmäßig gestaffelte und organisierte Wissensvermittlung in Bildungsinstitutionen.“<sup>36</sup> In diesem Zusammenhang wird als Kennzeichen formaler Bildung die Teilnahme an staatlich anerkannten Bildungsgängen beschrieben, in denen, in Orientierung an festgelegte Curricula, Lernprozesse stattfinden sollen.<sup>37</sup>

Das Europäische Zentrum für Berufsbildung CEDEFOP definiert formales Lernen als

Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.<sup>38</sup>

Deutlich wird die klare Betonung der Zielgerichtetheit und der Zertifizierungsabsicht. Dies unterscheidet formales Lernen deutlich vom informellen Lernen, bei dem beide Aspekte, wenn, dann nur in sehr geringem Maße, ausgeprägt sind.

Ferner zeigt sich kennzeichnend für formales Lernen die Orientierung des Lernprozesses auf ein angestrebtes Lernziel und die damit verbundene methodische und organisatorische Planung des Lernprozesses. In diesem Zusammenhang sind auch die an methodischen und didaktischen Kriterien ausgerichtete Gestaltung der Lernprozesse sowie die regelhafte,

<sup>34</sup> Overwien (2001), S. 363.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 371.

<sup>36</sup> Schleicher (2009), S. 34.

<sup>37</sup> Vgl. Schmidt-Hertha (2011), S. 233.

<sup>38</sup> Europäisches Zentrum für Berufsbildung (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, Online unter: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019], S.86.

unterstützende Anwesenheit einer fachlich und pädagogisch vorgebildeten Person zu nennen.<sup>39</sup>

#### **1.4 Definitionen des non-formalen Lernens**

Non-formales Lernen wird häufig als eine Art Zwischenkategorie zwischen informellem und formalem Lernen angesehen. So beschreibt das Europäische Zentrum für Berufsbildung nicht-formales Lernen als Tätigkeiten, die in Bezug auf Lernziele nicht explizit als Lernen zu bezeichnen sind, allerdings Elemente des beabsichtigten Lernens beinhalten.<sup>40</sup> Folgt man dieser Definition, weist das non-formale (oder nicht-formale) Lernen Elemente des informellen und des formalen Lernens auf.

Andere Autoren betonen vor allem die organisatorischen Strukturen, innerhalb derer Lernprozesse stattfinden sollen und ordnen non-formale Lernprozesse als beabsichtigtes Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens ein.<sup>41,42</sup>

In Abgrenzung zum Bereich des formalen Lernens ist festzustellen, dass non-formal gestaltete Bildungsangebote durch eine formlosere und offenere Organisation, stärker auf Freiwilligkeit ausgerichtete Lernprozesse und eine geringere Orientierung an messbaren Ergebnissen gekennzeichnet sind.<sup>43</sup>

In Deutschland wird der Begriff non-formales Lernen seltener benutzt, sondern häufiger die Begriffe Erfahrungslernen oder Lernen im Prozess der Arbeit<sup>44</sup>, die allerdings inhaltlich große Überschneidungen mit Definitionen und Konzepten zum non-formalen Lernen besitzen.

#### **1.5 Klassifizierung von Lernformen**

Die Einordnung von Lernformen und Lernarten in die verschiedenen Kategorien ist mit Schwierigkeiten verbunden, da oftmals Überschneidungen festzustellen sind und Probleme bei der Abgrenzung bestehen. So existieren auch unterschiedliche Ansätze zur Abgrenzung und Einordnung verschiedener Lernformen. Grundlegend folgt diese Ausarbeitung einer Definition Matthias Rohs', die es ermöglicht, verschiedene Definitionen der Abgrenzung informellen, formalen und non-formalen Lernens übersichtlich zu kategorisieren.

---

<sup>39</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 114.

<sup>40</sup> Vgl. Europäische Zentrum für Berufsbildung (2009), S. 87.

<sup>41</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 105.

<sup>42</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 34f.

<sup>43</sup> Vgl. Müller, Burkhard / Schmidt, Susanne / Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können - Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg, Lambertus, S. 14.

<sup>44</sup> Gutschow, Katrin (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 118, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6258>. [letzter Aufruf: 11.07.2019], S. 15.

- **Distinktive Ansätze:**<sup>45</sup> Definitionen, die in den Bereich der distinktiven Kategorisierungsansätze einzuordnen sind, zeichnen sich durch eine polarisierende Trennung zwischen informellem und formalem Lernen aus. Klassifizierungsansätze dieser Art ordnen Lernprozesse anhand von Merkmalen wie dem institutionellen Rahmen, dem Grad der Bewusstheit und Möglichkeiten der Zertifizierung von Lernergebnissen dem informellen oder dem formalen Lernen zu.<sup>46</sup>
- **Diskret-gestufte Ansätze:**<sup>47</sup> Auch Diskret-gestufte Ansätze sind grundlegend durch ihre Bipolarität gekennzeichnet, allerdings findet in diesen Ansätzen die Betrachtung des non-formalen Lernens eine stärkere Berücksichtigung. Unter anderem innerhalb der EU-Debatte um das lebenslange Lernen ist eine klare Einordnung in die drei Bereiche formales Lernen, informelles Lernen und non-formales Lernen zu beobachten.<sup>48</sup>
- **Kontinuumsansätze:**<sup>49</sup> Definitionen, die sich in den Bereich der Kontinuumsansätze einordnen lassen, betonen stärker die verbindenden Aspekte unterschiedlicher Lernformen. Ansätze dieser Art zeichnen sich durch einen geringeren Grad der Abgrenzung bei der Klassifizierung von Lernprozessen aus. Vorstellen lässt sich ein Strahl mit den Endpunkten informelles Lernen und formales Lernen. Auf diesem Strahl lassen sich verschiedene Formen von Lernprozessen, je nach Ausgestaltung, einordnen. Es wird ferner betont, dass eine einfache Gegenüberstellung von informellem und formalem Lernen schwierig sei<sup>50</sup> und Lernprozesse zu meist in Abwechslung der drei Hauptkriterien in Mischformen geschehen.<sup>51</sup>

<sup>45</sup> Rohs, Matthias (2014): Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens, In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Heft 3-2014, Bern, SZBW, S. 392.

<sup>46</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 2f.

<sup>47</sup> Vgl. Rohs (2014), S. 393.

<sup>48</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 345.

<sup>49</sup> Vgl. Rohs (2014), S. 393f.

<sup>50</sup> Vgl. Rohs, Mathias (2013): Social Media und informelles Lernen - Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum, In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2-2013, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 39.

<sup>51</sup> Vgl. Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 2f.

## **2 Der Bedarf an veränderten Lernkonzeptionen und dessen Gründe**

Gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen stellen gleichzeitig Ursache und Nährboden für neue Konzeptionen von Lehr-Lern-Ansätzen dar. Lern- und Bildungsprozesse wirken im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen immer dialektisch. Wandel in einer Gesellschaft geht immer mit einem Wandel im Bereich der Bildung einher, so wie Veränderungen im Bereich der Bildung immer auf gesellschaftliche Werte einwirken.<sup>52</sup>

Der folgende Abschnitt dieser Ausarbeitung beschreibt verschiedene Veränderungen innerhalb dieser Bereiche und welche Anpassungsprozesse sich daraus für die berufliche Bildung ergaben und ergeben werden. Vor allem bei gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen, die sich in den letzten Jahren zeigten, ist ein enger Zusammenhang zwischen Wandlungsprozessen in diesen Bereichen und Wandlungsprozessen in der Bildung zu beobachten.<sup>53</sup>

Damit ein sinnvoller Umgang mit veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Gegebenheiten geschehen kann, der auch die Anpassung bestehender und die Entwicklung neuer Formen von Lehr-Lern-Arrangements beinhaltet, muss zunächst eine tiefere Auseinandersetzung mit diesen Wandlungsprozessen stattfinden.<sup>54</sup>

Die Beschreibung bestimmter gesellschaftlicher und ökonomischer Wandlungsprozesse findet dabei mit einem Hauptaugenmerk auf Entwicklungen statt, die besondere Auswirkungen auf den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung zeigen.

### **2.1 Gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse**

Verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen haben starke Auswirkungen auf die Systeme der Aus- und Weiterbildung. Diese Wandlungsprozesse wirken sich nicht nur direkt auf den Bildungssektor aus, sondern auch indirekt, über sich daraus ergebende Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Bereich des Kompetenzbedarfes einzelner Unternehmen.

Als herausstechende Wandlungsprozesse sind im Kontext dieser Ausarbeitung der technologiebedingte Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- / Wissensgesellschaft, die Globalisierung, veränderte Kommunikationsstrukturen sowie der demografische Wandel zu nennen, die in ihren Auswirkungen starken Einfluss auf die berufliche Bildung nehmen.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 18.

<sup>53</sup> Huber, Wolfgang (2006): Gesellschaftlicher Wandel und seine Auswirkung auf Bildung und Erziehung - Vortrag auf dem Fachkongress „Schule in der Gesellschaft“ in Hannover, Online unter: [https://www.ekd.de/061130\\_huber\\_hannover.htm](https://www.ekd.de/061130_huber_hannover.htm) [letzter Aufruf: 11.07.2019].

<sup>54</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 64.

<sup>55</sup> Vgl. Baumgartner, Peter (2009): Die zukünftige Bedeutung des Online-Lernens für lebenslanges Lernen, In: Issing, Ludwig / Klimsa, Paul (Hrsg.) (2009): Online-Lernen - Handbuch für Wissenschaft und Praxis, 1. Auflage, München, Oldenbourg, S. 506.

Im Folgenden findet eine jeweils kurze Beschreibung dieser komplexen Wandlungsprozesse statt.

### **2.1.1 Technologiebedingter Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- / Wissensgesellschaft**

Es ist häufig zu beobachten, dass die Begriffe Dienstleistungsgesellschaft und Wissensgesellschaft fast synonym verwendet werden. Dabei werden in der Diskussion um diese Begriffe zwar zusammenhängende, aber doch unterschiedliche Thematiken besprochen.

Eine „Dienstleistungsgesellschaft ist dadurch charakterisiert, dass das Wirtschaftswachstum [...] überwiegend durch den Konsum und die Produktion von Dienstleistungen getragen wird.“<sup>56</sup> Diese Entwicklung hin zu einer stärker auf Dienstleistungen gerichtete Volkswirtschaft bedeutet eine Zunahme von Arbeitnehmern, die im tertiären Sektor tätig sind, bei Abnahme der Zahl der im primären oder im sekundären Sektor Tätigen.<sup>57</sup>

Das Konzept Wissensgesellschaft betont hingegen vor allem die Zunahme der Bedeutung von Wissen und Handlungskompetenz in modernen Volkswirtschaften.<sup>58</sup>

Dabei gilt es, festzuhalten, dass die Betonung der Bedeutung von Wissen innerhalb gesellschaftlicher Diskussionen an sich keineswegs neu ist. Neu ist in diesem Kontext vor allem die starke Akzentuierung der Fähigkeiten zur selbstständigen Aneignung, Handlung und Reflexion.<sup>59</sup>

Neue Technologien und die sich daraus ergebenden großen Entwicklungen tragen also stark dazu bei, dass sich das System Arbeit laufend verändert. Der Trend der Tertiarisierung geht mit einer Intensivierung von Interaktionsbeziehungen einher, so dass nicht nur Dienstleistungsberufe von einem Wandel betroffen sind, sondern auch klassische Berufsbilder.<sup>60</sup> Die stärkere Betonung sozialer und personaler Fähigkeiten kann dabei als Reaktion auf technologische Entwicklungen gesehen werden.<sup>61</sup>

### **2.1.2 Globalisierung und Wandel von Kommunikationsstrukturen**

Auch der Begriff der Globalisierung wird seit circa 25 Jahren in vielen Debatten über gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse aufgegriffen.

<sup>56</sup> Gabler Wirtschaftslexikon: Dienstleistungsgesellschaft, Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/dienstleistungsgesellschaft-29000> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

<sup>57</sup> Baethge, Martin (2011): Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft, In: Evers, Adalbert / Heinze, Rolf / Olk, Thomas (Hrsg.) (2011): Handbuch Soziale Dienste, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35f.

<sup>58</sup> Vgl. Poltermann, Andreas (2013): Wissensgesellschaft - Eine Idee im Realitätscheck, Bundeszentrale für politische Bildung, Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=all> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

<sup>59</sup> Bonß, Wolfgang (2003): „Bildung“ in der (Arbeits-) und „Wissensgesellschaft“, In: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen, Leske+Budrich, S.12.

<sup>60</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 29.

<sup>61</sup> Vgl. Poltermann (2013).

Er „beschreibt die Vielfalt von Veränderungen für individuelle und soziale Akteure weltweit, die sich zunehmend miteinander vernetzen und dabei in wechselseitiger Abhängigkeit zueinanderstehen. Weltweite Beziehungen dehnen sich aus, verdichten und beschleunigen sich.“<sup>62</sup> Mit der Entwicklung neuer infrastruktureller Möglichkeiten der Kommunikation wurde die Grundlage für eine weltweit stärkere Vernetzung gelegt.<sup>63</sup>

In der Verbindung dieser Prozesse ergeben sich für Arbeitnehmer veränderte Anforderungen. Durch schnellere und günstigere Kommunikationsmöglichkeiten sowie durch die Vernetzung von Marktteilnehmern aus verschiedenen Regionen der Welt kommt anderen Kompetenzen eine stärkere Bedeutung zu als in der Vergangenheit. Beispielhaft sind hier vor allem die Kommunikationsfähigkeit sowie der Umgang mit kultureller Diversität zu nennen.<sup>64</sup>

Gleichzeitig bedingen beide Entwicklungen einen enormen Zuwachs an verfügbaren Informationen und Wissensbeständen.<sup>65</sup> Auch die Fähigkeiten, Informationen einordnen zu können, Wichtiges von weniger Wichtigem zu trennen, ihre Qualität zu beurteilen und Verbindungen zwischen Informationen herstellen zu können, werden damit an Bedeutung gewinnen.

### 2.1.3 Demografischer Wandel

Der demografische Wandel ist mittlerweile unbestreitbar. Deutschland besitzt eine alternde Gesellschaft. Das Durchschnittsalter der Arbeitnehmer liegt bei 44 Jahren und hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten um vier Jahre erhöht<sup>66</sup>; und es ist keine Änderung beim Anstieg absehbar. Ferner führt der demografische Wandel dazu, „dass die Anzahl der ausbildungsberechtigten Jugendlichen zwischen 17 und 25 Jahren [...] bis 2035 um knapp 1,5 Millionen und damit um 20% abnimmt.“<sup>67</sup>

Insgesamt ist es aber bedeutsam festzustellen, dass in den kommenden Jahren eine Abnahme des volkswirtschaftlichen Erwerbspotenzials in Deutschland nur eine geringe Gefahr darstellt, problematischer ist zunächst die Alterung des Erwerbspersonenpotenzials.<sup>68</sup>

<sup>62</sup> Witte, Matthias (2016): Globalisierung und informelles Lernen In: Harring, Marius / Witte, Mathias / Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen - interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim, Beltz Juventa, S. 675.

<sup>63</sup> Hepp, Andreas (2006): Transkulturelle Kommunikation, Konstanz, UKV Verlagsgesellschaft, S. 9f.

<sup>64</sup> Vgl. Witte (2016), S. 678f.

<sup>65</sup> Vgl. ebd., S. 676.

<sup>66</sup> Vgl. Destatis (2012): Pressemitteilung Nr. 448 vom 19. November 2018, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, Online unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18\\_448\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18_448_122.html) [letzter Aufruf: 10.07.2019].

<sup>67</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung, Bonn / Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)-Referat Grundsatzfragen der beruflichen Bildung, Online unter: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/auswirkungen\\_demografische\\_entwicklung\\_berufliche\\_ausbildung.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf) [letzter Aufruf: 11.07.2019], S. 22.

<sup>68</sup> Vgl. Kistler, Ernst (2006): Demografie und Arbeitsmarkt - Anforderungen an die Weiterbildung, In: Loebe, Herbert / Seuring, Eckart (Hrsg.) (2006): Weiterbildung auf dem Prüfstand - Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 115ff.

Daraus ergibt sich, dass das Feld der Weiterbildungsprozesse älterer Arbeitnehmer stärker fokussiert werden muss. Bisher sind häufig erschwerte Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu beobachten.<sup>69</sup> Daneben bedarf es angepasster Formen der Fortbildung, die die Motive und Bedürfnisse älterer Arbeitnehmer in höherem Maße berücksichtigen, als dies bisher bei den meisten Fortbildungsangeboten der Fall ist.<sup>70</sup>

Ferner gilt es, auf die zukünftige Entwicklung der Gesellschaftsstruktur, auch im Rahmen der beruflichen Bildung, so zu reagieren, dass ein breiteres Spektrum an Kompetenzen für eine höhere Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer an sich wandelnde Umweltbedingungen ermöglicht werden kann. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sind dabei veränderte Konzepte zum lebenslangen Lernen zu gestalten und zu implementieren.<sup>71</sup>

#### **2.1.4 Wandlungsbedingte Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt**

Aus den oben beschriebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen ergeben sich auch Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die wiederum Druck auf den Bereich der beruflichen Bildung ausüben und somit dort zur Initiierung von Veränderungen beitragen.

„Der deutsche Arbeitsmarkt ist stärker als andere nach dem Berufsprinzip strukturiert.“<sup>72</sup> Aus diesem Aspekt ergibt sich die Bedeutung der inhaltlichen Gestaltung und Strukturierung von beruflichen Ausbildungen und deren überbetriebliche Wertigkeit. Die beschriebenen Wandlungsprozesse bewirken unter anderem eine verstärkte Individualisierung, mit der eine stärkere Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse einhergeht.<sup>73</sup>

Atypische Beschäftigungsverhältnisse haben in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Die Gesamtzahl befristeter Beschäftigter, in Teilzeit Arbeitender, geringfügig Beschäftigter oder sich in Zeitarbeit Befindender ist von circa 4,4 Millionen im Jahr 1991 auf circa 7,8 Millionen im Jahr 2017 angestiegen.<sup>74</sup> Diese Beschäftigungsarten stellen veränderte Anforderungen an die Flexibilität von Arbeitnehmern und zeigen Auswirkungen auf die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen.<sup>75</sup>

<sup>69</sup> Vgl. Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer - Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, Wiesbaden, Springer VS, S. 30.

<sup>70</sup> Vgl. Kistler (2006), S. 118f.

<sup>71</sup> Vgl. Europäische Kommission (2018), S. 2ff.

<sup>72</sup> Bosch, Gerhard (2000): Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen, Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, Band 9, Gelsenkirchen, Institut Arbeit und Technik, S. 37.

<sup>73</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 30.

<sup>74</sup> Vgl. Destatis (2018): Kernerwerbstätige in unterschiedlichen Erwerbsformen - Atypische Beschäftigung, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/atyp-kernerwerb-erwerbsform-zr.html> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

<sup>75</sup> Münchhausen, Gesa (2011): Chancen der Validierung informellen Lernens im Rahmen atypischer Beschäftigung, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 411.

Die skizzierten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt haben Auswirkungen auf die Relevanz unterschiedlicher Kompetenzen, „während früher [...] die Ausbildung für einen Beruf meist ein Leben lang hilfreich und höchstens ergänzungsbedürftig war, hat sich [...] der Bevölkerungsanteil vergrößert, dessen berufliche Ausbildung immer rascher verfällt.“<sup>76</sup>

Aus diesen Gründen bedarf es der verstärkten Betrachtung des lebenslangen Lernens und von Weiterbildungskonzepten, die einen sich aus veränderten Arbeitsmarktbedingungen heraus ergebenden veränderten Bedarf an Kompetenzförderung und Fähigkeitsentwicklung zu berücksichtigen versuchen.

## **2.2 Wandel in der beruflichen Bildung**

Die beschriebenen Wandlungsprozesse zeigen enorme Auswirkungen auf die berufliche Bildung, in der es zu weitreichenden Anpassungsprozessen kam und auch weiterhin kommen wird. Fände keine Anpassung an veränderte Wissensbestände, Kompetenzbedarfe und Innovationsprozesse statt, würde dies langfristig zur Aushöhlung des deutschen Systems der Berufsausbildung führen.<sup>77</sup>

Es „ergeben [sich] veränderte Anforderungen an berufliche Kompetenzprofile, was zu weitreichenden Veränderungen beruflicher Bildung führt. Kompetenzen wie Analysefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Reflexivität gewinnen an Bedeutung.“<sup>78</sup>

Gleichzeitig steht die berufliche Bildung vor der Herausforderung, dafür Sorge zu tragen, die Thematisierung von Fragen sozialer Gerechtigkeit und individueller Freiheit vor dem Hintergrund verschiedener ökonomischer Drucksituationen nicht aus den Augen zu verlieren.<sup>79</sup>

Der folgende Abschnitt beschreibt, auf welche veränderten Kompetenzbedarfe die berufliche Bildung reagiert sowie welche Reaktionen im Bereich der beruflichen Bildung zu beobachten waren und zu beobachten sind. Dies stellt die Basis dar, von der ausgehend in späteren Kapiteln der Ausarbeitung zunächst das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz erläutert und der Bedarf an weiteren Veränderungen und Weiterentwicklungen von Lehr-Lern-Ansätzen im Bereich der beruflichen Bildung beschrieben werden.

---

<sup>76</sup> Schleicher (2009), S. 53.

<sup>77</sup> Vgl. Bosch (2000), S. 38.

<sup>78</sup> Schröder (2009), S. 29.

<sup>79</sup> Vgl. Klemp, Ludgera (2002): Bildungsarbeit der Zukunft: Unternehmenskultur, Identität und Differenz, In: Götz, Klaus (Hrsg.) (2002): Bildungsarbeit der Zukunft, Managementkonzepte Band 26, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 129.

## 2.2.1 Veränderter Kompetenzbedarf in Unternehmen

Die beschriebenen Wandlungsprozesse wirken direkt auf Unternehmen ein. Diese müssen sich in Marktumfeldern bewegen, die sich durch diese Entwicklungen verändern. Als Reaktion auf die Herausforderungen ist ein veränderter Kompetenzbedarf bei Unternehmen zu beobachten.<sup>80</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem enormen Zuwachs an verfügbaren Informationen, die steigende Bedeutung von Kommunikationskompetenzen oder der raschere Wandel von Arbeitsumgebungen bedeuten veränderte Gewichtungen bei der Nachfrage nach Kompetenzen.<sup>81</sup>

Grundlegende Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Problemlösung oder Kommunikationsfähigkeiten gewinnen gegenüber der reinen Fachkompetenz an Wert.<sup>82</sup>

Der veränderte Bedarf zeigt sich vor allem im Umgang der Unternehmen mit Kompetenzen und Qualifikationen. Bei der Auswahl geeigneter Arbeitnehmer werden zertifizierten Qualifikationen und Kompetenzen weniger Bedeutung beigemessen und es finden häufiger ergänzende Verfahren zur Beurteilung von Fähigkeiten statt.<sup>83</sup>

Bei allen Unterschieden des je nach Unternehmensstruktur und Unternehmensumwelt anders gewichteten Bedarfs an Fach-, Personal- oder Sozialkompetenzen ist festzustellen, dass der Fachkompetenz häufig eine geringere Bedeutung zugemessen wird, da die Ansicht vertreten wird, fehlende Fachkompetenz sei leichter zu fördern als fehlende Sozialkompetenzen.<sup>84</sup>

Gleichzeitig mit den beschriebenen Entwicklungen war in Deutschland eine starke Veränderung bei verschiedenen Formen der Arbeitsorganisation zu beobachten. Die Umstrukturierung von Betrieben in eigenständigere Einzeleinheiten, die Schaffung flacherer Hierarchien und die damit zusammenhängende Änderung der Aufgabenprofile waren und sind nur einige Maßnahmen zur Herstellung einer stärkeren Prozessorientierung in Unternehmen.<sup>85</sup>

<sup>80</sup> Vgl. Winge, Susanne / Wiener, Bettina (2009): Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen, Forschungsberichte aus dem zsh 09-1, Halle, Zentrum für Sozialforschung Halle, S. 9.

<sup>81</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 28ff.

<sup>82</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 41f.

<sup>83</sup> Vgl. Seidel, Sabine (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland - vom Flickenteppich zum umfassenden System? In: Böhlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 360f.

<sup>84</sup> Vgl. Weigel, Tanja (2011): Das Kompetenzkonzept aus internationaler und betrieblicher Perspektive, In: Böhlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 264ff.

<sup>85</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 33f.

Diese Veränderungen zeigten große Auswirkungen auf den Bedarf an Kompetenzen. Die Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Selbstorganisation und Koordinierungsfähigkeiten gewannen durch diese Prozesse an Bedeutung.<sup>86</sup>

Allgemein wird also „das Gegenstandswissen nachrangig im Vergleich zum Metawissen. Denn die konkreten Fertigkeiten und Kenntnisse können sehr schnell veralten, weshalb die Kompetenz wichtig wird, sich in neue Zusammenhänge einzuarbeiten.“<sup>87</sup>

Gemein ist all diesen Veränderungsprozessen, dass sie zu einer Entgrenzung der beruflichen Bildung führen. Rein theoriebezogene Lernprozesse, die nur in pädagogischen Institutionen stattfinden, verlieren an Bedeutung. „Die betriebliche Bildung und betriebliche Personalentwicklung, die sich immer schon an konkreten Verwertungs- und Transfernotwendigkeiten orientieren mussten, sind Pioniere dieser Entwicklung.“<sup>88</sup>

## **2.2.2 Verstärkte Kompetenz- und Subjektorientierung in der beruflichen Bildung**

Die veränderten Anforderungen und Problemlagen bedingten eine Veränderung innerhalb der Bildungslandschaft, die nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Die komplexeren beruflichen Anforderungen und sich rasch wandelnde Problemstellungen führen zwangsläufig zu der Frage, wie die dafür notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten sich stärker fördern lassen und welcher Anpassungsprozesse es im Bereich der formalen Bildung bedarf.<sup>89</sup>

Als Reaktion auf die veränderten Ansprüche an die berufliche Bildung konnte ein grundlegender Wandel beobachtet werden. „Nicht mehr [...] Systematisierung und Zentralisierung stehen im Vordergrund, sondern [...] Flexibilisierung und Orientierung an Kunden- und Geschäftsprozessen.“<sup>90</sup>

Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Abstimmung zwischen Akteuren und Institutionen des Bildungssektors und Vertretern der betrieblichen Bildung nicht reibungslos funktionierte.

„Die Dissoziation von Bildung / Lernen und Arbeit hat unvermeidlich die für die Industriegesellschaft typische Dialektik von bildungsferner Arbeit und arbeitsferner Bildung

---

<sup>86</sup> Vgl. ebd., S. 34f.

<sup>87</sup> Bonß (2003), S. 29.

<sup>88</sup> Severing, Eckart (2003): Lernen im Arbeitsprozess: Eine pädagogische Herausforderung, In: GdWZ Heft 1, Jahrgang 2003, Nürnberg, Forschungsinstitut betriebliche Bildung, S. 2.

<sup>89</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 339.

<sup>90</sup> Dehnpostel, Peter (2004): Lernen im Prozess der Arbeit - Online-Communities als zukunftsweisende Lernform? In: Zinke, Gert / Fogolin, Angela (Hrsg.) (2004): Online Communities - Chancen für informelles Lernen in der Arbeit, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 39.

hervorgebracht.<sup>91</sup> Vor dem Hintergrund der sich rasch wandelnden Umweltbedingungen wäre das Fortbestehen einer zu starren Abgrenzung besonders problematisch.<sup>92</sup>

Es bedarf also auch für die Zukunft einer noch stärkeren Zusammenarbeit zwischen dem Bildungssektor und Vertretern der Unternehmensseite, um den Bereich der beruflichen Bildung zukunftsfähig zu gestalten.

Die starke Orientierung an der Entwicklung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung seit den 1990er Jahren<sup>93</sup> ist auch vor dem Hintergrund der beschriebenen Wandlungsprozesse zu betrachten. Ein traditioneller, rein formaler Erwerb von Kenntnissen und Wissen erschien nicht ausreichend, um Lernende dazu zu befähigen, sich mit sich wandelnden Aufgaben und Problemstellungen adäquat auseinanderzusetzen.

Die Förderung von Kompetenzen zur eigenständigen Aneignung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten gewann anstelle der Sammlung trägen Wissens zunehmend an Bedeutung.<sup>94</sup>

Im Zuge veränderter Sichtweisen auf Qualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten ließ sich auch eine verstärkte Betrachtung der Individualität von Lernprozessen und der Bedeutung von Lernkontexten beobachten. Die steigende Zustimmung zu der Annahme, dass der Erwerb von Wissen und die Entwicklung von Fähigkeiten immer mit individuellen und rein subjektiven Lernerlebnissen verbunden ist<sup>95</sup>, ist auch vor diesem Hintergrund zu betrachten.

Die Bedeutung von individuellen Erfahrungen für Lernprozesse sowie die Herausstellung, dass Erkenntnisse stets auch Folge sozialer Konstruktionsprozesse sind, wurden schon lange betont.<sup>96</sup> Insgesamt gewannen allerdings Lernvorstellungen wie beispielsweise die Theorie des situierten Lernens im Zuge veränderter Anforderungen an die berufliche Bildung an Bedeutung.

Diese stellt dabei keine neue Lerntheorie dar, sondern betont vor allem eine neue Gewichtung der Bedeutsamkeit von Lernkontexten und Subjektivität bei Lernprozessen. Die

<sup>91</sup> Baethge, Martin (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung, In: SOFI-Mitteilungen Nr. 31, Göttingen, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Online unter: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen\\_31\\_baethge.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_31_baethge.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019], S.91-103, S. 92.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 92.

<sup>93</sup> Vgl. Linten, Markus / Prüstel, Sabine (2015): Kompetenzen in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung, Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung Version: 7.0, August 2015, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019], S. 2.

<sup>94</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 22ff.

<sup>95</sup> Vgl. Baumgartner (2009), S. 509.

<sup>96</sup> Vgl. Gerstenmeier, Jochen / Mandl, Heinz (2010): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, Springer VS, S. 170.

Einsicht, dass Lernen vor allem ein aktiver und konstruktiver Prozess sei, bildet dabei die Grundlage für die Initiierung selbstgesteuerter, problemorientierter Lernprozesse.<sup>97</sup>

Diese beispielhaft beschriebenen Veränderungsprozesse zeigen die allgemeine Reaktionsfähigkeit der beruflichen Bildung, die auch für weitere Prozesse der Neugestaltung von Lehr-Lern-Ansätzen benötigt wird.

---

<sup>97</sup> Vgl. ebd., S.172f.

### 3 Berufliche Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung

Wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, fand in der beruflichen Bildung aus unterschiedlichen Gründen eine verstärkte Orientierung an der Entwicklung von Kompetenzen statt.

Im Zuge gesellschaftlicher und ökonomischer Wandlungsprozesse ergab sich also in den vergangenen dreißig Jahren eine immer weiterführende und ausdifferenziertere Beschäftigung mit dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz. Deren Förderung soll Arbeitnehmer grundlegend dazu befähigen, sich kompetent mit sich wandelnden Berufsanforderungen auseinandersetzen zu können.<sup>98</sup>

Der folgende Abschnitt dieser Ausarbeitung beschreibt verschiedene Facetten der Begrifflichkeiten Kompetenz, berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit sowie die Entwicklung und Bedeutung des Konzeptes beruflicher Handlungsfähigkeit.

Da die Förderung der Kompetenzentwicklung zu einem der Hauptthemen in pädagogischen oder bildungspolitischen Debatten geworden ist<sup>99</sup>, ist es zunächst wichtig, sich mit der Bedeutung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz auseinanderzusetzen, um in einem späteren Abschnitt die daraus resultierenden Anforderungen an veränderte Lehr-Lern-Ansätze herausarbeiten zu können.

#### 3.1 Kompetenz / Berufliche Handlungskompetenz / Reflexive Handlungsfähigkeit

Das Kompetenzkonzept hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren, nicht nur in Deutschland, gegenüber der zuvor stark im Fokus stehenden Qualifikationsorientierung durchgesetzt.<sup>100</sup>

Zur genaueren Betrachtung der sich aus einer konsequenten Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit ergebenden Implikationen muss zunächst ein Blick auf zentrale Begriffe dieser Konzeptionen gerichtet werden.

##### 3.1.1 Der Begriff Kompetenz

Ursprünglich auf das lateinische Wort „competere“ zurückgehend, das „zusammentreffen“ bedeutet, hat der Begriff Kompetenz in Debatten über die Entwicklung der Bildung einen enormen Stellenwert gewonnen. Das Verb „zusammentreffen“ beschreibt dabei schon ein bedeutendes Element des Begriffes Kompetenz, nämlich das Zusammentreffen sowie

<sup>98</sup> Sabel, Martin (2002): Selbstqualifikation als Leitidee der beruflichen Bildung, Frankfurt a. M., Peter Lang, S. 4f.

<sup>99</sup> Vgl. Kirchhof, Steffen (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen - Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung, Münster, Waxmann, S. 63.

<sup>100</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 37.

