
Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen

Abstract

Gesellschaftliche und technologische Veränderungen stellen veränderte Anforderungen an die Individuen sowie an Bildungsorganisationen und damit auch an die didaktische Gestaltung von Unterricht bzw. Bildungsprogrammen. Dabei sind neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen einzubeziehen und neue Lernformen einzusetzen, mit denen den veränderten Anforderungen begegnet werden kann. Die didaktische Gestaltung dieser Lernformen findet über das konkrete Unterrichtsgeschehen hinaus statt, nämlich auf einer makro-, meso- und mikrodidaktischen Ebene. Damit ist es bedeutend, neben den Lehr-/Lernsituationen die Gestaltung auch auf der Programm- und Organisationsebene anzusiedeln. Insgesamt stellt dies neue Herausforderungen an ein umfassendes Bildungsmanagement.

Dieser Beitrag geht in einem ersten Schritt auf neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen sowie auf damit grundsätzlich verbundene Herausforderungen, die einer didaktischen Gestaltung Orientierung geben, ein. Anschließend wird das „Neue“ der Lernformen präzisiert und damit verbundene normative Grundlegungen herausgestellt. Nachfolgend wird auf zentrale Aspekte didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen eingegangen und punktuell deren Verbindungslinien aufgezeigt.

1 Neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen

Unsere Gesellschaft unterliegt derzeit tiefgreifenden Veränderungen durch z.B. soziokulturelle, technologische und demographische Entwicklungen, Globalisierung, Fachkräftemangel, Wertewandel (vgl. bspw. BEHRMANN 2006; SEUFERT 2013). Das bringt neue Anforderungen an Bildungsorganisationen – an die Berufsschule sowie an Aus- und Weiterbildung innerhalb der Unternehmen – mit sich.

So hat sich mit der zunehmenden Bedeutung von Wissen in vielen Branchen der Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verändert. Eindeutig scheint zu sein, dass der Erfolg des Unternehmens in vielen Branchen spezifische Kompetenzen des Personals voraussetzt. Deshalb wird die Umsetzung moderner Unternehmenskonzepte an die vorhandenen oder die zu entwickelnden nötigen Qualifikationen der Mitarbeitenden sowie der Führungskräfte geknüpft. „Bildung dient damit nicht nur der Anpassung des Unternehmens an sich verändernde Umwelt- und Wettbewerbsbedingungen, sondern beeinflusst auch deren Erfolg“ (SEUFERT 2013).

Unsere Gesellschaft ist heute von Unsicherheit und Unplanbarkeit geprägt und es ist kaum vorherzusehen, mit welchen Anforderungen Unternehmen zukünftig konfrontiert oder welche Qualifikationen der Mitarbeitenden bedeutend sein werden. Daher ist auch die Ermittlung des Bildungsbedarfs äußerst schwierig geworden und die Förderung der individuellen

Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden und im Besonderen Veränderungskompetenzen werden in Zeiten der Unsicherheit umso wichtiger (vgl. SCHUCHMANN & SEUFERT 2013). Dabei ist bedeutend, dass die Mitarbeitenden ihr Handeln nicht an einem vorgegebenen Bedarf, sondern flexibel auf Veränderungen ausrichten, denn „Anpassung an Bedarf begründet somit eine fehlende Anpassungsfähigkeit an Veränderungen – angepasste sind keine anpassungsfähigen Mitarbeitenden“ (EULER 2005). Basierend auf diesen Überlegungen sind traditionelle normative Leitlinien für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen neu zu justieren. EULER zeigt solche neuen Ausgangspunkte bspw. als Kontrastchiffren auf (EULER 2010):

Tabelle 1: Neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen (EULER 2005).

„Alte“ Ausgangspunkte: Von der Fokussierung auf...	„Neue“ Ausgangspunkte: Zur Integration von...
Umwelt stabil und kalkulierbar	Umwelt instabil und unkalkulierbar
Paternalistische Führung bzw. Lernende als „Konsumenten“	Mitarbeiter als Partner bzw. Lernende als Co-Produzenten
Mitarbeitende als technokratische Problemlöser	Mitarbeitende als „reflexive Praktiker“
Individuum lernt fremdgesteuert	Individuum lernt primär selbstgesteuert
Fokus auf Individuum	Fokus auf Individuum, Team und Organisation (Lernkultur)
Einebnen von Heterogenität	Eingehen auf Heterogenität
Wissensvermittlung: Behavioristisches Lernverständnis	Wissensaneignung: Kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis
Kenntnisse als Zielbezug, Aufbau von Vorratswissen	Kompetenzen, insbesondere Reflexionskompetenz als Zielbezug
„Klassisches Lehrbuchwissen“ als Inhaltsbezug	Komplexe Problemstellungen als Inhaltsbezug
Lernen folgt Organisationsvorgaben (Vermitteln von Antworten)	Lernen als Teil der Organisationskultur (Ermöglichen von Problemlösungen)
Lernen als Selbstzweck: Messung der Lernergebnisse	Lernen auf Arbeitsplatz und Organisation bezogen; Messung der Lernwirkungen bzw. auf Learning Outcomes bezogen
Lernen angebotsorientiert	Lernen nachfrageorientiert bzw. subjektorientiert
Lernen zu festgelegten Zeiten	Lernen bei Bedarf; Mischung aus Selbstlern- und Präsenzphasen
Off-the-job Lernen determiniert,	Mischung von on-off-near-the-job Lernen,

Lernen in formellen Kontexten	formelles und informelles Lernen
Lernen wird durch Lehrende bewirkt, Lehrpersonen als „Vermittler“	Lernen durch Lehrende, Peers, Medien etc. unterstützen Lehrpersonen als „Lernbegleiter“

Mit dieser neuen Grundausrichtung entwickeln sich betriebliche Bildungsaktivitäten, nicht nur ihren seminaristischen Angebote als alljährliche Pflichtübung zu absolvieren, sondern vielmehr die Notwendigkeit zu adressieren, die Interessen der Mitarbeitenden und diejenigen des Unternehmens aufeinander einzustellen, das Spannungsfeld von individueller Persönlichkeitsentwicklung und Marktanforderungen gezielt aufzugreifen und zu gestalten. In diesem Kontext bezeichnet Bildungsmanagement ein Gestaltungsfeld, das grundsätzlich in allen Organisationen bedeutend ist, in denen das Planen, die Durchführung sowie die Evaluation von Bildungsprozessen stattfindet.

Das Bildungsmanagement ist mit Herausforderungen konfrontiert, die einem „permanenten Wildwasser“ gleichkommen, wie es VAILL (1998) mit einem treffenden Bild metaphorisiert. Bildungsorganisationen – ob es sich nun um eine betriebliche Bildungsabteilung, einen Weiterbildungsanbieter oder eine Schule handelt – sind in zweifacher Weise von den Entwicklungen betroffen, die einen kompetenten Umgang mit den einhergehenden Veränderungen notwendig machen.

- **Die Lernenden auf das Bewältigen von Wildwasserbedingungen vorbereiten:** Einerseits haben Bildungsorganisationen die Aufgabe inne, Lernende auf die Bewältigung von Wildwasserbedingungen vorzubereiten und diese dabei unterstützen, sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Bildungsziele richten sich immer mehr nach dieser geforderten Veränderungskompetenz aus. So haben bspw. überfachliche Kompetenzen, wie Lernkompetenzen, die im Konzept des lebenslangen Lernens zentral sind, in allen Bildungsstufen an Bedeutung gewonnen.
- **Der eigene Umgang der Bildungsorganisation mit Wildwasserbedingungen:** Andererseits müssen sich diese Organisationen unter steigendem Wettbewerbs- und Legitimationsdruck auf umkämpften und sich schnell verändernden Märkten behaupten. Sie agieren also selbst unter Wildwasserbedingungen.

