

Cornelia Klaiss

Motorenstrasse 2

8005 Zürich

cornelia.klaiss@bluewin.ch

Die Entwicklung personaler Kompetenz in der betrieblichen Weiterbildung

Theoretische Seminararbeit

Betreut durch:

Dr. Maja Storch

Pädagogische Psychologie I

Pädagogisches Institut der Universität Zürich

Zürich, 16. Mai 2006

Abstract

Betriebliche Weiterbildung stellt einen Teilbereich – neben allgemeiner und beruflicher Weiterbildung – der Erwachsenenbildung dar. Bis anhin hat sich die Pädagogik mehr mit Kritik als mit konstruktiven Beiträgen an der Diskussion zur betrieblichen Weiterbildung beteiligt. Im Bereich der Evaluation, der Programmentwicklung, der Motiverforschung von Teilnehmenden oder nicht Teilnehmenden an Weiterbildung sowie auch bezüglich der Lernprozessforschung von Erwachsenen gäbe es Möglichkeiten, wie die Pädagogik zur Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung beitragen könnte. Betriebliche Weiterbildung beschäftigt sich vorwiegend mit dem Kompetenzerwerb. Der Erwerb von Qualifikationen bedingt einer externen und formalen Überprüfung, der Kompetenzerwerb hingegen nicht. Fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenz stellen die vier Kompetenzbereiche der beruflichen Handlungskompetenz dar. Die personale Kompetenz beinhaltet, dass Personen selbstbestimmt, -wahrnehmend, -diszipliniert, übersichtlich und ambiguitätstolerant handeln. Anhand des ZRM-Trainings (Zürcher Ressourcen Modell) kann personale Kompetenz trainiert werden. Dieses Training eignet sich als Einzel-Coaching und als Gruppentraining und kann für verschiedene Aufgaben in der Personalentwicklung eingesetzt werden. Es eignet sich sowohl als Diagnoseinstrument um fehlende Kompetenzen zu entdecken, des Weiteren kann es aber auch zur Entwicklung von fehlenden „Unternehmenskompetenzen“ eingesetzt werden. Das Beispiel des Zürcher Ressourcen Modells, welches ein psychoedukatives Verfahren aus der Pädagogik darstellt, zeigt auf, wie die Pädagogik konstruktiv Einfluss in die betriebliche Weiterbildung nehmen könnte.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ABSTRACT | 2 |
| INHALTSVERZEICHNIS..... | 3 |
| 1. EINLEITUNG | 4 |
| 2. EINORDNUNG DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG..... | 7 |
| 2.1. ERWACHSENENBILDUNG..... | 8 |
| 2.1.1. <i>Definition von Erwachsenenbildung</i> | <i>8</i> |
| 2.1.2. <i>Teilbereiche der Erwachsenenbildung.....</i> | <i>9</i> |
| 2.1.3. <i>Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung.....</i> | <i>11</i> |
| 2.1.3.1. Nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung..... | 11 |
| 2.1.3.2. Allgemeine Erwachsenenbildung und politische Grundbildung..... | 12 |
| 2.1.3.3. Berufliche Weiterbildung | 13 |
| 2.1.4. <i>Betriebliche Weiterbildung.....</i> | <i>13</i> |
| 2.1.4.1. Formen der betrieblichen Weiterbildung | 14 |
| 2.1.4.2. Probleme der betrieblichen Weiterbildung | 15 |
| 2.1.4.3. Das „Besondere“ der betrieblichen Weiterbildung und wie die Pädagogik ihr Wissen einbringen könnte | 18 |
| 3. KOMPETENZEN IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG..... | 21 |
| 3.1. BEGRIFFSKLÄRUNG UND ABGRENZUNG..... | 21 |
| 3.2. KOMPETENZBEREICHE DER BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ | 23 |
| 3.3. KONSTRUKT PERSONALE KOMPETENZ..... | 26 |
| 3.4. STELLUNGNAHME ZUM VORWURF KOMPETENZEN WERDEN NICHT TARIFLICH ENTGELTET ... | 28 |
| 4. DIE ENTWICKLUNG PERSONALER KOMPETENZ IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG AM BEISPIEL DES ZÜRCHER RESSOURCEN MODELLS..... | 30 |
| 4.1. DAS ZÜRCHER RESSOURCEN MODELL (ZRM)..... | 30 |
| 4.1.1. <i>Einzel-Coaching mit dem ZRM in der Personalentwicklung.....</i> | <i>31</i> |
| 4.1.2. <i>Gruppen-Trainings mit dem ZRM</i> | <i>32</i> |
| 4.2. DER BESONDERE GEWINN DES ZRM..... | 34 |
| 5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK | 35 |
| 6. ABBILDUNGSVERZEICHNIS..... | 37 |
| 7. LITERATURVERZEICHNIS | 38 |

1. Einleitung

„Lernende Unternehmen“, „lebenslanges Lernen“ und „neue Lernkulturen“ sind Begriffe, welche in der derzeitigen Entwicklung aus den Bildungsabteilungen grosser Unternehmen immer mehr auftauchen. Man gewinnt den Eindruck, dass pädagogische Fragestellungen innerhalb betrieblicher Organisations- und Entwicklungsprozesse deutlich an Aktualität gewinnen. Es wird nicht mehr ausschliesslich im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Abwägungen diskutiert, sondern zunehmend werden betriebliche Lernprozesse auch unter pädagogischen Qualitätsgesichtspunkten betrachtet (vgl. Harteis, Heid, Kraft, 2000, S. 9). Gonon & Stolz (2004, S. 9) führen diese Entwicklung darauf zurück, dass der Betrieb nicht mehr nur als Stätte der Produktion und Dienstleistung gilt und Lernen nicht mehr nur der Schule und insbesondere der Kindheit und Jugend vorbehalten ist. Dass auch Erwachsene lernfähig sind und Betriebe umfassendes Lernen – teilweise sogar Bildung – gewährleisten wird Gonon zufolge erst seit kurzem anerkannt. Massgebend für die zunehmende Bedeutung des betrieblichen Lernens scheint die neue Bedeutung der Innovationsfähigkeit der Betriebe. Die Innovationsfähigkeit wird heute als wesentlicher Faktor für die Überlebensfähigkeit der Unternehmen angesehen. Erreicht wird die Innovationsfähigkeit durch veränderte Organisationsstrukturen und die Erschliessung neuen Wissens, welche sich auf Weiterbildung stützt (ebd.).

Bis in die 90er Jahre galt der Betrieb für die Pädagogen als ‚terra incognita‘, als ferner Planet. Betriebliche Weiterbildung wurde aus dem Bereich der Organisationsentwicklung (beispielsweise die Neuauflage von Argyris/Schön, 1999) betrachtet und es entstanden vorwiegend deskriptive Darstellungen und Statistiken (vgl. Gonon, 2002, S. 317). Einer „Pädagogisierung“ des Betriebes sind nach Gonon viele Möglichkeiten eröffnet, welche von den Pädagogen bis anhin jedoch noch eher zögerlich in den Blick genommen werden (vgl. Gonon, 2004, S. 9). Unterschiedliche Wissenschaften beschäftigen sich mit dem Themenbereich der betrieblichen Weiterbildung, es sind dies die Betriebs- und Organisationspädagogik, die Arbeits- und Organisationspsychologie, die Betriebswirtschaft, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Weiterbildungsforschung und auch die Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. a.a.O., S. 11-13; Diettrich & Gillen, 2005, S. 1). Kurtz

(2002, S. 882) bemängelt, dass die Stellung der Weiterbildung im Kontext der Gesellschaft unklar ist. In der Erwachsenenpädagogik scheint nach Kurtz die Tendenz vorzuherrschen, Weiterbildungsmaßnahmen nicht dem Erziehungssystem zuzuschreiben. Unbestreitbar bleibt für Kurtz, dass „auf der Interaktionsebene die Vermittlung von Wissen in der Weiterbildung immer ein pädagogischer Prozess ist“ (Kuntz, 2002, S. 883.)

Zu erkennen ist in verschiedenen Texten, dass Pädagogen den Betrieben wie auch der Betriebswirtschaft eher skeptisch gegenüber stehen. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, aufzuzeigen, dass das Wissen der Pädagogik in die Diskussion eingebracht werden sollte eine pädagogische Meinung zu vertreten und Prozesse mitzugestalten, als Zweites soll aufgezeigt werden, wie das Wissen aus der Pädagogik für die betriebliche Weiterbildung genutzt werden kann. Es stellen sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Probleme werden aus der pädagogischen Perspektive gegenüber betrieblicher Weiterbildung geäußert? Wie könnte man diese lösen, beziehungsweise diesen begegnen?

2. Wie kann pädagogisches Wissen für die Entwicklung personaler Kompetenz im Betrieb genutzt werden?

Anhand des Zürcher Ressourcen Modells wird exemplarisch eine Möglichkeit vorgestellt, wie ein psychoedukatives Programm aus der Pädagogischen Psychologie in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden könnte.

Um den beiden oben dargestellten Fragestellungen nachgehen zu können steht im anschliessenden Kapitel 2 die betriebliche Weiterbildung im Zentrum der Betrachtung. Die Erwachsenenbildung bildet den grösseren Bezugsrahmen, zu welchem die betriebliche Weiterbildung gehört. Es werden Besonderheiten aber auch Probleme der

betrieblichen Weiterbildung vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Diskussion aus der pädagogischen Perspektive aufgezeigt. Ausgehend von Aussagen „pädagogischer Skeptiker“ werden Problemstellungen der betrieblichen Weiterbildung erschlossen um daraus Gestaltungsmaßnahmen für betriebliche Weiterbildung zu entdecken.

Der Erwerb von Kompetenzen – mit dem Schwerpunkt personale Kompetenz – stellt das Thema des Kapitels 3 dar. Der Begriff der Kompetenz wird definiert und das Konzept der Personalen Kompetenz wird vorgestellt.

Mit der Entwicklung personaler Kompetenz beschäftigt sich das Kapitel 4. Es wird anhand des Zürcher Ressourcen Modells exemplarisch eine Möglichkeit aufgezeigt, wie personale Kompetenz in der betrieblichen Weiterbildung entwickelt werden kann.

Die Schlussbetrachtung und der Ausblick in die nächste Zukunft – vor allem bezüglich zukünftiger Forschung – wird im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit vollbracht.