Zusammenwirken verschiedener Eigenschaften und Fähigkeiten, um eine Situation bewältigen zu können.<sup>101</sup>

Dehnbostel versteht unter dem Begriff „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte [...], deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen“.<sup>102</sup> Festzuhalten gilt es, dass die meisten Kompetenzkonzepte die Betonung gemein haben, dass der Kompetenzbegriff ein soziales Konstrukt darstelle.<sup>103</sup>

Die tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonzept beruht dabei vor allem auf vier Traditionen der Kompetenzforschung:

- Behavioristischer Ansatz: Besonders bedeutsam an diesem Ansatz erscheint die Betonung der Erlernbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Kompetenzen.
- Generischer Ansatz: Dieser Forschungsansatz fokussiert sich auf die Ähnlichkeit bestimmter Kompetenzen über verschiedene Kontexte hinweg und unterstreicht damit die Transferierbarkeit und Universalität von Kompetenzen wie beispielsweise der Problemlösefähigkeit.
- Kognitiver Ansatz: Bei kognitiven Ansätzen stehen die mentalen Ressourcen beziehungsweise die intellektuellen Fähigkeiten einer Person im Zentrum, die benötigt werden, um Aufgaben und Probleme zu bewältigen.
- Holistischer Ansatz: Kompetenzen werden bei Ansätzen dieser Art nicht nur auf berufliche Kontexte bezogen, sondern auch auf weitere Lebensbereiche. Die Betonung der Handlungskompetenz und die Unterteilung in Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz ist auf einen holistischen Ansatz zurückzuführen.<sup>104</sup>

Natürlich bestehen weitere Schwerpunkte im Bereich der Kompetenzforschung, doch akzentuieren diese vier Ansätze die wichtigsten Gesichtspunkte der Diskussion um eine verstärkte Kompetenzorientierung:<sup>105</sup> die Betonung der Entwicklungsfähigkeit von Kompetenzen, die Darstellung der Universalität und Transferierbarkeit, die Hervorhebung der mentalen Ressourcen sowie die Entwicklung des Konzeptes der Handlungskompetenz.

### **3.1.2 Berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit**

Die verstärkte Betrachtung der beruflichen Handlungskompetenz war und ist vor allem mit dem Ziel verbunden, Auszubildende und Arbeitnehmer so zu qualifizieren, dass sie allen zukünftigen Anforderungen in ihrem Erwerbsleben gewachsen sind.<sup>106</sup>

---

<sup>101</sup> Vgl. Kirchhof (2007), S. 64f.

<sup>102</sup> Dehnbostel (2003), S. 7.

<sup>103</sup> Vgl. Weigl (2011), S. 257.

<sup>104</sup> Vgl. ebd., S. 254ff.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 256.

<sup>106</sup> Vgl. Sabel (2002), S. 4.

Dies beinhaltet, „sowohl fachliche als auch soziale Sachverhalte angemessen zu berücksichtigen und sich flexibel auf immer neue Situationen im beruflichen Alltag einstellen zu können“.<sup>107</sup>

Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz ergibt sich dabei aus der allgemeinen Auseinandersetzung mit Kompetenzen. Die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz einer Person ergibt sich dabei aus der Verknüpfung von Theorie- und Erfahrungswissen bei verschiedenen Arten des beruflichen und betrieblichen Lernens.<sup>108</sup>

Der Kultusministerkonferenz folgend, entfaltet sich Handlungskompetenz allgemein in den Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz.<sup>109</sup>

- Fachkompetenz: Diese beschreibt die Fähigkeit und Motivation, Problemstellungen zielorientiert auf der Basis fachlichen Wissens lösen zu können.
- Selbstkompetenz: Die Weiterentwicklung der eigenen Lernkompetenz und der individuellen Wertvorstellungen sowie der konstruktive Umgang mit Anforderungen an die eigene Persönlichkeit werden als Selbstkompetenz zusammengefasst.
- Sozialkompetenz: Die Entwicklung sozialer Verantwortung und die Fähigkeiten, soziale Beziehungen verantwortungsbewusst gestalten zu können, werden unter dem Begriff Sozialkompetenz zusammengefasst.<sup>110</sup>

In einer weiteren Differenzierung lässt sich jede der Dimensionen in die Unterpunkte Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen unterteilen. Die Kategorie Wissen beschreibt die unterschiedlichen Niveaustufen des Wissens über bestimmte Aufgabenbereiche. Unter Fertigkeiten werden die Techniken verstanden, derer es zur Anfertigung eines konkreten Produktes bedarf. Einstellungen schließlich beschreiben Grundhaltungen und Motivationen eines Individuums in bestimmten Situationen und angesichts von Problemstellungen.<sup>111</sup>

Die Kultusministerkonferenz beschreibt ferner die Methoden-, Lern- sowie die kommunikative Kompetenz als immanente Bestandteile der drei Dimensionen der Handlungskompetenz.

- Methodenkompetenz: Diese beschreibt das planmäßige Vorgehen bei der Lösung von Aufgaben und der Bewältigung von Problemen.

<sup>107</sup> Frank (2011), S. 426.

<sup>108</sup> Vgl. Dehnbostel (2003), S. 6.

<sup>109</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Berlin, Sekretariat der Kultusministerkonferenz-Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport, Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019], S. 15.

<sup>110</sup> Vgl. Frank (2011), S. 428.

<sup>111</sup> Vgl. Frank (2011), S. 429.

- Lernkompetenz: Fähigkeiten und Motivationen zur Entwicklung und Nutzung von Lerntechniken und -strategien werden als Lernkompetenz zusammengefasst.
- Kommunikative Kompetenz: Kommunikationskompetenzen beschreiben Fähigkeiten zum Verständnis und zur Gestaltung kommunikativer Situationen.<sup>112</sup>

Neben den beschriebenen Kompetenzen gewinnen Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Fähigkeiten zum vernetzten und interdisziplinären Denken, an Wert. Fähigkeiten dieser Art ermöglichen Individuen durch die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände die Entwicklung ganzheitlicherer Lösungsansätze. Vor dem Hintergrund sich rasch wandelnder Umweltbedingungen erscheinen diese Fähigkeiten besonders bedeutsam.<sup>113</sup>

Darüber hinaus kommt der reflexiven Handlungsfähigkeit im Kontext der beruflichen Handlungskompetenz eine wichtige Bedeutung zu. In Verbindung mit den oben genannten verschiedenen Kompetenzdimensionen lässt sie sich beschreiben als „die Basis [...], um, über Lern- und Reflexionsprozesse, vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen im beruflichen Handeln zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten.“<sup>114</sup>

Die reflexive Handlungsfähigkeit beschreibt also die Fähigkeit eines Mitarbeiters, Arbeitsabläufe und einzelne Handlungen im Abgleich mit seinen Erfahrungen und Wissensbeständen kritisch zu bewerten.<sup>115</sup>

### **3.2 Zur Bedeutung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz**

Mit dem bereits angesprochenen Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung geht auch eine verstärkte Outputorientierung einher. Der Fokus wird weniger auf den Input, also beispielsweise die Steuerung über Lehrpläne und Schulgesetze, gelegt, als vielmehr auf den Output. Es wird also ein schärferer Blick auf die in Lernprozessen geförderten und entwickelten Kompetenzen geworfen.<sup>116</sup>

„Das Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz hat sich in der beruflichen Bildung durchgesetzt, und zwar mit dem häufig postulierten Anspruch, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen.“<sup>117</sup>

<sup>112</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2018), S. 16.

<sup>113</sup> Vgl. Willich, Julia / Minks, Karl-Heinz / Schaeper, Hildegard (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? - Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten, Hannover, HIS, Online unter: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_kia/kia200204.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200204.pdf) [letzter Aufruf: 15.07.2019], S. 4.

<sup>114</sup> Dehnbostel (2003), S. 10.

<sup>115</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 41.

<sup>116</sup> Vgl. Münchhausen (2011), S. 408.

<sup>117</sup> Dehnbostel (2003), S. 7.

In der Betrachtung der für individuell erfolgreiche berufliche Bildungsprozesse relevanten Wissensbestände, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen ist eine veränderte Fokussierung zu beobachten.<sup>118</sup>

Qualifikationen beschreiben definierte Kenntnisse und Fähigkeiten, deren Nachweis von einem Individuum verlangt wird, um eine mit der Qualifikation verbundene Art der Zertifizierung zu erlangen. Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz dagegen rückt das Individuum und die Förderung seines eigenverantwortlichen Handelns in beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten in den Fokus.<sup>119</sup>

Mit der intensiveren Betrachtung des Outputs geht eine deutlichere Problemorientierung einher. Nicht Wissen per se gilt als entscheidend, sondern kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, bestimmte Probleme zu lösen.<sup>120</sup>

Ferner erlangte in diesem Zusammenhang die Subjektorientierung, also die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Sichtweisen eines Individuums, einen deutlich höheren Stellenwert bei der Betrachtung von Lernprozessen.<sup>121</sup>

Kompetenzen, wie die Fähigkeit fachübergreifende Perspektiven miteinander zu verbinden, werden aufgrund ökonomischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in sozialen wie beruflichen Kontexten zukünftig noch weiter an Bedeutung gewinnen.<sup>122</sup> Für den Bereich der beruflichen Bildung erscheint daher eine noch konsequentere Ausrichtung am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz ratsam.

Zu deren Förderung bedarf es, neben der Weiterentwicklung bestehender, auch neuer Lehr-Lern-Ansätze. Dabei gilt es zu bedenken, dass „eine umfassende berufliche Handlungskompetenz und eine reflexive Handlungsfähigkeit als Leitideen beruflicher Bildung [...] nur in der Verknüpfung von formellem und informellem Lernen durchzusetzen“<sup>123</sup> sind.

---

<sup>118</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 109.

<sup>119</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 38.

<sup>120</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 109.

<sup>121</sup> Vgl. Dehnbostel (2003), S. 7.

<sup>122</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 125.

<sup>123</sup> Dehnbostel (2003), S. 13.

## 4 Betriebliches Lernen und Weiterbildungsformen

Betriebliches Lernen lässt sich in die Kategorien formales Lernen, der organisierten Auseinandersetzung mit festgelegten Inhalten, und informelles Lernen, das unregelmäßig und ohne vorheriges Bestreben stattfindet, unterteilen.<sup>124</sup> Die informellen Formen sind gekennzeichnet durch Prozessorientierung, Subjektbezug, Selbststeuerung und dezentrale Organisation.<sup>125</sup>

Unterscheiden und klassifizieren lassen sich Formen der Weiterbildung anhand verschiedener Kriterien. Vor allem der Grad der Intention, der Lernunterstützung, der externen Steuerung und der Bewusstheit des Lernens sind dabei die aussagekräftigsten Punkte.<sup>126</sup> Folgt man einem Kontinuumsansatz (siehe 1.5: Klassifizierung von Lernformen), lassen sich die jeweiligen Formen, je nach Stärke der Ausprägung, in eher formal oder eher informell einordnen.

Um einen Anforderungskatalog für die Gestaltung neuer Lehr-Lern-Ansätze, die Elemente des informellen und des formalen Lernens miteinander verbinden, zu beschreiben, der auch für das betriebliche Lernen gelten soll, muss zunächst ein Überblick über die verschiedenen formalen und informellen Formen von Weiterbildungen gegeben sowie ihre jeweiligen Stärken und Schwächen müssen erläutert werden.

### 4.1 Funktionen und Formen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen

Die „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ definiert Weiterbildung als Wiederaufnahme (formell, informell, non-formal) des Lernens allgemeiner oder beruflicher Inhalte nach Abschluss einer ersten berufsqualifizierenden Ausbildung.<sup>127</sup>

Traditionell besitzen betriebliche Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen die Hauptfunktion, die Erfüllung betriebsspezifischer Qualifikationsanforderungen und damit die Deckung des betriebsinternen Arbeitskräftebedarfs zu fördern. Als eine der wichtigsten Nebenfunktionen kann die Stärkung der Unternehmensbindung der Mitarbeiter bezeichnet werden.<sup>128</sup>

Aufgrund der angesprochenen Wandlungsprozesse ist auch bei der Zielsetzung und beabsichtigten Funktion von Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen eine Modifikation zu beobachten. Der Anteil der Förderung der klassischen Fachkompetenz verliert gegenüber Angeboten zur Förderung von kommunikativen Fähigkeiten oder sozialer Kompetenzen an

<sup>124</sup> Vgl. Rohs / Dehnbostel (2007), S. 1.

<sup>125</sup> Vgl. Dehnbostel (2004), S. 41.

<sup>126</sup> Vgl. Rohs / Dehnbostel (2007), S. 1.

<sup>127</sup> Vgl. Wilkens, Ingrid / Leber, Ute (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung - Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3-Jahrgang 36, Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), Online unter: [http://doku.iab.de/mit-tab/2003/2003\\_3\\_MittAB\\_Wilkens\\_Leber.pdf](http://doku.iab.de/mit-tab/2003/2003_3_MittAB_Wilkens_Leber.pdf) [letzter Aufruf: 20.07.2019], S. 329-337, S. 330.

<sup>128</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 35.

Bedeutung.<sup>129</sup> Allgemein ist ein Veränderungsprozess zu beobachten, weg von einzelnen Maßnahmen, die zur Durchführung bestimmter Arbeitstätigkeiten befähigen, hin zu einer subjektorientierten, an den Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter ausgerichteten Organisation der betrieblichen Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>130</sup>

Folgt man Wolfgang Jeserich, lassen sich fünf grundlegende Ansätze unterscheiden, auf denen die unterschiedlichen Arten betrieblicher Fördermaßnahmen beruhen:

- **Neu-humanistischer Ansatz:** Basierend auf der klassischen Bildungsphilosophie einer zweckfreien Bildung geht dieser Ansatz von einer erhöhten Motivation der Mitarbeiter zur Weiterbildung aus, wenn ein freier Zugang zu und eine freie Auswahl von Weiterbildungsmöglichkeiten gegeben ist. Auf diese Weise sollen selbstgesteuert lernende Mitarbeiter gefördert werden. Diese Weiterbildungsmöglichkeiten beschränken sich nicht ausschließlich auf Angebote, die einen direkten ökonomischen Nutzen für das Unternehmen versprechen, sondern beinhalten beispielsweise auch politische Bildungskurse. Die fehlende Möglichkeit zur direkten Verwertung sorgt dabei häufig für unternehmensinterne Kritik.<sup>131</sup>
- **Betriebswirtschaftlicher Ansatz:** Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass „durch gezielte Diagnosen und exakte Formulierung von Lernzielen die konkrete Möglichkeit besteht, jene betriebsrelevanten Schwachstellen zu beseitigen, die sich als Störfaktoren in [...] Arbeitsabläufen niederschlagen.“<sup>132</sup> Die meisten Befürworter dieses Ansatzes verkennen jedoch häufig die Komplexität von Lernprozessen.<sup>133</sup> Vor dem Hintergrund komplexerer Anforderungen an die Kompetenzen von Arbeitnehmern erscheint eine mechanische Betrachtung von Lernprozessen wenig zielführend.
- **Personalentwicklungsansatz:** Betriebliche Fördermaßnahmen, die sich auf den Personalentwicklungsansatz berufen, unterstellen den Mitarbeitern per se eine durchgehende Lern- und Entwicklungsbereitschaft. Aufbauend auf Maßnahmen, die diese Bereitschaft unterstützen, wird vor allem die Bedeutung des lebenslangen Lernens betont, indem Lernen als permanenter Prozess betrachtet wird.<sup>134</sup>
- **Organisationsentwicklungsansatz:** Dieser Ansatz orientiert sich an ähnlichen Grundsätzen wie der Personalentwicklungsansatz, vor allem an der Lernfähigkeit jedes Mitarbeiters und jeder Organisation. Veränderungs- und Förderungsmaßnahmen zielen aber weniger auf den Einzelnen als vielmehr auf komplette

<sup>129</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 35ff.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 37.

<sup>131</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang (1996): Personal-Förderkonzepte – Diagnose – und was kommt danach? München, Carl Hanser, S. 143ff.

<sup>132</sup> Ebd., S. 145.

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S. 146f.

<sup>134</sup> Vgl. Jeserich (1996), S. 147ff.

Abteilungen oder das ganze Unternehmen ab. Es wird dabei der Versuch unternommen, verschiedene Interessen der Arbeitnehmer, der Produktivitätsanforderungen des Unternehmens und auch externer Anspruchsgruppen zu berücksichtigen.<sup>135</sup>

- Individualistischer Ansatz: Dieser Ansatz ist in leichter Abgrenzung von den oben dargestellten zu betrachten. Diese beschreiben die Grundlage für eine möglichst ganzheitliche Diagnose und Förderung von Arbeitnehmer und Organisationen. Der individualistische Ansatz hingegen ist als Oberbegriff für verschiedene Lernprozesse zu verstehen, die sich nicht kollektiv planen lassen.<sup>136</sup> Es sind enge Anknüpfungspunkte zu unterschiedlichen Formen des informellen Lernens zu finden.

Es gilt festzuhalten, dass die beschriebenen veränderten Zielstellungen und Funktionen von Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen auch eine Veränderung bei der Koordination und Planung der Maßnahmen bedingen. Es sollte der Versuch unternommen werden, die Stärken der verschiedenen Ansätze zu kombinieren, um auf diese Weise neue Maßnahmen zu entwickeln, die Mitarbeiter im Umgang mit veränderten Herausforderungen unterstützen.

## 4.2 Formale und non-formale Weiterbildungsformen

Formale oder non-formale Formen der Weiterbildung sind die häufigsten Varianten einer organisierten betrieblichen Weiterbildung.<sup>137</sup> Kurse, Seminare und Lehrgänge finden dabei entweder im Betrieb oder extern statt.<sup>138</sup>

Das Bundesinstitut für Berufsbildung definiert den Unterschied zwischen formalen und non-formalen Weiterbildungsformen vor allem basierend auf dem zeitlichen Umfang. Formale Weiterbildungsformen werden als Ausbildungsaktivitäten beschrieben, die über einen längeren Zeitraum erfolgen.

Non-formale Formen werden als Oberbegriff für Formen wie beispielsweise Lehrgänge, Kurse oder Schulungen verwendet.<sup>139</sup> Viele Autoren folgen dieser Einordnung nicht und trennen die Begriffe formales und non-formales Lernen anders voneinander (siehe Kapitel 1.4: Definitionen des non-formalen Lernens).

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 150ff.

<sup>136</sup> Vgl. ebd., S. 153f.

<sup>137</sup> Vgl. Müller, Normann / Wenzelmann, Felix (2018): Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen, Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Report 2-2018, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8931> [letzter Aufruf: 20.07.2019], S. 5.

<sup>138</sup> Vgl. Winge/ Wiener (2009), S. 16.

<sup>139</sup> Vgl. Müller / Wenzelmann (2018), S. 3.

Festzuhalten ist, dass sich die verschiedenen Formen der klassischen, formalen Weiterbildung bei vielen Arbeitnehmern einer großen Beliebtheit erfreuen, da „sie einen systematischen Überblick über und Einstieg in ein (neues) Wissensgebiet ermöglicht.“<sup>140</sup>

Für die Zukunft ist absehbar, dass traditionelle Weiterbildungsformen an Wert gewinnen werden, da insbesondere unternehmensübergreifende Formen eine Außenansicht auf die jeweiligen organisationalen Strukturen zulassen.<sup>141</sup> „Insbesondere die kritische Reflexion subjektiver Erfahrungen und ungeprüfter Informationen erfolgt in formalisierten Lernszenarien und ist erforderlich, um [...] Wissen in einen größeren Rahmen einzubetten und kritisch zu hinterfragen.“<sup>142</sup> Die große Stärke formalisierter Weiterbildungsformen liegt also vor allem in ihrer Art der Organisation, die einen Raum erschaffen kann, die die Teilnehmer zur Reflexion und Neuordnung ihrer Ansichten und Wissensbestände anregt.

Es zeigt sich allerdings auch, dass klassische formale Formen der betrieblichen Weiterbildung häufig eine zu breite inhaltliche Streuung aufweisen. Deutliche Unterschiede bei der Relevanz der Inhalte für die jeweiligen Teilnehmer sind zu beobachten.<sup>143</sup>

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Auswahlkriterien dafür, welcher Mitarbeiter an welcher Form und Art der formalen Weiterbildungsangebote teilnehmen kann, zu wünschen übriglassen. Häufig findet keine reine Orientierung an dem sinnvollsten Weg zur Kompetenzförderung der Mitarbeiter statt, sondern andere Auswahlkriterien finden Berücksichtigung.<sup>144</sup>

### 4.3 Informelle Weiterbildungsformen

Die Definition und Einordnung informeller Formen der Weiterbildung und des Lernens ist etwas schwieriger. Nach Dehnbostel lässt sich informelles Lernen im Betrieb folgendermaßen charakterisieren: Es ist nicht institutionell organisiert und ergibt sich aus den Erfordernissen der Arbeit. Die Lernergebnisse resultieren aus der Bewältigung von Situationen und Problemen und in der Regel wird keine professionelle pädagogische Begleitung vorgenommen.<sup>145</sup>

Informelles betriebliches Lernen findet in den unterschiedlichsten Formen statt und lässt sich unterteilen in reflexives Lernen, bei dem die Einbindung individueller Erfahrungen in

<sup>140</sup> Faust, Michael / Holm, Ruth (2001): Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Lernen in formellen und informellen Strukturen, QUEM Report 60, Berlin, Arbeitsgemeinschaft QUEM, S. 67-108, Online unter: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/user\\_upload/Faust\\_Holm\\_informelles\\_Lernen\\_2001\\_QUEM-report\\_69.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Faust_Holm_informelles_Lernen_2001_QUEM-report_69.pdf) [letzter Aufruf: 20.07.2019], S. 93.

<sup>141</sup> Vgl. ebd., S. 84.

<sup>142</sup> Schmidt-Hertha (2011), S. 236.

<sup>143</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 72ff.

<sup>144</sup> Vgl. ebd., S. 73f.

<sup>145</sup> Vgl. Dehnbostel (2003), S. 5f.

den Reflexionsprozess zu neuen Erkenntnisgewinnen führt und in implizites, unbewusst stattfindendes Lernen.<sup>146</sup>

Beispielhaft sind hier Formen wie das Trial-and-Error-Lernen, das intrinsisch motivierte Lernen im Arbeitsprozess, das Lernen durch Feedback oder das Lernen am Modell zu nennen.<sup>147</sup>

Allgemein besitzt informelles Lernen im beruflichen Sektor eine große Tradition und einen großen Umfang; so sollen 70% bis 90% der berufsrelevanten Kompetenzen in Deutschland selbstgesteuert und informell erworben werden.<sup>148</sup>

Allerdings besteht durch fehlende pädagogische Begleitung und Organisation die Gefahr, dass informelle Lernprozesse rein zufällig bleiben und das enorme Potential der verschiedenen Lernformen nicht vollständig ausgenutzt wird.<sup>149</sup>

Ohne pädagogische Begleitung und konzeptionelle Planung der informellen Lernprozesse kann sich das Problem ergeben, dass die Möglichkeiten und Räume für Lernprozesse stets aktuellen Arbeitsaufgaben untergeordnet werden. Darüber hinaus sorgen komplexer werdende Arbeitsprozesse für eine Erschwerung des einfachen Erfahrungslernens. Eine automatische Entwicklungswirkung von Arbeitstätigkeiten ist also immer weniger gegeben und der Bedarf an einer pädagogischen Begleitung des informellen Lernens in Betrieben ist größer denn je.<sup>150</sup>

Die Potentiale, die in informellen Formen der Weiterbildung liegen, wie beispielsweise der besonders nachhaltige Einfluss, der sich aus der Verbindung von alltäglichen Arbeitserfahrungen mit organisierten Rückmeldungen entwickeln kann<sup>151</sup>, oder die Steigerung der Motivation, die sich durch eine individuelle Auseinandersetzung ergibt<sup>152</sup>, lassen sich also nur durch eine planvolle Begleitung informeller Lernprozesse ausschöpfen.

#### **4.4 Die Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen und das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern**

Die Untersuchung der Art und des Umfangs der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen von Arbeitnehmern sowie beobachtbarer Kriterien der unternehmensseitigen Auswahl der Teilnehmer für bestimmte Weiterbildungsformate lassen Schlüsse darüber zu, welche Arbeitnehmergruppen von welchen Weiterbildungsformen am stärksten angesprochen

<sup>146</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 347.

<sup>147</sup> Vgl. Jeserich (1996), S. 154ff.

<sup>148</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 103ff.

<sup>149</sup> Vgl. Dehnbestel (2003), S. 6.

<sup>150</sup> Vgl. Severing (2003), S. 3f.

<sup>151</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 68.

<sup>152</sup> Vgl. Jeserich (1996), S. 178ff.

werden. Darüber hinaus ermöglicht eine solche Betrachtung, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Weiterbildungsformen in welchen Bereichen zu Erfolgen oder Misserfolgen führen. So lassen sich Schlüsse ziehen, welche Einflussfaktoren bei welchen Arbeitnehmergruppen in welcher Weise durch neue Lehr-Lern-Ansätze anzusprechen sind.

Betrachtet man verschiedene Einflussfaktoren auf die Art und den Erfolg des Weiterbildungsverhaltens, wird allgemein deutlich, dass häufig ein starker Hierarchieeffekt zu beobachten ist. Je höher die Stellung im Unternehmen, desto stärker ist das Teilnahmeverhalten an formalen Weiterbildungsangeboten ausgeprägt und desto stärker ist zudem das unternehmensseitige Engagement, dem Mitarbeiter formale Weiterbildungsangebote zu empfehlen.<sup>153</sup> In der Gestaltung richten sich viele klassische formale Weiterbildungsangebote ebenfalls vor allem an Führungskräfte und höher qualifizierte Arbeitnehmer.<sup>154</sup> „Dieses Phänomen des ungleichen Zugangs zur Weiterbildung wird [...] auch als ‘Selektions- und Segmentationsproblem’ bezeichnet.“<sup>155</sup>

Ein Unterschied ist auch bei traditionellen informellen Weiterbildungs- und Lernformen zu beobachten. Es zeigt sich, dass die Qualität des Bildungsabschlusses einen starken Einfluss auf den Grad der Nutzung informeller Lernformen besitzt.<sup>156</sup> Es lässt sich der Schluss ziehen, „dass Personen umso weniger informell lernen, desto niedriger ihr sozioökonomischer Status ist.“<sup>157</sup>

Ferner zeigt sich, dass die Unternehmensgröße einen enormen Einfluss auf die Art der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen besitzt, insbesondere was informelle Formen der Weiterbildung angeht. Neuere Formen des informellen Lernens und der informellen Weiterbildung sind in kleineren Unternehmen nur sehr gering ausgeprägt.<sup>158</sup> Für formale Lernformen hingegen ist kein Zusammenhang zwischen der Unternehmensgröße und Art sowie dem Umfang der Nutzung zu beobachten.<sup>159</sup>

In diesem Zusammenhang ist des Weiteren zu erkennen, dass die wirtschaftliche Stärke der Unternehmen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten zu besitzen scheint. Individuelle, an unternehmensspezifische Bedürfnisse angepasste Weiterbildungsangebote sind sehr kostenintensiv<sup>160</sup>, weshalb in dieser Form organisierte Angebote logischerweise nur von finanziell erfolgreichen Unternehmen genutzt werden können. Es zeigt sich allerdings

<sup>153</sup> Vgl. Willich / Minks / Schaeper (2002), S. 19f.

<sup>154</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 83.

<sup>155</sup> Wilkens / Leber (2003), S. 329.

<sup>156</sup> Vgl. Winge / Wiener (2009), S. 35f.

<sup>157</sup> Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 4.

<sup>158</sup> Vgl. Winge / Wiener (2009), S. 16.

<sup>159</sup> Vgl. ebd., S. 15.

<sup>160</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 85

auch, dass dieses verstärkte Weiterbildungsverhalten gleichermaßen für weniger kostenintensive formale Weiterbildungsangebote gilt.<sup>161</sup>

In diesem Kontext zeigt sich ferner, dass der Grad der Innovationstätigkeit stark mit dem Weiterbildungsverhalten korreliert. Je stärker die Innovationstätigkeit eines Unternehmens, desto stärker nutzen alle seine Mitarbeiter informelle und formale Formen der Weiterbildung.<sup>162</sup>

Des Weiteren ist es für diese Ausarbeitung bedeutsam, festzuhalten, dass eine starke Kopplung der Nutzung formaler und informeller Formen der Weiterbildung zu beobachten ist. In Betrieben, die formale Weiterbildung organisiert nutzen, ist zugleich mehr informelles Lernen feststellbar.<sup>163</sup>

Neue und veränderte Formen von Lehr-Lern-Ansätzen, die auch in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden können, sollten daher so gestaltet werden, dass Hierarchieeffekte und Einflussfaktoren wie die Unternehmensgröße oder der wirtschaftliche Erfolg eines Unternehmens einen geringeren Einfluss auf die Teilnahmeaktivität und den Erfolg zeigen. Gelingt es nicht, „die Lernförderlichkeit in den niedrig oder unqualifizierten Bereichen der Arbeit zu erhöhen und zugleich neue Formen eines engeren Zusammenhangs von Lernen und Arbeiten zu finden, droht eine Vertiefung und Verfestigung der gesellschaftlichen Spaltung.“<sup>164</sup>

Ein Anhaltspunkt kann dabei die Beobachtung darstellen, dass Hierarchieeffekte bei innovativeren Formen der informellen Weiterbildung scheinbar eine geringere Rolle spielen.<sup>165</sup> Der Ausbau informeller Lernformen scheint also eine Möglichkeit zur Förderung bestimmter, bisher zu wenig angesprochener Arbeitnehmergruppen.<sup>166</sup>

Darüber hinaus erscheinen Maßnahmen, wie eine gezielte Weiterbildungsberatung aller Arbeitnehmer oder die generelle Bereitstellung größerer zeitlicher und finanzieller Ressourcen, als sinnvolle Maßnahmen zum Abbau von Barrieren und zur Erhöhung der Nutzung formaler und informeller Weiterbildungsformen durch alle Arbeitnehmergruppen.<sup>167</sup>

---

<sup>161</sup> Vgl. Winge / Wiener (2009), S. 17f.

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S. 52.

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S. 20ff.

<sup>164</sup> Baethge (2003), S. 103.

<sup>165</sup> Vgl. Winge / Wiener (2009), S. 38ff.

<sup>166</sup> Vgl. Wilkens / Leber (2003), S. 336f.

<sup>167</sup> Vgl. ebd., S. 336f.

## **5 Potentiale und Herausforderungen bei einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen**

Eine verstärkte Einbeziehung informeller Lernformen in geplante und organisierte Lernprozesse bietet vielfältige Chancen. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass informellen Lernprozessen eine geringere Aufmerksamkeit zu Teil wird als formalen Lernprozessen.<sup>168</sup>

Für diese Ausarbeitung erscheint es daher sinnvoll, sich zunächst mit den Potentialen und Herausforderungen auseinanderzusetzen, die mit einer verstärkten Einbindung von Aspekten informeller Lernformen einhergehen können. So lässt sich in einem späteren Schritt aufzeigen, wie Schwierigkeiten vorgebeugt werden kann und wie Potentiale nutzbar gemacht werden können, wenn eine Kombination von Teilen informeller und formaler Lernformen angestrebt wird.

### **5.1 Potentiale einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen**

#### **5.1.1 Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung der Selbststeuerung in Lernprozessen**

„Selbstgesteuertes Lernen beschreibt die selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen durch den Lernenden.“<sup>169</sup> Folgt man Konzeptionen des gemäßigten Konstruktivismus, ist jede Art des Lernens immer ein selbstgesteuerter Prozess, bei dem Wissen nur selbstständig erschlossen werden kann.<sup>170</sup> Die Erschließung von Sinn und Bedeutung lasse sich nicht von einer Person auf eine andere übertragen und könne sich stets nur im Rahmen der eigenen Möglichkeiten entwickeln.<sup>171</sup>

Für die Organisation von Lernprozessen in der beruflichen Bildung ergibt sich daraus eine verstärkte Bedeutung der Gestaltung von Lernsituationen und Lernumgebungen, die eine selbstgesteuerte Entwicklung der mit den beruflichen Handlungskompetenzen verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen fördern soll.

Aufgrund des hohen Maßes an Selbststeuerung, das informellen Lernprozessen innewohnt, lassen sich durch die stärkere Implementierung von Teilen dieser Form des Lernens die Potentiale, die eine verstärkte Selbststeuerung mit sich bringt, besser nutzen. Gerade für Personen, die Schwierigkeiten mit formalen Angeboten und Lernprozessen zeigen, bieten die selbstgesteuerten Anteile an informellen Lernprozessen die Chance zur selbstständigen Bestimmung des Ablaufes und der Geschwindigkeit.<sup>172</sup>

---

<sup>168</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 129.

<sup>169</sup> Schröder (2009), S. 48.

<sup>170</sup> Vgl. ebd., S. 46ff.

<sup>171</sup> Vgl. Siebert, Horst (2002): Konstruktivismus - ein Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit? In: Götz, Klaus (Hrsg.) (2002): Bildungsarbeit der Zukunft, Managementkonzepte Band 26, Mering, Rainer Hampp, S. 225-238, S. 235ff.

<sup>172</sup> Vgl. Overwien (2007), S. 115f.