Aus diesen Überlegungen heraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die didaktische Gestaltung neuer Lernformen. Die pädagogische Dimension einer Bildungsmaßnahme wird dabei insbesondere um ökonomische und normative Fragen der Rahmengestaltung für das didaktische Handeln ergänzt (EULER 2005). Der folgende Abschnitt spezifiziert zunächst das Verständnis von neuen Lernformen, geht auf grundsätzliche gestalterische Rahmenbedingungen ein und betrachtet dann die didaktische Gestaltung „neuer Lernformen“ auf den verschiedenen didaktischen Gestaltungsebenen.

2 Didaktische Gestaltung „neuer“ Lernformen aus der Perspektive des Bildungsmanagements

2.1 „Neue Lernformen“ und deren Rahmengestaltung

Als Ausgangsfrage ist zunächst zu klären, was der Begriff der „neuen“ Lernformen eigentlich bedeutet, inwieweit diese nicht nur neu, sondern auch innovativ sind. Nach REICH-CLAASSEN/ VON HIPPEL (2011; 2012) sind innovative Lernformen „Neuerungen, die mit dem technischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel einhergehen“. In jedem Fall ist damit eine normative Zielsetzung und auch die Frage verknüpft, inwieweit die Lernformen wünschenswert sind und eine Verbesserung gegenüber dem Status Quo darstellen.

Neue Lernformen werden insbesondere im betrieblichen Kontext durch technologische Entwicklungen vorangetrieben. Von Stand-alone-Systemen wie CBT bewegt sich der Trend fort über webbasierte E-Learning-Systeme wie WBT hin zu Mobile-Learning-Lösungen, was selbstgesteuerte und eher informelle Lernformen unterstützt. Auch kooperatives Lernen wird damit in neuen Konzeptionen bedeutsam: Mit Web 2.0 wird eine „Mitgestaltung des Netzes durch die Nutzenden und eine verstärkte Hinwendung zu Social-Software-Systemen“ (DE WITT/ CZERWOINKA 2007) möglich. Darüber hinaus kann Lernen durch Technologieunterstützung orts- und zeitunabhängig erfolgen. (vgl. SCHUCHMANN/ SEUFERT 2012)

Das Label „innovativ“ erhalten neue Lernformen bereits häufig, sobald moderne Technologien im Spiel sind, aufgrund des technologischen Innovationsgrades. Die Neuerung im pädagogischen Sinne ist dagegen unscheinbarer und schwieriger zu identifizieren.

Für technologiegestützte Lernformen wie bspw. eLearning kann der Innovationsgrad mit Hilfe von zwei Dimensionen bestimmt werden. Neben dem technologischen stellt der pädagogische Innovationsgrad die normativ relevante Entscheidungsgröße dar. Der pädagogische Innovationsgrad steht für die normative Zielsetzung der technologiegestützten Lernform (z.B. des eLearning-Einsatzes) und fragt danach, inwieweit die Neuerung für die Zielgruppen wünschenswert ist. Diese Dimension blickt auf Methoden und Ziele, die den didaktischen Einsatz von bspw. eLearning bestimmen. Dagegen kennzeichnet der technologische Innovationsgrad die Mittel sowie deren relative Neuartigkeit und Verbreitung der eingesetzten Technologien, um z.B. eLearning umzusetzen (vgl. SEUFERT 2008, 192f.). Abbildung 1 stellt eine Innovationsmatrix dar, mit der die Grade der technologischen und pädagogischen Innovation eingeordnet werden können.

		Grad der technologischen Innovation		
		Gering	Mittel	Hoch
		«Traditionelle» Technologien; z. B. PowerPoint, LMS	«Neue» Technologien; z. B. Virtual Classrooms, Podcasts	Noch nicht weit verbreitet; z. B. Web 2.0, Wikis, Blogs, Social Media
Grad der pädagogischen Innovation	Gering	«Alte» Lernziele «Traditionelle» Methoden; z. B. Darbietung von Lerninhalten		
	Mittel	«Alte» Lernziele «Neue» Methoden; z. B. selbstgesteuertes Lernen		
	Hoch	«Neue» Lernziele «Neue» Methoden; z. B. überfachliche Lernziele, nutzer- generierter Inhalt		

Abb. 1: Innovationsmatrix für die Gestaltung neuer Lernformen.

Durch die Anwendung einer derartigen Innovationsmatrix erhält man ein gemeinsames Verständnis über neue Lernformen sowie Transparenz, welche Auswirkungen eine Innovation hat und welche Handlungsempfehlungen zum flächendeckenden Einsatz neuer Lernformen gegeben werden können. Dies hat wiederum einen maßgeblichen Einfluss auf den späteren Transfererfolg und somit auf die Nachhaltigkeit innovativer Lernformen. Zusammenfassend können Bildungsinnovationen in Organisationen über inhaltliche Beschreibungen (was ist neu, was verändert sich?), normative Bewertungen (ist das Neue erstrebenswert?), subjektive Einschätzungen (neu für wen?) sowie über den Prozesscharakter (wann beginnt, endet die Neuerung?) spezifiziert werden (vgl. hierzu SEUFERT 2008). Das Zu- bzw. Einordnen der innovativen Lernformen kann dabei als Ausgangspunkt dienen, die einhergehenden Veränderungsprozesse und Herausforderungen auf der Programm- und Organisations-Ebene zur Rahmengestaltung dieser neuen Lernformen angemessener zu adressieren.

Die letzten Ausführungen implizieren bereits, dass die didaktische Gestaltung solcher neuer oder innovativer Lernformen auf mehreren Ebenen der Bildungsorganisation stattfinden muss: Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Das originäre Feld des Bildungsmanagements stellt die Makro-Ebene dar, die auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernprozesse und für eine Kompetenzentwicklung zielt. Zudem findet hier die Organisationsentwicklung der Bildungseinrichtung statt. Immer mehr wird aber auch der Meso-Ebene als Zwischenstufe

Bedeutung zugesprochen. Dabei steht die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen bzw. -programmen im Mittelpunkt, welche idealerweise in Teams (Lehrpersonen, Dozierende in einem Bildungsgang) stattfinden sollte. Somit wird Unterricht bzw. werden Programme verstärkt auf dieser Ebene entwickelt. Die Mikro-Ebene fokussiert dagegen die Gestaltung von einzelnen Lernsituationen bzw. Lernformen und damit die Kompetenzentwicklung, wobei das Individuum im Blickpunkt steht. Abbildung 2 gibt einen entsprechenden Überblick.