2. Einordnung der betrieblichen Weiterbildung

Der Begriff der betrieblichen Weiterbildung hat sich für die Bildung und Qualifizierung der erwachsenen Beschäftigten im Bereich Industrie- und Dienstleistungsunternehmen eingebürgert (vgl. Gonon & Stolz, 2004, S. 9). Über die historische Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung ist bis heute wenig bekannt (vgl. Büchter, 2004, S. 133). Büchter erwähnt einen Bericht von Adelman (1979), welcher von teils staatlichen teils industrieeigenen privaten Fachschulen wie die Rheinisch-Westfälische Hüttenschule, welche in Bochum im Jahre 1882 gegründet wurde, berichtet. Nach Adelman (1979, S. 21, zitiert nach Büchter, 2004, S. 137) erfolgte die Weiterbildung in Nebenkursen, während Abend- und Sonntagsunterricht. Unterstützt wurden die Fachschulen von den Betrieben durch die Bereitstellung von Lehrkräften und Sachmitteln. Betriebliche Weiterbildung ist also nicht so neu, wie es im ersten Moment erscheinen mag. So weist Büchter darauf hin, dass die Historie betrieblicher Weiterbildung erst am Anfang steht und zahlreiche Dokumente und Materialien aufbereitet werden müssen. Erst dann kann aufgezeigt werden, ob es sich bei der betrieblichen Weiterbildung um eine kontinuierliche oder diskontinuierliche Entwicklung handelt (vgl. Büchter, 2004, S. 137).

Die betriebliche Weiterbildung ist als Teilgebiet der Erwachsenenbildung anzusehen. Im Vordergrund der betrieblichen Weiterbildung steht der Aspekt des Weiterlernens. „Das betriebliche Weiterlernen beruht auf den in den ersten Bildungsphasen und durch die berufliche Erfahrungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 9). Bevor vertieft auf das Thema der betrieblichen Weiterbildung eingegangen wird, zeigt der nachfolgende Abschnitt einen Gesamtüberblick zur Erwachsenenbildung auf, denn erst wenn aufgezeigt werden kann, was das Spezielle der betrieblichen Weiterbildung ist, können auch Problematiken aufgegriffen und Lösungsansätze gefunden werden.

2.1. Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung stellt die Pädagogische Psychologie vor neue Herausforderungen, denn bis anhin kümmerte man sich in der Pädagogischen Psychologie vorwiegend um das Lernen von Kindern und Jugendlichen, für das Lernen in der Schule sind gewisse Rahmenbedingungen selbstverständlich geworden, diese können aber nicht einfach für den Bereich der Erwachsenenbildung übernommen werden, sondern der Gegenstand der Erwachsenenbildung muss von der Pädagogischen Psychologie neu strukturiert und definiert werden (vgl. Prenzel, Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1997, S. 1-3)

2.1.1. Definition von Erwachsenenbildung

Dass Erwachsenenbildung vermehrte Aufmerksamkeit genießt, ist darauf zurückzuführen, dass die Entwicklung des Menschen nicht mehr nach dem Jugendalter als abgeschlossen betrachtet wird, sondern, dass viele Wissenschaftler inzwischen ein offeneres und pluralistischeres Konzept der menschlichen Entwicklung akzeptieren. So weiss man heute, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, dass auf allen Altersstufen Zunahmen und Abnahmen an Verhaltensmöglichkeiten auftreten, dass frühkindliche Lernprozesse, genetische Faktoren und Erfahrungen zwar das spätere Erleben und Verhalten beeinflussen, dass es aber während der gesamten Lebensspanne stets auch Möglichkeiten für neue Entwicklungen gibt (ebd.).

Erwachsenenbildung ist nicht mit dem Lernen von Erwachsenen gleichzusetzen sondern der Begriff bedeutet die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer schulischen und beruflichen Erstausbildung wobei die Erwachsenenbildung meist während oder nach einer Berufstätigkeit stattfindet“ (ebd.). Der Adressatenkreis der Erwachsenenbildung bezieht sich nach Prenzel et al. demnach auf erwachsene Menschen, welche eine Schul- oder Erstausbildung abgeschlossen haben – ein Hochschulstudium gilt deshalb nicht als Erwachsenenbildung –, über die gesamte Lebensspanne hinweg und in unterschiedlichsten sozialen Lagen. Erwachsenenbildung bezieht sich auf einen äusserst heterogenen Personenkreis (ebd.) Durch die Beschränkung von Erwachsenenbildung auf organisiertes Lernen, erfolgt eine wesentliche Einengung des Begriffes. Einige verstehen unter organisiertem

Lernen institutionalisiertes, angeleitetes Lernen, es können aber auch autodidaktische Formen der Kompetenzerneuerung organisiert sein. Selbstorganisiertes autodidaktisches Lernen kann auch unter dem Begriff der Erwachsenenbildung gefasst werden (vgl. Prenzel et al., 1997, S. 4).

Es kommen viele verschiedenste Formen der Erwachsenenbildung in Frage, Seminare, Kurse, betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen, Trainings, aber auch Fernstudiengänge und Einrichtungen für den Zweiten Bildungsweg sind Formen der Erwachsenenbildung. Bevor nun aber auf verschiedene Formen der Erwachsenenbildung eingegangen wird, werden zuerst Teilbereiche der Erwachsenenbildung und Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

2.1.2. Teilbereiche der Erwachsenenbildung

Wie eingangs des Kapitels erwähnt, stellt die betriebliche Weiterbildung einen Teil der Erwachsenenbildung dar. Es existieren noch viele weitere Teilbereiche in der Erwachsenenbildung, die nachfolgende Abbildung soll dazu einen Überblick geben.

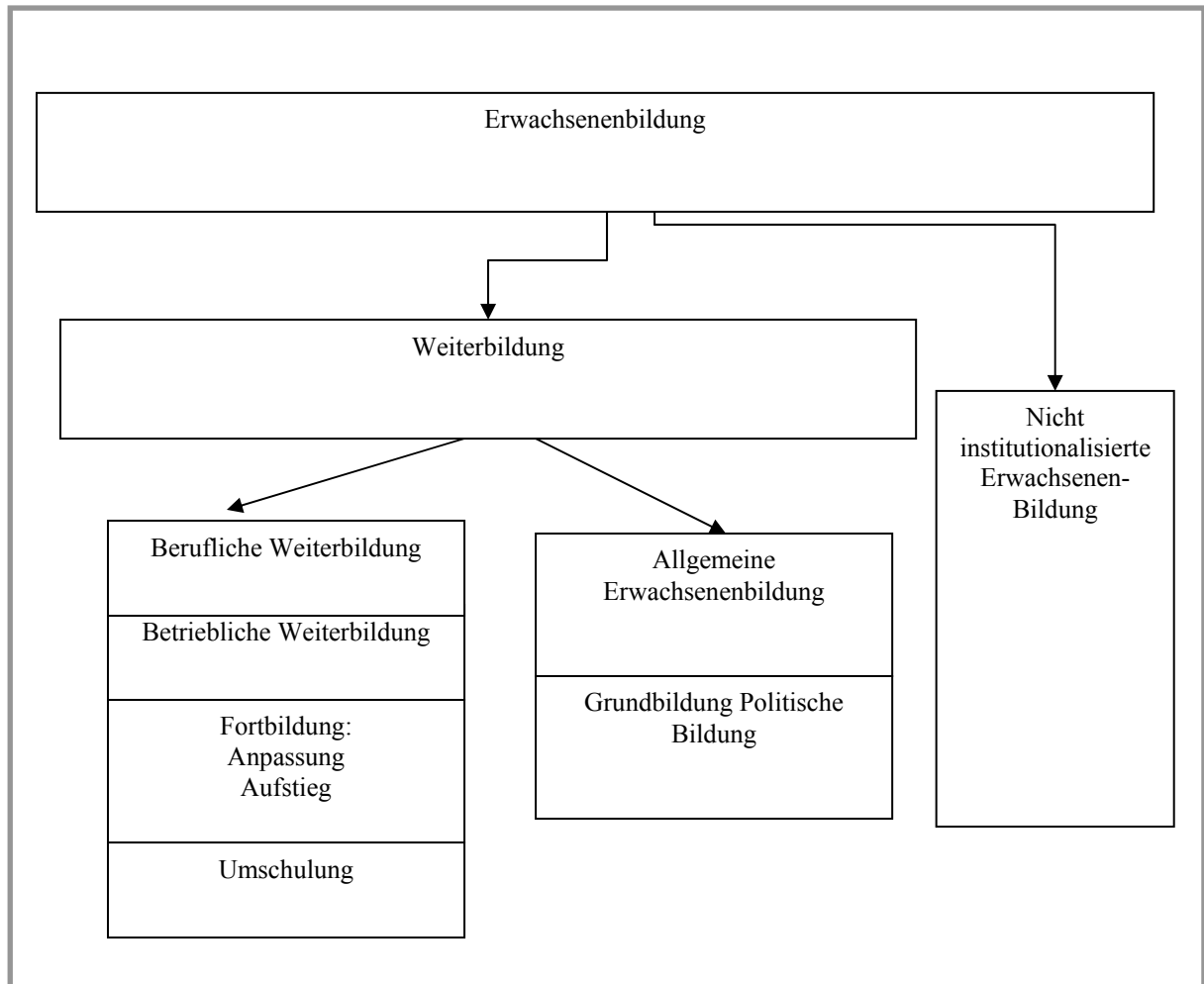


Abbildung 1: Teilbereiche der Erwachsenenbildung (Weinberg, 1990, S. 37, zitiert nach Prenzel et al. 1997, S. 7, ergänzt mit Weisser, 2002, S. 37)

Die Abbildung von Weinberg unterscheidet zwischen Weiterbildung und nicht institutionalisierter Erwachsenenbildung, Weinberg fasst selbstorganisiertes autodidaktisches Lernen demnach nicht zum Bereich Weiterbildung, diese Trennung ist darauf zurückzuführen, dass die nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung andere Ziele und Aufgaben verfolgt als die Weiterbildung, die Ziele und Aufgaben werden Gegenstand der Diskussion im nachfolgenden Abschnitt sein. Weinberg unterscheidet des Weiteren zwischen beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung. Nach Weisser (2002, S. 38) definiert sich das Feld der

allgemeinen Erwachsenenbildung in erster Linie über das Feld der Bildungsmaßnahmen zur Erweiterung der Grundbildung.

Gonon (2002, S. 404) schlägt vor, die Aufteilung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung aufzuheben, denn viele Institutionen der allgemeinen Weiterbildung bieten auch berufliche Weiterbildung an (z.B. Informatikkenntnisse) und umgekehrt werden bei beruflicher Weiterbildung auch kulturbezogene Aspekte vermittelt.