Auch durch die stetig wachsenden Möglichkeiten, die sich durch die Verwendung digitaler Medien für Lernprozesse ergeben, steigen die Bedeutung des rein selbstgesteuerten informellen Lernens und die damit verbundenen Potenziale.<sup>173</sup> Auch in diesem Bereich lässt sich allerdings vor allem feststellen, dass eine abgrenzende Betrachtung und Nutzung verschiedener Lernformen nicht sinnvoll erscheint, sondern vielmehr die Kombination verschiedener Stärken angestrebt werden sollte. Es sollte weniger der klassischen Gegenüberstellung von selbst- und fremdgesteuertem Lernen gefolgt als vielmehr die Dialektik dieser beider Pole betrachtet werden. Beispielsweise bietet eine vermeintlich fremdbestimmte Situation immer auch eine Orientierungsfunktion für Lernende und kann somit hilfreiche Impulse für spätere Phasen des Lernprozesses geben.<sup>174</sup>

### **5.1.2 Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung projekt- und subjektorientierter Lernaufgaben**

Lehr-Lern-Arrangements, die Lernende aktiv einbinden und spezifische Kontexte behandeln, bieten enormes Potential für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz.<sup>175</sup> Beschäftigt sich der Lernende mit projektartig angelegten Aufgabenstellungen, „zu deren erfolgreicher Bewältigung und Erreichung eine Vielzahl von Handlungsoperationen notwendig sind“<sup>176</sup>, kann eine eigenständige Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche erreicht werden. In der Auseinandersetzung „organisiert der Mensch bewusst und zielgerichtet sein Verhalten. Er bildet dabei auf der Basis subjektiver Theorien Erwartungen aus, nimmt Handlungsfolgen wahr, bewertet diese und verarbeitet Erfahrungen.“<sup>177</sup>

Diese Erkenntnisse sind in Verbindung mit einer der Grundannahmen des gemäßigten Konstruktivismus zu betrachten. Diese besagt, dass die rein auf Vermittlung ausgerichtete Darstellung von Inhalten nur zu tragem Wissen führe und eine dauerhafte Aneignung neuer Inhalte nur über die Berücksichtigung der individuellen Anschlussfähigkeit der behandelten Gegenstände gefördert werden könne.<sup>178</sup>

Informelle Lernformen bieten die Möglichkeit, die Potentiale projektartig angelegter Aufgaben stärker nutzbar zu machen und individuelle Herangehensweisen und Ansichten stärker zu berücksichtigen. „Das informell erworbene Erfahrungswissen ist [...] in besonderem Maße zielorientiert und transferierbar, da es einer unmittelbaren und kontinuierlichen Überprüfung an der Realität standhalten muss.“<sup>179</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl. Rohs (2013), S. 39f.

<sup>174</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 74f.

<sup>175</sup> Vgl. Dehnbostel (2004), S. 42.

<sup>176</sup> Schröder (2009), S. 56.

<sup>177</sup> Noß, Martina (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Ausbildung von Bankkaufleuten, Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität, Göttingen, Deutscher Universitäts-Verlag, S. 36.

<sup>178</sup> Vgl. Siebert (2002), S. 35ff.

<sup>179</sup> Schmidt-Hertha (2011), S. 237.

Ziel sollte es also sein, projektartige Aufgaben so zu gestalten, dass ein Erwerb von Erfahrungswissen ermöglicht wird, der dem informellen Lernen sehr nahekommt. So ließen sich der Aufbau anwendungsorientierten Wissens und die Entwicklung von Handlungskompetenz in verschiedenen Lebensbereichen fördern.<sup>180</sup>

### **5.1.3 Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung**

Durch den verstärkten Einbau informeller Lernformen in schulische Lernprozesse lassen sich inhaltliche und kompetenzbezogene Teilbereiche erschließen, die durch hauptsächlich formal geprägte Lernformen häufig nur in geringem Maße angesprochen werden.

Es gilt dabei, eine Besonderheit des schulischen Lernens zu berücksichtigen: Alles, was in der Schule stattfindet, besitzt Symbolcharakter für etwas außerhalb der Schule.<sup>181</sup> Gerade für den Bereich der beruflichen Bildung ist dies bedeutsam. Eine verkürzende Darstellung komplexer Sachverhalte, die „mit didaktischer Absicht so verändert dargestellt [werden], dass die erkenntnistheoretische Tatsache ihrer Komplexität nicht mehr deutlich wird“<sup>182</sup>, verhindert die volle Entfaltung der Potentiale, die sich durch die selbstgesteuerte und eigenständige Entwicklung für unterschiedliche Kompetenzbereiche ergeben kann.

Bei einem solchen Vorgehen verringern sich die Handlungsoptionen und Anknüpfungspunkte der Lernenden zu sehr. Daher sollte der schulische Bereich der beruflichen Bildung einen Raum für erfahrungsoffenen Unterricht bieten, da in diesem Rahmen, aufgrund der geringeren Intensität der Konsequenzen, ein freierer Umgang mit Fehlern möglich ist.<sup>183</sup>

Im Hinblick auf die Förderung ökonomischer Kompetenzen durch schulisches Lernen gilt es allgemein festzuhalten, dass Jugendliche in Deutschland ökonomische Kompetenzen nur in einem begrenzten Maß in formellen Settings erwerben können.<sup>184</sup> Häufig wird vor allem deklaratives Wissen an die Schüler herangetragen, während die Analyse und Evaluation ökonomischer Sachverhalte nur einen begrenzten Raum einnimmt.<sup>185</sup> Neue Lernformen, die wissenschaftsorientierte Aussagen vor allem als Orientierungs- und Handlungshilfe ausweisen<sup>186</sup>, bieten die Möglichkeit, dieses Problem zu überwinden.

<sup>180</sup> Vgl. ebd., S. 237.

<sup>181</sup> Vgl. Scholz / Rautenberg (2008), S. 50.

<sup>182</sup> Ebd., (2008), S. 51.

<sup>183</sup> Vgl. Burk, Karlheinz / Schönknecht, Gudrun (2008): Außerschulisches Lernen und Leitbilder von Schule, In: Burk, Karlheinz / Rautenberg Marcus / Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule - Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt a. M., Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 33ff.

<sup>184</sup> Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 8.

<sup>185</sup> Vgl. ebd., S. 8.

<sup>186</sup> Vgl. Burk / Schönknecht (2008), S. 34.

Auch die Strukturen, innerhalb derer im schulischen Bereich gelernt wird, müssen Veränderungen erfahren, will man die Potentiale, die sich aus informelleren Lernformen ergeben können, umfänglich nutzen.

So bedarf es einer neuen Aufgabendefinition für Lehrpersonal, wenn es informelle Lernprozesse sinnvoll pädagogisch unterstützen soll. Es geht weniger um die Durchführung vorgegebener Lehrprozesse als vielmehr um die Begleitung selbstgesteuerter Lernprozesse.<sup>187</sup>

Der Bereich der schulischen Bildung bietet die Möglichkeit, „Gelegenheitsstrukturen für die eigenen Realitäts- und Selbsterfahrungen Jugendlicher“<sup>188</sup> herzustellen. Erfahrung kann in diesem Kontext verstanden werden „als Wechselspiel von Prozess und Ergebnis, Erkenntnisgewinnung und Persönlichkeitsprägung, Selbsterfahrung und Welterfahrung“.<sup>189</sup>

Prozesse können im schulischen formalen Rahmen, mit bestimmten Intentionen, ausgelöst werden und in informelle Lernprozesse münden, bei denen die Lernenden sich selbstgesteuert neue Inhalte aneignen.<sup>190</sup> Somit gilt auch für die schulische Bildung, dass der Anspruch darin bestehen sollte, neue Lernräume zu schaffen, in denen sich formale und informelle Lernformen ergänzen, während gleichzeitig eine professionelle pädagogische Begleitung sichergestellt wird.<sup>191</sup>

Allgemein gilt es auch für den Bereich der schulischen Bildung festzuhalten, dass die klassische Abgrenzung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen weiter überwunden werden sollte. Die Gegenüberstellung, dass in der Schule formal und im Betrieb informell gelernt wird, ist überholt. In jeder Umgebung ist jede Form des Lernens zu beobachten<sup>192</sup>, wengleich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Lernformen ihrer Potentiale besser entfalten können. Eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben kann es dabei ermöglichen, Lernprozesse noch stärker aufeinander abzustimmen und im betrieblichen Kontext gemachte Erfahrungen unterrichtlich und damit pädagogisch fundiert aufzugreifen und in anderer Umgebung zu reflektieren.

Natürlich stellt dies nur einen kurzen Ausschnitt des Potentials der stärkeren Berücksichtigung informeller Lernformen im schulischen Kontext dar. Dieser Abschnitt will, anstelle einer dezidierten Auflistung verschiedener Potentiale, vor allem verdeutlichen, dass veränderte Lehr-Lern-Ansätze im Bereich der schulischen Bildung die Möglichkeit eröffnen, die

---

<sup>187</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 31f.

<sup>188</sup> Müller / Schmidt / Schulz (2008), S. 21.

<sup>189</sup> Burk / Schönknecht (2008), S. 33.

<sup>190</sup> Vgl. Rohlf's, Carsten / Hertel, Silke (2016): Informelles Lernen in Schule und Unterricht, In: Haring, Marius / Witte, Mathias / Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen - interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim, Beltz Juventa, S. 634f.

<sup>191</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 351f.

<sup>192</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 4

Chancen, die sich durch informelle Lernprozesse ergeben können, bewusster zu fördern und zu gestalten.

## 5.2 Herausforderungen bei einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen

Bei einer stärkeren Hinwendung zum informellen Lernen und bei den Versuchen, die Potentiale des informellen Lernens für weitere Bereiche der Bildung nutzbar zu machen, bestehen verschiedene Herausforderungen und Gefahren. Eine davon lässt sich als die Gefahr der ökonomischen Vereinnahmung des informellen Lernens beschreiben.

Damit wird nicht nur das mögliche Problem angesprochen, dass informell erworbenes Wissen in einem betrieblichen Kontext unter das Primat von Effizienz und Produktivität gerät.<sup>193</sup>

Auch besteht die Gefahr, dass Ansätze, die eine verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen propagieren, dazu führen „auch noch die letzten Reste von Privatheit für den Produktionsprozeß [sic] nicht mehr nur über Reproduktionsarbeit, sondern ganz direkt verwertbar zu machen.“<sup>194</sup> Nicht mehr emanzipatorische Lernfreiheiten des Individuums stünden im Zentrum, sondern eine berufliche Kolonisierung der Lebenswelten wäre zu beobachten.<sup>195</sup>

In der Folge würde jeder Lebensbereich daraufhin überprüft werden, wie er der Entwicklung beruflich relevanter Kompetenzen dienlich sein könnte. Gleichzeitig soll ein Individuum dies als Freiheit empfinden, da es sich ja vermeintlich selbstbestimmt mit der Kompetenzförderlichkeit seiner Lebenswelt auseinandersetzt.

„Unser [sic] Zukunft, so die Botschaft, die gerne mit dem Gespenst einer zunehmend beschleunigten Verfallszeit des Wissens operiert, liegt in unserer Hand [...]. Es soll, um des ökonomischen Wachstums willen, mehr aus den Menschen gemacht werden, und zwar durch stetige Selbstverbesserung.“<sup>196</sup>

Man sollte jedoch nicht zu pessimistisch auf potenzielle Entwicklungen im Bereich des informellen Lernens schauen. Die Entwicklung von Kompetenzen durch informelles Lernen ist ambivalent. Zwar profitieren stets auch Unternehmen von höher entwickelten Kompetenzen, doch sind Lernende Ansprüchen an ihre Kompetenzentwicklungsprozesse durch

<sup>193</sup> Vgl. Schmidt-Hertha (2011), S. 237.

<sup>194</sup> Overwien (2001), S. 369.

<sup>195</sup> Vgl. Overwien (2007), S. 115f.

<sup>196</sup> Geißler, Karl-Heinz (2003): Alle lernen alles - Die Kolonialisierung der Lebenswelt durchs Lernen, In: Wittwer, Wolfgang / Kirchhof, Steffen (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege der Kompetenzentwicklung, München, Luchterhand, S. 132.

informelle Lernformen niemals vollends ausgeliefert, sondern profitieren auch stets in subjektiver Form.<sup>197</sup>

In einem vorherigen Abschnitt dieser Ausarbeitung, der sich mit den verschiedenen Weiterbildungsformen und deren Nutzung durch Arbeitnehmer auseinandersetzt, wurde bereits angesprochen, dass die Qualität des erworbenen Bildungsabschlusses einen starken Einfluss darauf besitzt, in welchem Umfang und in welcher Qualität informelle Formen der Weiterbildung im beruflichen Kontext genutzt werden (siehe 4.4: Die Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen und das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern).

Je höher der Grad der Erstausbildung eines Arbeitnehmers ist, desto stärker ist sein Teilnahmeverhalten an formalen und informellen Formen der Weiterbildung.<sup>198</sup> Dieser Sachverhalt lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine verstärkte Förderung informeller Lernformen die Wissenskluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Schichten vergrößern kann.<sup>199</sup>

Lehr-Lern-Ansätze, die den Versuch unternehmen, die Potenziale informeller und formaler Lernformen zu kombinieren, müssen diese Gefahr berücksichtigen und in ihrer Gestaltung alle Arbeitnehmergruppen ansprechen. „Soziale Lerngrenzen müssen bei einer gezielten Berücksichtigung [...] informellen Lernens beachtet werden.“ Die Initiierung von Lernprozessen muss so gestaltet werden, dass sie Arbeitnehmern, unabhängig von Bildungsabschlüssen, selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht.

Eine Schwierigkeit, vor allem bei der geplanten Initiierung und Begleitung informell geprägter Lernprozesse, stellt die Erfassung informellen Lernens dar. Vor allem aufgrund der unbewussten Anteile, die informellen Lernprozessen naturgemäß innewohnen, kann im Nachhinein nur annäherungsweise nachvollzogen werden, wie ein informeller Lernprozess vonstattenging.<sup>200</sup>

Findet allerdings keine ausreichende Reflexion über einen Lernprozess statt, ist auch nur schwerlich eine Optimierung für folgende Prozesse zu erreichen. Es bedarf daher einer Verbesserung des methodischen Repertoires zur Reflexion informeller Lernprozesse. Bestehende Verfahren, die zumeist nur mit Fragebögen arbeiten, erscheinen nicht ausreichend.<sup>201</sup>

---

<sup>197</sup> Vgl. Overwien (2001), S. 369f.

<sup>198</sup> Vgl. Rohs (2013), S. 40.

<sup>199</sup> Vgl. Schmidt-Hertha (2011), S. 239.

<sup>200</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 3f.

<sup>201</sup> Vgl. ebd., S. 4.

## 6 Der Bedarf an veränderten Formen der Kompetenzmessung und Zertifizierung

Um eine nachhaltige Veränderung durch die Implementierung neuer Lernformen erreichen zu können und um die Hinwendung zu einer stärkeren Orientierung an der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen ganzheitlich zu untermauern, braucht es auch Veränderungen innerhalb des Bereiches der Kompetenzmessung und der Zertifizierung.

Der folgende Abschnitt dieser Ausarbeitung setzt sich mit bestehenden Konzepten der Kompetenzmessung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung auseinander, beschreibt die Folgen einer verstärkten Kompetenzorientierung für Zertifizierungsverfahren und greift bestehende Anerkennungsverfahren auf, die bereits den Versuch unternehmen, „eine einheitliche Währung für den beruflichen Bildungsmarkt zu schaffen und Qualifikationen unabhängig vom jeweiligen Lernweg zu zertifizieren.“<sup>202</sup>

Dabei sind zunächst die Begriffe Validierung, Zertifizierung sowie Unterschiede zwischen Kompetenzen und Qualifikationen genauer zu betrachten. Die Validierung von Lernergebnissen beschreibt den Vorgang der institutionellen Bestätigung, dass die Lernergebnisse einer Person den Anforderungen vorher festgelegter Kriterien entsprechen. Eine Zertifizierung folgt einem Validierungsprozess und ist als Bescheinigung zu verstehen, die bestätigt, dass Lernergebnisse nach festgelegten Kriterien bewertet wurden.<sup>203</sup>

Für die Unterschiede zwischen den Begriffen Kompetenz und Qualifikation gilt es hervorzuheben, dass Kompetenzen subjektorientiert formuliert sind und die individuell ausgeprägten Fähigkeiten beschreiben. Qualifikationen sind hingegen aus Nachfragesicht formuliert. Individuell ausgeprägte Fähigkeiten werden hier in Hinsicht auf eine mögliche Nutzung durch andere beschrieben.<sup>204</sup>

### 6.1 Zertifizierungsverfahren und Prüfungsformen zur Kompetenzbewertung

Als Hauptfunktionen von Prüfungsverfahren, die in Zertifizierungen münden können, sind die Beurteilungs-, Motivations-, Qualitätssicherungs-, Strukturierungs- sowie Selektions- und Allokationsfunktion zu nennen.<sup>205</sup> „Zertifizierungen stehen an der Schnittstelle von Bildungs- und Beschäftigungssystemen und sind Ausdruck erwarteter Wissens- und Qualifikationsbedarfe.“<sup>206</sup>

<sup>202</sup> Schleicher (2009), S. 89.

<sup>203</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 113.

<sup>204</sup> Vgl. Dehnbostel (2003), S. 7f.

<sup>205</sup> Vgl. Severing, Eckart (2011): Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung, In: Severing, Eckart / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente - Forschungsbedarf, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 16ff.

<sup>206</sup> Schleicher (2009), S. 86.

Zertifikate entscheiden über berufliche Positionen. Die Qualität und Zuverlässigkeit von Validierungs- und Zertifizierungsverfahren sind also sowohl für Individuen als auch für Unternehmen von enormer Bedeutung.<sup>207</sup>

In Verbindung mit Reformbemühungen für die berufliche Bildung in Deutschland, die zu einer verstärkten Einbindung der Kompetenzorientierung beitragen sollten, war und ist auch der Bereich der Gestaltung von Prüfungen einem Wandlungsdruck unterworfen.<sup>208</sup>

Allgemein kann der Kompetenzstand in verschiedenen Verfahren ermittelt werden. Dabei ist vor allem zwischen Testverfahren, die nach objektiven Kriterien gestaltet sind und möglichst standardisierte Beurteilungen ermöglichen sollen, und interpretativen Verfahren zu unterscheiden. Bei diesen werden Kompetenzausprägungen anhand subjektiver Einschätzungen beurteilt.<sup>209</sup> Genauer unterteilt ergeben sich vor allem drei Zugänge der Kompetenzmessung:

- Problembewältigungsbeurteilung: Durch die Beobachtung eines Problembewältigungsprozesses eines Individuums lässt sich beurteilen, ob die Ausprägung seiner Kompetenzen dafür ausreichend erscheint.
- Handlungsergebnisbeurteilung: Aus der Betrachtung eines Handlungsergebnisses lassen sich Schlüsse über die Ausprägung individueller Kompetenzen ziehen.
- Test: Ohne Bezug zu konkreten Handlungsprozessen wird die Ausprägung von Kompetenzen durch Testverfahren ermittelt.<sup>210</sup>

Die Ermittlung des Kompetenzstandes besitzt im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine große Relevanz, da sie neben der Funktion der Einstufung und Lernprozessbeurteilung auch zu Prüfungszwecken verwendet wird<sup>211</sup> und damit die Grundlage für Zertifizierungen bildet. „Eine besondere Herausforderung besteht darin, die [...] Prüfungen [...] so zu gestalten, dass damit das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz hinreichend abgebildet wird.“<sup>212</sup>

Vor allem im Bereich der beruflichen Bildung ist die möglichst exakte Messung von Kompetenzen mit Schwierigkeiten verbunden. Denn der Kompetenzbegriff ist hier zumeist enger

<sup>207</sup> Vgl. Severing (2011), S. 20.

<sup>208</sup> Vgl. Nickolaus, Reinhold / Abele, Stephan / Gschwendtner, Tobias (2011): Prüfungsvarianten und ihre Güte - Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen? In: Severing, Eckart / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente - Forschungsbedarf, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 83.

<sup>209</sup> Vgl. Frank, Irmgard (2011): Kompetenzorientierung in der Berufsbildung - Anforderungen an Prüfungen, In: Böhlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 431.

<sup>210</sup> Vgl. ebd., S. 432.

<sup>211</sup> Vgl. Kaufhold, Marisa (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung, In: Böhlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 275.

<sup>212</sup> Frank (2011), S. 440.

gefasst als in der Allgemeinbildung und auch der ökonomischen Bildung. Dies liegt in der Verbindung der beruflichen Bildung mit konkreten beruflichen Situationen begründet.<sup>213</sup> Verfahren der Kompetenzmessung müssen diesen Sachverhalt berücksichtigen und an die einschlägige Kompetenzdefinition angepasst sein.

Dabei wird das Problem ersichtlich, dass „gerade berufliche Kompetenzen [...] aufgrund der vielfältigen Arbeits- und Berufswelt schwierig zu messen“<sup>214</sup> sind. Zusammen mit dem Problem der häufig uneinheitlichen Verwendung des Kompetenzbegriffes<sup>215</sup> und der allgemeinen Schwierigkeit der Kompetenzmessung<sup>216</sup> bedarf es für die Zukunft weiterhin einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit Verfahren der Kompetenzmessung und -beurteilung.

Die angesprochenen Schwierigkeiten sind insbesondere auch für den Bereich der Messung und Beurteilung informell erworbener beruflicher Kompetenzen zu beobachten. Es fehlen allgemein anerkannte Beurteilungsmethoden als Grundlage für Zertifizierungsverfahren.<sup>217</sup> Diese Problematik ergibt sich daraus, dass Messungen informell erworbener Kompetenzen im Hinblick auf die Transparenz von Bewertungskriterien zumeist nicht die Qualität von Verfahren im Rahmen des formalen Bildungssystems aufweisen.<sup>218</sup>

In Deutschland zielt die Messung und Anerkennung darüber hinaus zumeist weniger auf die Möglichkeit einer Zertifizierung im Rahmen des formalen Bildungssystems ab als in anderen Ländern. Eine Anerkennung findet zumeist in individuellen, sozialen und betrieblichen Kontexten statt.<sup>219</sup> Es gilt festzuhalten, dass allgemeingültige Anerkennungskriterien sinnvoll wären, damit Anerkennungen nicht auf einzelne Betriebe und Kontexte beschränkt bleiben und beispielsweise bei Betriebswechseln verloren gehen.<sup>220</sup>

## **6.2 Die Folgen einer verstärkten Kompetenzorientierung für Zertifizierungsverfahren**

Eine noch konsequentere Kompetenzorientierung hätte auch Auswirkungen für den Bereich der Messung und Beurteilung von Fähigkeiten sowie für deren Zertifizierung. Neben der Bedeutsamkeit einer validen Beurteilung von Kompetenzen in Prüfungsformen, als Grundlage für angemessene Bewertungen<sup>221</sup>, sind auch die Ausbildungsrahmenpläne in den Blick zu nehmen. Darin wird häufig nur sehr implizit formuliert, in welcher Weise Kompetenzen

<sup>213</sup> Vgl. Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 5.

<sup>214</sup> Münchhausen (2011), S. 421.

<sup>215</sup> Vgl. Kaufhold (2011), S. 274f.

<sup>216</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 118.

<sup>217</sup> Vgl. Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 5.

<sup>218</sup> Vgl. Schmidt-Hertha (2011), S. 236.

<sup>219</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 115.

<sup>220</sup> Vgl. Bosch (2000), S. 17.

<sup>221</sup> Vgl. Frank (2011), S. 430f.

im betrieblichen Teil der Ausbildung entwickelt werden sollen. Es gilt eine engere Abstimmung zwischen schulischen Curricula und Ausbildungsrahmenplänen anzustreben.<sup>222</sup>

Allgemein ist ein Bedarf an individuelleren Formen der Betrachtung von Kompetenzen nicht zu leugnen.<sup>223</sup> Für das deutsche Bildungssystem ergibt sich in diesem Kontext auch ein besonderer Bedarf an einer Veränderung des Systems zur Anerkennung erworbener Kompetenzen. Eine Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) aus dem Jahr 2008 kam zu dem Ergebnis, dass das deutsche Bildungssystem in besonderem Maße selektiv und benachteiligend für bestimmte Personengruppen wirkt, da eine starre Ausrichtung auf formale Abschlüsse zu beobachten ist.<sup>224</sup>

Vor dem Hintergrund heterogener Lebensläufe gewinnt die Anerkennung auf unterschiedlichen Wegen gewonnener Kompetenzen noch weiter an Bedeutung.<sup>225</sup> Auch der demografische Wandel und ein zunehmender Fachkräftemangel sind als Gründe zu nennen, die den Bedarf an einem flexiblen und transparenten Gesamtsystem der Anerkennung erhöhen.<sup>226</sup>

In besonderem Maße sind davon informelle Lernprozesse betroffen. Da informelles Lernen durch Individualität beim Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen gekennzeichnet ist, bedarf es Veränderungen in den Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen. Durch die europaweite zunehmende Förderung des informellen Lernens gewinnt die Feststellung und Bewertung von im Arbeitsprozess gewonnenen Kompetenzen eine größere Bedeutung.<sup>227</sup> Diese Bedeutung muss sich verstärkt in Möglichkeiten der Anerkennung niederschlagen.

### **6.3 Veränderte Ansätze der Kompetenzbeurteilung und Zertifizierung**

Neue Ansätze zur Beurteilung von Kompetenzen und zur Zertifizierung treten mit dem Anspruch an, ein System zu schaffen, das stärker die wirklich erbrachte Lernleistung zertifiziert und weniger direkt an Bildungsgänge geknüpft ist.<sup>228</sup> „Letztlich versuchte man eine einheitliche Währung für den beruflichen Bildungsmarkt zu schaffen und Qualifikationen unabhängig vom jeweiligen Lernweg zu zertifizieren.“<sup>229</sup>

Im Rahmen der Strategie Europa 2020 der Europäischen Kommission, die als Richtschnur für die Förderung von Wachstum und Beschäftigung definiert wird<sup>230</sup>, werden neben einer

<sup>222</sup> Vgl. ebd., S. 427.

<sup>223</sup> Vgl. Seidel (2011), S. 364.

<sup>224</sup> Vgl. Münchhausen (2011), S. 410.

<sup>225</sup> Vgl. Seidel (2011), S. 361f.

<sup>226</sup> Vgl. ebd., S. 349.

<sup>227</sup> Vgl. Münchhausen (2011), S. 407.

<sup>228</sup> Vgl. Kaufhold (2011), S. 273.

<sup>229</sup> Schleicher (2009), S. 28.

<sup>230</sup> Vgl. Europäische Kommission (2009b): Strategie 2020, Online unter: [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_de](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_de) [letzter Aufruf: 05.08.2019].

generellen Stärkung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung die Erhöhung der Mobilität sowie eine stärkere Berücksichtigung des lebenslangen Lernens betont.<sup>231</sup>

In diesem Zusammenhang sind auch frühere Programme der Europäischen Kommission, die die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens thematisieren, zu betrachten. Beispielhaft sind hierbei zu nennen:

- LEONARDO: Ziel ist die Verbesserung der Transparenz und der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen (unabhängig vom Erwerbsweg).
- EUROPASS: Ziel ist die Herstellung einer europaweit einheitlichen und nachvollziehbaren Darstellung erworbener Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten.
- ECVET: Eine Empfehlung des EU-Parlaments zur Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (unabhängig vom Erwerbsweg).<sup>232</sup>

Europaweit setzt sich also immer stärker die Absicht durch, Lernprozesse anhand ihrer Ergebnisse zu beurteilen.<sup>233</sup> In diesem Kontext ist auch die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens zu sehen. Dieser ist zu verstehen als „Übersetzungsinstrument, das nationale Qualifikationen europaweit verständlich macht und so die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden und deren lebenslanges Lernen fördert.“<sup>234</sup>

In dieser Verbindung wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen entwickelt. Dieser ist als Matrix zur Einordnung von Qualifikationen zu verstehen, bei denen alle acht Niveaustufen der Ausprägung fachlicher und personaler Kompetenzen auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein sollen.<sup>235</sup> Auf diese Weise soll die Mobilität von Lernenden und Arbeitnehmern deutschland- und europaweit gefördert werden.<sup>236</sup>

Für die Zukunft bedarf es in diesem Bereich der Weiterentwicklung begonnener Ansätze zur Verbesserung einer Anerkennungsinfrastruktur, einer weitergehenden Standardisierung für Prozesse der Bewertung und Zertifizierung sowie des Ausbaus eines Beratungsnetzes, das Lernenden und Arbeitnehmern hilft, sich in diesen neuen Systemen zurechtzufinden.<sup>237</sup>

<sup>231</sup> Vgl. Europäische Kommission (2009a): Europäische strategische Zusammenarbeit (ET2020), Online unter: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_de](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_de) [letzter Aufruf: 05.08.2019].

<sup>232</sup> Vgl. Gutschow (2010), S. 17ff.

<sup>233</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 113.

<sup>234</sup> Kultusministerkonferenz (2013): Europäischer Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen, Online unter: <https://www.kmk.org/themen/internationales/eqr-dqr.html> [letzter Aufruf: 05.08.2019].

<sup>235</sup> Vgl. Gutschow (2010), S. 5f.

<sup>236</sup> Vgl. Barre / Dehnbostel (2011), S. 105.

<sup>237</sup> Vgl. Seidel (2011), S. 366.

## **7 Veränderungenbedarfe zur Nutzung der Potentiale durch die Verbindung informeller und formaler Lehr-Lern-Ansätze**

Aus den in den vorherigen Kapiteln angesprochenen Sachverhalten zu Wandlungsprozessen im Bereich der beruflichen Bildung und den Potentialen, die sich durch neue Lernformen, die sich in der Verbindung informeller und formaler Aspekte versuchen, ergeben sich unterschiedliche Veränderungsbedarfe.

Der folgende Abschnitt dieser Ausarbeitung stellt diese dar, unterteilt in drei Ebenen. Die erste lässt sich als institutionelle Ebene beschreiben und es werden mögliche positive Effekte eines stärkeren Zusammenwirkens des Beschäftigungs- und des Bildungssystems sowie einer veränderten Lehr-Lern-Kultur dargelegt.

Die zweite Ebene lässt sich als organisationale Ebene benennen. Es werden mögliche Optimierungen auf der Ebene der Organisation einzelner Schulen und Formen der Unterrichtsorganisation sowie der Organisation in einzelnen Unternehmen erläutert.

Die dritte Ebene betrachtet die Lernprozesse und unternimmt den Versuch, Optimierungsmöglichkeiten für einzelne Lernprozesse zur Nutzung der Potentiale, die sich aus der Verbindung informeller und formaler Lehr-Lern-Ansätze ergeben, aufzuzeigen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Betrachtung der Lernprozessebene. Aus diesem Grund werden Optimierungsbedarfe der ersten beiden Ebenen nur in Kürze skizziert.

### **7.1 Veränderungsbedarf auf institutioneller Ebene**

#### **7.1.1 Der Bedarf an einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem**

Wie bereits in vorherigen Abschnitten dieser Ausarbeitung erwähnt (siehe 2.2.2: Verstärkte Kompetenz- und Subjektorientierung in der beruflichen Bildung und 5.1.3: Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung), bedarf es für die Gestaltung neuer Lernformen und für eine zielführende Verbindung zwischen unterschiedlichen Bereichen des allgemeinen und des beruflichen Lernens eine veränderte und verstärkte Zusammenarbeit zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem.

Heterogenere Lebensläufe und weniger übersichtliche Wege der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind nur zwei der Ursachen, die einen heterogenen Qualifikationsplan erfordern.<sup>238</sup> Darüber hinaus bedarf es neuer Methoden, die Lernenden Orientierungshilfen zur Nutzung unterschiedlicher Wissensquellen in unterschiedlichen Kontexten bieten.<sup>239</sup>

<sup>238</sup> Vgl. Winge / Wiener (2009), S. 33.

<sup>239</sup> Vgl. Severing (2003), S. 6.

Auch für die Unternehmensseite braucht es ein verbessertes System zur Orientierung, welche Möglichkeiten zur Weiterbildung der Mitarbeiter bestehen und wie sich unterschiedliche Formen miteinander verknüpfen lassen.<sup>240</sup>

Diese und andere Maßnahmen können dazu beitragen, die klassische und zu starre Abgrenzung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen zu überwinden und die spezifischen Potentiale, die das Lernen in der Schule und das Lernen im Betrieb besitzen, in Abstimmung aufeinander zu nutzen. Eine Infrastruktur, die es allen Beteiligten erleichtert, miteinander Lernformen zu entwickeln, die Arbeiten und Lernen verbinden<sup>241</sup>, bietet dabei für die Überwindung der Grenzen enorme Potentiale.

### 7.1.2 Der Bedarf an der Förderung einer veränderten Lehr-Lern-Kultur

Mit einer veränderten Lehr-Lern-Kultur ist gemeint, dass die Strukturen und Organisationsformen des betrieblichen und auch des schulischen Lernens einer Anpassung an sich durch Wandlungsprozesse ergebende Veränderungen bedürfen.