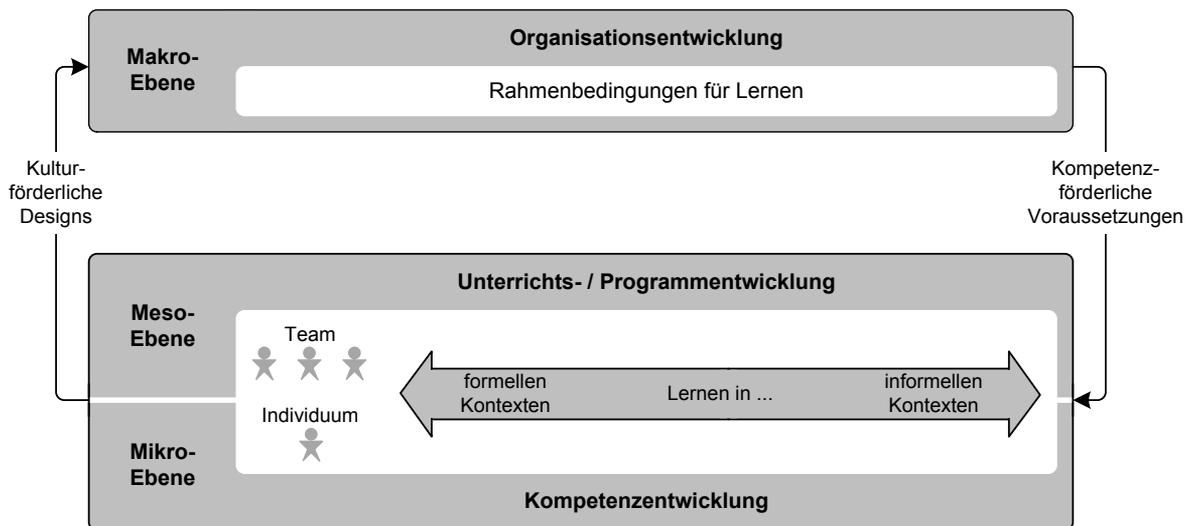


Abb. 2: Zusammenhang zwischen individueller Kompetenz-, Unterrichts-/Programm- und Organisationsentwicklung (SEUFERT 2013).

Auf die verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makro-Ebene) der didaktischen Gestaltung neuer Lernformen und Bildungsprozesse wird in den nachfolgenden Abschnitten näher eingegangen.

2.2 Mikro-Ebene: Learning Professionals als Gestalter „neuer“ Lernformen

Auf der Mikro-Ebene steht die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen sowie die letztendlich die Ausgestaltung neuer Lernformen im Fokus. Dazu sind methodisch-didaktische Kernfragestellungen einzubeziehen.

Im Vordergrund steht hier die Kompetenzentwicklung der Individuen – der Lernenden, der Aus- und Weiterbildner in den Unternehmen und der Lehrenden in Schulen. Letztere sind bedeutend in die Gestaltung und Umsetzung von neuen Lernformen auf der Mikro-Ebene eingebunden. So erhält deren Kompetenzentwicklung zunehmende Bedeutung und ist in das Management von Bildungsorganisationen zu integrieren. Die verbreitete Meinung zur Entwicklung von neuen Kompetenzen, die von Lehrpersonen durch didaktische Weiterbildungskonzepte gefordert werden, ist, dass diese durch Teilnahmen an neuen und weiteren Fortbildungen oder Seminaren angeeignet werden sollten (BAHL 2012). Doch um diesen veränderten Herausforderungen zu begegnen, ist die Kompetenzentwicklung vielmehr unter

dem Bezug zur Arbeitsweltrealität der Learning Professionals und unter einer Ressourcenorientierung durch Einbezug informeller Lernformen zu gestalten.

Aus einer Bildungsmanagement-Perspektive ist es darüber hinaus bedeutsam, die Kompetenzentwicklung der Lehrenden bzw. der Learning Professionals, als integralen Bestandteil von Schul- bzw. Organisationsentwicklung zu verstehen. „Learning Professionals“ meint in diesem Kontext alle Akteure, die direkt oder auch indirekt die Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützen. Diese können entsprechend im direkten Lehr-/Lerngeschehen angesiedelt sein wie z.B. Trainer, Dozierende, Aus- und Weiterbildner: Aber ebenso sind Personen gemeint, die in einer erweiterten Rolle in einem personalen Unterstützungssystem als Lernpromotoren fungieren, wie bspw. Führungskräfte als Coach oder Mentoren (vgl. SEUFERT 2013).

Lehrpersonen stehen zentralen Herausforderungen gegenüber, denen sie entsprechend ihrer Rolle bei der Gestaltung neuer Lernformen begegnen müssen. So sind die Anforderungen in der Schule bzw. Berufsschule sowie grundsätzlich in formal organisierten Bildungsmaßnahmen auf ein praktisches Anwendungsproblem gerichtet. Learning Professionals sind hier gefordert, entsprechende Problemstellungen zu finden und Lernsituationen so zu gestalten, dass diese an die Erfahrungswelt der Lernenden anschließen. Diese Ausführungen beschreiben das originäre Theorie-vs.-Praxis-Spannungsfeld zwischen Anwendungsbezug und fachlicher Bedeutung, welches es auf den drei Gestaltungsebenen auszubalancieren gilt.

Dagegen wird in der unternehmensinternen Bildung statt eines Anwendungsdefizits ein Reflexionsdefizit vermutet (EULER 2002, 9). Entsprechend werden Ansätze notwendig, die reflexive Lernphasen betonen. Bzgl. der Reflexionsproblematik weist EULER auf ein Spannungsfeld hin: „Je praxisnäher die Erfahrungsgrundlagen für die Reflexion (ideal: on-the-job Maßnahmen), desto wahrscheinlicher ist die Verfügbarkeit von Bildungspersonal, das bei der reflexiven Aufarbeitung dieser Grundlagen helfen könnte. Je professioneller die Reflexionsunterstützung (ideal: off-the-job Maßnahmen), desto schwieriger sind die reflexionsträchtigen Erfahrungsgrundlagen greifbar. Als Kompromiss bieten sich entweder Mittelwege (z.B. eher informelle Lernwege, near-the-job-Maßnahmen, welche Reflexionsprozesse am Arbeitsplatz auslösen) oder die verstärkte Förderung von Kompetenzen zur Selbstreflexion (als Teil der Lernkompetenz) bei den Lernenden an“ (2002, 9).

Mit pädagogisch motivierter Praxisreflexion wird es möglich, Erlebnisse, die zunächst noch eher diffuser Natur sind, zu erkennbaren Lernerfahrungen zu verarbeiten. Diese Reflexion ist im Prozess der vollständigen Handlung in den beiden Schritten Planung und Kontrolle verortet. Das praktische Handeln findet dann in der Durchführungsphase statt. Die Gestaltung der Rahmenbedingungen für eine solche pädagogisch motivierte Praxisreflexion ist je nach Bildungsorganisation verschieden und im Einzelfall zu prüfen.

Insgesamt ist eine steigende Dezentralisierung der Kompetenzentwicklung in einer Verlagerung an den Arbeitsplatz zu verzeichnen. Damit verändern sich die Rollen sowie die Zusammenarbeit der am Lernprozess Beteiligten, also der Learning Professionals – die

Lernenden, das Bildungspersonal sowie die Lernunterstützer. Das geht auch mit dem Ziel einher, die Bedeutung der eigenen Verantwortung für die Lernprozesse deutlich herauszustellen. Um entsprechende Rahmenbedingungen zur Ermöglichung von Lernen zur Verfügung zu stellen, ist es darum wichtig, die Kompetenzentwicklung – der Lehrenden ebenso wie der Lernenden – in die Prozesse des Bildungsmanagements in Unternehmen sowie in die Schulentwicklung einzubinden.