2.1.3. Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung

Mit der Unterscheidung von Teilbereichen der Erwachsenenbildung zeichnen sich besondere Akzentsetzungen in Ziel- und Aufgabenstellungen von Erwachsenenbildung ab. Es werden die Ziele und Aufgaben der Teilbereiche erläutert:

2.1.3.1. Nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung

Erwachsene lernen auch ausserhalb institutioneller Bildungsanstalten, dies ist allgemein bekannt. Bis heute ist diese Art von Bildung wenig anerkannt und sie blieb bis vor einigen Jahren wenig beachtet (vgl. Prenzel et al., 1997, S. 9). Wenn Erwachsene ausserhalb erwachsenenpädagogischen Institutionen autodidaktisch alleine lernen, bestimmen sie selber ihre Ziele, welche nicht geäussert werden müssen. Findet das nicht institutionalisierte Lernen in Gruppen statt, wird allenfalls über Ziele gesprochen.

Ziele: Die Ziele sind in hohem Mass individuell geprägt und werden weitgehend verdeckt. Autodidaktisch lernende Menschen legen ihre Ziele aber nicht nur ‚aus sich heraus‘ fest, sondern sie generieren Lernziele vor allem im Kontext ihrer Einbindung in Familie, Freundeskreis, Arbeitsplatz. Autodidaktisches Lernen kann selbstbestimmt sein, es kann aber auch aus einem Druck von aussen her entstehen.

Besonderheiten: Oft werden Lernprojekte von ihren Initiatoren gar nicht als Lernvorhaben wahrgenommen, sondern als Versuch, auftretende

Probleme im Alltag zu bewältigen. Ein wahrscheinlich beträchtlicher Anteil nicht-institutionalisierter Erwachsenenbildung läuft über implizites, thematisch gebundenes und teilweise auch längerfristiges angelegtes Lernen ab.

Zwei Gruppen von Lernaktivitäten:

1. Implizites Lernen (ohne explizite Lernziele, stark situationsgebunden)
2. autodidaktisches Lernen (hoch individuelle Ziele, initiiert aus eigenem Willen oder durch Druck von aussen)

(vgl. Prenzel et al. 1997, S. 9-15)

2.1.3.2. Allgemeine Erwachsenenbildung und politische Grundbildung

Die allgemeine Erwachsenenbildung, welche Teil der institutionalisierten Weiterbildung ist, wird von unterschiedlichsten Trägern angeboten. Die Volkshochschule, Kirchen, Verbände, Gewerkschaften, Parteien, Berufsgenossenschaft, Arbeitgeberverband und auch verschiedene kommerzielle Institute bieten die vielfältigsten Themen und Inhalte zur Weiterbildung an. Die politische Grundbildung bietet Angebote im Bereich der politischen Bildung an, sie sollen Teilnehmende dazu befähigen, ihre politischen Rechte wahrzunehmen.

Ziele: Die Ziele welche von der allgemeinen Erwachsenenbildung verfolgt werden, sind sehr unterschiedlich und werden meist im Bildungsangebot bekannt gegeben. Die Ziele der Institutionen orientieren sich an Adressaten oder Teilnehmenden.

Besonderheiten: Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung werden unterschiedlichste Interessen verfolgt, es gibt Angebote zu Sprachen, EDV, nachholen von Bildungsabschlüssen, Angebote zur Freizeitgestaltung, zum Kennen lernen von anderen Menschen und Kulturen, im Bereich Gesundheit und Sport sowie auch Hilfestellungen zur Bewältigung der Lebenspraxis (vgl. Prenzel, et al., 1997 und Weisser, 2002, S. 38).

2.1.3.3. Berufliche Weiterbildung

Zwei grundlegende Funktionen beruflicher Weiterbildung bezeichnen die Begriffe der Fortbildung und Umschulung. Mit Anpassungsfortbildung ist die Anpassung der bereits erworbenen Qualifikationen an den Wandel der Arbeitsplatzanforderung gemeint und die Aufstiegsfortbildung bezeichnet die Erweiterung der bereits erworbenen Qualifikationen, um beruflich aufzusteigen (vgl. Weiss, 2002, S. 38). Die Umschulung dagegen soll den Übergang in eine andere berufliche Tätigkeit ermöglichen (vgl. Prenzel, et al. 1997). Folgende Ziele werden der beruflichen Weiterbildung zugeordnet (vgl. a.a.O., S. 20).

Ziele: Berufliche Weiterbildung bezieht sich auf beruflich bedeutsame Qualifikationen und Kompetenzen. Der funktionale Berufsbezug weist darauf hin, dass die Weiterentwicklung fachlicher oder an den beruflichen Prozess gebundene Qualifikationen oder Kompetenzen das Ziel dieses Bereichs darstellen.

Besonderheiten: Wie die allgemeine Erwachsenenbildung bietet auch die berufliche Erwachsenenbildung ein enorm breites Weiterbildungsangebot, nur ist im Bereich der beruflichen Weiterbildung für das einzelne Subjekt das Spektrum beruflich relevanter Inhalte bedeutend enger und damit weniger allgemein. (vgl. ebd.)

Für Prenzel et al. (1997, S. 21) ist die betriebliche Weiterbildung ebenfalls Teil der beruflichen Weiterbildung, er bezeichnet sie als wichtige Spezifikation beruflicher Weiterbildung.

2.1.4. Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung beinhaltet Prenzel et al. (1997) zufolge „all die von seiten der Betriebe bzw. Arbeitgeber veranlassten oder finanzierten Massnahmen beruflicher Weiterbildung“ (S. 21). Laut Prenzel et al. ist betriebliche Weiterbildung vor allem dadurch von der beruflichen Erwachsenenbildung abzugrenzen, dass der Betrieb Initiator der Weiterbildung ist oder diese finanziert. Weiss (2002, S. 139) gibt keine

Definition ab, er umschreibt den Begriff aber damit, dass betriebliche Weiterbildung die Funktion der Wettbewerbsfähigkeitssicherung hat und stets im Rahmen der betrieblichen Logik und Zielsetzung funktioniert. Gonon (2004, S, 9) weist darauf hin, dass zwischen der betrieblichen Weiterbildung ein enges Verhältnis zur Personalentwicklung bestehe. Aus der Sicht der Personalentwicklung (vgl. Schuler, 2001, S. 213) besteht ebenfalls ein Bezug zwischen den beiden Bereichen. So werden neben dem Aspekt der (Weiter-) Bildung auch die Entwicklung und Förderung von Human Ressourcen aller Arten der berufstätigkeitsbezogenen Förderung in den Blickwinkel genommen, auch lernpsychologische Grundlagen, Eignungsdiagnostik, Potentialbeurteilung sowie die Evaluation von Personalentwicklungsmassnahmen werden im Rahmen der Personalentwicklung in Betracht gezogen. Aus der Perspektive der Personalentwicklung sowie aus der der Pädagogik sollen zunächst verschiedene Formen der betrieblichen Weiterbildung aufgezeigt werden.

2.1.4.1. Formen der betrieblichen Weiterbildung

Auf unterschiedlichste Weise können Formen der betrieblichen Weiterbildung unterschieden werden, es kann zwischen impliziter und expliziter Weiterbildung unterschieden werden, also dem Bewusstseitsgrad über das Lernen. Verschiedene in der aktuellen Literatur genannte Unterscheidungen von betrieblichen Weiterbildungsformen werden nachfolgend aufgeführt.

- a) Bewusstseitsgrad und das Vorhandensein eines Zieles
 - implizit („unbewusst“, ohne klares Lernziel)
 - explizit (bewusstes Lernen mit klarem Lernziel)

- b) Arbeitsplatznähe (vgl. Weisser, 2002, S. 140f):
 - into the-job: als Integration oder Einarbeitung in das Berufsfeld
 - On-the-job: „learning by doing“
 - Off-the-job: ausserhalb der täglichen Arbeit
 - Near-the-job: nicht direkt am Arbeitsplatz, aber beispielsweise in Gruppen oder - Projektarbeiten, Austausch und Reflexion mit Jobbezug
 - Out-off-the-job: kein Bezug zum Arbeitsplatz

- c) Zielorientierung (vgl. Sonntag & Schaper 2001, S. 216ff., Sonntag & Stegmaier, 2003, S. 266ff.)
 - Wissensorientiert (kognitive Trainings, komplexe Lehr- Lernarrangements)
 - Verhaltensorientiert (Persönlichkeitszentriert, erlebnisorientiert, Simulationen)

d) Lernformen (Diettrich & Gillen, 2005, S. 7)

- Qualitätszirkel
- Lernstatt
- Lerninsel
- Lernstationen
- Mentorenprogramme
- Seminare
- Kurse
- Coaching
- autodidaktisches Lernen

Unterschiedlichste Formen betrieblicher Weiterbildung können wie oben aufgezeigt unterschieden werden. Nachdem die Ziele und verschiedene Formen betrieblicher Weiterbildung aufgezeigt wurden, sind die Probleme und Schwierigkeiten Thema des nächsten Abschnittes.

2.1.4.2. Probleme der betrieblichen Weiterbildung

Wie bereits erwähnt, stehen Pädagogen der betrieblichen Weiterbildung skeptisch gegenüber. Welche Problemstellungen aus der pädagogischen Sicht als problematisch betrachtet werden, werden an dieser Stelle aufgeführt.

1. *Weiterbildungszwang*: Diettrich & Gillen (2005, S. 3 und Kraft, 2000, S. 134) beispielsweise meinen, dass betriebliche Weiterbildung meist nicht als Angebot offeriert wird, sondern dass Druck vom Arbeitgeber Menschen dazu veranlasst, sich „freiwillig“ weiterzubilden. Sie sprechen von einem Weiterbildungs-Gebot statt eines Angebotes.
2. *Entwicklung der Persönlichkeit als Scheininteresse der Betriebe*: Obwohl die Betriebe dem Anschein nach Persönlichkeitsentwicklungsprogramme betreiben, unterliegen diese letztendlich dem ökonomischen Kalkül und die individuellen Interessen der Beteiligten werden wenig berücksichtigt (ebd.; Kurtz, 2002, S. 887 und Kraft, 2002, S. 135).