Eine gestiegene Bedeutung der Ressource „Wissen“ für Unternehmen hat für veränderte Arbeits- und Organisationsstrukturen und eine Aufwertung des Lernens bei der Arbeit gesorgt.<sup>242</sup> Auch „die Entgrenzungen von Lernformen und Lernorten sowie die Favorisierung konstruktivistischer Lernorientierungen [tragen] dazu bei, Arbeit als Lern- und Bildungsmedium aufzuwerten.“<sup>243</sup>

Da also Lernen im Prozess weiter an Bedeutung gewinnen wird<sup>244</sup>, bedarf es der Weiterentwicklung einer bereits zu beobachtenden Einstellungsänderung in der beruflichen Bildung. Allgemein lässt sich dabei festhalten, dass veränderte Kompetenzbedarfe Anpassungen in den Vorstellungen über die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen bedingen.<sup>245</sup>

Die Schaffung einer bildungsfreundlicheren Arbeitsumgebung in Unternehmen stellt die Grundlage für eine stärkere Verknüpfung von klassischen Arbeitsprozessen und begleitenden Lernphasen dar.<sup>246</sup>

Auch für eine sinnvolle Nutzung der Potentiale informeller Lernformen bedarf es, schulisch und betrieblich, der weiteren Förderung einer Lehr-Lern-Kultur, die die für solche

<sup>240</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 96ff.

<sup>241</sup> Vgl. Dehnbostel (2004), S. 41.

<sup>242</sup> Vgl. Fogolin, Angela / Zinke, Gerd (2004): Potenziale von Online-Communities für das Lernen in der Arbeit, In: Zinke, Gert / Fogolin, Angela (Hrsg.) (2004): Online Communities - Chancen für informelles Lernen in der Arbeit, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 16.

<sup>243</sup> Dehnbostel (2003), S. 1.

<sup>244</sup> Dehnbostel (2004), S. 41.

<sup>245</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 131ff.

<sup>246</sup> Vgl. Bosch (2000), S. 43.

Lernprozesse relevanten Fähigkeiten in den Fokus rückt, eine sinnvolle Lernprozessbegleitung sicherstellt sowie eine auf Weiterentwicklung ausgerichtete Ergebnisevaluation fördert.<sup>247</sup> In diesem Kontext gilt es ferner, die Akzeptanz für unterschiedliche Lernprozesse zu stärken und das Bewusstsein für die Potentiale der individuellen Verknüpfung und Nutzung unterschiedlicher Lernpotentiale zu steigern.<sup>248</sup>

## **7.2 Veränderungsbedarf auf organisationaler Ebene**

Bei der Betrachtung von Veränderungsbedarfen auf der organisationalen Ebene stehen mögliche Verbesserungen bei der Umgebungsgestaltung von unterschiedlichen Prozessen, veränderte Schwerpunktsetzungen beim Einsatz von Sozialformen sowie Anpassungen des Ressourceneinsatzes im Fokus. Diese Bedarfe werden dabei auf der Ebene einzelner Schulen und Betriebe beschrieben.

### **7.2.1 Veränderungsbedarf auf schulischer Ebene**

#### **7.2.1.1 Veränderungsbedarf der Rahmenbedingungen des schulischen Lernens**

In einem vorangegangenen Abschnitt dieser Ausarbeitung wurde bereits angesprochen, dass die Strukturen, innerhalb derer im schulischen Bereich gelernt wird, einer Optimierung bedürfen, um insbesondere die Potentiale eines verstärkten Einsatzes informeller Lernelemente umfänglicher nutzbar machen zu können (siehe 5.1.3: Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung).

Insbesondere die schwere Steuerbarkeit bei informellen Lernprozessen, die in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit begründet liegt, macht es nötig, schulische Rahmenbedingungen so anzupassen, dass unterschiedliche Lernwege und Lerngeschwindigkeiten in der schulischen Bildung größere Akzeptanz erfahren.<sup>249</sup>

Die Erhöhung der Akzeptanz kann unter anderem durch eine stärkere Vernetzung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, durch eine offenere Gestaltung von Lernräumen oder durch die Nutzung von Lernkontexten, die vielschichtige Zugangsmöglichkeiten bieten, gefördert werden.<sup>250</sup>

Darüber hinaus bieten veränderte schulische Rahmenbedingungen, die den Lernenden mehr Zeit und Raum für individuelle Lernprozesse geben und mögliche Lerngelegenheiten aus der direkten Umgebung einbeziehen, die Möglichkeit einer intensiveren Nutzung der Potentiale unterschiedlicher Lernformen. Neben Maßnahmen zur Förderung der

---

<sup>247</sup> Vgl. Rohs (2013), S. 40ff.

<sup>248</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 96.

<sup>249</sup> Vgl. Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 4ff.

<sup>250</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 111ff.

Reflexionsfähigkeit und eines Klimas der Zusammenarbeit stellen diese Bereiche wichtige Felder zur Optimierung schulischer Rahmenbedingungen dar.<sup>251</sup>

### **7.2.1.2 Der Bedarf an einer verstärkten Förderung von Lerngemeinschaften**

Durch rasche Veränderungen im Bereich der Informationstechnologie (siehe 2.1.1: Technologiebedingter Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- / Wissensgesellschaft und 2.1.2: Globalisierung und Wandel von Kommunikationsstrukturen) ergaben und ergeben sich neue Kommunikationsstrukturen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit; diese neuen Wege eröffnen auch neue Chancen für gemeinschaftliches Lernen.

Eine genauere Betrachtung und stärkere Förderung von Lerngemeinschaften, die durch die Nutzung neuer Kommunikationsstrukturen miteinander verbunden sind, bietet die Möglichkeit, die Chancen, die sich aus einer verstärkten Einbeziehung informeller Lernformen im Rahmen der schulischen Bildung ergeben, in bisher ungenutzten Räumen zur Entfaltung zu bringen.

Zur Schaffung von Möglichkeiten, die Lernenden Gelegenheit geben, individuelle Realitäts- und Selbsterfahrungen in ihren Lernprozess zu integrieren (siehe 5.1.3: Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung) und zur Nutzung der Potentiale, die die ständig zunehmenden Möglichkeiten digitaler Kommunikation bieten (siehe 5.1.1: Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung der Selbststeuerung in Lernprozessen), erscheinen virtuelle Lerngemeinschaften und Online-Communities als besonders geeigneter Baustein.

In diesem spezifischen Kontext sind Online-Communities als informelle Netzwerke zu verstehen, die Wissen austauschen und voneinander lernen.<sup>252</sup> Ferner lässt sich festhalten, dass es sich bei Online-Communities um eine Organisationsform handelt, die „Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen unter dem Gesichtspunkt des lernbegleitenden Lernens, der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz und des Anschlusses an den tertiären Bereich anbietet.“<sup>253</sup>

Diese und andere Formen des mobilen Lernens erlauben den Lernenden einen durchgehenden Informationszugang und können somit, neben verstärkten Formen der sozialen Interaktion, eine ständige Lernunterstützung sicherstellen.<sup>254</sup> Daneben bietet die Einbindung

<sup>251</sup> Vgl. Overwien (2005), S. 344.

<sup>252</sup> Vgl. Fogolin / Zinke (2004), S. 15.

<sup>253</sup> Dehnbostel (2004), S. 48.

<sup>254</sup> Vgl. Specht, Marcus / Ebner, Martin / Löcker, Clemens (2013): Mobiles und ubiquitäres Lernen - Technologien und didaktische Aspekte, In: Ebner, Martin / Schön, Sandra (Hrsg.) (2013): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), 2. Auflage, Berlin, epubli, S. 217ff.

sozialer Medien neue Möglichkeiten des Austausches und damit auch zur Herstellung neuer Formen von Lerngemeinschaften.<sup>255</sup>

Auf diesem Wege lassen sich sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen in bisher weniger stark betrachteten Kontexten fördern.<sup>256</sup> Es entstehen neue Möglichkeiten zur Gestaltung von durchgängigen Lernumgebungen, die digitale Lernunterstützungsformen mit der realen Umwelt verbinden und dabei Aspekte des formalen und des informellen Lernens miteinander kombinieren.<sup>257</sup>

### **7.2.1.3 Der Bedarf an einer verstärkten Betrachtung außerschulischer Lernorte und einer verstärkten Einbeziehung des sozialen Umfeldes**

Wie bereits in einem vorherigen Abschnitt dieser Ausarbeitung angesprochen, besitzt die Selbststeuerung für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz eine große Bedeutung (siehe 5.1.1: Chancen durch eine stärkere Berücksichtigung der Selbststeuerung in Lernprozessen).

Eine intensivere Betrachtung außerschulischer Lernorte und des sozialen Umfeldes bietet Chancen für mehr Selbststeuerung und auch dafür, für Subjektorientierung in den Lernprozessen zu sorgen. Diese Annahme folgt dem Gedanken Pestalozzis, dass in der nächsten Umgebung die stärksten Bildungskräfte lägen.<sup>258</sup>

Die Komplexität der außerschulischen Umwelt kann nicht nur einen veränderten Blickwinkel auf vorhandene Vielfalt ermöglichen<sup>259</sup>, sondern auch als Kulisse dienen, um sich individuell mit gegebenen gesellschaftlichen oder kulturellen Konstellationen auseinanderzusetzen.<sup>260</sup>

Grundlegend ist hierbei die Einsicht, dass Lernen nicht nur in institutionellen Kontexten und gestalteten Lehr-Lern-Situationen stattfindet.<sup>261</sup>

Auch für eine verstärkte Betrachtung des sozialen Umfeldes von Lernenden ist diese Erkenntnis bedeutsam. „Die vielfältigen informellen Lernprozesse Jugendlicher, vor allem in ihrer Freizeit, haben im Bereich der ökonomischen Bildung bislang kaum Berücksichtigung gefunden.“<sup>262</sup> Lernprozesse, die sich innerhalb des sozialen Umfeldes und außerhalb institutioneller Kontexte ergeben, besitzen dabei spezielle Potentiale.

---

<sup>255</sup> Vgl. Rohs (2013), S. 40ff.

<sup>256</sup> Vgl. Fogolin / Zinke (2004), S. 17.

<sup>257</sup> Vgl. Specht / Ebner / Löcker (2013), S. 2ff.

<sup>258</sup> Vgl. Burk / Schönknecht (2008), S. 26.

<sup>259</sup> Scholz / Rauterberg (2008), S. 52f.

<sup>260</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 99.

<sup>261</sup> Vgl. Scholz / Rauterberg (2008), S. 44.

<sup>262</sup> Macha / Neubauer / Rehm / Schuhen (2011), S. 2.

Es zeigt sich, dass peerbezogene Bildungsprozesse zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Standpunkten innerhalb einer Gesellschaft und damit auch mit der sozialen Ordnung einer Gesellschaft, beitragen können.<sup>263</sup> Durch eine stärkere Berücksichtigung dieser Form von Bildungsprozessen kann die so gesteigerte Reflexionskompetenz auch in anderen Lernprozessen nutzbar gemacht werden.

Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass durch eine Forcierung informellen Lernens in Verbindung mit dem spezifischen sozialen Umfeld Potentiale für soziale Lernprozesse entstehen. Gerade informelle Aspekte können dazu beitragen, kollektive Einstellungen reflektierter zu betrachten und somit soziale Lernprozesse zu unterstützen.<sup>264</sup>

Als besonders bedeutsam erscheint es dabei, Ergebnisse aus Lernprozessen dieser Art aufzunehmen und in weiteren Prozessen zu behandeln. Da der Einfluss durch Peergroups schulische Leistungserwartungen sowohl hemmen als auch unterstützen kann<sup>265</sup>, sollte ein stärkerer Fokus auf diesen Bereich gelegt werden.

## 7.2.2 Veränderungsbedarf auf unternehmensinterner Ebene

### 7.2.2.1 Der Bedarf an einer lernförderlicheren Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen

Zur Nutzung der Potentiale, die sich aus der Verbindung informeller und formaler Lernformen in der betrieblichen Bildung ergeben können, bedarf es unterschiedlicher Optimierungen im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen. „Lernen in der Arbeit ist nur in einer innovativen Arbeitsumgebung möglich, die keineswegs selbstverständlich ist.“<sup>266</sup>

Wie lernförderlich eine Arbeitsumgebung und Arbeitsaufgaben sind, lässt sich anhand der folgenden Fragen beurteilen:

- Wie ganzheitlich ist die Aufgabenstellung und wie viel individueller Handlungsspielraum wird den Mitarbeitern gegeben?
- In welchem Maße werden die Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen beteiligt?
- In welcher Weise ergeben sich individuelle berufliche Entwicklungschancen?<sup>267</sup>

<sup>263</sup> Vgl. Pfaff, Nicolle (2009): Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum, Berlin, Gesis-Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, Online unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5668>, [letzter Aufruf: 08.08.2019], S. 20f.

<sup>264</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 39f.

<sup>265</sup> Vgl. Pfaff (2009), S. 3f.

<sup>266</sup> Bosch (2000), S. 9.

<sup>267</sup> Vgl. Baethge (2003), S. 96.

Als weitere relevante Kriterien sind zu nennen:

- Die Vollständigkeit von Lernaufgaben, um Mitarbeitern ganzheitliche Lerngelegenheiten bieten zu können.
- Die Möglichkeiten zur Kooperation und Kommunikation während Arbeits- und Lernprozessen.
- Die Möglichkeiten zur Partizipation bei der Gestaltung von Arbeitsaufgaben.<sup>268</sup>

All diese Punkte können auf verschiedenen Ebenen dienlich sein. Für die Organisation von Arbeitsabteilungen lässt sich darüber hinaus festhalten, dass die Nutzung von Gruppenarbeitsprojekten deutlich verbesserte Lernmöglichkeiten schafft<sup>269</sup> und eine Dezentralisierung von Organisationsstrukturen den Unternehmen die Nutzung neuer Formen der betrieblichen Weiterbildung ermöglicht.<sup>270</sup>

Die für ein Berufsbild relevanten Fähigkeiten und Kompetenzen lassen sich nur zum Teil durch formale Lernprozesse entwickeln. Es braucht eine stärkere Betrachtung der Ergänzungsmöglichkeiten durch informelle Lernprozesse. Deren Ermöglichung ist in besonderer Weise von der Gestaltung von Arbeitsprozessen abhängig.<sup>271</sup> Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz bedarf es einer veränderten Verbindung der häufig getrennt betrachteten Bereiche Arbeit und Lernen. „Eine Didaktik des Lernens am Arbeitsplatz muss in der Arbeitswelt Lernlandschaften gestalten, in denen sich die Lernenden selbstständig bewegen und orientieren können“<sup>272</sup>

Eine Neuausrichtung von Arbeits- und Geschäftsprozessen sollte anhand verschiedener Kriterien geschehen. Zunächst gilt es festzuhalten, dass unter Arbeitsprozessen im betriebswirtschaftlichen Sinne „systematisch geplante Vorgänge im Arbeitssystem der Unternehmung“<sup>273</sup> verstanden werden, die darauf ausgerichtet sind, betriebswirtschaftliche Ziele zu erreichen.<sup>274</sup> Der Begriff Geschäftsprozesse lässt sich im Kontext dieser Ausarbeitung synonym verwenden, da die für diesen Begriff geläufige Definition, dass mehrere Inputs kombiniert werden, auch der obigen Definition von Arbeitsprozessen entspricht und die

---

<sup>268</sup> Vgl. Rebmann, Karin / Schlömer, Tobias (2009): Lernen im Prozess der Arbeit, In: Diettrich, Andreas / Frommberger, Dietmar / Klusmeyer, Jens (Hrsg.) (2009) : Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen, bwp@ Profil 2, Online unter: <http://www.bwpat.de/profil2/> [letzter Aufruf: 09.08.2019], S. 1.

<sup>269</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 84.

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S. 76.

<sup>271</sup> Vgl. Dehnpostel (2003), S. 6.

<sup>272</sup> Severing (2003), S. 3.

<sup>273</sup> Rebmann / Schlömer (2009), S. 2.

<sup>274</sup> Vgl. ebd., S. 2f.

darüber hinaus betonte Relevanz des Kundennutzens für die hier behandelten Sachverhalte nicht relevant erscheint.<sup>275</sup>

Das übergeordnete Ziel sollte sein, Arbeitsprozesse so neu zu ordnen, dass sich die Lernförderlichkeit erhöht, ohne dass der Beitrag zur Wertschöpfung darunter leidet.<sup>276</sup>

Für die Umgestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen erscheinen drei Schritte besonders relevant.

- Identifizierung: In einem ersten Schritt muss festgestellt werden, welche Arbeits- und Geschäftsprozesse einer Neuordnung bedürfen.
- Re-Modellierung: Die erkannten Strukturen werden auf Veränderungspotentiale hin überprüft und anhand lernförderlicher Prinzipien umgestaltet. Als lernförderliche Prinzipien lassen sich hierbei beispielsweise die in diesem Kapitel beschriebenen Leitfragen zur Lernförderlichkeit nennen.
- Analyse: Die Dokumentation und Analyse der ökonomischen wie auch der Lernzuwachs-Ergebnisse ist für eine weiterführende Umgestaltung von großer Bedeutung.<sup>277</sup>

Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen an Unternehmen und Arbeitnehmer erscheint der Bedarf an einer lernförderlicheren Gestaltung der Arbeitsorganisation besonders dringlich. „Das [...] in den Unternehmen geöffnete ‘pädagogische Fenster’ bietet Bildungsverantwortlichen ein Mandat zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsumgebungen – wenn sie es denn wahrnehmen.“<sup>278</sup>

#### **7.2.2.2 Der Bedarf eines verstärkten Einsatzes finanzieller und zeitlicher Ressourcen**

Wie bereits in einem vorherigen Kapitel dieser Arbeit angedeutet, hängt gerade die Nutzung individueller und informeller Lernformen im Bereich des betrieblichen Lernens in besonderer Weise von der Verfügung über ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen ab (siehe 4.4: Die Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen und das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern).

Es zeigt sich, dass häufig eine Vernachlässigung innerbetrieblicher, informeller Lernphasen zu beobachten ist, sobald betriebliche Drucksituationen entstehen.<sup>279</sup> Auch sollte Lernen im Arbeitsprozess nicht nur als reines Anlernen für konkrete Situationen missverstanden

<sup>275</sup> Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon (2018): Geschäftsprozess, Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/geschaeftsprozess-35399/version-258881> [letzter Aufruf: 08.08.2019].

<sup>276</sup> Vgl. Rebmann / Schlömer (2009), S. 11.

<sup>277</sup> Vgl. Rebmann / Schlömer (2009), S. 2ff.

<sup>278</sup> Severing (2003), S. 2.

<sup>279</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 92.

werden, da bei einem solchen Vorgehen die Behandlung allgemeinen Berufswissens zu kurz kommen würde.<sup>280</sup>

Als allgemeine Maßnahmen, die einer lernförderlicheren Gestaltung des Arbeitsumfeldes dienen können und einen erhöhten Ressourceneinsatz bedingen, sind zu nennen:

- Die Schaffung von Zeit und Raum für Lernprozesse.
- Die Umgestaltung des Lernumfeldes zur Schaffung von Lerngelegenheiten.
- Die Nutzung von Maßnahmen zur Stärkung der Reflexionsfähigkeit.
- Die Stärkung einer lernfreundlichen Arbeitsatmosphäre.

Ein erhöhter Ressourceneinsatz sollte dabei auch Maßnahmen wie die bereits angesprochene Weiterbildungsberatung beinhalten (siehe 4.4: Die Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen und das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern). Diese und andere Maßnahmen könnten dazu beitragen, alle Arbeitnehmer, unabhängig von Alter und Ausbildungsstand, anzusprechen (siehe 5.2: Herausforderungen bei einer stärkeren Implementierung informeller Lernformen).

### **7.3 Veränderungsbedarf auf der Ebene der Lernprozesse**

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Anforderungen, die die berufliche Bildung an sich gestellt sieht (siehe 2.: Der Bedarf an veränderten Lernkonzeptionen und dessen Gründe), erscheint es notwendig, die verschiedenen Potentiale unterschiedlicher Lernformen mit der Zielstellung zu betrachten, denkbare neue Verbindungen aufzudecken.<sup>281</sup>

Der folgende Abschnitt dieser Ausarbeitung beschreibt Veränderungsbedarfe auf der Ebene der Lernprozesse und wie neue Lernformen, die Aspekte des informellen und des formalen Lernens miteinander zu verbinden versuchen, beschaffen sein sollten, um die Förderung bestimmter Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit zu verbessern.

#### **7.3.1 Veränderungsbedarf zur stärkeren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit**

„Eine Wechselwirkung zwischen formellen und informellen Lernaggregaten ist offensichtlich, sie wird im Rahmen der herkömmlichen Qualifikationsmerkmale aber kaum berücksichtigt.“<sup>282</sup> Die Verknüpfung von informellen und formellen Anteilen an verschiedenen

---

<sup>280</sup> Vgl. Severing (2003), S. 2.

<sup>281</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 92.

<sup>282</sup> Ebd., S. 8.

Lernprozessen verdient also eine genauere Betrachtung, um mögliche Potentiale durch neue Verbindungsformen herausarbeiten zu können.

Eine dogmatische Überhöhung und einseitige Konzentration auf entweder formale oder informelle Lernprozesse wird den vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen beiden Lernformen nicht gerecht<sup>283</sup> und lässt Potentiale ungenutzt. „Berufliche Handlungskompetenz ist [...] nur über eine Synthese formellen und informellen Lernens herzustellen.“<sup>284</sup> In diesem Kontext ist auch ein teilweise zu beobachtender falscher Anspruch an informelle Lernprozesse zu sehen. Diese sollten nicht als Ersatz für formal organisierte Lehr-Lern-Arrangements gesehen werden, sondern als Ergänzung.<sup>285</sup>

Allgemein lässt sich feststellen, dass berufs- und arbeitsbezogenes Lernen „in einem spiralförmig zu denkenden Wechselspiel, aus lernender Partizipation in einer Praxisgemeinschaft und daran anknüpfender und / oder auf ihr aufbauender Reflexion“ erfolgt.<sup>286</sup>

Formelle Lernformen lassen sich nicht durch informelle Lernformen ersetzen und umgekehrt. Berufs- und arbeitsbezogenes Lernen geschieht in den unterschiedlichsten Varianten und eine weitergehende Verknüpfung und Ergänzung verschiedener Lern- und Weiterbildungsformen sollte gefördert werden.<sup>287</sup> Die Kombination unterschiedlicher Stärken verschiedener Lernarten erscheint als der beste Weg zur nachhaltigen Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, was als eine der Kernaufgaben der beruflichen Bildung zu bezeichnen ist (siehe 3.2: Zur Bedeutung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz). Die Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz ist dabei besonders bedeutsam, da sie Mitarbeiter und andere Lernende dazu befähigt, mit sich wandelnden Anforderungen angemessen umgehen zu können.<sup>288</sup>

Eine stärkere Verbindung der Lernformen würde auch dem Sachverhalt gerecht werden, dass bei Lernenden unterschiedliche Lernimpulse nebeneinander verlaufen und je nach Kontext verschiedene Bausteine für die Kompetenzförderung der Lernenden besondere Relevanz zeigen.<sup>289</sup>

Für eine sinnvolle „Verbindung von formalen und informellen Lernprozessen [ist] zu klären, welche Rolle dem formalen Lernen bei einer Strukturierung des informellen Lernens

<sup>283</sup> Vgl. Bosch (2000), S. 16.

<sup>284</sup> Frost / Helmeth / Rohs (2007), S. 4.

<sup>285</sup> Vgl. Schmidt-Hertha (2011), S. 236.

<sup>286</sup> Faust / Holm (2001), S. 96.

<sup>287</sup> Vgl. Faust / Holm (2001), S. 68.

<sup>288</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 43f.

<sup>289</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 93ff.

beziehungsweise welche Bedeutung einem informellen Lernen bei formalen Lernangeboten zukommt.“<sup>290</sup>

Wie zuvor dargestellt, sind als Stärken formal arrangierter Weiterbildungs- und Lernformen die Möglichkeit zur systematischen Übersicht über neue Wissensgebiete sowie die Chance zur Reflexion vorhandener Verhaltensmuster zu nennen (siehe 4.2: Formale und non-formale Weiterbildungsformen). Bei informellen Lernformen zeigen sich Stärken in einem höheren Grad an Subjektorientierung und Selbststeuerung sowie einer gesteigerten Motivation durch individuellere Lernmöglichkeiten. Als Schwächen sind eine fehlende pädagogische Begleitung und eine nur gering ausgeprägte Organisation zu bedenken (siehe 4.3: Informelle Weiterbildungsformen). Lehr-Lern-Arrangements, sowohl im betrieblichen wie auch im schulischen Bereich, sollten so gestaltet werden, dass die jeweiligen Stärken zur Geltung kommen.

Für die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements in der betrieblichen wie der schulischen Bildung ergeben sich daraus verschiedene Ansprüche. Allgemein gilt es festzuhalten, dass alle Konzeptionen zunächst einer Abstimmung darüber bedürfen, welche Prozesse als inhaltliche Basis dienen sollen und wie sich betriebliche und individuelle Kompetenzanforderungen und Entwicklungsziele mit formalen Qualifikationsanforderungen verbinden lassen.<sup>291</sup>

In diesem Kontext ist auch die reflexive Handlungsfähigkeit von großer Bedeutung. Diese beschreibt Dehnbostel als „die Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens“<sup>292</sup> im beruflichen Kontext. In vielen klassischen Arbeits- und Lernaufgaben besitzen ökologische und gesellschaftliche Ansprüche, wie beispielsweise der Schutz der Umwelt oder ein schonender Ressourceneinsatz, nur einen geringen Stellenwert. Für die Förderung einer umfassenden reflexiven Handlungsfähigkeit ist es allerdings bedeutsam, auch diese Aspekte tiefergehend zu behandeln.<sup>293</sup>

Da also die Reflexionskompetenz auf verschiedenen Ebenen als besonders bedeutsamer Teilbereich der beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit erscheint, bedarf es der kombinierten Nutzung der Potentiale formaler und informeller Lernformen. „Eine solchermaßen ausgerichtete Kompetenzentwicklung kann [...] über [...] die Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen“<sup>294</sup> gefördert werden.

Die Anregung informeller Lernprozesse erscheint gerade da vorteilhaft, wo es einer selbstgesteuerten Auseinandersetzung bedarf. Sie sind für die Förderung der reflexiven

<sup>290</sup> Ebd., S. 128.

<sup>291</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 228.

<sup>292</sup> Dehnbostel (2003), S. 8.

<sup>293</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 88.

<sup>294</sup> Dehnbostel (2003), S. 10.

Handlungsfähigkeit besonders geeignet, da eine sinnstiftende Reflexion nicht ohne intrinsische Motivation geschehen kann.

Die Stärken formaler Lernformen liegen auch in ihrer Strukturiertheit und der Sicherstellung einer pädagogischen Begleitung, die bei informellen Lernformen zumeist nicht gegeben ist (siehe 4.3: Informelle Weiterbildungsformen). Eine sinnvolle Lernprozessbegleitung kann sicherstellen, dass Reflexionsprozesse im Anschluss an informelle Lernphasen angeregt werden.<sup>295</sup> Auch Verfahren wie die Nutzung von Portfolios können ein hilfreiches Instrument sein.<sup>296</sup> Durch eine solche Form der Verankerung können informelle Lernprozesse besser reflektiert werden und der vertieften Auseinandersetzung mit behandelten Sachverhalten dienen.

Neben der inhaltlichen Reflexion erscheint auch die Einbindung von Phasen der Lernprozessreflexion sinnvoll, da Lernende auf diesem Wege Erkenntnisse über ihre individuellen informellen Lernprozesse gewinnen und ihr zukünftiges Handeln daran ausrichten können.<sup>297</sup> „Durch die Reflexion über den eigenen Lernprozess entwickeln Lernende metakognitive Kompetenzen zur Steuerung“.<sup>298</sup>

Auch für eine verstärkte Subjektorientierung ergeben sich erweiterte Möglichkeiten, wenn Aspekte des formalen und des informellen Lernens kombiniert werden. Generell werden Informationen besser aufgenommen, wenn sie in einer an die Lebenswirklichkeit der Lernenden angepassten Weise dargestellt werden. „Wissen wird auf allen Ebenen und in allen Altersstufen besser aufgenommen, wenn es in existierende Verstehensmuster einbezogen oder an diese angeknüpft wird.“<sup>299</sup> Durch den Einsatz formaler und informeller Anteile lassen sich mehrere Verarbeitungs Kanäle der Lernenden aktivieren. Es ergeben sich damit verbesserte Möglichkeiten, die Lernenden auf eine Weise anzusprechen, die ihnen die Integration neuer Informationen in ihre bestehenden Verstehensmuster ermöglicht.<sup>300</sup>

### **7.3.2 Der Bedarf an einer verstärkten Selbststeuerung und Projektorientierung**

Unterschiedliche gesellschaftliche und ökonomische Herausforderungen führen dazu, dass die Fähigkeiten zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Problemstellungen und die für ein lebenslanges Lernen relevanten Kompetenzen an Bedeutung gewinnen (siehe 2.1.4: Wandlungsbedingte Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt). Für die Organisation von

<sup>295</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 62ff.

<sup>296</sup> Vgl. Kellner, Wolfgang (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen - das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke, In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 31-32, Heft 1, Köln, Böhlau, S. 207–222.

<sup>297</sup> Vgl. Schleicher (2009), S. 45f.

<sup>298</sup> Specht / Ebner / Löcker (2013), S. 5.

<sup>299</sup> Schleicher (2009), S. 114.

<sup>300</sup> Vgl. Specht / Ebner / Löcker (2013), S.5.

Lernprozessen ergibt sich daraus die Anforderung, diese Fähigkeiten und Kompetenzen stärker in den Fokus zu rücken.

Betrachtet man die Beschreibungen von relevanten Kompetenzen für lebenslange Lernprozesse, wie Antizipationsfähigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit und Kompetenzentwicklungsaktivität<sup>301</sup>, wird deutlich, dass sich diese mit den Stärken informeller Lernprozesse überschneiden. Der Begriff lebenslanges Lernen beschreibt dabei zunächst einmal die Gesamtheit von Lernprozessen eines Individuums im Laufe seines Lebens (persönlich, beruflich, gesellschaftlich).<sup>302</sup> „Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt durch individuelle Entwicklungsprozesse und unterschiedlich strukturierte und verteilte Formen des Lernens.“<sup>303</sup>

Das Ziel für die Organisation von Lernprozessen, mit denen Kompetenzen für lebenslanges Lernen gefördert werden sollen, sollte daher lauten, eine Entwicklung „von einer institutionellen Fremdsteuerung zu mehr eigenverantwortlicher Selbststeuerung und von traditionell-inhaltlichen Ausrichtungen zu zukunftsfähigen Lernkompetenzen“ voranzutreiben.

Eine Chance, diesen Weg zu beschreiten, stellt der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben für das betriebliche und das schulische Lernen dar. „Die zentrale Funktion der Arbeits- und Lernaufgaben besteht darin, das informelle und erfahrungsbezogene Lernen im Prozess der Arbeit zu fördern.“<sup>304</sup> Die Basis für Aufgaben dieser Art sind konstruktivistische Lernvorstellungen. Die Lernenden sollen durch die selbstgesteuerte Bearbeitung von beruflichen Aufgabenstellungen ihre Kompetenzen und ihre Selbstständigkeit weiterentwickeln.<sup>305</sup> Dieses Vorgehen bietet aufgrund der individuellen Zugangsmöglichkeiten Gelegenheit, informelle Lernprozesse anzustoßen, während gleichzeitig eine begleitende Betreuung durch Ausbilder oder Lehrkräfte eine zielführende Reflexion der behandelten Inhalte und der vollzogenen Lernprozesse sicherstellt.<sup>306</sup>

Nicht nur in der betrieblichen, sondern auch in der schulischen Bildung erscheint der Einsatz solcher Aufgaben sinnvoll. Eine realitätsnahe Simulation idealtypischer Arbeitsprozesse<sup>307</sup> bietet im schulischen Bereich sogar das Potential für noch freiere Zugangs- und Bearbeitungsmöglichkeiten durch die Lernenden, da mögliche Konsequenzen in diesem Kontext von vergleichsweise geringerer Intensität sind (siehe 5.1.3: Chancen durch verstärkte Berücksichtigung informeller Lernformen in der schulischen Bildung).

<sup>301</sup> Vgl. Baethge (2003), S. 95.

<sup>302</sup> Willich / Minks / Schaeper (2002), S. 2f.

<sup>303</sup> Dehnbostel (2004), S. 43.

<sup>304</sup> Schröder (2009), S. 235.

<sup>305</sup> Vgl. ebd., S. 72ff.

<sup>306</sup> Vgl. ebd., S. 75ff.

<sup>307</sup> Vgl. ebd., S. 98f.

Eine so praktizierte Projektorientierung bindet nicht nur die verschiedenen Stärken informeller und formaler Lernformen ein, sondern schafft es durch ihre Ganzheitlichkeit auch, verschiedene Teilprozesse so zu integrieren, dass vollständige Handlungen entstehen.<sup>308</sup>

---

<sup>308</sup> Vgl. ebd., S. 74.

## 8 Beispielhafte Analyse ausgewählter Lernmodule des Modellversuchs Pro-DEENLA

Das Ziel von Pro-DEENLA lautet: „Nachhaltig ausgerichtete Lernaufgaben für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung zum Kaufmann / zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung zu konzipieren, zu erproben und zu verbreiten.“<sup>309</sup> Dabei richtete sich der Modellversuch an dem grundlegenden Ziel aus, eine Entwicklung hin zu einer stärkeren Betrachtung „einer nachhaltig ausgerichteten beruflichen Gestaltungskompetenz“<sup>310</sup> zu fördern.