2.3 Meso-Ebene: Didaktische Wertschöpfungskette gestalten

Auf der Meso-Ebene geht es um die Gestaltung der Bildungsprogramme sowie um die Frage, welche zentralen Aufgaben für das Management von „Bildungsprodukten“ zu berücksichtigen sind. Damit wird bereits die zunehmende Bedeutung dieser Ebene für die Gestaltung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungsprogrammen deutlich. Ihr kommt eine vermittelnde Funktion zu zwischen der Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen auf der Makro-Ebene sowie der Gestaltung von spezifischen Lehr-/Lernsituationen, also des Unterrichts, auf der Mikro-Ebene. Mit der Meso-Ebene wird somit eine Managementebene eingeführt, die auf das Gestalten der unterrichteten Rahmenbedingungen zielt, was SLOANE (2003, 7) im schulischen Kontext als „Bildungsgangarbeit“ bzw. „Bildungsgangmanagement“ im Team von Lehrpersonen bezeichnet. Damit geht wiederum eine Erweiterung des traditionellen didaktischen Fokus um managementorientierte und organisatorische Gestaltungsaspekte einher. In diesem Zusammenhang stellt auch der Lernfeldansatz in der beruflichen Ausbildung erhöhte Anforderungen an das Bildungsgangmanagement: „Da die Implementation von lernfeldstrukturierten Lehrplänen verstärkt curriculare Entwicklungsarbeit an die berufsbildenden Schulen verlagert, werden hier Fragen, wie beispielsweise die zukünftige Abstimmung zwischen schulischem und betrieblichem sowie überbetrieblichem Lernort auszusehen habe, beantwortet werden müssen“ (SLOANE 2002, 13). Ähnliche Entwicklungen sind auch in unternehmensinternen Bildungsabteilungen zu verzeichnen. Dort benötigt das Entwickeln und Implementieren von Bildungsmaßnahmen eine stärkere Zusammenarbeit mit den Fachbereichen sowie den Führungskräften vor Ort am Arbeitsplatz.

Die Kontexte, in denen Lernen stattfindet, werden mit diesen Überlegungen über traditionell formal-organisierte um den Einbezug informeller Kontexte erweitert. Oftmals werden diese beiden Kontexte als konträr verstanden (vgl. MARSICK & WATKINS 1990); für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung gilt es jedoch, Lernen in beiden Kontexten didaktisch sinnvoll zu verzahnen (vgl. MARSICK 2009). Mit einem Kontinuum-Modell für Lernen in formellen und in informellen Kontexten (vgl. nachfolgende Abbildung) kann eine „Sowohl-als-auch-Strategie“ verdeutlicht werden. So erhält auch die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen das angemessene Gewicht, denn Lernumgebungen meinen nicht nur Seminar- oder Kursräume, sondern können ebenso auch lernförderliche Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz einschließen:

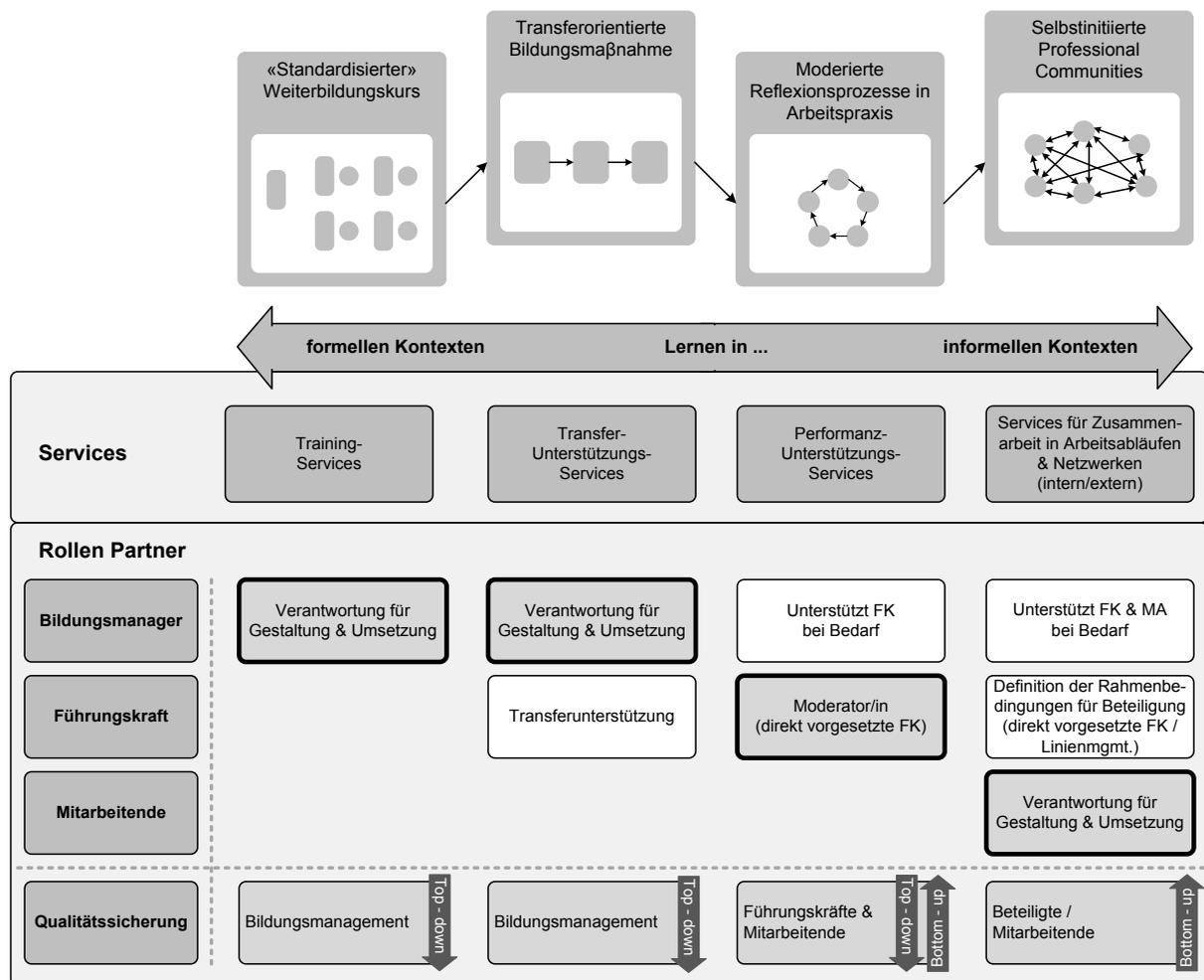


Abb. 3: Beispiele für neue Organisationslogiken für Bildungsmaßnahmen auf der Meso-Ebene (SEUFERT 2013).

Diese Überlegungen tangieren auch die Rollen der „Partner“ – im betrieblichen Kontext können das bspw. Bildungsmanager, Führungskräfte, Mitarbeitende sein – innerhalb der Bildungsorganisation. Meist werden die Kontexte der Arbeit und des Lernens allerdings (noch) nicht in Verbindung miteinander gestaltet. Gerade die meist isoliert betrachteten Diskussionsstränge einerseits um Fremd-/Selbstorganisation bzgl. der organisationalen Gestaltung von Arbeit, Rollen und Prozesse, und andererseits um Erzeugungs-/ Ermöglichungsdidaktik bzgl. des Lehr-/Lerngeschehens können dann jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Parallel zu den Lernsituationen sind also auch die jeweiligen Führungssituationen und die Rollen der Partner aufeinander abzustimmen (Abb. 4 zeigt beispielhaft verschiedene Rollen in Unternehmen nach didaktischer Gestaltung der Bildungsmaßnahme auf). Dies fordert etwa BEHRMANN (2006, 326): „Arbeitsorganisationsformen auf betrieblicher oder organisationaler Ebene sind mit Gestaltungsformen der Lehr-/Lernorganisation zu parallelisieren, um sie in einem gemeinsamen pädagogischen Sinnkontext zu integrieren, wie z.B. projektförmige Arbeitsorganisationsformen auf organisationaler Ebene zu implementieren, die sich auf der Ebene der Lehr-/Lernorganisation

in entsprechenden Lernarrangements widerspiegeln – oder umgekehrt.“ In beiden Feldern („Arbeiten“ und „Lernen“) weist BEHRMANN zudem einen Trend aus, der von einer „top-down“-Organisation („enge Führung durch Vorgesetzte“, „Erzeugungsdidaktik“) zu einer stärker „bottom-up“ getriebenen Ausgestaltung (z.B. „delegative Führung“, „Ermöglichungsdidaktik“) geht (BEHRMANN 2006, 322).