3. *Adressatenauswahl:* Nicht alle Menschen eines Betriebes haben die Möglichkeit betriebliche Weiterbildung zu genießen. Der Betrieb entscheidet letztendlich wen er zu Weiterbildungsangeboten zulässt (vgl. Diettrich & Gillen, 2005, S. 3; Hendrich 2000, S. 40 und Kurtz, 2002, S. 885).
4. *Kompetenzentwicklung als Ansatz biografischer Weiterbildung ohne Akzeptanz:* Kompetenzentwicklung suggeriert das Einbinden der „ganzen Person“, es soll beispielsweise die Reflexionsfähigkeit gefördert werden, deren ökonomische Akzeptanz stellen Diettrich & Gillen (2005, S. 6) jedoch in Frage.
5. *Kompetenzentwicklung wird nicht vergütet:* Da Qualifizierungsmassnahmen heute durch Kompetenzentwicklungsmassnahmen ersetzt werden und so informelles Lernen vermehrt eingesetzt wird, besteht die Gefahr, dass Betriebe diese nicht in einem tariflichen Entgeltsystem vergüten (ebd.).
6. *Selbstorganisation von Weiterbildung eingeschränkt:* Selbstorganisation wäre sehr wünschenswert, ist in Betrieben aber nur begrenzt umsetzbar, da aus der Sicht von Diettrich & Gillen (2005, S. 10 und Kraft, 2000, S. 137) die Rationalität der Arbeitsprozesse nicht „gestört“ werden darf.
7. *Bildungsnetzwerke als Kostenvorteil:* Aus individueller Sicht bieten Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsnetzwerke eine Vielzahl von Ansatzpunkten für informelles, selbstgesteuertes, respektive selbstorganisiertes Lernen. Diettrich & Gillen (2005, S. 15) werfen den Betrieben vor, dass sie – im Gegensatz zur Intention vieler Förderprogramme – weniger die Weiterbildung ihrer Beschäftigten in Netzwerken institutionalisieren, sondern nur an effizienten und kostengünstigen Weiterbildungsangeboten interessiert sind.
8. *Lernmotivation in Betrieben basiert auf extrinsischer Motivation:* Laut Kraft (2002, S. 140) ist die intrinsische Lernmotivation eher im Freizeitbereich vorzufinden, in Betrieben herrscht extrinsische Lernmotivation vor, denn

betriebliche Weiterbildung wird nur gemacht, um den Arbeitsplatz zu erhalten oder eine Beförderung zu bewirken, sozusagen als Mittel zum Zweck.

Acht verschiedenen Problemstellungen konnten in der Literatur gefunden werden, zwischen einigen von ihnen scheint es eine Gemeinsamkeit zu geben: die Orientierung an betrieblichem Zweck verbunden mit möglichst geringen Kosten (Nr. 2, 4, 6 und 7). An dieser Stelle soll auf Gonon (2002, S. 329) verwiesen werden. Dieser meint – selbst auch Pädagoge! –, dass in der Realität die Güter knapp sind und die Bedürfnisse grenzenlos, daher gilt es „ein Optimum aus knappen Ressourcen herauszuholen. [...] Das Wesen des Wirtschaftens besteht in der Anerkennung der Knappheit als Realität und in der Folge die Erkenntnis, wie die Gesellschaft beschaffen sein muss, sodass sie zu einem möglichst effizienten Ressourceneinsatz gelangt“. Gonon weist Pädagogen darauf hin, auf Knappheit nicht mit ‚moralischem Überschuss‘ zu reagieren, sondern an der Effizienz mitzuarbeiten. Unterricht kann Gonon zufolge als mehr oder minder erfolgreicher Versuch einer effizienten Veranstaltung von Lehr- und Lernvorgängen bezeichnet werden, auch die Pädagogik ist somit der Effizienz verpflichtet (vgl. Gonon, 2002, S. 332).

Die angesprochenen Problematiken der Nr. 1 und 8 können ebenfalls gemeinsam diskutiert werden. Es scheint hier, dass es zwei Beteiligte sind – das Individuum und der Betrieb – welche von betrieblicher Weiterbildung betroffen sind. Ob Menschen in einem Betrieb tatsächlich nur extrinsisch motiviert und infolge von Druck lernen, sei an dieser Stelle bezweifelt und wenn dies so wäre, könnte dies nicht nur dem Betrieb angelastet werden, sondern auch dem Individuum selber sowie seinem persönlichen Umfeld (Familie, Freundeskreis etc.). An dieser Stelle sei auf den Artikel von Lewalter, Krapp & Wild (2000) verwiesen, welche unter dem Titel „Motivationsförderung in Lehr- und Lern-Arrangements – eine interessenstheoretische Perspektive“ einen konstruktiven Beitrag dazu leisten, aufzuzeigen, wie auch in der betrieblichen Weiterbildung die Motivation der Lernenden gefördert werden kann, der Übergang von extrinsischer zu intrinsischer Motivation ist nach Deci & Ryan (1993) auch kein abrupter, sondern stellt ein Kontinuum dar.

Bezüglich der Adressaten – welche vom Betrieb her „ausgewählt“ werden – stehen der betrieblichen Weiterbildung einige Autoren skeptisch gegenüber. Dass nur Personen,

welche im Betrieb beschäftigt sind, zum Genuss von betrieblicher Weiterbildung kommen, scheint gerechtfertigt zu sein, anders funktioniert dies auch nicht bei Vereinen, Parteien oder anderen Institutionen. In nicht betrieblichen Weiterbildungsangeboten kann auch nicht immer jede Frau und jeder Mann sich beteiligen, oft ist es eine Kostenfrage und manchmal gibt es auch bestimmte Voraussetzungen welche erfüllt sein müssen, damit eine Teilnahme möglich wird. Dass innerhalb desselben Betriebes nicht alle Mitarbeitenden den Zugang zu betrieblicher Weiterbildung gewährt werden, erscheint nicht unbedingt als gerecht. Aus verschiedenen Studien (vgl. Prenzel, et al. 1997) weiss man, dass vor allem gut ausgebildete und Menschen in hierarchisch höheren Positionen sich an betrieblicher Weiterbildung beteiligen. Ob dies aber daher kommt, dass nur ihnen der Zugang gewährt wird oder ob die hierarchisch tiefer gestellten und weniger gut ausgebildeten Personen gar keine betriebliche Weiterbildung absolvieren wollen, wurde bisher in keiner Studie untersucht. Dass die „Weiterbildungsmotivation“ auch mit dem Niveau des Bildungsabschlusses zusammenhängen könnte, ist ein weiterer Punkt, dem in der Forschung bisher nicht nachgegangen wurde. Bezüglich des Adressatenkreises und der Teilnehmenden betrieblicher Weiterbildung besteht noch ein grosser Forschungsbedarf, auf Kausalitäten kann mit den bisherigen Forschungsergebnissen nicht geschlossen werden. Weiss zufolge, verstärkt die betriebliche Weiterbildung Ungleichheiten im Ausbildungsprofil von Arbeitstätigen, dies soll nach Weiss aber keine Kritik sein, sondern die Feststellung eines Effekts. Der Bedarf nach Korrektur kann nur politisch ausgehandelt werden (vgl. Weiss, 2002, S. 143).

Als letzter Kritikpunkt aus der pädagogischen Perspektive bleibt die Nichtvergütung von zusätzlich erworbenen Kompetenzen (Nr. 5), da diese keine formelle Qualifizierung erhalten. Der Erwerb von Kompetenzen ist Thema des anschliessenden Kapitels, die Beantwortung dieses Kritikpunktes erfolgt im Kapitel 3.4.

2.1.4.3. Das „Besondere“ der betrieblichen Weiterbildung und wie die Pädagogik ihr Wissen einbringen könnte

Als Abschluss des Kapitels betriebliche Weiterbildung, soll geklärt werden, was das Besondere der betrieblichen Weiterbildung gegenüber der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung darstellt. Wie sich in Gonon

Studie (2002, S. 405) herausstellt, können berufliche und allgemeine Weiterbildung heute nicht mehr als zwei Teilbereiche der Weiterbildung betrachtet werden, sie überschneiden sich zu stark. Als Kritikpunkt zu betrieblicher Weiterbildung wurde der betriebliche Bezug genannt, das heisst nur Personen, welche innerhalb des Betriebes arbeiten, können an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen. Bezüglich Inhalten und Lernformen können aber keine Unterschiede erkannt werden, wie Prenzel et al. (1997) geschrieben haben, ist die Bandbreite an Inhalten betrieblicher Weiterbildung ähnlich groß, wie die der allgemeinen/beruflichen Weiterbildung. Es stellt sich also die Frage, weshalb die betriebliche Weiterbildung so massiv kritisiert wird? Ist es das wirtschaftliche Effizienz-Denken, das den Pädagogen Angst bereitet? Gerade bezüglich Effizienz könnte sich die Pädagogik vermehrt bemühen, ihr Wissen auch im betrieblichen Umfeld einzusetzen, die Evaluation betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, wäre beispielsweise ein sehr interessantes Betätigungsfeld für Pädagogen (vgl. Pekrun, 2000, S. 270). Würde vermehrt die Qualität betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen überprüft, hätte das zur Folge, dass sich diese wahrscheinlich verbessern würde, dass Schwierigkeiten und Probleme angegangen werden könnten und letztendlich würde eine positive Evaluation auch der Personalentwicklungs-Abteilung weiterhelfen, zu entscheiden welche Weiterbildungsangebote sie weiter nutzen und anbieten wollen (vgl. Gonon, 2002, S 418). Selbstverständlich stellt auch die Zusammenstellung und die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen eine interessante Aufgabe für Pädagogen dar.

Das zweite Problem stellte der Zugang innerhalb der Betriebe dar, nicht alle Personen, welche im selben Betrieb tätig sind, ist es – so wird es zumindest von Dietrich & Gillen behauptet – gleichermassen erlaubt, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen. Oben wurde aufgezeigt, dass dies auch bei der allgemeinen/beruflichen Weiterbildung der Fall ist und hier somit kein Unterschied besteht zu den anderen Teilbereichen der Weiterbildung (vgl. Gonon, 2002, S. 404). Bezüglich der Teilnahme an Weiterbildung ergibt sich aber für die Pädagogik eine weitere Möglichkeit, ihr Wissen einzubringen. Vermehrte Forschung dazu, was Menschen veranlasst an betrieblicher Weiterbildung – oder an Weiterbildung im Allgemeinen – teilzunehmen, könnte aufzeigen, wo tatsächlich der Grund liegt, dass Weiterbildung nicht über alle Bildungsniveaus hinweg gleich genutzt wird. Es könnten nachfolgend Massnahmen

erarbeitet werden, um die Weiterbildung für alle erwachsenen Personen attraktiv zu gestalten und den Zugang für alle zu öffnen.

Schiersmann (1999, S. 209) weist darauf hin, dass es wichtig ist, „die spezifische pädagogische Kompetenz, die sich auf die Gestaltung von Lernsituationen und -kontexte konzentriert, zu profilieren und nach aussen offensiv zu vertreten“. Nur so kann nach Schiersmann Professionalität im Weiterbildungsbereich gewährleistet und gesichert werden.