Es erscheint interessant, einen Modellversuch wie „Pro-DEENLA,“ der sich der Förderung von Kompetenzen verschrieben hat, die es Auszubildenden ermöglichen sollen, „mit dem Spannungsverhältnis zwischen einer [...] wachstumsorientierten Unternehmenspolitik auf der einen und einer gesellschaftspolitischen, sozialen und ökologischen Verantwortungsethik [...] auf der anderen Seite konstruktiv umgehen zu können“<sup>311</sup>, genauer zu betrachten. Es wird der Versuch unternommen, in besonderer Weise Kompetenzen zu fördern, die es Lernenden erlauben, sich in angemessener Weise selbstständig und reflektiert mit den Ansprüchen, die sich aus wandelnden Umweltbedingungen ergeben, auseinanderzusetzen.

Diese Ausarbeitung beschreibt gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen, die für einen Wandlungsbedarf innerhalb der beruflichen Bildung sorgen (siehe 2.: Der Bedarf an veränderten Lernkonzeptionen und dessen Gründe). Darüber hinaus wurden verschiedene Veränderungsbedarfe für eine bessere Nutzung der Potentiale informeller und formeller Lernformen beschrieben, auch für die Ebene von Lernprozessen (siehe 7.3: Veränderungsbedarf auf der Ebene der Lernprozesse).

Vor dem Hintergrund dieser Überschneidungen wirkt es sinnvoll, die bisher gewonnenen Erkenntnisse zur Analyse ausgewählter Pro-DEENLA-Lernmodule zu nutzen. Zum einen, um mögliche Optimierungen für die Module herauszuarbeiten und zum anderen, um die bisher behandelten Inhalte in einem praktischen Kontext darstellen zu können.

### 8.1 Die Grundstruktur des Modellversuchs Pro-DEENLA

2016 startete das Verbundprojekt „Pro-DEENLA.“ Der wirtschaftspädagogische beziehungsweise -didaktische Lehrstuhl der Leuphana Universität Lüneburg und das Steinbeis-

<sup>309</sup> Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (2018): Das gewohnte Wirtschaften steht unter Druck: Nachhaltig(-keit) ausbilden! In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (1/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 19, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band19\\_18/01\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_Band19\\_18.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/01_fischer_hantke_roth_Band19_18.pdf) [letzter Aufruf: 15.08.2019], S. 4.

<sup>310</sup> Ebd., S. 4.

<sup>311</sup> Ebd., S. 5.

Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit aus Sinsheim arbeiteten dabei mit 15 Praxispartnerbetrieben aus dem Bereich der Transport- und Logistikbranche zusammen.<sup>312</sup>

Zur Erreichung der angesprochenen Ziele wurde der Modellversuch in vier Phasen untergliedert:

1. Erstellung von Expertisen: Auf der Basis von Expertengesprächen mit Protagonisten der Transport- und Logistikbranche und der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Expertisen wurden relevante Arbeits- und Lernsituationen ermittelt.
2. Konzeption von Lernaufgaben: Die gewonnenen Erkenntnisse flossen in die Konzeption von Lernaufgaben ein. Diese sind in drei Bereiche untergliedert:
  - Basislernaufgaben, die Auszubildende individuell und unabhängig bearbeiten können, um sich selbstständig mit den behandelten Themen auseinanderzusetzen.
  - Verknüpfungslernaufgaben, die es den Auszubildenden ermöglichen sollen, die durch die Bearbeitung generierten individuellen Erkenntnisse zusammen mit anderen Auszubildenden zu reflektieren und zu vertiefen.
  - Erweiterungslernaufgaben, die darauf abzielen, es den Auszubildenden zu ermöglichen, sich mit den gewonnenen Erkenntnissen in einem überbetrieblichen Kontext auseinanderzusetzen.

Die einzelnen Lernmodule bestehen aus der Zusammensetzung von Basis-, Verknüpfungs-, und Erweiterungslernaufgaben und werden unterteilt in Ausführungen für Ausbilder und Auszubildende dargeboten.

3. Erprobung und Auswertung von Lernaufgaben: Die konzipierten Lernaufgaben wurden in der betrieblichen Ausbildung der Praxispartnerbetriebe erprobt und gemeinsam mit dem Bildungspersonal und den Auszubildenden inhaltlich und methodisch-didaktisch reflektiert. Die einschlägigen Erfahrungen flossen in die Überarbeitung der Lernaufgaben ein.
4. Durchführung von Workshops: Qualifizierungsworkshops mit Teilnehmern aus den Praxispartnerbetrieben sollten die Vernetzung zwischen allen am Modellversuch beteiligten Akteuren verstärken und den Teilnehmern gleichzeitig Lernmethoden für den Einsatz im betrieblichen Lernen vorstellen.<sup>313</sup>

## 8.2 Fragenkatalog zur Analyse der Pro-DEENLA-Lernmodule

Der folgende Fragenkatalog dient als Leitfaden zur Analyse der ausgewählten Pro-DEENLA-Lernmodule. Die Fragen ergeben sich aus den in den vorherigen Kapiteln

<sup>312</sup> Vgl. Fischer / Hantke / Roth (2018), S. 4.

<sup>313</sup> Vgl. ebd., S. 4.

dargestellten Inhalten dieser Ausarbeitung und sind damit immer vor dem Hintergrund der Potentiale, die sich durch die Verbindung informeller und formeller Lernaspekte ergeben können, zu betrachten.

Die einzelnen Fragen lauten:

1. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale zur besseren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, die sich durch die Synthese informeller und formaler Aspekte bei Lernprozessen ergeben können, zu nutzen?
2. Fördert das Lernmodul Kompetenzen zum lebenslangen Lernen?
3. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale, die sich durch eine verstärkte Projektorientierung ergeben können, zu nutzen?
4. Bietet das Lernmodul in ausreichendem Maße Möglichkeiten zur Reflexion der behandelten Inhalte und Lernprozesse?
5. Wird im Rahmen des Lernmoduls eine ausreichende pädagogische Begleitung sichergestellt?

### **8.3 Die Pro-DEENLA-Lernmodule „Nachhaltige Entwicklung“ und „Resourcenreflexion“**

#### **8.3.1 Das Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“<sup>314</sup>**

Ziel des Lernmoduls „Nachhaltige Entwicklung“ ist es, die Auszubildenden dazu zu befähigen, die Idee der nachhaltigen Entwicklung skizzieren sowie nachhaltiges Handeln innerhalb des eigenen Betriebes ermitteln und reflektieren zu können.<sup>315</sup>

Das Modul setzt sich aus einer Basis- und einer Verknüpfungslernaufgabe zusammen, bei denen sich die Auszubildenden zunächst mit dem Drei-Dimensionen-Konzept der Nachhaltigkeit beschäftigen.

In einem darauffolgenden Schritt sollen die Auszubildenden gemeinsam ihre individuellen Perspektiven reflektieren, um sich daraufhin mit der Nachhaltigkeit des Handelns ihres eigenen Betriebes auseinanderzusetzen.<sup>316</sup>

Die Analyse dieses Lernmoduls erscheint interessant, da es „als einführende Grundlage für die Bearbeitung weiterer Pro-DEENLA-Lernmodule und [...] somit als Querschnittseinheit

<sup>314</sup> Die Ausführungen für Ausbilder/innen und für Auszubildende dieses Lernmoduls sind im Anhang dieser Ausarbeitung zu finden (siehe Anhang 1 und Anhang 2).

<sup>315</sup> Vgl. Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen / Senneke, Kristin (2018): Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ – Material für Ausbilder/innen, In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (1/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 19, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band19\\_18/02\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_senneke\\_Band19\\_18.htm](http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/02_fischer_hantke_roth_senneke_Band19_18.htm) [letzter Aufruf: 15.08.2019], S. 6.

<sup>316</sup> Vgl. Fischer / Hantke / Roth / Senneke (2018), S. 6.

betrachtet werden<sup>317</sup> kann. Aus der Analyse lassen sich somit möglicherweise grundlegende Erkenntnisse für die weiteren Pro-DEENLA-Lernmodule gewinnen.

### 8.3.2 Das Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“<sup>318</sup>

Als angestrebte Kompetenzförderung für das Lernmodul „Ressourcenreflexion“ wird zunächst die Darstellung individueller Ziele, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen durch die Auszubildenden genannt. Darüber hinaus sollen die Auszubildenden ihre eigenen Ressourcen reflektieren sowie Ideen zur Optimierung betrieblicher Prozesse entwickeln.<sup>319</sup>

Auch dieses Lernmodul setzt sich aus einer Basis- und einer Verknüpfungslernaufgabe zusammen. In einem ersten Schritt setzen sich die Auszubildenden mit Hilfe der Methode Focusing mit ihren eigenen Gedanken und Empfindungen auseinander, um sich daraufhin reflektiert mit ihren individuellen Werten, Zielen, Grenzen und Belastungen zu beschäftigen. Im nächsten Schritt sollen die Auszubildenden, unter Nutzung der Methode Design-Thinking, Optimierungen für betriebliche Prozesse entwickeln.<sup>320</sup>

Dieses Lernmodul wurde für eine Analyse ausgewählt, da es interessant erscheint, herauszufinden, ob die Kombination der Methoden Focusing und Design-Thinking Potentiale des informellen und des formalen Lernens nutzen kann und wie möglicherweise Optimierungen zur stärkeren Nutzung solcher Potentiale beschaffen sein könnten.

## 8.4 Analyse der Pro-DEENLA-Lernmodule „Nachhaltige Entwicklung“ und „Ressourcenreflexion“

Für beide Lernmodule gilt es zunächst festzuhalten, dass die angegebene „angestrebte Kompetenzförderung“ jeweils Lernziele definiert anstatt der wirklich angestrebten Kompetenzförderung. Eine konsequent kompetenzorientierte Didaktik geht davon aus, dass die Lernenden Kompetenzen erwerben „um offene, nicht festgelegte Anforderungssituationen adäquat lösen zu können.“<sup>321</sup> Die beschriebenen Punkte, wie beispielsweise „Die Auszubildenden entwickeln auf Basis der Ressourcenreflexion Ideen zu Verbesserung betrieblicher

<sup>317</sup> Ebd., S. 3.

<sup>318</sup> Die Ausführungen für Ausbilder/innen und für Auszubildende sowie die Methodenkarten „Design-Thinking“ dieses Lernmoduls sind im Anhang dieser Ausarbeitung zu finden (siehe Anhang 3, Anhang 4 und Anhang 5).

<sup>319</sup> Vgl. Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen / Brüggemann, Jan-Marten / Pranger, Jan (2018): Lernmodul „Ressourcenreflexion“ – Material für Ausbilder/innen, In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (2/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 20, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band20\\_18/04\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_brueggemann\\_pranger\\_Band20\\_18.htm](http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/04_fischer_hantke_roth_brueggemann_pranger_Band20_18.htm) [letzter Aufruf: 15.08.2019], S. 6.

<sup>320</sup> Vgl. ebd., S. 6.

<sup>321</sup> Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre (2011): Kompetenzorientierter Religionsunterricht in BW – Theoretische Grundlagen: Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht? Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Esslingen, Online unter: [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1\\_theorie/was\\_ist\\_kompetenzorientierter\\_ru.pdf](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/was_ist_kompetenzorientierter_ru.pdf) [letzter Aufruf: 17.08.2019], S. 21.

Prozesse<sup>322</sup>, stellen Lernziele dar, da sie zum einen konkrete, vorhersehbare Situationen ansprechen und zum anderen operationalisierbar sind.<sup>323</sup>

Der Modelversuch Pro-DEENLA will Kompetenzen fördern.<sup>324</sup> Es erscheint daher sinnvoll, die jeweils angestrebte Kompetenzförderung, unterteilt in Fach-, Selbst-, Sozial-, Methoden-, Lern- und Kommunikationskompetenz (siehe 3.1.2: Berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit) festzuhalten.

#### **8.4.1 Analyse des Pro-DEENLA-Lernmoduls „Nachhaltige Entwicklung“**

1. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale zur besseren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, die sich durch die Synthese informeller und formaler Aspekte bei Lernprozessen ergeben können, zu nutzen?

Es erscheint, als würde das Lernmodul die Potentiale formaler Lernformen nutzen und den Auszubildenden die Möglichkeit geben, einen Überblick über den Themenbereich der nachhaltigen Entwicklung zu gewinnen, da in der Einstiegsphase eine relativ enge Aufgabenstellung die Auszubildenden dazu anhält. Auch die Aufgabenstellungen in der Analyse- und Erarbeitungsphase sowie in der Präsentations- und Reflexionsphase spielt die Stärken formaler Lernformen aus, indem den Lernenden Raum gegeben wird, ihre Ansichten und Wissensbestände sowie grundlegende Strukturen zu reflektieren.

Die relativ enge Fragestellung in der Einstiegsphase, bei der die Auszubildenden lediglich dazu aufgefordert werden, abzuwägen, welche Nachhaltigkeitsdimension ihnen am wichtigsten erscheint, nutzt dabei Chancen zur Initiierung möglicher folgender informeller Lernprozesse nicht vollständig aus.

Eine andere Möglichkeit wäre es, die Auszubildenden sich eigenständiger mit individuellen Zugangsmöglichkeiten zum Thema Nachhaltigkeit auseinandersetzen zu lassen, um so der Gefahr entgegen zu wirken, dass keine ausreichende individuelle Anschlussfähigkeit vorhanden ist.

Eine freiere Aufgabenstellung könnte, in Verbindung mit den hilfreichen Recherchehinweisen, auch dazu führen, dass sich die Auszubildenden, in der Kombination mit den initiierten informellen Lernprozessen, „über Theorie- und Erfahrungswissen Handlungswissen“<sup>325</sup> erschließen. Auf diese Weise könnten sie Erkenntnisse gewinnen, die sie in ihre Handlungsweisen integrieren.

<sup>322</sup> Fischer / Hantke / Roth / Brüggemann / Pranger (2018), S. 6.

<sup>323</sup> Vgl. Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre (2011), S. 21.

<sup>324</sup> Vgl. Fischer / Hantke / Roth (2018), S. 4.

<sup>325</sup> Overwien (2001), S. 365.

## 2. Fördert das Lernmodul Kompetenzen zum lebenslangen Lernen?

Durch die Aufgabenstellung in der Einstiegsphase, in der die Auszubildenden unter anderem eine Internetrecherche durchführen sollen, werden digitale Kompetenzen gefördert. Diesen wird im Kontext des lebenslangen Lernens eine hohe Bedeutung beigemessen.<sup>326</sup> Darüber hinaus fördern selbstgesteuerte und eigenständig durchgeführte Tätigkeiten dieser Art die Fähigkeiten zur selbstständigen Kompetenzentwicklung und damit die Lernkompetenz der Auszubildenden.

## 3. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale, die sich durch eine verstärkte Projektorientierung ergeben können, zu nutzen?

Die Kombination der Aufgaben in allen Phasen kommt Vorstellungen von ganzheitlichen und projektorientierten Aufgaben sehr nahe.<sup>327</sup> Vor allem die Zielstellung in der Analyse- und Erarbeitungsphase sowie in der Präsentations- und Reflexionsphase, die zu einer angemessenen Darstellung der Inhalte animiert, sorgt dafür, dass man von einer realitätsnahen Simulation eines Arbeitsprozesses sprechen kann. Es lässt sich damit festhalten, dass dieses Lernmodul eine selbstgesteuerte Bearbeitung einer beruflichen Aufgabenstellung anregt und somit zur Entwicklung von Kompetenzen und Selbstständigkeit beitragen kann.

## 4. Bietet das Lernmodul in ausreichendem Maße Möglichkeiten zur Reflexion der behandelten Inhalte und Lernprozesse?

Die Aufgabenstellungen in der Analyse- und Erarbeitungsphase sowie in der Präsentations- und Reflexionsphase hält die Auszubildenden dazu an, sich mit ihren eigenen wie auch den Ansichten anderer reflektiert auseinanderzusetzen.

Sinnvoll wäre eine Ergänzung der Aufgaben um einen Abschnitt, der die Auszubildenden dazu auffordert, ihre individuellen Lernprozesse reflektiert zu betrachten. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse könnten von ihnen für die weitere Gestaltung ihrer Lernwege und Lernprozesse genutzt werden.

## 5. Wird im Rahmen des Lernmoduls eine ausreichende pädagogische Begleitung sichergestellt?

Die Recherchetipps, die Tipps zur Diskussion, zur Formulierung von Fragen und zur Mitarbeiterbefragung in den Ausführungen für Auszubildende geben den Lernenden in angemessener Form Informationen für eine sinnvolle und zielführende Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

<sup>326</sup> Vgl. Europäische Kommission (2018), S. 11.

<sup>327</sup> Vgl. Schröder (2009), S. 90.

Wie auch in anderen Lernmodulen bleibt allerdings die Frage offen, wie und in welcher Weise die Ausbilder mit Rückfragen der Auszubildenden umgehen können. Vor dem Hintergrund, dass nicht bei allen Ausbildern von einem ausreichenden Kenntnisstand darüber ausgegangen werden kann, was in den einzelnen Phasen die geeignetste pädagogische Begleitung darstellt, könnte dies zu Problemen führen.

Es wäre sinnvoll, die Ausführungen für Ausbilder um Hinweise für eine geeignete pädagogische Begleitung in den einzelnen Lernphasen zu ergänzen. Auf diese Weise könnte sichergestellt werden, dass in allen Phasen eine ausreichende pädagogische Begleitung der Lernprozesse gegeben ist.

#### **8.4.2 Analyse des Pro-DEENLA-Lernmoduls „Ressourcenreflexion“**

1. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale zur besseren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, die sich durch die Synthese informeller und formaler Aspekte bei Lernprozessen ergeben können, zu nutzen?

Es gilt zunächst einmal festzustellen, dass die Förderung der Reflexionsfähigkeit dem Lernmodul immanent ist. Die Aufgabenstellung und die behandelten Inhalte in der Einstiegs- und in der Reflexionsphase fördern diese Kompetenz. Darüber hinaus bietet die Nutzung der bis dato gewonnenen Erkenntnisse zur Optimierung betrieblicher Prozesse den Auszubildenden die Möglichkeit, sich mit grundlegenden betrieblichen Strukturen zu beschäftigen.

Durch eine solchermaßen angelegte „Berücksichtigung betrieblich-ökonomischer und gesellschaftlicher Ansprüche“<sup>328</sup> lässt sich sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die reflexive Handlungsfähigkeit fördern. Es lässt sich also festhalten, dass das Lernmodul „Ressourcenreflexion“ Stärken des formalen Lernens nutzt.

Die für die Durchführungs- und Reflexionsphase gewählte Methode Design-Thinking zeichnet sich durch ein hohes Maß an Selbststeuerung aus. Damit lassen sich unterschiedliche Stärken des informellen Lernens nutzen. So werden die Auszubildenden auf diesem Wege beispielsweise dazu angehalten, individuelle Lernwege zu nutzen, da sie nur auf diese Weise, die für einen erfolgreichen Design-Thinking-Prozess notwendigen Ideen entwickeln können.

Ferner zeigt sich ein hoher Grad an Subjektorientierung, da die Auszubildenden sich zum einen in der Einstiegs- und in der Reflexionsphase mit ihren individuellen Ansichten auseinandersetzen können und zum anderen der Design-Thinking-Prozess die Auszubildenden auffordert, Lösungen für von ihnen als problematisch empfundene Prozesse zu entwickeln.

---

<sup>328</sup> Schröder (2009), S. 90.

Auch für dieses Lernmodul gilt es anzumerken, dass eine noch freiere Aufgaben- und Zielstellung informelle Lernprozesse initiieren könnten. Würde den Lernenden innerhalb des Design-Thinking-Prozesses größere Freiheit bei der Entwicklung ihrer Zielrichtung gegeben, könnten in der Folge verstärkt individuelle informelle Lernprozesse der Auszubildenden entstehen.

## 2. Fördert das Lernmodul Kompetenzen zum lebenslangen Lernen?

Bei der Diskussion über die Kompetenz für lebenslanges Lernen werden die Punkte kritisches Denken und Teamarbeit betont.<sup>329</sup> Beide werden durch die Auswahl der Methoden und Arbeitsblätter für das Lernmodul angesprochen.

Darüber hinaus wird den Auszubildenden durch die gestaltungsorientierte Auseinandersetzung mit betrieblichen Prozessen im Rahmen des Design-Thinking-Prozesses die Möglichkeit gegeben, zu erfahren, dass alle Prozesse und Strukturen veränderbar sind. Sie können auf diesem Wege dabei gefördert werden, „als verantwortungsbewusste, aktive Personen zu handeln.“<sup>330</sup>

## 3. Bietet das Lernmodul die Möglichkeit, die Potentiale, die sich durch eine verstärkte Projektorientierung ergeben können, zu nutzen?

Die Design-Thinking-Methode ermöglicht vollständige Handlungen, da sie die Auszubildenden dazu anregt, eine selbst definierte Entwicklungsfrage gestaltungs- und zielorientiert zu beantworten. Durch die so vollzogene Integration verschiedener Teilprozesse nutzt sie Stärken von Lern- und Arbeitsaufgaben (siehe 7.3.2: Der Bedarf an einer verstärkten Selbststeuerung und Projektorientierung) und bietet, in der Verbindung mit der Schaffung von individuellen Zugangsmöglichkeiten, die Chance, bei den Lernenden informelle Lernprozesse zu initiieren.

## 4. Bietet das Lernmodul in ausreichendem Maße Möglichkeiten zur Reflexion der behandelten Inhalte und Lernprozesse?

Der Einsatz der Achtsamkeitsmethode Focusing in der Einstiegsphase ermöglicht es den Auszubildenden, ihre individuellen Empfindungen und Gefühle besser wahrzunehmen. Auf diesem Wege können die grundlegenden Techniken differenzierte Reflexionsprozesse fördern.

<sup>329</sup> Vgl. Europäische Kommission (2018), S. 11.

<sup>330</sup> Ebd., S. 11.

Die Verbindung der in der Reflexionsphase dargebotenen Aufgaben mit der Methode Design-Thinking erlaubt es den Auszubildenden, sich reflektiert mit den behandelten Inhalten auseinanderzusetzen.

Auch für das Lernmodul „Ressourcenreflexion“ gilt es allerdings festzuhalten, dass Potentiale zur Förderung der Lernkompetenz möglicherweise ungenutzt bleiben. Gerade vor dem Hintergrund, dass davon auszugehen ist, dass viele Auszubildende keine Erfahrung mit der Methode Design-Thinking besitzen, wäre die Integration einer Phase sinnvoll, die die Auszubildenden dazu auffordert, ihren eigenen Lernprozess bei der Bearbeitung des Moduls reflektiert zu betrachten.

5. Wird im Rahmen des Lernmoduls eine ausreichende pädagogische Begleitung sichergestellt?

Der Einführungstext sowie die Materialien in den Ausführungen für Auszubildende ermöglichen selbigen, einen Überblick über die Zielstellungen des Lernmoduls sowie Informationen über die Hintergründe der Methode Focusing zu gewinnen. Die Durchführung der Methode Focusing ist allerdings ohne pädagogische Begleitung vorgesehen, wodurch Schwierigkeiten entstehen könnten.

Es stellt sich die Frage, ob die Informationen, die sowohl Ausbilder als auch Auszubildende anhand der Methodenkarten zum Design-Thinking-Prozess gewinnen können, ausreichend sind. Eine Ergänzung der Ausführungen für Ausbilder/innen um weitere Hinweise für die Begleitung von Design-Thinking-Prozessen könnte zu einem produktiveren Vorgehen in der Durchführungs- und Reflexionsphase beitragen.

## Fazit

Verschiedene gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse, wie beispielsweise die Globalisierung, modifizierte Kommunikationsstrukturen oder die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, bedingen Veränderungsprozesse im Bereich der beruflichen Bildung. In der Folge gewinnen Kompetenzen für lebenslanges Lernen und eine noch stärkere Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz an Bedeutung. Im Rahmen dieser Ausarbeitung konnte festgestellt werden, dass eine umfassende Förderung der beruflichen Handlungskompetenz nur durch die Verknüpfung informellen und formalen Lernens möglich ist und daher ein stärkerer Fokus auf potentielle Verbindungsmöglichkeiten informeller und formaler Lernformen gelegt werden sollte.

Anhand der Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen betrieblicher Weiterbildung konnten unterschiedliche Stärken und Schwächen formaler und informeller Lernformen herausgearbeitet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse sind dabei auch auf den Bereich des schulischen Lernens übertragbar.

Es ließ sich feststellen, dass formale Lernformen ihre Stärken unter anderem darin besitzen, Lernenden einen systematischen Überblick über Wissensgebiete zu eröffnen. Ferner können sie die Chance geben, Wissen in einen weitergefassten Kontext einzuordnen und bestehende Muster zu reflektieren. Es zeigte sich allerdings auch, dass klassische formale Lernformen häufig große Unterschiede im Hinblick auf die von den Lernenden individuell empfundene Relevanz aufweisen. Die Behandlung der Inhalte stellt nicht immer die Anschlussfähigkeit bei den Lernenden sicher.

Als Stärken informeller Lernformen sind enorme Potentiale für eine anschlussfähige Auseinandersetzung mit Inhalten, eine hohe intrinsische Motivation bei den Lernenden sowie die Förderung der Kompetenzen zur selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit Ansprüchen und Sachverhalten zu nennen. Daneben zeigte sich allerdings, dass fehlende pädagogische Begleitung und konzeptionelle Planung häufig dafür sorgen, dass die Potentiale informeller Lernformen nur zum Teil ausgeschöpft werden.

Diese Ausarbeitung unternahm den Versuch, die gewonnenen Erkenntnisse dahingehend zu nutzen, Möglichkeiten der besseren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz in Lernprozessen, die durch die Verbindung informeller und formeller Aspekte entstehen können, herauszuarbeiten.

Dabei konnte festgestellt werden, dass eine verstärkte Projektorientierung (beispielsweise durch den Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben) und andere Aufgabenformen, die eine selbstgesteuerte Bearbeitung ermöglichen, zur stärkeren Förderung der beruflichen Handlungskompetenz beitragen können. Darüber hinaus konnte eine besondere Bedeutsamkeit

der ausreichenden pädagogischen Begleitung von Lernprozessen sowie von Phasen, die es ermöglichen, sowohl die Inhalte als auch die individuellen Lernprozesse zu reflektieren, erkannt werden.

Diese Erkenntnisse konnten durch die Analyse ausgewählter Lernmodule des Modelversuchs Pro-DEENLA bestätigt werden.

Ferner konnte ein Bedarf an Veränderungen und Weiterentwicklungen festgestellt werden, derer es bedarf, um die Potentiale einer stärkeren Verbindung informeller und formaler Lernformen besser nutzbar machen zu können. Neben der weitergehenden Förderung einer Lehr-Lern-Kultur, die unterschiedliche Lernwege akzeptiert, erscheint eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen dem Beschäftigungs- und dem Bildungssystem als besonders relevant. Auf diesem Wege ließen sich die unterschiedlichen Stärken kombiniert nutzen. In diesem Kontext ist auch der Bedarf an einem höheren Einsatz finanzieller und zeitlicher Ressourcen sowie an einer lernförderlicheren Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen zu sehen.

Damit es zu einer umfassenden Akzeptanz unterschiedlicher Lernwege kommen kann und um die Potentiale neuer Lernformen ausschöpfen zu können, die versuchen, informelle und formale Aspekte zu verbinden, müssen auch die Entwicklungsprozesse bei Anerkennungsverfahren fortgeführt werden. Nur wenn es Lernenden ermöglicht wird, sich ihre Fähigkeiten und Kompetenzen unabhängig vom Erwerbsweg validieren und zertifizieren zu lassen, kann von der Gleichwertigkeit aller Lernwege gesprochen werden.

In weiteren Ausarbeitungen, die sich mit den Potentialen der Verbindung informeller und formaler Lernformen auseinandersetzen, könnte ein stärkerer Fokus auf die genaue Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements gelegt werden und in diesem Zusammenhang auch weiter auf die Spezifika des Einsatzes im betrieblichen und im schulischen Bereich der beruflichen Bildung eingegangen werden.

Diese Veränderungen und Weiterentwicklungen können dazu beitragen, die „Entwicklung von Kompetenzen während des ganzen Lebens aktiv zu fördern.“<sup>331</sup>

---

<sup>331</sup> Europäische Kommission (2018), S. 4.

## Literaturverzeichnis

**Baethge, Martin (2003):** Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung, In: SOFI-Mitteilungen Nr. 31, Göttingen, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Online unter: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen\\_31\\_baethge.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_31_baethge.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019], S. 91-103.

**Baethge, Martin (2011):** Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft, In: Evers, Adalbert / Heinze, Rolf / Olk, Thomas (Hrsg.) (2011): Handbuch Soziale Dienste, Wiesbaden, Springer VS, S. 35-61.

**Barre, Kirsten/ Dehnbostel, Peter (2011):** Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 105-122.

**Baumgartner, Peter (2009):** Die zukünftige Bedeutung des Online-Lernens für lebenslanges Lernen In: Issing, Ludwig / Klimsa, Paul (Hrsg.) (2009): Online-Lernen - Handbuch für Wissenschaft und Praxis, 1. Auflage, München, Oldenbourg, S. 505-513.

**Bonß, Wolfgang (2003):** „Bildung“ in der (Arbeits-) und „Wissensgesellschaft“, In: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen, Leske+Budrich, S. 11-31.

**Bosch, Gerhard (2000):** Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen, Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, Band 9, Gelsenkirchen, Institut Arbeit und Technik.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009):** Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung, Bonn / Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)-Referat Grundsatzfragen der beruflichen Bildung, Online unter: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/auswirkungen\\_demografische\\_entwicklung\\_berufliche\\_ausbildung.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf) [letzter Aufruf: 11.07.2019].

**Burk, Karlheinz / Schönknecht, Gudrun (2008):** Außerschulisches Lernen und Leitbilder von Schule, In: Burk, Karlheinz / Rauterberg Marcus / Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule - Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt a. M., Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 22-40.

**Dehnbostel, Peter (2003):** Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht, Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiß mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“ Online unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2003vortrag\\_p\\_dehnbostel.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2003vortrag_p_dehnbostel.pdf) [letzter Aufruf: 13.07.2019].

**Dehnbostel, Peter (2004):** Lernen im Prozess der Arbeit - Online-Communities als zukunftsweisende Lernform? In: Zinke, Gert / Fogolin, Angela (Hrsg.) (2004): Online Communities - Chancen für informelles Lernen in der Arbeit, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 39-48.

**Destatis (2012):** Pressemitteilung Nr. 448 vom 19. November 2018, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, Online unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18\\_448\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18_448_122.html) [letzter Aufruf: 10.07.2019].

**Destatis (2018):** Kernerwerbstätige in unterschiedlichen Erwerbsformen - Atypische Beschäftigung, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/atyp-kernerwerb-erwerbsform-zr.html> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Europäische Kommission (2009a):** Europäische strategische Zusammenarbeit (ET2020), Online unter: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_de](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_de) [letzter Aufruf: 05.08.2019].

**Europäische Kommission (2009b):** Strategie 2020, Online unter: [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_de](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_de) [letzter Aufruf: 05.08.2019].

**Europäische Kommission (2018):** Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1&format=PDF) [letzter Aufruf: 11.07.2019].

**Europäische Zentrum für Berufsbildung (2009):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Online unter: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Faust, Michael / Holm, Ruth (2001):** Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen, In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Lernen in formellen und informellen Strukturen,

QUEM Report 60, Berlin, Arbeitsgemeinschaft QUEM, S. 67-108, Online unter: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/user\\_upload/Faust\\_Holm\\_informelles\\_Lernen\\_2001\\_QUEM-report\\_69.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Faust_Holm_informelles_Lernen_2001_QUEM-report_69.pdf) [letzter Aufruf: 20.07.2019].

**Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (2018):** Das gewohnte Wirtschaften steht unter Druck: Nachhaltig(-keit) ausbilden! In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (1/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 19, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band19\\_18/01\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_Band19\\_18.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/01_fischer_hantke_roth_Band19_18.pdf) [letzter Aufruf: 15.08.2019].

**Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen / Brüggemann, Jan-Marten / Pranger, Jan (2018):** Lernmodul „Ressourcenreflexion“ – Material für Ausbilder/innen, In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (2/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 20, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band20\\_18/04\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_brueggemann\\_pranger\\_Band20\\_18.htm](http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/04_fischer_hantke_roth_brueggemann_pranger_Band20_18.htm) [letzter Aufruf: 15.08.2019].

**Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen / Senneke, Kristin (2018):** Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ – Material für Ausbilder/innen, In: Fischer, Andreas / Hantke, Harald / Roth, Jens-Jochen (Hrsg.) (2018): Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (1/2), Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Band 19, Online unter: [http://bwp-schriften.univera.de/Band19\\_18/02\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_senneke\\_Band19\\_18.htm](http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/02_fischer_hantke_roth_senneke_Band19_18.htm) [letzter Aufruf: 15.08.2019].

**Fogolin, Angela / Zinke, Gerd (2004):** Potenziale von Online-Communities für das Lernen in der Arbeit, In: Zinke, Gert / Fogolin, Angela (Hrsg.) (2004): Online Communities - Chancen für informelles Lernen in der Arbeit, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 9-27.