Eine solche Abstimmung von didaktischer und betrieblicher Lernorganisation könnte z.B. zum einen in einer transferorientierten Erweiterung von Funktionsweiterbildungen münden und gleichzeitig in der Ermutigung von Mitarbeitenden zur Beteiligung an Expertengemeinschaften in ihrer jeweiligen Profession. Solche Abstimmungsprozesse erfordern jedoch eine gesamthaft verstandene „Organisation von Entwicklungsmöglichkeiten“. Anwendungsorientierte Weiterbildungen einerseits und Lernen im Verlauf des Arbeitens andererseits sind in ihrer Verbindung zu betrachten und zu gestalten. Damit ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden Lernplanung, die Lernen in formellen wie informellen Kontexten berücksichtigt und so eine gute Abstimmung zwischen didaktischer und betrieblicher Lernorganisation ermöglicht.

Die aufgezeigten Herausforderungen, die darauf basieren, die Gestaltung von Lernen über das Unterrichtsgeschehen hinausgehend zu denken, sind ebenso im Kontext der Schule zu finden. Auch die skizzierten Gestaltungsmöglichkeiten und Implikationen für veränderte Rollen der Personen, die in diesem organisationalen Feld tätig sind, sind darauf übertragbar. Denn auch hier findet die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen sehr häufig verkürzend mit der Vorbereitung und Planung einzelner Unterrichtseinheiten statt (SLOANE 2007, 481). In der Konsequenz besteht dann die Gefahr, dass der notwendige Blick auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden verengt und eine Segmentierung der didaktischen Arbeit vorgenommen wird. „Die Förderung der Lernenden ist weniger eine Frage einzelner Unterrichtssequenzen, sondern vielmehr davon abhängig, wie eine Sequenz von Lernangeboten über einen Zeitraum systematisch aufgebaut wird. Diese Verengung kann den Blick auf den Gesamtprozess des Lehrers verschleiern“ (SLOANE 2007, 481). Daher ist eine stärkere Abstimmung im Team der Lehrpersonen auf der Meso-Ebene mit dem Fokus auf das Bildungsprogramm notwendig. Inhaltlich ist auch hiermit die Aufgabe verbunden, didaktische und organisatorische Aufgaben im Rahmen des Bildungsgangmanagements stärker miteinander zu verzahnen (SLOANE et al. 2008, 264f.). In diesem Sinne betont der Begriff der „didaktischen Wertschöpfungskette“, dass Prozesse zur Gestaltung von Bildungsprogrammen auch „organisational zu denken“ (SLOANE 2007, 481) sind.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass Bildungsgangmanagement weder in der Schule noch in anderen Bildungsorganisationen als eine vordergründige „Ökonomisierung von Bildungsangeboten und die Betrachtung von individuellen und gesellschaftlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen“ (SLOANE et al. 2008, 362) zu verstehen ist. Vielmehr ist die didaktisch-organisatorisch Gestaltung eines Bildungsprogramms in besonderer Weise gemeint. Der Kernpunkt liegt dabei in der Darstellung und systematischen Verfolgung des Kompetenzentwicklungsprozesses der einzelnen Lernenden. Eine Fokussierung auf einzelne Unterrichtseinheiten ist also weniger bedeutend; vielmehr geht es um die verstärkte

Betrachtung von Entwicklungslinien und hierfür erforderlicher aufgebauter Einheiten oder Sequenzen als wesentliches Ziel für die Planung, Umsetzung und Realisierung von Unterricht bzw. einzelner Kurseinheiten. Dies kann nur dann gelingen, wenn die Aktivitäten des Bildungspersonals systematisch aufeinander bezogen und verknüpft sind.

2.4 Makro-Ebene: lernförderliche Rahmenbedingungen gestalten

2.4.1 Gestaltung lernförderlicher Strukturen und Kulturen

Auf der Makro-Ebene steht die Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen für Lernen im Vordergrund. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Ebenen, auf denen allen eine didaktische Gestaltung des Lernens stattfindet, miteinander in Verbindung stehen (vgl. SEUFERT 2013); sie unterstehen wechselseitigen Beziehungen und Einflüssen und wirken sich letztendlich in dem konkreten Lehr-/Lerngeschehen aus.

Mit dem Fokus auf die Organisation lässt sich zunächst einmal festhalten, dass in Bildungsorganisationen wie in Schulen und firmeninternen Bildungsbereichen „die zu ihrer Entfaltung erforderlichen Lernprozesse institutionalisiert (sind) und ... in diesem Sinne vor allem auch den eigentlichen Zweck der Organisation dar(stellen)“ (BEHRMANN 2006, 345). Diese Bildungsorganisationen sind also darauf ausgerichtet, Lernprozesse bei den jeweiligen Zielgruppen zu initiieren und zu unterstützen. Dagegen stehen organisationale und individuelle Lernprozesse in ihrer eigenen Institution weniger im Zentrum: „Bislang sind sie nicht, oder zumindest weniger, auf die Mischung ausgelegt, die zwischen den Strukturen von Bildungsveranstaltungen auf der einen und den organisationalen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung auf der anderen Seite bestehen“ (BEHRMANN 2006, 345). Da die Organisation selbst aber auch unter Wildwasserbedingungen agiert – wie bereits anfangs skizziert – erhält im Sinne einer lernenden Organisation die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen eine hohe Bedeutung. Somit sind lernförderliche Rahmenbedingungen in der Bildungsorganisation zu gestalten, was allerdings nach BEHRMANN (2006, 345) eine der größten Herausforderungen darstellt.

Wenn die Funktion des Lernens zum einen eine individuelle Kompetenzentwicklung sowie die Entwicklung der Organisation („organisationales Lernen“) sein soll, sind entsprechende lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen und daher lernförderlicher Strukturen und Kulturen zu gestalten und zu institutionalisieren. Die strukturellen Faktoren beziehen sich vordergründig auf die Analyse und die Gestaltung von Aufgaben-, Entscheidungs-, Verantwortungs-, Budget- und Kommunikationsstrukturen. Dagegen beleuchten die kulturellen Faktoren vor allem Einstellungen, Macht- und Vertrauensgrade, Werte, aber auch implizite und informelle Verhaltensweisen der Personen in einem sozialen System. Allerdings erscheint eine Bildungsorganisation im Allgemeinen nicht homogen, sondern weist unterschiedliche Strukturen und Kulturen auf. Die Gestaltung dieser Strukturen und Kulturen sollten auf einer entwickelten normativen Orientierung und didaktischen Leitvorstellungen der Organisation basieren. (vgl. SEUFERT 2013)