An welchen Stellen pädagogische Professionalität vermehrt eingebracht werden könnte, soll das von der Autorin entwickelte Modell aufzeigen. Indem die betriebliche Weiterbildung mit ihren Zielen, Formen etc., wie sie oben dargestellt wurden näher betrachtet werden, kann herausgearbeitet werden, welche Stellen aus pädagogischer Sicht näher betrachtet werden könnten.

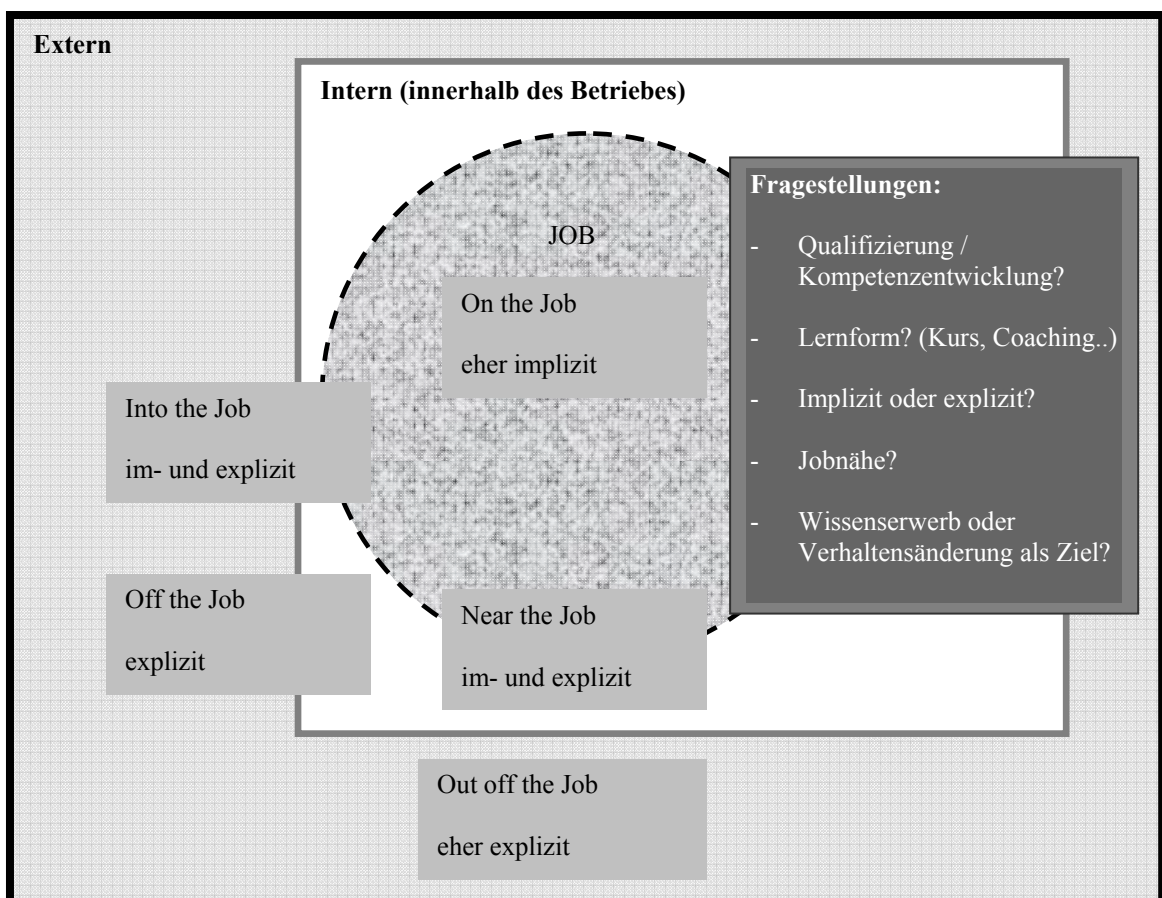


Abbildung 2: Betriebliche Weiterbildung (eigene Darstellung)

3. Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung

Die Weiterbildung orientierte sich bis vor einigen Jahren hauptsächlich an fachlichen Kompetenzen. Die neuen Anforderungen – neue Technologien, Internationalität, veränderte Organisationsstrukturen – an Mitarbeitende eines Unternehmens setzen einen permanenten, kontinuierlichen Lernprozess und eine verstärkte Verknüpfung von fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen voraus (vgl. Scheitler, 2005, S. 73).

Nachfolgend wird als Erstes auf den Begriff der Kompetenz eingegangen und anschliessend werden einzelne Kompetenzbereiche – die personale Kompetenz insbesondere – erläutert.

3.1. Begriffsklärung und Abgrenzung

Ursprünglich entstammt der Kompetenzbegriff der Linguistik, in welcher er von Noam Chomsky (1979) eingeführt wurde, um die subjektiven grammatikalischen Voraussetzungen für komplexes Sprachhandeln zu beschreiben (vgl. Heydrich, 1995, S. 223). In den USA und Grossbritannien haben „Competencies“ verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. In den frühen 70er Jahren entstand das von McClelland und seinem Team im Auftrag des US State Departement erarbeitete so genannte „Kompetenzkonzept“. McClelland versuchte Faktoren zu identifizieren, mit denen vorausgesagt werden kann, welche Leistungen Mitarbeitende vermutlich auf einer bestimmten Stelle erbringt, ohne sich auf Faktoren wie Alter und Geschlecht zu stützen. Die von McClelland gesuchten Faktoren waren weder Fertigkeiten oder Skills noch persönliche Charaktereigenschaften, sie repräsentierten stattdessen Verhaltensweisen und -dispositionen, die Fertigkeiten, Wissen und persönlichen Eigenschaften kombinierten (vgl. Scheitler, 2004, S. 75). Als „Kombination von Ressourcen (Kenntnissen, Fähigkeiten, Haltungen usw.), die eingesetzt werden, um [...] ein spezifisches Ziel zu erreichen“ beschreibt auch Kadishi (1998, S. 5) den Kompetenzbegriff.

Abzugrenzen ist der Begriff der Kompetenz vom Begriff der Qualifikation, obwohl beide oft im selben Kontext oder sogar synonym verwendet werden. Qualifikationen

werden als für bestimmte Arbeitsplätze erforderliche Tätigkeitsanforderungen verstanden (vgl. Scheitler, 2000, S. 133). Kadishi (1998, S. 5) definiert Qualifikation „als Sets von Kompetenzen, die durch eine externe Autorität anerkannt werden“. Berufsqualifikationen wurden und werden heute immer noch durch das bestehende Ausbildungssystem formal geprüft und nachgewiesen, sie enthalten aber auch eine Fülle von Elementen, die Produkt ausserbetrieblicher oder betrieblicher Sozialisationsprozesse sind (vgl. Hendlich, 2000, S. 33). Nach Kadishi besteht der Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz durch die externe Überprüfung, während für Qualifikationen eine solche benötigt wird, wird die Kompetenzentwicklung nicht extern überprüft. Arnold (1997, S. 301-304) stellt Lesarten verschiedener Autoren zu Kompetenz und Qualifikation vor, während Kompetenz als vermittelnde Funktion, als Handlungsdisposition, als Potential zur Bewältigung der Arbeitssituation und als Zusammenfassung von Fähigkeiten, Wissensbeständen und Denkmethode umschrieben wird, beinhaltet der Begriff der Qualifikation einen Sachverhaltsbezug, Zertifizierbarkeit, Vermittlung von Fertigkeiten mit unmittelbarem Tätigkeitsbezug und traditionelle Bildungsaspekte. Scheitler (2005, S. 83) zitiert drei interdisziplinäre, praxisorientierte Forschungsprojekte des Bundesministeriums für Berufsbildung welche in ihren Ergebnissen darin übereinstimmen, dass der Begriff „Kompetenz“ im Unterschied zur Qualifikation auf Handlungsfähigkeit abzielt.

Unterschiedliche Diskussionen bezüglich des Kompetenzbegriffes fanden in den 90er Jahren statt. Arnold beispielsweise (1997) diskutiert ob der Qualifikationsbegriff allenfalls mit dem Kompetenzbegriff ersetzt werden könnte (vgl. Arnold, 1997, S. 256). Arnold plädierte für eine Begriffsabgrenzung zwischen „Bildung“, „Qualität“ und „Kompetenz“ sowie für eine Strategie der Begriffsentwicklung. Für ihn knüpft der Kompetenzbegriff begriffsgeschichtlich an traditionelle Begriffe wie Qualifikation und Bildung an, welche beide den Selbstorganisationsaspekt häufig bereits erwähnen (vgl. Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 164). Faulstich (1998, S. 82) bemängelt, dass neben theoretischen Definitionen auch allgemein akzeptierte Methoden der empirischen Erfassung von Kompetenz fehlen. Erpenbeck & Heyse vertreten die Ansicht „erst der Kompetenzbegriff bringe [...] im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Qualifikation die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums

zur Sprache“ (Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 21). Die Handlungs- und Reaktionsfähigkeit wird von Erpenbeck (1997, S. 311) betont. Erpenbeck zufolge umfassen Kompetenzen immer auch notwendiges Wissen, sie umfassen aber wesentlich mehr als Wissen, sie schliessen es in handlungsrelevante Beziehungen ein. Kompetenzentwicklung zielt letztendlich auf Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit ab. Bernien (1997, S. 28) hebt ebenfalls die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums hervor. Ihre Definition von Kompetenz geht von einer ganzheitlichen Sicht menschlicher Tätigkeit aus und stellt diese in einen fachlichen und auch sozialen sowie persönlichkeitsbezogenen Zusammenhang. „[Berufliche] Kompetenz bezeichnet diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn in seiner [beruflichen] Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen“ (ebd.). Bei der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „Kompetenz“ nach Berniens Definition verwendet.

Der Inhalt beruflicher Kompetenzentwicklung lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten aufschlüsseln, im Anschluss wird er auf Kompetenzbereiche aufgeschlüsselt.

3.2. Kompetenzbereiche der beruflichen Handlungskompetenz

Bernien (1997, S. 32) wie auch Erpenbeck & Heyse (1996, S. 19) und Scheitler (2005, S. 89) nennen vier Kompetenzbereiche, welche die berufliche Handlungskompetenz beinhaltet. Es sind dies die Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz. Allen erwähnten Autoren zufolge, hat sich diese Aufschlüsselung zur beruflichen Handlungskompetenz bewährt. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden kurz vorgestellt (vgl. Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 19-20; Scheitler, 2005, S. 89; Schröder, 2003, S. 255).