**Frank, Irmgard (2011):** Kompetenzorientierung in der Berufsbildung - Anforderungen an Prüfungen, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 425-441.

**Frost, Ingo / Helmeth, Wolfgang / Rohs, Matthias (2007):** Informelles Lernen in der beruflichen Bildung – Die Diskussion in Europa und die Realität in Afrika, In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4-2007, Bamberg, Waxmann, S. 2–8.

**Gabler Wirtschaftslexikon:** Dienstleistungsgesellschaft, Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/dienstleistungsgesellschaft-29000> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Gabler Wirtschaftslexikon (2018):** Geschäftsprozess, Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/geschaeftsprozess-35399/version-258881> [letzter Aufruf: 08.08.2019].

**Geißler, Karl-Heinz (2003):** Alle lernen alles - Die Kolonialisierung der Lebenswelt durchs Lernen, In: Wittwer, Wolfgang / Kirchhof, Steffen (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung - Neue Wege der Kompetenzentwicklung, München, Luchterhand.

**Gerstenmeier, Jochen / Mandl, Heinz (2010):** Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden, Springer VS, S. 169-178.

**Gutschow, Katrin (2010):** Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 118, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6258>. [letzter Aufruf: 11.07.2019].

**Hepp, Andreas (2006):** Transkulturelle Kommunikation, Konstanz, UKV Verlagsgesellschaft.

**Huber, Wolfgang (2006):** Gesellschaftlicher Wandel und seine Auswirkung auf Bildung und Erziehung - Vortrag auf dem Fachkongress „Schule in der Gesellschaft“ in Hannover, Online unter: [https://www.ekd.de/061130\\_huber\\_hannover.htm](https://www.ekd.de/061130_huber_hannover.htm) [letzter Aufruf: 11.07.2019].

**Jeserich, Wolfgang (1996):** Personal-Förderkonzepte - Diagnose- und was kommt danach? München, Carl Hanser.

**Kaufhold, Marisa (2011):** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 273-291.

**Kellner, Wolfgang (2005):** Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen - das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke, In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 31-32, Heft 1, Köln, Böhlau, S. 207-222.

**Kirchhof, Steffen (2007):** Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen - dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu

informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung, Münster, Waxmann.

**Kistler, Ernst (2006):** Demografie und Arbeitsmarkt - Anforderungen an die Weiterbildung, In: Loebe, Herbert / Severing, Eckart (Hrsg.) (2006): Weiterbildung auf dem Prüfstand - Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung, Bielefeld, W. Bertelsmann.

**Klemp, Ludgera (2002):** Bildungsarbeit der Zukunft: Unternehmenskultur, Identität und Differenz, In: Götz, Klaus (Hrsg.) (2002): Bildungsarbeit der Zukunft, Managementkonzepte Band 26, Mering, Verlag Rainer Hampp, S. 125-143.

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Online unter: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Kultusministerkonferenz (2013):** Europäischer Qualifikationsrahmen / Deutscher Qualifikationsrahmen, Online unter: <https://www.kmk.org/themen/internationales/eqr-dqr.html> [letzter Aufruf: 05.08.2019].

**Kultusministerkonferenz (2018):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Berlin, Sekretariat der Kultusministerkonferenz - Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport, Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Linten, Markus / Prüstel, Sabine (2015):** Kompetenzen in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung, Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung Version: 7.0, August 2015, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf) [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Livingstone, David (1999):** Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (1999): Kompetenz für Europa - Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel, Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, Berlin, Arbeitsgemeinschaft QUEM-Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, S. 65-92.

**Macha, Klaas / Neubauer, Maria / Rehm, Marco / Schuhen, Michael (2011):** Informelles Lernen und ökonomische Bildung, In: Schlösser, Hans Jürgen / Schuhen, Michael (Hrsg.)

(2011) Siegener Beiträge zur ökonomischen Bildung, Heft1-2011, Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen, S. 1-19.

**Müller, Burkhard / Schmidt, Susanne / Schulz, Marc (2008):** Wahrnehmen können - Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg, Lambertus.

**Müller, Normann / Wenzelmann, Felix (2018):** Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen, Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Report 2-2018, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Online unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8931> [letzter Aufruf: 20.07.2019].

**Münchhausen, Gesa (2011):** Chancen der Validierung informellen Lernens im Rahmen atypischer Beschäftigung, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 407-424.

**Nickolaus, Reinhold / Abele, Stephan / Gschwendtner, Tobias (2011):** Prüfungsvarianten und ihre Güte - Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen? In: Severing, Eckart / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente - Forschungsbedarf, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 83-95.

**Noß, Martina (2000):** Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Ausbildung von Bankkaufleuten, Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität, Göttingen, Deutscher Universitäts-Verlag.

**Overwien, Bernd (2001):** Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen, In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (2001): Tagungsband zum Kongreß „der flexible Mensch“, Berlin, BBJ-Verlag, S. 359-376.

**Overwien, Bernd (2005):** Stichwort informelles Lernen, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang, Heft 3-2005, Wiesbaden, Springer VS, S. 339-355.

**Overwien, Bernd (2007):** Zur internationalen Diskussion um informelles Lernen, In: Gamm, Hans-Jochen / Keim, Wolfgang / Kirchhöfer, Dieter / Steffens, Gerd / Uhlig, Christa / Weiß, Edgar (Hrsg.) (2007): Jahrbuch für Pädagogik 2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen - Ein Streitfall, Frankfurt a. M., Peter Lang, S. 113-124.

**Pfaff, Nicolle (2009):** Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum, Berlin, Gesis-Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, Online unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5668>, [letzter Aufruf: 08.08.2019].

**Poltermann, Andreas (2013):** Wissensgesellschaft - Eine Idee im Realitätscheck, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=all> [letzter Aufruf: 12.07.2019].

**Rebmann, Karin / Schlömer, Tobias (2009):** Lernen im Prozess der Arbeit, In: Diettrich, Andreas / Frommberger, Dietmar / Klusmeyer, Jens (Hrsg.) (2009) : Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen, bwp@ Profil 2, Online unter: <http://www.bwpat.de/profil2/> [letzter Aufruf: 09.08.2019].

**Rohlf, Carsten / Hertel, Silke (2016):** Informelles Lernen in Schule und Unterricht, In: Haring, Marius / Witte, Mathias / Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen - interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim, Beltz Juventa, S. 633-646.

**Rohs, Matthias / Dehnbostel, Peter (2007):** Informelles Lernen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung, Online unter: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_Lernen/Texte/Dehnbostel\\_Rohs\\_2007.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Dehnbostel_Rohs_2007.pdf) [letzter Aufruf: 11.07.2019].

**Rohs, Mathias (2013):** Social Media und informelles Lernen - Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum, In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2-2013, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 39-42.

**Rohs, Matthias (2014):** Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens, In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Heft 3-2014, Bern, SZBW, S.3 91-406.

**Sabel, Martin (2002):** Selbstqualifikation als Leitidee der beruflichen Bildung, Frankfurt a. M., Peter Lang.

**Schlegelmilch, Rainer W. / Lehbrink, Hartmut (2003):** Die gesamte Welt der Formel 1 – 1950 bis heute, Köln, Karl Müller.

**Schleicher, Klaus (2009):** Lernen im Leben und für das Leben: Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe, Hamburg, Krämer.

**Schmidt, Bernhard (2009):** Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer - Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, Wiesbaden, Springer VS.

**Schmidt-Hertha, Bernhard (2011):** formales, non-formales und informelles Lernen, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 233-247.

**Scholz, Gerold / Rauterberg, Marcus (2008):** Außerschulisches Lernen - erkenntnistheoretische Aspekte, In: Burk, Karlheinz / Rauterberg, Marcus / Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule - Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt a. M., Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 41-54.

**Schröder, Thomas (2009):** Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung - eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit, Bielefeld, W. Bertelsmann.

**Seidel, Sabine (2011):** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland - vom Flickenteppich zum umfassenden System? In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 349-368.

**Severing, Eckart (2003):** Lernen im Arbeitsprozess: Eine pädagogische Herausforderung, In: GdWZ Heft 1, Jahrgang 2003, Nürnberg, Forschungsinstitut betriebliche Bildung, S. 1-4.

**Severing, Eckart (2011):** Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung, In: Severing, Eckart / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente - Forschungsbedarf, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 15-36.

**Siebert, Horst (2002):** Konstruktivismus - ein Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit? In: Götz, Klaus (Hrsg.) (2002): Bildungsarbeit der Zukunft, Managementkonzepte Band 26, Mering, Verlag Rainer Hampp, S. 225-238.

**Specht, Marcus / Ebner, Martin / Löcker, Clemens (2013):** Mobiles und ubiquitäres Lernen - Technologien und didaktische Aspekte, In: Ebner, Martin / Schön, Sandra (Hrsg.) (2013): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), 2. Auflage, Berlin, epubli, S. 217-226.

**Straka, Gerald (1999):** Beim Lernen ist es nicht möglich, nicht Erfahrungen zu machen. In: Dehnbostel, Peter / Markert, Werner / Novak, Hermann (Hrsg.) (1999): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept (Workshop der Hochschultage Berufliche Bildung 1998), Neusäß, Kieser, S. 160-173.

**Wallace, Jane (2017):** Sir Jackie Stewart, World-Champion Race Car Driver - Success Stories, The Yale Center for Dyslexia & Creativity, Online unter: <https://dyslexia.yale.edu/story/sir-jackie-stewart/> [letzter Aufruf: 20.08.2019].

**Weigel, Tanja (2011):** Das Kompetenzkonzept aus internationaler und betrieblicher Perspektive, In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning, Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 253-272.

**Wilkins, Ingrid / Leber, Ute (2003):** Partizipation an beruflicher Weiterbildung - Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3-Jahrgang 36, Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), Online unter: [http://doku.iab.de/mittab/2003/2003\\_3\\_MittAB\\_Wilkins\\_Leber.pdf](http://doku.iab.de/mittab/2003/2003_3_MittAB_Wilkins_Leber.pdf) [letzter Aufruf: 20.07.2019], S. 329-337.

**Willich, Julia / Minks, Karl-Heinz / Schaeper, Hildegard (2002):** Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? - Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten, Hannover, HIS, Online unter: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_kia/kia200204.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200204.pdf) [letzter Aufruf: 15.07.2019].

**Winge, Susanne / Wiener, Bettina (2009):** Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen, Forschungsberichte aus dem zsh 09-1, Halle, Zentrum für Sozialforschung Halle.

**Witte, Matthias (2016):** Globalisierung und informelles Lernen In: Harring, Marius / Witte, Mathias / Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen - interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim, Beltz Juventa, S. 675-692.

**Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre (2011):** Kompetenzorientierter Religionsunterricht in BW – Theoretische Grundlagen: Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht? Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Esslingen, Online unter: [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1\\_theorie/was\\_ist\\_kompetenzorientierter\\_ru.pdf](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/was_ist_kompetenzorientierter_ru.pdf) [letzter Aufruf: 17.08.2019].

## Anhang 1: Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ - Ausführungen für Ausbilder/innen



# LERNMODUL „NACHHALTIGE ENTWICKLUNG“

AUSFÜHRUNGEN FÜR  
AUSBILDER/INNEN



GEFÖRDERT VOM



# INHALT AUSFÜHRUNGEN FÜR AUSBILDER/INNEN

Einordnung des Lernmoduls	3
Inhalt des Lernmoduls	3
Übersicht über das Lernmodul	6



## EINORDNUNG DES LERNMODULS

Das folgende Lernmodul zum Thema „Nachhaltige Entwicklung“ dient als einführende Grundlage für die Bearbeitung weiterer „Pro-DEENLA“-Lernmodule und kann somit als Querschnittseinheit betrachtet werden. Das Thema „Nachhaltige Entwicklung“ lässt sich implizit in mehreren Berufsbildpositionen des Ausbildungsrahmenplans für die Berufsausbildung zum Kaufmann bzw. zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung wiederfinden.

Im folgenden Modul liegt der Fokus auf der Einführung in die Idee der nachhaltigen Entwicklung sowie der Ermittlung und Reflexion des nachhaltigen Handelns im eigenen Betrieb.

## INHALT DES LERNMODULS

Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „Nachhaltigkeit“ hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Dabei ist der Begriff keineswegs neu und stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft. Nachhaltigkeit gilt in diesem Zusammenhang als Grundprinzip für die Pflege und Nutzung des Waldes. Eine nachhaltige Forstwirtschaft zu betreiben bedeutet, dass man Wälder nicht abholzen darf, ohne durch die gleichzeitige Aufforstung auf die langfristige Sicherung des Rohstoffs Holz zu achten. Diese schon im 18. Jahrhundert durch den sächsischen Oberberghauptmann Hannß Carl von Carlowitz geprägte Definition wurde seit den 1970er Jahren aufgrund der zunehmend negativen Umweltauswirkungen der vorherrschenden Lebens-, Arbeits- und Wirtschaftsweise auf andere Lebensbereiche übertragen.

Im Zuge der Einsicht, dass eine dauerhafte ökonomische Entwicklung ohne die Erhaltung der Funktionsfähigkeit der Ökosysteme nicht realisierbar ist, formierte sich im Jahr 1983 die Kommission für Wirtschaft und Entwicklung der Vereinten Nationen (Brundtland-Kommission). Ziel dieser Kommission war es, Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, die dazu beitragen eine dauerhaft Entwicklung zu gewährleisten. In ihrem 1987 veröffentlichten Bericht formulierte die Kommission unter anderem die weit verbreitete, so genannte Brundtland-Definition für eine nachhaltige Entwicklung. Demnach ist eine nachhaltige Entwicklung dann gegeben, wenn sie „die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff, 1987 S. 46). Mit dieser Definition wird eine nachhaltige Entwicklung als Gerechtigkeitsfrage formuliert, die sich mit der Verantwortungsübernahme sowohl für zukünftige Generationen als auch für gegenwärtig lebende Generationen in globaler Perspektive auseinandersetzt (intergenerationale Gerechtigkeit und intragenerationale Gerechtigkeit).


Bei der Verantwortungsübernahme für zukünftige Generationen geht es um die langfristige Erhaltung und Weiterentwicklung der menschlichen Lebensgrundlagen angesichts der Grenzen der natürlichen Umwelt und der damit zusammenhängenden ökonomischen und sozialen Zukunftsrisiken.

Bei der Verantwortungsübernahme für gegenwärtig lebende Generationen in globaler Perspektive geht es um die gerechte Verteilung der Chancen zur Bedürfnisbefriedigung der in der Gegenwart lebenden Menschen. Der Grad an intragenerationalen Gerechtigkeit wird demnach konkret an der Frage festgemacht, wie ökologische (z. B. Wasser, Fläche, Ernährung/Rohstoffe), soziale (z. B. Einfluss- und Wahlmöglichkeiten) und ökonomische (z. B. Technologie, Dienstleistungen) Ressourcen global unter den gegenwärtig lebenden Generationen verteilt werden.

Zu Ungerechtigkeiten kann es intragenerational und intergenerational beispielsweise dann kommen, wenn sich die Lebens-, Arbeits- und Wirtschaftsweise durch eine starke Nutzung von Umweltgütern auszeichnet, deren negative ökologische Auswirkungen jedoch andere Menschen (z. B. in den Entwicklungsländern oder in der Zukunft) treffen. Ein weiteres Beispiel der intragenerationalen Gerechtigkeit ist die Vermeidung ungleicher Chancen unterschiedlich alter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt.

Da die Brundtland-Definition jedoch unterschiedlich interpretiert werden kann, wurde die Idee der nachhaltigen Entwicklung im Jahr 1992 auf dem so genannten „Weltgipfel“ in Rio de Janeiro konkretisiert und durch den Rio-Folgeprozess weiter differenziert.

Im Rahmen dieses Prozesses einigte sich die Weltgemeinschaft im Jahr 2015 auf dem UNO Nachhaltigkeitsgipfel der Staats- und Regierungschefs auf die folgenden 17 konkreten Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen:

- 
1. Armut in allen ihren Formen und überall beenden:
  2. Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern.
  3. Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern.
  4. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.
  5. Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen.
  6. Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten.
  7. Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern.
  8. Dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern.
  9. Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen.
  10. Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern.
  11. Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten.
  12. Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen.
  13. Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen.
  14. Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen.
  15. Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen.
  16. Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen.
  17. Umsetzungsmittel stärken und die Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen.

Im Prozess der Zielerreichung spielen Unternehmen aufgrund der von ihnen angetriebenen wirtschaftlichen Wertschöpfung ihrer Folgen sowie aufgrund ihrer Innovationskraft eine zentrale Rolle. Dabei können mehrere konkrete Konzepte und Strategien zur Anwendung kommen. Als international verbreitetes Modell zur Konkretisierung der Idee der nachhaltigen Entwicklung hat sich auf staatlicher sowie betrieblicher Ebene die Differenzierung der Nachhaltigkeit in die Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales durchgesetzt.

Die Dimension der ökologischen Nachhaltigkeit bezieht sich auf die Erhaltung der Eigenschaften des Ökosystems. Als ökologisch nachhaltig gilt eine Lebensweise, welche die natürlichen Lebensgrundlagen nur in dem Maße beansprucht, wie sich diese auch wieder regenerieren. Bedeutende Begriffe der ökologischen Nachhaltigkeit sind

„ökologische Stabilität“ zur Beschreibung der Belastbarkeit natürlicher Systeme, „Vulnerabilität“ zur Beschreibung der Anfälligkeit gegenüber äußeren Einflüssen sowie „Resilienz“ zur Beschreibung der Regenerationsfähigkeit.

Die Dimension der ökonomischen Nachhaltigkeit bezieht sich auf die dauerhafte Erhaltung bzw. den Aufbau einer ausreichenden Lebensqualität – also der materiellen und immateriellen Lebensgrundlagen. Eine ökonomisch nachhaltige Entwicklung zeichnet sich dadurch aus, dass sie keine negativen Auswirkungen für gegenwärtige und zukünftige Generationen mit sich bringt. Eine Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang beispielsweise die Tatsache dar, dass natürliche Energie- und Materialressourcen die Grundlage der vorherrschenden Lebens- und Wirtschaftsweisen bilden, jedoch gleichzeitig für Emissionen und Abfälle sorgen.

Die Dimension der sozialen Nachhaltigkeit bezieht sich auf die global gerechte Verteilung sozialer Grundgüter und ihre Weitergabe an zukünftige Generationen. Dazu gehören beispielsweise Lebensmittel, Gesundheit, Kleidung, Wohnraum, politische Rechte, Toleranz, Solidarität sowie Rechts- und Gerechtigkeits Sinn. Ziel ist es, einerseits dem Individuum die Gestaltung eines würdigen und selbstbestimmten Lebens zu ermöglichen und andererseits den Zusammenhalt der Gesellschaft zu sichern bzw. die Voraussetzungen zu schaffen, soziale Spannungen auf zivilem Wege auszutragen.

Bezüglich der konkreten Gewichtung bzw. Priorisierung dieser drei Dimensionen gibt es unterschiedliche Ansichten. Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“ erklärte im Jahr 1998 im Rahmen ihres Abschlussberichts jedoch, dass diese drei Dimensionen zur Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung, langfristig gesehen, gleichwertig und gleichberechtigt behandelt werden müssten.

Die Handlungsempfehlung einer gleichwertigen und gleichberechtigten Berücksichtigung der drei Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung kann im Rahmen von (kaufmännischen) Entscheidungen zu Zielkonflikten führen. (Angehende) Kaufleute müssen sich aus diesem Grund mit derartigen Zielkonflikten auseinandersetzen können.



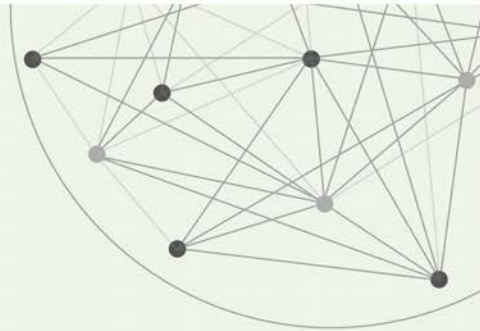
Abbildung:  
Schnittmengenmodell der  
ökonomischen, ökologischen  
und sozialen Nachhaltigkeit

#### QUELLEN:

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2017): Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung. Online unter: <http://www.bmub.bund.de/themen/strategien-bilanzen-gesetze/nachhaltige-entwicklung/2030-agenda/>. Stand: 07.02.2017.
- Carlowitz, H. C. (1713): *Sylvicultura oeconomica oder haußwirtschafftliche Nachricht und naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht*. Leipzig.
- Enquete Kommission des Deutschen Bundestages (1998): *Konzept Nachhaltigkeit Vom Leitbild zur Umsetzung*. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/13/112/1311200.pdf>. Stand: 07.02.2017.
- Fichter, K. (1998): *Schritte zum nachhaltigen Unternehmen - Anforderungen und strategische Ansatzpunkte*. In: Fichter K./Clausen, J. (Hrsg.): *Schritte zum nachhaltigen Unternehmen. Zukunftsweisende Praxiskonzepte des Umweltmanagements*. Berlin u.a., S. 3-26.
- Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2012): *Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main.
- Hauff, M. v., & Kleine, A. (2009): *Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung*. München.
- Hauff, V. (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven.
- Miller, J. (2003): *Nachhaltigkeit - ein moderner Begriff, der aus der Forstwirtschaft kommt*. In: *LWF aktuell* (37), S. 30-33.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) (1994): *Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung*. Stuttgart u.a.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) (2012): *Umweltgutachten 2012. Verantwortung in einer begrenzten Welt*. Berlin.

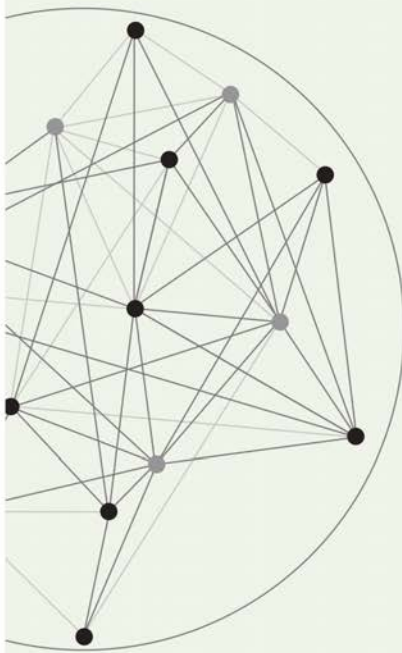
# ÜBERSICHT ÜBER DAS LERNMODUL

<b>Zuordnung zur Ausbildungsordnung:</b>	Grundlegendes Querschnittsthema
<b>Thema:</b>	Nachhaltige Entwicklung
<b>Lernaufgabentyp:</b>	Basislernaufgabe und Verknüpfungslernaufgabe
<b>Lernorte:</b>	Arbeitsplatz und Betriebs- bzw. Lernraum
<b>Sozialformen:</b>	Einzelarbeit und Partner- bzw. Gruppenarbeit
<b>Angestrebte Kompetenzförderung:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Auszubildenden skizzieren die Idee der nachhaltigen Entwicklung.</li> <li>- Die Auszubildenden ermitteln nachhaltiges Handeln im eigenen Betrieb.</li> <li>- Die Auszubildenden reflektieren nachhaltiges Handeln im eigenen Betrieb.</li> </ul>
<b>Kurzbeschreibung und Einordnung:</b>	<p>Die Auszubildenden erarbeiten sich zunächst die inhaltlichen Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung, indem sie sich mit der intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit sowie dem Drei-Dimensionen-Konzept auseinandersetzen. Diese Grundlagen werden anhand von eigenen Beispielen aus dem privaten und beruflichen Alltag konkretisiert. In einem zweiten Schritt vergleichen die Auszubildenden ihre individuelle Perspektive mit den unterschiedlichen Perspektiven in ihren Kollegien. Dabei diskutieren sie gemeinsam die Frage, ob einzelne Dimensionen der Nachhaltigkeit bevorzugt werden sollten. Auf dieser Grundlage setzen sich die Auszubildenden mit dem nachhaltigen Handeln des eigenen Betriebs auseinander, indem sie mit Hilfe einer Mitarbeiterbefragung ermitteln, welche Dimension der Nachhaltigkeit im eigenen Betrieb vorrangig beachtet wird. In einem letzten Schritt reflektieren die Auszubildenden die Ergebnisse der Befragung, indem sie mögliche Folgen für sich sowie für ihren Betrieb ableiten und zur zukünftigen Beachtung visualisieren.</p> <p>Dieses Modul dient als einführende Grundlage für die Bearbeitung weiterer „Pro-DEENLA“-Lernmodule und kann somit als Querschnittseinheit betrachtet werden.</p>
<b>Inhalte und Aufgaben:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit</li> <li>- Drei-Dimensionen-Konzept</li> <li>- Diskussion zur Priorisierung einzelner Dimensionen der Nachhaltigkeit</li> <li>- Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeit des Handelns des eigenen Betriebs im Rahmen einer Mitarbeiterbefragung</li> <li>- Erarbeitung möglicher Schlussfolgerungen aus der Befragung für das eigene nachhaltige Handeln sowie das nachhaltige Handeln des Betriebs</li> <li>- Visualisierung der Ausarbeitungen zur zukünftigen Beachtung im Betrieb</li> </ul>
<b>Benötigte Materialien:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flipchart-Papier und Flipchart-Marker</li> </ul>



LERN- PHASEN	HANDLUNGSABLAUF DER LERNENDEN	ERLÄUTERUNGEN ZU LERN- FORMEN UND -TECHNIKEN	ERLÄUTERUNGEN ZU MEDIEN
<b>IN DER EINSTIEGSPHASE BIETET ES SICH AN, IN EINZELARBEIT ZU LERNEN</b>			
<b>EINSTIEGSPHASE</b>	<p>Bevor sich die Auszubildenden mit der Frage auseinandersetzen können, ob ihr Betrieb nachhaltig handelt, müssen sie sich einen Überblick über die Idee der nachhaltigen Entwicklung verschaffen. Hierfür recherchieren sie,</p> <p>a) ...was sich hinter der intragenerationalen und intergenerationalen Gerechtigkeit verbirgt.</p> <p>b) ...was sich hinter dem Drei-Dimensionen-Konzept der Nachhaltigkeit verbirgt. (siehe Abbildung)</p> <p>Anschließend nennen sie Beispiele entsprechend der einzelnen Dimensionen der Nachhaltigkeit, arbeiten den Zusammenhang ihrer Beispiele mit Aspekten der intragenerationalen und intergenerationalen Gerechtigkeit heraus und wägen ab, welche Dimension für sie am wichtigsten ist.</p>	<p>Die Auszubildenden bekommen Tipps zur Recherche in Bezug auf geeignete Suchbegriffe, die Qualität der Quellen sowie ihre Sicherung und Ausweisung.</p> <p><u>(Hinweis 1)*</u></p>	<p>Zur Recherche bietet es sich an, den Auszubildenden einen PC zur Verfügung zu stellen.</p>
<b>IN DER ANALYSE- UND ERARBEITUNGSPHASE UND DER PRÄSENTATION- UND REFLEXIONSPHASE BIETET ES SICH AN, IN PARTNER- BZW. GRUPPENARBEIT ZU LERNEN</b>			
<b>ANALYSE- UND ERARBEITUNGSPHASE</b>	<p>Nachdem die Auszubildenden die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit aus ihrer persönlichen Perspektive eingeschätzt haben, vergleichen sie nun ihre Einschätzungen mit denen der anderen Auszubildenden. Im Rahmen einer Diskussion entwickeln sie eine gemeinsame Einschätzung, welche sie auf einem Flipchart-Papier visualisieren.</p>	<p>Die Auszubildenden erhalten Tipps zur Durchführung einer Diskussion.</p> <p><u>(Hinweis 2)*</u></p>	<p>Zur Visualisierung benötigen die Auszubildenden Flipchart-Papier und Stifte.</p>
<b>PRÄSENTATIONS- UND REFLEXIONSPHASE</b>	<p>Abschließend betrachten die Auszubildenden ihren Betrieb im Hinblick auf nachhaltiges Handeln. Dafür formulieren sie Fragen zum nachhaltigen Handeln innerhalb ihres Betriebes, die sie im Rahmen einer Mitarbeiterbefragung von Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Abteilungen beantworten lassen.</p> <p>Nachdem die Auszubildenden einen Eindruck vom nachhaltigen Handeln ihres Betriebs bekommen haben, reflektieren sie die Antworten aus der Mitarbeiterbefragung und leiten daraus mögliche Schlussfolgerungen ab. Abschließend visualisieren die Auszubildenden ihre Ergebnisse so, dass sie diese ggf. der Unternehmensleitung präsentieren können.</p>	<p>Um verschiedene Arten nachhaltigen Handelns in ihrem Betrieb zu ermitteln erhalten die Auszubildenden Tipps zur Formulierung von Fragen <u>(Hinweis 3)*</u> sowie zur Befragung von Mitarbeitern. <u>(Hinweis 4)*</u> Außerdem erhalten die Lernenden Leitfragen zur Reflexion der Mitarbeiterbefragung.</p>	

\* siehe Ausführungen für Auszubildende



#### **IMPRESSUM**

*Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg  
Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit (SLN), Dresdener Straße 17, 74889 Sinsheim*

**Redaktion:** Prof. Dr. Andreas Fischer, Harald Hantke, Jens-Jochen Roth, Kristin Senneke

**Gestaltung und Satz:** Anke Sudfeld

**Fotos/Illustrationen:** Fotolia: S. 1+2

#### **LIZENZHINWEIS**

*Dieses Lernmodul unterliegt der Creative Commons Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“.  
Die Lizenz wird erklärt unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de>*

## Anhang 2: Pro-DEENLA-Lernmodul „Nachhaltige Entwicklung“ - Ausführungen für Auszubildende



# LERNMODUL „NACHHALTIGE ENTWICKLUNG“

**AUSFÜHRUNGEN FÜR  
AUSZUBILDENDE**



GEFÖRDERT VOM



# LERNMODUL

## "NACHHALTIGE ENTWICKLUNG"

Die Idee der nachhaltigen Entwicklung wird in der Transport- und Logistikbranche bislang nur in Ansätzen verfolgt. Das liegt unter anderem daran, dass das Verständnis nachhaltigen Handelns in der Transport- und Logistikbranche noch nicht weit verbreitet ist. Ein Großteil der Betriebe setzt nachhaltiges Handeln in der Transport- und Logistikbranche beispielsweise mit „Grüner Logistik“ gleich. Nachhaltiges Handeln in der Transport- und Logistikbranche geht jedoch über das Konzept der „Grünen Logistik“ hinaus.

### Handelt Ihr Betrieb nachhaltig?

Um sich einer Antwort auf diese Frage nähern zu können, setzen Sie sich im Rahmen dieses Lernmoduls zunächst aus privater und beruflicher Perspektive mit der Idee der nachhaltigen Entwicklung auseinander. Daran anknüpfend formulieren Sie Fragen zum nachhaltigen Handeln ihres eigenen Betriebs, die Sie im Rahmen einer Mitarbeiterbefragung zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen beantworten. In einem letzten Schritt leiten Sie aus Ihrer Befragung mögliche Schlussfolgerungen für sich und/oder Ihren Betrieb ab.



Aufgaben zur  
Bearbeitung in  
Einzelarbeit

Bevor Sie sich mit der Frage auseinandersetzen können, ob Ihr Betrieb nachhaltig handelt, müssen Sie sich persönlich mit der Idee der nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen.

### AUFGABEN:

1. Recherchieren Sie,
  - a) ...was sich hinter der intragenerationalen und intergenerationalen Gerechtigkeit verbirgt.
  - b) ...was sich hinter dem Drei-Dimensionen-Konzept der Nachhaltigkeit verbirgt.
2. Nennen Sie Beispiele aus Ihrem privaten sowie beruflichen Alltag, die den einzelnen Dimensionen zugeordnet werden können.
3. Arbeiten Sie den Zusammenhang Ihrer Beispiele mit der intragenerationalen und intergenerationalen heraus.
4. Wägen Sie ab, welche Dimension für Sie am wichtigsten ist.



Abbildung:  
Schnittmengenmodell der ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit

## TIPPS ZUR RECHERCHE



- Suchbegriffe festlegen: Machen Sie sich vor der Recherche Gedanken über Begriffe, die Sie zum Rechercheziel bringen. Es kann sinnvoll sein, auch nach verwandten Begriffen zu suchen. Achten Sie bei der Internetrecherche darauf, dass Sie feste Begriffskombinationen mit Anführungszeichen („...“) versehen und unbekannte Wörter mit Stern (\*) als Platzhalter versehen.
- Qualität der Quelle prüfen: Wenn Sie die gewünschten Informationen gefunden haben, müssen Sie die Qualität der Quelle prüfen. Folgende Fragen können Ihnen dabei helfen:
  1. Wer ist Autor bzw. Herausgeber der Quelle?
  2. Wie aktuell ist die Quelle?
  3. Sind die Informationen der Quelle identisch mit den Informationen anderer Quellen?
- Informationen sichern: Wenn Sie der Ansicht sind, dass die Informationen aus einer seriösen Quelle stammen, müssen Sie diese zusammen mit einem Verweis auf die Quelle sichern. Bei Internetquellen sollten Sie zudem ein Bildschirmfoto von der Quelle machen, da Sie sich nicht sicher sein können, wie lange die Informationen im Internet abrufbar bleiben.