Eine Entwicklungsfähigkeit von Organisationen führt daneben zur Implementierung von Organisationsformen, Führungskonzepten und Managementsystemen, die verstärkt eine Selbstorganisation und -steuerung in den Blickpunkt rücken. Doch das Prinzip der Selbststeuerung als zentraler Schlüsselfaktor stellt in verschiedener Hinsicht besondere Anforderungen an Bildungsinstitutionen. Starre Strukturen und Vorgaben hindern aktuell in vielen Bereichen die Umsetzung. Auch kulturelle Barrieren stellen dabei eine Schwierigkeit dar, die zu überwinden sind. Eine neue Kultur des selbstgesteuerten Lernens steckt oftmals noch in Kinderschuhen (DIETRICH 2001, 314). „Zu lange war anstatt eines lernorientierten ein lehrzentriertes Denken üblich, und es beherrscht noch die Köpfe der Lehrenden, aber auch der Lernenden selbst“ (DIETRICH 2001, 314). So kommt MEISER zu der Schlussfolgerung: „Letztlich erfordert die Selbststeuerung eine Komplementarität auf der Organisationsebene, die sich selbst veränderungsoffen, selbstkritisch und lernfreudig zeigen muss“ (2001, 9).

Im schulischen Kontext wird im Sinne einer lernförderlichen Kultur oftmals das Potenzial von „Professional Learning Communities“ herausgestellt. Die Idee des selbstgesteuerten Lernens in praxisbezogenen und professionellen Lerngemeinschaften knüpft an die Idee der „Community of Practice“ nach WENGER (1998) sowie des kollegialen Mentoring und Action Learning an. Es meint eine Gruppe von Lehrenden, die informell miteinander vernetzt sind und „welche sich fortlaufend um Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität ihres Unterrichts bemühen. Hierzu arbeiten sie kooperativ und tauschen neues Wissen und Methoden untereinander aus. Sie probieren Neuerungen im Unterricht aus und überprüfen systematisch deren Erfolg. Die beteiligten Lehrpersonen erhalten im Rahmen gemeinschaftlicher und kooperativer Unterrichtsarbeit dauerhaft neue professionelle Anregungen und haben Gelegenheiten, neue Unterrichtsmethoden und Praktiken sowie Unterrichtsmaterialien auszuprobieren“ (BONSON & BERKEMEYER 2011, 734). Diese Lerngemeinschaften können dabei ein Kollegium als Ganzes oder einzelne Arbeitsgruppen sein, wie z.B. Jahrgangsteams, Fachteams, Klassenteams, Unterrichtsteams, Leitungsteams, Projektteams (vgl. SEUFERT 2013).

Für die Unterstützung lernförderlicher Rahmenbedingungen solcher Professional Learning Communities identifizierte HORD (1997) fünf Erfolgsfaktoren (diese nimmt Abbildung 4 im Zusammenhang mit der nachfolgend dargestellten Lernkulturanalyse auf). HUFFMAN und HIPPE (2003) entwickelten diese Konzeption zu einem Inventar weiter, das die Wahrnehmung von Lehrpersonen erhebt. Die Resultate können dann als Ausgangspunkt für anschließende Veränderungsprozesse dienen. Dabei geht es weniger um die Ergebnisse der Analyse selbst, sondern vielmehr sollen diese die Reflexion der Gruppe der Lehrpersonen anregen. Die gemeinsame Interpretation der Ergebnisse der möglicherweise unterschiedlichen Wahrnehmungen soll den Einstieg in einen Diskurs mit sich bringen. Die Lehrpersonen erhalten somit Impulse für eine Team- bzw. Schulentwicklung. In der Praxis wird dieser Ansatz auch häufig in Verbindung mit Schulreformen eingesetzt, da er eine stärkere bottom-up-Begleitung von Veränderungsprozessen ermöglicht. Aufgrund der Analyse der Wahrnehmungen von vorhandenen Teamkulturen können dann Empfehlungen für die Schulleitung mit dem Ziel der Förderung einer positiven Teamkultur abgeleitet werden.

Für die Gestaltung von Lernkulturen in Organisationen stellt analog dazu das Instrument der Lernkulturanalyse einen möglichen Ansatz dar. Der nächste Abschnitt beschreibt ein entsprechendes Anwendungsbeispiel im betrieblichen Kontext.

2.4.2 Anwendungsbeispiel Lernkulturanalyse

Der im Folgenden vorgestellte Analyse- und Gestaltungsrahmen von Lernkulturen verfolgt das Ziel, aus Sicht des Bildungsmanagements relevante Merkmale von Lernkulturen auf mehreren Ebenen (Führungskräfte, Mitarbeitende, Personalentwicklung) im Unternehmen zu erfassen und so die Basis für eine Ableitung von Gestaltungsempfehlungen zur Optimierung nachhaltigen Lernens in Organisationen zu schaffen.

Das Lernkulturmodell wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis entwickelt, vor allem durch die Einbindung der betroffenen Interessensgruppen der Telekom AG (IHM 2006). Konkret wurde im Jahr 2003 von der Telekom AG ein Firmennetzwerk etabliert, welches aus Bildungsverantwortlichen, Bildungsmanagern und Personalentwicklern unterschiedlicher Unternehmen besteht. Dieses befasst sich mit der systematischen Erfassung von Lösungsansätzen für zukünftige Lernarchitekturen. Das zentrale Ergebnis dieses Netzwerkes ist die Entwicklung eines generischen Modells zur Lernarchitektur, welches die zukünftigen Anforderungen an Mitarbeitende, Führungskräfte, Bildungsmanager und Unternehmensleitung fokussiert. Demnach wird eine Lernkultur aus der Bildungsmanagement-Perspektive durch fünf Dimensionen beschrieben. Diese sind in Abbildung 4 veranschaulicht.