- *Fachkompetenz* beinhaltet geistig selbstorganisiert zu handeln, das heisst mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten.

- *Methodenkompetenz* heisst instrumentell selbstorganisiert zu handeln, das heisst Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher das geistige Vorgehen zu strukturieren.
- *Sozialkompetenz* zeigt sich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen. Notwendige Voraussetzungen dazu sind Fähigkeiten und Fertigkeiten (social skills) zur Optimierung von Interaktions- und Gruppenprozessen zur erfolgreichen Realisierung von Plänen und Zielen.
- *Personale Kompetenz / Persönlichkeitskompetenz* sind Dispositionen, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, das heisst, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und ausserhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.

Bunk (1994, S. 11) stellte erstmals eine Übersicht zur beruflichen Handlungskompetenz dar, nach Erpenbeck & Heyse (1996, S. 20) findet sich die darin aufgezeigte Übersicht in nahezu allen vorliegenden Überlegungen zu Kompetenz und Kompetenzentwicklung wieder.

| Fachkompetenz | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz | Personale Kompetenz |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Kontinuität- Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten | -Flexibilität- Verfahrensweisen | -Sozialität- Verfahrensweisen | -Partizipation- Gestaltungsweisen |
| Berufsübergreifend Berufsbezogen Berufsvertiefend Berufsausweitend Betriebsbezogen Erfahrungsbezogen | Variable Arbeitsverfahren Situative Lösungsverfahren Selbständiges Denken und Arbeiten Planen, Durchführen und Kontrollieren Umstellungsfähigkeit | Einzelmenschlich Leistungsbereitschaft Wendigkeit Anpassungsfähigkeit Einsatzbereitschaft Zwischenmenschlich Kooperationsbereitschaft, Fairness Aufrichtigkeit Hilfsbereitschaft Teamgeist | Koordinations- Organisations- Überzeugungs- Entscheidungs- Verantwortungs- Führungsfähigkeit Selbstreflexion Authentizität Begeisterungsfähigkeit Gelassenheit Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit |

Abbildung 3: Berufliche Handlungskompetenz (vgl. Bunk, 1994, S. 11, ergänzt mit Scheitler 2005, S. 94)

Bernien (1997, S. 35) bezeichnet die Aufspaltung der Kompetenz in die vier Kompetenzbereiche nach Bunk als den „griffigsten und verständlichsten Zugang zu einer Zerlegung der Kompetenz in einzelne Komponenten im Hinblick auf die Messung und Bewertung, weil alle anderen Aufspaltungen mehr vom persönlichkeits-theoretischen und weniger vom bildungstheoretischen Ansatz ausgehen“. Erpenbeck & Heyse (1997, S. 45) zufolge sind soziale und personale Kompetenz nur schwerlich unterscheidbar, gibt es doch einige Überschneidungen. Auch Scheitler (2005, S. 91) zufolge, herrscht bei den fachlichen und methodischen

Kompetenzen grössere Einheitlichkeit als bei den sozialen und personalen Kompetenzen.

Bei der vorliegenden Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Entwicklung der personalen Kompetenz gelegt, deshalb wird dieser Kompetenzbereich im anschliessenden Kapitel noch vertiefter diskutiert.

3.3. Konstrukt Personale Kompetenz

Soziale Kompetenz zeigt sich vor allem in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen, während personale Kompetenz persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen, Werthaltungen und Motive, welche das Handeln eines Individuums steuern umfasst (vgl. Scheitler, 2005, S. 110). Wie oben erwähnt, ist es sehr schwierig, eine klare Trennlinie zwischen sozialer und personaler Kompetenz zu ziehen. Schröder (2003, S. 257) schlägt vor, die beiden Kompetenzbereiche nach einer externalen und internalen Sichtweise zu trennen. Die external gerichtete Kompetenz beinhaltet die soziale Kompetenz und auch sachbezogenen Kompetenzen wie die Methoden- und Fachkompetenz. External meint, dass beobachtet wird, wie sich das Subjekt gegen aussen – in Bezug zu seiner Umwelt – verhält. Als Regulierung des Mensch-Umwelt-Systems umschreibt Schröder die external gerichtete Kompetenz. Die internal gerichtete Kompetenz wird von Schröder mit der Regulation und Stabilisierung des Selbstsystems benannt. Sie beinhaltet Emotionale Kompetenz, welche für die Regulierung von Aktivierungsgraden und Emotionsqualitäten dient sowie auch die Reflexive Kompetenz, welche eine selbstreflexive Situationsinterpretation und Identitätsarbeit leistet (vgl. Schröder, 2003, S. 257).

Schröder spricht damit nicht von personaler Kompetenz sondern von emotionaler und reflexiver Kompetenz. Seine Umschreibungen der beiden Kompetenzen entsprechen aber weitgehend der Beschreibung personaler Kompetenz nach Scheitler, wie sie oben dargestellt wurden. Schröder (2003) weist darauf hin, dass es darum geht „ die beiden informationellen Systeme eigenen Funktionseigenschaften in synergistischer Form zu nutzen und in der anspruchsvoller gewordenen Handlungsregulation und Lebensbewältigung im Alltag nutzbar zu machen“ (S. 258). Er schreibt weiter, dass das emotionale System als neuroanatomisch selbständige Einheit funktioniert und es

eine situationsbezogene Primärbewertung von Handlungssituationen leistet, dabei bewirkt es auch handlungsbezogene Mobilisierungen. Das kognitive System hingegen, was phylogenetisch jünger ist, gestattet Kognitionen die Feinanalyse einer jeweiligen Situation. Das emotionale System wurde bis in die 90er Jahre weitgehend vernachlässigt und nur mit Funktionsstörungen der Psychosomatik und Psychopathologie in Verbindung gebracht. Inzwischen ist der emotionale Regulationsbereich weitgehend entpathologisiert und wird zur Thematik der Primärprävention (ebd.).

Erpenbeck & Heyse (1996) definieren personale Kompetenz folgendermassen:

„Unter personaler Kompetenz ist die Gesamtheit der verhaltensrelevanten Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensdispositionen zu verstehen, die in unterschiedlichen sozialen Situationen den erfolgreichen Einsatz von Kenntnissen und Fähigkeiten erlauben oder motivieren und initiieren und der jeweils spezifischen Verhaltensausrichtung einer Person zugrunde legen.“ (S. 46)

Erpenbeck & Heyse stellen an derselben Textstelle eine Aufstellung zugehöriger Kompetenzdimensionen der personalen Kompetenz dar (ebd.):

- *Das Selbstkonzept, gegründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl* (Annahmen und Einstellungen zur eigenen Person, emotionale Unabhängigkeit, Zuversicht in die eigenen Kompetenzen, Erfolgchance und -erwartung, Leistungszufriedenheit, Kontrollbewusstsein und Kompetenzwahrnehmung), auf Werte, Interessen, Sinnvorstellungen;
- *Die kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld* (beruhend auf objektivierter Selbstwahrnehmung, Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, Fähigkeit zu konstruktiver Selbstkritik und Selbstentwicklung, Kenntnis der Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere, konstruktiver Umgang mit den eigenen Unsicherheiten, Ängsten, Wünschen und Emotionen, ausgeprägtes Pflicht- und Wertbewusstsein);
- *Selbstdisziplin* (gestützt auf Umsicht, Überlegenheit, Gründlichkeit, Ruhe, geistige Konzentration, Umgang mit Emotionen und Begeisterungsfähigkeit);

- *Antrieb* (Tatkraft, Ehrgeiz, Engagement, Zielstrebigkeit, Ausdauer, Initiative, Zielidentifikation, Experimentierfreudigkeit, Neugier, Risikoverhalten, Effizienzstreben und Belastbarkeit voraussetzend);
- *Ambiguitätstoleranz* (den richtigen Umgang mit eigener Unsicherheit, mit Mehrdeutigkeit im Umfeld, Toleranz gegenüber Ziel- und Problemunklarheiten, Zielkonflikten, fehlenden Massstäben oder Gesetzmässigkeiten, ein Reagieren auf schwache Signale im Sinne von Handlungsfähigkeit); schliesslich
- *Übersicht* (ein Denken in Gesamtzusammenhängen unter Berücksichtigung langfristiger Konsequenzen und übergeordneter Ziele, eine Problembetrachtung von „höherer Warte“ aus, aber unter der Erfassung der wesentlichen Einzelheiten, das strukturiert zu Ende denken von Problemen, die Ausrichtung des eignen Verhaltens an wesentlichen Prioritäten und das Erkennen des jeweils Machbaren, wo nötig die Einbeziehung von Spezialisten und Spezialwissen).

Diese Auflistung der Kompetenzdimensionen personaler Kompetenz von Epenbeck & Heysin kennzeichnet Idealforderungen und soll nicht den Umriss perfekten, kompetenten Persönlichkeiten geben. Sie zeigen Ansatzpunkte für personale Kompetenzentwicklung auf.

3.4. *Stellungnahme zum Vorwurf Kompetenzen werden nicht tariflich entgeltet*

Die am Schluss des Kapitels 3 unbeantwortete Kritik, zusätzlich erworbene Kompetenzen werden nicht tariflich entschädigt, wird an dieser Stelle nochmals aufgegriffen. Der Unterschied zwischen Kompetenzen und Qualifikationen wurde in diesem Kapitel erläutert, während Qualifikationen meist zu besserem Salär oder einer Beförderung verhelfen, scheint dies beim zusätzlichen Erwerb von Kompetenzen nicht der Fall zu sein, so sehen es jedenfalls Diettrich & Gillen (2005, S. 6). Nachdem aufgezeigt wurde, wie schwer der Kompetenzbegriff definier-, abgrenzbar und greifbar erscheint, kann nachvollzogen werden, weshalb Kompetenzentwicklung sich nicht

sofort im Lohn niederschlägt. Was heisst nicht sofort? Vor allem grössere Unternehmen führen jährliche Kompetenzanalysen durch, um das Potential ihrer Mitarbeitenden zu erkennen und auch zu nutzen, diese dürften teilweise zu einem besseren Salär führen. Kompetenz- und Potentialanalysen sind immer häufiger zu beobachten, vor allem in grösseren Betrieben, sie dienen dazu, zu wissen, welche „Kompetenzen im Betrieb vorhanden sind“ und daraus werden mögliche Kompetenzentwicklungsmassnahmen entwickelt.