Nachdem Sie die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit aus Ihrer persönlichen Perspektive eingeschätzt haben, vergleichen Sie Ihre Einschätzungen nun mit denen der anderen Auszubildenden und entwickeln im Rahmen einer Diskussion eine gemeinsame Einschätzung.

### AUFGABEN:

1. Vergleichen Sie Ihre individuellen Einschätzungen miteinander.
2. Diskutieren Sie, ob eine der Dimensionen generell bevorzugt werden sollte. Entwickeln Sie dazu eine gemeinsame Einschätzung.

Visualisieren Sie Ihre gemeinsame Einschätzung auf einem Flipchart-Papier.



Aufgaben zur  
Bearbeitung in  
Partner- oder  
Gruppenarbeit:

## TIPPS ZUR DISKUSSION



### Argumentieren Sie...

- ... wertschätzend.
- ... in der Ich-Form.
- ... beschreibend (und nicht bewertend oder interpretierend).
- ... zielführend.
- ... spezifisch (klar und genau formuliert).
- ... informativ.
- ... ausgewogen (Positives und Negatives wird hervorgehoben).
- ...



Aufgaben zur Bearbeitung in Partner- oder Gruppenarbeit.

Nachdem Sie eine gemeinsame Einschätzung entwickelt haben, betrachten Sie nun Ihren Betrieb im Hinblick auf nachhaltiges Handeln. Dafür formulieren Sie Fragen zum nachhaltigen Handeln im Betrieb, die Sie im Rahmen einer Mitarbeiterbefragung beantworten lassen.

### AUFGABE:

1. Formulieren Sie zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen Fragen, mit denen Sie ermitteln können, welche Dimensionen der Nachhaltigkeit in Ihrem Betrieb vorrangig beachtet werden.

Führen Sie eine Mitarbeiterbefragung mit Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Abteilungen durch.



### TIPPS ZUR FORMULIERUNG VON FRAGEN

Folgende Fragen können Sie konkretisieren, um nachhaltiges Handeln in Ihrem Betrieb zu ermitteln:

- Welche Maßnahmen ergreift unser Betrieb im Rahmen der ökologischen Nachhaltigkeit?
  - Konkretisierung, z. B.: Welche Maßnahmen werden zur Reduzierung der CO<sub>2</sub>-Emissionen der Fahrzeugflotte durchgeführt?
  - ...
- Welche Maßnahmen ergreift unser Betrieb im Rahmen der sozialen Nachhaltigkeit?
  - Konkretisierung, z. B.: Welche Maßnahmen werden zum Gesundheitsschutz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchgeführt?
  - ...
- Welche Maßnahmen ergreift unser Betrieb im Rahmen der ökonomischen Nachhaltigkeit?
  - Konkretisierung, z. B.: Welche Maßnahmen werden zur Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit des Betriebs durchgeführt?
  - ...
- ...



### TIPP ZUR MITARBEITERBEFRAGUNG

Achten Sie bei der Durchführung des Gesprächs darauf, dass Sie die Antworten der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners protokollieren, um diese später weiter verwenden zu können.



**Nachdem Sie einen Eindruck von der Nachhaltigkeit des Handelns ihres Betriebes bekommen haben, reflektieren Sie die Antworten aus der Mitarbeiterbefragung und leiten daraus mögliche Schlussfolgerungen ab.**

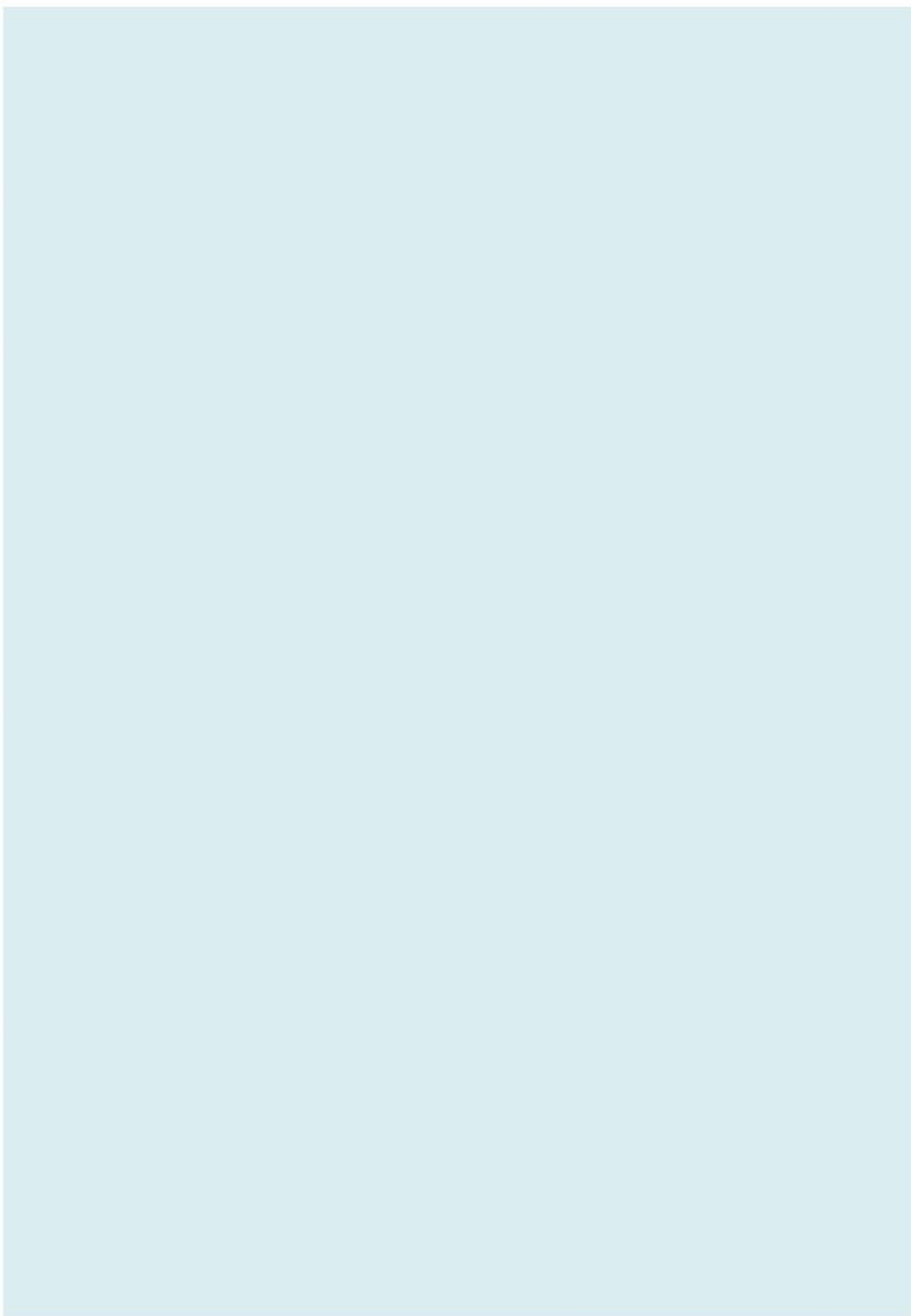
### **AUFGABE:**

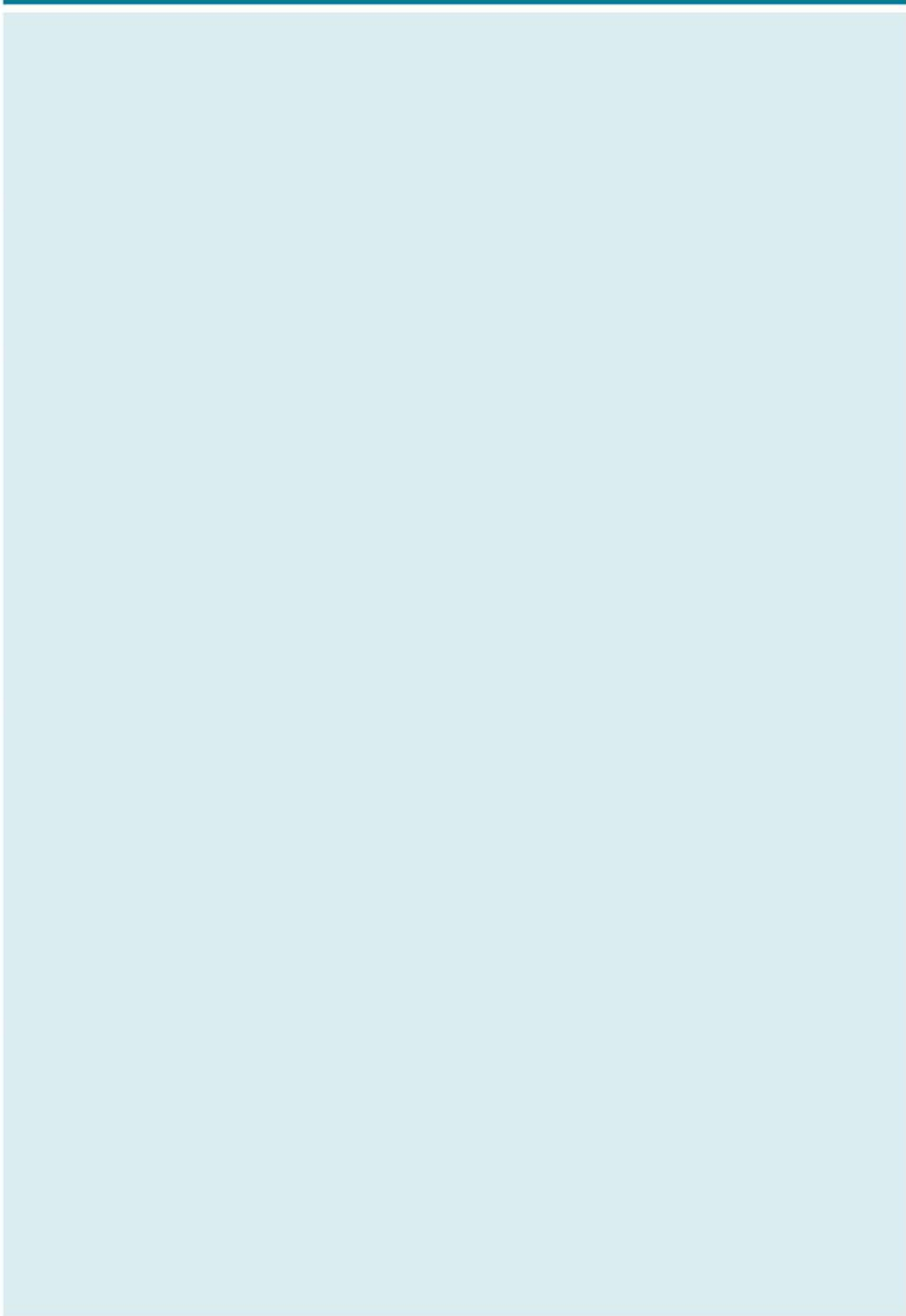
1. Reflektieren Sie die Antworten aus der Mitarbeiterbefragung. Gehen Sie dabei auf folgende Fragen ein:
  - a. Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bestehen zwischen den Antworten Ihrer Kolleginnen bzw. Kollegen und ihren eigenen Einschätzungen?
  - b. Welche Dimensionen der Nachhaltigkeit beachtet Ihr Betrieb?
  - c. Welche Dimensionen der Nachhaltigkeit werden nicht beachtet?
  - d. Welche Dimension der Nachhaltigkeit sollten in Ihrem Betrieb stärker beachtet werden? Was können Sie selbst tun, damit diese Dimension in Ihrem Betrieb stärker beachtet wird? Könnte die stärkere Beachtung dieser Dimension zu Lasten einer anderen Dimension gehen? Falls ja, wie kann der Betrieb/können Sie damit umgehen?

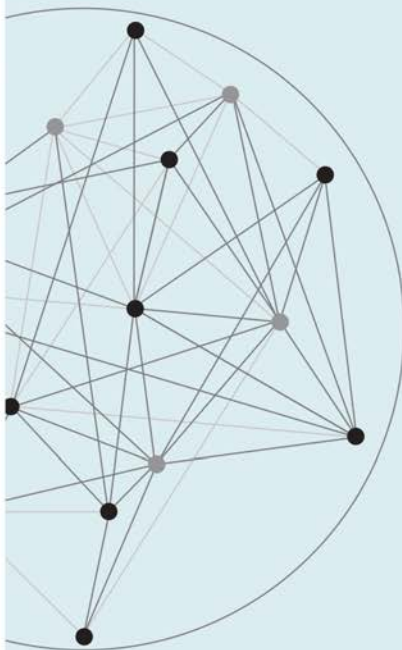
**Visualisieren Sie Ihre Ergebnisse so, dass Sie diese ggf. der Unternehmensleitung präsentieren können.**



*Aufgaben zur  
Bearbeitung in  
Partner- oder  
Gruppenarbeit.*







#### **IMPRESSUM**

*Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg  
Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit (SLN), Dresdener Straße 17, 74889 Sinsheim*

**Redaktion:** Prof. Dr. Andreas Fischer, Harald Hantke, Jens-Jochen Roth, Kristin Senneke

**Gestaltung und Satz:** Anke Sudfeld

**Fotos/Illustrationen:** Fotolia: S. 1+2

#### **LIZENZHINWEIS**

*Dieses Lernmodul unterliegt der Creative Commons Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“.  
Die Lizenz wird erklärt unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de>*

## Anhang 3: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Ausführungen für Ausbilder/innen



# LERNMODUL „RESSOURCENREFLEXION“

AUSFÜHRUNGEN FÜR  
AUSBILDER/INNEN



GEFÖRDERT VOM



# INHALT AUSFÜHRUNGEN FÜR AUSBILDER/INNEN

Einordnung des Lernmoduls	3
Inhalt des Lernmoduls	4
Übersicht über das Lernmodul	6



## EINORDNUNG DES LERNMODULS

Das folgende Lernmodul zum Thema „Ressourcenreflexion“ orientiert sich an den Inhalten der Berufsbildpositionen „Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit“ sowie „Arbeitsorganisation“ des Ausbildungsrahmenplans für die Berufsausbildung zum Kaufmann bzw. zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung.

Im Rahmen der Berufsbildposition „Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit“ steht unter anderem die Feststellung und Vermeidung sicherheits- und gesundheitsgefährdender Zustände am Arbeitsplatz im Fokus. Die Berufsbildposition „Arbeitsorganisation“ beinhaltet unter anderem Kenntnisse und Fähigkeiten, um die eigene Arbeit systematisch und qualitätsbewusst planen, durchführen sowie kontrollieren zu können. Darüber hinaus sollen Fähigkeiten gefördert werden, um betriebliche Arbeits- und Organisationsmittel sowie Lern- und Arbeitstechniken gewinnbringend einsetzen zu können.

In den folgenden Lernaufgaben liegt der Fokus auf der Reflexion der eigenen Ziele, Anforderungen, Grenzen und Belastungsfaktoren, um daraufhin Ansätze und Konzepte zur Verbesserung der Arbeitsprozesse zu entwickeln, die den betrieblichen Gesundheitsschutz sicherstellen.

## INHALT DES LERNMODULS

Effizientes Ressourcenmanagement ist eine der Hauptsäulen des erfolgreichen unternehmerischen Handelns. Als Kernelemente eines effizienten Ressourcenmanagements werden dabei unter anderem eine zielführende Planung von betrieblichen Abläufen, eine sinnvolle Kombination betrieblicher Mittel und ein effektiver Einsatz menschlicher Arbeit angesehen.

Doch wie gestaltet sich ein effektiver Ressourceneinsatz? Werden im Rahmen von betrieblichen Entscheidungen alle Konsequenzen ausreichend berücksichtigt? Welche langfristigen Folgen bringen bestimmte Entscheidungen mit sich? Vor dem Hintergrund des nachhaltigen Wirtschaftens berühren diese Fragen zunehmend das unternehmerische Bewusstsein.

Ein selten berücksichtigter Aspekt ist jedoch der nachhaltigkeitsorientierte Einsatz individueller Ressourcen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zwar sind Begriffe wie „Burnout-Vorbeugung“ oder „Gesundheits-Vorsorge“ in vielen Unternehmen bekannt und münden in vereinzelt Maßnahmen, doch sind langfristige und umfassende Konzepte noch nicht weit verbreitet. Häufig werden rein reaktive Schritte in die Wege geleitet, wenn konkrete Probleme festgestellt werden.

Doch wie könnten Ansätze aussehen, die sich langfristig mit der geistigen und körperlichen Gesundheit und individuellen Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auseinandersetzen? Für die Entwicklung ganzheitlicher und langfristig wirksamer Konzepte müssen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zunächst Möglichkeiten geschaffen werden, ihre individuellen Zielen, Belastungsfaktoren und Wirksamkeitsbereiche reflektieren zu können.

### STRESS ALS KONKRETE GESUNDHEITSGEFÄHRDUNG

Eine starke Zunahme an zu verarbeitenden Informationen, verkürzte Entscheidungsintervalle und die Wahrnehmung stetig steigender Anforderungen werden

häufig als Merkmale des modernen Kommunikationszeitalters beschrieben. Die damit einhergehenden Veränderungen wirken sich auch auf Unternehmen aus. Beispielsweise wird von einer Geschwindigkeitszunahme bei betrieblichen Entscheidungsprozessen berichtet, die einen Einfluss auf alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat. So verwundert es nicht, „dass die Gesamt-Stressmenge über die Lebenszeit eines Erwachsenen heute deutlich gestiegen ist. Aufgrund der Beschleunigung in allen Lebensbereichen und der Verkürzung sowohl der Beziehungen als auch der Arbeitsverhältnisse [summiert sich Stress] in sicher schädlichem Ausmaß“ (Gross 2015: 17).

Von diesen Entwicklungen sind Auszubildende in besonderem Maße betroffen. Denn Auszubildende werden insbesondere am Anfang ihrer Ausbildung mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die vorgegebenen Arbeitszeiten, neue Kolleginnen und Kollegen, Hierarchien im Unternehmen und neue Unterrichtsstrukturen in der Berufsschule sind nur einige der Veränderungen, mit denen sich die Auszubildenden zu Beginn ihrer Ausbildung auseinandersetzen müssen. Grundsätzlich fällt es vielen Auszubildenden schwer – neben dem Berufsschulunterricht und der gleichzeitigen Arbeitsverpflichtung – noch Zeit für Hobbies und Freunde zu finden. Beispielsweise heben aktuelle Studien zum Thema Work-Life-Balance von Auszubildenden hervor, dass für über 80% der befragten Auszubildenden ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Berufsausbildung und Freizeit wichtig ist. Jedoch gaben lediglich etwa 20% der Befragten an, selbst ein ausgewogenes Verhältnis wahrzunehmen. Eine der Folgen dieser Entwicklung ist eine steigende Anzahl von Ausbildungsabbrüchen. Im Umkehrschluss wollten 90% der Befragten, die mit ihrer Work-Life-Balance zufrieden sind, ihre Ausbildung erfolgreich beenden.

Vor diesem Hintergrund sollten Auszubildende dabei unterstützt werden, ihre persönlichen Ziele, die an sie gestellten Anforderungen und die daraus resultierenden Belastungen kritisch zu reflektieren.

### WAS HÄLT MENSCHEN PSYCHISCH GESUND UND MACHT SIE PSYCHISCH WIDERSTANDSFÄHIG?

In verschiedenen medizinischen und psychologischen Untersuchungen wurde analysiert, was Menschen psychisch gesund hält und widerstandsfähig macht. Dabei sind folgende Konzepte hervorzuheben:

#### Resilienz:

Ursprünglich stammt der Begriff Resilienz aus dem Bereich der Physik und beschreibt hier die Fähigkeit eines Materials, nach Verformung wieder in den ursprünglichen Zustand zurückzukehren. Im psychologischen Kontext beschreibt der Begriff die psychologische Widerstandskraft. In diesem Kontext lässt sich Resilienz als die Fähigkeit eines Menschen beschreiben, nach belastenden Ereignissen wieder in die Situation vor einer Belastung zurückzukehren.

Bei den verschiedenen Faktoren, die die Resilienz bestimmen, unterscheidet man zwischen Umfeld (Familie, Freunde, Berufsleben etc.) und individuellen, sogenannten intrapsychischen Eigenschaften (Intelligenz, Frustrationstoleranz, Kreativität, Affektkontrolle etc.). Als besonders bedeutsam wird in diesem Zusammenhang die Selbstwirksamkeit einer Person dargestellt. Selbstwirksamkeit beschreibt die Einschätzung eines Menschen, inwiefern er aktiv Einfluss auf die Welt nehmen kann und sich mit seinen eigenen Handlungen als mitentscheidend für den weiteren Verlauf seines Lebens sieht.

#### Salutogenese:

Das salutogenetische Modell der Gesundheit besagt, dass das Gesundheits- oder Krankheitsgefühl durch individuelle und persönliche Einflussgrößen bestimmt wird. Aaron Antonovsky stellt bei der Erschaffung des Salutogenesemodells heraus, dass schlechte äußere Bedingungen (Hunger, Krieg, etc.) die Gesundheit der Menschen zwar grundsätzlich gefährden, jedoch bei gleichen äußeren Bedingungen Unterschiede im Gesundheitszustand der

Menschen zu beobachten sind. Daraus resultiert seine Schlussfolgerung, dass der individuelle Gesundheitszustand eines Menschen nicht allein von den äußeren Bedingungen, sondern auch von der kognitiven und der affektiv-motivationalen Grundeinstellung abhängt. Im Rahmen dieses Konzeptes wird die individuelle Einstellung eines jeden Menschen als Kohärenzgefühl bezeichnet. „Kohärenz bedeutet Zusammenhang, Stimmigkeit. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto gesünder sollte sie sein bzw. desto schneller sollte sie gesund werden und bleiben. [...] Die Stärke des Kohärenzgefühls ist unabhängig von den jeweiligen Umständen, der Situation oder den Rollen, die jemand gerade einnimmt oder einnehmen muss“ (BZGA 2011: 28). Nach Antonovsky wird das Kohärenzgefühl von drei Aspekten beeinflusst und definiert:

1. Das Gefühl von Verstehbarkeit: Eine kognitive Komponente, die beschreibt, wie eine Person die aus der Umwelt erreichenden Informationen strukturiert und schlüssig einordnen sowie deuten kann.
2. Das Gefühl von Handbarkeit / Bewältigung: Die Ausprägung, in welcher Weise eine Person eigene aktive Stellung in der Welt wahrnimmt und Herausforderungen des Lebens beurteilt.
3. Das Gefühl von Sinnhaftigkeit / Bedeutsamkeit: Eine emotionale Komponente, die beschreibt, wie erfüllend und bedeutsam eine Person die eigenen Tätigkeiten und den eigenen Wirksamkeitsbereich einschätzt.

Die Konzepte Resilienz und Salutogenese stehen also miteinander in Verbindung und stellen differenziert dar, welche Auswirkungen Belastungen und Stress auf eine Person haben können und was Menschen psychisch gesund hält bzw. widerstandsfähig macht. Auf dieser Basis können zielführende Konzepte für eine ganzheitliche Förderung der körperlichen sowie geistigen Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt werden, die zu einer stärkeren Zufriedenheit am Arbeitsplatz beitragen können.

### QUELLEN

**Berndt, Christina (2013):** *Resilienz- Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft. Was uns stark macht gegen Stress, Depressionen und Burn-Out.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

**Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2001):** *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese- Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung.* Band 6. Köln.

**Deuer, Ernst (2010):** *Work-life-Balance von Auszubildenden und Ausbildungsabbrüche. „Ein hochsignifikanter Zusammenhang“.* In: *Personalführung- Das Fachmagazin für Personalverantwortliche.* Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Personalführung. S. 60-61.

**Fritzsche, K. Peter (1998):** *Die Stressgesellschaft - Vom schwierigen Umgang mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen.* München: Kösel-Verlag.

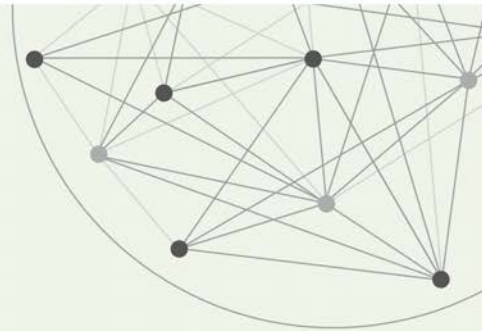
**Gross, Rainer (2015):** *Angst bei der Arbeit - Angst um die Arbeit. Psychische Belastungen im Berufsleben.* Bern: Verlag Hans Huber.

**Müller-Christ, Georg (2004):** *Nachhaltigkeit und Salutogenese- zwei innovative Denkwelten für ein modernes Ressourcenmanagement.* In: Müller-Christ, Georg/ Hülsmann, Michael: *Modernisierung des Managements.* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. S. 3-46.

**Schüffel, Wolfram; Brucks, Ursula; Johnen, Rolf; Kölner, Volker; Lamprecht, Friedhelm; Schnyder, Ulrich (Hrsg.) (1998):** *Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis.* Wiesbaden: Ullstein.

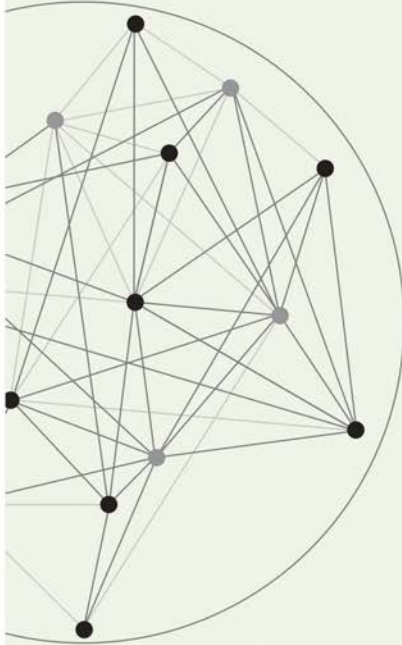
# ÜBERSICHT ÜBER DAS LERNMODUL

<b>Zuordnung zur Ausbildungsordnung:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit</li> <li>- Arbeitsorganisation</li> </ul>
<b>Thema:</b>	Ressourcenreflexion
<b>Lernaufgabentyp:</b>	Basislernaufgabe, Verknüpfungslernaufgabe
<b>Lernorte:</b>	Arbeitsplatz, Betriebs- bzw. Lernraum
<b>Sozialformen:</b>	Einzelarbeit und Gruppenarbeit
<b>Angestrebte Kompetenzförderung:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Auszubildenden stellen individuelle Ziele, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen dar.</li> <li>- Die Auszubildenden reflektieren ihre eigenen Ressourcen.</li> <li>- Die Auszubildenden entwickeln auf Basis der Ressourcenreflexion Ideen zur Verbesserung betrieblicher Prozesse.</li> </ul>
<b>Kurzbeschreibung und Einordnung:</b>	Die Auszubildenden erfahren zunächst mit Hilfe der Achtsamkeitsmethode „Focusing“, welche (Selbst-) Erkenntnisse sich durch die achtsame Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und Gefühlen gewinnen lassen. Die verstärkte Achtsamkeit gegenüber den eigenen Empfindungen dient als Grundlage für die folgende Reflexion der an sie gestellten Anforderungen sowie ihrer individuellen Werte, Ziele, Grenzen und Belastungen. Auf dieser Basis erhalten die Auszubildenden in einem weiteren Schritt die Möglichkeit, mit Hilfe der Design-Thinking-Methode Ideen und mögliche Lösungen zur Verbesserung betrieblicher Prozesse zu entwickeln.
<b>Inhalte und Aufgaben:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung in die Achtsamkeitsmethode „Focusing“</li> <li>- Differenzierte Auseinandersetzung mit individuellen Zielen, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen</li> <li>- Einführung in die Design-Thinking-Methode</li> <li>- Durchführung eines „Design-Thinking-Prozesses“ zur Entwicklung von Verbesserungen betrieblicher Prozesse</li> </ul>
<b>Benötigte Materialien:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flipchart, Flipchart-Papier und Flipchart-Marker</li> <li>- Diverse verschiedenfarbige Stifte</li> <li>- Verschiedenfarbige und verschiedengroße Klebezettel (z. B. Post-it®)</li> <li>- Klebepunkte</li> <li>- Diverse Gestaltungsmaterialien (z. B. Klebeband, Scheren, Klebstoff, Tonkarton, Paketschnur, Lego®-Steine, Holzklötze, Knete, Luftballons...) – Ihrer Kreativität sind an dieser Stelle keine Grenzen gesetzt.</li> </ul>



LERN-PHASEN	HANDLUNGSABLAUF DER LERNENDEN	ERLÄUTERUNGEN ZU LERN-FORMEN UND -TECHNIKEN	ERLÄUTERUNGEN ZU MEDIEN
<b>IN DER EINSTIEGS- UND REFLEXIONSPHASE BIETET ES SICH AN, IN EINZELARBEIT ZU LERNEN</b>			
<b>EINSTIEGSPHASE</b>	Bevor die Auszubildenden ihre individuellen Ziele, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen reflektieren, wenden sie die Achtsamkeitsmethode „Focusing“ an. Die Anwendung der Methode bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, den eigenen Körper, die eigenen Gefühle sowie die eigenen Gedanken achtsamer wahrzunehmen, um sich in den folgenden Lernphasen (selbst-) reflektieren zu können.	Den Auszubildenden wird ein kurzer Informationstext zur Achtsamkeitsmethode „Focusing“ zur Verfügung gestellt <a href="#">(siehe Material 1)*</a> .	Damit die Auszubildenden sich in einer ruhigen Umgebung mit der Achtsamkeitsmethode „Focusing“ auseinandersetzen können, ist es ratsam, einen separaten Raum zur Verfügung zu stellen.
<b>REFLEXIONSPHASE</b>	Nachdem die Auszubildenden ihre eigenen Gefühle und Gedanken achtsam wahrgenommen haben, setzen sie sich in dieser Phase mit ihren persönlichen Zielen, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen auseinander. Sie lesen in Einzelarbeit einen Text über alltägliche Herausforderungen von Auszubildenden und bearbeiten danach Reflexionsfragen zu ihren eigenen Ressourcen, ihrem individuellen Ressourceneinsatz, ihren Grenzen sowie ihren persönlichen Werten, Zielen und Belastungen. Die in dieser Phase gewonnenen Erkenntnisse können zur Entwicklung von Verbesserungen betrieblicher Prozesse genutzt werden, um die es in der folgenden Lernphase geht.	Den Auszubildenden wird ein Informationstext zum Thema „Reflexion der eigenen Ressourcen“ zur Verfügung gestellt <a href="#">(siehe Material 2)*</a> .	Auch in dieser Phase ist es ratsam, den Auszubildenden einen separaten Raum zur Verfügung zu stellen.
<b>IN DER DURCHFÜHRUNGS- UND REFLEXIONSPHASE BIETET ES SICH AN, IN GRUPPENARBEIT ZU LERNEN.</b>			
<b>DURCHFÜHRUNGS- UND REFLEXIONSPHASE</b>	In dieser Phase entwickeln die Auszubildenden – mit Hilfe der Design-Thinking-Methode – Ideen zur Verbesserung betrieblicher Prozesse. Grundlage für die Entwicklung von Optimierungsideen sind die gewonnenen Erkenntnisse aus der vorangegangenen (Selbst-) Reflexion.	Dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin sowie den Auszubildenden werden Methodenkarten zur Verfügung gestellt, die eine detaillierte Anleitung zur Durchführung der Design-Thinking-Methode geben <a href="#">(siehe Material 3)*</a> .	Zur Durchführung der Design-Thinking-Methode wird ein großer Raum und folgendes Material benötigt: - Flipchart, Flipchart-Papier und Flipchart-Marker - Diverse verschiedenfarbige Stifte - Verschiedenfarbige und verschieden-große Klebezettel (z. B. Post-it®) - Klebepunkte - Diverse Gestaltungsmaterialien (z. B. Klebeband, Scheren, Klebstoff, Tonkarton, Paketschnur, Lego®-Steine, Holzklötze, Knete, Luftballons...)