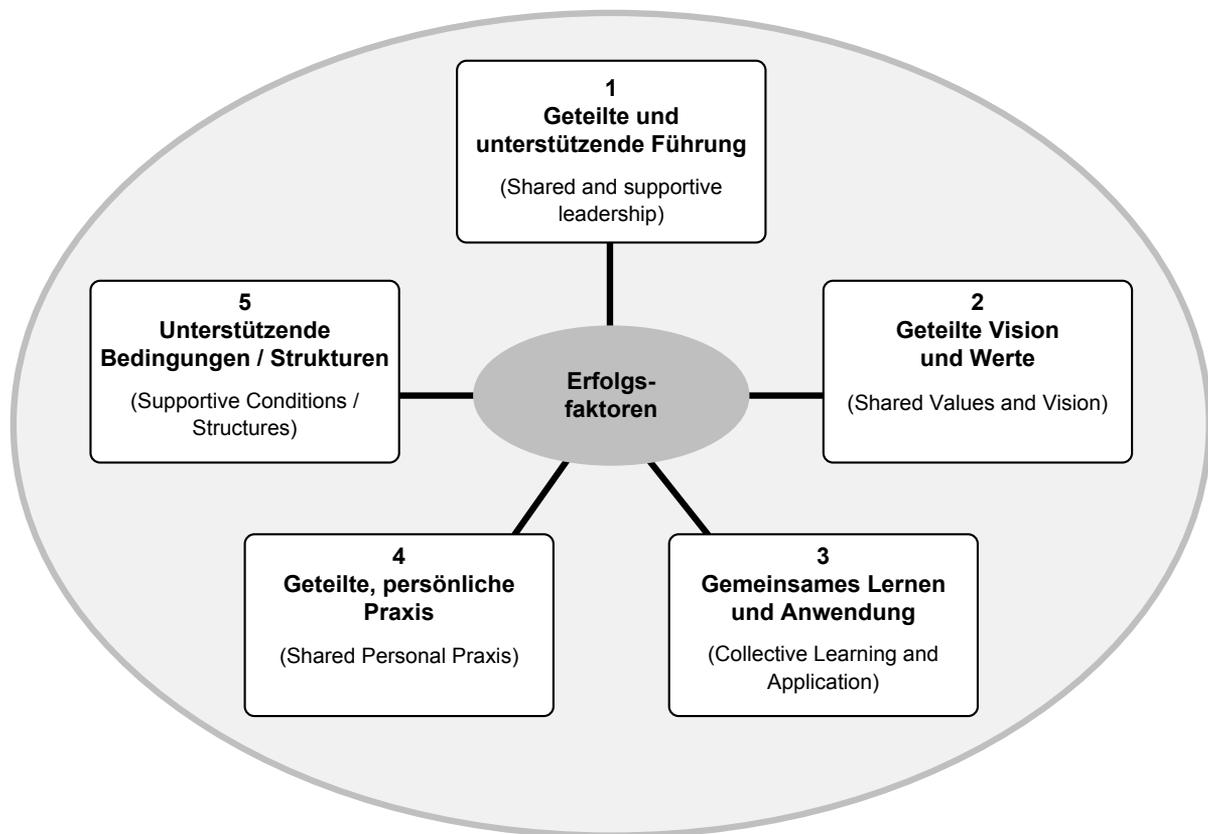


Abb. 4: Instrument zur Erhebung der Lernkultur als Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Organisationsentwicklung (vgl. FANDEL-MEYER et al. 2010).

Die einzelnen Dimensionen werden durch Indikatoren präzisiert, aufgrund derer die Lernkulturanalyse operationalisiert werden kann:

- Mitarbeitende befähigen, um eigenverantwortlichen Lernen zu fördern: Diese Dimension blickt auf mitarbeiterorientierte Unterstützungsmaßnahmen, wie bspw. die Kommunikation der Erwartungen an kontinuierliches Lernen, Erhebung des Lernbedarfs und die Unterstützung der Deckung des Lernbedarfs.
- Führungskräfte einbinden: Wie stehen Führungskräfte als Ansprechpartner bereit? Wie wirken Sie als Vorbild und Unterstützer für Lernen? Wie können sie Rahmenbedingungen für Lernen fördern?
- Lernen ermöglichen durch organisatorische Rahmenbedingungen, Ausbauen der Infrastruktur: Bei dieser Dimension stehen organisatorische (nicht nur technologische!) Rahmenbedingungen im Mittelpunkt, wie bspw. Unterstützung des Austauschs von Wissen, Vereinbarung des Zeitrahmens für Lernen, Entwicklung von Anreizen für das Lernen, Gestaltung der Lernorte und Informieren über Lernangebote.
- Lernen in formellen und informellen Kontexten gestalten: Z.B. Optimierung von Präsenzveranstaltungen, Förderung von arbeitsverbundenem Lernen, Ausbauen von

selbstorganisiertem Lernen mit Medien, Förderung des Transfers von Gelerntem in die Praxisanwendung.

- Den Wert des Lernens aus der Perspektive der verschiedenen Anspruchsgruppen aufzeigen: Herausstellen des Wertbeitrags von Lernen, wobei sich diese Dimension vor allem auf die Überprüfung von Lern- und Transfererfolg sowie auf die Qualitätsbewertung von Qualifizierungsmaßnahmen.

Die Dimensionen verdeutlichen, dass solche strukturellen Faktoren im Vordergrund stehen, welche lernförderliche Rahmenbedingungen in einer Organisation darstellen und so die von den Mitarbeitenden und Führungskräften wahrgenommene Kultur erheblich beeinflussen können. Im Gegensatz zu bereits existierenden Diagnoseinstrumenten zur lernenden Organisation oder lernkulturellen Merkmalen einer Organisation (vgl. SONNTAG, SCHAPER & FRIEBE 2005) kann mit diesem Modell eine Brücke zwischen Organisations- und Personal-/ Kompetenzentwicklung geschlagen werden. „Die Dimensionen und Indikatoren zur Präzisierung des Konstrukts Lernkultur setzen direkt bei den Verantwortungs- und Gestaltungsbereichen des Bildungsmanagements in einem Unternehmen an. Die mikro-didaktische Gestaltung und Evaluation von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung wird somit um die makro-didaktische Gestaltung lernförderlicher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erweitert.“ (SEUFERT 2013)

3 Schlussfolgerungen zur didaktischen Gestaltung neuer Lernformen

Die didaktische Gestaltung neuer Lernformen, insbesondere die „Rahmung“ von Lernen auch in informellen Kontexten erhält zunehmend Bedeutung (OVERWIEN 2001, 365) und geht weit über einzelne Unterrichtssituationen hinaus. Durch neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen und veränderten Anforderungen an die Kompetenzentwicklung unterliegen die Prioritäten einer Verschiebung und fokussieren nun die Gestaltung von Rahmenbedingungen auf der Meso- und Makro-Ebene. Die Kompetenzentwicklung ist zunehmend dezentral organisiert und „Organisationslogiken“ für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen sind daher so zu verändern, dass die neuen Rollenverständnisse aller Beteiligten (Lernende, Bildungspersonal, weitere Lernpromotoren wie Führungskräfte) und die unterschiedlichen Zielsetzungen deutlich werden. Dabei können die Akteure als zusammenarbeitende Partner betrachtet werden, die aber verschiedene Rollen einnehmen, welche klar aufeinander abzustimmen und voneinander abzugrenzen sind. Führungskräfte können bspw. in ihrer neuen/ erweiterten Rolle das Lernen der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz unterstützen und Lehrpersonen können in ihrer veränderten Rolle – vom Wissensvermittler zum aktiven Lernbegleiter – die Kompetenzentwicklung in einer neuen Weise fördern. Zusammenfassend sind die neuen Rollenverständnisse in einem Dreieck der Zusammenarbeit zwischen Lernenden, Bildungsverantwortlichen, Lehr- und Ausbildungspersonen sowie Lernpromotoren als Unterstützer von Lernprozessen am Arbeitsplatz zu verstehen.

Mit der zuvor genannten Dezentralisierung der Kompetenzentwicklung geht zudem eine erhöhte Relevanz der Grundprinzipien „Reflexion“ (z.B. Reflexionsprozesse des Lernenden anzuregen und anzuleiten) sowie „Strukturierung der Selbstorganisation“ in Lernprozessen einher, die auf der Meso-Ebene einzuplanen sind.

Mit der Meso-Ebene kann also im Grunde genommen eine neue Dimension für selbstgesteuertes Lernen auf einer organisationalen Ebene verstanden werden (SEUFERT 2013). Der Meso-Ebene kommt die zentrale Vermittlungsfunktion zwischen Makro- und Mikro-Ebene zu. Gerade auch die Implementierung von Bildungsinnovationen, wie lernfeldstrukturierte Lehrpläne oder Blended Learning-Designs, verlagern die curriculare Entwicklungsarbeit vermehrt auf die Meso-Ebene. Die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen bzw. von Unterricht sollte daher verstärkt auf der Meso-Ebene stattfinden. Deren Verbindung zur Makro- und Mikro-Ebene lässt sich beispielhaft anhand des schulischen Kontextes konkreter formulieren: Auf der Meso-Ebene findet hier die Unterrichtsentwicklung statt. Diese steht in enger Verbindung mit der Schulentwicklung auf der Makro-Ebene und verknüpft diese mit der Kompetenz- und Unterrichtsentwicklung auf der Mikro-Ebene der einzelnen Lernenden. Es handelt sich also um die Einführung einer Gestaltungsebene, die auf die Rahmenbedingungen für Lernprozesse abzielt. Damit wird auch die Zielsetzung des Bildungsmanagements dahingehend erweitert, den ursprünglich didaktischen Fokus der Gestaltung von Bildungsmaßnahmen mit organisatorischen und managementorientierten Aspekten abzustimmen.