4. Die Entwicklung personaler Kompetenz in der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel des Zürcher Ressourcen Modells

Im Kapitel 2 wurden Besonderheiten und Probleme der betrieblichen Weiterbildung vorgestellt und diskutiert. Anschliessend wurde im Kapitel 3 das Konstrukt der Personalen Kompetenz erläutert. Die Entwicklung personaler Kompetenz stellt ein wesentliches Interesse in der betrieblichen Weiterbildung dar, schliesslich möchte man Mitarbeitende beschäftigen, welche handlungsfähig sind und ihre Fähigkeiten und ihr Wissen motiviert einsetzen möchten. Im Kapitel 4 findet nun eine Zusammenführung der Kapitel 3 und 4 statt, das heisst es wird anhand des Zürcher Ressourcen Modells – ein psychoedukatives Verfahren – eine Möglichkeit aufgezeigt, wie die personale Kompetenz in der betrieblichen Weiterbildung (weiter)entwickelt werden kann und wie somit ein „pädagogisches“ Verfahren in den Betrieben eingesetzt werden könnte. Dabei ist zu beachten, dass es sich hier um das Aufzeigen eines möglichen Einsatzes dieses Modells geht, es besteht nicht der Anspruch der Vollständigkeit.

4.1. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

Das Zürcher Ressourcen Modell ist eine vielfach erprobte Methode zur gezielten Entwicklung von Handlungspotentialen. Persönlichkeitsentwicklung und Selbststeuerung bilden das Fundament des ZRM-Trainings (vgl. Storch & Krause, 2002). Im ZRM-Training können genau jene Kompetenzdimensionen weiterentwickelt werden, welche die personale Kompetenz kennzeichnen: Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, Umgang mit Wünschen und Emotionen, Selbstdisziplin, Antrieb, Übersicht usw. Insgesamt wurden drei Kurse – ein Grundkurs und zwei Aufbaukurse – zum Zürcher Ressourcen Modell entwickelt. Das Zürcher Ressourcenmodell folgt im Ablauf dem Rubikon-Modell. In seiner ursprünglichen Form handelt es sich beim Rubikonmodell um ein motivationspsychologisches Prozessmodell zielrealisierendes Handelns. Dieses Prozessmodell erlaubt es, ein Handlungsziel auf seiner Reise durch die Zeit zu begleiten. Das Prozessmodell ergibt einen Überblick über die Reifephasen, die ein Wunsch, wenn er einmal im Bewusstsein aufgetaucht ist, durchlaufen muss, bis die betreffende Person soweit motiviert und aktiviert ist, dass sie den Wunsch mit

Willenskraft verfolgt und aktiv in Handlung umsetzt (vgl. Storch & Krause, 2002, S. 58). Der genaue Ablauf des Trainings kann nachgelesen werden bei Storch & Krause 2002, und 2006. Das ZRM-Training kann sowohl als Gruppentraining als auch als Einzeltraining – in Form eines Coachings – durchgeführt werden (vgl. Storch & Krause, 2006, S.41).

Da die Organisation von Weiterbildung in der Abteilung der Personalentwicklung vorgenommen wird, dient diese als Ausgangslage der Betrachtung. In der Personalentwicklung kennt man verschiedene Aufgaben – Organisationskultur pflegen, Mentorenprogramme, Wissenserwerb als Zielgrösse, Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs, Persönlichkeitsentwicklung als Zielgrösse, Beratung und Betreuung – welche bewältigt werden müssen (vgl. Moser & Schmok, 2001; Sonntag & Schaper, 2001; Sonntag & Stegmaier, 2001). Es kann an dieser Stelle keine vollumfängliche Auflistung aller Tätigkeiten der Personalentwicklung gemacht werden, es werden anschliessend diese Aufgaben der Personalentwicklung beschrieben, bei denen ein Einsatz des Zürcher Ressourcen Modells als sinnvoll erachtet wird, im Sinne einer Synopse. In der Synopse wird das ZRM zuerst in Verbindung mit Einzel-Personalentwicklung gebracht. In einem zweiten Schritt werden dann Möglichkeiten für Gruppentrainings aufgezeigt.

4.1.1. Einzel-Coaching mit dem ZRM in der Personalentwicklung

Eine Aufgabe der Personalentwicklung stellt wie oben erwähnt die *Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs* dar. Dieser Bedarf stellt sich erstens seitens der Unternehmung, diese erkennt anhand von Kompetenzanalysen einen Mangel, welchen sie durch Weiterbildungsmaßnahmen beheben möchte. Zweitens stellt sich auch ein Bedarf seitens der Subjekte des Betriebes. Mitarbeitende merken beispielsweise, dass sie bestimmte neue Kompetenzen benötigen, um ihre beruflichen Aufgaben erfüllen zu können. Im Einzel-Coaching kann anhand der Rubikon-Prozess- Diagnose (vgl. Storch & Krause, 2006, S. 34) ermittelt werden, welche Kompetenzen oder auch Qualifikationen einem Mitarbeitenden noch fehlen. Sind es personale Kompetenzen welche neu erarbeitet werden müssen, könnten diese im ZRM-Coaching oder im -Gruppentraining erarbeitet werden, sind es andere Kompetenzen oder Qualifikationen

welche einen Mangel aufweisen, kommen jegliche andere Verfahren und Schulungen etc. in Frage. In jedem Einzelfall muss abgeklärt werden, welches Verfahren sich für die Entwicklung der fehlenden Kompetenzen oder Qualifikationen eignet.

Für Menschen, welche über längere Zeit Teil eines Unternehmens sind, wird von der Personalentwicklung in manchen Betrieben eine *Standortbestimmung* durchgeführt, in welcher weitere Karriereschritte besprochen werden. Für die Standortbestimmung eignet sich wiederum die Rubikon-Prozess-Diagnose um zu ermitteln welche nächsten Schritte und Ziele in Erwägung gezogen werden können. Dabei soll nicht nur die berufliche sondern auch die private Umgebung des Individuums beachtet werden.

Auch für das Coaching von (angehenden) Führungspersonen eignet sich das ZRM. Es können Probleme von Führungspersonen diagnostiziert werden und allenfalls mit dem ZRM-Coaching die Lösung unterstützt werden, fehlen der Führungsperson nicht personale Kompetenzen sondern andere, müssen allenfalls andere Lösungen gefunden werden.

Führungspersonen sind öfters auch als Mentoren tätig, das heisst, sie unterstützen andere Mitarbeitende bei deren persönlichen Entwicklung. Oft werden angehende Führungskräfte in so genannte Mentorenprogramme aufgenommen. Wenn jetzt also Führungspersonen das Zürcher Ressourcen Modell kennen, wenn sie selbst auch keine ausgebildeten Trainer sind, so stellt der Rubikon-Prozess ein geeignetes Tool dar, welches die Führungspersonen für ihre Mentorenaufgabe nutzen können.

4.1.2. Gruppen-Trainings mit dem ZRM

Führungspersonen müssen nicht zwingend an einem Einzel-Coaching teilnehmen, sondern auch ZRM-Gruppentrainings eignen sich sehr gut für die Entwicklung personaler (Führungs-) Kompetenz (vgl. Storch & Krause, 2006, S. 41). Auch in einem Gruppentraining eignen sich die Führungspersonen genügend Wissen an, um anhand des Rubikon-Prozesses Mentoring zu betreiben.

Wie oben erwähnt, sind insgesamt drei ZRM Kurse bis heute entwickelt worden. Diese Dreierabfolge könnte eingesetzt werden um die Unternehmenskultur zu „pflegen“. Die Unternehmenskultur beinhaltet grundlegende Annahmen und Überzeugungen, die

von den Unternehmensmitgliedern geteilt werden und welche die Eigen- und Umweltwahrnehmung definieren. Meist ist die Unternehmenskultur implizit und damit unbewusst. „Sichtbar“ wird die Unternehmenskultur an Verhaltens-, Kommunikations- und Umgangsweisen der Mitglieder eines Unternehmens (vgl. Moser & Schmook, S. 266). Zur Entwicklung der Unternehmenskultur und zum persönlich kompetenten Verhalten könnte folgendes ZRM-Programm durchgeführt werden. Alle Mitglieder einer Unternehmung – damit käme man der Aufforderung nach Weiterbildungsmöglichkeiten für alle! – entgegen, haben die Möglichkeit im Betrieb (oder allenfalls auch extern) einen ZRM-Grundkurs zu besuchen. Im Abstand von 1 bis 2 Jahren kann der Aufbaukurs 1 und 2 absolviert werden. Damit würde man allen Mitarbeitenden die Möglichkeit zur (Weiter-) Entwicklung ihrer personale Kompetenz eröffnen und hätte den positiven Effekt, dass damit auch die Unternehmenskultur mitgeprägt werden könnte.

Für Menschen, denen dieser Ansatz der Weiterentwicklung personaler Kompetenz entspricht, wird es sich in einem Betrieb lohnen, Netzwerke unter den Mitarbeitenden zu fördern. Denn auch Mitarbeitende können mit diesem Modell selbständig weiterarbeiten, das notwendige Metawissen wird im Training mitvermittelt, sodass jede und jeder selbstständig an eigenen Themen und Zielen mit Hilfe des Rubikon-Prozesses arbeiten kann.

Wie erwähnt, sind es nicht nur die Subjekte eines Unternehmens, welche den Bedarf nach Weiterbildung haben, sondern auch die Unternehmung als solche. Wird in einer Kompetenzanalyse festgestellt, dass es Mängel bezüglich personaler Kompetenzen in der Unternehmung gibt, könnte auch ein Themenspezifisches ZRM-Gruppentraining durchgeführt werden. Ein Beispiel dafür könnte die Kundenorientierung sein. So könnte das Ziel des Gruppentrainings eine positivere Einstellung gegenüber Kunden sein. Dazu muss nicht immer ein komplettes ZRM-Training durchgeführt werden, sondern es können auch einzelne Arbeitsschritte daraus gewählt werden.

Einzelne Methoden (Tools) aus dem Zürcher Ressourcen Modell – wie beispielsweise die des Ideenkorbes (mehr dazu siehe bei Storch & Krause, 2002) – können auch in Teamsitzungen oder anderen Gruppenarbeiten sinnvoll eingesetzt werden.