\* siehe Ausführungen für Auszubildende



#### **IMPRESSUM**

*Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg  
Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit (SLN), Dresdener Straße 17, 74889 Sinsheim*

**Redaktion:** Prof. Dr. Andreas Fischer, Harald Hantke, Jens-Jochen Roth, Jan-Marten Brüggmann, Jan Pranger

**Gestaltung und Satz:** Anke Sudfeld

**Fotos/Illustrationen:** Fotolia und pixabay

#### **LIZENZHINWEIS**

*Dieses Lernmodul unterliegt der Creative Commons Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“.  
Die Lizenz wird erklärt unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de>*

## Anhang 4: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Ausführungen für Auszubildende



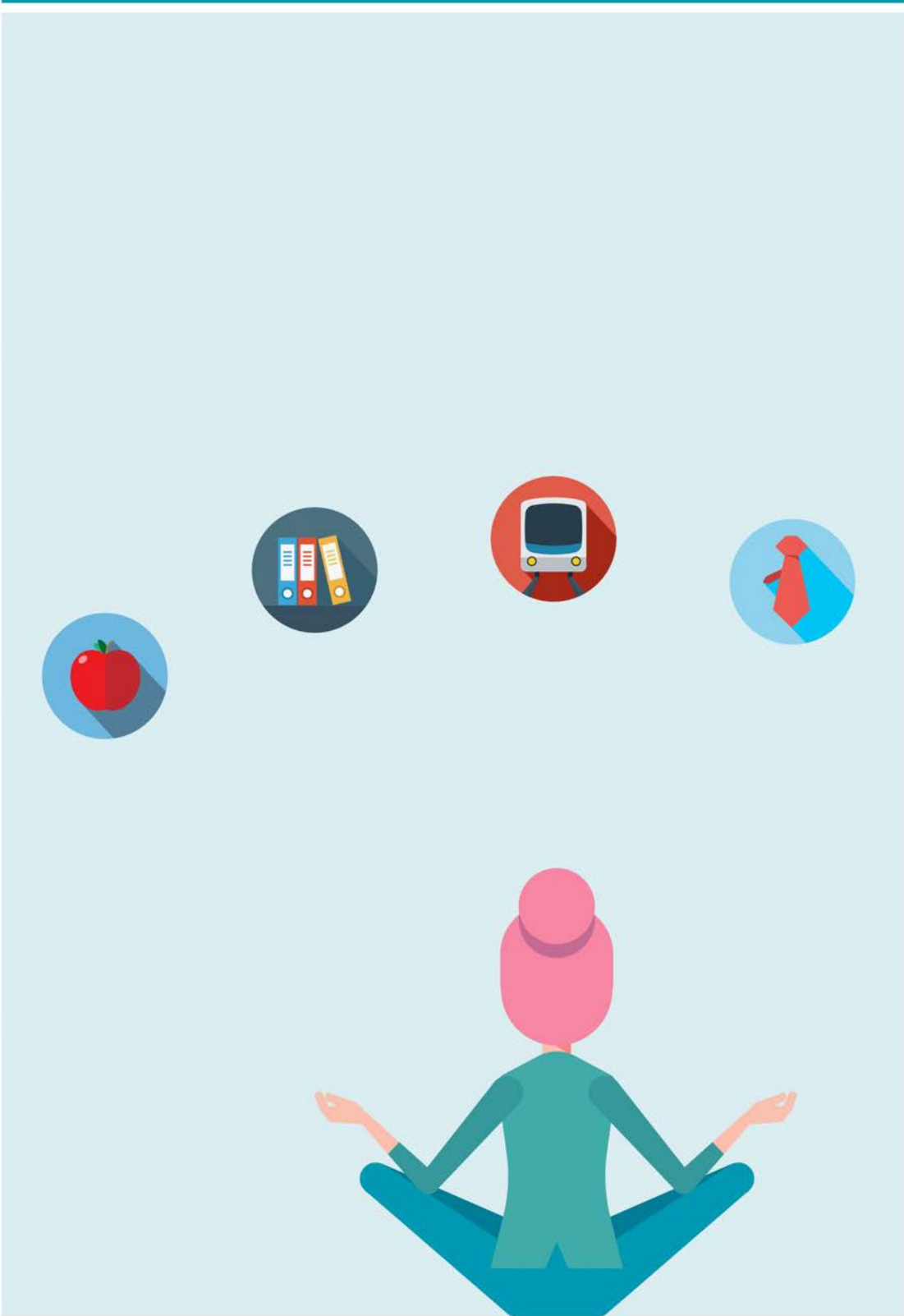
# LERNMODUL „RESSOURCENREFLEXION“

AUSFÜHRUNGEN FÜR  
AUSZUBILDENDE



GEFÖRDERT VOM





# LERNMODUL „RESSOURCENREFLEXION“

„Dieser Auftrag muss heute fertig werden! Ich habe gestern schon wieder keinen Sport machen können. Ich hasse frühes Aufstehen! Die Abrechnung muss ich noch ergänzen. Wollte ich heute nicht mit dem Fahrrad zur Arbeit kommen? Was will der denn schon wieder von mir?“

Wie häufig hetzt man durch den Alltag und handelt ohne genauer darüber nachzudenken? Viele alltägliche Anforderungen geben einem das Gefühl, nicht anders handeln zu können. Fragen, warum man sich belastet fühlt, warum man gestresst ist oder warum man unzufrieden ist, tauchen zwar immer wieder auf, aber wie häufig setzt man sich wirklich mit den Ursachen dieser Empfindungen auseinander? Zwar ist einem bekannt, dass auch die eigenen Ressourcen nicht unerschöpflich sind, doch wie häufig nimmt man sich bewusste Pausen?

Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheint, gibt es jeden Tag viele Momente, in denen man sich bewusst anders verhalten kann. Kein Ablauf, keine Struktur und auch kein Denkmuster ist unveränderlich. Um Handlungen und Muster verändern zu können, bedarf es zunächst einer differenzierten Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit. Die folgenden Aufgaben bieten Ihnen die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren und Ideen zur Verbesserung betrieblicher Prozesse zu entwickeln.





Zunächst wenden Sie die Methode „Focusing“ an, die Ihnen eine verbesserte Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Gefühle ermöglichen kann.



Aufgaben zur Bearbeitung in Einzelarbeit

### AUFGABEN:

1. Lesen Sie **Material 1**, um die Ziele und Möglichkeiten der Methode „Focusing“ kennenzulernen.
2. Wenden Sie die Methode „Focusing“ wie folgt an:
  - a. Setzen Sie sich hin und schließen Sie Ihre Augen.
  - b. Nehmen Sie Ihren Körper bewusst wahr. Verbalisieren Sie Ihre körperlichen Empfindungen ohne sie auszusprechen.
  - c. Nehmen Sie Kontakt zu Ihren Gefühlen auf. Fragen Sie sich selbst, in welche Richtung Ihre Aufmerksamkeit gegenwärtig geht. Dabei gibt es kein „richtig“ oder „falsch“, „wertvoll“ oder „weniger wertvoll“.
  - d. Treten Sie in einen inneren Dialog mit Ihren Wahrnehmungen. Finden Sie heraus, was hinter Ihren Wahrnehmungen steckt und womit Ihre Gefühle zusammenhängen.
  - e. Nehmen Sie wahr, wie sich Ihre Gedanken verändern. Bewerten Sie Ihre Empfindungen anders? Haben sich in Ihrer Wahrnehmung neue Einsichten aufgetan?
  - f. Öffnen Sie Ihre Augen.



### ACHTSAMKEIT DURCH „FOCUSING“

Der Schlüssel für ein besseres Verständnis der eigenen Bedürfnisse und Belastungen liegt erst einmal darin, sich selbst achtsamer und gezielter wahrzunehmen. Die Methode „Focusing“ kann dabei helfen, den eigenen Körper, die eigenen Gefühle und die eigenen Gedanken klarer zu identifizieren. Dabei werden verschiedene Schritte angewendet, um in eine Art Selbstgespräch zu gelangen. Durch eine verstärkte Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Körper und den eigenen Gefühlen kann es gelingen, neue Sichtweisen über sich selbst und über individuelle Belastungen zu gewinnen. Durch ihre klare Struktur kann die Methode leicht in den (Arbeits-) Alltag integriert werden.



Nachdem Sie mit Hilfe der Methode „Focusing“ Ihre (Selbst-) Wahrnehmung verbessert haben, reflektieren Sie nun – vor dem Hintergrund individueller Ziele, Möglichkeiten, Belastungen und Grenzen – Ihre eigenen Ressourcen.

### AUFGABEN:

1. Lesen Sie *Material 2*.
2. Beantworten Sie folgende Fragen schriftlich und eigenständig:
  - a. Was bedeutet für Sie Gesundheit?
  - b. Wann fühlen Sie sich gesund?
  - c. Wie definieren Sie Stress?
  - d. In welchen Situationen fühlen Sie sich gestresst?
  - e. Wie verändert sich Ihr Verhalten unter Stress?
  - f. Wann waren Sie das letzte Mal einer Situation nicht gewachsen?
  - g. Empfinden Sie im Nachhinein Ihre Reaktion auf die Überforderung angemessen?
  - h. Wann haben Sie sich das letzte Mal zufrieden gefühlt?
  - i. Welche Schlüsse können Sie aus dieser Erinnerung für Ihr Berufsleben ziehen?
  - j. Wann waren Sie das letzte Mal frustriert?
  - k. Konnten Sie diesen Zustand selbst verändern?
  - l. Empfinden Sie Ihr persönliches Verhältnis von Arbeit und Freizeit als angemessen?
  - m. Was würden Sie an diesem Verhältnis ändern?
  - n. Können Sie Ihre eigene berufliche Umgebung aktiv mitgestalten?
  - o. Was würden Sie an Ihrer beruflichen Umgebung ändern, wenn es keine Verpflichtungen gäbe?

**Hinweis:** Ihre Antworten dienen nur Ihrem eigenen Erkenntnisgewinn. Antworten die Sie mit niemandem teilen möchten, müssen Sie mit niemandem teilen.



Aufgaben zur  
Bearbeitung in  
Einzelarbeit



## REFLEXION DER EIGENEN RESSOURCEN

Vor allem zu Beginn einer Ausbildung sind junge Menschen mit vielen neuen Herausforderungen konfrontiert. Vorgegebene Arbeitszeiten, neue Kolleginnen und Kollegen, die Hierarchien im Unternehmen und neue Unterrichtsstrukturen in der Berufsschule sind nur einige der Veränderungen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Vielen Auszubildenden fällt es schwer, neben der Ausbildung noch Zeit für Hobbies und Freunde zu finden. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Arbeitsleben und dem Privatleben.

Aktuelle Studien ergeben, dass für über 80% der Auszubildenden ein ausgewogenes Verhältnis von

Berufsausbildung und Freizeit wichtig ist. Jedoch gaben lediglich etwa 20% der Befragten an, selbst ein ausgewogenes Verhältnis wahrzunehmen. Eine der Folgen dieser Entwicklung ist eine steigende Anzahl von Ausbildungsabbrüchen. Wird die eigene Arbeit jedoch als sinnstiftend empfunden und fühlen sich die Auszubildenden ihren Aufgaben gewachsen, wird die eigene Ausbildung deutlich positiver beurteilt.

Um Zustände der Unzufriedenheit und Belastung verändern zu können, muss zunächst festgestellt werden, wodurch sie entstehen.



Nachdem Sie Ihre eigenen Ressourcen reflektiert haben, entwickeln Sie nun auf dieser Basis Ideen zur Verbesserung betrieblicher Prozesse.



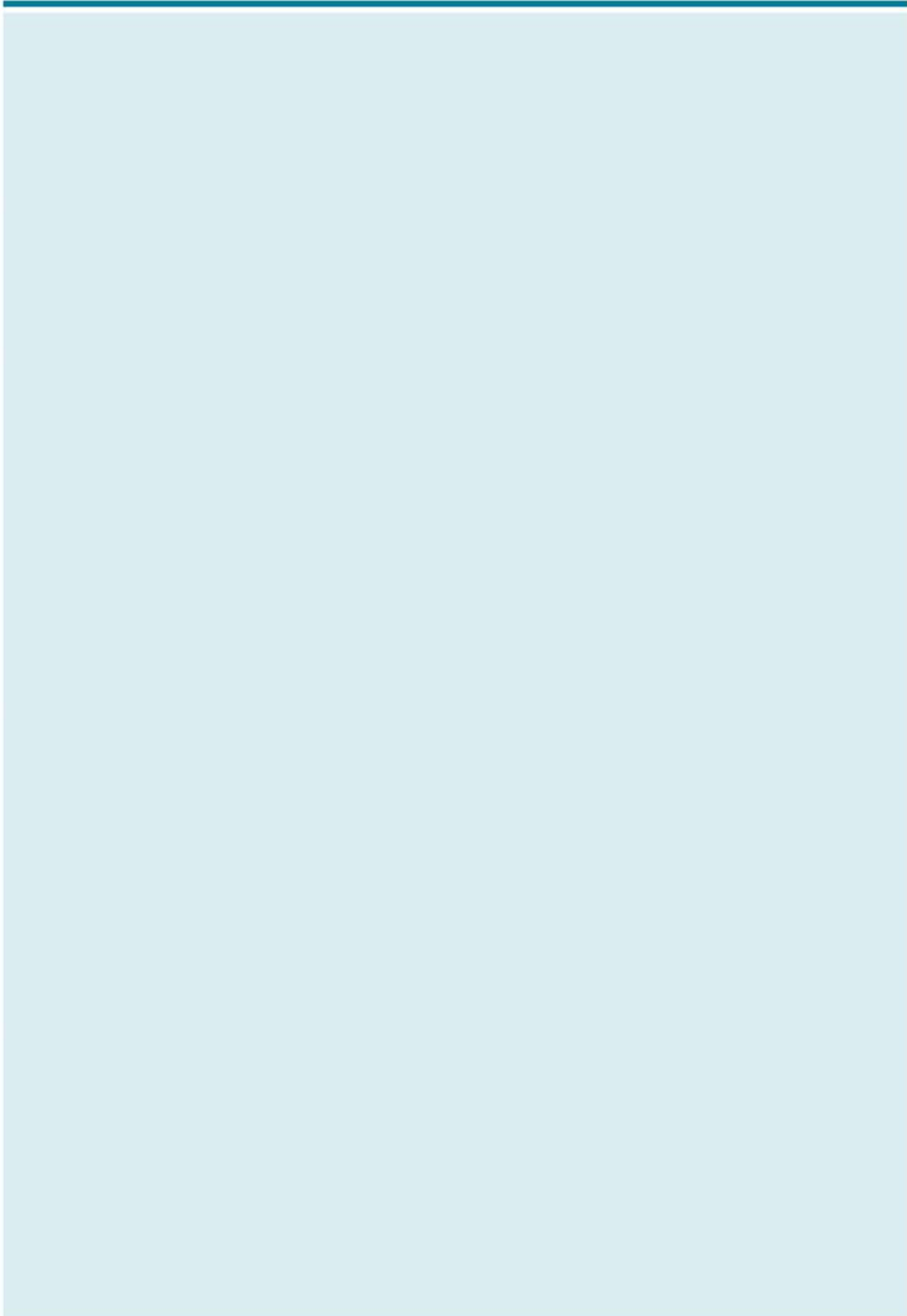
Aufgaben zur Bearbeitung in Partner- oder Gruppenarbeit.

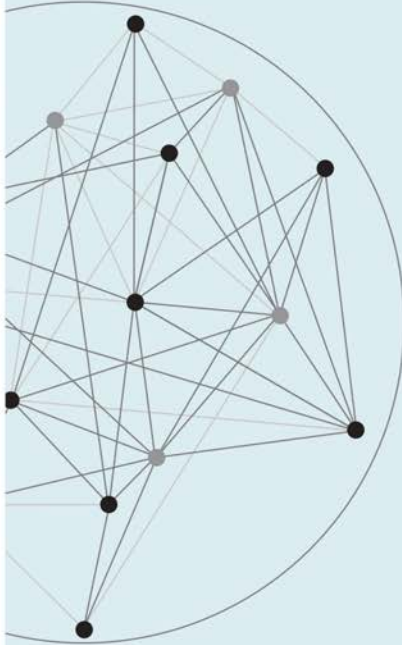
### AUFGABE:

1. Wenden Sie die Design-Thinking-Methode an ([siehe Material 3](#)).

Im Design-Thinking-Prozess können Sie auf Ihre Erkenntnisse der vorangegangenen Aufgaben zurückgreifen. Nutzen Sie jedoch nur die Informationen, die Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen teilen möchten.

**Hinweis:** Die nötigen Materialien zur Durchführung der Design-Thinking-Methode erhalten Sie von Ihrer Ausbilderin bzw. Ihrem Ausbilder.





#### QUELLEN

- Deuer, Ernst (2010):** *Work-life-Balance von Auszubildenden und Ausbildungsabbrüche. „Ein hochsignifikanter Zusammenhang“.*  
In: *Personalführung: Das Fachmagazin für Personalverantwortliche.* Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Personalführung. S. 60-61.
- Erbeldinger, Juergen; Ramge, Thomas (2015):** *Durch die Decke denken. Design Thinking in der Praxis.* München: Redline Verlag.
- Gross, Rainer (2015):** *Angst bei der Arbeit - Angst um die Arbeit. Psychische Belastungen im Berufsleben.* Bern: Verlag Hans Huber.
- Kruithoff, Elmar (2018):** *Die Focusing-Methode - Achtsam mit dem Körper im Gespräch.*  
Online unter: <https://www.zeitzuleben.de/die-focusing-methode-achtsam-koerper-gespraech/>; Stand: 06.11.2018.
- Plattner, Hasso; Meinel, Christoph; Weinberg, Ulrich (2009):** *design Think'ng- Innovationen lernen - Ideenwelten öffnen.* München: FinanzBuch Verlag.

#### IMPRESSUM

Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg  
Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit (SLN), Dresdener Straße 17, 74889 Sinsheim

**Redaktion:** Prof. Dr. Andreas Fischer, Harald Hantke, Jens-Jochen Roth, Jan-Marten Brüggemann, Jan Pranger

**Gestaltung und Satz:** Anke Sudfeld

**Fotos/Illustrationen:** Fotolia und pixabay

#### LIZENZHINWEIS

Dieses Lernmodul unterliegt der Creative Commons Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“.  
Die Lizenz wird erklärt unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de>

## Anhang 5: Pro-DEENLA-Lernmodul „Ressourcenreflexion“ - Methodenkarten „Design-Thinking“



**Pro-DEENLA**

LEUPHANA  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Steinbeis-Innovationszentrum  
Logistik und Nachhaltigkeit

# METHODENKARTEN „DESIGN-THINKING“

LERNMODUL  
"RESSOURCENREFLEXION "



GEFÖRDERT VOM



# METHODE „DESIGN-THINKING“

## Was steckt hinter der Methode?

„Design-Thinking“ ist eine kreative und gleichzeitig systematische Innovationsmethode, mit der komplexe Problemstellungen gelöst werden können. Dabei werden unterschiedliche Ansätze der Ideenfindung und -entwicklung angewendet. In einem mehrstufigen Prozess reflektieren gemischte Teams gegenwärtige Zustände und ihre möglichen Veränderungspotenziale. Im Mittelpunkt des „Design-Thinking“ steht somit die Förderung gestaltungsorientierten Denkens, um die eigene (Arbeits-) Welt mitgestalten zu können.

## Wie lange dauert es?

- ca. 2,5 – 3 Stunden inkl. der Einführung und Präsentation.

## Was wird benötigt?

- Flipchart, Flipchartpapier und Flipchartmarker
- Diverse verschiedenfarbige Stifte
- Verschiedenfarbige und verschiedengroße Klebezettel (z. B. Post-it®)
- Klebepunkte
- Diverse Gestaltungsmaterialien (z. B. Klebeband, Scheren, Klebstoff, Tonkarton, Paketschnur, Lego®-Steine, Holzklötze, Knete, Luftballons...) – Ihrer Kreativität sind an dieser Stelle keine Grenzen gesetzt.
- Ein großer Raum, in dem die Stühle und Tische verschoben werden können, sodass sich die Teammitglieder während des Lernprozesses ansehen können

## Wer ist beteiligt?

- Moderator (1 Person)
- Beliebig viele Teams (jeweils 4-5 Personen)



# DER DESIGN-THINKING-PROZESS

## 6 Phasen des Design-Thinking:

- 1 **Verstehen:** In dieser Phase geht es darum, ein Problem zu definieren und daraus eine passende Aufgabenstellung abzuleiten.
- 2 **Beobachten:** In dieser Phase werden die Auswirkungen des Problems genauer beschrieben, indem sich in die Lebenswelt der Nutzer und Betroffenen hineinversetzt wird.
- 3 **Standpunkt definieren:** In dieser Phase werden mit Hilfe einer idealtypischen, fiktiven Person die bisherigen Erarbeitungen ausgewertet und interpretiert, um daraus eine gemeinsame Sichtweise zu definieren.
- 4 **Ideen entwickeln:** In dieser Phase werden durch den Einsatz von Kreativitätstechniken möglichst viele Ideen entwickelt, die zur Lösung des Problems beitragen könnten.
- 5 **Prototypen:** In dieser Phase werden die entwickelten Ideen mit Hilfe eines Prototypen konkretisiert und sichtbar bzw. erlebbar gemacht. Es wird also eine Darstellungsweise gefunden, die bei der Kommunikation über mögliche Stärken und Schwächen des Lösungsansatzes hilft.
- 6 **Testen:** In dieser Phase geht es darum, die in der vorangegangenen Phase konkretisierten Lösungsansätze mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Praxistauglichkeit zu testen.

### Hinweis:

Die sechs Phasen beschreiben die grundlegende Struktur des Design-Thinking-Prozesses. Je nach Anwendungskontext sollten die Phasen individuell konkretisiert werden. Der folgende Design-Thinking-Prozess stellt eine mögliche Konkretisierung dar.



## 1 SIE SIND TEAM-MODERATOR/IN

### Was ist das?

- Als Moderator/in führen Sie Ihr Team durch den Design-Thinking-Prozess.
- Sorgen Sie für die Einhaltung gemeinsamer Gesprächsregeln, fördern Sie eine offene Ideenfindung und beteiligen Sie sich aktiv am Prozess.
- Sie achten auf den Ablauf und die zeitlichen Grenzen.
- Stellen Sie die Dokumentation der einzelnen Prozessphasen sicher.

### Was ist vorab zu tun?

- Lesen Sie sich die Methodenkarten aufmerksam durch, um den Ablauf eines Design-Thinking-Prozesses nachzuvollziehen.
- Stellen Sie sicher, dass Ihr Team über ausreichend Materialien verfügt.

### Das ist zu beachten!



- Stellen Sie sicher, dass alle Teammitglieder die vorangestellten Aufgaben des Lernmoduls „Ressourcenreflexion“ bearbeitet haben.
- Führen Sie partizipativ! Das bedeutet, dass Sie gemeinsames, offenes und wertfreies Denken zulassen und fördern sollten.

## 1 SIE SIND TEAM-MITGLIED

### Was ist das?

- Als Team-Mitglied sind Sie für einen offenen, wertschätzenden und kreativen Prozessverlauf verantwortlich.
- Nutzen Sie Ihre gewonnenen Erkenntnisse aus den vorherigen Aufgaben des Lernmoduls (nur die, die Sie mitteilen möchten).
- Beteiligen Sie sich aktiv am Prozess.

### Was ist vorab zu tun?

- Lesen Sie sich die Ablaufkarten aufmerksam durch, um den Ablauf eines Design-Thinking-Prozesses nachzuvollziehen.



### Design-Thinking-Regeln:



- Generieren Sie viele Ideen!
- Bestärken Sie unkonventionelle Ideen!
- Denken Sie nutzerzentriert!
- Visualisieren Sie Ihre Ideen!
- Bauen Sie auf den Ideen anderer auf!
- Bleiben Sie beim Thema!
- Stellen Sie Kritik zurück!
- Nur einer spricht!
- Haben Sie Spaß!!!

## 2 NUTZUNG DER REFLEXIONSFRAGEN

### Was ist das?

- Nutzen Sie Ihre Erkenntnisse aus den vorherigen Aufgaben des Lernmoduls.
- Orientieren Sie sich an folgenden Fragen:  
*„Was würde ich gerne verändern?“*  
*„Welche meiner Erkenntnisse lassen sich dafür nutzen?“*
- Notieren Sie die Antworten stichwortartig auf Klebezetteln.
- Bringen Sie die Klebezettel am Flipchart an.
- Clustern Sie die Ergebnisse danach im Team, um eine bessere Übersicht über alle genannten Punkte zu bekommen.



Ihre Erkenntnisse aus den vorherigen Aufgaben des Lernmoduls sind sehr persönlich.

Fühlen Sie sich nicht verpflichtet, persönliche Auskünfte mit den anderen Team-Mitgliedern zu teilen.

### 3 DESIGN-THINKING-CHALLENGE

- Durch die Entwicklung einer „Design-Thinking-Challenge“ machen Sie sich deutlich, an welcher Frage sich Ihr weiteres Vorgehen orientiert.
- Beispiel: „Wie können wir unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein gesünderes Arbeitsumfeld ermöglichen?“



#### Prinzipien für die Entwicklung einer „Design-Thinking-Challenge“:



- Entwickeln Sie eine „Wie-Frage“.
- Nutzen Sie die geclusterten Begriffe aus Phase 2.
- Entwickeln Sie die Challenge so, dass Lösungsansätze gestaltet werden können.
- Handeln Sie konsensorientiert! Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten mit der entwickelten Challenge einverstanden sein.
- Orientieren Sie sich bei der Formulierung an den Bedürfnissen der Mitglieder Ihres Unternehmens.

### 4.1 PERSONA

#### Was ist zu tun?

- Entwickeln Sie stellvertretend für die Zielgruppe Ihrer „Design-Thinking-Challenge“ eine idealtypische, fiktive Person.  
*Geben Sie der „Persona“ einen Namen.*  
*Geben Sie der „Persona“ ein Gesicht – zeichnen Sie.*  
*Geben Sie der „Persona“ ein Alter.*  
*Geben Sie der „Persona“ ein Privatleben.*  
*Geben Sie der „Persona“ eine Vergangenheit.*  
*Geben Sie der „Persona“ einen typischen Tagesablauf.*
- Bestimmen Sie weitere Eigenschaften Ihrer „Persona“, die Ihnen für die Bearbeitung der „Design-Thinking-Challenge“ bedeutsam erscheinen.
- Skizzieren Sie Ihre „Persona“ auf einem Flipchart-Papier.

#### Persona:

- Eine „Persona“ repräsentiert die Zielgruppe Ihrer „Design-Thinking-Challenge“.
- Eine „Persona“ hilft, die Lebenssituation der Zielgruppe zu verdeutlichen.
- Eine „Persona“ hilft, Innovationen nutzerorientierter zu gestalten.

### 4.2 BEISPIEL-PERSONA

- Name: Laura Kaufmann
- Alter: 18 Jahre
- Beruf: Auszubildende zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistungen
- Monatliches Gehalt: 750,-€
- Hat vor Beginn ihrer Ausbildung die Fachhochschulreife an einer Berufsbildenden Schule erworben.
- Lebt in einer Wohngemeinschaft



- Ist leidenschaftliche Reiterin und besitzt eine Reitbeteiligung
- Ist beruflich ambitioniert und liebt neue Herausforderungen
- Ist umgänglich, ruhig, bodenständig, neugierig
- Ist öfter unpünktlich und neigt zu Konzentrationsmängeln
- Wünscht sich häufig mehr zeitliche Flexibilität

#### Das ist zu beachten!



- Sie sind bei der Erstellung der „Persona“ völlig frei.
- Sie entwickeln die „Persona“ speziell für ihre „Design-Thinking-Challenge“.
- Sie greifen in den weiteren Phasen auf die Merkmale und den Tagesablauf der „Persona“ zurück.

## 5 FOKUS-FRAGE

### Was ist zu tun?

- Entwickeln Sie gemeinsam eine Fokus-Frage.
- Die Fokus-Frage soll Ihnen dabei helfen, Ihr Ziel und damit auch Ihr weiteres Vorgehen zu konkretisieren.
- Nutzen Sie die „Design-Thinking-Challenge“ sowie die Eigenschaften und den Tagesablauf Ihrer „Persona“.



### Struktur einer Fokus-Frage:



„Wie können wir es [PERSONA] ermöglichen, ihr Bedürfnis nach [BEDÜRFNIS] zu befriedigen, ohne dass [HINDERNIS] ?“

### Beispiel einer Fokus-Frage:

„Wie können wir es [Laura Kaufmann] ermöglichen, ihr Bedürfnis nach [größerer zeitlicher Flexibilität] zu befriedigen, ohne dass [sie in Konflikt mit den bestehenden betrieblichen Abläufen ihrer Abteilung gerät] ?“

## 6 IDEENFINDUNG UND GRUPPIERUNG

### Was ist zu tun?

- Entwickeln Sie Ideen zur Lösung der in der „Design-Thinking-Challenge“ und der Fokus-Frage thematisierten Probleme.
- Nutzen Sie hierfür die Brainstorming-Methode (siehe rechts).
- Notieren Sie Ihre Ideen stichwortartig auf Klebezetteln und kleben Sie diese auf ein Flipchart-Papier.
- Gruppieren Sie alle Ideen thematisch, um eine bessere Übersicht zu erhalten.



### Brainstorming-Regeln:



- Nennen Sie jede Idee, die Ihnen zur Lösungsfindung einfällt.
- Produzieren Sie so viele Ideen wie möglich.
- Äußern Sie keine Kritik in der Ideenfindungsphase.
- Greifen Sie die Ideen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf.
- Haben Sie keine Angst vor unkonventionellen und unmöglich erscheinenden Ideen.
- Geben Sie sich ausreichend Zeit.

## 7 IDEENBEWERTUNG

### Was ist zu tun?

- Jede/r Teilnehmer/in erhält drei Markierungspunkte.
- Markieren Sie die Ideen, die Sie am besten finden.
- Bewerten Sie die drei am häufigsten markierten Ideen anhand folgender Kriterien:
- Mehrwert  
*hoch <-----> niedrig*
- Machbarkeit  
*hoch <-----> niedrig*
- Übertragbarkeit  
*hoch <-----> niedrig*

### Ideenbewertung:



- Eine differenzierte Bewertung von Ideen ist genauso wichtig wie die Ideenfindung.
- Eine differenzierte Bewertung macht Stärken und Schwächen Ihrer Ideen deutlich.



## 8 LÖSUNGSENTWICKLUNG

### Was ist zu tun?

- Entwickeln Sie die am besten bewertete Idee mit Hilfe von Gestaltungsmaterialien weiter.
- Orientieren Sie sich dabei an folgenden Fragen:
  - Was soll diese Idee leisten und verändern?*
  - Welches Problem lässt sich mit der Idee lösen?*
  - Wie beantwortet diese Idee Ihre Fokus-Frage?*
- Gehen Sie dabei auf den Tagesablauf Ihrer „Persona“ ein und beschreiben Sie, wie sich die einzelnen Punkte des Tagesablaufs durch die Realisierung Ihrer Idee verändern würden.

### Das ist zu beachten!



- Machen Sie Ihre Idee mit Hilfe verschiedener Gestaltungsmaterialien sicht- und erlebbar!
- Das Ziel ist nicht Perfektion, sondern eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der Stärken und Schwächen Ihrer Idee.

## 9 PRÄSENTATION

### Was ist zu tun?

- Erläutern Sie das identifizierte Problem und Ihren gestalteten Lösungsvorschlag.
- Beschreiben Sie den ursprünglichen Tagesablauf Ihrer „Persona“ und das daran identifizierte Problem.
- Beschreiben Sie daraufhin den veränderten Tagesablauf Ihrer „Persona“ und wie Ihr Lösungsansatz den Tagesablauf verändert hat.



### Das ist zu beachten!



- Gehen Sie bei der Präsentation auf den gesamten Design-Thinking-Prozess ein:
  - Nennen Sie Ihre „Design-Think-Challenge“.
  - Stellen Sie Ihre „Persona“ vor.
  - Nennen Sie Ihre Fokus-Frage.
  - Beschreiben Sie den Ideenfindungs- und Ideenbewertungsprozess.
  - Erläutern Sie den Lösungsentwicklungsprozess.

## 10 DOKUMENTATION

### Was ist zu tun?

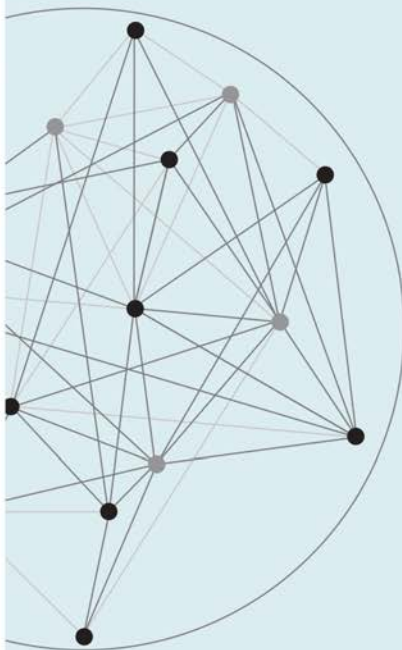
- Dokumentieren Sie den gesamten Design-Thinking-Prozess wie folgt:
  - Dokumentieren Sie alle geteilten Erkenntnisse aus den Reflexionsfragen.
  - Notieren Sie Ihre „Design-Thinking-Challenge“, die Eigenschaften und Merkmale Ihrer „Persona“ sowie Ihre Fokus-Frage.
  - Dokumentieren Sie die Prozesse zur Ideenfindung, -gruppierung und -bewertung sowie zur Entwicklung Ihres Lösungsvorschlags.

### Hinweise:



- Fotografieren Sie Ihre Erarbeitungen.
- Halten Sie Ihre Ergebnisse so fest, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Nachhinein einen guten Überblick über den Design-Thinking-Prozess erhalten.





#### IMPRESSUM

*Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg  
Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit (SLN), Dresdener Straße 17, 74889 Sinsheim*

**Redaktion:** Prof. Dr. Andreas Fischer, Harald Hantke, Jens-Jochen Roth, Jan-Marten Brüggmann, Jan Pranger

**Gestaltung und Satz:** Anke Sudfeld

**Fotos/Illustrationen:** Fotolia, Pixabay

#### LIZENZHINWEIS

*Dieses Lernmodul unterliegt der Creative Commons Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“.  
Die Lizenz wird erklärt unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de>*