Eine klare Trennung in Makro-, Meso- und Mikro-Ebene kann zudem dabei unterstützen, ein gemeinsames Lehr-Lernverständnis zu fördern. Bspw. ist damit möglich, sich über das vorherrschende Paradigma (Erzeugungs- vs. Ermöglichungsdidaktik bzw. behavioristisches vs. konstruktivistisches Paradigma) zu verständigen und Zuständigkeiten deutlich herauszustellen, denn „viele Missverständnisse bei der Umsetzung der beiden Paradigmen entstehen im Schulalltag, wenn deren Bedeutung für die einzelnen Ebenen von Lehrplan und Unterricht nicht differenziert wird. Zwei Beispiele mögen dies zeigen: Oft wird behauptet, das konstruktivistische Paradigma sei untrennbar mit sozialem Lernen (Gruppenunterricht) verbunden, und das Entscheidende sei dabei das selbstregulierte Lernen in der Gruppe. Mit dieser Aussage wird der Konstruktivismus in falscher Interpretation der Mikroebene zugeordnet. Tatsächlich betrifft er aber die Makro- und die Meso-Ebene, weil er in erster Linie die Art der Wissensgewinnung, das Wissen wird durch die aktive, subjektive Auseinandersetzung mit einem Problem oder einem Objekt gewonnen, und nicht ein methodisches Vorgehen anspricht“ (DUBS 2004, 2).

Die gesellschaftlichen Veränderungen wie die Entwicklung zur Wissensgesellschaft haben die Arbeitsbedingungen im Allgemeinen stark verändert und stellen neue und erhöhte Anforderungen an alle Beteiligten. Sie verlangen ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Weiterbildungsinitiative, also auch der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Damit besteht für die Einzelnen aber auch die Gefahr, dass dies zur „lebenslänglichen Plagerei“ wird (ACHTENHAGEN/ LEMPERT 2000, 16). Das kann dann geschehen, wenn beim Lernen nur wirtschaftliche Ziele im Vordergrund stehen und

„inhaltliche Interessen in den Hintergrund gedrängt werden (Ökonomismus), wenn unkritisch allem Neuen nachgejagt wird und Lernen dadurch oberflächlich und zum Stress wird (Modernismus) oder wenn Lernen als ‚Auf- und Nachrüstung für einen gnadenlosen Konkurrenzkampf‘ betrieben wird (Sozialdarwinismus)“ (SEUFERT, 2013 zit. in ACHTENHAGEN/ LEMPERS 2000, 16). Lebenslanges Lernen geht daher auch mit dem Risiko sozialer Spannungen und massiver individueller Beanspruchung einher. Damit kommt dem Bildungsmanagement die große Herausforderung zu, dem mit dem Konzept des lebenslangen Lernens keine kontrollierende Funktion anzuwenden (MANDL/ KRAUSE 2001).

Literatur

ACHTENHAGEN, F./ LEMPERS, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf: Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Bd. 5. Wiesbaden.

BAHL, A. (2012): Auszubildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, P./ Weiß, R./ Zöllner, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 21-43.

BEHRMANN, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung. Frankfurt a. M.

BONSEN, M./ BERKEMEYER, N. (2011): Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ M. ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Berlin, 731-747.

WITT, C./ CZERWOINKA, T. (2007): Mediendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.

DIETRICH, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGe. Bielefeld.

DUBS, R. (2004): Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung? In: SoWi, 2. Online: www.sowi-onlinejournal.de (30-04-2013).

EULER, D. (2010): Didaktische Herausforderungen zwischen Programmatik und Implementierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, H. 3, 321-331.

EULER, D. (2005): Bildungsmanagement. Skript zur Lehrveranstaltung. Universität St.Gallen.

EULER, D. (2002): Ausgangsthese und Reformprogrammatik: Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen fördern die Schulentwicklung. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR

BILDUNGSVERWALTUNG (DGBV) (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern, Bd. 22. Frankfurt am Main, 107-120. Online: http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Jahrestagung_2001.pdf (30-04-2013).

FANDEL-MEYER, T./ WYMANN, C./ SEUFERT, S. (2010): Lernkulturen verändern: Fallstudie „Förderung einer erweiterten Lernkultur – Die Rolle von Führungskräften und Mitarbeitenden im Lernen“ (Eidgenössisches Department für auswärtige Angelegenheiten, EDA). SCIL: Universität St.Gallen.

IHM, E. (2006): Auf die Überholspur: Anforderungen an das Lernen im Unternehmen. In: SANDER, J./ NÄRMANN, A. (Hrsg.): Mit wertorientierten Lernarchitekturen zum Erfolg! Bausteine für das zukünftige Lernen in Unternehmen. Eschborn, 11-23.

MANDL, H./ KRAUSE, U. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München.

MARSICK, V. (2009): Towards a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. In: Journal of Workplace Learning, 21, H. 4, 265-275.

MARSICK, V./ WATKINS, K. (1990): Informal and Incidental Learning at the Workplace. London.

MEISER, K. (2001): Vorbemerkungen. In: DIETRICH, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGe. Bielefeld, 7-9.

OVERWIEN, B. (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In: SENATSV ERWALTUNG FÜR ARBEIT, SOZIALES UND FRAUEN (Hrsg.): Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“. Berlin, 359-376.

REICH-CLAASSEN, J./ VON HIPPEL, A. (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Wiesbaden, 1003-1016.

SCHUCHMANN, D./ SEUFERT, S. (2013): Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 421-442.

SCHUCHMANN, D./ SEUFERT, S. (2012): Neue Geschäftsmodelle für Weiterbildungsanbieter. In: Weiterbildung, 23, H. 4, 34-37.

SEUFERT, S. (2013): Bildungsmanagement - Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart.

SEUFERT, S. (2008): Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning. Wiesbaden.

SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? In: ZBW, 103, H. 4, 481-496.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (01-05-2013).

SLOANE, P. F. E. (2002): Schulorganisation und schulische Curriculumarbeit. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn, 9-25.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil I): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: Wirtschaft und Erziehung, 60, H. 9, 263-273.

SONNTAG, K./ SCHAPER/ N./ FRIEBE, J. (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E.V. (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen, QUEM-Report, Bd. 18. Berlin, 19-340.

VAILL, P. B. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart: Klett-Cotta.

WENGER, E. (1998): Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge.

Zitieren dieses Beitrags

SEUFERT, S./ SCHUCHMANN, D. (2013): Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23, hrsg. v. WAHLE, M./ WALTER, M., 1-20.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/seufert_schuchmann_ws23-ht2013.pdf

Die Autorinnen



Prof. Dr. SABINE SEUFERT

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

E-mail: sabine.seufert@unisg.ch

Homepage: <http://www.iwp.unisg.ch>



DANIELA SCHUCHMANN

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

E-mail: daniela.schuchmann@unisg.ch

Homepage: <http://www.iwp.unisg.ch>