4.2. Der besondere Gewinn des ZRM

Was ist am Zürcher Ressourcen Modell so besonders? Verschiedene Gründe können für die Besonderheit des Zürcher Ressourcen Modells genannt werden. Erstens basiert es auf einer Grundstruktur mit wohlbegründeten und aufbauenden Schritten. Zweitens erhält die Transfersicherung im ZRM besonderes Augenmerk, schon im Training werden Massnahmen für den Transfer in den (Berufs-) Alltag erarbeitet (vgl. Storch & Krause, 2006, S. 41). Drittens wird den Teilnehmenden das Metawissen – das Wissen darüber, wozu man die einzelnen Arbeitsschritte tut – mitgegeben. Sodass alle Teilnehmenden den Sinn der einzelnen Arbeitsschritte verstehen und diese später wieder nachvollziehen können. Viertens wird dieses Modell laufend weiterentwickelt und neueste Forschungsergebnisse aus der pädagogischen Psychologie und auch den Neurowissenschaften werden laufend miteinbezogen. Fünftens kann das erworbene Wissen nicht nur im Berufsalltag sondern auch privat genutzt werden. Somit wird die Lebenskompetenz im Sinne von Hendrich (2000, S. 37) weiterentwickelt,

Hendrich (ebd.) stellte die Frage, ob betriebliche Weiterbildung oder die Entwicklung von Lebenskompetenz zukünftig die Weiterbildungsinteressen der Mitarbeitenden sein werden. Ergebnisse aus Hendrichs Zukunftswerkstatt zeigen, dass Mitarbeitende mit mittleren Qualifikationen und langjähriger Berufserfahrung einen bestimmten Wunsch an die Weiterbildung haben: „Die Erwartungen an eine biografisch sinnvolle Weiterbildung richtet sich [...], darauf, Biographiekompetenzen oder „Lebenskompetenzen“ zu fördern, die den Subjekten einen souveränen Umgang mit ihrer Lebenszeit ermöglichen“ (Hendrich, 2000, S. 42).

Das Besondere am ZRM ist darin zu sehen, dass berufliche, betriebliche und auch private Ziele verfolgt werden können. Die Entwicklung personaler Kompetenz anhand des Zürcher Ressourcen Modells erlaubt und ermöglicht eine Verbindung zwischen Zielen der Unternehmung und des Subjekts.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgegangen von der Verortung der betrieblichen Weiterbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung, konnte aufgezeigt werden, dass betriebliche Weiterbildung sich nur dadurch von allgemeiner Weiterbildung unterscheidet, dass der Betrieb sie organisiert und meist auch bezahlt. Verschiedene Kritikpunkte an betrieblicher Weiterbildung aus der Perspektive der Pädagogik wurden aufgegriffen und diskutiert. Es stellte sich heraus, dass aus pädagogischer Sichtweise die Zweck- und Effizienzorientierung betrieblicher Weiterbildung die Hauptprobleme darstellen. Dass auch Unterricht einer gewissen Effizienz verpflichtet ist und damit die Pädagogik sich ebenfalls mit knappen Ressourcen – meist der Zeit – auseinandersetzt und nach Gonon (2004) viel mehr auseinander setzen müsste, konnte dem entgegnet werden. Statt utopische Vorstellungen zu äussern, könnte sich die Pädagogik viel mehr in die Diskussion einbringen und dafür sorgen, dass auch in der betrieblichen Weiterbildung Lernprozesse unter pädagogischer Professionalität ablaufen, dazu bietet die Abbildung 2 einige Anhaltspunkte.

Der Entwicklung von Kompetenzen – der personalen Kompetenz im speziellen – widmete sich das zweite Kapitel. Es wurde deutlich, dass der Begriff der Kompetenz bisher sehr unterschiedlich verwendet wurde. Als wesentliche Komponenten beruflicher Kompetenz wurden die fachliche, die methodische, die soziale und die personale Kompetenz aufgeführt (vgl. Scheitler, 2005). Die personale Kompetenz setzt sich nach Erpenbeck & Heyse (1996, S. 46) aus sechs Kompetenzdimensionen zusammen (Selbstbestimmung, -wahrnehmung, -disziplin, Ambiguitätstoleranz, Antrieb und Überblick).

Die Entwicklung personaler Kompetenz stellt das Ziel des Zürcher Ressourcen Modells dar. Anhand des ZRM-Trainings kann personale Kompetenz trainiert werden, entweder im Gruppentraining oder im Einzel-Coaching. Möglichkeiten wie das Zürcher Ressourcen Modell im Betrieb eingesetzt werden könnte, wurden im Kapitel 4 aufgezeigt.

Die Hauptaufgabe der Pädagogik sollte nicht die Kritik der betrieblichen Weiterbildung darstellen, sondern vielmehr sollte pädagogische Professionalität in der

betrieblichen Weiterbildung gesichert werden. Pädagogisches Wissen kann bezüglich der Lernprozesse, der Zusammenstellung von Lernarrangements und zu auch deren Evaluation einiges beitragen. Es sollte die Effizienz und auch die Wirkung spezieller Programme vermehrt untersucht werden, dies könnte helfen, Weiterbildung in den Betrieben zu legitimieren und Professionalität zu sichern.

Für die Pädagogik stellen sich aber nicht nur Aufgaben innerhalb des Betriebes. Wie anhand der Diskussion bezüglich ungerechter Verteilung der Teilnahmemöglichkeiten aufgezeigt wurde, hat die Pädagogik auch die Aufgabe, dieses Problem in die politische Diskussion einzubringen. Schliesslich sind davon nicht nur die Subjekte innerhalb eines Betriebes betroffen, sondern auch Erwerbslose. Es stellt sich also die Frage, wie auf politischer Ebene Lösungen bezüglich des Adressatenproblems gefunden werden können.

Ebenfalls sehr interessant dürfte die Untersuchung von Weiterbildungsmotiven – oder auch Gründe für Weiterbildungsabstizienz! – sein. Ergebnisse dazu könnten weiterhelfen, an die Bedürfnisse von Erwachsenen angepasste Programme zu entwickeln und Weiterbildung für alle attraktiv und zugänglich zu gestalten.

6. Abbildungsverzeichnis

| Abbildung | Seite |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Abbildung 1: Teilbereiche der Erwachsenenbildung (Weinberg, 1990, S. 37, zitiert nach Prenzel et al. 1997, S. ergänzt mit Weisser, 2002, S. 37) | 10 |
| Abbildung 2: Betriebliche Weiterbildung (eigene Darstellung)..... | 20 |
| Abbildung 3: Berufliche Handlungskompetenz (vgl. Bunk, 1994, S. 11, ergänzt mit Scheitler 2005, S. 94) | 25 |

7. Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1997). *Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld*. Arbeitsgemeinschaft QUEM, Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin: Waxmann, 253-307.
- Bernien, M. (1997). *Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung*. Arbeitsgemeinschaft QUEM, Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin: Waxmann, 17-83.
- Büchter, K. (2004). *Betriebliche Qualifizierungspolitik, Arbeitsorganisation und interne Arbeitsmärkte – Auslöser für industriebetriebliche Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. In: Gonon, Ph. & Stolz, St.(Hrsg.) (2004). *Betriebliche Weiterbildung: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen*. Bern: h.e.p. Verlag, S. 133-150.
- Bunk, G.P.(1994). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Kompetenz: Begriffe und Fakten. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung, 1*, 9-15.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223-238.
- Diettrich, A. & Gillen, J. (2005). Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential? *Bwp* (http://www.bwpat.de/ausgabe9/diettrich_gillen_bwpat9.shtml)
- Gonon, Ph. (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48 (3)*, 317-335.
- Gonon, Ph. (2002). *Arbeit, Beruf und Weiterbildung*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Gonon, Ph. & Stolz, St.(Hrsg.) (2004). *Betriebliche Weiterbildung: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Erpenbeck, J. (1997). *Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen*. Arbeitsgemeinschaft QUEM. Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin: Waxmann, 309-316.

- Erpenbeck, J & Heyse, V. (1996). *Kompetenz und kein Ende?* Arbeitsgemeinschaft QUEM-Bulletin,1. Berlin: Waxmann, 9-13
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.* Arbeitsgemeinschaft QUEM. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Berlin: Waxmann, 15-152.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation.* München: Vahlen.
- Harteis, Ch., Heid, H. & Kraft, S. (Hrsg.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung.* Opladen: Leske & Buderich.
- Hendrich, W. (2000). *Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz?* In: Harteis, Ch., Heid, H. & Kraft, S. (Hrsg.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung.* Opladen: Leske & Buderich.
- Hendlich, W. & Niemeyer, B. (2005). *Von der Bildungslandschaft durch die Lernlandschaft in die Wissensgesellschaft.* In: Niemeyer, B. (2005) *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-18.
- Heydrich, W. (1995). *Nachträgliches zur Kompetenz.* In: Lauffer, J. & Volkmer, I. (Hrsg.) *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt.* Opladen: Leske & Buderich.
- Kadishi, B. (1998). *Anerkennung und Validierung (ausser-)beruflich erworbenen Kompetenzen am Beispiel der Familien- und Hausarbeit.* *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 5, 217-220.
- Kurtz, TH. (2002). *Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen.* *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 879-897.
- Kraft, S. (2000). *Lernen im Betrieb: selbstgesteuert, kooperativ, motiviert?* In: Harteis, Ch., Heid, H. & Kraft, S. (Hrsg.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung.* Opladen: Leske & Buderich, 130-142.
- Lewater, D., Krapp, W. & Wild, K.P. (2000). *Motivationsförderung in Lehr- Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive.* In: Harteis, Ch., Heid, H. & Kraft, S. (Hrsg.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung.* Opladen: Leske & Buderich, 155-173.

- Pekrun, R. (2000). *Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung*. In: Harteis, Ch., Heid, H. & Kraft, S. (Hrsg.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske & Buderich, 269-286.
- Prenzel, M., Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1997). *Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung*. In: Weinert, F.E. & Mandl, H. (1997). *Enzyklopädie der Psychologie (Bd. 4). Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1-44.
- Scheitler, Ch (2000). Schlüsselqualifikation: strategischer Erfolgsfaktor oder moralisches Karriereschlagwort? *FB/IE, 49 (3), 131-135*.
- Scheitler, Ch (2005). *Soziale Kompetenzen als strategischer Erfolgsfaktor für Führungskräfte*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schröder, H. (2003). *Vom Standardlebenslauf zum Selbst-Gestaltungsprojekt „Persönlichkeit“*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM, Kompetenzentwicklung 2003, Technik, Gesundheit, Ökonomie. Berlin: Waxmann, 243-277.
- Schuler, H. (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K, & Schaper, N. (2001). Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe. 242-263.
- Sonntag, K, & Stegmaier, R. (2001). Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe. 266-287.
- Storch, M. & Krause, F. (2002). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Storch, M & Krause, F. (2006). Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell –ZRM. *Psychologie in Österreich 1, 32-43*.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), 227-241*.
- Weisser, J. (2002). *Einführung in die Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.